



Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen nach Heinz Klippert

Praxistools zum Methoden- und Kommunikationstraining, Methodenüberblick zum handlungsorientierten Unterricht - Implementierungsstrategien

2008

Mag. Dr. Rudolf Beer

„Das vorliegende Skriptum dient wissenschaftlichen Zwecken und ist ausschließlich für den privaten, persönlichen Gebrauch des Seminarteilnehmers/ der Seminarteilnehmerin bestimmt und explizit nur für die Verwendung im Rahmen dieser KPH-Veranstaltung hergestellt.

Das Skriptum ist für den Schul- und Unterrichtsgebrauch bestimmt und daher von der freien Werknutzung zum eigenen Schulgebrauch ausgenommen!

Das Zugänglichmachen, Vervielfältigen oder die Weitergabe an Dritte als Ganzes oder auszugsweise ist unabhängig von der Form (fotomechanisch, elektronisch, gedruckt, usw.), wenn nichts anderes mit der Kirchlichen Pädagogischen Hochschule in Wien schriftlich vereinbart, untersagt.“

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen nach Heinz Klippert

Mag. Dr. Rudolf Beer, *Dipl. Päd., Univ. Lektor*

„Im Zentrum des hier angestrebten Innovationsprozesses steht die Implementierung neuer Lernformen mit der doppelten Zielsetzung, zum einen die Schüler/innen zeitgemäßer als bisher zu qualifizieren, sowie zweitens durch die Kultivierung neuer Lernformen eine spürbare Entlastung und ein deutliches Mehr an Berufszufriedenheit für die verantwortlichen Lehrkräfte zu erreichen“ (Klippert 2000a, S. 39).

Das Konzept: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (EVA)

Im Kern des Ansatzes nach Klippert steht das Eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen (EVA). Darunter ist ein handlungsorientierter, schülerzentrierter Unterricht zu verstehen, der die Problemlösefähigkeit, Selbsttätigkeit und Eigenverantwortung des Kindes in den Vordergrund stellt. Schülerinnen und Schüler 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 selbständig zu organisieren.

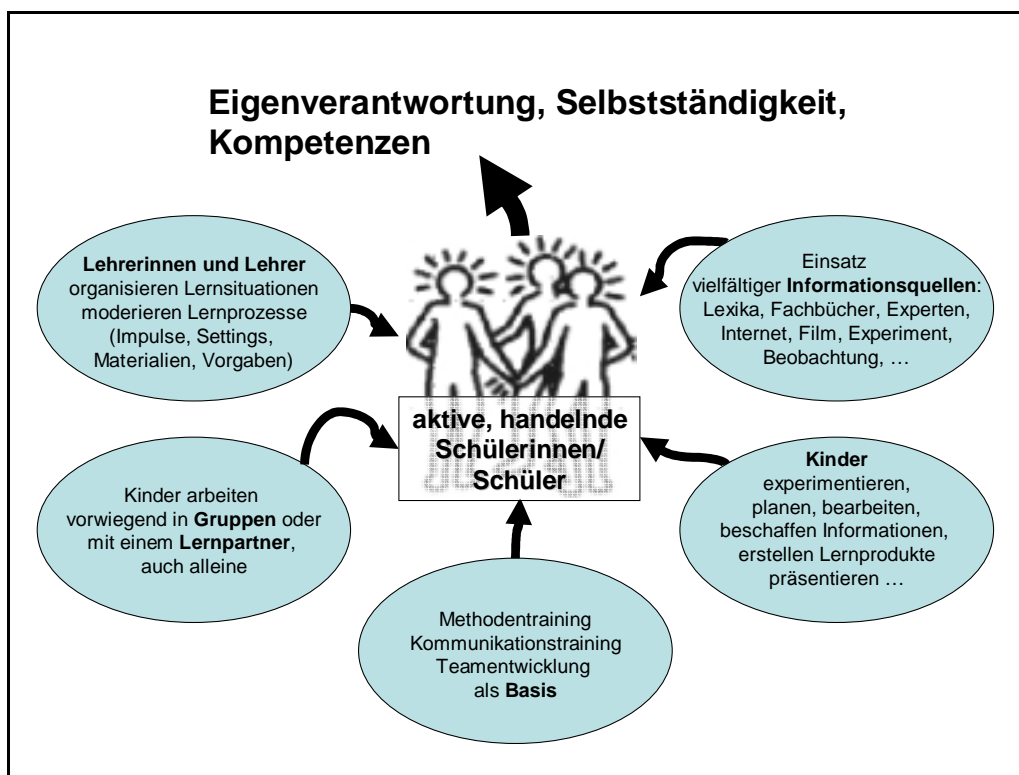


Abb. 1: EVA auf einen Blick

EVA auf einen Blick

Zur besseren Verständlichkeit der nachfolgenden, in die Tiefe gehenden Beschreibung soll eine Kurzzusammenfassung der „Methode Klippert“, des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens, vorangestellt werden.

Elemente des Eigenverantwortlichen Arbeitens und Lernens:

Die Schülerinnen und Schüler werden zum Subjekt des Unterrichts. Ihre Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit wird gefördert und gefordert. Die **Kinder sind als Handelnde** in großem Maße aktiv (Sprechanlässe, Lernprodukte, Recherchen, Präsentationen, ...).

Die **Lehrerin und der Lehrer** rücken aus dem Zentrum des Lerngeschehens, ihre **Dominanz wird zurückgenommen**. Die Lehrenden übernehmen eher die Rolle eines Beraters, Partners, Moderators und Arrangeurs von Lernsituationen.

Das Lernen erfolgt unter Ausnutzung **aller Kanäle** (auditiv, visuell, haptisch, sozial).

Kommunikation und Kooperation zwischen den Schülerinnen und Schülern wird aufgebaut, Partner- und Gruppenarbeit ist die tragende Sozialform.

Das **Methodenlernen** der Kinder wird vorrangig, **in kleinen Schritten** forciert (Lesen, Unterstreichen, Strukturieren, Nachschlagen, Visualisieren, Recherchieren, ...)

Vielseitige, **offene Aufgabenstellungen** nehmen auf die Unterschiedlichkeit und Ganzheitlichkeit der Kinder Rücksicht (Innere Differenzierung in heterogenen Gruppen).

Eigenverantwortung und Selbstständigkeit in der Aneignung der Welt sind das Ziel. Methodenkenntnisse werden dafür als Basis gelegt (Methoden- und Kommunikationstraining, Teamentwicklung).

Das neue Haus des Lernens

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen kann nicht als neue Methode bezeichnet werden, vielmehr ist es Kernstück des Klippert'schen PSE-Konzeptes. Alte, neue, bekannte und vielleicht unbekanntere Lehrmethoden werden systematisiert und richtig eingesetzt. Bei vielen Studientagen an Schulen und Fortbildungsveranstaltungen bemerken Lehrerinnen und Lehrer, „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).

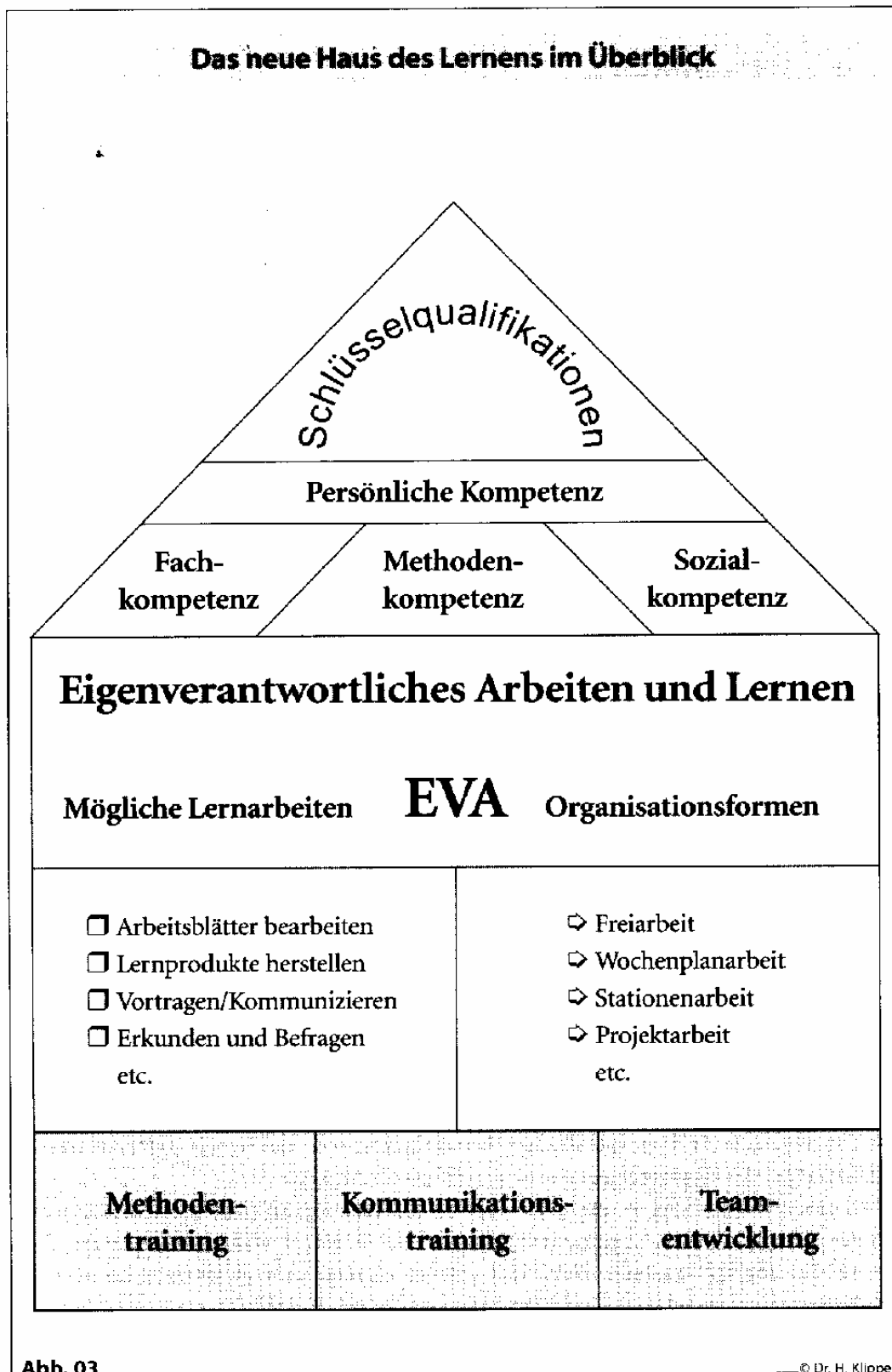


Abb. 2: Das neue Haus des Lernens im Überblick (Klippert 2001, S. 40)

Schlüsselqualifikationen

Ziel einer zeitgemäßen Bildungsarbeit muss das Erreichen von hoher Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und persönlicher Kompetenz sein. Diese Schlüsselqualifikationen ermöglichen erst das freie Verfügen über Wissen, dessen Anwendung und Weitergabe. Erst 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).

An über das Faktenwissen hinausgehende Schlüsselqualifikationen fächert Augustin Kern, Mitarbeiter in bm:bwk, weiter auf: „Gefragt sind:

Basiswissen

Fragekompetenz

Problemlösungskompetenz

Vernetzungskompetenz, auch in Verbindung mit neuen Technologien

Präsentationskompetenz

Teamfähigkeit

Selbst- und Sozialkompetenz

Dynamische Fähigkeiten.

Dies erfordert Konsequenzen bei den Methoden:

Eigenständige Schülerarbeit (allein, im Team)

Mehr Eigenverantwortung der Schüler/innen für ihre Leistungen

Neue Lehrerrolle (Lehrer/innen als Trainer/innen, Auskunftspersonen, Coaches)“ (Kern 2001, S. 809).

Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen (EVA)

„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 Schülerinnen und Schülern, die Rolle des Pädagogen ist die eines Moderators oder einer Moderatorin. So hat die Lehrkraft 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 Schülerinnen und Schüler in das selbständige Arbeiten entlassen werden. EVA kann einen Teil einer Unterrichtseinheit, zum Beispiel das Bearbeiten eines Arbeitsblattes in Partnerarbeit durch Nachschlagen 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, Spickzetteln, 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

- „Einüben elementarer Lern- und Arbeitstechniken“ (Klippert 1999, S. 14)

Damit eine Öffnung des Unterrichts in Richtung Eigenverantwortung, Selbstständigkeit und Selbsttätigkeit die Schülerinnen und Schüler 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 ect., 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 Schülermethoden 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. Jede 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 Lehrervortrag 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 Lehrerteam unter Ausschaltung der Stundentafel und des Fachunterrichts methodenzentrierte Trainingssequenzen mit den Kindern durchgearbeitet.

Ist mein Lernziel zum Beispiel das Entwickeln von Fragekompetenz, so kann ich mit meinen Schülerinnen und Schüler 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 Schülerinnen und Schülern ein geeigneter Text vorgelegt aus dem heraus mehrschrittig (Einzel-, Partner- und Gruppenarbeit) Fragestellungen entwickelt werden, die am Ende in allen Gruppen zu lösen sind (vgl. Klippert 1996a, S. 128ff).

Die grundsätzlichen Inhalte solch eines Sockeltrainings 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 Schülerinnen und Schüler.

„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 Fachlehrern 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 Lehrerinnen und Lehrer entscheiden sich für einen fixen Methodentag in der Woche, an dem sie ganz speziell ihren Fokus auf die Schülermethoden 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 (vgl. <http://www.pi-wien.at/interplus>).

„Methodenkompetenz ist nicht im ‚Schnelldurchgang‘ zu erwerben, es bedarf genauso wie das Sachwissen eines langen Trainings“ (Roschitsch und Müller 2002, S. 23).

Kommunikationstraining

- Training grundlegender Argumentations- und Kommunikationstechniken bis hin zur Rhetorik (Klippert 1999, S. 14)

Herkömmlicher Unterricht ist von einer sprachlichen Dominanz der Lehrerinnen und Lehrer geprägt, sprachliche Äußerungen von Kindern werden ja geradezu als Störung empfunden. „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 möglicherweise »totgeredet« werden“ (Klippert 2000, S. 220). Einer mangelnden Gesprächsbereitschaft und –disziplin, kann nur mit vielfältigen Sprechanschlüssen, 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 mein Unterrichtsziel freies Sprechen und Erzählen zu fördern, so lassen sich mit der Kugellagermethode (vgl. Klippert 1996a, S. 89) vielfältige Sprechanschlüsse setzen: Die Schülerinnen und Schüler werden mit zwei unterschiedlichen Bildgeschichten konfrontiert wobei je die Hälfte der Kinder Geschichte A, beziehungsweise Geschichte B zu bearbeiten hat. Der Auftrag ist das Ordnen der Bildfolge und das Fortsetzen der Story. Nachfolgend setzen sich die Schülerinnen und Schüler 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 halbe Klasse spricht gleichzeitig!). Durch das Weiterücken im Kreis werden die Gesprächspartner 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).

„So gesehen geht es bei dem hier anvisierten Kommunikationstraining um zweierlei: zum einen um die Verbesserung der sprachlichen und rhetorischen Kompetenz der Schüler, zum anderen um das Bewusstmachen grundlegender nichtsprachlicher Elemente wie Gestik, Mimik und Körpersprache.“ (Klippert 1996a, S. 18).

Klippert ist, gerade im Kommunikationstraining, sehr auf die Wirksamkeit seines Ansatzes in Bezug auf Schule und Wirtschaft konzentriert. Viel wichtiger erscheint mir aber die Bedeutung der Kommunikationskompetenz für alle Bereiche der menschlichen Lebensgestaltung von der individuellen Sinnerfüllung bis zur aktiven Mitwirkung an unserer Demokratie.

Teamentwicklung

- systematische Kultivierung von Teamfähigkeit und Gruppenunterricht (Klippert 1999, S. 14)

„Nicht jede Ansammlung von Menschen ist eine soziale Gruppe. 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).

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. „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 1999, S. 99). Da sich die gewünschte Teamkompetenz bei den Schülerinnen und Schülern nur selten von selbst einstellt, und Routinen nicht durch Informationsvorgaben entwickeln, setzt auch hier Heinz 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 Schülerinnen und Schülern nicht als Last im schulischen Alltag, sondern als Hilfe zur Bewältigung konkreter Lernaufgaben gesehen wird, haben wir ein Ziel erreicht. „Teamarbeit in diesem Sinne ist also nicht allein durch gruppenspezifische 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?

Karl-Oswald 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 Heinz 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 (Zweierteams) bis hin zur Bestimmung des Gruppensprechers 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 „Sockeltraining“, 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 Bildungseinrichtung (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 Schülerinnen und Schülern auch die Bedeutung dieser Methoden. Hier werden Gruppen und Teamarbeit zur Lösung fachspezifischer Problemstellungen im Regelunterricht herangezogen. Dies führt dazu, dass Lehrerinnen und Lehrer, die abseits des hier skizzierten Unterrichtentwicklungsansatzes stehen, mit Freude auf diese Kompetenzen der Kinder zurückgreifen, zum Beispiel verstärkt in Gruppen arbeiten lassen, und somit unbewusst zur Teampflege beitragen.

Literatur

- Bauer, K.: Teamunterricht. In: Böttcher, W. und Phillip, E.: Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim und Basel 2000, S. 17-38.
- Beer, R.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen nach Heinz Klippert – eine empirische Untersuchung. Wien, 2003.
- Kern, A.: Schulentwicklung in Österreich. In: Beranek, W. und Weidinger, W. (Hg.): Erziehung und Unterricht, 151. Wien 7-8/2001, S. 801-811.
- Klippert, H. und Lohre, W. (Hg.): Auf dem Weg zu einer neuen Lernkultur. Pädagogische Schulentwicklung in der Region Herford und Leverkusen. Gütersloh, 1999.
- Klippert, H.: Kommunikationstraining, Übungsbausteine für den Unterricht II. 3. Aufl., Weinheim und Basel, 1996a.
- Klippert, H.: Methodentraining, Übungsbausteine für den Unterricht. 5. Aufl., Weinheim und Basel, 1996.
- Klippert, H.: Das Neue Haus des Lernens. In: Erziehungswissenschaftliches Fort- und Weiterbildungsinstitut der Evangelischen Kirchen in Rheinland-Pfalz (Hg.): Neue Lernkultur, Netzwerkzeitung für pädagogische Schulentwicklung. Weinheim, 1/2002, S. 7-8.
- Klippert, H.: Eigenverantwortliches Arbeiten und Lernen. Weinheim und Basel, 2001.
- Klippert, H.: Neue Wege des Lehrens und Lernens. In: Böttcher, W. und Phillip, E.: Mit Schülern Unterricht und Schule entwickeln. Weinheim und Basel 2000a, S. 39-51.
- Klippert, H.: Pädagogische Schulentwicklung. Weinheim und Basel 2000.
- Klippert, H.: Teamentwicklung im Klassenraum. Weinheim und Basel 1998.
- Kral, P.: Anlässe für „Einsicht und Freude“ schaffen. In: ZV LehrerInnen Zeitung, Wien 4/1997, S. 18-19.
- Richter, S.: Methode „Klippert“. In: ZV LehrerInnen Zeitung, Wien 4/1997, S. 22-23.