

5. Stationenarbeit – Ein Einstieg in den offenen Unterricht

Der Beitrag informiert sowohl über didaktische Begründungszusammenhänge als auch über methodische Fragen, die mit der Planung, Durchführung und Auswertung von Stationenarbeit verbunden sind. Darüber hinaus werden Ergebnisse der empirischen Unterrichtsforschung zur Effektivität dieser Arbeitsform referiert und kritisch diskutiert.

5.1 Was ist Stationenarbeit?

Stationenarbeit, Arbeit im Lernzirkel oder Lernen an Stationen ist eine neue Form des offenen Unterrichts. Diese Begriffe werden synonym verstanden; im Folgenden wird der Begriff »Stationenarbeit« verwendet. Die Idee stammt ursprünglich aus dem Bereich des Sports (vgl. Bauer 1997a, S. 26). Die Übertragung dieser Unterrichtsform auf andere Lernbereiche erfolgte erst in den 1980er- und 1990er-Jahren – zunächst für den Bereich der Grundschule (vgl. Wallaschek 1991; Bauer 1997a; Hegele 1999) – danach aufgrund ihrer zunehmenden Akzeptanz bei Lehrerinnen und Lehrern und Schülerinnen und Schülern auch in der Sekundarstufe I (vgl. Bauer 1997b). Wenn auch die heute praktizierte Form der Stationenarbeit relativ neu ist, so reichen ihre pädagogischen Grundprinzipien, wie die aller anderen Formen des offenen Unterrichts, doch bis in die Zeit der Reformpädagogik zurück, in der die Förderung individuellen Lernens, von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler/innen im Mittelpunkt der pädagogischen Arbeit der neu gegründeten demokratischen Grundschule stand. So sah der Dalton-Plan von Helen Parkhurst (1887–1959) schon im Jahr 1920 Fachräume vor, in denen die Schüler/innen mit Selbstbildungsmitteln anhand von Arbeitsanweisungen selbstständig arbeiten konnten. Auch waren Möglichkeiten zur eigenständigen Kontrolle der Arbeitsergebnisse vorgesehen (vgl. Parkhurst 1922). Ähnlich sind die »ateliers« in der Freinet-Pädagogik konzipiert (vgl. Freinet 1980). In solchen Arbeitsformen sind daher unmittelbare Vorläufer unserer heutigen Stationenarbeit zu sehen.

In der Stationenarbeit erarbeiten die Schüler/innen das in verschiedene Teilaspekte differenzierte Thema im Rahmen von Lernstationen weitgehend selbstständig. Die für die verschiedenen Stationen vorgesehenen Lernziele sind so aufeinander abgestimmt, dass die übergreifenden Lernziele des Unterrichts erreicht werden können. Jede Lernstation muss dazu neben den erforderlichen Arbeitsmaterialien auch die entsprechenden Arbeitsaufträge anbieten. Während im lehrerzentrierten Unterricht die Inhalte im zeitlich gestuften Nacheinander erarbeitet werden, wird hier der gesamte Unterrichtsinhalt gleichzeitig angeboten, sodass die Schüler/innen über die Reihenfolge der Arbeit

und über die Verweildauer an jeder Lernstation weitgehend selbst bestimmen können. Sehr viele Lernzirkel ermöglichen es den Schülerinnen und Schülern, an ein und demselben Thema allein oder zusammen mit anderen auf unterschiedlichem Schwierigkeitsniveau und mit verschiedenen Interessenschwerpunkten zu arbeiten. Obwohl auch der Lehrer die Lernergebnisse überprüft, kommt bei der Stationenarbeit der Selbstkontrolle der Schüler/innen eine große Bedeutung zu.

5.2 Wer soll an Stationen lernen?

Stationenarbeit ist heute eine der bekanntesten und beliebtesten Formen des offenen Unterrichts. Dies dürfte ihrer Vielseitigkeit und der großen Breite ihrer Einsatzmöglichkeiten in verschiedenen Fächern und Lernbereichen zuzuschreiben sein (vgl. Hegele 1999). So wird Stationenarbeit häufig zur intensiven Übung zuvor im gemeinsamen Unterricht erarbeiteter Lerninhalte wie z. B. mathematischer Operationen oder Rechtschreibproblemen (vgl. Wilke 1996; Breitling/Girke 1996) eingesetzt. Thematische Lernzirkel bieten in der Regel einen entdeckenlassenden Zugang zu einem bestimmten Thema einer Unterrichtseinheit wie z. B. der Sonnenblume oder der Kartoffel an (vgl. Wallaschek 1991). Neben den in der Grundschule beliebten fächerübergreifenden Lernzirkeln (vgl. Hollstein 1998) wird diese Lernform derzeit immer häufiger auch im Fachunterricht der Sekundarstufen praktiziert (vgl. Graf 1997). Aber nicht nur Schüler/innen aller Schulstufen und Schularten profitieren heute von dieser Unterrichtsform. So lernen Lehrer/innen an Stationen, mit verschiedenen Formen des offenen Unterrichts umzugehen (vgl. Hajek 1997), und Eltern erfahren beim eigenen Tun, was ihre Kinder an Stationen lernen und worin der Unterschied zu den in ihrer Schulzeit üblichen Lehr- und Lernformen besteht (vgl. Haug 1999).

Eine besondere Chance stellt die Stationenarbeit für die vermehrt praktizierte grenzüberschreitende pädagogische Arbeit in den Schulen ab. Basierend auf vorangegangenen Informationsgesprächen, Unterrichtsgängen oder Begegnungen mit Zeitzeugen erarbeiten sich Schüler/innen aus Schulen diesseits und jenseits der jeweiligen Grenzen mithilfe zweisprachiger Arbeitsmaterialien und zweisprachiger Aufgabenstellungen an Stationen gemeinsam Lerninhalte verschiedener Fächer mit Bezug zum eigenen und zum Lebensraum des jeweils anderen, wobei dieser auch als gemeinsamer Lebensraum entdeckt werden kann (Zum Thema deutsch-französische Feindschaft bzw. Freundschaft am Beispiel des Elsan und der Südpfalz vgl. Hegele 2005; vgl. auch Kliwer 2005).

5.3 Warum soll an Stationen gelernt werden?

Als offene Unterrichtsform partizipiert die Stationenarbeit an den Begründungszusammenhängen, die ganz allgemein für die stärkere Öffnung von Schule und Unterricht geltend gemacht worden sind.

So ist immer wieder darauf hingewiesen worden, dass im gelenkten Unterricht das gemeinsame Lernen der Schüler/innen weitgehend zu kurz gekommen ist. Im offenen Unterricht haben sie im Unterschied dazu die Möglichkeit, gemeinsam Arbeitsergebnisse zu erzielen, zu denen sie hinsichtlich Umfang und Qualität allein nicht imstande gewesen wären. Sie lernen, Konflikte friedlich mit verbalen Mitteln auszutragen und sich gegenseitig Hilfestellung zu geben. Offener Unterricht wird jedoch nicht nur wegen seiner Bedeutung für das soziale Lernen befürwortet, seine Vorzüge werden offensichtlich gerade auch im didaktisch-methodischen Bereich gesehen. Erfahrene Lehrer/innen haben ihre Lernangebote auch im frontalen Klassenunterricht durch eine geschickte Gesprächsführung immer schon auf individuelle Lernausgangslagen und Lerninteressen ihrer Schüler/innen abgestimmt. Trotzdem wird die Möglichkeit, Lernprozesse nach Leistung und Interesse zu individualisieren, als Hauptgrund für die Legitimation offener Arbeitsformen im Unterricht angeführt. Diese Unterrichtsformen und damit auch die Stationenarbeit bieten nämlich hervorragende Möglichkeiten, durch eine große Variabilität und Vielseitigkeit der Materialien und Aufgabenstellungen sowohl diejenigen Schüler/innen anzusprechen, die eher einer systematisch gestuften Folge von Lernschritten folgen wollen und können, als auch solche, deren Stärke im ganzheitlichen Erfassen von Sachverhalten und Beziehungen liegt. Auch können die Schüler/innen gemäß ihrem jeweiligen Lerntyp nach eigener Wahl entweder stärker auditiv, optisch oder kinästhetisch lernen (vgl. Bauer 1998, S. 25f.).

Ebenso wichtig wie die Berücksichtigung individueller Lerntypen und Leistungsschwerpunkte scheint die unterschiedlicher Lerninteressen und Begabungen zu sein. So wird immer wieder angeführt, dass für alle gleiche Lernziele und Lerninhalte weder den vielseitigen und vielschichtigen Anforderungen unserer Gesellschaft noch den unterschiedlichen Entwicklungsmöglichkeiten von Schüler/innen entsprechen. Hier bieten offene Unterrichtsformen die Möglichkeit, neben dem für alle verbindlichen Grundwissen eine Fülle zusätzlicher Themen und Inhalte anzubieten, die sonst nicht entdeckte Begabungen und Talente bei den Schüler/innen wecken und fördern können. Aus diesem Grund erwarten die Befürworter offener Unterrichtsformen auch, dass sowohl leistungsstärkere als insbesondere auch leistungsschwächere Schüler/innen ihre Fähigkeiten besonders gut entwickeln können. Dazu trägt auch die Annahme bei, dass im offenen Unterricht generell auf hohem Niveau gelernt wird, d. h. problemorientiertes, eigenständiges und aktives Lernen durchgehend gefördert wird.

Eine Reihe von Befürwortern offenen Unterrichts weist auch auf die Chance einer Aufwertung der traditionellen Lehrerrolle hin. Entlastet von der direkten Informationsvermittlung bietet sich dem Lehrer danach die Möglichkeit, im offenen Unterricht einzelne Schüler/innen zu beobachten und sie beim Lernen intensiv zu beraten und zu unterstützen.

Besonderen Wert legen die Befürworter offener Unterrichtsformen auf die Förderung der Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit der Schüler/innen. So hat Wolff (1997) aufgrund kognitionspsychologischer und konstruktivistischer Forschungsansätze darauf aufmerksam gemacht, dass Lernen ein aktiver Konstruktionsprozess ist, den der Lernende weitgehend eigenständig durchführt. Es gibt also kein rein passives, rezepti-

ves oder imitatives Lernen. Wichtig ist daher die Bereitstellung einer komplexen, anregenden Lernumgebung, die eigenständiges Lernen motiviert und möglich macht. Ebenso wichtig, ja noch wichtiger als solche lernpsychologischen Begründungen für eigenständiges, selbstverantwortetes Lernen scheinen Aufgabenbeschreibungen zu sein, die in der Geschichte der Pädagogik in unterschiedlichen Kontexten mit dem Bildungsbegriff gefasst worden sind. Danach verfügt der Gebildete zwar auch über Techniken, Fertigkeiten und Ordnungen, die ihm die Orientierung in seiner Umwelt ermöglichen und ihn bei seinen alltäglichen Geschäften entlasten. Gebildet im wahren Sinn des Wortes ist jedoch nur derjenige, der in unterschiedlichen Lebenssituationen und im Hinblick auf komplexe Sachverhalte nicht nur eigenständig urteilen und handeln kann sondern auch Verantwortung übernimmt (vgl. Klafki 1994).

Im Rahmen dieser für alle offenen Unterrichtsformen geltenden Aufgabenbestimmungen kommt dem Stationenlernen darüber hinaus noch eine besondere Funktion zu. Sie besteht darin, dass diese Arbeitsform auch dem/der vorwiegend in lehrerzentrierten Unterrichtsformen ausgebildeten Lehrer/in und der frontal geführten Klasse den Einstieg in offenere Unterrichtsformen ermöglicht und erleichtert. Das Arbeitsmaterial, die Aufgabenstellungen und die Form der (Selbst-)Kontrolle können bei der Stationenarbeit so vorstrukturiert werden, dass dem an geschlossene Unterrichtsformen gewöhnten Schüler lediglich erste, kleine Schritte hin zu mehr Selbstständigkeit und Eigenaktivität abverlangt werden.

Stationenarbeit stellt eben keine starre Größe dar, sondern kann, ausgehend von relativ geschlossenen Formen, allmählich immer offener gestaltet werden, sei es dadurch, dass die Lernaufgaben an den einzelnen Stationen zunehmend mehr Raum für die Aktivität und Produktivität der Schüler/innen geben oder auch dadurch, dass sie Verbesserungen für bereits vorhandene Stationen vorschlagen und neue Stationen mitgestalten oder gar selbst entwickeln. Insgesamt gesehen macht die Möglichkeit, Aufgaben an Stationen eher offen oder eher geschlossen zu gestalten, je nachdem welche Lernziele erreicht, welche Inhalte ausgewählt und welche methodischen Verfahren bzw. Medien Verwendung finden sollen, Stationenarbeit zu einem der flexibelsten Instrumente in einem guten Unterricht.

5.4 Wie effektiv ist Stationenarbeit? – Befunde der Forschung

Angesichts solch hochgesteckter Ziele muss allerdings auch immer wieder gefragt werden, ob Stationenarbeit diesen Anforderungen tatsächlich gerecht werden kann bzw. wo Verbesserungen nötig und möglich sind.

Bisherige Ergebnisse empirischer Studien in Deutschland, insbesondere aber auch in England und Amerika lassen keine eindeutigen Aussagen zur Wirksamkeit offener Lernsituationen zu. Unterschiedliche Definitionen von Offenheit bzw. Geschlossenheit (vgl. Lipowsky 1999, S. 5ff.), unterschiedliche Untersuchungsvariablen und Unterrichtskontexte bzw. zu kleine Stichproben erschweren die Zusammenfügung der Einzelbefunde zu einem stimmigen, aussagekräftigen Gesamtbild (Lipowsky 2002, S. 126).

Die folgenden Aussagen können daher nur unter Vorbehalt gemacht werden und bedürfen der eingehenden empirischen Überprüfung.

Kooperative Unterrichtsprozesse in Lernsituationen sind systematisch noch kaum erforscht worden. Bisher vorliegende Studien lassen allerdings darauf schließen, dass eine Öffnung des Unterrichts nicht schon automatisch zu einer gelungenen Zusammenarbeit der Schüler/innen führt. Es scheint vielmehr so zu sein, dass häufig eher unverbunden nebeneinander und nicht wirklich miteinander gearbeitet wird (vgl. Galton/Simon/Croll 1980; Galton/Simon 1981; Lipowsky 2002).

Eine Reihe von Untersuchungen beschäftigt sich mit dem Lernzuwachs in offenen bzw. traditionellen Unterrichtssituationen. Ziel dieser Arbeiten ist es zu überprüfen, ob das individuellere, interessen geleitete Lernen im offenen Unterricht zu besseren Lernergebnissen führt als der gelenkte Unterricht. Uneinheitliche Ergebnisse lassen hierzu leider keine eindeutigen Aussagen zu. Während die Studien von Solomon und Kendall (1976), Bennett (1979), Giacona und Hedges (1982) und Peterson (1979) leichte Vorteile des gelenkten Unterrichts verzeichnen, kommen die Studien von Flynn und Rapoport (1976), Horwitz (1979) und Petillon/Flor (1997) zu dem Resultat, dass in offenen Unterrichtssituationen lediglich nicht weniger gelernt wird als im traditionellen Unterricht.

Uneinheitlich sind auch die Befunde hinsichtlich der Frage, ob lernschwächere Schüler im offenen Unterricht durch die Möglichkeit zu individuellem, an ihren Interessen orientiertem Arbeiten zu besseren Lernergebnissen kommen als im gelenkten Unterricht. Einige Studien legen die Auffassung nahe, dass leistungsschwache Kinder in offenen Lernsituationen mit der selbstständigen Strukturierung der Lernaufgaben, mit der Einteilung ihrer Lernzeit und einer kritischen Beurteilung ihres Lernerfolgs überfordert sind (vgl. Bennett 1979; Einsiedler 1989; Simons 1992). Andere Studien stellen keine nennenswerten Leistungsunterschiede zwischen lernstärkeren und lernschwächeren Schülern fest (vgl. Wagner/Schöll 1992; Schöll 1992).

Noch wenig untersucht ist die Frage, ob in offenen Lernsituationen tatsächlich auf hohem Niveau gelernt, d. h. problemorientiertes, kreatives Lernen gefördert wird. Die wenigen verfügbaren Studien lassen allerdings den Schluss zu, dass der nicht immer befriedigende Lernerfolg sowohl lernstärkerer als auch lernschwächerer Schüler/innen seine Ursachen vor allem darin hat, dass offener Unterricht häufig auf einem niedrigen kognitiven Niveau stattfindet und keine bzw. zu wenig herausfordernde, anregende und gut strukturierte Arbeitsaufgaben stellt. Die Lernaktivitäten fördern eher rezeptive Fähigkeiten und haben die Übung und Automatisierung von Fertigkeiten zum Ziel (vgl. Galton/Simon/Croll 1980; Galton/Simon 1981; Lipowsky 2002, S. 142; Pechel 2002a; b; 2005).

Entgegen zahlreicher Hinweise in der unterrichtspraktischen Literatur, die dem Lehrer weitgehende Zurückhaltung in den Arbeitsphasen auferlegen, lassen insbesondere die Ergebnisse der sogenannten SCHOLASTIK-Studie darauf schließen, dass die kontinuierliche Beobachtung des Leistungsstandes jedes einzelnen Schülers und die individuelle Hilfe des Lehrers während der Arbeit an den Stationen für den Lernerfolg von außerordentlich großer Bedeutung sind (vgl. Weinert/Helmke 1997, S. 249; Pe-

schel 2002a; Helmke 2003, S. 66f.). Am eindeutigsten sind die Untersuchungsergebnisse im Blick auf zentrale Persönlichkeitsdimensionen und Grundqualifikationen. Selbstständigkeit, ein positives Selbstkonzept und Kreativität sowie eine positive Einstellung zur Schule werden im offenen Unterricht offensichtlich stärker gefördert als im traditionellen Unterricht (vgl. Flynn/Rapoport 1976; Solomon/Kendall 1976; Peterson 1979; Hilgendorf 1989; Giacona/Hedges 1982; Einsiedler 1990; Götze/Jäger 1991).

Insgesamt wohl das wichtigste Ergebnis bisheriger Untersuchungen ist die Einsicht, dass offener Unterricht nicht schon automatisch einen besseren Unterricht garantiert, sondern dass er auf hohem Niveau angeboten werden muss, d.h. dass er als wesentlich erkannten Qualitätsanforderungen entspricht (vgl. Brügelmann 1998; Lipowsky 2002, S. 141f.).

Ausschlaggebend für die Effektivität offener Unterrichtsformen sind demnach:

- eine detaillierte, flexible Unterrichtsplanung
- anspruchsvolle Lernziele
- die detaillierte Erfassung des individuellen Lernstandes
- herausfordernde, klare und verständliche Aufgabestellungen
- die Beherrschung notwendiger Arbeitstechniken durch die Schüler/innen
- eine große Vielfalt gut strukturierter Lernmaterialien
- individuelle Hilfestellungen durch die Lehrer/innen
- die Förderung selbstständigen Denkens bei den Schüler/innen
- die Entwicklung der Fähigkeit, den eigenen Lernprozess kritisch zu analysieren und zu optimieren.

Dabei müssen die Schüler/innen vor allem auch die Möglichkeit haben, aus eigenen Fehlern zu lernen und neue, unkonventionelle Wege zu gehen. Wie der Lehrer diesen Anforderungen gerecht werden kann, wird in den nun folgenden Hinweisen zur methodischen Gestaltung der Stationenarbeit genauer darzustellen und zu erläutern sein.

5.5 Wie soll Stationenarbeit geplant und vorbereitet werden?

Voraussetzungen bei den Schülerinnen und Schülern

Wichtig ist, dass die Schüler/innen bereits selbsttätig und zumindest in Ansätzen selbstständig arbeiten, Arbeitsanleitungen verstehen, mit anderen Schüler/innen zusammenarbeiten und ihre eigenen Lernergebnisse kritisch hinterfragen können. Stationenarbeit muss jedoch ihrerseits ausreichend Möglichkeiten bieten, diese Fähigkeiten zu erproben und weiterzuentwickeln. Dies gilt auch für emotionale Stabilität und Selbstvertrauen, Qualifikationen, die durch offene Unterrichtsformen gefördert werden sollen, in gewissem Umfang aber auch Voraussetzung für ihr Gelingen sind.

Arbeitsaufträge und das Material

Wichtig ist, Schüler/innen an Stationen nicht nur zu beschäftigen, sondern die Aufgaben so zu gestalten, dass alle auf ihrem jeweiligen Lernniveau tatsächlich Fortschritte machen können (vgl. Benkel/Benkel 1999). Die Arbeitsaufträge an den Lernstationen sollten ohne Hilfe verständlich und ästhetisch ansprechend gestaltet sein. Das Material sollte möglichst vielseitig sein, alle Sinne ansprechen und Kopfarbeit ebenso ermöglichen wie Handarbeit und musisches Gestalten.

Bei der oft aufwendigen Materialbeschaffung ist es ratsam, mit Kollegen und gegebenenfalls auch mit Eltern und Schülern zusammenzuarbeiten, um ein vielseitiges Lernangebot gewährleisten zu können (vgl. Wallaschek 1991, S. 90/91).

Arbeitsorganisation

Der Erfolg von Stationenarbeit hängt in hohem Maße von einer guten Arbeitsorganisation ab (vgl. Helmke 2003, S. 80). Die Stationen sollten räumlich so angeordnet sein, dass die Schüler/innen Aufbau und Struktur des Lernzirkels ohne Mühe erkennen können. Außerdem muss gewährleistet sein, dass jeder allein oder mit anderen ungestört arbeiten kann. Gemeinsam mit den Schülern sollte ein klarer Ordnungsrahmen geschaffen werden, der den Umgang mit halb fertigen und fertigen Arbeiten, die Ablage von Materialien und den Ablauf der Arbeit an den Stationen sowie das soziale Miteinander verbindlich regelt. Um ein möglichst konfliktfreies Arbeiten zu ermöglichen, können Hinweise gegeben werden (z. B. in Form von Strichmännchen, s. Abb. 11), welche Stationen besser allein, welche in Partnerarbeit und welche in Gruppen zu bearbeiten sind. Regeln, die sich auf das soziale Miteinander beziehen, sollten vom Lehrer möglichst nicht fertig vorgegeben, sondern gemeinsam erarbeitet werden, um von allen respektiert zu werden. Um die Kreativität und Produktivität der Schüler/innen anzuregen, sollten immer auch Aufgaben gestellt werden, deren Ergebnisse nicht schon von vornherein feststehen, wie z. B. das Schreiben freier Texte, die szenische Darstellung oder die Verklangerung einer Geschichte, der Aufbau von Versuchsanordnungen zur Durchführung von Experimenten oder die Konstruktion von Modellen.

Innere Differenzierung bzw. Individualisierung

Offener Unterricht unterscheidet sich vom lehrerorientierten dadurch, dass die notwendige Differenzierung und Individualisierung des Lernens nicht vom Lehrer, sondern von den Betroffenen selbst gewährleistet wird. Der Schüler entscheidet aufgrund seiner Interessen und seiner Leistungsfähigkeit, welche Aufgaben er aus dem vorgegebenen Lernangebot auswählt. Das Gelingen einer solchen Differenzierung hängt entscheidend davon ab, ob der Lehrer ein gut strukturiertes, vielseitiges Lernangebot bereitstellt und die Schüler/innen bei ihrer Auswahl berät. Die Aufgaben sollten alle Sin-

ne ansprechen, damit jeder gemäß seinem individuellen Lerntyp eher auditiv, optisch oder kinästhetisch lernen kann. Dies ist vor allem in solchen Fällen wichtig, wo die Schüler/innen ihr Anspruchsniveau noch nicht auf ihr tatsächliches Leistungsvermögen abstimmen können, was entweder zur Unterforderung und damit zu Langeweile oder zur Überforderung, d. h. zu Misserfolgen, führt.

Leistungsmessung und -bewertung

Obwohl insbesondere nach der Veröffentlichung der PISA-Studie zahlreiche Bildungspolitiker und Wissenschaftler auch und gerade Lehrern, die häufig offenen Unterricht praktizieren, die regelmäßige Durchführung standardisierter Tests (z. B. Peschel 2002a, S. 174/175) bzw. von Vergleichsarbeiten (vgl. Helmke 2003, S. 212ff.) empfehlen, damit sie die Leistungen ihrer Schüler an einer repräsentativen Vergleichsstichprobe messen können, ist doch offensichtlich, dass der Vergleich von Schülerleistungen nicht das vorrangliche Ziel im offenen Unterricht selbst sein kann. So sind vergleichende Einschätzungen der Leistungen in der Regel nur sinnvoll in einem Unterricht, der alle Schüler/innen zu gleichen Ergebnissen führen will. Im offenen Unterricht erbringen diese jedoch sehr unterschiedliche Leistungen, die ihren individuellen Voraussetzungen und Interessen entsprechen, d. h. mithilfe eines für alle gleichen Messinstruments überhaupt nicht erfassbar sind. Außerdem geht es hier nicht in erster Linie darum, dass die Schüler/innen bestimmte, vorab fixierte Ergebnisse erzielen, sondern darum, dass sich ihr Lernen zunehmend selbstständiger und eigenständiger vollzieht. Gleichwohl soll auf die regelmäßige Feststellung des individuellen Lernfortschritts größter Wert gelegt werden.

Um ihre Lernfortschritte angemessen beurteilen zu können und ihnen die Lernhilfen zu geben, die sie brauchen, muss der Lehrer die Schüler/innen im offenen Unterricht kontinuierlich beobachten und beraten. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass der Lehrer die Stationenarbeit gut vorbereitet, sodass er sich während des Unterrichts den Schüler/innen individuell zuwenden kann. Zeichnungen, Tabellen, Texte oder Berechnungen, die im Unterricht entstanden sind, können diese Beobachtungen ergänzen, modifizieren oder gegebenenfalls auch korrigieren. Aufgrund individueller Beobachtung und Beratung ist es im offenen Unterricht dann auch leichter möglich, allen Schülerinnen und Schülern ermutigende Rückmeldungen zu geben, ihnen Lern-erfolge zuzuspielen, ohne ihnen zu verheimlichen, in welchen Bereichen noch Defizite und Übungsnotwendigkeiten bestehen. Gelegenheit dazu bieten die gemeinsamen Gesprächsrunden zwischen und am Ende der Phasen individueller Arbeit an den einzelnen Stationen, bei denen die Schüler/innen ihre Arbeitsergebnisse vorstellen können. Angebote zur Selbstkontrolle sollten daneben immer dort gemacht werden, wo die Aufgabenstellung dies nahelegt und die Kinder über die notwendigen Hilfsmittel verfügen (so z. B. Taschenrechner oder Rechtschreibprogramme am Computer, vgl. Peschel 2002a, S. 176). Leistungserziehung wird damit zum produktiven Prozess, der von den Schülern selbst mit getragen und verantwortet wird. Voraussetzung für eine

solche individuelle Lernerfolgsrückmeldung ist allerdings, dass die an der Gaußschen Normalverteilung orientierte Zensur nicht nur in der Grundschule, sondern auch in anderen Schulformen und Schulstufen durch Lernentwicklungsberichte ergänzt oder, wo sinnvoll und möglich, ganz ersetzt wird (vgl. Bambach et al. 1996).

5.6 Wie wird Stationenarbeit durchgeführt?

Typische Phasen der Stationenarbeit sind in der Regel die Hinführung zur Thematik des Lernzirkels, der Rundgang entlang den Stationen zur ersten Orientierung und die Phase der Arbeit an den Stationen, gefolgt vom Schlussgespräch zur Präsentation der Ergebnisse. Ist der Lernzirkel sehr umfangreich, empfiehlt es sich, mehrere Arbeitsphasen mit daran anschließenden Gesprächen im Plenum vorzusehen, um die Arbeit der Schüler/innen ermutigend und beratend begleiten zu können.

Erster Schritt: Die Hinführung

Die Hinführung durch ein Rätsel, einen Steckbrief, einen Problemaufriss, einen Filmausschnitt oder eine Collage soll Interesse wecken und das Thema in den Fragehorizont der Schüler/innen rücken.



Abb. 12: Einstieg in die Stationenarbeit. Die Lehrerin vergewissert sich anhand einer Text-Bild-Bilderbuch »Frédéric« von Leo Lionni (1975) aufgrund der mündlichen Erzählung verstanden haben (Kukuk 1998).

Zweiter Schritt: Der Rundgang

Beim Rundgang entlang den einzelnen Stationen soll der Lehrer nur solche Informationen geben, die die Schüler/innen sich nicht selbst aus den Arbeitsaufträgen erschließen können. Hier kann jedoch auf Gefahrenmomente bei der Benutzung bestimmter Geräte, auf besondere Schwierigkeiten oder attraktive freie Wahlangebote hingewiesen werden. Er erinnert an gemeinsam vereinbarte Regeln der Zusammenarbeit, wie z. B.: »Bei Problemen wende ich mich immer zuerst an einen Mitschüler und erst in zweiter Linie an den Lehrer«, oder: »Ich verständige mich flüsternd mit meinem Partner, damit sich auch die anderen verstehen!«

Dritter Schritt: Die Arbeit an den Stationen

Es folgt die Phase der Arbeit an den einzelnen Stationen, wobei jeder Schüler seinem eigenen Lernrhythmus folgt. Dabei kann die Sozialform durch Symbole bei den einzelnen Arbeitsaufträgen vorgegeben werden (vgl. Abb. 11). Es ist aber auch möglich, dass die Schüler/innen die Formen ihrer Kooperation selbst bestimmen können.

Station Nr. 1

Klassenbilderbuch

Wir möchten von der Geschichte »Frédéric« ein eigenes
Klassenbilderbuch herstellen!
Die Bilder dafür sollt ihr malen!

Höre dir die Kasette an und male entweder Bild 1, Bild 2, Bild 3,
Bild 4 oder Bild 5!

PS:

Wenn du etwas nicht verstanden hast, dann frage zuerst ein anderes Kind und erst dann Frau Kukuk!

Vierter Schritt: Der Zwischen- bzw. Schlusskreis

Neben der Einzel- oder Partnerarbeit an den Stationen ist das gemeinsame Gespräch zwischen den einzelnen Arbeitsphasen oder zum Abschluss der Arbeit von besonderer Bedeutung. Dabei wird das Bewusstsein der Einzelnen gestärkt, Mitglied einer großen gemeinsamen Lerngruppe zu sein, weil alle Lernergebnisse zur Kenntnis genommen und gewürdigt, aber auch Versäumnisse und Lernschwierigkeiten gemeinsam besprochen werden. Kritikfähigkeit kann schließlich nur dadurch erlernt werden, dass man dazu angehalten wird, das eigene Handeln argumentativ zu rechtfertigen, gegenüber Einwänden anderer zu verteidigen oder da, wo tatsächlich Irrtümer oder Mängel vorliegen, zu modifizieren oder zu revidieren.



Abb. 16: Schlusskreis. Die Arbeitsergebnisse an den einzelnen Stationen sind für alle interessant.

Fünfter Schritt: Die Präsentation der Ergebnisse

Lehrer/innen haben zu allen Zeiten gute Lernergebnisse ihrer Schüler/innen den Eltern, gelegentlich auch einer breiteren Öffentlichkeit zugänglich gemacht. Die Arbeitsergebnisse des offenen Unterrichts sind aber in der Regel vielfältiger und eigenständiger als im lehrergelenkten Unterricht und eignen sich daher besonders, um im Klassenraum, in Fluren oder Treppenhäusern der Schule veröffentlicht zu werden oder Programm punkt an einem Elternabend, Klassen- oder Schulfest zu sein. Stationenarbeit führt dann nicht nur zu offenerem Unterricht, sondern bewirkt auch die stärkere Öffnung des Schullebens an der Schule insgesamt.

Zur methodischen Gestaltung von Stationenarbeit existiert heute bereits eine umfangreiche Literatur, auf die hier verwiesen werden kann. Ebenso finden sich viele gute Beispiele sowohl zu Übungszirkeln wie auch zu Lernzirkeln, die der Erarbeitung von Unterrichtsthemen in verschiedenen Lernbereichen/Fächern gewidmet sind (vgl. Wallaschek 1991; Faust-Siehl 1989; Graf 1997; Wrede 1996; Hegele 1999; Bauer 1997a, 1997b; Baumbusch et al. 1997; Hollstein 1998; Hegele 2005).

5.7 Schlussbemerkungen

Das gegenwärtig zu beobachtende starke Interesse an Stationenarbeit sollte als wichtiger Schritt hin zur Öffnung von Schule und Unterricht begrüßt werden. Die Wirkungen dieser Arbeitsform müssen aber an repräsentativen Stichproben unter verschiedenen Aspekten mit quantitativen und qualitativen Methoden noch genauer untersucht und die Ergebnisse für die Verbesserung der Lernaktivitäten der Schüler/innen genutzt werden (vgl. dazu die derzeit an der Universität Landau in der Erprobung befindliche Stationenarbeit zur Solarenergie durch Prof. Wieland Müller und den vietnamesischen Doktoranden Nguyen van Bien, vgl. »Die Rheinpfalz« vom 12.10.2005). Außerdem zeichnet sich ab, dass von einer einzigen Unterrichtsform, selbst wenn sie auf hohem Niveau praktiziert wird, nicht die Lösung aller Probleme erwartet werden kann, die sich dem Unterricht heute stellen, sondern dass die im Lauf der Geschichte entstandene Methodenvielfalt stärker geöffneter und stärker gelenkter Unterrichtsformen in der Schule erhalten und in ihrem Stellenwert bzw. ihrer Effektivität in unterschiedlichen Unterrichtskontexten kontinuierlich weiterentwickelt werden muss, sollen Fortschritte der Unterrichtsqualität erreichbar sein (vgl. Helmke 2003, S. 65).

Literatur

- Bambach, H./Bartnitzky, H./Ilsemann, C. v./Otto, G. (1996): Prüfen und Bewerten. Friedrich Jahresheft.
- Bauer, R. (1997a): Lernen an Stationen in der Grundschule. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bauer, R. (1997b): Schülergerechtes Arbeiten in der Sekundarstufe I: Lernen an Stationen. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Bauer, R. (1998): Lernen an Stationen. Neue Möglichkeiten schülerbezogenen und handlungsorientierten Lernens. In: Pädagogik 50, 7/8, S. 25–27.
- Baumbusch, H./Maurer, H. (1997): Stationenarbeit. Ein Weg zum kindgerechten Lernen. Berlin: Cornelsen Scriptor.