

Die „Glasgow Methode“

Eckhard Kohls

Wie aus einem Lehrkonzept ein Lernkonzept werden kann

Wenn Kinder handlungsorientiert lernen, entwickeln sie individuelle Strategien und Lernkonzepte. Um ihnen dies zu ermöglichen, gilt es, geeignete Lernsituationen und Fragestellungen anzubieten.

Auf die frappierende Frage: „Wie lernen die Schülerinnen und Schüler denn eigentlich nach der ‚Glasgow Methode‘?“ würden ihre Gewährsleute am liebsten im direkten Erfahrungsbezug antworten. Etwa so: „Wir laden Sie ein, durch aktive Teilnahme an einer Anzahl von Lernepisoden – auf den Spuren des Kinderlernens – die variablen Lernwege persönlich kennenzulernen, um das Erlebte unter Einbeziehung des ‚Didaktischen Leitfadens‘ (oder ‚Topic-Plans‘) nachgängig zu reflektieren.“ Die Originalität der Methode als Lehr-Lernweg herauszuarbeiten, wirft Darstellungsschwierigkeiten auf, weil dem gut beschreibbaren Planungssystem eine Prozeßdimension innewohnt, die außerhalb unterrichtspraktischer Beispiel-Dokumentation nur schwer objektivierbar ist.

Trotz des offenkundigen Darstellungsdilemmas soll die „Glasgow Methode“ als didaktische Metapher für ein multifunktionales Lehr-Lernmethoden-Konzept verwendet werden, das am Vorstellungsvermögen der Kinder ansetzt, um von hieraus Zugänge zu eröffnen zu komplexen Sach- und Problemzusammenhängen.

Lehrintentionen (z. B. das Initiieren von Lernsituationen/Lernepisoden im anleitungsbezogenen Tun) und Lernaktivitäten (z. B. eigenaktives Zusammenarbeiten in Kleingruppen, in Freiarbeitsphasen) stehen in einem didaktisch und lerntheoretisch begründbaren Wirkungszusammenhang. Lernen und Denken und ihre beabsichtigten Auswirkungen (z. B. die Fähigkeit, Welt- und Lebenszusammenhänge zu interpretieren, um Problemlösungen zu suchen) aber finden in den Köpfen der Menschen statt.¹ Zu allen Zeiten waren Pädagoginnen und Pädagogen darauf angewiesen, von Lernergebnissen, Verhaltensformen und beobachtbaren Prozessen – also der Außenseite des Lernens – Rückschlüsse zu ziehen auf ihnen (vermeintlich) zugrundeliegende interne Operationen. Wann und wie gelehrt und wann und wie gelernt wird – und wie

Das „Pinguin“-Beispiel

1. Jeder von euch hat sicher eine gewisse Vorstellung von einem Pinguin. Ich bitte euch, schrittweise – als Antwort auf meine Fragen – einen Pinguin zu zeichnen.

2. Zeigt bitte zunächst einmal mit euren Händen, wie groß ein Pinguin eurer Meinung nach ist. Markiert die Größe bitte auf dem Papier.

3. Welche Form hat der Körper eines Pinguins? Zeigt den Umriß bitte mit den Händen und skizziert ihn dann auf dem Bogen.

4. Welche Form hat der Kopf? Zeichnet ihn bitte als Seitenansicht. Fügt ihn zum Körper dazu. Welche Bestandteile hat der Kopf? Ergänzt sie.

5. Wieviele Beine (Füße) hat ein Pinguin? Zeichnet ein, was man von den Beinen bzw. Füßen sehen kann.

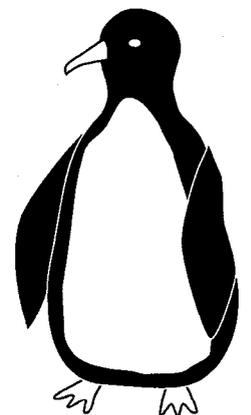
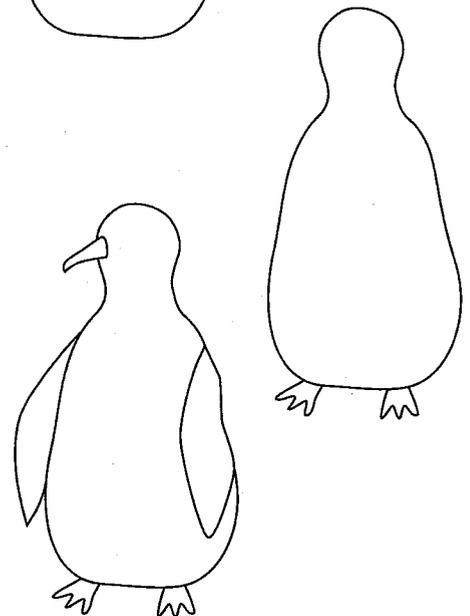
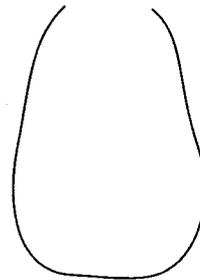
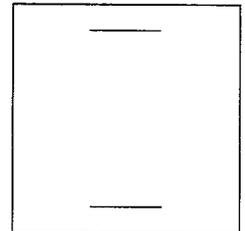
6. Ein Pinguin ist ein Vogel! Welche Form haben die Flügel, und wo befinden sie sich am Körper?

7. Welche Farbe hat das Gefieder? Welche Körperteile sind schwarz, und welche sind weiß?

8. Vielen Dank für eure Mühe. Wer von euch hat Lust, sich jetzt ein Buch über Pinguine anzuschauen? Was würdest du dir genauer anschauen?

Ich bin sicher, daß ihr das Buch jetzt mit anderen Augen ansehen werdet als vor unserer kleinen Übung. (Aufhängen der lebensgroßen Zeichnungen)

9. Wenn wir uns jetzt einmal die Zeichnungen anschauen, dann müssen wir feststellen, daß sie alle verschieden sind! Pinguine sind eben verschieden!



beides miteinander zusammenhängt, bleibt wohl eine der Gretchenfragen aller allgemeinen Didaktik.

Aus dem Gesamtzusammenhang des adaptiven Unterrichtskonzeptes „Glasgow Methode“, das auch als „Topic-Arbeit“, „Lernen in Handlungsfeldern“ oder „Storyline Approach“ bekannt geworden ist,² soll nachfolgend – am „Pinguin“-Beispiel – nur der Kerngedanke veranschaulicht werden. Die weitergehende Frage ist: „Wo und unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen läßt sich aus einem Unterrichts- und Lehrkonzept ein Konzept für den Lerner entwickeln?“ Sie wird später wieder aufgenommen.

Vorstellungsentwicklung – Modellfertigung – Realitätskonfrontation

Das zur Veranschaulichung des didaktischen Dreischritts herangezogene „Pinguin“-Beispiel (s. Kasten) soll als Erklärungsmodell dienen für die lerntheoretische Begründung eines didaktischen Bezugsrahmens. Es ist nicht als herausgelöster Bestandteil eines themenzentrierten oder fächerübergreifenden „Topics“ (Handlungsfeldes) für schulisches Lernen zu verstehen, sondern stammt aus dem Kontext der Lehrerfortbildung.³ (Gleichwohl sind im erfahrungsbezogenen Erwachsenenlernen Anklänge an schulisches Lernen nicht zufällig!)

Bevor entlang des „Didaktischen Leitfadens“ Schlüsselstellen des angenommenen Perspektivwechsels „von der Lehr- zur Lernkonzeption“ angesprochen werden sollen, sei vergewissernd festgehalten: Im didaktischen Bezugsrahmen „Glasgow Methode“ oder „Topic-Arbeit“ (Bezeichnung, die die Grundschulkinder wählen) geht es nicht um voraussetzungsloses Lernen oder „Lernen um jeden Preis“ – auch das vielbemühte „zu lernen, wie man lernt“ benötigt thematisch-inhaltliche Kontexte –, vielmehr stehen anspruchsvolle Formen problemlösenden Denkens und Tuns im Zentrum von Lernsituationen und Lernepisoden. Das sogenannte „eigenaktive Lernen“ wird nicht als Selbstzweck aufgefaßt, sondern wird in seiner Rückbindung an die Einübung von „Denkfähigkeit“ zur angestrebten Schlüsselqualifikation.⁴

(Re-)Konstruktion eines Lernkonzeptes

Auch wenn im unten dargestellten Leitfadens die Handlungsstruktur und das Tun („learning by doing“) vordergründig als Movers des Lernens erscheinen mögen, – die eigentlichen Lern- und Denkprozesse erwachsen aus den thematisch-inhaltlichen Frage- und Problemstellungen – und finden vermutlich als Konstruktionen und Rekonstruktionen von Wirklichkeiten⁵ im Innern der Köpfe statt.

Didaktischer Leitfaden zur „Glasgow Methode“

1. Das Lehrkonzept folgt dem didaktischen Dreischritt von

- Vorstellungsentwicklung,
- Modellanfertigung,
- Realitätskonfrontation.

2. Die Glasgow Methode geht konsequent aus von

- den Vorstellungen,
- den Vorerfahrungen und
- dem Vorwissen

in den Köpfen der Kinder. Diese gilt es zuerst zu ermitteln, zu sammeln, aufzulisten und zu ordnen.

3. Mit Hilfe einer bestimmten Frage-technik („Schlüsselfragen“) werden die Vorstellungen und Vermutungen

- in eigene Problem- und Fragestellungen überführt,
- durch Identifikation lernerspezifisch präzisiert,
- über selbst hergestellte Modelle strukturiert und konkretisiert.

4. Am Ende eines Topics (Handlungsfeldes)

- erhalten die Modelle ihren „Sitz im Leben“,
- werden sie mit „Realitäten“ verglichen bzw. konfrontiert,
- werden – je nach Topic-Typus⁶ – außerschulische Anwendungsfelder aufgesucht und Integrationsformen gewählt (häufig auch eine Ausstellung, eine Veranstaltung, ein Fest).

Lernkonzepte entstehen also im inhaltlich-thematischen Kontext eines didaktischen Bezugsrahmens, dessen unterrichtsmethodische Vorgabe ein hohes Maß lernmethodischer Flexibilität und Freiheit in den einzelnen Lernsituationen/Lernepisoden vorsieht. Die lehrmethodische Vorderseite des nicht-chronologischen Lernkonzeptes liefert – so lautet die lerntheoretische Hypothese – die Handlungsstrukturen für die internen Lernakte der Schülerinnen und Schüler.

Dem didaktischen Dreischritt (Vorstellung – Modell – Realität) unterliegt ein konstruktivistisches Lernmodell, wonach äußerlich gegebene Strukturen vom Gehirn aufgenommen werden, um als Tiefenstrukturen subjektiv eingearbeitet zu werden.

Lernsituationen schaffen Handlungsstrukturen für interne Lernakte

Obwohl den konstruktivistisch orientierten Lerntheoretikern in der Annahme gefolgt wird, daß individuelles Lernen im Grunde

genommen nicht chronologisch im Sinne einer Unterrichtsverlaufsplanung organisiert werden kann, weil es eher zirkulär und verknüpfend geschieht, muß öffentliches schulisches Lernen durch Bereitstellung bildungs- und lernrelevanter Situationen und Arrangements planbar und transparent bleiben.

Unterrichtsplanung muß somit von einem neuen Lernbegriff ausgehen, dem folgende wesentliche Komponenten inhärent sind:⁷

- Initiation, Orientierung, Transformation, Reflexion und Integration⁸
- bedeutsame Basiselemente von Handlungsstrukturen⁹
- bei gleichzeitiger Annahme sich vernetzender Tiefenstrukturen.¹⁰

Die spontane Schülerfrage: „Wann machen wir wieder Topic-Arbeit?“ könnte bereits den Vollzug des Perspektivwechsels vom Lehr- zum Lernerkonzept ausdrücken. Wer so fragt, bejaht das Lehrkonzept, hat seine Vorzüge erfahren, ist die angebotenen flexiblen Lernwege gegangen und hat entlang des „Didaktischen Leitfadens“ sein eigenes Lernkonzept in einer protektiven Struktur entwickelt. In der eigenaktiven Übernahme der Lerninitiative und selbstverständlich in der Qualität der Aufgabenbewältigung und den in Gruppenarbeit produzierten Gemeinschaftsarbeiten findet dieser Perspektivwechsel seine Objektivationen.

Wenn Lehrkräfte z. B. im Anschluß an einzelne Lernepisoden Metalernen praktizieren, d. h. mit Kindern den Mitvollzug des Lernweges thematisieren oder die „Reflexion der Selbstwirksamkeit“¹¹ des Lernens stimulieren und darüber sprechen, was besonders gut gelungen ist, bzw. wo Schwierigkeiten im Lernprozeß auftraten, entsteht eine selbst-evaluative Lernkultur. Durch Ansprechen persönlicher Stärken und Schwächen wird Selbstreflexion angebahnt, kommen Motivstärken zum Ausdruck.

So geübte Kinder sind schließlich in der Lage, ihr Lernen zu konstruieren und zu rekonstruieren, es zu steuern und zu überprüfen. In dem Maße, wie sie ihr Lernen selbst in die Hand nehmen, verfügen sie über Lernkonzepte, deren Nachweis als Ergebnis von Schüler-Interviews geführt werden kann, ohne daß jede Äußerung einen unmittelbaren Rückschluß auf lern-methodisches Vorgehen im Selbstbezug zuläßt.

Schülerinnen und Schüler, die bereits öfter nach der „Glasgow Methode“ gearbeitet haben, sind mit dem Dreischritt der Handlungsstruktur vertraut. Sie erwarten eingeübte Arbeits- und Lerntechniken und abwechslungsreiche Interaktionsformen. Sie beherrschen die Grundregeln von Gruppenarbeit und sind gewohnt, in einer sozial-integrativen Lernatmosphäre miteinander umzugehen. Sie haben Erfahrungen, ein Thema über einen längeren Zeitraum zu verfolgen. Sie wissen, daß parallel zur „Topic-Arbeit“ Unterricht in den Fächern stattfindet; ihre Eltern sind mit dieser Unter-

richtsmethode vertraut gemacht worden und schätzen sie.

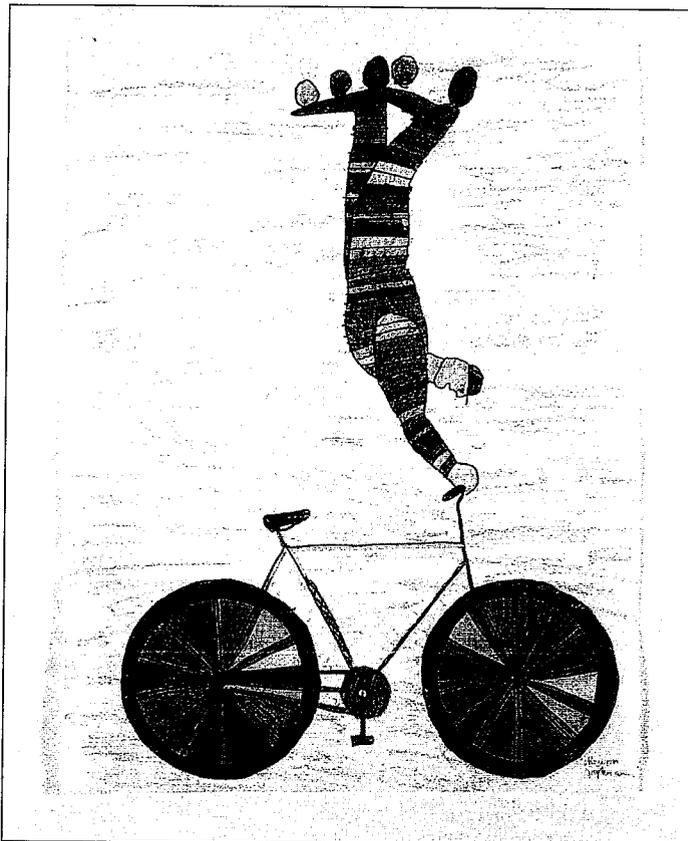
Nach den Vorzügen solcher Handlungsfeld-Arbeit befragt, äußern sich Grundschulkin-der: „Es macht Spaß, in Gruppen zu arbeiten“; „Ich mag gern basteln“ (Modelle herstellen); „Ich freue mich immer auf das Ende, weil da meistens etwas Besonderes stattfindet“ u. ä.

Provokation durch „Schlüssel- selbfragen“

„Schlüsselselfragen“ sollen jeweils neue Lernepisoden/-situationen eröffnen. Sie sind nicht als Lehrtechnik zu verstehen (verpönte W-Frage-technik!), sondern als Lerninitiation. Der Frager kennt zu den meisten Fragen die „richtigen“ Antworten nicht. Er lernt vielmehr sehr unterschiedliche Vorstellungen und Ideen kennen, die alsbald von der Sprachebene (Symbolebene) auf die Bild- bzw. Modellebene übertragen werden. Am Beispiel eines aktuellen „Topics“ („Zirkus“, Einstieg über ein Plakat) ergeben sich folgende Schlüsselselfragen und resultierende Methoden:

1. „Was fällt dir ein, wenn du dieses Plakat betrachtest?“ (brain-storming)
2. „Was gehört deiner Meinung nach alles zu einem modernen Zirkus?“ (Metaplan-Verfahren/Oberbegriffsbildung)
3. „Wo gastiert ein Zirkus am liebsten? Was benötigt er, um eine Veranstaltung durchführen zu können?“ (Gruppenarbeit: Stadtplan: Zirkusgelände)
4. „Welche Tiere müßte dein Zirkus auf jeden Fall haben? Wo sind sie untergebracht?“ (Vierer-Gruppen: Wagen für die Tiere werden hergestellt)
5. „Wie sollte ein modernes Zirkuszelt beschaffen sein?“ (Modellerstellung in Gruppenarbeit)
6. „Kannst du dir vorstellen, wie und wo die Zirkusleute leben?“ (Wohnwagen-Innenraum herstellen, Gruppenarbeit)
7. „Stellt euch vor, ihr lebt in einer Zirkusfamilie. Wie könnte euer Tagesablauf verlaufen?“ (Erfinden einer Familie, die figürlich im Modell entsteht, Gruppenarbeit)
8. „Ein Sturm zerstört das große Zelt. Was ist zu tun? Welche Auswirkungen hat das?“ (Partnerarbeit/evtl. Einzelarbeit)
9. „Wie würdest du als Zirkusdirektor (Artist/Clown/Dompteur etc.) dich auf die Vorstellung vorbereiten?“ (Alleinarbeit)
10. „Hättet ihr Lust, einen Zirkus zu besuchen? Worauf würdest du besonders achten?“ (Originale Begegnung/Beobachtungsaufträge)

Entscheidende Aufschlüsse über die Konzepte der Lernenden können aus der Fülle der Äußerungen während der Gruppenarbeiten rekonstruiert werden („Methode des lauten Denkens“) und natürlich aus ihren Erläuterungen der angefertigten Modelle und Produkte.



„Wie würdest du dich als Artist auf die Vorstellung vorbereiten?“

Schlußbetrachtung

Die Rekonstruktion interner Lernakte und -konzepte auf der Basis eines situationsdidaktischen Lehr-Lernverfahrens bedarf empirischer Legitimation, für die aber leider nicht genügend Raum zur Verfügung stand. Um mit Lernkonzepten zu rechnen und sie sichtbar und damit öffentlich bearbeitbar zu machen, brauchen Lehrerinnen und Lehrer ein Konzept, das Situationen und Handlungsstrukturangeboten den Vorzug gibt, um „den Welten in den Köpfen der Kinder“ Freiräume zu gestatten.

Im vorgestellten didaktischen Bezugsrahmen „Glasgow Methode“ kennen sie das Thema („plot“), die Problemzusammenhänge, vermögen Lernepisoden einzuleiten – und wenn notwendig anzuleiten. Was sie in herkömmlichen Planungssystemen nicht kennenlernen, sind die Wirklichkeiten in den Kinderköpfen.

Die Choreographie der Verlaufspläne verhindert den für nachhaltiges problemlösendes Denken und Lernen unerläßlichen Dialog mit der Welt der Tatsachen, eben mit den „Realitäten“ in der Lebenswelt. Die (individuellen) Differenzen zwischen den Vor-

stellungen und den vorfindlichen „Realitäten“¹² sind die eigentlichen Lernergebnisse, die neue Wirklichkeiten in den Köpfen bilden, an denen weiterzuarbeiten es sich lohnt.

Abschließend sollen unkommentiert solche „Welten“ oder „Wirklichkeiten“ im Nachgang eines durchgeführten „Topics“ benannt werden. Sie waren nicht geplant, wurden aber aus Anlaß ins Bild gesetzter Vorstellungen, von den Kindern zur Sprache gebracht:

- Zirkus, eine eigene kleine Welt: Wie Zirkuskinder aufwachsen (Schulproblem)
- Heute hier und morgen dort: Gedanken über das „Zuhause“
- Viele Nationalitäten leben unter einem (Zelt-)Dach
- Zirkus, eine Arbeitsstelle für viele Berufe
- Zusammenleben auf engstem Raum und Sprachprobleme
- Zirkusleben birgt Gefahren. ●

¹ Retterath, Gerhard: Das Lernen vom Kind aus planen. Unterrichtsplanung neu denken. In: GRUNDSCHULE, Heft 4/1996, S. 38-40

² Kohls, Inge-Marie und Eckhard: Methode Glasgow, ein Weg, Unterricht zu öffnen ... In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 80/1994, S. 6-7

³ Das „Pinguin“-Beispiel verdanke ich Steve Bell, der es anläßlich einer Moderatoren-Fortbildung im Herbst 1995 im IPTS (Institut für Praxis und Theorie in der Schule) Neumünster einführte.

⁴ Die Erprobungsfassung der Grundschullehrpläne Schleswig-Holstein nennt neben der „Denkfähigkeit“ acht weitere „Schlüsselqualifikationen“, die für alle Fächer verbindlich sind und einmünden in die beiden grundlegenden Handlungskompetenzen der Grundbildung: „Sach- und Methodenkompetenz“ und „Sozial- und Selbstkompetenz“. Vgl. dazu von Hentigs, Hartmut: „Die Menschen stärken, die Sachen klären“. Stuttgart 1985

⁵ Oser, Fritz: Zu-Mutung: Eine basale pädagogische Handlungsstruktur. In: Seibert und Serve (Hrsg.): Bildung und Erziehung an der Schwelle zum dritten Jahrtausend. München 1994, S. 773-801

⁶ Kohls, Inge-Marie und Eckhard: In: Die Grundschulzeitschrift Heft 83/1995, S. 47-53. Ergänzungsmaterial zu Heft 80/1994, S. 43-59. Vgl. ferner Kohls, Eckhard: Ein „Topic“ – was ist das? In: GRUNDSCHULE, Heft 7-8/1995, S. 45-47. Hier werden sechs Geltungsansprüche zur Philosophie der „Topic Methode“ genannt und Beispiele für „Schlüsselselfragen“ gegeben.

⁷ Negt, Oskar: Plädoyer für einen neuen Lernbegriff. In: Schularbeiten, Heft 3/1990, S. 12-14

⁸ Vgl. Retterath, Gerhard a.a.O.

⁹ Vgl. Oser, Fritz a.a.O.

¹⁰ Brügelmann, Hans: Geschlossene Gehirne und Offener Unterricht. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 54/1992, S. 2-3

¹¹ Vgl. Oser, Fritz a.a.O., S. 785

¹² Wir apostrophieren den Begriff „Realitäten“, um darauf aufmerksam zu machen, daß die in diesem Konzept nachgängig vorgesehene Konfrontation nicht nur als „Originale Begegnung“ zu denken ist, sondern Vergleiche mit anderen Objektivierungen einschließt.