

## Lernen

Lernen und Entwicklung gehen von individuellen Kompetenzen, den Stärken und Interessen des Einzelnen aus. Gleichzeitig findet Lernen in Kooperation mit anderen, durch gemeinsame Erfahrungen statt. Ein solches Lernen vollzieht sich in "Eigenbewegungen", d.h. es ist auf sich selbst bezogen und mit eigenen Mitteln, allerdings im Kontakt mit anderen.

Somit können Entwicklungen nicht von außen erzwungen werden, sondern sie geschehen von innen, wobei sie allerdings auf Anregungen "von außen" angewiesen sind. Menschliches Lernen geht in stärkerem Maße als bisher angenommen aktiv, konstruktiv und selbstbestimmt vor sich (vgl. WOLFF 1997, 106). Lernen ist immer eine konstruierende Tätigkeit der Person und eingebunden in soziale Interaktionen (vgl. SCHMETZ 1999, 135).

Für Erziehung und Unterricht stellt sich die Aufgabe, den Schüler und die Schülerin, der/die primär eigenen inneren Strukturen folgt, nicht etwas zu lehren, sondern eigene Lernprozesse zu aktivieren und entsprechende Lernumwelten zu gestalten (vgl. SCHMETZ 1999, 135).

Ausschlaggebend für das Lernen sind folgende Prinzipien:

- **Anbindung:**  
Es kann nur das verstanden und gelernt werden, was sich mit bereits vorhandenem Wissen verbinden lässt.
- **Subjektivität:**  
Die eingesetzten Konstruktionsprozesse sind individuell verschieden; deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch.
- **Umstrukturierung:**  
Wissen ist immer "subjektives Wissen", das sich selbst für Lernende, die im gleichen sozialen Kontext lernen, beträchtlich unterscheiden kann. Auch deshalb sind die Ergebnisse von Lernprozessen individuell verschieden.
- **Authentizität:**  
Neues Wissen impliziert die Umstrukturierung bereits vorhandenen Wissens. Der soziale Kontext, die soziale Interaktion sind beim Lernen von ausschlaggebender Bedeutung.
- **Selbstorganisation:**  
Weil die Konstruktion von neuem Wissen an bereits vorhandenes Wissen angebunden ist, müssen Lernprozesse in reiche und authentische Lernumgebungen eingebettet werden. Dadurch wird am besten gewährleistet, dass der einzelne Lernende Wissen vorfindet, das er mit dem eigenen Wissen verbinden kann.
- **Eigenverantwortung:**  
Von besonderer Bedeutung ist das Prinzip der Selbstorganisation, der Mensch organisiert sich selbst und damit für sich seine Welt.

Folgende Grundprinzipien (die bereits in der Reformpädagogik vertreten wurden) unterstützen aus Sicht der konstruktivistischen Lerntheorie die Autonomie des/der Lernenden:

- Einsatz authentischer Materialien
- Arbeit mit lebenswirklichen Problemstellungen
- Förderung von Lern- und Arbeitstechniken zur selbstständigen Gestaltung des Lernprozesses
- Verarbeitungs- und Lernprozesse rücken ins Zentrum der Aufmerksamkeit
- Kooperative Lernformen (Gruppenarbeit als Sozialform).

## **Lernen im Gemeinsamen Unterricht**

Ebenso unterschiedlich, vielfältig oder "heterogen" wie unsere Schülerinnen und Schüler wird der Unterricht für und durch sie sein. Die didaktische Vielfalt der allgemeinen Pädagogik ermöglicht "allen alles" zu lernen und schließt die zieldifferent zu fördernden Schüler und Schülerinnen im Gemeinsamen Unterricht mit ein. Somit unterscheidet sich Gemeinsamer Unterricht im Prinzip nicht vom "allgemeinen Unterricht".

Auch im "allgemeinen Unterricht" geht es um die Überwindung eines gleichschrittigen, lehrerzentrierten Unterrichts, der sich an der Illusion von homogenen Lerngruppen orientiert. Von daher wird für den Gemeinsamen Unterricht keine besondere Didaktik benötigt. Es ergibt sich jedoch die Notwendigkeit weiterer alltags - didaktischer Überlegungen, die zugleich Ziel- und Schlüsselkategorien des Gemeinsamen Unterrichts sind:

- Wie sind individuelle Lern- und Entwicklungsfortschritte zu ermöglichen und zu fördern?
- Wie sind gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen und zu fördern?

Im Gemeinsamen Unterricht wird die Entwicklung einer pädagogischen Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung betont. Damit verbunden ist die Gestaltung von lern- und entwicklungsfördernden Lebensräumen für die Schüler und Schülerinnen in ihrer Unterschiedlichkeit. Diese Orientierung bietet für alle Kinder, ob mit oder ohne besonderen Förderbedarf, viele Chancen, von der Vielfalt und Heterogenität zu profitieren (vgl. WERNING 1996).

Nach WERNING ergeben sich folgende pädagogisch - didaktische Herausforderungen an den Unterricht in heterogenen Lerngruppen:

- Unterricht in heterogenen Lerngruppen muss sich der Individualität der Schüler und Schülerinnen öffnen.
- Unterricht in heterogenen Gruppen muss die Solidarität unterstützen und anregen.
- Unterricht in heterogenen Gruppen erfordert kollegiale Kooperation.
- Unterricht in heterogenen Gruppen erfordert die Wahrnehmung und Berücksichtigung der Lebenswelt der Schüler und Schülerinnen.
- Unterricht in heterogenen Gruppen erfordert die Überwindung einer Defizit- zu Gunsten einer Fähigkeitenorientierung.

## Offener Unterricht

Offener Unterricht versucht offene Lernsituationen herzustellen, in denen Kinder ihren Lernprozess weitgehend selbstständig planen und gestalten können. Neben Gruppenarbeit und projektorientierten Unterrichtsformen sind Wochenpläne, Freie Arbeit und Lernen an Stationen in Grundschulen und in der Sekundarstufe I elementarer Bestandteil eines schülerorientierten Unterrichts.

Zu unterrichtlichen Handlungsmustern wie Lehrervortrag, gelenktem Unterrichtsgespräch, Tafeltexterarbeitung und gleichschrittigem Arbeiten an Lehrbüchern treten dabei solche, die sich an die Ganzheitlichkeit der kindlichen Wahrnehmung und der Heterogenität der Kindergruppe orientieren. Solche Handlungsmuster, die die integrative Arbeit begünstigen können, sind:

- individuelles Arbeiten an strukturierten Materialien ( Freiarbeit)
- gemeinsames Spielen auf verschiedenen Ebenen
- Schülergespräche
- Erkundungen vor Ort, um die gemeinsame Umwelt unmittelbar kennen zu lernen
- Aktivitäten in Funktionsecken
- Arbeiten an Lehrgängen
- Lernen an individuell erstelltem Arbeits- und Anschauungsmaterial

Diese Handlungsmuster sind verbunden im harmonischen Wechsel von Phasen der Anspannung und Entspannung.

In Unterrichtsformen, in denen Kinder mit planen und im Rahmen ihrer Möglichkeiten mit entscheiden, steht das Kind im Zentrum der pädagogischen Überlegung.

Offener Unterricht ermöglicht Formen von handlungsorientiertem Lernen, welches kindliche Bedürfnisse berücksichtigt.

Unterrichtliches Lernen durch Spiel und Arbeit nach freier Wahl ermöglichen jedem Kind, Selbststeuerung und Selbstständigkeit zu lernen und seine selbstbildenden Kräfte zu erhalten bzw. zu

entwickeln. So sichert die Methode "Freiarbeit" nicht nur das Erreichen der fachlichen Inhalte, sondern sie gibt "Hilfen zur allseitigen persönlichen Entfaltung und Selbstverwirklichung".

Offener Unterricht ermöglicht Formen von handlungsorientiertem Lernen, welches kindliche Bedürfnisse nach Ausprobieren, Erkunden und praktischem Tun berücksichtigt und so "Lernen aus erster Hand" bewusst aufwertet. Dieses setzt einen Gegenpol zu einer Lern- und Lebenswelt, in der Kinder die Umwelt zunehmend isoliert und "aus zweiter Hand" (medial vermittelt, durch z.B. Fernsehfilme, Werbung, Computerspiele) erfahren.

Offene Unterrichtsformen, im Besonderen die Freie Arbeit, entsprechen im hohen Maße dem Lernrhythmus des einzelnen Kindes. Sie ist besonders dafür geeignet, dass sich jedes Kind, wenn auch unterschiedlich, eigenständig (ggf. auch nur mit zusätzlicher Anleitung und Hilfe), individuell und differenziert Unterrichtsinhalte an strukturierten Materialien erarbeiten, einüben und so den Lernprozess selbstständig überprüfen kann.

In offenen Unterrichtsformen kann die Forderung der Lernpsychologie nach Nutzung vieler Eingangskanäle und ganzheitlichem Erleben zum Zwecke der Leistungssteigerung im Sinne eines richtliniengerechten Leistungsbegriffs erfüllt werden.

Offene Unterrichtsformen orientieren sich an der Unterschiedlichkeit der Kinder. Die Anforderungen sind in Tages- oder Wochenplänen so differenziert gestellt, dass die Kinder auf ihrem Niveau, nach ihrem Tempo und nach ihrer entsprechenden Zugriffsweise lernen können und so die grundlegenden Lernziele auf unterschiedlichem Niveau erreichen können.

Regelmäßige Planungs- und Entscheidungsphasen im unterrichtlichen Geschehen stärken die Persönlichkeitsentwicklung. Soziale Verhaltensweisen wie Rücksichtnahme, Hilfsbereitschaft, Empathie werden in offenen Unterrichtsformen regelmäßig gefordert und gefestigt. Die Auswahl der Inhalte orientiert sich (unter Berücksichtigung der Richtlinien und Lehrpläne) an der Lebenswirklichkeit der Kinder. Schulisches und außerschulisches Lernen, vor allem bei projektorientierten Vorhaben, ist produkt- und problemorientiert und vermag es, lehrgangsartiges, sachlogisches Lernen durch fächerübergreifendes Lernen mit "Kopf, Herz und Hand" zu ersetzen oder zu ergänzen, je nach kindlichen Bedürfnissen. Das Gewinnen von Erkenntnissen auf selbstgewählten Wegen bedeutet mit großer Wahrscheinlichkeit den Gewinn einer aktiven und forschenden Arbeitshaltung im Sinne von "Entdeckendem Lernen" und die Bewahrung und Förderung der Lernfreude. So erwächst aus anfangs ganzheitlich erlebten Zusammenhängen die Notwendigkeit systematischen Forschens und Lernens.

### **Offenheit im gemeinsamen Unterricht**

Im Gemeinsamen Unterricht mit behinderten und nichtbehinderten Kindern kommt den offenen Unterrichtsformen eine besondere Bedeutung zu:

Bei aller Planung - entsprechend den unterschiedlichen Lehrplänen und individuellen Förderplänen - gehören Integration und Offenheit für die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten eines jeden Kindes zusammen. Dadurch wird es notwendig, dass in Integrationsklassen vom Lehrerteam zieldifferent geplant und in Lerngruppen niveaudifferent gelernt wird. Das bedeutet, dass allen Kindern Anforderungen gestellt werden, die ihren Möglichkeiten entsprechen. Das Curriculum von Schulen mit Gemeinsamen

Unterricht berücksichtigt einerseits den in individuellen Förderplänen festgeschriebenen Förderbedarf, andererseits akzentuiert es allgemeine Lehr- und Unterrichtsziele.

## **Fächerverbindender Unterricht**

Der Unterricht, vor allem in der Sekundarstufe I, ist überwiegend von dem Prinzip des Fachunterrichts geprägt. Wenn hier die einzelnen Fächer abgegrenzt nebeneinander stehen bleiben, erwerben die Schüler und Schülerinnen ein Wissen, das unverbunden nebeneinander steht. POPP (in MOEGLING 1998, 57) fordert, dass Schüler und Schülerinnen nicht nur Spezialisten für das Fachliche, für das Teilhafte sein dürfen, sondern Schule sich zur „Spezialisierung auf Zusammenhänge“ qualifizieren muss. Das übergreifende Unterrichtsziel „Leben lernen“ gilt für alle Schüler und Schülerinnen. „Die Erkenntnis, dass heute ein gefächerter Unterricht allein nicht mehr ausreicht für eine tragfähige Vorbereitung auf den Eintritt und die Teilnahme am gesellschaftlichen Leben, sei es im Beruf, im politischen Leben oder im privaten Bereich, ist (...) nicht ganz neu“ (DUNKER/POPP 1998, 7). Zu übertragen sind hier auch die Forderungen der Geistigbehindertenpädagogik, wonach Unterricht dazu beitragen soll, dass

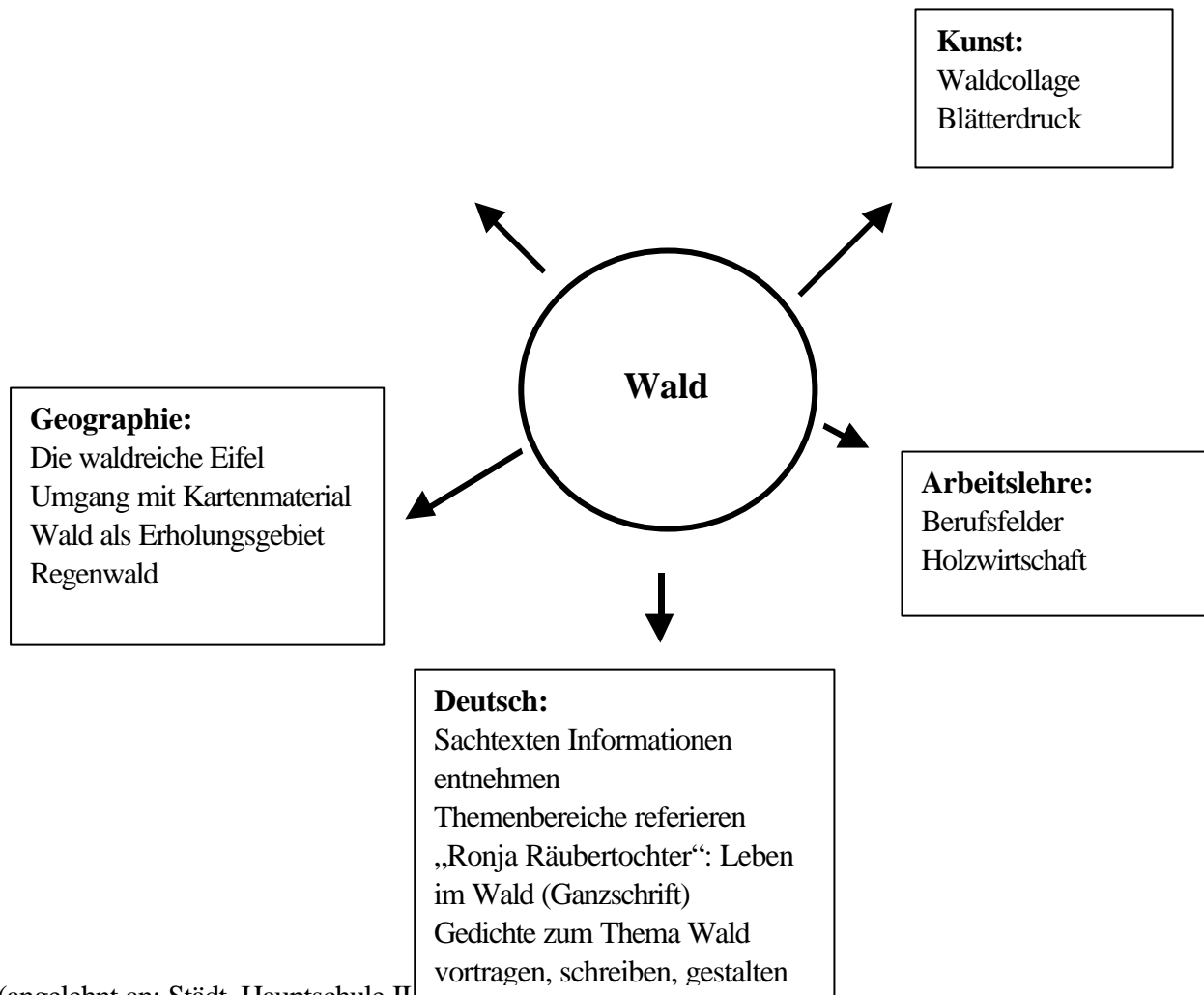
- Schüler und Schülerinnen nicht nur Einzelfakten, sondern Zusammenhänge sehen lernen
- Schüler und Schülerinnen nicht nur Begriffe erlernen, sondern Abläufe verstehen
- Schüler und Schülerinnen vom Phänomen zu größeren Bedeutungszusammenhängen geführt werden. (vgl. FISCHER 1994, 288).

Das fächerverbindende Prinzip lässt sich längst nicht mehr auf eine Schulform beschränken. Alle Schularten, vor allem der Sekundarstufe, beteiligen sich an seiner Entwicklung und Erprobung. Für den Gemeinsamen Unterricht liegt seine besondere Bedeutung in der hohen Flexibilität und Anpassungsfähigkeit, mit der ein fächerverbindender Unterricht sich auf die individuelle Lernsituation einzelner Schüler und Schülerinnen auszurichten vermag. „Auch scheint das Prinzip des fächerübergreifenden Lehrens und Lernens eine Beachtung der Formen innerer Differenzierung zu begünstigen, so dass eine Überwindung der Fachgrenzen eine gegenüber dem herkömmlichen Fachunterricht oft weitaus größere Vielfalt der Lernwege und individuellen Zugangsweisen ermöglicht und somit einen breiteren Spielraum des Lernens ermöglicht“ (DUNKER/POPP 1998, 9).

## **Beispiel für fächerverbindenden Unterricht:**

Thema: „Wald“

<p><b>Biologie:</b> Pflanzen im Wald Tiere im Wald/im Winter Nahrungskette Schichten des Waldes Ökosystem Wald -----</p>
--



(angelehnt an: Städt. Hauptschule II Hückelhoven: Projekte/ Lehrgänge/ Übungen, unveröffentlicht)

## Gemeinsames Lernen – Individuelle Förderung

„Im Zentrum des Gemeinsamen Unterrichts steht die Doppelseitigkeit von Vielfalt und Gemeinsamkeit. Diese ist selbstverständlich keine automatische Frage des bloßen Zusammenfügens von behinderten und nichtbehinderten Kindern, sondern eine pädagogische Aufgabe und ein Prozess“ (PREUSS-LAUSITZ 1995, 219).

Der Lernende und die Lernende ist Akteur und Akteurin eigenen Lernens und eigener Entwicklung! Lernen vollzieht sich in „Eigenbewegungen“, d.h. auf sich selbst bezogen und mit den eigenen Mitteln. Lernen findet aber statt in Kontakt und Rückkopplung mit anderen. Lernen ist ein individueller Prozess,

der im Unterricht in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und den Mitlernenden abläuft. Individuelles und gemeinsames Lernen bilden kein Gegensatzpaar sondern leben in ihrer Ergänzung (vgl. DICKE/MAIKOWSKI in Preuss-Lausitz 1998, 218).

Im Gemeinsamen Unterricht geht es um die Entwicklung einer pädagogischen Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung, und um die Gestaltung von lern- und entwicklungsfördernden Lebensräumen für Kinder und Jugendliche in ihrer Unterschiedlichkeit.

Im Gemeinsamen Unterricht orientiert sich die Auswahl der Inhalte an dem Grundsatz:

Alle Schüler und Schülerinnen haben die Chance, am gemeinsamen Inhalt zu lernen. Eine Auswahl der Inhalte für einzelne Schüler und Schülerinnen beschneidet von vornherein die Möglichkeit gemeinsamer Lernerfahrungen.

Feuser (in JANTZEN 2000, 47) sieht für den Gemeinsamen Unterricht vier unabdingbare didaktische Momente:

- eine Individualisierung, die sich logisch aus dem Entwicklungsstand und der Biographie des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin ergibt,
- eine sich daraus ergebende „Innere Differenzierung“,
- kooperative Tätigkeiten zur Schaffung von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung,
- die Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand. Damit ist nicht unbedingt ein dinglich sichtbarer Gegenstand gemeint, sondern ein gemeinsamer Zusammenhang, der dem Lernprozess der Schüler und Schülerinnen zugrunde liegt.

Damit kommt im Gemeinsamen Unterricht einer Differenzierung der inhaltlichen Anforderungen und der Vermittlungsformen eine wesentliche Bedeutung zu.

Neben dem Konzept der inneren Differenzierung gibt es im Schulalltag vielfältige Möglichkeiten, Gemeinsamkeit zu stärken:

Individualisierung durch	Gemeinsamkeit durch
Differenzierung der Zeit	gemeinsame Inhalte
Differenzierung des Umfangs	gemeinsame Methoden
Differenzierung des Niveaus	gemeinsame Nutzung der Medien
Differenzierung der Hilfe	gemeinsame Lernorte
Differenzierung der Medien	gemeinsame Orte zur Begegnung
Differenzierung der Ziele	gemeinsame Lernzeiten
	gemeinsame Pausenzeiten
	gemeinsame Lehrerinnen und Lehrer
	gemeinsame Situationen mit emotionalen und sozialen Schwerpunkten

Das Spannungsfeld zwischen Individualisierung und Gemeinsamkeit lässt sich in der Unterrichts- und Organisationsstruktur am ehesten durch offene Unterrichtsformen lösen:

- Wochenplan
- Fächerverbindender Unterricht
- Lernen an Stationen
- Freie Arbeit
- Projekt/projektorientierter Unterricht

## Wochenplanarbeit (WPA)

Die Wochenplanarbeit kann sehr variabel im Unterricht eingesetzt werden:

- in einem oder mehreren Fächern, fächerverbindend oder projektorientiert, erfahrene Schüler und Schülerinnen können Wochenpläne (WP) auch selbst aufstellen,
- im WP werden Inhalte organisiert, die sich aus dem Lehrplan ergeben,
- rhythmisiert, besonders wenn nur in einem Fach so gearbeitet wird,

z.B.: jede 2. Woche über die gesamte Fachstundenzahl oder in ein bis zwei festgelegten Wochenstunden...

Der Plan muss in seiner Struktur folgende Schülerfragen verständlich beantworten:

- Was muss ich tun?
- Was darf ich tun?
- Was benötige ich zur Lösung der Aufgaben?
- Wie kann ich vorgehen? In welcher Reihenfolge..:

Vgl.: VAUPEL (1996)

- Der Lehrer oder die Lehrerin muss die Frage nach der Eigenständigkeit der Leistungen und der Bewertung beantworten.

### Was will die Wochenplanarbeit?

Wochenplanarbeit...

- bildet einen Kontrapunkt zum fragend-erarbeitenden Unterricht;
- eröffnet den Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten eigenständig zu lernen;
- hilft Lern- und Arbeitstechniken entwickeln..., VAUPEL (1996, S. 173).

Durch die Wochenplanarbeit soll selbständiges und eigenverantwortliches Lernen gefördert werden, es soll Gelegenheit zur eigenständigen Begegnung mit dem Lerngegenstand geschaffen werden und über eine positive Arbeitshaltung und eine ruhige Arbeitsatmosphäre ein gutes Sozialklima erreicht werden. (Vgl. VAUPEL 1996, S. 176-183).

## Einstieg in die Wochenplanarbeit:

Beginnen Sie den Einstieg möglichst gemeinsam mit Kolleginnen und Kollegen, so kann es wechselseitige Hilfen geben, die unterschiedlichen Kompetenzen werden genutzt und es wird eine ökonomische(re) Arbeit möglich...

### *Vorbereitung:*

Den Schülerinnen und Schülern soll Gelegenheit gegeben werden, in den vertrauten Unterrichtsformen

- effektive Lern- und Arbeitsformen zu trainieren (vgl.: KLIPPERT 1994; ENDRES 1994);
- soziale Kompetenzen aufzubauen, vor allem durch Partner- und Gruppenarbeit und
- Übungsaufgaben begründet auszuwählen (z.B. in Stillarbeitsphasen)...

Vgl. MORAWIETZ (1994, S. 51).

*Regeln* sind mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam zu erarbeiten:

Beispiele für die Sekundarstufe I:

1. Es muß geflüstert werden (auch von der Lehrerin und dem Lehrer)!
2. Jede begonnene Arbeit muss beendet werden!
3. Alles, was benutzt wurde, muss an den ursprünglichen Platz zurück!
4. Wenn du etwas nicht weißt, versuche es herauszufinden (Lexikon, Mitschülerinnen und Mitschüler fragen...)!
5. Arbeite mit anderen zusammen! Hilf Mitschülerinnen und Mitschülern!
6. Wir bilden Lernpartnerschaften / Lernpatenschaften auf Zeit!

(Vgl. MORAWIETZ 1994, S. 51).

Gemeinsam erarbeitete Kommunikations- und Organisationssysteme (Organisationshilfen) in der vorbereiteten Umgebung vermitteln Orientierung, Übersicht und Klarheit.

Sorgfältig gemeinsam erarbeitete soziale Regelungen gewährleisten eine akzeptable Arbeits-atmosphäre und ermöglichen zeitgleich stattfindende unterschiedliche Aktivitäten..., vgl. CLAUSSEN (1998, S. 187-192).

Wenn die Schülerinnen und Schüler notwendige Arbeitstechniken beherrschen, zusammenarbeiten, Aufgaben begründet auswählen und Regeln geklärt sind, kann ein gleitender Einstieg über einen Arbeitsplan in einem Fach (z.B. zur Rechtschreibung) oder einen Tages- oder Zweitagesplan erfolgen. Die Aufgabenstellungen sollten auch Phasen der Gruppenarbeit vorsehen, Selbstkontrolle ermöglichen, neben Übungsaufgaben auch Erarbeitungen und Fragestellungen von Schülerinnen und Schülern aufnehmen...

Wurden genügend Erfahrungen gesammelt, kann der zeitliche und inhaltliche Umfang (auch über ein Fach hinaus) ausgedehnt werden und zunehmend selbsttätigeren Umgang mit Aufgaben, selbst gesetzten Zielen und auch der schulischen Lernzeit ermöglichen.

(CLAUSSEN 1998, S.193)

Unterschiedliche Formen der Fremd- und Eigenkontrolle (Selbst-, Partner- und Lehrerkontrolle) geben notwendige Rückmeldungen über das Lernen. In Auswertungsgesprächen im Kontext der Pläne werden Erfahrungen über das Lernen (Lernprozesse, -ergebnisse, -probleme...) ausgetauscht.

Arbeitsmaterial sollte den zeitlichen und finanziellen Aufwand nicht überstrapazieren und könnte z.B. Halbfertigprodukte nutzen, die mit Unterstützung von Eltern und/oder Förderverein angeschafft und auch für die Arbeit in der Klasse gemeinsam erstellt werden.

- Der Klassenraum könnte gemeinsam in Lernzonen gegliedert werden:
  1. Arbeitszone z.B. in Hufeisenform oder als Gruppentische;
  2. Lese-, PC- oder Stillarbeitsecke(n)

In Planungsgesprächen und -verfahren wird die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler am eigenen Lernen entwickelt und organisiert. Sie beginnt anhand relativ einfacher und kurzer Zeitspannen mit Aufgaben überwiegend aus dem Übungsbereich., später wird der Wahlbereich vergrößert, die Aufgaben umfangreicher und anspruchsvoller.

Der Plan soll möglichst abwechslungsreich sein und unterschiedliche Schüleraktivitäten und Sozialformen vorsehen.

<i>Fragen zur Wochenplanarbeit</i>
<p><b>1. Eingabe des Wochenplanes:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Eingabe in welcher Form (als Arbeitsblatt, Plakat, Tafeltext, Folie, Langzeitaufgabe)</li><li>▪ Ist der Plan überschaubar und ansprechend gestaltet?</li><li>▪ Werden die Wochenpläne besprochen, erhalten die Schüler/-innen einen Überblick,</li><li>▪ Gelegenheit für Rückfragen...?</li></ul>
<p><b>2. Organisationsstruktur:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Gelingen den Schüler und Schülerinnen Organisationsaufgaben wie: Einteilung der Arbeit; Erledigung von Pflicht- und Wahlaufgaben; Arbeit zu Hause; Eintragen in die Liste; Abheften...;</li><li>▪ Gelingen den Lehrern und Lehrerinnen Organisationsaufgaben wie:</li><li>▪ Rechtzeitige Auslage der Materialien; Aufgaben so formulieren, dass die Schüler und Schülerinnen sie selbständig verstehen können; Kontrolle und Rückmeldung über die Pläne</li><li>▪ der Schüler und Schülerinnen</li></ul>
<p><b>3. Differenzierung:</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>▪ Welche Differenzierungen erfolgen (Pflicht-, Wahl-, Zusatzaufgaben)?</li><li>▪ Differenzierte Anforderungen (qualitativ, quantitativ)?</li></ul>

#### **4. Soziales Lernen:**

- Erfordern die Aufgaben neben Einzelarbeit auch Partner-, oder Kleingruppenarbeit?
- Gibt es ein Helfer-/oder Tutorensystem?
- Wie funktioniert es?
- Hält sich die Lehrkraft bei Bearbeitungsschwierigkeiten zurück und verweist auf Hilfsmaterialien

#### **5. Kontrolle/Rückmeldung:**

- Wird jeder Wochenplan vollständig nachgesehen?
- Erfolgt die Rückmeldung auf dem Wochenplanblatt für jeden Schüler/ jede Schülerin?
- Haben Schüler und Schülerinnen Möglichkeiten der Selbst- und Partnerkontrolle?
- Entstehen die Wochenplanaufgaben aus dem Unterricht, werden sie in den darauffolgenden Unterricht einbezogen?
- Findet eine regelmäßige Besprechung statt?

Nach: Fragenkatalog der Gesamtschule Ahlen, zit. nach VAUPEL (1995, S. 66)

#### *Diskussion der Ziele und ihrer Realisierungen:*

Diese angestrebten Wirkungen der Wochenplanarbeit sind durch vielfältige unterrichtspraktische Bemühungen wie Organisationshilfen, Erarbeitung sozialer und arbeitsbezogener Regeln, Reflexion des eigenen Arbeitsprozesses mit dem Aufbau von planerischer Kompetenz zu erzielen.

Der Wochenplan schafft hierfür einen günstigen Organisationsrahmen.

HUSCHKE (1996) beschreibt folgende Ergebnisse einer Untersuchung von Wochenplanarbeit "engagierter Lehrerinnen und Lehrer":

Wochenplanarbeit gibt den Schülerinnen und Schülern einen "größeren Spielraum für die Selbstorganisation der Lernerbeit"; die Schülerinnen und Schüler äußern weniger Ängste vor Fehlern usw. in der WPA als im "anderen Unterricht" ...; die Forderungen müssen (nach und nach) neben Übungs-Lernleistungen auch mehr indirekte kreative Aktivitäten, die durch die Planvorgaben in Gang gesetzt wurden, aufnehmen..., vgl. HUSCHKE (1998, S. 63).

Da die Lehrerin oder der Lehrer in Organisationsformen wie der Wochenplanarbeit (WPA) für die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler nur während eines kleineren Teils der Unterrichtszeit präsent ist, steigt die Bedeutung der auch angestrebten Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander:

- die Schülerinnen und Schüler selbst schätzen den Umfang ihrer Zusammenarbeit in der WPA größer ein als im anderen Unterricht, beschreiben die Kooperation aber auch als "Druck", da sie zwingend notwendig sei; aber nicht alle dazu bereit und/oder fähig seien; vgl.: HUSCHKE (1998, S. 79f.)

- Zu den Aufgaben der Lehrerin oder des Lehrers gehören die "Vermittlung von Kontakten" und die Unterstützung der Kooperation, die über "allgemein gehaltene Aufforderungen an die Schülerinnen und Schülern " hinausgehen müssen, vgl.: HUSCHKE (1998, S. 97- 100).

Die WPA übernimmt im schriftlichen Plan mit den aufgeführten Arbeitsmaterialien Anleitungen und Kontrollen, die der Lehrer sonst 'persönlich' tut: die "Lehrfunktion wird materialisiert", bzw. das Material gewinnt an Bedeutung hinsichtlich seiner direktiven Funktion, vgl.: HUSCHKE (1996, S. 144)

Damit übernimmt der Plan eine notwendige Strukturierung, die die Lehrerin oder den Lehrer in Phasen des Unterrichts entlastet. Um die erwünschte Selbständigkeit, Reflexion des eigenen Lernprozesses usw. anzuregen, muß die WPA neben "einer engbestimmten und zugleich heterogenen Menge an Lernleistungen und Aufgabebearbeitungen" zunehmend auch "Erkundungen des Gegenstandes fördern und systematisieren", also sich von "Systemen der Lernbefehle" zu einer "Didaktik der Lerngelegenheiten" weiterentwickeln.

### *Offener und geschlossener Unterricht*

Wichtig ist eine "Balance zwischen Steuerung und Offenheit bei der Unterrichtsführung."

Alle Unterrichtsfiguren können "geschlossen" (von der Lehrerin / vom Lehrer vollständig geplant und kontrolliert) als auch "offen" sein (von Schülern mitgestaltet). Wichtiger als die formale Unterscheidung von Unterrichtskonzepten ist, ... was die Lehrerin / der Lehrer der Schülerin /dem Schüler an Selbständigkeit, an Eigenverantwortung, was sie an Interessen und Neigungen sowie an Fähigkeiten berücksichtigen, das "öffnet" oder "schließt" den Unterricht.

"In jedem Fall ist es die Methodenvielfalt, nicht die methodische Monostruktur, die ein anspruchsvolles Unterrichtskonzept ausmacht."

Vgl.: BARTNITZKY, H./CHRISTIANI, R. (1995, S. 352).

Wird eine Öffnung des Unterrichts angestrebt, gibt es folgende Erfolgsbedingungen :

- anregende, gut ausgestattete Lernumgebung,
- klar strukturierte Lernangebote,
- variable Lernzeiten,
- systematische Entwicklung von Arbeitstechniken,
- permanente kritische Reflexion der Arbeitsprozesse...

Vgl.: BARTNITZKY, H./ CHRISTIANI, R. (1995, S. 352)

## **Projektorientierter Unterricht**

### **Definitionen, Phasen und Kriterien**

Projektorientiertes Arbeiten kann eine für den gemeinsamen Unterricht geeignete Unterrichtsform sein.

Zunächst sollen die folgenden Beschreibungen eine Bandbreite dessen aufzeigen, was "Projekt" ausmacht bzw. ausmachen kann, um dann Gemeinsamkeiten herauszufiltern, die es auch der Einsteigerin oder dem Einsteiger erleichtern, einen übersichtlichen Zugang zum "Projektunterricht" zu bekommen.

### **"Ein Projekt"**

stellt den gemeinsamen von Lehrern, Schülern, hinzugezogenen Eltern, Experten usw. unternommenen Versuch dar, Leben, Lernen und Arbeiten derart zu verbinden, dass ein gesellschaftlich relevantes, zugleich der individuellen Bedürfnis- und Interessenlage der Lehrer und Schüler entsprechendes Thema oder Problem innerhalb und außerhalb des Klassenzimmers aufgearbeitet werden kann. Der Arbeits- und Lernprozess, der durch die Projektidee ausgelöst und organisiert wird, ist dabei ebenso wichtig wie das Handlungsergebnis oder Produkt, das am Ende des Projektes stehen soll."

(MEYER 1987, 143-144)

### **"Projektmethode"**

wird als ein Stufenschema von Zielsetzung, Planung, Ausführung, Auswertung beschrieben, dass als Lernort das soziale Umfeld anstrebt, also über den schulischen Rahmen hinausgeht, und versucht Einstellungsänderungen sowohl bei den Lernenden als auch in der Öffentlichkeit zu erzielen. (vgl. MEYER 1986, 339.)

### **"Projekt"**

lässt sich durch einen Merkmalskatalog von 10 Punkten beschreiben:

- Situationsbezug und Lebensweltorientierung
- Orientierung an den Interessen der Beteiligten
- Selbstorganisation und Selbstverantwortung
- gesellschaftliche Praxisrelevanz
- Zielgerichtete Projektplanung
- Produktorientierung
- Einbeziehen vieler Sinne - Soziales Lernen
- Interdisziplinarität
- Grenzen

(GUDJONS 1986, 58ff).

Als Komponenten für einen idealisierten Projektverlauf nennt FREY:

- Auseinandersetzung mit der Projektinitiative (Projektskizze)
- Gemeinsame Entwicklung des Betätigungsbereiches (Projektplan)
- Projektdurchführung
- Beendigung des Projekts.

(FREY 1990, 58ff).

### **Projektunterricht**

ist eine schulische Arbeitsform, die von einer gemeinsamen Arbeitsaufgabe für eine Gruppe ausgeht, und auf ein vorweisbares bzw. vorführbares Ergebnis als Werk gerichtet ist. Die Aufgabenstellung orientiert sich dabei an den Möglichkeiten und - zum Teil erst durch das Projekt geweckten - Interessen der

Schülerinnen und Schüler, von denen jeder einen Arbeitsteil, der zur Vollendung des Werkes oder zur Lösung des Problems notwendig ist, übernimmt und ausführt.  
(vergl. STRUCK 1980, 21).

HÄNSEL listet Aufgaben auf, die von Lehrern bewältigt werden müssen, um Projektunterricht durchführen zu können:

### **Inhaltsbezogene Aufgaben:**

1. Eine wirkliche Sachlage auswählen, die für die Schülerinnen und Schüler ein echtes Problem darstellt.
2. einen gemeinsamen Plan zur Problemlösung entwickeln,
3. eine handlungsbezogene Auseinandersetzung mit dem Problem herstellen,
4. die gefundene Problemlösung an der Wirklichkeit überprüfen.

### **Methodenbezogene Aufgaben:**

1. Die Voraussetzungen des Experimentes klären.
2. Das Ziel des Experimentes bestimmen
3. Versuchsbedingungen herstellen
4. Das Ergebnis des Experiments überprüfen.  
(HÄNSEL 1991, 39).

## **Projektstruktur**

### **1. Projektidee**

- eine Projektidee "entsteht"

### **2. Auseinandersetzung mit der Projektidee**

- die Projektidee diskutieren
- eigene Ideen und Wünsche einbringen
- soziale Regeln und Regeln der Diskussion beachten
- eine Ideensammlung erstellen
- eine Projektskizze erstellen

### **3. Gemeinsame Absprachen über die Vorgehensweise**

- die Ideensammlung/Projektskizze auf Durchführbarkeit überprüfen
- Meinung äußern
- Absprachen über die Aufgabenverteilung treffen

- einen Projektplan erstellen

#### **4. Durchführung des Projektes**

- Organisationsformen und Methoden festlegen
- den Weg zum Ziel planen
- Arbeitszeiten und Arbeitsorte planen

#### **5. Projektpräsentation**

- die Projektpräsentation planen
- die Projektpräsentation durchführen

### **Projektorientierter Unterricht im Gemeinsamen Unterricht**

Im Gemeinsamen Unterricht stehen Lehrerinnen und Lehrer vor der Aufgabe, einen Widerspruch aufzuheben:

Zum einen soll der Unterricht auf alle Schülerinnen und Schüler der Klasse ausgerichtet sein, zum anderen sollen Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Lern- und Leistungsvoraussetzungen gefördert werden und dies bei einer vergrößerten Bandbreite im Vergleich zu Regelklassen.

Eine Lösungsmöglichkeit scheint eine am Projekt orientierte Unterrichtsform zu sein. Das Projektthema stellt eine gemeinsame Aufgabe für alle beteiligten Schülerinnen und Schüler dar. Jede Schülerin und jeder Schüler kann sich entsprechend ihrer oder seiner individuellen Fähigkeiten auf unterschiedlichen Niveaustufen zum Thema einbringen bzw. einbezogen werden.

Damit lassen sich, unter Berücksichtigung der o.g. Projektphasen und -kriterien, als **wichtigste Kennzeichen für projektorientierten Unterricht im Gemeinsamen Unterricht** nennen:

1. Gemeinsame Aufgabe für alle Beteiligten (Hauptproblem, Rahmenthema, Projektidee).
2. Situationsbezug, Interessensbezug zu den Beteiligten.
3. Gemeinsame Planung und Durchführung der Aufgaben gemessen an den Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler. (Individualisierung, Handlungsorientierung)
4. Fächerübergreifend oder sogar über den schulischen Rahmen hinausgehend.
5. Produktorientierung.
6. Gesellschaftliche Relevanz

Eine umfassendere Sichtweise dieses Aspektes des Gemeinsamen Unterrichts findet sich in Feusers 'didaktischer Struktur integrativer Pädagogik' (vgl. FEUSER 1989, 31 und DEMMER-DIECKMANN 1991, 22-34), die er an einem Baum-Bild veranschaulicht: Der Stamm veranschaulicht die gemeinsame Thematik, an der alle Schülerinnen und Schüler arbeiten. Die Fach/Humanwissenschaften bilden die Wurzeln, während Äste und jeweils deren Zweige die einzelnen Lernbereiche mit ihren konkreten Lernzielen für die Schülerinnen und Schüler darstellen. Lernziele können auf unterschiedlichen Entwicklungsniveaus angestrebt werden: sinnlich konkret (am Astansatz) wie auch in abstrakt-logisch symbolischer Weise durch Sprache, Schrift, Formeln (an der Astspitze).

### Formen des Projektunterrichtes

Element	ideal	1. Reduktion	2. Reduktion	n-te Reduktion
	Projektunterricht	projektorien-tierter Unterricht	fachbezogenes Unterrichtsprojekt	
<b>Thema</b>	S. bestimmen Thema u. Inhalte	S. und L. legen gemeinsam Thema fest	S. wählen aus Themenvorschlägen	L. legt Thema fest
<b>Material</b>	S. beschaffen Material	S. und L. beschaffen Material	S. wählen aus vorgegebenem Material	Material ist vorbereitet
<b>Ziele</b>	S. formulieren Ziele	S. und L. formulieren Ziele gemeinsam	S. wählen aus einem Zielkatalog	L. setzt Ziele
<b>Methode</b>	freie Wahl des Lernweges	Auswahl aus einem Angebot	Lernwegeempfehlung	L. schreibt Lernweg vor
<b>Gruppe</b>	freie Gruppenwahl	homogene Gruppen werden gebildet	Lehrer stellt Gruppe zusammen	Klasse
<b>Fächer</b>	ohne Fächerbindung	zwei Fächer / evtl. zwei Lehrer	ein Fach / Ausblicke	ein Fach ein Lehrer
<b>Beurteilung</b>	Selbstkritik des Verlaufs u.d. Ergebnisses	S. und L. kritisieren gemeinsam	Bewertung durch den Lehrer wird diskutiert	Benotung
<b>"Produkt"</b>	Modell,	Ausstellung	Protokoll	Blätter im Heft
<b>Schüler</b>	selbstbestimmend, aktiv planend	mitbestimmend / teilw. selbständig / aktiv	mitbestimmend / aktive u. passive Arbeitsphasen	Rezipienten
<b>Lehrer</b>	Moderator, Berater auf Wunsch, Aufsicht	zurückhaltend / koordinierend	strukturierend / verbindliche Empfehlung	L. steuert in allen Bereichen

## Lernen an Stationen

Das "Lernen an Stationen" ist ein methodischer Ansatz des Offenen Unterrichts. Dieser Ansatz ist geeignet, Kinder und Jugendliche mit unterschiedlichen Lernniveaus zu erreichen, da er ein selbstbestimmtes, individualisiertes und handlungsorientiertes Lernen ermöglicht.

Ihren Ausgangspunkt nahm die Idee des Lernens an Stationen oder des "Lernzirkels" im Sportunterricht. In den 50 - er Jahren entwickelte man ein Trainingssystem, dem die Idee des Kreis- oder Rundlaufs zugrunde lag. In den 80 - er Jahren wurde diese Grundidee auf andere Unterrichtsfächer zu übertragen.

Beim Lernen an Stationen werden mehrere Stationen angeboten, aus denen der Schüler oder die Schülerin wählen kann. Während der festgelegten Gesamtarbeitszeit durchläuft der Schüler oder die Schülerin in selbstständiger Arbeit alle für ihn vorgesehenen Stationen.

Zusammenfassend lässt sich das „Lernen an Stationen“ definieren als „das zusammengesetzte Angebot mehrerer Lernstationen, das die Lernenden im Rahmen einer übergeordneten Thematik (Unterrichtseinheit oder fächerverbindende Thematik) bearbeiten und teilweise selbst mitgestalten“ (BAUER 1997, 59).

Im Gemeinsamen Unterricht lässt sich das Lernen an Stationen unter verschiedenen Zielsetzungen einsetzen:

- Übung, Sicherung
- Wiederholung, Vertiefung
- Erarbeitung eines Themas auf differenzierten Lernstufen, unter differenzierten Teilaspekten
- Fächerverbindender/projektorientierter Unterricht

Die Auswahl des Angebots orientiert sich an der Heterogenität der Gruppe, u.a. an:

- den Möglichkeiten der Schüler und Schülerinnen
  - deren Vorerfahrungen
  - den Erfahrungen der Lehrer und Lehrerinnen
  - den materiellen und räumlichen Gegebenheiten
- (vgl. BAUER 1997, 59)

Grundsätzlich verläuft das Lernen an Stationen nach folgendem Plan:

- Anfangsgespräch
- Rundgang: Beschreibung, Erklärung der einzelnen Stationen  
Die räumliche Anordnung der einzelnen Stationen ist sorgfältig zu planen (vorbereitete Lernumgebung). Zur Einführung dieses Verfahrens ist es ratsam, die Stationen an Gruppentischen einzurichten.  
Um die Arbeit für die Schüler/Schülerinnen übersichtlich zu gestalten, ist eine Anzahl von zunächst vier bis fünf Stationen günstig. Die Materialauswahl stellt sicher, dass die Stationen

weitgehend lehrerunabhängig bearbeitet werden können. Die Arbeitsmaterialien liegen als Arbeitsanweisungen, Versuchsbeschreibungen, Kopiervorlagen, Hinweise auf Buchseiten oder Aufgaben im Buch oder Spielangebote aus (vgl. BAUER 1997, 59).

- Arbeit an den Stationen

Da das Arbeiten an Stationen hohe Anforderungen an das Konzentrationsvermögen der Schüler/Schülerinnen stellt, empfiehlt es sich, die Arbeitsphase auf eine halbe Stunde zu beschränken. Die Schüler und Schülerinnen arbeiten selbstständig, in bliebigem Reihenfolge und teilweise in selbstgewählten Sozialformen.

Aus inhaltlichen und Differenzierungsgründen müssen die Arbeitsaufträge so vielseitig sein, dass sich alle Schüler und Schülerinnen entsprechend ihrem Leistungsvermögen angesprochen fühlen (vgl. BAUER 1995, 75).

Zur weiteren Differenzierung bietet es sich an, für einige Schüler/Schülerinnen ein "Basisprogramm", für andere ein Programm mit entsprechenden Erweiterungen festzulegen. Um dem heterogenen Arbeitstempo im Gemeinsamen Unterricht gerecht zu werden, empfiehlt es sich, ein Pflichtprogramm und ein Wahl- oder Zusatzprogramm bereitzustellen.

Eine "Laufkarte" übernimmt für die Schüler/innen die Funktion, den Überblick zu bewahren. Für die Lehrkraft enthält sie die Möglichkeit, die Erledigung der Stationen zu kontrollieren.

- Schlussgespräch

Das Schlussgespräch bietet Gelegenheit, über die Arbeit, Erfahrungen und Erkenntnisse zu berichten.

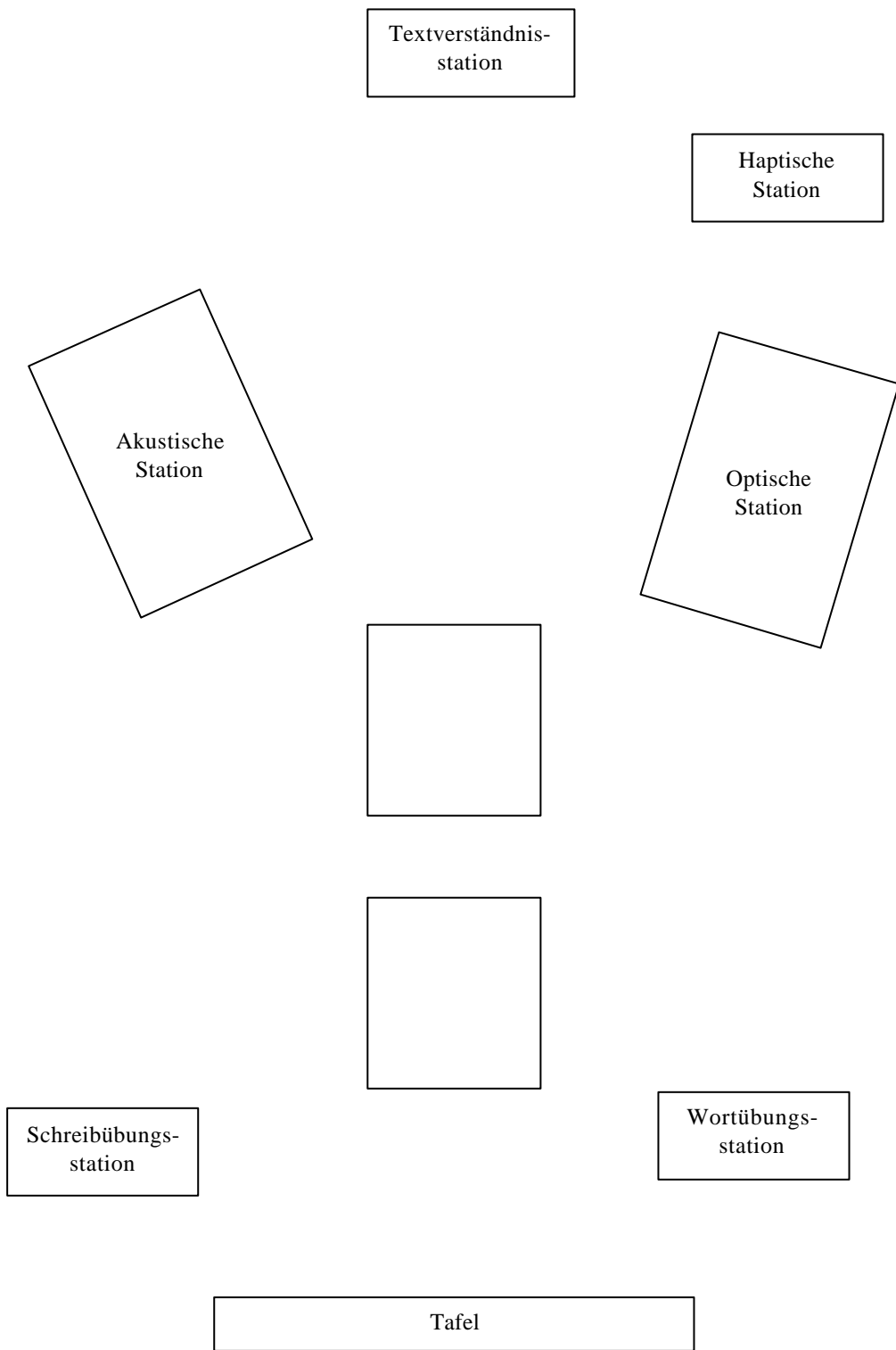
## **Beispiel:**

### **Stationen zur Einführung des "Qu"/"qu"**

Kommentar:

Die Form des "q" ist für Kinder im Anfangsunterricht leicht mit "p", "b" oder "d" zu verwechseln. Einige Kinder sind im Bereich der Raum - Lage - Beziehung noch nicht sicher und können formähnliche Buchstaben nur schwer identifizieren. Deshalb ist es sinnvoll, das "q" mit dem "u" (bekannt) als Einheit einzuführen um die Unterscheidung von anderen Buchstaben zu vereinfachen. Eine weitere Verwechslungsmöglichkeit ergibt sich zwischen "qu" und "au", da das Erkennen der Unterlänge beim "q" eine genaue visuelle Differenzierung voraussetzt. Deshalb werden über die Stationen verschiedene Zugänge (visuell, akustisch, taktil) angeboten.

Aufteilung eines Klassenraumes:



(CASPER, B. u.A.: Mit allen Sinnen lernen. In: Grundschule 5 (1991) 34)

Erläuterungen:

Die haptische Station:

- Die Buchstaben „Qu“ und „qu“ werden als Holzpuzzle zusammengesetzt.
- Sandpapierbuchstaben mehrerer Lautverbindungen werden vergleichend ertastet.
- Die Buchstaben „Qu“ und „qu“ werden aus Knetmasse geformt.

Die akustische Station:

- Ein Lesezug aus Wörtern mit „Qu“ wird zusammengestellt.
- Auf einem Arbeitsblatt werden Abbildungen von Gegenständen mit „Qu“ gefunden.

Die visuelle Station

- Arbeitsblätter zur Ausdifferenzierung des „Qu“

Die Schreibübungsstation

- „Qu“ wird in Sandkästen geschrieben
- verschiedene Schreibübungen

Die Textverständnisstation

- Verben mit „qu“ werden entsprechenden Menschen oder Tieren zugeordnet.
- Lückentext

Die Wortübungsstation

- Neue Wörter mit „qu“ werden als Buchstabenbausteine zusammengesetzt.
- Wörter mit „qu“ werden gestempelt.
- Karteikasten mit „qu“ – Wörtern als Selbstkontrolle

## Freie Arbeit

### *Freie Arbeit im Gemeinsamen Unterricht*

Individuelle Lernangebote werden handlungsorientiert und multisensoriell zur Verfügung gestellt, orientiert an den Bedürfnissen des Schülers oder der Schülerin.

Durch die Entscheidungsmöglichkeit, die das eigene Interesse berücksichtigt, erfolgt die Mitgestaltung der eigenen Lerngeschichte. Ziel der Förderung insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf ist die sukzessive Entwicklung von Selbstständigkeit und Selbstbestimmung.

Individuelles Arbeiten lässt Lernen über viele Eingangskanäle und nach eigenem Lernrhythmus zu. So wird allen Kindern ermöglicht, dass jeder Lernschritt erfolgreich abgeschlossen wird. (vgl. Vesper, 1978, 98/99 u. 142/143).

### *Freie Arbeit bietet:*

- Die Möglichkeit aller Sozialformen, Hilfe und Rücksichtnahme fördern die Kooperationsfähigkeit und Wertschätzung, auch Akzeptanz aller Kinder.
- Selbstkontrolle entwickelt Selbsteinschätzung und Kritikfähigkeit.
- Selbstverantwortung für Arbeitsmittel und Lernumgebung fördert die Wertschätzung der Materialien und der Lernatmosphäre.
- Die freie Wahl des Arbeitsplatzes kommt dem Bewegungsbedürfnis der Schülerinnen und Schüler entgegen.

(vgl. Kayser, Schäkel 1994, 18-20)

Freie Arbeit bietet dem Kind den Freiraum, unter Beachtung von Regeln aus einer Vielfalt von Lernmöglichkeiten Aktivitäten auszuwählen und diese, der eigenen Lernspur folgend, zu Ende zu führen. Dabei kann es seine Zeit selbst einteilen und die Sozialform frei wählen.

Freie Arbeit muss gelernt und geübt werden. Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf benötigen Sicherheit und Orientierung, um in einer Gruppe arbeiten zu können.

### *Freie Arbeit als Zusatzangebot*

Freie Nutzung von Spiel- und Lernangeboten nach der Fertigstellung eines Arbeitsauftrages

- Differenziertes Lernen - Orientierung am Stoff
- Intensives, individuelles Üben zur Vertiefung des gelernten Unterrichtsstoffes
- Ausweiten der Thematik über den normalen Unterricht hinaus
- Weiterführung eines Themas nach Neigung, Interesse und Fähigkeit - über den normalen Unterricht hinaus –
- Selbstgesteuerte Freie Arbeit
- Selbstgesteuerte Beschäftigung mit einem selbstgewählten Thema

### *Entwicklungsspezifische handlungsorientierte Arbeitsmittel*

Die Lernumgebung muss entwicklungsspezifische Bildungs- und Lernangebote enthalten, die die selbsttätige Auseinandersetzung der Kinder anregen.

Das bedeutet, das Material muss den Interessenlagen der Kinder entsprechen. Das Material soll so beschaffen sein, dass aktives Lernen, eben Lernen durch Handeln stattfinden kann. (vgl. Esser, Wilde 1989 S. 67/68).

Für die Freie Arbeit müssen Materialien und Übungen unter folgenden Aspekten ausgesucht werden:

- Sie sollen zum Entdecken und Erforschen auffordern, neugierig machen, Lernen über unterschiedliche Eingangskanäle ermöglichen, dem kindlichen Bewegungsdrang entgegen kommen und für alle Kinder gut zugänglich sein.
  - Der Arbeitsmittelmarkt bietet eine Fülle an Fertig- oder auch Halbfertigprodukten, durch die den Schülerinnen und Schülern häufig fremde didaktische Konzepte übergestülpt werden.
  - Die Auswahl der Materialien sollte abhängig sein von der „Lernbiographie“ der jeweiligen Klasse, die die Lehrerin und der Lehrer in seinem didaktischen Konzept berücksichtigen muss.
  - Arbeitsmittel, die „wachsen“ können und selbst hergestellt sind, lassen sich besonders gut auf die individuellen Lernbedürfnisse der Kinder zuschneiden.
  - Die Materialien sollten so ausgewählt werden, dass sie von den Kindern nicht nur selbstständig genutzt, sondern auch produktiv verändert werden können, z. B. Erweiterung von Aufgaben, Veränderung durch neue Inhalte, Steigerung oder Verminderung von Ansprüchen.
  - Durch die Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Entwicklung von Lernangeboten werden Selbstständigkeit und Verantwortung gefördert, außerdem können eigene Fragestellungen - aus der Lebenswirklichkeit der Kinder mit in die Aufgaben einfließen.
  - Die Auswahl der Materialien richtet sich nach den Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten, die geschult werden sollen, dabei müssen aber gleichzeitig die Interessenslage sowie entwicklungsbedingte Besonderheiten der Kinder berücksichtigt werden.
  - Um die Akzeptanz für „Anderssein“ zu fördern sind gerade für den gemeinsamen Unterricht solche Arbeitsmittel wichtig, die soziales Lernen und gemeinsame Aktivitäten im Unterricht unterstützen.
- (vgl. Wallrabenstein 1991, 104-105; vgl. Claussen 1993, 44-45; vgl. Jürgens 1993, 49)

Bei der Auswahl des Materials sind folgende Fragen zu bedenken:

- Welche Kinder sollen mit dem Material arbeiten?
- Welche Fähigkeiten und Fertigkeiten werden geschult?
- Ist es ein Übungsmaterial zur Vertiefung bestimmter Kenntnisse?
- Lässt es Raum für entdeckendes Lernen?
- Fördert es die Kreativität und Aktivität?
- Lässt es vielsinniges Lernen zu - wenn ja, welche Sinne werden angesprochen?
- Fördert es kooperatives Arbeiten?
- Lässt es Spielräume für eigene Entscheidungen?
- Ist das Material auch von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf gut zu handhaben?
- Müsste es für den Einsatz im gemeinsamen Unterricht verändert werden?

#### *Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer/Schülerinnen und Schüler*

Freie Arbeit verlangt disziplinierten Umgang mit gemeinsam erarbeiteten Regeln. Über inhaltliche Aspekte hinaus kann die Schülerin oder der Schüler lernen

- sich für ein bestimmtes Arbeitsmittel entscheiden
- zwischen Pflicht und Neigung abwägen

- Anregungen aufnehmen und weitergeben
- mit Zeit und Material verantwortlich umgehen
- angefangene Arbeiten beenden
- leise arbeiten, flüstern
- sich im Raum frei bewegen
- Arbeitstechniken wie kleben, ordnen, abheften, notieren, kontrollieren, Tätigkeitsliste führen
- sich mit anderen über Material abstimmen, eventuell verzichten
- mit einem Partner oder Partnerin zusammenarbeiten
- Hilfe anbieten und annehmen
- ertragen, dass andere eventuell mehr, weniger, schwerere oder leichtere Aufgaben bearbeiten
- Rücksicht und eigene Interessen im Gleichgewicht halten können.

Die Lehrerin oder der Lehrer steuert indirekt durch die Bereitstellung des Arbeitsmaterials.  
Sie oder er muss vor allem

- als Partnerin oder Partner zur Verfügung stehen, helfen, beraten, unterstützen
- Inhalte und Situationen vorstrukturieren
- Material bereitstellen
- Organisationshilfen geben
- Sorge dafür tragen, dass Regeln und eingeübte Verhaltensweisen eingehalten und durchgehalten werden
- Einzelne Leistungen allen verfügbar machen
- Schülerinnen und Schülern Möglichkeiten zur Einübung von Freier Arbeit bieten
- Kontrolle und Übersicht behalten.

## Literatur

BARTNITZKY, H./ CHRISTIANI, R. (Hrsg.) : Die Fundgrube für jeden Tag. Berlin 1995

BASTIAN, F.: Frontalunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 11/90

BASTIAN/GUDJONS: Das Projektbuch II. Hamburg: Bergmann und Helbig 1990

BAUER, R.: Schülergerechtes Lernen in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin 1997

BENKMANN, R.: Förderung kooperativen Lernens unter Schulkindern mit und ohne Lernschwierigkeiten. In: HEIMLICH, U. (Hrsg.). Zwischen Aussonderung und Integration. Neuwied 1997 , S. 87-101.

BUCHKA, M.: Lernen konkret Heft 3/85

BÜHS, R.: Tafelbild und Bildertafel. Zeitschrift für Pädagogik 11/90

CASPERS, B. und A: Mit allen Sinnen lernen. In: Grundschule 5 (1991) 57-58

CLAUSSEN, C. : Wochenplan. In: HAARMANN, D. (Hrsg.) Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion. Weinheim 1998, S. 193-196.

Claussen, C. u.a.: Wochenplan - und Freiarbeit. Braunschweig 1993

Demmer-Dieckmann, I.: Innere Differenzierung als wesentlicher Aspekt einer integrativen Didaktik in der Primarstufe. Bremen 1991

DICKE, G./MAIKOWSKI, R.: Das Spannungsverhältnis zwischen individueller und gemeinsamer Förderung in der Sekundarstufe und die praktischen Möglichkeiten der Gestaltung und Planung des Unterrichts. In: Preuss-Lausitz, U./Maikowski, R.: Integrationspädagogik in der Sekundarstufe. Weinheim und Basel 1998, 218-232

DUMKE, DIETER (Hrsg.): Integrativer Unterricht. Gemeinsames Lernen von Behinderten und Nichtbehinderten. Weinheim: Deutscher Studien Verlag 1991

DUNKER, L./POPP, W.: Fächerübergreifender Unterricht in der Sekundarstufe I und II. Bad Heilbrunn/Obb. 1998

EBERWEIN, H.: (Hrsg.) Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam – Handbuch der Integrationspädagogik. Weinheim/Basel: Beltz 1990  
Esser, B. / Wilde, C.: Montessori-Schulen. Reinbek: Rowohlt 1989

FEUSER, G.: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik 28, Heft 1, 1989, S. 4-48

FISCHER, D.: Neues Lernen mit Geistigbehinderten. Rheinbreitbach 1994

FRANCK, A.: Frontalunterricht lebendig gestalten. Zeitschrift für Pädagogik 11/90

FREY, K.: Die Projektmethode, Weinheim/Basel 1990

FUHRMANN, E.: Einen Lehrervortrag lebendig gestalten. Zeitschrift für Pädagogik 11/90

GRASS, K.: Und wie behalte ich die Übersicht? In: Grundschule Heft /1993.

GUDJONS, H.: Anschaulicher Frontalunterricht; Hilfen zur Visualisierung. Zeitschrift für Pädagogik 5/98

- GUDJONS, H.: Handlungsorientiert Lehren und Lernen. Bad Heilbrunn 1986
- HÄNSEL, D.: Das Projektbuch Grundschule. Weinheim/Basel 1991
- HEGELE, I. (Hrsg.): Lernziel: Offener Unterricht. Weinheim und Basel 1994
- HEIDEMANN, R.: Die Körpersprache des Lehrers im Frontalunterricht. Zeitschrift für Pädagogik 5/98
- HELLBRÜGGE, T.: Die Vorzüge der Montessori-Pädagogik für die gemeinsame Erziehung von behinderten und nichtbehinderten Kindern. In: Eberwein, H. (Hrsg.): Behinderte und Nichtbehinderte lernen gemeinsam. Weinheim, Basel 1990
- HUSCHKE, P. : Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim 1996.
- JANTZEN, W.: Möglichkeiten und Chancen des gemeinsamen Unterrichts. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2000, 46 - 55
- KAYSER, A. / SCHÄKEL, L.: Kinder und Lehrer lernen: Freie Arbeit. Frankfurt am Main 1994
- KAYSER, A.: Freie Arbeit - von heute auf morgen? In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kinder lernen selbständig. Soest: Soester Verlagskontor 1989
- KLEBER, E.W.: Handlungsspielräume. In: Kasper, Hildegard u. a.: Lasst die Kinder lernen. Braunschweig: Westermann 1989
- LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG: Fächerübergreifender und fächerverbindender Unterricht in der gymnasialen Oberstufe. Bönen 1999
- LANGHAMMER, R.: Lehrvortrag "gut" gemacht. Einige kommunikative und rhetorische Hilfen. Zeitschrift für Pädagogik 5/98 Meyer, H: Unterrichtsmethoden II: Praxisband, Frankfurt am Main 1991. Ders. Warum ist Frontalunterricht so beliebt? Zeitschrift für Pädagogik 11/90
- MEYER, HILBERT: Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt/Main 1986
- MEYER, HILBERT: Unterrichtsmethoden Band I. Frankfurt/Main 1987
- MOEGLING, K.: Fächerübergreifender Unterricht – Wege ganzheitlichen Lernens in der Schule. Bad Heilbrunn/Obb. 1998 MORAWIETZ, H. (1996): Strategien zum Einstieg in die Wochenplan- und Freiarbeit. In: Schulmagazin 5 bis 10, Heft 5, S. 51-54.
- PEISKER, M.: Ein Kollegium stellt auf Freie Arbeit um. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): Kinder lernen selbständig. Soest: Soester Verlagskontor 1989

PREUSS-LAUSITZ, U.: Sonderpädagogische Förderung im Kontext neuerer Schulentwicklung. In: Rolff, H.-G. (Hrsg.): Zukunftsfelder von Schulforschung. Studienverlag 1995, 211 - 223

SCHMETZ, D.: Förderschwerpunkt Lernen. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 50, 134 – 143

SEBOLD, L.: Schritt für Schritt den Unterricht öffnen. In: Heyer, Peter u. a.: Zehn Jahre wohnortnahe Integration. Arbeitskreis Grundschule, Frankfurt am Main 1993

STRUCK, P.: Projektunterricht. Stuttgart: 1980

SÜß, W.: Didaktische Arrangements für integrative Lernsituationen. In: Grundschule 5 (1991) 22-25

THULESIUS, R.: Freie Arbeit - eine Möglichkeit den pädagogischen Auftrag der Grundschule einzulösen. In: schwarz auf weiß 4/86, Dortmund 1986

VAN DER GIETH, H.-J.: Lernzirkel. In: Lehrmittel aktuell 2 (1995) 44-47

VAUPEL, D. : Grundlagen des Wochenplanunterrichts. Von der Entdeckung der Langsamkeit. Weinheim und Basel 1995

VAUPEL, D. : Schülerinnen und Schüler lernen selbständiger und unabhängiger zu arbeiten In: VAUPEL, D. (Hrsg.): Handeln und Lernen in der Sekundarstufe. Zehn Praxisbeispiele aus dem offenen Unterricht. Weinheim 1997, S. 173-195.

VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978

VON WEDEL-WOLFF, A.: Schritte zur Freiarbeit. In: Grundschule Heft 2/1993.

WALLRABENSTEIN, WULF: Offene Schule - Offener Unterricht. Reinbek 1991

WINKEL, R.: Zahnstocher und dramaturgische Regeln. Zeitschrift für Pädagogik 11/90

WOLFF, D.: Lernen lernen. Wege zur Autonomie des Schülers.