

Mit Methoden zur mehr Fachkompetenz

Dr. Heinz Klippert

Das deutsche Bildungswesen steht in der Kritik. Die Absolventen deutscher Schulen schneiden in internationalen Vergleichsstudien mäßig ab (s. TIMSS). Die Wirtschaft beklagt das Fehlen zukunftsgerechter "Schlüsselqualifikationen" wie Selbständigkeit, Problemlösungsfähigkeit und Methodenbeherrschung. Die Bildungsverantwortlichen in Bund und Ländern fordern ein höheres Leistungsniveau und hoffen auf die Selbsterneuerungsfähigkeit der Schulen. Die Eltern befürchten, dass ihre Kinder auf die aktuellen Anforderungen in Studium und Beruf nicht hinreichend vorbereitet sind und reagieren höchst allergisch u.a. auf jedwede Art von Unterrichtsausfall. Und die Lehrkräfte selbst? Sie sehen die akuten Lern- und Motivationsprobleme ihrer SchülerInnen sehr wohl, wissen häufig aber nicht so recht, wie sie diesen begegnen sollen und halten deshalb mehr oder weniger verbissen an den herkömmlichen lehrer- und stoffzentrierten Verfahrensweisen fest.

Lehren und Lernen im Umbruch

Einig sind sich Deutschlands Bildungsexperten seit längerem, dass es vor dem Hintergrund einer veränderten Familien-, Konsum-, Arbeits- und Berufswelt dringend erforderlich ist, das schulische Lehren und Lernen einer grundlegenden Revision zu unterziehen. Veränderte Sozialisationsbedingungen (Stichworte: Medienkinder, überbehütete Kinder, hedonistische Kinder), irritierte und/oder überforderte Lehrkräfte und grundlegend gewandelte Anforderungen von Seiten der Eltern, der Betriebe und der Bildungspolitik lassen es angezeigt erscheinen, dem selbstgesteuerten, problem-, team- und methodenorientierten Lernen der SchülerInnen verstärkt Raum zu geben. Propagiert werden daher in den letzten Jahren zunehmend offene Lernformen wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit, Freiarbeit und andere Formen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens (EVA). Ein Blick in die neueren Lehrpläne und Handreichungen macht diesen Trend deutlich. Und propagiert werden zudem einschlägige Maßnahmen zur Vermittlung entsprechender methodischer, kommunikativer und teamspezifischer Kompetenzen im Unterricht, damit die SchülerInnen den neuen Anforderungen möglichst versiert begegnen können. Für diese Neuorientierung der Unterrichtsarbeit sprechen indes nicht nur die veränderten familiären und ökonomischen Herausforderungen unserer Tage, sondern auch und zugleich einschlägige Befunde der Lernforschung. Lernforscher wie Piaget, Aebli, Bruner, Vester, Gardner, Glasersfeld und Weinert haben in den letzten Jahrzehnten immer wieder deutlich gemacht, dass die Nachhaltigkeit des Lernens in hohem Maße davon abhängig ist, dass die SchülerInnen Gelegenheit zur aktiv-produktiven Auseinandersetzung mit dem jeweiligen Lerngegenstand erhalten. Erfolgreiches Lernen muss mit persönlichen Aneignungs- und Klärungsprozessen verbunden sein, die im Gehirn der betreffenden Lerner sinnfällige Behaltensstrukturen und operative Schemata (Aebli) entstehen lassen, auf die in späteren Verwendungssituationen verlässlich zurückgegriffen werden kann. Diese Sicht des Lernens verlangt nach Konstruktion statt Rezeption, nach Produktion statt Reproduktion, nach Handeln statt Belehrt-Werden. Mit anderen Worten: Die SchülerInnen müssen im Unterricht möglichst konsequent angehalten werden, die jeweilige Aufgabe zu begreifen; sie müssen Autonomie bei deren Bearbeitung empfinden; entsprechende Methoden beherrschen und sich zudem sozial eingebunden und unterstützt erleben (vgl. Bund-Länder-Kommission 1997, S. 24). Denn Lernen beruht in erster Linie "...auf Aktivitäten, die man selber ausführen muss und die nicht von anderen übernommen werden können ... Damit erweist sich die Vorstellung, Lehrkräfte könnten die Schülerinnen und Schüler auf einfache und direkte Weise zum Lernen motivieren, als unrealistisch" (ebenda, S. 29). Diese Überlegungen und Befunde machen deutlich: Der Schulunterricht braucht dringend neue methodische Akzente, damit ein Mehr an Wirksamkeit und zeitgemäßer Qualifizierung erreicht wird. Der alltägliche Unterricht muss - wie die baden-württembergische Bildungsministerin Anette Schavan fordert -, von der Belehrungskultur zur Lernkultur werden und in möglichst überzeugender Weise sicherstellen, dass die SchülerInnen nicht länger in vordergründiger Routine erstarren (vgl. STERN 23/1998, S. 20). Das selbstgesteuerte, kooperative, forschende, problemlösende Lernen muss nachdrücklich ausgeweitet werden, sollen die

SchülerInnen hinreichend auf die Anforderungen in der modernen Wissensgesellschaft vorbereitet werden. Denn ganz gleich, ob es nun um die Vermittlung fachübergreifender Schlüsselqualifikationen, um die Sicherstellung von mehr Motivation, Konzentration und Lerndisziplin oder um die Förderung von mehr Nachhaltigkeit und Vernetzung beim Lernen geht - stets hat der tradierte Unterricht mit seiner ausgeprägten Betonung der Lehrerdarbietung und des fragend-entwickelnden Verfahrens ziemlich schlechte Karten. Das hier anvisierte "Neue Lernen" reduziert die herkömmliche Lehrerdominanz ganz entscheidend und setzt stärker auf die Lehrperson als Moderator, Lernorganisator und Lernberater sowie auf die aktiv-konstruktive Auseinandersetzung der SchülerInnen mit dem jeweiligen Lerngegenstand. Knobelaufgaben, Schülerversuche, Lernspiele, Internet-Recherchen, Debatten, Vorträge, Hearings, Interviews, Rollenspiele, Projektarbeiten, Planungs-, Visualisierungs- und Präsentationsaufgaben zeigen an, in welche Richtung die unterrichtliche Arbeit zu entwickeln ist. So gesehen werden die SchülerInnen im Unterricht zukünftig mehr und ihre LehrerInnen eher weniger arbeiten. Zumindest ist das der hier verfolgte Anspruch. Dementsprechend müssen die Kinder und Jugendlichen gefordert und gefördert werden. Im Zentrum der neuen Lernkultur steht daher ganz vorrangig die konsequente Grundlegung und Pflege des selbstverantwortlichen und selbstgesteuerten Lernens der SchülerInnen - gepaart mit möglichst systematischer Methoden-, Kommunikations- und Teamschulung.



Das "Neue Haus des Lernens" im Überblick

Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lernkultur ist das im Zentrum des Hauses platzierte eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der SchülerInnen, kurz "EVA" genannt (vgl. Abb. 1) - und zwar mit dem Ziel, die im Dachgeschoss des Unterrichtsgebäudes angesiedelten Schlüsselqualifikationen möglichst wirksam zu erreichen. Zu diesen Schlüsselqualifikationen zählt erstens die Fachkompetenz im engeren Sinne (Fachwissen, Strukturwissen, Handlungswissen, Problemlösungswissen etc.) zweitens die Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken (Markieren, Exzerpieren, Strukturieren etc.) drittens die Fähigkeit zur überzeugenden Kommunikation, Argumentation und Vortragsgestaltung, viertens die Fähigkeit und Bereitschaft zur konstruktiven und regelgebundenen Zusammenarbeit in Gruppen- und Partnerarbeitsphasen sowie fünftens der Aufbau spezifischer Persönlichkeitsmomente wie Selbstvertrauen, Selbstwertgefühl, Eigeninitiative und Durchhaltevermögen. Klar ist: In einem lehrerzentrierten Unterricht, in dem vorwiegend die Lehrkraft exzerpiert, strukturiert, interpretiert, analysiert, argumentiert, fragt, kontrolliert, kritisiert, organisiert, Probleme löst und in sonstiger Weise das Lernen dominiert, können die SchülerInnen diese Schlüsselqualifikationen naturgemäß nur schwer erwerben. "EVA" ist also zwingend angesagt; allerdings nicht nur im Sinne fächerübergreifender Projektarbeit, Stationenarbeit, Wochenplanarbeit oder ähnlicher Hochformen des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens, sondern EVA sollte nach dem hier vertretenen Verständnis viel schlichter ansetzen, und zwar im ganz normalen Fachunterricht - kleinschrittig und eher unspektakulär. Denn nur auf diesem Wege lassen sich die vielen LehrerInnen in unseren Schulen, die sich primär als Fachlehrer und Wissensvermittler verstehen, für die skizzierte Unterrichtsreform gewinnen. EVA beginnt demnach ganz schlicht und einfach beim eigenverantwortlichen Beschaffen und Auswerten lernrelevanter Informationen und reicht über das Planen und Organisieren anstehender Arbeitsprozesse bis hin zum Analysieren, Kommentieren und Problematisieren fachlicher Sachverhalte. So gesehen ist EVA alles andere als vordergründiger Aktionismus, sondern zielt ganz entschieden auf die sinnfällige Integration von praktischem Tun, fachlicher Reflexion, konstruktiver Begriffsklärung und fachspezifischer Erkenntnisgewinnung. Diese ausgesprochen vielschichtige und anspruchsvolle Lernarbeit ist das Markenzeichen des hier in Rede stehenden EVA-Unterrichts. Konkret: Die SchülerInnen forschen und entdecken, planen und entscheiden, schreiben und gestalten, diskutieren und argumentieren, produzieren und organisieren, kooperieren und präsentieren, zeigen Initiative und übernehmen Verantwortung. Dieser Handlungsprozess wird in aller Regel abgerundet und abgeschlossen durch ein je spezifisches Handlungsprodukt, das gleichermaßen Ansporn wie Erfolgsindikator für die SchülerInnen ist. Die Palette der möglichen Handlungsprodukte, die am Ende einer Lernsequenz stehen können, ist ähnlich groß wie die Palette der Lernhandlungen. Das beginnt bei selbst gefertigten Texten, Briefen, Schaubildern, Tabellen,

Zeichnungen, Mindmaps, Protokollen, Flugblättern, Arbeitsblättern, Plakaten und Wandzeitungen und reicht über die Produktion themenzentrierter Reportagen, Hörspiele, Diareihen, Videofilme und Computerdarstellungen bis hin zur Vorbereitung und eigenverantwortlichen Ausgestaltung von Rollenspielen, Sketchen, Talkshows, Planspielen, Debatten, Hearings und Vorträgen sowie zur Planung und Organisation von Recherchen innerhalb wie außerhalb der Schule. So gesehen gehören zum EVA-Unterricht nicht nur die relativ einfachen Lernhandlungen, wie sie oben genannt wurden, sondern auch und zugleich komplexere Problemstellungen, Versuchsabläufe, Wochenpläne, PC-Recherchen, Präsentationen, Planspiele, Referate, Debatten, Hearings und selbstverständlich auch anspruchsvolle Projekte bzw. projektorientierte Unterrichtsvorhaben. Diese Art des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens hat allerdings zur Voraussetzung, dass die SchülerInnen über tragfähige methodische, kommunikative und teamspezifische Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen. Mit anderen Worten: Sie brauchen ausgeprägte Methodenkompetenz. Sie müssen gelernt haben, die gängigen Lern- und Arbeitstechniken zu nutzen, grundlegende Argumentations-, Kommunikations- und Präsentationstechniken einzusetzen sowie konstruktiv und regelgebunden im Team zu arbeiten. Diese Basiskompetenzen müssen im Unterricht viel stärker als bisher üblich trainiert werden. Denn gerade bei diesen Basiskompetenzen gibt es vielerorts noch immer gravierende Defizite, die Schüler- wie LehrerInnen das Leben schwer machen, wenn offene Unterrichtsformen und selbstgesteuertes Lernen angesagt sind. Hier muss zwingend nachgebessert werden, wenn das skizzierte "Neue Haus des Lernens" ein solides Fundament bekommen und der drohenden Überforderung der Lerner konsequent entgegengewirkt werden soll. Näheres dazu ist den Trainingshandbüchern des Verfassers zu entnehmen (vgl. Klippert 1994, 1995, 1996, 1998 und 2001).



Mit Methode(n) zu mehr Lernerfolg

Dreh- und Angelpunkt des hier in Rede stehenden Methodenlernens ist das Einüben elementarer Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationstechniken. Egal, ob die SchülerInnen Tabellen, Diagramme, Mindmaps, Plakate oder Wandzeitungen erstellen, einen Arbeitsprozess planen, die Zeit sinnvoll einteilen oder in einer Informationsdatei zügig recherchieren sollen, egal auch, ob sie einen kleinen Vortrag zu halten, ein Interview zu führen, nach Stichworten zu argumentieren, ein Gespräch zu leiten oder regelgebunden in Gruppen zusammenzuarbeiten haben. - stets müssen sie mit den betreffenden Methoden einigermaßen vertraut sein. Das aber setzt intensive Übung, Reflexion und Routinebildung voraus. Denn es ist einfach illusorisch anzunehmen, dass sich die nötige Methodenbeherrschung auf Schülerseite schon von selbst einstellt, wenn man sie nur gewähren lässt. Zumindest die unsicheren, unselbständigen, phlegmatischen und/oder leistungsschwächeren SchülerInnen sind erfahrungsgemäß hochgradig darauf angewiesen, dass sie die grundlegenden methodischen "Skills" ganz konkret und kleinschrittig einüben. Aber auch die leistungsstärkeren SchülerInnen profitieren durchaus davon, wenn ihnen verstärkt Gelegenheit zum methodenzentrierten Arbeiten und Üben im Unterricht gegeben wird. Dass diese forcierte Methodenschulung keinesfalls zu Lasten des fachlichen Kompetenzerwerbs geht, steht nach den bisherigen Erfahrungen außer Frage. Zwar mag in den methodenzentrierten Übungsphasen gelegentlich etwas weniger Lernstoff durchgenommen werden; diese "Investition" zahlt sich mittel- und längerfristig jedoch eindeutig aus. Denn je besser die SchülerInnen gelernt haben, den Lernstoff sinnfällig zu verarbeiten und zu vernetzen, desto nachhaltiger können sie ihn auch speichern und behalten. Oder anders ausgedrückt: Je kompetenter sie den je anstehenden Lernstoff zu strukturieren und zu visualisieren verstehen, je zügiger und durchdachter es ihnen gelingt, Informationen nachzuschlagen und selektiv zu lesen, Fragen zu formulieren und präzise zu argumentieren, Lernkärtchen anzulegen und stringent zu schreiben, Exzerpte zu erstellen und Mitschriften anzufertigen, Ordnung zu halten und die eigene Arbeit zu organisieren, Klassenarbeiten geschickt vorzubereiten und den häuslichen Arbeitsplatz sinnvoll zu gestalten, in Gruppen zu arbeiten und Ergebnisse wirksam zu präsentieren, aktiv zuzuhören und gruppeninterne Konflikte zu regeln ..., in dem Maße werden sie auch das eigene Lernen effektiver gestalten können. So gesehen sind Methoden-training und inhaltlich-fachliches Lernen aufs Engste miteinander verwoben und im alltäglichen Unterricht notwendig als Einheit zu betrachten. Die Vorteile, die ein verstärktes

Methodentraining mit sich bringt, liegen auf der Hand: Die methodische Versiertheit der SchülerInnen wächst; ihre Selbständigkeit, ihr Selbstvertrauen und ihre Zielstrebigkeit nehmen zu; ihr fachlicher Lernerfolg wird infolge der erwähnten Konstruktions- und Kommunikationsleistungen begünstigt. Darüber hinaus fördert die hier anvisierte Methodenschulung auch und nicht zuletzt die Lernmotivation der SchülerInnen. Denn grundsätzlich gilt: Je fundierter das Methodenrepertoire der SchülerInnen ist, desto günstiger sind in aller Regel auch ihre Erfolgsaussichten und desto ausgeprägter ist von daher ihre Erfolgs- bzw. Kompetenz-Motivation. Ein verstärktes Methodentraining kommt allerdings nicht nur den SchülerInnen zugute, sondern auch und zugleich ihren Lehrkräften - und zwar gleich auf zwei Ebenen: Zum einen tragen die verbesserten Lernroutinen und Erfolgschancen der SchülerInnen den verantwortlichen Lehrkräften vermehrt Bestätigung und positives Feedback ein. Und zum zweiten führt die trainingsbedingte Förderung von Selbständigkeit und methodischer Versiertheit dazu, dass die betreffenden Lehrkräfte im Unterricht mehr und mehr Entlastung erfahren. Die gängigen Unterrichtsstörungen nehmen tendenziell ab; die Phasen des disziplinierten, selbständigen Arbeitens und Lernens der SchülerInnen nehmen zu. Das entlastet die zuständigen Lehrkräfte sowohl vom ständigen "Geben Müssen" als auch vom nervtötenden Desinteresse diverser SchülerInnen. Dieser letztgenannte Effekt ist zwar nicht zwingend garantiert, da die gängigen Störungen und Defizite im Unterricht natürlich nicht nur auf mangelnde Lernkompetenz zurückzuführen sind; wohl aber wird mit dem Anwachsen der Methodenkompetenz auf Schülerseite eine wichtige Quelle des Misserfolgs und der Unzufriedenheit eingedämmt und somit ein Mehr an Entlastung und Berufszufriedenheit für die verantwortlichen Pädagogen bewirkt. Fazit also: Eine verstärkte Methodenschulung im Unterricht lohnt sich - für die SchülerInnen genauso wie für ihre LehrerInnen.

Methodentraining und Methodenpflege

Kennzeichnend für die hier anvisierte Methodenschulung ist, dass das Methodenlernen der SchülerInnen phasenweise ins Zentrum der Unterrichtsarbeit gerückt wird. Zwar sind die Inhalte dabei keinesfalls unwichtig, gleichwohl kreist das Unterrichtsgeschehen an den methodenzentrierten Trainingstagen vorrangig um das methodische Vorgehen der SchülerInnen, um ihre Unsicherheiten und Defizite, ihre Anfragen und positiven Ansätze zur Verbesserung der eigenen Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsmethodik. Dementsprechend werden an diesen Tagen vielfältige Experimente durchgeführt, methodische Strategien erprobt und verglichen, auftretende Probleme besprochen, Regeln erarbeitet und geklärt, persönliche Tipps ausgetauscht und von Lehrerseite natürlich auch konkrete Anregungen gegeben. Die Inhalte sind an diesen Trainingstagen eher nachrangig (vgl. dazu die entsprechenden Trainingshandbücher: Klippert 1994, 1995 und 1998) Ergänzt werden diese methodenzentrierten Trainingstage durch möglichst konsequente Maßnahmen zur fach- und themenzentrierten Methodenpflege. Denn wenn die SchülerInnen tatsächlich auf Dauer methodische, kommunikative und teamspezifische Kompetenzen erlernen und festigen sollen, dann müssen sie auch entsprechend vielfältig Gelegenheit erhalten, ihre während der Trainingstage eingeübten Fähigkeiten und Fertigkeiten im normalen Fachunterricht zu pflegen, und zwar möglichst regelmäßig. So gesehen sind Methodentraining und Methodenpflege zwei Seiten der gleichen Medaille. Möglichkeiten zur fachbezogenen Methodenpflege gibt es viele - vorausgesetzt, bei der alltäglichen Unterrichtsvorbereitung wird entsprechend umgedacht. Während nämlich normalerweise die Lehrkräfte ihr Hauptaugenmerk darauf richten, welchen Lernstoff sie in welcher Weise darbieten, besprechen, ordnen und mittels Tafel und Hefteintrag sichern wollen, verlangt die intendierte Methodenpflege, dass sie vorbereitend auch und zugleich sondieren, welche elementaren Arbeits-, Kommunikations- und/oder Kooperationstechniken die SchülerInnen in Verbindung mit dem je anstehenden Thema anwenden und pflegen können. Das kann für das Thema "Waldsterben" z.B. bedeuten, dass die SchülerInnen ...

- auf der Basis ihres Vorwissens persönliche Mindmaps zu den Ursachen und Auswirkungen des Waldsterbens erstellen;
- im Schulbuch, in Broschüren oder in sonstigen Leitmaterialien lernrelevante Informationen zu einzelnen Aspekten des Waldsterbens nachschlagen und in Form von Spickzetteln

- übersichtlich zusammenzufassen;
- aktuelle Schaubilder zum Ausmaß des Waldsterbens erschließen und im Rahmen von Doppelkreis-Vorträgen wechselnden Mitschülern erläutern;
- in einem umfangreicheren Informationstext mit Hilfe der "Drei-Schritt-Methode" wichtige Ursachen des Waldsterbens markieren (Text überfliegen / mit Bleistift vormarkieren / mit Textmarker und dünnem Stift differenziert markieren);
- auf der Basis vorgegebener empirischer Daten einschlägige Tabellen und Schaubilder zur Veranschaulichung spezifischer Aspekte des Waldsterbens erstellen;
- zu einem kompakten Lehrvortrag/Informationsfilm eine möglichst hilfreiche Mitschrift anfertigen und in Kleingruppen optimieren;
- im Internet recherchieren, welche Auswirkungen des Waldsterbens auf Menschen und Tiere hat und mit welchen Maßnahmen die Politik dagegen vorzugehen versucht;
- die ermittelten Ursachen und Folgen des Waldsterbens auf Plakaten und/oder Folien möglichst anschaulich visualisieren;
- einen Fragebogen für eine Bürgerbefragung zum Problemfeld Waldsterben entwickeln, auf dessen Basis Interviews z.B. in der Fußgängerzone durchführen und die dabei zu Tage tretenden Ergebnisse protokollieren;
- zur Strategie der Waldschadensbekämpfung ein Hearing oder eine offene Bürgerdiskussion unter Berücksichtigung verschiedener Rollen durchführen;
- einen Zeitungsartikel und/oder einen kritischen Kommentar zum einen oder anderen Aspekt des Waldsterbens schreiben und z.B. in der Schülerzeitung oder in der Lokalpresse veröffentlichen;
- in Kleingruppen Übungstests zum Thema Waldsterben mit möglichst kniffligen Fragen und Aufgaben entwickeln und im Austausch bearbeiten;
- eine Lernkartei mit diversen Frage-Antwort-Kärtchen zur Wiederholung des erarbeiteten Lernstoffs vorbereiten und auf dieser Basis ein Quiz durchführen.

Diese methodenzentrierte Übungspalette ist keinesfalls vollständig. Sie zeigt exemplarisch, wie vielfältig die Möglichkeiten der Lehrkräfte sind, ihre SchülerInnen zum eigenverantwortlichen Arbeiten und zur Pflege grundlegender Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationstechniken zu veranlassen. Analoge Unterrichtsarrangements sind selbstverständlich auch zu anderen Themen und Fächern möglich, und zwar mit dem Ziel, die SchülerInnen die betreffenden Methoden nicht nur anwenden, sondern im Vollzug immer wieder auch reflektieren und problematisieren zu lassen.



Methodenpflege konkret: Eine Lernspirale

Wie bereits erwähnt, zeichnet sich das hier in Rede stehende eigenverantwortliche, methodenzentrierte Arbeiten und Lernen dadurch aus, dass sich die SchülerInnen mittels unterschiedlicher Lernaktivitäten in das jeweilige Lehrplanthema "hineinbohren". Dieses "eindringliche" Lernen wird hier in Analogie zum Spiralbohrer mit dem Begriff Lernspirale belegt. Zu unterscheiden ist dabei zwischen Makrospiralen und Mikrospiralen. Von einer MAKROSPIRALE ist dann die Rede, wenn ein komplexeres Lehrplanthema in diverse Arbeitsinseln (A1 bis A...) zerlegt wird, die - jede für sich - mehrschichtige EVA-Aktivitäten der SchülerInnen auslösen. Werden diese Arbeitsinseln in einfache Arbeitsschritte untergliedert, so erhält man die besagte MIKROSPIRALE. Eine Mikrospirale zeichnet sich also dadurch aus, dass die SchülerInnen eine je bestimmte Teilaufgabe innerhalb des betreffenden Lehrplanthemas in mehreren Stufen bearbeiten und dabei sowohl inhaltliche als auch methodische, kommunikative und teamspezifische Kompetenzen pflegen und festigen. Die Betonung des EVA-Prinzips bedeutet nun allerdings nicht, dass die SchülerInnen alles selbst erarbeiten/erforschen/entdecken müssen. Selbstverständlich haben auch Lehrerlenkung und gezielte Lehrerinputs ihren Platz! Das wird von den Befürwortern der offenen Lernwerk-stattarbeit oft übersehen. Lehrerlenkung und Schüleraktivierung sind komplementäre Ansätze und müssen de facto Hand in Hand gehen. Je nachdem, wie alt die jeweiligen SchülerInnen sind und wie routiniert und engagiert sie an offene Aufgaben und Probleme heranzugehen verstehen, müssen sie mehr oder weniger ausgeprägt Unterstützung und Beratung von

Lehrerseite erfahren. Wichtig ist bei alledem nur, dass die Lehrerdarbietungen dort, wo sie angezeigt sind, nicht einfach so stehenbleiben, sondern von den SchülerInnen möglichst eindringlich bearbeitet und verarbeitet werden. So gesehen können Lehrervorträge selbstverständlich Bestandteile der angesprochenen Lernspiralen sein. Die abgebildete Makrospirale zum Thema "Europa wächst zusammen" macht dieses deutlich (vgl. M 3). Im Zentrum der Arbeitsinseln A 5 und A 9 stehen z.B. zwei kompakte Lehrerdarbietungen - einmal in Form eines Films, zum anderen in Gestalt eines Vortrags. Beide Lehrerdarbietungen werden von den SchülerInnen mehrstufig verarbeitet und zum Anlass für persönliche Konstruktions- und Verbalisierungsaktivitäten genommen. Darüber hinaus sind zahlreiche weitere EVA-Sequenzen vorgesehen, die zusammengenommen allerdings noch keine komplette Unterrichtseinheit ergeben. Auch im Verlauf dieser Sequenzen spielen Lehrerinputs und Lehrerlenkung eine nicht unerhebliche Rolle. Typisch für die besagten Mikrospiralen A 1 bis A... ist das sukzessive Fortschreiten der Lerntätigkeit der SchülerInnen von der Einzel- über die Partner- zur Kleingruppen- und schließlich zur Plenararbeit. Diese Stufung lässt sich aus den jeweils in Klammern angedeuteten Schüleraktivitäten ersehen (vgl. M 3).

Einige dieser Arbeitsinseln - nämlich die schwarz unterlegten - werden im Folgenden etwas näher erläutert und vermitteln einen Eindruck davon, wie das hier intendierte Zusammenspiel von EVA-, Methoden-, Kommunikations- und Teampflege praktisch organisiert und moderiert werden kann. Diese Systematik gilt selbstverständlich nicht nur für das Thema "Europäische Einigung", sondern genauso für andere Themen und Schulfächer. Zu den ausgewählten Arbeitsinseln im Einzelnen:

- **Assoziatives Zeichnen:** Diese als A 2 ausgewiesene Mikrospirale umfasst die folgenden Lernaktivitäten: Die SchülerInnen reflektieren zunächst in einer kurzen Besinnungsphase den Prozess der Europäischen Einigung nach dem Zweiten Weltkrieg und skizzieren alsdann auf der Basis ihrer Vorkenntnisse und Voreinstellungen einen ihnen wichtig erscheinenden Aspekt dieses Einigungsprozesses auf einem DIN-A4-Blatt. Danach werden per Abzählen oder mittels Losverfahren mehrere Zufallsgruppen mit je vier bis fünf SchülerInnen gebildet, die sich wechselseitig ihre Assoziationszeichnungen vorstellen und sodann daran gehen, ein korrespondierendes Plakat zu gestalten (Plakatformat: ca. 80 cm x 100 cm). Da der Zufall unterschiedliche Talente zusammenführt, ist die Gestaltung "ausdrucksstarker" Plakate in der Regel kein Problem. Das zumindest zeigen die bisherigen Erfahrungen. Die so entstandenen Plakate werden im dritten Arbeitsschritt im Plenum von ausgelosten Gruppensprechern - in der Regel mindestens zwei - präsentiert, wobei es unter Umständen sinnvoll sein kann, eine kooperative Präsentation unter Beteiligung aller Gruppenmitglieder "vorzuschreiben". Sinn und Zweck des vorgesehenen Losverfahrens ist es, die SchülerInnen von vornherein stärker in die Pflicht zu nehmen und jedem Einzelnen damit zu signalisieren, dass ihm die anstehende Präsentation zugetraut wird. Dieses Signal des Lehrers wirkt erfahrungsgemäß motivierend und ermutigend - auch und gerade auf die schwächeren SchülerInnen.
- **Thesendiskussion:** Diese als A 3 ausgewiesene Mikrospirale weist folgende Arbeitsschritte auf: Ausgangspunkt ist eine mehr oder weniger provokative These, die geeignet ist, die vorhandenen Vorkenntnisse und Voreinstellungen der SchülerInnen zu mobilisieren. Eine mögliche These kann z.B. lauten: "Für die Deutschen bringt der europäische Einigungsprozess mehr Kosten als Nutzen!". Die SchülerInnen erhalten diese These samt einer Bewertungsskala von +3 bis -3 auf einem kleinen Zettel und kreuzen nach einer kurzen Besinnungsphase eine bestimmte Bewertungsrubrik an (+3 heißt volle Zustimmung zur These; -3 heißt volle Ablehnung). Alsdann werden sie aufgefordert, ihre Voten auf einem entsprechend gestalteten Thesen-Plakat mit kleinen roten Klebepunkten kenntlich zu machen. Hierbei geht es (noch) nicht um Richtig oder Falsch, sondern lediglich darum, daß plausible Begründungen vorgetragen werden können. Die markierten Einschätzungen werden im zweiten Arbeitsschritt in Gruppen reihum erläutert und besprochen. Abschließend folgt im Plenum eine thesenzentrierte Pro-und-Kontra-Debatte, an der je zwei Vertreter der Plus- und der Minus-Seite teilnehmen, die unter der Gesprächsleitung des Lehrers ihre unterschiedlichen Sichtweisen stellvertretend für die Klasse austauschen und diskutieren. Um dem Publikum die Möglichkeit zur Mitsprache zu eröffnen, wird auf jeder Seite des Podiums ein freier Stuhl postiert.

Interessierte Zuschauer können den einen oder anderen freien Stuhl kurzzeitig besetzen, ein Argument einbringen, müssen diesen dann aber wieder verlassen.

- EU-Film erschließen: Im Mittelpunkt dieser Mikrospirale A 5 steht ein 12-minütiger Informationsfilm zum europäischen Einigungsprozess nach dem Zweiten Weltkrieg. Dieser "Input" muss von den SchülerInnen systematisch ausgewertet, anschaulich restrukturiert und schließlich in persönlichen Vorträgen zusammenfassend wiedergeben werden. Zu den angeführten Arbeitsschritten im Einzelnen: In einer ersten Etappe wird der besagte Videofilm mit gezielten Unterbrechungen eingespielt; die SchülerInnen müssen mitschreiben und bekommen nach je zwei bis drei Minuten Gelegenheit kurz innezuhalten, inhaltliche Unklarheiten mit Hilfe der Nachbarn zu beheben sowie die eigene Mitschreibe-Strategie kritisch zu überdenken. Nach Durchlauf der einzelnen Sequenzen wird der Film nochmals im Ganzen eingespielt; die SchülerInnen können ihre Notizen und Eindrücke überprüfen und nötigenfalls ergänzen. Dann werden im zweiten Arbeitsschritt mittels Los mehrere Zufallsgruppen gebildet, deren Aufgabe es ist, die Mitschriften der einzelnen SchülerInnen abzugleichen und "Entwürfe" zu entwickeln, wie der gesamte Filminhalt möglichst übersichtlich auf einer DIN-A4-Seite strukturiert bzw. visualisiert werden kann. In einer dritten Etappe erstellt dann jeder Schüler für sich seine zusammenfassende "Mindmap". Und in einem vierten Schritt schließlich halten ausgeloste SchülerInnen in neu zusammengesetzten Zufallsgruppen (Stehzirkeln) anhand ihrer "Mindmaps" möglichst überzeugende Vorträge zum Thema "Europäische wächst zusammen". Abgerundet werden kann diese Mikrospirale mit einer offenen Reflexionsrunde zum Ablauf und zu den Ergebnissen des Arbeitsprozesses; in dieser Phase ist natürlich auch Platz für gezielte Lehrerinputs.
- Aktuelle EU-Schaubilder erarbeiten: Diese als A 6 ausgewiesene Mikrospirale zeichnet sich dadurch aus, dass die SchülerInnen ausgewählte Schaubilder zu wichtigen europäischen Institutionen r Stationengespräch zu ausgewählten Karikaturen: Diese als A 12 ausgewiesene Mikrospirale stellt die SchülerInnen vor die Aufgabe, den europäischen Integrationsprozess anhand ausgewählter Karikaturen kritisch unter die Lupe zu nehmen und möglichst durchdacht und kenntnisreich zu problematisieren bzw. zu würdigen. Der betreffende Arbeitsprozess beginnt damit, dass die sechs ausgewählten Karikaturen an getrennten Stellen im Klassenraum verdeckt aufgehängt bzw. ausgelegt und auf den Rückseiten mit den Ziffern 1 bis 6 beschriftet werden. Alsdann werden durch Abzählen entsprechend viele Schülergruppen gebildet, die sich an den betreffenden "Gesprächsstationen" einfinden und die jeweilige Karikatur unter den beiden folgenden Leitfragen besprechen: "(a) Was will der Karikaturist mit seiner Karikatur wohl aussagen? und (b) Was ist von dieser Aussage zu halten?". Dazu müssen sich möglichst alle Gruppenmitglieder äußern, wobei an jeder Station nur ca. drei Minuten Zeit bleiben. Nachdem die sechs Gruppen alle Stationen durchlaufen haben, beginnt der zweite Arbeitsschritt. Dieser sieht so aus, dass die sechs Karikaturen eingesammelt und unter den noch im Raum stehenden Schülergruppen verlost werden. Die jeweiligen Gruppenmitglieder haben nunmehr die Aufgabe, zu ihrer Karikatur eine differenzierte Stellungnahme unter Berücksichtigung der beiden genannten Leitfragen zu erarbeiten und die betreffende Argumentation so zu gestalten, dass eine möglichst überzeugende Präsentation erreicht wird. Im dritten Arbeitsschritt schließlich tragen ausgeloste Gruppensprecher die vorbereiteten Argumentationsstränge im Plenum vor. Ergänzende Kommentare des Lehrers und/oder der MitschülerInnen runden die Präsentationen ab.
- Bürgerbefragung durchführen: Diese als A 13 ausgewiesene Mikrospirale stellt vergleichsweise hohe Ansprüche an die SchülerInnen und verlangt, dass diese gezielte Feldforschung betreiben. Dazu müssen sie nicht nur inhaltlich einigermaßen souverän sein, sondern auch in methodischer Hinsicht einiges mitbringen. Der erste Arbeitsschritt sieht so aus, dass die SchülerInnen in Einzel- oder Partnerarbeit mögliche Fragestellungen entwickeln, die Aufschluss darüber geben könnten, wie die Bürger den europäischen Einigungsprozess sehen bzw. einschätzen. Dieses Brainstorming wird im zweiten Arbeitsschritt dahingehend ausgebaut, dass die SchülerInnen in mehreren per Los gebildeten Zufallsgruppen konkrete Fragebögen bzw. Interview-Leitfäden für die spätere Bürgerbefragung entwickeln. Diese "Entwürfe" werden im dritten Arbeitsschritt zwischen den einzelnen Schülergruppen ausgetauscht, kritisch begutachtet und gegebenenfalls mit Änderungsvorschlägen

zurückgegeben und bei Bedarf auch besprochen (Änderungsvorschläge können selbstverständlich auch von Lehrerseite kommen). Auf dieser Basis wird sodann im vierten Arbeitsschritt die eigentliche Bürgerbefragung durchgeführt. Dazu bieten sich u.a. Straßeninterviews mittels Kassettenrecorder oder die Verteilung von Fragebögen an ausgewählte Personen außerhalb oder auch innerhalb der Schule an. Im fünften Arbeitsschritt werden die so gewonnen Befragungsergebnisse von den betreffenden Gruppen ausgewertet und mittels Computer und/oder anderer Arbeitsmittel so aufbereitet, dass eine überzeugende Präsentation möglich wird. Die erstellten Präsentationen stehen im Mittelpunkt des sechsten Arbeitsschrittes. Eine übergreifende Reflexionsphase schließt den Arbeitsprozess ab.

Fazit

Die skizzierten Mikrospiralen machen deutlich, dass sich durch diese Art der Unterrichtsgestaltung ein ebenso vielschichtiges wie nachhaltiges methodisches wie fachliches Lernen sicherstellen lässt (vgl. Klippert 2001). Das gilt keinesfalls nur für Fächer wie Sozialkunde, Geschichte, Deutsch und Biologie, sondern im Prinzip für alle Lernfelder innerhalb der Schule - auch für Geografie! Wichtig ist nur, dass bei der Unterrichtsvorbereitung analog zur vorgestellten Planungssystematik verfahren und dem methoden-, kommunikations- und teamzentrierten Arbeiten und Lernen der SchülerInnen möglichst konsequent Raum gegeben wird. Die skizzierte spiralförmige Arbeitsweise mag im Unterricht zwar etwas mehr Zeit "kosten"; sie trägt andererseits jedoch auch und zugleich dazu bei, dass intensiver, durchdachter, vielschichtiger und insgesamt nachhaltiger gelernt wird als das im herkömmlichen stoff- und lehrerzentrierten Unterricht möglich ist. So müssen die SchülerInnen im Rahmen des vorgestellten Europa-Themas z.B. Visualisierungskärtchen beschriften, Arbeitsaufträge erfassen und markieren, Plakate gestalten, Mitschriften anfertigen, Mindmaps erstellen, gezielt nachschlagen, nach der 3-Stufen-Methode markieren, Arbeitsprozesse planen, Auswahlentscheidungen treffen, Fragekärtchen erstellen, Thesen formulieren, Fragebögen bzw. Interviewleitfäden entwickeln, Informationen aus CD-Roms herausfiltern, im Internet recherchieren, Statements vorbereiten, kleinere oder größere Vorträge halten, Interviews führen, Plakate präsentieren, im Hearing Rede und Antwort stehen, Live-Reportagen präsentieren, Frage-Antwort-Spiele durchführen, Thesen kommentieren, Gruppendiskussionen führen, miteinander arbeiten, aktiv zuhören, gruppeninterne Probleme/Konflikte regeln, zielstrebige Gruppenarbeit sicherstellen, kooperative Präsentationen vorbereiten und realisieren, Verantwortung für den Gruppenprozess und für die Gruppenergebnisse übernehmen und manches andere mehr. Wer wollte bestreiten, dass das wichtiges und zukunftsweisendes Lernen ist!? Voraussetzung dafür ist freilich, dass in der jeweiligen Schule geeignete Rahmenbedingungen vorhanden sind bzw. geschaffen werden. Das beginnt beim Zeitrahmen (Doppelstunden, Trainingstage etc.) und reicht über die Stoffverteilung, die Ressourcenausstattung und die Teamentwicklung im Kollegium bis hin zur systematischen schulinternen Lehrerfortbildung und Materialentwicklung im Rahmen methodenzentrierter Workshops. Näheres sowohl zu diesen Workshops als auch zu einigen grundlegenden schulorganisatorischen Maßnahmen und Regelungen lässt sich aus den erwähnten (Trainings-) Handbüchern des Verfassers ersehen (vgl. Klippert, 1994, 1995, 1998, 2000 und 2001).

Weiterführende Literatur

Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel 1994 (11. Auflage 2000).

Klippert, H.: Kommunikationstraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel 1995 (7. Auflage 2000).

Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Übungsbausteine für den Unterricht. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel 1998 (4. Auflage 2000).

Klippert, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Bausteine für den Fachunterricht. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel 2001.

Klippert, H.: Planspiele. Spielvorlagen zum sozialen, politischen und methodischen Lernen in Gruppen. 10 komplette Planspiele. Beltz-Verlag. Weinheim und Basel 1996 (3. Auflage 2000).

Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur. Beltz - Verlag. Weinheim und Basel 2000 (2. Auflage 2000).

[Sabine Koch](#) · 27.02.2002

Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (HeLP) » /
<http://help.bildung.hessen.de/methodenkompetenz/Methoden>