

Vorwort

Nach mehrjähriger Erprobungsarbeit ist es nun endlich soweit. Der Nebel in Sachen Methoden-, Kommunikations- und Teamtraining in der Grundschule hat sich gelichtet. Dank der von mir ausgebildeten TrainerInnen in den Regionen Herford und Leverkusen ist mittlerweile ziemlich klar geworden, was in den Grundschulen geht und in welcher Weise angegangen werden sollte. Denn nicht alles, was in punkto Methodenschulung in der Sekundarstufe I machbar ist, ist auch auf die Grundschule zu übertragen; aber vieles von dem, was in meinen Methodenbüchern für die Orientierungs- und Mittelstufe angeboten wird, kann sehr wohl mit Gewinn auch in den Grundschulen eingesetzt werden – modifiziert zwar, aber von den Intentionen und Abläufen her durchaus ähnlich. Das lässt sich aus den Erfahrungen in den angesprochenen nordrhein-westfälischen Grundschulen zweifelsfrei ableiten. Das vorliegende Buch spiegelt den aktuellen Erkenntnisstand und zeigt ebenso differenziert wie konkret, wie und warum die hier in Rede stehende Methoden-, Kommunikations- und Teamschulung (kurz: Methodenschulung) in den Grundschulen ausgebaut werden kann und muss.

Methodentraining in der Grundschule – ist das nicht Eulen nach Athen tragen? Stehen in den Grundschulen nicht ohnehin die Methoden über Gebühr im Vordergrund? Richtig ist sicherlich, dass die methodische Aufgeschlossenheit in den Grundschulen seit Jahr und Tag deutlich größer ist als in den Schulen des Sekundarbereichs. Moderne Unterrichtsverfahren wie Freiarbeit, Stationenarbeit, Werkstattarbeit, Projektarbeit, Wochenplanarbeit und andere Formen des Offenen Lernens werden vor allem in den Grundschulen ein- und umgesetzt und tragen fraglos dazu bei, dass den SchülerInnen in punkto Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und Selbstorganisation eine Menge zugemutet und zugetraut wird. Aber heißt das bereits, dass die Schülerinnen und Schüler mit diesen Lern- und Arbeitsformen auch tatsächlich kompetent und selbstbewusst umgehen können?

Bei genauerem Hinsehen entdeckt man vielerorts ein ernst zu nehmendes pädagogisches Dilemma. Verändert haben sich in den beiden letzten Jahrzehnten vor allem die Lehrermethoden, nicht aber gleichermaßen die methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schülerinnen und Schüler. Die Reform der *Lehrermethodik* steht häufig in deutlichem Gegensatz zum Können bzw. zum methodischen Rüstzeug der Kinder. Vor allem die große Gruppe der eher antriebsarmen, verwöhnten, leistungsschwächeren, ängstlichen, unsicheren und/oder entscheidungsschwachen »Mitläufer« in den Klassen verfügt häufig weder über die nötige Eigeninitiative und Selbstsicherheit noch über die erforderlichen methodischen Fähigkeiten und Routinen, wie sie im Rahmen offener Arbeitsformen benötigt werden. Kein Wunder also, dass sie in Freiarbeits-, Wochenplan- oder Projektphasen eher hilflos herumtrödeln, vorschnell fragen und sich helfen lassen oder gedankenlos von irgendwelchen Mitschülern abschreiben.

Wenn die SchülerInnen diese offenen Lern- und Arbeitsformen durchdacht, routiniert und lernwirksam nutzen sollen, dann brauchen sie möglichst abgeklärte methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten, die ihnen Sicherheit vermitteln, Zielstrebigkeit ermöglichen und nicht zuletzt gute Erfolgchancen im Lernprozess eröffnen – und genau an diesem Punkt setzt das vorliegende Buch an. Spätestens seit Erscheinen der PISA-Studie ist den meisten Lehrkräften, Eltern und Bildungspolitikern klar geworden, dass vielen SchülerInnen exakt dieser methodische Unterbau für ein durchdachtes und nachhaltiges Lernen, Verstehen und Anwenden von Sach- und Fachwissen fehlt. Gelernt wird überwiegend rezeptiv, schematisch, tafelbildbezogen und insgesamt zu oberflächlich. Das gilt auch und nicht zuletzt für die Grundschulen.

Die verbreitete Hilflosigkeit vieler SchülerInnen wiederum löst auf Seiten der Lehrkräfte nicht selten Schutzreflexe aus, die eher in die falsche Richtung weisen. Den Kindern wird vorschnell geholfen und methodisches Entscheiden und Disponieren abgenommen. Das Fatale daran ist, dass sich die meisten Schülerinnen und Schüler sehr schnell daran gewöhnen und das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen über Gebühr einstellen. So gesehen, muss das hier in Rede stehende Methodenlernen mindestens auf vier Ebenen ansetzen: Erstens muss den SchülerInnen der Sinn und Zweck des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens sukzessive einsichtig gemacht werden; zweitens muss ihnen durch eine Vielzahl elementarer Übungen ein gewisses Maß an methodischer Sicherheit und Routine vermittelt werden; drittens müssen die zuständigen Lehrkräfte stärker Zurückhaltung und Verantwortungsdelegation lernen und viertens schließlich muss ihnen im Rahmen einschlägiger Fortbildungsveranstaltungen Gelegenheit gegeben werden, ein möglichst ausgefeiltes und alltagstaugliches Methodenrepertoire für die anvisierte Trainingsarbeit im Unterricht kennen zu lernen bzw. zu erarbeiten. Das vorliegende Buch bietet diesbezüglich umfangreiche Anregungen, Beispiele und praktische Hilfen für die schulinterne Innovationsarbeit.

Danken möchte ich meinem Kollegen und Mitautor Frank Müller, der mein Methodenrepertoire für den Grundschulbereich konkretisiert und die Lern- und Trainingsspiralen in den Kapiteln 2 und 3 in wesentlichen Teilen erarbeitet und mit Hilfe interessierter Grundschullehrerinnen und -lehrer praktisch erprobt hat. Ihnen allen gebührt Dank und Anerkennung. Danken möchte ich ferner Frau Dillmann, Frau Röttger, Frau Schnelle, Frau Stahl und Herrn Ebeling, die in den Regionen Herford und Leverkusen seit mehreren Jahren mit großem Engagement und Erfolg dabei sind, mein Trainings- und Reformprogramm grundschulgemäß umzusetzen. Ihnen verdanke ich wichtige Rückmeldungen und Anregungen. Vor allem Frau Dillmann und Frau Röttger haben mir mit ihren konkreten Unterrichtsbeispielen und -materialien sehr dabei geholfen, meine Vorstellungen von der Trainingsarbeit in der Grundschule praxisnah weiterzuentwickeln. Und Dank sagen möchte ich nicht zuletzt Frau Tanja Schug, die mit ihren zahlreichen Illustrationen dazu beigetragen hat, dass das vorliegende Buch nicht nur ein anregendes, sondern auch ein anschauliches Buch geworden ist.

2. Methodenschulung als Unterrichtsgegenstand

Unter Methodenschulung wird in diesem Buch verstanden, dass die Schülerinnen und Schüler in vielfältiger Weise Gelegenheit erhalten, elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten im methodischen, kommunikativen und kooperativen Bereich einzuüben und durchdacht anzuwenden. Es geht also nicht nur um das »Lernen lernen«, wie von manchen Eltern verkürzt interpretiert und eingefordert, sondern auch und zugleich darum, dass den Kindern im weitesten Sinne des Wortes Methoden des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens sowie des freien Redens, Argumentierens, Miteinander-Redens und Kooperierens im Tandem wie in der Gruppe vermittelt werden. Wie sich diese Methoden näher aufschlüsseln und konkretisieren lassen, geht aus Abbildung 2 hervor.

2.1 Die Strategie der kleinen Schritte

Wie die Methodenübersicht zeigt, sind die hier in Rede stehenden Methoden recht schmal zugeschnitten und können infolge dieser Elementarisierung im Unterricht in recht kleinen Portionen geübt und sukzessive gefestigt werden. Den SchülerInnen hilft es erfahrungsgemäß nämlich wenig, wenn sie vor komplexe Methoden wie Gruppenarbeit, Rollenspiel, Referat, Kreisgespräch, Lernkartei, Freiarbeit, Wochenplanarbeit, Stationenarbeit oder Projektarbeit gestellt werden, im Detail aber gar nicht wissen, welche Teilleistungen sie in welcher Weise erbringen sollen bzw. können. Im Zentrum dieses Buches stehen daher nicht die von Lehrerseite inszenierten »Makromethoden«, sondern in erster Linie die aus Abbildung 2 ersichtlichen »Skills« – Skills, die die SchülerInnen notwendig brauchen, wenn sie die besagten Makromethoden erfolgreich mit Leben füllen wollen. Denn z.B. Gruppenarbeit vorzusehen bedeutet ja noch nicht, dass auch tatsächlich Gruppenarbeit stattfindet. Oder Projektarbeit in den Unterrichtsplan aufzunehmen heißt noch keinesfalls, dass am Ende nicht doch ein mehr oder weniger straffer Lehrgang mit ausgeprägter Lehrer- und vergleichsweise geringer Schüleraktivität herauskommt. Ähnliches lässt sich auch für andere Makromethoden sagen. Viele dieser anspruchsvollen Lehr- und Lernverfahren scheitern schlicht daran, dass die SchülerInnen und Schüler über kein hinreichendes Methodenrepertoire im Kleinen verfügen.

Dass diese Einsicht nicht neu ist, ist ein offenes Geheimnis. Vielen Lehrkräften ist das eklatante Missverhältnis zwischen den genannten methodischen Hochformen und dem dürftig entwickelten Handwerkszeug ihrer SchülerInnen schon lange ein Dorn im Auge. Doch wie reagieren? In der Regel wird zum Mittel der methodischen Belehrung und/oder der sporadischen Übung und Anwendung gegriffen. In diesem Sinne hat es in der Vergangenheit immer wieder Versuche einzelner Lehrkräfte gegeben, mit den Kindern die

eine oder andere Methode zu thematisieren. Der eine hat vielleicht am Montag eine einfache Tabelle zeichnen, der zweite am darauf folgenden Freitag einige Lernkärtchen zur Wiederholung des Lernstoffes schreiben und der dritte möglicherweise eine Woche später mehrere Tandem-Vorträge zum anstehenden Unterrichtsthema halten lassen. Sporadische Aktivitäten und Anforderungen dieser Art gehören in unseren Schulen durchaus zur Tagesordnung. Doch eine konzertierte Aktion mit regelmäßigem Üben, Anwenden, Reflektieren und Wiederholen der betreffenden »Mikromethoden« ist dabei selten herausgekommen. Das tradierte Methodenlernen war und ist eher zufällig, punktuell und daher in aller Regel auch höchst flüchtig und unwirksam geblieben. Und genau daran soll sich mit Hilfe dieses Buches etwas ändern.

Die hier verfolgte Strategie der kleinen Schritte setzt an verschiedenen Stellen an: bei der Unterrichtsvorbereitung der LehrerInnen genauso wie bei der Übungsarbeit mit den Kindern. Zunächst zur Übungsarbeit mit den Kindern: Kennzeichnend hierfür ist ein ebenso redundantes wie konsequentes Vorgehen im Unterricht. Denn die angeführten methodischen Verfahrens- und Verhaltensweisen müssen *kleinschrittig* angebahnt und von den Lernenden durch eigenes Erleben »be-griffen« werden. Das ist ein altbekannter lernpsychologischer Grundsatz, auf den im Rahmen des hier vertretenen Lernkonzepts großer Wert gelegt wird. Im Sportunterricht käme wohl niemand auf die Idee, die Kinder einer Grundschulklasse über die Technik des Hochsprungs via Lehrervortrag oder Film zu informieren und dann zu erwarten, dass diese über 1,20 Meter springen. Nein, es ist selbstverständlich, dass sich die SchülerInnen schrittweise vortasten und ihre praktischen Übungen so anordnen, dass bei niedrigen Höhen begonnen und die Bewegungsabläufe durch wiederholtes Springen sukzessive so automatisiert werden, dass nach und nach relative Höchstleistungen möglich werden. Dieses Prinzip der Kleinschrittigkeit und Redundanz gilt selbstverständlich auch für die Methoden-, Kommunikations- und Teamschulung. Wer nachhaltige Fortschritte und Erfolge in diesen Feldern erreichen will, der muss den Kindern in kleinen Schritten Sicherheit, Zielstrebigkeit und Methodenbeherrschung vermitteln und durch entsprechende Übungen und Reflexionen dazu beitragen, dass sie ihr persönliches Können erleben und bestätigt erhalten.

Zu dieser Strategie der Kleinschrittigkeit gehört aber noch ein Weiteres: nämlich das Prinzip der *Regelmäßigkeit*. Wenn die Kinder ihre methodischen Fähigkeiten und Fertigkeiten im Kleinen wie im Großen entwickeln sollen, dann müssen sie möglichst oft und konsequent entsprechend gefordert und gefördert werden. Das heißt, die korrespondierenden Übungen und Anwendungen müssen im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung möglichst systematisch gesucht und eingeplant werden. Dieses planvolle Vorgehen zeigt sich in den betreffenden Grundschulen unter anderem darin, dass die in Abbildung 2 angeführten Lern-, Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationstechniken in abgestufter Form auf die unterschiedlichen Jahrgangsstufen zugeordnet werden. Denn natürlich müssen in einer ersten Klasse andere Prioritäten gesetzt und verfolgt werden als in einer dritten oder vierten Klasse, weil u.a. die Schreib- und Lesefähigkeiten der Kinder noch völlig unterentwickelt sind. Gleichwohl kann und muss die Methodenschulung bereits in den ersten Klassen anlaufen – und zwar nicht nur zufällig und unverbindlich. Das Prinzip der Regelmäßigkeit gilt auch hier. Dann werden eben nicht Texte markiert, sondern vielleicht Bildelemente, Piktogramme und/oder bestimmte bekannte Wörter auf einem Arbeitsblatt

Was GrundschülerInnen können sollten

Elementare Lern- und Arbeitstechniken	Elementare Gesprächs- und Kooperationsmethoden
Ausschneiden, Falten, Kleben etc.	Gängige Melderegeln beachten
Mit Lineal arbeiten/unterstreichen	Gehörtes wiedergeben können
Heftseiten übersichtlich gestalten	Laut und deutlich sprechen
Arbeitsplatz in Ordnung halten	Zusammenhängend erzählen
Arbeitsmaterial sorgsam nutzen	Vollständige Sätze verwenden
Hausaufgabenheft genau führen	Sachlich zutreffend berichten
Mit Inhaltsverzeichnis umgehen	Nach Satzmustern sprechen
Arbeitsanweisungen verstehen	Einen kleinen Vortrag halten
Arbeitsanweisungen umsetzen	Überzeugend argumentieren
In Büchern gezielt nachschlagen	Eigene Meinungen begründen
Wesentliches finden/markieren	Mitschüler gezielt befragen
Gesuchte Fakten rasch erlesen	Im Stuhlkreis aktiv mitmachen
Einfache »Eselsbrücken« bauen	Das Wort gezielt weitergeben
Piktogramme/Bilder anfertigen	Gesprächsleitung übernehmen
Begriffe/Bilder gezielt zuordnen	Gesprächspartner anschauen
Passende Überschriften finden	Andere Schüler ausreden lassen
Kerninformationen herausfiltern	Nähe im Doppelkreis aushalten
Tabellen/Schaubilder zeichnen	Partner zum Reden ermutigen
Gedächtnislandkarten erstellen	Bei Bedarf gezielt nachfragen
Schlüsselbegriffe markieren	Beim gestellten Thema bleiben
Passende Stichwörter notieren	Über Sprechanngst offen reden
Strukturen bilden und zeichnen	»Außenseiter« mit einbeziehen
Fragen zum Lernstoff entwickeln	Regelverstöße offen ansprechen
Frage-Antwort-Karten erstellen	Das Losverfahren akzeptieren
Mit Lernkartei gezielt arbeiten	Den Gruppenmitgliedern helfen
Plakate und Folien gestalten	Andere Ideen/Vorschläge zulassen
Einfache Gliederung erstellen	Auf zügige Gruppenarbeit achten
Nach Stichworten Text schreiben	Die Arbeit in der Gruppe aufteilen
Arbeitszeit geschickt einteilen	Die bekannten Rollen akzeptieren
Zielstrebig planen und arbeiten	Als »Regelbeobachter« fungieren
Die Bibliothek der Schule nutzen	(Selbst)kritisch Feedback geben
(Versuchs-)Ablauf protokollieren	Im Konfliktfall geschickt vermitteln
Lehrer(kurz)vortrag mitschreiben	Ergebnisse kooperativ präsentieren
Zu Wahlthema Referat anfertigen	Teamfähigkeit gelegentlich bewerten
etc.	

Abb. 2

gesucht und mittels Marker oder sonstiger Farbstifte optisch hervorgehoben. Das ist dann zwar keine selektive Textarbeit im strengen Sinne des Wortes, wohl aber ein wichtiger Schritt in Richtung Reduktion und Visualisierung von Kerninformationen. Gesetzt den Fall, derartige Übungen werden in jeder Unterrichtswoche mehrfach durchgeführt und gemeinsam ausgewertet, besprochen und optimiert, dann trägt dieses ganz unstrittig dazu bei, dass die Kinder bereits in einem Frühstadium ihrer schulischen Laufbahn Methodenbewusstsein und methodische Routinen erwerben.

Selbstverständlich ist die zu übende Methodenpalette in den beiden ersten Klassen noch sehr viel weiter gespannt. Nach Anweisung ausschneiden, falten, kleben, lochen und abheften, Heftseiten übersichtlich gestalten, Ordnung am Arbeitsplatz/im Fach/im Ranzen halten, Hausaufgabenheft führen, einfache Lernregeln aufstellen, geschickt auswendig lernen, Karteikarten beschriften, einfachen Arbeitsplan entwickeln und protokollieren, Piktogramme und Symbole lesen und verstehen, selbst einfache Visualisierungen (Bilder, Symbole, Plakate etc.) herstellen, nach dem Alphabet nachschlagen, Oberbegriffe kennen und zuordnen, Begriffe/Bilder in einen Zusammenhang bringen (strukturieren), Arbeitsanweisungen erfassen und erklären, im Doppelkreis frei erzählen, zuhören und andere ausreden lassen, laut und deutlich sprechen, Gehörtes wiedergeben, aufeinander eingehen, Blickkontakt aufnehmen und halten können, beim Thema bleiben, Gesprächsregeln gemeinsam erstellen ..., diese und andere elementare Fähigkeiten und Fertigkeiten können und müssen in den beiden ersten Grundschulklassen verstärkt eingeübt und gefestigt werden (vgl. dazu auch die Praxisberichte in Kapitel IV, Abschnitt 7). Diese forcierte Übungsarbeit ist selbstverständlich in den Jahrgangsstufen drei und vier mit gesteigertem Anspruch und erweitertem Methodenspektrum fortzuführen. Welche Akzente dabei gesetzt werden können, lässt sich aus der Methodenpalette in Abbildung 2 ersehen. Zwar ist dieser Anspruch im Kern nicht wirklich neu, wohl aber ist die Art, Häufigkeit und Regelmäßigkeit, mit der ihm gemäß der hier vertretenen Konzeption Rechnung getragen wird, ein ziemliches Novum. Denn Methodenlernen ist an unseren Schulen bislang eher »pädagogisches Beiwerk« und nicht profilierter Lerngegenstand im Sinne dieses Buches.

Kennzeichnend für die besagte Methodenschulung ist also, dass das methodenzentrierte Lehren und Lernen phasenweise ins Zentrum der Unterrichtsarbeit gerückt wird. Mit anderen Worten: Das Unterrichtsgeschehen kreist in den betreffenden Lernphasen mehr oder weniger stark um das methodische Vorgehen der SchülerInnen, um ihre Unsicherheiten und Defizite, ihre Anfragen und positiven Ansätze zur Verbesserung der eigenen Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsstrategien. Dementsprechend werden ausgewählte Übungen durchgeführt, unterschiedliche Vorgehensweisen erprobt und verglichen, auftretende Probleme besprochen, Regeln erarbeitet und geklärt, persönliche Tipps ausgetauscht und von Lehrerseite natürlich auch konkrete Anregungen gegeben. So gesehen wird das Arbeits-, Kommunikations- und/oder Kooperationsverhalten der SchülerInnen in diesen Phasen zum gewichtigen Lerngegenstand – neben den Inhalten selbstverständlich, denn diese sind bei all diesen methodischen Übungen und Anwendungen natürlich mit im Spiel (vgl. dazu die Trainingshandbücher: Klippert 1994, 1995, 1998, 2000 und 2001).

Zuständig für die Vorbereitung der besagten Methodenschulung sind in aller Regel Lehrerteams, bestehend aus zwei bis vier methodisch interessierten und engagierten Lehr-

kräften der jeweiligen Jahrgangsstufe/n (Jahgangsteams, Stufenteams). Der Vorteil dieser Teambildung und Teamarbeit ist, dass sich auf diese Weise in aller Regel ein deutliches Mehr an Ideen, Rückendeckung und praktischer Arbeitsteilung sicherstellen lässt, als dieses unter den Bedingungen des »Einzelkämpfertums« möglich ist (vgl. dazu auch Kapitel IV). Diese potenziellen Vorzüge der Teamarbeit kommen allerdings nur dann wirklich zum Tragen, wenn es die betreffenden Lehrkräfte auch verstehen, das Methodenlernen der Kinder so zu arrangieren, dass es möglichst zeit- und arbeitsökonomisch vorzubereiten und durchzuhalten ist. Denn andernfalls besteht zumindest auf längere Sicht die Gefahr der Überforderung. So gesehen verlangt eine erfolgreiche Vorbereitung und Umsetzung der anvisierten Methodenschulung im Primarbereich sowohl die angeratenen »kleinen Schritte« als auch und zugleich die Beachtung des »ökonomischen Prinzips« im Rahmen der Unterrichtsvorbereitung.

Diese ökonomische Vorgehensweise ist am ehesten dadurch sicherzustellen, dass die betreffenden methodischen Übungen und Klärungen ganz vorrangig mit den Büchern und sonstigen Medien bestritten werden, die in der Schule allgemein eingeführt sind. Denn je mehr Arbeitsblätter und sonstige Lernhilfen von den Lehrkräften extra hergestellt werden müssen, desto größer ist die Gefahr, dass das anvisierte Methodenlernen infolge von Arbeitsüberlastung bereits im Keim erstickt wird, bevor es richtig angelaufen ist. Warum also nicht die Kinder mit gängigen Schulbüchern, Filmen, Tafelbildern, Lehrerzählungen, Wörterbüchern, Bilderbüchern, Lernspielen, Lexika, Atlanten, Arbeitsheften, Arbeitsanweisungen, Folien, Schaubildern, Texten, Fotos, Piktogrammen, Arbeitsblättern, Karteikarten, Stichwörtern, Rätseln, Gegenständen, Baukästen, Mathematikaufgaben, Fragebögen und anderen Medien in vielseitiger Weise methodenzentriert arbeiten und üben lassen!? Das macht relativ wenig Arbeit und gewährleistet dennoch eine kräftige Ausweitung der angemahnten Methodenpflege. Die Beispiele und Lernspiralen in Kapitel II machen dieses deutlich (vgl. dazu auch Klippert 2001).

Fazit: Das hier anvisierte Methodenlernen ist in den Grundschulen fraglos machbar und erfolgversprechend zu forcieren – auch unter den bekannt restriktiven Bedingungen des Schulalltags. Voraussetzung ist allerdings, dass die verantwortlichen Lehrkräfte die genannten Grundprinzipien beachten und elementar genug ansetzen (vgl. Abbildung 2), das Gebot der kleinen Schritte beherzigen, für die nötige Regelmäßigkeit der Übungen, Reflexionen und Anwendungen sorgen und sich last but not least am zuletzt genannten Prinzip der »ökonomischen« Unterrichtsvorbereitung und -gestaltung orientieren. Wenn dies alles zudem in konzertierter Weise – in Teams – geschieht und Schulleitung und Eltern einigermmaßen engagiert dahinter stehen, dann sollte es ohne größere Kapriolen möglich sein, die in Abschnitt 1 skizzierten methodischen Defizite und Unsicherheiten vieler Schülerinnen und Schüler recht nachhaltig zu verringern.

2.2 Eigenverantwortliches Arbeiten

Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lernkultur ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Kinder, kurz »EVA« genannt (vgl. Abbildung 3). Untermauert und gestützt wird diese »EVA-Kultur« durch die im letzten Abschnitt skizzierte Metho-

den-, Kommunikations- und Teamschulung. Denn nur wenn die SchülerInnen bereit und in der Lage sind, einigermaßen durchdacht und routiniert zu lernen, zu planen, zu organisieren, zu recherchieren, zu strukturieren, zu kommunizieren, zu präsentieren, zu kooperieren etc., dann werden sie auch mit EVA zurechtkommen. EVA selbst setzt bei relativ einfachen Lerntätigkeiten ein und wird mit steigendem Alter und wachsender Routine der SchülerInnen zunehmend anspruchsvoller und komplexer. Zu den vergleichsweise einfachen Operationen zählt alles, was mit simplen Verfahren der Informationsbeschaffung zu tun hat. Hierunter fällt zum Beispiel das Suchen bestimmter Sachinformationen/Begriffe/Daten in einem Text, einem Schaubild, einer Tabelle, im Schulbuch, im Lexikon, im Atlas, im Computer oder beispielsweise in der Bibliothek. Indem die jeweilige Lehrperson entsprechende Fragen oder Suchaufgaben vorgibt, werden die SchülerInnen gleichsam auf »Entdeckungsreise« durch das jeweilige Medium geschickt und lernen auf diese Weise das selektive Erlesen und Verknüpfen von Informationen sowie das Anwenden einfacher Arbeitstechniken wie Markieren, Nachschlagen, Arbeitsanweisungen befolgen und Wesentliches erfassen.

Gleiches gilt, wenn den SchülerInnen zum jeweiligen Thema bzw. Material aufgetragen wird, erschließende Fragen zu formulieren, Lernkärtchen zu erstellen, ein Quiz durchzuführen, im Doppelkreis zu erzählen/zu berichten oder einfache Gesprächsregeln zu beachten. Auch das Nacherzählen eines bestimmten Textes, das Erläutern eines Schaubildes, das Interpretieren einer Zeichnung oder das Kommentieren einer These in Partner- oder Kleingruppenarbeit gehören zu diesen relativ einfachen Aufgaben und Anforderungen im Rahmen des EVA-Unterrichts. Ja selbst so elementare Lerntätigkeiten wie das Ausfüllen eines Arbeitsblattes, das Zeichnen eines Kurvendigramms oder das Ausschneiden, Anmalen, Zusammensetzen und Aufkleben eines Lernpuzzles haben – je nach Altersstufe – ihren berechtigten Stellenwert. Denn sie lenken die Aufmerksamkeit der SchülerInnen auf den jeweiligen Lerngegenstand und sorgen zudem dafür, dass elementare Arbeitstechniken zur Anwendung gelangen. Des Weiteren bahnen sie den sachlichen Klärungsprozess in der Weise an, dass die SchülerInnen die besagten Puzzleteile bewusst lesen, kombinieren, ordnen und während oder nach dieser Klärungsarbeit vertiefende Gespräche mit den MitschülerInnen führen. Von daher sind selbst sehr simple Arbeitsaufgaben und Arbeitsblätter alles andere als bloßer Aktionismus. Sie induzieren Nachdenken, Gespräche und damit auch Lernen!

Nur darf die schulische Bildungsarbeit nicht bei derartigen Lernaufgaben stehen bleiben, sondern muss die Anforderungen sukzessive so steigern, dass die unterschiedlichen Begabungen in der jeweiligen Klasse angemessen zur Geltung kommen können. So gesehen haben natürlich auch anspruchsvollere Gruppenarbeiten, Versuche, Wochenpläne, PC-Recherchen, Präsentationen, Rollenspiele und selbstverständlich auch Projekte ihren Platz. Nur muss klar sein, dass diese Hochformen des EVA-Unterrichts von den SchülerInnen eine ganze Menge verlangen, was sie unter Umständen noch nicht beherrschen. Die verbreiteten Vorbehalte, die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder z.B. gegenüber Gruppenarbeit und Projektarbeit vorbringen, sind ein unmissverständliches Indiz dafür, dass dem Gros der SchülerInnen das methodische, kommunikative und teamspezifische Handwerkszeug für derartige Lernarrangements offenbar noch weithin fehlt. Diese Überforderungsgefahr gilt insbesondere für die fächerübergreifende Projektarbeit.

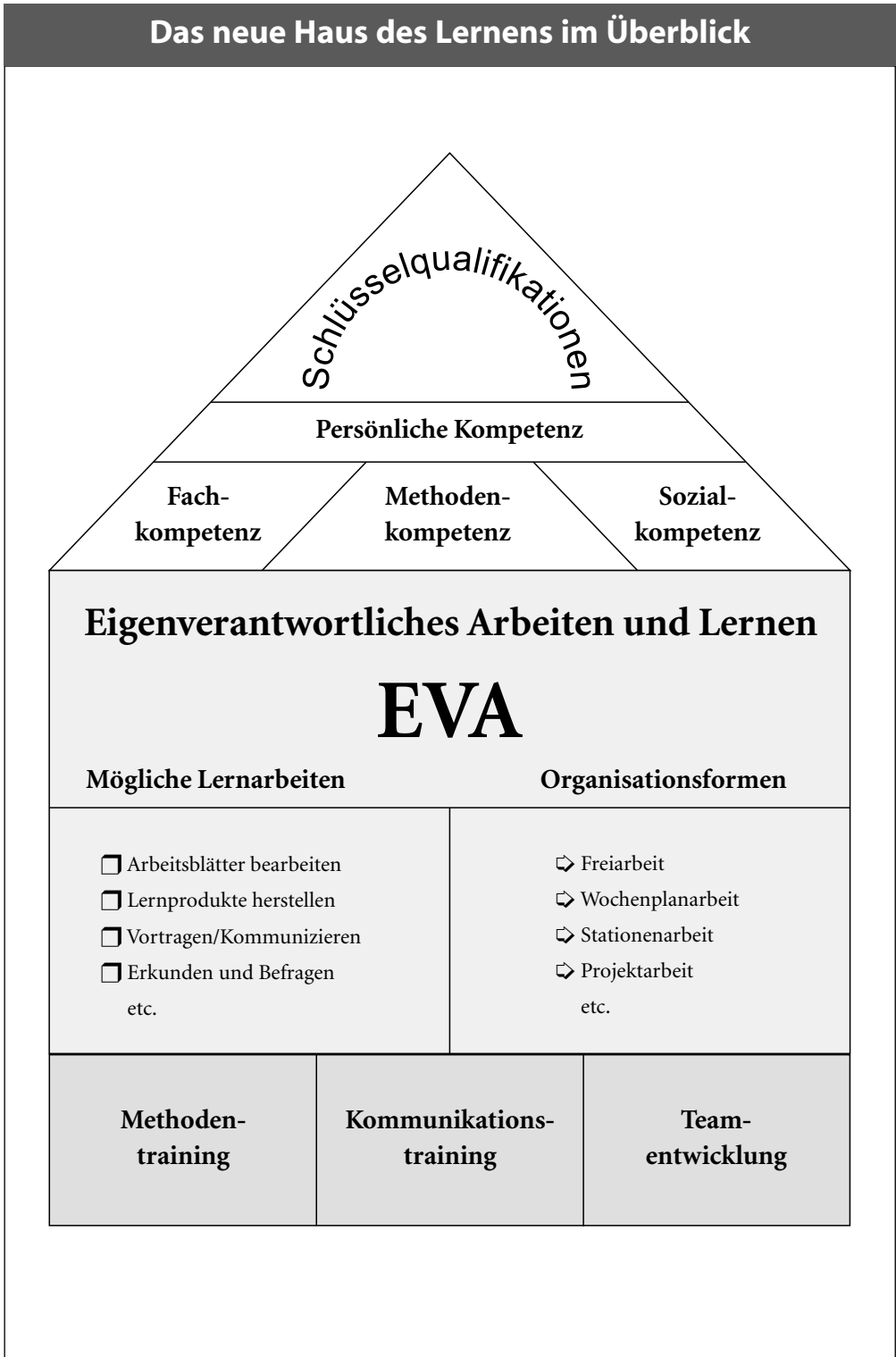
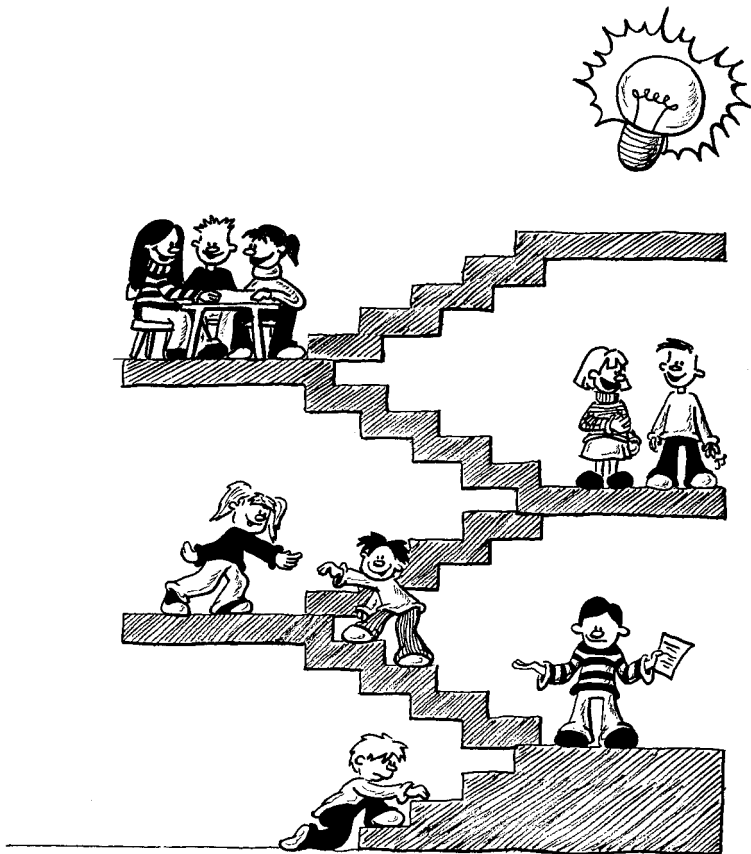


Abb. 3

II. Lernspiralen zu gängigen Themen der Grundschule

In diesem Kapitel geht es darum, anhand ausgewählter fachspezifischer Lernarrangements und Materialien zu zeigen, wie eigenverantwortliches Arbeiten und methodenzentriertes Lernen in der Grundschule ineinander greifen und verstärkt in Gang gebracht werden können. Die dokumentierten Lernspiralen sind thematisch eng zugeschnitten (Mikrospiralen!), sodass sie sich in der Regel in 1–2 Unterrichtsstunden umsetzen lassen. Sie verbinden inhaltliches und methodisches Lernen und geben den SchülerInnen in vielfältiger Weise Gelegenheit, sich sowohl in puncto EVA als auch bezüglich ihrer Arbeits-, Kommunikations- und Kooperationsmethodik zu üben. Diese konsequente Koppelung von EVA und Methodenpflege, von Methodenvielfalt und spiralförmigem Arbeiten und Lernen ist das eigentliche Markenzeichen der nachfolgend dokumentierten Lernspiralen.



Vorbemerkungen

Grundlegende Hinweise zum Begriff »Lernspirale« finden sich in den Abschnitten 2.5 und 2.6 des vorangehenden Kapitels. Im Mittelpunkt dieses Kapitels stehen die so genannten *Mikrospiralen*. Die dokumentierten Mikrospiralen L1 bis L38 beziehen sich auf eng begrenzte Themen- bzw. Aufgabenstellungen aus den Bereichen Deutsch, Mathematik, Sachkunde und einigen weiteren Fächern. Die entsprechenden spiralförmigen Arbeitsprozesse erstrecken sich üblicherweise von der Einzelarbeit über die Partner- und Gruppenarbeit bis hin zur Präsentation und Reflexion etwaiger Arbeitsergebnisse der Kinder im Plenum. Ein ergänzender Vortrag/Kommentar der Lehrperson kann dieses mehrstufige Vorgehen abrunden. Typisch für die besagten Mikrospiralen ist also, dass sich die Kinder mittels unterschiedlicher Sozialformen und Methoden in die jeweilige Aufgaben- bzw. Themenstellung »hineinbohren« und dabei sowohl in inhaltlicher als auch in methodischer, kommunikativer und teamspezifischer Hinsicht gefordert und gefördert werden. Inhaltliches und methodisches Lernen sind demnach integriert. Die nachfolgend dokumentierten Lernspiralen machen diese Lernarbeit der Schülerinnen und Schüler exemplarisch deutlich.

Eingebettet sind die besagten *Mikrospiralen* in übergeordnete *Makrospiralen* (vgl. Abb. 16). Der Unterschied zwischen diesen beiden Lernablaufmustern besteht darin, dass sich die Makrospiralen auf komplexere Lehrplanthemen beziehen (z.B. Thema »Märchen«), während die Mikrospiralen auf eng begrenzte Teilthemen beschränkt bleiben (z.B. Ratespiel zum Märchen »Pustebume« entwickeln). Näheres zur Struktur der Makrospiralen lässt sich aus den Abbildungen 16 und 10 (siehe Seite 65) zu den Lehrplanthemen »Wortarten« und »Ritter« ersehen. Grundsätzlich gilt: Eine *Makrospirale* gliedert sich in mehrere *Arbeitsinseln* der SchülerInnen (A1 bis Ax). Jede Arbeitsinsel wiederum lässt sich in diverse *Arbeitsschritte* mit unterschiedlichen inhaltlichen und methodischen Anforderungen zerlegen. Die letztgenannte vertikale Aufgliederung einer Arbeitsinsel in Arbeitsschritte wird hier *Mikrospirale* genannt. Derartige Mikrospiralen stehen im Zentrum dieses Kapitels.

Wichtig für das Verständnis der dokumentierten Lernspiralen ist Folgendes: Die betreffenden Mikrospiralen sind primär inhaltlich ausgerichtet, d.h. im Vordergrund stehen unterschiedliche inhaltliche Aspekte und Aufgabenstellungen, wie sie in den Grundschul-Lehrplänen ausgewiesen werden – zumindest in Rheinland-Pfalz. Wenn darüber hinaus besonderes Augenmerk auf die Methoden-, Kommunikations- und Teampflege gerichtet wird, dann ist das Ausdruck des hier vertretenen erweiterten Bildungsbegriffs. Es geht eben nicht nur um Inhalte, sondern auch und zugleich um die verstärkte Förderung von Methodenkompetenz in einem sehr weiten Sinne des Wortes. Dementsprechend wird bei der Ausformulierung der nachfolgenden Lernspiralen L1 bis L38 nicht nur auf die inhaltlichen Zielsetzungen abgestellt, sondern immer auch auf die angewandten/gepflegten Methoden geachtet. Die Rubriken »Intention« und »Methodenpflege« auf den Basisseiten geben diesbezüglich nähere Auskünfte.

Wichtig für das Verständnis der dokumentierten Lernspiralen sind ferner die diversen Arbeitsschritte, in die sich jede Lernspirale gliedert. Diese Arbeitsschritte werden auf der jeweiligen Basisseite (siehe z.B. Seite 94) ausgewiesen und geben recht detailliert Auf-