

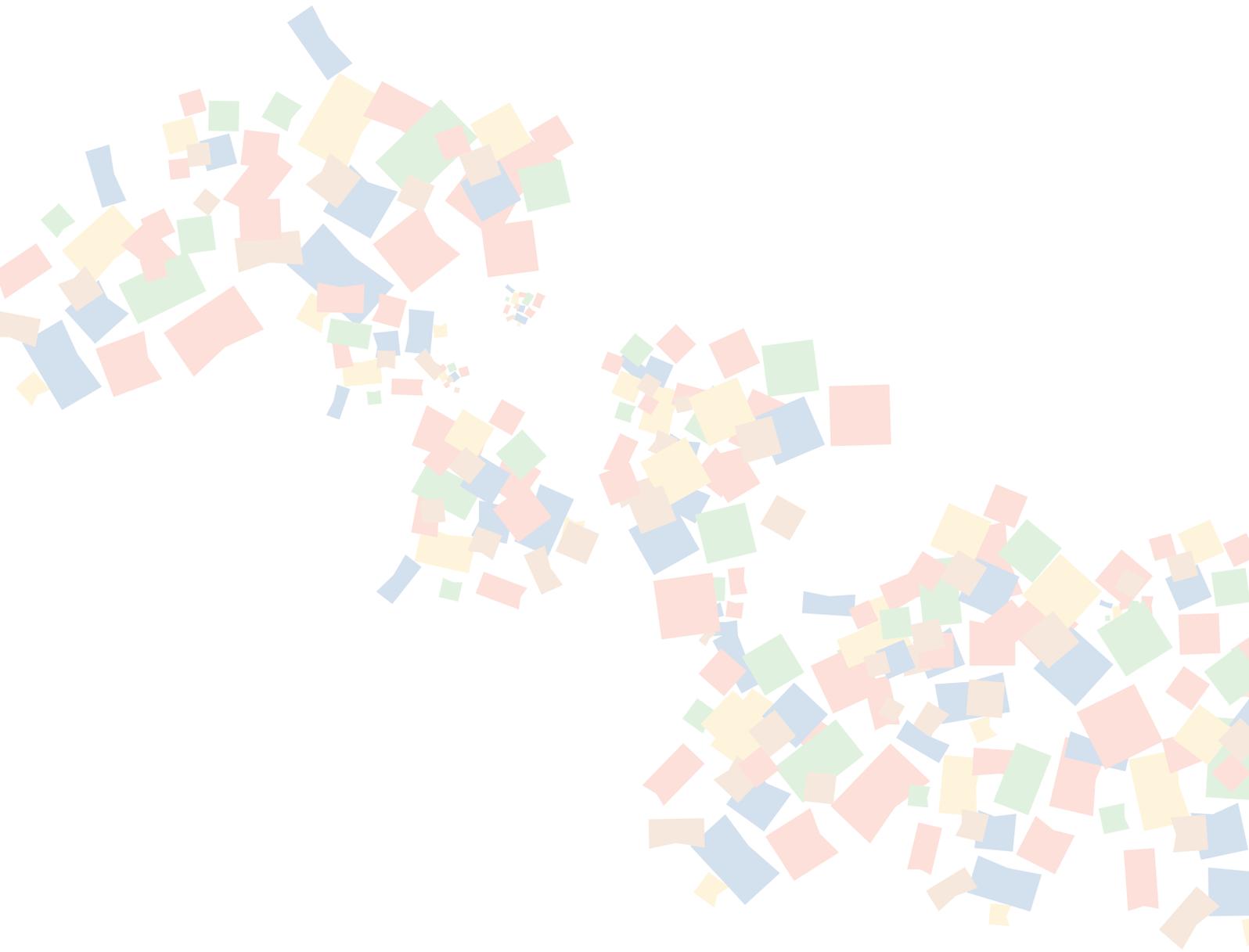
# Kommunikation und Kooperation



# Kommunikation und Kooperation

- Lehrer\_innenrollen im inklusiven Unterricht
- Systemisches Denken und Gesprächsführung in der inklusiven Beratungsarbeit
- Fallarbeit mit „Ich-Geschichten“ – Übungen zur Perspektivenübernahme in pädagogischen Beziehungen
- Beschämungen und diskriminierende Erfahrungen bearbeiten mit Hilfe von Methoden ritualisierter und strukturierter Kommunikation
- Biblische Texte in Leichter Sprache
- Methodenmanual – Formen kooperativen Lernens

modul 3



# Lehrer\_innenrollen im inklusiven Unterricht

## Zeit

ca. 3 Stunden

## Gruppengröße

ab 10 Teilnehmenden, bei größerer Teilnehmenden-Zahl sollten Untergruppen von 8–10 Teilnehmenden gebildet werden

## Material

Hüte in den Farben grün, gelb, rot (z.B. aus Papier)  
Rollenkarten (M 1) jeweils in Untergruppenanzahl

## Raumbedarf

1 Plenum, Gruppenräume in Gruppenanzahl

## Intention

Die Teilnehmenden setzen sich mit unterschiedlichen Lehrer\_innenrollen in einem inklusiven Unterricht auseinander. Sie reflektieren vermutete und tatsächliche Rollenerwartungen und entwickeln gemeinsam Lösungsstrategien.

## Hinweise zur Durchführung

„Welchen Hut habe ich auf? Welchen soll ich aufsetzen, welchen will ich aufsetzen?“ Mit diesem Bild lässt sich anschaulich arbeiten. Es können aber auch Tücher/ Schals in den entsprechenden Farben grün, rot, gelb verwendet werden, wenn der Aufwand für die Vorbereitung geringer ausfallen soll. Bei kollegiumsinternen Gruppen sollten zum Abschluss konkrete Absprachen hinsichtlich Schwerpunktsetzung und Terminplanung getroffen werden.

## Möglicher Ablauf

Die Teilnehmenden erhalten je Gruppe Hüte in den Farben grün, gelb, rot sowie Rollenkarten (M 1) und Leerkarten. Nacheinander werden die folgenden Impulse bearbeitet:

- Setzen Sie sich mit den möglichen Lehrer\_innenrollen in einem inklusiven Unterricht auseinander. Lesen Sie dazu die vorgegebenen Rollenkarten. Ergänzen Sie gegebenenfalls weitere Rollen. Sortieren Sie Rollen aus, die Sie für irrelevant halten.
- Ordnen Sie die Rollenkarten den unterschiedlichen Hüten zu. Für Rollen, die Sie wahrnehmen wollen und mit denen Sie bereits vertraut sind, wählen Sie den grünen Hut. Zum roten Hut kommen die Rollen, die Sie nicht übernehmen wollen. Und für Rollen,

die Sie zwar ausüben wollen, bislang aber nicht hinreichend wahrnehmen konnten, setzen Sie den gelben Hut auf. Falls unterschiedliche Lehrer\_innengruppen (Förderschullehrer\_in, Lehrer\_in für eine allgemeine Schulform) anwesend sind, empfiehlt es sich, die Zuordnung erst in der eigenen Bezugsgruppe vorzunehmen. Anschließend tauschen Sie sich mit anderen Gruppen über mögliche Unterschiede aus.

- Erarbeiten Sie Vorschläge, wie Sie Rollenerwartungen, die Sie (begründet) nicht erfüllen wollen, strategisch begegnen können.
- Erarbeiten Sie Vorschläge für Maßnahmen (z.B. Fortbildungen, Spezialisierungen, Beauftragungen u.ä.), wie Rollenerwartungen, die begründet sind, denen aber (noch) nicht entsprochen werden kann, erfüllt werden können.
- Tauschen Sie sich im Plenum über die einzelnen Gruppenergebnisse aus.

## Rollen als (Religions-)Lehrer\_in im inklusiven Unterricht

<b>Fachlehrer_in</b>	<b>Pädagogische Feuerwehr</b>
<b>Gutachter_in</b>	<b>Förderplaner_in</b>
<b>Manager_in</b>	<b>Regisseur_in</b>
<b>Pfleger_in</b>	<b>Klassenlehrer_in</b>
<b>Streitschlichter_in</b>	<b>Aufsicht für Assistent_innen</b>
<b>Aufsicht für Schüler_innen</b>	<b>Notnagel</b>
<b>Assistent_in für Lehrer_innen</b>	<b>Assistent_in für Schüler_innen</b>

<b>Notengeber_in</b>	<b>Beurteiler_in</b>
<b>Gesprächsleiter_in</b>	<b>Lernleistungsfeststeller_in</b>
<b>Testleiter_in</b>	<b>Verwaltungsfachkraft</b>
<b>Lernplaner_in</b>	<b>Seelsorger_in</b>
<b>Referent_in</b>	<b>Lernbegleiter_in</b>
<b>Koordinator_in von Lernprozessen</b>	<b>Berater_in für Eltern</b>
<b>Berater_in für Lehrer_innen</b>	<b>Berater_in für Schüler_innen</b>
<b>Koordinator_in von Gruppenprozessen</b>	<b>Berater_in/ Ausbilder_in für Assistent_innen</b>

# Systemisches Denken und Gesprächsführung in der inklusiven Beratungsarbeit

## Zeit

variabel, 4–6 Stunden

## Gruppengröße

8–20 Teilnehmende

## Raumbedarf

1 großer, 2–3 kleinere Räume

## Material

- Zwei Schneekugeln unterschiedlichen Inhalts
- Flipchart und Stifte
- Übungsblätter (M 1–M 5)
- Kreppband für die Bodenskala

## Intention

Die Teilnehmenden lernen die Grundlagen systemischer Gesprächsführung und die Theorie des Konstruktivismus kennen. Sie nehmen eigene Wirklichkeitskonstruktionen bewusster wahr und üben verschiedene systemische Gesprächsformen, die sie in die Lage versetzen, sowohl in der Beratungsarbeit mit Eltern oder Kolleg\_innen als auch in Gesprächen mit Kindern und Jugendlichen ziel-, lösungs- und ressourcenorientierte Fragen zu stellen, um den Gesprächsteilnehmer\_innen zu helfen, ihre eigenen Wirklichkeitskonstruktionen wieder in Bewegung zu bringen.

## Hinweise zur Durchführung

Es ist sinnvoll bei den Gruppenarbeiten darauf zu achten, dass die Gruppenzusammensetzungen wechseln und sich per Zufallsprinzip immer wieder neu mischen (vgl. Kooperatives Lernen).

Prinzipiell sind alle hier geübten Frageformen mit einfacher Wortwahl auch bei Kindern und Jugendlichen anwendbar und helfen ihnen, sich selbst, ihre Ziele und ihre Ressourcen zu erkunden.

## Möglicher Ablauf

### Phase 1: Input zum systemischen Konstruktivismus

Anhand von zwei Schneekugeln unterschiedlichen Inhalts erläutert die Kursleitung, dass jeder Mensch in seinem ganz eigenen Universum lebt und ohne neugierige und vorurteilslose Kommunikation nicht wissen kann, was sich im Universum des Anderen abspielt. Eine weitere Demonstration der subjektiven Konstruktion von Wahrnehmung kann das Präsentieren eines Kippbildes sein. (Beispiele dafür sind in vielen Veröffentlichungen, z.B. auch zur Gestaltpädagogik zu finden: Ente/ Hase oder alte/ junge Frau. Ein Beispielbild bietet:

Holler, Ingrid, Trainingsbuch Gewaltfreie Kommunikation, Paderborn, 2008, 45.)  
Alternativ kann auch ein verdeckter Gegenstand erfüllt werden.

Als Grundlage für den Input zum systemischen Konstruktivismus s. HM 1.



## Phase 2: Einführung und Übungen zu verschiedenen systemischen Frageformen

Zur Information und Übersicht der Kursleitung s. HM 2.

Geschlossene, offene und kompetenz- und ressourcenorientierte Fragen.

- In einer ersten Übung lernen die Teilnehmenden anhand von M 1 den Unterschied zwischen den drei Frageformen kennen.
- Die Teilnehmenden beschäftigen sich in Gruppenarbeit mit verschiedenen Beispielen geschlossener Fragen (M 2), welche in offene, lösungsorientierte Fragen umgewandelt werden sollen.
- In der zweiten Übung arbeiten die Teilnehmenden mit skalierenden Fragen. Gezeigt oder gekennzeichnet wird auf dem Boden des Seminarraums (evtl. durch Kreppband und Zahlenschilder), wo jeweils die 0 und die 10 der Skala liegen.

Der Einstieg geschieht mit einem Skalierungs-Blitzlicht zu der Frage: „Wir haben eben eine Übung zu verschiedenen Frageformen durchgeführt. Wie förderlich fanden Sie diese Übung? Stellen Sie sich bitte auf unserer Raumskala so auf, dass die 10 bedeutet: sehr förderlich, und die 0 bedeutet: in keiner Weise förderlich. Die Zahlen dazwischen werden abgeschätzt. Im Anschluss können die Teilnehmenden befragt werden, warum sie sich zu welcher Zahl gestellt haben. Von den Teilnehmenden können verschiedene Fragen kreiert werden, zu denen sich die Gruppe dann anschließend auf die Skala stellt.“

- Danach wird wieder in Gruppenarbeit das Arbeitsblatt „Mehr als zwei Möglichkeiten“ (M 3) bearbeitet. Es folgt im Plenum eine Aussprache, wie die Teilnehmenden mit dieser Übung zurechtkamen.
- In der dritten Übung beschäftigen sich die Teilnehmenden mit zirkulären Fragen, die gleich mit Skalierungen verbunden werden, um diesen Aspekt noch weiter zu üben (M 4).
- In der vierten Übung setzen sich die Teilnehmenden mit der sog. „Wunderfrage“ auseinander und bearbeiten das Arbeitsblatt (M 5) in Gruppenarbeit.

### Phase 3: Feedback und Abschluss

- Die Einleitung zum Feedback kann wieder in Form einer Skalenabfrage gestaltet werden: „Wenn Sie an den heutigen Seminartag denken: War er für Ihre Arbeit hilfreich (10) – gar nicht hilfreich (0)“?
- In der Abschlussrunde sollen sich die Teilnehmenden dann wieder ressourcenorientiert äußern zu folgenden Fragen:
  - Was kann ich schon gut?
  - Was möchte ich in nächster Zeit lernen und üben (= Ziel)?
  - Welches ist der erste Schritt zu meinem Ziel?
  - Wer oder was kann mir bei der Erreichung des Ziels helfen?
  - Woran merke ich, dass der erste Schritt zum Erfolg führt?

Die Fragen werden den Teilnehmenden ausgeteilt oder auf Karten an die Wand gepinnt oder auf den Boden gelegt.

## Literatur

- Bamberger, Günter G., Lösungsorientierte Beratung, Weinheim 2001. (Gute und gründliche Einführung)
- Kindl-Beilfuß, Carmen, Fragen können wie Küsse schmecken, Heidelberg 2011. (Systemische Fragetechniken)
- Radatz, Sonja, Einführung in das systemische Coaching, Heidelberg 2009. (Gute, knappe Einführung)
- Schlippe, Arist von, Lehrbuch der systemischen Therapie und Beratung, Göttingen 2007.
- Schmidt, Gunther, Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung, Heidelberg 2008.
- Schmitz, Lilo, Lösungsorientierte Gesprächsführung, Dortmund 2011. (Gute Übungen für Fortbildungen)
- Straß, Uwe, Hilfreiches Fragen, Norderstedt 2007. (Gute Übungen für Fortbildungen)

## Geschlossene, offene und kompetenz- und ressourcenorientierte Fragen

### Geschlossene Fragen

- sind Fragen, die als Antwort ein Ja/ Nein hervorrufen.
- lassen die Hauptredezeit bei der Expertin.
- sind schnell zu beantworten.

*Die Expertin arbeitet mit sehr viel Energie, der Gesprächspartner wird zu einer sehr kurzen Antwort eingeladen.*

### Offene Fragen

- beginnen in der Regel mit einem Fragewort, also mit „w“, z.B. wer, wie, mit wem, wann, welche...“.
- sind Fragen, die eine längere Antwort notwendig machen.
- geben der Gesprächspartnerin mehr Redezeit.
- brauchen mehr Zeit zur Beantwortung.

*Experte und Gesprächspartnerin arbeiten mit ähnlich viel Energie, die Gesprächspartnerin wird zu längeren Antworten eingeladen.*

### Kompetenz- und Ressourcen-orientierte Fragen

- sind typisch für die lösungsorientierte Gesprächsführung.
- geben die Hauptredezeit der ratsuchenden Gesprächspartnerin.
- brauchen viel Zeit und Energie zur Beantwortung.

*Die Expertin arbeitet aufmerksam, aber mit wenig Energie, die ratsuchende Person leistet „Schwerarbeit“, da sie neue Interpretationen und Deutungen schafft.*

Geschlossene Frage	Offene Frage	Ressourcen-/Kompetenz-orientierte Frage
Kommen Sie mit der neuen Schulhelferin zurecht?	Wie kommen Sie mit der neuen Schulhelferin zurecht?	Was klappt schon gut mit der neuen Schulhelferin?
Müssen Sie mit dieser Situation in der 4b alleine klar kommen?	Wie werden Sie mit dieser Situation in der 4b alleine klar kommen?	Wer könnte Ihnen in dieser Situation in der 4b helfen?
Verstanden Sie sich mit den Kolleginnen der Förderschule besser?	Wie verstehen Sie sich mit den Kolleginnen der Inklusionsschule?	Was war Ihr erstes schönes Erlebnis im Kollegium der Inklusionsschule? Was war da anders als davor?
Wollen Sie mit dem Förderzentrum zusammen arbeiten?	Wie soll eine Zusammenarbeit mit dem Förderzentrum aussehen?	Was macht Sie zuversichtlich, dass eine Zusammenarbeit mit dem Förderzentrum gerade jetzt hilfreich sein kann?
Kommst du mit diesen schwierigen Eltern klar?	Wie kommst Du mit diesen schwierigen Eltern klar?	Viele Kolleginnen finden diese Eltern schwierig. An welchen Punkten schaffst du es, dort gut voran zu kommen?

(Nach: Schmitz, Lilo, Lösungsorientierte Gesprächsführung, Dortmund 2011, 49-51.)

## Übung: Lösungsorientierte Fragen konstruieren

Verwandeln Sie in Zweier- oder Dreiergruppen die folgenden geschlossenen Fragen in (möglicherweise passende) kompetenz- und ressourcenorientierte Fragen:

- War dieses Fortbildungsthema interessant für euch?
- War der Kollegiumsausflug gut?
- Sind Sie mit der Arbeit an der neuen Schule zufrieden?
- Haben Sie schon einmal ähnliche Schwierigkeiten in einem Kollegium gehabt?
- Wollen Sie nicht mit den Eltern des Kindes darüber sprechen?
- Helfen Ihnen die Kolleginnen bei der Einarbeitung?
- Sind Sie zufrieden mit unserer bisherigen Zusammenarbeit?

Wenn Sie fertig sind, formulieren Sie eigene geschlossene Fragen und verwandeln sie in lösungsorientierte Fragen:

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Stellen Sie einige Beispiele im Plenum vor!

(Nach: Schmitz, Lilo, Lösungsorientierte Gesprächsführung, Dortmund 2011, 52.)

## Mehr als zwei Möglichkeiten

Der Beratungsauftrag: „Helfen Sie mir, mich zwischen zwei Möglichkeiten zu entscheiden“ führt häufig in eine Sackgasse. In der Regel haben Menschen mehr als eine Alternative. Lösungsorientierte Fragen wie die Wunderfrage bringen in solchen Fällen wenig, während der Einsatz von Skalierungsfragen häufig sehr hilfreich ist.

Zur Aufweichung der Alternativ-Logik empfiehlt es sich, Versatzstücke von Alternative A mit Versatzstücken von Alternative B wild zu kombinieren, wodurch teils realistische, teils skurrile, aber insgesamt befreiende Möglichkeiten erscheinen.

Zum Beispiel steht eine Frau vor der Alternative: Ich bleibe in der Förderschule in Hamburg und kämpfe dort um meine Beziehung zu X, oder ich ziehe nach Bremen um, trenne mich von X und arbeite an einer Inklusionsschule. Sie wird gebeten, die folgenden Möglichkeiten nicht zu kommentieren, sondern auf einer Skala zwischen 10 = wunderbare Idee, mache ich sofort, und 0 = ganz schrecklich, auf gar keinen Fall, einzuordnen:

1. Ich gehe mit X an die Inklusionsschule nach Bremen und kämpfe dort für die Beziehung.
2. Ich trenne mich von X – wir bleiben aber Kollegen an der Förderschule.
3. Ich bleibe mit X zusammen, arbeite aber in Bremen an der Inklusionsschule und schaue mich da langfristig nach einem neuen Partner um.
4. Ich lasse mich ein Jahr beurlauben, jobbe in einem Urlaubsland meiner Wahl und mache dort interessante Erfahrungen.
5. Ich trenne mich von X und arbeite an einer Inklusionsschule in Hamburg.

### Übung: Mehr als zwei Möglichkeiten

Üben Sie in Gruppen von 3–10 Personen, wobei alle ihre Einfälle beisteuern können! Eine/ einer von Ihnen benennt einen Bereich, in dem sie/er zurzeit zwei Möglichkeiten hat und noch unentschlossen ist.

Beraterin zur Ratsuchenden:

*Schildern Sie, wo in Ihrem Alltag Sie sich gerade zwischen zwei Optionen entscheiden müssen.*

Beraterin zu den Teilnehmenden:

*Nennen Sie abwechselnd mindestens vier weitere Möglichkeiten, die ruhig lustig und ein wenig grotesk sein dürfen. Die einzige Bedingung: Bei einem Entschluss müssen sie von der Ratsuchenden auch zu verwirklichen sein!*

Nach jeder einzelnen geschilderten Möglichkeit bittet die Beraterin die Ratsuchende, diese Möglichkeit spontan auf der unten stehenden Skala zu bewerten. Weiter gehende Kommentare soll die zu Beratende jedoch nicht machen. Sie kann aber gerne eigene Einfälle für weitere Möglichkeiten nennen und skalieren.

### Bewertungsskala

0

10

Ganz furchtbar,  
das mache ich auf keinen Fall

Sehr gute Idee,  
das mache ich sofort

(Nach: Schmitz, Lilo, Lösungsorientierte Gesprächsführung, Dortmund 2011, 62.)

## Zirkuläre Fragen

### Übung: Zirkuläre Fragen mit Skalierungen verbinden

Tun Sie sich zu zweit zusammen und suchen Sie jede/r ein eigenes kleines Anliegen aus Ihrem Berufsalltag aus (endlich mal wieder mit Frau Z einen Kaffee trinken, die Eltern von Schüler Y zum Gespräch einladen). Stellen Sie sich dann gegenseitig (Wechsel nach 10 Minuten) folgende zirkuläre Fragen mit Skalierungen und besprechen danach Ihre Erfahrungen.

### Zirkuläre Übungsfragen mit Skalierung

- Wenn 10 im Hinblick auf Ihr Anliegen dafür steht: „Ganz wunderbar, besser geht’s nicht“ und 0 für das krasse Gegenteil, die schlimmste Zeit mit Ihrem Anliegen, wo ordnen Sie sich heute ein?
- Wenn Sie jetzt an einen guten Freund oder eine vertraute Freundin denken, wer fällt Ihnen da ein? Wie heißt er/sie? Woher kennen Sie ihn/sie? Was würde X sagen, wo Sie auf dieser Skala stehen?
- (Falls X günstiger einschätzt): Was sieht X, das Sie im Moment nicht sehen?
- (Falls X ungünstiger einschätzt): Was sehen Sie, das X im Moment nicht sieht?
- (Falls X gleich einschätzt): Wie kommt es, dass X Sie so gut kennt?
- Welchen Wert auf der Skala würde X für ausreichend halten? ... Und was meinen Sie dazu?
- Nehmen wir an, X wäre jetzt hier und ich könnte sie/ihn fragen, was Sie auf der Skala einen Schritt höher bringen würde, was würde sie/er raten? ... Und was meinen Sie dazu?

(Nach: Schmitz, Lilo, Lösungsorientierte Gesprächsführung, Dortmund 2011, 72.)

## Wunderfrage

### Übung: Wunder bei der Arbeit

In Ihrer Dreiergruppe steht jeweils eine Person mit ihrem Arbeitsalltag für 30 Minuten im Mittelpunkt.

Führen Sie ein erstes lösungsorientiertes Gespräch, in dem Sie sich für den Anfang bitte wörtlich an die vorgeschlagenen Formulierungen halten.

Wenn Sie selbst befragt werden, geben Sie gerne zurückhaltende, aber möglichst aufrichtige Antworten.

Machen Sie die Erfahrung, wie es ist, zu zweit zu beraten und stellen Sie abwechselnd wörtlich folgende Fragen:

- „Stellen Sie sich vor, Sie verbringen nach dieser Fortbildung wie üblich Ihr nächstes Wochenende (*Pause*), gehen am Sonntagabend schlafen (*Pause*), und in der Nacht zum Montag geschieht ein Wunder (*Pause*): Auf Ihrer Arbeitsstelle ist alles ganz wunderbar geworden, ganz so, wie Sie es sich schon immer gewünscht haben. Sie wissen aber nicht, dass dieses Wunder geschehen ist. Woran merken Sie am nächsten Montag als erstes, dass ein Wunder geschehen ist?“
- „Wie sieht Ihr Wundertag am Montag weiter aus?“
- „Wie noch? Woran merken Sie noch, dass ein Wunder geschehen ist?“
- „Schauen Sie sich jetzt diese Skala an. Wenn 10 für das Wunder steht und 0 für das krasse Gegenteil, die übelste Zeit, die Sie je auf Ihrer Arbeit hatten, wo zwischen 0 und 10 ordnen Sie sich heute ein?“

### Bewertungsskala

0

10

das krasse Gegenteil

das Wunder

- „Welche Person (außer Ihnen selbst) hat dazu beigetragen, dass Sie heute auf (x) sind und nicht auf 0?“
- „Welches besondere Merkmal Ihrer Arbeitsstelle hat dazu beigetragen, dass Sie heute auf (x) sind und nicht auf 0?“
- „Welche eigene Aktivität hat dazu beigetragen, dass Sie heute auf (x) sind und nicht auf 0?“

Bedanken Sie sich bei Ihrer Seminar-Kollegin und ziehen Sie sich kurz zurück, um gemeinsam für sie zwei Dinge zu formulieren, die Sie ehrlich beeindruckt haben und Ihnen gefallen. Kommen Sie wieder zusammen und teilen Sie ihr diese ehrliche Anerkennung mit!

(Nach: Schmitz, Lilo, Lösungsorientierte Gesprächsführung, Dortmund 2011, 33/34.)

## Einige Grundannahmen des Systemischen Konstruktivismus‘

Der Systemische Konstruktivismus geht davon aus, dass es nicht eine (!) objektive Wirklichkeit gibt. Jede/r Betrachter\_in macht bzw. konstruiert sich sein/ihr eigenes Bild von der Welt. Unser Gehirn ist ein sich selbst organisierender Erfahrungsspeicher: Wir nehmen nicht wahr, was „draußen“ ist, sondern die Reize von außen werden „verrechnet“ mit Erfahrungen aus dem Gedächtnis und unserem emotionalen Bewertungssystem. Dabei laufen permanent zirkuläre Wechselwirkungsprozesse ab, wobei die „innere Verrechnung“ beeinflusst, was wir von innen und außen wahrnehmen. Aber die wahrgenommenen Reize beeinflussen ebenso die „innere Verrechnung“.

Menschen und deren Beziehungen sind soziale Systeme, deren Entwicklung nicht genau vorhersehbar ist. Systeme werden jeweils von ihrer Umwelt („Kontext“) beeinflusst, menschliches Verhalten bedingt sich also gegenseitig durch Rückkopplungsschleifen.

Das, worauf die Aufmerksamkeit fokussiert wird, bestimmt, was sich als aktuelle psychophysiologische Wirklichkeit „schöpft“ und durchsetzt: „Energy flows where attention goes.“ So sind „Probleme“ ebenso wie „Lösungen“ Ausdruck selbst gemachter Musterbildungen, die in selbstrückbezüglichen Wechselwirkungen aufeinander einwirken und so das jeweilige Muster immer wieder stabilisieren oder gar aufschaukeln. Dies geschieht sowohl bewusst und willkürlich als auch unbewusst und unwillkürlich.

Das bedeutet, dass im Falle eines wahrgenommenen „Problems“ das Ziel einer professionellen Kommunikation darin bestehen sollte, so viel Aufmerksamkeit (Fokus) wie möglich auf die gewünschten Erlebnis-Muster zu richten. Durch liebevoll unterstützte Fokussierung angestrebter Wirklichkeiten werden die gewünschten Muster (re-)aktiviert, ausgebaut und eingeübt. Dies geschieht vor allem durch unterschiedlichste Frageformen, welche dem/der zu Beratenden helfen, ihre eigenen Ressourcen und Lösungsmöglichkeiten zu erkunden.

(Vgl. dazu Schmidt, Gunther, Einführung in die hypnosystemische Therapie und Beratung, Heidelberg 2008.)

## Systemische Fragen

### Eigenschaften systemischer Fragestellungen

- Systemische Fragen sind offene Fragen: Sie beginnen mit den sogenannten W-Wörtern: wie, was, wann, wer, womit (außer warum!). Dabei wird bei jeder Frage darauf geachtet, Veränderungen der Handlungen in der Zukunft zu erarbeiten. „Warum“ wird ersetzt durch: „Wie kommt es dazu, dass...?“ oder „Wie sind Sie konkret darauf gekommen, dass ...?“
- Systemische Fragen bringen diejenigen zum Denken, die eine Lösung suchen: Sie richten sich nicht in die Vergangenheit, sondern sind Fragen, die neue Informationen erzeugen, z.B.: „Welche Auswirkungen hat es auf Ihr persönliches Wohlbefinden, wenn Sie Ihre Arbeit in Ruhe erledigen können?“ Dass eine Denkfrage gestellt wurde, ist daran zu erkennen, dass der/ die Befragte einige Zeit zur Beantwortung benötigt.
- Systemische Fragen können situationsoptimierend oder verhaltensoptimierend sein: Der Unterschied zwischen beiden Fragerichtungen besteht darin, dass wir die Situation entsprechend unseren Wünschen „gestalten“ können oder sie hinnehmen und unser Verhalten darum herum modellieren müssen.
- Systemische Fragen zielen darauf, die Zukunft zu optimieren, ... und nicht, die Vergangenheit zu analysieren, weil man davon ausgeht, dass die Analyse der Vergangenheit nicht über die Möglichkeiten in der Zukunft entscheidet.
- Systemische Fragen fragen nach dem Tun und nicht nach dem Sein: Wenn unsere Wirklichkeit auf Beziehungen aufbaut, geht es um das, was wir gemeinsam tun (wollen), und nicht um das, was ist oder sein soll.
- Systemische Fragen sind lösungsfokussiert: Jede Frage muss konsequent lösungsfokussiert gestellt sein, damit Umwege bzw. der Gang durch den „Problemsumpf“ vermieden werden. Nach etwa drei Minuten des Problemgesprächs kann die Problemebene ganz verlassen und begonnen werden, mit den Fragestellungen konsequent die Lösungsfokussierung anzupeilen.
- Systemische Fragen beziehen sich immer auf die Optimierung des Systems: Welche Lösung auch immer erreicht werden soll –, sie muss für das soziale System passen, für das sie gemacht ist. D.h. man muss mit den Fragen immer die Auswirkungen der gefundenen Lösung auf das betreffende soziale System mit integrieren. „Woran werden Sie denn erkennen, dass Sie die für sich passende Lösung gefunden haben, mit der auch Ihre Kolleginnen gut leben können?“
- Systemische Fragen fokussieren auf das Innen, und nicht auf das Außen: Es sind nicht die Dinge, die uns beunruhigen, sondern die Meinung, die wir von den Dingen haben (Epiktet). Das heißt, dass im Gespräch konsequent danach gefragt wird, was der/ die Andere unter einem bestimmten Begriff versteht bzw. was er/ sie darunter verstehen will, wenn er/ sie eine gute Lösung finden möchte.

- Systemische Fragen sind niemals Suggestivfragen: Sie dienen niemals dazu zu prüfen, ob jemand „Recht“ hat, sondern immer dazu, Handlungsalternativen zu erweitern. Sobald der/ die Gesprächspartner/in anfängt sich zu wehren, sollte dem Gesprächsführenden klar sein, dass er „Recht behalten“ wollte und eine Suggestivfrage gestellt hat.

(Nach: Radatz, Sonja, Einführung in das systemische Coaching, Heidelberg 2009, 35-39.)

## Arten von systemischen Fragestellungen

### Ziel-, Lösungs- und ressourcenorientierte Fragen

- Was ist Ihr Ziel?
- Woran würden Sie merken, dass Sie Ihr Ziel erreicht haben?
- Wann haben Sie in Ihrer Vergangenheit ein ähnliches Ziel gehabt und erreicht? Was haben Sie da konkret getan?

### Verhaltensfragen statt Fragen zur Situation

- Was tut diese Kollegin, wenn sie Sie ärgert? Und was tun Sie?
- Wie können Sie erreichen, dass sie ein anderes Verhalten zeigt?
- Was tun Sie in dieser Situation nicht, das Sie in bisherigen erfolgreichen Situationen immer getan haben?

### Fragen nach Unterschieden

- Skalenfragen: Auf einer Skala von 0 bis 10: Wo stehen Sie gerade jetzt? Was tun Sie anders, wenn Sie einen Punkt höher auf Ihrer Skala sind?
- Was ist der Unterschied in Ihrem Verhalten zu jetzt, wenn Sie das Ziel erreicht haben?

### Beschreibende, erklärende und bewertende Fragen

- Wie würden Sie Ihr bzw. sein Verhalten in dieser Situation beschreiben?
- Wie erklären Sie sich Ihr bzw. sein Verhalten? Wie wäre es anders erklärbar, harmloser?

### Fragen zum Infragestellen von Handlungsmustern

- Wie schaffen Sie es immer wieder, dieses Ergebnis zu erreichen?
- Angenommen, ich würde Weltmeister in Ihrem Handlungsmuster werden wollen: Was müsste ich beachten, damit ich dahin käme?
- Was sind persönliche Vorteile aus diesem Handlungsmuster?

### Dissoziationsfragen (auch Zirkuläre Fragen)

- Wie würde ein Unbeteiligter Ihre Situation schildern? Was würde er als Erstes tun?
- Wie würden Sie die Situation aus meiner Perspektive (der Ihrer Frau, Ihres Kindes etc.) schildern? Was würden Sie tun? Was auf keinen Fall?

### Hypothetische Fragen

- Angenommen, Sie wären Schulleiter und ich Ihre Kollegin: Was würden Sie mir raten?
- Angenommen, Zeit würde keine Rolle spielen: Was würden Sie dann tun?

**Paradoxe Fragen (auch Wunderfragen)**

- Was können Sie tun, damit Sie im nächsten Projekt wieder vor der gleichen Situation stehen?
- Was können Sie tun, um an der Aufgabe zu scheitern?
- Angenommen, eine Fee käme und würde Ihnen drei Wünsche erfüllen: Welche wären das?

**„Verrückte“ Fragen**

- Woran würde denn Ihre Stimme merken, dass das nächste Elterngespräch optimal läuft?

(Nach: Radatz, Sonja, Einführung in das systemische Coaching, Heidelberg 2009, 39-42.)

# Fallarbeit mit „Ich-Geschichten“ – Übungen zur Perspektivenübernahme in pädagogischen Beziehungen

## Zeit

mindestens 60 Minuten  
bis zu 3 Stunden

## Material

Zettel und Stifte

## Gruppengröße

mindestens 6 Teilnehmende, kann für alle  
Gruppengrößen variiert werden

## Raumbedarf

wenn möglich Stuhlkreis, ggf.  
doppelter Stuhlkreis

## Intention

Je besser Pädagoginnen und Pädagogen nachempfinden können, was Kinder bzw. Jugendliche subjektiv empfinden, umso angemessener können sie Arbeitshypothesen und förderliche Handlungsstrategien entwickeln. Das gilt vor allem für emotional schwierige Lern- und Beziehungssituationen und ist hilfreich für die Arbeit mit heterogen zusammengesetzten Gruppen. Durch Identifikationsübungen in Form von „Ich-Geschichten“ üben die Teilnehmenden professionelle Empathie. Sie erahnen subjektives Erleben der Kinder, Jugendlichen oder Erwachsenen, mit denen sie arbeiten, und bringen es zur Sprache.

## Hinweise zur Durchführung

Für die Fallarbeit, die persönlich bedeutsame Erfahrungen betrifft, sind ein besonderes Arbeitsbündnis, eine sorgsame Anleitung durch die Kursleitung und eine abschließende Reflexion erforderlich, da die Teilnehmenden möglichst heilsame Erfahrungen machen und vor neuen Verletzungen geschützt werden sollen und da es (selten) vorkommen kann, dass einzelne Teilnehmende davon überfordert sind, sich überhaupt auf die Ebene subjektiver Erfahrungen zu begeben. Für die Kursleitung ist es hilfreich, mit Arbeitsformen zur professionellen Selbsterfahrung vertraut zu sein und die ausführlichere Beschreibung (s. Literatur) zu lesen. Ratsam ist es, dass die hier vorgestellte Methode der Fallarbeit nicht einfach übernommen, sondern den eigenen Möglichkeiten entsprechend variiert wird.

## Möglicher Ablauf

### Phase 1: Einführung und Arbeitsbündnis

- Die Kursleitung stellt kurz die Relevanz der Perspektivenübernahme für professionelles pädagogisches Handeln dar.
- Sie erläutert den Ablauf der folgenden Arbeitsphasen und das notwendige Arbeitsbündnis. Das Arbeitsbündnis für die kreativ-interaktive Phase besteht aus drei Grundregeln: Freiwilligkeit der Teilnahme an einzelnen Arbeitsschritten, Nichtbewertung und Anerkennung der Selbsterfahrungsanteile während der kreativ-interaktiven Phase, Vertraulichkeit durch Einhalten der Schweigepflicht.

### Phase 2: Kreativ-interaktive Phase

- Die Kursleitung leitet eine meditative Erinnerungsreise in das pädagogische Arbeitsfeld der Teilnehmenden an, wobei ein ausgewähltes Ereignis der Interaktion zwischen einer Lehrkraft und einem Kind (ggf. Jugendlichen oder Erwachsenen) in den Blick kommen soll. Die Teilnehmenden sollen eine relevante Szene „heranzoomen“ und in die Haut des Kindes hineinschlüpfen, um zu erahnen, was das Kind während der erinnerten Interaktionsszene denkt und fühlt.

Die Themen, in der Anleitung zu der zu erinnernden Szene können variieren, z.B.: „Eine Situation, in der einer Pädagogin eine inklusiv wirksame Interaktion gelingt.“, „Eine Szene, in dem ein Schüler, eine Schülerin durch eine Lehrkraft verletzt wird.“, „Ein Ereignis, in dem ein Jugendlicher Anerkennung durch seine Erzieherin erfährt.“

- Die Teilnehmenden werden gebeten, die erinnerte Szene in Form einer narrativen Miniatur in der ersten Person Singular und im Präsens als „Ich-Geschichte in der Gegenwart“ aufzuschreiben, z.B. in Form einer „Kurzgeschichte“ oder eines „Erahnten Schüler-Tagebuchs“. (Als Beispiel s. HM 1).
- Die Kursleitung leitet ein Leseritual an, bei dem die „Ich-Geschichten“ vorgelesen werden. Sie trägt Sorge dafür, dass die Geschichten durch Stille im Kreis und aktives Zuhören gewürdigt werden, und erinnert an das Prinzip der Freiwilligkeit, aus dem folgt, dass jede/r Teilnehmer/in sagen kann „Ich möchte nicht lesen“.

Ggf. kann die Gestaltung des Leserituals variieren, z.B. kann reihum gelesen werden; ein besonderer Lesesessel im Kreis kann vorbereitet werden, so dass die Lesenden diesen Platz aufsuchen, um ihre Geschichte von dort aus zu lesen; eine unregelmäßige Reihenfolge kann nach Wunsch entstehen; bei begrenzter Zeit in großen Gruppen kann nur ein Teil der Texte vorgelesen werden.

### Phase 3: Auswertung

- Die Teilnehmenden tauschen sich in 2er-Gruppen über ihre Erfahrungen während des Erinnerens, Schreibens, Lesens (bzw. nicht Lesens) und Zuhörens aus.
- In einem Plenumsgespräch werden Erfahrungen und Eindrücke der Teilnehmenden, u.a. zu den Inhalten der „Ich-Geschichten“, zur Bedeutung der Identifikationsmethode für die Fallarbeit ausgetauscht.
- Ggf. kann auch ein Plenumsgespräch oder eine Gruppenarbeit zu weiteren Fragestellungen folgen, z.B. zum Transfer der Arbeit mit „Ich-Geschichten“ in weitere Arbeitsfelder, zu Variationen der Identifikationsmethode für Inter- und Supervision (z.B. Einstieg mit fremden Ich-Geschichten, Verfassen von Ich-Geschichten aus eigenen Kindheitserfahrungen, Ich-Geschichte als Brief schreiben usw.).  
Denkbar ist auch eine Gruppenarbeit zur Frage „Welche pädagogischen Konsequenzen und Regeln für professionelles pädagogisches Handeln lassen sich aus den Ich-Geschichten ziehen?“.
- Eine Abschlussrunde (ggf. als kurzes Blitzlicht oder längeres Statement) beschließt die Einheit.

### Literatur

Prengel, Annedore, Introspektion und Empathie in pädagogischer Ausbildung, Fortbildung und Forschung – Zur Arbeit mit szenischen Narrationen und Feldvignetten, in: Gerspach, Manfred/ Eggert-Schmid Noerr, Annelinde/ Naumann, Thilo/ Niederreiter, Lisa (Hg.), Psychoanalyse lehren und lernen an der Hochschule. Theorie, Selbstreflexion, Praxis, Stuttgart 2014, 219-246.

Prengel, Annedore, Fallarbeit mit Ich-Geschichten – Ein Ansatz zur pädagogisch-diagnostischen Perspektivenerweiterung, Potsdam 2014, unv. Ms.

Die Texte können bei der Autorin angefordert werden: [aprenge@uni-potsdam.de](mailto:aprenge@uni-potsdam.de).

## Textbeispiele für Ich-Geschichten

### Ich will nicht hier sein! (C. Gruhne)

„Es war so klar. Ich wusste es seit Tagen. Ich werde mich nicht zurückhalten können. Wie ich das hasse! Diese Weinerlichkeit! Warum kann ich nicht so stark sein wie mein Bruder Wladi? Warum fließt es sturzbätheweise aus mir heraus? Tränen. Aufgelöst in Tränen. Wie peinlich! Meine Mutter dachte, es wäre eine gute Idee, mich mit meinem jüngeren Bruder gemeinsam in eine Klasse zu stecken. So wäre es weniger schwierig für uns beide. Aber es ist doch Irrsinn! Sowieso totaler Irrsinn, uns ohne jede Sprachkenntnis in ein deutsches Gymnasium zu stecken! Wir sind erst seit vier Wochen hier. Niemand in unserer Familie spricht Deutsch. Wladi ist ja wenigstens in der Klasse, die seinem Alter entspricht. Aber ich! Ich gehöre in die neunte Klasse! Die achte habe ich zu Hause in Russland vor acht Wochen mit Auszeichnung abgeschlossen. Und jetzt? Jetzt sitze ich hier. In einer achten Klasse und fühle mich total blöd. Das kann ich niemals! Das schaffe ich nicht! Und wie die alle glotzen! So ein Mist! Diese Tränen. Jetzt kommt auch noch die Lehrerin zu mir. Die Tränen schießen noch schlimmer aus mir heraus. Was sagt sie? Ich verstehe, was sie sagt! Sie spricht ein paar russische Worte zwischen den deutschen. Ja, das verstehe ich! Tatsächlich! Es klingt lustig. Vielleicht wird sie mir helfen ...“

### Die Fußball-WM (A. Penkert)

„Gestern durfte ich bei Papa Fußball gucken. Heute in der Schule bin ich müde. Die Lehrerin sieht das und schreit mich an, ich solle an ihren Lehrertisch kommen. Oh, weia. Welchen Anschiss gibt es heute? Wo meine Hausaufgaben wären? Und die Unterschrift im Hausaufgabenheft? Aber ich war doch bei Papa! Deutschland hat gewonnen. Egal. Mein Vater sei ein Idiot, der sich nicht kümmert. Und ich ein fauler Sack. Und sie hätte es satt mir immer hinterherzulaufen und ich solle mich jetzt setzen. Ich hasse sie. Ich könnte sie erwürgen. Ich schäme mich vor den anderen. Ich werde nie wieder ein Wort mit ihr sprechen. Die kann mich mal.“

# Beschämungen und diskriminierende Erfahrungen bearbeiten mit Hilfe von Methoden ritualisierter und strukturierter Kommunikation

## Zeit

ca. 3 Stunden

## Gruppengröße

5–30 Teilnehmende

## Material

Arbeitsblatt: Ritualisierte und strukturierte Kommunikation – Möglichkeiten und methodische Hilfen (M 1)

## Raumbedarf

1 Raum, ggf. Gruppenräume

## Intention

Zu den Grundsätzen eines inklusiven Religionsunterrichts gehört es, dass Beschämungen vermieden werden. Schüler\_innen sollen ermutigt werden, Verletzungen und Erfahrungen von Ausgrenzung mitzuteilen. In diesem Baustein reflektieren die Teilnehmenden über Beschämungen und Verletzungen in der Schule. Sie lernen methodische Hilfen kennen, mit denen über solche Erfahrungen anonymisiert und ritualisiert kommuniziert werden kann.

## Hinweise zur Durchführung

Dieser Baustein kann im Zusammenhang mit den zehn Grundsätzen für inklusiven Religionsunterricht (s. Modul 1) betrachtet werden. Dort heißt es: „Im Inklusiven Religionsunterricht erfahren und praktizieren alle Beteiligten einen wertschätzenden Umgang miteinander“ und „Der Inklusive Religionsunterricht erkennt und verringert Barrieren für das Lernen und die Teilhabe aller am Unterricht Beteiligten“. Als Indikatoren werden dazu unter anderem benannt:

„Das erkennt man daran, dass im Unterricht ...,

- ... Feedback-Kulturen etabliert sind,
- ... Beschämungen vermieden werden,
- ... die Schüler\_innen Möglichkeiten haben und praktizieren, diskriminierende und ausgrenzende Erlebnisse zu kommunizieren.“

## Möglicher Ablauf

- Die Teilnehmenden tauschen sich im Plenum oder in Kleingruppen darüber aus, wo sie selbst – als Schüler\_in oder als Beobachter\_in – in Schule und Unterricht diskriminierende, beschämende und verletzende Erfahrungen gemacht oder beobachtet haben.  
Die Teilnehmenden reflektieren:
  - Worin genau bestand die Verletzung oder die Beschämung?
  - Was hat mir oder den Betroffenen in der jeweiligen Situation geholfen?
  - Was wären hilfreiche Angebote (gewesen), um mit der jeweiligen Situation umzugehen?
  
- Die Kursleitung gibt anhand des Arbeitsblatts „Beschämungen zur Sprache bringen – Möglichkeiten und methodische Hilfen (M 1) einen kurzen Überblick über Ziele und Möglichkeiten ritualisierter Kommunikation angesichts verletzender oder beschämender Erfahrungen in Schule und Unterricht.
  
- Jeder Kleingruppe werden drei unterschiedliche methodische Hilfen ritualisierter Kommunikation aus M 1 zur Diskussion gegeben. Die Gruppe erhält den Auftrag, eine (bis drei je nach Zeit) dieser Hilfen im Plenum möglichst anschaulich (durch Rollenspiel, Präsentation etc.) im Blick auf konkrete Erfahrungen von Diskriminierung, Verletzung oder Beschämung vorzustellen.

## Literatur

- Haas, Daniela, „Roter Kopf ... gesenkter Blick“. Impulse für eine schamsensible Schul- und Unterrichtskultur, in: Pithan, Annebelle/ Wuckelt, Agnes/ Beuers, Christoph (Hg.), „... dass alle eins seien“ – Im Spannungsfeld von Exklusion und Inklusion. Forum für Heil- und Religionspädagogik 7, Münster 2013, 168-176.
- Nicht, Andreas, Legebilder/ Bodenbilder/ Gegenstandsbilder im RU, in: Villigster Medien 2 (2012).

## Beschämungen zur Sprache bringen – Möglichkeiten und methodische Hilfen

### Achtung „Bissiges Wort“!

Immer dann, wenn ein/e Schüler\_in den Eindruck hat, es würden diskriminierende oder verletzende Ausdrücke gebraucht, kann sie/er direkt Einspruch erheben. Dies kann durch ein bestimmtes Handzeichen oder ein visuelles Signal (z.B. Achtung! „Bissiges Wort“) erfolgen. (Die Formulierung Achtung! Bissiges Wort entstammt dem gleichnamigen Bilderbuch von Edith Schreiber-Wicke und Carola Holland, s.u.). Die Aufarbeitung erfolgt im Klassenrat (s.u.).

### Klassenrat/ Schulparlament

Der Klassenrat ist eine Gesprächsform, in der Kinder die Verantwortung für die Thematisierung und Klärung eigener Anliegen übernehmen. Die Kinder leiten die Gespräche eigenverantwortlich und lernen gegenseitiges Zuhören, wechselseitiges Verstehen und die Erarbeitung von Lösungen für Probleme und Konflikte. Während es im Klassenrat auch um Wochenrückblick, Alltagsgeschäfte und Ämterverteilung geht, liegt unser Schwerpunkt auf der Bearbeitung zwischenmenschlicher Konflikte. Im Klassenrat hat jedes Kind/jede\_r Jugendliche das Recht ihre/seine empfundenen Verletzungen bzw. Diskriminierungen vorzutragen. Gemeinsam werden die unterschiedlichen Positionen wahrgenommen und Lösungen gesucht. Erfahrungen zeigen, dass Kinder und Jugendliche ein sehr genaues Gespür für Ungerechtigkeiten haben und zu kreativen und einfallsreichen Problemlösungen gelangen können.

- Literatur in Auswahl zum Thema:

Der Klassenrat: Ziele, Vorteile, Organisation. Methodenbuch mit Kopiervorlagen und Arbeitsblättern für alle Schulstufen von Eva und Hans-Joachim Blum. Mülheim/Ruhr 2012.

Klassenrat abwechslungsreich gestalten. Klassenrat in der Grundschule: Ein praktischer Leitfaden mit Kopiervorlagen von Simone und Nina Hensel, Hamburg 2013. Praxisbuch Klassenrat: Gemeinschaft fördern, Konflikte lösen. Praxisbuch für Lehrkräfte mit Hintergrundwissen, Tipps und Kopiervorlagen von Birte Friedrich. Weinheim 2009.

Stähling, Reinhard, Der Klassenrat – Fortführung reformpädagogischer Praxis, in: Burk, Karlheinz/ Speck-Hamdan, Angelika/ Wedekind, Hartmut (Hg.) Kinder beteiligen – Demokratie lernen?, Frankfurt a.M. 2003, 197-207.

Wir sind Klasse! Starter-Sets zum Bestellen für die Primar- und Sekundarstufe, kostenlose Downloads und weiterführende Literaturhinweise der Deutschen Gesellschaft für Demokratiepädagogik e.V., weitere Informationen: <http://www.dguv-lug.de/>.

Das Schulparlament kann eine Weiterführung des Gedanken des Klassenrates auf der Ebene der gesamten Schule sein, wenn es sich ausschließlich um Interessen und Belange der Schüler\_innen kümmert und ausschließlich Schüler\_innen Entscheidungsträger\_innen sind.

## Klassentagebuch

Das Klassentagebuch kann in unterschiedlicher Form eingesetzt werden.

Zum einen kann es dazu dienen, die Ereignisse im Klassenleben zu dokumentieren. Jedes Kind erhält so die Möglichkeit, die Ereignisse des Tages aus eigener Sicht oder der Sicht der Gruppe aufzuschreiben.

Das Klassentagebuch kann aber auch bewusst dafür eingesetzt werden, jedem Kind die Möglichkeit zu geben, Diskriminierungen und Verletzungen zu äußern, die es erlebt oder in Bezug auf andere wahrgenommen hat.

Eintragungen im Klassentagebuch könnten dann am Ende der Woche (in dringenden Fällen unverzüglich) im Klassenrat oder in der Sprechstunde (s.u.) bearbeitet werden.

## Klagemauer

Eine Klagemauer ist eine (z.B. aus Schuhkartons gestaltete) Mauer, an der jede\_r anonymisiert ihr/sein Anliegen, ihre/seine Diskriminierungserfahrungen bzw. emotionalen Verletzungen auf Karten schreiben kann. Um Anonymität zu gewährleisten, können die Klagen vor ihrer Veröffentlichung an der Mauer in einen Kummerkasten geworfen werden. An der Klagemauer erscheinen dann die Klagen in vereinheitlichter Form und Schrift, so dass eine Identifizierung erschwert wird. Eine Klagemauer kann helfen, ein individuelles Problem oder Anliegen als bedeutsam zu erkennen und damit zur Sensibilisierung für die Gefühle Anderer beizutragen.

## Meckerkasten/ Kummerkasten/ Klagebox

Der Kummerkasten hat eine ähnliche Funktion wie die Klagemauer. Schüler\_innen haben die Möglichkeit, ihr Anliegen, ihre Diskriminierungserfahrungen bzw. emotionalen Verletzungen anonym zu äußern. Im Gegensatz zur Klagemauer zielt der Kummerkasten zunächst nicht auf Öffentlichkeit. Vielmehr schlägt die/der Betreffende selbst vor, wie sie/er Beratung bzw. Hilfe erfahren möchte.

## Seelsorge-/ Beratungsgespräch, Schüler\_innensprechstunde

In vielen Fällen kann das persönliche Gespräch in so empfundenen Diskriminierungs- oder Verletzungssituationen hilfreicher sein als offene oder anonymisierte Verfahren. Hierbei ist es jedoch unerlässlich, die Vertraulichkeit zu wahren. Ansprechpartner\_innen könnten Personen sein, die entsprechend ausgebildet sind, z.B. Vertrauenslehrer\_in, Schulseelsorger\_in.

## Gebetssecke/ Gebetsbaum

In einer Ecke der Aula/ des Raumes der Stille wird mit Tüchern und Kerze(n) eine Andachts-ecke gestaltet, in der jede\_r ihr/sein Anliegen auf einen Zettel schreiben und ablegen kann. Es kann auch ein stilisierter Baum gestaltet werden, an den Zettel mit Wünschen, Anliegen, Klagen, Gedanken und Gebeten gehängt werden. Falls brandschutztechnisch möglich, kann auch die Möglichkeit eröffnet werden, eine Kerze anzuzünden.

Diese Form ist einigen Schüler\_innen möglicherweise aus entsprechenden Kirchen vertraut.

## Stimmungslegebilder/ Gegenstandsbilder

Gefühle gehören zum Leben, sie begleiten und leiten Verhalten in Bezug auf uns selbst und anderen gegenüber. Nicht allen gelingt es, mit ihnen umzugehen, sie wahrzunehmen, auszudrücken, zur Sprache zu bringen oder ins Bild zu setzen. In Gruppen ist für die gemeinsame Arbeit die Wahrnehmung von Gefühlen entscheidend. Insofern kann es hilfreich sein, zu Beginn der gemeinsamen Arbeit (Wochenbeginn, Stundenbeginn) Gefühle zu artikulieren. Gegenstandsbilder können eine Unterstützung sein. Sie ermöglichen eine Äußerung, sie ermöglichen Teilhabe, bleiben aber verschlüsselt. Ich gebe etwas von mir Preis, ohne mich selbst Preis zu geben. Für kurze Gefühlsrunden genügt oft ein Gegenstand, es sind auch ausführliche Bilder denkbar.

Hierzu einige Beispiele:

### □ Gebetsbild

- Situation: Tuch mit Gotteskerze in der Raummitte, Stuhlkreis
- Material: Steine (Klage), Blumen (Lob), Lichter (Bitte), Nuggets/Edelsteine (Dank)
- Anweisung: Wir haben viel erlebt, Schönes und weniger Schönes. Manchmal tut es gut, sich anderen mitzuteilen. Es tut auch gut, sich Gott mitzuteilen. Wenn ihr möchtet, wählt einen Stein für das, was euch in letzter Zeit geärgert hat oder was euch jetzt bedrückt, eine Blume, wenn ihr das Leben insgesamt schön findet oder wenn ihr euch über etwas gefreut habt, ein Licht für eine Bitte und ein Nugget oder einen Edelstein für etwas, wofür ihr dankbar seid. Wenn ihr alle einen oder mehrere Gegenstände habt, setzt euch wieder auf euren Platz. Wir wollen die Gegenstände dann ruhig nacheinander in der Mitte bei der Gotteskerze ablegen. (evtl. meditative Musik).
- Einsatz: Beginn einer Religionsstunde

### □ Schlumpfbild

- Situation: Tuch in Raummitte, Stuhlkreis
- Material: unterschiedliche Schlümpfe
- Anweisung: Sucht den Schlumpf aus, der eurer augenblicklichen Stimmung entspricht und stellt/legt ihn auf das Tuch.
- Einsatz: Start einer neuen Gruppe, Wochenbeginn, Tagesbeginn, Übungsabschluss, Tagesabschluss, Wochenabschluss, Reflexion eines Arbeits- bzw. Gruppenprozesses

### □ Stimmungsbild

- Situation: Tuch in Raummitte, Stuhlkreis
- Material: Boxhandschuhe, Federn, zerdrückte Coladosen, Steine, Lichter
- Anweisung: Drückt mit dem Material eure Stimmung aus. Eine Feder heißt „Ich fühle mich gut“, ein Boxhandschuh „Ich habe Wut“, ein Licht „Ich habe Sorgen“, ein Stein „Ich ärgere mich über etwas“, eine Dose „Ich fühle mich nicht gebraucht“.
- Einsatz: Wochenbeginn, Tagesbeginn, Übungsbeginn, Übungsabschluss, Tagesabschluss, Wochenabschluss, Reflexion eines Arbeits- bzw. Gruppenprozesses

- Komplexes Stimmungsbild
  - Situation: Tuch in Raummitte, Stuhlkreis
  - Material: diverse Legematerialien (Tücher, Chiffontücher, Blumen, Steine, Nuggets, Federn, Alltagsgegenstände)
  - Anweisung: Wir kommen aus ganz unterschiedlichen Situationen und sind jetzt zusammen. Es ist wichtig hier in der Gruppe richtig anzukommen. Deshalb möchte ich euch bitten ein Bodenbild zu legen, das eurer augenblicklichen Stimmung entspricht. Legt das hinein, was ihr mitbringt und was ihr hier erwartet. Ihr könnt gleich etwas dazu sagen, ihr sagt nur das, was ihr möchtet. Auf alle Fälle sagt ihr euren Namen und woher ihr kommt.
  - Einsatz: Start einer neuen Gruppe



# Biblische Texte in Leichter Sprache

## Zeit

ca. 3 Stunden

## Gruppengröße

ab 10 Teilnehmende

## Material

Beispiele für Bibeltex-te in Leichter Sprache (M 1), Arbeitsblätter für Übertragung in Leichte Sprache (M 2)

## Raumbedarf

bis zu 3 Räume mit Tischen für Zweiergruppen

## Intention

Mit diesem Baustein wird den Teilnehmenden eine Hilfe angeboten, gut verständliche und einfach strukturierte religionspädagogische Materialien für Schüler\_innen zu erstellen. Die Teilnehmenden lernen die Grundregeln Leichter Sprache kennen und erwerben die Fähigkeit, biblische Texte den Adressat\_innen entsprechend in Leichte Sprache zu übertragen.

## Möglicher Ablauf

- Die Kursleitung hält einen Powerpoint gestützten Vortrag zur Einführung in Leichte Sprache. Als Hintergrundmaterial können die Regeln für Leichte Sprache, hg. vom Netzwerk Leichte Sprache, genutzt werden. Sie sind zu finden unter: <http://www.leichtesprache.org/downloads/Regeln%20fuer%20Leichte%20Sprache.pdf>.
- Die Kursleitung präsentiert zwei Übersetzungsbeispiele für Bibeltex-te in Leichter Sprache (M 1). Daran werden Begriffe und auftretende Fragen geklärt.
- Die Teilnehmenden erhalten Texte in schwerer Sprache (M 2) mit der Bitte, diese in Partner- oder Kleingruppenarbeit in Leichte Sprache zu übertragen. Je nach Gruppengröße werden bis zu drei Texte in schwerer Sprache angeboten. Die Auswahl der Texte sollte die Zielgruppe berücksichtigen.
- Die Teilnehmenden tauschen sich in den Gruppen, die den gleichen Text bearbeitet haben, über Übersetzungsprobleme und Anwendungsmöglichkeiten aus.
- Die Teilnehmenden stellen im Plenum ihre Übersetzungsbeispiele vor. Sie erläutern dabei auch unterschiedliche Ergebnisse.

## Übersetzungsbeispiele

### Psalm 91, 1-2

Psalm 91, 1-2	
Luther 1982	Leichte Sprache
Wer unter dem Schirm des Höchsten sitzt und unter dem Schatten des Allmächtigen bleibt , der spricht zu dem HERRN:/ meine Zuversicht und meine Burg, mein Gott, auf den ich hoffe.	Schatten ist gut, wenn es heiß ist.
	Ein Schirm schützt mich vor Regen.
	Ich glaube:
	Gott beschirmt mich und schützt mich.
	Darum bin ich froh.
	Ich verlasse mich auf Gott.

### Lukas 1 in leichter Sprache

39 Dann geht Maria los. Sie beeilt sich. Sie geht in die Berge. 40 Denn dort wohnt Elisabeth. Elisabeth ist mit Zacharias verheiratet. Maria kennt Elisabeth. Maria begrüßt sie. 41 Elisabeth hört Maria. Da hüpfte das Kind in ihrem Bauch. Der Heilige Geist erfüllt Elisabeth. 42 Elisabeth sagt: „Gesegnet bist du, Maria. Gesegnet ist dein Kind. 43 Du besuchst mich? Du bist die Mutter von meinem Herrn. 44 Ich hörte dich. Da hüpfte das Kind in mir. Es ist voller Freude. 45 Du bist glücklich, weil du glaubst. Gott macht alles so, wie er gesagt hat.“ 46 Maria sagt: „Meine Seele lobt den Herrn. 47 Mein Geist jubelt über Gott. Er ist mein Erlöser. 48 Ich bin seine Dienerin. Er hat mich (freundlich) angesehen. Von heute an sagen alle: Maria ist glücklich. 49 Großes tut Gott an mir. Heilig ist sein Name. 50 Er ist zu allen Menschen barmherzig. Sie sollen Gott fürchten. 51 Die Macht haben, stößt er hinunter. Sie müssen ihren Thron verlassen. Die niedrig sind, hebt er hinauf. 53 Wer Hunger hat, bekommt etwas. Wer reich ist, bekommt nichts. 54 Gott denkt an Israel. Er ist barmherzig. 55 Das hat er unseren Vorfahren versprochen. Dazu gehört auch Abraham. Gottes Wort gilt ewig.“ 56 Dann bleibt Maria bei Elisabeth. Sie ist 3 Monate zu Besuch. Danach geht sie nach Hause.

## Texte in schwerer Sprache – Übertragungsaufgaben

### Elia

I. Könige 19, 9-13a	
Luther 1984	Leichte Sprache
9 Und er kam dort in eine Höhle und blieb dort über Nacht. Und siehe, das Wort des HERRN kam zu ihm: Was machst du hier, Elia?	
10 Er sprach: Ich habe geeifert für den HERRN, den Gott Zebaoth; denn Israel hat deinen Bund verlassen und deine Altäre zerbrochen und deine Propheten mit dem Schwert getötet und ich bin allein übrig geblieben, und sie trachten danach, dass sie mir mein Leben nehmen.	
11 Der Herr sprach: Geh heraus und tritt hin auf den Berg vor den HERRN! Und siehe, der HERR wird vorübergehen.	
Und ein großer, starker Wind, der die Berge zerriss und die Felsen zerbrach, kam vor dem HERRN her; der HERR aber war nicht im Winde.	
Nach dem Wind aber kam ein Erdbeben; aber der HERR war nicht im Erdbeben.	
12 Und nach dem Erdbeben kam ein Feuer; aber der HERR war nicht im Feuer.	
Und nach dem Feuer kam ein stilles, sanftes Sausen.	
13 Als das Elia hörte, verhüllte er sein Antlitz mit seinem Mantel und ging hinaus und trat in den Eingang der Höhle.	

## Bartimäus

Lukas 18, 35-43	
Luther 1984	Leichte Sprache
35 Es begab sich aber, als er in die Nähe von Jericho kam, dass ein Blinder am Wege saß und bettelte.	
36 Als er aber die Menge hörte, die vorbeiging, forschte er, was das wäre.	
37 Da berichteten sie ihm, Jesus von Nazareth gehe vorbei.	
38 Und er rief: Jesus, du Sohn Davids, erbarme dich meiner!	
39 Die aber vornean gingen, fuhren ihn an, er solle schweigen. Er aber schrie noch viel mehr: Du Sohn Davids, erbarme dich meiner!	
40 Jesus aber blieb stehen und ließ ihn zu sich führen. Als er aber näher kam, fragte er ihn:	
41 Was willst du, dass ich für dich tun soll? Er sprach: Herr, dass ich sehen kann.	
42 Und Jesus sprach zu ihm: Sei sehend! Dein Glaube hat dir geholfen.	
43 Und sogleich wurde er sehend und folgte ihm nach und pries Gott. Und alles Volk, das es sah, lobte Gott.	

## Barmherziger Samariter

Lukas 10, 30-35	
Luther 1984	Leichte Sprache
30 Da antwortete Jesus und sprach: Es war ein Mensch, der ging von Jerusalem hinab nach Jericho und fiel unter die Räuber; die zogen ihn aus und schlugen ihn und machten sich davon und ließen ihn halb tot liegen.	
31 Es traf sich aber, dass ein Priester dieselbe Straße hinabzog; und als er ihn sah, ging er vorüber.	
32 Desgleichen auch ein Levit: Als er zu der Stelle kam und ihn sah, ging er vorüber.	
33 Ein Samariter aber, der auf der Reise war, kam dahin; und als er ihn sah, jammerte er ihn;	
34 und er ging zu ihm, goss Öl und Wein auf seine Wunden und verband sie ihm, hob ihn auf sein Tier und brachte ihn in eine Herberge und pflegte ihn.	
35 Am nächsten Tag zog er zwei Silbergroschen heraus, gab sie dem Wirt und sprach: Pflege ihn; und wenn du mehr ausgibst, will ich dir's bezahlen, wenn ich wiederkomme.	

## Die Stillung des Sturms

Markus 4,35-41	
Luther 1984	Leichte Sprache
Und am Abend desselben Tages sprach er zu ihnen: Lasst uns hinüberfahren.	
Und sie ließen das Volk gehen und nahmen ihn mit, wie er im Boot war, und es waren noch andere Boote bei ihm.	
Und es erhob sich ein großer Windwirbel und die Wellen schlugen in das Boot, so dass das Boot schon voll wurde.	
Und er war hinten im Boot und schlief auf einem Kissen.	
Und sie weckten ihn auf und sprachen: Lehrer, fragst du nichts danach, dass wir umkommen?	
Und er stand auf und bedrohte den Wind und sprach zu dem Meer: Schweig und verstumme!	
Und der Wind legte sich, und es entstand eine große Stille.	
Und er sprach zu ihnen: Was seid ihr so furchtsam? Habt ihr noch keinen Glauben?	
Sie aber fürchteten sich sehr und sprachen untereinander: Wer ist der?	

# Methodenmanual – Formen kooperativen Lernens

## Intention

Der inklusive Religionsunterricht ruht auf zwei Grundpfeilern, die in Balance gehalten werden müssen: dem individualisierten, binnendifferenzierten Lernen und der Inszenierung von Formen kooperativen Lernens. In diesem Methodenmanual werden unterschiedliche Methoden des kooperativen Lernens vorgestellt. Daneben werden zwei Methoden zur Förderung der Metareflexion über das eigene Lernen im Lernprozess vorgestellt.

## Hinweise zur Durchführung

Dieses Methodenmanual kann in der Fortbildung in unterschiedlicher Weise eingesetzt werden.

- In „reinen“ Methodenseminaren erarbeiten sich die Teilnehmenden die hier präsentierten Methoden kooperativen Lernens, erleben sie und reflektieren sie im Blick auf ihren Einsatz im inklusiven Religionsunterricht.
- Die Kursleitung wählt für ihre Fortbildungsveranstaltungen einzelne Methoden aus und bittet die Teilnehmenden anschließend zu einer methodischen Metareflexion. In einigen Bausteinen dieses Ordners wird mit den Methoden des Manuals gearbeitet.



## Methode: Kugellager

### Zeit

ca. 20 Minuten, 3 Minuten  
pro Gesprächsgang

### Material

–

### Gruppengröße

10–30 Teilnehmende, es wird eine  
gerade Anzahl Teilnehmende benötigt

### Raumbedarf

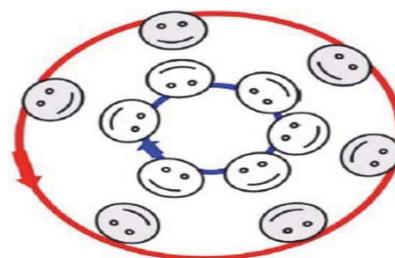
ein größerer Raum

## Intention

Die Methode unterstützt die Lernenden darin, die eigene Position zu einer Fragestellung/ einem Thema zu finden und diese in der Diskussion mit anderen weiterzuentwickeln. Sie hilft Redehemmungen zu überwinden.

## Durchführung

- Die Teilnehmenden stellen sich paarweise in einem Innen- und einem Außenkreis mit dem Gesicht zueinander auf.
- Dann gibt die Kursleitung einen Impuls zum Gespräch. Sie teilt mit, wie viel Zeit die Teilnehmerinnen und Teilnehmer haben, um sich auszutauschen.
- Nach Ablauf der vorgegebenen Zeit (ca. 2-3 Minuten) gibt die Kursleitung ein Zeichen, worauf alle ihre Gespräche beenden. Sie bittet den Außenkreis um einen Platz weiter zu rücken. So entstehen bei jeder Rotation neue Gesprächspaare.
- Eine neue Gesprächsrunde mit einer vorgegebenen Dauer schließt sich an. Auch hier begrüßen sich die neuen Partner\_innen zunächst wieder.
- Die Rotation wiederholt sich, bis die Kursleitung die Übung beendet.



## Varianten

- Der Innenkreis erhält Textmaterial und stellt es dem Außenkreis vor. Nach dem Weiterreichen stellt der Außenkreis die soeben erhaltenen Informationen dem Innenkreis vor. Der Innenkreis überprüft auf Richtigkeit oder ergänzt Fehlendes.
- Personen des Innenkreises präsentieren ihre Meinung zu einem bestimmten Thema, der Außenkreis hört nur zu. Nach der Rotation erfolgt ein Rollenwechsel.

## Literatur

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Methodenkoffer – Kugellager. URL: <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/methodik-didaktik/62269/methodenkoffer-detailansicht?mid=68> (Download 06/2014).

Knoll, Jörg, Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen, Weinheim 2007.

Kräenbring, Rene, Kugellagergespräch, in: Unterricht Pflege o. Jg. (2001), H. 4, 22.

Universität Bielefeld (Hg.), Methodenlabor. URL: [http://wiki.elearning.uni-bielefeld.de/wiki-farm/fields/ezw\\_methodenpool/field.php/Kugellager/Kugellager](http://wiki.elearning.uni-bielefeld.de/wiki-farm/fields/ezw_methodenpool/field.php/Kugellager/Kugellager) (Download 06/2014).

## Methode: Kontrolle im Tandem

### Zeit

je nach Aufgabenstellung

### Material

–

### Gruppengröße

4–30 Teilnehmende

### Raumbedarf

ein größerer Raum

## Intention

Die Teilnehmenden überprüfen ihre individuellen Lernergebnisse und diskutieren gemeinsam die ihnen gestellte Aufgabe.

## Durchführung:

- Jede/r setzt sich alleine mit der gestellten Aufgabe auseinander (Einzelarbeit).
- Jeweils zwei Teilnehmende vergleichen ihre Ergebnisse miteinander und versuchen gemeinsam die richtige Lösung zu finden (Kontrolle im Tandem).
- Die Lösung wird in einem weiteren Tandem diskutiert. Die Teilnehmenden suchen sich eine(n) neue(n) Tandempartner\_in (Kontrolle in einem zweiten Tandem).
- Falls es innerhalb der Tandems zu keiner Lösung des Problems kommt, wird die Aufgabe im Plenum diskutiert (Diskussion im Plenum).

## Literatur

Dechow, Gundula u.a., Inklusion Schritt für Schritt. Chance für Schule und Unterricht, Berlin 2013.

Homepage des Gymnasiums Süderelbe, URL: [http://www.hh.schule.de/gysue/projekte/methoden6/Methodenlernen6\\_2.pdf](http://www.hh.schule.de/gysue/projekte/methoden6/Methodenlernen6_2.pdf) (Download 15.05.2014).

## Methode: Innerer-äußerer Kreis (auch Aquarium oder Fishbowl)

### Zeit

ca. 15–20 Minuten für das Gespräch im Innenkreis

### Material

–

### Gruppengröße

im Innenkreis nicht mehr als sieben Personen, im Außenkreis nicht mehr als 40 Personen

### Raumbedarf

ein größerer Raum

## Intention

Selbstständige Auseinandersetzung der Teilnehmenden mit einem Thema, Eigenaktivität der Teilnehmenden, Reflexion des Diskussionsverlaufs, Förderung von Beobachtungsfähigkeit und Kooperationsfähigkeit.

6

## Durchführung

- Die Kursleitung erklärt die Methode.
- Nach einer Gruppenarbeitsphase wird die Gruppensitzordnung aufgelöst und jede Gruppe entsendet eine/n Sprecher/in in den Innenkreis. Das Plenum wird dadurch in zwei unterschiedlich große Gruppen eingeteilt.
- Der Innenkreis bearbeitet das Thema.
- Der Außenkreis hört dem Gespräch im Innenkreis schweigend zu und hat dabei einen Beobachtungsauftrag.

### Variante 1

Innenkreis ist „geschlossen“: Er besteht aus einer festen Anzahl von Personen, die solange miteinander sprechen, bis sie ihre Aufgabe bewältigt bzw. ihre Zeitvorgabe ausgeschöpft haben.

### Variante 2

Innenkreis ist „offen“: Ein oder mehrere Stühle bleiben leer. Damit besteht die Möglichkeit für Personen aus dem Außenkreis sich an dem Gespräch im Innenkreis zu beteiligen.

### Variante 3

Teilnehmende aus dem Außenkreis können sich auf leeren Stühlen beteiligen. Teilnehmende aus dem Innenkreis können in den Außenkreis wechseln.

### Hinweise zur Durchführung

Der Außenkreis sollte möglichst nah an den Innenkreis heranrücken, um die Diskussion auch akustisch gut verfolgen zu können.

Nach der Diskussion im Innenkreis kann ein Rundgespräch auf der Grundlage der gesammelten Beobachtungen erfolgen.

Die Gesprächsdauer sollte vorher festgelegt werden.

### Literatur

Linthout, Gisela, Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Ein Trainingsprogramm zur Kompetenzentwicklung für den Beruf, New York 2004, 63-64.

Knoll, Jörg, Kurs- und Seminarmethoden. Ein Trainingsbuch zur Gestaltung von Kursen und Seminaren, Arbeits- und Gesprächskreisen, Weinheim und Basel 2007, 185-187.

Mang, Barbara/ Paulus, Astrid, Schulentwicklung mitgestalten. Methoden für die Praxis, Berlin 2012, 36-37.

Siebert, Horst, Methoden für die Bildungsarbeit. Leitfaden für aktivierendes Lehren, Bielefeld 2010, 97-98.

## Methode: Gruppenpuzzle (Jigsaw)/ Expertengruppen

### Zeit

1–4 Stunden, je nach Stoffumfang

### Material

–

### Gruppengröße

max. 6 Stammgruppen mit je 4 Teilnehmenden (bei größerer Gruppe werden mehr Stammgruppen gebildet)

### Raumbedarf

Räume für Plenum und Steuergruppen

## Intention

Selbstverantwortliches Lernen, Abbau von Vorurteilen, Stärkung des Selbstbewusstseins und der Verantwortung, Verbesserung des Gruppenklimas.

## Durchführung

- Die Kursleitung stellt das zu erarbeitende Thema mit unterschiedlichen Aspekten, Aufgaben, Materialien etc. vor.
- Die Teilnehmenden werden (bspw. per Losverfahren) in gleich große Stammgruppen eingeteilt. Jede/r Teilnehmende wählt sich in seiner Stammgruppe eine Expertenaufgabe aus.
- Teilnehmende mit gleichen Aufgaben/ Texten setzen sich zusammen und erarbeiten das Thema und werden so Expert\_innen für das jeweilige Thema.
- Die Expert\_innen gehen in ihre Stammgruppe zurück und berichten über ihre Einsichten und Ergebnisse aus der jeweiligen Expertengruppe. Die unterschiedlichen Aspekte des Themas werden zusammengesetzt und erörtert.
- Evtl. kann am Ende im Plenum noch einmal über das Thema gesprochen werden und die Gruppenphase evaluiert werden.

## Literatur

Brenner, Gerd/ Brenner, Kira, Fundgrube Methoden I - Für alle Fächer, Berlin 2005, 44.

Peterßen Wilhelm H., Kleines Methoden-Lexikon, München 2009, 128-132.

Rotering-Steinberg, Sigrid, Gruppenpuzzle, in: Gudjons, Herbert, Handbuch Gruppenunterricht, Weinheim 1991.

## Methode: Think-Pair-Share

### Zeit

1–3 Stunden, je nachdem,  
wie komplex der Arbeitsauftrag ist

### Material

–

### Gruppengröße

variabel

### Raumbedarf

ein größerer Raum

## Intention

Die Methode unterstützt Fertigkeiten zur Problemlösung, hilft individuelle Standpunkte zu entwickeln, fördert Kommunikationsfähigkeit und soziales Lernen. Auch schwächere und unsichere Teilnehmende werden motiviert am Lerngeschehen aktiv teilzunehmen.

9

## Durchführung

Diese Methode setzt sich aus drei Phasen zusammen. Durch diese Aufteilung in drei Phasen findet ein Wechsel von individuellem und kooperativem Lernen statt.

- Think: Jede/r Teilnehmende setzt sich zunächst alleine mit dem gestellten Arbeitsauftrag auseinander. Dieser Arbeitsauftrag sollte so beschaffen sein, dass er sowohl individuell bearbeitet werden kann als auch Zusammenarbeit ermöglicht. Am Ende dieser Phase soll der/die Teilnehmende in der Lage sein, die gewonnenen Ideen und Ergebnisse einem/r Partner/in mitzuteilen.
- Pair: Die Teilnehmenden setzen sich mit ihren Partner\_innen zusammen und sprechen über Ihre Antworten.  
Die Gedanken können aufgeschrieben werden. Dies soll in der Form stattfinden, dass zunächst das eigene Ergebnis dem/r Partner/in vorgestellt wird. Diese/r fertigt Notizen an. Dann wird die Rolle getauscht. Ziel ist es, dass am Ende beide Partner/innen über beide Ergebnisse Bescheid wissen und eine bessere Antwort auf die Aufgabenstellung gefunden wurde. Diese Ergebnisse können auf Plakaten/ Folien etc. dargestellt werden.
- Share: Abschließend findet ein Austausch der gewonnen Ergebnisse in der Gesamtgruppe statt. Wurden keine Folien/ Plakate erstellt, werden die Ergebnisse mündlich zusammengetragen und von der Kursleitung gesichert.

**Variation: Think-Pair-Square**

Diese Variation ist sinnvoll, wenn Gruppeninteraktion gewünscht wird, aber eine Diskussion im Plenum vermieden werden soll. Der Unterschied zum Think-Pair-Share ist, dass nach der Phase Pair sich jeweils zwei der Tandems zusammenschließen um die Antworten noch weiter zu verbessern bzw. zu diskutieren. Die Gedanken/ Ergebnisse werden notiert und abschließend, wenn gewünscht, in der Großgruppe zusammengetragen.

**Hinweise zur Durchführung**

Der Arbeitsauftrag muss klar formuliert sein und für jede/n Teilnehmende/n nachvollziehbar sein.

Diese Methode kann sowohl als Einstieg in ein Thema als auch als Themenwiederholung verwendet werden.

**Literatur**

Bönsch, Manfred, Unterrichtsmethoden – Kreativ und vielfältig. Basiswissen Pädagogik. Unterrichtskonzepte und -techniken, Baltmannsweiler 2002, 80-83.

Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.), Think-Pair-Share, <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat/148908/think-pair-share> (Download 13.5.2014).

Green, Norm/ Green, Kathy, Kooperatives Lernen – im Klassenraum und im Kollegium, Velber Seelze 2008, 130.

Konrad, Klaus/ Traub, Silke, Kooperatives Lernen – Theorie und Praxis in Schule, Hochschule und Erwachsenenbildung, Baltmannsweiler 2006, 151-152.

## Methode: Nummerierte Köpfe

### Zeit

abhängig von der Aufgabenstellung

### Material

–

### Gruppengröße

variabel

### Raumbedarf

ein größerer Raum,  
evtl. Gruppenräume

## Intention

Verantwortungsübernahme einzelner Teilnehmender für den gemeinsamen Arbeitsprozess, Feedback zum Lernprozess.

## Durchführung

Die Gesamtgruppe wird in Kleingruppen eingeteilt, die jeweils gemeinsam eine Aufgabe lösen müssen. Zusätzlich erhält jedes einzelne Gruppenmitglied eine Nummer (z.B. 1-4). Den Nummern – und damit den Lernenden, die diese Nummer jeweils haben – wird damit eine zusätzliche Verantwortung für die Qualität der Zusammenarbeit zugewiesen. Entweder teilt die Kursleitung die Nummern zu oder lässt die Teilnehmenden sich selbst nummerieren. Die Nummern werden zur Verteilung von Rollen für die Gruppenarbeit verwendet. Mögliche Rollen sind:

- Die Aufgabenstellung vorlesen
- Material besorgen
- die Ergebnisse aufschreiben
- auf die Einhaltung der Zeit achten
- auf die angemessene Lautstärke achten
- darauf achten, dass alle Gruppenmitglieder mitarbeiten
- das Recht haben, die Lehrperson zu fragen

Bei der anschließenden Besprechung der Ergebnisse der Gruppenarbeit wird ebenfalls in einer Reflexion über den Arbeitsprozess in der Gruppe und die Rollen gesprochen, die jedes Gruppenmitglied hatte.

## Literatur

Ebbens, Sebo/ Ettekoen, Simon, Unterricht entwickeln. Band 2. Kooperatives Lernen, Baltmannsweiler 2011.

Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen in Schleswig-Holstein, Methoden im Unterricht – Anregungen für Schule und Lehrerbildung. Handewitt 2012. Online verfügbar unter: [http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/FortWeiterbildung/Downloads/methoden\\_im\\_unt\\_2012-05-04\\_\\_blob=publicationFile.pdf](http://www.schleswig-holstein.de/IQSH/DE/FortWeiterbildung/Downloads/methoden_im_unt_2012-05-04__blob=publicationFile.pdf) (Download 18.09.2014).

Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Sprachbildung durch kooperative Lernformen in der Grundschule, Hamburg 2012. Online verfügbar unter: <http://li.hamburg.de/contentblob/3621414/data/pdf-sprachbildung-durch-kooperative-lernformen.pdf> (Download 18.09.2014).

## Methode: Placemat („Platzdeckchen“)

### Zeit

10–45 Minuten, je nach Komplexität der Aufgabenstellung

### Gruppengröße

Die Gruppe sollte sich aus 3–4 Teilnehmenden zusammensetzen entsprechend den vier Feldern des vorbereiteten Papiers.

### Material

Benötigt werden pro Gruppe ein entsprechend vorbereitetes DIN A4- oder DIN A3-Blatt (s. Abbildung) sowie ein Stift pro Gruppenmitglied. Darüber hinaus können ggf. weitere Arbeitsmaterialien wie beispielsweise ein Text als Arbeitsgrundlage eingesetzt werden.

### Raumbedarf

Raum mit Gruppentischen

## Intention

Ideen austauschen, einen Konsens entwickeln, die Kommunikation fördern sowie die Ideen strukturieren.

## Durchführung

- Nach der Bildung von Dreier- bzw. Vierergruppen bearbeitet jedes Gruppenmitglied die Fragestellung bzw. den Arbeitsauftrag in Einzelarbeit, indem es die Ergebnisse in seinem Teil des Platzdeckchens (äußere Felder) schriftlich festhält.
- Danach wird der Bogen im Uhrzeigersinn gedreht, sodass jeder die übrigen Beiträge lesen und (schriftlich) kommentieren kann.
- Es folgt die Vorstellung und Diskussion der einzelnen Ergebnisse in der Gruppe, um schließlich die wichtigsten Punkte als Gruppenergebnis in dem mittleren Feld des Placemats zu notieren.
- Anschließend werden die einzelnen Gruppenergebnisse im Plenum präsentiert.



## Literatur

Beyer, Philipp, 55 Methoden Politik: einfach, kreativ, motivierend (5. bis 13. Klasse), Donauwörth 2013, 37.

Wilbers, Karl, Wirtschaftsunterricht gestalten. Lehrbuch, Berlin <sup>2</sup>2014, 514-515.

## Methode: Museumsgang

### Zeit

ca. 1 Stunde Gruppenarbeit,  
30–45 Minuten Museumsgang

### Material

Plakate  
Filzstifte

### Gruppengröße

variabel

### Raumbedarf

Gruppenräume und größere Räume für  
die Präsentation (Flur)

## Intention

Präsentieren von Ergebnissen, Förderung kooperativen Lernens.

15

## Durchführung

- Die Teilnehmenden bilden Arbeitsgruppen und erarbeiten zu einer Aufgabenstellung ein visuelles Produkt, z.B. Plakat, Lernposter, Skizze. Das Gruppenergebnis ist Produkt dieser Erarbeitungsphase und Hilfsmittel für die Präsentation (Phase 2) zugleich.
- In der Präsentationsphase werden die Gruppen neu aufgeteilt, so dass in jeder Gruppe ein Mitglied der alten Gruppen ist. Somit nimmt jede/r Teilnehmende die Rolle des/r Experten/in ein. Die Produkte werden wie in einem Museum präsentiert bzw. aufgehängt. Daraufhin beginnt der „Museumsgang“, indem die Gruppen die jeweiligen Produkte der ersten Arbeitsphase betrachten. Die Aufgaben der Expert\_innen können hierbei variieren:
  - Die Gruppe deutet das Produkt, der Experte bestätigt oder berichtigt die Aussagen.
  - Die Expertin erläutert das Produkt.
  - Der Experte gibt der Gruppe Aufgaben zum Produkt, die sie lösen muss.

## Variante

Alle Teilnehmende sehen sich das „Museum“ individuell (oder zu zweit) an. Fragen und Kommentare werden spontan ausgetauscht oder im Anschluss im Plenum oder in Expertengruppen geklärt.

## Literatur

Heitmann, Thomas, Markieren und Visualisieren: 1.-4. Klasse, Hamburg 2011.

Hensel, Simone/ Hensel, Nina, Klassenrat in der Grundschule: Einführung – Unterrichtseinheiten – Kopiervorlagen, Hamburg 2011.

Bildungsportal des Landes Nordrhein-Westfalen 2008, Schmidt, Ulla Museumsgang. Online verfügbar unter: <http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/materialdatenbank/nutzersicht/materialeintrag.php?matId=2034> (Download 18.09.2014).

Bundeszentrale für politische Bildung, Museumsgang. Online verfügbar unter: <http://www.bpb.de/lernen/unterrichten/grafstat/148881/museumsgang> (Download 18.09.2014).

Niedersächsisches Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung, Museumsgang. Online verfügbar unter: <http://nibis.ni.schule.de/~igslist/projekt/daten/Museumsgang.doc> (Download 18.09.2014).

## Methode: Das Drei-Schritte-Interview

### Zeit

ca. 35–40 Minuten

### Material

vorhandenes Lern- und Unterrichtsmaterial, das als Basis für das Interview dient

### Gruppengröße

12–40 Teilnehmende

### Raumbedarf

ein größerer Raum, wenn möglich Gruppenräume

## Intention

Aktivieren von Vorwissen, Informationsaustausch, Festigung von Wissen, Schulung der Kooperations- und Kommunikationsfähigkeit, Sozialkompetenz, Reflexion von Arbeitsergebnissen, Aktives Zuhören, Lernaktivierung.

17

## Durchführung

- Die Kursleitung teilt die Gruppe in Vierergruppen auf und formuliert den Arbeitsauftrag. Jede/r Teilnehmende in der Gruppe erhält einen Buchstaben (A-D).
- Alle Teilnehmenden mit dem Buchstaben A befragen nun die Teilnehmenden mit dem Buchstaben B, alle Teilnehmenden mit dem Buchstaben C befragen die Teilnehmenden mit dem Buchstaben D.
- Im dritten Schritt wird das Ganze nun umgekehrt: B interviewt A und D interviewt C.
- Danach stellen die einzelnen Teilnehmenden in der Vierergruppe die Ergebnisse des Interviewpartners vor und reflektieren diese hinsichtlich ihrer eigenen Ergebnisse.
- Die Kursleitung beendet die Gruppenarbeitsphase und nimmt die Rolle eines/r Moderators/in ein. Sie fragt einzelne Teilnehmende gezielt nach den Ergebnissen des jeweiligen Interviewpartners. Abschließend reflektiert sie gemeinsam mit den Teilnehmenden das methodische Vorgehen in der Gruppe und mit dem/r Partner/in sowie das Kommunikations- und Kooperationsverhalten der Teilnehmenden untereinander.

## Literatur

- Green, Norman/ Green, Kathy, Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Seelze 2005.
- Metzger, Klaus/ Weigl, Erich (Hg.), Inklusion – eine Schule für alle, Berlin 2013.
- Educantnet2 (Hg.), 3-Schritte-Interview. Online verfügbar unter: [http://imediast.fhnw.educa.net2.ch/kooperatives.lernen/.ws\\_gen/18/drei\\_schritt\\_interview.pdf](http://imediast.fhnw.educa.net2.ch/kooperatives.lernen/.ws_gen/18/drei_schritt_interview.pdf) (Download 18.09.2014).

## Methode: Lerntagebuch

### Zeit

variabel,  
je nach individueller Arbeitsweise

### Material

Heft oder Journal

### Gruppengröße

individuelle Arbeit

### Raumbedarf

–

## Intention

Reflexion über das eigene Lernen, den Umgang mit Aufgaben und Methoden und über die Wirkungen des Lernens auf das eigene Selbst.

19

## Durchführung

Es gibt zwei Formen des Lerntagebuchs: Erstens kann das Lerntagebuch frei formuliert werden. Dabei muss der/die Lernende selbstständig Fragestellungen entwickeln, mit denen er seinen/ ihren Eintrag gestaltet. Zweitens gibt es das angeleitete Lerntagebuch, bei dem Fragen oder Aufgabenstellungen vorformuliert werden.

Mögliche Fragestellungen für ein angeleitetes Lerntagebuch:

- Was habe ich Neues gelernt?
- Welche inhaltliche/ methodische Kompetenz hab ich trainiert?
- Was blieb mir unklar?
- Was will ich nachholen? Was habe ich nachgeholt?
- Welche weiterführenden Fragen fallen mir ein?
- Will ich Inhalte vertiefen? Welche, wann, wo, wie?
- Wie lässt sich das neue Wissen mit den bisherigen Inhalten verknüpfen?
- Was denke ich über das neue Wissen?
- Welche Vorerfahrung/ welches Vorwissen kann ich mit dem neuen Wissen verknüpfen?
- Was hat mir das Wissen Neues über mich gezeigt? Ändere ich Einstellungen oder Verhaltensweisen?
- Habe ich etwas gelernt, dass ich anwenden kann?  
Wo, wie wann kann ich das Neuerlernte anwenden?
- Wie konnte ich lernen? Waren die Bedingungen gut? Hat mich etwas gestört?
- Habe ich mit anderen kooperativ gelernt?
- Wie war die Arbeit? Was fiel mir auf? Was kann ich verbessern?
- Habe ich neue Erfahrungen gemacht, wie ich besser/ schlechter lernen kann?

## Literatur

- Frackmann, Margit / Tärre, Michael (Hg.), Lernen und Problemlösen. Ein Handbuch für Lehrerinnen und Ausbilderinnen in der Beruflichen Bildung, Hamburg 2003.
- Gläser-Zikuda, Michaela (Hg.), Lerntagebuch & Portfolio aus empirischer Sicht, Landau 2010.
- Kaiser, Arnim, Lerntagebuch und Selbstbefragung als metakognitive Studientechniken, Hagen 2001.

## Methode: Portfolio

### Zeit

Die Erstellung des Portfolios kann während einer bestimmten Ausbildungs- oder Lernphase erfolgen, wobei ein Zeitraum von mehreren Wochen angemessen ist, um über den Prozess reflektieren zu können. Die Zeiteinteilung kann unterschiedlich sein. Je nach Anwendungsgebiet des Portfolios kann es täglich oder auch nur wöchentlich ausgefüllt werden.

### Gruppengröße

individuelle Arbeit

### Material

Eine Mappe, in der Dokumente bzw. Methoden, Arbeitsergebnisse, Präsentationen usw. gesammelt werden können. Gegebenenfalls Heftnotizen, bunte Klebestreifen zum Markieren und Registerkarten zur Abtrennung unterschiedlicher Segmente. Ein Portfolio kann auch elektronisch mithilfe eines Schreibprogramms erstellt werden.

### Raumbedarf

–

21

## Intention

Das Portfolio ist eine Sammlung von Objekten eines bestimmten Typus (z.B. Projekt- oder Bewerbungsportfolio). Selbstständiges Arbeiten und die Umsetzung eigener Ideen stehen hierbei im Mittelpunkt. Außerdem regt das Portfolio zum systematischen Lernen an. Weiterhin stellt ein Portfolio eine Möglichkeit dar, seinen Lernprozess zu reflektieren und zu analysieren.

## Durchführung

Wichtige Inhalte, Methoden und Ergebnisse werden gezielt beobachtet und schriftlich festgehalten. Hinzu können selbst angefertigte Produkte wie Bilder, Skizzen, gelesene und markierte Literatur etc. kommen.

## Literatur

Brunner, Ilse/ Häcker, Thomas/ Winter, Felix, Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte, Anregungen, Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung, Seelze 2011.  
Bräuer, Gerd, Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende, Opladen 2014.