

Rudolf Beer

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen¹

Das Unterrichtskonzept EVA

Zusammenfassung

„Im Zentrum des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens steht das aktiv-produktive Lernen der Schüler*innen. Die Palette der Lernaktivitäten reicht vom Bearbeiten themenzentrierter Arbeitsblätter (...) über das Erstellen einschlägiger Lernprodukte (...) bis hin zur Durchführung ausgewählter Rollenspiele, Planspiele und Projekte zum jeweiligen Thema des Unterrichts.“ (Klippert, 2000, S. 174) Selbstständiges Arbeiten und Lernen setzt auf Steuerungs- und Methodenkompetenz. Der Aufbau der Methoden- und Kommunikationskompetenz sowie die Teamfähigkeit der Lernenden stehen im Fokus des EVA-Trainings.

Handlungsorientierung vs. Digitalisierung

Die Leitvorstellung der *Digitalisierung* tritt in unserer heutigen Gesellschaft als eine Art *Erfolgsverheißung* auf. Alle gesellschaftlichen, politischen wie individuellen Herausforderungen, Problem- und Schief lagen sollen durch Digitalisierung einer Lösung zugeführt werden. Dem kann sich niemand entziehen. Längst hat die Digitalisierung aller Lebensbereiche auch das pädagogische Handeln in Familie und Bildungseinrichtung erfasst.

Gestützt durch eine konstruktivistische Lerntheorie (Freund, 2012) haben in den letzten Jahrzehnten handlungsorientierter Unterricht (Meyer, 2010), offenes Lernen (Wiater, 2015) oder Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (Klippert, 2000) einen Paradigmenwechsel (Kuhn, 1978) von einem *belehrenden, frontalen Unterricht* hin zur *Handlungsorientierung* in weiten Teilen des fortschrittlichen pädagogischen Denkens und Handelns in der Schule und im Unterricht geführt. Aber aktuelle Herausforderungen wie Motivationsdefizite, Individualisierung, Disziplinlosigkeit, mangelnde Sprachkenntnisse, Kompetenzdefizite, Pandemien, Personalkosten bis hin zum Lehrkräftemangel prägen das aktuelle Geschehen der Bildungslandschaft.

Immer stärker drängt die Leitidee *Digitalisierung* in den Unterricht, mit dem Versprechen alle genannten Herausforderungen auf ihre Art zu lösen und verdrängt die *Handlungsorientierung*. Pädagog*innen, Bildungswissenschaftler*innen und Psycholog*innen sind skeptisch. Denn viele Akteure vor allem aus Politik, Wirtschaft aber auch aus der Pädagogik betreiben aus unterschiedlichen Motiven – Macht- und Innovationsstreben, Profitdenken, Kontrollphantasien aber auch pädagogischen Ansprüchen – in wechselnden Allianzen die Kontroverse zwischen diesen beiden Denkparadigmen.

Das Lernen aber ist und bleibt ein eigenverantwortlicher konstruktiver Prozess. Er muss vom handelnden Subjekt durch Interaktionen mit seiner Umwelt, mit Menschen geleistet werden. Und: „Erlern werden nicht nur Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auch Emotionen und Motivationen, Haltungen, Einstellungen und Grundüberzeugungen, Normen und Wertbeur-

¹ nach Heinz Klippert (2000)

teilungen, Umgehen mit Gewissensfragen und Sinnorientierungen“ (Wiater, 2007, S. 19). Dazu braucht es die handelnde Interaktion mit bedeutsamen Menschen.

Quellen eigenverantwortlichen Arbeiten und Lernen

Mit Verweis auf Helmke (2006, S. 42ff) postuliert Klippert (2010): „Die neuere Lern- und Gehirnforschung macht seit Jahren deutlich, dass effektives Lernen vor allem sechs Quellen hat: erstens die konsequente Schülerkooperation, zweitens das aktive, selbstständige Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, drittens den konsequenten Wechsel der Sozialformen (Einzel-, Partner-, Gruppen-, Plenararbeit), viertens klare Regeln und Rituale im Arbeits- und Kooperationsprozess, fünftens eine möglichst angenehme Lernatmosphäre in den einzelnen Sozialphasen sowie sechstens das Erlernen grundlegender Methoden und Techniken des selbstständigen Arbeitens in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit.“ (Klippert, 2010, S. 14) Damit argumentiert er sein Unterrichtskonzept des *Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens* (EVA) und skizziert dabei die zentralen Säulen des Modells.

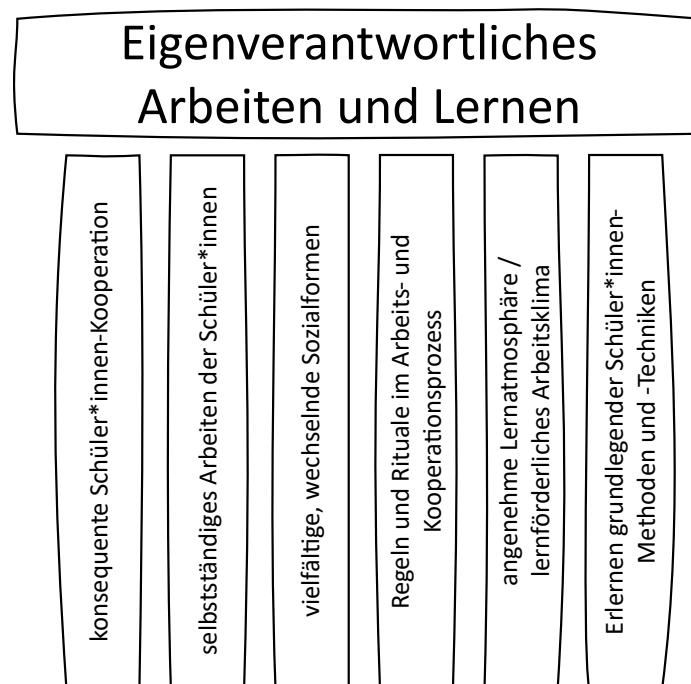


Abb. 2: Quellen effektiven Lernens und eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens: eigene Darstellung

Mit der Betonung der Kooperation – vielleicht sogar der Kollaboration, also zusätzlich mit dem Teilen von Verantwortung und Wissen – setzt Klippert das Arbeiten in der Gruppe ins Zentrum seiner Argumentation. „Eine Gruppe lässt sich sozial- und organisationspsychologisch definieren als begrenzte Anzahl von Individuen, die miteinander auf Dauer in Interaktion stehen, einander bewusst und gewahr sind, sich als Gruppe verstehen und wahrnehmen, sich in Verhalten und Arbeitsleistung gegenseitig beeinflussen.“ (Bauer, 2000, S. 18) Dies muss schrittweise angebahnt, erlernt und eingeübt werden. Denn das „langläufige Zusammensitzen in Gruppen ist in der Regel noch keine Teamarbeit. Auch wohlgemeinte Tipps und Ermahnungen von Lehrerseite sind erfahrungsgemäß nur sehr begrenzt geeignet“ (Klippert & Lohre, 1999, S. 99).

Die Erziehung zur Selbstständigkeit, betonen auch Jank und Meyer (2011, S. 50), diese ist nur durch selbstständiges Arbeiten der Schüler*innen zu erreichen, „wenn sie ihre Lernprozesse in

eigene Regie übernehmen und von sich aus regulieren, ob und wann sie die Hilfestellung des Lehrers [sic!] benötigen“.

Die Forderung nach dem Einsatz vielfältiger, wechselnde Sozialformen fundamentierte die Kooperations- bzw. Teamfähigkeit der Lernenden. Für Meyer (2010, S. 75f) sind es aber nicht nur die vier Sozialformen *Plenumsunterricht*, *Gruppenunterricht*, *Tandemarbeit* und *Einzelarbeit*, sondern auch die Fülle von Inszenierungstechniken. Unter solchen versteht er kleine „Verfahren und Gesten mit denen die Lehrer [sic!] und Schüler [sic!] den Unterrichtsprozess in Gang setzen und am Laufen halten: Fragen stellen, antwortenverrätseln, provozieren, verkleinern usw.“ (Meyer, 2010, S. 76).

Regeln und Ritualen im Arbeits- und Kooperationsprozess wird eine überragende Rolle ($d = 0,76$) zugewiesen (Hattie, 2013, S. 122). Regeln sind frühzeitig, kontinuierlich, verbindlich, einsichtig festgelegt, konsistent im Wirkungsbereich mit möglichst günstigen Konsequenzen verbunden zu sichern und zu festigen. Rituale sind ein dauerhaftes, geregeltes Vorgehen, darüber hinaus mit symbolischer Bedeutung (Helmke, 2014, S. 179f ; 182).

Auf die Bedeutung eines *menschlich warmen Lernklimas* weisen schon Olechowski und Garnitschnig (1999, S. 10) im Konzept einer humanen Schule hin. Bohl (2017, S. 261) zählt ein solches *lernförderliches Klima* zu den Basisdimensionen der Unterrichtsqualität. Helmke (2014, S. 226) definiert darunter unter Verweis auf Meyer „eine Lernumgebung, in der das Lernen der Schülerinnen und Schüler erleichtert, begünstigt oder auf andererseits positiv beeinflusst wird“. Dies beinhaltet beispielsweise einen produktiv-konstruktiven Umgang mit Fehlern, eine entspannte Lernatmosphäre, eine überraschungsoffene Grundhaltung der Lehrkraft, das Hintanhalten von Leistungsängsten bis hin zu einem angepassten Lerntempo.

Selbstständiges, eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen der Kinder beruht auf Methodenkompetenz. Deshalb ist das Erlernen grundlegender Schüler*innen-Methoden und -Techniken für Klippert (2022, S. 86) zentral, denn nur „wenn Schüler/innen ad hoc in der Lage sind, die je in Frage kommenden Lernstrategien planvoll und regelgebunden anzuwenden, werden sie die selbständig anzugehenden Lernaufgabe bewältigen können“.

Das Konzept: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen

Im Kern des Ansatzes nach Klippert (2000) steht das *Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen* (EVA). Darunter ist ein handlungsorientierter, schüler*innen-zentrierter Unterricht zu verstehen, der die Problemlösefähigkeit, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung des Kindes in den Vordergrund stellt. Schüler*innen werden gefördert und gefordert, ihre Methodenkompetenz zu entwickeln. Die Arbeit in wechselnden Sozialformen entwickelt und baut Kommunikationsfähigkeit und Teamfähigkeit auf. Eigenverantwortung steigert die Entscheidungskompetenz und die Fähigkeit sich selbständig zu organisieren.

Als zentrale Elemente des Unterrichtskonzepts Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens können folgende Aspekte beispielhaft skizziert werden:

- Die Schüler*innen sind Subjekte des Unterrichts. Ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wird gefordert und gefördert. Die Kinder sind als Handelnde in hohem Maße aktiv (Sprechanlässe, Lernprodukte, Recherchen, Präsentationen, Lernpartner*innen, ...).
- Die Lehrkräfte rücken aus dem Zentrum des unmittelbaren Unterrichtsgeschehens, ihre (sprachliche, bestimmende) Dominanz wird zurückgenommen. Die Lehrenden übernehmen

- eher die Rolle einer Beraterin/eines Beraters, einer Lernpartnerin/eines Lernpartners, einer Moderatorin/eines Moderators und einer Arrangeurin/eines Arrangeurs von Lernsituationen.
- Das Lernen erfolgt unter Ausnutzung aller Kanäle (auditiv, visuell, haptisch, sozial) handlungsorientiert, forschend, entdeckend, anschaulich, auch fächerverbindend und fächerübergreifend (Wiater, 2015, S. 98ff).
- Die Kommunikation, Kooperation und Kollaboration zwischen den Schüler*innen wird angebahnt, kleinschrittig aufgebaut und eingefordert. Partner*innen- und Gruppenarbeit ist die tragende Sozialformen.
- Das Methodenlernen der Kinder wird vorrangig in kleinen Schritten forciert (Lesen, Unterstreichen, Strukturieren, Nachschlagen, Visualisieren, Recherchieren, ...). Damit wird die Basis für selbstständiges Arbeiten und Lernen gelegt.
- Vielseitige, offene Aufgabenstellungen nehmen auf die Unterschiedlichkeit und Ganzheitlichkeit der Kinder Rücksicht. Es erfolgt eine innere Differenzierung in einer heterogenen Gruppen.
- Eigenverantwortung und Selbstständigkeit in der Aneignung der Welt sind das Ziel.
- Methodenkenntnisse werden dafür als Basis gelegt und gezielt aufgebaut sowie regelmäßig trainiert (Methodentraining, Kommunikationstraining, Teamentwicklung). Damit stehen diese den Lernenden nachhaltig zur Verfügung.

Haus des Lernens

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen kann nicht als eigene Methode bezeichnet werden, vielmehr ist es ein bewährtes Unterrichtskonzept und Kernstück eines Konzeptes der pädagogischen Schulentwicklung nach Klippert (2000).

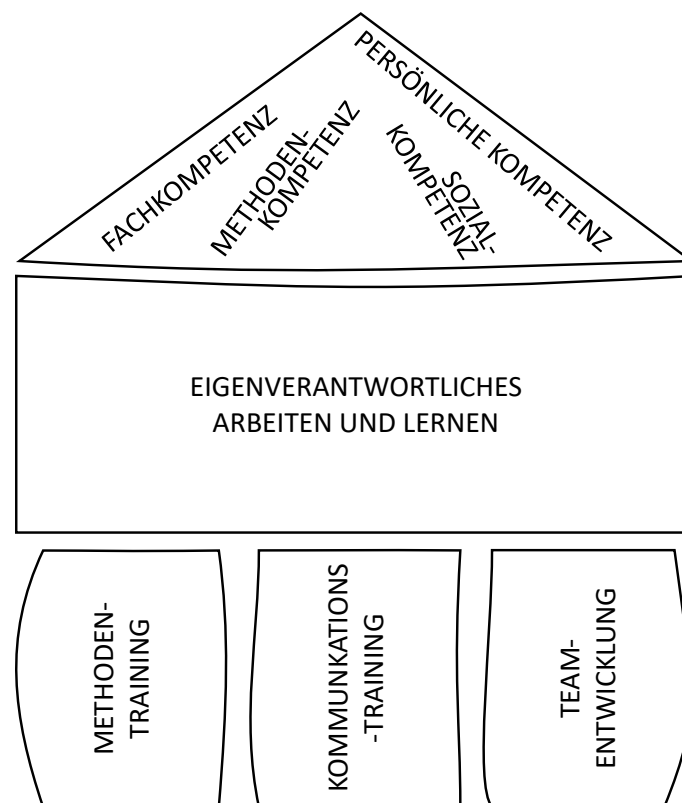


Abb. 2: Haus des Lernens (nach Klippert, 2000, S. 43)

Bewährte, neue, bekannte und vielleicht unbekannte Lehrer*innen-Methoden wurden hierfür systematisiert und richtig zusammengefügt. Das Modell ist entwicklungsoffen und anschlussfähig für aktuelle Entwicklungen (z.B. Bildungsstandards, Inklusion, neue Technologien). Schon in den Anfängen bemerkten Lehrkräfte an vielen Studentagen an Schulen und bei Fortbildungsveranstaltungen, „dass die Methode ‚Klippert‘ eigentlich nichts revolutionär Neues ist. Gruppenarbeit, schülerzentriertes Arbeiten, Gesprächsanlässe schaffen, Lernen lernen, ... das alles habe ich (und auch die meisten Kolleginnen und Kollegen) schon immer versucht. Neu daran ist eigentlich nur der systematische und geplante Einsatz der Methoden“ (Richter, 1997, S. 22).

Schlüsselkompetenzen

Ziel einer zeitgemäßen Bildungsarbeit muss das Erreichen von hoher *Fachkompetenz*, *Methodenkompetenz*, *Sozialkompetenz* und *persönlicher Kompetenz* sein. Diese bilden die Zielvorgaben im *Haus des Lernens* (vgl. Abb. 2). Erst solche *Schlüsselqualifikationen* ermöglichen das freie Verfügen über Wissen, dessen Anwendung und Weitergabe. Sozialkompetenz und persönliche Kompetenz ermöglichen ein partnerschaftliches Miteinander zum Wohle aller in einer demokratischen Welt. „Ein solches Verständnis von Bildung und Lernen wird von der Grundhaltung getragen, Kinder und Jugendliche in die Lage zu versetzen, sich Kompetenzen zu erarbeiten, Fähigkeiten zu entwickeln, die sie zur Gestaltung des Lebens und der Gesellschaft brauchen werden.“ (Kral, 1997, S. 19)

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen

Das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen „EVA beginnt bei relativ einfachen Aufgaben wie dem eigenverantwortlichen Beschaffen und Auswerten von Informationen in Schulbüchern und sonstigen Nachschlagewerken und reicht über das Planen und Organisieren anstehender Arbeitsprozesse bis hin zum Analysieren, Kommentieren und Problematisieren fachlicher Sachverhalte. Die SchülerInnen forschen und entdecken, planen und entscheiden, schreiben und gestalten, diskutieren und argumentieren, produzieren und organisieren, kooperieren und präsentieren, zeigen Initiative und übernehmen Verantwortung. ... EVA zielt entschieden auf die sinnfällige Integration von praktischem Tun, fachlicher Reflexion, konstruktiver Begriffsklärung und fachspezifischer Erkenntnisgewinnung“ (Klippert, 2002, S. 7). EVA-Unterricht kann als Arbeitsunterricht bezeichnet werden. Die Aktivität liegt immer bei den Schüler*innen, die Rolle der Lehrkraft ist die eines Moderators oder einer Moderatorin. So hat die Lehrperson die Aufgabe, den Unterricht zu organisieren und die dementsprechenden Materialien bereitzustellen, beziehungsweise um deren Verfügbarkeit zu wissen und die Kinder mit differenzierten Arbeitsaufträgen zu versorgen. Gerade diese Verbindlichkeit, was den zu erledigenden Auftrag bezüglich der Thematik, des Umfangs, des Zeitrahmens, der Sozialform, die Art und Form der Ergebnissicherung betrifft, zeichnet das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen aus. Erst wenn wirklich klar ist, was zu tun ist, können die Schüler*innen in das selbständige Arbeiten entlassen werden. EVA kann einen Teil einer Unterrichtseinheit, zum Beispiel das Bearbeiten eines Arbeitsblattes in Partner*innen-Arbeit durch Recherchieren ausmachen, es wird meist aber eine ganze Unterrichtsstunde beanspruchen, vielleicht aber auch eine Doppelstunde durch das Zusammenfassen zweier Gegenstände. So können komplexere Aufgaben, wie das Beschaffen und Strukturieren von Informationen, das Herstellen von Lernprodukten, wie Plakaten,

Schummelzetteln, Arbeitsblättern und Rätseln bewältigt werden. EVA kann aber auch, unter Auflösung des üblichen Stundenplanes, ein fächerübergreifendes Vertiefen in einen komplexen Themenbereich über ganze Tage und Wochen bedeuten, wenn Kinder nach Wochenplänen, in Freiarbeit oder an Projekten, beziehungsweise an vielen Stationen lernen und arbeiten.

„Im Zentrum steht dabei die Intensivierung und Erweiterung des fachlichen Lernens im Sinne des hier vertretenen Lernbegriffs. Danach zielt EVA sowohl auf die Steigerung des fachlichen Durchblicks und Problemlösungsvermögens der SchülerInnen als auch zugleich auf die Förderung ihrer fachspezifischen Methoden-, Kommunikations- und Teamkompetenz. Fachkompetenz in weiterem Sinne schließt also stets inhaltliches, methodisches, kommunikatives und kooperatives Lernen mit ein. Dementsprechend müssen die betreffenden Lehrkräfte Lernsituationen und -arrangements suchen und finden, die den SchülerInnen Gelegenheit geben, korrespondierende Fähigkeiten und Fertigkeiten einzuüben.“ (Klippert, 2001, S. 41ff)

Methodentraining

Damit eine Öffnung des Unterrichts in Richtung Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit die Schüler*innen nicht chronisch überfordert, müsse sie auf einen breiten Fundus von Methoden zurückgreifen können. Solche Methodenkompetenz meint „einerseits das Vertrautsein mit grundlegenden Makromethoden wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit, Referat etc., andererseits das Beherrschen elementarer Mikromethoden – angefangen beim simplen Markieren und Exzerpieren von Texten über das Strukturieren und Visualisieren von Lernergebnissen bis hin zum Anfertigen von Mitschriften und Protokollen“ (Klippert, 1999, S. 73). Gerade diese elementaren Schüler*innen-Methoden wie das Nachschlagen, Strukturieren, Unterstreichen, Kleben und Beschriften, Gestalten, Ordnung halten, selektives Lesen, Fragen stellen, Lesen und Erstellen von Grafiken, bis hin zur Arbeits- und Zeitplanung, kurzum alles, was zum Erfassen, Verarbeiten und Aufbereiten von Informationen notwendig ist, all das darf nicht einfach vorausgesetzt werden. Jedes dieser Verfahren muss man mit den Kindern erarbeiten, einüben und regelmäßig wiederholen und sie davon überzeugen, dass sie sinnvoll einsetzbar sind. „Denn es ist einfach illusorisch zu meinen, dass sich die nötige Methodenbeherrschung auf Schülerseite schon von selbst einstellt, wenn man die Schülerinnen und Schüler nur gewähren und selbständig arbeiten lässt. Zumindest die unsicheren, unselbständigen, phlegmatischen und/oder leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler, die sich in der Klasse in aller Regel sehr zahlreich finden, sind erfahrungsgemäß hochgradig darauf angewiesen, dass die grundlegenden methodischen Skills ganz korrekt und kleinschrittig eingeübt werden. Aber auch die leistungsstärkeren Schülerinnen und Schüler profitieren durchaus davon, wenn das methodenzentrierte Arbeiten und Üben im Unterricht forciert wird.“ (Klippert, 1999, S. 73)

Eine gelegentliche, appellative Methodenbelehrung als Lehrer*innen-Vortrag allenfalls in einer Supplierstunde bewirkt kaum etwas. Klippert sieht dieses Methodentraining von zwei Säulen getragen. Einerseits muss durch einen mehrtägigen Intensivkurs, einem sogenannten *Crashkurs* ein massiver Anstoß erfolgen. Bei solch einem Training werden von einem kleinen Lehrer*innen-Team unter Ausschaltung der Stundentafel und des Fachunterrichts methodenzentrierte Trainingssequenzen mit den Kindern durchgearbeitet. Ist das Lernziel zum Beispiel das Entwickeln von Fragekompetenz, so kann man mit Schüler*innen in einer ersten Phase eine Fragelandschaft entstehen lassen. Dazu werden auf ein Plakat alle W-Fragewörter notiert (WAS, WO, WARUM, WER, ...). Nun bilden die Kinder reihum beliebige Fragesätze mit diesen W-Wörtern.

In einer weiteren Phase sind Arbeitsblätter in Partner- beziehungsweise Gruppenarbeit zu lösen. Hierbei ist es die Aufgabe, zu vorgegebenen Antworten entsprechende Fragen zu entwickeln. An dieser Stelle ist es auch möglich, Frage-Antwort-Puzzle zu lösen (Fragen und Antworten zusammenfinden). Abschließend wird den Kindern ein geeigneter Text vorgelegt, aus dem heraus mehrschrittig (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) Fragestellungen entwickelt werden, die am Ende in allen Gruppen zu lösen sind (Klippert, 1996, S. 128ff).

Die grundsätzlichen Inhalte solch eines *Socketrainings* umfassen das Nachdenken über den eigenen Lernprozess, Methoden der Informationserfassung, -bearbeitung und -aufbereitung und die Arbeits- und Lernplanung. Die schulart-, schulstufen- und klassenspezifische Planung obliegt dem Team, in Kenntnis des speziellen Profils der Stärken und Schwächen ihrer Schüler*innen.

„Fächerübergreifende Intensivkurse der skizzierten Art allein genügen freilich nicht, hinzukommen muss zwingend die bereits erwähnte Methodenpflege im Fachunterricht. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Schülerinnen und Schüler das erworbene Methodenrepertoire sehr schnell wieder vergessen. Kennzeichnend für die anvisierte Methodenpflege ist, dass die zuständigen Fachlehrerinnen und Fachlehrer verstärktes Augenmerk auf die spezifischen Lern- und Arbeitstechniken richten, die sich in Verbindung mit den jeweiligen Fachthemen üben und festigen lassen“ (Klippert, 1999, S. 77). Auch hier sind individuelle Lösungen im Team der Unterrichtenden zu finden. Manche Lehrkräfte entscheiden sich für einen fixen Methodentag in der Woche, an dem sie ganz speziell ihren Fokus auf die Schüler*innen-Methoden richten. Manche sprechen sich gezielt ab, um alle notwendigen Methoden variiert zu üben und zu wiederholen, wieder andere arbeiten auch im Methodentraining nach verbindlichen Jahresplänen.

Kommunikationstraining

Herkömmlicher Unterricht ist von einer sprachlichen Dominanz der Lehrer*innen geprägt, sprachliche Äußerungen von Kindern werden oft immer noch als Störung empfunden. Schon im Jahre 2000 merkte Klippert (S. 220) an: „Wenn erwiesenermaßen 60-90 Prozent der im Unterricht gesprochenen Worte von Lehrerseite stammen, dann ist es kein Wunder, dass SchülerInnen ihr Sprachpotential nicht hinreichend entwickeln können. Die allseits beklagte Passivität und sprachliche Unbedarftheit vieler SchülerInnen ist vor diesem Hintergrund nur mehr ein Anzeichen dafür, dass sie von ihren Lehrern [sic!] möglicherweise »totgeredet« werden“ (Klippert, 2000, S. 220). Einer mangelnden Gesprächsbereitschaft und -disziplin kann nur mit vielfältigen Sprech-anlässen, dem Reflektieren und Analysieren von Gesprächssituationen begegnet werden. Sprechängsten und Sprechhemmungen kann man nur kleinschrittig, durch positives Anbahnen von Sprechsituationen entgegenkommen und so Erfolgserlebnisse schaffen. Dazu ist es aber notwendig, einerseits auf die notwendige Gesprächskultur in der Klasse hinzuarbeiten, und andererseits den jungen Menschen das notwendige Know-how für erfolgreiches Sprechen und Überzeugen mitzugeben. Ist es beispielsweise Unterrichtsziel, freies Sprechen und Erzählen zu fördern, so lassen sich mit der Kugellagermethode (Klippert, 1996, S. 89) vielfältige Sprechanlässe setzen:

Die Schüler*innen werden mit zwei unterschiedlichen Bildgeschichten konfrontiert, wobei je eine Hälfte der Kinder die Geschichte A, beziehungsweise die Geschichte B zu bearbeiten hat. Der Auftrag ist das Ordnen der Bildfolge und das Fortsetzen der Story. Nachfolgend setzen sich die Lernenden solcherart in einem Doppelkreis auf, dass alle Kinder mit der Geschichte A innen im Kreis mit Blick nach außen, diejenigen mit der Geschichte B im äußeren Kreis mit dem Blick nach

innen sitzen. Nun dürfen beispielsweise alle ‚A‘ ihrem Gegenüber im Doppelkreis ihre Geschichte erzählen (Die Kinder der halben Klasse sprechen gleichzeitig!). Durch das Weiterrücken im Kreis werden die Gesprächspartner*innen immer wieder gewechselt, auch die andere Gruppe erhält das Wort. Jedes Kind hat nun seine Geschichte mehrmals erzählt und dementsprechend Routine aufgebaut. Abschließend wird die Gelegenheit geboten, die persönliche Geschichte im Plenum, vor allen Kindern zu erzählen.

Kommunikationstraining versteht sich laut Klippert aber auch als Fundament für die erfolgreiche Implementierung des eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens in den Regelunterricht. „Ganz grundsätzlich lässt sich feststellen, dass die Einführung Offener Lernformen wie Projektarbeit, Wochenplanarbeit und Stationenarbeit in hohem Maße mit Gruppen- und Partnerarbeit verbunden ist und daher sensibles, konstruktives Kommunizieren verlangt.“ (Klippert, 2000, S. 217) Das konkretisiert Klippert (1996, S. 18) folgendermaßen: „So gesehen geht es bei dem hier anvisierten Kommunikationstraining um zweierlei: zum einen um die Verbesserung der sprachlichen und rhetorischen Kompetenz der Schüler [sic!], zum anderen um das Bewusstmachen grundlegender nichtsprachlicher Elemente wie Gestik, Mimik und Körpersprache.“

Die Nützlichkeit von Kommunikationstraining, geht in seiner Bedeutsamkeit weit über Schule und Wirtschaft hinaus. Viel wichtiger erscheint die Bedeutung der Kommunikationskompetenz für alle Bereiche der menschlichen Lebensgestaltung von der individuellen Sinnerfüllung bis zur aktiven Mitwirkung an unserer Demokratie. Denn Kinder sind zu „Einhaltung der Menschenrechte (...), sowie demokratischer Prinzipien“ (bmb, 2024, S. 11) zu befähigen. Demokratielernen und demokratisches sowie solidarisches inklusives Handeln wird damit zu einem fixen Bildungsziel.

Teamentwicklung

Hierbei steht die systematische Kultivierung von Teamfähigkeit und Gruppenunterricht im Fokus unterrichtlichen Handelns. Denn der obig skizzierte EVA-Unterricht ist nur dann erfolgreich, wenn die Kinder konstruktiv miteinander umgehen und auf einen breiten Fundus von positiven Lernerfahrungen in der Gruppe zurückgreifen können. Da sich die gewünschte Teamkompetenz bei den Schüler*innen nur selten von selbst einstellt, und Routinen nicht durch Informationsvorgaben entwickeln, setzt auch hier Klippert auf das Prinzip ‚learning by doing‘. „Wenn Gruppenarbeit tatsächlich zur Teamarbeit werden soll, dann müssen die SchülerInnen möglichst systematisch üben und lernen, in kleineren oder größeren Zirkeln zielstrebig und konstruktiv zusammenarbeiten und die je geltenden/vereinbarten Regelsysteme zu beachten.“ (Klippert, 2000, S. 229) Soll der EVA-Unterricht wirklich produktiv sein, „dann müssen die Schülerinnen und Schüler nachhaltig qualifiziert werden, sensibel, rücksichtsvoll und regelkundig zusammenzuarbeiten und die jeweiligen Aufgaben in konzentrierter Weise zu lösen“ (Klippert, 1999, S. 100). Die Jugendlichen müssen merken, aufeinander angewiesen zu sein, sie müssen spüren, diese Verantwortung auch tragen zu können, sie müssen erlebt haben, dass Zusammenarbeit ein Mehr für alle Beteiligten bringt. Erst wenn Gruppen- beziehungsweise Teamarbeit von den Lernenden nicht als Last im schulischen Alltag, sondern als Hilfe zur Bewältigung konkreter Lernaufgaben gesehen wird, ist das Ziel erreicht. „Teamarbeit in diesem Sinne ist also nicht allein durch gruppendynamische Übungen und aufwendige Befindlichkeitserklärungen sicherzustellen, sondern sie verlangt zuallererst eingespielte Regeln, Abläufe und Interaktionsroutinen.“ (Klippert, 2000, S. 230)

So ist die Lernerfahrung, dass zwischen einer inhaltlich produktiven Zusammenarbeit mit Gruppenmitgliedern und persönlicher Freundschaft zu unterscheiden ist, eine durchaus wichtige, im Besonderen mit Sicht auf ihre berufliche Zukunft.

Was sind nun die Basisinstrumente der Teamentwicklung? Bauer nennt hier Feed-back, Prozessanalyse und Normenvereinbarung. „Eine Aufgabe der Teamentwicklung besteht darin, Teams dabei zu unterstützen, eine Kultur der Zusammenarbeit zu entwickeln, in der Feed-back üblich ist, in der der Gruppenprozess selbst von der Gruppe beobachtet und gesteuert wird.“ (Bauer, 2000, S. 21)

Konkret sollen im Teamentwicklungstraining nach Klippert Vorzüge der Gruppenarbeit erläutert, Reflexionen über gelungene Gruppenarbeitsprozesse angeregt, auftretende Probleme ausgesprochen und verhandelt, Regeln für eine produktive Zusammenarbeit in der Gruppe gesammelt, diskutiert und beschlossen, Konfliktlösungsstrategien ausgehend von Simultanspielen besprochen, regelmäßige Reflexionsphasen gesetzt und vielfältig in wechselnden Paar- beziehungsweise Gruppenkonstellationen Erfahrungen gesammelt werden. Grundlegend ist hierbei, dass Gruppen- und Paarbildungen meist nach dem Zufallsprinzip erfolgen sollen, dies hat sich von der Einteilung der Tandems (Zweiertteams) bis hin zur Bestimmung des Gruppensprechers/der Gruppensprecherin bewährt. Der Zufall ist ein guter und gerechter Regisseur und wird von den Kindern problemlos akzeptiert.

Zur erfolgreichen Implementierung ist auch hier wieder von einem *Socketraining*, das sich zusammenhängend über mehrere Tage erstreckt, auszugehen. Solche *Crashkurse* sollten, wenn möglich, abseits des gewöhnlichen Schulalltages räumlich und zeitlich getrennt abgehalten werden. Es hat sich bewährt, den üblichen Klassenraum zu verlassen und sich zum Beispiel im Festsaal oder Zeichensaal der Schule oder auch in einer externen Räumlichkeit einer anderen (Bildungs-)Einrichtung (Kirche, Gemeinde, Jugendorganisation) einzumieten, um jeglicher Störung durch Pausenzeichen oder administrative Notwendigkeiten zu entgehen. So kann in diesen Tagen ein Fundus von Plakaten und Lernprodukten entstehen und visuell präsent bleiben. Eine solch entstandene Ausstellung lässt immer wieder ein Bezugnehmen auf Erarbeitetes zu.

„Doch ein Trainingskurs allein reicht erfahrungsgemäß nicht aus, um auf Schülerseite nachhaltige Teamkompetenz entstehen zu lassen. Hinzukommen muss zwingend die möglichst regelmäßige Auffrischung und Festigung der im Intensivkurs erarbeiteten Regeln und Verhaltensmaximen im alltäglichen Fachunterricht. Fehlen diese auffrischenden und vertiefenden Übungen und Reflexionen, so geht das im Zuge des Intensivtrainings erworbene Repertoire sehr schnell wieder verloren“ (Klippert 1999, S. 103). Diese *Teampflege* sichert den Erfolg und zeigt den Lernenden auch die Bedeutung dieser Methoden.

Literatur

Bauer, K. (2000). Teamunterricht. In W. Böttcher, & E. Phillip (Hrsg.), *Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln* (S. 17-38). Beltz Verlag.,

Bohl, T. (2017). *Umgang mit Heterogenität im Unterricht: Forschungsbefunde und didaktische Implikationen*. In T. Bohl, J. Budde, & M. Rieger-Ladich, (Hrsg.), *Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (S. 257-273). Verlag Julius Klinkhardt.

bmb (2024). *Lehrplan der Volksschule*. Wien.

<https://www.ris.bka.gv.at/NormDokument.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009275&Artikel=&Paragraf=&Anlage=1&Uebergangsrecht=>

Freund, J. (2012). Aspekte von Lerntheorien und schulischem Lernen. In W. Wolf, J. Freund, & L. Boyer, (Hrsg.), *Beiträge zur Pädagogik und Didaktik der Grundschule* (S. 257-264). Jug. & Volk.

Helmke, A. (2014). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität – Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Klett/Kallinger.

Jank, W. & Meyer, H. (2011). *Didaktische Modelle*. Cornelsen Verlag Scriptor.

Klippert, H. (1996). *Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht II* (3. Aufl.). Beltz Verlag.

Klippert, H. (2000). *Pädagogische Schulentwicklung – Planungs- und Arbeitshilfen zur Förderung einer neuen Lernkultur*. Beltz Verlag.

Klippert, H. (2001). *Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen*. Beltz Verlag.

Klippert, H. (2002). Das Neue Haus des Lernens. In Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (Hrsg.), *Neue Lernkultur, Netzwerkzeitung für pädagogische Schulentwicklung 1/2002* (S. 7-8). Weinheim.

Klippert, H. (2010). *Teamentwicklung im Klassenraum – Übungsbausteine für den Unterricht*. Beltz Verlag.

Klippert, H. (2022). *Selbstständiges Lernen fördern – Strategien für Schule, Unterricht und Elternarbeit*. Beltz Verlag.

Klippert, H. & Lohre, W. (1999). *Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in der Region Herford und Leverkusen*. Gütersloh.

Kral, P. (1997). Anlässe für „Einsicht und Freude“ schaffen. *ZV LehrerInnen Zeitung 4/1997*, Wien. 18-19.

Kuhn, T.S. (1978). *Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen*. Surkamp.

Meyer, H. (2010). *Was ist guter Unterricht*. Cornelsen Verlag Scriptor.

Olechowski, R & Garnitschnig, K. (1999). *Humane Schule*. Peter Lang GmbH.

Richter, S. (1997). Methode „Kippert“. *ZV LehrerInnen Zeitung 4/1997*, Wien. 22-23.

Wiater, W. (2007). *Unterrichten und Lernen in der Schule*. Auer

Wiater, W. (2015). *Unterrichtsplanung. Prüfungswissen – Basiswissen Schulpädagogik*. Auer.

Zum Autor/Zur Autorin

Priv.-Doz. Mag. Dr. Rudolf BEER, BEd, Lehramtsstudium für Haupt-, Volks- und Polytechnische Schulen, Moderatorenausbildung (EVA bei Heinz Klippert), Diplom- und Doktoratsstudium: Bildungswissenschaft (UNI Wien), Habilitation: Schulpädagogik (KU Eichstätt/Ingolstadt).

Beruflicher Werdegang: Hauptschullehrer in Wien, Bereichsleiter am Päd. Institut der Stadt Wien, Lehrbeauftragter der UNI Wien, Leiter des Päd. Instituts der Erzdiözese Wien, Institutsleiter an der KPH Wien, Vizerektor an der KPH Wien/Krems, derzeit Hochschulprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der KPH Wien/Niederösterreich.