



**Empfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung
eines zieldifferenten Unterrichts in Grund- und Regelschule**

Die „Empfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung eines zieldifferenten Unterrichts in Grund- und Regelschule“ wurden von Mitgliedern der Fachgruppe Praxis im Gemeinsamen Unterricht erarbeitet (Verantwortliche: Elke Hohnstein).

Erfurt 2013

Inhaltsverzeichnis

Anstatt einer Einleitung: Die Geschichte vom Adler	5
1 Didaktisch-methodische Grundlegung	6
2 Unterrichtsprinzipien	8
3 Sozialformen	9
4 Rhythmisierung des Schulalltages	11
4.1 Rituale	11
4.2 Der Morgenkreis	13
4.3 Weitere Elemente der Rhythmisierung des Schulalltages	15
4.4 Literaturempfehlungen zur Rhythmisierung des Schulalltages	16
5 Methoden und Konzepte für einen zieldifferenten Unterricht	17
5.1 Entdeckender Unterricht	17
5.2 Epochenunterricht	22
5.3 Frontalunterricht	26
5.4 Handlungsorientierter Unterricht	30
5. 5 Kooperative Lernformen	35
5. 6 Objekterkundung	44
5.7 Offener Unterricht	47
5.7.1 Vorüberlegungen zur Gestaltung Offener Unterrichtsformen	47
5.7.2 Freiarbeit	50
5.7.3 Lerntheke	58
5.7.4 Materialgeleitetes Lernen	60
5.7.5 Stationsbetrieb	71

5.7.6 Tages- und Wochenplanarbeit	76
5.7.7 Werkstattlernen	78
5.7.8 Literaturempfehlungen für Offene Unterrichtsformen	80
5.8 Projektorientierter Unterricht	81
5.9 Unterrichtsexkursion	86
6 Schlussbemerkungen	89
7 Weiterführende Literatur	90

Anstatt einer Einleitung: Adler steigen keine Treppen

Der Pädagoge hatte seine Methoden aufs genaueste ausgearbeitet; er hatte - so sagte er - ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit ersonnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.

Er fluchte aus folgendem Grund: solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katastrophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe um Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschlaufend, weiter die Treppe hoch - wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunderhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren; ein anderes nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und ließ die Absätze aus; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten.

Die meisten aber fanden - und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon - daß die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über die Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die sogenannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter... um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen. Der Pädagoge macht Jagd auf die Personen, die sich weigern, die von ihm für normal gehaltenen Wege zu benutzen. Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte; ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugos, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen?

Freinet, C. (1967). Adler steigen keine Treppen. In: <http://freinet/paed.com/freinet/ecf.php?action=ecf4> (Zugriff am 01.02.2012)

1 Didaktisch-methodische Grundlegung

Der Begriff Didaktik (griechisch: lehren, lernen) bezeichnet alle Aspekte von Lehren und Lernen. Didaktik ist die Theorie des Unterrichts und umfasst mehrere Elemente. Sie muss ein offenes System und situationsgebunden sein (vgl. Pitsch 1999, 130). Didaktik beantwortet und begründet alle Fragen rund um den Unterricht:



Abb.1: Didaktik

„Unterrichtsmethoden sind ein integraler Bestandteil der Didaktik.“ (Wiechmann 2000, 9) Die Methodik befasst sich mit dem Weg, also mit der Art und Weise des Unterrichtens. Aktuell gibt es eine Vielzahl von Methoden für den Unterricht und die Diskussion um die beste Methode „ist so alt wie die Pädagogik selbst.“ (Keller& Novak 2000, 354)

Es gibt keine spezielle sonderpädagogische Didaktik und Methodik. Ausgangspunkt aller didaktisch-methodischen Überlegungen ist das Wissen über den jeweiligen Personenkreis, hier über Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf und den damit verbundenen Lernmöglichkeiten (vgl. auch Empfehlung "Gemeinsamer Unterricht für SchülerInnen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Grund- und Regelschulen"). Da dieser Personenkreis sehr heterogen ist und eine Streubreite umfasst, die von vollständiger

körperlicher Abhängigkeit bis hin zur weitmöglicher Selbstständigkeit reichen kann, sind die Zielsetzungen, die sich vorrangig auf Lebensbewältigung, Selbstständigkeit, Handlungsfähigkeit und Eingliederung in die Gesellschaft beziehen, auf die Schüler_innen individuell auszurichten (vgl. Mühl 2008, 593).

Eine Didaktik und Methodik für den Unterricht für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf umfasst „alle grundlegenden Elemente des unterrichtlichen Lehr- und Lernprozesses (Ziele, Inhalte, Methoden, Prinzipien, Formen, Medien) in ihrem wechselseitigen Zusammenhang“. (Stichling 2007, 76)

Für die Gestaltung eines Unterrichts für heterogen zusammengesetzte Lerngruppen ist eine Bandbreite verschiedener Methoden zu kennen, die ein differenziertes sowie entwicklungs-, handlungs- und fachorientiertes Lernen aller Schüler_innen ermöglichen (vgl. Stichling 2007, 76 ff.; Pitsch 1999, 138 ff.).

Es wird unterschieden zwischen **zielgleichem und zieldifferentem Unterricht**. Zielgleiches Unterrichten bedeutet, dass Schüler_innen ggf. mit entsprechenden Hilfen nach den gleichen Richtlinien/ Lehrplananforderungen wie alle anderen Schüler_innen der Grund- bzw. Regelschulklasse lernen können.

Zieldifferentes Unterrichten heißt, dass für Schüler_innen differenzierte Lernziele gestellt werden. Das ist für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung und im Lernen in fast allen Unterrichtsfächern notwendig. Hier sind die jeweiligen Lehrpläne heranzuziehen. Lernprozesse von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können später beginnen, langsamer verlaufen und/ oder stagnieren. Somit sind hinsichtlich der Lerninhalte verschiedene Zeiträume und Altersgruppen zu berücksichtigen.

In der vorliegenden Empfehlung werden verschiedene didaktisch-methodische Aspekte des zieldifferenten Unterrichts beschrieben, begründet und mit Beispielen versehen. Ausgewählte Unterrichtsmethoden werden im Kapitel 5 in alphabetischer Reihenfolge vorgestellt. Diese werden hinsichtlich ihrer Vorteile und Grenzen für den Unterricht in heterogenen Lerngruppen betrachtet. Das zieldifferentes Unterrichten steht dabei im Mittelpunkt der Betrachtung, da dieses eine besondere Herausforderung an die Pädagog_innen im Gemeinsamen Unterricht stellt.

2 Unterrichtsprinzipien

Unterrichtsprinzipien beziehen sich vorrangig „auf die Auswahl, Strukturierung und Gestaltung von Lerninhalten“ sowie „auf die Gestaltung von Unterricht“ (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 179).

Nachfolgend werden ausgewählte Unterrichtsprinzipien für einen zieldifferenten Unterricht genannt:

- Prinzip der Individualisierung: „Der Unterricht muss differenziert die Individualitäten der Schüler berücksichtigen.“ (Speck 1993, 238) Das bedeutet, dass trotz gleichem Lerninhalt für alle Schüler_innen individuelle Lernwege, Materialien, Hilfen gesucht werden. Durch Entflechtung und Reduktion können Lerninhalte den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen der Schüler_innen angepasst werden (vgl. Fischer, D. 1999, 51 ff.). Individuelle Lern- und Förderpläne sind zu gestalten.
- Prinzip der Ganzheitlichkeit: Jeder Lerninhalt kann ganzheitlich betrachtet werden. Er kann unter verschiedenen Aspekten (auch Fächer) betrachtet, in viele Teilbereiche untergliedert und wieder zusammengefasst werden. Alle Schüler_innen sind selbst auch in ihrer Ganzheit wahrzunehmen, das heißt dass beim Lernen alle Entwicklungsbereiche (Denken, Wahrnehmung, Motorik, Kommunikation/ Sprache und der sozial-emotionale Bereich) beteiligt sind (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 185).
- Prinzip der Aktivierung: „Bewegung, Tätigkeit, Handeln soll den Aneignungsprozess der Schüler kennzeichnen, alle Lerninhalte sollen die eigene Tätigkeit („Selbsttätigkeit“) der Schüler fordern.“ (Pitsch & Thümmel 2011, 186) Durch eigenes Handeln werden Erfahrungen gesammelt, die auch das selbstständige Planen, Entscheiden, Kontrollieren umfasst (vgl. Kapitel zum Handlungsorientierten Unterricht, Offenen Unterricht).
- Prinzip der Rhythmisierung: Rhythmus wird als gleichbleibender Takt, zuverlässig in seiner Regelmäßigkeit, verstanden. Vorgänge und Ereignisse, die in einem bestimmten Rhythmus immer wieder kommen, erleichtern die Orientierung in der Welt und geben Halt und Sicherheit (vgl. Kapitel zu Ritualen, zum Morgenkreis). So können in einer Unterrichtsstunde, im Tagesablauf, in der Woche, im Monat, im Schuljahr wiederkehrende Elemente und Ereignisse genutzt werden, um den Schulalltag zu strukturieren (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 187 f.).
- Prinzip der Anschauung: Objekte der Welt werden original, konkret vorgestellt (vgl. Objekterkundung, Unterrichtsexkursion). Die Schüler_innen haben die Möglichkeit, diese sinnlich-wahrnehmend, handelnd-aktiv kennenzulernen, zu erkunden und Erfahrungen zu machen. Dann erfolgt eine zunehmende Abstraktion bspw. durch bildliche und/ oder symbolische Darstellungen bis hin zum sprachlichen Begriff (vgl. Fischer 1999, 178). „Durch konkrete Erfahrung von Wirklichkeit und durch Anschaulichkeit soll die Anwendung von Kenntnissen und Fertigkeiten auf ähnliche Lerngegenstände und Situationen vorbereitet und geübt werden.“ (Speck 1993, 238)

Diese Unterrichtsprinzipien dienen einer zieldifferenten Unterrichtsgestaltung und sollen Schüler_innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen, Bedürfnissen, Interessen die Teilhabe am Unterricht ermöglichen und ihnen das Lernen erleichtern.

3 Sozialformen

Sozialformen sind Organisationsformen des Unterrichts und dienen zu dessen Strukturierung. Sie werden von den Pädagog_innen geplant und organisiert.

So werden Sozialformen gezielt eingesetzt, um den Grad der Schüleraktivitäten zu erhöhen und so die Schüler_innen zum selbstständigen Lernen anzuregen.

Einzelunterricht/ Einzelförderung: Zur Umsetzung verschiedener Unterrichtsziele kann Einzelunterricht notwendig sein. Hierbei wenden sich die Pädagog_innen gezielt einem Schüler bzw. einer Schülerin zu. Einzelunterricht ist für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt vor allem bei Schüler_innen mit schwerer und mehrfacher Behinderung, mit Autismus oder anderen schwerwiegenden Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen bedeutsam. Die Bereiche des Einzelunterrichts beziehen sich hier u.a. auf den Erwerb sozialer und kommunikativer Fähigkeiten. So kann beispielsweise der Umgang mit einer elektronischen Kommunikationshilfe zunächst nur in Einzelförderung gelernt werden, bevor die Schüler_innen diese im Klassenunterricht einsetzen können. Ebenso verlangt der Aufbau basaler Kommunikationssituationen, dass sich Pädagog_innen ganz und ausschließlich einem Schüler zuwenden. Auch bei Angeboten zur Wahrnehmungsförderung, die einer hohen Konzentration bedürfen, kann Einzelunterricht bedeutsam sein.

Die im Einzelunterricht aufgebauten Fähigkeiten werden soweit wie möglich im Klassenunterricht aufgegriffen und gefestigt- es ist also vor allem Aufgabe des Einzelunterrichts auf die Teilnahme am Klassenunterricht vorzubereiten (vgl. Thümmel & Pitsch 2011, 156).

Bei Schüler_innen mit schweren Behinderungen sind auch Situationen der **Pflege** als Einzelunterricht zu betrachten, da sie in den Lehrplänen ausgewiesen sind und bestimmte pädagogische Ziele verfolgen. Pflegesituationen, wie das Essen und Trinken, die Körper- und Zahnpflege sowie Lagerung und Transfersituationen müssen demzufolge so gestaltet werden, dass sich Schüler_innen Bildungsinhalte, wie das Erlernen von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Verbesserung von Wahrnehmungstätigkeiten, die Erhöhung kommunikativer Kompetenzen und weitere, aneignen können.

Therapien, wie Logopädie, Physiotherapie (bspw. Vojta-Therapie, Übungsbehandlung nach Bobath) sowie Ergotherapie, sind ebenfalls Situationen der Einzelförderung, gelten aber in diesem Sinne nicht als Unterricht. Therapeutische Elemente können allerdings Elemente von Einzelunterricht durch Pädagog_innen sein. In vielen Bundesländern kommen Therapeuten_innen von niedergelassenen Praxen an die Schulen und leisten dort die entsprechenden Therapien anhand des verordneten Rezepts außerhalb der Klassenräumlichkeiten ab. Unter den Aspekten einer ganzheitlichen und koordinierten Förderung von Schüler_innen mit geistiger Behinderung wäre eine unterrichtsimmanente Therapie wesentlich günstiger. Therapeuten_innen sollten Mitglieder im Klassenteam sein und in der Unterrichtssituation ihr besonderes Wissen beispielsweise hinsichtlich der Gestaltung von Positionierungen sowie Transfersituationen oder der Unterstützung bei einer Nahrungsaufnahme einbringen und pädagogische Mitarbeiter_innen entsprechend anleiten.

Vom Einzelunterricht streng zu unterscheiden ist die **Einzelarbeit** als Differenzierungsform im Offenen Unterricht. Hierbei arbeiten Schüler-Innen allein an individuellen Aufgaben in ihrem Arbeitstempo.

Partnerarbeit: Partnerarbeit vollzieht sich zwischen jeweils zwei Schüler_innen unter Ausschluss der Pädagog_innen (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 157). Diese sind für eine gewisse überschaubare Zeit zu einer Arbeitsgemeinschaft verbunden, die ihre Anweisungen von Pädagog_innen erhalten. Dabei können die Lernpartner_innen auf gleichem Niveau sich gegenseitig unterrichten bzw. zusammenarbeiten. Es kann auch eine Lerngruppe heterogen zusammengesetzt sein, also aus Schülern_innen mit unterschiedlichem Lernniveau bestehen, so dass einzelne Schüler_innen eher unterstützend tätig sind.

Die Partnerarbeit hat eine wesentliche Bedeutung für die Herausbildung sozialer Fähigkeiten.

Gruppenunterricht: Beim Gruppenunterricht arbeiten einige Schüler_innen zusammen in einer Arbeitsgruppe. Dabei können mehrere Gruppen am gleichen Thema oder an unterschiedlichen Themen hinsichtlich einer weiter gefassten Zielstellung arbeiten. Gruppenunterricht fördert die Eigentätigkeit in sozialer Kooperation und dient der Entwicklung von demokratischem Verhalten, dem Abbau von übergeordneter Autorität und der Anbahnung von sozialen Fähigkeiten und größerer Selbstreflexion (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 158).

Es eignen sich für diese Unterrichtsform:

- Aufgaben für handwerkliches Tun und freies Gestalten,
- Sammelaufträge,
- Erkundungsaufträge,
- Beobachtungsaufträge (z.B. Wetterbeobachtung, ...).

Kursunterricht gilt als eine Sonderform des Gruppenunterrichts. Dabei werden die Lerngruppen annähernd homogen zusammengesetzt und bestehen zum Teil aus Schülern_innen aus verschiedenen Klassen. Ziele des Kursunterrichts können u.a. sein, Kulturtechniken, wie Lesen, Schreiben und Rechnen, auf einem bestimmten Leistungsniveau zu vermitteln oder bestimmten Interessen nachzugehen, wie beispielsweise Musik und Sport.

Literaturempfehlungen für die Kapitel 1 bis 4

Keller, A. & Novak, F. (2000). Kleines pädagogisches Wörterbuch. Grundbegriffe-Praxisorientierung-Reformideen. Freiburg i.B.: Herder spektrum

Mühl, H. (2008). Sonderbeschulung im Vergleich mit gemeinsamem Unterricht. In: Nußbeck, S. & Biermann, A. & Adam, H. (Hrsg.). Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4: Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe, 590- 617

Pitsch, H.-J. (1999). Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena

Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2011) . Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Oberhausen: Athena

Speck, O. (1993). Menschen mit geistiger Behinderung und ihre Erziehung. München, Basel: Reinhardt

Stichling, M. (2007). Didaktik, didaktische Modelle. In: Theunissen, G. & Kulig, W. & Schirbort, K. (Hrsg.). Handlexikon Geistige Behinderung. Schlüsselbegriffe aus der Heil-und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer, 76-79

Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz

4 Rhythmisierung des Schulalltages

4.1 Rituale

„Rituale sind Bollwerke gegen die Unübersichtlichkeit, die Angst machende Weite der Welt.“ (Astrid von Friesen)

Ausgehend vom Prinzip der Rhythmisierung werden wiederkehrende Elemente und Ereignisse bewusst vom Pädagog_innen genutzt, um den Schulalltag zu strukturieren und Orientierungspunkte zu setzen. Diese wiederkehrenden und gleichbleibenden Handlungen können zu Ritualen werden. „Das Ritual lebt von der Wirklichkeit, der Wiederholbarkeit und von Formen der Partizipation. Es muss sichtbar, hörbar, erfahrbar, also auch sinnlich sein. Es benötigt besondere Arrangements oder sogar eigene Räume.“ (Hinz 2009, 82)

Straub nennt folgende Bestimmungsmerkmale, die von einem positiven Verständnis von Ritualen ausgehen:

- Signalwirkung: Rituale sind Symbolhandlungen, die von den Beteiligten sofort verstanden werden. Sie wirken auf das Verhalten signalhaft.
- Einübung („Ankern“): Rituale müssen schrittweise eingeübt und regelmäßig praktiziert werden.
- Entlastung: Rituale haben eine entlastende Funktion, weil sie, wenn sie erst einmal bekannt sind, nicht jedes Mal neu eingeführt werden müssen. Die Darbietungsform wird bei häufiger Durchführung vergessen und es findet eine Konzentration auf das Wesentliche statt.
- Gemeinschafts- und Konsensbildung: Rituale sind auf Gemeinschaft bezogen und müssen von allen Beteiligten akzeptiert werden. Es ist nötig, sich auch immer wieder die Gefahren der negativen Ritualisierung zu vergegenwärtigen und ein Ritual, sobald es zwanghaft wird, möglicherweise auflösen.
- Ganzheitlichkeit: Rituale vermitteln sich nicht nur über Sprache, sondern möchten den ganzen Menschen ansprechen (Kognition - Emotion - Motorik, sowie alle Sinne).
- Konzentrationsförderung: Rituale fördern die Konzentration und können zu einer Entspannung in einem hektischen Schulalltag beitragen.
- Symbolkraft: Rituale können nicht aufgezwungen werden, sie üben vielmehr durch ihre Symbolkraft selber einen gewissen Zwang aus, so dass man ihnen unwillkürlich folgt.
- Dynamik: Rituale können sich im Prozess zwischen Schüler_innen und Pädagog_innen entwickeln, verändern (vgl. Straub, 2)

Vorteile

Rituale werden von Schüler_innen (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) als verlässliche Größe im Schulalltag wahrgenommen. Sie stellen etwas Gewohntes, Bekanntes dar.

Rituale haben eine ganzheitliche Wirkung auf Schüler_innen. Sie sind feststehende Handlungssequenzen, welche:

- man mit immer gleichen Sprachmustern bewältigen kann =sprachliche Wirkung
- in verlässlicher Weise ablaufen, worauf man sich freuen kann =emotionale Wirkung
- Strukturierungshilfen darstellen bei der Selbstorganisation des Tagesablaufes =kognitive Wirkung
- automatisiert ablaufen und in dieser Abfolge der „guten Ordnung für alle“ nicht in Frage gestellt werden =soziale Wirkung
- man mit immer gleichen motorischen Handlungsmustern bewältigen kann =motorische Wirkung (vgl. Jackel 1999, 17)

Die ganzheitlichen Wirkungsweisen von Ritualen können für Schüler_innen in der Förderung genutzt werden.

Grenzen

Rituale sollten sorgfältig von den Pädagog_innen für die jeweilige Klasse ausgewählt und sinnvoll eingesetzt werden. Rituale sind wirksam, wenn sie allen Schüler_innen und Pädagog_innen der Klasse bekannt sind, um Verlässlichkeit zu bieten.

Nach Kaiser (2007) können Rituale auch Gefahren in sich bergen. Rituale können unterwerfen, stereotypisieren, vernebeln, disziplinieren, einengen, bremsen, ...

Beispiele



ÄMTERPLAN		
h decken		Martina
räumen + rutschen		Martina
chirr raschen		Daha Martina
chirr rocknen		Martina
m ren + gendienst		Silvia
l + ker ziehen		Silvia
+Kaffee hen		Silvia
nen gießen		Martina

Ämterpläne (unterschiedliche Gestaltung durch Fotos, Bilder, Piktogramme, Schrift)

Rituale in einer Unterrichtsstunde: Signale für Beginn und/ oder Ende einer Unterrichtsstunde, Klassenregeln, Signalfarben/ Symbole für bestimmte Fächer, Entspannungszeit, Verabschiedungsritual, Einschreiben der Hausaufgaben, Rituale für Offene Unterrichtsformen, Erfragen von Hilfen, Melden

Rituale am Tag: täglicher Morgenkreis, Begrüßungen, Anzünden einer Kerze, Frühstück, Begrüßungslied, Abschiedslied, Gesprächskreis

Rituale in der Woche: wöchentlicher Morgenkreis am Montag und/ oder Abschlusskreis am Freitag, Vorstellen des Wochenplans, Reinigung des Klassenraumes am letzten Tag der Woche, Ämterplan (hier können Schüler_innen

mit Förderbedarf Aufgaben für die gesamte Klassengemeinschaft übernehmen, bspw. Milchdienst, Blumendienst, Materialien austeilen und einsammeln, ...), Gebärde der Woche (eine ausgewählte Gebärde wird an einer Wandtafel vorgestellt), Klassenpostkasten 1x wöchentlich leeren und Briefe mit Vorschlägen/ Hinweisen usw. vorlesen und besprechen

Rituale im Monat: Monatsfeier für alle Schüler_innen und Pädagog_innen einer Schule, Geburtstagsfeier für die Geburtstagskinder des Monats incl. Geburtstagsrituale wie Geburtstagsstuhl, Geburtstagskrone, Geburtstagslied; Auszeichnung besonderer Schülerleistungen (Verhalten, Lesen, Mathematik, Sport, ...) durch Hausaufgabengutscheine, Eisessen u.ä., (Vor-) Lesetag (Schüler_innen und/ oder Pädagog_innen stellen ein Buch vor, lesen vor)

Rituale im Schuljahr: Feste und Feiern, Tag der Offenen Tür, Klassenfahrt, Projektwoche, Frühjahrs- und/ oder Herbstputz, besondere Art der Vorstellung, Begrüßung und Verabschiedung von Schüler_innen, Pädagog_innen, Praktikant_innen (Steckbrief, Infotafel, Monatsfeier, ...), Pflanzen eines Baumes durch die Abschlussklasse, Begrüßung der Schulanfänger_innen/ der Neuen

4.2 Der Morgenkreis

„In jedem Anfang wohnt ein Zauber inne, der uns beschützt und der uns hilft, zu leben.“ Hermann Hesse

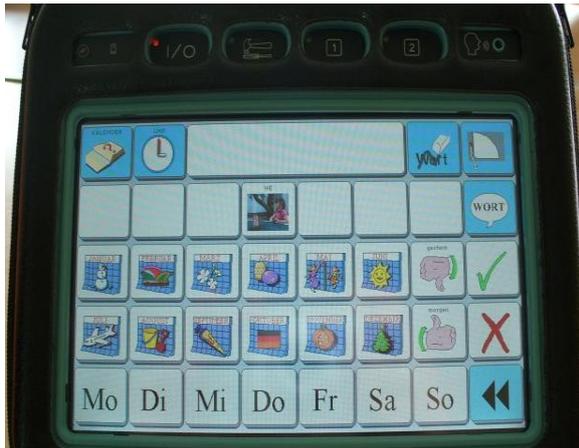
Ein typisches schulisches Ritual stellt der Morgenkreis dar. Er ist als Nahtstelle zwischen Ankommen in der Schule und Lernzeit zu betrachten.

Der Morgenkreis ist ein erlebnisbetonter Tagesbeginn, der Schüler_innen auf den bevorstehenden Schultag einstimmt. Dieser kann jeden Morgen oder zu Beginn einer Woche praktiziert werden. Oft sitzen Schüler_innen in Kreisform zusammen, planen den Tag oder die Woche, berichten über Erlebnisse, erzählen Geschichten, lesen vor, Der Morgenkreis kann in den vielfältigsten Varianten durchgeführt werden. Er reicht von Stilleübungen, Begrüßungsritualen, Gesprächen bis hin zu aktionsreichen Darbietungen und Spielen. Es werden schulische und außerschulische Themen in den Blickpunkt gerückt (vgl. Papenhagen 1994, 87).

Vorteile

Der Morgenkreis stärkt das soziale Gefüge einer Klasse. Die Schüler_innen lernen soziale Kommunikationsregeln und -muster zu gebrauchen. Sie lernen sich auszudrücken, zuzuhören, zu argumentieren, zu diskutieren. Dabei müssen gemeinsam Regeln aufgestellt und eingehalten werden.

Auf aktuelle Situationen kann sofort eingegangen werden. Der Morgenkreis ist ein wichtiges Element, um alle Schüler_innen an der Planung des Schulalltages zu beteiligen.



Kalender mit Symbolen (Talker- ein Kommunikationsgerät für Schüler_Innen, die nicht oder kaum verständlich sprechen)

Grenzen

Als Nachteil wird von Pädagog_innen oft der Zeitfaktor genannt. Doch die vielen Gestaltungsvarianten lassen im Morgenkreis Verknüpfungen zu Unterrichtsinhalten zu, so dass keine Unterrichtszeit verloren geht. Problematisch könnten auch räumliche und personelle Gegebenheiten sein. Das Klassenzimmer ist für das Stellen eines Stuhlkreises zu klein. Klassenlehrer_innen sind zu Beginn der 1. Stunde nicht in ihrer Klasse, so dass der Morgenkreis nicht regelmäßig stattfindet. Hier lassen sich sicher Lösungen finden. Teamabsprachen schaffen Abhilfe.

Beispiele

Aktuelle Runde: Datum, differenzierte Stundenpläne, Wetter, Zeitungsschau, Wochenendberichte, Erlebnisberichte, Sportergebnisse, ...



Stundenplan für Schülerin mit schwerster Behinderung (Originalgegenstände für Bällchenbad, Mittagessen, Zähneputzen)



Tageskalender (Jahr, Jahreszeit, Wochentag, Datum, Monat)

Begrüßung: Begrüßungslieder, -verse (mit Namen der Schüler_innen, Jahreszeiten, Wetter usw.), Begrüßungen mit verschiedenen Körperteilen („Begrüßt euch mit dem Ellenbogen, mit der Schulter, dem rechten Fuß, ...), Blicke/ Händedruck weitergeben, verschiedene Begrüßungen wie Hand geben, zuzwinkern, verbeugen, knicksen, sowie Begrüßungen aus anderen Ländern/ Kulturen

Spiele: Begrüßungsspiele, Kennenlernspiele, Sprachspiele, Wahrnehmungsspiele, Konzentrationsspiele, Bewegungsspiele, ...

Vorlesen: Schüler_innen und/ oder Pädagog_innen lesen Geschichten (auch eigene) vor, Stellen von Höraufgaben

Ereignisse im Jahresrhythmus: Geburtstage, Feiertage, Feste, ...

Stilleübungen: Massage, Meditation, Stille Post, der Stille lauschen, ein Instrument (Regenmacher) ganz leise weitergeben, Blicke weitergeben, Händedruck weitergeben, ...

Übungen für Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Englisch: Wörterschlange „Winter- Regen- Nacht- T...“, Assoziationen „Welches Wort fällt dir ein, wenn du **Schule** hörst?“ (Lehrer, Pause, Langeweile, ...), Wörtersammeln „Was fängt mit Mm an?“ (Maus, Mantel, Montag, ...), Farbenraten, Rechenkette, „Mein rechter Platz...“ (Varianten möglich: Tiere, Obst, Farben, Bewegungen), Kofferpacken (Varianten möglich: Dinge mit Ll einpacken, Zahlreihe einfügen „1 Rad, 2 Autos, 3...“, Themen wie Gemüse, Wasser, Tiere, Städte...festlegen), Eine Reise auf den U- Planeten und sich vorstellen: „Uch huße Unnu ...“ u.v.m.

4.3 Weitere Elemente der Rhythmisierung des Schulalltages

Um den Schulalltag für die Schüler_innen zu strukturieren sind weitere Beispiele vorzustellen:

- Gleitender Anfang: Es gibt kein Klingelzeichen. Schüler_innen kommen zeitlich versetzt in den Klassenraum und entscheiden selbst, ob und mit welcher Aufgabe sie sich befassen wollen. Es bleibt Zeit für Gespräche der Schüler_innen untereinander und mit den Pädagog_innen. Es kann gespielt, (vor-) gelesen, gemalt, gerechnet, ...werden. Ein Gleitender Anfang kann für einen harmonischen und stressfreien Beginn des Schultags sorgen. Nach einem vereinbarten Signal beginnt der Unterricht.
- Frühstück: Nicht alle Schüler_innen kennen das gemeinsame Einnehmen der Mahlzeiten an einem schön gedeckten Tisch in der Familie. Es gibt Schüler_innen, die kommen mit leerem Magen in die Schule. Ein gemeinsames Klassen- Frühstück kann hier Abhilfe schaffen. Dieses unterstützt das soziale Miteinander in einer Klasse. Bestimmte Verhaltensweisen und Regeln werden vermittelt und angewendet. Beim Einnehmen der Mahlzeiten können die Schüler_innen verschiedene Lebensmittel kennenlernen. Sie üben mit Besteck und Geschirr umzugehen. Evtl. ist sogar das Zubereiten einfacher Speisen (Quark, Kakaomilch, Kräuterbutter, Obstsalat) möglich. Durch ästhetische Gestaltungsmöglichkeiten (Kerze, Teller und Tasse, Platzdeckchen, ...) und genügend Zeit werden das Schöne, Geborgenheit und Ruhe erlebt. Ein

Ämterplan regelt Verantwortlichkeiten. Für Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Lernen bzw. in geistiger Entwicklung können Zielstellungen der lebenspraktischen Lernbereiche verfolgt werden.

- Lernblöcke: Der Unterrichtstag wird durch Lernblöcke strukturiert. Diese Lernblöcke heben die üblichen Unterrichtszeiten von 45 Minuten auf. Sie ermöglichen flexible Lernzeiten, die in Abhängigkeit von den Schüler_innen einer Klasse oder von den jeweiligen Unterrichtsthemen gestaltet werden können. So bleibt genügend Zeit für Offene Unterrichtsformen, Projektunterricht und Wochenplanarbeit. Wichtig ist hier, dass ein festes Pädagog_innenteam für eine Klasse verantwortlich ist.
- Spielpause: Den Schüler_innen werden in der Pause vielfältige Sport- und Spielgeräte zur Verfügung gestellt, um dem kindlichen Bewegungsbedürfnis gerecht zu werden. Die Schüler_innen können sich nach einer anstrengenden Lernzeit aktiv betätigen. So wird für ein ausgewogenes Verhältnis von An- und Entspannung, von Sitzen und Bewegung, von Kopfarbeit und körperlicher Aktivität im Schulalltag gesorgt.
- Abschlusskreis/ Abschlussgespräch: Der Abschlusskreis kann jeden Tag oder am Ende der Woche praktiziert werden. Oft sitzen Schüler_innen in Kreisform zusammen, reflektieren den Tag oder die Woche und planen Neues. Der Abschlusskreis kann in den vielfältigsten Varianten durchgeführt werden (vgl. Kapitel 4.2 Der Morgenkreis).
- Gleitendes Ende: Die Schüler_innen verlassen den Klassenraum zeitlich versetzt. Somit kann ein ruhiger und stressfreier Schultag enden. Die Pädagog_innen können nach Bedarf beraten, Gespräche führen, Sachen klären.
- Nachmittagsangebote: In den Schulen werden am Nachmittag Kurse, Hausaufgabenbetreuung, Förderstunden u.ä. angeboten. Kurse könnten dem Erlernen eines Instrumentes, der Erstellung einer Schülerzeitung oder der sportlichen Betätigung dienen. Hier sind die Ideen der Pädagog_innen und Schüler_innen einer Schule gefragt. Möglich wäre auch die Einbeziehung der Eltern (vgl. Thillm 1999)

4.4 Literaturempfehlungen zur Rhythmisierung des Schulalltages

Hieronymus, U. (1996). Der Morgenkreis als Unterrichtsbeginn. Praxisbeispiel zur ganzheitlichen Gestaltung des Schulalltages. München: Oldenbourg

Hinz, A. (2009). Schulkultur ist Lebenskultur. Ein Plädoyer für Rituale in der Schule. In: Groeben von der, Annemarie (Hrsg.). Rituale in Schule und Unterricht. Hamburg: Bergmann + Helbig Verlag., 75-83

Jackel, B. (1999). Rituale als Helfer im Grundschulalltag. Dortmund: Borgmann

Kaiser, A. (2007). 1000 Rituale für die Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider

Papenhagen, C. (1994). Der Morgenkreis. In: Hameyer, U. u.a. (Hrsg.). Pädagogische Ideenliste-Primarbereich. Kronshagen: Körner

Petersen, S. (2001). Rituale für kooperatives Lernen in der Sekundarstufe I. Berlin: Cornelsen

Straub, Ch. (ohne Angabe). Die pädagogische Bedeutung von Ritualen. In: www.pb.seminar-albstadt.de/bereiche/paedagogik/paed/rituale.pdf. Zugriff: 01.02.2012

Thillm (Hrsg.) (1999). Rhythmisierung des Schulalltages. Reihe Materialien Heft 21. Bad Berka

5 Methoden und Konzepte für einen zieldifferenten Unterricht

Im zieldifferenten Unterricht werden Methoden und Konzepte gebraucht, die die Bandbreite eines heterogenen Personenkreises, die von vollständiger körperlicher Abhängigkeit bis hin zur weitmöglichen individuellen Selbstständigkeit von Schüler_innen reichen kann, berücksichtigen.

In den nachfolgenden Kapiteln werden verschiedene Methoden und Konzepte in **alphabetischer Reihenfolge** vorgestellt. Nach einer Kurzbeschreibung der Methode werden deren Vorteile und Grenzen diskutiert. Ausgewählte Beispiele aus der Unterrichtspraxis sollen Ideen zur Durchführung liefern. Abschließend werden Literaturempfehlungen zu jeder Unterrichtsmethode vorgestellt.

5.1 Entdeckendes Lernen

„Sich auf den Weg machen, um die Dinge und Menschen um sich herum besser begreifen zu lernen.“ (Zocher 2000, 8)

Die Lust am Entdecken, die Neugier auf Besonderes, die Suche nach Unbekanntem- das kennt jeder.

Der Begriff des Entdeckenden Lernens findet sich bereits in der Reformpädagogik, bspw. 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 Schüler gleichgesetzt werden.“ (Vgl. Bäuml- Roßnagl 1974)

Schüler_innen sollen selbstständig und aktiv neue Erkenntnisse gewinnen. Dabei ist der Weg der Erkenntnisgewinnung ein wesentliches Ziel des entdeckenden Unterrichts. Pädagog_innen unterstützen die Schüler_innen 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 Schüler_innen, 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): Schüler_innen 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) ist ein Akt des Denkens und Transfers. Schüler_innen überprüfen ihre Erkundungsergebnisse. Kognitive Integration und Umordnung finden statt. Dadurch lernen Schüler_innen zu reflektieren. Der Umgang mit neuem Wissen sowie Wissenstransfer in Anwendungssituationen wird entwickelt.
Beispiele: Überprüfen der Protokolle, Entwickeln von (neuen) Fragen
- Konstruktive Tätigkeit (Gestalten): Schüler_innen lernen, kognitive Konflikte wie Widerstände, Denkblockaden, Widersprüche konstruktiv zu überwinden. Dabei ist ein Feedback von den Pädagog_innen wichtig. Hier gestalten Schüler_innen 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 Schüler_innen 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

Entdeckendes Lernen braucht eine strukturierte Planung. Es werden von Hameyer drei Methodische Phasen beschrieben:

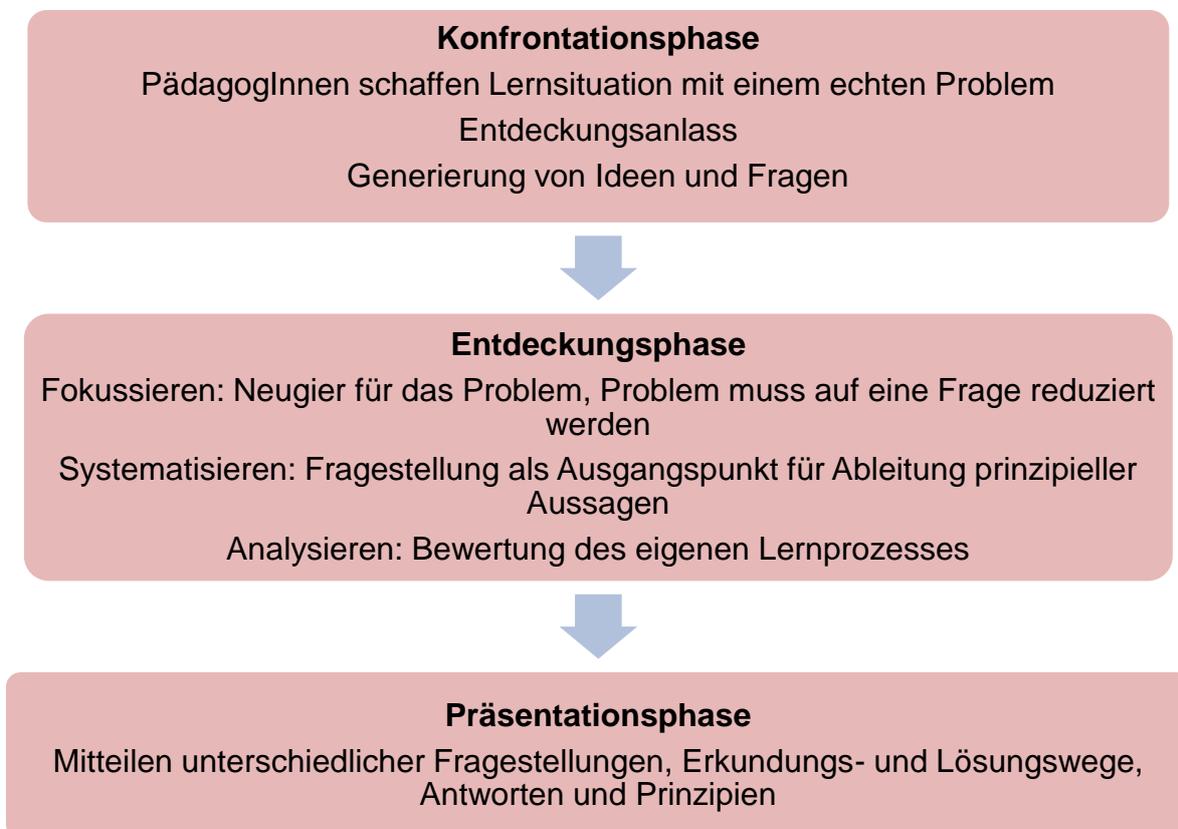


Abb. 2: Phasen des Entdeckenden Lernen (vgl. Hameyer 1999, 126).

Vorteile

„Entdeckendes Lernen heißt: Fragen nach dem, was mich beschäftigt, verstehen wollen, was ich erfahren habe, mit anderen zusammen die Welt ein Stück entzaubern, um dabei immer neue Rätsel aufzutun.“ (Zocher 2000, 8)

Entdeckendes Lernen ist in Grund- und Regelschulen, in allen Fächern einsetzbar. Schüler_innen eignen sich selbstständig und aktiv Wissen an, erweitern es und wenden es an. Ist Entdeckendes Lernen für Schüler_innen eine neue Methode, so kann anfangs in der Grundschule eine gelenkte Struktur notwendig sein.

Entdecken will gelernt sein:

- Fragenstellen als Ausgangspunkt des Lernens,
- aktives Auseinandersetzen mit der Sache/ mit dem Thema und
- das Austauschen über Erkenntnisse/ Beobachtungen (vgl. Zocher 2000, 25 ff.).

Schüler_innen lernen, über ihre Entdeckungen zu reden und diese zu präsentieren.

Querverbindungen ergeben sich zur Objekterkundung, zum Handlungsorientierten Unterricht, Projektorientierten Unterricht, Werkstattlernen.

Grenzen

Entdeckendes Lernen muss von Pädagog_innen gut geplant sein. Es muss ein Entdeckungsanlass vorliegen, der die Schüler_innen zum Entdecken anregt und motiviert. Ein echtes Problem, ein echtes Phänomen müssen vorhanden und zu entdecken sein.

Die Voraussetzungen der Schüler_innen einer Klasse sind gut zu kennen und zu berücksichtigen. Im Vorfeld sind evtl. einzelne Fähigkeiten (wie Gruppenarbeit, Versuchsanordnungen, Protokollführung, Präsentationen, Feedback...) einzuüben. Dennoch ist genug Freiraum zum selbstständigen Entdecken durch die Schüler_innen zu lassen. Auch könnten deren Wege und Ergebnisse von den eigentlichen Zielstellungen der Pädagog_innen abweichen.

Pädagog_innen müssen gut beobachten können, um geeignete Lernhilfen im Entdeckungsprozess anbieten zu können. Geeignete Medien müssen bereitgestellt werden. Auf Sicherheit bei einigen Experimenten ist zu achten.

Beispiele

Deutsch: Entdecken von Sprachregeln bzw. grammatikalischen Gesetzmäßigkeiten der deutschen Sprache, wie z.B. Einzahl und Mehrzahl, Verkleinerungsformen wie -chen und -lein, Gedichtformen wie Elfchen

Mathematik: Entdecken von mathematischen Gesetzmäßigkeiten, z.B. Malfolgen, Rechengesetze wie Kommutativgesetz $4 + 3 = 3 + 4$ und Satz des Pythagoras, Entdecken von Eigenschaften verschiedener mathematischer Figuren und Formen, (am Würfel lassen sich die Ecken, die Anordnung der Punkte sowie das Gitternetz entdecken), Entdecken von Symmetrien, Sudoku

Sachkunde/ Biologie/ Physik: Wettererscheinungen, Pflanzenkunde: Arbeit mit Mikroskop zum Entdecken des Aufbaus einer Pflanze (Zwiebel, Blüte, ...), Entdecken

von Naturphänomenen bzw. naturwissenschaftlichen Gesetzmäßigkeiten, z.B. Experimente zu den Elementen Luft und Wasser, Experimente zum Schall

Weitere Beispiele aus der Praxis:

- Die Zeit
Schüler_innen lernen verschiedene Arten der Zeitdarstellung kennen.



Sanduhr
Schüler_innen erkennen den Aufbau einer Sanduhr und bauen diese selbstständig nach. Sie schätzen, bspw.: Wie lange ist eine Minute? Was kann man alles in einer Minute machen?



Time Timer



Monate- Klammerkarte
Jeder Monat wird durch eine Farbe (12 verschiedenfarbige Klammern) und einem Bild/ Piktogramm dargestellt. Auf der Klammer sind die Monatsnamen und/ oder Ziffer 1-12 dargestellt. Schüler_innen entdecken, dass die Farben eine spezielle Bedeutung haben, z.B. rot = Weihnachten/ Dezember; grau = Nebel/ November; hellgrün = Frühlingsanfang, erste Blätter/ März.



Jahreskette
Jeder Monat wird durch eine Farbe symbolisiert. Pro Monat gibt es eine entsprechende Menge an Perlen (diese entspricht der Anzahl der Tage pro Monat). Schüler_innen können die Jahreskette selbst herstellen (zB. wird jeden Tag eine neue Perle aufgefädelt). Entdeckerfrage: Wie lang muss unser Faden sein, damit wir Perlen für ein ganzes Jahr (365 Tage) auffädeln können?

- Modellbau „Limes“ Geschichte Klasse 6
- Modellbau „Durchbruchtal mit Vulkan“ Geografie Klasse 5/6
- Modellbau „Höhlen vom Urmenschen“ Geschichte Klasse 5
- „Tag und Nacht“ (Entdeckungen mit Globus und Taschenlampe) Geografie Klasse 5
- „ICE - Baustellen in unserer Umgebung“ MNT Klasse 6
- „Frühblüher“ MNT Klasse 5

Literaturempfehlungen zum Entdeckenden Lernen

Bäumli- 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, 114- 129

Zocher, U. (2000). Entdeckendes Lernen lernen. Donauwörth: Auer

5.2 Epochenunterricht

Epochenunterricht (EU) oder auch Epochalunterricht wird als eine besondere Form der Stundenplangestaltung und des Unterrichtsaufbaus an Schulen durchgeführt. Diese Unterrichtsform entstammt der Reformpädagogik des 19. Jahrhunderts. Vor allem in Waldorfschulen wurde und wird nach diesem Prinzip unterrichtet. Heute findet man den EU aber auch an anderen Schulen. Hierbei soll für einen gewissen Zeitraum (Epoche) das Nebeneinander der Fächer aufgehoben werden, um konzentrierter an einem Unterrichtsgegenstand zu arbeiten.

Damit soll erreicht werden,

- einem Lehrfach einen Vorlauf vor anderen Fächern zu sichern, für die es eine Grundlage schaffen soll, oder
- verschiedene Fächer auf ein gemeinsames Thema zwecks einer Beleuchtung aus unterschiedlichen Perspektiven zu beziehen (z. B. "Unsere Stadt" aus biologischer, historischer, politischer, künstlerischer, geographischer, ... Sichtweise) (vgl. wikipedia.org/wiki/Epochenunterricht).

Das unterrichtende Team einer Klassenstufe kann verschiedene Fächer in diese Unterrichtseinheit einspeisen. Dabei ist zu bedenken, welche Fächer für welche Themen geeignet sind. Da dies für das gesamte Schuljahr geplant werden muss, sollte ein gewisser Planungsvorlauf vorhanden sein. Weiterhin ist zu bedenken, wann der Epochenunterricht stattfinden soll. Am Nachmittag können günstiger Lernorte auch außerhalb der Schule gewählt oder Exkursionen eingeplant werden. Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf können sehr gut in die einzelnen Bereiche einbezogen werden, wenn alle Pädagog_innen des Teams bei der Planung anwesend sind.

Der EU ermöglicht und fordert eine offene Unterrichtsgestaltung. Partner- und Gruppenarbeit, Stationenlernen, Lerntheke und Freiarbeit sind möglich. Filme und Theaterstücke schauen, Musik hören oder selbst machen, Filme drehen oder Theaterstücke einstudieren- alles kann eingeplant werden. Außerdem können Klassenstrukturen zeitweise aufgehoben werden.

Das Ende einer jeden Epoche sollte zum Höhepunkt werden, das abwechslungsreich geplant werden kann. So könnten Mappen, Plakate, Film- oder Theaterabende, Vernissagen, Ausstellungen von Produkten aller Art, Abschlussfeste o.ä. gestaltet werden. Eltern, Schüler_innen und Pädagog_innen der Schule und weitere Gäste werden eingeladen.

Vorteile

Durch diese Form des Unterrichtens können Lerninhalte von unterschiedlicher Seite untersucht und so besser verstanden werden. Da sich der Unterricht über mehrere Wochen erstreckt, bleibt der Lehrgegenstand besser im Focus der Schüler_innen. Durch das Erstellen von Produkten, erreichen die Schüler_innen eine höhere Motivation zum Lernen.

Wenn der EU am Nachmittag liegt, können oft Lernorte auch außerhalb der Schule aufgesucht werden. Bei einigen vertrauenswürdigen Schüler_innen kann Computerrecherche auch von zu Hause aus erledigt werden, wenn die Erlaubnis der Eltern und des unterrichtenden Teams erteilt wird.

Für Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf ist diese Unterrichtsform sehr gut geeignet, sich in kooperative Lernstrukturen einzubringen. Über einen längeren Zeitraum können sie sich intensiv mit einem Thema beschäftigen. Der Lernstoff kann handlungsorientiert und über verschiedene Sinneskanäle erfasst werden.

Der EU ist dem projektorientierten Unterricht sehr ähnlich. Die Schüler_innen werden befähigt, neu erworbenes Wissen in vorhandene Strukturen zu implementieren.

Besonders das Filmen, Theaterspielen, Malen und Gestalten, Musizieren, Produkte erstellen u.v.m. machen besonders viel Spaß und alle Schüler_innen können ihre Kompetenzen gut einbringen.

Querverbindungen ergeben sich u.a. zum Handlungsorientierten Unterricht, Projektorientierten Unterricht, Werkstattlernen.

Grenzen

Grundlage für einen erfolgreichen zieldifferenten Unterricht ist die intensive langfristige Planungsarbeit. Hier sollte sich das unterrichtende Team incl. Sonderpädagog_innen gut einbringen. Zeit, Engagement und Interesse sind also Voraussetzung für einen gelungenen EU.

Besonders die Planung der Unterrichtseinheiten gestaltet sich sehr schwierig. Da nicht in jeder Epoche ein einzelnes Fach gleichberechtigt einbezogen werden kann, halten die entsprechenden Pädagog_innen je nach Thematik mehr oder weniger Stunden. In der Epoche „Industrialisierung“ werden z.B. 6 Stunden pro Klasse Mathematik, aber in der Epoche „Film und Theater“ keine Stunden in Mathematik eingeplant. Das müssen Pädagog_innen im Blick behalten, um eine genaue Abrechnung der Stunden durchführen zu können.

Für Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird es zunehmend schwieriger sich in abstrakter werdende Themen einzubringen. Themen wie „Jugend debattiert“, „Freiheit- Last oder Lust?“ oder Themen in englischer Sprache sind schwer mit sinnbringenden Aufgaben für einige dieser Schüler_innen zu füllen. Ihre besonderen Aufgaben entfernen sich dann immer mehr von den Lerninhalten der anderen Mitschüler_innen.

Beispiele

Mögliche Themen: Antike, Mittelalter, Orient, Ganzschrift, Berufswahlorientierung, Bäume, Bräuche in Thüringen, Die Zeit, Geometrie

In der **IGS Erfurt** wird seit 2008 Epochenunterricht erteilt. Bis Klasse 6 wird der Offene Unterricht mit materialgeleiteter Freiarbeit durchgeführt. Ab Klasse 7 wird an der IGS an 3 Nachmittagen mit 2 Stunden Blockunterricht EU erteilt. Davon ist eine Stunde eine Tutorenstunde (Klassenleiterstunde). Ab Klasse 9 sind nur noch 4 Stunden EU eingeplant. Welche Pädagog_innen sich mit ihren Fächern einspeisen, wird vorher mit der Schulleitung abgesprochen, so dass der Planer eine genaue Vorstellung vom jeweiligen Team hat.

Geplante EU- Themen und die Materialien dazu werden in Kisten gesammelt und weitergereicht. Das neue Team kann dann die bereits vorhandenen Materialien nutzen und weiter modifizieren.

Die Pädagog_innen und Schüler_innen der IGS bestätigen, dass EU Spaß bereitet und gute Ressourcen für das Lernen bietet.

Eine Evaluation sollte jedes Jahr erfolgen und die Ergebnisse dem neuen Team mitgeteilt werden. Dies wurde bisher aus Zeitgründen noch nicht praktiziert, aber von vielen Beteiligten angemahnt.

Leider sind manche Themen zu stark auf Textarbeit ausgerichtet, so dass viele Schüler_innen nur wenig motiviert sind. Einigen Pädagog_innen fällt es schwer, offene Unterrichtsformen auch klassenübergreifend einzuplanen. Zu stark ist man noch an frontale Lernsituationen im Klassenverband fokussiert.

Hier ein Arbeitsblatt (Ausschnitt) mit Arbeitsaufträgen zum Thema:
Dreiecke und Vierecke in Klasse 6

Lege dir für den Mathematik- Epochenunterricht einen Hefter mit kariertem und unliniertem (für die Zeichnungen) Papier an und hefte deine Aufgaben der Reihe nach ab!
Arbeitsmittel: Bleistifte, Geodreieck, Zirkel, Lineal, Tafelwerk, Epochenunterrichtshefter
Alle Arbeitsmittel liegen jede Stunde bereit!
Viel Spaß und Erfolg beim Bearbeiten der Aufträge!

Nr	Thema	be- arbeitet am	Kurs I Aufgabennr.	KursII Aufgabennr.	KursIII Aufgabennr.
1	AB 1 Eigenschaften geometrischer Figuren		1,2	1,2	1,2
2	AB 2 Häuserfront		1,2	1,2	1,2
3	AB 3 Flächeninhalte		1-4	2-6	2,3,6-8
4	AB 4 Flächeninhalte von Parallelogrammen		1,2	2-4	2-5
5	AB 5 Flächeninhalte von Dreiecken		1,2	2-4	2-5
6	AB 6 Flächeninhalte von Trapezen		1,2	2-4	2-4
7	AB 7 Vierecke konstruieren		1,2	1-3	2-4
8	www.arndt-bruenner.de/ mathe/script/einheitenueben.de				

usw.

Kenntnisnahme der Eltern:

Abb. 3: Arbeitsblatt im Fach Mathematik (Auszug)

An der **Lobdeburgschule** in Jena wird ebenfalls Epochenunterricht durchgeführt. Nachfolgend ist eine Übersicht abgedruckt, die auf der Homepage der Schule zu finden ist. Weitere Fotos und Ideen sind dort aufgeführt.

Jährlich bearbeiten die Teams dabei verschiedene Themen:

EPOCHENTHEMEN Klassen 1-10						
Klassenstufe	Thema	Zeit	Thema	Zeit	Thema	Zeit
1-3	Straßenverkehr	6 Wochen	Mein Körper	6 Wochen	Unsere Klassen- u. Schulgemeinschaft	6 Wochen
	Vom Korn zum Brot	8 Wochen	Bäume	8 Wochen	Tiere im Herbst	8 Wochen
	Feste und Bräuche in der Weihnachtszeit					
	Vögel	4 Wochen	Kalender	4 Wochen	Wetter	4 Wochen
	Haustiere	6 Wochen	Freizeit/Medien	6 Wochen	Frühlüher	6 Wochen
	Feste und Bräuche in der Osterzeit					
	Wiese	6 Wochen	Sinne	6 Wochen	Zähne	6 Wochen
	Freies Thema	4 Wochen	Freies Thema	4 Wochen	Freies Thema	4 Wochen
4	erstmalig Wahl der Klassensprecher					
1. Halbjahr	Ich- Du- Wir- Schule	3 Wochen	Karte, Kompass- Jena	8 Wochen	Wald	7 Wochen
2. Halbjahr	Sexualerziehung	6 Wochen	Wasser	3 Wochen	Fahrradausbildung Thüringen	5 Wochen 7 Wochen
5	Ägypten	1 Woche	Die Erde	1 Woche		
6	Römisches Reich	1 Woche	Trolle u. andere sagenumwobene Gestalten	1 Woche		
7	Mittelalter	1 Woche	Herstellung eines Produktes	1 Woche		
8	Der Mensch	1 Woche	Industrialisierung	1 Woche		
9	Von der Demokratie zur Diktatur	1 Woche	Veränderungen	1 Woche		
10	Globale Probleme	3 Wochen				

Abb. 4: Beispiel für die Planung der Epochenprojekte an der Lobdeburgschule Jena (www.lobdeburgschule.jena.de)

Literaturempfehlungen zum Epochenunterricht

Kamm, H. (2000). Epochenunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

www.lobdeburgschule.jena.de. Zugriff: 03.08.2012

www.waldorff-refrath.de/Schule/Waldorf/.../Epochenunterricht.phpde. Zugriff: 03.08.2012

www.wikipedia.org/wiki/Epochenunterricht. Zugriff: 03.08.2012

5.3 Frontalunterricht

Frontalunterricht ist eine Form des lehrerzentrierten Unterrichts (engl.: teacher centered instruction). 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 Schüler_innen 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 Schüler_innen durch das Ansprechen und Berühren seiner Neugierde und Aufmerksamkeit optimiert werden.

Der Frontalunterricht steht nach Wiechmann vor drei Herausforderungen:

- Lehrerdominanz, d.h. Pädagog_innen müssen durch didaktische Kompetenzen und durch Persönlichkeit überzeugen
- Lernausgangslagen der Schüler_innen, d.h. effektiver Frontalunterricht muss die unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler_innen kennen, beachten und Differenzierungen planen
- Lernfortschritte, d.h. wiederholtes Überprüfen der Lernfortschritte aller Schüler_innen, ob das Gelehrte auch gelernt wurde (vgl. Wiechmann 2000, 22)

Nach Michael (in Köck 1991) erfolgt bei der darbietenden Unterrichtsform des Frontalunterrichtes eine schnelle Informationsabgabe über eine Informationsquelle (Pädagog_innen, Schüler_innen, Medium) gleichzeitig an alle Schüler_innen im gleichen Tempo, in der gleichen Lernzeit und auf demselben Anspruchsniveau. Die Informationen werden zunächst fremdgesteuert, kritik- und fraglos übernommen und nachvollzogen. Interaktionen zwischen den Schüler_innen sind vorerst nicht erwünscht.

Seine hauptsächliche Anwendung erfährt der Frontalunterricht im Wesentlichen:

- im Bericht eigener Erlebnisse und Erfahrungen
- im Erzeugen emotionaler Stimmungen
- im effektiven Vermitteln einer großen leicht verständlichen Informationsmenge
- im Präsentieren von Kleingruppenergebnissen
- im Vermitteln von Arbeitstechniken, um Fehlleistungen im Vorfeld auszuschließen
- im Demonstrieren von gefährlichen und sehr aufwendigen Versuchen

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 Schüler_innen 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 Schüler_innen nach 5 Minuten eintreten können (vgl. Wiechmann 2000, 25).

Frontalunterricht enthält idealerweise vier Arbeitsphasen:

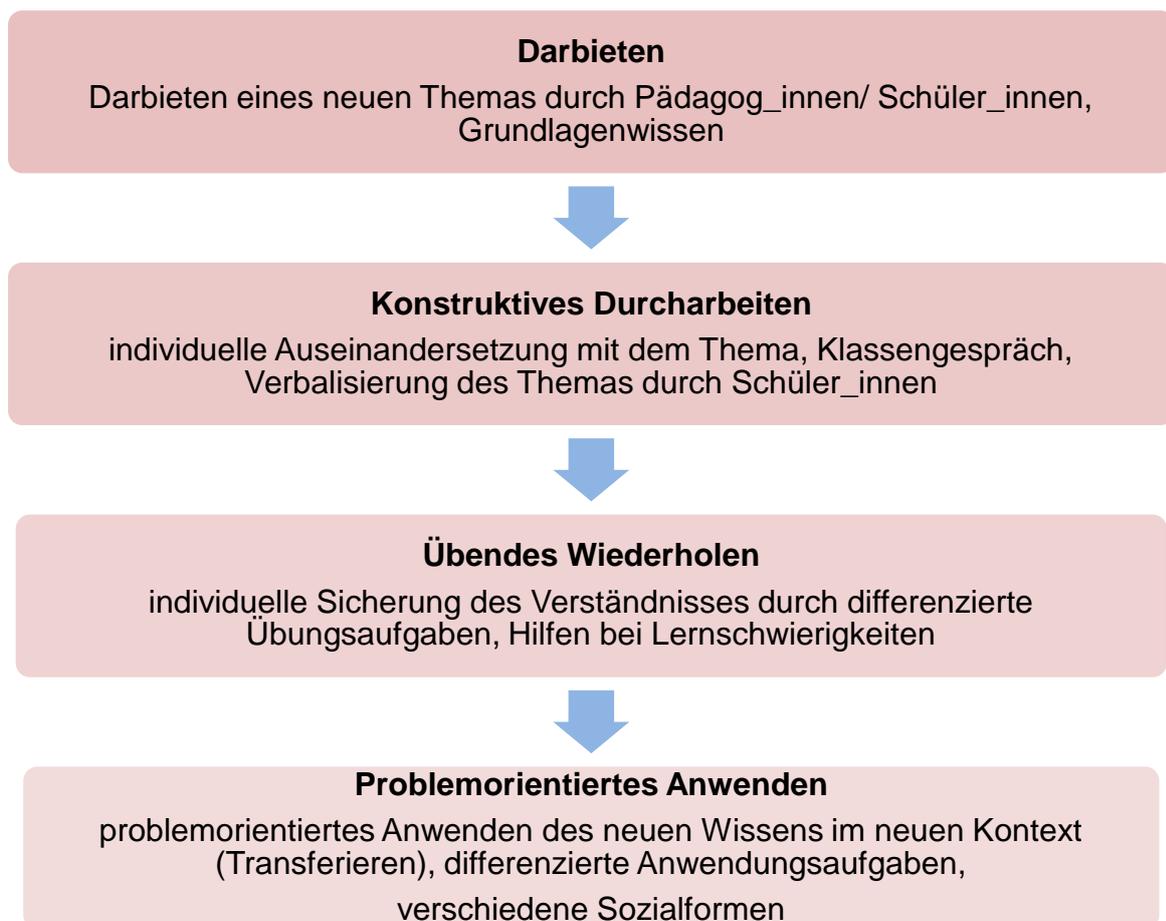


Abb. 5: Phasen des Frontalunterrichts (vgl. Wiechmann 2000, 22 ff.)

Vorteile

Der Frontalunterricht ist eine eher weniger aufwendige Unterrichtsorganisation, bei dem alle Schüler_innen gleichzeitig auf annähernd denselben Informationsstand gebracht werden können. Zudem hat der Frontalunterricht auch eine Disziplinierungs- und Lenkungsfunktion. Es werden Schüler_innen mit Lernschwierigkeiten und Unaufmerksamkeiten schneller erkannt. Durch Frontalunterricht erwerben die Schüler_innen Grundlagenwissen für nachfolgende Unterrichtsphasen. Dieses kann als Ausgangsbasis für andere Unterrichtsmethoden und -konzepte genutzt werden (siehe Abb. 5: Arbeitsphasen 3 und 4 und siehe Kapitel Sozialformen, Epochenunterricht, Handlungsorientierter Unterricht usw.). Der Frontalunterricht kann Teil einer Unterrichtsstunde sein und zu einer Thematik hinführen, ein Problem aufwerfen, Interesse wecken, ...

Grenzen

Schüler_innen werden trotz individueller Unterschiede zur gleichen Zeit auf gleiche Weise mit gleichen Anforderungen konfrontiert, so dass Differenzierung und

Individualisierung wenig bis keine Chancen haben. Auch der Spielraum für die Selbsttätigkeit, Eigensteuerung und Eigenverantwortung der Schüler_innen ist deutlich eingeschränkt. Autoritäre Beziehungsstrukturen können sich zugunsten der Pädagog_innen verfestigen. Zudem entsteht eine Isolierungstendenz, da während dieser Unterrichtsphase ein Kontakt unter den Schüler_innen unerwünscht ist. Schwächere Schüler_innen erfahren hierbei eventuell eine Verstärkung ihrer Etikettierung. Da sich bereits eine hohe Prozentzahl aller gesprochenen Wörter einer Unterrichtsstunde auf den Pädagog_innen beziehen, und der restliche Anteil auf die eher leistungsstärkeren Schüler_innen, bleiben leistungsschwächere Schüler_innen eher ungesehen bzw. ungehört.

In der Regelschule werden die Schüler_innen im Laufe von sechs Jahren zu einem Abschluss in Form einer Prüfung geführt. Regelschulpädagog_innen fühlen sich verpflichtet, ihren Unterricht so durchzuführen, dass sie sich nach den jeweiligen Unterrichtsthemen des gültigen und verbindlichen Lehrplanes für ihre Schulart richten. Das Modell „Wir-müssen-den-Lehrplan-erfüllen-Unterricht“ trifft hier zu. (vgl. Grell 2000, 46) Für Schüler_innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf wird es zunehmend schwieriger, sich in die abstrakter werdenden Themen einzubringen.

Die Altersstruktur der heutigen Pädagog_innen an den Schulen weist eine Form auf, die darauf schließen lässt, dass diese noch gut mit der Methode des Frontalunterrichtes bekannt und erfahren sind, ihn in seiner bewährten Wirkung schätzen ohne einen alleingültigen Anspruch auf diese Unterrichtsform zu erheben. Die Erkenntnis, dass im zieldifferenten Unterricht auch andere Unterrichtsmethoden und -konzepte genutzt werden müssen, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler_innen gerecht werden zu können, setzt sich immer mehr durch.

Beispiel

Regelschule Buttstädt „Prof.- Gräfe-Schule“

In der Regel besuchen 2-4 Schüler_innen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt geistige Entwicklung den Gemeinsamen Unterricht in für sie ausgewählten und lebensrelevanten Unterrichtsfächern. Förderschul- und Regelschulpädagog_innen besprechen im Vorfeld der Unterrichtsstunde das jeweilige Unterrichtsthema. Dabei geht es um konkrete und detaillierte Unterrichtsinhalte und um eine Absprache der Methodik. Hier wird meistens schon für die Förderschulpädagog_innen ersichtlich, ob die Unterrichtsform des Frontalunterrichtes in der kommenden Stunde eine Rolle spielen wird und wie maßgeblich oder unerheblich dieser in seinem Umfang sein wird. An dieser Stelle kann entschieden werden, ob den Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung ein Zuhören und Aufnehmen der Informationen gelingt, ob sie dem Gesagten Fragmente entnehmen, die sich dann in einer kleinen Diskussion als ein Ganzes zusammenführen lassen und in denen Förderschulpädagog_innen selbst zusätzlich noch eine Akzentuierung und Reduzierung des Inhaltes vornehmen oder sich gleich für eine andere Methode der Informationsaufnahme entscheiden, indem sie zum Beispiel das zu Lernende alternativ und differenziert durch eine räumliche Trennung innerhalb des Klassenzimmers selbst vermitteln oder erarbeiten. Damit bleibt die Möglichkeit zur Schaffung eines gemeinsamen Ausgangsniveaus aller

Schüler_innen entsprechend ihrer Lernvoraussetzungen für die sich anschließende Unterrichtsphase bewahrt.

Zuhören, Fokussieren der Aufmerksamkeit, Konzentrieren und die Förderung der Aufnahmebereitschaft sind auch für Schüler_innen mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung wichtige Teilaspekte ihrer Lernentwicklung. Bei der Einhaltung der Kriterien zur Zeitspanne und zum Umfang des Frontalunterrichtes bieten Phasen dieser Unterrichtsform auch diesen Schüler_innen einen Entwicklungsanreiz, selbst wenn kritische Stimmen sie zu einer ungeeigneten Lehrmethode abwerten möchten. So wie der Perfektionismus im alltäglichen Leben und in den mitmenschlichen Beziehungen eine Schattenseite durch übertriebene Ansprüche aufweist, so können die kritischen Stimmen zum Frontalunterricht nur ein ernstzunehmendes Gehör im Zeigen glaubwürdiger Akzeptanz verschiedenartiger Konzepte des schulischen Lernens finden. Wir sind davon überzeugt, dass das Maß aller Dinge auch für den Frontalunterricht seine Berechtigung hat und er weiterhin eine Bereicherung im Schulalltag darstellt.

③ Mittwoch 16.05.2012

	5b	6b	8c	9H	10/11
7.45-8.30	D	Mk	Phy	Mk	Sk
8.35-9.20	Th	Th	D	Ge	Geo
9.10-10.25	Gu	Sp	Ch* Wi	Wi	Eth
10.35-11.15	Ku	Mu	Ma	Ge Pr	D
11.35-12.20	Mu+B	D	Ku	Ma	Ma
12.25-13.10	Rel	Ma* SG	Sp*	Ma SG	SG

Stundenplan (Gemeinsamer Unterricht in den Regelschulklassen findet für die Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung in den rot gekennzeichneten Stunden statt)

Literaturempfehlungen zum Frontalunterricht

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

5.4 Handlungsorientierter Unterricht

„Handlungsorientierter Unterricht ist ein ganzheitlicher und schüleraktiver Unterricht“ (Jank & Meyer 2000, 354)

Der Handlungsorientierte Unterricht (HOU) ermöglicht Schüler_innen Erfahrungen selbst zu machen. Bereits Pestalozzi versteht Lernen als Zusammenspiel von Kopf, Herz und Hand. Im HOU werden alle fünf Entwicklungsbereiche gleichermaßen angesprochen: Kognition, sozial-emotionaler Bereich, Motorik, Wahrnehmung und Kommunikation/ Sprache. Dabei wird das Ziel verfolgt, die Handlungsfähigkeit der Schüler_innen zu entwickeln, um eine höchstmögliche Selbstständigkeit zu erreichen. Der überwiegende Handlungsanteil soll bei den Schüler_innen liegen. HOU erfordert kooperative Lehr- und Lernformen, wenn verbale Verständigung und zielgerichtetes Arbeiten aufeinander abgestimmt werden müssen.

Merkmale des Handlungsorientierten Unterrichts sind laut Jank & Meyer (2000):

- Ganzheitlichkeit: Ansprechen der Schüler_innen als Ganzheit (Kopf, Herz, Hände, Sinne), ganzheitliches Betrachten von Unterrichtsinhalten und Auswählen ganzheitlicher Unterrichtsmethoden (Spielen, Projektunterricht, Experimentieren, ...)
- Schüleraktivität: Schüler_innen „erkunden, erproben, entdecken, erörtern, planen und verwerfen“ selbstständig. (Jank & Meyer 2000, 356) Pädagog_innen führen den Unterricht, z.B. als Moderator, Lernhelfer, Zeitwächter, Sie vermitteln Handlungskompetenzen.
- Produktorientierung: Verständigung über die herzustellenden Handlungsprodukte zwischen Pädagog_innen und Schüler_innen; Handlungsprodukte können unter Anleitung der Pädagog_innen inszeniert, hergestellt oder auf Vorhaben ausgeweitet werden (vgl. Jank & Meyer 2000, 356)
- Interessenorientierung: Anknüpfen an vorhandene Schülerinteressen bzw. das Bewusstmachen von Interessen durch Handlungen
- Beteiligung: Schüler_innen beteiligen sich an allen Phasen des HOU.
- Öffnung der Schule: Öffnung nach innen bedeutet ein Aufeinanderzugehen der Schüler_innen und Pädagog_innen (Förderung individueller Lernwege, fächerübergreifendes Arbeiten, Schulentwicklung); Öffnung nach außen bezieht außerschulische Lernorte und Experten ein.
- Verknüpfung von Kopf- und Handarbeit: ausgewogenes Verhältnis zwischen beidem schaffen (Versuch) ; Hand- und Kopfarbeit als dynamische Wechselwirkung, die den gesamten Lernprozess begleitet

Ausgangspunkt für eine Unterrichtsvorbereitung des HOU sind die Vorüberlegungen durch die Pädagog_innen (möglichst im Team).

Thema der Unterrichtseinheit
(vorläufig)

Vorbereitungsphase/
Bedingungsanalyse

Lehrziele
(PädagogInnen)

Handlungsziele (SchülerInnen)

Eine mögliche didaktische Strukturierung für den Handlungsorientierten Unterricht könnten folgende 4 Phasen sein:

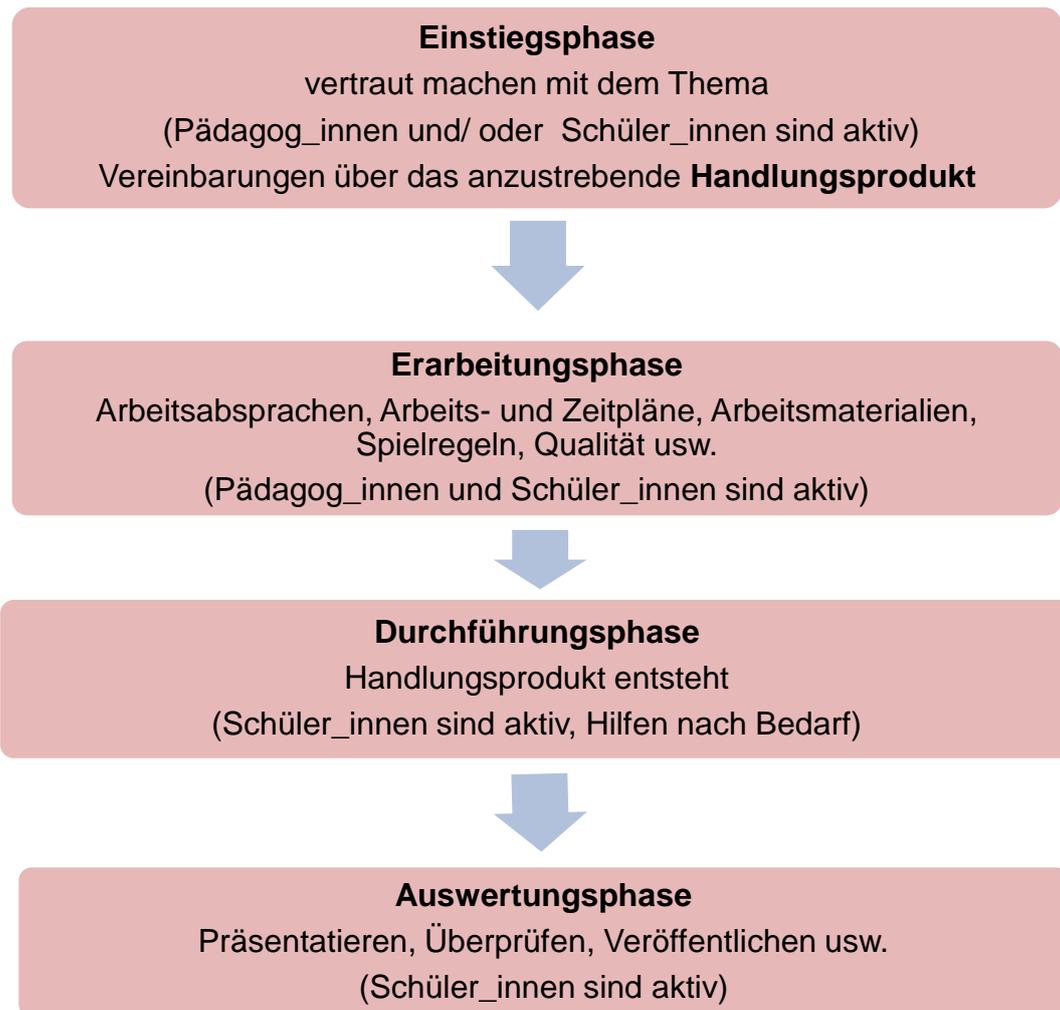


Abb. 6: Didaktische Strukturierung des HOU (vgl. Jank/ & Meyer 2000, 362ff.)

Im Handlungsorientierten Unterricht ist von den Pädagog_innen festzustellen, welche Hilfen für die einzelnen Schüler_innen im Handlungsprozess zu geben sind. Nach Pfeffer (1982) gibt es drei Formen:

- Hilfe zur Selbsthilfe: Schüler_innen können handlungsrelevante Qualifikationen erwerben. Hilfen könnten nonverbale (Berührung, Zunicken) und/ oder verbale Impulse (Loben) sein, die die Schüler_innen zum Lernen aktivieren. Hilfreich sind auch das Vor- und Nachmachen, so dass Schüler_innen ihre Handlungen durchführen und zum Ergebnis kommen

können. Die entstandenen Ergebnisse sind individuell zu betrachten und zu werten.

- Kompensatorische Hilfe: Schüler_innen benötigen ein Mithandeln von Pädagog_innen (auch Mitschüler_innen) zur Ergänzung bzw. Vollendung einer Handlung (Arm-, Handführung).
- Stellvertretende Hilfe: Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf können die Handlung nicht ausführen. Pädagog_innen und/ oder Mitschüler_innen handeln anstelle des jeweiligen Schülers/ der jeweiligen Schülerin (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 72f. und Ergänzungen durch die Autorinnen der Empfehlung)

Hilfen sind gezielt und sinnvoll einzusetzen. Selbsttätigkeit ist im HOU oberstes Prinzip.

Vorteile

Handlungsorientierter Unterricht kann die Unterrichtsqualität steigern. Schüler_innen können sich handelnd aktiv mit einem Unterrichtsthema auseinandersetzen. Sie eignen sich Wissen und Können gleichzeitig an. Dabei bezieht sich der HOU nicht nur auf das Selbst-Tun, sondern auch auf selbstständiges Planen, Entscheiden, Auswählen, Bestimmen, Kontrollieren u.ä. (vgl. Pitsch/ Thümmel 2011, 186 ff.). Schülerorientiertes und ganzheitliches Lernen wird ermöglicht.

Schüler_innen entwickeln durch HOU Methodenkompetenz. Es gelingt, eine bessere Identifikation der Schüler_innen mit dem Unterricht zu erreichen. Schüler_innen übernehmen Verantwortung für den Unterrichtsverlauf (vgl. Jank & Meyer 2000, 368 f.).

Einsetzbar ist der HOU an verschiedenen Stellen in der Unterrichtsreihe/ -einheit. Er ist kein didaktisches Prinzip für den gesamten Unterricht.

Querverbindungen ergeben sich u.a. zum Projektorientierten Unterricht, Epochenunterricht, Werkstattlernen, zur Unterrichtsexkursion sowie zu weiteren Offenen Unterrichtsformen.



Arbeit mit Ton: Gestalten der Krämerbrücke in Erfurt

Geeignete Themen: Meine Heimatstadt (HSK, Geschichte, Kunst), Sagen (Deutsch), Hundertwasser (Kunst), Russland –Zwiebeltürme (Geografie)

Grenzen

Schwierig ist es, alle Schüler_innen in allen Phasen des HOU zu beteiligen. Auch ist zu beachten, dass im zieldifferenten Unterricht der Grad der Selbstständigkeit der Schüler_innen sehr unterschiedlich sein kann. Die Voraussetzungen der Schüler_innen sind zu kennen und zu beachten, um gezielte Hilfen (personelle, materielle Hilfen) anbieten zu können.

Es ergibt sich mehr Unruhe im Unterricht und im Schulalltag (bspw. für Nachbarklassen). Materialien und Geräte für den HOU müssen beschafft werden (vgl. Jank & Meyer 2000, 369 f.). Anfallende Kosten sind einzuplanen. Es sind die zeitlichen, räumlichen und personellen Bedingungen zu kennen und einzuplanen.

Für Pädagog_innen ergeben sich evtl. mehr Vor- und Nachbereitungszeit. Teamarbeit ist notwendig.

Beispiele

HOU ist in allen Schularten und in den verschiedensten Fächern möglich.

„Konzept der Berufswahlorientierung an der IGS Erfurt“

Schüler_innen mit dem sonderpädagogischen Förderbedarf in der geistigen Entwicklung und im Lernen sollen zu einer realen Selbsteinschätzung ihrer personalen Kompetenzen gelangen. Sie lernen sehr intensiv mögliche Arbeitsfelder (Holz, Metall, Hauswirtschaft, Gastgewerbe, Lager, Gärtnerei, Wäscherei, ...) kennen und arbeiten darin längere Zeit. Durch Exkursionen, Praktika und durch den Einsatz verschiedener Medien (Filme, Bücher, Theater, Internet...) lernen die Schüler_innen verschiedene Arbeitsplätze bzw. Ausbildungsmöglichkeiten kennenlernen (Werkstatt für behinderte Menschen, unterstützte Tätigkeit, verschiedene Firmen, Jugendberufshilfe-JBF, Berufsvorbereitungsjahr- BVJ, betriebliche Ausbildung, überbetriebliche Ausbildung, ...).

Zusätzlich werden die verschiedensten Arbeitskompetenzen geschult; wie Ausdauer, Konzentration, Pünktlichkeit, Einhalten von Hygienevorschriften, Kritikfähigkeit... Außerdem brauchen die Schüler_innen viele feinmotorische Fähigkeiten im Umgang mit Werkzeugen, Materialien und Maschinen. Der Umgang mit Vorgesetzten, der Gang zu Ämtern aller Art, das demokratische Agieren usw. werden geübt.

Lerninhalte, die im Unterricht schon geübt werden, wie genaues Zeichnen, genaues Arbeiten, genaues Messen, Lesen und Verstehen, Arbeiten nach Handlungsanweisungen, Verstehen von Verboten und Geboten, Umgang mit Geld, Uhr und Zeit sind auch im Arbeitsleben von immenser Bedeutung.

In den folgenden Punkten wird am Beispiel der Integrierten Gesamtschule (IGS) Erfurt aufgezeigt, wie ein solches Konzept aussehen könnte.

- Hauswirtschaftsunterricht findet ab Kl. 5 in einer Küche mit einer Gruppe (auch altersübergreifend) statt, Inhalte sind u.a. Rezepte lesen, Einkaufsliste erstellen, Zutaten berechnen (Personenzahl), Einkaufen, Kochen, Backen, Abwaschen
- Arbeiten im Biotop
- Erlernen einiger handwerklicher Fähigkeiten in den Einzelförderstunden

- Unterrichtsinhalte befassen sich mit Geld, Messen, Wiegen, Zeichnen, Lesen und Verstehen, Handlungsanweisungen verarbeiten...
- Elternarbeit im Bereich Berufswahlvorbereitung
- Zusammenarbeit mit der Agentur für Arbeit
- Berufswahlfreundliche Schule – sie organisiert Berufsmesse, Praktika, Zusammenarbeit mit Ausbildungsstätten der Handwerkskammer, Betriebspraktika, Sozialpraktikum
- Berufswahlpass führen- eigene Variante für die Förderschwerpunkte Lernen und geistige Entwicklung werden verwendet
- Mittagsfreizeiten, z.B. Korbflechten
- Arbeitsgemeinschaften, z.B. Töpfern



Arbeit im Fachbereich Gastgewerbe in der JBF



Zweiwöchiges Betriebspraktikum im Pflegeheim

Literaturempfehlungen für den Handlungsorientierten Unterricht

Bönsch, M. (2006). Allgemeine Didaktik, Handbuch zur Wissenschaft von Unterricht. Stuttgart: Kohlhammer

Jank, W. & Meyer, H. (2000). Didaktische Modelle. Berlin: Cornelsen

Peterßen, W.: (1993). Lehrbuch allgemeine Didaktik, München: Ehrenwirth

Peterßen, W. (2000). Handbuch Unterrichtsplanung, München: Oldenbourg

Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2011) . Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Oberhausen: Athena

Wiater, W. (2007). Unterrichten und Lernen in der Schule: Eine Einführung in die Didaktik. Donauwörth: Auer

5. 5 Kooperative Lernformen

Kooperative Lernformen gehören zu einer Möglichkeit von Unterrichtsstrategien, basierend auf dem Konzept der aktivierenden Didaktik, die den Schüler_innen eine aktive Auseinandersetzung mit den Lerngegenständen ermöglicht. Da diese Auseinandersetzung sehr individuell und nicht einheitlich geschieht, müssen Pädagog_innen vielfältige Lernszenarien und Bedingungen schaffen. Drei Lernaktivitäten werden in diesem Zusammenhang genannt: Individuelles Lernen, **kooperatives Lernen** und konkurrierendes Lernen (Lernen im Wettbewerb). Ein möglicher Lernweg ist das kooperative Lernen, welches das Zusammenwirken mit anderen, den Austausch und das gemeinsame Zielerreichen in den Mittelpunkt stellt (vgl. Thillm 2002a, 15f.).

Im Gemeinsamen Unterricht zu lernen, hat nicht automatisch zur Folge, dass die Schüler_innen auch tatsächlich gemeinsam lernen. Kooperative Lernformen schaffen bewusst gemeinsame Lernanlässe. Alle Schüler_innen einer Klasse können einen Anteil zum gemeinsamen Ergebnis beitragen. Auch oder gerade in Klassen in denen Kooperation schwer fällt, bieten die einzelnen Arbeitsformen eine sehr gute Struktur für die Schüler_innen und Pädagog_innen.

- Pädagog_innen denken im Zusammenhang mit Gemeinsamem Unterricht sehr viel und intensiv über die Möglichkeiten der individuellen Förderung nach und erstellen spezielle Lernangebote für einzelne Schüler_innen.
Kooperatives Lernen geht davon aus, dass Schüler_innen intensiver lernen, wenn sie sich untereinander austauschen.
- Ein hoher Grad der Individualisierung in Form von Einzelarbeit kann im Extremfall zur Isolation der betreffenden Schüler_innen führen.
Kooperative Lernformen eröffnen bewusst Räume für die Zusammenarbeit der Schüler_innen.
- Die Zusammenarbeit der Schüler_innen gelingt oft nicht ohne weiteres. Nicht selten beteiligen sich manche Schüler_innen in Gruppenarbeiten sehr dominant, andere ziehen sich zurück, bleiben unbeachtet oder sind wenig aktiv und interessiert dabei. In herkömmlichen Gruppenarbeiten bleiben Schüler_innen mit Förderbedarf oft im Hintergrund.
Im Rahmen Kooperativer Lernformen werden alle Schüler_innen bewusst in den Arbeitsprozess einbezogen.

Das kooperative Lernen ist eine Form des Gruppenunterrichts, welche die sozialen Prozesse besonders thematisiert und berücksichtigt, d.h. dass die Gruppenprozesse beim kooperativen Lernen genauso wichtig sind wie das Arbeitsprodukt.

Alle Mitglieder einer Gruppe erwerben gemeinsam und im wechselseitigen Austausch Kenntnisse und Fertigkeiten, wobei alle Gruppenmitglieder gleichberechtigt am Lerngeschehen beteiligt sind und gemeinsame Verantwortung für das Lernergebnis tragen (vgl. Thillm 2002a, 20).

Kooperative Lernformen grenzen sich von anderen Gruppen- oder Partnerarbeiten dadurch ab, dass sie die folgenden fünf Merkmale erfüllen:

1. **Direkte fördernde Interaktion:** Äußere Bedingungen für das kooperative Lernen schaffen unter Beachtung der Sitzordnung
2. **Individuelle Verbindlichkeit:** Jeder trägt seinen Anteil bei. Jeder gibt so viel er kann. Jeder kann (ggf. mit Unterstützung) das Ergebnis präsentieren
3. **Man braucht einander:** Wir brauchen einander beim Erfüllen der gemeinsamen Aufgabe, des gemeinsamen Ziels
4. **Soziale Fähigkeiten einüben:** Nichtakzeptiertes auf respektable Weise mitteilen, Ablenkungen widerstehen, aktiv zuhören, Hilfe erbitten und erteilen.
5. **Evaluation der gemeinsamen Arbeit:** Jedes Mal besser sein als vorher, dabei den Lernerfolg des Einzelnen und den der Gruppe einschätzen. Die Mitarbeit des Einzelnen am Gesamtergebnis werten. Schlussfolgerungen für die weitere Zusammenarbeit ziehen (vgl. Thillm 2002a, 22 ff.).

Dazu ein Beispiel: Zuerst wird im Klassenverband geklärt, welche sozial-kooperative Fähigkeit zurzeit im Mittelpunkt steht. Es wird ein Sozialziel festgelegt, z.B. „Wir hören einander zu“. Ganz wichtig ist es, mit den Schüler_innen im Einzelnen zu klären, woran sie beobachten, also sehen und hören können, dass jemand zuhört (**soziale Fähigkeiten einüben**).

Dann bereiten die Schüler_innen schnell und reibungslos den Arbeitsplatz vor. Die Stühle werden so gestellt, dass sie einander sehen können (**direkt fördernde Interaktion**).

Die Gruppe verteilt die Rollen: es gibt Schreiber, Zeitwächter, Lärmwächter, Materialverantwortlicher,...

Die Aufgabenstellungen werden von den Pädagog_innen so formuliert, dass jeder verbindlich in die Arbeit eingebunden ist, z.B. „Jeder denkt zunächst selber 5 min über die Aufgabe nach und macht sich Notizen. Dann vergleicht ihr eure Ergebnisse und einigt euch auf fünf Merkmale (**individuelle Verbindlichkeit**).

Entweder geben die Aufgabenstruktur oder die Pädagog_innen vor, wie die Schüler_innen die Aufgabe inhaltlich bewältigen können. Oder die Schüler_innen besprechen selbst, welche Aufgabe jeder übernimmt. Was kann Peter (Max, Anne, ...) tun? Wie wollen wir präsentieren und wie wird Peter (Max, Anne, ...) hier mitwirken? (**man braucht einander**).

Zum Schluss wird besprochen, was jeder beigetragen hat, wie jeder Einzelne mit dem Arbeitsprozess zufrieden war und wie die nächste Zusammenarbeit verändert werden könnte, um den Prozess sowie das Produkt zu optimieren. An dieser Stelle wird auch das eingangs formulierte Sozialziel evaluiert (**Evaluation der gemeinsamen Arbeit**).

Vorteile

- Gezielte Kommunikation mit Schüler_innen, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf haben, wird angeregt
- Problemlösungen werden durch gezielte Kommunikation nachhaltiger ermöglicht

- Komplexere Denkstrategien werden auf einem höheren kognitiven Niveau eingesetzt
- Die Transferfähigkeit des Gelernten verbessert sich
- Trainingsmöglichkeiten für soziale Kompetenzen werden eröffnet – z.B. Abbau von Berührungängsten
- Gemäß ihrem aktuellen Leistungsstand können die Schüler_innen individuell gefördert und gefordert werden
- Die Anforderungsbereiche (Reproduktion, Zusammenhänge herstellen und Verallgemeinern/ Reflektieren), die die Lehrpläne vorgeben, lassen sich durch gezielte Aufgabenstellungen umsetzen
- Bewertung kann in produkt-, prozess- und präsentationsbezogener Form erfolgen.
- Die Förderung der aktiven und passiven Sprachkompetenz ist immanenter Bestandteil des kooperativen Lernens

Bewusst und richtig angewendete Kooperative Lernformen führen zu höheren Ergebnissen in den Teilbereichen Leistung, soziales Miteinander und Wohlbefinden (vgl. Thillm 2002a, 22 ff.).

Grenzen

Erfahrungen mit chaotisch verlaufenden Gruppenarbeitsphasen können Pädagog_innen vor Kooperativen Lernformen zurückschrecken lassen. Kooperatives Lernen ist keine „Eintagsfliege“, sondern ein komplexer Prozess, der nur über einen längeren Zeitraum zum Erfolg führt. Die adäquate Berücksichtigung der Kommunikationsmöglichkeiten einiger Schüler_innen bedarf pädagogischer bzw. sonderpädagogischer Kenntnisse. Im Vorfeld ist der Einsatz kooperativer Lernformen abzuwägen, wenn bspw. Schüler_innen mit Autismus-Spektrum- Störungen in der Klasse lernen.

Beispiele

Die folgende Übersicht über einige Methoden des kooperativen Lernens soll gleichzeitig auf deren sinnstiftenden Einsatz im Unterrichtsprozess aufmerksam machen, da es wichtig ist, dass Lernstoff und Methode auch zusammen passen. Zum Beispiel eignet sich „Kontrolle im Tandem“ nicht für offene Fragestellungen, sondern nur für geschlossene.

Methode Einsatzgebiet	Beschreibung	Gedanken zur Integration für Schüler mit Förderbedarf a) im Lernen b) in der geistigen Entwicklung
Denken- Austauschen- Veröffentlichen	Lehrer stellt die zentrale Frage, Schüler erhalten Zeit zum individuellen Nachdenken, mindestens	a) Offene Fragestellung ermöglicht gute Mitarbeit für alle Schüler. Die Gesprächspartner profitieren

<ul style="list-style-type: none"> • Vorwissen aktivieren • Hypothesen formulieren, • Lösungswege finden 	<p>zwei Schüler tauschen sich aus und einigen sich auf einen Konsens, ein Schüler stellt das Ergebnis vor</p>	<p>von den Ideen. Gute Sprachförderung!</p> <p>b) Das Ordnen von Materialien und deren Auswahl zum Thema ist möglich. Der Schüler stellt seine Auswahl in der kleinen Austauschgruppe mit vor.</p>
<p>Platzdeckchen</p> <ul style="list-style-type: none"> • Kognitive Aktivitäten anregen 	<p>Schüler erhalten ein vorbereitetes „Platzdeckchen“, jeder Schüler schreibt nach Aufgabenstellung in sein Feld,</p> <p>anschließend aktiver Gedankenaustausch und Einigung darüber, was im mittleren Feld festgehalten werden soll,</p> <p>Präsentation des Ergebnisses</p>	<p>a) Offene Fragestellung ermöglicht eine gute Mitarbeit für alle Schüler. Die Gesprächspartner profitieren von den Ideen. Gute Sprachförderung!</p> <p>b) Der Schüler legt Bilder oder Realien. Auch im Einigungsprozess trägt der Schüler einen Gegenstand oder ein Bild bei.</p>
<p>Kugellager</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relativ schnell Meinungen, Informationen oder Fakten austauschen • Fördern des aktiven Zuhörens 	<p>Schüler stellen sich in einem Innenkreis und einem Außenkreis auf, der äußere Kreis bewegt sich auf Zeichen in eine Richtung, so dass sich ständig wechselnde Lernpartner zum gestellten Problem/ zur gestellten Frage austauschen</p>	<p>a) Die Schüler dürfen einen Stichpunktzettel mit Bildern und Symbolen herstellen und nutzen. Sie profitieren sehr vom mehrmaligen Vortrag.</p> <p>b) Schüler erklären bspw. dem Schüler mit Förderbedarf verständlich ihr Thema. Dieser liefert einen Beitrag auf seinem Lernstand und nutzt ggf. Hilfsmittel</p>
<p>Puzzle/Expertenrunde</p> <ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Aufgaben in kurzer Zeit erarbeiten • Kommuni- 	<p>Schüler bilden „Stammgruppen“, in der jeder Schüler individuell seine Teilaufgabe bearbeitet, danach Wechsel in die „Expertengruppe“, in der die Schüler mit der</p>	<p>a) Differenzierte Gestaltung der Informationsquellen in der Stammgruppenarbeit möglich (Art und Weise, Umfang, Kennzeichnung des Wesentlichen, ...)</p>

<p>kationsfähigkeiten trainieren</p>	<p>gleichen Aufgabe zusammen arbeiten und sich dabei auf ein Gruppenergebnis einigen, anschließend Austausch in der Stammgruppe, zum Schluss Präsentation und Kontrolle im Plenum</p>	<p>b) vergleiche a</p> <p>Kommunikationsmöglichkeiten klären (Einsatz von Hilfsmitteln) in der Stammgruppe sowie in der Expertenrunde</p> <p>Schüler mit Förderbedarf leisten einen Beitrag zur Präsentation gemäß ihrer Lernvoraussetzungen. Gute Förderung der Selbstkompetenz (Selbstbewusstsein, Motivationslage) möglich</p>
<p>Graffiti</p> <ul style="list-style-type: none"> • Spontan Ideen sammeln • Lerninhalte wiederholen und festigen 	<p>Am Arbeitsplatz jeder Gruppe liegt ein Papierbogen auf dem die Gruppenmitglieder ihre spontanen Gedanken zu einem Begriff notieren (Bilder kleben), nach vorgegebener Zeit wechseln die Gruppen und verfahren zum neuen Begriff ebenso, ist jede Gruppe wieder am Ausgangspunkt fasst sie die wichtigsten Gedanken für eine Präsentation zusammen</p>	<p>a) Bereitstellen von Arbeitsmitteln wie: Fotos, Zeichnungen, Bilder, Bilder, Piktogramme, Wortkarten, Satzmuster,</p> <p>Einräumen der Möglichkeit zu zeichnen</p> <p>b) zusätzlich noch Originalobjekte verwenden</p> <p>Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf leisten einen Beitrag zur Präsentation gemäß ihrer Lernvoraussetzungen.</p>

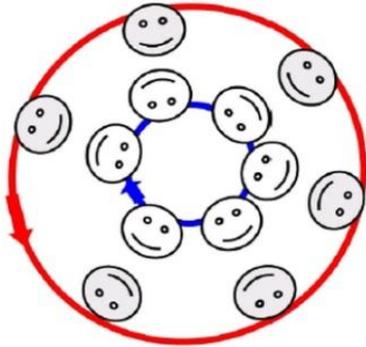
(vgl. Thillm 2002a, 26 ff.; Thillm 2005, 42 ff.)

Die nachfolgenden zwei Beispiele wurden im Unterricht von Frau Comploj und Frau Hartung und ihren Schüler_innen ausprobiert.

Praxisbeispiel 1: Das „Kugellager“

Thema: **Wocheneinstieg, Morgenkreis**

- Aufstellen der Schüler im Innenkreis und Außenkreis



- Aufgabenstellung : Was hast du am Wochenende erlebt?
5 min Denkzeit für alle
- Erste Runde - Außenkreis:

Frage deinen Partner, was er am Wochenende erlebt hat!
Höre ihm gut zu!
Merke dir ein Beispiel!
Bedanke dich für die Information!
- Zweite Runde – Außenkreis ist noch mal dran

Partnerwechsel: Alle Schüler_innen im Außenkreis heben die rechte Hand und machen einen großen Schritt zum rechten Partner
- Dritte Runde und Vierte Runde - Innenkreis ist dran

Frage deinen Partner, was er am Wochenende erlebt hat!
Höre ihm gut zu!
Merke dir ein Beispiel!
Bedanke dich für die Information!
- Rück Erzählen durch Außenkreis: Teilnehmer_innen sollen Gehörtes wiedergeben

Erzähle deinen Partner, was du über das Wochenenderlebnis eines anderen Schülers erfahren hast!
- Rück Erzählen durch Innenkreis: Schüler_innen sollen Gehörtes wiedergeben



Einbindung eines Schülers mit einer Schwerstmehrfachbehinderung mit Hilfe eines Kommunikationsgerätes (BIG Mack)

Praxisbeispiel 2: „Graffiti“

Gemeinsames Brainstorming zum komplexen Thema: Gefühle



Die Schüler_innen wählen sich aus der Übersicht Teilaspekte aus (traurig, glücklich, wütend, ...).

Es werden Gruppen gebildet. Jede Gruppe erhält einen Papierbogen mit einer Aufgabenstellung.



Auf ein Zeichen wechseln die Gruppen zur nächsten Aufgabenstellung. Jede Gruppe erfasst ihre Gedanken mit einer anderen Stifffarbe. Zum Schluss steht jede Gruppe wieder vor ihrer ersten Fragestellung.



Eine Zusammenfassung der Ergebnisse ist nicht zwingend notwendig, aber durchaus möglich, da jede Gruppe an ihren Ausgangsplakat ankommt und die Ergebnisse präsentieren kann.

Literaturempfehlungen für Kooperative Lernformen

Borchmann, R. & Kirchmann R. (2008). Kooperatives Lernen in der Grundschule. Zusammenarbeiten- Aktive Kinder lernen mehr. Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft

Borsch, F.(Hrsg.) (2010). Kooperatives Lehren und Lernen im schulischen Unterricht. Stuttgart: Verlag W. Kolhammer

Brüning, L. & Saum, T. (2008). Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen1. Strategien zur Schüleraktivierung. Neue Deutsche Schule: Essen.

Huber, A. (Hrsg.) (2007). Kooperatives Lernen – kein Problem. Effektive Methoden der Partner - und Gruppenarbeit. Leipzig: Ernst Klett Schulbuchverlag.

Miehe, K. & Miehe, S.-O. (2005). Praxishandbuch „Cooperative Learning“. Effektives Lernen im Team. Hamburg: Dragonboard publishers- Meezen.

Rabenstein, K. & Reh, S. (2007)([Hrsg.): Kooperatives und selbstständiges Arbeiten von Schülern. Zur Qualitätsentwicklung von Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Thillm (Hrsg.) (2002a). Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen. Bad Berka. Unter: <http://sinus-transfer.uni-bayreuth.de/fileadmin/MaterialienBT/sklernen.pdf> (15.05.2013)

Thillm (Hrsg.) (2002b). Training methodischer und sozialer Fähigkeiten Bausteine für Schullandheim und Schule. In: Materialien Heft 67. Bad Berka

Thillm (Hrsg.) (2003). Methodenblätter zur Entwicklung von Sozial- und Selbstkompetenz durch kooperatives Lernen. In: Materialien Heft 89. Bad Berka

Thillm (Hrsg.) (2005) Lass es mich selbst tun, [Materialien für die Entwicklung von Lernkompetenz](#). In: Materialien Heft 113. Bad Berka

5.6 Objekterkundung

Die Objekterkundung ist ein methodisches Modell, welches für Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der geistigen Entwicklung entwickelt wurde. Sie stellt ein ausgewähltes Objekt der (Um)Welt in den Mittelpunkt des Lernens. Dabei werden nach Fischer (1999) zwei Funktionen erfüllt:

- Durch Kennenlernen, Erkunden und damit Erfassen von Gegenständen eröffnen sich die Schüler_innen einen Zugang zur Welt.
- Durch den Vorgang des Wahrnehmens, Erfassens und Internalisierens entwickeln und üben die Schüler_innen wesentliche Wahrnehmungs- und Denkfunktionen (vgl. Fischer 1999, 173).

Bei der Auswahl des Objektes sind Erfahrungen, Interessen und Bedürfnisse der Schüler_innen zu beachten. Durch den mehrdimensionalen Umgang mit einem Objekt wird gleichzeitig die Begriffsbildung unterstützt. Schüler_innen benennen das Objekt sowie dessen Eigenschaften, Merkmale und Funktionen. Eine Kategorisierung nach Oberbegriffen schließt sich an (vgl. Pitsch & Thümmler 2011, 256 ff.). Fischer spricht von Trainieren und Üben der Wahrnehmung, des Denkens, des Erfassens, des Handelns, des Sprechens und Verstehens (vgl. Fischer 1999, 177 und Ergänzungen durch Autorinnen).

Im zieldifferenten Unterricht kann die Objekterkundung wesentliche Voraussetzungen für das Lernen aller Schüler_innen entwickeln. Sie ist besonders für die Klassenstufen 1/ 2 geeignet und dient als Vorbereitung für selbstständiges entdeckendes Lernen (vgl. Kapitel 5.1). Es sind Objekte aus dem Lehrplan der Grundschule, beispielsweise eine Obst- oder Gemüsesorte, ein Werkzeug, eine Pflanze, beispielhaft zu erkunden. Somit werden Grundlagen für die Entwicklung der Methodenkompetenz gelegt. Schüler_innen lernen das Beobachten, Recherchieren, Ordnen, Kommunizieren, Reflektieren, Dokumentieren (vgl. Lehrplan Heimat- und Sachkunde, Grundschule, 6 f.).

Bei der Planung einer Objekterkundung kann eine Orientierung an der Entwicklung einer geistigen Tätigkeit nach Leontjew hilfreich sein:

1. Sinnlich-wahrnehmende (aufnehmende) Stufe
2. Handelnd-aktive (erlebend-erprobende) Stufe
3. Bildlich-darstellende (abbildende) Stufe
4. Begrifflich- abstrakte (verbalisierende) Stufe (vgl. Fischer 1999, 178)

Im zieldifferenten Unterricht können somit die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler_innen berücksichtigt werden. Lernen Schüler_innen vorrangig auf der sinnlich- wahrnehmenden Stufe so werden Wahrnehmungsangebote für alle Sinne geplant. Die Schüler_innen schmecken, riechen, hören, sehen, fühlen das Objekt.

Auf der handelnd- aktiven Stufe werden differenzierte Angebote, die der aktiven Auseinandersetzung mit dem Objekt dienen, gemacht. Schüler_innen können bauen, legen, werfen, ernten, kochen usw.

Auf der bildlich- darstellenden Stufe wird ein Objekt zweidimensional abgebildet. Schüler_innen erkennen auf Fotos und Bildern das dargestellte Objekt wieder. Auch können sie selbst Bilder (aus)malen, drucken, puzzeln,

Lernen Schüler_innen eher auf der begrifflich-abstrakten Stufe, so erfolgt die Auseinandersetzung nicht mehr nur mit dem konkreten Objekt sondern über gesprochene und geschriebene Sprache sowie auf der Vorstellungsebene.

Natürlich erfolgt im Unterricht keine Trennung dieser einzelnen Stufen. Wichtig ist hier, dass bei der Bearbeitung eines Themas im zieldifferenten Unterricht alle vier Stufen eingeplant werden, so dass alle Schüler_innen unabhängig von ihren Voraussetzungen die Möglichkeit haben, sich mit dem Objekt auf individuelle Weise auseinander zu setzen und Erfahrungen zu sammeln. Zieldifferentes Lernen wird ermöglicht.

Vorteile

Das Erkunden eines Objektes steht im Mittelpunkt des Unterrichts. Den Schüler_innen werden Möglichkeiten zur Erkundung des Objektes vorgestellt. Das geschieht vorrangig durch konsequente und gezielte Anleitung und Unterstützung der Pädagog_innen. Geistige Tätigkeiten wie analysieren, synthetisieren, ordnen, vergleichen werden geübt. Besonders die Begriffsbildung ist als Vorteil dieser Methode zu nennen. Schüler_innen lernen den Namen des Objektes kennen. Sie bestimmen dessen Eigenschaften und Funktionen. Sie „[...] sollen wissen, dass nicht alles nur `schön` bzw. `nicht-schön` ist. Sie sollen lernen, diese Begriffe ausdifferenzieren wie z.B. in `macht Spaß`, `ist lustig`, [...] oder `ist langweilig`, `ist anstrengend` [...] usw.“ (Pietsch & Thümmel 2011, 260)

Ein Steckbrief zu einem Objekt kann erarbeitet werden. Die erarbeitete Struktur lässt sich für weitere Erkundungsaufträge nutzen. Die Objekterkundung dient als Grundlage für das Entdeckende Lernen. Selbstständiges Erfassen von komplexeren Objekten aus der Umwelt der Schüler_innen ist das Ziel. Die Objekterkundung ist besonders in Klasse 1 einzusetzen.

Grenzen

Die Objekterkundung im zieldifferenten Unterricht sollte nur für ausgewählte Objekte beispielhaft genutzt werden. Sie eignet sich besonders für einfache Objekte, um Begriffe und Oberbegriffe zu erarbeiten und zu festigen. Beispiele sind Obst- und Gemüsesorten (Apfel, Kiwi, Tomate, Paprika), Gegenstände aus den Bereichen Hygiene (Zahnbürste) und Hauswirtschaft (Sparschäler), Frühblüher (Tulpe), Spielgeräte (Ball, Rollbrett) usw. Für komplexere Objekte sind sicherlich andere Unterrichtsmethoden besser geeignet (vgl. Kapitel 5.1, 5.7, 5.8).

Das angeleitete Trainieren und Üben von Erkundungssituationen bremst das selbstständige Entdecken und Erkunden von Objekten. Daher sind die Voraussetzungen der Schüler_innen besonders in den Bereichen Wahrnehmung, Kognition und Sprache zu beachten und es ist zu überlegen, welche Schüler_innen diese Methode (noch) brauchen.

Beispiel

Thema: „**Das Ei**“ (Grundschule Klasse 1/ 2)

Die Orientierung erfolgt nach den bereits vorgestellten Lernstufen (vgl. Fischer 1999, 178) und zeigt, welche unterschiedlichen Erfahrungen Schüler_innen mit dem ausgewählten Objekt machen können. Dabei werden Differenzierungsmöglichkeiten sichtbar.

Auf der sinnlich-wahrnehmenden Stufe werden Erfahrungen mit allen Sinnen gemacht. Das Ei lässt sich taktil, visuell, auditiv, olfaktorisch und gustatorisch in rohem und gekochtem Zustand wahrnehmen. Taktil lassen sich unterschiedliche Oberflächen (glatt), Aggregatzustände (fest, flüssig), Festigkeitsgrade (dünn-, dickflüssig, weich, hart, ...) erfühlen. Sie können als angenehm oder weniger angenehm erfahren werden. Schüler_innen nehmen visuell unterschiedliche Farben (weiß, gelb, braun, ...) Größen (klein, kleiner, groß, ...) und Formen (rund, oval) wahr und erfahren, dass Eier im rohen bzw. gekochten Zustand diese Merkmale verändern können. Im auditiven Bereich können Geräusche selbst erzeugt und wahrgenommen werden. Wie klingt ein Ei, wenn es geschüttelt wird oder wenn die Schale des Eies aufknackt? Olfaktorische (Geruch) und gustatorische (Geschmack) Wahrnehmungen lassen sich ebenfalls mit unterschiedlichen Zuständen des Eies verknüpfen.

Auf der handelnd-aktiven Stufe können Schüler_innen durch aktive Auseinandersetzung mit dem Ei Erfahrungen sammeln. Eier können ausgeblasen, gerollt, transportiert, bedruckt, geschält, gekocht, gebraten... werden. Schüler_innen untersuchen experimentell die Frische eines Eies. Sie schlagen das Ei auf und trennen Eiweiß und Eigelb. Spielerisch können alte Kinderspiele wie Eierlauf (mit Plastikeiern) ausprobiert werden.

Auf der bildlich-darstellenden Stufe wird das originale Objekt Ei in eine zweidimensionale Ebene gebracht. Eier können gemalt oder fotografiert werden. Die einzelnen Teile eines Eies werden durch Abbildungen dargestellt. Entsprechende Farben, Formen, Größen werden beachtet. Bilder von eierlegenden Tieren und dazugehörigen Eiern werden in Büchern oder im Internet recherchiert. Zur Festigung können auch Memorys, Puzzle, Lotto- und Karten- Spiele selbst gestaltet und genutzt werden. Die Arbeit mit Arbeitsblättern ist hier einzuordnen und kann mit der nachfolgenden Stufe verknüpft werden.

Auf der begrifflich- abstrakten Stufe werden den Abbildungen die Begriffe zugeordnet. Wie heißen die Teile des Eies? Welche Tiere legen Eier? Wie lassen sich die Eier unterscheiden? Das kann verbal und/ oder in schriftlicher Form geschehen. Texte werden gelesen und/ oder selbst verfasst. Gedichte, Rätsel, Lieder, Rezepte usw. zum Thema werden einbezogen.

Es wird deutlich, dass sich die hier vorgestellten Lernstufen gut miteinander verknüpfen lassen, um so allen Schüler_innen entsprechend ihren Voraussetzungen unterschiedliche Erfahrungen mit dem Lerngegenstand zu ermöglichen. So können auch die auf der sinnlich-wahrnehmenden Stufe gemachten Erfahrungen in bildlicher und/ oder schriftlicher Form dargestellt werden. Ein Steckbrief „Das Ei“ kann entstehen. Unterschiedliche Sozialformen lassen sich einplanen.

Literaturempfehlungen für die Objekterkundung

Fischer, D. (1999). Eine methodische Grundlegung. Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Würzburg: Edition bentheim

Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2011) . Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Oberhausen: Athena, 256- 264

TMKBW (Hrsg.) (2010) Lehrplan Heimat- und Sachkunde, Grundschule. unter: www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?spi=1264, Zugriff: 22.03.201

5.7 Offener Unterricht

5.7.1 Vorüberlegungen zur Gestaltung Offener Unterrichtsformen

Der Begriff des Offenen Unterrichts wird in der Literatur nicht einheitlich verwendet. Nach Wallrabenstein (1994) ist Offener Unterricht eine Sammelbezeichnung für „unterschiedliche Reformansätze in vielfältigen Formen inhaltlicher, methodischer und organisatorischer Öffnung mit dem Ziel eines veränderten Umgangs mit dem Kind auf der Grundlage eines veränderten Lernbegriffs.“ (Wallrabenstein 1994, 54)

Die Bedeutung Offener Unterrichtsformen wird im zieldifferenten Unterrichten immer größer. Offene Unterrichtsformen haben das gemeinsame Anliegen, Lernen durch Verändern der Schule auf verschiedenen Ebenen zu gestalten:

- Pädagogische Veränderungen: Die einzelnen Schüler_innen mit ihren Voraussetzungen, Erfahrungen, Interessen und Bedürfnissen stehen im Mittelpunkt der pädagogischen Überlegungen.
- Veränderungen der Lehrerrolle: Pädagog_innen treten im Unterricht mehr in den Hintergrund, um den Schüler_innen eine aktivere Rolle zu geben. Sie bereiten die Materialien vor, bieten Hilfe an und beobachten.
- Veränderungen der Schule: Schulische und außerschulische Lernorte werden gleichermaßen genutzt.
- Didaktisch-methodische Veränderungen: Es gibt verschiedene offene Unterrichtsformen, die im Folgenden vorgestellt werden (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 272).

Grundlegende pädagogische Zielsetzung bei der Gestaltung aller vier (!) Ebenen ist, Schüler_innen - ihrem Alter und ihren Möglichkeiten entsprechend - eine weitgehende Selbst- bzw. Mitbestimmung einzuräumen.

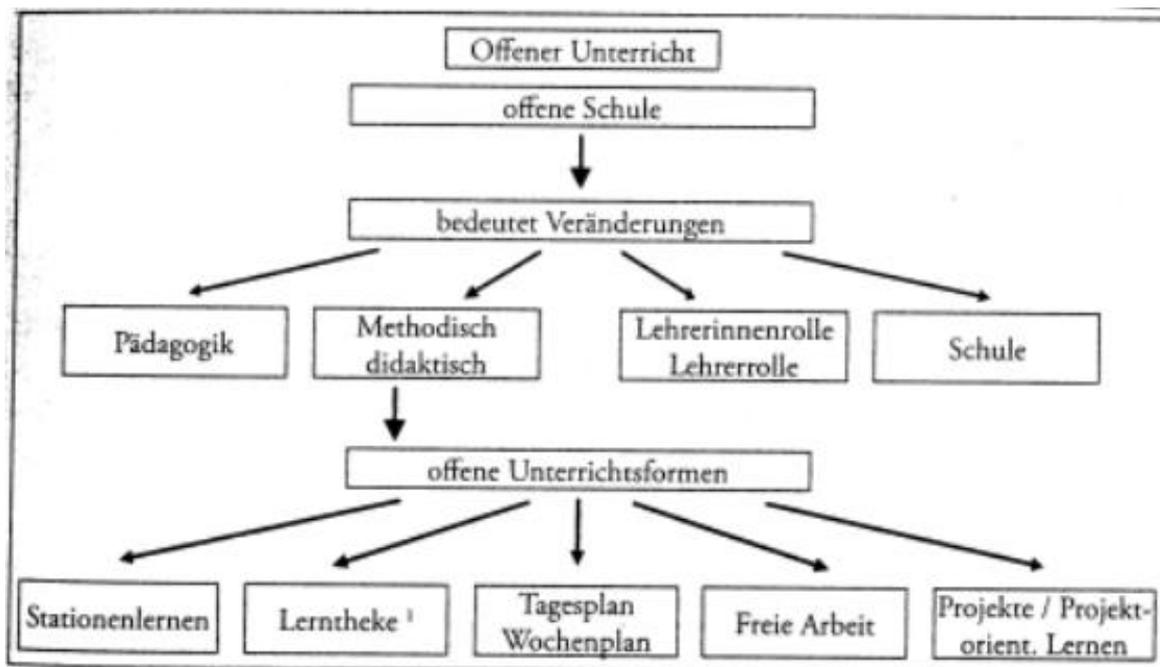


Abb. 7: Offener Unterricht (Pitsch & Thümmel 2011, 271)

„Der Grad der Mit- bzw. Selbstbestimmung wird hier zum entscheidenden Kriterium: je freier die Schüler darüber entscheiden dürfen, wann sie was und wie sie lernen möchten, umso offener kann ein Unterricht beurteilt werden.“

(Fischer 2008, 154f.)

Es ist wichtig, Offene Unterrichtsformen zu finden, in denen sich alle Schüler_innen entfalten können, um ihnen ein selbstbestimmtes, individuelles und vor allem aktives Lernen zu ermöglichen. Deshalb sind einige Vorüberlegungen zu leisten:

- Welche Ziele verfolgen wir bei der Arbeit mit Offenen Unterrichtsformen? (Selbstständigkeit, Eigenaktivität, soziale Kompetenzen, Differenzierung usw.)
- Mit welchen Formen des Offenen Unterrichts können wir die Ziele am besten erreichen? (Lerntheke, Freiarbeit, Materialgeleitetes Lernen, Stationsarbeit....)
- Wie ist die Ausgangssituation der Klasse und einzelner Schüler?
- Wie gestalten wir die Anbahnung des Offenen Unterrichtes bei den Schülern?
- Welche Rahmenbedingungen müssen wir schaffen, damit Offener Unterricht gelingt? (räumlich, zeitlich, personell, materiell, methodisch)

Das Arbeiten mit Offenen Unterrichtsformen verlangt eine schrittweise Heranführung der Schüler_innen an das selbstständige Lernen. Eine positive Arbeitshaltung, eine effektive Zeiteinteilung, der richtige Umgang mit den Materialien sowie Strategien zu Problemlösungen müssen erlernt werden. Auch ein Training sozialer Aspekte, wie Absprache bei Partnerübungen, Absprachen zur Materialnutzung, Einhaltung von Regeln und gegenseitige Hilfe, ist nötig.

Alle Pädagog_innen sollten sich im Offenen Unterricht ihrer veränderten Rolle bewusst werden. Sie übernehmen eine beratende, unterstützende, beobachtende Funktion. Offener Unterricht will gut organisiert und geplant sein und verlangt Wandlungsfähigkeit von den Lehrkräften und Teamarbeit.

Wichtig für die Arbeit im Offenen Unterricht ist die Kenntnis über die individuellen Entwicklungsstände aller Schüler_innen. Eine Dokumentation der Lernfortschritte für alle Schüler_innen muss gewährleistet sein. Hilfreich sind pädagogische Tagebücher, Protokollbögen, Beobachtungsbögen, ..., in denen die Pädagog_innen ihre Beobachtungen sowie Auffälligkeiten notieren können. Ein Dokumentieren der Lernfortschritte ist auch durch die Schüler_innen selbst möglich (z.B.: Mit welchen Materialien habe ich gearbeitet?, Ist mir die Arbeit leicht gefallen?, Konnte ich zum richtigen Ergebnis kommen?)

Die sachliche Vorbereitung von Offenen Unterricht ist die Schaffung einer Lernumgebung. Dies beinhaltet die Raumfrage, das Bereitstellen genügender Materialien unter Berücksichtigung methodischer Aspekte (Lehrziele, Förderziele, Differenzierung, Selbstkontrolle), den Zugang zu den Materialien (offene Regale, Materialkästen o.ä.) sowie die Gestaltung der Arbeitsplätze für die Schüler_innen unter Berücksichtigung von Individualitäten (bspw. leichte Ablenkbarkeit, körperliche Einschränkungen, Autismus-Spektrum-Störung).

Die Einführung des Offenen Unterrichtes sollte mit kurzen Zeitspannen beginnen, aber von Anfang an einer Regelmäßigkeit unterliegen (fester Platz im Stundenplan, gleiches Team).

Eine Doppelbesetzung ist optimal, um die individuelle Betreuung einzelner Schüler_innen zu sichern.

Sinnvoll ist es, den Offenen Unterricht mit Ritualen zu begleiten, wie z.B. Wiederholung bestimmter Regeln, die Einführung eines neuen Materials in der Anfangsphase, ein optisches oder akustisches Signal zu Beginn und Ende der Übungsphase, eine Form der Dokumentation durch die Schüler_innen (Laufkarte, abstempeln,...), eine kurze Auswertung des Unterrichtes, Selbsteinschätzung der Schüler_innen.

Wichtig bei allen Vorüberlegungen zum Offenen Unterricht ist die Kooperation mit den Elternhäusern. Viele Eltern sind bereit, mit Expertenwissen den Unterricht zu bereichern, Materialien zu sammeln oder auch das eine oder andere Übungsmaterial herzustellen.



Schüler bei der Arbeit

In den nachfolgenden Kapiteln werden ausgewählte Formen des Offenen Unterrichts vorgestellt. Dabei werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede dieser Formen deutlich, so dass Pädagog_innen gezielt eine der Formen für ihre Klassensituation favorisieren können.

Die Reihenfolge richtet sich nach der alphabetischen Struktur.

- Freiarbeit
- Lerntheke
- Materialgeleitetes Lernen
- Stationsbetrieb
- Tages- und Wochenplanarbeit
- Werkstattlernen

Am Ende des gesamten Kapitels 5.7 werden speziell zum Offenen Unterricht Literaturempfehlungen gegeben.

5.7.2 Freiarbeit

„Hilf mir, es selbst zu tun!“ Maria Montessori

Freiarbeit ist das Kernstück der reformpädagogischen Bildung Maria Montessoris. Anfang des 20. Jahrhunderts wird Freiarbeit durch Montessori als Bildungsangebot entwickelt, das sich unmittelbar am Kind orientiert und konsequent die Bedürfnisse des Kindes berücksichtigt.

Prinzipien der Montessori-Pädagogik sind:

- das Kind in seiner Persönlichkeit achten und es als ganzen, vollwertigen Menschen sehen
- seinen Willen entwickeln helfen, indem man ihm Raum für freie Entscheidungen gibt; ihm helfen, selbständig zu denken und zu handeln
- ihm Gelegenheit bieten, dem eigenen Lernbedürfnis zu folgen; denn Kinder wollen nicht nur irgendetwas lernen, sondern zu einer bestimmten Zeit etwas ganz Bestimmtes (sensible Phasen)
- ihm helfen, Schwierigkeiten zu überwinden statt ihnen auszuweichen (vgl. www.montessori.de)

Altersmischung in den Gruppen, freie Wahl eines Lerngegenstandes, Einmaligkeit des Materials, selbstständige Fehlerkontrolle sowie die Ästhetik des Materials sind einige Merkmale der Freiarbeit nach Montessori. Das Material wird in einer sorgfältig vorbereiteten Umgebung bereit gestellt. Im Klassenraum oder Nebenraum werden die Materialien in offenen Regalen für jeden Schüler zugänglich gemacht. Sie liegen an festen Plätzen und sind nach Themen geordnet. Jedes Material ist nur einmal vorhanden. Die äußere Ordnung entwickelt innere Ordnungsstrukturen beim Kind.

Materialien müssen nach Montessori folgende Kriterien erfüllen:

- Isolierung der Eigenschaften: Das soll den Schüler_innen helfen, ihre Aufmerksamkeit und Konzentration auf die eine spezifische Eigenschaft zu richten. „Unter vielen Eigenschaften des Gegenstandes ist eine einzige zu isolieren. Diese Schwierigkeit lässt sich nur durch die Serie und ihre Abstufungen überwinden; es müssen Gegenstände vorbereitet werden, die untereinander vollkommen gleich sind, mit Ausnahme der sich verändernden Eigenschaft.“ (Montessori 2001, 115)
- Fehlerkontrolle: Schüler_innen können ihre Arbeit selbstständig und kritisch betrachten und kontrollieren (vgl. Montessori 2001, 117).
- Ästhetik: Das Material soll anziehend und auffordernd für die Schüler_innen sein (vgl. Montessori 2001, 117).
- Aktivität: Die Materialien sollen zum Handeln anregen (vgl. Montessori 2001, 118).
- Begrenzung: Die mengenmäßige Begrenzung erzeugt Ordnung und Struktur und erleichtert es den Schüler_innen, die Umwelt mit den „unendlich vielen Dingen“ zu verstehen (vgl. Montessori 2001, 119).

Auch Platz für bereits begonnene Arbeiten und/ oder persönliche Sachen der Schüler_innen sollte im Regal vorhanden sein (vgl. Raeggel & Sackmann 1997,12).

Pädagog_innen werden als „Helfer zur Entwicklung selbständiger Persönlichkeiten“ betrachtet (vgl. www.montessori.de). Sie nehmen eine gänzlich andere Grundhaltung zum Kind ein. Das Ziel ist, eine größtmögliche Achtung vor dem Kind zu entwickeln. Pädagog_innen üben Zurückhaltung und sind Begleiter von Wachstum und Entwicklung. Sie helfen beim Erlernen des Umgangs mit dem Material, bereiten die Umgebung vor, schützen vor Störungen und beobachten intensiv das Kind.

Vorteile

Schüler_innen arbeiten zur gleichen Zeit an unterschiedlichen Lerninhalten. Sie lernen, sich einzuschätzen und Entscheidungen zu treffen. Von Pitsch (2005) werden drei Entscheidungsbereiche für Schüler_innen genannt:

- Arbeitsinhalte (Pflicht-, Wahlaufgaben)
- Arbeitsorganisation (Zeit, Abfolge)
- Sozialform (Einzel-, Partner-, Gruppenarbeit) (vgl. Pitsch 2005, 288).

Ziel ist, ein selbstbestimmtes und selbstständiges Lernen von Schüler_innen zu entwickeln.

Alle Entwicklungsbereiche, wie Wahrnehmung, Motorik, Kognition, Emotionalität, Sozialverhalten, Kommunikation/ Sprache, werden in den offenen Lernsituationen der Freiarbeit angesprochen. Vor allem gut durchdachte Materialien regen zum Lernen mit allen Sinnen, zum handlungsorientierten Lernen und zum Lernen durch Bewegung an, was für die Körpererfahrung, das Körperbewusstsein und die damit verbundene kognitive Entwicklung von großer Bedeutung ist.

Von Pädagog_innen können Materialien unter Beachtung der Kriterien selbst hergestellt werden. Diese werden auch für andere offene Unterrichtsformen genutzt.

Verknüpfungen lassen sich mit dem Materialgeleiteten Lernen sowie der Tages- und Wochenplanarbeit herstellen.

Grenzen

Zur Freiarbeit sollte allmählich hingeführt werden. Selbstständiges Auswählen und Arbeiten mit Materialien, Bestimmen einer Sozialform, Selbstkontrolle, Regeln, Selbsteinschätzung werden mit den Schüler_innen gemeinsam erarbeitet und ausprobiert. Dazu bedarf es Zeit und sorgfältiger Überlegungen zu den Rahmenbedingungen.

Für Schüler_innen mit Förderbedarf ist es erfahrungsgemäß oft schwierig, die richtige Materialauswahl zu treffen. Oft wählen sie Materialien, die ihrem Entwicklungsstand unangemessen sind oder klammern sich aus Unsicherheit an ein Material, das sie Stunde für Stunde wieder wählen. Diese Schüler_innen brauchen Hilfen zur Strukturierung der Freiarbeit (um dieses Problem zu umgehen, lesen Sie die nachfolgenden Beispiele).

Offene Regale können u.a. für Schüler_innen mit Autismus-Spektrum-Störungen oder mit Konzentrations- und Aufmerksamkeitsschwächen sehr ablenkend sein. Hier ist zu überlegen, welche offene Unterrichtsform geeigneter erscheint. Möglich wäre hier der Zugang zu offenen Unterrichtsformen durch eine Lerntheke, die allmählich

die Strukturen der Freiarbeit aufnimmt (bspw. Anordnung, Ort zur Aufbewahrung, Menge der Materialien).

Beispiele

Hier nun Vorschläge zur Einführung und Durchführung von Freiarbeit:

Mit Hilfe der Förderpläne und durch Beobachtung werden die Materialien den Schüler_innen zugeordnet. Alle Materialien werden durch Bild, Symbol und/ oder Wort gekennzeichnet. Die Schüler_innen erhalten einen Kasten mit mehreren Karten auf denen die Freiarbeitsmaterialien der Klasse abgebildet sind.

In der Freiarbeitsstunde wählen die Schüler_innen eine Karte aus ihrer Kiste aus, suchen das abgebildete Material im Regal und beginnen mit der Arbeit. Ist die Aufgabe erfüllt, heften sie die Karte an eine Pinnwand, was einen Überblick über die erledigten Aufgaben verschafft und gleichzeitig sichert, dass die Schüler_innen nicht immer mit dem gleichen Material arbeiten.



Freiarbeitskästen

Die Freiarbeitsmaterialien werden fotografiert, mehrfach ausgedruckt und laminiert. Von den Materialien wird eine Übersicht erstellt, welche Fördermöglichkeiten in welchem Freiarbeitsmaterial stecken.

Eine weitere Möglichkeit ist es, Fototaschen mit Auftragskarten zu füllen. Die Schüler_innen wählen sich eine Aufgabe aus und drehen die Karte nach Erledigung der Arbeit um.



Pinnwand



Fototaschen

Die Karten sollten in regelmäßigen Abständen gewechselt werden.

Offene Regale werden mit (einigen) Montessori-Materialien zu den fünf Bereichen bestückt:

Übungen des täglichen/ praktischen Lebens sind Übungen, um für die eigene Person zu sorgen, um die Umwelt zu gestalten, zu pflegen und zu schmücken. Es sind Übungen, die den sozialen Kontakten des Menschen dienen.

Beispiele: Rahmen mit Verschlüssen, Lernuhr, Kehrgarnitur, Schraubenleisten

- Gießen mit Wasser in drei Behälter/ Gießen mit Trichter in kleine Gefäße

Fördermöglichkeiten: Auge-Hand-Koordination, feinmotorische Koordination und Geschicklichkeit, Hand-Hand-Koordination, Greifarten, Konzentration



Sinnesmaterial gibt den Schüler_innen die Gelegenheit, ihre Sinneserfahrungen zu ordnen, zu strukturieren, zu klassifizieren und zu kategorisieren. Montessori sieht das Sinnesmaterial als „Schlüssel zur Welt“. Es führt das Kind auf dem Weg vom „Greifen“ zum „Begreifen“.

Beispiele: Geräuschedosen, Farbtäfelchen, Tasttafeln, Geruchsdosen, Geschmacksgläser

- Linsenbad

Aufgaben: Hände in Linsen baden, Linsen durch die Finger rieseln lassen, Gegenstände im Linsenbad suchen, fühlen und benennen

Fördermöglichkeiten: taktil-kinästhetische Wahrnehmung, taktiles Differenzierungsvermögen (Formwahrnehmung, Oberflächen und Materialstrukturen), Feinmotorik (Hände, Füße)

Modifizierung: andere Materialien (Reis, Erbsen, Kastanien, ...)



Mathematikmaterial ermöglicht den Schüler_innen eine exakte Einführung in die Mathematik. Es entspricht den sensomotorischen Bedürfnissen des Kindes und schließt sich eng an das Sinnesmaterial an. Kinder erlernen schon im Kinderhaus das Wesen der Grundoperationen. Montessori spricht vom mathematischen Geist, der in frühester Kindheit entfaltet werden muss, um die Welt der Natur und Kultur in ihren mathematischen Strukturen zu verstehen und in gutem Sinne beherrschen zu lernen (vgl. Montessori Material 1992, Teil 3).

Beispiele: Goldenes Perlenmaterial, Numerische Stangen und Zahlenkarten, Hunderterbrett, Multiplikationsbrett, Bruchrechnenkreise

- Korken fischen

Aufgaben: Benötigt werden eine Schüssel Wasser, ein Sieb, Korken und Ziffernkarten. Die Ziffernkarte wird angeschaut und entsprechend viele Korken gefischt. Möglich ist auch das Operieren mit Mengen - es können Aufgaben gebildet werden.

Fördermöglichkeiten: feinmotorische Geschicklichkeit,
Festigung des Zahlenraumes 1-10,
Verknüpfung Symbol und Menge,

Modifizierung: unterschiedlich große Siebe, Menge an Korken



- Einkaufsspiel

Aufgaben: Es werden ein Behältnis mit Nüssen (o.a.), ein Einkaufskörbchen und Ziffernkarten bereit gestellt. Allein oder in Partnerarbeit wird eingekauft. Auf der Ziffernkarte steht, wie viele Nüsse eingekauft und in das Einkaufskörbchen gelegt werden dürfen.

Fördermöglichkeiten: Festigung des Zahlenraumes, Gedächtnis, Feinmotorik, Kommunikation/ Sprache, Kooperation



- Ziffern sticken

Fördermöglichkeiten: Erkennen des Ziffernbildes, Benennen der Zahlen, Auge-Hand-Koordination, feinmotorische Koordination, Geschicklichkeit, Ausdauer



Modifizierung: Formen, Buchstaben werden gestickt

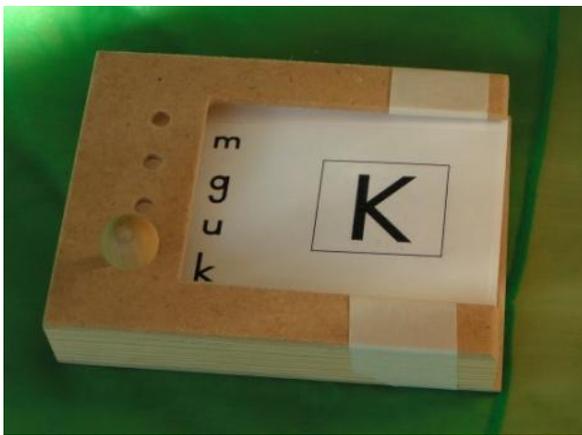
Sprachmaterial ist gerichtet auf Erstes Schreiben und Lesen, die aktive Erfahrung der Wortarten, die Analyse von Satzgliedern (vgl. Eichelberger 1999). Montessoris Sprachmaterialien decken den gesamten Deutschunterricht ab (Sprachgebrauch mündlich und schriftlich, Lesen, Schreiben, Rechtschreibung, Grammatik). Eine Einteilung in Altersstufen beim Erlernen der Kulturtechniken gibt es in der Montessoripädagogik nicht.

Beispiele: Sandpapierbuchstaben, bewegliches Alphabet, Wortarten-Lernmaterial, Sandkasten zum Spuren von Buchstaben, Montessorikasten mit Buchstabenkärtchen

- Lochkasten

Aufgaben: Zuordnen von Groß- und Kleinbuchstaben
(Lochkästen lassen sich in vielen Bereichen einsetzen)

Fördermöglichkeiten: visuelle Wahrnehmung, Kombinationsfähigkeit,
Gedächtnis, Selbstkontrolle



- Buchstabensuppe

Aufgaben: Zuordnen von Groß- und Kleinbuchstaben, Legen von Wörtern aus Buchstaben

Fördermöglichkeiten: visuelle Differenzierung, Gedächtnis,
Analyse, Synthese, Begriffsbildung, Phantasie



Kosmisches Material wird genutzt, um sich selbst als Teil des Kosmos zu erkennen sowie die Verantwortung zu sehen, die jeder für den anderen und seine Umgebung trägt. Es geht darum, die Kultur weiter zu tragen und seinen eigenen Beitrag für die Menschheit zu leisten. Die kosmische Erziehung beginnt mit dem bedingungslosen Experimentieren dürfen, bis zu bewussten chemischen, physikalischen, botanischen und anderen Versuchen

Beispiele: Tages-, Monats-, Jahres-, Lebenskette; Legekreis vier Elemente

- Jahreskette (365 Perlen, 12 Farben für jeden Monat)

Aufgaben: Zuordnen von Monaten, Jahreszeiten,
Zählen der Anzahl der Tage im Monat/ im Jahr

Fördermöglichkeiten: Zeitvorstellung, visuelle Differenzierung, Gedächtnis,
Begriffsbildung (Jahr, Monat, Geburtstage, Feiertage,
Feste), Farben



(Abb. www.montessori-material.de)

Die Prinzipien der Individualisierung und Differenzierung sind gegeben, so dass die Freiarbeit eine gute Methode für die Gestaltung eines zieldifferenten Unterrichts ist.

5.7.3 Lerntheke

Der Begriff der Lerntheke taucht in der Literatur kaum auf. In der Unterrichtspraxis kann man das Arrangement einer Lerntheke jedoch oft sehen. Die Lerntheke ist ein festgelegter Ort, an dem die Arbeitsmaterialien für die Schüler_innen bereit liegen. Das können eine Theke, ein Tisch, eine Fensterbank sein. Die Schüler_innen holen dort ihre Materialien ab. Hier eignen sich Körbe oder Büroablagen, um die Materialien auf der Lerntheke übersichtlich anzuordnen und zu bezeichnen. Die Materialien können nach Unterrichtsfächern, nach Schwierigkeitsgraden und/ oder nach Wahl- bzw. Pflichtaufgaben geordnet sein. Auch individuell zugeschnittene Materialien können bereitgestellt werden. Das erfolgt durch das Bezeichnen der Materialien mit den Namen der Schüler_innen, der Partner bzw. Gruppen. Die Arbeit am Computer kann ein Angebot der Lerntheke sein.

Vorteile

Die Lerntheke kann als Einstieg für die Erarbeitung offener Unterrichtsformen in Grund- und Regelschulen genutzt werden. Sie stellt u.a. für Klassenräume mit wenig Platz eine Alternative zu anderen Offenen Unterrichtsformen dar (vgl. Paradies & Linser 2001, 121f.). Es gibt nur einen Ort, die Lerntheke, wo sich die Arbeitsmaterialien befinden. Das Angebot ist begrenzt. Die Orientierung wird erleichtert. Schüler_innen lernen sich selbstständig Materialien zu holen, diese zu nutzen, das Arbeiten mit den Materialien zu reflektieren. Erste Regeln werden erarbeitet.

Vorteile liegen auch darin, dass Schüler_innen ihren festen Arbeits-/ Sitzplatz im Klassenraum beibehalten können. Das kann u.a. für Schüler_innen mit Autismus-Spektrum-Störungen, Sinnesbehinderungen, Störungen im sozial-emotionalen Bereich günstig sein. Die entsprechenden Arbeitsplätze dieser Schüler_innen könnten mit speziellen Markierungen, Hilfsmitteln, Geräten versehen sein und sich an einem festgelegten günstigen Ort im Klassenraum befinden.

Die Lerntheke kann zur Vorbereitung auf Freiarbeit, Stationsbetrieb oder Werkstattlernen dienen. Verknüpfungen lassen sich mit dem Materialgeleiteten Lernen sowie der Tages- und Wochenplanarbeit herstellen.

Grenzen

Es ist je nach Lerninhalt mit einer aufwendigen Herstellung, Modifizierung und Beschaffung von verschiedensten Materialien für die Schüler_innen mit ihren unterschiedlichen Voraussetzungen zu rechnen. Die Angebote sollen motivieren und zum Lernen auffordern. Hier sind alle Fachlehrer_innen einzubeziehen. Für die Lernthekeangebote sollten Möglichkeiten der Selbstkontrolle überlegt werden.

Beispiele

Lerntheke zu einem Thema „**Das Huhn**“

(Dieses Beispiel wurde geplant und durchgeführt von M. Milewski)

Auf einem Tisch werden Körbe mit nachfolgenden Aufgaben incl. der Materialien abgestellt. Alle Schüler_innen treffen sich an der Lerntheke. Hier werden

organisatorische Informationen (Zeit, Pflicht- und Wahlaufgaben, Kontrollmöglichkeiten, Hilfesystem, ...) besprochen. Einige Aufgaben werden vorgestellt.

- Arbeitsblätter „Das Huhn“ und Kontrollblätter: Teile des Huhns, Wort-Bild-Karten oder Bild-Bild-Karten (Differenzierung durch Art und Menge der aufzuklebenden Karten oder selbstständiges Beschriften des Arbeitsblattes)
- Lückentext (Differenzierung durch Textmenge, Illustration, Wortwahl)
- Hühnerstall: Modell mit Teilen eines Hühnerstalls, Bedürfnisse von Hühnern erkennen und begründen, Nummerierung einzelner Teile im Modell- Zuordnen von Bild- und/ oder Wortkarten (Differenzierung)
- Mandala
- Hühnerpuzzle: 7 Puzzle, Puzzlevorlagen als Hilfe bzw. Kontrolle (Differenzierung durch verschiedene Schwierigkeitsgrade)
- Styroporei: umwickeln des Eies mit Wolle, mit Filznadel filzen
- Wahrnehmungsmaterialien: Modell eines Huhns, Weizen, Federn, Stroh, Eier, Fühlmemory
- Mathematik: Gewicht von Eiern, Eiverbrauch

Lernthecken können für alle Fächer angeboten werden:

- Deutsch: Comic, Gedicht
- Mathematik: Entfernungen vom Heimatort nach A, B, C, ...in km, Benzinverbrauch
- Geografie: Autofahrt von ... nach Sehenswürdigkeiten auf der Strecke
- Musik: Komponisten, Steckbrief
- Geschichte: Ägypten, Mittelalter
- Englisch: Nahrungsmittel, Städte
- Biologie: Pflanzenfamilien, Sexualität
- Ethik: Bräuche, Familie
- Religion: Christentum, Judentum, Islam

5.7.4 Materialgeleitetes Lernen

Eine Schlüsselrolle im Offenen Unterricht spielen die Materialien. Gut durchdachte Materialien regen zum Lernen mit allen Sinnen, zum handlungsorientierten Lernen und zum Lernen durch Bewegung an, was für die Körpererfahrung, das Körperbewusstsein und die damit verbundene kognitive Entwicklung von großer Bedeutung ist. Auch die Individualisierung wird durch einen überlegten Einsatz gut ausgewählter Materialien wesentlich unterstützt.

Den Begriff des materialgeleiteten Lernens (MGL) wird in Bayern verwendet. Der Begriff des MGL ist besonders zutreffend, da die Materialien für den Offenen Unterricht eine wesentliche Rolle spielen. Die Broschüre „Materialgeleitetes Lernen an der Schule zur individuellen Lebensbewältigung“ (Ratz & Schneider 1998) ist eine gute praktische Anleitung zur Umsetzung dieser methodischen Maßnahme. Hieraus zusammengefasst die wichtigsten Schritte zum materialgeleiteten Lernen:

1. Räumliche Bedingungen:

- gleicher Raum
- ständiger Zugang zu Materialien (diese haben Aufforderungs-, Motivationscharakter, fördern das Neugierverhalten)
- übersichtliche, strukturierte Regale (bestimmte Orte, wie Mathe-Ecke, Lese-Ecke, durch Farben, Symbole markieren- optische Unterscheidung)
- Handhabung der Materialien beim Transport
- Vermeidung von Hindernissen (mögliche Bewegungseinschränkung von Schüler_innen beachten)
- Schaffung individueller Arbeitsplätze (optische Begrenzung, Außenreize ausklammern) Bsp.: Sitzfliesen, Tisch, Computerarbeitsplatz, Teppich, Tafel



offenes Regal mit Materialien für den Bereich Mathematik



offenes Regal mit Materialien für den Bereich Lesen und Schreiben

2. Zeitliche und personelle Planung:

- fest im Stundenplan integriert
- Beginn mit kurzen Zeitspannen, diese allmählich steigern
- gute personelle Besetzung, so dass auch individuelle Betreuung möglich ist

3. Schülervoraussetzungen:

- kognitive Voraussetzungen, wie Symbolverständnis, Aufgabenverständnis, Selbstkontrolle, Regelverständnis
- Orientierung am Arbeitsplatz
- Motivation
- soziale Voraussetzungen, wie Rücksichtnahme, teilen, abwarten, Regeln beachten, leise konzentriert allein oder mit einem Partner arbeiten, Mitschüler um Hilfe bitten oder selber helfen, Kritik annehmen

4. Materialien:

- hoher Aufforderungscharakter, ästhetische und ansprechende Gestaltung, klare Farb- und Formgebung
- leichte Verständlichkeit sowie Handhabung
- behindertengerecht (Magnete, Griffe, Vergrößerung)
- Stabilität
- Selbstkontrolle
- unterrichtsbezogen
- Wirtschaftlichkeit: vielseitig einsetzbar und wieder verwendbar, aktualisierbar, Blankokarten, Alltagsmaterial

5. Dokumentation

- kann durch Pädagog_innen erfolgen
- kann durch Schüler_innen erfolgen (vgl. Ratz & Schneider 1998, 4 ff.)

Für alle Formen des Offenen Unterrichts müssen Überlegungen zur Art der Dokumentation der Lernfortschritte durch Pädagog_innen und/ oder Schüler_innen gemacht werden. Nur so kann ein Überblick zu den Lernfortschritten durch die Pädagog_innen gewährleistet sein.

Für die Dokumentation gibt es viele Möglichkeiten. Hier kann mit Symbolen, Punkten, Stempeln, Smileys, Puzzleteilen u.ä. gearbeitet werden. Wichtig ist, dass die Pädagog_innen die Schüler_innen bei der Arbeit beobachten und den jeweiligen Entwicklungsstand der Schüler_innen dokumentieren.

Die Schüler_innen können lernen, ihre Ergebnisse selbstständig zu dokumentieren.

Name: Sebastian

Datum:

Aufgabe			
Logico			
Zahlen und Chips			
Klammerkarten			

Abb. 8: Möglichkeit der Dokumentation durch einen Schüler (Auszug)

Eine Möglichkeit ist, den Schüler_innen eine Tabelle mit 3 Smileys zur Verfügung zu stellen. In dieser können sie ankreuzen, ob das Lösen der Aufgabe leicht fiel, ob es Probleme bei der Lösung gab oder ob die Aufgabe nicht gelöst werden konnte und Hilfen in Anspruch genommen werden mussten. In einer Auswertungsphase kann durch Pädagog_innen nachgefragt werden.

Vorteile

Viele Verlage bieten eine große Auswahl an Materialien an, die sich für den Einsatz in Offenen Unterrichtsformen eignen. Materialien lassen sich aber auch mit einfachen Mitteln selber herstellen. Als Anregungen können Pädagog_innen die Materialien aus den Lehr- und Lernmittelkatalogen nutzen (siehe auch Beispiele).

Kreativität und Vielseitigkeit beim Herstellen von Materialien sind gefragt und im Team gemeinschaftlich schneller erarbeitet. Eltern könnten bei der Herstellung von Materialien mit einbezogen werden.

Um Kosten zu sparen sind Alltagsmaterialien zu nutzen, wie Klammern, Dosen, Bierdeckel, Deckel von Milch- und Saftkartons, ... Ideen sind u.a. im Heft „Mathematik mit Alltagsmaterialien“ (Thillm 2005) zu finden.

Verknüpfungen lassen sich zur Freiarbeit, zur Lerntheke, zum Materialgeleiteten Lernen, zum Stationsbetrieb, zur Tages- und Wochenplanarbeit und zum Werkstattlernen herstellen.

Grenzen

Beim materialgeleiteten Lernen können folgende Schwierigkeiten bei den Schüler_innen beobachtet werden (vgl. Ratz & Schneider 1998). Diese sind auch bei anderen Formen des Offenen Unterrichts anzutreffen.

- Schüler_innen nehmen immer das gleiche Material
- sie nehmen ständig neues Material
- sie können sich nicht entscheiden
- sie erfassen die Aufgabe nicht und brauchen ständig Hilfe
- sie fragen oft bei den Pädagog_innen nach oder suchen häufig Bestätigung und Zuwendung
- sie lassen sich leicht ablenken
- geringer Platz
- Ablenkbarkeit durch offene Regale
- mangelnde Absprache im Pädagogen team

Um einem Großteil dieser Schwierigkeiten aus dem Weg zu gehen, ist für einige Schüler_innen der Einsatz von Materialkisten zu empfehlen. Die Schüler_innen bekommen entsprechend ihren individuellen Lernvoraussetzungen Materialien in ihren Kisten zugeordnet. Diese sollten nach einem gewissen Zeitraum ausgetauscht werden.



Regal mit Materialkisten



Materialkiste eines Schülers



Inhalt einer Materialkiste

Alle Überlegungen zur räumlichen, zeitlichen und personellen Planung des MGL sind im Vorfeld mit den Pädagog_innen des Teams zu treffen.

Das Beschaffen und Herstellen der vielfältigen Materialien kann kosten- und zeitaufwendig sein.

Hier können auch Teamabsprachen mit Fachlehrer_innen hilfreich sein. Evtl. werden Materialien im Werkunterricht durch Schüler_innen (auch höherer Klassenstufen) selbst hergestellt.

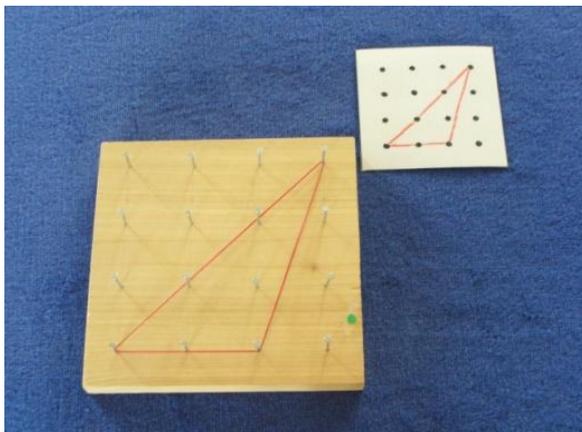
Beispiele

Mathematik

- Geobrett

Aufgaben: Gummiringe werden auf einem Brett mit eingeschlagenen Nägeln platziert. Vorlagen mit geometrischen Figuren werden nachgestaltet. Vorlagen können selbst gestaltet werden.

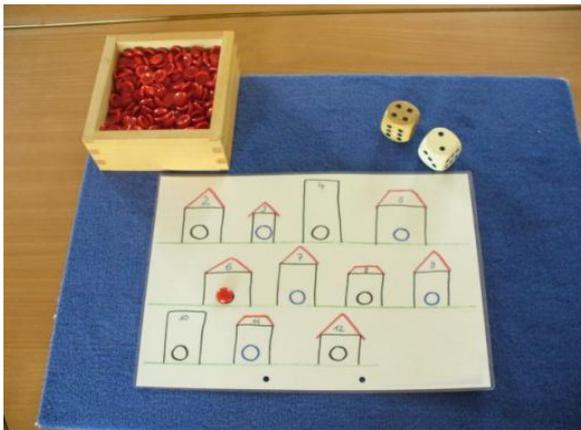
Fördermöglichkeiten: visuelle Differenzierung, Gedächtnis (Formen, Ziffern), Auge-Hand-Koordination, Feinmotorik (Kraftdosierung, Fingergeschicklichkeit), Kreativität



- Häuser besetzen

Aufgaben: Benötigt werden eine Vorlage mit Häusern und Hausnummern, zwei Würfeln, Muggelsteine. Würfelbilder werden zusammen gerechnet (Addition im Zahlenraum bis 12), die Hausnummer wird gesucht und mit einem Muggelstein besetzt. Mit zwei Vorlagen ist Partnerarbeit möglich.

Fördermöglichkeiten: Gedächtnis, Visuelle Differenzierung (Erkennen von Ziffernbildern), Einhaltung von Spielregeln, Feinmotorik, Auge-Hand-Koordination



- Zahlen und Klammern

Aufgaben: Es wird benötigt: Ziffernkarten von 1- 9, 47 Klammer. Schüler_innen erkennen/ benennen vorgegebene Ziffern, stecken die entsprechende Anzahl (zählen) an Klammern an die Karte. Auf der Rückseite ist eine Selbstkontrolle.

Fördermöglichkeiten: Gedächtnis, Visuelle Differenzierung (Erkennen des Ziffernbildes), Feinmotorik, propriozeptive Wahrnehmung, Selbstkontrolle

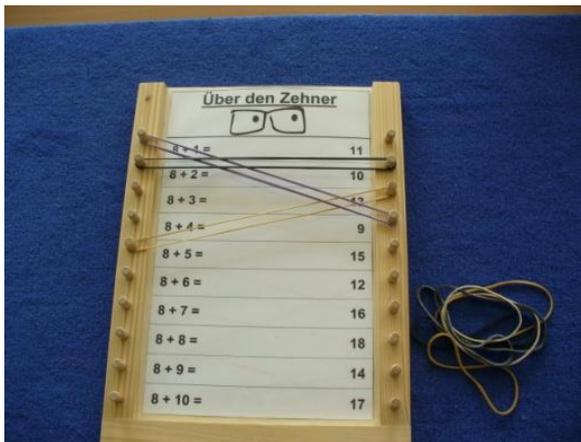


- Mathe-Aufgabenbrett

Aufgaben: Es werden verschiedene Aufgabenblätter, Gummiringe, evtl. Rechenhilfen bereit gestellt.

Schüler_innen spannen jeweils einen Gummiring von einer Aufgabe zum richtigen Ergebnis. Das Lösen von verschiedenen Rechenaufgaben ist möglich.

Fördermöglichkeiten: Selbstkontrolle (Muster auf Rückseite), Gedächtnis, Feinmotorik

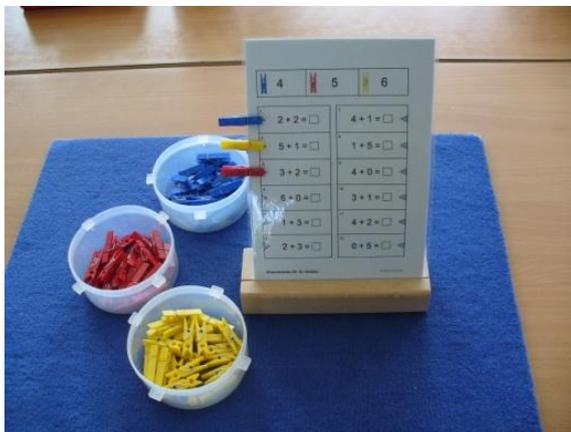


- Klammerkarten

Aufgaben: Benötigt werden Aufgabenkarten (mit Selbstkontrolle auf der Rückseite) und farbige Klammern.

Schüler_innen lösen die Rechenaufgaben und stecken eine Klammer mit der richtigen Farbe an das Ergebnis der Aufgabe.

Fördermöglichkeiten: Gedächtnis, Selbstkontrolle, Feinmotorik



Lesen/Schreiben

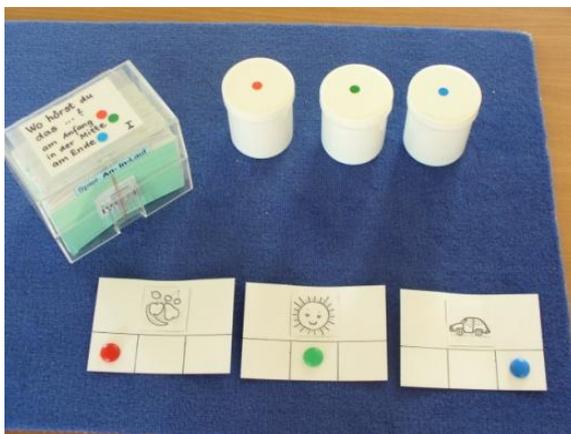
- Übung zur Lautstellung

Aufgaben: Benötigt werden Bildkarten und 3 Filmdosen mit Muggelsteinen (in 3 verschiedene Farben).

Schüler_innen erkennen und benennen die Stellung eines Lautes (An-, In-, Auslaut) im Wort. Bsp.: Sonne- Wo hörst du das ... ?

Schüler_innen kennzeichnen diesen durch einen Muggelstein im richtigen Feld der Bildkarte.

Fördermöglichkeiten: phonematische Differenzierung (An-, In-, Auslaut), auditive Serialität, Artikulation, Begriffsbildung, Feinmotorik



- Übung zum Erkennen des Anlautes im Wort

Aufgaben: Benötigt werden Streichholzschachteln zu einem Anlaut/ Buchstaben mit passenden Bildern sowie Wörtern.

Schüler_innen benennen Bild und den Anlaut. Sie erkennen das Wort als Ganzwort oder erlesen sich das Wort selbstständig durch Analyse/ Synthese. Bild könnte hier als Selbstkontrolle dienen.

Fördermöglichkeiten: phonematische Differenzierung, Gedächtnis, Analyse, Synthese, Artikulation, Bilderlesen, Ganzwortlesen, Sinnerfassung



- Graphomotorische Übungen mit Sprechversen

Aufgaben: Schüler_innen führen graphomotorische Übungen (Vorübungen zum Schreiben von Grundelementen der Schrift) durch. Dazu werden kurze, lustige Verse gesprochen.

Fördermöglichkeiten: Stifthaltung, Sprache, Gedächtnis



- Zuordnung von Groß- und Kleinbuchstaben zu den entsprechenden Fingerzeichen

Aufgaben: Schüler_innen ordnen Buchstaben und Fingerzeichen zu. Hier werden die Fingerzeichen nach K. Rabanus „Mahlzeit- Ein Kochbuch fürs Lesen“ genutzt. Schüler_innen sprechen Laute mit.

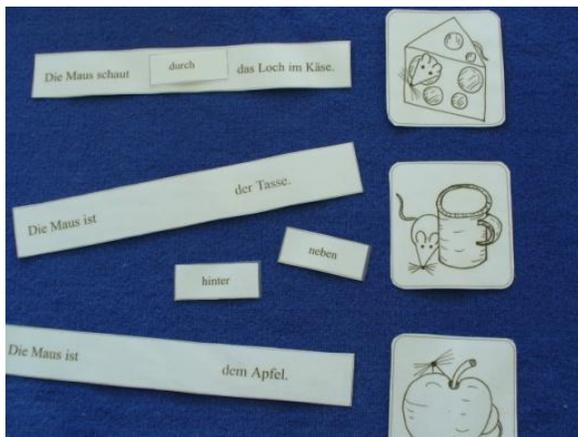
Fördermöglichkeiten: Gedächtnis und visuelle/ auditive Wahrnehmung (Festigung der Buchstaben-, Lautkenntnisse sowie der dazugehörigen Fingerzeichen), Analyse, Feinmotorik Artikulation



- Wo ist die Maus?

Aufgaben: Schüler_innen setzen die Präpositionen richtig in die vorbereiteten Sätze (Satzstreifen) ein. Bilder geben die Präposition vor.

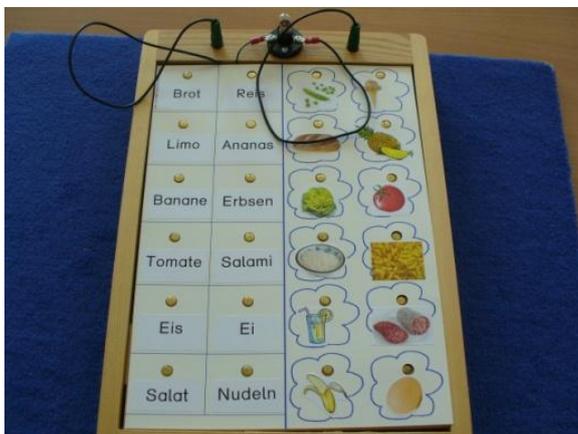
Fördermöglichkeiten : sinnerfassendes Lesen, Grammatik, Satzbau, Raum-Lage-Wahrnehmung, Raum-Lage-Begriffe



- Elektrikspiel

Aufgaben: Benötigt werden Blankokarten- diese sind vielseitig einsetzbar, bes. im mathematischen Bereich sowie im Lesen und Schreiben. Schüler_innen erlesen ein Wort, suchen das Bild und setzen die Stifte. Leuchtet das Licht, ist die Aufgabe richtig gelöst.

Fördermöglichkeiten: Lese-, Rechenkenntnisse, Motivation, Konzentration, Sinnerfassung, Selbstkontrolle



- Super-Acht

Aufgaben: Benötigt werden eine Drehscheibe und 8 Symbole für Handlungen, z.B.: malen, schreiben, fühlen, lesen, darstellen u.a.

Schüler_innen erkennen das Symbol, auf das der Pfeil zeigt und lösen eine Aufgabe zu diesem Symbol, d.h. sie führen die entsprechende Handlung durch.

Fördermöglichkeiten: Piktogrammlesen, Sinnerfassung, Motivation, Kooperation bei Partner-, Kleingruppenarbeit

Modifizierung: Symbole können durch Wörter ersetzt werden- Leseförderung.



- Lesekarten

Fördermöglichkeiten: Bilderlesen, Ganzwortlesen, sinnerfassendes Lesen, Silbenlesen, Erkennen einzelner Buchstaben, Erkennen der Anlaute, Gedächtnis, Kommunikation/ Sprache



5.7.5 Stationenarbeit

„Stationenarbeit bezeichnet ein Lernarrangement, bei dem themendifferenzierte Aufgaben mit Materialien und Arbeitsanleitungen an ortsfesten Stationen erarbeitet werden. Die Stationen können entweder systematisch aufbauen, dann müssen sie im vorgeschriebenen Kreislauf erarbeitet werden, oder sie können sich thematisch ergänzen, dann ist die Reihenfolge der Bearbeitung freigestellt.“ (Paradies & Linzer 2001, 56)

Beim Stationsbetrieb im zieldifferenten Unterricht wird ein Unterrichtsthema (erarbeitet in Zusammenarbeit aller am Unterricht beteiligten Pädagog_innen) in mehrere Teilaspekte differenziert. Im Klassenraum oder unter Einbeziehung der räumlichen Ressourcen, werden an verschiedenen, übersichtlich angeordneten Lernstationen Aufgaben zum Thema angeboten.

Jede Station ist mit unterschiedlichen Arbeitsmaterialien und den Arbeitsaufträgen ausgestattet. Bei der Auswahl der eingesetzten Materialien sollte darauf geachtet werden, dass diese abwechslungsreich gestaltet sind, um ein ganzheitliches und fächerübergreifendes Lernen zu ermöglichen. Die Anzahl der Stationen hängt vor allem von der Komplexität des Themas, den damit angestrebten Zielstellungen, der Größe der Klasse und natürlich von den vorhandenen Materialien ab. Im Idealfall gibt es mehr Stationen als Schüler_innen/ -gruppen, damit das Rotationsprinzip mit der dafür notwendigen zeitlichen Flexibilität besser funktionieren kann. Es müssen jedenfalls so viele Materialien und Arbeitsaufträge zur Verfügung stehen, dass alle Schüler_innen beschäftigt sind.

Beim Aufbau der Stationen ist darauf zu achten, dass die Schüler_innen ungestört arbeiten können. Die Schüler_innen können die Aufgaben allein, in Partner- oder Gruppenarbeit bearbeiten. Sie durchlaufen entweder einen selbst gewählten oder von den Pädagog_innen vorgegebenen Stationsdurchgang. Letzteres ist zwingend, wenn die an den Stationen angebotenen Teilfacetten des Unterrichtsthemas schrittweise und mit zunehmender Komplexität zum Gesamtergebnis der Unterrichtseinheit hinleiten. Ist doch in jedem höheren Teilergebnis das jeweils niedrigere eingeschlossen und als Voraussetzung für die Erarbeitung jenes notwendig.

Es ist besonders darauf zu achten, dass es nicht zum Stau und Leerlauf kommt. In diesem Fall werden oft wahlfrei angebotene Stationen, die Material für Wiederholungsübungen anbieten, eingesetzt. Auch kann man für "schnelle" Bearbeiter_innen in den Stationen interessante Erweiterungsaufgaben einbauen. Die Aufgaben aller Stationen können in einen Pflicht- und in einen Wahlpflichtteil aufgeteilt und gekennzeichnet werden. Den Schüler_innen steht dafür ein vorgegebener Zeitrahmen zur Verfügung, den sie entsprechend ihres Leistungsvermögens jedoch unterschiedlich in Anspruch nehmen. Es sollten möglichst unterschiedliche operative Wege (etwas schriftlich begründen, abmessen, ausrechnen, ausprobieren, untersuchen, zeichnerisch umsetzen, modellieren, nach bestimmten Gesichtspunkten zusammenstellen bzw. ordnen etc.) geplant werden und viele kreative Varianten von Eigentätigkeit zulassen.

Die Dokumentation der Stationenarbeit wird auf vorstrukturierten Protokollblättern (Laufzettel, Arbeitsblätter) für die einzelnen Schüler_innen oder auf einer Gesamtübersicht für die Klasse eingetragen. Die Aufgabenkontrolle soll möglichst

durch die Schüler_innen selbst erfolgen. Das kann gleich nach der Arbeit an der betreffenden Station geschehen (was bei einem aufbauenden Stationsdurchgang vorteilhaft ist). Eine weitere Möglichkeit ist, die Lösungsblätter verkehrt an einer Wand bzw. Klassentafel zu heften, damit sie von den Schüler_innen sichtbar abgenommen werden müssen und die Pädagog_innen leichter feststellen können, ob die Aufgaben erfolgreich und selbstständig gelöst werden konnten. Die Schüler_innen können auch erst nach dem Durchgang aller Stationen ihre Ergebnisse auf Richtigkeit überprüfen. Bei der Wahl der Materialien sollte darauf geachtet werden, dass diese eine sofortige Überprüfung der Ergebnisse durch die Schüler_innen zulassen und eventuell sofort eine Korrektur erfolgen kann.

Vorteile

Besonders geeignet für den Stationsbetrieb sind Themen, die ganzheitlich und fächerübergreifend bearbeitet werden können. So kann beispielsweise ein Thema des Sachunterrichts mit Deutsch, Mathematik, Kunst, Musik verknüpft werden. Gleichzeitig können die Aufträge zur Förderung der Entwicklungsbereiche Wahrnehmung, Motorik, Sprache, Kognition und sozial-emotionaler Bereich dienen. Es können Pflicht- und Wahlaufgaben vorbereitet werden. Wird ein konkretes Lernziel verfolgt, so kann dieses mit Hilfe von Pflichtaufgaben erreicht werden. Die Reihenfolge für die Bearbeitung von Pflicht- und Wahlaufgaben kann festgelegt oder frei wählbar sein. Hilfreich ist hier ein Tages- oder Wochenplan.

Sehr sinnvoll erscheint bei der Einführung des Stationsbetriebes entsprechende Regeln mit der Klasse zu erarbeiten und ausreichend Zeit für ein gemeinsames Auswertungsgespräch einzuplanen. Hier erhalten die Schüler_innen die Möglichkeit, die einzelnen Stationen zu bewerten und die Einhaltung der Gruppenregeln und die Zusammenarbeit mit dem Teampartner einzuschätzen. Der Erwerb der Kompetenzen wie Sachkompetenz, Selbstkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz wird durchgängig verfolgt.

Verknüpfungen ergeben sich zum Materialgeleiteten Lernen sowie zur Tages- und Wochenplanarbeit.



Schüler bei der Arbeit (Stationen: Muster stecken und Mengen legen)

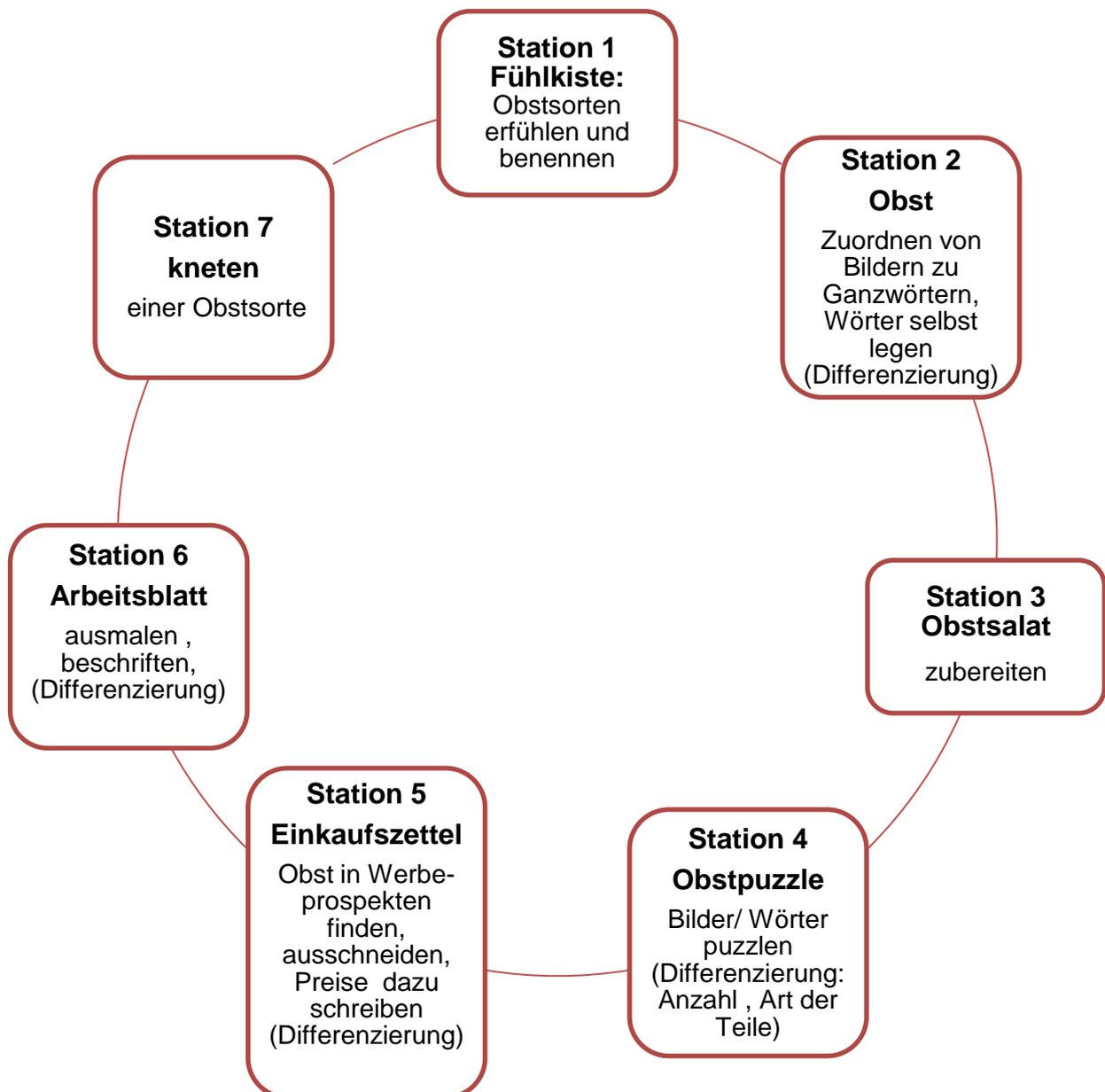
Grenzen

Ein Hauptproblem beim Stationsbetrieb ist das Beschaffen, Herrichten und Arrangieren der notwendigen Materialien. Sinnvolle Arbeitsaufgaben sind zu entwickeln, Protokoll- und Lösungsblätter zu gestalten, bewährte Materialien zu beschaffen. Und das Ganze sollte auch ästhetisch anziehend wirken. Man vergesse nicht, die Materialien mit den jeweiligen Stationsnummern zu beziffern.

Alle von den am Unterricht beteiligten Pädagog_innen durchzuführenden Vorbereitungsarbeiten sind kostenmäßig und auch zeitlich nicht zu unterschätzen. Kreativität und Vielseitigkeit beim Herstellen von Materialien sind gefragt und im Team gemeinschaftlich schneller erarbeitet. Räumliche Bedingungen sind zu beachten.

Beispiele

- Stationen zum „**Kennenlernen verschiedener Obstsorten**“ (Grundschule HSK: Lebewesen und Lebensräume, Klasse 1- 4)



Die Abbildung zeigt, wie das Thema „Wir lernen verschiedene Obstsorten kennen“ für die verschiedenen Stationen aufgeteilt werden kann.

Pflichtaufgaben könnten die Stationen 1, 2, 5, 6 sein.

Für Wahlaufgaben eignen sich, auch aus Motivationsgründen, die Stationen 3, 4, 7. Diese Stationen können mehrmals genutzt werden, da für differenzierte Aufträge gesorgt wird.

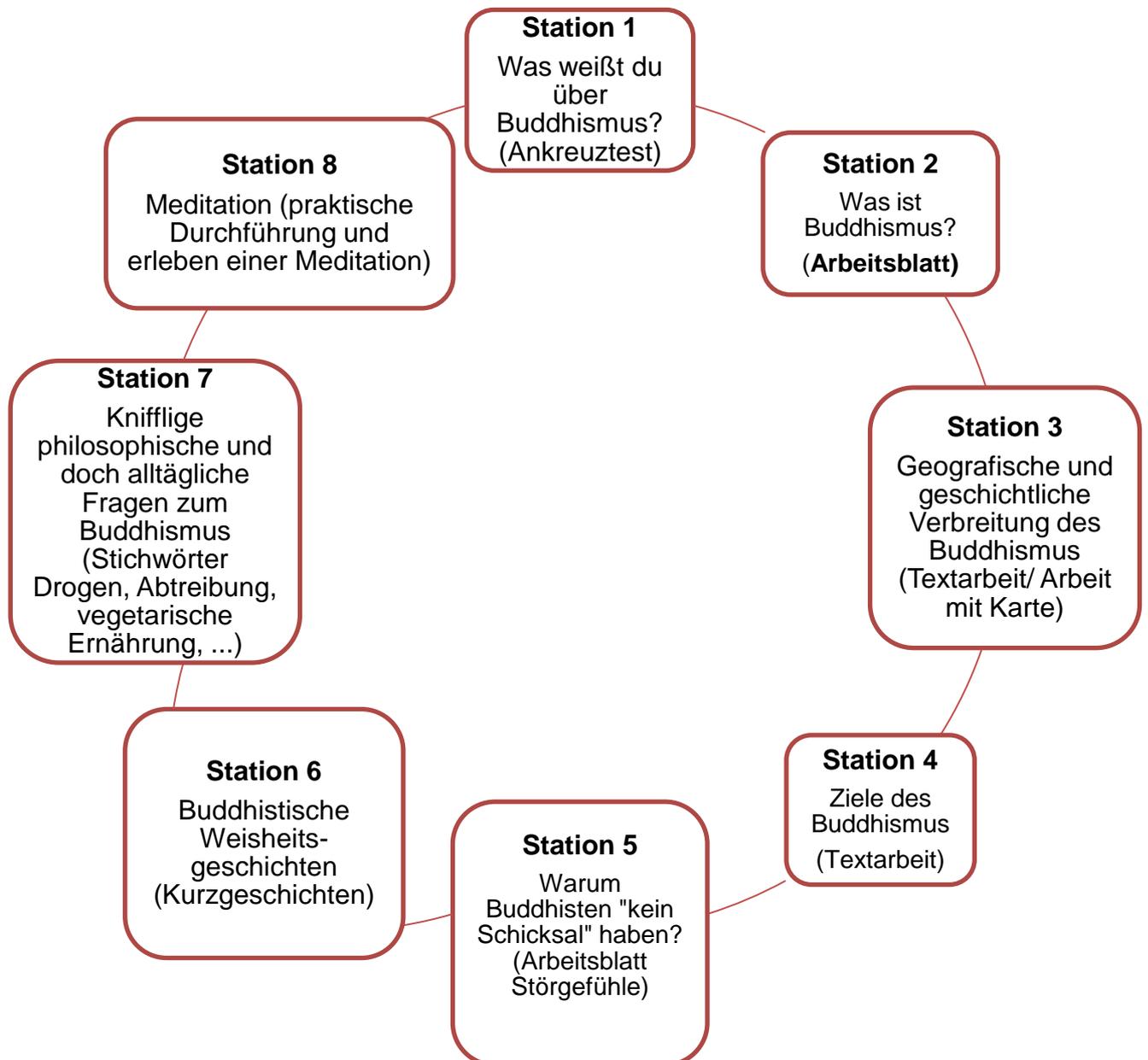
Weitere Stationen zum Thema könnten sein:

- Einkaufen von Obst/ Umgang mit Geld/ zählen/ wiegen
- Lückentexte ausfüllen
- Memory, Lotto
- Obstsaft herstellen, Bildfolgen
- Anfangslaute
- Malen, Drucken
- Geografie „Wo kommt ... her?“
- Zuordnen Obst- Pflanze,
- Klammerkarten
- Steckbrief
- Englisch u.v.m.

Sehr beliebt bei jüngeren Schüler_innen ist der Einsatz eines Rollbrettes. Die Schüler_innen bewegen sich auf dem Rollbrett von Station zu Station. Auch Schüler_innen mit körperlichen Beeinträchtigungen können das Rollbrett nutzen. Der Bewegungsdrang der Schüler_innen wird beachtet.

- Stationen zum Thema „**Buddhismus**“ (Regelschule Ethik, Klasse 10)

Der Planungsumfang beträgt ca. 4 – 6 Unterrichtsstunden.



Durch differenziert gestaltete Arbeitsblätter/ Texte/ Aufträge usw. können Schüler_innen mit unterschiedlichen Voraussetzungen an allen Stationen arbeiten.

Der Schwierigkeitsgrad wird für die Schüler_innen angegeben (hier können bspw. die Ampelfarben genutzt werden, rot= schwierig). Auch individuelle Arbeitsaufträge (mit Namen der Schülerin, des Schülers) können gestaltet werden.

5.7.6 Tages- und Wochenplanarbeit

„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. Schüler_innen erhalten zu Beginn eines Zeitraumes (Tag/ Woche) einen Plan, der verschiedene Aufgaben enthält. Diese können nach Fächern und/ oder Inhalten geordnet sein. Die Schüler_innen erlernen, 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.

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

- 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 Schüler_innen.
- Reihenfolge der Aufgaben: Ziel ist, dass die Schüler_innen die Reihenfolge selbst bestimmen. Bei der Einführung der Tages- und Wochenplanarbeit kann anfangs die Reihenfolge vorgegeben werden. Das könnte auch dann notwendig sein, wenn Pädagog_innen beobachten, dass Schüler_innen bestimmte Aufgaben meiden und die Bearbeitung hinauszögern.
- Kontrollspalte: Die Kontrollspalte soll Schüler_innen an Kontrolle und Überprüfung der Aufgaben erinnern. Erst nach der Kontrolle ist die Aufgabe als erledigt zu betrachten. Die Kontrolle kann durch Schüler_innen selbst, durch Mitschüler_innen und/ oder Pädagog_innen erfolgen.
- Fertigspalte: Die Fertigspalte ermöglicht den Schüler_innen und Pädagog_innen 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 Schüler_innen bei der Zeitplanung. Ist ein Tag incl. Wochenplanarbeit vorbei, wird dieser durchgestrichen.
- Zusatzaufgaben: Neben Pflichtaufgaben können Zusatz- oder Wahlaufgaben angeboten werden. Hier können Interessen und Vorlieben von Schüler_innen beachtet werden (Malen, Basteln, Musik hören, Spielen). Auch Aufgaben, die schwer zu lösen sind (Knobel- und Logikaufgaben, Sudoku, Rätsel, Buch, ...) können für leistungsstarke Schüler_innen als Angebot bereit gehalten werden.
- Freie Tätigkeiten: Schüler_innen, 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.).

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).

Vorteile

Tages- und Wochenplanarbeit sind Formen der inneren Differenzierung und ermöglichen den Pädagog_innen, den unterschiedlichen Voraussetzungen von Schüler_innen gerecht zu werden. Sie können bereits ab Klasse 1 eingeführt werden, evtl. anfangs nur als Tagesplanarbeit.

Werden Hilfen benötigt, so können diese gezielt durch Mitschüler_innen und/ oder Pädagog_innen gegeben werden.

Tages- und Wochenplanarbeit können mit anderen Unterrichtsmethoden (POU, HOU, Offene Unterrichtsformen) gekoppelt werden. Verschiedene Sozialformen sind möglich.

Grenzen

Als nachteilig wird oft der Arbeitsaufwand genannt. Die Planung, Beschaffung, Herstellung und Zusammenstellung von Materialien für jeden Schüler erfordert Zeit. Das betrifft besonders die Anfangszeit. Jedoch sind während der Wochenplanarbeit kaum weitere Vorbereitungsmaßnahmen notwendig. Teamarbeit aller Pädagog_innen (Fachlehrer_innen, Sonderschulpädagog_innen, ...) ist notwendig, um den Arbeitsaufwand zu minimieren.

Im Anfangsprozess sollten die Ziele für Wochenplanarbeit nicht zu hoch gesteckt werden. Wochenplanarbeit ist ein langfristiges Unterrichtskonzept, „wobei Schritt für Schritt mit den wachsenden Fähigkeiten der Beteiligten (Anmerkung der Verfasser: Schüler_innen und Pädagog_innen) Teilziele in Angriff genommen werden.“ (Huschke & Mangelsdorf 1994, 14)

Beispiel

Wochenplan für

Mo 12.6.	Die 13.6.	Do 15.6.	Frei 16.6.
----------	-----------	----------	------------

Fach	Aufgabe	Material	Kontrolliert	Fertig am
D	Lies das Gedicht „Die Tulpe“	Lesebuch S.	x	12.6.
	Finde noch ein Gedicht zum Frühling	Lesecke	x	12.6.
	Lerne ein Gedicht auswendig			
Ma				
Wahlaufgabe	Male ein Bild zu einem Gedicht			

Abb. 9: Beispiel für einen Wochenplan- nach Fächern geordnet (Ausschnitt)

5.7.7 Werkstattlernen

„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)

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 Pädagog_innen in den Hintergrund treten und Schüler_innen durch sorgsam pädagogisch gestaltete Umgebungen zum aktiven Lernen kommen. Schon bei Montessori, Freinet, Rousseau sind diese Gedanken zu finden.

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 Schüler_innen 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

Vorteile

„Werkstattunterricht eröffnet Möglichkeiten, das pädagogisch-didaktische Grundprinzip der Individualisierung gemeinschaftlich und fächerübergreifend zu verwirklichen.“ (<http://www.heinevetter-verlag.de>)

Die Schüler_innen haben Mitbestimmungsmöglichkeiten hinsichtlich der Arbeitsformen und Inhalte, so dass auch teilweise Schülerinteressen, -bedürfnisse und -initiativen zum mitbestimmenden Element schulischen Lernens werden.

Die Schüler_innen sind zu Initiative und aktiver Selbstständigkeit herausgefordert, da sie unabhängig arbeiten und sich selbst kontrollieren müssen.

Besonders für Schüler_innen der Regelschule kann die Werkstattarbeit ein geeignetes Unterrichtskonzept darstellen. Theoretische Zusammenhänge werden durch praktisches Handeln erfasst und angewendet.

Querverbindungen sind u.a. gegeben zu anderen Offenen Unterrichtsformen sowie zum Handlungsorientierten Unterricht, Projektorientierten Unterricht, Epochenunterricht.



Verhaltensregeln (Darstellung mit Schrift, Bild, Gebärde)

Grenzen

Ein eigens für das Werkstattlernen hergerichteter Raum muss vorhanden sein. Dieser kann von Schüler_innen einer Schule oder mehrerer Schulen genutzt werden. Hier müssen Öffnungszeiten eingeplant werden. Regeln zum Umgang mit den Materialien sind im Werkstattraum auszuhängen.

In diesem speziellen Werkstattraum sind Regale mit Materialien und Geräten zu bestimmten Themen u.ä. bereitzustellen. Es muss genügend Platz sein, damit sich die Schüler_innen und -gruppen aktiv mit den jeweiligen Inhalten auseinandersetzen können, um eine Präsentation vorzubereiten.

Für den Raum müssen sich Pädagog_innen und/ oder Schüler_innen verantwortlich fühlen und viel Zeit investieren. Auf Sauberkeit, Aktualität, Vollständigkeit der Materialien ist von den Werkstattverantwortlichen zu achten. Fragen zu Verbrauchsmaterialien und anfallenden Kosten sind im Vorfeld mit allen Werkstattnutzern zu klären.

Beispiele

Arbeit an einem gemeinsamen Thema: „**Schnecken-Werkstatt**“

Schüler_innengruppen können sich aufgrund ihrer Interessen, Bedürfnisse, Voraussetzungen und Fähigkeiten zusammenfinden. Die Schüler_innen können recherchieren, experimentieren, wahrnehmen, beobachten zu:

- Schneckenarten, Aussehen, Fortbewegung, Fortpflanzung, Nahrung, Verhalten, Feinde, Lebensraum. Dabei werden neben dem selbstständigen Lernen auch die sozialen Kompetenzen entwickelt.

Die Ergebnisse jeder Gruppe werden präsentiert und für ein Schneckenbuch zusammen getragen.

Weitere Inhalte für Werkstattlernen:

- Fahrradwerkstatt, Baumwerkstatt, Schreibwerkstatt, Berufe-Werkstatt

5.7.8 Literaturempfehlungen für Offene Unterrichtsformen

- Bohl, T. (2005). Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Fischer, E. (2008). Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 150- 169
- Hegele, I. (1997). Lernziel: Offener Unterricht – Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule, Weinheim und Basel: Beltz Verlag
- Hegele, I. (2000). Stationenarbeit. Ein Einstieg in den offenen Unterricht. In: In: Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 58- 71
- Huschke, P. & Mangelsdorf, M. (1994). Wochenplanunterricht. Praktische Ansätze zu innerer Differenzierung, zu selbständigem Lernen und zur Mitgestaltung des Unterrichts durch die Schüler. Weinheim und Basel: Beltz
- Institut für produktives Lernen in Europa (Hrsg.) (1999). Produktives Lernen in der Werkstatt. Berlin: Schibri- Verlag
- Köhnen, M. (1997). Freiarbeit macht Spaß. Hinführungsmöglichkeiten/ Materialien/ Anregungen für die Unterrichtspraxis. In: Dank, S. (Hrsg.). Übungsreihen für Geistigbehinderte –Konzepte und Materialien- H: Schwerpunkte der Förderung, Heft H 2: Dortmund: modernes lernen
- Köhnen, M. & Roos, E. (1999). Vorhabenorientierte Freiarbeit. In: Dank, S. (Hrsg.). Übungsreihen für Geistigbehinderte –Konzepte und Materialien- H: Schwerpunkte der Förderung, Heft 4. Dortmund: modernes Lernen
- Montessori, M. (Hrsg., eingel. durch Oswald, P. / Schulz-Benesch, G.). (2001). Die Entdeckung des Kindes. Freiburg i.Br.: Herder
- Morgenthau, L. (2003). Was ist offener Unterricht? Wochenplan und Freie Arbeit organisieren. (Lernmaterialien). Verlag an der Ruhr
- Paradies L. & Linser H.-J. (2001). Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2011) Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Oberhausen: Athena, 270- 288
- Pitsch, H.-J. (2005). Zur Methodik der Förderung der Handlungsfähigkeit Geistigbehinderter. Oberhausen: Athena
- Raeggel, M. & Sackmann, C. (1997). Freiarbeit mit Geistigbehinderten! Geht das denn überhaupt? Ein Erfahrungsbericht mit Materialsammlung, Übungsbeispielen, Tipps und Anregungen. Dortmund: modernes Lernen
- Ratz Ch. & Schneider, K.H. (1998). Materialgeleitetes Lernen an der Schule zur individuellen Lebensbewältigung. Rimpf: Edition von Freisleben
- Schulte-Peschel, D. & Tödter, R. (1996). Einladung zum Lernen. Geistigbehinderte Schüler entwickeln Handlungsfähigkeit in einem offenen Unterrichtskonzept. Dortmund: modernes Lernen
- Thillm (Hrsg.) (2005). Mathematik mit Alltagsmaterialien. Bad Berka
- Vaupel, D. (2000). Wochenplanarbeit. In: Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 72- 82
- Weber, A. (1998). Was ist Werkstattunterricht. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr
- Wiater, W. & Dalla Torre, E. & Müller, J. (2002). Werkstattunterricht. Theorie- Praxis- Evaluation. München: Vögel Verlag
- Wallrabenstein, W. (1994). Offene Schule- Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg: rowohlt
- www.heinevetter-verlag.de, Stand: 02.06.2012
- www.montessori.de ; Zugriff m 08.05.2012
- www.montessori-material.de, Zugriff: 13.08.2012
- www.sachunterricht-petersen.de, Stand: 02.06.2012

5.8 Projektorientierter Unterricht

Das Projekt, die Projektarbeit und der Projektunterricht sind Begriffe, die seit Mitte des 19. Jahrhunderts gebraucht werden. Ziel war, „das Planen und Realisieren von `projets` lehren“: Brücken und Häuser bauen oder Geräte konstruieren.“ (Frey 2000, 159) Als Beispiele werden die Schulen Ecole Polytechnique in Paris und die „Poly“ in Zürich (gegr. 1856) genannt (vgl. Frey 2000, 159). Die hohen Ansprüche des ursprünglichen Projektgedankens gehen weit über das schulische Lernen hinaus, sodass eher vom Projektorientierten Unterricht (POU) gesprochen wird (vgl. Pitsch & Thümmel 2011, 123 ff.).

Georg Feuser greift den Projektgedanken im Hinblick auf Inklusive Bildung auf. Er stellt in seinem Modell der Entwicklungslogischen Didaktik den Projektunterricht als einen Weg einer inklusiven Bildung dar. Schüler_innen lernen am gleichen Thema/Projekt je nach ihren Voraussetzungen und Bedürfnissen Unterschiedliches. Individualisierung und Differenzierung werden als gleichberechtigte Merkmale verknüpft (vgl. Pitsch 1999, 107 ff.).

Die Projektmethode wird oft als „offene Lernform“ bezeichnet (vgl. Bastian & Gudjons 1988, 15). Doch Heimlich bezeichnet das Projekt als eigenständiges Unterrichtskonzept (vgl. Heimlich 2011, 193). Im Vordergrund steht beim POU nicht die Projektidee und auch nicht das Projektergebnis, sondern der Weg dahin, also der Arbeits- und Lernprozess.

Es gibt verschiedene Organisationsformen, die sich durch Dauer, Aufwand, Sozialformen unterscheiden können, z.B.

- Klein-, Mittelprojekte: Sie sind überschaubar, finden meist in einer Klasse statt, haben eine festgelegten Zeitrahmen
- Großprojekt: Klassenstrukturen werden aufgehoben, zB. Schulprojekt, dauert mind. eine Woche (auch Jahre), hoher Aufwand bei Planung und Durchführung, sind der Öffentlichkeit bekannt.

Klein- Projekte können in einem Fach durchgeführt werden. Aber idealerweise werden sie fächerübergreifend gestaltet, d.h. ein Thema wird umfassend bearbeitet, dabei werden Fächer oder Lernbereiche verschiedener Schulbildungsgänge berücksichtigt. Zieldifferenten Arbeiten ist möglich. Geeignete Projektthemen finden sich für den zieldifferenten Unterricht: „Meine Heimatstadt“, „Haustiere“, „Gesunde Ernährung“, „Die Sinne“, „Wasser“, „Fahrrad“, „Berufe“, „Europa“ u.v.m. Hier können Fächer der Grund- bzw. Regelschule wie Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachkunde, Musik, Kunst, Biologie, Physik und Lernbereiche wie Selbsterfahrung/Selbstversorgung gleichberechtigt einfließen.

Die Initiative/ die Idee für ein Projektthema kann durch Pädagog_innen/ Schüler_innen geäußert werden. Vorschläge werden gesammelt, Schwerpunkte gesetzt (Projektskizze, Mind Map). Fragen zur Vorbereitung befassen sich mit: Wer? Wo? Warum? Wann? Womit? Was? Hier sind idealerweise alle Pädagog_innen und Schülerinnen des Projektes beteiligt. Ein Projektplan entsteht. Das Projekt findet statt, Schüler_innen arbeiten meist in Gruppen an einem Themenschwerpunkt. Der Abschluss eines Projektes endet mit der Präsentation der Ergebnisse.

Der Projekttablauf:

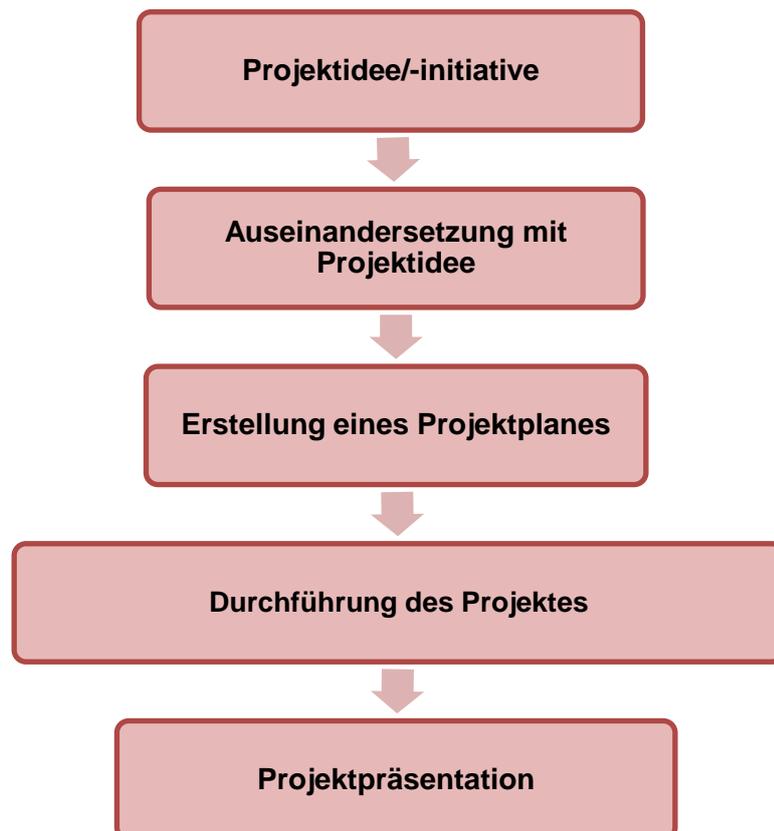


Abb. 10: Projekttablauf (Frey 2000, 155 ff.)

Vorteile

POU verfolgt das Ziel, den Schüler_innen ein lebensnahes, motiviertes, selbstständiges Lernen zu ermöglichen und sie „auf das Leben als Erwachsene in dieser Gesellschaft“ vorzubereiten (Pitsch & Thümmel 2011, 111). Die Lebenswelt der Schüler_innen wird zum Ausgangspunkt des POU. Themen ergeben sich aus den Interessen und Bedürfnissen der Schüler_innen. Ein Thema/ eine Sache wird zum Mittelpunkt der gemeinsamen Betrachtung. Die Phasen des POU werden von allen Beteiligten geplant, organisiert, durchgeführt, präsentiert, reflektiert. Sozialkompetenz wird entwickelt.

POU kann für die Schüler_innen sehr motivierend sein.

Differenzierungsmöglichkeiten ergeben sich bezüglich

- der Organisation (spezielle Stundenpläne, Sozialformen, Vorbereitung, Exkursionen, Umfang der Arbeit, Pädagog_innen als Begleiter/ Helfer, ...),
- Inhalte (Interessen, Voraussetzungen der Schüler_innen, ...)
- Ergebnissicherung (Art und Weise der Präsentation, Dokumentation, ...) (vgl. Paradies & Linser 2001, 68)

Querverbindungen ergeben sich u.a. zum Handlungsorientierten Unterricht, Epochenunterricht, Werkstattlernen.

Grenzen

Paradies und Linser machen auf den Alibi-Charakter von Projektunterricht in einigen Schulen aufmerksam. Dieser beschränkt sich auf nur eine Projektwoche im Schuljahr, „bei dem jeder seinem Hobby frönt- für den Rest des Schuljahres findet `normaler` Fachunterricht statt.“ (Paradies & Linser 2001, 67)

POU erfordert viel Zeit. Ein Thema wird fächerübergreifend oder im Fachunterricht bearbeitet. POU in einer Klasse erfordert Teamarbeit. Geeignete Materialien und Geräte sind zur Verfügung zu stellen. Außerschulische Lernorte sind je nach Thema zu bevorzugen.

Ein Problem könnte die Bewertung von Schülerleistungen sein. Die Messbarkeit der Schülerleistungen im POU unterliegt anderen Kriterien, die im Vorfeld mit allen Beteiligten aufzustellen und abzusprechen sind (vgl. Simon 2005, 22).

Besonders Großprojekte erfordern einen hohen Planungsaufwand. Die Beteiligten sollten möglichst freiwillig am Projekt beteiligt sein. Klassenübergreifende Projekte erfordern Teamarbeit bei der Planung und Durchführung des POU. Klare Absprachen betreffs der Verantwortlichkeiten sind notwendig. Eltern- und Öffentlichkeitsarbeit sind Bestandteil des POU und ebenfalls zu beachten.

Beispiele

Ausgewähltes Projekt-Thema in der Grundschule: **Meine Heimatstadt**

Hier können fachübergreifende Inhalte verknüpft werden.

- Mathematik: Einwohnerzahlen, Statistik, Flächen, Größen, Entfernungen, Fahrplan/ Zeit
- Heimat-Sachkunde: Karte, Stadtplan, Fahrplan, Geschichte, Öffentliche Einrichtungen
- Deutsch: Sagen, Steckbriefe zu Sehenswürdigkeiten, alte Schriftarten, Lückentexte, Gedichte
- Kunst: Wappen, Hausbezeichnungen, Tonarbeiten
- Musik: Tänze, Lieder, Sagen mit Instrumenten gestalten, alte Instrumente herstellen und spielen
- Werken: Spielplan, -figuren, Modelle von Sehenswürdigkeiten
- Selbsterfahrung/ Selbstversorgung: Rezepte, Spezialitäten der Heimatstadt kochen, kosten, Trachten

Beispiele für Projekt-Themen in der Regelschule:

- „Ägypten“ Geschichte Klasse 6
- „Einführung in Schach“ ab Klasse 5
- „Multikulturelle Aspekte – ein Ländervergleich“ Ethik Klasse 10
- Berufswahlorientierung ab Klasse 6 (bes. für Schüler_innen mit sonderpädagogischen Förderbedarfen im Lernen und in der geistigen Entwicklung)
- Und Mobilität, Erneuerbare Energien, Landes-/ Bundesregierung, Der Hainich, Luther, ...



Berufswahlorientierung- Hauswirtschaft

Peter Simon (2005, 43 ff.) stellt in seinem Buch Beispiele für Projektthemen für die Sekundarstufe vor. Bei der Vorbereitung eines Projektes sind alle Beteiligten (Pädagog_innen, Schüler_innen) bei den Vorüberlegungen beteiligt. Eine mögliche Gliederung für einen ausgearbeiteten Projektvorschlag könnte nach Simon (2005) wie folgt aussehen:

Projekt: Die Herkunft von Straßennamen erkunden (Auszug)

- Beteiligte Fächer: Deutsch (D), Geschichte (G), Erdkunde (E)
- Gruppengröße: ca. 4 Schüler_innen
- Ziel des Projekts ist es, die Straßennamen des Wohnorts zu erkunden, das System der Namensgebung herauszufinden und der Herkunft einzelner Namen nachzugehen.
- Nutzen des Projekts: Erweiterung der Kenntnis von der eigenen Lebensumgebung und leichtere Orientierung im Wohnort
- Beschreibung des Projekts: Nutzen des Wissens über die die Straßennamen erläutern (D), System der Namensgebung klären, einzelne Namen erkunden und erklären (E, G, D), Erkenntnisse darstellen (D)
- Arbeitsfragen (Auszug): „Gibt es einen Sinnzusammenhang der Straßennamen in den Wohnvierteln? Wo kann man Informationen über einzelne Straßennamen erhalten? Gibt es besonders auffällige oder interessante Straßennamen?“
- Einzelarbeiten oder Gruppenarbeiten:
 Einzelarbeiten: Straßenverzeichnis beschaffen, ..., Informationen über einzelne Straßennamen beschaffen,
 Gruppenarbeiten: ..., besondere Straßennamen ermitteln und klären
- Informationsquellen: Gemeindeämter, Adressbuch, Ortsplan, Lexika,

- Ordnungskategorien:
Straßenverzeichnis (Wohnviertel, Gemeinden)
Namensgebung (Personen, geografische Namen, Berufe, ...)
Ergebnisdarstellung: markieren, erklären
- Möglichkeiten der Ergebnisdarstellung: Darstellungsformen werden angekreuzt (Text, Bild, Liste, Grafik, Karte, Plakat, Heft, Modell, Aktion, Objekt)
- Präsentation: Vorstellen der Ergebnisse, Berichten über Erfahrungen
- Ähnliche Projektthemen: Brauchtum, Bauwerke, Geschichte, Kirchen im Ort (vgl. Simon 2005, 80 ff.)

Literaturempfehlungen für den POU

Apel, J.H. & Knoll, M. (2001): Aus Projekten lernen – Grundlegungen und Anregungen. München: Oldenbourg

Bastian, J. & Gudjons, H. (1998), Das Projektbuch II. Hamburg: Bergmann & Helbig

Chott, P. (1990): Projektorientierter Unterricht – Eine Einführung. München: Oldenbourg

Duncker, L. & Götz, B. (1988): Projektunterricht als Beitrag zur inneren Schulreform. Ulm: Armin Vaas Verlag

Frey, K. (2000). Die Projektmethode. In: Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz, 155- 162

Frey, K. (2007): Die Projektmethode – Der Weg zum bildenden Tun. Weinheim und Basel: Beltz

Hänsel, D. (1991): Das Projektbuch Grundschule. Weinheim und Basel: Beltz

Heimlich, U. (2011). Projektunterricht. In: Kaiser/ Schmetz/ Wachtel/ Werner (Hrsg.). Didaktik und Unterricht. Behinderung, Bildung, Partizipation. Enzyklopädisches Handbuch der Behindertenpädagogik. Band 4. Stuttgart: Kohlhammer

Paradies, L. & Linser, H.-J. (2001). Differenzieren im Unterricht. Berlin: Cornelsen

Pitsch, H.-J. (1999). Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit Geistigbehinderten. Oberhausen: Athena

Simon, P. (2005). Praxis-Ratgeber Projektarbeit. Praktischer Ratgeber für den Einstieg in die Projektarbeit. Mit 20 ausgearbeiteten Projektthemen für die Sekundarstufe. Donauwörth: Auer

http://www.mal.ch/context/data/Was_ist_ein_Projekt_1.pdf, Zugriff: 20.08.2012

5.9 Unterrichtsexkursion

„Die Menschen müssen soviel wie möglich ihre Weisheit nicht aus Büchern schöpfen, sondern aus Himmel und Erde, aus Eichen und Buchen, d.h. sie müssen die Dinge selbst kennen und erforschen und nicht nur fremde Beobachtungen und Zeugnisse darüber.“

(Johann A. Comenius, Große Didaktik, 1657)

Der Begriff der Exkursion entstammt dem lateinischen Wort Excursio und bedeutet „Streifzug“, „Ausflug“. Die Exkursion „ist ein Sammelbegriff für verschiedene Erkundungsaktivitäten und meint die Bewegung aus dem Klassenraum hinaus, um an einem außerschulischen Lernort einen Wirklichkeitsausschnitt zu erkunden.“ (Dühlmeier 2008, 18)

In der Literatur und in der Praxis werden unterschiedliche Begriffe wie Exkursion, Erkundung, Erkundungsgang, Unterrichtsgang, Lehr- und Lernfahrt usw. gebraucht (vgl. Meyer 2005, 327). Im Nachfolgenden wird der Begriff der Unterrichtsexkursion genutzt.

Die Unterrichtsexkursion wird genutzt, um

- ein neues Unterrichtsthema einzuführen,
- die im Unterricht aufgearbeiteten Themenkomplexe zu vertiefen und zu veranschaulichen,
- Ergebnisse am Ende einer Unterrichtsphase zu sichern (vgl. Dühlmeier 2008, 30 f.; Meyer 2005, 328).

Unterrichtsexkursionen finden an außerschulischen Lernorten statt. Sie können durch das einmalige Aufsuchen eines Lernortes oder eine rhythmisierte Organisationsform (Monatsgänge, lebenspraktische Tage, Draußentage) gestaltet sein (vgl. Dühlmeier 2008, 18). Hier sind geeignete Orte und Expert_innen zu suchen. Lernorte können Museen, Bibliotheken, Ämter, Betriebe, Pflegeheime, Beratungsstellen u.ä. sein. Außerschulische Lernorte ermöglichen den Schüler_innen in konkreten Lern- und Arbeitssituationen Erfahrungen zu machen. Sozusagen aus erster Hand bekommen die Schüler_innen Zugang zur Welt (vgl. Paradies & Linser 2001, 62 ff.)



Schüler_innen arbeiten im Fachbereich Holztechnik in der Jugendberufshilfe Erfurt (JBF)

Die Pädagog_innen begleiten die Unterrichtsexkursion. Ausführliche Vorbereitungs- und Nachbereitungsphasen aller Beteiligten sind ein wesentlicher Bestandteil von Unterrichtsexkursionen (vgl. u.a. Dühlmeier 2008, 21 f.; Paradies & Linser 2001, 64 f.). So werden im Vorfeld Arbeitsaufträge für einzelne Schüler_innen, für Gruppen erstellt. Differenzierungen sind gut planbar. Regeln und Verhaltensweisen sind in einer Klasse abzusprechen. Nach der Unterrichtsexkursion werden die Arbeitsaufträge ausgewertet. Durch Dokumentationen (Fotos, Filme, Protokolle), Präsentationen wird ein Rückblick auf die Exkursion ermöglicht. Unterrichtsexkursionen unterstützen in einer Klasse das soziale und emotionale Lernen.

Vorteile

Unterrichtsexkursionen sind oft Höhepunkte im Schulalltag.

Mit außerschulischen Lernorten und Expert_innen ergeben sich authentische Lernsituationen. Größere Problemzusammenhänge und Wechselwirkungen können erfahren werden, die Welt wird ganzheitlich erlebt. Schüler_innen können Entdeckungen machen, Fragen entwickeln und stellen. Themen werden praxisnah vermittelt. Schüler_innen sammeln durch eigene Aktivitäten neue Lernerfahrungen. Schüler_innen entwickeln für eine Thematik mehr Motivation, Interesse und Engagement.

Erfahrungsdefizite können kompensiert werden. Damit bestehen Chancen, dass Schüler_innen ihre Freizeitgestaltung, ihren Umgang mit Medien anders bzw. neu wahrnehmen.

Themen werden fächerübergreifend wahrgenommen (vgl. Dühlmeier 2008, 21 ff.; Meyer 2005, 328).

Querverbindungen ergeben sich zum Handlungsorientierten Unterricht, Projektorientierten Unterricht, Epochenunterricht. Besonders die Themen aus dem Bereich der Berufswahlorientierung (Arbeiten, Wohnen) sind für Unterrichtsexkursionen geeignet.

Grenzen

Die Planung und Durchführung von Unterrichtsexkursionen erfordert einen erhöhten organisatorischen, zeitlichen, personellen und evtl. finanziellen Aufwand. Es muss bekannt sein, ob die Aufsicht und Betreuung aller Schüler_innen gewährleistet werden kann.

Es ist im Vorfeld nicht immer möglich die außerschulischen Lernorte kennenzulernen. Dennoch muss bekannt sein, ob alle Schüler_innen den Lernort gut erreichen können. Die Expert_innen sind ebenfalls im Vorfeld zu kontaktieren. Diese müssen in der Lage sein, auch komplizierte und komplexe Themen für die Schüler_innen verstehbar und erlebbar zu machen. Während einer Unterrichtsexkursion nehmen Schüler_innen viele Reize wahr, die nicht immer etwas mit der eigentlichen Thematik zu tun haben (vgl. auch Dühlmeier 2008, 27).

Unterrichtsexkursionen erfordern eine Vor- und Nachbereitung.

Literaturempfehlungen für die Unterrichtsexkursion

Burk, K. & Claussen, C. (1981) Lernorte außerhalb des Klassenzimmers II: Methoden- Praxisberichte-Hintergründe. Frankfurt a. M. : Arbeitskreis Grundschule e.V.

Dühlmeier, B. (Hrsg.) (2008). Außerschulische Lernorte in der Grundschule. Hohengehren: Schneider-Verlag.

Fischer, E. (2008). Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Entwurf einer subjekt- und bedarfsorientierten Didaktik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

Mayer, W.G. (Hrsg.) (2004). Schlag nach – Mensch, Natur und Kultur - Band 1/2 München: Bayrischer Schulbuchverlag.

Meyer, H. (2005). Unterrichtsmethoden II: Praxisband. Berlin: Cornelsen Verlag.

Von Reeken, D. (Hrsg.) (2007). Handbuch Methoden im Sachunterricht. Hohengehren: Schneider-Verlag.

6 Schlussbemerkungen

Nach einer ersten Empfehlung mit dem Titel „Empfehlungen: Gemeinsamer Unterricht für SchülerInnen mit dem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Grund- und Regelschulen“, der das Fachwissen über Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt stellt, rückt nun der methodische Aspekt in den Mittelpunkt unserer Betrachtungen.

Die Frage „**Wie** kann ein zieldifferentierter Unterricht gestaltet werden?“ war der Ausgangspunkt der Überlegungen. In heterogen zusammengesetzten Gruppen können Lernprozesse von Schüler_innen unterschiedlich verlaufen. Somit ist ein zieldifferentierter Unterricht zu planen, der die verschiedenen Voraussetzungen, Interessen, Bedürfnisse von Schüler_innen berücksichtigen kann.

Die „Empfehlungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung eines zieldifferenten Unterrichts in Grund- und Regelschulen“ wurde von Pädagog_innen erstellt, die Erfahrungen mit dem Gemeinsamen Unterricht haben.

Die Mitglieder der Fachgruppe „Praxis im Gemeinsamen Unterricht“ wissen, dass die vorliegende Empfehlung nicht vollständig und detailreich die Fülle aller verschiedenen Unterrichtsmethoden und -konzepte vorstellen kann. Sie ist als aktuelles Arbeitsmaterial und als Anregung für mögliche Unterrichtsgestaltungen zu verstehen, welche jederzeit verändert, ergänzt oder modifiziert werden kann und auch soll.

Haben Sie, liebe Leser_innen, Hinweise, Beispiele, Materialien und Ergänzungen, dann lassen Sie uns das wissen. Wir freuen uns über jede Anregung.

An der vorliegenden Empfehlung haben mitgearbeitet:

- Michael Diener (RS Buttstädt)
- Christine Fieback, Ines Grimmer, Marlies Kaufmann, Evelin Schaufuß (Schule am Zoopark Erfurt)
- Dr. Elke Hohnstein, Dr. Helga Schlichting (Universität Erfurt, Sonder- und Sozialpädagogik)
- Ulrike Greve, Rosemarie Jobst (Staatliches Studienseminar für Förderschulen Gera)

DANKE!!!

Nächste Vorhaben:

- Individuelle Lernpläne, Förderpläne, Landkarten, Portfolioarbeit, Dokumentationsmöglichkeiten
- Unterstützte Kommunikation

Interessierte Kolleg_innen sind herzlich willkommen, mit uns an neuen Themen zu arbeiten.

Kontakt: elke.hohnstein@uni-erfurt.de

7 Weiterführende Literatur

- AG Integration (2010). Empfehlungen: Gemeinsamer Unterricht für SchülerInnen mit dem sonderpädagogischem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung in Grund- und Regelschulen. In: www.uni-erfurt.de/issp/professuren/paedagogik-fuer-menschen-mit-geistiger-behinderung/projekte/ (Zugriff am 12.05.2013)
- Berger, R. (2012): John Hattie im Interview zu Visible Learning: „Schüler wollen Feedback“. In: www.visiblelearning.de (Zugriff am 03.07.2013)
- Börner, H. (Hrsg.). Lehrerhandeln und Lernerfolg. Die Hattie Studie, Ergebnisse und Perspektiven. In: <https://www.schulportal-thueringen.de/web/guest/media/detail?tspi=3924> (Zugriff am 03.07.2013)
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2009): Unterricht entwickeln. Band 1 - Effektiv Lernen. Baltmannsweiler/Hohengehren: Schneider Verlag
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2001): Unterricht entwickeln. Band 2 – Kooperatives Lernen. Baltmannsweiler/ Hohengehren: Schneider Verlag
- Ebbens, S. & Ettekoven, S. (2013): Unterricht entwickeln. Band 3 – Aktiv Lernen. Baltmannsweiler/Hohengehren: Schneider Verlag
- Eberwein, H. & Knauer, S. (Hrsg.) (2009). Handbuch Integrationspädagogik: Kinder mit und ohne Beeinträchtigung lernen gemeinsam. Weinheim u.a.: Beltz
- Fischer, E. (2008). Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Freinet, C. (1967). Adler steigen keine Treppen. In: <http://freinet/paed.com/freinet/ecf.php?action=ecf4> (Zugriff: 01.02.2012)
- Frey, K. & Eiling-Frey, A. (2010). Ausgewählte Methoden der Didaktik. Zürich: vdf. Hochschul-Verlag an der ETH
- Gasteiger-Klicpera, B. (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung. Band 3 der Reihe Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe
- Greiner, F. (2011). Methoden, Tricks und Kniffe für den täglichen Unterricht: Klassenführung, Rituale, Aktivierung, Rhythmisierung und Disziplin; Anregungen für alle Schularten und Klassenstufen. Augsburg: Brigg-Pädagogik
- Hage, K. et al. (1985): Das Methoden-Repertoire von Lehrern – Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen: Leske + Budrich
- Heimlich, U. & Wember, F.B. (Hrsg.) (2007). Didaktik des Unterrichts im Förderschwerpunkt Lernen: ein Handbuch für Studium und Praxis. Stuttgart: Kohlhammer
- Nußbeck, S. & Biermann, A. & Adam, H. (Hrsg.) (2008). Sonderpädagogik der geistigen Entwicklung. Band 4 der Reihe Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe
- Pitsch, H.-J. & Thümmel, I. (2011). Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten. Oberhausen: Athena
- Schöler, H. & Welling, A. (Hrsg.) (2007). Sonderpädagogik der Sprache. Band 1 der Reihe Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe
- Ternothe, H.-E. & Tippelt, R. (Hrsg.) (2007). Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim u.a.: Beltz
- Walter, J. & Wember, F.B. (Hrsg.) (2007). Sonderpädagogik des Lernens. Band 2 der Reihe Handbuch der Sonderpädagogik. Göttingen: Hogrefe

Wellenreuther, Martin (2010): Lehren und Lernen – aber wie? Baltmannsweiler/ Hohengehren:
Schneider Verlag

Wiechmann, J. (Hrsg.). Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. Weinheim und Basel: Beltz

Ziener, G. & Kessler, M. (2012). Kompetenzorientiert unterrichten- mit Methode: Methoden entdecken,
verändern, erfinden. Seelze: Klett, Kallmeyer