Handbuch zur Methodenvielfalt

Eine Sammlung

Zusammengestellt von Dominique Eggenschwiler

Im Rahmen der Ausbildung an der AfaP, Dornach
November 2014

INHALTSVERZEICHNIS

1 EINLEITUNG 3

2 METHODENTABELLE 4

3 KLASSISCHE METHODEN 5
3.1 Lehrervortrag, Frontalunterricht 5
3.2 Unterrichtsgespräch 7
3.3 Gruppenarbeit 10

4 HANDLUNGSORIENTIERTE METHODEN 12
4.1 Kooperatives Lernen 12
4.2 Freiarbeit 14
4.3 Wochenplan / Tagesplan 16
4.4 Stationenlernen 18
4.5 Werkstattunterricht 21
4.6 Briefmethode 23
4.7 Entdeckendes Lernen 24

5 TECHNIKEN 26
5.1 Cluster 26
5.2 Memory und Mega Memory 28
5.3 Placemat 30
5.4 Partnerpuzzle 32
5.5 Gruppenpuzzle 34
5.6 Kugellager, Karusell 36
5.7 Drei-Schritt-Interview 37
5.8 Lerntempoduett 39

1 Einleitung

In meiner Ausbildungszeit an der AfaP war mein grosses Anliegen die Methodenvielfalt.
Der Wunsch nach einer handlichen Sammlung einzelner Methoden war immer schon da, entsprechende Literatur ebenfalls, jedoch hatte ich selten die Zeit, ganze Bücher zu lesen oder stundenlang im Internet zu suchen. Meine Diplomarbeit [1]stand ebenfalls unter diesem Thema, und ich konnte einzelne Lernformen umsetzen und von den Erfahrungen berichten. Die Vereinbarkeit mit der Waldorfpädagogik hab ich dort ausführlich beschrieben.
Das vorliegende Handbuch soll nun diese kleine Sammlung sein, in der einzelne, gängige Unterrichtsmethoden einfach erklärt und systematisch beschrieben sind. Sie soll helfen und ermutigen, das eigene Methodenrepertoir zu erweitern, um der Vielfalt im Klassenzimmer ein bisschen gerecht zu werden. Darüber hinaus kann sie auch eine Anregung sein für die Konkretisierung der Bedürfnisse nach individueller Weiterbildung.
Einzelne Methoden kommen aus anderen, reformpädagogischen Strömungen und werden in Waldorfkreisen teilweise kritisch beurteilt. Grundsätzlich bin ich der Auffassung, dass ein Methodenrepertoir zum Handwerk eines jeden Pädagogen dazu gehört und man nur beurteilen kann, was man kennt und versteht. Die Sammlung versteht sich daher nicht als Rezeptpädagogik und sie soll, unabhängig vom jeweiligen Lehrplan anwendbar sein.
Es kann das Ausprobieren von neuen Unterrichtsformen vereinfachen, wenn man sich mit anderen Lehrpersonen zusammen findet und sich über die gemachten Erfahrungen austauscht, im Sinne von gelebter Praxisforschung.
Die Übersichtstabelle zu Beginn zeigt auf, was wofür geeignet ist und bietet eine erste Orientierung.
Mit der Unterteilung in "klassische Methoden", "handlungsorientierte Methoden (gross)" und "Techniken (klein)" deute ich die Richtungen und die Tragweite an. Ich habe bewusst den "Offenen Unterricht" ausgelassen, weil die Ausführungen zu dieser Methode den Umfang dieser Sammlung sprengen würde. Die "handlungsorientierten Methoden" sind jedoch einerseits Unterformen des "offenen Unterricht" aber auch Überbegriffe für viele "kleine Techniken".
Hier beschreibe ich vor allem die Absichten und Richtungen der Methoden. Dies wird aber für eine 1:1 Umsetzung nicht genügen, da muss sich jede Lehrperson weiter kundig machen. Die "kleinen Techniken" eignen sich als Anleitung für den Unterricht und sind oft Teile des kooperativen Lernens.
Ich erhebe keinen Anspruch auf Vollständigkeit, die Auswahl ist persönlich gefärbt.
Die Beschreibungen sind nicht meine eigene Worte, vielmehr eine zusammengestellte, teilweise aufbereitete und der Form angepasste Sammlung aus dem Internet und der Fachliteratur. Darauf weise ich jeweils zu Beginn der Beschreibung hin. Die nachfolgenden Zitate sind als Fussnoten ausgewiesen und die Quellenangabe erfolgt in der Regel am Ende einer Beschreibung, zusammen mit weiterführenden Literaturangaben und Links.

Dominique Eggenschwiler
Solothurn im Oktober 2014

[1] Eggenschwiler Dominique (2014) „Methodenvielfalt und Individualisieren auf der Unterstufe – kooperative Lernformen“

2 Methodentabelle

Die Klassenstufenangaben sind nur zum Teil persönliche Erfahrungswerte und eher vorsichtig gesetzt. In der Fachliteratur werden viele Unterrichtsformen aber schon, aufbauend, für Grundschulen empfohlen, wenn ihnen der nötige Aufbau vorangegangen ist.

	Einfache Anwendung	Lehrerzentriert	Schülerzentriert	Kooperative Lernform	Üben	Neues Wissen aneignen	Austausch	Binnendifferenzierung	Spielerische Form	Vorkenntnisse (LP) nötig	Klassenstufe (a=alle)	Materialaufwand	Zeitaufwand
Frontalunterricht	x	x				x				x	a		
Unterrichtsgespräch	x	x					x			x	a		
Gruppenarbeit	x		x	x	x	x	x	x		x	a	x	x
Kooperatives Lernen	x		x	x	x	x	x	x	x	x	a	x	x
Freiarbeit			x	*	x	x	x	x		x	a	xx	xx
Wochenplan			x	*	x	x	x	x	x	x	a	xx	xx
Werkstattunterricht	x		x	*	x	x	x	x	x	x	a	xx	xx
Stationenlernen			x	*	x	x	x	x	x	x	a	xx	xx
Briefmethode	x		x	x	x		x	x		x	3+		
Entdeckendes Lernen			x			x	x	x	x	x	a	x	x
Cluster	x		x	x			x	x			2		
Memory	x		x	x	x	x	x	x	x	x	a	x	
Placemat	x		x	x		x	x	x		x	2	x	
Partnerpuzzle			x	x		x	x	x		x	3	x	x
Gruppenpuzzle			x	x		x	x	x		x	3+	x	x
Kugellager	x		x	x			x				a		
Drei-Schritt-Interview	x		x	x			x			x	a		
Lerntempoduett	x		x	x	x			x		x	2	x	

* können kooperative Lernformen als Teilangebot enthalten

Die Tabelle ist Anlehnung an
http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/methodensammlung/
entstanden. (zuletzt aufgerufen 1.11.14)

3 Klassische Methoden

3.1 Lehrervortrag, Frontalunterricht

Eine Fachgruppe der Uni Erfurt erarbeitete diese „Empfehlungen zur didaktisch – methodischen Gestaltung eines zieldifferenten Unterrichts in Grund- und Regelschule". Sie sind als pdf im Internet abrufbar und hier in teilweise gekürzter Zitatform widergegeben:

3.1.1 Beschreibung

„Frontalunterricht ist eine Form des lehrerzentrierten Unterrichts. Er wird gezielt, seinem „spezifischen didaktischen Leistungsprofil" entsprechend eingesetzt. Frontalunterricht dient vorrangig der Vermittlung von Sach- und Methodenkompetenz (vgl. Wiechmann 2000, 20 ff.).
Der Frontalunterricht ist als darbietende Unterrichtsform des Vortragens und Zuhörens sowie des Vor- und Nachmachens als Verbindung der Lehrer- und Schülerhandlung zu verstehen. Bei den SchülerInnen werden vor allem die Fähigkeiten zur Aufnahme, Nachbildung und Wiedergabe geschult. Der Frontalunterricht bedient sich in seiner Darbietung neben der auditiven Vermittlung des Unterrichtsinhaltes vielfältiger visueller Anschauungen (z.B. Tafelbilder, Modelle, Filme). Auch eine emotionale Einfärbung und Betonung des Lehrervortrages kann zur Bereicherung des Unterrichts beitragen, denn hier kann die Aufnahmefähigkeit der SchülerInnen durch das Ansprechen und Berühren seiner Neugierde und Aufmerksamkeit optimiert werden.
Dabei ist auf Kürze, Verständlichkeit und übersichtliche Gliederung der Informationen zu achten und sind Momente der Dramatisierung und Personifizierung einzubauen. Zudem ist es wichtig, die Konzentration der SchülerInnen zu bündeln. Die Dauer dieser Unterrichtsform richtet sich nach dem Spannungscharakter und liegt zwischen 5 bis 10 Minuten (max. 20 Minuten), wobei bereits Aufmerksamkeitsprobleme bei den SchülerInnen nach 5 Minuten eintreten können.

3.1.2 Ablauf, Phasen

Frontalunterricht enthält idealerweise vier Arbeitsphasen:

1. *Darbieten:*
   Darbieten eines neuen Themas durch PädagogInnen/ SchülerInnen, Grundlagenwissen
2. *Konstruktives Durcharbeiten*
   individuelle Auseinandersetzung mit dem Thema, Klassengespräch, Verbalisierung des Themas durch SchülerInnen
3. *Übendes Wiederholen*
   individuelle Sicherung des Verständnisses durch differenzierte Übungsaufgaben, Hilfen bei Lernschwierigkeiten
4. *Problemorientiertes Anwenden*
   problemorientiertes Anwenden des neuen Wissens im neuen Kontext (Transferieren), differenzierte Anwendungsaufgaben, verschiedene Sozialformen

3.1.3 Ziele

- Bericht eigener Erlebnisse und Erfahrungen
- erzeugt emotionale Stimmungen
- effektives Vermitteln einer grossen leicht verständlichen Informationsmenge
- Präsentieren von Kleingruppenergebnissen
- Vermitteln von Arbeitstechniken, um Fehlleistungen im Vorfeld auszuschliessen

- Demonstrieren von gefährlichen und sehr aufwendigen Versuchen

3.1.4 Zielgruppe und Sozialform

- Ab 1. Klasse

3.1.5 Vor- und Nachteile

- SchülerInnen können sich an der Lehrerpersönlichkeit menschlich orientieren
- Innert kurzer Zeit werden viele SchülerInnen erreicht
- Unabhängig von Medienausstattung
- Hohe Planbarkeit für Lehrperson
- Geeignet bei schwierigen Themen, Grundlagen vermitteln, als Ausgangslage für nachfolgende Unterrichtsphasen und -formen
- Grosse Flexibilität, da man schnell auf die SchülerInnenbedürfnisse eingehen kann
- Wenig Eigenaktivität der SchülerInnen, diese reagieren mit Langeweile, Unaufmerksamkeit und Störungen
- Wenig Interaktion zwischen den SchülerInnen
- Gefahr, dass SchülerInnen zu Objekten werden
- Informationen werden zunächst fremdgesteuert, kritik- und fraglos übernommen und nachvollzogen
- Interaktionen zwischen den SchülerInnen sind vorerst nicht erwünscht“ [2]

3.1.6 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf
  zuletzt aufgerufen am 1.11.14
- Grell, J. (2000). Direktes Unterrichten. In: Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 35- 49
- Köck, P. (1991) . Praxis der Unterrichtsgestaltung und des Schullebens. Donauwörth: Auer
- Wiechmann, J.(2000). Frontalunterricht. In: Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 20- 34

[2] Gekürzte Fassung dieser Internetseite von Dr. Elke Hohnstein, elke.hohenstein@uni-erfurt.de https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf

3.2 Unterrichtsgespräch

Am staatlichen Lehramt für Grund- und Hauptschulen in Kusel wurde 2011 eine Arbeit über das Unterrichtsgespräch verfasst (als pdf abrufbar, leider ohne Namensangabe der Verfasserin):

3.2.1 Beschreibung

„Das Unterrichtsgespräch ist eine Lehrform, die in ihren verschiedenen Ausformungen nach wie vor einen grossen, wenn nicht den grössten Anteil der Unterrichtszeit einnimmt. Unterrichtsgespräche finden zwischen Lehrenden und Lernenden statt und dienen dem gemeinsamen Austausch über Unterrichtsinhalte sowie der Wissens- und Kompetenzentwicklung. Sie werden vorrangig vom Lehrer als Initiator von Lernprozessen bestimmt und gesteuert und variieren je nach Intentionen von Unterricht von starker zu geringer Lenkung. Die veränderte Rolle des Lehrers im Lehr – Lern – Prozess der Schüler lässt es notwendig erscheinen, die vielfältigen Intentionen und Funktionen von „Gesprächen zum Zwecke des Lehrens und Lernens“ (vgl. H. Meyer 2006) zu kennen und diese auf ihre Wirksamkeit hin zu betrachten.

Voraussetzungen für das Gelingen von Unterrichtsgesprächen
Schaffen und Gedeihen einer positiven Gesprächskultur stehen im Mittelpunkt des Schulalltags. Kommunikative Kompetenz als eine Schlüsselqualifikation, welche eine angemessene sprachliche Auseinandersetzung mit Lerninhalten und -prozessen ermöglicht, gewährleistet einen anregenden Austausch von Meinungen und Befindlichkeiten und trägt zum Selbstverständnis der Schule als Lern- und Lebensstätte bei.

3.2.2 Verschiedene Gesprächsformen

Das fragend – entwickelnde Unterrichtsgespräch
Es ist in der Regel ein erarbeitendes Unterrichtsgespräch, das in jeder Phase des Unterrichtsverlaufes von der Handlungsebene auf die Reflexionsebene führen kann.
Ein Erarbeitungsgespräch kann sinnvoll sein, wenn es um die Vorbereitung eines Themas geht, wenn es um eine Zusammenfassung, Vertiefung und Einordnung von Arbeitsergebnissen der Gruppen- oder Partnerarbeit, um die zu planende Weiterführung der Thematik, also insgesamt um Reflexionskompetenz geht. Ferner bietet sich ein Unterrichtsgespräch im Plenum an, wenn SchülerInnen während der eigenständigen Arbeit insgesamt nicht weiterkommen oder überfordert sind.

Das offene Unterrichtsgespräch
In Zeiten der Reformpädagogik trat das offene oder freie Unterrichtsgespräch (vgl. Berthold Otto: Berliner Reformschule) zunehmend neben das bis dahin vorherrschende stark vom Lehrer gelenkte Unterrichtsgespräch. Es war gekennzeichnet von Schülerinteressen und Fragen zu unterschiedlichen Themen, die von den Schülern in freier, ungebundener Form in den Unterricht getragen wurden.
Die Aufgaben und Ziele offener Gesprächsformen im heutigen Unterricht beinhalten mehr als blosse Unterhaltung. Auch ein offen angelegtes Unterrichtsgespräch ist eine Art des Lehrgesprächs, sobald es über den alltäglichen zwischenmenschlichen sprachlichen Kontakt von Schülern und Mitschülern, von Lehrer und Schülern hinausgeht und das Geschehen im Unterricht betrifft. Ein grundlegendes Mass an Gesprächskultur muss vom Lehrer vermittelt und mit den Schülern immer wieder geübt werden, damit ein offenes Unterrichtsgespräch nicht im Beliebigen verläuft. Die Aufgabe der Lehrkraft ist es, die Schüler (anhand verschiedener Methoden) miteinander ins Gespräch zu bringen und das Gespräch zu moderieren. Die Schüler setzen sich

fragend und diskutierend mit einem Problem auseinander, finden selbstständig Lösungsmöglichkeiten und bestimmen weitgehend den Gesprächsverlauf.

Es liegt auf der Hand, dass das offene Unterrichtsgespräch in seiner Hochform eine der anspruchsvollsten Gesprächsformen überhaupt ist, verlangt es doch von allen Beteiligten ein hohes Mass an Disziplin und grundlegende Gesprächskompetenzen, welche kumulativ weiterentwickelt werden wollen.
Das offene Unterrichtsgespräch begegnet uns in der Schule in unterschiedlichen Anforderungsbereichen, die bei grösstmöglicher Zurückhaltung des Lehrers eine wachsende Eigenaktivität der Lernenden ermöglichen:
Die Einführung und Übung von Gesprächsmethoden wie z. B. *Gesprächs- und Erzählkreis (Morgenkreis, Schlusskreis,...)* hat ihren festen Platz schon in den Kindergärten und Kindertagesstätten. In der Grundschule sollen sich die Kinder zunehmend ihrer sprachlichen Fähigkeiten und den damit verbundenen Möglichkeiten bewusst werden und diese weiterentwickeln. Methoden wie *Erzählstein, Blitzlicht, Murmelphasen, Partnerinterview, Bienenkörbe, Kugellager- oder Doppelkreismethode, Stilles Gespräch* u.v.a.(vgl. Gudjons 2003, S.200 ff. und Klippert 2007) tragen dazu bei, die Rolle der Sprache bei Denk- und Lernprozessen als tragendes Element der Verständigung im Bewusstsein der Schüler zu verankern.

Fruchtbare Gesprächserziehung wird von folgenden Faktoren, für deren Beachtung der Lehrer Sorge zu tragen hat, wesentlich beeinflusst:

- die Rolle des Moderators üben
- Balance zwischen Freiheit und Lenkung finden
- Vertrauens- und respektvolle Atmosphäre der Achtung und Zuneigung schaffen
- Vorbildhaft auf höfliche Umgangsformen achten und diese einfordern
- Gesprächsbereitschaft wecken (Interesse an jedem Schüler und seiner Lebenswelt zeigen; als Lehrer Mitteilungs- und Gesprächsbereitschaft signalisieren)
- Gesprächsförderndes Verhalten anerkennen und loben
- Auf eine gesprächsfördernde Sitzordnung achten (z. B. Sitzkreis, bequeme Sitzhaltung auf Stühlen, Lehrer gleichberechtigt in der Runde...)
- Gesprächsgrundlagen inhaltlicher Art schaffen
- Regeln der Gesprächsführung mit den Schülern erarbeiten und üben“ [3]

3.2.3 Ziele

- Genaues Zuhören
- Fragehaltung entwickeln
- Gesprächsregeln einhalten
- In vollständigen Sätzen reden
- Eigene Meinung begründen können
- Andere Gesprächsbeiträge akzeptieren

3.2.4 Zielgruppe und Sozialform

Je nach Form ist die Zielgruppe der einzelne oder die Klasse
In der klassischen Umsetzung lehrerzentriert im Dialog mit einzelnen SchülerInnen

[3] http://studienseminar.rlp.de/fileadmin/user_upload/studienseminar.rlp.de/gs-kus/bilder/Das_Unterrichtsgespraech.pdf
zuletzt aufgerufen am 1.11.14

3.2.5 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

Gudjons, Herbert: Frontalunterricht – neu entdeckt. Regensburg 2003
Klippert, Heinz: Methodenlernen in der Grundschule; Weinheim 2007
Klippert, Heinz: Methoden – Training. Weinheim 2007
Klippert, Heinz: Kommunikationstraining. Weinheim 2006
Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II; Praxisband. Berlin 2006

3.3 Gruppenarbeit

An der Uni Köln betreibt Prof. Dr. Kersten Reich als Herausgeber eine die Internetseite „Methodenpool". Hier werden alle möglichen Unterrichtsformen und –methoden ausführlich beschrieben und erklärt.

3.3.1 Beschreibung

„Gruppenarbeit ist weder ein pädagogischer Wundertrick noch eine Methode, die immer dann eingesetzt werden kann, wenn alles andere zu eintönig erscheint.
Gruppenarbeit ist vielmehr eine Sozialform, die bei geschickter Eingliederung in den Unterricht zu gesteigertem Lernerfolg unter den SchülerInnen führen kann. Sicherlich ist sie eine sehr anspruchsvolle Sozialform, die in der Schulwirklichkeit bisher auch oft bei LehrerInnen und auch SchülerInnen relativ unbeliebt ist. Solche negativen Vorurteile und Probleme lassen sich meist auf die falsche Planung, Organisation und Durchführung dieser Sozialform zurückführen. Dabei wäre es so einfach, die Grundregeln einzuhalten.

3.3.2 Ablauf, Phasen

So gilt es als erstes zu beachten, dass Gruppenarbeit in 4 Phasen zu unterteilen ist:
1. Vorbereitungsphase
2. Durchführung
3. Präsentation/Auswertung
4. Feedback/Evaluation"

Hilbert Meyer unterscheidet 4 Sozialformen:
Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit und Frontalunterricht. Andere unterteilen zusätzlich in Kleingruppenarbeit.
„Egal zu welchem Zweck man die Gruppenarbeit einsetzt, es sollte in jedem Fall darauf geachtet werden, dass die Ergebnissicherung nicht vergessen wird, denn erst durch diese kann die Gruppenarbeit ihre ganzen Möglichkeiten entfalten.
Sind die Grundregeln der Gruppenarbeit einmal durch den Lehrer erläutert und verdeutlicht worden, kann sie immer wieder angewendet werden. " [4]

3.3.3 Ziele

- Fördert Kontaktfähigkeit und Kommunikation
- Regt zu kreativen Denkprozessen an
- Selbst Erarbeitetes merkt man sich besser
- Fordert Kompromissfähigkeit
- Lebensnahes Lernen

3.3.4 Zielgruppe und Sozialform

Ab der 1. Klasse aufbauend, erst Partnerarbeit, dann Kleingruppen (3), später in Gruppen (4+). Gruppenbildung ist eine zentrale Frage und abhängig von diversen Faktoren, wie Aufgabenstellung, Vorwissen, Methodenkompetenz, Lernziel, Zeit, Raum, etc.

[4] Reich, K. (Hg): Methodenpool. In: http://methodenpool.uni-koeln.de
zuletzt aufgerufen am 1.11.14

Leistungshomogen oder –heterogen zusammengestellte Gruppen arbeiten unterschiedlich. Nicht jede Gruppe muss die gleiche Aufgabe lösen.

3.3.5 Vor-/Nachteile

- Ideal für grosse Klassen
- Grosse Interaktion
- SchülerInnen lernen voneinander
- Jeder ist angesprochen
- Soziales und schulisches Lernen kommen zusammen
- Aber Einzelne können sich entziehen, wenn die Gruppe sich nicht sinnvoll organisiert
- Kein Ergebnis, wenn Kooperation fehlt
- Erhöhter Zeitaufwand, da eine Auswertung notwendig ist
- erhöhtes Konfliktpotenzial
- Beurteilung der individuellen Leistung schwierig

3.3.6 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool http://methodenpool.uni-koeln.de/download/gruppenarbeit.pdf
- Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden II. Praxisband. Frankfurt am Main 1990.
- Becker, Georg E.: Unterricht planen. Handlungsorientierte Didaktik Teil I. Weinheim/ Basel/ Berlin 2004.

4 Handlungsorientierte Methoden (gross)

4.1 Kooperatives Lernen

Eine ausführliche Umschreibung einzelner Methoden mit Praxisauswertung findet sich in meiner Diplomarbeit „Methodenvielfalt und Individualisieren an der Unterstufe“.[5]
Auf dem Kultusportal Baden-Württemberg wird Kooperatives Lernen so beschrieben:

4.1.1 Beschreibung:

„Kooperatives Lernen bedeutet, dass sich Schülerinnen und Schüler gegenseitig bei der Arbeit unterstützen und gemeinsam zu Ergebnissen gelangen. Dies geschieht in Partner- oder Gruppenarbeit.
In gut strukturierten Lerngruppen wird unter Zuhilfenahme von zahlreichen Methoden ein hohes Aktivierungsniveau der Lernenden erreicht mit nachhaltigen Erfolgen im kognitiven Bereich. Problemlöse- und Sozialkompetenz werden gleichermassen aufgebaut und führen häufig zu einem positiveren Selbstbild der Lernenden. Dadurch steht kooperationsorientierter Unterricht zwischen frontaler Belehrung und selbstreguliertem, individuellem Lernen.
Grundvoraussetzung für die erfolgreiche Arbeit in Gruppen ist das Schaffen eines förderlichen sozialen Klimas mit positiven Abhängigkeiten unter den Gruppenmitgliedern. Eine positive Abhängigkeit besteht dann, wenn die Gruppenmitglieder erkennen, dass es für das Gruppenziel die Anstrengung des Einzelnen benötigt. Unterschiedliche Aufgaben und Rollen innerhalb der Gruppe führen dazu, dass individuelle Fähigkeiten als einzigartigen Beitrag zum Erfolg der ganzen Gruppe führen. So glauben die SchülerInnen letztlich, dass sie entweder gemeinsam schwimmen oder untergehen.“ [6]
„Kooperatives Lernen ist nicht als eine einzige Unterrichtsmethode zu verstehen, sondern als eine Unterrichtsstruktur, welche Lernprozesse im Wechsel von individuellen und kooperativen Phasen ermöglicht.“ [7]

Kooperatives Lernen erfolgt nach dem Prinzip:
Denken – Austauschen - Vorstellen

4.1.2 Ziele:

- Kognitive Prozesse in sozialem Austausch
- Differenzieren und Individualisieren möglich
- Zum Üben, Vertiefen, Problemlösen, Wissen erschliessen, Memorieren

4.1.3 Zielgruppe und Sozialform

Ab 1. Klasse aufbaubar

4.1.4 Lernformen

- Cluster
- Placemat
- Gruppenpuzzle
- 3-Schritt-Interview

[5] Eggenschwiler Dominique (2014) „Methodenvielfalt und Individualisieren auf der Unterstufe – kooperative Lernformen“
[6] http://www.kultusportal-bw.de/,Lfr/775133
zuletzt aufgerufen am 1.11.14
[7] Brüning Ludger und Saum Tobias (2009)

- Reziprokes Lesen
- Etc.

4.1.5 Vor-/Nachteile:

- Fördert das Klassenklima, stärkt die sozialen Strukturen
- Starke Schüleraktivität
- Erfordert ein Überdenken der eigenen Rolle
- braucht mehr Zeit als Frontalunterricht
- Für unselbständige Schüler anfangs schwierig

4.1.6 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Wikipedia, zuzuletzt aufgerufen am 1.11.14
  http://wikis.zum.de/zum/Kooperatives_Lernen

- Kultusportal Baden Württemberg, zuletzt aufgerufen am 1.11.14
  http://www.kultusportal-bw.de/,Lfr/775133

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool, zuletzt aufgerufen am 1.11.14
  http://methodenpool.uni-koeln.de

- Brüning Ludger und Saum Tobias (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Strategien zur Schüleraktivierung,* 5. Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

- Hier auch Ausführliches unter dem Aspekt der Inklusions-Pädagogik,
  zuletzt aufgerufen am 1.11.14
  http://www.inklusion-lexikon.de/KooperativesLernen_Scholz.pdf

4.2 Freiarbeit

Die Freiarbeit wird an verschiedenen Orten beschrieben. Die Definition hier ist von Wikipedia. Die nachfolgende Kurzbeschreibung der Methode findet man im erwähnten „Methodenpool“ der Uni Koeln:

4.2.1 Ursprung

„Freiarbeit (auch Freie Arbeit) ist eine Form des offenen Unterrichts. Freiarbeit wurde beispielsweise von den Reformpädagogen Célestin Freinet, Maria Montessori und Peter Peterson - allerdings mit unterschiedlichen Intentionen eingesetzt.“ [8]
Peterson ergänzte seine Form mit der „Wochenplanarbeit“ auch bekannt als „Jena-Plan“ und ersetzte die Jahrgangsklasse in Stammgruppen.

„Célestin Freinet (1896-1966), südfranzösischer Dorfschullehrer, begründete seit den 20er Jahren des 20. Jahrhunderts die Freinet-Pädagogik. Sein Konzept zeichnet sich im Besonderen dadurch aus, dass Schule und Lebenswelt eine Einheit bilden sollen, in der Kinder selbst zum Produzenten der Unterrichtsinhalte werden.“[9]

4.2.2 Beschreibung

Gehört zum Konzept „Offener Unterricht“

„Der Begriff "Offen" darf nicht mit dem Begriff "Beliebigkeit" gleichgesetzt werden. Im Offenen Unterricht besteht keine grenzenlose Offenheit, sondern ein konkret identifizierbares, im Wesentlichen aus der Reformpädagogik (von Montessori, Freinet und Petersen) abgeleitetes Konzept mit den Elementen, gemeinsamer Unterricht / Wochen- oder Tagesplanarbeit / Freiarbeit / Projektarbeit. Somit kann auch gesagt werden, Offener Unterricht ist ein Überbegriff, unter dem sich mehrere klar strukturierte Unterrichtsmethoden subsumieren lassen, wie z.B. Projektunterricht, Werkstättenunterricht. Offener Unterricht beinhaltet neben den methodischen Verfahren eine humanistische Grundhaltung, d.h. ein wertschätzender Umgang, die Schülerinnen in ihren Anliegen ernst nehmen, usw.

Basierend auf Gedanken aus der Reformpädagogik ist die Freiarbeit eine Unterrichts- und Lernform, die besonders in der Freinet-Pädagogik und im Offenen Unterricht eingesetzt wird.
In der Freiarbeit setzt sich der Schüler ein Lernziel, das er in Eigenleistung und mit einem hohen Mass an persönlicher Freiheit zu erreichen versucht. Dem Lernenden wird in dieser Eigenverantwortung die Entscheidung hinsichtlich einer Auswahl an Arbeitsformen und Inhalten sowie bei der Planung von Aktivitäten überlassen. Somit ist nicht mehr der Lehrer für Planungs- und Entscheidungsprozesse in erster Linie verantwortlich, sondern übernimmt die Rolle eines Beraters und Begleiters. Hierarchische Strukturen in der Beziehung Lehrer-Lerner können durch diese Rollenverteilung (teilweise) aufgelöst werden.
Alle Unterrichtsaktivitäten sollen sich an den Interessen, d.h. insbesondere der Lebenswelt und an den Fähigkeiten des Lernenden, orientieren.

[8] http://de.wikipedia.org/wiki/Freiarbeit
zuletzt aufgerufen am 1.11.14

[9] Reich, K. (Hg.): Methodenpool.
http://methodenpool.uni-koeln.de
zuletzt aufgerufen am 1.11.14

4.2.3 Ziele und Sozialform

- Selbstverantwortliches Lernen
- soziale Interaktion fördern
- Eigene Lernwege finden
- Eigene Lernbiografie selbst stärker zu gestalten

4.2.4 Zielgruppe

Die Methode der Freien Arbeit findet man heute hauptsächlich im Primarschulbereich, obwohl sie prinzipiell in allen Jahrgangsstufen einsetzbar ist. Das liegt daran, dass die Bedingungen für den Einsatz günstiger sind (Klassenlehrerprinzip, flexibler Stundenplan, Rollenverständnis, System der Bewertung und Ergebniskontrolle usw.) als in weiterführenden Schulen.

4.2.5 Methoden und Materialien

- Vielfältige Formen entdeckenden, praktischen Lernens
- Freiheit bei individueller Arbeit
- freie Entscheidungen für Zusammenarbeit und gegenseitige Hilfe
- Selbstkontrolle
- Möglichkeiten für Experimente und sinnliche Erfahrungen mit Materialien
- flexible Lerngruppen an unterschiedlichen Problemstellungen
- Aufarbeitung von Erfahrungen im Kreis mit Lerndokumentationen und Berichten
- gemeinsame Auswertung
- kreative Lernmethoden...

Die Arbeitsmethode hat Auswirkung auf die Raumgestaltung, das Klassenzimmer soll Arbeits- und Wohnatmosphäre erhalten.

4.2.6 Vor-/Nachteile

Freiarbeit bedarf einer langsamen und gut geleiteten Einführung, um die Schüler, aber auch die Lehrer, mit ihrer neuen Verantwortung nicht zu überfordern. Um die Ziele dieser Methode erreichen zu können, ist eine sorgfältige Vorbereitung hinsichtlich der Her- und Bereitstellung von Arbeitsmitteln, Inhalten, der Gestaltung des Klassenraums sowie ein kooperatives Verhalten im Kollegium unbedingt notwendig.
Eine intensive Beschäftigung mit der Arbeitsform ist notwendig.

4.2.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool, zuletzt aufgerufen am 1.11.14
  http://methodenpool.uni-koeln.de
- Wikipedia, zuletzt aufgerufen am 1.11.14
  http://de.wikipedia.org/wiki/Freiarbeit
- Wulf Wallrabenstein: *Offene Schule - Offener Unterricht*
  Stuhlkreis, Freie Arbeit, Wochenplan, Projekte, praktische Beispiele und sämtlicher Inhalt befassen sich vorrangig mit Offenem Unterricht.
- Hilbert Meyer: *Schulpädagogik Bd. II*
  beschreibt Freiarbeit, Wochenplanarbeit und Stationenlernen
- Kron, Friedrich W.: *Grundwissen Didaktik*
  Projektarbeit und eigenes Kapitel zum offenen Unterricht

4.3 Wochenplan / Tagesplan

Wikipedia liefert die Definition zum Wochenplan

4.3.1 Ursprung

„Der Wochenplan, und in seiner kleinen Form der Tagesplan sind Formen des Offenen Unterrichts. Historische Wurzeln finden sich bei den Reformpädagogen wie Celestin Freinet und Peter Peterson und anderen.“ [10]

4.3.2 Beschreibung

In den schon erwähnten „Empfehlungen zur didaktisch – methodischen Gestaltung zieldifferenten Unterrichts in Grund- und Regelschule“ der Uni Erfurt findet sich auch die Beschreibung der Wochenplanmethode:

„Arbeitspläne sind eine Form der Interessen- und Leistungsdifferenzierung, bei der ein zwischen dem Lehrer und den Schülern vereinbartes, zum Teil fakultatives Lernpensum in einem abgesteckten Zeitrahmen selbstständig erarbeitet werden muss.“ (Paradies & Linser 2001, 130) Tages- und Wochenpläne gehören zu Konzepten der Unterrichtsorganisation. SchülerInnener halten zu Beginn eines Zeitraumes (Tag/ Woche) einen Plan, der verschiedene Aufgaben enthält. Diese können nach Fächern und/ oder Inhalten geordnet sein. Die SchülerInnener lernen, nach diesem Plan selbstständig zu arbeiten, Zeit zu strukturieren, Aufgaben zu kontrollieren und abzurechnen (vgl. Huschke & Mangelsdorf 1994, 11). Diese Arbeitsweise dient besonders der Entwicklung der Methodenkompetenz.

4.3.3 Ablauf, Phasen

Die SchülerInnen erhalten einen schriftlichen Plan für einen festgelegten Zeitraum. Der formale Aufbau wird von Huschke und Mangelsdorf wie folgt beschrieben:

1. Formulierung der Aufgaben: Aufgaben können für mehrere Fächer/ Lernbereiche gestellt werden. Sie sollten einfach und klar formuliert sein, die Lesefähigkeiten der Schüler berücksichtigen und ggf. durch Bilder, Piktogramme, Ganzwörter gestaltet werden. Angaben zum Arbeitsmaterial, zu Buchseiten erleichtern das selbstständige Arbeiten und vermindern Nachfragen durch SchülerInnen.
2. Reihenfolge der Aufgaben: Ziel ist, dass die SchülerInnen die Reihenfolge selbst bestimmen. Bei der Einführung der Tages- und Wochenplanarbeit kann anfangs die Reihenfolge vorgegeben werden. Das könnte auch dann notwendig sein, wenn PädagogInnen beobachten, dass SchülerInnen bestimmte Aufgaben meiden und die Bearbeitung hinauszögern.
   Kontrollspalte: Die Kontrollspalte soll SchülerInnen an Kontrolle und Überprüfung der Aufgaben erinnern. Erst nach der Kontrolle ist die Aufgabe als erledigt zu betrachten. Die Kontrolle kann durch SchülerInnen selbst, durch Mit SchülerInnen und/ oder PädagogInnen erfolgen.
3. Fertigspalte: Die Fertigspalte ermöglicht den SchülerInnen und PädagogInnen einen Überblick über den Stand, die Reihenfolge und Schwierigkeiten der Aufgabenbearbeitung sowie die Zeitplanung.
   Zeitleiste und Zeitplanung: Eine zusätzliche Zeitleiste auf dem Wochenplan unterstützt die SchülerInnen bei der Zeitplanung. Ist ein Tag incl. Wochenplanarbeit vorbei, wird dieser durchgestrichen.

[10] http://de.wikipedia.org/wiki/Wochenplanunterricht
zuletzt aufgerufen 1.11.14

4. Zusatzaufgaben: Neben Pflichtaufgaben können Zusatz- oder Wahlaufgaben angeboten werden. Hier können Interessen und Vorlieben von SchülerInnen beachtet werden (Malen, Basteln, Musik hören, Spielen). Auch Aufgaben, die schwer zu lösen sind (Knobel- und Logikaufgaben, Sudoku, Rätsel, Buch, ...) können für leistungsstarke SchülerInnen als Angebot bereit gehalten werden. Freie Tätigkeiten: SchülerInnen, die alle Aufgaben des Wochenplans erledigt haben, können einer selbstgewählten Tätigkeit nachgehen. Diese ist ebenfalls in den Plan einzutragen (vgl. Huschke & Mangelsdorf 1994, 16 ff.).
5. Tages- und Wochenplanarbeit erfordern von allen Beteiligten Überlegungen zu: Motivation, Art der Aufgabenstellungen, Art der Hilfestellungen, Sozialformen, Regeln, Selbst- und Fremdkontrolle (Quantität und Qualität), Bewertung, Klassengesprächen (Anfang/ Ende der Woche). “ [11]

4.3.4 Ziele

- Fördert Selbstdisziplin und das selbständige Arbeiten der SchülerInnen

4.3.5 Zielgruppe und Sozialform

Aufbauend ab der 1. Klasse

4.3.6 Vor-/Nachteile

- Form von Binnendifferinzierung
- Gezielte Hilfestellungen für einzelne SchülerInnen möglich durch andere SchülerInnen oder Lehrpersonen
- Kombinierbar mit anderen Unterrichtsmethoden und Sozialformen
- Grosser Vorbereitungsaufwand, allerdings während der Durchführung kaum Mehrarbeit
- Teamarbeit, fächerübergreifend macht Sinn

4.3.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf

- Huschke, P.: Grundlagen des Wochenplanunterrichts – Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim, Basel (Beltz) 1996

- Huschke,P./Mangelsdorf, M.: Wochenplanunterricht – Praktische Ansätze zur inneren Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim, Basel (Beltz) 1994

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool. http://methodenpool.uni-koeln.de/download/wochenplan.pdf

[11] https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf
zuletzt aufgerufen 1.11.14

4.4 Stationenlernen

Auf der Seite „Stationenlernen“ von „Methodenpool“ wird als primäre Quelle folgendes genannt:

4.4.1 Ursprung

„Die Ursprünge des Stationenlernens gehen auf reformpädagogische Methoden und Techniken zurück, wie sie vor allem in den Arbeitsateliers bei C. Freinet und den „Subject Corners“ von H. Parkhurst (Education on the Dalton-Plan 1922) entwickelt wurden. Aber bei Freinet waren die Lernstationen noch nicht in Form eines Lernzirkels organisiert und der Planunterricht von Parkhurst war zunächst eher individuell angelegt (vgl. zum Dalton-Plan: http://www.dalton.org/philosophy/mission/past.asp). Einen entscheidenden Impuls für die Stationenarbeit gaben Morgan und Adamson, die 1952 das bekannte Zirkeltraining für den Sport entwickelten. Grundideen aus dem Zirkeltraining wurden später auf Lernaufgaben übertragen.“[12]

4.4.2 Beschreibung

Unter der Rubrik „Kurzbeschreibung“ wird die Methode beschrieben und im Bereich „Darstellung“, finden sich die Elemente und Phasen dieser Methode, die ich hier als Zusammenfassung aufliste:

„Beim Stationenlernen sind meistens an verschiedenen Positionen im Raum, den „Lernstationen“, Arbeitsaufträge unterschiedlicher Art ausgelegt, die nacheinander von den Lernenden bearbeitet werden.
Die Aufträge stehen in einem thematischen Zusammenhang, können aber in der Regel unabhängig voneinander und in unterschiedlicher Reihenfolge bearbeitet werden. Dadurch erhalten die Lernenden die Möglichkeit, ihren Lernweg entsprechend ihrer Interessen und Fähigkeiten selbst zu steuern.Unterschiede im Lernverhalten einzelner Schüler können so leichter miteinander vereinbart werden.
Im Stationenlernen wird durch Art und Auswahl der Aufträge die Vielfalt möglicher Zugänge zum Stoff betont: Alle Sinneskanäle lassen sich durch die Art des ausgewählten Materials und Aufgabenstellungen ansprechen. Auch direktes Handeln kann durch gezielte Aufforderungen für Entscheidungen bei der Aufgabenbearbeitung gefördert werden.
Die Methode weist den Lernenden eine aktive und verantwortungsvolle Rolle innerhalb des Lernprozesses zu. Damit steht sie anderen handlungsorientierten Methoden nahe.
Stationenlernen wird besonders empfohlen zur Vertiefung von Wissen (Lernziel „Kennenlernen“), zur Einübung (Lernziel „Beherrschen“) und im Rahmen von fächerübergreifendem Unterricht.
Die vielen Vorzügen werden allerdings nur durch einen hohen Material- und Vorbereitungsaufwand erreicht.“

4.4.3 Elemente

Die Elemente des Stationenlernens sind folgende:

- das Thema oder Themengebiet und die entsprechende Lernziele
- ein Lernraum (Klassenzimmer o.ä.)
- eine Gruppe von SchülerInnen
- mindestens eine Lehrperson
- Arbeitsaufträge
- Arbeitsmaterial und Arbeitshilfen zu allen Aufträgen

[12] http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/stationenlernen_quellen.html
zuletzt aufgerufen 1.11.14

- eine Anzahl von Lernstationen (feste Plätze im Lernraum, an denen die Aufträge ausliegen)
- Arbeitsplätze für alle SchülerInnen
- Laufzettel oder Fortschrittslisten, auf denen jeder Lernende „seine“ Lernstationen abhaken kann
- Auf- und Abbau, Vorbereitung und Auswertung, Pausen!

Zu diesen unverzichtbaren Elementen können weitere hinzukommen:

- ein Arbeitsjournal für jeden Teilnehmer, in dem sie sich anhand von Leitfragen Rechenschaft über den Lernverlauf ablegen können,
- eine Dokumentenmappe oder Portfolio, worin die Arbeitsergebnisse gesammelt werden,
- ein Hilfesystem - das ist eine Struktur, die den SchülerInnen ermöglicht, Rat und Hilfen einzuholen bzw. anzubieten.

4.4.4 Ablauf, Phasen

Beim Stationenlernen kann man sechs Arbeitsphasen unterscheiden:

- Planung und Konzeption
- Praktische Vorbereitung und Bereitstellung
- Einführung
- Durchführung (= Arbeiten an den Stationen)
- Ergebniskontrolle und Präsentation
- Auswertung [13]

4.4.5 Ziele

- Vertiefen von Wissen
- Zum Üben
- Förderung der Handlungskompetenz
- Selbstorganisiertes Lernen mit hoher Eigenständigkeit
- Von Station zu Station gehen bringt Bewegung, es können auch Stationen im Freien aufgebaut werden
- Bewegungsstationen lassen sich gezielt einbauen
- „Erfolgreiches Lernen“ wird wiederholt und kann nachvollzogen werden
- Lernende und Lehrer planen und hinterfragen den Unterricht gemeinsam
- Es findet qualitatives Feedback und systemische Benotung statt
- Methodenvielfalt bzw. Vielfalt der Lernwege

4.4.6 Zielgruppe und Sozialform

Jede Alterstufe
Geeignet für grosse Gruppen, kann eine zusätzliche Lehrperson erfordern

4.4.7 Vor- und Nachteile

- Kann das Klassenklima fördern, stärkt die sozialen Strukturen
- Starke Schüleraktivität
- Material, Aufwand und Zeitbedarf eher gross

[13] http://methodenpool.uni-koeln.de/stationenlernen/frameset_stationenlernen.html
zuletzt aufgerufen 1.11.14

4.4.8 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Bauer, R.: Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin (Cornelsen Scriptor) 1997

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool: http://methodenpool.uni-koeln.de

4.5 Werkstattunterricht

Wiederum auf der Seite der Uni Erfurt ist zum Werkstattunterricht das Folgende zu lesen:

4.5.1 Ursprung

„Werkstattlernen, Werkstattarbeit, Werkstattunterricht, Lernwerkstatt sind Begriffe, die zu diesem Unterrichtskonzept in der Literatur zu finden sind. Hintergrund für die Idee des Werkstattlernens sind Überlegungen zu Formen der Gestaltung von Unterricht, in dem PädagogInnen in den Hintergrund treten und SchülerInnen durch sorgsam pädagogisch gestaltete Umgebungen zum aktiven Lernen kommen. Schon bei Montessori, Freinet, Rousseau sind diese Gedanken zu finden."

Das Konzept Werkstattunterricht wurde von Jürgen Reichen entwickelt.
„Werkstattunterricht" bezeichnet nach Reichen eine Form des offenen Unterrichts.

4.5.2 Beschreibung

„Werkstattarbeit bezeichnet das materialgestützte, erfahrungsorientierte Lernen in einer pädagogisch gestalteten Umgebung. Die Schüler haben jederzeit die Möglichkeit, Einfluss auf den inhaltlichen Verlauf der Arbeit, auf die methodischen Vorgehensweisen und auf die Wahl der Partner zu nehmen. Werkstattarbeit ist abhängig vom aktiven Engagement der Schüler."
(Paradies & Linser 2001, 54)

- Lernen findet wie in einer "Werkstatt" statt
- in einer Werkstatt wird gearbeitet
- nicht alle Mitarbeiter erledigen das Gleiche
- Handwerker können allein, zu zweit, in der Gruppe arbeiten nicht überall arbeitet der Meister mit

Diese Idee wird beim Werkstattlernen auf den schulischen Kontext übertragen. Die Formen des Werkstattunterrichts können hinsichtlich Zeitdauer, Inhalt (themengebunden oder themenungebunden), Form (reiner Werkstattunterricht, Werkstattunterricht vermischt mit Phasen anderen Unterrichtsformen, begleitender Werkstattunterricht) und Grad der Selbstständigkeit variieren.

Folgende Merkmale sind bei der Werkstattarbeit zu finden:

- Differenzierung
- freie Wahl der Zeit und der Zeiteinteilung freie Wahl des Lernortes
- freie Wahl der Sozialform
- freie Wahl der Lernpartner
- freie Wahl der Lern- und Arbeitsformen

Durch das „Chef- Prinzip" kann jeder Schüler für ein Angebot verantwortlich sein. Der „Chef" gibt den anderen SchülerInnen zuerst Hilfe. Mögliche Chefs sind: Spiel-Chef, Computer-Chef, Vortrags-Chef, Lese-Chef, Lieder-Chef, Hausaufgaben-Chef. Zusätzlich steht immer ein Angebot „Freie Wahl" zur Verfügung. [14]

[14] https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf

Das Schulzimmer wird für die Zeit des Werkstattunterrichts zur Werkstatt. Die vertiefte Auseinandersetzung mit der Form des Werkstattunterrichts ist notwendig.

4.5.3 Ziele

- Vertiefen von Wissen
- Zum Üben
- Förderung der Handlungskompetenz
- Selbstorganisiertes Lernen mit hoher Eigenständigkeit
- „Erfolgreiches Lernen“ wird wiederholt und kann nachvollzogen werden
- Lernende und Lehrer planen und hinterfragen den Unterricht gemeinsam
- Es findet qualitatives Feedback und systemische Benotung statt
- Methodenvielfalt bzw. Vielfalt der Lernwege

4.5.4 Zielgruppe

- Aufbauend ab der 1. Klasse, danach geeignet für alle Klassenstufen

4.5.5 Vor- und Nachteile

- Grosse Motivation bei den SchülerInnen
- Fächerübregreifender Unterricht möglich
- Mitbestimmung der SchülerInnen ist möglich
- Theorie und Praxis kommen nah zusammen
- Explorative Tätigkeiten sind möglich
- Individuelle Lernfortschritte sind möglich
- SchülerInnen, die Mühe haben sich zu organisieren, sind stärker gefordert
- Intensive Vorbereitungsarbeit für die Lehrkraft
- Materialaufwand

4.5.6 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Reichen, J. (1996). Individuelles Üben im Werkstattunterricht. Hamburg Macht Schule, 1, 9.
- http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/download/werkstattunterricht.pdf

zuletzt aufgerufen am 1.11.14

4.6 Briefmethode

Bei der Durchsicht des Methodenpools findet man auch die „Briefmethode". Bestechend einfach, vorausgesetzt, dass Lesen und Schreiben schon zum Handwerk gehören.

4.6.1 Beschreibung

Keine eigentliche Methode
„In Prozessen zwischenmenschlicher Verständigung spielen Briefe eine wichtige Rolle. Anhand der Briefmethode lassen sich Kompetenzen entwickeln und fördern, die zur Erstellung eines Briefes notwendig sind. Auch kann die spezifische Gestaltung, Form und kommunikative Funktion eines Briefes pädagogisch genutzt werden, um eigene und fremde Perspektiven offen zu legen, zu überdenken und zu erweitern.

Das Schreiben eines Briefes an bestimmte Personen erfordert und fördert in besonderer Weise die Fähigkeit zur Empathie, zum Hineinversetzen in eine andere Sichtweise. Der Schreiber eines Briefes hat üblicherweise einen Adressaten vor Augen, sei es eine reale oder eine erdachte Person. Er muss die Wissensbestände (Welt-, Text- und Handlungswissen) dieses Lesers abschätzen und mit seinem Text daran anknüpfen, um dem Adressaten ein möglichst grosses Verstehen zu ermöglichen.
Zusätzlich ist es hilfreich, einige persönliche Informationen z.B. über Lebenswelt, die momentane Verfassung o.ä. des Briefempfängers zu haben.
Diese Charakteristika eines Briefes und Erfordernisse des Briefschreibens lassen sich auf verschiedene Weise nutzen, um durch die Eigenaktivität der Lerner Lernprozesse in Gang zu setzen oder zu unterstützen.

4.6.2 Ziele

Der Einsatz dieser Methode lässt sich vor allem anhand der aktuellen Schreibforschung begründen. Um den Schülern einen Zugang zur Schriftkultur zu ermöglichen, ist es nämlich überaus wichtig, dass sie die Funktion der Schriftsprache kennen lernen. Schrift sollte ihnen ganz persönlich wichtig werden, subjektive Bedeutung und Sinn erlangen."[15]
Als Reflexion

4.6.3 Vor- und Nachteile

- Vielfältig einsetzbar
- Auch für Schreibanfänger
- Fächerübergreifend

4.6.4 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Gudrun Spitta (hrsg.): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*
  Theoretisch reflektierte und praktisch erprobte Anregungen für immer wieder neue Wege zum Schreiben mit Kindern 3. Aufl., 280 S., brosch.
  http://www.libelle.ch/backlist/909081806.html

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool
  http://methodenpool.uni-koeln.de

[15] http://methodenpool.uni-koeln.de/briefmethode/frameset_briefmethode.html
zuletzt aufgerufen am 2.11.14

4.7 Entdeckendes Lernen

Das „entdeckende Lernen“ beschreiben sowohl Elke Hohnstein im erwähnten Dokument, wie auch Ilka Joos und Nicole Reidenbach in einem Aufsatz auf den Internetseiten des deutschen Studienseminars für das Lehramt, Kusel.

4.7.1 Ursprung

„Der Begriff des Entdeckenden Lernens findet sich bereits in der Reformpädagogik, zB. bei Montessori und Fröbel. Es gibt für das Entdeckende Lernen keine allgemein verbindliche Definition, eher handelt es sich um Begriffsumschreibungen verschiedener Autoren wie Foster, Dyasi, Hameyer, Neber.
„Entdeckendes Lernen kann mit selbstständigem Wissenserwerb und Erkenntnisgewinnung, mit produktiver, intrinsisch motivierter Eigenaktivität der SchülerInnen gleichgesetzt werden.“ (Vgl. Bäuml- Rossnagl 1974)

4.7.2 Beschreibung

SchülerInnen sollen selbstständig und aktiv neue Erkenntnisse gewinnen. Dabei ist der Weg der Erkenntnisgewinnung ein wesentliches Ziel des entdeckenden Unterrichts. PädagogInnen unterstützen die SchülerInnen dabei, diese individuellen Lern- und Denkwege zu finden, Fragen in einen grösseren Zusammenhang einzubetten und Prinzipielles von Speziellem abzugrenzen. Sie stellen benötigtes Material zur Verfügung. Sie sorgen für die Bündelung der Fragehorizonte der SchülerInnen, sodass zum Thema eine gegenseitige Bezugnahme und Vernetzung möglich ist.
Von Hameyer werden vier Formen (Qualitätsdimensionen) des Entdeckenden Lernens benannt (vgl. Hameyer 2008, 116 ff.). Diese Formen sind gleichzeitig Schülertätigkeiten, die während des gesamten Prozesses des Entdeckenden Lernens erlernt und entwickelt werden.

Explorative Tätigkeit (Erkunden)
SchülerInnen beobachten, untersuchen, bauen, erfinden, analysieren, experimentieren, kommunizieren, lesen, fragen, zeichnen. Dieses Vorgehen erfolgt ohne konkrete Planschritte, was aber nicht heisst, dass diese Tätigkeiten unstrukturiert ablaufen, sondern es bedeutet Fokussieren des Sehens und logische Schlussfolgerungen ziehen. Beispiel: Ausgangspunkt für Entdeckungen könnte ein Brainstorming in Form einer Mind Map, einer Themenspinne, eines Themensterns sein.

Reflexive Tätigkeit (Nachdenken)
Es ist ein Akt des Denkens und Transfers. SchülerInnen überprüfen ihre Erkundungsergebnisse. Kognitive Integration und Umordnung finden statt. Dadurch lernen SchülerInnen zu reflektieren. Der Umgang mit neuem Wissen sowie Wissenstransfer in Anwendungssituationen wird entwickelt. Beispiele: Überprüfen der Protokolle, Entwickeln von (neuen) Fragen.

Konstruktive Tätigkeit (Gestalten):
SchülerInnen lernen, kognitive Konflikte wie Widerstände, Denkblockaden, Widersprüche konstruktiv zu überwinden. Dabei ist ein Feedback von den PädagogInnen wichtig. Hier gestalten SchülerInnen eigene Lernprozesse wie das Bewerten von Informationen, das Planen von weiteren Schritten.
Beispiele: Planen der Experimente, Entwerfen eines Protokolls, Gestalten eines Werkstückes, eines Kunstwerkes (Bild, Lied, ...) und/ oder einer Skizze.

Formative Tätigkeit (Reorganisieren):
„Entdecken ist erfahrungsgestütztes Lernen.“ (Hameyer 2008, 120). Es fällt vielen SchülerInnen schwer, ihr Wissen und gewonnene Erkenntnisse zu reorganisieren. Neue Erkenntnisse sind

selbstständig zu strukturieren und zu integrieren, d.h. diese neuen Erkenntnisse werden mit vorhandener Wissensstruktur verknüpft.
Beispiel: Präsentation der Ergebnisse vor der Klasse“ [16]

„Das Experimentieren lässt sich sowohl von der Seite der Wissenschaft als auch von der Seite des Kindes her betrachten. Es ist eine Weiterentwicklung und Fortführung des spielerischen Erkundens, Explorierens und Probierens, wobei immer die Beantwortung einer Frage oder die Lösung eines Problems am Ende steht. Der entscheidende Übergang vom systematischen Probieren zum Experimentieren liegt in der Zielgerichtetheit der Planung und in der geistigen Durchdringung des Problemlösungsprozesses.“[17]

4.7.3 Ziele

- Selbsttätigkeit
- SchülerInnen müssen den Lerninhalt selber entdecken, er wird nicht dargeboten
- Lernwege sind ebenso wichtig wie Lernziele

4.7.4 Zielgruppe und Sozialform

- Ab der 1. Klasse

4.7.5 Vor-/Nachteile

- Bewirkt intrinsisches Lernen
- Führt zur Einsicht in Prinzipien
- Fördert das Verstehen von strukturellen Beziehungen
- Selbständiges Lernen wird gefördert
- Muss gut geplant und eingeführt werden
- Nicht alles lässt sich durch Entdecken lernen

4.7.6 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Bäuml- Rossnagl, M. (1974): Zum entdeckenden Lernen im Sachunterricht der Grundschule. Mit praxisbezogenen Hinweisen zu einem Thema aus dem biologischen Fachbereich. In: Blätter für Lehrerfortbildung, Vol. 26, No. April
- Bönsch, M. & Kaiser, A. (2002). Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Hohengehren: Schneider Verlag
- Foster, J. (1972): Entdeckendes Lernen in der Grundschule. München: Ehrenwirth Verlag GmbH
- Klauer, K. & Leutner, D. (2007). Lehren und Lernen. Einführung in die Instruktionspsychologie. Weinheim: Beltz Verlag
- Neber, H. (2000). Entdeckendes Lernen. Weinheim: Beltz Verlag
- Hameyer, U. (2008). Entdeckendes Lernen. In: Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim: Beltz Verlag
- Zocher, U. (2000). Entdeckendes Lernen lernen. Donauwörth: Auer

[16] https://www.uni-erfurt.de/fileadmin/public-docs/Sonder_Sozialpaedagogik/Anenzephalie/Preisverleihung_Leben_pur/1_AG_DidaktikMethodik.pdf
zuletzt aufgerufen am 1.11.14

[17] http://www.wl-lang.de/Lernbereich%20SU/Lernbereich%20SU%203.htm
zuletzt aufgerufen am 2.11.14

5 Techniken (klein)

5.1 Cluster

Im „Methodenpool“ findet sich diese Methode, eine Art Brainstorming.

5.1.1 Ursprung

„Das Verfahren (cluster: engl.= Büschel, Gruppe, Anhäufung) wurde Anfang der 80er Jahre von der deutschen Lehrerin Gabriele L. Rico in den USA als Lernmethode entwickelt. Sie versuchte damit, der Schreibmüdigkeit ihrer Schüler entgegenzuwirken.

5.1.2 Beschreibung

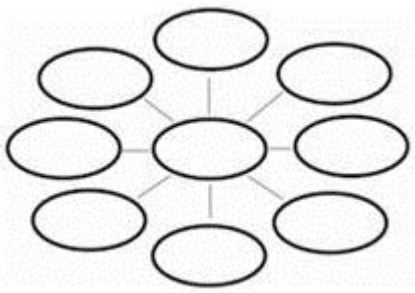
Das Clustering zielt bewusst auf das Erwecken der Motivation der Schüler, sie ist daher besonders geeignet für den Einstieg in ein Unterrichtsthema.
Das Clustern soll Begriffsblockaden anhand von Bildern aufweichen und anschliessend dabei helfen, diese zu überwinden.
Das Cluster soll als kreative Arbeitstechnik der Ideenfindung und der Visualisierung von Gedanken dienen: Hierzu wird ein Schlüsselbegriff auf ein leeres Blatt Papier geschrieben und eingekreist. Nun schreibt man spontane Assoziationen um das Kernwort herum auf. Diese Assoziationen ergeben wieder neue Schlüsselbegriffe, die miteinander verbunden werden. Dieser Verbund wird als Assoziationskette bezeichnet. Es entsteht eine netzartige Skizze aus Ideen, ausgelöst durch den ersten Schlüsselbegriff. So entsteht ein Cluster. Aus diesem heraus kann nun ein Schreibanlass gefunden werden.

5.1.3 Ablauf, Phasen

Das Clustering lässt sich in verschiedene Phasen einteilen:

1. Als Kern des Clusters wird ein Wort, ein Satz oder eine metaphorische Redewendung in die Mitte eines leeren Papiers geschrieben und eingekreist.
2. Spontane Eingebungen schreibt man nun, ohne sie zu zensieren oder über sie lange nachzudenken, um den Kern herum, kreist sie abermals ein und verbindet sie mit dem Kern oder untereinander.
3. Jedes neue Wort lässt so einen neuen Kern entstehen, der weitere Assoziationen zulässt. Auf diese Weise entstehen Assoziationsketten und -netze.
4. Man beendet das Ganze, wenn einem nichts mehr einfällt. Beim Betrachten der Skizze gewinnt ein Teil oder ein bestimmtes Wort besondere Bedeutung und eröffnet einem ein Thema.
5. Aufgrund dieses Themas beginnt man einen Fliesstext zu schreiben, bei dem keine bestimmte Textsorte vorgegeben ist. .“ [18]

[18] http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/clustering/frameset_clustering.html
zuletzt aufgerufen am 2.11.14



Beim Clustern beachtet die Lehrperson Folgendes:
Sie sollte motivierende Themen vorgeben, die den Erfahrungshorizont der Schüler nicht überschreiten.
Die Assoziation sollte nie länger als sieben Minuten und das Fliesstextschreiben etwa zehn Minuten dauern.
Es sollten keinerlei Kommentare zu den Texten abgegeben werden.

Das beschriebene Vorgehen ist eine von vielen Möglichkeiten, das Clustering umzusetzen, die Methode kann aber auch abgewandelt genutzt und gestaltet werden.

5.1.4 Ziele

- Vorwissen aktivieren und sammeln
- Wissen vernetzen und assoziativ darstellen
- Als Einstieg in ein Thema, Unterrichtsreihe

5.1.5 Zielgruppe und Sozialform

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Kleingruppe
- Ab 2. Klasse

5.1.6 Vor-/Nachteile

Das Clustering ähnelt der Technik des Mindmappings und ist „ein nicht lineares Brainstormingverfahren“ (vgl. Rico 1984). Beim Clustering liegt der Schwerpunkt auf der Ideenfindung und der assoziativen Verknüpfung von Ideen und Vorstellungen in Mustern, während es beim Mindmapping eher um begriffliche Ordnung von Einfällen und eine begriffliche Hierarchisierung von Gesichtspunkten geht.
Das Clustering lässt sich mit allen anderen Methoden besonders einfach kombinieren, in denen in einer Phase assoziiert und Ideen gesammelt und aufgeschrieben werden.

5.1.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- http://www.pegasus-onlinezeitschrift.de/alte_seite/erga22002koetterheinrich.htm - IV
- http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/PRAESENTATION/clustering.shtml
- Eine Anleitung:
  http://homilia.de/2005/10/cluster/
- Reich, K. (Hg.): Methodenpool
  http://methodenpool.uni-koeln.de

5.2 Memory und Mega Memory

Ebenfalls im Methodenpool wird das Memory beschrieben. Memory kennt jedes Kind, hat einen Spielcharakter und ist sehr vielfältig einsetzbar.

5.2.1 Ursprung

„Der Ursprung von Methoden, die auf das Merken und Erinnern abzielen, geht bereits auf Pythagoras und Aristoteles zurück. Diese haben Lern- und Gedächtnistechniken vorgeschlagen, damit das, was gelehrt wurde, möglichst leicht im Gedächtnis behalten wird. Als Gedächtnistraining wurde z.B. der vorherige Tagesablauf gedanklich wiederholt, indem akustische und taktile Reize einbezogen wurden. Den Griechen waren Lern- und Gedächtnistechniken so wichtig, dass sie eine Göttin danach benannten, nämlich Mnemosyne, die Göttin der Erinnerungsgabe.

5.2.2 Beschreibung

Bei *Memory* (englisch: Gedächtnis; Erinnerung) geht es darum, bestimmte Informationen, Symbole oder Bilder miteinander in Verbindung zu bringen, sich diese zu merken und schliesslich zu reproduzieren. Je nach Motivation und Zielsetzung kann die Methode als klassisches Memory-Spiel, als Variation davon, oder als Methode des Gedächtnistrainings eingesetzt werden. Der Einsatz aller Sinne, Fantasie, Kreativität und Konzentration nimmt dabei einen zentralen Stellenwert ein.
Das klassische Memory-Spiel ist vor allem unter der Verwendung von Karten bekannt, mittlerweile aber auch im Internet zugänglich. Dabei wird versucht, je doppelt vorhandene oder zusammengehörige Bilder, Symbole, Worte usw. unter verdeckt liegenden Karten zu finden, indem abwechselnd mit den Mitspielenden je 2 Karten aufgedeckt werden.
Der Themenbereich Memory umfasst auch Sinneswahrnehmungskomponenten, wie tasten, hören, riechen, schmecken.
Als Gedächtnis-Training gilt die Mega Memory-Methode von Gregor Staub als besonders erfolgreich. Die zu merkenden Lerninhalte werden dabei anhand eines Systems zum Verbinden von Symbolen mit Bildern und Geschichten mit den Zahlen von 1 bis 100 fantasievoll verknüpft.

5.2.3 Ziele

Motivationen, Zielsetzungen und Verwendungszwecke können sein: Auflockerung von Lernprozessen, Entwicklung von Spass beim Lernen, Freude am Erfahren des eigenen Erinnerungsvermögens und Messen mit anderen, Sinneserfahrung, Einprägen und Verarbeiten von Lernstoff wie Fakten, Namen, abstrakten Begriffen, Reden, Zahlen, Checklisten, Gesichtern, Witzen usw. Die Methode bietet sich als Abwechslung mit anderen Methoden zum Erlernen und Einprägen von Lernstoff an aber auch als Spiel und Sinneslehre.“ [19]

5.2.4 Zielgruppe und Sozialform

Allein oder in Gruppen
Jedes Alter

5.2.5 Vor- / Nachteile

- Spielerisches Üben

[19] http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/memory/frameset_memory.html
zuletzt aufgerufen am 2.11.14

- Über den Sinn, sich massenweise Inhalt anzueignen muss man hier nicht nachdenken. Es kann aber eine geeignete Methode sein.

5.2.6 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

Genaue Beschreibung des Mega-memorys:

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/memory/frameset_memory.html

5.3 Placemat

Kooperative Lernformen und ihre Unterformen werden an vielen Orten beschrieben. Ohne dass man sich ganze Bücher anschaffen muss, findet man im Internet gezielt und präzise Anleitungen. So gibt es nebst dem „Methodenpool“ der Uni Köln auch eine spezifische Wikipedia wie „ZUM-Wiki“ und eine Artikelsammlung „Vielfalt lernen“ (sh. Links am Kapitelende)

5.3.1 Ursprung

Kooperative Lernform

5.3.2 Beschreibung

„Bei der Placemat-Methode handelt es sich um ein Verfahren, bei dem – unter Nutzung einer grafischen Struktur – kooperative Arbeitsabläufe strukturiert und Arbeitsresultate verschiedener Personen zusammengeführt werden. Damit liefert sie die Möglichkeit, sowohl individuelle Arbeitsergebnisse als auch Ergebnisse aus Gruppenarbeitsprozessen festzuhalten. Die Methode eignet sich sehr gut zum Einstieg in ein Thema, indem Vorerfahrungen abgefragt werden, aber auch zur Erfassung von Lernzwischenständen und Arbeitszwischenergebnissen sowie zur abschliessenden Diskussion eines Themenkomplexes.“ [20]

5.3.3 Ablauf, Phasen

1. „Die Schüler finden sich in Gruppen zu drei oder vier Schülern zusammen. Jede Gruppe erhält ein vorbereitetes Blatt, auf dem in der Mitte ein grosser Kasten und zum Rand zu drei bzw. vier Felder aufgezeichnet sind. Dieses Blatt liegt in der Tischmitte.
2. Jeder Schüler schreibt nun still nach dem vorgegebenen Thema oder der Aufgabenstellung einen Kommentar in eines der Eckfelder. Anschliessend wird das Blatt gedreht, sodass jeder Schüler die nächste Ecke erhält.
3. Wenn jeder Schüler in jeder Ecke einen Kommentar geschrieben hat, werden die Schreibgespräche in einem ersten Schritt ausgewertet. Dazu fasst die gesamte Gruppe ihre Ergebnisse zusammen und schreibt die gewonnenen Erkenntnisse in das Feld in der Mitte.
4. Diese werden anschliessend im Klassenverband gesammelt und z. B. auf einem Flipchart fixiert, um im weiteren Verlauf darauf eingehen oder damit arbeiten zu können.

Einzeln schreiben, dann lesen
Eine Variation kann sein, dass zuerst jede Person nur im vor sich liegenden Randbereich ihre Gedanken zur gegebenen Aufgabenstellung aufschreibt.

Anschliessend wird die Placemat jeweils um eine Position gedreht, bis alle die Gedanken aller Personen der Arbeitsgruppe gelesen haben. - In dieser Phase sollten nur unmittelbare Verständnisfragen kurz geklärt werden.

Hierauf folgt die Erarbeitung eines Gruppenergebnisses und dessen Fixierung in der Mitte der Placemat.

Gemeinsamkeiten feststellen
Für die Phase des Kennenlernens in neuen Arbeitsgruppen können die Felder am Seitenrand der Placemat genutzt werden, um den Grad von Übereinstimmungen festzustellen.

[20] http://methodenpool.uni-koeln.de/placemat/frameset_vorlage.html

Abschliessend präsentiert ein nach Zufallsprinzip bestimmtes Mitglied der Arbeitsgruppe die Auswertung der Gruppe und den Gruppennamen im Plenum.“ [21]

5.3.4 Ziele

- Vorwissen aktivieren
- Unterrichtseinstieg
- Verarbeitung von Informationen
- Fördert Kommunikation und Kooperation in der Gruppe

5.3.5 Zielgruppe und Sozialform

- 3-er oder 4-er Gruppen
- Gruppenauswahl bewusst gestalten

5.3.6 Vor-/Nachteile

- Erfordert Struktur und Klarheit

5.3.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*.
  Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool. In:
  http://methodenpool.uni-koeln.de

- http://wikis.zum.de/zum/Hauptseite
  zuletzt aufgerufen am 2.11.14

- http://wikis.zum.de/vielfalt-lernen/Artikelsammlung
  zuletzt aufgerufen am 2.11.14

[21] http://wikis.zum.de/zum/Placemat
zuletzt aufgerufen am 2.11.14

5.4 Partnerpuzzle

Eine gute Beschreibung zum Partnerpuzzle fand ich bei IQES-Online. Der Ordner „kooperatives Lernen“ ist eine wahre Fundgrube. Aus dem „Methodenkoffer 1“ stammt die Beschreibung des Partnerpuzzles.

5.4.1 Ursprung

Kooperative Lernform

5.4.2 Beschreibung

„Beim Partnerpuzzle bekommen von den vier Gruppenmitgliedern jeweils zwei dieselbe Aufgabe. Zunächst macht sich jeder Schüler zum Experten für seinen Gegenstand, erst alleine, dann mit dem Partner, der dieselbe Aufgabe gehabt hat. Dann vermitteln sich die Schüler, die unterschiedliche Aufgaben hatten, jeweils ihre Ergebnisse. Diese Form der arbeitsteiligen Partnerarbeit ist in hohem Masse schüleraktivierend und lernwirksam. Die wechselseitige Abhängigkeit ist sehr hoch, denn der Partner wird gleichsam zum Lehrer, der den anderen Schüler unterrichtet. Dies führt zu einer intensiven Kooperation. In die dazu notwendigen Lernkompetenzen (Text selbstständig erschliessen, erklären, zuhören etc.) müssen die Schüler eingeführt werden. Bei Partnerpuzzle können sie sich dann darin immer weiter verbessern.

5.4.3 Ablauf, Phasen

Vorbereitung
Ein Themengebiet wird in zwei Teilbereiche oder –aufgaben geteilt. Die Aufgaben werden so verteilt, dass an jedem Gruppentisch zwei Schüler die Aufgabe A und zwei die Aufgabe B erhalten.

Individuelle Erarbeitungsphase
Die Lernenden A und A bearbeiten ihre Aufgabe in Einzelarbeit. Sie lesen einen Text, lösen eine Mathematikaufgabe oder führen ein Experiment durch.
Die Lernenden B und B bearbeiten die Aufgabe B analog in Einzelarbeit.

Kooperative Erarbeitungsphase
Die zwei Schüler mit derselben Aufgabe vergleichen ihre Ergebnisse und können sich gegenseitig Erklärungen geben oder korrigieren. So werden sie zu Experten für ihren Gegenstand.

Vermittlungsphase
Jetzt bilden A und B ein neues Paar. Zunächst stellt Schüler A seinen Gegenstand dem neuen Partner B vor, erläutert Details und beantwortet Rückfragen. Schüler B notiert sich alles und kann anschliessend Rückfragen stellen. Dann unterrichtet die Person B und A notiert und stellt Rückfragen. In dieser Phase lernen die Schüler das voneinander, was der jeweilige Partner ihnen vorgestellt hat.

Doppelter Boden
Die Paare gehen wieder zu dem Partner zurück, der dasselbe Thema bearbeitet hat. Jetzt können sie sich wechselseitig die Dinge erläutern, die sie in der Vermittlungsphase noch nicht richtig verstanden haben und so letzte Wissenslücken schliessen.

- *Tipps für die Praxis: kleinschrittiges Vorgehen*

Erklären Sie den Ablauf zunächst im Überblick und moderieren dann den Ablauf Schritt für Schritt. Machen Sie gerade für die Austauschphase relativ grosszügig Zeitvorgaben.“ [22]

5.4.4 Ziele

- Als Vorstufe zum Gruppenpuzzle

5.4.5 Zielgruppe und Sozialform

Ab 4. Klasse

5.4.6 Vor-/Nachteile

- Erfordert aktives Zuhören (evtl. vorher üben)
- Genug Zeit einplanen
- Aufbauend immer wieder anwenden

5.4.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- IQES-Online
  https://www.iqesonline.net/index.cfm
  zuletzt aufgerufen am 2.11.14

- Brüning Ludger und Saum Tobias (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Strategien zur Schüleraktivierung,*
  5. Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

[22] http://www.sekaesch.ch/fileadmin/user_upload/SCHIW_22.01.2014/06_Partnerpuzzle_MethBeschr.pdf
zuletzt aufgerufen am 2.11.14

5.5 Gruppenpuzzle

Als einfache Erklärung und Beschreibung des Gruppenpuzzles fand ich die nachfolgenden Ausführungen, die ich in der vorliegenden Form etwas anpasste:

5.5.1 Ursprung

Auch Jigsaw oder Guppen-Experten-Rally genannt
Kooperative Lernform

5.5.2 Beschreibung

„Das Gruppenpuzzle ist eine Form von Gruppenunterricht und die erweiterete Form des Partnerpuzzles. Die Lernenden erarbeiten einen Teil des Themas mit einem Selbststudienmaterial. Anschliessend unterrichten sie ihre Klassenkameraden darüber in kleinen Gruppen. Ein derartiger Gruppenunterricht dauert drei bis fünf Stunden.

5.5.3 Ablauf, Phasen

Am Anfang arbeitet die Lehrperson das Selbststudienmaterial aus. Dann folgen vier verschiedene Aktivitäten der Lernenden.

1. Die Lehrperson bereitet das Lernmaterial vor. Sie gliedert den Stoff z.B. in vier Gebiete.
2. Die Klasse wird in Gruppen mit mindestens Lernenden aufgeteilt (A, B, C, D). Jedes Gruppenmitglied bekommt eines der vier Gebiete. Nach einiger Erfahrung können die Lernenden die Themen selber wählen.
3. Jeder erarbeitet sein Thema individuell.
   Kleine Fragen und Tests zur Selbstkontrolle zeigen ihnen, ob sie das Thema beherrschen. Es ist wichtig, dass sich die Lernenden absolut sicher fühlen. Deshalb folgt nach dem Selbststudium die Expertenrunde.
4. Die Lernenden vertiefen und sichern das Gelernte in der Expertenrunde:
   Die Schüler mit demselben Thema treffen sich in einer Expertenrunde (A, A, A, A). Hier besprechen sie das zuvor Gelernte. Sie beantworten sich gegenseitig offene Fragen. Sie helfen einander, sich zu Experten zu machen. Am Ende steht eine Lernkontrolle.
5. Didaktische Vorbereitung: Danach planen die Schüler gemeinsam den Unterricht: Sie besprechen, wie sie ihr Wissen am wirkungsvollsten vermitteln, welche Hilfsmittel sie einsetzen und wie sie die Zeit einteilen.
   Die Lernziele sind bekannt. Es sind die gleichen, die sie auch von der Lehrperson vor dem Selbststudium erhalten haben.
   Schliesslich überlegen sie gemeinsam einige Kontrollfragen, mit denen sie ihren Erfolg im Unterricht der Mitschüler/innen überprüfen wollen. Fragen und Antworten dazu halten sie schriftlich fest. Vielleicht geben sie sie der Lehrperson zur Durchsicht.
6. Unterrichtsrunde: Die Schüler bilden neue Gruppen (A, B, C, D). Jeder Schüler hat einen anderen Unterrichtsteil ausgearbeitet.
7. Nun kommt die Umsetzung. Reihum unterrichtet nun jeder Schüler als Lehrer das vorbereitete Thema. Die anderen Gruppenmitglieder sind die Schüler. So findet in mehreren Gruppen parallel der gleiche Unterricht statt, den sonst die Lehrperson mit der ganzen Klasse durchgeführt hätte. „[23]

[23] vgl. http://paedpsych.jk.uni-linz.ac.at/INTERNET/ARBEITSBLAETTERORD/UNTERRICHTSFORMORD/GRUPPENPUZZLEOUT/Gruppenpuzzle.html

5.5.4 Ziele

- Geeignet für Einführungen neuer Themenbereiche (Informationen, die für alle neu sind)
- Fördert Selbstvertrauen und Selbständigkeit
- Kooperation

5.5.5 Zielgruppe und Sozialform

- 4er oder 5er Gruppen
- ab 3. oder 4. Klasse

5.5.6 Vor-/Nachteile

- Aktive Verarbeitung des Stoffes
- Lernen durch lehrern
- Erfordert aktives Zuhören (evtl. vorher üben)
- Braucht gute Vorbereitung der Lehrperson
- Als Vorübung zuerst das Partnerpuzzle durchführen

5.5.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Brüning Ludger und Saum Tobias (2009): *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen, Strategien zur Schüleraktivierung,*
  5. Auflage, Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH

- http://www.gruppenpuzzle.de/index.html
  zuletzt aufgerufen am 2.11.14

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool
  http://www.uni-koeln.de/hf/konstrukt/didaktik/rallye/frameset_rallye.html
  zuletzt aufgerufen am 2.11.14

5.6 Kugellager, Karusell

Auf der Internetseite des LVR-Landesjugendamt Rheinland befindet sich ein „Methodenkoffer" als Arbeitshilfe für inklusive Bildung. Darin werden, unter vielen anderen Methoden auch das Kugellager und das folgende Drei-Schritt Interview beschrieben, welche ich beide inhaltlich hier übernehme aber in der Form etwas anpasse:

5.6.1 Ursprung

Kooperative Lernform
Auch Karussell genannt

5.6.2 Beschreibung

Durch diese Methode können relativ schnell verschiedene Meinungen zu einem Problem/zu einer Frage ausgetauscht werden. Die Schüler treffen immer wieder auf neue Gesprächspartner, die sie nicht selbst wählen können.
Auf diese Weise kann im Klassenraum eine Kommunikation aller Schüler unabhängig von Leistungsfähigkeit, persönlicher Sympathie oder ethnischer Zugehörigkeit entstehen.

5.6.3 Ablauf, Phasen

1. Die Lerngruppe teilt sich in zwei gleich grosse Untergruppen. Die eine Untergruppe bildet den inneren, die andere den äusseren Kreis, wobei die Schüler des inneren und äusseren Kreises einander anschauen.
2. Der äussere Kreis bewegt sich nach links, so dass die Schülerpaare wechseln und über das Problem/über die Frage sprechen.
3. Nach einer vorgegeben Zeit bedanken sie sich beim Gegenüber für das Gespräch und der Kreis rotiert weiter. [24]

5.6.4 Ziele

- Schneller Austausch über eine Frage mit Gesprächspartnern, die nicht selbst gewählt werden
- Gespräche über Ferien, Wochenende
- Meinungsaustausch

5.6.5 Zielgruppe und Sozialform

- Jede Klassenstufe
- Zu zweit, schneller Wechsel

5.6.6 Vor-/Nachteile

- Erfrdert doppelten Stuhlkreis o.ä.

5.6.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*.
  Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

[24] vgl.:
http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/jugendf_rderung_1/querschnittsthemen/inklusion/Methodenkoffer_Inklusion_September_2011.pdf
zuletzt aufgerufen am 2.11.14

5.7 Drei-Schritt-Interview

5.7.1 Ursprung

Kooperative Lernform

5.7.2 Beschreibung

Das Drei-Schritte-Interview fördert die Fähigkeit der Schüler gezielt Fragen zu stellen, auf Fragen mit persönlichen Erfahrungen und Vorwissen zu reagieren und aktiv zu zuhören. Im Vorfeld sollten sich die Schüler mit den Techniken des Fragestellens und den unterschiedlichen Arten von Fragen (offen-geschlossen) vertraut machen.

5.7.3 Ablauf, Phasen

1. Die Klasse wird in Vierergruppen eingeteilt. Innerhalb der Vierergruppe erhalten die Schüler die Buchstaben A, B, C, D.
2. Zu einem zentralen Problem/zu einer Aufgabenstellung überlegen und notieren sich die Schüler Fragen an den Interviewpartner.
3. In einem zeitlich begrenzten Interview befragt der Schüler A den Schüler B, C befragt D.
4. Dann werden die Rollen getauscht: B befragt A und D befragt C.
5. In der Vierergruppe gibt jeder Schüler das Wesentliche aus den Antworten des Interviewpartners wieder.

5.7.4 Ziele

- Fördert das aktive Zuhören
- Persönliche Meinungen oder Erfahrungen darstellen
- Fragetechniken erlernen

5.7.5 Zielgruppe und Sozialform

- Ab 3. Klasse
- 4er Gruppen

5.7.6 Tipps

Die Methode ist v.a. für Aufgaben geeignet, die Texte, Personen oder Konzepte erhellen sollen.
Die Methode wird zu Beginn von den Schülern häufig als mühevoll und schwierig empfunden, weil ihnen grundlegende kommunikative Fertigkeiten abverlangt werden.
Bei der Einführung dieser Methode ist es günstig, wenn der Lehrer den Schülern demonstriert, wie man ein solches Interview führt (z. B. kann der Lehrer einen Schüler interviewen und den Verlauf des Interviews gemeinsam mit den Schülern auswerten). [25]

5.7.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Erfolgreich unterrichten durch kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*.
  Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

[25] vgl.
http://www.lvr.de/media/wwwlvrde/jugend/service/arbeitshilfen/dokumente_94/jugendf_rderung_1/querschnittsthemen/inklusion/Methodenkoffer_Inklusion_September_2011.pdf
zuletzt aufgerufen am 2.11.14

- http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/sklernen.pdf
- http://www.msm.bobi.net/NGreen/Koop_Lernformen/Koop-Methoden-Lippert.pdf

- Reich, K. (Hg.): Methodenpool
  http://methodenpool.uni-koeln.de

5.8 Lerntempoduett

Diese kooperative Lernform wird auf einer Downloadseite des Friedrich Verlags [26] in einem Beispiel aus dem Unterrichtsfach Englisch (Rubrik Englisch) beschrieben.

5.8.1 Ursprung

Kooperative Lernform

5.8.2 Beschreibung

„Das Lerntempoduett fördert das selbstbestimmte Lernen und ermöglicht eine Differenzierung, da alle SchülerInnen – ohne Zeitdruck – in ihrem individuellen Lerntempo arbeiten können und weil sie unterschiedliche kognitive Niveaus berücksichtigt. Die zur Verfügung stehende Lernzeit kann optimal genutzt werden. Der Zeitaufwand für diese Methode beträgt 30 bis 45 Minuten.

Das Lerntempoduett wechselt zwischen Einzel- und Partnerarbeit: Auf die Phase der Aneignung in Einzelarbeit, die das Erarbeiten des Textinhaltes oder einer Aufgabe im eigenen Tempo ermöglicht, folgt die Phase der Wissensvermittlung in Partnerarbeit.
Wer die erste Aufgabe erledigt oder einen Text erarbeitet hat, wartet an einem Treffpunkt im Klassenraum bis jemand mit derselben Aufgabe oder demselben Text fertig ist. Anschliessend erfolgt ein Austausch in Partnerarbeit. Als Visualisierung des Treffpunkts bietet sich die Abbildung einer Bushaltestelle an.
Die Anzahl der Treffpunkte hängt dabei von der Anzahl der Arbeitsschritte ab. Für den Austausch suchen sich die Paare freie Plätze im Klassenraum oder arbeiten im Stehen. Wichtig ist, dass der Lernpartner bzw. die Lernpartnerin nur nach dem Lerntempo gewählt wird und dass nicht auf Freunde gewartet werden darf. Ausserdem sollten die Lernenden im Vorfeld auf die auftretenden Lerntempounterschiede hingewiesen und sie gleichzeitig ermutigt werden, sich nicht aus der Ruhe bringen zu lassen, damit sie in ihrem eigenen Tempo und ihrer eigenen Gründlichkeit arbeiten können.“ [27]

5.8.3 Ablauf, Phasen

Am Beispiel eines Textes:

Phase 1: Lernen in Einzelarbeit
Wichtig ist in dieser Phase, dass jede Person im eigenen Tempo mit ihrem Text arbeiten kann.
1. Lesen eines Textes A oder B
2. Visualisieren der Inhalte auf einem Blatt
3. Wer fertig ist, signalisiert dies durch Aufstehen.

Phase 2: Lernen im Expertenpaar
1. Textinhalte anhand der Visualisierungen gegenseitig erklären.

Phase 3: Lernen in Einzelarbeit
1. Lesen des anderen Textes
2. Wer fertig ist, signalisiert dies durch Aufstehen.
3. Zwei gleich schnelle Personen bilden Paare.

---

[26] http://www.friedrich-verlag.de/go/2E2BF6DC3E344846B3847A135F245D43

[27] https://www.friedrich-verlag.de/data/5BDE8C3F2E564E48A8B25C584C2FAF1E.0.pdf

beide zuletzt aufgerufen 2.11.14

Phase 4: Lernen im Expertenpaar

1 Zwei gleich schnelle Personen arbeiten zusammen.
2 Sie holen sich Aufgaben zu den Texten.
3 Aufgaben in selbstgewählter Reihenfolge bearbeiten, bis die Lernzeit zu Ende ist.

Phase 5: Plenum

1. Klärung von offenen Fragen
2. Zusammenfassungen

Reflexion der Lernschritte

5.8.4 Ziele

- Berücksichtigt verschiedene Lerngeschwindigkeiten und Lernniveaus
- binnendifferenzierter Unterricht
- zum Wissenserwerb
- zur Texterarbeitung
- Zum Üben
- Probelmlösungen finden

5.8.5 Zielgruppe und Sozialform

- Sicher ab 4. Klasse, evtl. schon vorher
- Einzel- und Partnerarbeit
- Erfordert Vertrautheit mit Partnerarbeit

5.8.6 Tipps

- Für schnell Arbeitende sollten zusätzliche vertiefende oder anspruchsvollere Aufgaben bereitstehen.
- SchülerInnen, die Schwierigkeiten haben, die einzelnen Aufgaben alleine zu lösen, dürfen sich einem Tandem anschliessen und dort im der ersten Arbeitsphase evtl. sogar lediglich zuhören, um so von der Unterstützung der MitschülerInnen zu profitieren.
- Zur Sicherung im Plenum werden Ergebnisse zusammengetragen oder es referieren einzelne Lerner.
- Die Lerner sollten zur Reflexion des eigenen Lernprozesses angeregt werden.
- Bei ungeraden Schülerzahlen kann auch im Lerntempoterzett gearbeitet werden.
- Bei zu beengten Verhältnissen im Klassenraum kann der Austausch in Partnerarbeit auch im Stehen er- folgen. Dann sollten die SchülerInnen eine feste Unterlage mitbringen, um das Schreiben zu erleichtern.
- Um eine schnelle Zuordnung zu ermöglichen, sollte pro Austauschphase eine Abbildung (Symbol einer Bushaltestelle + Zahl) aufgehängt werden [28]

5.8.7 Zitate, Quelle, weiterführende Literatur und Links

- Brüning, L. & Saum, T. (2008). *Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung*.
  Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft mbH.

- Wahl, Diethelm: Lerntempoduett, in: Huber 2004

[28] vgl.: http://lehrerfortbildung-bw.de/unterricht/sol/03_grundlagen/lernformen/tempo/
zuletzt aufgerufen am 2.11.14