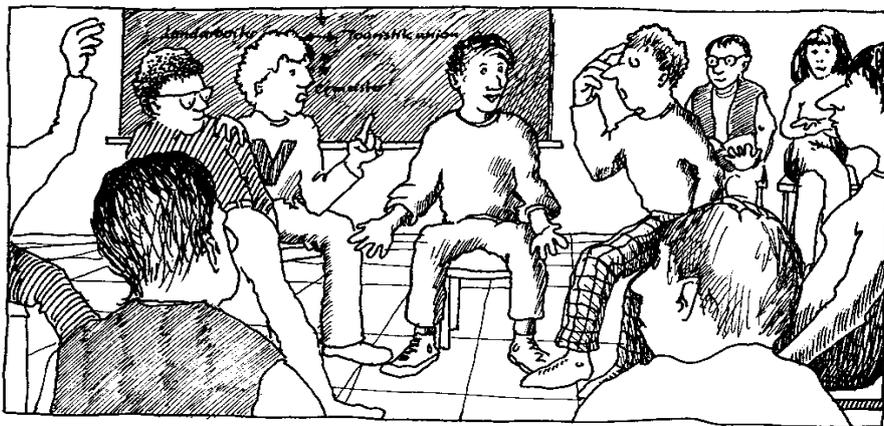


## Vortrag Nr. 5 in FILADELFIA und ASUNCION:

# Schüleraktivierende Unterrichtsmethoden



### Inhalt:

#### Einleitung

1. Theorierahmen
2. Überblick: Ein „Steinbruch“ mit schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden
3. Kleine Schritte: Schüleraktivierende Einstiegsmethoden
4. Kleine Schritte: Selbstständiges Denken fördernde Erarbeitungsformen
5. Kleine Schritte: Schüleraktive Formen der Ergebnissicherung
6. Große Schritte: Standbildbauen, Gruppenpuzzle, Stationen-Lernen und Zukunftswerkstatt

Anhang: „Handlungsorientierter Unterricht“ als Rahmenkonzept

## Einleitung:

Warum eine Vortrag zum Thema „schüleraktivierende Methoden? Eine Antwort ist schnell gefunden. Man kann davon ausgehen, dass sich dadurch die Unterrichtsqualität und auch die Lernergebnisse erhöhen. Ich gehe also in diesem Vortrag von zwei empirisch gut bestätigten Annahmen und von einer festen bildungstheoretischen Überzeugung aus:

- (1) *höhere Motivation*: Wenn die Schüler und Schülerinnen aktiv in ihren eigenen Lernprozess verwickelt werden, sind sie auch besser motiviert. Das besagt u.a. die sogenannte „Selbstdeterminationstheorie der Motivation“ von Deci & Ryan.
- (2) *höhere Lerneffektivität*: Wenn die Schülerinnen und Schüler aktiv in ihren eigenen Lernprozess verwickelt werden, sind die fachlichen, aber auch die persönlichkeitsbezogenen Lernerfolge höher, als wenn sie nur fremdbestimmt etwas eingetrichtert bekommen.
- (3) *höhere Selbstständigkeit*: Es gehört seit jeher zu den prominentesten Zielen der Schule, die Schüler zur Selbstständigkeit zu erziehen. Das ist - rein logisch betrachtet – auch unverzichtbar, weil die heranwachsende Generation ja irgendwann die Verantwortung für ihre Gemeinschaft übernehmen soll. Da wäre es reichlich unlogisch zu sagen: In der Schule wird grundsätzlich nur fremdgesteuert (durch die Lehrperson) gearbeitet. Selbstständigkeit kann man aber nicht befehlen – aber man kann nur lernförderliche Situationen schaffen, die zum selbstständigen Denken und Handeln ermuntern.

**Sicherlich gibt es auf dieser Welt wichtigere Dinge als die Frage nach den richtigen Unterrichtsmethoden: Der Frieden muss gesichert, ein gerechter Ausgleich zwischen Arm und Reich, zwischen Nord und Süd muss hergestellt, die Schöpfung muss bewahrt werden.**

Aber die Menschen, die diese Schlüsselprobleme der Gegenwart und Zukunft lösen sollen, sitzen heute vor uns auf den Schulbänken. Und sie werden dort mit eher altertümlichen Unterrichtsmethoden traktiert, die nicht erwarten lassen, dass die Team- und Projektfähigkeit, das Demokratiebewusstsein und die Toleranz gegenüber Mensch und Natur in dem Umfang gefördert werden, wie dies für die Lösung der Schlüsselprobleme erforderlich ist.

Deshalb ist die Frage nach schüleraktivierenden Methoden für mich weit mehr als eine Frage nach der optimalen Unterrichtstechnik. In den Methoden stecken ja implizite Lernziele und bildungstheoretische Überzeugungen:

- Wer zehn, zwölf oder gar dreizehn Jahre lang nichts anderes als einen straff lehrerzentrierten Unterricht "genossen" hat, ist wahrscheinlich fit im Sach- und Fachwissen.
- Wer aber – mit Hilfe seiner Lehrer - genügend Methodenkompetenzen entwickelt hat, kann sich selbst in neue Inhalts- und Wissensgebiete einarbeiten. Er hat gelernt, seinen Lernprozess selbst zu planen, die Lernergebnisse selbstständig zu kontrollieren und gegebenenfalls zu korrigieren. Kurz: Er oder sie hat gelernt, die *Verantwortung* für sich selbst zu übernehmen.

Deshalb sage ich auf der Grundlage eines dialektischen Methoden-Verständnisses:

**These:** Unterrichtsmethoden sind Zwangsjacke und Befreiungsangebot in einem. Sie enthalten das heimliche Versprechen, die Schüler und Schülerinnen von der Vormundschaft der Lehrer und Lehrerinnen zu befreien.

*Vielleicht stimmen Sie dieser abstrakten These ja noch zu. Aber der Teufel steckt natürlich im Detail.* Es ist offen, **wann, wo, mit wem und wie viel** an schüleraktivierenden Methoden eingesetzt werden sollte. Diese Frage kann nicht am Schreibtisch eines Wissenschaftlers entschieden werden. Das können Sie hier in ASUNCION, FRIESLAND und VOLENDAM nur selber klären, weil Sie Ihre Schüler kennen und ihre Lernvoraussetzungen einschätzen können.

# 1. Theorierahmen

## 1.1 Arbeitsdefinition „Unterrichtsmethoden“

Im Schulalltag wird das Wort Unterrichtsmethode oft einseitig mit dem methodischen Handeln des Lehrers/der Lehrerin verknüpft. Methode ist dann die "geschickte Art und Weise der Stoffvermittlung". Das ist aber viel zu eng gedacht. *Methodisches Handeln ist kein Lehrenden-Privileg*. Es gibt keine einzige Methode auf der Welt, die nicht auch die Schüler beherrschen könnten! Deshalb mache ich auch keine Unterscheidung zwischen Lehr- und Lernmethoden. Ich definiere:

**Arbeitsdefinition: Unterrichtsmethoden sind die Formen und Verfahren, mit denen Lehrende und Lernende**

- **die sie umgebende natürliche und gesellschaftliche Wirklichkeit**
- **unter den institutionellen Rahmenbedingungen von Schule**
- **vermitteln und sich aneignen.**



In der Arbeitsdefinition steckt eine Reihe von Annahmen und Voraussetzungen:

- (1) Die wichtigste Leistung der Unterrichtsmethoden besteht darin, dem gemeinsamen Lehr-Lernprozess der Klasse eine *feste Struktur* zu geben. Die Kenntnis der Methoden macht den Lehr-Lernprozess für die Lehrenden und genauso für die Lernenden ein Stück weit berechenbar.
- (2) Methoden sind *Mittel zum Zweck*. Sie haben eine dienende – man könnte auch sagen: technische - Funktion für die Erschließung der Inhalte. Sie sind aber immer auch mehr als Technik. Denn sie vermitteln zugleich Arbeitshaltungen und Kompetenzen.
- (3) Der Nebeneffekt ist langfristig gesehen die Hauptsache: Die Schülerinnen entwickeln *Methodenkompetenz*.
- (4) Methoden sind *in sich selbst zielgerichtet*. Deshalb entsteht beim Einsatz einer Methode eine Handlungslogik, die sich nicht aushebeln lässt.

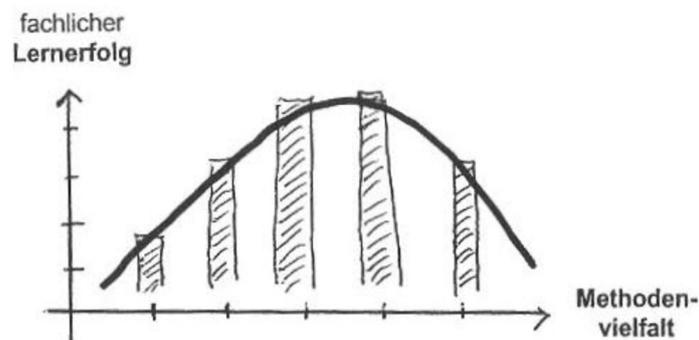
**Emotionales Lernen:** Die verschiedenen Methoden sind aufgrund der langjährigen Erfahrungen der Schüler mit diesen Methoden *emotional besetzt*. Die eine Schülerin findet Frontalunterricht prima, die andere öde. Die eine Schülerin arbeitet lieber in Tandemarbeit, die andere lieber allein. Diese emotionale Färbung schlägt durch auf die Inhalte selbst: Wer den Grammatikunterricht langweilig findet, findet dann auch recht schnell die Grammatik selbst langweilig. Das wussten wir schon immer, das untermauern aber auch die aktuellen Ergebnisse der Neurowissenschaften (Roth 2011, S. 73ff.).

**Wissenschaft oder Kunst?** Unterrichtsmethodik ist keine Wissenschaft, sondern eine *Kunst*, die allerdings wissenschaftliche Grundlagen hat. Die Kunst besteht darin, den toten Lehrstoff in lebendige Handlungen zurück zu übersetzen:

- Erfindungen in Experimente,
- Entdeckungen in Forschungsreisen,
- politische Verträge in gesellschaftliche Konflikte,
- selbstverständlich Gewordenes in Provokationen,
- Kritik in Widerstand,
- Träume in Strategien.

**Optimale Methode?** Es ist lange geforscht worden, was die beste aller Methoden sei. Die Fahndungen sind eingestellt worden, weil es „die eine“ Methode nicht gibt, die allen anderen überlegen wäre. Warum? Zum einen, weil die Methodenentscheidung nur *eine* (und noch nicht einmal die wichtigste) Variable für den Lernerfolg ist, zum anderen, weil Methoden unterschiedlich gut realisiert werden können. Und deshalb gibt es guten und schlechten Plenumunterricht, aber auch guten und schlechten Gruppenunterricht und gute und schlecht realisierte Varianten des Offenen Unterrichts.

**Methodenvielfalt:** Vielfalt ist wichtig, aber sie hat keinen Wert an sich. Ein Methoden-Feuerwerk, von dem sich die Schüler eher erschlagen als bereichert fühlen, bringt nicht viel. Das ist auch empirisch gut belegt. Dort, wo ein breites Methodenangebot vorliegt, lernen die Schüler mehr. Dort, wo vorn vor der Klasse der „große Zampano“ steht, der jede Woche mit einer neuen Methode kommt, lernen die Schüler weniger. Es gibt also keine lineare Lernerfolgssteigerung durch ein Mehr an Methodenvielfalt. Schneller als gedacht kippt die Kurve wieder um (Helmke 2009, S. 266):



Deshalb sage ich: *Methodentiefe ist wichtiger als Methodenvielfalt*. Damit meine ich, dass die Schüler einen festen Grundstock an Unterrichtsmethoden erwerben, den sie sicher beherrschen und immer wieder einsetzen. Allerdings wissen wir aus der empirischen Unterrichtsforschung (Hage, Bischoff u.a. 1985; Helmke 2009, S. 265), dass weltweit nicht der geringste Anlass besteht, vor einem ZUVIEL an schüleraktivierenden Methoden und offenem Unterricht zu warnen.

## 1.2 Meine Hauptbotschaft: Angeleitetes und selbstbestimmtes Lernen kombinieren!

Es geht um mehr Schüleraktivität im Unterricht. Aber das heißt nicht, dass nun nur noch schüleraktivierende Methoden eingesetzt werden sollen. Das geht gar nicht:

**Meine Hauptthese:** Das von der Lehrperson angeleitete und das selbstbestimmte Lernen sind zwei Grundformen der Bildungsarbeit in allen Altersstufen. Wenn sie klug gemischt werden, ergänzen sie sich wirkungsvoll.

Es gibt weltweit zwei Grundformen des Lernens, die in einem prinzipiell nicht aufhebbareren Spannungsverhältnis zueinander stehen: das *angeleitete Lernen* und das *selbstbestimmte Lernen*. In der internationalen Forschung werden diese Grundformen mit folgenden Begriffen beschrieben (s. Meyer 2007, S. 57f.):

- Als *Direkte Instruktion* (direct instruction; teacher-centered instruction) werden eher lehrerzentrierte und lehrgangsförmig geordnete Bildungsangebote bezeichnet.
- Als *Offener Unterricht* (open education, schüleraktiver Unterricht, situiertes Lernen, open classroom) werden alle Varianten eines stärker schülerzentrierten Bildungsangebots bezeichnet.

Beide Grundformen sind wichtig, beide haben ihre Grenzen. Ich halte es – in Abgrenzung zu vielen meiner Kollegen in Deutschland - für eine Illusion anzunehmen, dass die Schüler immer selbst am besten wissen, was sie wann, wo, wie und mit wem lernen können.

Das hat auch eine neuere empirische Metaanalyse von Kirschner (2006) mit dem vielsagenden Titel „Why minimally guided Instruction does not work“ ergeben: Wenn die Schüler im projektförmigen Unterricht einfach nur sich selbst überlassen werden, haben sie zwar gute Arbeitsergebnisse – aber die haben sie mit den Kompetenzen erstellt, die sie bereits besaßen. Sie hatten Spaß an der Arbeit, aber sie haben wenig oder nichts dazu gelernt. Die Freigabe der Schüler muss also in den gezielten Aufbau der Handlungskompetenzen und in die Herstellung einer vorbereiteten Umgebung eingebettet werden.

Ich werde meine Hauptthese nun im Abschnitt 1.3 didaktisch und im Abschnitt 1.4 psychologisch begründen.

### 1.3 Allgemeindidaktische Grundlegung: Die Dialektik von Führung und Selbsttätigkeit

Lothar Klingberg (1926-1999) war der prominenteste Didaktiker der DDR. Er lehrte an der Pädagogischen Hochschule in Potsdam.



Er ist für mich der wichtigste Allgemeindidaktiker aus der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, weil er besser als Klafki, Heimann/Otto/Schulz und andere die theoretischen Grundlagen des Lehrens und Lernens ausformuliert hat. Er hat für die Unterrichtsgestaltung ein einziges Grundprinzip formuliert. Es lautet:

**These:** „Der dialektische Widerspruch von Führung und Selbsttätigkeit treibt den Unterrichtsprozess voran.“

Lehrpersonen zwingen die Schülerinnen und Schüler, etwas zu tun, was diese - alleingelassen - gar nicht oder zumindest deutlich anders getan hätten. Aber sie tun dies nicht, weil sie die Schülerinnen und Schüler drangsalieren wollen, sondern weil sie die Hoffnung nicht aufgeben, dass diese mit ihrer Hilfe mehr Selbstständigkeit entwickeln:

- Das Lehren ist, so Klingberg, seiner Struktur nach *systematisch und konservativ* (im ursprünglichen Wortsinn). Lehren vermittelt den Wertekanon unserer Gesellschaft, aber hoffentlich so, dass er von der heranwachsenden Generation weiter entwickelt werden kann.
- Das Lernen ist seiner Struktur nach *anarchisch und revolutionär*. Es folgt seinen eigenen, oft spontanen Spielregeln. Und es erlaubt den Schülerinnen und Schülern, sich von der Vormundschaft der Lehrerinnen und Lehrer zu befreien.

Das führt dazu, dass jeder Lehr-Lernprozess durch eine innere Widersprüchlichkeit gekennzeichnet ist, die seit 200 Jahren von bedeutenden Bildungstheoretikern herausgearbeitet worden ist. Zugespitzt formuliert (Meyer 2007, S. 88):

**These:** Lehrerinnen und Lehrer haben die Aufgabe, ihre Schülerinnen und Schüler mit Liebe, Gewalt und Fachverstand zur Selbstständigkeit zu führen.

Die Begriffe "Liebe" und "Gewalt" sind im pädagogischen Kontext problematisch, aber trotz der jüngst bekannt gewordenen Missbrauchsskandale - wenn auch mit Bauchschmerzen – von mir

beibehalten worden. Ich beziehe mich auf den in den Rechtswissenschaften entwickelten und von der Pädagogik übernommenen Gewaltbegriff.

- Pädagogisches Handeln, schreibt Dietrich Benner (2001, S. 211) in seiner „Allgemeinen Pädagogik“, ist ein sich selbst aufhebendes Gewaltverhältnis von mündigen Erziehern über Unmündige:
- Mit "Gewalt" ist natürlich nicht körperliche oder psychische Gewalttätigkeit (im Sinne des englischen Wortes "violence") gemeint, sondern strukturelle Macht: Weisungsmacht, Zensierungsmacht, Bestrafungsmacht usw.
- Mit "Liebe" ist natürlich nicht erotisches Verlangen, sondern die beharrliche, enttäuschungsresistente professionelle Zuwendung der Lehrerin/des Lehrers zu ihren Schülern gemeint.
- „Selbstständigkeit“ ist mehr als Selbsttätigkeit. Die Selbsttätigkeit der Schüler hat keinen Wert an sich. Sie kann, wenn sie um ihrer selbst willen oder zu bloßen Motivationszwecken praktiziert wird, auch zu "action and fun" verkommen. Es reicht nicht aus, dass die Schüler am Schluss der Stunde zufrieden und erschöpft auf ihre Plätze zurücksinken. Es muss auch etwas Vernünftiges dabei herausgekommen sein.

Wie macht man das - mit „liebvoller Gewalt“ zur Selbstständigkeit erziehen? Ich empfehle allen Lehrerinnen und Lehrern, ein „**Arbeitsbündnis**“ mit ihren Schülern zu schmieden (mehr dazu im VORTRAG 1).

#### 1.4 Psychologische Grundlegung: Selbstregulation des Lernens

In der Lernpsychologie wird der Ausdruck „schüleraktivierende Methoden“ kaum verwendet. Stattdessen wird von der Förderung der Selbstregulation oder Selbststeuerung gesprochen.

Die Fähigkeit und Bereitschaft zur Selbstregulation des Lernens ist – rein logisch betrachtet - eine zwingende Voraussetzung, um schüleraktivierende Unterrichtsmethoden einzusetzen. Die Bereitschaft dazu ist ja auch zumeist da – aber an den Fähigkeiten hapert es oft. Deshalb sage ich: Selbstregulation ist kein Selbstläufer. Wer viel Freiräume lässt, muss das „Lerngerüst“ drum herum umso präziser und verbindlicher gestalten. Das nennen die Lernpsychologen „scaffolding“ (Kleickmann u.a. 2011).

**Arbeitsdefinition:** Selbstregulation des Lernens bezeichnet die Fähigkeit und Bereitschaft, die eigene Lernarbeit in wesentlichen Teilen selbstbestimmt vorzubereiten, geeignete Lernstrategien zu aktivieren sowie die Lernarbeit zu kontrollieren und zu bewerten.

Selbstregulation ist ein komplexer Prozess. Er hat motivationale, volitionale (auf das Wollen bezogene), kognitive und metakognitive Anteile.

Was sind die Gelingensbedingungen?

- (1) Selbststeuerung setzt voraus, dass sich der Lernende eigene Ziele setzt, die er dann auch mit einer gewissen Anstrengungsbereitschaft verfolgt. Eine wichtige Einschränkung: Nicht jeder, der selbstreguliert arbeiten könnte, tut dies auch. Die Fähigkeit zur Selbststeuerung muss also durch den Willen dazu (die Forscher sagen: durch die Volition) ergänzt werden.
- (2) Die Selbststeuerungskräfte werden gestärkt, wenn sie von den Lehrenden durch Lob und Ermutigung aktiv unterstützt werden. Das ist ja auch logisch und doch nicht selbstverständlich, wie ein Blick in viele Kindergartengruppen und Schulklassen zeigt. Allzu oft wird den Lernenden deutlich weniger zugetraut, als sie zu leisten vermögen.
- (3) Die Selbststeuerungskräfte der Lernenden werden gestärkt, wenn es regelmäßigen Feedback zum Lernfortschritt gibt.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Hattie (2009, S. 188-180)

- (4) Die Selbststeuerungskräfte werden gestärkt, wenn sich die Lernenden bewusst machen, mit welchen Lernstrategien sie arbeiten.<sup>2</sup>
- (5) Selbststeuerung wird unterstützt, wenn die Lernenden in regelmäßigen Abständen über ihren Lernfortschritt nachdenken. Das wird mit einem Fachbegriff auch als „Metakognition“ bezeichnet<sup>3</sup>

*Mein Fazit:* Nicht nur das selbstbestimmte, auch das angeleitete Lernen setzt die Fähigkeit zur Selbststeuerung voraus, weil niemand die Schüler lernen „machen“ kann.

### 1.5 „Auf den Lehrer kommt es an!“

Die Frage der Auswahl der Unterrichtsmethoden ist wichtig – aber noch wichtiger ist die Frage, mit welcher Haltung sich die Lehrerin/der Lehrer vor die Schüler stellt. Das ist inzwischen auch empirisch gut belegt.

Man kann die vielen Einzelergebnisse der Unterrichtsforscher (Weinert, Helmke, Hattie, Baumert u.a.) zu einer Faustregel zusammenfassen:

**Faustregel:**

- (1) **Schüler:** Den größten Einfluss auf den Lernerfolg hat der Lernende selbst – sein Lernpotenzial, seine Motivation, sein Vorwissen und sein IQ.
- (2) **Lehrer:** Den zweitgrößten Einfluss hat die Lehrerin/der Lehrer – und zwar durch die Persönlichkeit, die sie in den Unterricht einbringt sowie durch die Unterrichtsqualität, die sie aufgrund ihrer berufsbezogenen Kompetenzen herzustellen vermag.
- (3) **Schule:** Erst an dritter Stelle steht die Strukturqualität des Unterrichts, also die Frage, wie gut die Schulen eingerichtet sind, wer mit wem zusammen in einer Klasse ist usw.

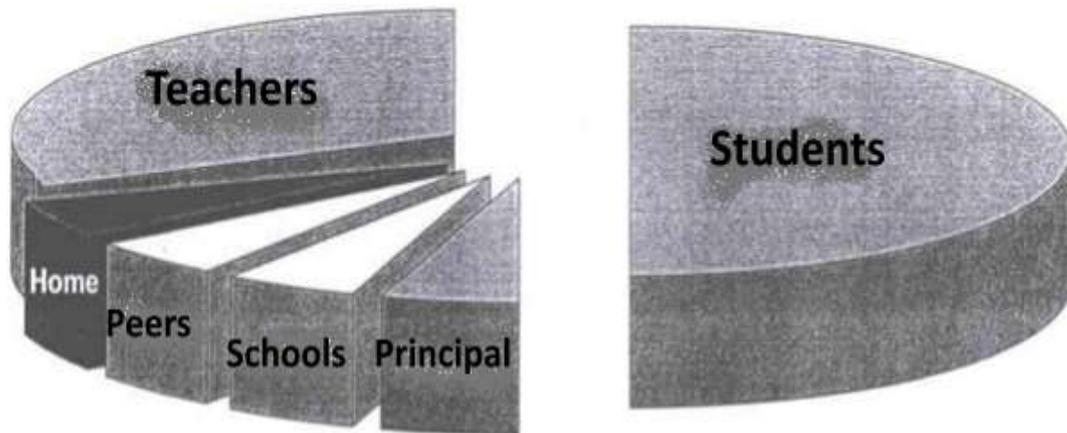
Diese Faustregel kann durch empirische Daten quantifiziert werden. Der Neuseeländer John Hattie (2009; 2012) hat sich getraut, auf der Grundlage von 800 weltweit eingesammelten sogenannten Metaanalysen eine Meta-Meta-Analyse durchzuführen und so zu generalisierten quantifizierten Aussagen über jene Variablen zu kommen, die den Lernprozess der Schüler positiv beeinflussen können. In einer Vorstudie (2003) hat er aus seinen vielen Einzelberechnungen ein Kreisdiagramm gemacht:

### Percentage of Achievement Variance

---

<sup>2</sup> Eine Kurzdarstellung der Lernstrategien bei Meyer (2004, S. 108 ff.), eine Langdarstellung für das Grundschulalter bei Hellmich & Wernke (2009).

<sup>3</sup> Mietzel (2007, S. 261-267); Hattie (2009, S. 29 f.; 188-190)



Die Grafik erfasst wohlgerne nur die statistisch ermittelten *durchschnittlichen* Einflussstärken. Bei einzelnen Lehrpersonen und Schülern können die Prozentwerte stark variieren. Zusätzlich ist zu beachten, dass kein Einflussfaktor für sich allein wirkt.

Durchschnittlich 30 Prozent des unterrichtlichen Lernerfolgs der Schülerinnen und Schüler werden durch die Qualität des Unterrichts und die Professionalität des Lehrerhandelns herbeigeführt. Das ist eine ganze Menge!

Dass das Lernpotenzial der Schülerinnen und Schüler mit durchschnittlich 50 Prozent angegeben ist, ist ebenfalls sehr positiv zu bewerten. Wäre dieser Wert niedriger, so stünde es entsprechend schlechter um alle Versuche, die Schüler zur Selbstständigkeit zu erziehen.

## 1.6 Gelingensbedingungen

Ich fasse zusammen: Für die Ausweitung schüler-aktivierender Methoden im alltäglichen Unterrichtsbetrieb gelten mindestens vier Gelingensbedingungen:

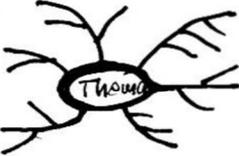
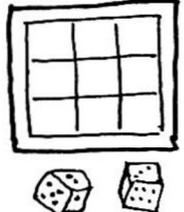
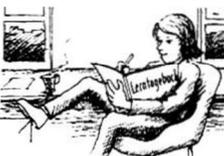
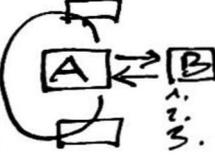
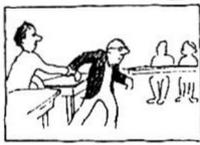
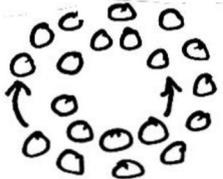
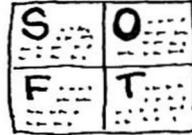
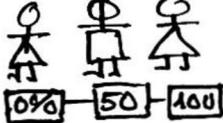
- (1) Die schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden sollten *mäßig, aber regelmäßig* eingesetzt werden.
- (2) Wichtiger als Methodenvielfalt ist, dass die Schüler *Methodenkompetenz* entwickeln. – Ein Methoden-Feuerwerk bringt nicht viel, ja es schadet.
- (3) Erforderlich ist eine sorgfältig geplante und liebevoll gestaltetes System von *Lernhilfen* (regelmäßige Rückmeldungen des Lehrers zum Lernfortschritt; Feedback der Schüler an den Lehrer, Rituale und Routinen).
- (4) Die *regelmäßige Methodenreflexion* (= Meta-Unterricht) nach dem Einsatz alternativer Unterrichtsmethoden erhöht den Lernerfolg.

Aber noch wichtiger als die Frage nach den Unterrichtsmethoden ist die Frage nach der Lehrerpersönlichkeit! Nur wenn die Lehrpersonen Spaß an der Schüler-Selbsttätigkeit haben und wenn sie zufrieden sind, ihre wachsende Selbstständigkeit beobachten zu können, setzen sie sich auch dafür ein!

## 2. Überblick: Ein „Steinbruch“ mit schüleraktivierenden Unterrichtsmethoden

In der folgenden Tabelle habe ich die vielen Einzelmethoden, die heute in der unterrichtsmethodischen Literatur zur Förderung der Schüleraktivität und des selbstregulierten

Lernens angeboten werden, im Blick auf die jeweils genutzten Symbolisierungsformen, nämlich das „Sprechen“, „Schreiben“, „Visualisieren“ und „Inszenieren“ geordnet.

Sprechen	Schreiben	Visualisieren	Sortieren	Inszenieren
Stuhlkreis Tuschelgespräch Sprechstein-Runde 	Stummes Schreibgespräch 	WELCOME DIVERSITY Mindmapping 	NEUNERFELD 	FREIFLUG 
Satzschlange SPRECHMÜHLE 	Lerntagebuch 	Conceptmapping 	Feedback-Methode "Zielscheibe" 	Standbild-Bauen 
Gesprächskarussell (Kugellager) 	SOFT-Analyse 	Lerntempo-Duett MEINUNGSLINIE 		Texttheater
FISHBOWL-Diskussion 		Galeriegang 		
Think-pair-share		Ampel-Feedback		

In den nächsten 3 Abschnitten werden die Methoden nach dem sogenannten Methodischen Grundrhythmus des Unterrichts EINSTIEG, ERARBEITUNG und ERGEBNISSICHERUNG geordnet (Meyer 2007, Lektion 3). Allerdings haben einige Methoden die Eigenschaft, in allen 3 Unterrichtsphasen sinnvoll genutzt werden zu können.

Einige Methoden, die ich als Komplexmethoden bezeichne und im Abschnitt 5 des Vortrags skizziere, passen nicht in dieses Schema: Gruppenpuzzle, Stationen-Lernen und Zukunftswerkstatt.

### 3. Kleine Schritte: Schüleraktivierende Einstiegsmethoden

Vorweg: Die nachfolgende Auflistung und kurze Beschreibung einzelner Methoden kann von Ihnen wie ein **Steinbruch** genutzt werden. Picken Sie sich als erstes dasjenige heraus, was am ehesten

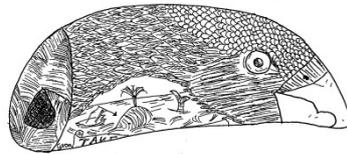
in Ihre „persönliche Theorie guten Unterrichts“ (siehe VORTRAG 1, Abschnitt 1) passt. Weitere, hier nicht beschriebene Methoden finden Sie auf der im VORTRAG 1, S. 15 enthaltenen DIDAKTISCHEN LANDKARTE mit Handlungsmustern des Unterrichts. Ausführliche Beschreibungen dieser Methoden finden Sie bei:

- Johannes Greving & Liane Paradies (1996): Unterrichts-Einstiege.
- Wolfgang Mattes (2011): Methoden für den Unterricht.
- Heinz Klippert (1994): Methoden-Training.
- Hilbert Meyer & Catherine Walter-Laager (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik.

Ich erinnere an die Erläuterung des Methodenbegriffs in Abschnitt 1.1, Seite 3: Die wichtigste Funktion der Methoden besteht darin, den Lehr-Lernprozessen eine  **feste Struktur** zu geben, innerhalb derer dann ein  **freies Denken und Handeln** der Schülerinnen und Schüler möglich wird. Weil es um diese festen Strukturen geht, konzentriere ich mich beim Beschreiben der Methoden auf ihre  **Ablaufschemata** und  **Spielregeln** und nicht auf die Frage, in welchen Fächern und zu welchen Inhalten die Methoden genutzt werden können.

### 3.1 Sprechstein-Runde

Die Arbeit mit einem Sprechstein ist ein Ritual. Der Sprechstein kann ein Stein, ein Walrosszahn (wie ihn Hilbert in Oldenburg auf dem Flohmarkt gefunden hat) oder eine Glaskugel sein. Eine Sprechsteinrunde wird dann angesetzt, wenn es wichtig ist, dass sich alle Schüler zu einer präzise ausformulierten Frage äußern. Das kann zu Beginn einer neuen Unterrichtseinheit sein. Das geht auch gut am Ende.



Die Spielregeln lauten:

- (1) Der Stein wird reihum herumgereicht.
- (2) Nur diejenige, die den Stein in der Hand hält, darf sprechen.
- (3) Keiner muss sprechen, man darf den Stein auch ohne Kommentar weiterreichen.
- (4) Rede in Ich-Form.
- (5) Es ist verboten, sich auf den die Vorrednerin zu beziehen.

### 3.2 Meinungs- oder Positionslinie

Durch eine Meinungslinie wird eine körperbezogene Visualisierung von „Standpunkten“ geleistet – und dies im wörtlichen Sinne: Die für die Meinungslinie ausgewählten Personen müssen sich auf einer gedachten oder mit Kreppband auf dem Fußboden hergestellten Linie positionieren.

Nur solche Unterrichtsthemen kommen dafür in betracht, bei denen es zwei klare Pole gibt: z.B. „Ich bin für offenen Unterricht – Ich bin gegen offenen Unterricht“. Wenn ein Thema klar in drei Positionen zu untergliedern ist, kann man auch ein „Meinungsdreieck“ aufbauen.

#### Ablaufschema

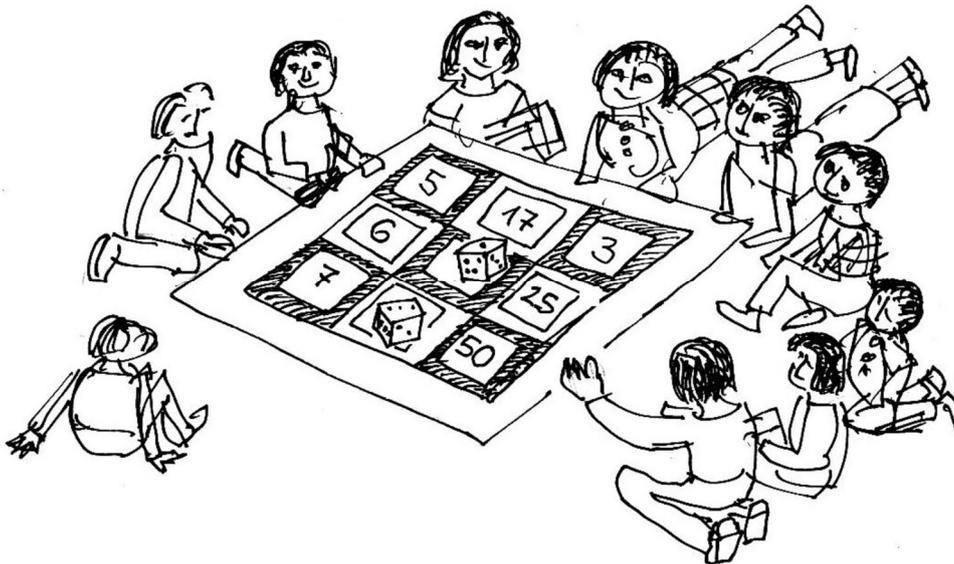
- (1) Eine Linie von circa 6 m Länge wird mit einer Rolle Kreppband auf den Fußboden geklebt.
- (2) Sechs bis acht Mitspieler werden nach vorn gebeten.

- (3) Die Moderatorin teilt möglichst präzise die Fragestellung mit, zu der die Meinungslinie hergestellt werden soll.
- (4) Die Moderatorin legt - als Erinnerungsstütze - an beiden Enden der Meinungslinie vorbereitete Pappen oder Blätter (DIN A 4 oder größer) auf den Boden. Auf den Pappen sind die zwei Positionen mit einem oder zwei Wörtern gekennzeichnet („eher für“ und „eher dagegen“).
- (5) Auf ein Zeichen der Moderatorin stellen sich die Spieler an der Stelle auf der Meinungslinie auf, an der sie ihrer subjektiven Einstellung nach stehen.  
Zusatzaufgabe: Die Spieler werden gebeten, eine Körperhaltung einzunehmen, die zu der von ihnen bezogenen Position passt.
- (6) Die Moderatorin befragt alle Spieler nacheinander: "Warum stehst Du an dieser Stelle?" Jeder antwortet mit ein oder zwei Sätzen.

**Methodenreflexion:** Der *Trick*, aufgrund dessen dieses Handlungsmuster zumeist gut funktioniert: Wer vor aller Augen einen bestimmten Standort beziehen muss, entwickelt einen Erzähltrieb. Er will den anderen mitteilen, warum er genau dort steht, wo er sich hingestellt hat. Da immer mehrere Personen vorn stehen, entsteht sofort ein Meinungsbild der ganzen Lerngruppe.

### 3.3 Neunerfeld

Diese Methode habe ich mir bei einer Oldenburger Grundschullehrerin (Christel Wopp) abgeschaut. Sie kann aber ebenso gut in der Sekundarstufe eingesetzt werden. Das Neunerfeld ist ein **Zufallsgenerator**, mit dem in vielen Fächern und aus vielen Anlässen kleine und große Lernaufgaben formuliert werden können.



Das Feld wird auf einem großen Bogen Packpapier hergestellt und auf dem Fußboden oder einem großen Tisch ausgelegt. Es kann dann mit jeweils unterschiedlichen fachlichen Inhalten gefüllt und für ganz verschiedene Aufgaben genutzt werden:

- **Mathe:** In der Zeichnung geht es um Matheunterricht in der Grundschule. Die Lehrerin hat 9 Karteikarten mit 9 Ziffern auf die neun Felder gelegt und dann einer Schülerin zwei Würfel gegeben. Die Schülerin wirft die zwei Würfel auf das Feld. Und nun müssen die Schüler die zwei Ziffern in den zwei Feldern, auf denen die Würfel gelandet sind, addieren oder subtrahieren oder multiplizieren oder...
- **Musik:** In der nächsten Stunde ist Musikunterricht. Die Lehrerin hat auf jedes der Felder je eine Karte mit einer Note „a, h c, d , e, f usw.“ gelegt lässt wiederum würfeln. Diesmal 5

einzelne Würfel hintereinander. So sind 5 Notenhöhen ermittelt. Und aus diesen 5 Noten müssen die Schüler nun ein kleines Musikstück machen.

- **Deutsch:** Die Lehrerin hat 9 Postkarten mit Tierfotos (alternativ: 9 Postkarten mit Märchensymbolen) auf den 9 Feldern ausgelegt. Die Schüler müssen wieder zweifach würfeln. Die gewürfelten Tiere müssen dann in einer selbst ausgedachten Geschichte vorkommen.

Man kann die Spannung der Schüler noch erhöhen, indem die Karten auf der Rückseite liegend ausgelegt werden und erst dann aufgedeckt werden, wenn ein Würfel darauf gelandet ist.

### 3.4 Satz-Schlange

Es handelt sich um eine Aktivierungsmethode, die gut dann eingesetzt werden kann, wenn die Schüler schon ein bisschen Sachwissen zum Thema aufgebaut haben.

Die Lehrerin hat für jeden Schüler einen kleinen Zettel vorbereitet, auf dem ein Begriff oder ein Substantiv, ein Verb, ein ganz kurzer Spruch steht, der in Unterrichtseinheit eine Rolle gespielt hat. Also z.B. in einer Geografie-Einheit die Begriffe: „La Paz“, „schrecklich kalt“, „sehr hoch“, „Lama“, „Guanako“, „ganz toll“, „Nie im Leben hätte ich gedacht, dass ...“, „Mich hat gewundert, dass ...“ usw.

#### Ablaufschema

- (1) Die Lehrerin erklärt die Methode und weist darauf hin, dass keiner seinen Zettel umdrehen darf, bevor er dran ist.
- (2) Die Lehrerin verteilt an jeden Schüler einen Zettel mit der Rückseite nach oben.
- (3) Jeder Schüler hat nun einen Zettel, den er aber noch nicht umdrehen darf.
- (4) Ein Schüler nach dem anderen kommt dran. Er dreht dann seine Karte um, liest den Begriff/den Satzteil auf seiner Karte laut vor und bildet im selben Moment einen vollständigen Satz zum Thema der UE, in dem sein Begriff/sein Satzteil vorkommt.

**Methodenreflexion:** Es handelt sich um „Gehirngymnastik“, um müde Schüler wieder ein wenig munter zu machen und an das alte Thema heranzuführen.

### 3.5 Tandem- oder Tuschelgespräch

Ich rate Ihnen, immer dann, wenn es längere Frontalunterrichtsphasen gibt, nach einiger Zeit eine kurze Tuschelrunde (3 oder 4 Minuten) einzubauen. Jeweils 2 Schüler unterhalten sich über das, was sie gerade gehört haben oder im nächsten Schritt tun wollen und bereiten Fragen für die nachfolgende Plenumdiskussion vor.

Das hat den Vorteil, dass alle schon mal loswerden konnten, was sie für wichtig halten. Eigentlich ja eine ganz einfache Sache – und dennoch wird’s sehr selten praktiziert.

## 4. Kleine Schritte: Selbstständiges Denken fördernde Erarbeitungsformen

### 4.1 Mindmapping

Mindmaps betonen das ganzheitliche Denken. Sie folgen einem einfachen Schema, das die Mehrzahl der Schüler in Deutschland heute bereits in der Sekundarstufe I und manchmal auch schon in der Primarstufe kennen gelernt hat. Anbei ein Beispiel, das ich für die Oldenburger Studierenden angefertigt habe:

Mindmap



- Das Thema wird im Mittelkreis des Blattes eingetragen.
- Die vier oder fünf Unterpunkte werden im Uhrzeigersinn – beginnend bei 13 Uhr - als Hauptäste notiert und gegebenenfalls mit Astgabelungen als Unterpunkten versehen.

Man kann eine Mindmap auch sehr gut als Stütze für einen mündlichen Vortrag nutzen.

## 4.2 Conceptmapping

Der Schüler erhält den Auftrag, seine „concepts“ (erfahrungsbasierte begriffliche Vorstellungen) in einer Grafik zu visualisieren. Im Prinzip also nichts anderes als eine leserfreundliche Grafik mit zentralen, einander zugeordneten Begriffen, wie man sie in guten Fachbüchern findet.

## 4.3 Think-Pair-Share

Think-Pair-Share ist ein vielfältig einsetzbares Handlungsmuster, das von Wolfgang Mattes (2011) zu einer Grundform des Kooperativen Unterrichts ausgerufen wurde.<sup>4</sup> Anders als dies der Name nahe legt, besteht die Methode aus vier Schritten:

### Ablaufschema

- Schritt 1: *Plenum:* Die Lehrperson benennt ein Problem oder formuliert eine Aufgabe. Sie erinnert daran, was an Vorkenntnissen schon früher erarbeitet worden ist.
- Schritt 2: *Einzelarbeit:* Jede Schülerin macht sich Notizen zu allem, was ihr zu der Aufgabe einfällt. (Sie können den Arbeitsauftrag auch erweitern: Jeder schaut im Fachbuch oder bei Wikipedia nach.)
- Schritt 3: *Tandem- oder Kleingruppenarbeit:* Die Teilnehmer tauschen sich über das aus, was sie sich notiert haben und formulieren einen Lösungsvorschlag; wenn sie den noch nicht haben, machen sie eine knappe Zusammenfassung.

<sup>4</sup> vor der Einführung des englischen Namens auch als Schneeball-Methode bekannt

Schritt 4: *Plenum*: Die Tandems/die Kleingruppen tragen ihre Arbeitsergebnisse im Plenum vor.

**Methodenreflexion:** Die Methode hat deutliche Vorteile: Sie ist sehr einfach. Die Schrittfolge „sitzt“ bei allen nach ein- oder zweimaligem Gebrauch. *Alle* müssen arbeiten – das Zuhören bei den Denkbewegungen der anderen wird eingeschränkt. Lernende mit heterogenen Vorkenntnissen können zumeist gut zusammen arbeiten.

Die Methode taugt *nicht* zur thematischen Einführung in ein neues, noch fremdes Sachgebiet. Sie funktioniert ja nur dann, wenn zielführende Vorkenntnisse vorhanden sind. Die Methode darf nicht auf das Kooperative Unterrichtskonzept beschränkt werden. Sie passt ebenso gut in die Direkte Instruktion.

#### 4.4 Lerntempo-Duett (Autorin: Sylvia Jahnke-Klein)

Das Lerntempoduett (auch Lerntempo-Partnerschaft genannt) ist eine Methode des wechselseitigen Lehrens und Lernens, bei der jeder im eigenen Tempo arbeiten kann. Es findet dabei ein wiederholter Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit statt.

Die Schüler eignen sich zunächst in Einzelarbeit Wissen zu einem Themenkomplex an und werden damit zu „Experten“ für dieses Wissensgebiet. In der Regel geschieht dies durch die Bearbeitung eines Textes, zu dem eine Visualisierung erstellt wird. Die eine Hälfte der Gruppe bearbeitet Text A, die andere Hälfte Text B. Wichtig ist dabei, dass jeder seine Arbeitsgeschwindigkeit selbst bestimmt.

Wer seinen Text bearbeitet hat, stellt sich vor seinen Tisch oder in eine dafür vorgesehene Ecke und wartet bis eine Person aufsteht, die den jeweils anderen Text gelesen und bearbeitet hat. So bilden sich nacheinander Paare, die in etwa das gleiche Lerntempo haben. Beide Partner erklären sich wechselseitig anhand ihrer Visualisierungen den bearbeiteten Text. Danach bearbeitet das Tandem zusätzliche Aufgaben oder es wird in Einzelarbeit zunächst noch der jeweils andere Text gelesen.

Der Zeitbedarf für die Methode „Lerntempoduett“ hängt davon ab, wie komplex die zur Verfügung gestellten Aufgaben und Texte sind. Man sollte mindestens 25 Minuten einplanen, kann aber auch gut eine Stunde damit füllen. Die Gruppengröße ist beliebig.

#### Ablaufschema

1. Die Lehrperson erläutert den Schülern zunächst die Methode „Lerntempoduett“ und gibt noch die folgenden Hinweise: Jeder soll in seinem eigenen Tempo und in der eigenen Gründlichkeit arbeiten. Niemand soll sich davon irritieren lassen, dass andere früher fertig sind. Der Lernpartner/die Lernpartnerin darf nur nach dem Lerntempo gewählt werden, auf Freunde wird nicht gewartet.
2. Nach der Klärung möglicher Fragen zur Methode wird jeweils die Hälfte der Klasse Text A und an die andere Hälfte Text B verteilt. Am besten sind die Texte auf verschiedenfarbigen Papier kopiert, damit sofort ersichtlich ist, wer welchen Text bearbeitet.
3. Die Schüler lesen ihren Text in Einzelarbeit und visualisieren den Inhalt (Mindmap, Flussdiagramm, Piktogramm, Karikatur ...). Sie arbeiten dabei in ihrer eigenen Geschwindigkeit.
4. Wer seine Visualisierung erstellt hat, signalisiert dies durch Aufstehen und wartet, bis jemand mit dem jeweils anderen Text ebenfalls fertig ist. Auf diese Weise erfolgt eine Tandembildung aufgrund des jeweiligen Lerntempos. Beide Tandempartner setzen sich gemeinsam an einen Tisch und erklären sich nacheinander mit Hilfe ihrer Visualisierungen den jeweiligen Textinhalt.

5. Anschließend werden von diesem Tandem weiterführende Aufgaben (vertiefende Fragen diskutieren, Transferaufgaben, ...) bearbeitet, die bereits mit den Texten A und B verteilt wurden oder auf dem Lehrerpult zur Abholung bereit liegen.
6. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit erfolgt im Plenum die Klärung von offenen Fragen und die Reflexion der Ergebnisse.

## 5. Kleine Schritte: Schüleraktive Formen der Ergebnissicherung

Bei der Ergebnissicherung im Klassenplenum ist es wichtig, dass die Erwartungen an das Format und die Qualität der vorzuweisenden Ergebnisse schon in der Einstiegsphase geklärt worden sind. Oft, nicht immer bezieht sich die Ergebnissicherung auf vorausgegangene Gruppenarbeit. Es kann auch um Tandem- oder Einzelarbeit gehen.

**Standardform:** Es gibt eine problematische Standardform der Auswertung der Gruppenarbeit: Die Lehrerin beendet die Gruppenarbeitsphase und die Schülergruppen berichten der Reihe nach im Plenum, was sie erarbeitet haben. Das Kardinalproblem dabei: Die übrigen Schüler schaffen es nicht, in der oft sehr kurzen Zeit wirklich zu kapiern – schon gar nicht zu behalten, was da vorn im Geschwindigkeit von den anderen Gruppen vorgetragen wird. Deshalb konzentrieren sie sich oft nur noch dann intensiv, wenn der eigene Gruppenbeitrag vorgetragen wird; sie kontrollieren dann, ob er vom ausgeguckten Sprecher auch angemessen „rübergebracht“ wird.

**Alternativen:** Um dieses Problem besser zu lösen, muss die Form der Ergebnissicherung methodisch fantasievoller gestaltet werden. Dazu die folgenden Ideen:

- *Visualisierung mit Wandzeitung/Poster/Flipchart/OHP/Beamer:* Die Gruppenergebnisse werden schon in der Schlussphase der Gruppenarbeit auf einem Poster festgehalten. Statt Poster kann man auch eine OHP-Folie nehmen. Oder die Ergebnisse gleich in den PC eingeben und mit dem Beamer präsentieren.
- *Inszenierung des Ergebnisses:* Der Ertrag wird handlungsorientiert präsentiert, z.B. dadurch, dass die Kernbotschaft in einen Sketch oder ein Streitgespräch übertragen und dann im Plenum vorgeführt wird.
- *Thesen-Vergleich:* Jedes Tandem/jede Kleingruppe formuliert *eine einzige* These, in der das Arbeitsergebnis zusammengefasst ist, stellt sie im Plenum vor und verteidigt sie gegen Rückfragen der Mitschüler.

Weitere Methoden in den nächsten Abschnitten.

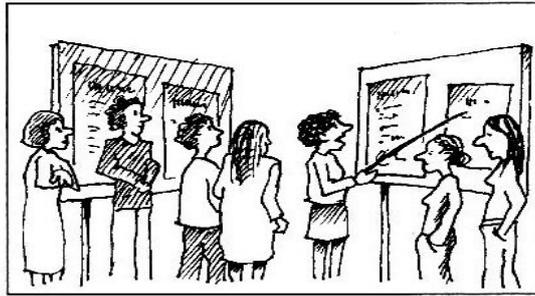
### 5.1 Galeriegang

Diese Methode habe ich das erste Mal an der Realschule Enger/NRW kennen und schätzen gelernt:

#### Galeriegang

- (1) Jede Teilgruppe macht einen Poster (gegebenenfalls mit vorher formulierten Auflagen) und bringt ihn ins Plenum mit.
- (2) Die Poster werden im Plenum an den Wänden oder an Stellwänden wie in einer Galerie angepinnt.

- (3) Dann gehen alle Teilnehmer/innen von Bild zu Bild.



- (4) Die Verfasser eines Posters gehen nach vorn zu ihrem Bild, sobald sie dran sind. Sie erläutern knapp, was die Gruppe erarbeitet.
- (5) Die Kritischen Freunde stellen Rückfragen.

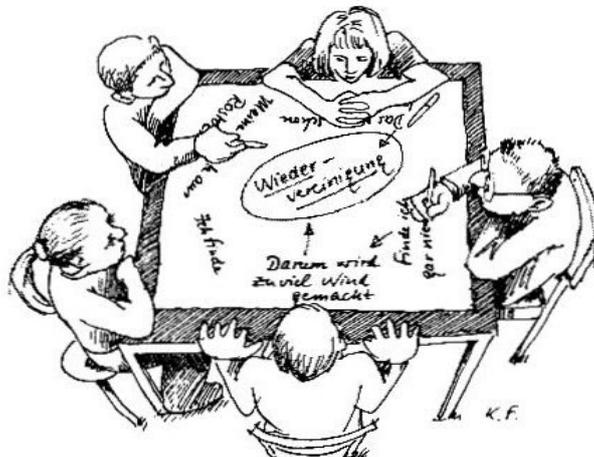
**Methodenreflexion:** Achten Sie streng darauf, dass bei der Ergebnispräsentation die *Gruppenergebnisse* und nicht die Meinungen von Einzelpersonen abgefragt werden – sonst desavouieren Sie die Teamarbeit. Betreiben Sie Schatzsuche statt Fehlerfahndung. Inhaltliche Fehler können in vielen Fällen dezent als Reflexionsaufträge formuliert werden. Rechtschreibfehler können vor oder nach der Präsentationsphase korrigiert werden.

## 5.2 Stummes Schreibgespräch

Eine bei sparsamem Einsatz Spaß machende Alternative zum mündlichen Gespräch ist das Stumme Schreibgespräch, bei dem sich die Teilnehmer schriftlich unterhalten:

### Ablaufschema

- (1) Je nach Klassengröße werden vier, fünf oder sechs Tische aufgestellt.
- (2) Auf jedem Tisch werden Packpapierbögen ausgelegt (gegebenenfalls zwei kleinere Bögen zusammenkleben).
- (3) Die Lehrerin trägt das Thema des Schreibgesprächs in der Mitte mit dickem Filzstift in einem Kreis ein: z.B.: „Wie soll es in der nächsten Unterrichtswoche weitergehen?“ oder „Was hat die Unterrichtseinheit für mich gebracht?“
- (4) Die Lehrerin erläutert den Reflexionsauftrag mit wenigen Worten und erinnert an die wichtigste Spielregel: „Ab sofort darf nicht mehr gesprochen werden.“



(5) Und nun kommentieren die Teilnehmer das Thema schriftlich. Jeder darf sich auf jeden beziehen. Mit Pfeilen und Strichen können Querverbindungen hergestellt werden.

**Methodenreflexion:** Das Schreibgespräch ist gut für Auswertungs- und Feedbackrunden geeignet. Es hat den Vorteil, dass die Feedback-Aussagen sofort protokolliert sind und in der nächsten Sitzung/in der nächsten Stunde noch einmal angeschaut oder für Hausarbeiten ausgewertet werden können.

### 5.3 Fishbowl

Eine Fishbowl<sup>5</sup> ist nichts anderes als ein geschickt inszeniertes Streitgespräch. Es kann gut dazu genutzt werden, um am Ende einer Erarbeitungsphase die neu erworbenen Kompetenzen der Schüler zu aktivieren. Dort, wo die Schüler bereits über differenziertes Vorwissen verfügen, kann die Fishbowl auch als Einstiegsmethode genutzt werden.

#### Ablaufschema

- (1) Es wird ein großer Stuhlkreis gebildet, der in der Mitte noch einmal einen kleinen Stuhlkreis mit fünf Stühlen hat.
- (2) Der Lehrer benennt das Thema, über das diskutiert werden soll.
- (3) Vier Personen gehen in die Mitte und debattieren – sie allein haben Rederecht.
- (4) Der fünfte Stuhl kann zu beliebiger Zeit von einem der zuhörenden Schüler besetzt werden – er erhält dann ebenfalls Rederecht.
- (5) Wenn noch jemand mitdiskutieren will, geht er zum Stuhlkreis, tippt einem der Diskutierenden auf die Schulter, dessen Argumente er stützen oder widerlegen will und setzt sich auf seinen Platz.
- (6) Der „rausgekickte“ Schüler geht zurück zu den Zuhörern.

**Methodenreflexion:** Das Thema muss so gewählt werden, dass es mindestens zwei kontroverse Positionen gibt. Der Diskussionsimpuls muss vom Lehrer klar vorgegeben werden. Damit der Impuls nicht im Eifer des Gefechts vergessen wird, kann er auf ein Blatt Papier geschrieben werden, das in der Mitte auf den Boden gelegt wird.

Die Ergebnissicherung kann ähnlich wie beim Lehrervortrag gestaltet werden: Die Beobachter erhalten einen Beobachtungs- oder Protokollierauftrag. Man kann auch den Auftrag geben, hinterher die in der Fishbowl deutlich gewordene Kontroverse aufzuschreiben und sich dafür während der Diskussion Notizen zu machen.

### 5.4 SOFT-Analyse

„SOFT“ ist eine Abkürzung und steht für Strengths (Stärken), Failures (Schwächen), Opportunities (Chancen) und Threats (Risiken). Gegenstand der SOFT-Analyse ist also eine Stärken-Schwächen-Analyse (mehr dazu bei Bastian, Combe & Langer 2003, S. 119). Dabei muss das unten abgebildete Viererfeld ausgefüllt werden, in dem die Analyse der eigenen Stärken und Schwächen mit der Prognose der daraus erwachsenden Chancen und Gefahren kombiniert wird.

In den Feldern 1 und 2 geht es darum, den aktuellen Zustand eines Problems bzw. einer zu lösenden Aufgabe, also die Gegenwart zu analysieren; in den Feldern 3 und 4 geht es um die Zukunft, also um die Frage, wie man die Chancen nutzen und die Risiken minimieren kann. Die

---

<sup>5</sup> Der Name rührt daher, dass die Diskutierenden wie Goldfische in einem runden Glas herumschwimmen und von den Menschen außerhalb bestaunt werden.

Reihenfolge, in der die vier Felder ausgefüllt werden, ist offen, aber es ist naheliegend, links oben bei den Stärken zu beginnen.

<p><b>(1) Strengths/Stärken</b></p> <p>Was kann ich in Mathe jetzt schon gut? Was sind meine Stärken?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>(3) Opportunities/Chancen</b></p> <p>Wie kann ich meine Stärken in Mathe nutzen und weiter ausbauen?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>
<p><b>(2) Faults/Schwächen</b></p> <p>Was sind meine Schwächen in Mathe? Wo muss ich mich noch entwickeln?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>	<p><b>(4) Threats/Risiken:</b></p> <p>Welche Risiken stecken darin, dass ich die links genannten Schwächen habe? Und wie kann ich die Risiken verringern?</p> <p>.....</p> <p>.....</p> <p>.....</p>

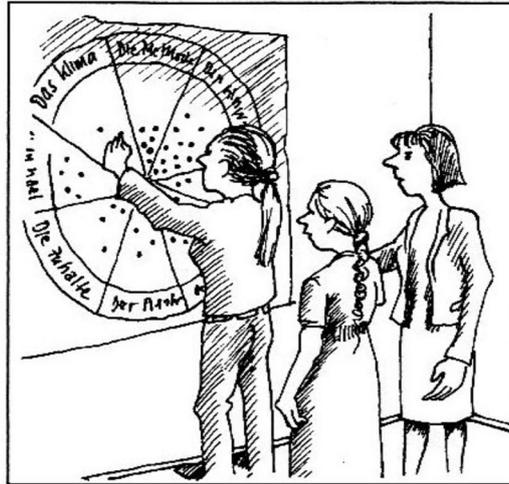
**Methodenreflexion:** Das ist sicherlich noch keine Methode für die Grundschule. Die Schüler müssen ja in der Lage sein, ihren eigenen Lernprozess in reflexiver Distanz wahrzunehmen. Aber genau darauf kommt es an. Wir wissen ja, dass Meta-Kognition (s.o., Abschnitt 1.4) einen deutlichen positiven Einfluss auf den Lernerfolg hat.

### 5.5 Ampel-Feedback

Jede Schülerin erhält drei kleine Pappschilder in den Farben grün, gelb und rot. Die Lehrerin formuliert Indikativsätze mit Werturteilen zum Unterricht, z.B.: „Ich habe in dieser Stunde viel gelernt“ oder „Ich muss noch viel mehr üben“. Die Schülerinnen ziehen die grüne Karte, wenn sie voll zustimmen, die gelbe bei „unentschieden“ oder „weiß nicht“, die rote bei „trifft nicht zu“. Vorteil: ein sehr schneller Überblick; Nachteil: Sie erfahren nichts über die Gründe.

### 5.6 Auf eine Zielscheibe schießen/Punkte kleben

Auf einer Wandzeitung wird eine Zielscheibe oder ein Vier-Felder-Quadrat eingezeichnet. In die Felder/Tortenstücke werden zentrale Aspekte der Unterrichtsgestaltung eingetragen.



Die Schülerinnen kleben nun Punkte nach genau formulierten Fragen, z.B. „hat mir beim Lernen geholfen“. Die Häufung bzw. das Fehlen von Punkten gibt ein Stimmungsbild – mehr nicht. Vorteil: die Dokumentation ist sofort fertig.

## 6. Große Schritte: Standbild-Bauen, Gruppenpuzzle, Stationen-Lernen und Zukunftswerkstatt

### 6.1 Standbild-Bauen

**Definition:** Der Name ist aus der Filmproduktion übernommen worden. Standbilder liefern eine körperlich-sinnliche Deutung eines Textes oder eine Deutung persönlicher Erfahrungen, Haltungen und Fantasien. Sie sind auch geeignet, verschüttete Erinnerungen wieder lebendig werden zu lassen.

**Arbeit an Haltungen:** Ein übergeordnetes Ziel ist deshalb die Arbeit an den Haltungen der Teilnehmer. Dies gilt im doppelten Sinne: Man kann lernen, die äußerlich sichtbaren Haltungen der Spieler zu beschreiben. Und man kann interpretieren, welche innere Haltung der äußerlichen Haltung zugrunde liegen könnte.

**Schauspielen können?** Es sind keinerlei schauspielerische Fähigkeiten erforderlich – wohl aber präzise abgesprochene Inszenierungsregeln, die von Übung zu Übung wechseln können und/oder erweitert werden. Weil die Spieler zumeist ganz ungeübt sind, sind beim Spielen und bei der Auswertung der Spielszenen Taktgefühl und Zurückhaltung aller Beteiligten erforderlich. Es muss strikte unterbunden werden, dass jemand kritisiert wird, weil er keine gute Schauspielerin war.

**Rollen:** Es gibt folgende Rollen: (1) die Spielleiterin, welche die Rollen verteilt und auf Einhaltung der Spielregeln achtet, (2) die Standbildbauerin bzw. Regisseurin, welche allein für den Inhalt „ihres“ Standbilds verantwortlich ist, (3) die Spielerinnen und (4) die Beobachter/innen, die „einfach so“ beobachten oder einen gezielten Beobachtungsauftrag erhalten.

Spielregel 1: Nur der Standbildbauer verantwortet, welches Bild entsteht.

Spielregel 2: Die Spieler sind willenlos. Sie lassen sich vom Standbildbauer wie Wachs oder wie Schaufensterpuppen formen.

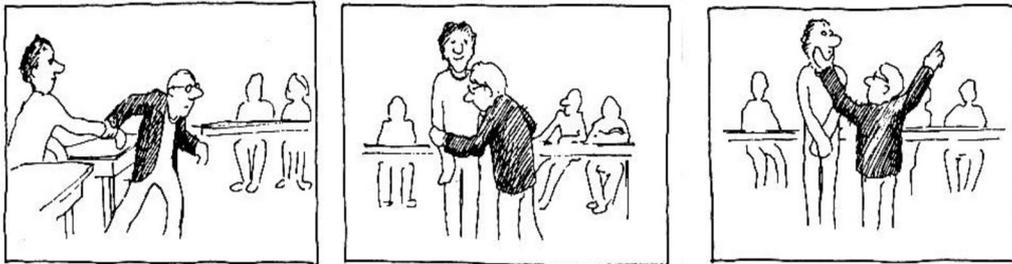
Spielregel 3: Beim Aufbau des Bildes wird nicht gesprochen – auch nicht von der Standbildbauerin.

#### Ablaufschema

- (1) Die Spielleiterin *erläutert die Methode und nennt das Thema*, zu dem ein Standbild gebaut werden soll. Sie wählt eine geeignete Standbildbauerin aus. Man kann das

Thema auch vertraulich mit dem Standbildbauer absprechen – dann kann hinterher erraten werden, was das Thema ist.

- (2) In einer *Einfühlungsphase* werden die Erfahrungen, Fantasien und Emotionen der Teilnehmer wachgerufen. Das kann z.B. durch ein kurzes Interview der Spielleiterin mit der Standbildbauerin erfolgen.
- (3) Die Spielleiterin wählt eine Standbildbauerin aus oder fragt, wer die Aufgabe übernehmen will.
- (4) Die Standbildbauerin *sucht sich diejenigen Personen* aus der Lerngruppe aus, die von ihrer äußeren Erscheinung her in das Bild passen, das er aufbauen will (also Eignung im Hinblick auf Körpergröße, Geschlecht, Haare, Statur usw.).
- (5) Die Standbildbauerin baut mit den ausgewählten Spielern ihr mentales Bild Figur für Figur auf, indem sie die *Körperhaltung der Mitspieler* solange *mit ihren Händen* formt, bis sie die Position eingenommen haben, die sie vor Augen hat. Die Mitspieler müssen sich dabei völlig passiv verhalten; sie dürfen sich nicht gegen bestimmte Körperhaltungen sperren.



- (6) Die *Gesichtsausdrücke* der Spieler werden geformt. Das ist schwierig. Die Mimik kann von der Standbildbauerin vorgemacht und dann vom jeweiligen Spieler nachgespielt werden. (Meistens wird dabei ein wenig gelacht, weil das Herumwerkeln der Standbildbauerin in den Haltungen und Mienen der Spieler als merkwürdig empfunden wird. Zur Not kann die Standbildbauerin auch eine Regieanweisung geben: „böse/erschreckt/ verärgert gucken“ usw.)
- (7) Während der ganzen Bauphase wird *nicht gesprochen*.
- (8) *Einfrieren des Bildes*: Wenn das Standbild fertig aufgebaut ist, erstarren alle Spieler für 30 bis 60 Sekunden, um sich selbst meditativ in die eingenommene Haltung einzufühlen und um den Beobachtern Gelegenheit zu geben, das entstandene Bild auf sich wirken zu lassen.
- (9) *Genaueres Betrachten*: Die Beobachter können in dieser Zeit um das Standbild herumgehen, um es von allen Seiten aus zu sehen.
- (10) Danach wird das entstandene Standbild unter Leitung der Spielleiterin *beschrieben* und *interpretiert*: zuerst von den Beobachtern, dann von den Spielern, zum Schluss von der Standbildbauerin. Dabei kommt es vor allem darauf an, die Beziehungen zwischen den Spielern zu deuten.
- (11) Für das Deuten der Haltungen einzelner „Wachsfiguren“ kann man die Inszenierungstechnik „*Hilfs-Ich*“ einsetzen: Ein Beobachter stellt sich hinter eine der Figuren und spricht aus, was die Figur nach seiner Deutung denkt oder fühlt. Dabei muss das Hilfs-Ich in der ersten Person sprechen.
- (12) Man kann auch versuchen, eine *Überschrift* bzw. das Thema für das entstandene Standbild zu formulieren oder das Thema zu erraten, das die Standbildbauerin geheim gehalten hat.

- (13) *Auftauen*: Die Spielleiterin gibt das Signal, dass sich die „Wachsfiguren“ wieder bewegen dürfen. Es empfiehlt sich aber, sie an ihrem Platz zu belassen, weil dann das Bild besser präsent bleibt.
- (14) *Ausfühlen*: Die Spielleiterin befragt die Spieler, wie sie sich im Standbild gefühlt haben und gibt ihnen die Chance, sich von der zugemuteten Haltung zu distanzieren.

Variationen und Weiterführungen:

- Ein anderer Teilnehmer kann die Rolle der Standbildbauerin übernehmen und das Bild aus seiner Sicht weiter entwickeln.
- Eine weitere Figur kann in das Bild eingebaut werden.
- Eine schon vorhandene Figur kann herausgelöst werden. Die verbliebenen Figuren müssen dann neu positioniert werden.
- Wenn mehrere Standbildbauer ihr Standbild zum selben Thema herstellen, können verschiedene Perspektiven auf dasselbe Thema herausgearbeitet werden.

**Methodenreflexion:** Der *Trick* dieser Methode besteht darin, die Deutung von Situationen, Bildern und Phantasien methodisch zu verlangsamen. Das Standbild kann ja beliebig lange angehalten werden, während ein Rollenspiel ein nicht zu stoppendes Tempo entwickelt. Solche Verlangsamung ist überall dort interessant, wo die Teilnehmer dazu neigen, sehr schnell mit fertigen Urteilen zu kommen.

*Wichtig:* Die neu hergestellten Bilder spiegeln die subjektive Sicht und die Erfahrungen der Standbildbauerin. Deshalb kann es beim Bauen kein richtig oder falsch geben – allenfalls kann eine Beobachterin sagen: „Mein Standbild sähe anders aus!“

*Vorsicht:* Bei der Arbeit mit Standbildern wird unsere Körpergeschichte wieder lebendig! Wir erinnern uns viel intensiver als beim bloß verbalen Erörtern an die Stimmungen und Konflikte, die damals existierten, als sich die Bilder in uns hineingefressen haben. Deshalb muss die Spielleiterin behutsam vorgehen und im Extremfall (z.B. dann, wenn ein Teilnehmer in Tränen ausbricht) den Bau des Standbildes abbrechen.

## 6.2 Gruppenpuzzle

Mit dem Begriff „Gruppen-Puzzle“ wird eine Variante der Gruppenarbeit bezeichnet, bei der ein vom Lehrenden gewählter und vorbereiteter Wissensinhalt in mehreren Etappen in jeweils neu zusammengesetzten Kleingruppen bearbeitet wird.<sup>6</sup> Die Methode zählt für uns zu den Komplexmethoden, weil sie aus einem knappen Dutzend einzelner Handlungsmuster zusammengesetzt ist.

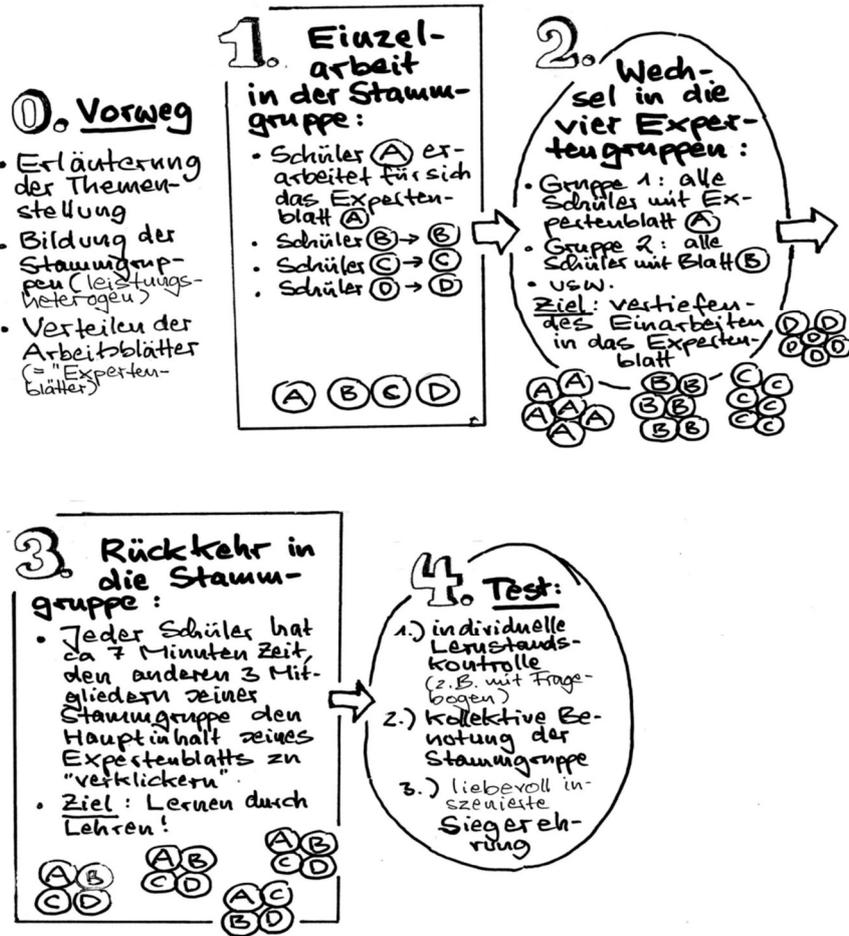
Beim Lernen selbst zu lehren, macht den meisten Schülern Spaß. Und wer Spaß beim Lernen hat, ist auch engagierter dabei und lernt auch mehr (Wahl 2006, S. 154ff.). Das funktioniert aber nur, wenn die „Lehrenden“ den Stoff wirklich gut verstanden haben. Denn nur dann können sie ihn geschickt in ihrer Stammgruppe weitervermitteln. Jede Einzelne übernimmt also Verantwortung für den Erfolg ihrer Stammgruppe und schult zugleich ihre didaktische Kompetenz.

**Aufgabenstellung:** Beim Gruppenpuzzle wird ein Thema bearbeitet, indem der Lehrstoff in drei bis fünf gleich umfangreiche Textteile zerlegt und dann in Stammgruppen bearbeitet wird. Jedes Mitglied der Stammgruppe erhält einen je unterschiedlichen Text, das sind dann die sogenannten Expertenblätter A bis D. Der Lehrstoff wird nun in einem zweifachen Wechsel zwischen der Arbeit

---

<sup>6</sup> Eine ausführlichere Beschreibung der Methode bringen Frey-Eiling & Frey (2008, S. 52ff.); dort auch eine Reihe von Forschungsbefunden.

in den Stammgruppen und in den Expertengruppen erarbeitet. Die Expertengruppe besteht aus jenen Teilnehmern der Gesamtgruppe, die ein und dasselbe Expertenblatt bekommen haben. <sup>7</sup>



### Ablauf-Schema

#### 0. Vorbereitung

Die Lehrperson bereitet einen Lehrtext vor, der in genau 4 gleich große Abschnitte unterteilt wird. Sie erklärt den Ablauf eines Gruppenpuzzles und sorgt dafür, dass sich Vierergruppen (= Stammgruppen) bilden. Dabei ist es wichtig, dass die Stammgruppen leistungsheterogen zusammengesetzt werden.

#### 1. Einzelarbeit in der Stammgruppe

Jedes Stammgruppenmitglied erhält eines der Expertenblätter A bis D ausgehändigt. Jedes Stammgruppenmitglied muss sich nun zum „Experten“ für sein Teilthema machen. Deshalb erhält er bzw. sie den Auftrag, sein Expertenblatt in Einzelarbeit gründlich zu lesen. Leises Sprechen in der Stammgruppe ist zulässig, wird aber selten praktiziert.

Empfohlene Dauer: 10 Minuten

#### 2. Vertiefendes Lernen in der Expertengruppe

Wenn die Lernenden in der Stammgruppe ihr Material durchgelesen haben, findet eine Umgruppierung statt:

<sup>7</sup> Weitere Beispiele für Gruppenpuzzle-Themen finden sich auf der HOMEPAGE Hilbert Meyer beim Abschnitt „Bücher“/„Was ist guter Unterricht?“(2007).

- Es treffen sich diejenigen aus den verschiedenen Stammgruppen, die die gleichen Teilthemen bearbeiten müssen, in einer *Expertengruppe*, um ihr Teilthema etwa 15 Minuten lang zu diskutieren.
- Für diese Diskussion können ihnen zusätzliche Arbeitsblätter gegeben werden; auch das Ausfragen der Lehrperson, die Benutzung des Internet und von Lexika usw. sind zulässig
- Die Experten können sich während der Expertenrunde Aufzeichnungen machen, die sie in die Stammgruppe mitnehmen.

Sie erhalten den zusätzlichen Auftrag, sich schon in der Expertenrunde Gedanken zu machen, wie sie den Inhalt ihres Expertenblattes geschickt den übrigen Mitgliedern ihrer Stammgruppe „beibringen“ können:

- z.B. durch Unterstreichen
- durch Herauspicken der wichtigsten Botschaften im Text (z.B. einer Definition)
- durch Anlage einer Mindmap
- durch Anlage einer Concept-Map.

### 3. Lehren und Lernen in der Stammgruppe

Nun gehen die in einer guten Viertelstunde frisch gebackenen „Experten“ in ihre Stammgruppen zurück und geben der Reihe nach *ihr Expertenwissen an die übrigen Stammgruppen-Mitglieder* weiter, um sie für den abschließenden Test fit zu machen. Es kommt also darauf an, dass die Experten ihr Teilthema erstens einigermaßen „kapiert“ haben und zweitens auch didaktisch geschickt an ihre Stammgruppenmitglieder vermitteln können.

*Zeitbedarf:* circa 30 Minuten, also für jedes Expertenblatt 7 Minuten

### 4. Test (fakultativ)

Zum Schluss bearbeiten alle Lernenden einen schriftlichen Test-Bogen, in dem alle Teilthemen des Gesamthemas ungefähr gleichgewichtig abgeprüft werden: Die Stammgruppenmitglieder sollten dabei nicht beieinander sitzen. Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin füllt individuell seinen Testbogen aus. Der Test sollte nicht länger als 10 Minuten dauern (schon um die Auswertungsarbeit in Grenzen zu halten).

### 5. Auswertung und „Siegerehrung“

Die Test werden ausgewertet und in der nächsten Stunde/in der nächsten Seminarsitzung zurückgegeben. In der Auswertung werden die Stammgruppen *im Kollektiv bewertet*; es gibt also keine Einzelsieger, sondern nur Gruppensieger! Die Rückgabe sollte feierlich und gewürzt mit Ritualen passieren. Insbesondere kommt es darauf an, die Gruppenleistung zu würdigen und so den Teamgeist zu stärken.

**Methodenreflexion:** Das Gruppenpuzzle lebt vom *Konkurrenzprinzip*. Aber es kämpft nicht einer gegen alle, sondern jeweils ein Team gegen die anderen Teams. Das Gruppenpuzzle lebt aber ebenso sehr von der Fähigkeit, ja vom Zwang jedes einzelnen zum *solidarischen Handeln*. Nur jenes Team kann gewinnen, in dem alle Teammitglieder bereit und in der Lage sind, sich gegenseitig zu belehren und einander zuzuhören. Diejenige Gruppe gewinnt in aller Regel, in der die *geschicktesten Lehrenden* und die schnellsten Lerner zusammengekommen sind.

Das *Gruppenpuzzle* kann in allen Fächern verwendet werden, in denen umfangreichere Materialien, insbesondere ausführliche Texte, bearbeitet werden müssen.

## 6.3 Stationen-Lernen

Stationenlernen ist neben der Wochenplanarbeit und der Themenplanarbeit eine weitere Form der Interessen- und/oder Leistungsdifferenzierung, die gut geeignet ist, um den Unterricht nach innen und außen zu öffnen.

**ARBEITSDEFINITION:** Stationenlernen bezeichnet ein Lernarrangement, bei dem thematisch zusammengehörige Aufgabenstellungen in mehreren Stationen/ Ecken/ Arbeitstischen in Kleingruppen oder in Einzelarbeit erarbeitet werden.

- (1) Die Aufgabenstellungen können geschlossen, halboffen oder offen sein.
- (2) Die Stationen können systematisch aufeinander aufbauen. Dann müssen sie als "Parcours" bzw. im vorgeschriebenen Kreislauf erarbeitet werden.  
Sie können sich thematisch ergänzen. Dann ist die Reihenfolge der Bearbeitung freigestellt.
- (3) Das Stationenlernen kann durch Formen der Selbstkontrolle des Lernfortschritts ergänzt werden.

Am verbreitetsten ist das Stationenlernen (sofern überhaupt von "verbreitet" gesprochen werden kann) in der Grundschule, in Gesamtschulen und Hauptschulen. Im Prinzip kann es aber in jeder Schulform und auf jeder Stufe, also auch in der Oberstufe und den berufsbildenden Schulen praktiziert werden.

#### **Ratschläge zur Vorbereitung und Durchführung:**

- (1) Stationenlernen kann im Klassenraum stattfinden, indem in den vier Ecken/gegebenenfalls an zusätzlichen Tischen je nach Klassenstärke und Themenstellung 4 bis 8 Stationen aufgebaut werden.
- (2) Stationenlernen kann wuchern und sich aus dem Klassenzimmer auf die Flure und ins Gelände ausweiten. Es gibt dann fließende Übergänge zum sogenannten Lernortnetz einer Schule.
- (3) An den Stationen werden die von der Lehrerin vorbereiteten Lerninhalte als Arbeitsaufträge/Forschungstische/Experimente/Rätselaufgaben/Übungsaufgaben/Lektüreangebote usw. angeboten.
- (4) Es empfiehlt sich, die Stationen zu nummerieren und mit griffigen Namen zu versehen.
- (5) Pflicht- und Wahlaufgaben können unterschieden werden.
- (6) Es bietet sich an, den Schülern einen Laufzettel mitzugeben, der sie zur Selbstkontrolle ermuntert.
- (7) Besonders wichtig ist die Einführung und Einhaltung von Spielregeln der Stationenarbeit und die Vorbereitung dieser Unterrichtsform durch den gezielten Aufbau methodischer Handlungskompetenzen.

Die Vorbereitung des Stationenlernens ist aufwendig. Es bietet sich deshalb an, die Stationen im Team vorzubereiten und in verschiedenen Klassen zu nutzen.

#### **6.4 Zukunftswerkstatt**

Die Zukunftswerkstatt zählt zu den Komplexmethoden. Man benötigt mindestens 9 Zeitstunden dafür – besser ist es, wenn man anderthalb Tage Zeit hat.

Mit dem Begriff wird weniger ein bestimmter Raum, sondern eine Strategie zum Ausdenken und Durchsetzen politischer Ziele durch die Betroffenen selbst bezeichnet. Entwickelt wurde das Konzept von Robert Jungk (1913-1994). Erprobt wurde es in zahlreichen Bürgerinitiativen der 70er

und 80er Jahre. Übergeordnetes Ziel einer Zukunftswerkstatt ist die Verknüpfung des herkömmlichen rational-analytischen Denkens mit dem (zu häufig unterdrückten) intuitiv-emotionalen Denken.<sup>8</sup> Es geht aber immer auch um die Förderung der Teamfähigkeit und um das solidarische Handeln.

### Ablaufschema

- (0) eine *Vorbereitungsphase*, in der sich die Teilnehme/innen auf das Thema, die zugrunde liegenden politischen Interessenkonflikte und seine Bedeutung für die eigene politische Arbeit verständigen
- (1) eine *Kritikphase*, in der die Werkstattmitglieder stressfrei und ungebremst alles kritisieren sollen, was ihnen an dem Sachverhalt/dem Problem/der Entwicklung, um die es geht, stört; sie sind gehalten, diese Kritik zu visualisieren: als Wandzeitung, als Dialog oder als Inszenierung
- (2) eine nachfolgende *Phantasie- oder Utopiephase*; hier geht es ebenfalls darum, in ganzheitlichen Lern- und Lebenssituationen - einzeln, im Tandem oder in Teams - auszuphantasieren, wie eine erträumte ideale Situation/Problemlösung oder Institution aussehen könnte;
- (3) eine *Umsetzungs- oder Verwirklichungsphase*, in der es darum geht, doch noch Wege zu finden, um die eigentlich für utopisch gehaltenen Tagträume umzusetzen. Dazu wird eine kleine, besonders geeignet erscheinende Teilidee auf ihre Realisierbarkeit abgeklopft: „Was müsste passieren, damit wir doch noch Bündnispartner für diese Idee bekommen? Welche Strategie ist geeignet? Was ist der erste Schritt?“

**Methodenreflexion:** Die Kritikphase fällt den meisten Teilnehmern leicht – kritisieren haben wir alle gelernt! Die Phantasiephase bereitet deutlich mehr Schwierigkeiten, weil viele Berufslernende und Studierende, aber auch viele Lehrende sofort wieder die Schere im Kopf haben. Deshalb gilt in jeder Zukunftsphase der Grundsatz: „Nichts ist verboten - alles darf gedacht werden – Sie haben Geld und Zeit wie Heu.“ Um die Schere im Kopf auszuschalten, gibt Robert Jungk die Empfehlung, nicht nur schriftliche Manifeste zu verfassen, sondern vielfältige Medien zu nutzen: Man kann ein Kindergarten-Modell bauen, man kann einen Baum aus Pappmachée herstellen und die „Bausteine“ des neuen Kindergartens in Bilderform daran hängen, man kann ein Texttheater zum Thema machen.

## ANHANG:

### Handlungsorientierter Unterricht

Ein geeignetes Rahmenkonzept für die Arbeit mit schüleraktiven Unterrichtsmethoden ist der Handlungsorientierte Unterricht.

#### 1. Arbeitsdefinition und Merkmale

Was ist Handlungsorientierter Unterricht? Ich definiere im Anschluss an Jank & Meyer (2002, S. 315):

---

<sup>8</sup> Die beste Einführung in die Zukunftswerkstattarbeit liefert immer noch das Buch Jungk/Müllert (1981). Weitere Leseempfehlungen, Kontaktadressen und Erfahrungsberichte finden Sie bei Kuhnt & Müllert (1997).

**Arbeitsdefinition:** Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht, in dem die zwischen dem Lehrenden und den Lernenden vereinbarten Handlungsprodukte die Gestaltung des Unterrichtsprozesses leiten, so dass Kopf- und Handarbeit der Lernenden in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden können.

Dort (a.a.O. S. 321-326) werden auch lerntheoretische, sozialisationstheoretische und bildungstheoretische Gründe genannt, die für den Einsatz dieses Konzepts sprechen.

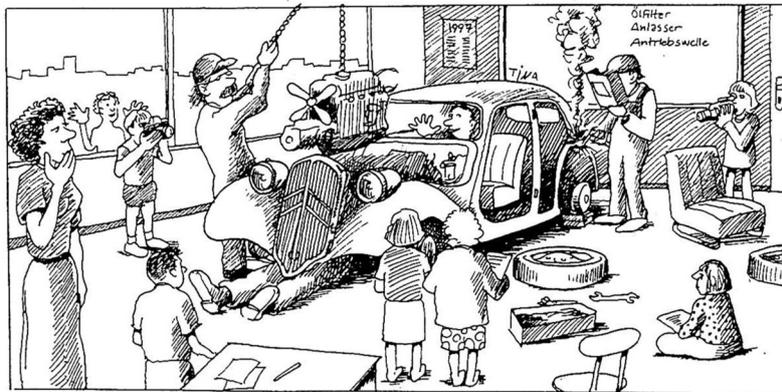
Bei der Planung des HoU ergeben sich sechs Gestaltungsaufgaben:

### 1. Die Aufgabenstellungen des HoU werden interessenorientiert und entwicklungsbezogen formuliert.

Die zwischen der Lehrperson und den Lernenden vereinbarte Aufgabenstellung sollte so formuliert werden, dass sie den subjektiven Interessen möglichst vieler Lernenden entspricht, zugleich aber auch für möglichst viele eine sinnvolle Entwicklungsaufgabe darstellt. Deshalb müssen die Lehr-Lernhandlungen an die schon gemachten Erfahrungen anknüpfen; sie sollten aber nicht bei ihnen stehen bleiben, sondern den Erwerb neuer Kompetenzen einschließen.

### 2. Die Handlungsplanung erfolgt produktbezogen.

Lehrer und Schüler verständigen sich über die im Unterricht herzustellenden Handlungsprodukte. Handlungsprodukte sind die veröffentlichungsfähigen materiellen und geistigen Ergebnisse der Unterrichtsarbeit. Mit diesen Produkten können sich die Schüler identifizieren, sie bieten aber auch Gelegenheit für eine von den Schülern selbst getragene Auswertung und Kritik der Unterrichtsarbeit.



Handlungsprodukte sind in unterschiedlichen **Symbolisierungsformen** möglich: Sie werden von den Schülern unter Anleitung des Lehrers *inszeniert* (Standbild-Bauen, Rollenspiel, Planspiel, Zeitungstheater, Musik, Tanz usw.) oder *hergestellt* (Wandzeitung, Collage, Modell, Schülerbuch, Klassenzeitung, Flugschrift, Leserbrief, Experiment). Sie können zu kleineren und größeren *Vorhaben* und Projekten ausgeweitet werden (Aufführung, Ausstellung, Internet-Präsentation, Elternabend, Erkundung/Exkursion, Klassenfahrt, Wettbewerb, Workshop usw.).

### 3. Die „soziale Architektur“ ist kooperativ.

Die Schülerinnen und Studierenden arbeiten in Tandems und kleinen Teams. Zwischendurch gibt es immer wieder Reflexionsphasen, in denen alle zusammenkommen. So können die Lernenden von Anfang an an der Planung, Durchführung und Auswertung des Unterrichts beteiligt werden. Nicht alle Schülerinnen sind teamfähig – aber wenn überhaupt, so haben sie im HoU die Chance, ihre Teamfähigkeit zu entwickeln.

### 4. Es gibt eine sorgfältig vorbereitete Umgebung.

Räume werden vorgehalten, mit denen sich die Lernenden identifizieren können und für deren Gestaltung sie Mitverantwortung übernehmen können. Materialien werden vorgehalten oder gemeinsam erarbeitet, die für das Handlungsprodukt erforderlich sind.

### 5. Realistische Anwendungssituationen stehen im Mittelpunkt.

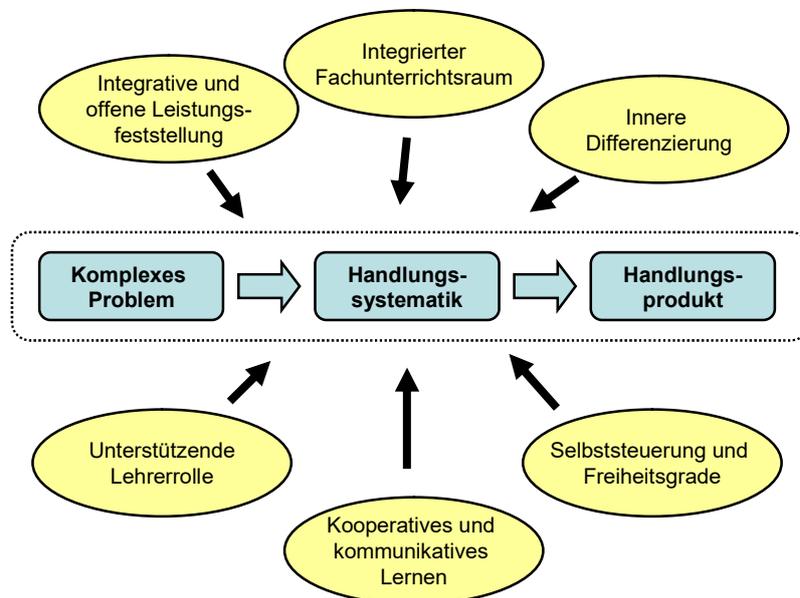
Die im HoU bearbeiteten Themen werden nicht aufgrund einer wissenschaftlichen Fachsystematik, sondern aufgrund der angestrebten Kompetenzen ausgewählt. Aber selbstverständlich gibt es auch im HoU lehrgangsförmig strukturierte, kürzere oder längere Einschübe, in denen sich die Schüler und Studierenden das Fachwissen und die Kompetenzen aneignen, um Probleme zu lösen.

### 6. Die Prozesssteuerung ist offen und produktorientiert.

Damit ist die zeitliche Phasierung der Lernprozesse gemeint. Hier gibt es erhebliche Probleme, weil ein handlungsorientiertes und projektförmiges Lernen deutlich schwerer in feste Zeitgefäße zu packen ist. Oft wird es deshalb nur dadurch zu schaffen sein, dass Lehrende und Lernende ihr Zeitdeputat überschreiten.

Es gibt inzwischen viele erprobte Modelle zum Handlungsorientierten Unterricht, z.B. den Ansatz der Berufsbildenden Schulen in Niedersachsen (Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung 2011):

„Die im Folgenden vorgestellten Kategorien eines didaktischen Konzepts beruflicher Handlungsorientierung sollen einer strukturierten Qualitätsanalyse der schulischen Curriculararbeit und des Unterrichts dienen. ... Während die zentralen Kategorien „Komplexe Problemstellung“, „Handlungssystematik“ und „Handlungsprodukt“ kennzeichnend für einen handlungsorientierten Unterricht sind, können alle anderen Kategorien auch in einem nicht handlungsorientierten Unterricht (direktiv, fachsystematisch, ...) positive Ausprägungen haben.“



Handlungsorientierter Unterricht kann richtig Spaß machen, er kann aber auch anstrengend werden, weil er viel Arbeit macht und risikoreich ist. Die Lernenden können sich nicht mehr hinter dem Rücken ihres Vordermanns verstecken. Sie sind fortwährend gefordert, müssen mitplanen, mitarbeiten und ihre Arbeitsergebnisse der Kritik der Mitschüler aussetzen. Die Lehrenden haben ebenfalls viel Vorbereitungsarbeit. Hinzu kommt, dass der Unterricht – vorsichtig formuliert – überraschungsintensiver als der herkömmliche Fachunterricht ist: Es kann unerwartete Krisen bei der Herstellung anspruchsvoller Produkte geben, die Arbeitsergebnisse können enttäuschend ausfallen, auch die Leistungsbewertung ist kompliziert.

## 2. Ablaufschema

Im folgenden Abschnitt wird der idealtypische Ablauf einer handlungsorientiert gestalteten Unterrichtseinheit skizziert.

### 1. Gestaltung des Einstiegs

Der Einstieg soll den Schülern einen Orientierungsrahmen für die vom Lehrer ins Auge gefasste Themenstellung vermitteln. Er sollte deshalb an zentralen und nicht an nebensächlichen Aspekten des Gesamtthemas festgemacht werden. Es gibt schüleraktive und lehreraktive Einstiegsformen (vgl. Greving/Paradies 1996). Welcher Einstieg gewählt wird, hängt von der didaktischen Phantasie, von der Aufgabenstellung und Fachkompetenz des Lehrers, aber auch von der Planungskompetenz und den Vorschlägen der Schülerinnen und Schüler ab.

Der Lehrer sollte sich nicht scheuen, sein ganzes Methodenrepertoire einzusetzen, um das neue Unterrichtsthema für die Schüler lebendig und anschaulich werden zu lassen. Er kann:

- vorspielen, vormachen und vorsingen;
- dramatisieren, experimentieren, zerlegen und zusammensetzen,
- Modelle, Landkarten, Friese, Wandzeitungen, Collagen anfertigen;
- Experten ins Klassenzimmer holen, zu Experten gehen;
- Inhalte verfremden und Schüler provozieren.
- Er kann die Vorerfahrungen abrufen oder Zukunftsszenarien erarbeiten.

Und schon jetzt, in der Einstiegsphase, sollten die Schüler die Gelegenheit haben, mit dem Thema bzw. Problem der neuen Unterrichtseinheit handelnd umzugehen, also ebenfalls zu spielen, zu modellieren, zu bauen, zu planen usw.

### 2. Verständigung über das anzustrebende Handlungsprodukt

Lehrer und Schüler müssen ein *Arbeitsbündnis* eingehen und sich darüber *verständigen*, was die zu lösende Handlungsaufgabe sein soll, welches Handlungsprodukt am Ende der Arbeit stehen, auf welchen Wegen und in welcher sozialen Architektur der Unterricht weitergehen soll. Klassen und Kursgruppen, die noch wenig Erfahrung mit HoU haben, sollten mit kleineren oder allenfalls mittelgroßen Produktideen beginnen, z.B.

- einen Comic in Gruppenarbeit erstellen und für alle Schüler vervielfältigen;
- mit selbstgebastelten Instrumenten eine Pausenmusik für die andere Klassen der Schule veranstalten;
- einen Tag lang den Unterricht so gestalten, wie er vor 50 oder 100 Jahren ausgesehen hätte;
- an einer Gemeinderatssitzung teilnehmen;
- eine Ausstellung über die Umgestaltung des Schulhofes machen;
- mit Videokamera und Internet eine lokale "Tagesschau" produzieren und auf einem Elternabend vorführen;
- eine Eingabe beim Schulleiter machen;
- den Bahnhof oder den Flugplatz besuchen und englischsprechende Reisende interviewen;
- im Chemie- oder Biologieunterricht *Kosmetika* selbst herstellen.

Die Planungsabsprachen müssen verbindlich festgehalten werden; dies kann durch ein an die Pinnwand gehängtes Protokoll, im Internet, durch ein Klassen-Tagebuch oder auch durch die von jedem Schüler selbst vorgenommene Eintragung in ein Lern- oder Projekttagbuch erfolgen. Die Einigung auf das anzustrebende Handlungsprodukt ist deshalb schwierig, weil der Lehrer zwei Aufgaben lösen muss, die schnell in Widerspruch zueinander geraten können:

- Der Lehrer muss sicherstellen, dass die vereinbarten Handlungsprodukte den Richtlinienvorgaben entsprechen, fachlich angemessen erarbeitet werden können und dem Entwicklungs- und Könnensstand der Schüler entsprechen.

- Er muss sich aber auch an den vermuteten Handlungsmotiven und den artikulierten Handlungszielen orientieren. Er muss ihnen so viele Handlungsspielräume für die Verwirklichung ihrer eigenen Ideen geben wie nur irgend möglich.

Nach der Verständigung über das anzustrebende Handlungsprodukt ist unter Umständen eine Phase "normalen" Unterrichts einzuschieben, um in der Zwischenzeit Planungs- und Erkundungsaufträge zu erledigen, die die Voraussetzung für den Beginn der Erarbeitungsphase bilden.

### **3. Erarbeitungsphase**

Diese Phase ist sicherlich in den meisten Fällen die längste. Die Schüler werden in der Erarbeitungsphase vor allem an das angestrebte Handlungsprodukt denken und ihre Arbeit entsprechend organisieren. Der Lehrer muss darauf achten, dass die Schülerinnen und Schüler die erforderlichen Sach- und Methodenkompetenzen besitzen. Ist dies nicht der Fall, so muss er im vorhergehenden Unterricht und z.T. auch noch während der handlungsorientierten Unterrichtsphase gezielt daran arbeiten

### **4. Auswertungsphase**

Die Auswertungsphase dient zum einen der stolzen Präsentation der entstandenen Handlungsprodukte, zum anderen der kritischen Bewertung der geleisteten Arbeit. Die Auswertung trägt dazu bei, dass so etwas wie eine demokratische Kontrolle der Unterrichtsarbeit stattfindet. Um dieses anspruchsvolle Ziel zu erreichen, ist es erforderlich, die geleistete Arbeit zu dokumentieren (durch Protokolle, Wandzeitungen, Portfolios usw.) und sie auf den "Marktplätzen" der Schule zu präsentieren (z.B. durch Ausstellungen, Vorführungen, Internet-Präsentationen usw.).

Die Form, in der die Auswertung vorgenommen wird, ergibt sich zumeist zwanglos aus dem Gegenstand der Arbeit:

- Wenn eine Ausstellung im Pausenhof das Ziel der Arbeit ist, kann die Auswertung im systematischen Sammeln der Kommentare der Ausstellungsbesucher, vielleicht auch im Einholen einer "Rezension" des Schulleiters oder einzelner Eltern bestehen.
- Wenn ein Podiumsgespräch mit geladenen Gästen den Abschluss einer Einheit bildet, kann das Gespräch auf Band aufgenommen und ausgewertet werden.
- Wenn ein Vorhaben - aus welchen Gründen auch immer - abgebrochen werden musste, kann man sich noch einmal im Sitzkreis versammeln und über die Gründe nachdenken und vielleicht entdecken, dass man doch eine ganze Menge gelernt hat.

Die Schüler haben erfahrungsgemäß am Schluss einer Unterrichtseinheit wenig Neigung, sich ihre Arbeitsergebnisse durch kritisches Nachfragen "zerreden" zu lassen. Hier muss der Lehrer mit pädagogischem Takt vorgehen und deutlich machen, dass auch im Handlungsorientierten Unterricht klare Leistungsmaßstäbe zu gelten haben.

## **Literatur:**

Der theoretische Hintergrund zu diesem Vortrag wird erläutert in:

- Meyer, Hilbert (1987): Unterrichtsmethoden. 2 Bde. Frankfurt/M.: Cornelsen Scriptor.

Wer sich vertiefend einarbeiten will, kann dies mit den folgenden, im Text zitierten Büchern und Aufsätzen tun:

- Bastian Johannes, Combe Arno, Langer Roman (2003): Feedback-Methoden. Weinheim, Basel, Berlin: Beltz.
- Baumgartner Peter (2011): Taxonomie von Unterrichtsmethoden. Münster: Waxmann.

- Clausen Marten (2002): Unterrichtsqualität: Eine Frage der Perspektive? Münster: Waxmann.
- Endres Wolfgang (2001): Die Endres Lernmethodik. Eine Materialsammlung für Lehrkräfte (5.-10.Klasse). Weinheim, Basel: Beltz.
- Frey-Eiling Angela & Frey Karl (1999): Das Gruppenpuzzle. In: Jürgen Wiechmann (Hrsg.): Zwölf Unterrichtsmethoden. Weinheim, Basel: Beltz, S. 52-60.
- Green Norm & Green Kathy (2005): Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze: Klett Kallmeyer.
- Greving, Johannes/Paradies, Liane: Unterrichts-Einstiege. Berlin: Cornelsen Scriptor 1996
- Gudjons, Herbert (2003): Frontalunterricht – neu entdeckt. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hage Klaus u.a.: Das Methodenrepertoire von Lehrern. Opladen (Leske + Budrich) 1985.
- Hattie John (2009): Visible Learning. London, New York: Routledge. (deutsch: Schneiderverlag 2012, in Vorb.)
- Hattie, John (2012): Visible Learning for Teachers. London, New York: Routledge.
- Heinz Klippert (1994): Methoden-Training.
- Hellmich Frank & Wernke Stefan (2009): Lernstrategien im Grundschulalter. Stuttgart: Kohlhammer.
- Hilbert Meyer & Catherine Walter-Laager (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik.
- Jank Werner & Meyer Hilbert (2002): Didaktische Modelle. 5. überarb. Aufl. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Jungk Robert & Müllert Norbert-Rüdiger (1981): Zukunftswerkstätten. Hamburg: Hoffman und Campe.
- Kirschner, Paul A./ Sweller, John & Clark, Richard E. (2005): Why Minimal Guidance During Instruction Does Not Work: An Analysis of the Failure of Constructivist, Discovery, Problem-Based, Experiential, and Inquiry-Based Teaching. In: EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST, 41 (2), pp. 75–86.
- Kleickmann Thilo, Vehmeyer Julia & Möller Kornelia (2010): Zusammenhänge zwischen Lehrervorstellungen und kognitivem Strukturieren im Unterricht am Beispiel von Scaffolding-Maßnahmen. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 38, H. 3, S. 210-228.
- Klippert Heinz (1994): Methoden-Training. Weinheim-Basel: Beltz.
- Mattes Wolfgang (2011): Methoden für den Unterricht. Paderborn: Schöningh.
- Meyer Hilbert & Walter-Laager Catherine (2012): Leitfaden für Lehrende in der Elementarpädagogik. Berlin: Cornelsen.
- Meyer Hilbert (2004): Was ist guter Unterricht. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Meyer, Hilbert (2007): Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Mietzel Gerd (2007): Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens. 8. erweit. Aufl. Göttingen, Bern u.a.: Hogrefe.
- Moschner Barbara, Hinz Renate & Wendt Volker (Hrsg.) (2009): Unterrichten professionalisieren. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Paradies Liane, Wester Franz & Greving Johannes (2010): Individualisieren im
- Wiechmann Jürgen (Hrsg.) (1999): Zwölf Unterrichtsmethoden. 4. erweit. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz.