

Jahnke-Klein, Sylvia; Meyer, Hilbert

Kreative Methoden zur Seminar- und Unterrichtsgestaltung

formal überarbeitete Version der Originalveröffentlichung:

formally revised edition of the original source:

Oldenburg : Didaktisches Zentrum 2012, 83 S. - (Oldenburger VorDrucke; 599)



Bitte verwenden Sie in der Quellenangabe folgende URN oder DOI /

Please use the following URN or DOI for reference:

urn:nbn:de:0111-pedocs-265329

10.25656/01:26532

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-265329>

<https://doi.org/10.25656/01:26532>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Jahnke-Klein, Sylvia & Meyer, Hilbert (2012).

Kreative Methoden zur Seminar- und
Unterrichtsgestaltung
(Oldenburger VorDrucke, 599).
Oldenburg: Didaktisches Zentrum

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	3-4
Wie gestalte ich eine Seminarsitzung?	
(Sylvia Jahnke-Klein)	5-7
Sprech-Mühle – eine ganzheitliche Einstiegsmethode	
(Hilbert Meyer)	9-15
Das Kugellager	
(Sylvia Jahnke-Klein)	17-21
Die „Murmelpause“	
(Sylvia Jahnke-Klein)	23-26
Freiflug – eine Methode zur Förderung von Teamfähigkeit	
(Hilbert Meyer)	27-32
„Stummer Dialog“ – das Schreibgespräch	
(Sylvia Jahnke-Klein).....	33-36
Texttheater bzw. Zeitungstheater	
(Hilbert Meyer)	37-44
Standbilder im Unterricht	
(Hilbert Meyer).....	45-52

Meinungslinie – eine neue Methode

(Hilbert Meyer).....53-55

Die Fishbowl-Diskussion

(Sylvia Jahnke-Klein)57-61

Das Lerntempo-Duett

(Sylvia Jahnke-Klein)63-67

Das Gruppenpuzzle

(Hilbert Meyer).....69-79

„Eine Minute – ein Satz“

(Sylvia Jahnke-Klein)81-83

Vorwort

Dieser Vordruck ist in erster Linie für Lehramtsstudierende gedacht, die im Rahmen eines Seminars im Professionalisierungsbereich oder in der Fachdidaktik eine Seminarsitzung gestalten sollen. Er kann aber auch SchulpraktikantInnen, ReferendarInnen und LehrerInnen Anregungen für den Schulunterricht geben.

Der Vordruck befasst sich mit einem Teilaspekt der Seminar- bzw. Unterrichtsplanung, und zwar mit Methoden, die der Aktivierung der Lernenden dienen. Damit wird die Oberflächenstruktur des Unterrichts (d.h. die Sichtstruktur) angesprochen, die Tiefenstruktur bleibt außen vor. Mit der Tiefenstruktur ist die sich aus der Sache bzw. dem zu lernenden Inhalt heraus ergebende Lernstruktur gemeint, die die Richtung der Unterrichtsplanung vorgibt. Im ersten Beitrag („Wie gestalte ich eine Seminarsitzung?“) wird die Logik der Planung einer Seminarsitzung nur kurz skizziert, eine ausführliche Darstellung findet man in der dort angegebenen Literatur.

Nachdem die dem Seminarthema zugrunde liegende Lernstruktur erfasst wurde, sind geeignete methodische Arrangements zu finden, die der Umsetzung der entwickelten Ideen dienen. Angehende Lehrkräfte sollten über ein umfangreiches Methodenrepertoire verfügen, um einen effizienten und abwechslungsreichen Unterricht gestalten zu können. Aber Achtung: Methoden dürfen niemals Selbstzweck sein, sondern sind immer Mittel zum Zweck!!! Methoden, Inhalte und Ziele stehen in einer Wechselbeziehung zueinander und können niemals isoliert betrachtet werden. Insofern erscheint eine reine Auflistung von Methoden in diesem Vordruck zunächst etwas „künstlich“, andererseits erlaubt eine Einengung des Blickwinkels eine genauere Betrachtung der Details. Denn auch Methoden muss man gründlich kennen und sauber durchführen. Deshalb werden die in diesem Vordruck vorgestellten Methoden sehr ausführlich und detailliert beschrieben. Es handelt sich dabei um eine Sammlung von Methodenskripten, die wir unseren SeminarteilnehmerInnen zur Verfügung gestellt haben. Um auch anderen Studierenden einen Zugang zu diesen Skripten zu ermöglichen, werden sie an dieser Stelle veröffentlicht.

Bei den vorgestellten Methoden wurde wiederum insofern eine Einschränkung vorgenommen, als dass überwiegend aktivierende Verfahren vorgestellt werden. Unterrichtsmethoden lassen sich grob in eher darbietende Lehrverfahren, die einen hohen Strukturierungsgrad aufweisen und mehr der Wissensvermittlung (Instruktion) dienen, und eher entdeckend-lernende, aktivierende Verfahren mit einem geringeren Strukturierungsgrad und dem Ziel der eigenständigen Wissenskonstruktion unterteilen. Alle Methoden befinden sich auf einem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen. Instruktion und Konstruktion wechseln sich in einem erfolgreichen Unterricht ab, Phasen der Informationsaufnahme müssen Phasen der eigenständigen Informationsverarbeitung folgen. Da die darbietenden Methoden bekannter sind, wird hier der Schwerpunkt auf die aktivierenden Methoden gelegt. Der Vordruck ist als „Steinbruch“ zu verstehen, der methodische

Ideen liefert und Hilfestellung bei der Ausgestaltung eines passenden Lehr-Lern-Arrangements geben kann.

Die Verwendung einer der beschriebenen Methoden in einem Seminar des lehramtsbezogenen Professionalisierungsbereichs oder der Fachdidaktik hat dabei eine doppelte Funktion: Die SeminarteilnehmerInnen lernen mit und über diese Methode („pädagogischer Doppeldecker“). Die Studierenden erleben die Methode am eigenen Leib und lernen sie dadurch „nebenbei“ kennen. Unterrichtsmethoden sollte man immer erst selbst ausprobiert haben, bevor man sie im Unterricht einsetzt. Nur Methoden, bei denen man sich selbst wohl gefühlt hat, kann man hinterher im Unterricht auch gut und glaubhaft umsetzen. Vielleicht findet sich ja in unserem „Steinbruch“ eine solche für Sie und Ihr Thema passende Methode!

Sylvia Jahnke-Klein

Wie gestalte ich eine Seminarsitzung?

Bei einer Sitzungsgestaltung handelt es sich nicht um ein Referat, sondern eher um „Unterricht“, in dem Erwachsene beschult werden. Es sollen also nicht nur Informationen vermittelt werden (wie beim Referat), sondern diese Informationen sollen auch von den SeminarteilnehmerInnen verarbeitet, gespeichert und ggf. angewendet werden. Es sind demnach die gleichen Aspekte zu bedenken, die auch für die Planung von Schulunterricht gelten. Da es sich bei der Unterrichtsplanung um einen komplexen Prozess handelt, lässt sich dieser hier nicht komplett beschreiben. Stattdessen sei auf die entsprechende Literatur zur Unterrichtsplanung verwiesen (z.B. Meyer 2007; Kiper & Mischke, 2009).

Wie ist nun bei der Planung einer Sitzungsgestaltung konkret vorzugehen?

Machen Sie sich zunächst anhand der im Seminar vorgegebenen Literatur gründlich mit dem Thema vertraut und klären Sie mit dem/der Seminarleiter/in ab, was die Ziele der Sitzung sein sollen. Soll ausschließlich Wissen vermittelt werden oder sollen die SeminarteilnehmerInnen auch Erfahrungen machen oder über Inhalte und Werte reflektieren und sich eine Meinung zu einem Thema bilden? Oder sollen sie zu einem schulbezogenen Thema argumentieren, um sich der Vielfalt möglicher Pro- und Contra-Argumente bewusst zu werden? Sollen sie möglicherweise Probleme lösen in der Sitzung (z.B. anhand konkreter Fallsituationen in der Schule)?¹

Wenn Sie sich darüber im Klaren sind, was die Zielsetzungen der Sitzungsgestaltung sind, sollten Sie sich die Lernstruktur des Lerngegenstands vergegenwärtigen. Was kann vorausgesetzt werden? Was muss zuerst vermittelt werden, damit das Nachfolgende verstanden werden kann? In welche logische Reihenfolge sind die einzelnen Lernschritte zu bringen? Welche Details sind an welcher Stelle zu vermitteln? Was soll am Ende stehen? Wie entsteht der Gesamtüberblick über das Thema?

Erst nachdem Sie sich auf diese Art und Weise einen detaillierten Überblick über das Sitzungsthema verschafft haben, geht es an die Planung des methodischen Vorgehens. Unterrichtsmethoden lassen sich grob in eher darbietende Lehrverfahren, die einen hohen Strukturierungsgrad aufweisen und mehr der Wissensvermittlung (Instruktion) dienen, und eher entdeckend-lernende, aktivierende Verfahren mit einem geringeren Strukturierungsgrad und dem Ziel der eigenständigen Wissenskonstruktion unterteilen. Alle Methoden befinden sich auf einem Kontinuum zwischen diesen beiden Polen. Instruktion und Konstruktion wechseln sich in einem erfolgreichen Unterricht ab, Phasen der Informationsaufnahme müssen Phasen der eigenständigen Informationsverarbeitung folgen und umgekehrt.

Wenn Sie Wissen schnell und effektiv vermitteln wollen, dann bietet sich ein Vortrag an. Da die Aufnahmekapazität der Zuhörer/innen begrenzt ist und die SeminarteilnehmerInnen aktiv in das Seminar einbezogen werden sollten, sollte dieser aber nicht zu

¹ Mehr über die sogenannten „Basismodelle des Lernens“ erfahren Sie bei Kiper & Mischke, 2009.

lang sein.² Idealerweise wechseln sich Vortragsphasen mit Phasen der Teilnehmeraktivität mehrfach in der Seminarsitzung ab.

Medien (z.B. Power-Point-Präsentation, Filme und Bilder, Tafel oder Tageslichtprojektor) können einen Vortrag bereichern und auflockern, wenn ihr Einsatz gut und durchdacht und sorgfältig vorbereitet ist. Wenn eine Power-Point-Präsentation verwendet wird, sollte die Schriftgröße mindestens 26 pt betragen. Schauen Sie beim Vortrag ins Publikum und nicht auf die Projektion an der Wand! Am besten drucken Sie sich Ihre Folien als Handzettel (6 Folien pro Blatt) aus, oder Sie schauen auf den Laptop.³

Wichtig ist eine gute Strukturierung des Vortrags. Ein guter Vortrag enthält eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss. Ein zu verteilendes Handout sollte die wichtigsten Informationen Ihres Vortrags enthalten und es Ihren ZuhörerInnen ermöglichen, konzentriert zuhören zu können ohne viel mitschreiben zu müssen. Handouts können stichwortartig verfasst werden, aber sie müssen trotzdem den Kriterien wissenschaftlichen Arbeitens genügen, d.h. es muss korrekt zitiert werden! Handouts können auch Hinweise und Empfehlungen zum Weiterlesen enthalten (Literaturangaben, Internetadressen). Es besteht auch die Möglichkeit, ergänzend zum Vortrag weitere Materialien zum Thema auf der zum Seminar gehörigen Lernplattform (Stud.IP) einzustellen. Insbesondere Materialien mit konkretem Schulbezug sind hier sehr willkommen, aber auch vertiefende Literatur ist wünschenswert.

Für die Phasen, in denen die SeminarteilnehmerInnen aktiv sein sollen, müssen sie geeignete Methoden finden. Es gibt eine Vielzahl an Büchern, in denen Unterrichts- und Seminarmethoden beschrieben werden (s. Literaturliste). Auch im Internet findet man die Beschreibungen vieler interessanter Methoden. Lassen Sie sich dabei aber nicht verführen: Eine Methode ist niemals Selbstzweck, sondern muss zum Inhalt und zum Ziel passen! Wenn Sie sich unsicher bezüglich des Methodeneinsatzes sind, dann lassen Sie sich von ihrer Seminarleiterin oder ihrem Seminarleiter beraten. Wenn Sie eine Methode verwenden, die sich später auch gut in der Schule verwenden lässt, dann sollten Sie die Beschreibung dieser Methode in Ihr Handout aufnehmen.

Große Probleme bereitet immer wieder die Zeitplanung. Dadurch, dass Sie es bei der Sitzungsgestaltung mit Menschen zu tun haben, die eine unterschiedliche Tagesform und ein unterschiedliches Diskussionsbedürfnis haben, lässt sich der Zeitbedarf für die einzelnen Phasen nicht ganz genau im Vorfeld abschätzen. Sie sollten sich zwar einen Plan für die Sitzungsgestaltung machen, der dem Kurzraster bei der Planung einer Unterrichtsstunde ähnelt, aber letztlich sollten Sie flexibel planen: Überlegen Sie sich eine „didaktische Reserve“, falls Sie früher als geplant fertig sind, und gleichzeitig vorzeitige Abbruchmöglichkeiten für den Fall, dass Sie mit Ihrem Stoff nicht durchkommen. Mit einer solchen Planung können Sie gelassen möglichen Zeitproblemen in der Sitzungsgestaltung entgegen sehen. Stud.IP bietet Ihnen dabei die Möglichkeit, Inhalte, die aus

² Faustregel: Spätestens nach einer halbe Stunde Vortrag sollte eine Auflockerung kommen! Die Auflockerungen können auch in den Vortrag eingebaut werden durch z.B. „Murmelpausen“, Partnerinterviews, Rückfragen an die ZuhörerInnen usw.

³ Hinweise zu Präsentationen findet man z.B. bei Endres 2008 a und b.

Zeitgründen nicht mehr behandelt werden konnten, für die SeminarteilnehmerInnen zugänglich zu machen.

Am Ende einer Sitzungsgestaltung sollten Sie sich von den SeminarteilnehmerInnen ein Feedback geben lassen. Planen Sie dafür mindestens fünf Minuten Zeit ein. Feedback-Methoden, die beschreibend sind, nützen Ihnen in der Regel mehr als bewertende Methoden (Bewertung der Sitzung in Schulnotenskalen). Feedback-Methoden findet man ebenfalls in entsprechenden Büchern oder im Internet.

Wenn an Ihrem Seminar Mitwirkende LehrerInnen beteiligt sind, so sollten Sie sich überlegen, ob diese in sinnvoller Weise einbezogen werden können (z.B. durch ein kurzes Experteninterview im Vorfeld oder während der Sitzung).

Literatur zur Unterrichtsplanung:

- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang (2009). Unterrichtsplanung. Weinheim: Beltz.
- Meyer, Hilbert (2007). Leitfaden Unterrichtsvorbereitung. Berlin: Cornelsen Scriptor.

Literatur zu Unterrichtsmethoden (eine Auswahl):

- Endres, Wolfgang (2008). Methoden-Magazin. Bd. 1: Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe I (a) und Bd. 2: Rhetorik und Präsentation in der Sekundarstufe II (b). Weinheim: Beltz.
- Greving, Johannes; Paradies, Liane (1996). Unterrichtseinstiege. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Gugel, Günther (2007). 1000 neue Methoden. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Klein, Zamyar M. (2003). Kreative Seminarmethoden. Offenbach: Gabal-Verlag.
- Knoll, Jörg (1991). Kurs- und Seminarmethoden. Weinheim und Basel: Beltz.
- Kolossa, Bernd (2003). Methodentrainer: Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II. Berlin: Cornelsen.
- Kuhn, Hans-Werner; Massing, Peter (Hg.) (2000). Lexikon der politischen Bildung. Bd. 3: Methoden und Arbeitstechniken. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.
- Mattes, Wolfgang (2003). Methoden für den Unterricht: 75 kompakte Übersichten für Lehrende und Lernende. Paderborn: Schöningh.
- Meyer, Hilbert (1994). Unterrichtsmethoden (2Bde.). 6. Aufl. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor.
- Peterßen, Wilhelm H. (2001). Kleines Methoden-Lexikon. 2. Auflage. München: Oldenbourg.
- Seibert, Norbert (Hg.) (2000). Unterrichtsmethoden kontrovers. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Thal, Jürgen; Vormdohre, Karin (2006). Methoden und Entwicklung: Basismaterialien für effektiven und aktivierenden Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag.
- Wiechmann, Jürgen (Hg.) (2002). Zwölf Unterrichtsmethoden. 3. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz.

Hilbert Meyer



- eine ganzheitliche Einstiegsmethode

Ablaufschema

Erforderlich ist eine Spielleiterin, die sich diese Regieanweisung gründlich durchgelesen hat und sich inhaltlich auf das Thema, für das ein Einstieg gesucht wird, vorbereitet hat. Für die Übung sind 15 oder mehr Teilnehmerinnen erforderlich. Wir haben sie auch schon mit 250 Teilnehmerinnen ausprobiert!

Die Übung bringt einen mehrfachen Wechsel von Musik- und Gesprächsphasen. Für die Musikphasen ist ein CD- oder Kassettengerät mit geeigneter Musik erforderlich; die Musik kann aber, sofern willige Musikanten da sind, auch live hergestellt werden.

Die Übung dauert 15 bis 25 Minuten plus Nachbesprechungszeit.

Ablauf:

1. Die Spielleiterin fordert alle Teilnehmerinnen auf, sich auf der vorher hergerichteten freien Fläche in der Mitte des Raumes zu versammeln und stellt die Musik an.
2. Alle Teilnehmer schlendern im gemächlichen Takt der Musik durcheinander. Sie genießen (hoffentlich!) die Musik und die freie Bewegung im Raum.
3. Nach drei oder vier Minuten blendet die Spielleiterin die Musik aus. In diesem Moment nimmt jede Teilnehmerin Blickkontakt mit der Person auf, die gerade vor ihr steht. (Nach Adam Riese darf dann höchstens eine Person im Raum ohne Partnerin bleiben.)
4. Die Spielleiterin formuliert eine Frage, anhand derer die Zweiergruppe entscheiden kann, wer die zunächst drankommende Partnerin A und wer Partnerin B ist, z.B.: "Partnerin A ist diejenige, die heute morgen früher aufgestanden ist."

5. Die Spielleiterin formuliert die zweite, themenbezogene Frage, z.B.: "Wo klappt die Kommunikation in unserem Kollegium - wo klappt sie nicht?" Partnerin A muss sie als Erste beantworten. Partnerin B muss derweil die Tugend des aktiven Zuhörens üben. Sie darf also nicht dazwischenreden, widersprechen oder ergänzen.
6. Nach einigen Minuten gibt die Spielleiterin ein Signal zum Wechsel der Gesprächsführung. Nun erläutert Partnerin B ihre Antwort auf dieselbe Frage.
7. Nach weiteren zwei oder drei Minuten wird die Musik wieder angestellt. Die zwei Gesprächspartner trennen sich. Eine neue Sprechmühlen-Runde beginnt.

Je nach Thema, Zeit und Teilnehmerinteressen empfiehlt es sich, drei bis vier Durchgänge zu machen.

Definition

Eine "Sprechmühle" ist eine ganzheitliche Methode zur themenbezogenen Selbstdarstellung in Gruppen. Sie ist gut geeignet, einander fremde Personen in sachbezogene Zweiergespräche zu verwickeln. Sie funktioniert aber auch gut in Gruppen, die sich schon lange kennen. Die Übung trägt zum Aufbau eines konstruktiven Lern- und Arbeitsklimas bei. Dies setzt jedoch voraus, dass die inhaltlichen Fragen zielbezogen ausgewählt wurden und dass die Übung mit ein wenig Takt und Liebe inszeniert wird.

Die Übung kann aufgrund der straffen Regieführung der Spielleiterin als "lehrerzentriert" charakterisiert werden. Sie ist andererseits aufgrund der Beteiligung aller Teilnehmerinnen an einem intensiven Gedankenaustausch als "adressaten-" bzw. "schüleraktiv" zu kennzeichnen ist.

Die Stärke dieser Methode ist zugleich ihre Schwäche: Nur jeweils zwei Menschen erfahren voneinander, welche Einstellung sie zu der vorgegebenen Frage haben. Dies schafft Sicherheit durch die relative Intimität der Gesprächssituation, dies macht es aber auch schwieriger, in der nachfolgenden Unterrichts- bzw. Seminarphase an die Ergebnisse dieser Zweiergespräche anknüpfen.

Die Methode ist in den USA von der Therapeutin Joanna Macy ausgedacht und erprobt worden; ich habe sie in Oldenburg bei Jörg Schlee kennengelernt. Der amerikanische Name für die Sprechmühle lautet "milling" (= durcheinanderwuseln) – wir haben ihn frei mit "Sprechmühle" übersetzt. Theoretischer Hintergrund dieser und ähnlicher Übungen ist die Humanistische Psychologie.

Beispiel

Eine SchiLF („schulinterne Lehrerfortbildung“) zum Thema "Methodenvielfalt" oder "Freiarbeit" könnte – nach der Begrüßung und der Klärung von Organisationsfragen – mit folgender Sprechmühle eröffnet werden:

Sprechmühle "Methodenvielfalt"

1. Die Spielleiterin fordert alle auf, sich auf der freien Fläche des großen Raumes zu versammeln und erläutert mit drei, vier Sätzen die neue Methode. Die Erläuterung erfolgt ganz knapp; Probieren geht über Studieren!
2. Die Spielleiterin stellt ihr Musikkassettengerät mit dem Vierten Brandenburgischen Konzert von Johann Sebastian Bach an und fordert alle Übungsteilnehmerinnen auf, sich mit der tanzstundenähnlichen Situation abzufinden, gemächlich durch den Raum zu schlendern und sich langsam in den Rhythmus der Musik hineinzuwiegen.



3. Nach vier oder fünf Minuten – wenn alle Teilnehmerinnen gut durcheinandergewirbelt sind – blendet die Spielleiterin die Musik aus und sagt: "Sucht die Person Euch gegenüber, die ihr noch am wenigsten kennt! Ihr beide seid jetzt für die nächsten fünf Minuten Gesprächspartnerinnen! Ich werde euch jetzt ein Kriterium nennen, anhand dessen ihr entscheiden könnt, wer von euch beiden Partnerin A und wer Partnerin B ist. Partnerin A ist diejenige, die sich mit durchgedrückten Knien tiefer nach unten beugen kann."
4. Die Spielleiterin fährt fort: "So, und nun kommt die erste inhaltsbezogene Frage, die Partnerin A der Partnerin B erläutert. Partnerin B soll keine Zwischenrufe machen, sie soll auch keine Rückfragen stellen, sondern für

drei Minuten den Mund halten und dennoch aufmerksam sein! Nun die Frage: Partnerin A erläutert Partnerin B, ob sie für oder gegen die Einführung von Freiarbeit an ihrer Schule ist und welche Vorbedingungen dafür erfüllt sein müssten."

Meistens entsteht nun auf der Stelle ein wohliges Gebrabbel im Raum. Die Lautstärke reguliert sich von selbst. Spätestens wenn das Gebrabbel nachlässt, ist's Zeit für den nächsten Schritt.

5. Nach zwei bis fünf Minuten unterbricht die Spielleiterin das Gespräch (z.B. indem sie kräftig in die Hände klatscht oder eine Klangschale anschlägt) und sagt: "So, nun ist Partnerin B dran! Sie beantwortet bitte dieselbe Frage, die ich eben auch schon Partnerin A aufgetragen hatte." (Gegebenenfalls die erste Inhaltsfrage an dieser Stelle wiederholen!)
6. Nach weiteren zwei bis drei Minuten stellt die Spielleiterin die Musik wieder an. Die Gesprächspartnerinnen verabschieden sich voneinander und alle gehen wieder in die Raummitte hinein.
7. Eine neue Sprechmühlenrunde mit neuen Fragen beginnt.
Partnerin A ist diesmal diejenige, die im letzten Urlaub weiter vom Heimatort entfernt war als die andere.
Und die nächste inhaltliche Frage könnte lauten: "Sollte ein Rektor von sich aus initiativ werden und Freiarbeit im Kollegium einzuführen versuchen? Oder sollte er das nur dann tun, wenn ein oder zwei Kolleginnen von sich aus mit dieser Absicht kommen?"
8. Dritte Runde: The same procedure as before! Die Inhaltsfrage 3 könnte lauten: "Was müsste die Schulleitung tun, um die Einführung von Freiarbeit an unserem Kollegium zu erleichtern?"
9. Vierte und fünfte Runde: The same procedure once more!

Wenn man eine Sprechmühle mit Schülerinnen macht, empfiehlt es sich natürlich, die Musik altersstufengemäß zu wählen und die Inhaltsfragen konkret und überschaubar zu halten.

Erwachsene, die eine Sprechmühle mitgemacht haben, beschwerten sich manchmal darüber, dass die Zeit zur Beantwortung der Fragen zu kurz gewesen sei. Mein Kommentar: Eine erschöpfende Beantwortung wird bei dieser Einstiegsübung auch gar nicht angestrebt. Die Sprechmühle soll ja einen Einstieg liefern. Die detaillierte Aufarbeitung der Fragen muss in der nachfolgenden Gruppenarbeit passieren.

Häufig vergessen die Partnerinnen, dass sie die Technik des aktiven Zuhörens praktizieren sollen. Dann ist es sinnvoll, erneut diese Spielregel in Erinnerung zu rufen.

Ziele

Die Übung dient der Sensibilisierung gegenüber dem durch die Fragen der Spielleiterin definierten Thema:

- Die Übung kann genutzt werden, um Vorkenntnisse und Einstellungen der Teilnehmerinnen wachzurufen.
- Die Methode ist nicht dafür geeignet, neues Wissen zu vermitteln.
- Die Übung ermöglicht es den Teilnehmerinnen, im Schutz des Zweiergesprächs "auf Probe" zu argumentieren, ohne dass sofort die gesamte Gruppe zuhört. Dies hat Vorteile, aber auch den Nachteil, dass die Spielleiterin und die anderen Mitglieder der Gesamtgruppe nicht wissen, was gesprochen wurde.
- Die Übung kann genutzt werden, um heikle, ja tabuisierte Themen doch noch diskutierbar zu machen, weil jede Teilnehmerin im Schutze der Zweierbeziehung entscheiden kann, ob und wieweit sie auch zu sehr persönlichen Aspekten der Frage Stellung nimmt.

Bei heiklen Themen kann es sinnvoll sein, dass die Spielleiterin vor Beginn der Übung alle Teilnehmerinnen bittet, die Vertraulichkeit der Zweiergespräche zu wahren.

Vorbereitung und Durchführung

Bevor eine Sprechmühle beginnt, muss die Spielleiterin folgende Vorkehrungen treffen:

- Sie benötigt geeignete Musik und ein Wiedergabegerät. Am besten geeignet ist ein CD- oder Kassettengerät. Die Musik soll zum langsamen Schlendern und zum Blickkontakt-Aufnehmen verleiten. Wir haben es immer wieder mit Barockmusik, aber auch mit Louis Armstrong und Eric Clapton versucht. Bei Schülerinnen der Sek I und Sek II sollte man sich vorher nach der Musik erkundigen, die "in" ist.
- Erforderlich ist eine offene Spielfläche in der Mitte des Raumes, die so groß ist, dass alle Mitglieder der Gesamtgruppe bequem darauf Platz finden. Das ist im Vergleich zu dem Platz, der für Stuhlreihen erforderlich ist, erstaunlich wenig. Die Fläche sollte also nicht zu groß sein; denn es macht Spaß, wenn alle Teilnehmerinnen "durcheinanderwuseln"; also gegebenenfalls die Spielfläche durch eine Stuhlreihe eingrenzen!

Die Spielleiterin benötigt zwei Spickzettel mit vorbereiteten Fragen:

- Die erste Liste enthält die Fragen zur Partnerinnenwahl (s.o.). Diese Fragen können trivial, liebevoll-personenbezogen oder auch schon themenzentriert formuliert werden. Bei Schülerinnen oder bei Sprechmühlen-Teilnehmerinnen, deren Herkunft und Vorkenntnisse nicht bekannt sind, eignen sich auch Allerweltsfragen, durch die die Teilnehmerinnen angeregt werden, einander präziser zur Kenntnis zu nehmen:

- "Partnerin B ist diejenige, die die dunkleren Augen hat."
- "Partnerin B ist diejenige, die den kleineren linken Finger hat."

Sollte doch einmal Unklarheit bestehen, wer die A-Partnerin ist, muss schnell ein Zusatzkriterium nachgeschoben werden.

- Die zweite Liste enthält die inhaltlichen Fragen. Sie ist natürlich die wichtigere. Sie soll den Teilnehmerinnen erlauben, sich themenbezogen gegenüber den Gesprächspartnerinnen darzustellen. Deshalb ist für die Formulierung dieser Frage eine genaue didaktische Analyse des Tagungsthemas (im Sinne Wolfgang Klafkis) erforderlich. Diese Liste sollte nicht spontanen Einfällen überlassen werden:
- Ich muss zumindest grob wissen, welchen Diskussionsstand die Lerngruppe hat, um die Fragen mit angemessenem Schwierigkeitsgrad und didaktischem Pep formulieren zu können.
- Ich muss mit pädagogischem Takt vorgehen. Die Fragen dürfen nur dann die "pädagogische Intimsphäre" tangieren, wenn ich des Vertrauens der Gruppe sicher bin.

Ein Beispielkatalog für eine Fortbildungsveranstaltung zum Thema "Unterrichtsmethoden" könnte lauten:

- 1) Erläutere deiner Gesprächspartnerin, welche Unterrichtsmethoden du gern im nächsten Halbjahr häufiger einsetzen möchtest!
- 2) Nenne deiner Gesprächspartnerin drei Unterrichtsmethoden, die dir zum Halse heraushängen! Erläutere, warum dies der Fall ist.
- 3) Welche Unterrichtsmethoden und Inszenierungstechniken beherrschen deine Schülerinnen besser als du selbst? Was könnten die Gründe dafür sein?
- 4) Wie müssten die Leitungsstrukturen deiner Schule verändert werden, damit du mehr Spielräume beim Einarbeiten in neue Unterrichtsmethoden erhältst?

Jörg Schlee schlägt als erste, den inhaltlichen Fragen vorgeordnete Frage vor: "Was erhoffst du dir von dieser Tagung/ diesem Workshop? Und was ist deine größte Befürchtung?" - So haben die Teilnehmerinnen die Möglichkeit, ihre Befindlichkeit auszudrücken und Beziehungsfragen zu thematisieren.

Auswertung - Weiterführung

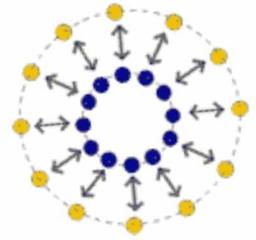
Die Frage, wie ein Seminar oder eine Unterrichtsstunde nach dem Einsatz einer Sprechmühle weitergehen kann, ist notwendig offen. Denn dies hängt ja von der didaktischen Gesamtplanung ab. Die Weiterführung ist nicht einfach, und zwar deshalb, weil die Spielleiterin – bis auf wenige Wortfetzen – nicht gehört haben kann, was die Gesprächsteilnehmerinnen geantwortet haben. Und auch letztere wissen immer nur ausschnittsweise, was die übrigen Mitglieder der Lerngruppe denken und fühlen. Eine mögliche Lösung dieses Problems besteht darin, nach der letzten Runde der Sprechmühle

folgenden Arbeitsauftrag zu geben:

- "Notiert jene Frage/ jenes Problem in Stichworten mit dickem Filzstift auf einer Karteikarte, die/ das durch die Sprechmühle aufgewühlt worden ist und im weiteren Verlauf dieses Seminars noch bearbeitet werden muss!"

Die Karteikarten können dann von ihren "Herstellerinnen" mit Kreppband an die Wand oder an die Tafel geklebt werden. Danach treten alle zu einem Halbkreis vor die Wand/ die Tafel und versuchen, die zufällig angeklebten Karten in eine thematische Struktur zu bringen, aus der dann im nächsten Schritt eine Arbeitsplanung erwachsen kann.

Wir haben aber die Sprechmühle zumeist für sich stehen gelassen, also als ganzheitlichen Auftakt der Tagung benutzt.



Sylvia Jahnke-Klein

Das Kugellager

Kurzbeschreibung

Beim Kugellager handelt es sich um eine besondere Form der Partnerarbeit und/oder des Informationsaustausches zwischen zwei Personen. Dazu wird ein innerer und ein äußerer Stuhlkreis so aufgebaut, dass sich jeweils zwei Personen gegenüber sitzen. Bei einem nur kurzen Informationsaustausch kann das Kugellager auch im Stehen durchgeführt werden. Die TeilnehmerInnen erledigen paarweise einen von der Übungsleiterin vorgegebenen Arbeitsauftrag, vermitteln sich gegenseitig einen zuvor erarbeiteten Lerninhalt in Form eines Kurzvortrags oder tauschen sich zu einem vorgegebenen Thema aus. Auf ein Signal der Übungsleiterin hin dreht sich der Außenkreis im Uhrzeigersinn um einen oder zwei Plätze weiter und es entstehen neue Tandems, die wiederum eine Aufgabe zu erledigen haben. Diese Prozedur kann mehrmals wiederholt werden, sodass der zeitliche Aufwand zwischen zehn Minuten (bei kurzem Informations- oder Meinungs austausch im Stehen) und einer ganzen Stunde (bei paarweiser Bearbeitung von Aufgaben oder wechselseitigen Kurzvorträgen) liegt. Die Gruppengröße sollte mindestens zehn Personen betragen und richtet sich nach den räumlichen Gegebenheiten. Bei ausreichendem Platz können durchaus 40 oder mehr Personen am Kugellager teilnehmen.

Ablaufschema

Das Kugellager kann – wie oben bereits beschrieben – als kurze Variante im Stehen oder als längere Variante im Sitzen durchgeführt werden. Im Folgenden wird zunächst die ausführlichere Variante beschrieben.

Ablauf:

1. Auf einer freien Fläche werden ein äußerer und ein innerer Stuhlkreis so aufgebaut, dass sich jeweils zwei Personen gegenüber sitzen. Die Gruppe wird halbiert (nach vorgegebenen Kriterien oder durch Zufallsauswahl); die eine Halbgruppe setzt sich auf die Stühle im inneren Kreis und die andere Halbgruppe auf die Stühle im äußeren Kreis. Falls schriftliche Aufgaben zu erledigen sind, haben alle TeilnehmerInnen eine Schreibunterlage und einen Stift dabei.
2. Der Übungsleiter erklärt den TeilnehmerInnen die weitere Vorgehensweise: Es sind paarweise Aufgaben zu erledigen bzw. wechselseitig Vorträge zu halten, Argumente auszutauschen o.Ä. Nach einem akustischen Signal dreht sich auf Aufforderung des Übungsleiters einer der beiden Kreise um eine

- vorgegebene Anzahl von Plätzen weiter. Nun sind neue Tandems entstanden, die wiederum einen Arbeitsauftrag erhalten. Zur Übung dreht sich vor der ersten Aufgabenstellung der Außenkreis im Uhrzeigersinn um zwei Plätze weiter. Dadurch wird auch verhindert, dass bei der ersten Runde mit einem Wunschpartner zusammen gearbeitet wird.
3. Nun kann der erste Arbeitsauftrag erteilt werden. Der Übungsleiter gibt vor, ob der innere oder der äußere Kreis zuerst aktiv wird und wie viel Zeit zur Verfügung steht. Die TeilnehmerInnen beginnen mit ihrer Arbeit.
 4. Auf ein akustisches Signal des Übungsleiters hin wird die Arbeit unterbrochen, die Partner verabschieden sich und es erfolgt z.B. die Aufforderung: „Der innere Kreis dreht sich gegen den Uhrzeigersinn um einen Platz!“. Es muss beachtet werden, dass die beiden Kreise sich gegenläufig drehen, damit es ständig zu neuen Tandems kommen kann. Der Übungsleiter erteilt einen neuen Arbeitsauftrag und gibt wiederum vor, wer beginnt und wie viel Zeit zur Verfügung steht.
 5. Diese Prozedur kann mehrfach wiederholt werden. Die Zahl der Wechsel ist abhängig von den Inhalten, der Dauer der einzelnen Arbeitsphasen und der Konzentration der TeilnehmerInnen. Meistens werden drei bis sechs Arbeitsphasen durchgeführt. In Gruppen, die sich noch nicht kennen, wird jedem Arbeitsauftrag eine kurze Vorstellungphase vorangestellt. Das Kugellager dient damit auch dem gegenseitigen Sich-Kennenlernen.
 6. Zur Ergebnissicherung stellen jeweils ein zufällig ermittelter Teilnehmer des Innen- und des Außenkreises ihre Ergebnisse vor. Es kann auch vorher vereinbart werden, welche TeilnehmerInnen die Ergebnisse zu jeweils einer Fragestellung später für alle anderen schriftlich fixieren. Die Ergebnissicherung kann entfallen, wenn das Kugellager vornehmlich dem Kennenlernen oder dem Meinungs austausch dient.

Die im Stehen durchgeführte Variante verläuft entsprechend. In diesem Fall ist es natürlich nicht möglich, schriftlich zu arbeiten. Die Methode kann in diesem Fall also nur zum gegenseitigen Kennenlernen, zum Austausch von Meinungen und Positionen, zur Diskussion nach vorgegebenen Regeln und im Fremdsprachenunterricht zur Schulung der Sprachkompetenz und Erhöhung der Sprechzeit der einzelnen SchülerInnen eingesetzt werden und hat dann viel Ähnlichkeit mit der Sprechmühle.

Variationsmöglichkeiten bestehen auch in der Art der Kommunikation: Darf zunächst nur der äußere Kreis sprechen und der innere Kreis muss zuhören? Darf danach der innere Kreis sprechen und dann wird weitergedreht oder wird vorher weitergedreht?

Eine weitere Variante besteht darin, dass der Innenkreis und der Außenkreis verschiedene Vorinformationen haben, die zuvor erarbeitet wurden, und sich diese wechselseitig erklären. Dabei kann der Schwierigkeitsgrad der Vorinformationen unterschiedlich sein,

sodass innere Differenzierung möglich ist.

Beispiele/Anwendungsmöglichkeiten

Geeignet sind alle Themen, über die sich diskutieren lässt, bei denen unterschiedliche Sichtweisen eine Bereicherung darstellen können oder bei denen kreative Ideen entwickelt werden sollen. Es kann auch um die Aktivierung von Vorerfahrungen oder aber Vorurteilen gehen, um in ein neues Thema einzuführen. Beispiele könnten lauten:

- „Entwickelt Ideen zur Erhöhung der effektiven Lernzeit! 1.Runde: durch geschickte Vorbereitung. 2. Runde: durch Auslagerung von Organisatorischem. 3. Runde: durch Regelung von Disziplin Konflikten außerhalb des Unterrichts usw.“. Die TeilnehmerInnen halten die Ideen schriftlich fest, z.B. „Medien vorher ausprobieren, Experimente vorher aufbauen, Klassendienste einführen ...“. Beim Wechsel von einer Runde zur nächsten werden zunächst die alten Ergebnisse der letzten Runde verglichen und ergänzt und dann die Ergebnisse der neuen Runde erarbeitet. Am Ende haben alle TeilnehmerInnen eine umfangreiche Ideensammlung schriftlich fixiert.
- Zur Einführung in das Thema Hochbegabung: 1. Runde: „Wie stellst du dir einen hochbegabten Schüler oder eine hochbegabte Schülerin vor? Woran erkennt man deiner Meinung nach Hochbegabung?“ 2. Runde: „Wie wurden an deiner Schule hochbegabte SchülerInnen gefördert?“ 3. Runde: „Sollten hochbegabte SchülerInnen in eine spezielle Schule für Hochbegabte gehen oder an der normalen Schule gefördert werden?“ 4. Runde: „Niedersachsen hat sich für Akzeleration (d.h. beschleunigter Schuldurchlauf) und Enrichment (d.h. Zusatzangebote) entschieden. Was denkst du darüber?“. In diesem Falle findet beim Kugellager eine Aktivierung des Vorwissens der TeilnehmerInnen statt, teilweise können auch Vorurteile offen gelegt werden. Der Meinungsaustausch macht neugierig auf die folgenden Ausführungen.

In der Schule kann die Methode auch dazu genutzt werden, dass die SchülerInnen sich ihre Hausaufgaben wechselseitig vorstellen. Ein Beispiel:

- Als Hausaufgabe wurde eine Geschichte zu einem bestimmten Thema geschrieben. Normalerweise können nur wenige SchülerInnen ihre Geschichte vorlesen und diejenigen, die nicht drangekommen sind, sind enttäuscht. Das Kugellager bietet die Möglichkeit, dass jede(r) Schüler(in) seine Geschichte nacheinander mehreren Schüler/innen vorlesen kann und von diesen auch ein Feedback bekommt. Außerdem gibt jede(r) Schüler(in) mehreren anderen Schüler/innen ein individuelles Feedback zu ihrer Geschichte.

Diese Anwendungsmöglichkeit besteht natürlich auch für das Seminar, wenn zuvor in Einzelarbeit Texte, Kurzentwürfe für Unterricht o.Ä. verfasst wurden, die nun verglichen werden sollen.

Sehr gut geeignet ist das Kugellager auch für den Fremdsprachenunterricht. Hier kann es für Leseübungen eingesetzt werden oder zum freien Sprechen in der neuen Sprache.

Voraussetzungen

Die wichtigste Voraussetzung ist die, dass überhaupt genügend Platz zur Verfügung steht. Außerdem muss eine gerade Teilnehmerzahl vorhanden sein. Sollte dies nicht der Fall sein, muss überlegt werden, was die überzählige Person tun kann. Sie kann beispielsweise als Regelbeobachter eingesetzt werden. Oder zwei TeilnehmerInnen aus dem Außenkreis arbeiten mit einem Teilnehmer aus dem Innenkreis in einer Dreiergruppe zusammen.

Das Gruppenklima muss so sein, dass jeder Teilnehmer bereit ist, sich auf jeden möglichen Gesprächspartner einzulassen. Andererseits kann das Sozialgefüge der Gruppe durch das Kugellager auch verbessert werden.

Die Aufgabenstellung muss geeignet sein, damit die TeilnehmerInnen sich auch auszutauschen können. Jeder sollte in der Lage sein, zu dem Thema etwas zu sagen oder die Aufgabe erledigen zu können.

Vorteile

Beim Kugellager handelt es sich um eine Methode, die alle TeilnehmerInnen aktiviert. Alle üben das freie Sprechen und lernen gleichzeitig genau zuzuhören. Im Fremdsprachenunterricht bietet das Kugellager die Möglichkeit die individuelle Sprechzeit in der neuen Sprache für alle zu erhöhen.

Zurückhaltenderen Personen fällt es oftmals leichter, ihre Meinungen und Erfahrungen im Partnergespräch auszutauschen, als sie dem ganzen Plenum vorzustellen. Gleiches gilt für das Vorlesen einer selbst geschriebenen Geschichte etc.

Die klare Struktur des Kugellagers ermöglicht ein strukturiertes Arbeiten in einer offenen Unterrichtssituation. Es können sehr viele verschiedene Meinungen und Ideen in kurzer Zeit zusammengetragen werden.

Das Arbeitsklima kann in einer Gruppe durch das Kugellager positiv beeinflusst werden. Man lernt sich intensiver kennen, jeder muss mal mit jedem zusammen arbeiten. Die Bewegung beim Wechsel der Plätze lockert auf und ermöglicht anschließend eine bessere Konzentration.

Nachteile

Ein gewisser Nachteil besteht darin, dass die Sitzkreise zunächst aufgebaut werden müssen und dies für Unruhe sorgt und Zeit kostet. Wählt man die Variante im Ste-

hen und stehen die TeilnehmerInnen sehr dicht gedrängt beieinander, so kann es auch zu laut werden, um sich richtig konzentrieren zu können.

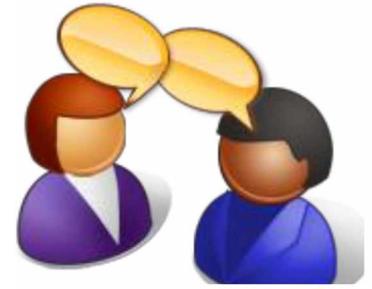
Der abrupte Abbruch der Gespräche bzw. Arbeitsphasen wirkt manchmal störend, lässt sich aber nicht verhindern.

Als Übungsleiter hat man keine Kontrolle darüber, ob alle TeilnehmerInnen sich tatsächlich über das vorgegebene Thema unterhalten. Dieses Problem besteht bei den meisten offeneren Unterrichtsformen, im Frontalunterricht weiß man aber auch nicht, ob alle mit ihren Gedanken wirklich beim Thema sind. Ein größeres Problem besteht darin, dass die TeilnehmerInnen sich auch gegenseitig Falsches beibringen könnten. Daher muss bei der Aufgabenstellung darauf geachtet werden, dass dies möglichst nicht geschehen kann.

Kommentare von SeminarteilnehmerInnen

Zum Abschluss werden noch einige Kommentare von Studierenden wiedergegeben, die diese Methode als SeminarteilnehmerInnen kennengelernt haben:

- *„Es passiert etwas. Das macht Spaß.“*
- *„Durch die Partnerarbeit wird die eigene Denkleistung angeregt. Durch den Austausch mit dem neuen Partner nochmal neuer Input, eventuell in eine ganz andere Richtung.“*
- *„Man kommt mit Leuten ins Gespräch, mit denen man sonst keinen Kontakt hat.“*
- *„Durch die kurze Zeitspanne ist man gezwungen, sich auf das Wesentliche zu konzentrieren, sich kurz zu fassen.“*
- *„Diverse Partner ermöglichen vielfältige Informationen, körperliche Aktivität, jeder muss reden, Auflockerung starrer Sitzordnung.“*
- *„Schnellen Überblick über das Thema per Brainstorming.“*
- *„Viel Informationen in kürzester Zeit.“*
- *„Sehr geeignet für Klassen, die sich noch nicht gut kennen.“*
- *„Die Zeit sollte nicht zu lang sein, sonst entstehen unangenehme Pausen.“*
- *„Gewöhnungsbedürftig mit komplett Fremden zu diskutieren.“*
- *„Nur zu Themen, zu denen man ohne Vorwissen etwas sagen kann.“*
- *„Schüler und Schülerinnen können nach 1-2 Drehungen auf die Idee kommen, über etwas ganz anderes zu reden.“*



Sylvia Jahnke-Klein

Die „Murmelpause“

Kurzbeschreibung

Bei der Murmelpause handelt es sich um eine kurze Unterbrechung frontaler Unterrichtsphasen, in denen sich die TeilnehmerInnen untereinander – in der Regel im Zweiergespräch – zum Thema austauschen können. Phasen von Instruktion werden so aufgelockert und können mit kurzen Phasen der aktiven Sinnkonstruktion der Lernenden angereichert werden. Die Anzahl der TeilnehmerInnen ist dabei unbegrenzt.

Ablaufschema

Die Murmelpause kann verschiedene Funktionen einnehmen. Je nach Funktion lässt sich das jeweilige Ablaufschema variieren. Am häufigsten wird die Murmelpause dazu eingesetzt, Vortragsphasen aufzulockern und mit Phasen aktiver Sinnkonstruktion der Lernenden anzureichern. Die vortragende Person unterbricht dazu ihren Vortrag und fordert die Zuhörenden auf, sich mit ihrem Sitznachbarn über eine vorgegebene Fragestellung auszutauschen. Dabei gibt sie den Zeitrahmen, z.B. fünf Minuten, vor. Im Falle einer Power-Point-Präsentation sollten die Fragestellung der Murmelpause und die Zeitvorgabe auf einer Extra-Folie eingeblendet werden. Je nach Fragestellung und angedachter Funktion der Murmelpause wird nun direkt im Vortrag fortgefahren (Variante 1) oder über die Ergebnisse der Zweiergespräche im Plenum gesprochen und der Vortrag erst danach weitergeführt (Variante 2).

Die Murmelpause kann aber auch dazu genutzt werden, die TeilnehmerInnen zunächst einmal „anzuwärmen“ und Interesse für ein Thema zu wecken bzw. persönliche Betroffenheit herzustellen. In diesem Falle würde sie der Eröffnung einer neuen Unterrichtsphase dienen. Der Gesprächsleiter fordert die TeilnehmerInnen auf, über ein bestimmtes Thema nachzudenken und sich mit dem Nachbarn darüber auszutauschen. Dadurch sind die TeilnehmerInnen auf das nun folgende Unterrichtsgespräch oder den Vortrag vorbereitet und beteiligen sich aktiver bzw. hören aufmerksamer zu (Variante 3).

Beispiele

Besonders geeignet für die Murmelpause ist der Austausch persönlicher Erfahrungen zu einem Thema, insbesondere solche, die man vielleicht nicht unbedingt dem ganzen Plenum präsentieren möchte. Grundsätzlich sind auch alle Fragestellungen, über die sich diskutieren lässt, geeignet. Es können auch gemeinsam Ideen und Problemlösungsvorschläge zu einem vorgegebenen Thema entwickelt werden.

Beispiel zu den Varianten 1 und 2

Ein Vortrag über „Sozialformen im Unterricht“ wird mehrfach durch Murmelpausen aufgelockert. Nachdem erklärt wurde, was unter „Sozialformen“ zu verstehen ist und welche vier Sozialformen es gibt, tauschen sich zunächst die ZuhörerInnen in einer ersten zweiminütigen Murmelpause darüber aus, wie oft die verschiedenen Sozialformen in ihrer Schulzeit eingesetzt wurden. Die Vortragende fährt dann in ihrem Vortrag fort und präsentiert die Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum durchschnittlichen prozentualen Anteil der einzelnen Sozialformen (Variante 1). An einer späteren Stelle fordert sie die ZuhörerInnen auf, über Unterrichtssituationen nachzudenken, in denen Einzelarbeit besonders günstig und angebracht erscheint, und sich an Situationen in der eigenen Schulzeit zu erinnern, in denen diese Sozialform unpassend war. Nach der 5-minütigen Murmelpause werden die Beispiele im Plenum gesammelt und die Vortragende verallgemeinert im sich anschließenden Vortrag die Anwendungsbereiche (Variante 2).

Beispiele zur Variante 3

Im Unterricht soll in ein neues Thema eingeführt werden. Die Lehrperson stellt die SchülerInnen dazu vor ein Problem und gibt den SchülerInnen zunächst 5 Minuten Zeit für eine Murmelpause bevor erste Problemlösungsvorschläge im Plenum gesammelt werden. Oder aber die Lehrperson gibt einen Impuls durch die Präsentation einer Karikatur und sammelt erst nach einer Murmelpause die Gedanken im Plenum. Oder es wird ein naturwissenschaftliches Experiment vorgeführt und die SchülerInnen tauschen sich erst in der Murmelpause informell über Beobachtungen und Deutungsversuche aus bevor es im Plenum zur Auswertung des Experiments kommt.

Voraussetzungen

Alleinige Voraussetzung für die Methode ist die Bereitschaft der TeilnehmerInnen sich darauf einzulassen. Es muss eine intrinsische Motivation der GesprächspartnerInnen vorliegen, da konstruktives Gesprächsverhalten ja nicht von dem Lehrenden überwacht werden kann und damit extrinsische Motive entfallen.

Vorteile

Ein wesentlicher Vorteil dieser Methode liegt im informellen Gedankenaustausch. Die Gesprächspartner können ihre Gedanken erst einmal ins „Unreine“ sprechen bevor sie diese der Allgemeinheit und der Lehrperson präsentieren. Die Hemmschwelle sich zu äußern ist wesentlich geringer und auch zurückhaltende Lernende, die am Plenumsgespräch möglicherweise nicht aktiv teilnehmen würden, beteiligen sich in der Murmelpause am Gedankenaustausch. Eine vorgeschaltete Murmelpause führt oftmals dazu, dass sich im anschließenden Plenumsgespräch deutlich mehr Lernende beteiligen als es der Fall wäre, wenn die Fragestellung sofort ins Plenum gegeben wird.

Ein weiterer Vorteil liegt darin, dass längere Phasen von Instruktion durch die Murmel-

pausen aufgelockert werden. Die Lernenden müssen nicht ununterbrochen konzentriert zuhören, sondern können kurzzeitig ihren eigenen Gedanken nachgehen. Dies erhöht die Konzentration in der der Murmelpause folgenden Instruktionsphase. Auf diese Weise lässt sich ein Abschweifen der Gedanken der Zuhörenden verhindern, was bei zu langen Instruktionsphasen fast zwangsläufig der Fall ist. Gleichzeitig werden unerwünschte Zweiergespräche während der Instruktionsphasen verhindert, da dem Mitteilungsbedürfnis der Lernenden Raum gegeben wird.

Das Sprechen über das zu vermittelnde Thema führt auch eher dazu, dass dieses behalten wird. Verschiedene Kanäle werden angesprochen, die Vernetzung des Wissens gelingt insbesondere durch die Verbindung mit eigenen Erfahrungen, die in der Murmelpause ausgetauscht werden, besonders gut. Das sofortige Reflektieren über den neuen Input wirkt sich günstig auf die Tiefe der Verarbeitung aus.

Und schließlich bietet die Murmelpause eine kurze Erholungsphase für den Lehrenden, was insbesondere bei einem langen Schulvormittag sehr entlastend sein kann.

Nachteile

Die Murmelpausen kosten Zeit und verlängern dadurch die Wissensvermittlung. Dies könnte als Nachteil betrachtet werden, wenn man zügig vorankommen will.

Das, was gesprochen wird, entzieht sich weitgehend der Kontrolle der Lehrperson. Von daher ist nicht sichergestellt, dass alle beim Thema sind. (Einwand dazu: Das, was gedacht wird, entzieht sich ebenfalls der Kontrolle der Lehrperson, sodass scheinbar stilles Zuhören nicht zwangsläufig bedeuten muss, dass alle beim Thema sind!)

Die Lautstärke in der Gruppe wird größer. Von daher muss es wirklich beim „Murmeln“, also beim leisen Sprechen bleiben, sonst könnte es zu laut in der Gruppe werden.

Die Zeit, die den Lernenden bei der Murmelpause zur Verfügung gestellt wird, ist fest vorgegeben, sodass möglicherweise Gedanken nicht zu Ende gebracht werden können. Dies kann sehr frustrierend sein, wenn alle Murmelpausen zeitlich zu knapp bemessen sind und man immer wieder seine eigenen Gedanken abbrechen muss, weil es mit der Instruktionsphase weiter geht. Von daher sollte darauf geachtet werden, dass nicht zu viele Fragen gleichzeitig für die Murmelpause vorgegeben werden.

Andererseits können zu häufige oder zu lange Murmelpausen auch dem Lernbedürfnis der SchülerInnen/ SeminarteilnehmerInnen widersprechen und den Unterricht ins Banale abgleiten lassen. Es kommt hier auf das rechte Maß an! Auch unklare oder unpassende Fragestellungen führen dazu, dass nicht mehr am Thema gearbeitet wird, sondern z.B. private Themen besprochen werden.

Kommentare von SeminarteilnehmerInnen

Zum Abschluss werden noch einige Kommentare von Studierenden wiedergegeben, die diese Methode als SeminarteilnehmerInnen kennengelernt haben:

- *„Der Austausch der Meinungen hat mir neue Denkanstöße gegeben.“*
- *„Sehr erfrischend, abwechslungsreich, gut, dass sie nicht länger als 5 Minuten dauert.“*
- *„Sehr gut, ein bisschen darüber sprechen macht es tatsächlich einfacher zu folgen.“*
- *„Mir hat die Methode gut gefallen, man muss sich selber seiner Meinung bewusst werden und lernt seine ‚Mitschüler‘ kennen.“*
- *„Die Schüler bekommen die Chance ihre Gedanken auszutauschen und neue Impulse durch die anderen zu erhalten. Es fördert die Konzentration, da man sich ‚beteiligt‘ fühlt und auch mal aktiv sein kann.“*
- *„Nicht zu oft durchführen, da es sonst dazu kommen könnte, dass die Leute abschalten und nur noch auf die Murmelpause warten um zu quatschen“.*
- *„Vielleicht eine Vorankündigung vor dem Zeitablauf (eine Minute vorher klingeln)“.*

Hilbert Meyer

Freiflug – eine Methode zur Förderung von Teamfähigkeit

Kurzbeschreibung

Als "Freiflug" bezeichnen wir eine Gruppenübung, bei der in mehreren aufeinander aufbauenden Teilschritten individuelle Kreativität freigesetzt und das Arbeiten im Team gefördert wird. Die Übung kann am besten in Vierergruppen durchgeführt werden; Teilnehmerzahlen von 16 bis 24 sind optimal; bei noch größeren Gruppen empfiehlt sich wegen des Zeitbedarfs bei der Schlussrunde eine Teilung der Gesamtgruppe. Das Ganze hört sich vielleicht ein bisschen kompliziert an. Wir haben die Methode aber wiederholt mit Lehrerinnen ausprobiert und waren immer wieder überrascht, wie viel Spaß auch ungeübte Teilnehmerinnen hatten und wie leichtfüßig und unverkrampft eigene Positionen mit dieser Methode mitgeteilt werden können.

Die Übung setzt sich aus sieben streng aufeinander aufbauenden Teilschritten zusammen:

- In einem ersten Schritt muss jede Teilnehmerin eine schlichte Figur bzw. Zeichnung auf ein Blatt Papier bringen.
- Im zweiten Schritt wird die Figur ausgemalt.
- Im dritten, immer noch in Einzelarbeit zu leistenden Schritt werden Wörter (z.B. Adjektive oder Substantive) der Zeichnung zugeordnet.
- Mit dem vierten Schritt beginnt die Gruppenarbeitsphase. Die Teilnehmerinnen erläutern ihren Gruppenpartnern, was sie gemalt haben.
- Im fünften Schritt muss aus den von jeder Teilnehmerin notierten Wörtern ein Nonsens-Aufsatz geschrieben werden (der je nach Auflagen bei der Wörterauswahl völlig frei oder themen- oder problembezogen ausfallen kann).
- Im sechsten Schritt wird ein neuer Arbeitsauftrag gegeben: Die Gruppe muss sich ausdenken, wie der Aufsatz vorgeführt, inszeniert, vorgetragen oder vorgesungen werden könnte.
- Im siebten Schritt wird die Gruppeninszenierung den anderen Gruppen vorgeführt.

Wir haben die Methode übrigens zumeist als "Überraschungscoup" inszeniert, also die Teilnehmerinnen nicht im Vorhinein darüber aufgeklärt, was sie während der Freiflug-Übung alles tun müssen. Dies erhöht zum einen die Spannung, zum anderen werden lange Debatten darüber vermieden, ob die Teilnehmerinnen zeichnen können und wollen oder nicht.

Definition

Freiflug ist eine Methode zur freien oder themenbezogenen Selbstdarstellung im Team. Der Name, den wir uns auf einer Fortbildungsveranstaltung ausgedacht haben, soll zum Ausdruck bringen, dass wir bei dieser Übung unsere Phantasie frei, aber im Team laufen lassen können.

Die Methode liefert eine gestufte Kombination von Einzel- und Gruppenarbeit. Dabei entsteht schrittweise ein "Gesamtkunstwerk", das sowohl sprachliche wie auch szenische (z.B. pantomimische) und auch musikalische Anteile haben kann. Die Methode ist handlungs- und produktorientiert (wobei das Produkt die von der Gruppe geleistete Inszenierung, die Bilder und der gemeinsame Text ist). Die Methode hat spielerischen, kaum Ernstcharakter. Gerade deshalb erlaubt sie das "Austesten" der Teamfähigkeit einer Gruppe.

Herkömmliche Gruppenarbeit leidet häufig daran, dass die erteilten Arbeitsaufträge ebenso gut oder besser in Einzelarbeit hätten erledigt werden können. Die Übung Freiflug ist so konstruiert, dass echte Teamarbeit entsteht, weil alle Gruppenmitglieder für das Gruppenergebnis einen gleichgewichtigen Beitrag leisten müssen.

Die Methode ist nicht geeignet, um Sachinformationen zu vermitteln, sie lebt vielmehr von der Veröffentlichung der Einstellungen und Sprachspiele der Gruppenmitglieder.

Voraussetzungen

Die Methode kann in jedem beliebigen Raum, auch im Freien praktiziert werden. Eine Tafel ist nicht erforderlich. Die Inszenierung sollte ohne Requisiten oder allenfalls mit den im Raum vorgefundenen Materialien durchgeführt werden. Es ist schön, wenn sich die Gruppen beim Ausdenken der Inszenierung in eine Ecke des Raumes, in einen Nebenraum oder auf den Flur zurückziehen können, um die anderen Gruppen nicht zu stören.

- Teilnehmerinnen: eine Spielleiterin bzw. Moderatorin; 8 bis circa 30 Mitspielerinnen
- Gruppengröße: drei bis maximal 5 Mitglieder
- Zeitbedarf: je nach Anzahl der insgesamt Teilnehmenden und nach Spiellust in der Schlussrunde: 45 bis 75 Minuten

Schön, aber nicht zwingend ist es, wenn während der Stillarbeit leise Hintergrundmusik läuft.

Ablaufschema

Im Folgenden werden die sieben Einzelschritte der Methode der Reihe nach beschrieben und kommentiert.

Ablauf:**0. Einführung**

Alle, die mitspielen wollen, setzen sich auf ihre Plätze. Wenn möglich, so können schon jetzt Dreier-, Vierer- oder Fünfergruppen⁴ gebildet werden:

Am besten dadurch, dass die Spielleiterin vorher dafür gesorgt hat, dass es nur Vierertische im Raum gibt.

Die Spielleiterin verteilt an jede Teilnehmerin ein Blatt Papier und einen Stift, eventuell zusätzlich farbige Stifte oder Kreide. Der Stift sollte nicht zu dünn und blass sein.

Die Spielleiterin wartet nun, bis alle ruhig geworden sind, und gibt dann eine knappe Erläuterung der Methode "Freiflug". Sie sagt, dass es auf die eigene Kreativität und auf die Teamfähigkeit ankommt, sie verrät aber noch keine Einzelheiten, z.B. mit folgenden Sätzen:

"Ich möchte jetzt mit euch eine Übung machen, die mit Einzelarbeit anfängt und mit Gruppenarbeit aufhört. Ihr benötigt für die Übung keine Vorkenntnisse. Es geht darum, auf witzige Weise eure Teamfähigkeit zu erproben."

1. Blindes Malen

Die Spielleiterin: "Also, setzt euch bitte ruhig und bequem hin! Schließt die Augen und tastet noch einmal mit euren Fingern ab, wo euer Blatt Papier liegt. Nehmt jetzt den Stift in die Hand und zeichnet, ohne hinzuschauen, eine Figur/ eine Linie/ einen "Krakel" auf das Blatt Papier. Ganz egal, was! Dafür habt ihr eine Minute Zeit!"

Oft malen die Teilnehmerinnen ähnliche Figuren und Linien. Sie sollten nicht daran gehindert werden – für den Übungserfolg ist's einerlei.

2. Ausmalen der Figur

Im zweiten Schritt wird der "Krakel" mit geöffneten Augen weiter ausgemalt. Die Linien können weitergeführt, bunt gemalt, das ganze Blatt in eine Landschaft umgewandelt werden.

Die Spielleiterin: "Malt jetzt bitte an eurer Figur/ eurer Linie weiter! Ihr könnt gegenständlich oder abstrakt malen - wie ihr wollt. Dafür habt ihr zehn (alternativ: fünf) Minuten Zeit. Klönschnacks sind erlaubt und erwünscht."

⁴ Die Übung funktioniert auch dann, wenn in der einen Gruppe drei oder fünf, in der anderen vier Mitglieder sind.

3. **Wort-Assoziationen**

Die Spielleiterin fordert alle Teilnehmerinnen auf, in Einzelarbeit drei, vier oder fünf Wörter auf jedem Blatt zu notieren, die das Bild bzw. die beabsichtigte Aussage kommentieren. Diese Wörter können frei assoziiert werden oder themen- bzw. seminarspezifisch ausgewählt werden. Alle sollten aber die gleiche Regieanweisung erhalten, also entweder drei oder vier Wörter:

"Jede von euch schreibt nun ein Substantiv, ein Verb und ein Adjektiv, die zu eurem Bild passen, auf das Blatt!"

Wenn ein Bezug zum Tagungsthema hergestellt werden soll, so müsste er nun geleistet werden, etwa so:

"Jede von euch schreibt nun drei Adjektive auf, die eine Verbindung zwischen eurem Bild und dieser Klausurtagung herstellen."

Statt Substantiv, Adjektiv, Verb können auch vielfältige andere Vorgaben gemacht werden: drei Substantive; drei Verben, die mit "s" beginnen, drei Wörter, die sich reimen usw.

Ein möglicher Zusatzschritt: "Denke dir eine Überschrift für dein Bild aus!"

4. **Bilder anschauen und vergleichen**

Spätestens jetzt müssen die drei, vier oder fünf Teilnehmerinnen, die ein Team bilden (sollen), an einem Tisch zusammensitzen. Der Arbeitsauftrag für den vierten Schritt lautet:

"Erläutert euren Teammitgliedern, was ihr gemalt habt und welche Assoziationen ihr beim Malen hattet."

Alternativ: "Erläutert euren Teammitgliedern, ob und wenn ja welche Verknüpfungen ihr zwischen eurem Bild und der Schulentwicklungsarbeit an eurer Schule hergestellt habt!"

5. **Einen Text herstellen**

Im fünften Schritt muss ein kurzer "Aufsatz" im Kollektiv geschrieben werden, der möglichst witzig die notierten Wörter der Teammitglieder miteinander verbindet.

Arbeitsauftrag: "Denkt euch eine kleine Geschichte aus und schreibt sie auf ein Blatt Papier, in der sämtliche Wörter, die ihr auf euren Blättern notiert habt, vorkommen. Die Reihenfolge der Wörter ist egal. Ein Exemplar der Geschichte reicht."

6. Den Text inszenieren

Nun kommt der Überraschungscoup, der möglichst nicht vorher bekannt gemacht worden war. Das Team erhält den Auftrag, seinen Text zu inszenieren. Das löst in aller Regel "Achs" und "Schreck-lass-Nachs" aus – wir haben aber noch keinmal erlebt, dass ein Team die Arbeit verweigert hätte.

Auflagen für die Form der Inszenierung sollten nicht gegeben werden – alles ist möglich. Wenn die Spielleiterin sieht, dass ein Team Schwierigkeiten bei der Umsetzung hat, kann sie nach einer gewissen Wartezeit Impulse geben.

Ein Team kann den Text von einer Sprecherin vorlesen lassen; die anderen drei oder vier Teammitglieder deuten eine Pantomime zum Text an.

Der Text wird wie ein gregorianischer Kirchengesang intoniert; dazu wird ein Chor gebildet.

Der Text wird in vier oder fünf Szenen aufgeteilt; die Szenen werden einzeln nachgestellt, ein Kommentator erläutert, was die Spielerinnen gerade tun.

7. Vorführen der Textinszenierung

Zum Schluss spielen die Teams einander ihre Inszenierungen vor. Dies ist natürlich der Höhepunkt der Arbeit mit dieser Methode. In der Regel macht's den Akteurinnen und Zuschauerinnen gleich viel Spaß.

Didaktischer Kommentar für schulischen Unterricht

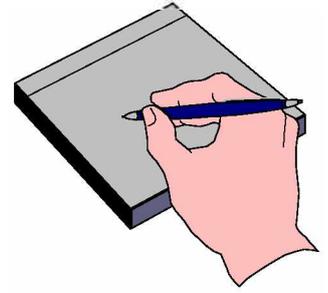
Mit dem Freiflug können recht unterschiedliche Ziele verfolgt werden:

- Der Freiflug kann dazu genutzt werden, um Schülerinnen miteinander ins Gespräch zu bringen und sie zur Herstellung eines gemeinsamen Produkts zu veranlassen. Dies ist z.B. zu Beginn eines Schuljahres sinnvoll und hat gegenüber herkömmlichen Kennenlernspielen den Vorzug, dass sofort themen- bzw. fachbezogen gearbeitet werden kann.
- Häufig gelangen die Schülerinnen am Ende des Freiflugs zu der für sie verblüffenden Erkenntnis, dass aus dem schlichten "Krakel" mit wenigen weiteren Arbeitsschritten komplexe spielerische Aussagen getroffen werden können.
- Ältere Schülerinnen können die Methode nutzen, um ironisch und verfremdend zu arbeiten.

Wenn die Methode - z.B. im Deutschunterricht in der Sekundarstufe I - benutzt wird, um in freie Textmontage einzuführen, so kann an den entstandenen Texten weitergearbeitet werden. Ein Kollege hat den Freiflug z.B. zu Beginn einer Unterrichtseinheit "Gedichte" im 9. Jahrgang eingesetzt und deshalb im fünften Schritt die Vorgabe gemacht, statt der Geschichte ein gereimtes Gedicht zu schreiben; in den folgenden Stunden wurde dann an den fünf entstandenen Gedichten weitergearbeitet.

Sylvia Jahnke-Klein

„Stummer Dialog“ – das Schreibgespräch



Kurzbeschreibung

Das Schreibgespräch bzw. der „stumme Dialog“ ist eine Übung, bei der die TeilnehmerInnen in Kleingruppen (ca. vier bis sechs Personen pro Gruppe) zunächst ausschließlich in schriftlicher Form miteinander kommunizieren. Es darf zu Beginn der Übung überhaupt nicht miteinander gesprochen werden. Die TeilnehmerInnen können sich so in völliger Stille in ein Thema vertiefen und zunächst ihre eigenen Ansichten schriftlich formulieren. Dann setzen sie sich mit den Ansichten anderer in schriftlicher Form auseinander, indem die beschrifteten Blätter im Uhrzeigersinn weitergegeben und kommentiert werden. Auf diese Weise kommt jeder zu Wort, keiner kann in seinem Beitrag unterbrochen werden und jeder ist gezwungen, sich intensiv mit den Ansichten der anderen Gruppenmitglieder zu befassen. Alle Gruppenmitglieder sind so gezwungen, sich gleichermaßen mit dem Thema auseinanderzusetzen. Auch die Stilleren kommen zu Wort. Erst wenn der „stumme Dialog“ beginnt ins Leere zu laufen, darf in mündlicher Form über das Thema kommuniziert werden. Die Übung ist sowohl für kleinere als auch größere Gruppen (je nach Raumgröße bis zu zehn Kleingruppen, also bis zu 60 Personen) geeignet. Der Zeitaufwand beträgt mindestens eine halbe Stunde, in der Regel sind jedoch eher 45 Minuten einzuplanen. Je nach Intensität der Auswertung der Ergebnisse kann die Übung auch noch mehr Zeit in Anspruch nehmen.

Ablaufschema

Das Schreibgespräch existiert in verschiedenen Varianten. Im Folgenden wird die von mir am häufigsten durchgeführte Variante beschrieben und im Anschluss werden Modifikationen dieser Methode vorgestellt.

Ablauf:

1. Die TeilnehmerInnen sitzen an Gruppentischen (ca. vier bis sechs Personen pro Gruppe). Vor jedem Teilnehmer liegt ein leeres Din-A3-Blatt. Auf ein Signal der Übungsleiterin hin darf nicht mehr gesprochen werden.
2. Die Übungsleiterin stellt den TeilnehmerInnen eine Frage, die diese in schriftlicher Form beantworten. Es sollte in der Fragestellung um Meinungen, Einstellungen, Visionen oder das Entwickeln kreativer Ideen gehen.
3. Alle TeilnehmerInnen beantworten die Frage auf dem vor ihnen liegenden Din A3-Blatt.

4. Wer mit der Beantwortung der Frage fertig ist, gibt sein Blatt Papier an den links von ihm sitzenden Teilnehmer weiter. Dieser kommentiert nun den Text seiner Vorgängerin und gibt das Blatt im Uhrzeigersinn weiter.
5. Die nächste Person kommentiert nun wiederum die auf dem Blatt befindliche Diskussion und gibt das Blatt im Uhrzeigersinn weiter. Auf diese Weise bewegen sich je nach Gruppengröße vier bis sechs Din A3-Blätter ständig im Uhrzeigersinn im Kreis herum. Dabei herrscht völlige Stille.
6. Irgendwann beginnt das Schreibgespräch ins Leere zu laufen, da sich die Argumente wiederholen. Ab diesem Zeitpunkt darf in der Gruppe gesprochen werden. Nach einer Zeit der völligen Stille beginnt nach und nach zu unterschiedlichen Zeitpunkten an den einzelnen Gruppentischen eine Diskussion.
7. Den Gruppen wird nun noch ausreichend Zeit gegeben, um über das Thema zu diskutieren.
8. Auf ein Signal der Übungsleiterin hin werden die Diskussionen abgebrochen und die einzelnen Gruppen berichten über ihre Ergebnisse.

Variationen kann es vor allem im Bereich der Ergebnissicherung geben. Nicht immer muss in mündlicher Form über das Ergebnis berichtet werden. Die jeweilige Gruppe könnte auch ein Plakat oder eine Mindmap erstellen, die Ergebnisse ihrer Arbeit als Standbild oder Rollenspiel präsentieren, ein Thesenpapier entwickeln, das für alle vielfältig wird, usw. Hier sind der Phantasie keine Grenzen gesetzt!

Es existiert auch die Variante, in der für die ganze Gruppe ein einzelnes Blatt vorliegt. Dies sollte dann allerdings mindestens Postergröße (also Din A2) haben. Noch besser ist eine große Papierrolle, von der ein ausreichend großes Stück abgeschnitten wird. In der Mitte des Blattes kann z.B. ein Begriff oder ein Thema stehen und die TeilnehmerInnen entwickeln dies zu einer Mindmap weiter. Oder aber auf dem Blatt steht einfach eine Überschrift.

Beispiele für mögliche Themen

Geeignet sind alle Themen, über die sich diskutieren lässt, bei denen unterschiedliche Sichtweisen eine Bereicherung darstellen können oder bei denen kreative Ideen entwickelt werden sollen. Beispiele könnten lauten:

- „Was ist für dich guter Unterricht?“
- „Wie muss sich der Unterricht an der gymnasialen Oberstufe von dem in der Sekundarstufe I unterscheiden?“
- „Wie gut ist die Studienvorbereitung durch die Schule?“

- „Sollte das dreigliedrige Schulsystem aufrechterhalten werden?“

oder für den Fachunterricht an der Schule:

- „Was bedeutet für dich persönlich der Artikel 1 des Grundgesetzes?“
- „Welche gesellschaftliche Relevanz hat ‚Nathan, der Weise‘ in der heutigen Zeit?“
- „Sollten die Laufzeiten für Atomkraftwerke verlängert werden?“ usw.

Nicht geeignet sind reine Wissensfragen, über die sich nicht diskutieren lässt.

Voraussetzungen

Unbedingte Voraussetzung für die Methode „Schreibgespräch“ ist die Fähigkeit zum Lesen und Schreiben sowie die sichere Beherrschung der deutschen Sprache. Daher kommt diese Methode vor allem für die Sekundarstufen I und II sowie den tertiären Bildungsbereich in Betracht.

Darüber hinaus ist eine gewisse Bereitschaft, sich mit den Meinungen anderer konstruktiv auseinanderzusetzen, Voraussetzung für die Methode. Das Schreibgespräch muss auf einer sachlichen Ebene geführt werden und erfordert gegenseitigen Respekt und Toleranz. Die Spielregeln der sachlichen Kommunikation müssen von den Gruppenmitgliedern eingehalten werden. Ebenso müssen die ÜbungsteilnehmerInnen die Disziplin besitzen, auch wirklich zu schweigen und keine Kommentare abzugeben. In sehr undisziplinierten Gruppen könnte dies schwierig sein. Und schließlich sollte die Gruppe gewillt sein, sich auf das Schreibgespräch einzulassen. Insbesondere in Schulklassen, in denen kein gutes Lehrer-Schüler-Verhältnis herrscht, besteht die Gefahr, dass das Schreibgespräch von den TeilnehmerInnen unterlaufen wird und zum Beispiel Nonsenstexte verfasst werden.

Auch gewisse räumliche Gegebenheiten müssen erfüllt sein. Der Raum muss genug Platz bieten, um entsprechend viele Gruppentische aufstellen zu können.

Vorteile

Einige Vorteile dieser Methode sind unübersehbar: zum Einen die Stille, die bei der Durchführung dieser Übung herrscht und eine angenehme Abwechslung vor allem im oftmals lauten und hektischen Schulalltag darstellt, und zum Anderen der Umstand, dass alle gleichermaßen zu Worte kommen und die Diskussion nicht durch einige wortgewandte SchülerInnen oder SeminarteilnehmerInnen dominiert wird.

Durch die Methode „Schreibgespräch“ wird darüber hinaus das genaue „Zuhören“ geübt, eine Fähigkeit, deren Einübung im kurztaktigen Schulalltag und in dem inzwischen ebenso hektischen Studienalltag oftmals wenig Raum gegeben wird. Insgesamt führt die Methode „Schreibgespräch“ zu einer Verlangsamung und damit zu mehr Gründlichkeit

und Genauigkeit beim Denken und Argumentieren.

Das genaue Zur-Kennntnis-Nehmen der Meinungen anderer kann auch zu mehr Toleranz und gegenseitigem Verständnis beitragen und das Klima nachhaltig positiv beeinflussen.

Nachteile

Die Verlangsamung der Kommunikation benötigt natürlich Zeit. Dies könnte man als Nachteil dieser Methode anführen, wenn man vor allem einen schnellen Wissenstransfer im Kopf hat. TeilnehmerInnen, die sehr langsam schreiben, oder Personen mit einer schlecht lesbaren Handschrift können den Austauschprozess möglicherweise in störender Weise verlangsamen.

Die Art der Kommunikation ist auf die Schriftsprache festgelegt. Dies stellt natürlich eine Einschränkung der Ausdrucksmöglichkeiten dar; Mimik, Gestik und vokale Kommunikation entfallen als Ausdrucksmittel.

Missverständnisse können nicht sofort beseitigt werden, sondern erst dann, wenn das Blatt wieder beim Verfasser angekommen ist.

Kommentare von SeminarteilnehmerInnen

Zum Abschluss werden noch einige Kommentare von Studierenden wiedergegeben, die diese Methode als SeminarteilnehmerInnen kennengelernt haben:

- *„Mir hat die Methode sehr gut gefallen, da ich Zeit hatte mich auszudrücken und ich meine Meinung deutlicher machen konnte als hätte man eine Diskussion darüber geführt.“*
- *„Sehr gut, da sich die Diskussion völlig anders entwickelt als beim mündlichen Austausch. Das ‚Gespräch‘ fokussiert sich nicht auf ein Thema, sondern erzeugt neue Ideen.“*
- *„Man wird nicht unterbrochen und kann in Ruhe und so ausführlich, wie man möchte, antworten bzw. Stellung nehmen.“*
- *„Man bekommt Kontakt zu seinen Gruppenmitgliedern und setzt sich dabei auch mit einem Thema zum Seminar auseinander.“*
- *„Es ist ruhig, man kann sich voll auf seine Gedankengänge konzentrieren. Dadurch wird ein durchdachteres Arbeiten möglich.“*
- *„Man hat am Ende protokollierte Diskussionen, die als Arbeitsmaterial für andere Projekte benutzt werden können.“*
- *„Ich habe diese Methode einmal auf einem großen Plakat mitgemacht, wo jeder alles direkt lesen und direkt antworten konnte. Da kamen spannende stille Diskussionen zustande und man hatte das Problem des Staus nicht.“*

Hilbert Meyer

Texttheater bzw. Zeitungstheater

Als Texttheater bezeichne ich eine Unterrichtsmethode, bei der die SchülerInnen unterschiedliche Lesarten eines Textes durch dessen szenische Interpretation herstellen, indem sie diesen Text:

- zerstückeln,
- kürzen,
- wiederholen,
- intonieren,
- einzeln oder im Chor,
- ein- oder mehrstimmig

vortragen, verfremden und dadurch interpretieren.

Ich habe mir diese Methode von Ingo Scheller (1998) abgeguckt, aber sie ein wenig verändert (und vereinfacht); er hat sie sich von Augusto Boal (1979) abgeguckt und sie ebenfalls verändert.⁵ Aber die Grundidee ist gleich geblieben: Die Spieler interpretieren einen Text, indem sie – statt der üblichen verbalen Kommentierungen und Hinterfragungen – eine szenische Interpretation vortragen.



1. Definition

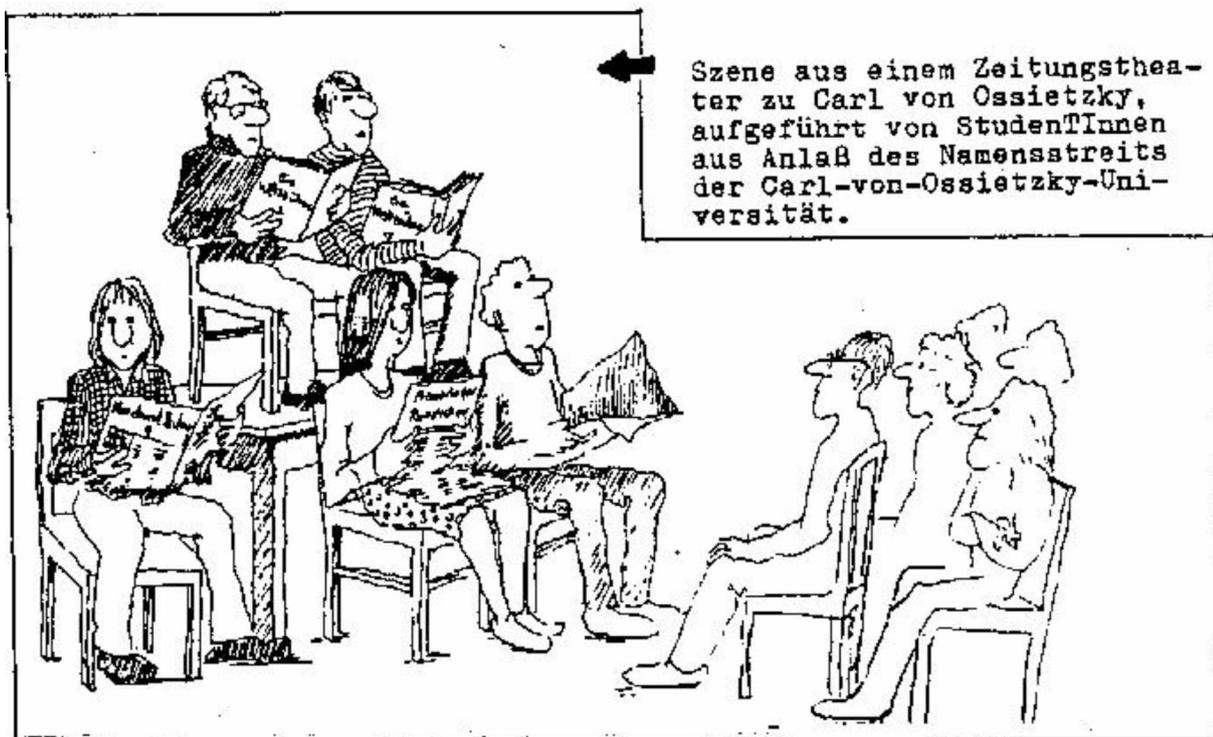
Beim „Texttheater“ handelt es sich um die Herstellung einer szenischen Interpretation eines vorliegenden Textes. Dabei wird versucht, durch das Herauspicken einzelner Zitate (Wörter, Sätze oder Satzteile) und deren revueartiger Aufführung eine Textcollage

⁵ Boal hat diese Methode in den 60er Jahren in den Zeiten der brasilianischen Militärdiktatur in der Zusammenarbeit mit den Ärmsten der Armen, den Campesinos, entwickelt, die kaum lesen und schreiben und schon gar nicht schauspielern konnten. Alle Zeitungen unterlagen einer scharfen Pressezensur. Als links orientierter Volks- und Theaterpädagoge konnte es sich Boal überhaupt nicht leisten, eigene oder fremde regimekritische Texte für sein Volkstheater zu verwenden. Deshalb hat er den „Kunstgriff“ genutzt, die durch die Pressezensur legitimierten Zeitungstexte als Material zu nehmen und die Campesinos anzuleiten, sie selbstständig auf Brüche, Hohlstellen und Klassen-Perspektiven zu untersuchen.

herzustellen, die die kollektive Interpretation des vorgegebenen Textes durch die Übungsgruppe darstellt. Die Übungsteilnehmerinnen können den vorgelegten (oder selbst ausgesuchten) Text kritisch oder auch zustimmend interpretieren und so die eigene Haltung gegenüber den inhaltlichen Aussagen des Textes für die ZuschauerInnen deutlich machen.

Wörtliche Zitate können – mit ein klein wenig Phantasie und ohne vorheriges Üben – so geschickt montiert werden, dass ihre scheinbar selbstverständliche Gültigkeit hinterfragt wird. Zwei Beispiele:

- Ich habe 1989 im Uni-Seminar ein zehnminütiges Texttheater inszeniert, das nur aus dem einen Satz „**Wir sind ein Volk**“ bestand. Der Satz wurde nacheinander stolz, naiv, trotzig und in Frageform inszeniert. Mal wurde „Volk“ betont, mal „ein“, mal „wir“. Der Satz wurde einmal gegen die Obrigkeit (die als „Figur“ auf einem Tisch stand), danach mit der Obrigkeit, die sich in den Sprechgesang einreihete, gesprochen.
- Ein anderes Texttheater beschäftigte sich mit dem **Namensstreit** zur „Carl von Ossietzky Universität“: Zwei Schüler-Tandems lesen einander widersprechende Auszüge aus der „Weltbühne“; auf dem Tisch sitzen „abgehoben“ die Kommentatoren, die Ossietzkys Einschätzung vortragen.



Augusto Boal hatte seiner Arbeitsform den Namen „**Zeitungstheater**“ gegeben. Wir ziehen für schulische Zwecke den Namen Texttheater vor, weil nicht nur Zeitungen, sondern auch Schulbücher, Illustrierte, die BRAVO, das Protokoll der letzten Gesamtkonferenz oder was auch immer als Textvorlagen genutzt werden können.

2. Spielregeln

Die wichtigste, direkt aus der Boal-Tradition übernommene Spielregel lautet:

Regel 1: Der Wortlaut des zugrunde gelegten Textes darf nicht verändert werden.

Es ist allerdings zulässig und auch notwendig, **den Text auf einige wenige Aussagen zu konzentrieren**, also sich auf wenige Wörter oder ganz kurze Textpassagen zu beschränken. So kann das herausgepickte Zitat in der Aussage bekräftigt oder – je nach Form der Inszenierung – verfremdet oder karikiert werden.

Die zweite Spielregel lautet:

Regel 2: Versuche, deine Interpretation des Textes/ des Textteils durch die Form seiner Inszenierung zum Ausdruck zu bringen.

3. Inszenierungstechniken

Die Schüler müssen sich durch Vormachen der Lehrerin/ der Spielleiterin einen Fundus an Inszenierungstechniken aneignen. Dabei sollte die Kreativität und der Witz der SchülerInnen herausgefordert werden:

- Die ausgewählten Wörter, Satzteile usw. (= Zitate) können monoton oder gehetzt, im Sing-Sang, mehrfach wiederholend, als Rap oder sonst wie vorgetragen werden.
- Die Zitate können im Befehlstone oder in Frageform, ironisch oder sarkastisch, arrogant oder naiv vorgetragen werden.
- Die Zitate können **gesungen**, sie können durch **Pantomime** unterstützt oder durch **Tanzen** dynamisiert werden.
- Die Deutung der Zitate kann durch die **Körpersprache** (z.B. Kopfnicken, ausholende Gesten der Hände, durch Hochblicken oder Niederbeugen, durch stehende, sitzende, verkrampfte oder sportliche Körperhaltung, durch Hinlegen auf den Fußboden und anderes mehr) unterstützt werden.
- Die Spielerinnen können beim Vortrag der Zitate die **Stimme** desjenigen imitieren, von dem das Zitat stammt (z.B. ein heute lebender Politiker). Sie können auch, sofern die Kompetenzen reichen, Stimmen anderer bekannter Personen dem Zitat „unterlegen“.

Gute Erfahrungen haben wir auch damit gemacht, einzelne Satzteile oder Schlagworte von „**Chören**“ sprechen zu lassen. Dies gibt Aussagen, die hervorgehoben

werden sollen, besonderes Gewicht. Dies erleichtert es Anfängern, im Schutz des Chores die Scheu vor der Körperarbeit zu überwinden.

- Die Chöre können sich aufeinander zu bewegen oder sich entfernen.
- Sie können dann, wenn eine Einzelperson ein Zitat einbringt, leiser werden und hinterher wieder anschwellen.
- Der eine Chor kann der „Sieger“ sein und einen anderen Chor zum Verstummen bringen usw.

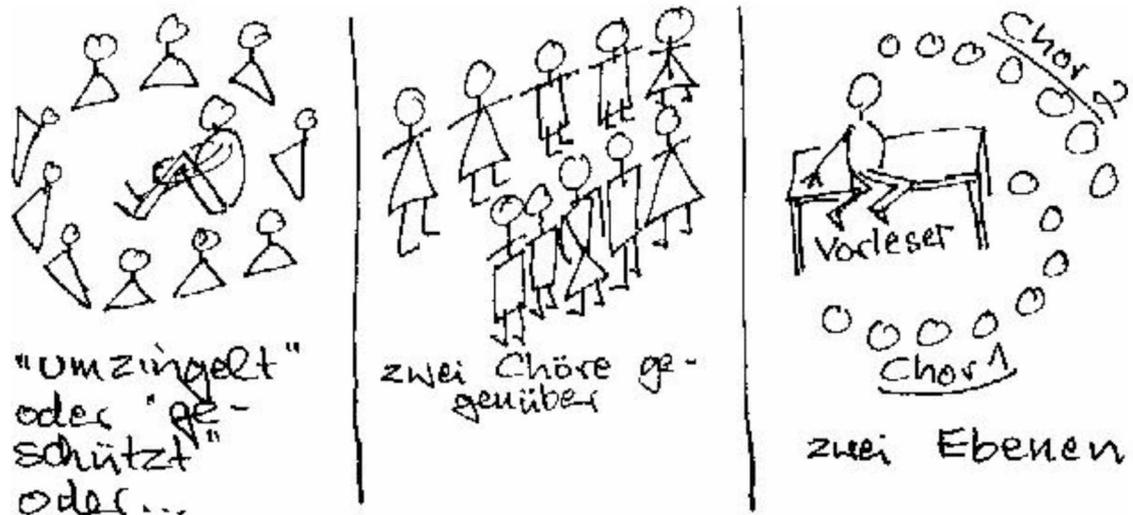
Zwei Inszenierungstechniken sind für das Zeitungstheater besonders wichtig und ergiebig:

- Das **variierende Wiederholen**: Ein und dasselbe Wort, ein und derselbe Satzteil wird 10-, 20- oder 100-mal wiederholt. AnfängerInnen, die noch wenig Erfahrung mit dieser Methode haben, scheuen sich manchmal, so oft dasselbe zu sagen. Diese Scheu können sie schnell überwinden, wenn das unermüdliche Wiederholen einmal vom Spielleiter mit einem „Chor“ vorgeführt worden ist.
- Das **Polarisieren** durch die Gegenüberstellung einander widersprechender Zitate: Zwei Chöre werden einander gegenübergestellt. Der eine Chor betont die Wichtigkeit der Theorie, der andere die Macht der praktischen Erfahrungen. Beide Chöre stehen einander gegenüber und flüstern oder brüllen einander nichts anderes als die beiden Wörter „Theorie“ und „Praxis“ entgegen.

Es kommt immer darauf an, dass die Mitspielerinnen die selbst ausgedachte Inszenierung nutzen, um ihre eigene, subjektive Sichtweise auf das ausgewählte Thema spielerisch den anderen vorzuführen.

4. Raumregie

Die Raumregie spielt eine wesentliche Rolle. Ein Gegenüber-Aufstellen der Spielerinnen kann Konfrontation, aber auch Dialog bedeuten; das enge Zusammenrücken kann Interessengleichheit anzeigen. Das Umzingeln eines Sprechers signalisiert Bedrohung oder Zustimmung und Schutz.



5. Textauswahl

Die geschickte Auswahl des Textes für das Texttheater ist entscheidend:

- Texte, die zwei oder noch mehr Perspektiven auf ein und dasselbe Thema enthalten sind günstig.
- Texte, die in sich widersprüchlich sind, ebenfalls.

Der Text sollte die SchülerInnen unmittelbar ansprechen. Er sollte sie zum Kommentieren und Parodieren einladen. Deshalb ist es wichtig, dass die SchülerInnen **eigene Erfahrungen, Interessen und/ oder Fantasien** zum Textthema einbringen können.

6. Didaktische Funktionen

Bei der Herstellung des Texttheaters entsteht fast immer eine **eigene Dynamik**. Es macht den SchülerInnen Spaß, den Text zu kommentieren, ihn zu ironisieren und zu verfremden – auch dort, wo es um ernste Inhalte geht. Diese Dynamik muss bei der Arbeit im Klassenzimmer eingeplant werden. Es wäre ein Fehler, den Text nur dazu zu nutzen, um die von der Lehrerin vorgegebene Deutung zur Richtschnur zu nehmen.

Wird der Text genutzt, um einen **Einstieg** in ein neues Thema zu erproben, so sind die Vorkenntnisse der Teilnehmerinnen/ SchülerInnen in aller Regel begrenzt. Also muss der Text einfach und kurz sein.

Wird der Text genutzt, um zu einem handlungsorientierten **Abschluss** einer Unterrichtseinheit zu gelangen, so kann der Text komplexer und länger sein. Dann muss den Mitspielerinnen aber auch vorher die Zeit für eine gründlichere Texterarbeitung gegeben worden sein. Dabei bietet es sich an, Gruppenarbeit zu machen und die unterschiedlichen Perspektiven/ Interessen herauszuarbeiten und sie dann im abschließenden Texttheater einander zu konfrontieren.

Auf jeden Fall sollte vermieden werden, dass das Texttheater nur als Motivations-Gag eingesetzt wird. Dann wird diese Methode „unter Wert“ verkauft. Vielmehr sollte deutlich gezeigt werden, dass und welche anspruchsvolle Deutungsarbeit beim Erfinden und Inszenieren eines Texttheaters zu leisten ist.

7. Ablaufschema

Vorbereitung, Durchführung und Auswertung eines Texttheaters können nach folgendem Grundschema ablaufen. Je nach Zielstellung des Unterrichts/ des Projekts/ der Veranstaltung, in dem/ in der das Theater eingesetzt wird, sind Variationen des Grundschemas geboten.

1. Vorbereitung

a) Vorbereitung der Spielleiterin

Die Spielleiterin/Lehrerin muss zunächst entscheiden, welche Funktion das Texttheater haben soll. Will sie das Texttheater als Einstieg in ein neues Thema oder zur Ergebnissicherung nutzen? Soll die Aussage des Textes intensiviert werden oder soll der Text „gegen den Strich“ bearbeitet werden?

Die Spielleiterin muss als Zweites klären, ob die ganze Lerngruppe einen gemeinsamen Text erhält oder ob es im Blick auf das Thema sinnvoll ist, die Gruppe in zwei oder mehrere Gruppen aufzuteilen, die dann jeweils der oder den anderen Gruppen ihre Interpretation vorspielen. Die zweite Variante bietet den Vorteil, dass die Teilnehmerinnen ein Publikum haben, dem sie Theater vorspielen. So können sie die Wirkung ihrer Darstellung überprüfen. Dies erhöht, wenn es gut geht, die Spannung und kann eine weiterführende Diskussion und Interpretation des Textes anregen.

Die Spielleiterin/ Lehrerin sorgt für die Vervielfältigung der Texte. Sie sorgt dafür, dass eine ausreichend große Spielfläche vorhanden ist.

b) Vorbereitung der Teilnehmerinnen

Die Teilnehmerinnen lesen den von der Spielleiterin vorgelegten Text. Bei der Einführung der Methode empfiehlt sich folgender Arbeitsauftrag: „Lest bitte den Text und markiert den Absatz oder das Schlagwort, der bzw. das euch besonders anspricht (alternativ: besonders provoziert).“ Bei erfahreneren Teilnehmerinnen kann der Arbeitsauftrag lauten: „Lest bitte den Text, wählt in Partnerarbeit eine interessante Textstelle aus und überlegt, mit welchen Spieltechniken ihr sie in das Texttheater einbauen könntet.“

2. Durchführung

Die von den Schülerinnen ausgewählten Textteile werden nun in Szene gesetzt. Dabei können alle oben aufgelisteten Spieltechniken genutzt werden. Dies ist, wenn's gut läuft, eine sehr kreative Phase, in der eine erste Spielidee die nächste provoziert.

Manchmal haben die Spielerinnen Scheu, als erste auf die Spielfläche zu gehen. Dann sollte die Spielleiterin einen Impuls geben und z.B. einen Chor bilden, der einen wichtigen Begriff beliebig häufig mit unterschiedlichen Betonungen wiederholt. Im nächsten Schritt sollte dann versucht werden, eine dem Chor widersprechende Botschaft zu inszenieren: Ein „Chronist“ kann dem Chor entgegentreten und Sachinformationen verlesen. Ein „Prophet“ kann auf einen Stuhl oder Tisch klettern und ein Menektekel mitteilen. Ein „Skeptiker“ kann auf einen „Euphoriker“ reagieren. (In dem eingangs genannten Texttheater zu Carl von Ossietzky haben wir einen Gegenleser eingeführt, der statt eines Ossietzky-Zitats einen Satz aus dem Alten Testament vorgelesen hat.)

So kann Schritt für Schritt eine komplexe Aussage des Texttheaters aufgebaut werden. Wiederholt werden die bereits montierten Textteile vorgespielt. Die Wirkung des Spiels auf die Beobachter wird kritisch kommentiert, um weitere Inszenierungsmöglichkeiten auszuprobieren. Zum Schluss wird das „fertige“ Texttheater einmal ganz aufgeführt.

3. Auswertung

Spielerinnen und Spieler und – sofern vorhanden – Beobachter kommentieren die Aufführung. Es kann auch vorher ein gezielter Beobachtungsauftrag erteilt worden sein, der dann abgerufen wird.

Sofern der Bezug zum Unterrichtsthema nicht „auf der Hand“ liegt, muss er spätestens jetzt herausgearbeitet werden. Gegebenenfalls wird überprüft, ob durch das Texttheater neue Impulse oder Lösungen für die Arbeit am Thema gefunden worden sind.

Es gehört mit zur Auswertungsphase, dass die Spielerinnen ihre Gefühle, die beim Herstellen und Aufführen des Texttheaters entstanden sind, artikulieren können. Vielleicht fühlen sie sich durch bestimmte Textauszüge überfordert oder „vergewaltigt“, vielleicht wollen sie sich von der Aussage einer gespielten Szene distanzieren.

Wichtig ist, dass die Spielerinnen nachzuvollziehen lernen, wie durch unterschiedliche Inszenierungen unterschiedliche Deutungen entstehen.

8. Arbeitsblatt

Ab der fünften Klasse kann mit der Methode Texttheater gearbeitet werden. Wird die Zielstellung vereinfacht und der Text der Altersstufe angepasst, auch schon früher. Gut geeignet für eine 3. oder 4. Klasse ist z.B. das Buch „Wo die wilden Kerle wohnen“ von Maurice Sendak.

Die folgende Kurzbeschreibung wurde von Marianne Hoffmann/Wildeshausen für die Texttheater-Arbeit in ihrer 9. Hauptschulklasse erarbeitet:

ZEITUNGSTHEATER

07.09.91



1.) Was ist Zeitungstheater?
 Der Begriff „Zeitungstheater“ ist von dem brasilianischen Theater-Theoretiker Augusto Boal geprägt worden. Und zwar zur Zeit der politischen Unterdrückung um 1960, in der über viele Sachen nicht öffentlich gesprochen werden durfte.
 Beim Zeitungstheater sollen wörtliche Zitate so geschickt montiert werden, daß ihre scheinbar objektive Gültigkeit hinterfragt wird. Sie sollen durch die Art und Weise der Montage und des Vortragens variiert oder verfremdet werden.

2. Was beim Zeitungstheater zu beachten ist:

- + Der Wortlaut der Zitate darf nicht verändert werden!
- + Die Zitate können monoton oder gehetzt, im Sing-Sang, mehrfach wiederholend, unterschiedlich betonend, in Befehlsform, Frageform ... vorgetragen werden.
- + Die SprecherInnen können im Tonfall bekannte Personen imitieren.
- + Die gewünschte Deutung kann durch Körpersprache, Pausen, Pantomime, ... verdeutlicht werden.
- + Es kommt darauf an, daß Ihr Eure Gefühle und Deutungen zu den Zeitungsinhalten auf phantastische Art und Weise zum Ausdruck bringt !!

9. Literatur

Scheller, Ingo: Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis. Berlin (Cornelsen Scriptor) 1998

Boal, Augusto: Theater der Unterdrückten. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1979

Hilbert Meyer

Standbilder im Unterricht

Vorweg: Die Idee zur Arbeit mit „Standbildern“ habe ich von **Ingo Scheller**, Universität Oldenburg, übernommen. Im Didaktischen Zentrum gibt es zahlreiche Veröffentlichungen von ihm zu diesem Thema

Was sind „Standbilder“?

Bei der Arbeit mit Standbildern versucht ein Regisseur bzw. Standbildbauer, ein Bild aus ‚lebenden Personen‘ Schritt für Schritt aufzubauen, das dann seine persönliche Interpretation von Wirklichkeit darstellt:

Standbilder liefern eine körperlich-sinnliche Darstellung von sozialen Erfahrungen, Haltungen und Phantasien.

In den Bau der Standbilder fließen ganz selbstverständlich unsere Erlebnisse, Wünsche, Hoffnungen und Ängste ein, die wir mit der vorgestellten Situation verbinden. Denn diese Vorstellungen erwachsen aus den Bildern, die wir seit früher Kindheit aufgebaut und immer weiterentwickelt haben. Wir denken in Bildern und nicht in Theorien! Nur dann, wenn wir unsere Handlungsweisen und Vorstellungen vor anderen erläutern und begründen sollen, neigen wir dazu, Begriffe, Konzepte und Theorien zu formulieren.

Bei der Arbeit mit Standbildern werden einige Annahmen über die Art und Weise gemacht, in der **ganzheitliches Lernen** „funktioniert“:

- Jeder von uns hat nicht nur ein **kognitives Gedächtnis** (in dem Ereignisse, Daten, Personen usw. festgehalten werden), sondern auch ein Gefühls-, ein Geruchs-, ein Raum- und ein **Körpergedächtnis**.
- Bei der Arbeit mit Standbildern wird **unsere Körpergeschichte** wieder lebendig! Wir erinnern uns viel intensiver als beim bloß verbalen Erörtern an die Stimmungen und Konflikte, die damals existierten, als die Bilder, die nun wieder verlebendigt werden, sich in uns hinein gefressen hatten.

Die beim Standbild-Bauen neu hergestellten Bilder von sozialen Situationen sind deshalb niemals vorurteilsfrei und interessenlos. Sie spiegeln vielmehr die höchst parteiliche, subjektive Sicht des Standbild-Bauers. Gerade deshalb ist diese Methode gut für alle jene Themen und Probleme geeignet, bei denen es um die Einstellungen, Haltungen und Handlungsweisen von Menschen geht.

These 1: Die Methode des Standbild-Bauens erlaubt es, unsere „geronnenen“ zur Körpergeschichte verfestigten sozialen Erfahrungen lebendig und diskutierbar zu machen.

Deshalb ist die Methode des Standbildbauens besser als das im Schulalltag viel zu häufig eingesetzte gelenkte Unterrichtsgespräch geeignet, **unsere wirklichen Einstellungen und Erfahrungen**

- ins Bewusstsein zu heben,
- sie vor anderen zu veröffentlichen
- und gemeinsam an ihnen zu arbeiten.

Der „Trick“ aufgrund dessen diese Methode vielfältig einsetzbar ist, besteht aus der bewussten **methodischen Verlangsamung** des Deutungsprozesses von Situationen, Bildern und Phantasien:

These 2: Das Standbild-Bauen ist geeignet, eine methodisch bewusst herbeigeführte Verlangsamung von unterrichtlichen Interpretations- und Deutungsprozessen herbeizuführen.

Dies ist überall dort sinnvoll, wo aufgrund von Reizüberflutungen, schnellen Verbalisierungen und vorschnellen Ermüdungen der Schüler eine Intensivierung der Lernerfahrungen wünschenswert ist.

Ich habe inzwischen Schulstunden mit Standbildern von der Orientierungsstufe an aufwärts in allen Schulformen beobachtet und arbeite mit dieser Methode häufig in meinen eigenen Seminaren an der Hochschule.

Die Methode ist gut als Vorbereitung auf die Arbeit mit komplizierteren Handlungsmustern (wie Rollenspiel, Planspiel, Zeitungstheater) geeignet.

Ablaufschema

Es gibt vielfältige Variationsmöglichkeiten (s.u.), im Folgenden führe ich so etwas wie das Grundmodell des Standbild-Bauens vor.

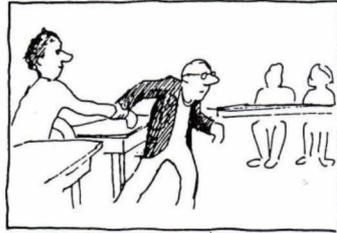
- Der Erbauer des Standbildes (= Regisseur) *sucht sich diejenigen Personen* aus der Gruppe *aus*, die von ihrer äußeren Erscheinung her in das Bild passen, das er vor Augen hat (also Eignung im Hinblick auf Körpergröße, Geschlecht, Haare, Statur usw.).

- Der Regisseur baut mit den ausgewählten Mitspielern das Bild Schritt für Schritt auf, indem er die *Haltung der Mitspieler* solange mit seinen Händen formt, bis sie die richtige Position eingenommen haben. Der Gesichtsausdruck (die Mimik) kann vom Regisseur vorgemacht und dann vom jeweiligen Spieler nachgespielt werden. Die Mitspieler müssen sich dabei völlig passiv verhalten; sie dürfen sich nicht gegen bestimmte Haltungen sperren.
- Während der „Bauphase“ wird *nicht gesprochen*.
- Wenn das Standbild fertig komponiert ist, *erstarren* alle Spieler für 30 bis 60 Sekunden, um sich selbst meditativ in die eingenommene Haltung einzufühlen und um den Beobachtern Gelegenheit zu geben, das entstandene Bild wirken zu lassen.
- Danach wird das Standbild *beschrieben* und *interpretiert*: zuerst von den Beobachtern, dann von den Spielern. Dabei kommt es vor allem darauf an, die Beziehungen zwischen den Spielern zu deuten. Man kann auch versuchen, eine Überschrift oder ein Thema zu definieren, und dann den Regisseur fragen, ob er zustimmt.
- Zum Schluss wird der *Regisseur befragt*, welche Absichten er beim Bau des Standbildes gehabt hat.
- Wenn keine Einigkeit über die Deutung des Bildes zu erzielen ist, kann der Regisseur aufgefordert werden, *das Standbild zu verändern*. Ebenso gut kann ein anderer Schüler zum Regisseur ernannt werden, der dann eine Korrektur vornimmt.

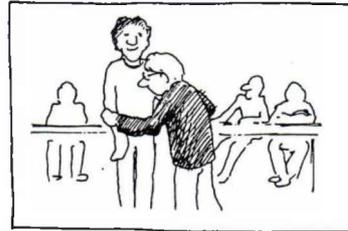
Selbstverständlich können Spielregeln variiert werden, man sollte sich dann aber überlegen, warum bestimmte Änderungen vorgenommen werden und wie diese Änderungen die Zielsetzung einer Standbild-Stunde beeinflussen.

Beispiel

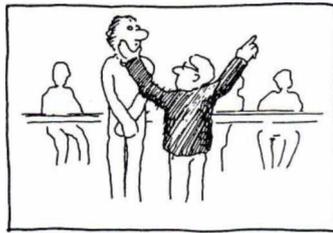
Auf der folgenden Seite wird der schrittweise Aufbau eines Standbildes zum **Thema „Angst im Fahrstuhl“** gezeichnet (entnommen aus Meyer, Hilbert: Unterrichtsmethoden, Bd.2).



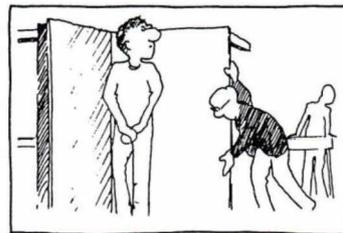
1. Der Regisseur greift sich einen Schüler, der ihm für das Standbild nach Größe, Geschlecht, Kleidung usw. geeignet zu sein scheint



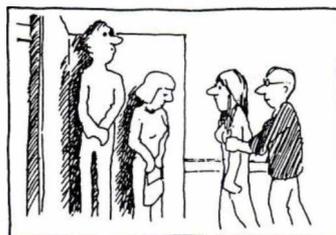
2. ... und stellt ihn, ohne dabei auch nur ein einziges Wort zu sprechen, in die gewünschte Position.



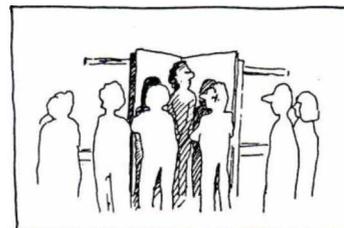
3. Er zeigt dem Mitspieler, in welche Richtung dieser schauen und welche Mimik er sich vom Regisseur abgucken soll.



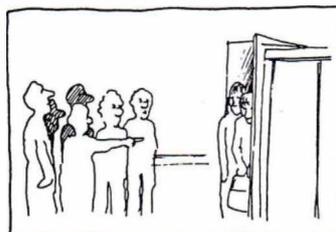
4. Der Regisseur hat die kluge Idee, zwei Tische senkrecht zu stellen und dadurch das Innere des Fahrstuhls räumlich einzugrenzen.



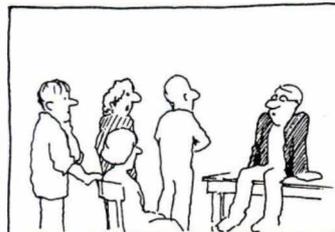
5. Der Regisseur sucht sich weitere Mitspieler aus und stellt sie in der von ihm ausgedachten Haltung auf der Spielfläche auf – solange, bis eine Situation entstanden ist, die seinem Bild von der »Angst im Fahrstuhl« entspricht.



6. Alle übrigen treten hinzu. Die Spieler erstarren für eine knappe Minute in der ihnen zugewiesenen Haltung.



7. Die Auswertungsphase beginnt: Das aufgebaute Bild wird beschrieben und interpretiert. Wenn das Thema vorher noch nicht benannt wurde, wird es entschlüsselt. Dabei können sich Spieler und Beobachter im Gespräch ergänzen.



8. Der Regisseur berichtet, was er sich beim Standbild-Bauen gedacht hat.

Spieltechniken

Es gibt einige grundlegende und vielfältige variierende Spieltechniken, Inszenierungsregeln, die die SchülerInnen schrittweise kennenlernen sollten.

a) Vorbereitung:

- **Das Vormachen:** Der Lehrer macht dem Regisseur und dieser seinen Mitspielern vor, welche Haltung sie einnehmen sollen.
- **Das Einfühlen:** Der Lehrer stellt sich dicht neben den Regisseur bzw. neben einen der vorgesehenen Mitspieler, legt seine Hand auf dessen Schulter und verwickelt ihn in ein kurzes, offenes Gespräch über dessen Erfahrungen und Phantasien zu der für ihm im Standbild vorgesehenen Rolle: „Kannst Du Dir vorstellen, in die Rolle eines 80jährigen zu schlüpfen? Lebt Dein Großvater noch? Wie bewegt er sich ... Erinnerst Du Dich noch, wie das war, als Du mal ...“

Methodische Variationen zu den oben aufgeschriebenen „Spielregeln“ sind selbstverständlich möglich. Was jeweils sinnvoll ist, muss vom Standbild-Thema und von den verfolgten Zielen abhängig gemacht werden:

- Man kann die Erarbeitung des Standbildes **in Kleingruppen** vorbereiten lassen.
- Man kann statt der oben beschriebenen „Einführung“ jedem der mitspielenden Schüler eine so genannte **Rollenkarte** geben, auf der die Haltung beschrieben wird, die er einnehmen soll.

b) Durchführung und Auswertung

- **„Hilfe-Ich“:** Ein Beobachter (oder auch der Spielleiter) tritt hinter einen Mitspieler, legt ihm die Hand auf die Schulter und spricht aus, was dieser denken oder fühlen könnte: „So komisch bin ich mir schon lange nicht mehr vorgekommen“, „eigentlich ist das ein schönes Gefühl, wenn ...“
- **In Bilder „hineingehen“:** Ein Thema wird gestellt (z.B.: „Baut ein Standbild, indem ihr eine typisch männliche Sicht der Ausnutzbarkeit der Frau darstellt“) und die einzelnen Spieler gehen nacheinander in die vorgestellte Situation hinein und nehmen jene Haltung ein, die ihnen angemessen zu sein scheint! (Der Regisseur formt hier nicht mehr die Körper, sondern regelt nur, wer wann mit welchem Arbeitsauftrag in das Bild hineingeht.)
- **Aus Bildern „herausgehen“:** Die Spieler gehen in der umgekehrten Reihenfolge, in der sie in das Bild hineingegangen sind, heraus und sagen den Beobachtern, wie sie sich im Bild gefühlt haben bzw. was sie durch ihre Haltung zum Ausdruck bringen wollten.
- **Unterbrechen von Handlungsverläufen:** Man kann ein Rillen- oder Stegreifspiel blitzschnell in ein Standbild umwandeln, indem man die Handlung „einfriert“. Alle

verharren in der Haltung, die sie gerade einnehmen. Nun kann jeder einzelne Spieler befragt werden, wie er sich fühlt, ob er eine Idee hat, wie das Spiel weitergehen könnte, was er von den anderen Mitspielern erwartet usw.

- **Verflüssigen von Bildern:** Ein Standbild wird aufgebaut und in dem Moment, in dem es fertig ist, dürfen die Spieler die Haltung, die sie gerade einnehmen, weiterspielen und auch dazu sprechen.
- Man kann einzelne Personen in verschiedenen Phasen auswechseln. Man kann einen Rollentausch vornehmen und einen Schüler, eine SchülerInnenrolle spielen lassen usw.

Die Aufgaben der am Standbild-Bau Beteiligten

Die beteiligten Personen können ja nach Funktion auch unterschiedliche Erfahrungen machen:

- **Der Standbild-Bauer** (= Regisseur): Er muss Vorstellungen in Bilder und diese dann durch die Körperhaltungen der von ihm ausgewählten Mitspieler auszudrücken versuchen. Er muss also die Körperhaltung regelrecht formen; die Hände und Füße hin- und herschieben; die Blickrichtung der Augen fixieren usw. Der Regisseur muss sich also der Aussagekraft bestimmter Körperhaltungen bewusst sein und damit gezielt arbeiten.

Zur Verständigung mit den Mitspielern setzt er also nicht die Sprache ein (auch wenn dies nicht immer vollständig gelingt), sondern er macht den Spielern vor, wie sie sich halten sollen. Dies gilt vor allem für die gewünschte Gestik und Mimik.

- **Die Mitspieler:** Sie werden vom Regisseur zunächst nach ihrem äußeren Erscheinungsbild ausgewählt, und zwar möglichst gut passend im Blick auf die darzustellende Situation. Dabei können sie die für manchen schmerzliche Erfahrung machen, dass sich ihr Äußeres für bestimmte Projektionen (z.B. für die Rolle des „autoritären Lehrers“) besser eignet, als einem selbst bis dahin bewusst war und als einem lieb ist. Die Spieler erfahren, dass sie von ihrer Umwelt in einer ganz bestimmten Weise wahrgenommen werden.

Viele Mitspieler reagieren auf die ersten Standbild-Bau-Versuche sehr empfindlich. Sie sind es nicht gewohnt, von einem anderen Menschen derart angefasst zu werden und dann auch noch in eine fremdbestimmte Haltung schlüpfen zu müssen.

- **Die Beobachter:** Es ist wichtig, die Beobachterrolle ernst zu nehmen und durch entsprechende Aufgabenstellungen aufzuwerten! Ohne Beobachter ist ein Standbild wenig wert!

Meistens macht es den Beobachtern Spaß, das schrittweise Entstehen des Standbildes mitzuverfolgen und zu erraten, welche soziale Situation gemeint sein könnte. Oft entstehen dadurch auch spontane Vorschläge an den Regisseur, wie man eine Haltung

noch besser ausdrücken könne. Wichtig ist, dass die Beobachter in der nachfolgenden Auswertung des Standbildes zunächst einmal genau **beschreiben**, was sie sehen. Erst im zweiten, klar getrennten Schritt sollen sie sagen, wie sie das Beobachtete **interpretieren**. Die Gedanken und Vorstellungen des Regisseurs werden also diskutiert und ausgewertet. Sie können mit den eigenen Vorstellungen zum Thema verglichen werden.

Was kann man mit Standbildern im Unterricht anfangen?

Die Frage, wozu Standbilder gut sein sollen, liegt auf der Hand. In wissenschaftlicher Terminologie lautet diese Frage: **Welche didaktischen Funktionen können Standbilder im Unterricht erhalten?**

- Der Lehrer kann Standbilder bauen lassen, um die **Vorstellungen der Schüler von bestimmten sozialen Situationen** (Abhängigkeit/ Konkurrenz /Neid / Zufriedenheit/ Umgang mit Ausländern, mit Behinderten/ Außenseiterrollen/ Geschlechtsstereotype/ usw.) zu klären. Der Vorteil des Standbild-Bauens besteht dabei insbesondere darin, dass keine vorschnellen verbalen Schein-Lösungen sozialer Konflikte produziert werden: Viele Schüler sind mit Lippenbekenntnissen schnell zur Hand, wenn es darum geht, die vermeintlich vom Lehrer erwartete Antwort zu finden. Beim Standbild-Bauen ist es sehr viel schwieriger, zu mogeln: Die im Körpergedächtnis gespeicherte wirkliche Einstellung kommt eher zum Vorschein – gerade deshalb, weil wir in Bildern denken (s.o.)!
- Standbilder können genutzt werden, um **Haltungen zu untersuchen** und an ihnen zu arbeiten (indem man sich als „Material“ oder als Regisseur der eingenommen eigenen Haltung bewusst wird, indem man versucht, sich in fremde Haltungen einzufühlen, indem man probeweise neue Haltungen einnimmt).
- Standbilder sind vorzüglich geeignet, um zu einer ganzheitlichen und „existentiellen“ **Deutung von Textvorlagen aller Art** zu gelangen. Man kann Dramen, Gedichte, Prosa-Texte (auch so fremdartige Gebilde wie einen Gesetzestext) in Standbilder übertragen lassen. Schüler haben da zumeist weniger Skrupel als Lehrer!

Da man sich beim Standbild-Bauen schlechter verbergen kann, ist **pädagogischer Takt** des Lehrers, des ausgewählten Regisseurs und auch der Schüler erforderlich. Man darf das Standbild nicht missbrauchen, um jemanden bloßzustellen.

- Der Lehrer kann Standbilder bauen lassen, um den **Bedeutungsgehalt von Begriffen zu klären**. Er kann z.B. in mehreren Gruppen den Auftrag erteilen, ein Standbild zum Thema „Freundschaft“, „Feindschaft“, „gemeiner Lehrer“, „ängstlicher Lehrer“ usw. zu bauen.

In vielen Fällen ist es auch sinnvoll von vornherein zwei Standbilder zu bauen, die im Kontrast zueinander stehen:

- Man kann ein und dasselbe Thema einmal aus **Männersicht** und einmal aus **Frauen-sicht** darstellen lassen.
- Man kann ein **Realbild** und ein Ideal- oder **Wunschbild** ein- und desselben Themas anfertigen lassen.
- Man kann ein Positiv- und ein Negativbild machen usw.

Schluss

Wenn das Standbild-Bauen mehr als ein sich schnell verflüchtiger Motivations-Gag werden soll, muss in der Schulklasse eine kontinuierliche, stabile Spielpraxis entwickelt werden:

- Schüler müssen die **Spielregeln** des Standbildbauens sicher beherrschen;
- Sie müssen die grundlegenden **Spieltechniken** (Einfühlen/ Arbeit mit Rollenkarten/ Spiel-Unterbrechung/ Einfrieren/ Auftauen kennen;
- Sie sollten es für selbstverständlich halten, dass ein Standbild **mehrfach gebaut** wird, dass verschiedene Gruppen zum selben Thema ein Standbild bauen; dass in Gruppenarbeit selbständig Standbilder erstellt werden.

Erst dann lohnt sich die investierte Mühe der Einführung dieses außerhalb Oldenburgs eher unbekanntes Handlungsmusters!

Hilbert Meyer

Meinungslinie – eine neue Methode

Ablaufschema

Die "Meinungslinie" ist eine ganzheitliche Unterrichtsmethode, die mit einfachen Mitteln eine körperbezogene Inszenierung von "Standpunkten" erlaubt. Die Methode ist für die Ermittlung von Voreinstellungen und Vorwissen, aber auch für die schnelle Visualisierung von Meinungsbildungsprozessen in Schlussphasen des Unterrichts geeignet.

Die Teilnehmerzahl sollte nicht unter fünf bis sechs liegen (erst dann sind "Ballungen" an bestimmten Standorten zu erkennen). Sie kann nach oben mit bis zu 100 SpielerInnen und 100 BeobachterInnen durchgeführt werden.

Ablauf:

1. Auf der Spielfläche wird eine imaginierte oder mit einer Rolle Kreppband auf den Boden geklebte Linie hergestellt. Bei 10 Mitspielern sollte die Linie 6 m lang sein; bei 20 Spielern bis zu 10 Meter. An beide Enden werden Pappen oder Blätter (DIN A 4 oder größer) mit dem Stichwort gelegt, zu dem ein (geistiger) Standort bezogen werden soll.

2. Die Fragestellung, zu der die Meinungslinie hergestellt werden soll, wird möglichst präzise mitgeteilt. Nur solche Fragen kommen in Betracht, bei denen es zwei klare Pole gibt:

Das eine Ende markiert z.B. die Position: „Ich bin ein Planungschaot“, das andere die Position "Ich bin Planungsfetischist"; in der Mitte stehen die Unentschiedenen oder jene, die wohlbedacht eine mittlere Position einnehmen wollen.

Am einen Ende steht "1", am anderen "6". Die Frage lautet: "Welche Note geben Sie Ihrer Schule?"

Wollt ihr "mehr Fachunterricht" – "mehr Methodenkompetenz"?

Im Geografieunterricht: "Soll die einsame Insel für ihre Entwicklung auf Massentourismus oder auf Individualtourismus setzen?"

Am einen Ende der Meinungslinie steht "mehr Theorieangebote erwünscht", am anderen "mehr Praxisangebote erwünscht".

Man kann auch Schätzungen und Prognosen mit Hilfe dieser Methode visualisieren.

3. Die ausgewählten SchülerInnen beziehen nun an der Stelle auf der Meinungslinie Position, an der sie ihrer subjektiven Einstellung/ ihrer Meinung nach stehen.
4. Bei bestimmten Themen (z.B. bei der Frage nach Planungschao/ Planungsfetischist) kann der Arbeitsauftrag auch variiert werden:
 Frage 1: "Wo stehst du *heute*?"
 Frage 2: "Wo würdest du *in Zukunft* gern stehen, wenn du so könntest, wie du wolltest?"
5. Der Spielleiter hilft den Spielern und den Beobachtern, das entstandene Bild zu erfassen und zu **deuten**.
 Dies kann z.B. durch ein bloßes Auszählen der eingenommenen Positionen (etwa: "Ein Fünftel der SchülerInnen gibt die Note...") oder durch das Befragen einzelner SpielerInnen ("Warum stehst Du just hier?") erfolgen. Dabei bietet es sich an, mit den Inhabern der Extrempositionen anzufangen.

Kommentar

Durch die von der Schülerin selbst gewählte Position drückt sie ihre geistige Nähe oder Ferne zu der vom Spielleiter vorgegebenen Themen- oder Fragestellung aus. Und genau darin liegt der "Trick" dieser Übung: Wer vor aller Augen einen bestimmten Standort beziehen muss, identifiziert sich auch in aller Regel deutlich mit seiner Position und ist zumeist sehr auskunftswillig. Die Positionen bleiben nicht in der Schwebel. Es gibt für die Fortführung der Unterrichtsarbeit klare Positionen.

Das Standortbeziehen lädt dazu ein, mit den "Gleichgesonnenen" sofort ins Gespräch zu kommen. Das macht – zumeist – Spaß. Es empfiehlt sich aber, nach dem ersten Begrüßungsgeschnatter am neu bezogenen Standort zunächst einmal völlige Ruhe herzustellen, also das entstandene Standbild "einzufrieren", um dann mit einzelnen Spielteilerinnen so ins Gespräch zu kommen, dass alle anderen zuhören und gegebenenfalls reagieren können.

Es kann passieren, dass bei diesem verbalen Aufbereiten der durch die Körper hergestellten Meinungslinie eine Problematisierung der Prämissen der Meinungslinie stattfindet. Teilnehmerinnen können z.B. argumentieren, dass die beiden Pole "Theorie" und "Praxis" dialektisch miteinander zu verknüpfen sind. Dann bricht die Idee eines linienartigen theoretischen Kontinuums zusammen. – No problem! – Sie sollten dies dann als wesentlichen Erkenntnisfortschritt der Spieler und Beobachter würdigen.

Inszenierungstechniken

Wer die Methode des Standbildbauens von Augusto Boal oder von Ingo Scheller kennt, wird die Nähe zum Standbildbau schon entdeckt haben. Man kann sämtliche beim Standbildbau üblichen Inszenierungstechniken benutzen, um die auf der Meinungslinie versammelten Menschen zum Meinungsaustausch zu bringen.

- **"Dialog"**: Die Spielleiterin oder eine Beobachterin geht zu einer Person, deren Standort ihr besonders interessant erscheint, und verwickelt sie in ein Gespräch.
- **"Hilfs-Ich"**: Die Spielleiterin oder eine Beobachterin geht zu einer Figur, legt die eine Hand auf ihre Schulter und spricht an ihrer Stelle. Sie deutet also die eingenommene Position.
- **"In das Bild gehen"**: Eine der Beobachterinnen geht spontan oder nach Aufforderung durch die Spielleiterin in das imaginierte Bild (und wird dann befragt, warum sie ins Bild gegangen ist).
- **"Haltungen einnehmen"**: Eine, mehrere oder alle im Bild versammelten Personen erhalten den zusätzlichen Auftrag, eine Körperhaltung (einschließlich Gestik und Mimik) einzunehmen, mit der der gewählte Standort unterstrichen oder kommentiert wird.

Regieführung

Es ist wichtig, dass die Spielleiterin strenge Regie führt und nur einen Menschen zurzeit befragt bzw. sprechen lässt, damit alle anderen zuhören und ihre eigenen Deutungen vornehmen können.

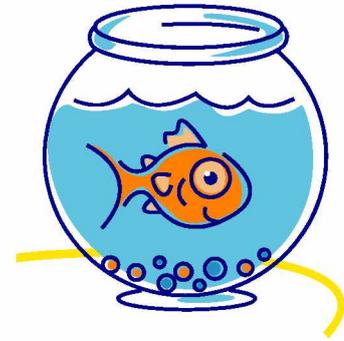
Die Beobachterrolle kann gestärkt werden, indem sie zu den Personen auf der Meinungslinie gehen und an ihrer Stelle Deutungen bestimmter (theoretischer oder praktischer) Positionen vornehmen.

Meinungsdreieck/-viereck

Man kann statt einer Linie auch ein "Meinungsdreieck" oder "Meinungsviereck" herstellen lassen. Dies setzt voraus, dass es ein Problem, ein Thema mit frei oder vier klar definierten Polen gibt.

Sylvia Jahnke-Klein

Die Fishbowl-Diskussion



Kurzbeschreibung

Bei der Fishbowldiskussion (auch Innen-/Außenkreis-Methode genannt) handelt es sich um eine dynamische Variante der Podiumsdiskussion. Zuvor werden in Gruppen bestimmte Positionen zu einem Thema erarbeitet. Jede Gruppe schickt dann einen Vertreter(in) in die Diskussionsrunde. Diese besteht aus einem inneren und einem äußeren Stuhlkreis. Im inneren Kreis stehen ein Stuhl für jede(n) Vertreter(in) einer Gruppe, ein leerer Stuhl und ein Stuhl für den/die Moderator(in). Im äußeren Kreis stehen Stühle für die anderen SeminarteilnehmerInnen, die die Diskussion im inneren Kreis wie die Bewegung von Fischen in einem Goldfischglas (übers. „fishbowl“) verfolgen. Die ZuhörerInnen können sich jedoch jederzeit an der Diskussion im Innenkreis beteiligen. Dies geschieht, indem sie sich auf den freien Stuhl setzen, ein neues Argument einbringen und sich dann nach außen zurücksetzen. Oder aber sie nehmen den Platz ihres Gruppensprechers ein und vertreten von nun an die Position dieser Gruppe. Die Fishbowl-Diskussion setzt eine Mindestgruppengröße von etwa 12 Personen voraus und kann auch in Gruppen mit bis zu 30 Personen durchgeführt werden. Der Zeitbedarf für die Diskussionsrunde liegt bei ca. 15 bis 30 Minuten, der Vorbereitungsaufwand für die Gruppen kann je nach Aufgabenstellung 5 Minuten, aber auch eine ganze Stunde betragen.

Ablaufschema

Von der Fishbowl-Diskussion existieren verschiedene Varianten. Zunächst soll hier die von mir am häufigsten verwendete Variante beschrieben werden.

Ablauf:

1. Die Lehrperson erläutert zunächst die Fishbowl-Methode und teilt die Klasse bzw. Seminargruppe dann in mehrere Kleingruppen (ca. 3 bis maximal 8 Personen) auf, die sich jeweils eine bestimmte Position zu einem Thema aneignen. Dazu kann der Gruppe z.B. eine Rollenkarte gegeben werden. Sinnvoll sind 4 bis 5 Kleingruppen mit unterschiedlichen Positionen (z.B. jungdynamische Lehrerin, konservativer Lehrer, Schülersprecher und Elternvertreter).
2. Nachdem die Gruppen sich ihre Position und die dazugehörigen Argumente erarbeitet haben, beginnt die Fishbowl-Diskussion. Jede Gruppe schickt eine(n) Vertreter(in) in den inneren Stuhlkreis, ein Platz ist für die/ den Moderator(in) vorgesehen, ein Platz bleibt leer. Die ZuschauerInnen setzen sich in den

äußeren Stuhlkreis oder stellen sich um den inneren Kreis herum auf. Die Moderatorrolle kann sowohl von der Lehrperson als auch von einem/ einer Teilnehmer(in) eingenommen werden. Wenn nicht zu viele verschiedene Positionen vergeben worden sind (z.B. nur 3 Gruppen), kann jede Kleingruppe auch zwei VertreterInnen in den inneren Stuhlkreis schicken.

3. Der/ die Moderator(in) eröffnet nun die Diskussion. Zunächst fordert er/ sie die DiskussionsteilnehmerInnen auf sich kurz vorzustellen. Falls in der Mitte des inneren Kreises Tische stehen, kann jeder Gesprächspartner auch ein Namensschild vor sich aufstellen, z.B. Frau Müller, Elternsprecherin. Nach der Vorstellung gibt der/ die Moderator(in) die erste Diskussionsfrage in die Runde und die DiskussionsteilnehmerInnen vertreten ihre Position.
4. Die Mitglieder jeder Kleingruppe können ihrem/ ihrer Vertreter(in) Beistand leisten, wenn diesem die Argumente ausgehen und er/ sie in Bedrängnis gerät. Man steht dann einfach auf und tippt ihm/ ihr auf die Schulter. Der/ die Gruppenvertreter(in) darf, wenn er/ sie gerade spricht, noch ihren Gedanken zu Ende führen und überlässt dann ihren Platz (und damit das Rederecht) dem nächsten Gruppenmitglied. Falls dem/der Gruppensprecher(in) die Argumente ausgehen, kann sie von sich aus auch den inneren Stuhlkreis verlassen. Den Mitgliedern der Gruppe wird dadurch signalisiert, dass eine andere Person den Platz einnehmen soll.
5. Neue Argumente, die sich nicht einer der vorgegebenen Positionen zuordnen lassen, können eingebracht werden, indem man sich auf den freien Stuhl setzt. Falls feste Rollen vergeben wurden, stellt man sich kurz vor (z.B. „Ich bin der Hausmeister“) und bringt dann sein Argument ein. Danach wird dieser Platz wieder verlassen, um anderen Gelegenheit zu geben, weitere Argumente einzubringen.
6. Ansonsten hören die TeilnehmerInnen im Außenkreis aktiv zu. Je nach Themenstellung können sie ggf. einen Beobachtungsbogen ausfüllen. Wichtig ist, dass sie sich – solange sie sich im Außenkreis befinden – jeglichen Kommentars enthalten. Auch Seitengespräche im Außenkreis sollten vermieden werden.
7. Der/ die Moderator(in) überwacht und lenkt die Diskussion. Ein vorbereiteter Katalog mit Fragen und Impulsen ist dabei hilfreich. Wenn die für die Diskussion vorgesehene Zeit abgelaufen ist oder die Argumente ausgehen, beendet der/ die Moderator(in) die Diskussion.
8. Im Anschluss an die Fishbowl-Diskussion können noch – je nach Funktion, die die Diskussion im Unterrichtsverlauf einnehmen soll – die Ergebnisse im Plenum besprochen werden.

Wie oben bereits beschrieben, existieren zu dieser Diskussionsform verschiedene Varianten. So muss es nicht unbedingt einen freien Stuhl geben, da ja jeder auch seine(n) Gruppensprecher(in) ablösen kann. Man kann auch vereinbaren, dass alle 5 Minuten der/ die Gruppensprecher(in) wechselt und so alle GruppenteilnehmerInnen einmal im Innenkreis sitzen. Dies ist besonders im Fremdsprachenunterricht sinnvoll, wo alle gleichermaßen die Gelegenheit erhalten sollten, in der fremden Sprache zu sprechen.

Es muss auch nicht zwangsläufig ein(e) Moderator(in) am Gespräch teilnehmen. Dann ist allerdings ein Auswertungsgespräch im Anschluss unabdingbar. Bei Lernenden, die noch nicht über ausreichende Diskussionskompetenzen verfügen, ist jedoch von dieser Variante abzuraten, da die Diskussion möglicherweise ergebnislos verläuft bzw. vom Thema wegführt.

Die verschiedenen Positionen der Kleingruppen müssen nicht unbedingt durch Rollenkarten vorgegeben werden. Die TeilnehmerInnen können sich z.B. auch inhaltlich einer bestimmten Position zuordnen (z.B. bei einer Schulstrukturdebatte „Gesamtschulbefürworter“, „Befürworter des Dreigliedrigen Schulsystems“, „Befürworter eines Fünfgliedrigen Systems“, „Befürworter eines Zweigliedrigen Systems mit zusammengelegten Haupt- und Realschulen“, „Befürworter eines Zweigliedrigen Modells mit Gymnasien und Gesamtschulen“) und in der Gruppe Argumente für ihre Position erarbeiten. Oder aber die Kleingruppen bestehen aus verschiedenen Konfliktparteien und die Fishbowl-Methode wird zur Klärung des Konflikts eingesetzt.

Eine weitere Variante besteht darin, dass im Vorfeld überhaupt keine Gruppen gebildet werden, sondern gleich ein innerer Stuhlkreis (bestehend aus einem leeren Stuhl, einem Stuhl für den/ die Moderator(in) und drei Stühlen für die Diskutanten) und ein äußerer Stuhlkreis aufgebaut werden. Es wird von der Lehrperson ein Diskussionsthema vorgegeben und drei Lernende beginnen im inneren Kreis mit der Diskussion. Wer ein weiteres Argument einbringen möchte, setzt sich auf den freien Stuhl. Dafür muss ein anderer Lernender den inneren Stuhlkreis verlassen, sodass ein neuer freier Stuhl zur Verfügung steht.

Einsatzbereiche

Im Schulunterricht kann die Fishbowl-Methode gut in Unterrichtsfächern eingesetzt werden, in denen der Austausch von Argumenten und Positionen wichtig ist (z.B. Deutsch, Politik, Geschichte, Erdkunde). Auch im Fremdsprachenunterricht höherer Klassenstufen können Fishbowl-Diskussionen sinnvoll sein. Die Sprachkompetenz der SchülerInnen muss dafür aber ausreichend sein. Hier kann es z.B. zur Auflage gemacht werden, dass alle TeilnehmerInnen einmal im inneren Kreis sitzen müssen.

In Seminaren ist der Einsatz der Fishbowl-Methode immer dann sinnvoll, wenn es um den Abgleich verschiedener Positionen geht, z.B. die Eltern-, Lehrer-, Schüler-, Schulleitungs-, Schulaufsichts- oder Arbeitgeberposition.

Voraussetzungen

Für die Fishbowl-Methode sind keine besonderen Voraussetzungen vonnöten. Allerdings müssen die TeilnehmerInnen die Disziplin aufbringen, sich an die vorgegebenen Regeln zu halten, es darf z.B. keine Zwischenrufe aus dem Außenkreis geben.

Vorteile

Ein Vorteil dieser Methode besteht darin, dass die Diskussionsrunde überschaubar ist, da nur eine kleine Zahl von TeilnehmerInnen gleichzeitig diskutiert. Insbesondere emotional aufgeheizte Themen können so in einem geordneten Rahmen besprochen werden können. Bei freien Klassendiskussionen entsteht leicht ein größeres Durcheinander. Stillere SchülerInnen oder SeminarteilnehmerInnen kommen dabei oftmals kaum zu Wort. Die Lehrperson kann bei der Fishbowl-Diskussion gezielt zurückhaltende Lernende bitten, die Position ihrer Gruppe im inneren Kreis zu vertreten. Oder aber im inneren Kreis sitzen nur Lernende, die sich freiwillig dafür gemeldet haben, und die zurückhaltenden Lernenden bleiben außen und haben die Möglichkeit, sich auf dem freien Stuhl punktuell einzubringen und sich dann wieder in den „sicheren“ äußeren Kreis zurückzuziehen.

Insbesondere wenn Rollenkarten vergeben wurden, ist die Fishbowl-Diskussion zugleich ein kleines Rollenspiel. Dadurch wirkt die Methode sehr motivierend auf die TeilnehmerInnen.

Die Fishbowl-Diskussion stärkt die TeilnehmerInnen in ihrer Artikulationsfähigkeit, aber auch in der Fähigkeit des aktiven Zuhörens. Dominantere Lernende müssen es ertragen, ihre Meinung zurückzuhalten, solange sie im Außenkreis sitzen.

Nachteile

Die Methode benötigt etwas Platz, in voll gestellten Klassenzimmern ist es oftmals kaum möglich, einen inneren und äußeren Stuhlkreis aufzustellen.

Sie benötigt natürlich auch mehr Zeit, als wenn die Argumente durch Instruktion vermittelt werden würden (Andererseits ist dadurch die Halbwertszeit des Wissens auch deutlich höher!).

Ein Nachteil kann es sein, wenn Rollenkarten vergeben werden, dass nicht die eigene Meinung vertreten werden kann. Die Fishbowl-Methode lässt sich aber auch so variieren, dass man sich einer Gruppe zuordnet, die die eigene Meinung vertritt (s. das obige Beispiel zur Schulstrukturdebatte).

Für zurückhaltende Lernende kann die Hürde, sich in den inneren Kreis zu begeben, sehr hoch sein. Von daher halten sie sich möglicherweise aus der Diskussion heraus. Wenn zu viele Lernende passiv im Außenkreis verbleiben, besteht auch immer die Gefahr, dass diese sich zurückziehen und anderweitige Gespräche anfangen. Deshalb sollte die Fishbowl-Diskussion nicht zu lange dauern und – wie alle anderen Methoden auch –

nur eine von vielen Methoden sein, die im Unterricht eingesetzt werden

Kommentare von SeminarteilnehmerInnen

Zum Abschluss werden noch einige Kommentare von Studierenden wiedergegeben, die diese Methode als SeminarteilnehmerInnen kennengelernt haben:

- *„Die Diskussion war gut und interessant, da jederzeit Platzwechsel möglich waren und so viele Meinungen eingebracht werden konnten. Weiterhin ist die Diskussion auch ein kleines Rollenspiel, welches auch sehr interessant zu beobachten ist.“*
- *„Ich fand diese Methode sehr anspruchsvoll, aber durchaus sinnvoll und interessant“.*
- *„Vorteil ist, dass eine kleine Gruppe diskutiert, d.h. dass das Abschweifen vom Thema (auch durch fokussierte Leitung der Diskussion) vermieden werden kann. Der Wechsel der Personen gewährleistet dabei, dass trotzdem jeder, der möchte, zu Wort kommen kann.“*
- *„Der Lehrer/ Moderator tritt zunehmend in den Hintergrund und die SchülerInnen können sehr lebhaft und frei diskutieren.“*
- *„Das Abklatschen finde ich besonders gut, um mehr Stimmen/ Argumente zu hören.“*
- *„Finde ich super, aber die Ansichten einer Gruppe müssen unbedingt klar in den Materialien (stichwortartig o.ä.) festgelegt werden!“*
- *„Die Methode Fishbowl ist echt super. Man wird angeregt mit den Leuten zu diskutieren. Allerdings ist es manchmal problematisch, die Einstellungen von anderen Positionen (CDU, SPD) zu vertreten, wenn man dem eigentlich nicht zustimmen kann.“*
- *„Sinnvoll für kleine Kurse (so um die 20 Leute), sonst wird das Plenum zu groß.“*
- *„Für die Schule ist die Methode nur sinnvoll, wenn die Beobachter eine gezielte, überprüfbare Beobachtungsaufgabe bekommen (z.B. Protokoll/ Zusammenfassung der Diskussion). Ansonsten entsteht Unruhe und Desinteresse.“*
- *„Prinzipiell eine gute Methode, aber wirkt irgendwie sehr gekünstelt, besonders bei Positionen, die der eigenen nicht entsprechen... → es muss ein wirklich kontroverses Thema geben, das die Teilnehmer wirklich interessiert bzw. betrifft.“*
- *„Kenne die Fishbowl-Methode schon aus dem Bereich Englisch/ Fremdsprachenunterricht und finde, dass einfach zu wenige Personen aktiv einbezogen werden. Der größte Teil der Gruppe ist nur Zuschauer und auch der einzelne freie Stuhl, der zum Mitreden bevollmächtigt, ändert daran nichts.“*



Sylvia Jahnke-Klein

Das Lerntempo-Duett

Kurzbeschreibung

Das Lerntempoduett (auch Lerntempo-Partnerschaft genannt) ist eine Methode des wechselseitigen Lehrens und Lernens, bei der jeder im eigenen Tempo arbeiten kann. Es findet dabei ein steter Wechsel von Einzel- und Partnerarbeit statt. Die TeilnehmerInnen eignen sich zunächst in Einzelarbeit Wissen zu einem Themenkomplex an und werden damit zu „Experten“ für dieses Wissensgebiet. In der Regel geschieht dies durch die Bearbeitung eines Textes, zu dem eine Visualisierung erstellt wird. Die eine Hälfte der Gruppe bearbeitet Text A, die andere Hälfte Text B. Wichtig ist dabei, dass jeder seine Arbeitsgeschwindigkeit selbst bestimmt. Wer seinen Text bearbeitet hat, stellt sich vor seinen Tisch oder in eine dafür vorgesehene Ecke und wartet bis eine Person aufsteht, die den jeweils anderen Text gelesen und bearbeitet hat. So bilden sich nacheinander Paare, die in etwa das gleiche Lerntempo haben. Beide Partner erklären sich wechselseitig anhand ihrer Visualisierungen den bearbeiteten Text. Je nach ausgewählter Variante der Lerntempo-Partnerschaft (s. unten) bearbeitet das Paar im Anschluss zusätzliche Aufgaben oder es wird in Einzelarbeit zunächst noch der jeweils andere Text gelesen. In dieser Variante findet nach der Lektüre des zweiten Textes eine neue Paarbildung aufgrund des Lerntempos statt. Der Zeitbedarf für die Methode „Lerntempoduett“ hängt davon ab, wie komplex die zur Verfügung gestellten Aufgaben und Texte sind. Man sollte mindestens 25 Minuten einplanen, kann aber auch gut eine Stunde damit füllen. Die Gruppengröße ist beliebig.

Ablaufschema

Im Folgenden werden zwei verschiedene Varianten der Methode „Lerntempoduett“ beschrieben.

Ablauf (Variante 1):

1. Die Lehrperson erläutert den TeilnehmerInnen zunächst die Methode „Lerntempoduett“ und gibt noch die folgenden Hinweise: Jeder soll in seinem eigenen Tempo und der in der eigenen Gründlichkeit arbeiten und darf sich nicht davon irritieren lassen, dass andere früher fertig sind. Der/die LernpartnerIn darf nur nach dem Lerntempo gewählt werden, auf Freunde wird nicht gewartet.
2. Nach der Klärung möglicher Fragen zur Methode wird an jeweils die Hälfte der Gruppe Text A bzw. B verteilt. Am besten sind die Texte auf verschiedenfarbigen Papier kopiert, damit sofort ersichtlich ist, wer welchen Text bearbeitet. Die TeilnehmerInnen lesen ihren Text in Einzelarbeit und visualisieren den Inhalt (Mindmap, Flussdiagramm, Piktogramm, Karikatur, ...). Sie arbeiten dabei in ihrer

eigenen Geschwindigkeit.

3. Wer seine Visualisierung erstellt hat, signalisiert dies durch Aufstehen und wartet, bis jemand mit dem jeweils anderen Text ebenfalls fertig ist. Auf diese Weise erfolgt eine Paarbildung aufgrund des jeweiligen Lerntempos. Beide PartnerInnen setzen sich gemeinsam an einen Tisch und erklären sich nacheinander mit Hilfe ihrer Visualisierungen den jeweiligen Textinhalt.
4. Anschließend werden von diesem Paar weiterführende Aufgaben (vertiefende Fragen diskutieren, Transferaufgaben, ...) bearbeitet, die bereits mit den Texten A und B verteilt wurden oder auf dem Lehrerpult zur Abholung bereit liegen.
5. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit erfolgt im Plenum die Klärung von offenen Fragen und die Reflexion der Ergebnisse.

Ablauf (Variante 2):

Schritt 1 bis 3 wie oben angegeben, dann erfolgt jedoch eine neue Paarbildung:

4. Nach der wechselseitigen Wissensvermittlung trennt sich das Paar und liest in Einzelarbeit den jeweils anderen Text. Wer damit fertig ist, signalisiert dies wiederum durch Aufstehen und sucht sich einen Partner, der auch bereits beide Texte gelesen hat.
5. Das neu gebildete Paar holt sich vom Lehrerpult weitere Aufgaben zu den Texten und bearbeitet sie gemeinsam bis zum Ende der Lernzeit.
6. Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit erfolgt im Plenum die Klärung von offenen Fragen und die Reflexion der Ergebnisse.

Weitere Varianten:

Je nach Inhalt können auch Lerntempo-Terzette oder -Quartette gebildet werden, die jeweils unterschiedliche Texte bearbeitet haben. (Allerdings können sich dadurch größere Wartezeiten ergeben!)

Es besteht auch die Möglichkeit, dass alle LernerInnen die gleiche Aufgabe bearbeiten. Die Lerntempopaare, die sich aufgrund der unterschiedlichen Aufgabenbearbeitungsgeschwindigkeit bilden, vergleichen ihre Ergebnisse und korrigieren und ergänzen sich. Danach wird in Einzelarbeit der nächste Bearbeitungsschritt erledigt, u.s.w.

Weiterhin ist es denkbar, dass sich noch ein drittes oder viertes Mal neue Lernpartnerschaften bilden.

Anwendungsmöglichkeiten

Die Methode Lerntempoduett kann zum Wissenserwerb, zum Problemlösen, zum Wiederholen und zum Üben in allen Themenbereichen eingesetzt werden. Besonders gut geeignet ist sie auch für den Fremdsprachenunterricht, hier nehmen durch die wechselseitige Wissensvermittlung die fremdsprachlichen Äußerungen deutlich zu.

Voraussetzungen

Wenn mit zwei unterschiedlichen Texten gearbeitet wird, ist es sehr wichtig, dass diese die gleiche Länge und Komplexität haben!!! Die Methode funktioniert nicht, wenn z.B. die Bearbeitungszeit für Text A größer ist als für Text B. Es sollte auch eher mit kürzeren Texten gearbeitet werden, damit die Gruppe aufgrund des unterschiedlichen Lesetempos nicht zu weit auseinanderdriftet.

Eine weitere Voraussetzung für die Anwendbarkeit dieser Methode besteht darin, dass das Arbeitsklima in der Gruppe von Toleranz und wechselseitiger Akzeptanz geprägt ist, da Unterschiede in der Lerngeschwindigkeit offensichtlich werden. Für Gruppen, in denen ein hoher Konkurrenzdruck herrscht, ist das Lerntempoduett m.E. nicht geeignet, da die Methode in diesem Falle einen (nicht gewollten) Wettbewerbscharakter bekommen kann. Andererseits trägt die Methode zur Verbesserung des Arbeitsklimas in einer Gruppe bei, da die Lernenden auch mal mit Personen zusammen arbeiten, die nicht zu ihren Freunden zählen.

Eine weitere Voraussetzung müsste eigentlich eine gerade Anzahl an TeilnehmerInnen sein. Die Methode ist aber auch bei einer ungeraden Anzahl von TeilnehmerInnen durchführbar, indem man eine Dreiergruppe zulässt.

Vorteile

Ein großer Vorteil dieser Methode liegt darin, dass jede(r) im eigenen Tempo arbeiten kann und sich automatisch Paare bilden, die ebenfalls das gleiche Arbeitstempo haben. So steht jedem Lernenden die Zeit zur Verfügung, die er/sie für die Verarbeitung des jeweiligen Sachverhalts benötigt. Niemand muss warten, niemand muss sich abhetzen. Das Lerntempoduett ermöglicht so innere Differenzierung. In immer heterogener werdenden Lerngruppen wird dies zunehmend wichtiger. Die erreichten Lernziele driften dabei durchaus auseinander. Dies kann als Nachteil aufgefasst werden, entspricht aber dem Gedanken der individuellen Förderung und ist m.E. eher als Vorteil aufzufassen. Unterrichtsmethoden, die alle Lernenden im Gleichschritt durch ein Thema führen, erzeugen oftmals nur den Eindruck, bei allen die gleichen Lernziele erreicht zu haben. Das, was von dem vermittelten Stoff tatsächlich in den einzelnen Köpfen „hängengeblieben“ ist, unterscheidet sich oftmals erheblich voneinander.

Ein weiterer Vorteil liegt im wechselseitigen Lehren und Lernen: Jeder Lernende nimmt einmal den Expertenstatus und einmal den Novizenstatus ein. Als „Experte“ einem „Novizen“ ein Wissensgebiet zu vermitteln, stärkt das Selbstvertrauen und verbessert die

kommunikativen Fähigkeiten. Außerdem wird beim Erklären eines Sachverhalts deutlich, ob der „Experte“ den Stoff wirklich verstanden hat. Wenn dies der Fall ist, kann der jeweilige „Experte“ seinen Lernzuwachs unmittelbar erleben. Dies wirkt sehr motivierend. Im anderen Falle wird deutlich, dass der „Experte“ das Gelesene nur oberflächlich verstanden hat. Dies kann ein Ansporn sein, in Zukunft gründlicher zu arbeiten. In diesem Falle versuchen beide Partner des Lerntempoduetts sich den Stoff gemeinsam zu erarbeiten.

Auch der Novizenstatus bringt Vorteile mit sich: Ein Wissensgebiet von einem Lernenden im Einzelgespräch erklärt zu bekommen, ist oftmals effektiver als wenn dies im Plenumsunterricht geschieht. Die Lernenden haben in der Regel einen anderen Sprachcode als die Lehrperson (zumindest in der Schule) und können sich daher gegenseitig besser verstehen. Im Zweiergespräch kann auch jederzeit zurückgefragt werden, was im Plenum in dieser Intensität nicht möglich ist.

Nachteile

Eine gewisse „Gefahr“ besteht darin, dass die Lernenden – wie oben bereits beschrieben – in Konkurrenz zueinander arbeiten und die Methode „Lerntempoduettt“ zu einem Geschwindigkeits-Wettbewerb verkommt. Dies muss auf jeden Fall vermieden werden, indem vorher deutlich angesagt wird, dass es auf Gründlichkeit und nicht auf Schnelligkeit ankommt. Trotzdem können sich einige Lernende dadurch unter Druck gesetzt fühlen, dass die unterschiedliche Lesegeschwindigkeit für alle sichtbar wird.

Andererseits darf es auch nicht ein gemeinsames „Bummeln“ geben. Da die Lehrperson nicht bei jedem Paar zuhören kann, ist es denkbar, dass über private Themen gesprochen wird und nicht über den Lernstoff. Diese Gefahr ist besonders groß, wenn die Auswahl der Texte und Aufgaben unpassend ist. Im Idealfall haben die Texte genau den richtigen Schwierigkeitsgrad und sind motivierend und anregend.

Bedingt durch die unterschiedliche Lesegeschwindigkeit der Lernenden lässt es sich nicht vermeiden, dass einige bereits beim Austausch sind, während die anderen noch lesen. Da die Lautstärke durch den Austausch steigt, können die Langsameren beim Lesen gestört werden. Die Lehrperson sollte daher darauf achten, dass beim wechselseitigen Austausch möglichst leise gesprochen wird. Das Problem der zu großen Lautstärke lässt sich auch vermeiden, wenn die Lernenden sich in der Austauschphase in andere Räumlichkeiten zurückziehen können oder bestimmte Teile des Raumes als „Gesprächszone“ und andere als „Lesezone“ gekennzeichnet werden.

Kommentare von Seminar TeilnehmerInnen

Zum Abschluss werden noch einige Kommentare von Studierenden wiedergegeben, die diese Methode im Seminar erlebt haben:

- *„Mir persönlich hat die Methode sehr gut gefallen, denn zum Einen konnte ich mich selbst einlesen und Notizen über den Inhalt machen, zum Anderen habe ich durch den Austausch mit einem Mitglied der anderen Gruppe ebenfalls über deren Text und Inhalt etwas erfahren können.“*
- *„Interessanter Ansatz, der unterschiedliches Arbeitstempo gut berücksichtigt, wenn gleichwertige Materialien/Arbeitsaufträge gewählt werden.“*
- *„Partnerarbeit erfolgversprechend, da sich Tandems finden, die vermutlich ähnlich (schnell) arbeiten.“*
- *„Man muss nicht ewig warten, bis es endlich weitergeht → keine Langeweile.“*
- *„Ich halte Kommunikation innerhalb von Klassen und Seminaren für sehr sinnvoll, denn meist lernt man so viel effektiver, denn diese Situation ist ebenfalls emotional konnotiert, was für die Effektivität des Lernens und der Speicherung im Langzeitgedächtnis vorteilhaft ist.“*
- *„Plätze für die Partnerarbeit vorher zuweisen, um Chaos zu vermeiden.“*
- *„Ich fand die Methode vor allem hinsichtlich heterogener Klassen sinnvoll. Außerdem ist der Austausch untereinander gesichert.“*
- *„Die Methode hat mir überhaupt nicht gefallen; man wird unter Druck gesetzt, man versucht schnell fertig zu werden und pfuscht.“*
- *„Die Schülerinnen und Schüler, die etwas mehr Zeit brauchen, könnten sich schämen, deswegen muss gewährleistet sein, dass dieser Fall nicht eintritt.“*

Hilbert Meyer



Begriff und Herkunft

Mit dem Begriff „Gruppen-Puzzle“ wird eine Variante der Gruppenarbeit bezeichnet, bei der ein vom Lehrenden gewählter und vorbereiteter Wissensinhalt in mehreren Etappen in jeweils neu zusammengesetzten Kleingruppen erarbeitet wird. Dabei wird zwischen den Stammgruppen oder Teams einerseits und den Expertengruppen andererseits unterschieden.

- Der didaktisch aufbereitete Wissensinhalt muss in Form von sog. Expertenblättern zu Beginn des Gruppenpuzzles vorliegen und in entsprechender Anzahl vervielfältigt worden sein.
- Die zu Beginn der Sitzung zu bildenden Stammgruppen (= Teams) müssen gleichstark sein. In unserer Sitzung bestehen sie aus je vier Personen. (Wenn der anzueignende Wissensinhalt besser in drei oder fünf Portionen aufzuteilen ist, kann man auch Stammgruppen mit 3 oder 5 Mitgliedern bilden.)
- Jedes Stammgruppenmitglied ist für ein Viertel des anzueignenden Wissensverantwortlich. Er bzw. sie muss nämlich in einer der Gruppenarbeitsphasen aus der Lernenden- in die Lehrendenrolle schlüpfen.
- Die Expertengruppen werden aus je einem Mitglied der Stammgruppen gebildet. Ihre Größe ergibt sich aus der Anzahl der Stammgruppen (s.u.).
- Der Zeitbedarf für ein einmaliges Ausprobieren beträgt je nach Komplexität der Expertenblätter 80 bis 120 Minuten. (Eine 45-Minuten-Stunde ist auf jeden Fall zu kurz.)

Die Methode ist in den 80er Jahren in Süddeutschland entwickelt und dann 1985 das erste Mal vom DIPP (Deutsches Institut für Fernstudien an der Uni Tübingen: Studienbrief 3: Lernen in Gruppen) veröffentlicht worden. Aus diesem Studienbrief wird hier mehrfach zitiert.

Lesehinweis:

Sigrid Roterling-Steinberg: Gruppenpuzzle. In: Herbert Gudjons: Handbuch Gruppenunterricht. Beltz Weinheim 1991.

Wie „funktioniert“ das Gruppen-Puzzle?

Bei dieser Methode arbeiten alle Lernenden in heterogenen bzw. nach Zufallsprinzip zusammengesetzten Gruppen, den so genannten Stammgruppen. Die Stammgruppen müssen gleich stark sein und können zwischen drei und fünf Mitgliedern variieren.

1. Schritt

Den Lernenden werden in dem weiter unten genau beschriebenen Verfahren bestimmte Abschnitte des gesamten Lern-Materials in schriftlicher Form zur Bearbeitung übergeben. Dazu erhält jeder Lernende ein „Expertenblatt“. Diese Expertenblätter informieren über Teilaspekte des Gesamtthemas, das angeeignet werden soll. Jedes Mitglied einer Stammgruppe erhält also ein anderes Expertenblatt. Alle Expertenblätter zusammen decken den Themenkomplex ab.

2. Schritt

Jedes Gruppenmitglied muss sich nun zum „Experten“ für das Teilthema machen, dessen Expertenblatt er erhalten hat. Er kann dies tun,

- indem er sein Expertenblatt liest,
- indem er sich in seiner Stammgruppe über sein Teilthema unterhält,
- indem er in eine so genannte „Expertengruppe“ geht und sich dort schlau zu fragen versucht;
- indem er Wissen des/der Moderators/-in bzw. Seminarleiters/-leiterin anzapft.

Wenn die Lernenden in der Stammgruppe ihr Material durchgelesen und erste Abklärungen mit den anderen Stammgruppen-Mitgliedern über das Gesamtthema getroffen haben, findet eine Umgruppierung statt:

- Es treffen sich diejenigen aus den verschiedenen Stammgruppen, die die gleichen Teilthemen bearbeiten müssen, in einer Expertengruppe, um ihr Teilthema etwa 20 bis 30 Minuten lang zu diskutieren.
- Für diese Diskussion können ihnen zusätzliche Arbeitsblätter gegeben werden; sofern anwesend, können hier auch „Ober-Experten“ eingesetzt werden, die Rückfragen der Experten-Runde beantworten.
- Die Experten können sich während der Expertenrunde Aufzeichnungen machen.

3. Schritt

Nun gehen die „Experten“ in ihre Stammgruppen zurück und geben der Reihe nach ihr Expertenwissen an die übrigen Stammgruppen-Mitglieder weiter, um sie für den abschließenden Test fit zu machen:

- Es kommt also darauf an, dass die „Experten“ ihr Teilthema erstens einigermaßen „kapiert“ haben und zweitens auch didaktisch geschickt an ihre Stammgruppenmitglieder vermitteln können.

4. Schritt

Zum Schluss bearbeiten alle Lernenden einen schriftlichen Test-Bogen, in dem alle Teilthemen des Gesamthemas ungefähr gleichgewichtig abgeprüft werden:

- Die Stammgruppenmitglieder dürfen nicht beieinander sitzen.
- Jeder Teilnehmer/jede Teilnehmerin füllt individuell seinen/ ihren Testbogen aus.
- Alle TeilnehmerInnen sollen alle Fragen beantworten.
- Der Test sollte „geschlossene“ und „offene“ Fragen enthalten (abrufen von Fakten- und Begriffswissen; multiple-choice-Fragen; Bewertungsfragen).
- Der Test sollte nicht länger als 10 Minuten dauern (schon um die Auswertungs-Arbeit in Grenzen zu halten).
- Die Testbogen sollten möglichst bald zurückgegeben werden (spätestens am nächsten Morgen). An der Auswertung kann ein Seminarmitglied beteiligt werden.

In der Auswertung werden die Stammgruppen im Kollektiv bewertet; es gibt also keine Einzelsieger, sondern nur Gruppensieger!

Charakterisierung; Stärken und Schwächen

Das Gruppenpuzzle lebt vom Konkurrenzprinzip. Aber es kämpft nicht eine(r) gegen alle, sondern jeweils ein Team gegen die anderen Teams. Zum Abschluss des Puzzles findet eine schriftliche Leistungsbewertung statt. Dabei gilt der Grundsatz: „Individuell Punkte sammeln – aber nur gemeinsam siegen oder verlieren!“

Das Gruppenpuzzle lebt aber ebenso sehr von der Fähigkeit, ja vom Zwang jedes einzelnen zum solidarischen Handeln. Nur jenes Team kann gewinnen, in dem alle Teammitglieder bereit und in der Lage sind, sich gegenseitig zu belehren und einander zuzuhören.

- Die Vorteile dieser Methode bestehen m. E. vor allem darin, dass jedes der Mitglieder einer Stammgruppe sowohl in die Rolle des Lehrenden wie auch des Lernenden schlüpfen muss.
- Diejenige Gruppe gewinnt (in aller Regel), in der die geschicktesten Lehrenden und die schnellsten Lerner zusammengekommen sind.
- Für welche Themenstellungen und Aufgabenbereiche ist *diese Methode* besonders geeignet?
 - Das Gruppenpuzzle kann in allen Fächern verwendet werden, in denen umfangreichere Materialien, insbesondere ausführliche Texte, bearbeitet werden müssen.
 - Hauptanwendungsgebiete sind daher Fächer bzw. Lernziele wie verständiges Lesen, Geschichte, Sozialkunde, Geographie; insgesamt also Lernbereiche, in denen es mehr um Verstehen von Zusammenhängen und Aufbau von begrifflichen Strukturen ankommt als auf den bloßen Erwerb von Fertigkeiten und Faktenwissen.
 - Das Rohmaterial der Unterweisung für die Organisationsform „Gruppenpuzzle“ ist üblicherweise ein Kapitel, ein Teil einer Geschichte, ein zusammenhängender Abschnitt eines Lehrtextes usw.
- Der Schlüssel für den Lernerfolg beim Gruppenpuzzle ist die wechselseitige Abhängigkeit, da alle Schüler auf ihre Gruppenkameraden angewiesen sind; diese müssen die notwendigen Informationen in die Gruppe einbringen, auf Grund ihres Expertenwissens Fragen beantworten können usw., damit alle Gruppenmitglieder die Gesamtinformation, die zum Test nötig ist, erhalten.
- Welche Lernziele können mit dieser Methode verfolgt werden? Die Autoren des DIFF-Studienbriefes schreiben im Blick auf Schüler und Schülerinnen:

„In zahlreichen Untersuchungen hat sich gezeigt, dass durch dieses Verfahren besonders die sozialen Beziehungen in der Klasse gefördert werden. Es stiftet zahlreiche Kontakte, bringt viele Schüler dazu, einander zuzuhören, Fragen zu stellen, anderen etwas zu

erklären oder sich von anderen etwas erklären zu lassen. Die positiven Wirkungen reichen auch über den Unterricht hinaus in die Pausen- und Freizeitaktivitäten.

Daneben fördert die Erfahrung, dass man anderen etwas für sie Wichtiges mitzuteilen hat und dass die anderen einem aufmerksam zuhören, gerade bei leistungsschwächeren Schülern die Fähigkeit, sich selbst positiver einzuschätzen. Allerdings muss die Einschränkung beachtet werden, dass mit dem Gruppenpuzzle nur **neue** Inhaltsbereiche erarbeitet, nicht aber Übungs- und Anwendungsziele verfolgt werden dürfen:

In der relativ kurzen Zeit der Arbeit in Expertengruppen können natürlich schwächere Schüler keine langfristig entstandenen Kenntnis- oder Fertigungsdefizite aufholen, z.B. trifft ein rechtschreibschwacher Schüler nach einer halben Stunde Übung in der Anwendung einer bestimmten Rechtschreibregel in seiner Stammgruppe mit Schülern zusammen, die alles längst und sicher beherrschen, was er sich nun vielleicht teilweise angeeignet hat; von diesem „Experten“ können die anderen wenig lernen. Die Wirkung didaktisch falsch eingeplanter Gruppenpuzzles ist möglicherweise nicht nur gering, sondern für einzelne Schüler sogar negativ.“

Beispiel: Ein Gruppenpuzzle zum Thema „Kooperationsformen des Unterrichts“

Ich gehe von folgender Ausgangslage aus:

- Eine Seminargruppe von 20 Studierenden will sich unter Anleitung der Seminarleiterin in das Thema „Kooperationsformen des Unterrichts“ (Frontalunterricht/ Gruppenunterricht/Partnerarbeit/Einzelarbeit) einarbeiten.
- Die Seminarleiterin hat ein 20 Seiten langes Arbeitspapier zum Thema „Kooperationsformen“ mitgebracht. Jede der Kooperationsformen wird in einem ungefähr gleich langen Text erläutert; wissenschaftliche Forschungsergebnisse werden mitgeteilt; Anregungen zum Einsatz dieser Kooperationsformen im Schulalltag werden formuliert.
- Darüber hinaus hat die Seminarleiterin einen schriftlichen Leistungstest vorbereitet, durch den das im Arbeitspapier enthaltene unterrichtsmethodische Fachwissen abgeprüft werden kann.

In der Eingangsphase des Gruppenpuzzles werden feste Stammgruppen gebildet. Ich nenne sie im Folgenden Teams.

Erste Phase: Plenum

Die Seminarleiterin eröffnet das Gruppenpuzzle. Sie erläutert die Themenstellung („Einführung in die vier Kooperationsformen des Unterrichts“); sie erklärt den Ablauf des Gruppenpuzzles. Und sie sorgt für die Bildung der Teams und für die Benennung der Experten innerhalb der Teams:

- Es werden fünf Teams mit jeweils vier Mitgliedern gebildet.
- Die Teams erhalten von der Seminarleiterin das Arbeitsmaterial, und zwar je Team in einem Exemplar.
- Das Material ist in vier Abschnitte untergliedert:
 - Abschnitt A zum Thema Frontalunterricht
 - Abschnitt B zum Thema Gruppenunterricht
 - Abschnitt C zum Thema PartnerInnenarbeit
 - Abschnitt D zum Thema Einzelarbeit
- Die vier Teammitglieder müssen sich nun entscheiden, mit welcher Kooperationsform sie sich intensiv beschäftigen wollen. Nach der Entscheidung erhalten sie das entsprechende Arbeitsmaterial A, B, C oder D.

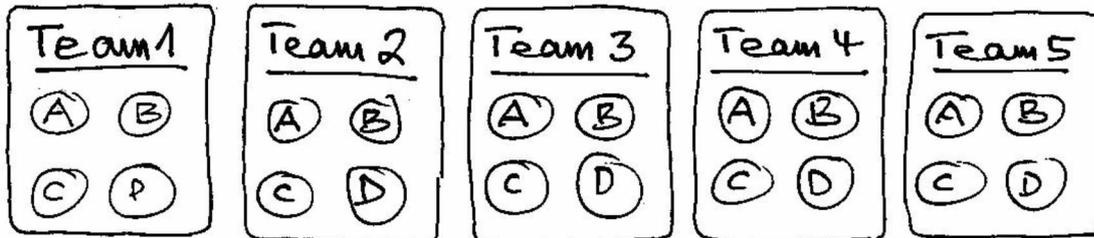
Dann formuliert die Seminarleiterin den Arbeitsauftrag für das gesamte Gruppenpuzzle:

1. Jeder von euch muss sich so schnell wie möglich zum Experten für die von euch gewählte Kooperationsform machen.
2. Zu diesem Zwecke könnt ihr nach der Kleingruppenphase in einer Expertenrunde, in der Ihr Euch gegenseitig schlau fragt.
3. Danach müsst ihr in euer Team zurückkehren und die übrigens drei Team-Mitglieder möglichst effektiv auf den Leistungstest zu Eurem Spezialgebiet vorbereiten.
4. Umgekehrt müsst ihr euch von den anderen drei Team-Mitgliedern möglichst effektiv über die drei anderen Kooperationsformen belehren lassen.

Sieger –Team wird in diesem Gruppenpuzzle jenes Team, das die Mitglieder mit der höchsten Lernkompetenz hat!

Zweite Phase: Einzelarbeit in Kleingruppen (im Team)

Die frisch gebildeten Teams ziehen sich in eine ruhige Ecke des Seminarraums zurück. Jedes Teammitglied studiert seinen Teilabschnitt des verteilten Arbeitsmaterials:



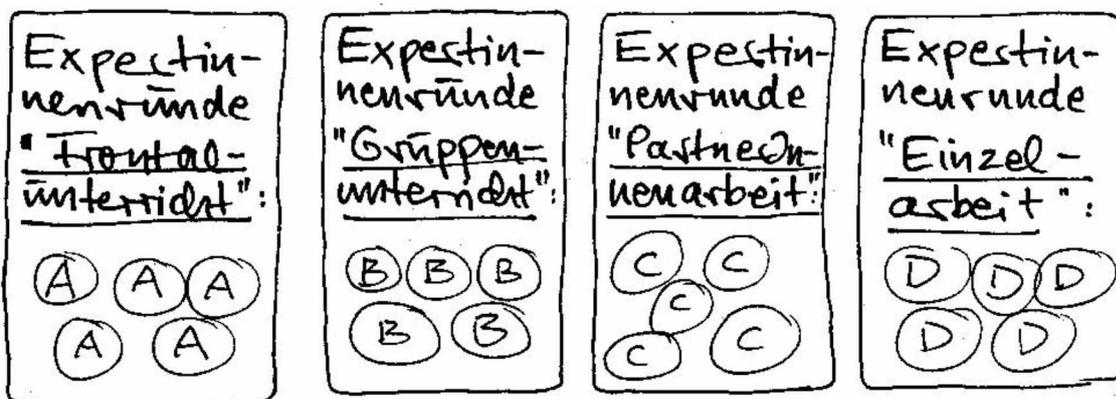
Gespräche und Rückfragen innerhalb des Teams sind möglich, ja wünschenswert!

Arbeitsauftrag für die zweite Phase:

1. Lies das Material genau durch!
2. Überlege dir, welche Fragen du in der nachfolgenden Expertenrunde stellen willst, weil sie dir noch unklar sind!
3. Ihr habt 20 Minuten Zeit für diese zweite Phase!

Dritte Phase: ExpertInnenrunde

Nach zwanzig Minuten werden die Teams befristet aufgelöst und die ExpertInnen A, B, C und D bilden jeweils ein ExpertInnenteam, das bei vier Teams dann jeweils aus fünf Mitgliedern bestehen muss:



Arbeitsauftrag für die Expertinnenrunde:

1. Unterhaltet euch über euer frisch angeeignetes Fachwissen!
2. Klärt alle offenen Fragen!
3. Ihr könnt, wenn ihr nicht weiterkommt, die Seminarleiterin zu Hilfe holen.
4. Ihr könnt auch die auf eurem Expertentisch bereitliegende Fachliteratur zu Rate ziehen!

Je nach Schwierigkeitsgrad der verteilten Materialien sollte diese dritte Phase zwanzig bis vierzig Minuten dauern. (Die Seminarleiterin entscheidet, wann abgebrochen wird.)

Vierte Phase: Lehren und Lernen im Team

Die ExpertInnen kehren in ihr Team zurück und bereiten ihre übrigen Teammitglieder möglichst zielstrebig und gekonnt auf die anstehende schriftliche Leistungsbeurteilung (= Klausur) vor.

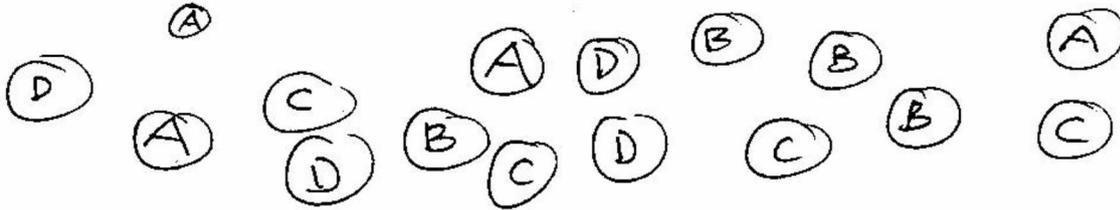


Arbeitsauftrag:

1. Jede/r Experte/-in hat für sein/ihr Teilgebiet zehn Minuten Zeit. In diesen zehn Minuten müsst ihr eure Team-Mitglieder möglichst effektiv und geschickt auf die Klausur vorbereiten, die sich zu gleichen Teilen auf alle vier Teilthemen beziehen wird.
2. Ihr könnt selbst entscheiden, ob ihr euren Teammitgliedern einen kurzen Vortrag haltet, ob ihr sie Fragen stellen lasst, oder ob ihr gleich dazu übergeht, vermutete Klausurfragen und Definitionen zu bimsen!
3. Nach zehn Minuten ist der/ die nächste Experte/-in dran, um euch zu der von ihm/ ihr gewählten Kooperationsform „klausur-fit“ zu machen.
4. Rückfragen an die Seminarleiterin sind nicht mehr zulässig.
5. Ihr habt viermal 10 Minuten, also 40 Minuten Zeit! Danach ist Kaffeepause!

Fünfte Phase: Leistungstest in Einzelarbeit

Die 20 Seminarmitglieder werden neu im Raum an Einzelplätze verteilt:



Die Seminarleiterin verteilt einen vorbereiteten Klausurbogen. Je nach Länge des Klausurbogens werden 10 bis 20 Minuten Zeit gelassen.

Die Klausur enthält geschlossene Fragen, z.B.:

- „Welche Autoren haben sich wissenschaftlich mit den vier Kooperationsformen befasst?“
- „Kreuze an, welche didaktischen Funktionen der Gruppenunterricht besonders gut erfüllt:
1.) ... 2.) ... 3.) ...“
- und offene Fragen, z.B.: „Skizziere in Stichworten, welche methodischen Stärken und welche Schwächen der Frontalunterricht nach deiner Auffassung hat!“

Anmerkung zum Verfahren

Es ist sympathisch, aber beim Gruppenpuzzle nicht sinnvoll, die Teams im Team die Klausur schreiben zu lassen. (Denn dies hätte zur Folge, dass jede/r Experte/-in wiederum „seinen/ihren“ Teil der Klausur schreibe. Die vierte, entscheidende Phase des Gruppenpuzzles würde dadurch entwertet; denn die Lehrkompetenz des einzelnen Team-Mitglieds wäre dann nicht mehr wichtig.

Auswertung der Klausuren

Die Klausuren werden von der Seminarleiterin oder von den dazu bestimmten Seminarmitgliedern durchgesehen und mit Punkten bewertet. Die von den vier Teammitgliedern erzielten Punktzahlen werden addiert. Die Gesamtpunktzahl des Teams ist entscheidend für die Platzierung.

Sechste Phase: Schlussrunde im Plenum

Die Klausuren werden teamweise zurückgegeben. Das Siegerteam erhält einen Preis!

In einer Schlussrunde (vielleicht als „Blitzlicht“) erhalten alle TeilnehmerInnen am Gruppenpuzzle die Gelegenheit, die im Selbstversuch erprobte Methode zu kommentieren, vielleicht auch zu kritisieren. Erfahrungsgemäß wird vor allem darüber gesprochen, ob die durch die Klausur ausgelöste Leistungsorientierung der Teams positiv oder negativ zu bewerten sei.

Methodische Varianten

aus: Studienbrief L des DIFF, Nr. 02440:

- Eine Variation des Verfahrens besteht darin, den einzelnen Experten nur den Teil des Gesamttextes zu geben, für den sie zuständig sind. Dies hat mehrere Vorzüge:
 - Jeder Experte besitzt in seiner Gruppe tatsächlich einzigartiges Wissen, da nur er den Text lesen konnte.
 - Die Beiträge der Experten werden für die Gruppenmitglieder dadurch zur unersetzlichen Informationsquelle. Jeder muss jedem aufmerksam zuhören.
 - Dieses spezialisierte Verfahren spart Zeit, da die einzelnen Textabschnitte viel kürzer sind. Niemand muss das ganze Material durchlesen.

Ein gewichtiger Nachteil besteht jedoch darin, dass jede einzelne Informationseinheit (Material für eine Expertenrunde) so abgefasst sein muss, dass der Text auch ohne Kenntnis der anderen Expertenmaterialien verständlich ist. Man kann also nur selten in Büchern verfügbare Texte ohne weiteres für das spezialisierte Gruppenverfahren verwenden.

Wenn ein Schüler beispielsweise in einer Biographie Goethes einen Abschnitt über sein Verhältnis zu Schiller zur Bearbeitung erhält, wird er wenig davon verstehen, wenn er nicht weiß, wer die beiden denn eigentlich waren.

- In der Regel ist es deshalb vorzuziehen, allen Schülern das gesamte Material zur Verfügung zu stellen, ihre Aufmerksamkeit aber dann auf die für die als Experten besonders bedeutsamen Teile zu richten.

Eine Ausnahme bildet der Einsatz des Gruppenpuzzles im Leseunterricht: Hier reicht es meist, wenn mit einem oder wenigen Sätzen ein isolierter Abschnitt in einen Sinnzusammenhang eingebettet wird. Die Motivation, den anderen zuzuhören bzw. den anderen den eigenen Leseabschnitt genau zu erzählen, wird durch dieses Verfahren eher gesteigert.

- Das Gruppenpuzzle gehört zu den flexibelsten Verfahren des kooperativen Lehrens und Lernens. Man kann andere Veränderungen vornehmen, bei denen das Modell grundsätzlich beibehalten wird, sich aber Details bei der Durchführung ändern:
 1. Anstatt den Schülern Textmaterialien in die Hand zu geben, kann man sie mit einer Literaturliste (Klassenbücherei!) ausrüsten, die ihnen die Suche nach Informationen zu ihren Expertenthemen erleichtert.
 2. Anstelle von Tests mit Einzelfragen können nach Abschluss der Arbeit in den Stammgruppen auch Kurzaufsätze geschrieben oder mündliche Berichte abgegeben werden.
 3. Das Verfahren kann auch „arbeitsteilig“ durchgeführt werden, d.h. die Stammgruppen bearbeiten nicht alle das gleiche Thema (zu dem die Experten ihr Wissen beitragen), sondern jede Stammgruppe bearbeitet einen besonderen Aspekt der Unterrichtseinheit. Ältere Schüler, Studenten oder Erwachsene können beispielsweise das Thema unter eigenen Fragestellungen oder Problematisierungen diskutieren.
 4. Die Expertentexte werden erst in den Expertenrunden gelesen.
 5. Anstatt im Unterricht können die Experten ihre Materialien auch als Hausaufgabe bearbeiten.

Sylvia Jahnke-Klein

„Eine Minute – ein Satz“



Kurzbeschreibung

Die Methode „Eine Minute – ein Satz“ dient vor allem der Ergebnissicherung. Am Ende einer Stunde oder einer Seminarsitzung stellt die Lehrperson den Lernenden eine Frage, die mit einem Satz beantwortet werden soll. Dieser Satz wird von den Lernenden schriftlich fixiert. Dafür steht eine Minute Zeit zur Verfügung. Danach lesen alle TeilnehmerInnen ihren Satz der Reihe nach vor. Die Methode lässt sich am besten anwenden bei Gruppengrößen zwischen 15 bis 40 Personen.

Ablaufschema

Die Methode „Eine Minute – ein Satz“ eignet sich wie oben beschrieben besonders gut zur Ergebnissicherung, kann aber auch als Methode zum Brainstorming verwendet werden. Im Folgenden wird zunächst die Ergebnissicherung mit dieser Methode beschrieben.

Ablauf:

1. Fünf bis zehn Minuten (je nach Gruppengröße) vor Ende einer Stunde oder Seminarsitzung bittet die Lehrperson die Lernenden ein Blatt Papier und einen Stift bereit zu legen.
2. Sie erläutert nun den TeilnehmerInnen die Methode „Eine Minute – ein Satz“. Insbesondere weist sie darauf hin, dass in der vorgegebenen Minute nicht miteinander gesprochen werden darf und dass jeder seinen Satz hinterher vorlesen muss.
3. Wenn alle bereit sind, stellt die Lehrperson eine Frage, z.B. „Was war für Sie die wichtigste Erkenntnis in der heutigen Sitzung?“. Die Lernenden notieren ihren Satz ohne dabei Kontakt mit dem Nachbarn aufzunehmen.
4. Nach einer Minute weist die Lehrperson darauf hin, dass die Zeit um. Die Lernenden dürfen ihren bereits begonnenen Satz noch zu Ende führen, falls sie nach einer Minute noch nicht fertig sind.
5. Reihum lesen die TeilnehmerInnen ihre Sätze vor. Die Sätze bleiben unkommentiert im Raum stehen. Durch die Vielzahl der Sätze ergibt sich ein Bild von dem, was von der Stunde in den Köpfen der TeilnehmerInnen hängen geblieben ist. Es können sich dabei bestimmte Schwerpunkte herausbilden, es kann sich aber auch ein buntes Kaleidoskop verschiedener Aspekte ergeben.

6. Nachdem der letzte Satz vorgelesen wurde, besteht für die Lehrperson die Gelegenheit, noch einen kurzen Kommentar dazu abzugeben. So kann durch einige Sätze z.B. deutlich geworden sein, dass bestimmte Aspekte von einigen TeilnehmerInnen missverstanden wurden. Hier kann dann noch korrigierend eingegriffen werden bevor die Lernenden mit Fehlvorstellungen den Raum verlassen. In vielen Fällen sind aber auch keine weiteren Kommentare nötig, da die vorgelesenen Sätze für sich wirken. In diesem Fall bedankt sich die Lehrperson nur noch bei den TeilnehmerInnen für das Verlesen der Sätze und beendet die Stunde.

Wie oben bereits beschrieben kann die Methode auch gut zum Brainstorming verwendet werden. Wurde z.B. ein Film gezeigt, können die TeilnehmerInnen aufgefordert werden, ihren ersten Eindruck von dem Film in einem Satz zu formulieren. Auch zur Wiederholung der vorangegangenen Stunde lässt sich die Methode nutzen, z.B. „Was fällt dir spontan zu den Ursachen für die Machtergreifung der Nationalsozialisten ein?“ Hier kann dann gut zur Weiterführung des Themas an einzelnen Sätzen angeknüpft werden, nachdem möglicherweise zuvor Fehlvorstellungen korrigiert wurden.

Voraussetzungen

Voraussetzung für diese Methode ist die Fähigkeit einen Satz in deutscher Sprache schriftlich fixieren zu können. Niemand sollte mit der Formulierung des Satzes überfordert und hinterher beim Vorlesen bloßgestellt werden.

Vorteile

Ein Vorteil dieser Methode besteht darin, dass alle TeilnehmerInnen aktiviert werden. Jeder ist aufgefordert nachzudenken und einen kleinen Beitrag zu leisten – ohne dass man dabei überfordert wird. Für die Lehrperson und die TeilnehmerInnen ergibt sich durch die Vielzahl der Sätze ein schöner Gesamteindruck von den Positionen, Ansichten und dem (Vor-)Wissen der TeilnehmerInnen. Der Lehrperson gibt die Methode „Eine Minute – ein Satz“ eine Rückmeldung über die abgelaufenen Lernprozesse, Fehlvorstellungen werden dabei aufgedeckt. Alle diese positiven Aspekte werden in sehr kurzer Zeit erreicht.

Nachteile

Einige TeilnehmerInnen können durch die enge Zeitvorgabe unter Zeitdruck geraten, dieser ist allerdings auch intendiert. Die Methode selbst kostet natürlich auch etwas Zeit.

Dem Bedürfnis Dinge ausdiskutieren, wird bei dieser Methode kein Raum gegeben (was aber natürlich hinterher geschehen kann).

Bei ungeschickter Fragestellung können viele gleiche Sätze kommen, was ermüdend wirkt.

Kommentare von SeminarteilnehmerInnen

Zum Abschluss werden noch einige Kommentare von Studierenden wiedergegeben, die diese Methode als SeminarteilnehmerInnen kennengelernt haben:

- *„Aufgrund der geringen Zeitvorgabe ist man förmlich ‚gezwungen‘, das aufzuschreiben, was einem am ehesten einfällt. Dies ist aber in der Regel das, was man in erster Linie aus der letzten Sitzung mitgenommen hat. Deshalb eignet sich diese Methode sehr gut, um die Sachverhalte zu ermitteln, die am einprägsamsten waren, ...“*
- *„Insgesamt ist das eine gute Wiederholungsmethode, die wenig Zeit einnimmt.“*
- *„Verschiedene Sichtweisen und Erinnerungen werden aufgegriffen/ geäußert. Dadurch erinnern sich die anderen auch an die Seminarinhalte.“*
- *„Gute Methode, Schüler gleich zu Beginn einer Stunde zur Ruhe kommen zu lassen.“*
- *„So kann man sehen, was bei den Schülern hängengeblieben ist, und was für Fehl-Interpretationen aufgetreten sind. Auch gibt man den Schülern Zeit über die letzte Stunde zu reflektieren.“*
- *„Jeder ist beteiligt, ‚muss‘ etwas sagen, setzt sich nochmal kurz mit dem Stoff der letzten Stunde auseinander/ erinnert sich.“*
- *„Erstaunlich war wie unterschiedlich die Sätze ausfielen.“*
- *„Ich war nicht anwesend in der letzten Sitzung, konnte mir aber durch die Ergebnisse der Kommilitonen ein Bild davon machen, was Thema der Sitzung war.“*