

Ingrid Salner-Gridling

Querfeldein: individuell lernen – differenziert lehren

Ingrid Salner-Gridling

**Querfeldein:
individuell lernen –
differenziert lehren**

Impressum

Herausgeber

NCoC für Psychosoziale Gesundheitsförderung (in Rechtsnachfolge des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung)

ISBN 978-3-85031-131-1

PDF-Version unter

<https://hepi.at/materialien/publikationen>

Redaktion

Mag.^a Brigitte Schröder

Grafik/Layout


Nora Novak

Umschlag/Rückseite

Anders, Günther: Die Welt als Phantom und Matrize. Philosophische Betrachtungen über Rundfunk und Fernsehen. Novalis, Schaffhausen, 1990

2. inhaltlich unveränderte Auflage

Wien, 2020



Hier sei Raum für Ihre Erinnerungen
und Gedanken an Schule, an lehren und lernen.
Aus welchen schöpfen Sie Kraft, Ihre Ideen umzusetzen
und „querfeldein“ zu gehen?

Inhaltsverzeichnis

- 7 Vorwort der Frau Bundesministerin
- 8 Zur Begleitung
- 10 Jakob und die Kresse

THEORIETEIL

- 11 **1. Im Brennpunkt: Differenzierung & Individualisierung**
 - 1.1 Warum sich Unterricht verändert
 - 1.1.1 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen
 - 1.1.2 Heterogenität als Voraussetzung und Chance
 - 1.1.3 Lernen als konstruktiver Prozess
 - 1.2 Individualisierung & Differenzierung im Unterricht
 - 1.2.1 Differenzierung – vom Lehren her gedacht
 - 1.2.2 Individualisierung – vom Lernen her gedacht

- 20 **2. Vom Lernen und Lehren**
 - 2.1 Erfolgreich lernen
 - 2.2.1 Innere Bereitschaft
 - 2.2.2 Lerntechniken
 - 2.2.3 Der soziale Raum
 - 2.2 Freiheitsgrade des Lernens
 - 2.3 Freiheitsgrade des Lehrens
 - 2.4 Erfolgreich lehren
 - 2.4.1 Sich an den Schüler/inne/n orientieren
 - 2.4.2 Ein lernförderliches Klima herstellen
 - 2.5 Heterogenität trifft Heterogenität

PRAXISTEIL

- 39 **3. Gestaltung des Unterrichts – die Unterrichtsspirale**
 - 3.1 Das Lernziel
 - 3.1.1 Planung
 - 3.1.2 Verschiedene Lernziele
 - 3.1.3 Instrumente zur Erhebung des Lernstandes und der unterschiedlichen Lernausgangslagen
 - 3.2 Der Unterricht – vom Lehren her betrachtet: Unterrichtsmethoden
 - 3.2.1 Differenzierungskriterien nach Bönsch
 - 3.2.2 Differenzierungsmöglichkeiten – Methoden
 - 3.2.3 Differenzierungsmöglichkeiten – Aufgaben
 - 3.3 Der Unterricht – vom Lernen her betrachtet: Lerndimensionen
 - 3.3.1 Wissensdimension: lernen, Wissen zu erwerben
 - 3.3.2 Erkenntnisdimension: lernen zu verstehen
 - 3.3.3 Anwendungsdimension: lernen zu handeln

- 3.3.4 Soziale Dimension: lernen zusammenzuleben
- 3.3.5 Persönliche Dimension: lernen für das Leben
- 3.4 Lernwegbegleitung
- 3.5 Förderliche Leistungsbewertung
- 3.6 Evaluation und Reflexion
 - 3.6.1 Auswahl an Büchern, Zeitungen und Links, in denen sich Frage- und Evaluationsbögen finden

- 102 Nachwort: Schule ist „Work in progress“

- 103 Danksagung

- 107 Anhang
 - 1 Das 3W-Schema
 - 2 Modell des Zuhörprozesses nach Angela Musan-Berning
 - 3 Förderliche schulische Bedingungen für kooperatives Lernen
 - 4 Unterrichtsbeispiel: Kooperatives Lernen
 - 5 Fragebogen zur Erhebung von bevorzugten Lernstilen
 - 6 Reflexionsfragen (der Lehrenden) zur Gestaltung eines differenzierten Unterrichts
 - 7 Multiple Intelligenzen und ihre Berücksichtigung im Unterricht
 - 8 Work Plan “You should have seen the mess.”
 - 9 Fragen zur Teamfähigkeit
 - 10 Lernstrategien
 - 11 Fragen für weiterführendes Denken
 - 12 Mathematik-Portfolio
 - 13 Lerntagebuch
 - 14 Beispiel für ein Kompetenzraster: Persönliche Kompetenz
 - 15 Kompetenzraster: Beobachtungsbogen
 - 16 Spannungsfelder des Unterrichts
 - 17 Hospitations-Bogen

- 127 Literatur

- 136 Nachwort von Brigitte Schröder

Gendergerechte Schreibweise ist der Autorin ein Anliegen und wird überall im Text angewendet (der Lesbarkeit zuliebe häufig in der kürzeren Schreibform „Schüler/innen“ statt „Schülerinnen und Schüler“), ausgenommen sind zusammengesetzte Wörter für den besseren Lesefluss (z. B. „Lehrer-Schüler-Beziehung“). Eine weitere Ausnahme sind Zitate aus Quellen, die wörtlich wiedergegeben werden.

Sehr geehrte Damen und Herren!



© bmukk

Unsere Gesellschaft braucht selbstbewusste Persönlichkeiten mit hohen fachlichen und sozialen Kompetenzen, die bereit sind, Verantwortung für sich und andere zu übernehmen. Schulische Bildung spielt dabei eine wesentliche Rolle.

Schülerinnen und Schüler sind verschieden. Sie sind eigenständige Persönlichkeiten, sie unterscheiden sich nach Geschlecht und sozialer Herkunft, nach Muttersprache, Interessen und Begabungen, Vorwissen und Leistungsfähigkeit. Sie lernen auf unterschiedlichste Weise und „Heterogenität“ ist in der Schule der Normalfall.

Nachhaltig wirksamer Unterricht erfordert daher individuelles Lernen der Schülerinnen und Schüler, unterstützt ihre Neugier und Kreativität und ermutigt sie, Fehler als Lernchance wahrzunehmen. Auf dieser Grundlage können anregende Lernerfahrungen und gute Leistungen entstehen. Voraussetzung dafür ist, dass unsere Schülerinnen und Schüler selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Eine vielfältige, motivierende Lernumgebung sowie wertschätzend gestaltete Beziehungen zwischen Lehrenden und Schülerinnen bzw. Schülern sind dabei maßgeblich.

Die Handreichungen des Österreichischen Zentrums für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen (ÖZEPS) sind zur Unterstützung von Lehrenden und Studierenden gedacht. Sie spannen einen inhaltlichen Bogen von wesentlichen Entwicklungszielen im Unterricht über die Professionalitätsentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern bis hin zur Schule als lernende Organisation für alle Schulpartner.

Mit der vorliegenden Broschüre liefert das ÖZEPS nach den Handreichungen „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“, „Förderliche Leistungsbeurteilung“ sowie „Gewaltprävention an Schulen“ einen weiteren Baustein für die Entwicklung von Schulen, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen, ihre individuellen Stärken zu entdecken und auszubauen. Diese Broschüre ist in Kooperation mit der „Initiative 25plus – individuell lernen und lehren“ entstanden, mit der ich aus Anlass der Senkung der Klassenschülerhöchstzahl alle österreichischen Schulen ermutigen möchte, ihre Unterrichtspraxis im Sinne der Individualisierung weiter zu entwickeln.

Claudia Schmied

Dr. Claudia Schmied
Bundesministerin für Unterricht, Kunst und Kultur

Persönliche Worte zur Begleitung

Als Brigitte Schröder, meine Mentorin in allen Belangen des Schreibens, mich überredete, die Handreichung zum Thema „Individualisierung und Differenzierung im Unterricht“ zu schreiben, dachte ich, es wäre einfach. Ich unterrichtete bereits etliche Jahre und das Thema hält mich schon einige Zeit gefangen. Eine umfassende Arbeit von Elisabeth Kossmeier, in der sie wichtige Bausteine eines individualisierenden Unterrichts zusammengefasst hatte, lieferte einen guten Einblick und etliche Anregungen. Und auch als mir Michael Anton, mein Mentor im Bereich der Pädagogik, zur Unterstützung Pakete mit Kopien samt Anmerkungen schickte, dachte ich, es wäre einfach. Und auch dann noch, als sich Bücher in meiner Wohnung stapelten, dachte ich, es wäre einfach, denn ich lese gerne.

Aber schon das Konzept erwies sich als sperrig. Ich geriet in einen Begriffsdschungel, der kaum zu lichten war. Eine Sammlung von unterschiedlichen Methoden und Lernarrangements (und einige Rückmeldungen zu meinem Rohentwurf) führte mich in ein Kreuzfeuer zwischen Verfechter/inne/n eines vorwiegend lehrer/innengeleiteten Unterrichts und jenen, die für Schüler/innen freie, eigenverantwortliche Zugänge zu deren eigenen Fragen als einzig gangbaren Weg sehen. Ich habe mich daher entschlossen, anhand einer Unterrichtsplanung – der Unterrichtsspirale – verschiedene Wege aufzuzeigen, auf die Heterogenität der Schüler/innen einzugehen und individuelles Lernen anzuregen (und zuzulassen), ohne einzelne Methoden zu bewerten. Ich habe immer wieder den Blickwinkel verändert: von den Lehrenden zu den Lernenden, vom Lehren zum Lernen. Weder ging es mir dabei um eine wissenschaftlich-systematische Zusammenstellung von Lehrmethoden bzw. Lernarrangements noch halte ich die Zusammenstellung für vollständig. Die Arbeit soll anregen, das eine oder andere auszuprobieren, das eigene Repertoire zu erweitern oder einfach nur Mut machen, eigene Wege mit den Schüler/inne/n zu gehen, Schüler/innen anzuleiten, aber vor allem, sich von ihnen leiten zu lassen.

Das erste Kapitel zeigt exemplarisch auf, warum es zunehmend wichtiger wird, dass Unterricht differenziert und individualisierend gestaltet wird. Das zweite Kapitel umfasst allgemeine Hinweise zum Thema „Lernen und Lehren“. Wer Schüler/innen in ihrem Lernen begleiten will, sollte wissen, welche Aspekte Lernen erfolgreich machen. Auch wenn manche sagen, es gäbe kein Lehren, sondern nur Lernen, so bezeichne ich jede Unterstützung eines Lernprozesses als „lehren“: von der Instruktion bis hin zur Lernbegleitung.

Das dritte Kapitel beschäftigt sich, wie bereits erwähnt, mit einem Unterricht, der es Schüler/inne/n ermöglicht, selbsttätig zu arbeiten und die Verantwortung für ihr (lebenslanges) Lernen selbstverständlich und aktiv wahrzunehmen. Schüler/innen sind/waren kompetent, wenn es um ihr Lernen geht, und an dieser Kompetenz gilt es anzuknüpfen oder sie – wieder – freizulegen.

Manche Stationen der Unterrichtsplanung sind sehr kurz gefasst; zum einen, weil es dazu in der Özeps-Reihe bereits Handreichungen gibt, zum anderen, weil es den Rahmen dieser Handreichung sprengen würde. Wer sich genauer mit einzelnen Stationen auseinandersetzen möchte, findet weiterführende Literatur und links entweder bei den entsprechenden Kapiteln oder in der Literaturliste.

Carl Sagan hat einmal gesagt, wenn wir einen Apfelkuchen von Grund auf selbst machen wollten, müssten wir zuerst das Universum erschaffen. Das gilt auch für eine lebenswerte Schule: Wir müssen das Universum Schule aus gelingenden Beziehungen erschaffen, immer wieder. Und das, denke ich, erfordert die Mitarbeit aller, denn die Schule ist ein Ort der Begegnung zwischen Lehrer/inne/n, Schüler/inne/n und deren Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Ich habe alle Schulpartner/innen zu Wort kommen lassen. Wenn nicht anders angegeben, sind die Zitate und die kurzen Einleitungs-Geschichten meinem Umfeld entnommen.

Die Arbeit eines Kindes steht am Beginn, denn sie zeigt auf, was während eines Schulalltages auf Kinder niederprasselt, was sie ablenkt und wie sie ihren Weg wieder zurückfinden, zeigt ihr Bemühen, das, was sie tun, auch gut zu tun, zeigt, dass und wie sie schulalltäglichen Frustrationen begegnen. Wer hätte dies besser schreiben können als ein Kind?

Ich danke an dieser Stelle meinen Schülerinnen und Schülern und nicht zuletzt auch meinen Söhnen, die mir unermüdlich, aber vertrauensvoll klarmachen: Wer lebt, lernt!

Jakob und die Kresse

„Geradeaus kann man nicht sehr weit gehen ...“

(Der kleine Prinz von Saint-Exupéry)

Such dir einen Pflanzenversuch aus, mach ihn nach Anleitung durch und dokumentiere deine Beobachtungen! (Nicolina Bösch; VS Stiftgasse, Wien)

Mein Pflanzenbuch

von Jakob S. in der 3. Klasse Volksschule, abgedruckt mit seiner Erlaubnis

9.3.04 Gester habe ich einen Topf gebraucht.

Ich habe ihn mit Erde gefüllt und dann natürlich Kresse hinein geschüttet. Ich habe auch einen Topf mit Watte gefüllt. Ich habe ihn auch mit Kresse gefüllt. Kresse habe ich überall hinein getan. Ich habe auch einen Topf mit Sand gefüllt und einen mit Wasser gefüllt. Natürlich auch mit Kresse.

Heute hat sich nichts ferendert.

Bei der Wate ist die Kresse schon 1 cm lang.

Bei der Erde ist es 1 mm lang.

Bei dem Sand ist es schon 2 mm lang.

Bei dem Wasser ist es jetzt 6 mm lang.

12.3.04 ist die Kresse sehr gewachsen, sie hat schon mega große Wurzeln. Ich habe sie gegosen, der Benjamin auch. Maximilian hat unsere Kresse beschützt, weil ale Kresse essen wolen
Der Raphi schreit mih schon die ganze zeit an, die Luise auch.

Am 17.3.04 ist nicht viel gewachsen, auser die mit dem Sand, sie ist so fiel gewachsen: I
das sind ugefer 11 mm.

Leider wollten alle von der Kresse etwas essen.

Ich und der Max haben am 18.3.04

Pflanzen aufgeschnitten und dann haben wir dass innere herausgenommen und geschaut was innen ist.

Am 26.3 ist alles kaputgegangen.

Heute ist der 29.3.04 Alle Pflanzen sind kaput mann glaubt das die Pflanzen so gut wie Toot..... sind

Heute ist der 2.4.04

Meine Pflanzen sind Ertrunken oder sie haben zu wenig Wasser bekommen, es ist sehr schade, weil die Kresse sehr hoh war und sehr Lecker war. Leider haben wir die Kresse wekgeschmisen.

Es war der Schreklichste Tag der Weld welcher Tag kann noch schlimmer sein?

Vielleicht der Tag als ich eigentlich ins Kino gehen konnte, aber ich durften nicht. In Benjamins Pflanzen waren Würmer drinn. Alle konnten ihre Pflanzen mitnemen nur ich und fileicht auch ein par andere, unsere Kresse war am lengsten und am schönsten und am diecksten. Die Pflanzen fom Seung Hunn und Maximilian stinken so total.

Bei dem Sand ist die Kresse geschrupft ich weis nicht warum aber es ist so



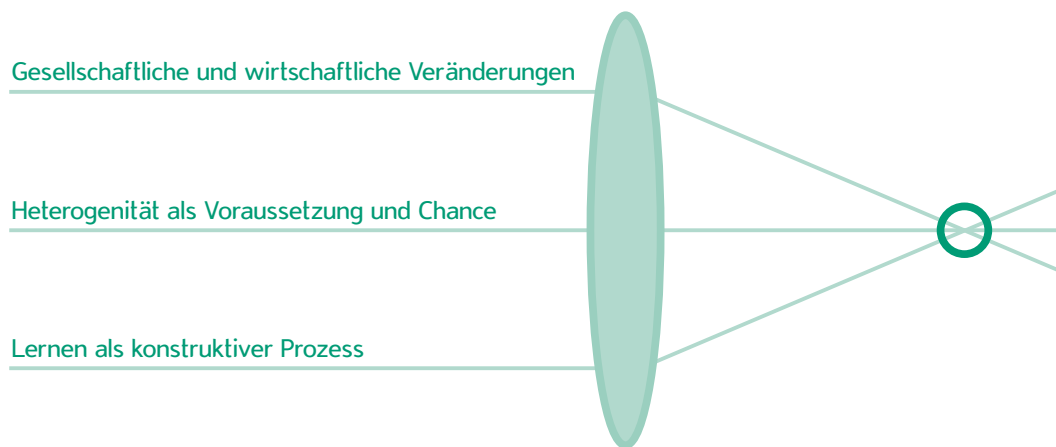
1. Im Brennpunkt: Differenzierung & Individualisierung



*Die Arbeitsplätze
meiner Schüler/innen,
aufgenommen im
Juni 2009*

So unterschiedlich wie ihre Arbeitsplätze sind die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse. Sie (bzw. ihre Eltern) stammen aus zehn verschiedenen Ländern. Woon-Jung ist vor zwei Jahren nach Österreich gekommen. Er hat erstaunlich schnell Deutsch gelernt. Wie seine Nachbarn Mirko und Jakob lernt er leicht und kann sich gut konzentrieren. Alle drei arbeiten zügig und selbständig. Tom sitzt ganz vorne. Tom redet unentwegt; er denkt laut. Was immer ihm in den Sinn kommt – er weicht uns ein, durchaus mit Charme und Humor. Sein Nachbar Samir lässt sich nur allzu leicht ablenken; kleinste Geräusche fesseln seine Aufmerksamkeit. Er neigt zu explosiven, ansteckenden Lachausbrüchen, wenn er zu lange ernsthaft und ruhig einer Arbeit nachgehen oder zu lange zuhören muss. Karima und Yasemin wiederum sind still, sehr still. Manchmal erreicht mich ihr Flüstern und Kichern. Sie hassen es, vor der Klasse zu reden und drehen und winden sich, wenn sie Referate halten sollen. Paula, Anna und Sonja arbeiten gerne zusammen; dann und wann lachen sie amüsiert, wenn Tom mit seinen funkelnden Gedanken dazwischenfunkelt. Aber sie jonglieren Lern- und Lehrmethoden wie nebenbei. Laura und Kathie tauchen in ihre Arbeit ein und schotten sich dabei gegen die Unruhe bestmöglich ab. Nach anfänglichen Schwierigkeiten haben sie stetig ihre Leistungen nicht nur in Mathematik gesteigert und finden sich nun gut zurecht. Sandra lernt Sprachen im Vorbeigehen, aber Mathematik ist ihr ein Buch mit unglaublich vielen Siegeln. Ähnlich Unterschiedliches wäre über Linda, Karin, Sophia, Theo, Matthias, Max, Nicolaj und Johann zu berichten, denn sie – so wie wir alle – lernen auf je eigene Art. Manche sind sich darin ähnlich und arbeiten gut und effizient zusammen; andere arbeiten lieber allein; wieder andere brauchen Ruhe und klare Anleitungen und lassen sich von jenen verwirren, die sich in mehr oder weniger turbulenten Diskussionen ihr Wissen aneignen.

So unterschiedlich wie ihre Arbeitsplätze sind die Schülerinnen und Schüler meiner Klasse, und es gelingt mir manchmal besser und manchmal schlechter, den Überblick über ihre wie meine Arbeitsweisen und Wege zu bewahren.



1.1 Warum sich Unterricht verändert

1.1.1 Gesellschaftliche und wirtschaftliche Veränderungen

„Mögest du in interessanten Zeiten leben!“, lautet ein chinesisches Sprichwort. Wenn die Schnelligkeit der Veränderungen in gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Bereichen ein Indikator für interessant ist, leben wir in interessanten Zeiten: Dynamische Märkte, globaler Wettbewerb, vernetzte Organisationsformen, Berufsprofile ohne klare (berufsspezifische) Identität sind Merkmale der heutigen Wirtschaft. Die Zahl der unqualifizierten Arbeitsplätze sinkt. Damit werden höhere Anforderungen an Bildung und Ausbildung gestellt als früher – höhere und vielfältigere, wie die folgenden Stellenausschreibungen zeigen.

STELLENAUSSCHREIBUNG: <http://derstandard.at/Karriere> vom 18.4.2009

EDV-Techniker/in Siemens Personaldienstleistungen

Ziel der Funktion (Mission): ... Wir suchen für einen externen Kunden eine/n

EDV-Techniker/in ...

Fähigkeiten:

- Fähigkeit zu teamorientiertem und selbständigem Arbeiten
- Lösungsorientiertes und strukturiertes Denken
- Zuverlässigkeit, Einsatzbereitschaft und zeitliche Flexibilität
- Projektabwicklungserfahrung

STELLENAUSSCHREIBUNG: <http://www.bmw.de> vom 28.3.2009

Entwicklungsingenieur/-in Moderne Kommunikationssysteme

Aufgaben: ... Sie arbeiten hierzu in einem abteilungsübergreifenden Team ... Ihre

Aufgabe wird es sein, in enger Kooperation mit weltweit führenden IT-Firmen

zusammenzuarbeiten.

Qualifikation: Interkulturelle Fähigkeiten für eine Zusammenarbeit in einem internationalen Team.

Die kommenden Generationen werden internationaler tätig und globaler handeln, leben, denken und fühlen als die Generationen vor ihnen (Wintersteiner: 2009). Um in dieser Welt zu bestehen, brauchen die Jugendlichen neben einer breit gefächerten Allgemeinbildung

- ein Metawissen über das eigene Lernen und Strategien zur praktischen Nutzung ihres Wissens,
- soziale Kompetenzen und ein System verbindlicher Wertorientierungen,
- die Fähigkeit, mit ihrem Wissen kreativ umzugehen und neue Ideen, neue Produkte und neues Wissen zu generieren (Innovationsbereitschaft),
- die Fähigkeit, zwischen Expert/inn/en und „Allgemeinheit“ zu vermitteln, denn gebildet sein heißt, diskursfähig sein mit Expert/inn/en und mit der Allgemeinheit. Gesellschaft und Wirtschaft fordern und brauchen vermehrt qualifizierte Personen, die sich interdisziplinär verständigen können. (Fischer: 2003)

Und schließlich brauchen sie

- Kooperationsbereitschaft und die Bereitschaft, sich demokratisch zu beteiligen sowie
- die Kompetenz, die Verantwortung für ihr eigenes, andauerndes und lebenslanges Lernen (aktiv) wahrzunehmen.

Die heutige Gesellschaft bringt die Heranwachsenden mit einer Vielzahl an Lebensentwürfen, mit verschiedenen Religionen und Traditionen in Berührung und bietet ihnen damit mehr Wahlmöglichkeiten als den Generationen vor ihnen. Dazu kommt ein noch nie dagewesenes Angebot an Wissen, Informationen (die Informationsmengen verdoppeln sich alle paar Monate) und Möglichkeiten der Freizeitgestaltung (durch neue Medien wie Internet, Handys, Computerspiele ...). Mehr Wahlmöglichkeiten erfordern aber

- ein stärkeres Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Entscheidungsfähigkeit,
- ein höheres Maß an persönlicher Autonomie, da die traditionellen Bindungen schwächer werden und daher nicht mehr auf einen allgemein gültigen Konsens an Regeln und Ritualen zurückgegriffen werden kann, und
- mehr persönliche Ressourcen wie: Selbstvertrauen, Selbst-Management, Selbstbestimmung und Selbstsicherheit.

1.1.2 Heterogenität als Voraussetzung und Chance

Ebenso notwendig ist die Vorbereitung auf eine gegenwärtig hohe gesellschaftliche Vielfalt und Pluralität bereits in der Schule, verbunden mit dem Anspruch, miteinander leben zu lernen.

(ExpertInnenkommission: Zukunft der Schule. Erster Zwischenbericht, S. 6)

Die zunehmende Heterogenität der Gesellschaft spiegelt sich in der Klasse wider. Schülerinnen und Schüler bringen unterschiedliche Lernerfahrungen und Lernvoraussetzungen mit. Sie unterscheiden sich voneinander in vielerlei lernrelevanten Aspekten, zum Beispiel:

Herkunft

- Laut TIMSS Studie 2007 sind in Österreich Kinder mit Migrationshintergrund (16% der Population) unter den Schülerinnen und Schülern mit sehr geringen Kompetenzen sowohl in Mathematik als auch in den Naturwissenschaften deutlich überrepräsentiert. Allerdings ist ein beträchtlicher Anteil der leistungsschwachen Schüler/innen einheimisch.

Der Erwerb von grundlegenden Kompetenzen als auch Kulturtechniken ist für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund eine wichtige Voraussetzung für eine gelingende Integration! (Suchan; et al: 2009)

- Untersuchungen (PISA, TIMSS) haben gezeigt, dass die Herkunft aus einer bildungsferneren Schicht zu einer Benachteiligung in der Schullaufbahn führt. „In Österreich kommen 40 % der Viertklässler aus einem Elternhaus mit nur geringem Buchbestand. (...) Mehr familiäre Ressourcen gehen zwar in allen EU-Ländern mit besseren Schulleistungen einher, in Österreich ist dieser Zusammenhang aber deutlich stärker als im EU-Schnitt.“ (Suchan, et al.: 2009, S. 46)

Und Judith Pühringer (Koordinationsteam der Österreichischen Armutskonferenz; In: Kindsein zwischen Leben und Überleben: 2009, S. 65) fasst zusammen:

„14 % aller Kinder und Jugendlichen in Österreich leben in Haushalten mit einem Einkommen unterhalb der Armutsschwelle. Damit macht diese Gruppe rund ein Viertel aller Armutsgefährdeten aus. Hochgerechnet entspricht dies 380 000 Kindern und Jugendlichen. Mehr als ein Drittel kommt aus Haushalten mit Migrationshintergrund (nicht EU/EFTA). 102 000 Kinder sind arm (insgesamt 459 000 Menschen)... Die finanzielle Lage spiegelt sich auch in der Wahl des Schultyps wieder. 80 % der 10- bis 14-Jährigen aus armutsgefährdeten Haushalten besuchen eine Hauptschule, nur ein Fünftel eine AHS (alle aktuellen Zahlen aus EU-SILC 2008)... Kinder erleben die Armut nicht nur als Verzicht auf materielle Dinge. Was ihnen weh tut, ist oft die damit verbundene Außenseiter/innenrolle... Für Kinder ist ihr Leben in Armut ‚normal‘. Sie spüren aber, dass sie anders sind. Ihre Toleranzschwelle ist niedriger, sie sind anfälliger für Stress und Rangeleien. Sie zeigen weniger Ausdauer und geraten schneller in Panik. Armut führt zu Scham- und Minderwertigkeitsgefühlen.“

Kinder erleben die Armut nicht nur als Verzicht auf materielle Dinge. Was ihnen weh tut, ist oft die damit verbundene Außenseiter/innenrolle

Geschlecht

Vorweg: Alle bedeutsamen Lernziele können von Buben und Mädchen gleichermaßen erreicht werden. Trotzdem gibt es unterschiedliche Zugänge und Unterschiede im Kompetenzerwerb und Lernerfolg:

„Mädchen sind nicht nur stärker in weiterführenden Schulen vertreten, sie weisen auch in allen Schultypen bessere Leistungen als Buben auf ... Frauen stellen mit 57 % auch die Mehrheit unter den Maturant/inn/en“ (Statistik Austria 2008. In: Paseka; Wroblewski: Nationaler Bildungsbericht 2009, S. 206/207). Die guten Schulleistungen schlagen sich allerdings nach wie vor nicht in einem entsprechenden Berufserfolg nieder!

Die PISA-Ergebnisse zeigen in allen drei bisherigen Erhebungsrunden eine höhere Lesekompetenz von Mädchen, wobei sich der Unterschied zwischen Buben und Mädchen während der Sekundarstufe I vergrößert. In Mathematik und Natur-

wissenschaften schneiden die Mädchen signifikant schlechter ab als Buben. Sie weisen eine geringere Motivation auf und zeigen ein geringeres Vertrauen in die eigenen mathematischen Fähigkeiten. (ebenda S. 207; siehe auch Suchan et al: 2009)

Chronologisches Alter und Entwicklungsalter

Das chronologische Alter ermöglicht lediglich gewisse Vorhersagen über Reifungsvorgänge, Lernprozesse und Bildungseinflüsse, aber es erlaubt keine Erklärungen für Schulleistungen.

Unter den 7-Jährigen beträgt der Unterschied zwischen den am weitesten entwickelten und jenen, die sich am langsamsten entwickeln, mindestens drei Jahre, unter den 13-Jährigen ist er keineswegs geringer. Buben liegen als Gruppe im Mittel um eineinhalb Jahre in ihrer Entwicklung hinter den Mädchen. (Largo; Beglinger: 2009) In diesem Alter mag zutreffen, was Patrick Rothfuss in seinem Roman „The Name of the Wind“ schreibt: „*The boy grows upward, but the girl grows up.*“

Aber nicht nur zwischen den einzelnen Schüler/inne/n gibt es Unterschiede. Auch im Kind selbst sind die einzelnen Eigenschaften und Fähigkeiten unterschiedlich angelegt, und sie reifen verschieden rasch aus, so können sich z. B. die sprachlichen Fähigkeiten eines Kindes schneller entwickeln als die motorischen. (Largo; Beglinger: 2009)

Lernfähigkeit/Intelligenz (kognitive Fähigkeiten)

Mit Intelligenz ist ein Bündel verschiedener Fähigkeiten gemeint, die es uns ermöglichen, zu denken, zweckmäßig zu handeln und Probleme wirksam zu lösen.

Intelligenter Menschen lernen leichter, schneller und besser. Sie können über das erworbene Wissen besser verfügen, weil es vernetzt und hierarchisch aufgebaut ist, vielfältig und kreativ nutzbar.

Es zeigt sich eine individuelle Kumulation lernerleichternder oder lernerschwerender Faktoren, das Matthäus-Prinzip: Schüler/inne/n, die bereits viel haben, wird noch mehr gegeben. Das heißt: Lernstarke, motivierte Schüler/innen profitieren von (fast) jedem Lern-/Lehrangebot; lernschwächere Schüler/innen brauchen mehr Sicherheit und Strukturierung von Seiten der Lehrenden.

Vorkenntnisse und Vorwissen

Untersuchungen (z. B. Münchner Studie [1985] von Weinert und Helmke) zeigen, dass nicht die kognitiven Fähigkeiten in erster Linie über erfolgreiches Lernen entscheiden, sondern das Niveau der Vorkenntnisse. Der wichtigste Faktor, der das Lernen beeinflusst, sei, was der Lerner schon wisse, betont Asubel (zitiert in: Häußler, et al: 1998, S. 169). Die Motivation folgt nach der „Begabung“ an dritter Stelle. (siehe auch Wahl: 2006)

Die Schule hat die wichtige Aufgabe, (Vor-)Wissen zu vermitteln! Das neue Wissen muss aber auf das Vorwissen aufgebaut werden: Kinder und Jugendliche betreten die Schulen nicht mit „leeren“ Köpfen, die gefüllt werden müssen. Lernen geschieht immer vor dem Hintergrund des bereits vorhandenen Vorwissens. Dazu müssen die halb ausgeformten Ideen und Präkonzepte sichtbar gemacht werden; nur dann setzen sich Schüler/innen mit komplexeren Inhalten und wissenschaftlichen Erklärungen aktiv auseinander und konstruieren auf dieser Basis intelligentes Wissen, über das sie dann auch „verfügen“ können. (Häußler, et al: 1998; zu „Intelligentes Wissen“: Kapitel 3.3.1)

Die Schule hat kein Monopol auf Lehren und Lernen, aber eine wichtige „Brückenfunktion“.

Lernstile und Arbeitstempo

Kinder und Jugendliche (aber auch Erwachsene) lernen auf unterschiedliche Art und Weise und brauchen unterschiedlich lange, um ein Lernziel zu erreichen. Vorsichtige Schätzungen zum Zeitbedarf, den lernschwache bzw. lernstarke Schüler/innen in einer Grundschule zum Erreichen eines Zieles benötigen, ergeben ein Verhältnis von 5:1 zu Gunsten der lernstärkeren Schüler/innen. Sehr oft orientieren sich Lehrende daher an einem mittleren Zeitbedarf! (Helmke: 2009)

Lernhaltung

Nicht zuletzt gibt es individuelle Unterschiede in:

- der allgemeinen Lernmotivation,
- den themenspezifischen Interessen,
- den subjektiven Leistungsansprüchen (zum Beispiel als hemmende Faktoren zu hohe oder zu niedrige eigene Leistungsansprüche),
- Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl,
- Fähigkeitsselbstkonzept (Hofmann: 2008),
- Erfolgszuversicht bzw. Misserfolgsängstlichkeit,
- Arbeitstugenden (Konzentration; Ausdauer ...).

Statistisch gesehen hängen Schulleistungen nur in einem geringen Maße von diesen genannten nicht-kognitiven Persönlichkeitsfaktoren ab (Helmke: 2009), aber diese Persönlichkeitsmerkmale wirken langfristig. Sie bestimmen die Kompetenzentwicklung zum selbstgesteuerten Lernen und sind auf vielfältige indirekte Art und Weise pädagogisch leichter beeinflussbar als die kognitiven Fähigkeiten (siehe Kapitel 2 und 3).

Die institutionellen Maßnahmen in unserem Schulsystem sind auf die Sicherung einer fiktiven Homogenität – auf ein Mittelmaß hin – ausgerichtet. Als Folge davon werden Schüler/innen ausgesiebt, sie „bleiben sitzen“ (eine Erfindung des beginnenden 19. Jahrhunderts, inzwischen in den meisten europäischen Ländern abgeschafft). Damit werden permanent Erfahrungen des Versagens, des Nichtkönnens und des Ausgeschlossenwerdens vermittelt, die dadurch erreichte Homogenität bleibt fragwürdig. (Von diesen Maßnahmen betroffen sind vor allem Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder aus bildungsfernen Verhältnissen. – Geholfen wird ihnen damit allerdings nicht!)

Ein erfolgreicher Unterricht zielt darauf ab, allen Lernenden eine optimale Entfaltung ihrer Fähigkeiten zu ermöglichen. Dazu gehört sowohl die Vermittlung von Wissen, Fertigkeiten und Haltungen als auch die Stärkung der Sozial- und Selbstkompetenz.

Heterogene Klassen bieten die Chance, unterschiedliche Erfahrungen, Traditionen, Meinungen, aber auch unterschiedliche Fertigkeiten, Fähigkeiten und Herangehensweisen kennen zu lernen und eine Vielzahl an Lernwegen zu erproben. Dazu brauchen die Schüler/innen Gelegenheiten, den Unterricht aktiv mitzugestalten und ihre persönliche Erfahrungswelt und ihre Lernvoraussetzungen in den Unterricht einzubeziehen. Stärker als bisher tritt der wechselseitige Aspekt des Unterrichts zutage: Lehrer/innen wie Schüler/innen sind gemeinsam am Unterrichtsgeschehen beteiligt und sie nehmen, wenn der Unterricht gelingen soll, ihre jeweiligen (unterschiedlichen) Aufgaben in der Entwicklung und Gestaltung des Lernprozesses wahr.

17 % der 23-Jährigen haben keinen über die Pflichtschule hinausgehenden Abschluss.

(ExpertInnenkommission: 2007, S. 11)

1.1.3 Lernen als konstruktiver Prozess

Lernen wurde lange Zeit von vielen als passiver Vorgang betrachtet. Sinnbild dafür ist der Nürnberger Trichter: Man setzt ihn am Kopf an und gießt das Wissen, das gelernt werden soll, hinein. Das Wissen der Zeit – darunter erblickte man eine Ansammlung von Tatsachen über die Welt (z. B.: die Erde bewegt sich auf einer Ellipse um die Sonne) und von Problemlösestrategien, im wesentlichen Schritt-für-Schritt-Anleitungen (z. B.: Rechenregeln). Ziel des Unterrichts war, diese Tatsachen und Strategien in die Köpfe der Schüler/innen zu transferieren. Das Problem des Lernens war damit ein Problem des Transfers von Inhalten (Sawyer: 2008). Dazu wurden komplexe Lerninhalte in einfachere zerlegt, die in geeigneten Teilschritten übermittelt wurden. Je lustiger, bunter und spielähnlicher die zu lernenden Inhalte angeboten werden, desto leichter, dachte man, wird gelernt.

Die Gehirnforschung der letzten Jahre hat sich mit den Vorgängen beim Lernen auseinandergesetzt und erkannt, was Reformpädagog/inn/en längst klar war.

Es gibt keinen Nürnberger Trichter: **Wer lernen will, muss es tun.**

Lernen ist demnach ein aktiver (persönlicher und privater, das heißt, nicht unbedingt einsehbarer) Vorgang, durch den neue Informationen aufgenommen, verarbeitet, in die verfügbare Wissensbasis integriert und damit flexibel nutzbar gemacht werden. Schüler/innen lernen aktiv, selbst und ständig! Und Hartmut von Hentig (2007) betont, Schüler/innen seien nicht Objekte des Bildens, sondern Subjekte, denn sie bilden sich.

Subjektive Befindlichkeiten, Motivationen und Aktivitäten der Lernenden sind notwendige Rahmenbedingungen. Sie sichern letztendlich den Lernerfolg.

PROZESSMERKMALE DES LERNENS: (Reinmann-Rothmeier, Mandl: 1996, S. 41)

- *Lernen ist nur über die aktive Beteiligung des Lernenden möglich. Dazu gehört, dass der Lernende zum Lernen motiviert ist und dass er an dem, was er tut und wie er es tut, Interesse hat oder entwickelt.*
- *Bei jedem Lernen übernimmt der Lernende Steuerungs- und Kontrollprozesse. Wenn auch das Ausmaß eigener Steuerung und Kontrolle je nach Lernsituation variiert, so ist doch kein Lernen ohne jegliche Selbststeuerung denkbar.*
- *Lernen ist in jedem Fall konstruktiv: Ohne den individuellen Erfahrungs- und Wissenshintergrund und die eigenen Interpretationen finden im Prinzip keine kognitiven Prozesse statt.*
- *Lernen erfolgt stets in spezifischen Kontexten, so dass jeder Lernprozess auch als situativ gelten kann.*
- *Lernen ist schließlich immer auch ein sozialer Prozess: Zum einen sind der Lernende und all seine Aktivitäten stets soziokulturellen Einflüssen ausgesetzt, zum andern ist jedes Lernen ein interaktives Geschehen.*

Diese Vorstellungen über das Lernen verändern den Unterricht: Durch Handeln wird gelernt. Schüler/innen lernen, indem sie es aktiv tun, nicht passiv aufnehmen. Was immer in der Schule geschieht, es geht alle am Unterricht Beteiligten an und nur in gemeinsamer Arbeit wird Schule ein Ort, an dem Lernen gelebt und erlebbar wird.

1.2 Individualisierung & Differenzierung im Unterricht

„Lehrer/innen vermitteln Wissen (intelligentes und anwendungsfähiges Wissen), Fertigkeiten (methodische Fertigkeiten und Anpassungsfähigkeit – life skills) und Haltungen/Einstellungen (Leistungsfreude und Zuständigkeit – commitment) mit dem Ziel einer Anschlussfähigkeit an relevante Lebenssituationen.“

(Müller: 2006, S. 18)

Wissen vermitteln bedeutet, Schüler/innen anzuregen, sich sachlich wie emotional mit den Stoffinhalten auseinanderzusetzen, damit sie sich sachliche Inhalte wie (außer-) fachliche Kompetenzen aneignen.

Unterricht gelingt, wenn sich die Schüler/innen in ihren Bedürfnissen, Interessen und in ihrer Einzigartigkeit wahrgenommen fühlen, wenn sie Wertschätzung erfahren und möglichst oft erleben, dass sie Aufgaben auf ihre eigene Art und Weise bewältigen können und wenn sie darin unterstützt werden, Wissen selbst zu generieren, etwas selbst zu erschaffen. Das stärkt ihr Selbstvertrauen und ihr Selbstbewusstsein und es fördert ihre Freude am Lernen. Ein ausgeprägtes, realistisches Selbstbewusstsein und Vertrauen in die eigene Stärke sind wichtige Voraussetzungen für ein befriedigendes Leben. Keine Schülerin und kein Schüler sollte die Schule verlassen, ohne je erfahren zu haben, dass sie/er etwas kann, dass sie/er in irgendeinem Bereich „gut ist“.

„Unter Individualisierung wird die Gesamtheit aller unterrichtsmethodischen und lern-/lehrorganisatorischen Maßnahmen verstanden, die davon ausgehen, dass das Lernen eine ganz persönliche Eigenaktivität jeder einzelnen Schülerin bzw. jedes einzelnen Schülers selbst ist, und die darauf abzielen, die Schülerinnen und Schüler dabei gemäß ihrer Persönlichkeit, ihrer Lernvoraussetzungen und Potenziale bestmöglich zu fördern und zu fordern.“

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/pwi/25plus/index.xml> – 2009-09-17

1.2.1 Differenzierung – vom Lehren her gedacht

Unter Differenzierung wird allgemein eine kriterienbezogene Bildung von Lerngruppen innerhalb der Organisationsstruktur Schule verstanden. Es gibt drei Bereiche der Differenzierung:

Institutionelle Differenzierung: Auf dieser Ebene wird nach Alter und Leistung der Lernenden unterschieden. Die Zuteilung erfolgt je nach Schulart (APS, AHS, BMHS).

Äußere Differenzierung: Auf schulorganisatorischer Ebene wird innerhalb einer Schulart differenziert nach: Alter, Leistung, Wahl der Freigegegenstände, Wahlpflichtfächer, Förderstunden.

Innere Differenzierung: Sie stellt die didaktische Umsetzung der Grundidee der Heterogenität dar: Unterschiedlich Lernende brauchen unterschiedliche Zugänge und Aneignungsmöglichkeiten. Differenziert wird nach Lernziel, Lernzeit, Unterrichtsmethode, Lernumgebung, Schwierigkeitsgrad, Leistungsniveau, Inhalt, Lerntechnik, Umfang.

Ziel eines differenzierten Unterrichts: Möglichst oft für möglichst viele Lernende lernförderliche Bedingungen in einer heterogenen Klasse herstellen.

1.2.2 Individualisierung – vom Lernen her gedacht

„Kinder haben das Recht auf einen Unterricht, der auf ihre individuellen Bedürfnisse eingeht.“

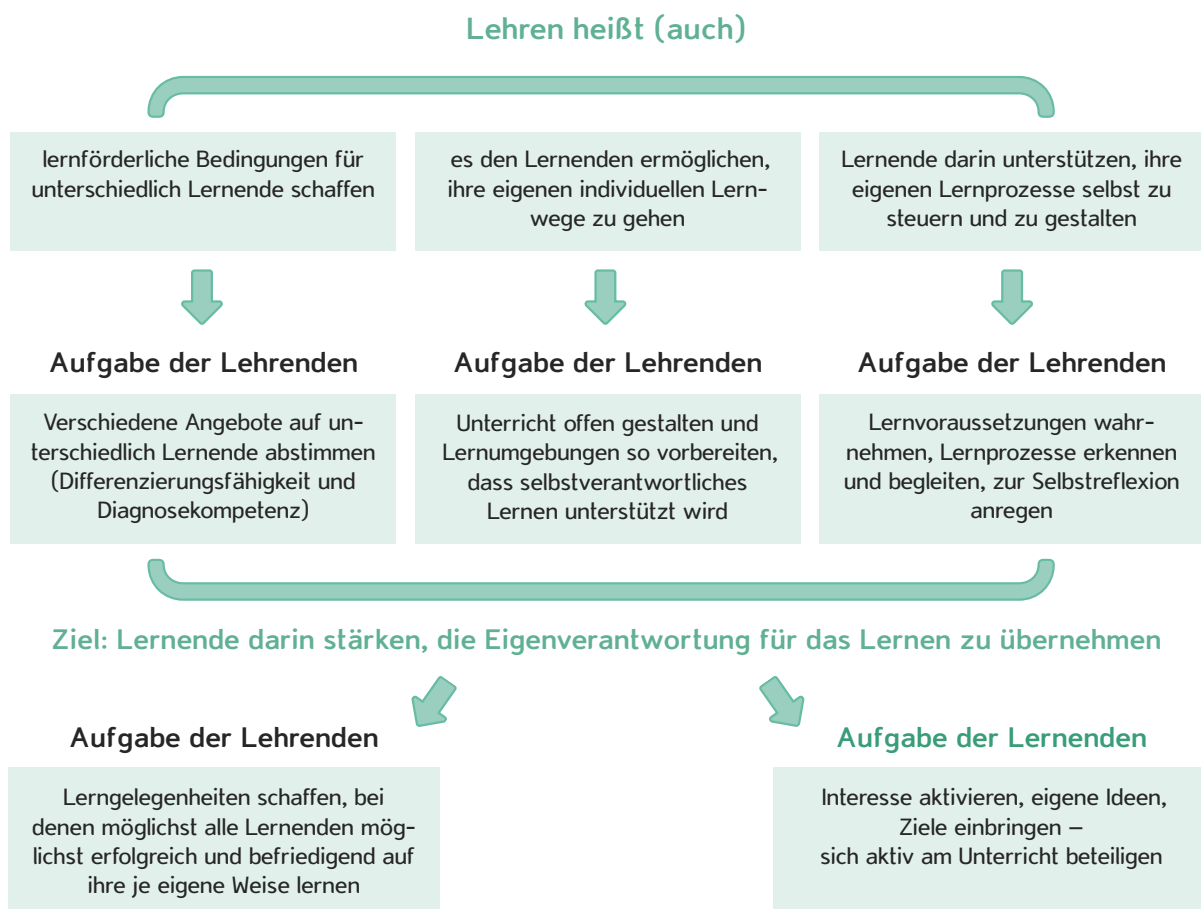
(UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“, UNESCO 2005)
<http://www.dgls.de/publikationen/publikationen/kinderrechte-in-deutschland.html> – 2009-09-17

Im Unterschied zur Differenzierung, die vom Lehren her gedacht wird, steht bei der Individualisierung das Lernen im Zentrum der Betrachtung. Individualisierung bedeutet nach Largo (Largo; Beglinger: 2009, S. 189) „die Selbstverwirklichung des einzelnen Menschen bezüglich seiner Begabungen.“

Jede Schülerin/jeder Schüler lernt auf die je eigene Art und Weise. Schüler/innen in ihrem Lernprozess und in ihrer Persönlichkeitsentwicklung wirkungsvoll zu begleiten, erfordert, dass Lehrer/innen die individuellen Lernvoraussetzungen der Schüler/innen, ihre Lernmöglichkeiten, ihre Stärken und Schwächen erkennen und in die Unterrichtsplanung mit einbeziehen.

Ziel des individualisierenden Unterrichts:

Jede Schülerin/jeder Schüler erreicht für sich die optimale Ausbildung ihrer/seiner Talente und Leistungsfähigkeit.



2. Vom Lernen und Lehren

Ein alter Spruch sagt, Ziel der Erziehung sei, dem Kind zunächst Wurzeln zu geben, damit es wachsen kann, und dann Flügel, damit es fliegen kann.

(In: Branden: 2003)

Wurzeln geben heißt,

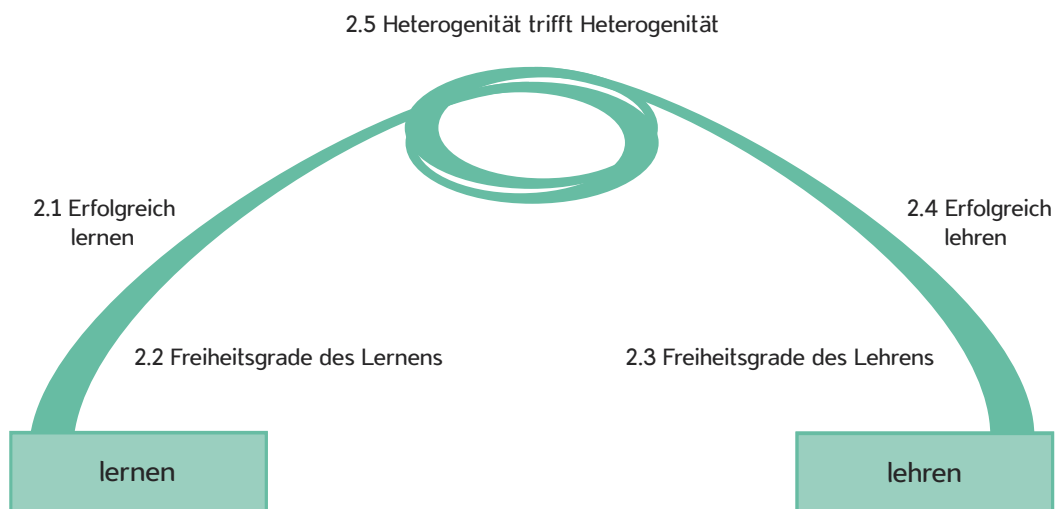
- eine Umgebung schaffen, damit Schüler/innen mit sich selbst und anderen, aber auch mit den Lerninhalten vertraut werden,
- sie in ihren Lernprozessen unterstützen und ihnen Rückhalt geben,
- sie in ihrer gesamten Persönlichkeit wahr- und anzunehmen,
- ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass es auf sie ankommt, dass sie etwas bewirken können.

Wer Wurzeln hat, kann wachsen, kann seine Fähigkeiten entfalten, sich neues Wissen, neue Fertigkeiten und erforderliche Kompetenzen aktiv aneignen und ein realistisches Selbstwertgefühl aufbauen.

Flügel geben bedeutet, Schüler/inne/n immer wieder Gelegenheiten zu bieten, ihre Selbstwirksamkeit und ihr Können zu erleben und sie im Vertrauen auf ihre Fähigkeiten loszulassen. So wird es ihnen möglich, selbsttätig und eigenverantwortlich zu lernen und zu handeln – und mündig zu werden.

Wer Kinder und Jugendliche (individuell) begleitet, braucht ausreichend Kenntnisse, Erfahrung und Wissen über die verschiedenen Möglichkeiten und Bedingungen erfolgreichen Lernens.

Den Inhalt dieses Kapitels gibt die untenstehende Grafik wieder:



2.1 Erfolgreich lernen

Ich mauerte im Technischen Werken mit den Kindern einen großen Thron anlässlich eines Märchenprojekts, in das die ganze Schule involviert war. Herbert, der als eher leistungsschwacher Schüler – vor allem in Deutsch – bisher nur schlechte Erfahrungen mit Schule machen musste, erwies sich auf einmal als der beste „Maurer“ der Klasse, der auch mir Tipps geben konnte („Frau Lehrerin, ganz klar, da brauchen wir 38er-Ziegel!“) und für seine fachkundige Herangehensweise an die Aufgabe bewundert wurde. Auf die Nachfrage, warum er das mit 9 Jahren so gut könne, antwortete er: „Aber Frau Lehrerin, wir haben doch heuer Saustall gebaut!“



Ich bin begeistert, dass Herbert endlich seine Stärken zeigen konnte und Erfolge erleben durfte. Herberts Motivation für Schule und Lernen hat sich seither zum Positiven verändert: Über die Maurertätigkeit ist er zum Lesen von Märchen gekommen und hat eine größere Bereitschaft für das Schreiben und Lernen entwickelt. Herbert und ich, wir wissen nun beide um seine schulischen Stärken, die sich vor allem im Technischen Werkunterricht zeigen.

(VOL Irmgard Peterleithner in: Kossmeyer: 2009)

Alle Grafiken in diesem Kapitel sind grob in zwei Bereiche geteilt, um das befruchtende Spannungsfeld zwischen Gruppe (sozialer Bereich) und Individuum (persönlicher Bereich) sowie die wichtige Brückenfunktion der Schule zu betonen.



Zusammenfassung der Aspekte erfolgreichen Lernens aus: Gehirn und Geist 2009

2.1.1 Innere Bereitschaft

Kinder und Jugendliche sind neugierig, sie wollen wissen, wollen entdecken, wollen den Spuren nachgehen und sie wollen Spuren hinterlassen.

*(leisten; got. lais „ich weiß“ kommt von „ich habe nachgespürt“.
Got. laistjan heißt: „folgen, nachstreben“ Herkunftswörterbuch, Duden Band 7. 1989)*

Lernen setzt voraus, dass

- Neugier und Interesse vorhanden sind,
- die Inhalte für die Lernenden Bedeutung haben und ihre Gefühle angesprochen werden (lernen mit Hirn, Hand und Herz; Hartmut von Hentig spricht von der nützlichen Erfahrung, nützlich zu sein.),
- Anstrengung sich lohnt und aktiv gelernt wird,
- ein ausreichender Grad an Motivation vorhanden ist.

Beweggründe (Motive) können sein: (Helmke: 2009)

Leistungsmotiv: Lernende wollen etwas gut machen, sich selbst übertreffen, Kompetenzen entwickeln.

Machtmotiv: Lernende wollen sich durchsetzen, sie wollen Macht und Einfluss gewinnen und dominieren.

Anschlussmotiv: Lernende wollen neue Kontakte finden, Vertrauen erzeugen, von andern geschätzt werden.

Allerdings können Lehrende nicht immer davon ausgehen, dass alle Schüler/innen in jedem Fach und zu jeder Zeit motiviert sind. Sie haben jedoch stets auch die Aufgabe, jenes notwendige Wissen und Können systematisch zu vermitteln, das Schüler/innen im Alltag nicht lernen (können).

„Erfolgreiches Lernen ist vielfach nicht nur angenehm, sondern bedeutet Gründlichkeit und Anstrengung, Aushalten von Belastungen und Überwinden von Widerständen. Wer in einer modernen Gesellschaft frei und mündig werden möchte, sollte sich auch mit Sachverhalten auseinandersetzen, die ihn zunächst nicht interessieren oder mit denen er vielleicht niemals vertieft befasst sein wird – er hat dann aber seine geistigen Kräfte sinnvoll geschult und sich zudem fachliche Operationen erworben.“ (Felten: zitiert in Helmke: 2009, S. 217)

Ziel ist es, die Schüler/innen anzuleiten, Interesse, Neugier und Freude am Lernen zu aktivieren – das bedeutet letztendlich auch: Schüler/innen lernen, Verantwortung für ihren Lernprozess aktiv wahrzunehmen (und mündig zu werden).

*Lernen als entwicklungs-
bestimmendes Prinzip
benötigt eine förderliche
Balance von Freiheit und
Verantwortung.*

*(Pre-Conference Reader,
Netzwerktreffen am
22. Oktober 2009)*



Leitfragen:

- Welche Gelegenheiten haben Lernende, sich eigenverantwortlich und selbstbestimmt zu fühlen?
- Welche Möglichkeiten werden ihnen geboten, die eigene Kompetenz zu erfahren?
- Welche Maßnahmen werden getroffen, um ein lernförderliches Klima herzustellen?
- Wie werden die Ziele transparent gemacht?
- Wodurch wird die Bedeutung des Lernstoffs für die Lernenden nachvollziehbar?

Wie können Schüler/innen darin unterstützt werden, Neugier und Interesse zu aktivieren?

*Ein Schüler nach einem außerschulischen Sozialprojekt für Obdachlose:
„Ich hatte das erste Mal das Gefühl, etwas Gutes zu tun.“*

„Kinder und Jugendliche brauchen das Gefühl, dass die Welt auf sie wartet, dass es auf sie ankommt, dass wir von ihnen etwas fordern und dass sie sich daher, um ihre Chancen wahrzunehmen, anstrengen müssen und sich nützlich machen sollten.“ (Bauer: 2007, S. 139)

> Fragen stellen heißt, den Dingen Bedeutung verleihen

Die Frage ist der Wegweiser auf dem Weg zu Wissen und Eigenständigkeit. Daher ist es wichtig, Schüler/innen anzuhalten, immer wieder Fragen zu stellen (Frage der Woche, Kapitel 3.3.2), in einen Dialog mit den Lerninhalten zu treten. Wer Fragen stellt, aktiviert ihr/sein Interesse und verleiht den Inhalten Bedeutung! Fragen an den Stoff helfen Lernenden, sich zu orientieren, den Lernstoff zu organisieren, einen Bezug zu ihrer Lebenswelt herzustellen und aktiv und kritisch am Unterricht teilzunehmen. Sie lenken die Aufmerksamkeit, regen an, die Dinge unter neuen Gesichtspunkten zu sehen und stellen versteckte Annahmen in Frage. (Joyce: 2008)

Mit ihren Fragen zeigen Schüler/innen aber auch, was sie wie verstanden haben – so können Lehrer/innen ihre Schüler/innen in ihrem Lernprozess individuell unterstützen.

> Anerkennung und Belohnung als Energiequelle

Das Gehirn arbeitet umso besser, je attraktiver die Lernsituation empfunden wird, das heißt auch, je größer der zu erwartende Erfolg ist.

Wenn Schüler/innen erfahren haben, dass sie Aufgaben allein bewältigen, Probleme selbst und eigenverantwortlich lösen, wird ihr Selbstvertrauen gestärkt – sie erleben, dass sie etwas können, etwas erreichen und dass ihre Anstrengung belohnt wird. Diese Erfahrung hilft, Frustrationen oder Misserfolge (in anderen Bereichen) zu begegnen und konstruktiv damit umzugehen.

Wenn Schüler/innen die Rahmenbedingungen für ihren Erfolg selbst gestalten können und wenn sie ihre eigenen Lernwege beschreiten dürfen, so erhöht das ihre Lernbereitschaft und ihre Motivation.

Wenn Schüler/innen in den Mittelpunkt gestellt werden, – nicht nur auf Grund ihrer Leistungen, sondern einfach, weil es gut ist, dass sie da sind, – steigert dies ihr Selbstwertgefühl und vermittelt ihnen das Gefühl wahr- und ernst genommen zu werden.

Beispiel: „Kind der Woche“ aus dem Programm PFAD (wird seit 2 Jahren in einer Stammgruppe in der ILB [integrative Lernwerkstatt Brigittenau] umgesetzt)

Das PFAD-Programm (Programm zur Förderung alternativer Denkstrategien) ist ein Curriculum für die Grundschule, das die Sozialkompetenzen der Kinder fördert. PFAD hat zum Ziel, dass alle Kinder über ein gesundes Selbstwertgefühl verfügen. Das Selbstwertgefühl wird v. a. gefördert durch das Ritual, genannt „Kind der Woche“ (KDW). Das KDW hat während einer Schulwoche besondere Aufgaben und Privilegien inne und steht im Zentrum der Aufmerksamkeit. Am Ende erhält das KDW sowohl von den Mitschüler/inne/n als auch von der Lehrperson Komplimente und erfährt so, dass es geschätzt wird und dass seine Fähigkeiten wahrgenommen werden. Es macht sich selbst ein

Kompliment und darf die so genannte Komplimente-Liste mit nach Hause nehmen und von den Eltern ein Kompliment erbitten.

http://www.pfade.ch/pdf/Infomappe_PFADE.pdf und

http://www.ife.uzh.ch/index.php?treenode_id=255 – beide: 2009-09-17

- > Überraschungen wecken die Neugier
- Überraschende Einstiege in ein Thema lassen aufhorchen. Mögliche Variationen für Einstiege sind (siehe auch: Einstieg, Frontalunterricht: Kapitel: 3.2.1):
- o von den Fragen und den Interessen der Lernenden ausgehen,
 - o einen Widerspruch/einen Konflikt mit den Erwartungen der Lernenden aufzeigen,
 - o ein Problem vorstellen, für das es keine offenkundige Lösung gibt,
 - o widersprüchliche Aussagen gegenüberstellen oder (absichtlich und dosiert) einen Sachverhalt unklar darstellen oder verfremden,
 - o Lösungen mit fehlenden Elementen präsentieren,
 - o Widersprüche zu den Vorerfahrungen, dem Vorwissen, dem Umfeld der Lernenden sichtbar machen,
 - o Erwartungen der Lernenden hinterfragen,
 - o ein Beispiel aus der aktuellen Lebenswelt zum Einstieg wählen,
 - o die Bedeutung des Themas für die Lernenden sichtbar machen,
 - o scheinbar Unvereinbares ins Blickfeld rücken,
 - o Situationen aus ihrer Lebenswelt in einen anderen Zusammenhang stellen,
 - o Altbekanntes in ein neues Gewand kleiden,
 - o überraschende Einstiege in ein Thema wählen (Werbespot, Videosequenzen – „Die Simpsons“ beispielsweise bieten biologische und physikalische Einstiege),
 - o eine entsprechende bedeutungsgebende Fragetechnik:
 „Bearbeite einen dir wichtig erscheinenden Aspekt!“ „Wozu brauchen wir ...?“
 „Wie kommt das ...?“

Weitere Möglichkeiten, das Lernen zu unterstützen, finden Sie in Kapitel 2.2.

2.1.2 Lerntechniken

„Wenn wir versagen, kommen wir nie auf den Gedanken, dass wir vielleicht nur die falsche Technik anwenden, indem wir versuchen, eine Violine zu blasen oder eine Flöte zu streichen. Wir denken einfach nur, wir müssten schneller blasen oder stärker streichen.“

(Markova: 1993, S. 16)



S.116

Schüler/innen, vor allem misserfolgsängstliche, brauchen effiziente Lerntechniken und Strukturierungshilfen. (siehe auch [Anhang 10](#))

Grafische Strukturierungsformen

„Wir sind Mustererkennungssysteme – wir legen Muster fest, und dadurch geben wir den Dingen ihre Bedeutung.“ (Joyce: 2008, S. 110)

Das Anbieten von Mustern ist vor allem dort hilfreich, wo Informationen aus unterschiedlichen Wissensbereichen in neuen Bedeutungszusammenhängen organisiert werden sollen. Neben Mindmaps (Anwendungsbeispiel: S. 74), Fischgräten-Diagramm

(Ursache–Wirkungs-Diagramm, auch Ishikawa-Diagramm, nach seinem Erfinder; (Anwendungsbeispiel: S. 63), Venn-Diagramm (Anwendungsbeispiel: S. 50) gibt es noch weitere visuelle Strukturierungsformen wie Word Web, Flussdiagramm, Zeitleiste, Ursachenkette, ... (Helmke: 2009)

Diese grafischen Strukturierungsformen helfen:

- Sachinhalte zu erarbeiten und ihre logischen Strukturen darzustellen,
- Texte zu erschließen, Wissen einzuprägen, Gedanken kreativ zu entwickeln,
- die Struktur eines Themenbereiches vor seiner Erarbeitung im Überblick darzustellen,
- das Schreiben von Texten vorzubereiten,
- Prüfungsstoff übersichtlich und auf einem Blatt darzustellen und zu wiederholen,
- Wissensvoraussetzungen zu aktivieren,
- Lernstand zu erheben (z. B. Concept Map: Kapitel 3.1.3)
- Vorträge mitzuschreiben, Vorträge vorzubereiten und zu präsentieren ...

2.1.3 Der soziale Raum

„Ganz allgemein lässt sich folgendes festhalten: Was den Menschen umtreibt, sind nicht Fakten und Daten, sondern Gefühle, Geschichten und vor allem andere Menschen.“

(Spitzer: 2002, S. 160)

Erfolgreiches Lernen vollzieht sich häufig als Mischform zwischen individueller und kollektiver Arbeit. Sozial-emotionale Beziehungen sind nicht nur für das Leben und Überleben unentbehrlich, sondern auch für Lernen und Leisten.

Ein lernförderliches Klima (Kapitel 2.4.2) erleichtert bzw. beeinflusst das Lernen der Schüler/innen positiv. Auch wenn eine direkte Beziehung zu den Schulleistungen nicht (oder nur schwach) nachgewiesen wurde, stellen Wohlbefinden und Zufriedenheit der Lernenden wie Lehrenden ein wichtiges Kriterium für die Qualität einer Schule dar. (Eder: 2005; Helmke: 2009 und Hofmann: 2008)

Lernen von Modellen

Schüler/innen lernen immer – aber nicht immer, was Lehrer/innen erhoffen. Sie lernen nicht nur die vorgetragenen und für sie aufbereiteten Inhalte – sondern auch, was Lehrende indirekt durch Gestik, Mimik und Verhalten offenbaren.

Durch Beobachten lernen Heranwachsende beobachtbares motorisches Verhalten, Sprache, Einstellungen, Orientierungen, Hilfsbereitschaft, Autonomie, Aggression, Freude am Lernen, aber auch demokratisches Verhalten.

(siehe auch: Modelllernen nach Bandura: z. B.: Video: Bandura's Social Cognitive Theory:

<http://www.youtube.com/watch?v=SW9l7X9Wmqo&feature=related> – 2009-09-20;

Helmke: 2009; Kessler, Strohmeier: 2009)

Es gibt Nervenzellen, die im eigenen Körper auch dann aktiv werden, wenn wir beobachten oder auf andere Weise miterleben, wie eine andere Person eine Handlung vollzieht. Das heißt: Es werden genau jene Zellnetze aktiv, die auch feuern würden, wenn wir die entsprechende Handlung selbst ausführen.

„Spiegelneurone bilden im Gehirn des zuschauenden (oder an einem Geschehen beteiligten) Menschen nicht nur Handlungen nach, sondern auch Empfindungen und Gefühle. Was Spiegelzellen aus diesen Elementen zusammensetzen, sind schließlich Gesamteindrücke, die wir von anderen Menschen gewinnen, samt ihren emotionalen Einstellungen, ihren Motivationen und ihren Handlungsstrategien. Menschen, mit denen wir viel oder intensiv zu tun haben, hinterlassen in uns eine Art Bild, das uns verändern, ja zu einem Teil von uns werden kann.“
(Bauer: 2007, S. 25/26)

Lehrkräfte sind neben den Eltern und den Gleichaltrigen (Peers) wichtige Modelle!

- Lehrende können viel dazu beitragen, Aggressionen zu vermindern bzw. erst gar nicht aufkommen zu lassen.
„Ein Kind verinnerlicht, wie der Lehrer mit ihm und mit anderen Kindern umgeht, gerade auch mit jenen, die in ihrem Verhalten schwierig sind und Lernschwächen haben. Ob sie wollen oder nicht: Lehrer haben eine Vorbildfunktion und wirken auf vielfältige Weise auf ihre Schüler ein.“ (Largo; Beglinger: 2009, S. 184)
- Ihr Verhalten kann auch darüber entscheiden, ob ein Kind der Schule oder dem Lernen Positives abgewinnen kann: Empfängt eine Volksschullehrerin das Kind mit einem Kompliment, einem Lächeln, einer kleinen, überraschenden Geste, kann dies dazu führen, dass mit Schule und Lernen im Allgemeinen eine nachhaltig positive Erfahrung gekoppelt wird. Auf der anderen Seite führen wiederholte Misserfolgserlebnisse zu einer allgemeinen Angst- oder Vermeidungshaltung! (Helmke: 2009)
- Die Einstellungen und Erwartungen der Lehrer/innen motivieren Schüler/innen: Im Projekt DESI (Deutsch Englisch Schülerleistungen International) erwies sich die Höhe der wahrgenommenen fachlichen Erwartungen der Lehrenden im Fach Deutsch als einer der stärksten Prädiktoren für den Kompetenzzuwachs während der 9. Klasse (Helmke: 2009, S. 158-160)
- Ihre Einstellung zum Unterricht und zu ihrem Fach kann sich stark auf die Lernmotivation der Schüler/innen auswirken: Eine begeisterte Lehrperson begeistert!

2.2 Freiheitsgrade des Lernens

Was brauchen Schüler/innen, damit sie in der Schule möglichst oft erfahren, dass Lernen gelingt und sie erfolgreich sind?

Jakobs Pflanzenbuch (Jakob und die Kresse; Einstiegsgeschichte) zeigt einige der Umwege, die Lernende im Verlauf ihres Lernprozesses nehmen: Durch Interaktion mit den anderen eröffnen sich Nebenschauplätze – der individuelle Lernprozess wird überlagert, gefördert und bestärkt oder gehemmt. Um in der Klasse lernen zu können, brauchen Lernende nicht nur ein förderliches Lernklima; sie müssen fähig sein, auf verschiedene Lernsituationen (einschließlich Frustrationen) adäquat zu reagieren und sich darauf einzustellen, konzentriert, konsequent und zielgerichtet – mäandern, aber immer wieder zum Thema zurückkehren!

Kinder gehen selten geradeaus, und dafür brauchen sie Zeit!

Diese Bewegungsmöglichkeiten, die Lernenden zur Verfügung stehen, um sich auf verschiedene Lernbedingungen einzustellen, bezeichne ich als „Freiheitsgrade des Lernens“.

Freiheitsgrade des Lernens betreffen beispielsweise folgende Fähigkeiten:

- Fragen stellen (pflegen!), Interesse aktivieren und so dem Thema Bedeutung geben
- begeistert sein und sich begeistern lassen
- Zeit finden – haben – nützen
- sich auf ein Lernziel konzentrieren und nach einer Ablenkung wieder zurückfinden
- Frustrationen bewältigen
- eigene (Lern-)Wege finden und gehen
- lernen mit allen Sinnen
- Lernpartner/innen wählen und gemeinsam lernen
- sich in der Gruppe behaupten, aber auch auf andere eingehen
- aktiv zuhören
- wissen, was für eine/n selbst wichtig ist
- zwischen unterschiedlichen Lernformen wählen: sich an vorgegebenen Lernschritten orientieren; den Lernprozess selbst nach Inhalt und Medien organisieren; bei Bedarf ihre Lernprozesse eigenverantwortlich gestalten und/oder sich Lernziele selbst erstellen
- über das Lernen und Leben nachdenken, darüber reden und/oder schreiben

Was brauchen Lernende, damit sie ihre Freiheitsgrade erhöhen und wirkungsvoll ausspielen können?

> Anerkennung und Wahrgenommenwerden

„An der Art und Weise, wie sie von ihren Eltern und Lehrern wahrgenommen werden, erkennen Kinder und Jugendliche nicht nur, wer sie sind, sondern vor allem auch, wer sie sein könnten, das heißt, worin ihre Potenziale und Entwicklungsmöglichkeiten bestehen. Sie leben sich gewissermaßen in den Korridor der Vorstellungen und Visionen hinein, die sich ihre Bezugspersonen – vorausgesetzt, sie haben welche – von ihnen machen.“ (Bauer: 2007, S. 26/27)

> Realistisches Selbstwertgefühl

„Auf seine Frage, was sie eigentlich von seinen Aufsätzen hält, antwortet sie nur, Ich hatte noch nie einen Schüler, der besser geschrieben hat als du. Das ist alles, es genügt, er ist für den Rest seines Lebens überzeugt davon, dass er taugt, sie braucht nicht zu loben.“ („Sie“ ist seine Mutter und Lehrerin; Enquist, Per Olov: Ein anderes Leben. – München: Hanser Verlag. 2009)



Lehrer/innen, die Schüler/innen durch ihre wertschätzende Unterstützung und Rückmeldungen helfen, sich sichtbar zu fühlen, helfen ihnen auch, sich ihrer selbst bewusst zu sein; Lehrer/innen, die nicht urteilen, sondern nur beschreiben, was sie sehen, helfen ihnen, sich selbst zu sehen; Lehrer/innen, die die Stärken der Schüler/innen in den Vordergrund stellen, helfen ihnen, sich selbst zu würdigen. Das stärkt das Selbstwertgefühl der Schüler/innen und verhilft zu einer guten Basis für erfolgreiches Lernen und Leisten. (Branden: 2009)

- > Raum, die eigenen, positiven Selbstwirksamkeitserwartungen bestärken zu können
Selbstwirksamkeitserwartung: Es handelt sich hierbei um die intrinsische Überzeugung eines Menschen, dass er die von ihm gewünschten Ergebnisse durch entsprechende Handlungen oder Verhaltensweisen umsetzen kann.

(<http://www.lexikon-psychologie.de/Selbstwirksamkeitserwartung/> – 2009-09-17)

„Schüler/innen haben – aufgrund ihrer bisherigen Erfahrungen, etwa in einem bestimmten Unterrichtsfach – eine bestimmte (mehr oder weniger günstige) Vorstellung davon, ob es ihnen gelingt, durch Anstrengung ein bestimmtes Lernziel zu erreichen. Wenn sie in Bezug auf ein bestimmtes Fach über eine längere Zeit hinweg bei sich beobachtet haben, dass Anstrengung nicht (oder nur in bescheidenem Ausmaß) durch Erfolg belohnt wird, sinken ihre Selbstwirksamkeitserwartungen ab. Die Folge ist oft, dass sich ihre Schulleistungen weiter verschlechtern. Solche Schüler/innen brauchen eine intensive Betreuung durch die Lehrperson: Letztere soll (auch kleine) Erfolge intensiv verstärken, Leistungsergebnisse individuell mitteilen (nicht vor der ganzen Klasse) und bei der Leistungsbeurteilung die so genannte ‚individuelle Bezugsnorm‘ anwenden, d. h. die gezeigte Leistung zu früheren Leistungsniveaus ... in Beziehung setzen; ...“
 (Hofmann: 2009, S. 65)

- > Erfolgszuversicht

Um erfolgreich lernen zu können, brauchen Lernende Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Gewissheit, ihren Erfolg verdient und selbst erarbeitet zu haben sowie Misserfolge bewältigen zu können. Sie brauchen die Fähigkeit, sich realistische und ihrem Können adäquate Ziele zu stecken und ein Repertoire an effizienten Lösungsstrategien.

Erfolgsmotivierte lernen im Vergleich zu Misserfolgsängstlichen erfolgreicher und erwerben mit zunehmender Lernzeit ein immer günstigeres Selbstkonzept eigener schulischer Lernkompetenz. Erfolgsmotivierte seien insgesamt ausdauernder als Misserfolgsängstliche, fasst Hasselhorn (2009) zusammen.

Lehrer/innen sind Expert/inn/en für Lernen und Lehren und werden auch als solche wahrgenommen. Durch wertschätzende und aufmunternde Gespräche unterstützen Lehrer/innen Lernende darin, die Erfolge ihren eigenen Fähigkeiten zuzuschreiben, sich realistische Ziele zu setzen, zielgerichtet zu handeln, und sie sorgen durch geeignete Wahl der Aufgaben und Lernarrangements dafür, dass Schüler/innen möglichst oft ihr Können erleben und den Erfolg als Ergebnis ihres eigenen Bemühens wahrnehmen.

„Eines der größten Geschenke, das ein Lehrer einem Schüler machen kann, ist, dass er sich weigert, das von Minderwertigkeitsgefühlen geprägte negative Selbstbild des Schülers zu akzeptieren und hinter dieser Fassade auf einer tieferen Ebene das stärkere Selbst zu sehen, das, wenn auch nur als Potential, in seinem Innern existiert. ... Das Selbstwertgefühl des Lehrers kann diese Aufgabe erleichtern.“
 (Branden: 2003, S. 235)

Die Erfahrung, etwas zu können, irgendwo gut zu sein, stärkt das Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten und die Erfolgszuversicht.

> Fähigkeit zur Selbstreflexion

Lernen ist nachhaltiger und effektiver, wenn Lernende ihren Lernprozess reflektieren und damit für (sich und) andere sichtbar und nachvollziehbar machen. (Kapitel 3.3.5 und 3.4)

Schüler/innen sollten immer wieder angeregt werden ihre Überlegungen bzw. ihre Selbstreflexion schriftlich (!) z. B. in Form eines Lerntagebuchs festzuhalten.

> Angstfreies und lernförderliches Arbeitsklima

Ein lernförderliches, angstfreies Arbeitsklima ist notwendig, damit alle Schüler/innen eigene Lernwege zuversichtlich beschreiten. (siehe Kapitel 2.4.2)

> Klare Strukturen und Sicherheit

Fend (2003) betont die Notwendigkeit, gerade bei Jugendlichen „Leitplanken“ aufzustellen, denn Sicherheit und Festigkeit in Rahmenbedingungen würden Strukturen in einer potentiell chaotischen Phase schaffen. Je experimenteller sich Jugendliche verhielten, umso wichtiger sei die Stütze durch Rahmenbedingungen.

Misserfolgsängstliche brauchen, vor allem wenn es um Leistungsbewertung geht, zudem die Sicherheit, das „Richtige“ zu tun oder zu lernen. Sie benötigen mehr Strukturierungshilfen und intensivere Begleitung bzw. Anleitung durch Lehrende und vor allem klare Absprachen über die Leistungsbewertung. Als längerfristiges Ziel gilt aber auch hier: Erziehung zur Selbständigkeit!

> Das Gefühl, zu einer Gruppe zu gehören

Das Klassenklima trägt viel dazu bei, ob Kinder und Jugendliche sich wohl fühlen. Lernen setzt auch ein Vertrauen in die Gruppe voraus. (ÖZEPS-Handreichungen Hofmann: 2008 und Kessler; Strohmeier: 2009)

Wir alle ziehen einen Teil unserer Selbsteinschätzung aus der Zugehörigkeit zu einer Gruppe. Daher ist es wichtig, die Individualität der Kinder und Jugendlichen zu bewahren und es ihnen zu ermöglichen, sich einer gemeinsamen Gruppe (z. B. der Klasse) zugehörig zu fühlen. (Avci-Wernig: 2004)

Gemeinsame Aktivitäten, Feste und soziale Projekte außerhalb der Schule fördern das Gefühl der Zusammengehörigkeit.

> Raum, um aktiv zuzuhören

Lernende brauchen, wenn sie in der Schule erfolgreich sein wollen, die Fähigkeit zuzuhören. Wie gut sie zuhören, hängt neben dem Hörvermögen u. a. von ihren sprachlichen, perceptiven und kognitiven Fähigkeiten ab, von ihrer Motivation und ihrer Fähigkeit zur Konzentration und Selbstregulierung. Wer gut zuhört, unterscheidet zwischen Wichtigem und Unwichtigem und blendet Unwichtiges (Verkehrslärm, Flüstern ...) aus.

(Anhang 2 zeigt ein Modell des Zuhörprozesses von Angela Musa-Berning. Zum einen zeigt es die Voraussetzungen auf, die beim Zuhören notwendig sind, zum andern kann es als didaktische Landkarte dienen, um die jeweiligen Schritte im Hörprozess zu unterscheiden und gegebenenfalls auch Hilfestellungen zu geben.)

> geeignete Lernumgebung

„Ein schwedisches Sprichwort besagt, dass der erste Lehrer die Kinder, der zweite die Lehrer und der dritte die Schule ist, also jener Ort, der als Kraftort gestaltet sein sollte.“

(Hübner: 2009, S. 2, aber auch Riegel: 2008)

Es obliegt den Erwachsenen, dafür zu sorgen, dass geeignete Räume und Lernumgebungen zur Verfügung stehen, denn:

„Wir bereiten eine Umgebung vor, die reich an interessanten Aktivitätsmomenten ist ... Das Kind weiß nicht, wie es sich diese Umgebung selbst schaffen soll. Nur der Erwachsene kann es tun, und das ist die einzige tatsächliche Hilfe, die man dem Kind geben kann.“ (Maria Montessoris Schrifttum und Wirkkreis, zusammengestellt: Oswald; Schulz-Benesch: 1967, S. 39)

Es braucht nicht nur Räume für konzentriertes Lernen, sondern auch Räume, um gemeinsam zu lernen, Räume, um sich zu entspannen, Räume, um ungestört miteinander arbeiten zu können – Räume, die zum Lernen wie zum Verweilen einladen. (Seydel: 2009)

Die ExpertInnenkommission kommt zu dem Schluss (2007, S. 29):

„Denn Schularchitektur leistet einen positiven Beitrag zum Unterrichtsklima. Die Wechselwirkung zwischen Pädagogik und Architektur spielt eine gewichtige Rolle. Aus der Schul- und Unterrichtsforschung ist bekannt, dass die Lernumgebung für das Lehren und Lernen besonders bedeutsam ist – auf den Punkt gebracht: Raumkultur bestimmt Lernkultur.“

Beispiele von gelungener Architektur und offene Wünsche.



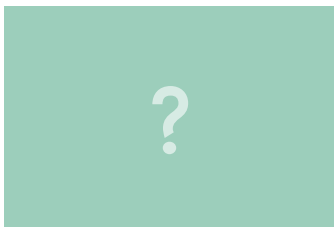
Freie Waldorfschule Köln
Architekt: Peter Hübner



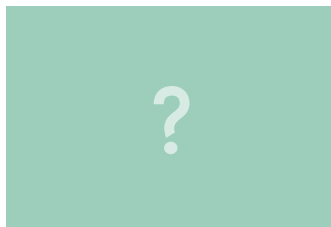
Lernen am runden Tisch im
Haus des Lernens
(Romanshorn/Schweiz)



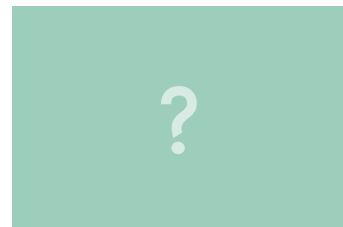
Raum zum Wohlfühlen an der
HTL Braunau



Die Cafeteria, die sich meine
Schüler/innen wünschen:
„Zum Chillen, aber auch zum
Gemeinsam-Lernen“



Die Räume, die sich Ihre
Schüler/innen wünschen



Ihr „Traum von Schule“

2.3 Freiheitsgrade des Lehrens

„Boltzmann war ein Mann, der in seinen Studenten Bewunderung und Zuneigung weckte. Seine Mechanikvorlesung des Jahres 1902 begann er damit, seinen Studenten alles anzubieten, was er habe, ‚mich selbst, meine ganze Denk- und Empfindungsweise.‘ Dafür bat er sie um ‚angestrengte Aufmerksamkeit, eisernen Fleiß, unermüdliche Willenskraft [und] ... woran mir am meisten gelegen ist, um Ihr Vertrauen, Ihre Zuneigung, Ihre Liebe, mit einem Wort, um das Höchste, was sie zu geben vermögen, Sie selbst‘. Und Lise Meitner schreibt: ‚Sein Verhältnis zu den Studenten war sehr menschlich betont. Er hat sich sicher jeden, der etwa beim Semesterschluss bei ihm kolloquierte, nicht nur auf dessen physikalisches Können angesehen, sondern auch versucht, hinter seine allgemeinen Charaktereigenschaften zu kommen. Äußere Formen haben ihm gar nichts bedeutet, und er hat keine Scheu gehabt, gefühlsbetonte Worte zu gebrauchen ...“

(Sime, Ruth Lewin: *Lise Meitner. Ein Leben für die Physik.* – Frankfurt am Main: Insel Verlag 2001)



Das Beispiel zeigt wichtige Aspekte einer gelingenden Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden: Begeisterungsfähigkeit des Lehrers, Sich-Selbst-Einbringen, Wertschätzung der Lernenden, Menschlichkeit und hohe Ansprüche an die Lernenden. Um Schüler/innen auf ihrem Weg zu begleiten, brauchen Lehrer/innen vielfältige Kompetenzen und Fähigkeiten – sie schaffen die Rahmenbedingungen, in denen Lernen möglich wird.

Wer in einer Klasse steht und unterrichtet, muss schnell und oft Entscheidungen treffen, um ein wertschätzendes, förderliches Arbeitsklima aufzubauen und zu erhalten (Kretschmann, Hrsg: 2000); um Einzelne wirkungsvoll zu unterstützen; um dafür zu sorgen, dass die Würde der Einzelnen unangetastet bleibt; ...

Unterrichten erfordert eine Vielzahl von Fähigkeiten, Fertigkeiten und Handlungsmöglichkeiten, die jederzeit zur Verfügung stehen und auf die zurückgegriffen wird, wenn der Unterricht an unterschiedliche Situationen angepasst werden soll.

Dies bezeichne ich als: „**Freiheitsgrade des Lehrens**“.

Solche Freiheitsgrade betreffen z. B.:

- aus verschiedenen Methoden, Lernzielen, Medien und Materialien je nach Situation wählen,
- sich in der Wahl der Lernziele von Schüler/inne/n leiten lassen, nicht unbedingt vom Lehrplan,
- auf die Heterogenität der Klasse, auf Unruhe und Störungen in der Klasse souverän reagieren,
- offen sein für das, was Schüler/innen mit- und einbringen,
- den Unterricht für Mitbestimmung und Evaluation öffnen,
- gute Gesprächsbasis für einen Austausch unter Kolleg/inn/en,
- nach außen (Konferenzzimmer – Direktion – Eltern – Gesellschaft) und nach innen (Klasse) kommunizieren,
- auch einmal Fragen an die Schüler/innen stellen, die man selbst nicht beantworten kann,
- loslassen und Verantwortung abgeben.

EPiK Domänen: Differenzfähigkeit; Kollegialität; Reflexions- und Diskursfähigkeit; Professionsbewusstsein; Personal Mastery.
www.epik.at

Was bestimmt die Freiheitsgrade des Lehrens?

Sie werden bestimmt durch die Fähigkeit,

- den Lehrplan nach eigenen Richtlinien und schüler/innenorientiert zu adaptieren und über den Lehrstoff, Lernstrategien und Lehrmethoden zu verfügen;
- ein wertschätzendes, lernförderliches Klima auf der Basis einer gelingenden Beziehung zu den Schüler/inne/n herzustellen;
- fähig zu sein zur schwebenden Aufmerksamkeit: d. h. die Einzelne/den Einzelnen wie die Gesamtheit wohlwollend und unterstützend im „Blickfeld“ haben;
- loslassen zu können und auf die Stärke der Schüler/innen zu vertrauen;
- sich seiner Profession bewusst zu sein: sich nach außen vertreten; Paradoxien aushalten; kommunizieren können, mit dem Scheitern umgehen können;
- selbstbewusst und sich seiner Wirksamkeit wie Vorbildwirkung sicher zu sein;
- Heterogenität der Kolleg/inn/en zu nutzen, d. h.: sich austauschen über die Stärken der Schüler/innen und über die Möglichkeiten, diese im eigenen Unterricht zu fördern;
- begeistert zu sein und begeistern zu können;
- Empathie zu besitzen und zu zeigen – die Freude und die Not der Lernenden verstehen und sie fördernd und herausfordernd begleiten; an ihrer Entwicklung, ihren Unterschieden wie ihrer Vielfalt interessiert sein und auf die Integrität der Lernenden achten; Geduld haben und aktiv zuhören;
- sich abzugrenzen und sich um das eigene Wohlbefinden zu kümmern; (siehe dazu z. B. Prenzel: 2006 und Branden: 2006)
- Zeit und Muße zu haben für Reflexion, um Neues anzudenken und Gelungenes zu genießen; und vor allem HUMOR zu haben – die Leichtigkeit des Unterrichtens: Wer Humor hat und gelassen ist, vermittelt Sicherheit! „Nur Toren leben ohne Lebensfreude“, hat Demokrit einst gesagt; Humor hilft, mit Frustrationen umzugehen und gibt die Kraft, nach einem Misslingen neu zu beginnen. (Demokrit: Fragmente der Ethik, zitiert in: Geier, Manfred: Worüber kluge Menschen lachen. Kleine Philosophie des Humors. – Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 2006)

2.4 Erfolgreich lehren



„Entscheidend für guten Unterricht ist nicht die glanzvolle Inszenierung didaktischer Muster, sondern die wirksame Förderung jedes Einzelnen, seines Lernens und seiner Entwicklung in allen Bereichen.“

(Fauser: 2009, S. 24)

Unterricht ist dann erfolgreich, wenn er

- sich an den Bedürfnissen der Lernenden orientiert,
- an deren Vorkenntnisse, Vorwissen und Vorerfahrungen anknüpft,
- das Interesse der Lernenden weckt,
- sich in seinen Anforderungen und Schwierigkeiten an die Lernenden anpasst,
- den Lernenden Raum für individuelle Lernerfahrungen gibt und Lernprozesse ermöglicht.

Die Studie KILIA (Kooperationsprojekt Identitäts- und Leistungsentwicklung im Anfangsunterricht: Kammermeyer; Martschinke: 2009) zeigt, dass ein Anfangsunterricht, in

dem sich die Kinder sowohl im Leistungs- als auch im Persönlichkeitsbereich besonders positiv entwickeln, durch eine Orientierung an den grundlegenden psychologischen Grundbedürfnissen nach Autonomie, sozialer Eingebundenheit und Kompetenzerleben gekennzeichnet ist.

Voraussetzungen eines gelingenden Unterrichts sind eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden (dazu gehören Offenheit und Interesse der Lehrenden an den unterschiedlichen Zugängen der Lernenden, an ihren individuellen Lernprozessen und an ihren Produkten), Schüler/innenorientierung und ein lernförderliches Klima.

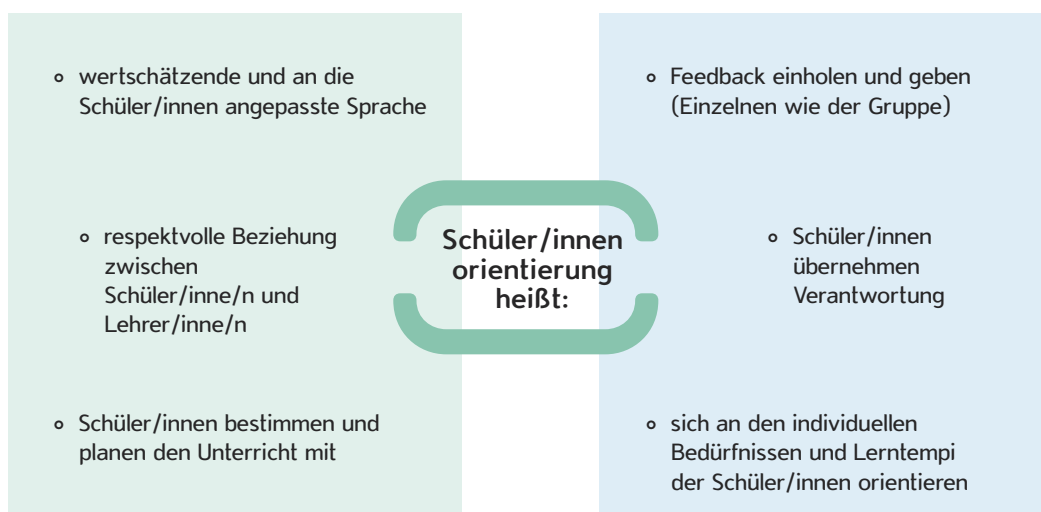
Im Anfang ist Beziehung, hat Martin Buber geschrieben. Eine zentrale Aussage von Schratz am Netzwerktreffen „Wie kommt das Neue ins System?“ (22. Oktober 2009) lautet: Die Qualität der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden bestimmt die Qualität des Lernens.

„Individualisierung ist mehr als die didaktische Umgestaltung des Unterrichts durch die Einführung neuer Unterrichtsmethoden. Sie ist in einer neuen Gestaltung der Beziehung zwischen Menschen (Lehrer/innen <-> Lehrer/innen, Lehrer/innen <-> Schüler/innen, Schüler/innen <-> Schüler/innen etc.) zu sehen. Diese Beziehung zwischen den unterschiedlichen Menschen ist mehr als das, was über die Vorbereitung, Durchführung und Auswertung von Unterricht erreicht werden kann, wiewohl der Unterricht die Kerntätigkeit in der Schule darstellt.“ (Schratz, Michael: 2009, S. 20)

2.4.1 Sich an den Schüler/inne/n orientieren

„... dass man darauf achte, ihm (dem Kind) einen aufgeweckten vielmehr als einen voll gestopften Kopf zum Erzieher zu wählen, und dass man von ihm beides fordere, aber Gesinnung und Verstand mehr als Gelehrsamkeit; ... Ich will nicht, dass er allein vorausgehe und rede, ich will, dass er seinesteils den Zögling reden lasse und anhöre ...“

(Michel de Montaigne; Essais. – Zürich: Manesse Bibliothek der Weltliteratur 1953)



zusammengestellt nach Helmke: 2009

Wenn Lehrer/innen sich an den Schüler/inne/n orientieren und auf deren individuelle Bedürfnisse und Voraussetzungen eingehen, wird Schule ein Ort der Persönlichkeitsstärkung und des sozialen Lernens – darauf hat Franz Hofmann (2008) hingewiesen.

Lehrer/innen beziehen die Schüler/innen in die Planung und Gestaltung des Unterrichts ein:

Lernende, die den Unterricht mitplanen und die Rahmenbedingungen für Erfolg mitgestalten, erleben, dass sie wahrgenommen und in ihrer gesamten Persönlichkeit ernst genommen werden. Das steigert die Leistungsbereitschaft und die Lernmotivation und es hilft ihnen, sich ihre eigenen Ziele zu stecken und Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen.

Vorrangig gelten alle Überlegungen den Kindern, den Jugendlichen, ihren Bedürfnissen und Lebensperspektiven sowie jenen ihrer Familien und der jeweiligen verantwortlichen Lebensumgebung. (ExpertInnenkommission: 2007, S. 13)

Die verwendete Sprache ist wertschätzend und an die Lernenden angepasst:

Prenzel (1993, S. 191) betont: *„Pädagogik der Vielfalt geht aus von der ‚Unbestimmtheit der Menschen‘, sie kann darum nicht diagnostizieren, ‚was jemand ist‘, noch ‚was aus ihr oder ihm werden soll‘. Sie wendet sich gegen alle Verdinglichung in Gestalt von Definitionen, was ein Mädchen, ein Junge, ein Verhaltensgestörter, eine Türkin... sei. Wenn Personen charakterisiert werden sollen, dann in ihrer Entwicklungsdynamik und in ihrem Umweltkontext. Nur in ihrer Prozesshaftigkeit und Umweltinterdependenz lassen sich Personen adäquat beschreiben.“*

Wichtige Bausteine einer respektvollen Kommunikation sind:

Beschreiben – nicht beurteilen; wertschätzend beobachten – nicht interpretieren:
 „Mir scheint, dass du ...“ statt: „Du bist ...; So wirst du nie ...“
 Wörter wie „nie“, „immer“ sollten generell vermieden werden!

An die Lernenden angepasste Sprache meint nicht, sich an die kindliche oder jugendliche Sprachwelt anzubiedern, sondern den verwendeten Wortschatz an die jeweilige Entwicklungsstufe der Lernenden anzupassen. Gerade die jeweilige Sprachwelt ist ein Bereich (wie auch die Mode, die sich allerdings nur mehr in geringem Maße von der Modewelt der Erwachsenen unterscheidet), der es Lernenden möglich macht, sich gegen die Welt der Erwachsenen abzugrenzen – und dieser Bereich ist unantastbar!

Lehrer/innen unterstützen Jugendliche darin, ihre Entwicklungsaufgaben zu lösen:



„Für Golo und Monika war die Lage besonders heikel; denn da sie sich ja ihrerseits schon in mittleren Jahren befanden, konnten sie mit der erlesenen Niedlichkeit von Medi und Bubi nicht mehr konkurrieren, ohne es aber mit uns, den Großen, an Vitalität und Abenteuerlust aufzunehmen. Monika – zugleich schüchtern und selbstgewiss – schien trotzdem nicht unzufrieden mit ihrem kleinen Dasein; Golo hingegen, ehrgeiziger und komplizierter, musste mehr Energie und Einbildungskraft aufbringen, um sich einen eigenen Stil und ein eigenes Idiom zu schaffen.“
 (Mann, Klaus: *Der Wendepunkt. Ein Lebensbericht.* – Reinbeck: Rowohlt Taschenbuch Verlag 1984)

Dies zeigt die (unterschiedlich starken) Schwierigkeiten und Bedürfnisse von Heranwachsenden, sich als einzigartige Person, als Individuum, einen Platz in der Gesellschaft zu erschaffen, ohne den Rückhalt der Gruppe zu verlieren.

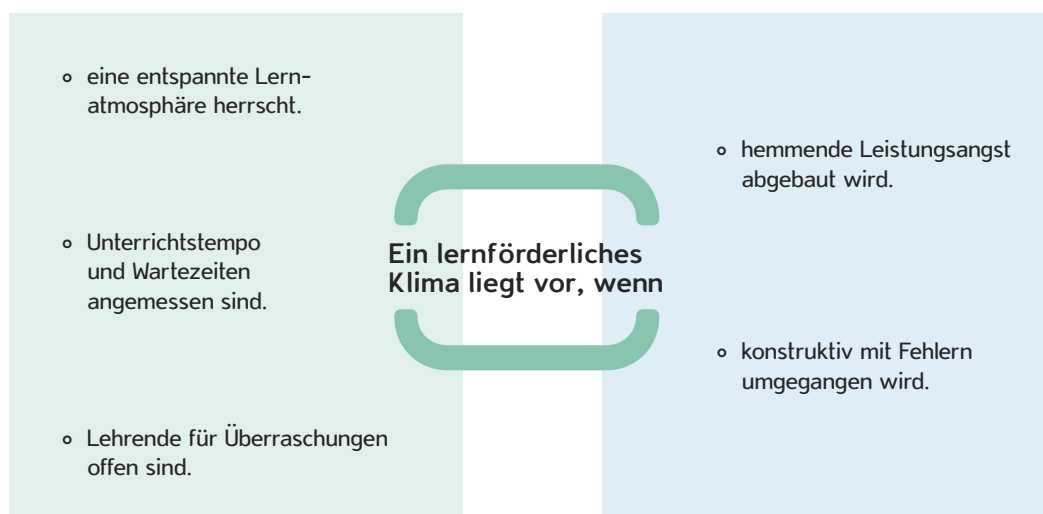
Fend (2003) gibt folgende Entwicklungsaufgaben an, die im Jugendalter zu bewältigen sind:

- den Körper bewohnen lernen,
- Umbau der sozialen Beziehungen,
- Umgang mit Schule und Leistungsbereitschaft,
- Berufswahl,
- Bildung,
- Identitätsarbeit,
- Persönlichkeitsentwicklung.

Diese Entwicklungsaufgaben müssten Jugendliche innerhalb einer vorgegebenen Zeitspanne lösen. Möglicherweise hängt das Interesse an schulischen Themen auch damit zusammen, wie stark das Thema diese Entwicklungsaufgaben berührt oder unterstützt.

Eine Orientierung an Schüler/innen führt nicht zuletzt zu einer positiven Einstellung der Schüler/innen zur Schule, zu den Lehrenden und dem Lernen an sich. Sie steigert das Wohlbefinden und das Selbstvertrauen der Schüler/innen und hilft zu einer günstigeren Lernmotivation. Ihre positive Einstellung zeigt sich nicht zuletzt auch an ihrer Beteiligung am Schulleben. Das fördert die Fähigkeit und Bereitschaft zu demokratischem Zusammenleben, denn: „*Je mehr Mitbestimmung an Schulen, desto weniger Gewalt ... Kinder mögen aggressive Kinder nicht.*“ (Oswald in: Spiegel Special: Was Kinder klug & glücklich macht. Nr. 7/2008, S. 79)

2.4.2 Ein lernförderliches Klima herstellen



zusammengestellt nach Helmke: 2009

Lehrende sorgen für ein lernförderliches Klima, indem sie:**> hemmende Leistungsangst abbauen:**

„Das Gehirn kann nicht anders als lernen. Das macht ihm die allergrößte Freude ... Außer, man versetzt es ins Koma, macht ihm Angst oder setzt es unter starken Druck!“ (Spitzer in Kahl: 2006, S. 2)

Keine Erkenntnis ohne Interesse – und kein nachhaltiges und befriedigendes Lernen von Inhalten, die emotional bedeutungslos sind. Freude, Interesse, Angst, Unbehagen sind wichtige Voraussetzungen dafür, ob Lernen gelingt oder misslingt. Angst führt zu Vermeidungshaltungen und Versagen.

Fehler seien das Salz des Lernens, heißt es. Lernende können nur dann aus Fehlern lernen und Fehler zulassen, wenn sie Vertrauen in sich und die Umgebung besitzen. Wer sich auf Neugier einlassen soll, braucht Vertrauen und die Sicherheit, Fehler machen zu dürfen!

MERKMALE EINES ANGST ABBAUENDEN BZW. ANGST VERHINDERNDEN UNTERRICHTS SIND (Helmke: 2009):

- Das Klassenklima kennzeichnet sich aus durch Kooperation (Konkurrenz und Wettbewerb nur in einem geringen Ausmaß).
- Die Leistungsbewertung ist transparent und orientiert sich an einer individuellen Bezugsnorm; die Leistungssituationen sind vorhersehbar, sodass Lernende sich darauf vorbereiten können.
- Die Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden basiert auf: Vertrauen, Wärme, Wertschätzung, Freundlichkeit ...
- Angst wird thematisiert: enttabuisiert, aber nicht bagatellisiert.
- Lehrende geben individualisierendes und ermutigendes Feedback.

> den Lernenden Zeit lassen:

Zeit und Muße: Unser Gehirn benötigt Zeit, um die vielen Eindrücke und Informationen zu verarbeiten, abzuspeichern und wieder aufzurufen. Diese Zeit ist individuell verschieden! Lernen und sich-bilden erfordern zudem nicht nur einfach Zeit, sie erfordern Muße!



Aristoteles war davon überzeugt, dass „jeglicher Genuss irgendeiner Aktivität, also die Anwendung irgendeiner Kraft voraussetzt und ohne solche nicht bestehen kann“. Die Muße, griechisch „scholé“, diente (...) der Vervollkommnung der eigenen Seele mithilfe der Philosophie, der Bildung und der Entfaltung einer individuellen Fähigkeit. Auf diese scholé geht auch unser Wort Schule zurück: ursprünglich ein Ort der Muße. („Die Diktatur der Uhr“)

unter: <http://www.geo.de/GEO/mensch/4157.html?p=1&pageview=&pageview> – 2009-09-17

Geduld – der Zeitraum zwischen Frage und Antwort:

Lernende benötigen Zeit, um Antworten zu geben: Untersuchungen zufolge (Helmke: 2009) lassen Lehrer/innen den Schüler/inne/n häufig zu wenig Zeit für die Antwort; (manchmal reagieren auch andere Schüler/innen schneller). Gerade den Misserfolgsängstlichen werden dadurch wichtige Erfolgserlebnisse verwehrt, was sich wiederum negativ auf ihr Selbstverständnis und ihre Selbstsicherheit auswirkt.

Michael Anton weist darauf hin, dass Lernende nach einer gelungenen Leistung (beispielsweise einer richtigen Antwort) eine gewisse Zeit brauchen, um ihren Erfolg zu verarbeiten. Auch die Euphorie kann das Gehirn „lähmen“ und die zu schnell gestellte weitere Frage bleibt – zur allgemeinen Enttäuschung und Ernüchterung – unbeantwortet in der Luft hängen. Motto: „Wer nicht genießt, ist ungenießbar.“

(Vortrag von Michael Anton im Rahmen der Ausbildung „Fachbezogenes Bildungsmanagement“: 2007/2008)

> Lernende unterstützen, mit ihrer Zeit effektiv umzugehen:

Lernschwache Schüler/innen müssen ein Gefühl dafür entwickeln, wie viel Zeit sie realistischerweise zum Lernen eines vorgegebenen Stoffes brauchen und wann und wie sie am besten lernen können! Es hilft Schüler/inne/n, mit der Zeit effektiv umzugehen, wenn sie immer wieder aufgefordert werden, zu schätzen, wie lange sie brauchen, um eine Aufgabe zu erledigen. Sie müssen erleben, dass ihnen eine gute Planung und sich anstrengen zu mehr Freizeit verhilft.

> Schule als Ort der Begegnung gestalten:

Schule ist ein Ort der Begegnung zwischen Lehrer/inne/n, Schüler/inne/n und Eltern bzw. Erziehungsberechtigten. Daher kommt einem Dialog zwischen Lehrer/inne/n und Erziehungsberechtigten ein wichtiger Stellenwert zu:

- o Kontakt zwischen Erziehungsberechtigten und Lehrer/inne/n unterstützt einen gelingenden Lernprozess. Offene Gespräche über den Unterricht und über die Arbeit in der Klasse führen zu einem besseren Verständnis der Schulpartner/innen untereinander. Eine optimale Unterstützung gelingt, wenn sich Erziehungsberechtigte und Lehrende gemeinsam mit den Lernenden über die Gestaltung, Organisation und die jeweiligen Beobachtungen der Lernprozesse austauschen und gemeinsam – wenn nötig – Strategien zur Lösung von Lernproblemen entwickeln. Eine umsichtige und behutsame Begleitung wird durch die unterschiedlichen Blickwinkel und gemeinsames Erkunden verschiedener Lernwege leichter möglich. (Vorbereitung von Lehrer/inne/n – Schüler/inne/n – Eltern – Gesprächen mit Vorbereitungsbögen unter Weindel-Güdemann: 2009, S. 106ff oder <http://eltern.bildung-rp.de/leitfaden-fuer-lehrer-schueler-eltern-gespraech.html> – 2009-09-17)

Miteinander leben und lernen als kultureller Wert und Beitrag

(ExpertInnenkommission: 2007, S. 12)

- o Lernende mit Migrationshintergrund und vor allem deren Eltern haben unterschiedliche Vorstellungen und Erfahrungen von Schule und Lernen. Unser Schulsystem ist ihnen oft fremd – das Neue, das über sie hereinbricht, kann eine Quelle von Angst und Misstrauen sein/werden, wenn sie alleine gelassen werden. Dr. Olga Diewolf (Kulturvermittlerin an der Adolph-Diesterweg-Schule) beschreibt die Situation: Die Schulkultur und die Art der Lernanforderungen unterscheiden sich tiefgreifend von den Erfahrungen, die die Menschen von ihren Schulen mitbringen ... Migrant/inn/en beteiligen sich deshalb oft nicht aktiv am Unterricht, weil sie durch Inhalte, Aufgaben und Verhaltensmuster irritiert sind und vieles nicht verstehen. (Dittmar, Jutta: 2009) Offene Gespräche über die unterschiedlichen Vorstellungen zu Lernen, Leisten und Schule allgemein helfen auch hier, Missverständnisse zu vermeiden.

2.5 Heterogenität trifft Heterogenität

Ein afrikanisches Sprichwort sagt, es brauche ein ganzes Dorf um ein Kind großzuziehen.

Lernende werden (auch in der Volksschule) von einem Team unterrichtet – und dieses Team ist heterogen (obgleich – noch – nicht in kultureller Hinsicht). Heterogenität trifft Heterogenität: Jede Lehrperson offenbart ihren je eigenen sowie ihren fachspezifischen Zugang zur Welt, spricht in ihrer eigenen Sprache und hört auf ihrem „eigenen“ Ohr – nicht selten ist ein Schüler/eine Schülerin in einem Fach „schwierig“, in einem anderen konstruktiv. Gespräche untereinander über die Lernenden und die je eigenen Zugänge und Sichtweisen zum Unterricht helfen, besser auf Lernende einzugehen und sie in ihrer Einzigartigkeit wahr- und anzunehmen. So können die Stärken der Lernenden in einem Fach in einem anderen Fach genutzt werden – zum Wohlsein aller und zum besseren Verständnis der Probleme.

Diese Unterschiedlichkeit nützt aber auch dem Team: Unterricht gelingt leichter, wenn ein Team sich gegenseitig unterstützt, fördert, fordert – und ergänzt!

So unterschiedlich wie ihre Plätze sind meine Kolleg/inn/en und ich: Ich neige dazu, alle Orte, an denen ich arbeite, mit Büchern zu bevölkern; mein Kollege neben mir besitzt eine beneidenswerte Ordnung. Er organisiert mit einer Übersicht und Leichtigkeit, um die ich ihn beneide. Wann immer mir Termine entfallen, ihm fallen sie ein! Meine Biologiekollegin wiederum scheint Projekte wie ein Magnet anzuziehen. Auf ihrem Platz stapeln sich Projektunterlagen, Kopien und Hefte, aber sie behält den Überblick und weiß mich in interessante Projekte einzubinden.

Ähnlich Unterschiedliches wäre über alle meine Kolleg/inn/en zu berichten, denn sie – eigentlich wir alle – lehren auf je eigene Art. Manche sind sich darin ähnlich und arbeiten gut und effizient zusammen; andere arbeiten lieber allein; wieder andere brauchen Ruhe und klare Absprachen und lassen sich von jenen verwirren, die sich in mehr oder weniger turbulenten Diskussionen mit Schüler/inne/n wie Lehrer/inne/n gemeinsame Ziele erarbeiten. So unterschiedlich wie die Plätze sind meine Kolleg/inn/en und ich – und diese Unterschiedlichkeit birgt viele Chancen im Umgang mit den unterschiedlichen Schüler/inne/n, mit Individualität und Heterogenität!



Die Arbeitsplätze meiner Kolleg/inn/en und mein eigener, aufgenommen im Juni 2009

3. Gestaltung des Unterrichts – die Unterrichtsspirale

Schüler/innen sind Gäste, die nach dem Weg fragen! (nach Jirina Prekop: Kinder sind Gäste, die nach dem Weg fragen.) Sie kommen aus unterschiedlichen Richtungen mit unterschiedlichen Voraussetzungen, Vorstellungen und Vorerfahrungen in die Schule und haben unterschiedliche, mehr oder weniger klare Ziele. Trotzdem brauchen alle eine Ausrüstung, das heißt, ausreichendes Wissen und genügend Kenntnisse auf ihrem Weg; sie brauchen Orientierungshilfen und vor allem Zeit und Raum, um ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten optimal zu entfalten und zu trainieren. Als gute Gastgeber/innen heißen wir sie willkommen und gehen auf ihre persönlichen (Lern-)Bedürfnisse ein, lernen, ihre Nöte zu begreifen, sie in der Überwindung dieser Nöte und der Hindernisse bestmöglich zu unterstützen und sie auf ihrem Weg so lange behutsam und wertschätzend zu begleiten, wie sie uns brauchen. Dabei geht es nicht darum, der beste Gastgeber oder die beste Gastgeberin zu sein, sondern (frei nach Winnicott) hinreichend gut zu sein. Hinreichend gut sein – das erfordert eine ständige Reflexion über den eigenen Weg und die Wege der Schüler/innen, über unsere eigenen wie deren Fähigkeiten und Fertigkeiten, unsere eigenen wie auch deren Stärken und Schwächen. Dazu brauchen wir Lehrer/innen nicht nur gute Kenntnisse über Land und Leute, sondern auch ein fundiertes Wissen über die Fähigkeiten und Möglichkeiten der Gäste, ein Repertoire an Möglichkeiten und Methoden, sie optimal zu unterstützen und einen Überblick über Ausrüstungsgegenstände, Orientierungshilfen und Ziele. Weinert betonte immer wieder:

Der Unterricht ist Dreh- und Angelpunkt jeder erfolgreichen Schulentwicklung!

In der vierjährigen Längsschnittstudie SCHOLASTIK (Schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation von Talenten, Interessen und Kompetenzen) an Münchner Grundschulen wurden die folgenden fünf Unterrichtsmerkmale eines gelingenden Unterrichts herausgefiltert:

- klare Strukturierung des Unterrichts (gute Planung, klare Regeln, Rituale und gutes Zeitmanagement),
- wertschätzendes, lernförderliches Arbeitsklima,
- Variation der Unterrichtsformen,
- individuelle Unterstützung der Lernenden,
- aktive (aufgabenbezogene) Lernphasen. (Anton: 2007)

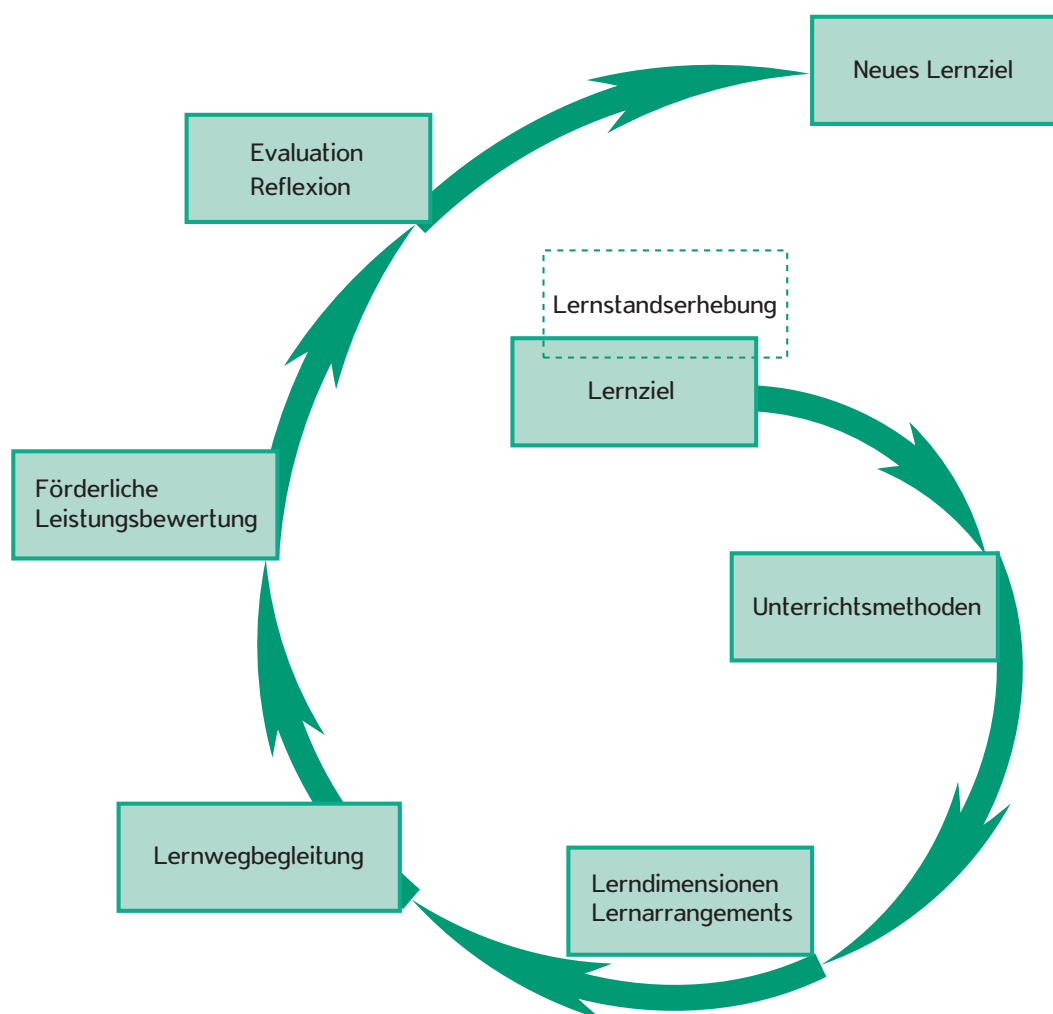
Unter Beachtung dieser Unterrichtsmerkmale werden in diesem Kapitel verschiedene Möglichkeiten aufgezeigt, den Unterricht für die Heterogenität der Lernenden wie der Lehrenden zu öffnen. Der Ablauf einer Unterrichtseinheit (graphisch als Unterrichtsspirale s. u. wiedergegeben) beinhaltet:

Das Festlegen eines Lernziels, das sich an den Fähigkeiten, Möglichkeiten und Interessen der Schüler/innen orientiert, die Wahl der Methode bzw. der Lernarrangements, eine wertschätzende und unterstützende Begleitung des Lernprozesses, eine

förderliche Leistungsbewertung und eine abschließende Reflexion bzw. Evaluation. Das neue Lernziel baut darauf auf.

Jede Station wird gesondert betrachtet; die jeweiligen Möglichkeiten, auf einzelne Schüler/innen einzugehen, werden aufgelistet. Es ist dies eine Auswahl – sie ist nicht vollständig; sie kann nach Belieben erweitert werden. Wichtig erscheint mir, den Unterricht immer wieder unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und die Schüler/innen ins Zentrum der Aufmerksamkeit zu stellen.

Die Unterrichtsspirale – Planung einer Lerneinheit



3.1 Das Lernziel

3.1.1 Planung

Eine gute Planung ist Basis eines gelingenden Unterrichts. Anton (2008) betont in seinem 3W-Schema drei Faktoren (Fragen), die das Unterrichtsgeschehen (von Seite der Lehrenden aus betrachtet) beeinflussen: die Fachperspektive (Was?), Schüler/innenorientierung (Wie?) und die Perspektive der Lehrenden (Warum?). (Anhang 1)



A
S.107

Was? (Fachperspektive; allgemeines Lernziel): Was möchte ich, dass meine Schüler/innen nach dieser Lerneinheit wissen/können?

Warum? (Individuelle Perspektive): Hier geht es um die Perspektive der Lehrperson, ihre persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema, ihre Fähigkeiten, ihre eigenen Vorstellungen von den Auswirkungen ihres Tuns und ihre biographisch gefärbten Vorstellungen eines guten Unterrichts. (Diese erweisen sich manchmal als Hemmschuh, wenn Lehrer/innen den Unterricht verändern wollen. Die Vorstellungen, die Lehrende von einem guten Unterricht haben, sind oft nicht mehr bewusst, aber sie beeinflussen die Wahl der Methode: Wer verinnerlicht hat, dass nur in einer stillen, zuhörenden Klasse gut unterrichtet wird, wird schneller aufgeben, wenn offene Unterrichtsformen unstrukturierter, spontaner und freier ablaufen.)

Es geht aber auch darum, was (für die Lehrenden) das Wesentliche an diesem Thema ausmacht, was sie, wie Ruf und Gallin (1998, 2004) betonen, als Quintessenz, „als Witz an der Sache“ empfinden. Diese Frage spiegelt die Begeisterung der Lehrenden wider – und eine begeisterte Lehrperson begeistert. (siehe Dialogisches Lernen, S. 55; zur individuellen Perspektive der Schüler/innen: siehe individuelle Lernziele weiter unten)

Wie? (Schüler/innenorientierung – Differenzierung): Wie gestalte ich den Unterricht, dass die Schüler/innen sich angesprochen fühlen? Welche Methode, welches Lernarrangement eignet sich besonders für die jeweiligen Schüler/innen bzw. für das Thema?

Das Hauptaugenmerk richtet sich auf die Schüler/innen, ihre Lernvoraussetzungen, Lernmöglichkeiten, ihre Interessen und ihre persönlichen Erfahrungen.

Unterricht gelingt aber nur, wenn alle Beteiligten aktiv daran mitwirken.

Die Schüler/innen sind für ihr Lernen (ihrem Alter und ihren Fähigkeiten gemäß) selbstverantwortlich: Sie „holen“ sich die Angebote des Unterrichts, stellen ihre eigenen Querverbindungen zu den Themen her und/oder bringen eigene Angebote/Lernziele ein – sie sind Teil des Lern-/Lehrgeschehens. Eine grundlegende positive Haltung dem Lernen wie dem Lerninhalt gegenüber ist für ein gelingendes Lernen unabkömmlich!

Fischer (2003) weist darauf hin, dass sich gerade im Prozess der Auseinandersetzung mit den vorgeschlagenen Inhalten, im Stellen der Fragen: „Was bedeuten die Inhalte für mich, was bedeuten sie für die Gesellschaft, was bedeuten sie für uns als Lerngemeinschaft?“ Bildung vollziehe.

3.1.2 Verschiedene Lernziele

Die kognitive Entwicklung jedes Menschen vollzieht sich in gewisser Hinsicht wie die aller Menschen in gewisser Hinsicht wie die einiger anderer Menschen und in gewisser Hinsicht wie die keines anderen Menschen.

(frei nach Kluckhohn und Murray; zitiert in: Weinert: 1994, S. 2)

In Anlehnung daran und unter Berücksichtigung der oben genannten Faktoren wird hier zwischen allgemeinen Lernzielen, klassenspezifischen Zielen (Differenzierung) und individuellen Lernzielen (Individualisierung) unterschieden, um verschiedene Ebenen sichtbar zu machen.

ALLGEMEINE ZIELE DES UNTERRICHTS

Die allgemeinen Ziele des Unterrichts sind vorgegeben durch:

- Lehrplan: allgemeine und fachspezifische Lernziele (Fachperspektive)
- Kompetenzorientierung und Bildungsstandards:
Unter Kompetenzen werden „die erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten“ betrachtet, „die notwendig sind, um bestimmte, domänenabhängige Probleme zu lösen.“ (Tenorth, Tippelt: 2007, S. 414)

Ziener (2006, S. 20) fasst zusammen: „Kompetenzen geben Auskunft über das, was jemand kann, und zwar in dreifacher Hinsicht: im Blick auf seine Kenntnisse, seine Fähigkeiten damit umzugehen, und seine Bereitschaft, zu den Sachen und Fertigkeiten eine eigene Beziehung einzugehen. Kompetenzen sind Fähigkeiten unter dem dreifachen Aspekt von Kenntnissen, Fertigkeiten und Einstellungen. Kompetenzen äußern sich in konkreten Handlungen ... Kompetent ist, wer sich darauf einlassen kann, mit Sachverstand mit Dingen umzugehen. Kompetenzorientierter Unterricht zielt auf die Ausstattung von Lernenden mit Kenntnissen, Fähigkeiten/Fertigkeiten sowie die Bewusstmachung und Reflexion von Einstellungen/Haltungen.“

„Bildungsstandards sind in Österreich als Regelstandards konzipiert ... Sie konzentrieren sich dabei auf wesentliche Bereiche eines Unterrichtsgegenstandes und beschreiben die erwarteten Lernergebnisse, wobei fachliche Grundkompetenzen definiert werden, die für die weitere schulische Bildung bzw. berufliche Ausbildung als bedeutend angesehen werden.“ (Bildungsstandards in Österreich. Informationen der Landesfachkoordinator/inn/en am PI-Wien. September 2006)

„Sie legen jene Kompetenzen fest, die Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer bestimmten Schulstufe vorweisen sollen.“

<http://www.bifie.at/bildungsstandards> – 2009-09-06

siehe auch: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml>

Bundesgesetzblatt für die Republik Österreich, Jahrgang 2009, ausgegeben am 2. Jänner 2009 Teil II

KLASSENSPEZIFISCHE ZIELE – DIFFERENZIERUNG

Jede Klasse ist anders. In jeder Klasse gibt es verschiedene, mehr und weniger dominante Subgruppen, Gruppen, mit ähnlichen Interessen, Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten, aber auch Gruppen mit ähnlichem Erfahrungshintergrund (Mädchen, Buben, Schüler/innen mit Migrationshintergrund, ...). Es ist wichtig, diesen Erfahrungshintergrund zu beachten und füreinander sichtbar zu machen. Wie die unterschiedlichen Interessen, Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten, sollten auch diese Erfahrungen bei der Planung und der Wahl der Lernziele, Lerninhalte und Methoden berücksichtigt und genutzt werden. Denn:

Wirkliche Gemeinschaft entsteht erst durch Selbstachtung und Anerkennung der Anderen. (Prenzel: 2006)

Es ist nicht möglich, im Rahmen dieser Handreichung genauer auf die einzelnen Subgruppen einzugehen. Ich greife hier drei Gruppen heraus: Mädchen, Buben und Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Die Zitate und Hinweise sollen die Vielschichtigkeit dieser Bereiche aufzeigen und die Notwendigkeit, das Augenmerk immer wieder darauf zu richten und die Lerninhalte und Lernziele nachzujustieren.

Die kleinen Mädchen mit ihren Zöpfen trippeln schön artig zur Schule, wie sich's gehört; aber die jungen Götter säumen: Sie hören das Schilf rascheln, den Flötenton und die Ziegenhufe auf federndem Waldboden, hier, dort, allüberall. Sie zaudern, lauschen, rastlos im Warten, und irren ihrer einen einzigen Heimat entgegen, weil die Erde voll uralten Raunens ist und sie den Weg nicht finden. Die Götter haben alle den Weg verloren. (Wolfe, Thomas: Schau heimwärts, Engel. – Neuübersetzung, Zürich: Manesse, 2009)



„Die artigen Mädchen“

Nach wie vor gilt: Die Leistungen der Mädchen werden häufig eher auf ihr Sozialverhalten zurückgeführt als auf ihre kognitiven Leistungen; und es gibt beträchtliche Unterschiede im Selbstvertrauen, im Selbstwertgefühl und im Leistungsselbstbild: Beispielsweise führen die Mädchen ihre Leistungen mehr auf ihre Anstrengung zurück, während die Buben sie ihrer Begabung zuschreiben. Zudem enthalten die Lerninhalte z. T. immer noch Rollenklischees und sind gerade in den naturwissenschaftlichen Fächern selten an die alltäglichen Erfahrungen der Mädchen angebunden. (Nationaler Bildungsbericht 2009; Faulstich-Wieland: 2007; Gudjons: 2008)

„Die rastlos wartenden Buben, die ihren Weg nicht finden“

Buben beanspruchen im Unterricht mehr Aufmerksamkeit als Mädchen, allerdings haben sie, trotz höherem Begabungsselbstkonzept – sie halten sich bezogen auf Schulanforderungen für besser als sie tatsächlich sind – größere Schwierigkeiten, sich im Schulsystem zurechtzufinden, und sie versagen häufiger in der Schule als Mädchen. (Nationaler Bildungsbericht: 2008; Faulstich-Wieland: 2007; Gudjons: 2008)

Buben sind auch häufiger von ADHS (Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätssyndrom) betroffen (Kessler: 2009) und erhalten deutlich öfter einen SPF (Sonderpädagogischen Förderbedarf). (Feyerer: 2009)

„Es scheint so zu sein, dass Burschen deutlich weniger den Anforderungen der allgemeinen Schulen entsprechen (können) und als Ausweg die sonderpädagogische Erziehung und Unterrichtung gesucht wird.“ (Feyerer: 2009, S. 86)

Für den Unterricht bedeutet das z. B.:

- Lernziele (Teilziele) und Lerninhalte an den Interessen und den jeweiligen persönlichen Erfahrungen der Schüler/innen orientieren.
Beispielsweise: Faulstich-Wieland: 2007; zu: Mädchen und Naturwissenschaft siehe: Häußler et al: 1998; zu Buben und Lesen: siehe links in der Literaturliste und: Friedrich Jahresheft. Jungen. 2007)
- Unterrichtsformen wählen, die alle Kinder und Jugendliche einbeziehen
- Rollenspiele und Theaterprojekte als Gelegenheiten bieten, Inszenierungen von Mädchen und Buben als Ressourcen zu nutzen. (Faulstich-Wieland: 2007)
- Buben- und Mädchenkonferenzen einrichten, damit sie einmal ungestört untereinander über persönliche Probleme und solche mit der jeweils anderen Gruppe reden können.



Und damit stoßen wir auf ein grundsätzliches Missverständnis: Integration sollte nicht Anpassung, sondern Anreicherung bedeuten.

(Trojanow, Ilija: Der entfesselte Globus. – München: Hanser Verlag, 2008)

„An-/Bereicherung durch kulturelle Vielfalt“:

In der Schule wie auch in der Gesellschaft ist kulturelle Vielfalt der Normalfall. Das kann zu Konflikten führen, birgt aber auch Chancen – die Chance zu lernen, mit anderen zusammenzuleben; nicht zuletzt wird in der Schule ein Grundstein für ein gelingendes Zusammenleben und eine gelingende Zusammenarbeit in einer heterogenen Gesellschaft gelegt.

„Verschiedenheit der Kulturen anerkennen heißt grundsätzlich die Tatsache anerkennen und besser verstehen zu wollen, dass und wie Menschen kulturell geprägt sind und dass solche Prägung spezifische Möglichkeiten und Grenzen – Kreativität und Einschränkung, Entfaltung von Lebensfreude und Leiden unter Ausbeutung und Unterdrückung, also kulturspezifische Formen der Hierarchiebildung, Herrschaft und Gewalt – mit sich bringt.“ (Prenzel: 2006, S. 90)

Gudjons (2008, S. 370) zeigt einige Konsequenzen auf, die sich für die Schule ergeben:

„Vorbereitungsklassen zur Erleichterung des Übergangs in den ‚regulären‘ Unterricht; muttersprachlicher Ergänzungsunterricht in der Amtssprache des Herkunftslandes; aber auch zusätzliche Lehrerstunden für einen Intensivunterricht in Deutsch; Unterricht durch Lehrkräfte aus den Herkunftsländern; geeignetes Lernmaterial für Kinder mit Migrationshintergrund; gezielte Lehrerfortbildung und schließlich auch sozialpädagogische Maßnahmen.“

Weitere Anregungen für den Umgang mit der Heterogenität in den Klassen

(entnommen den pädagogischen Anregungen aus der interkulturellen Jungenarbeit von Jantz: 2007, S. 124):

- Gelegenheiten bieten, dass alle selbst und so offen wie ihnen möglich über ihre Sichtweisen und persönlichen Ziele reden.
- Realistische Ziele anbieten und nach den Stärken auch der Schwierigsten suchen.
- Erst wenn alle Kulturmuster als gleichwertig akzeptiert sind, können individuelle Kompromisse und neue Lösungswege gefunden werden.

- Überprüfen der eigenen Haltung gegenüber den Schüler/innen. Eine ehrlich positive Haltung ist entscheidend, auch bei „auffälligen“ Buben und Mädchen.
- Raum lassen, damit vor allem Migrant/innen über ihre Ausgrenzungserfahrungen sprechen können. Die Schwierigkeiten ihrer Lebensbewältigung ehrlich anerkennen!

Worüber prüft man ein Kind, dessen Lehrer die Not und das Elend waren, das die strengsten Prüfungen der Welt schon bestanden hat. Und sogar wenn es sie nicht bestanden hätte und bestehen müsste, worüber prüft man eigentlich ein Kind. Was muss es vorweisen, um dann entscheiden zu können, ob es in einer Gesellschaft aufgenommen wird oder nicht. Verhält es sich nicht eher umgekehrt? Eigentlich prüft jedes Kind die Gesellschaft. Wie reich sie ist, wie sozial, wie entwickelt, wie barmherzig, wie gut. Denn danach, wie wichtig einer Gesellschaft die Kinder sind, kann man ermessen, wie wichtig ihr auch die Zukunft ist.

(Dinev, Dimitré: Von dort oben. – Kindsein zwischen Leben und Überleben. 2009, S. 50)



Leitfragen:

- Welche Schüler/innen sitzen in der Klasse?
- Welche Vorkenntnisse/welches Vorwissen bringen sie mit?
- Welche Einstellungen/Gefühle bringen sie dem Thema entgegen?
- Welche soziokulturellen Voraussetzungen bringen sie mit?
- Wo liegen ihre Interessen (Freizeitinteressen), die individuellen Stärken der Einzelnen?
- Wie steht es um die Leistungsfähigkeit, die Fähigkeit zum eigenständigen Arbeiten, die sprachlichen Fähigkeiten, die mathematischen Fähigkeiten, das Lerntempo der einzelnen Schüler/innen?
- Welche Schwerpunkte setze ich, welche setzen die Schüler/innen?
- Was möchte ich, dass alle können? Warum?
- Welches Angebot habe ich für die unterschiedlichen Schüler/innen?
- Welche Methoden (Medien) verwende ich auf Grund des Themas, der Zielvorstellung, der Zusammensetzung und der Interessen der Klasse?
- Welche klassenspezifischen Teilziele setze ich?
- Welche außerfachlichen Kompetenzen sollen erworben werden?
- Wie fördere ich ein gutes, soziales Klima in der Klasse?



INDIVIDUELLE ZIELE

„It's not how smart you are. It's how you are smart!“ (Howard Gardner)

Die Klasse ist kein homogener Körper, sondern ein Konglomerat aus Personen, die alle ihr Recht auf Anerkennung, Wahrgenommen werden – und ihr Recht auf Bildung haben. Dabei geht es nicht nur um eine gleichsetzende Gerechtigkeit innerhalb des Schulsystems, sondern auch um eine unterscheidende Gerechtigkeit. (Prenzel: 2006)

Das beinhaltet: Unterschiedliche Lernziele für unterschiedlich Lernende.

Die Gemeinschaft darf dabei nicht aus den Augen verloren gehen: Es ist eine wichtige Aufgabe der Lehrenden, immer wieder Gemeinsamkeit herzustellen, denn Gemeinsamkeit stellt sich nicht von alleine her! (Prenzel: 2006)



In der Schule ein anderer zu werden, das war schwer. Hier war es wie in Spilsby: sie kannten seine Schwäche, keiner glaubte an seine Übungen, alle waren nur davon überzeugt, dass er immer so bleiben würde, wie er war.

(Nadolny, Sten: Die Entdeckung der Langsamkeit. – München, Zürich: Piper 2000)

Integration/Inklusion: Kritik an der konkreten Umsetzung der schulischen Integration führte zu der Forderung nach einem Abbau jeglicher Bildungsbarrieren, nach einem „inklusiven“ Schulsystem – einer „Schule für alle“. (Feyerer: 2009)
 In den „Sonderschulen (Förderschwerpunkt Lernen)“ gibt es eine „Überrepräsentanz der Kinder nichtdeutscher Herkunft, der Kinder arbeitsloser Eltern und aus kinderreichen Familien, eine Überrepräsentanz der Armen, der Jungen, und eine Überrepräsentanz von Kindern, die von kultureller Armut betroffen sind.“
 Auszug aus einem offenen Brief (Resolution) der 20.Tagung zur Integrationsforschung 2006 <http://bidok.uibk.ac.at/itagung/download/resolution.doc> – 2009-09-06

„Hauptziel von Bildung und Erziehung sind für uns mündige und emanzipierte Bürger/innen, die entsprechend ihrer Fähigkeiten selbstverantwortlich und selbstbestimmt an der Verwirklichung einer humanen und demokratischen Gesellschaft mitwirken. Dieses Ziel kann nur erreicht werden, wenn weder behinderte noch andere Menschen vom gemeinsamen Bildungsprozess ausgeschlossen werden. Jede/r muss das Recht zur vollen Partizipation an allen gesellschaftlichen Aktivitäten haben.“ (Feyerer; Prammer: 2003, S. 23)

Weiters gilt zu bedenken, dass gerade Schüler/innen mit SPF (mit sonderpädagogischem Förderbedarf) die Schule am frühesten verlassen. Es fehlen ihnen *„wichtige Jahre der Lebens- und Bildungserfahrung, die anderen Jugendlichen ganz selbstverständlich zugestanden werden, obwohl gerade die Jugendlichen mit Beeinträchtigung eher mehr denn weniger Bildungszeit für den Erwerb von Wissen und Schlüsselqualifikationen, die Entwicklung einer selbständigen Tagesstrukturierung und/oder die Entwicklung von Berufsinteressen benötigen würden.“* (Fasching/Felkendorff: In: Feyerer: 2009, S. 90)

Jede Schülerin/jeder Schüler sollte ihren/seinen Lernweg gehen und individuelle Lernziele verfolgen (dürfen). Die individuellen Ziele können fachspezifisch sein (z. B.: Ich möchte genauer Bescheid wissen über ...!), aber auch überfachlich (z. B.: Ich möchte meine Angst überwinden und vor einer Gruppe reden!). Schüler/innen sollten auch ermutigt werden, auf je eigene Weise zu zeigen, was sie bereits beherrschen – das heißt: Präsentation und auch Prüfungen vielfältig gestalten, sodass jene, die sich besser mündlich als schriftlich ausdrücken (oder gerne und gut etwas herstellen, zeigen, vorführen), auch eine Chance haben, zu zeigen, wie und worin sie gut sind.

„Von professioneller Lehrerbildung wird man erst da sprechen können, wo aus dem Wissen um die individuelle Besonderheit eines Kindes ein Verstehen seiner Situation geworden ist und dieses Verstehen eine von Verantwortung geprägte Haltung erzeugt, die sich im pädagogischen Umgang mit dem betroffenen Kind widerspiegelt.“ (Kessler: 2009, S. 290)

Salamanca Erklärung:

„Das Leitprinzip, das diesem Rahmen zugrunde liegt, besagt, dass Schulen alle Kinder, unabhängig von ihren physischen, intellektuellen, sozialen, emotionalen, sprachlichen oder anderen Fähigkeiten aufnehmen sollen. Das soll behinderte und begabte Kinder einschließen, Straßen- ebenso wie arbeitende Kinder, Kinder von entlegenen oder nomadischen Völkern, von sprachlichen, kulturellen oder ethnischen Minoritäten sowie Kinder von anders benachteiligten Randgruppen oder -gebieten.“ http://www.dgsv.de/pdf/Pauser_Norbert.pdf – 2009-09-21 und <http://bidok.uibk.ac.at/library/unesco-salamanca.html> – 2009-09-21

3.1.3 Instrumente zur Erhebung des Lernstandes und der unterschiedlichen Lernausgangslagen

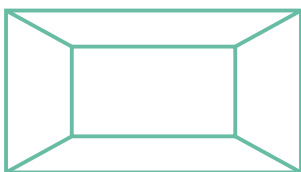
Anmerkung: Es ist weder zielführend noch sinnvoll, ständig irgendwelche Erhebungen und Fragebögen ausfüllen zu lassen und auszuwerten; es nimmt viel Zeit des Unterrichtes in Anspruch, die dem eigentlichen Geschehen, dem Lehr-/Lernprozess, dem Üben zur Vertiefung der Stoffinhalte ... abgezogen wird.

Eine mögliche einfache Form, die unterschiedlichen Interessen am Lernziel rasch und spontan im Unterricht zu bestimmen und damit auch die Lernenden in die Wahl des Lernziels einzubeziehen, ist die Frage:

- > Was wisst ihr bereits zu diesem Thema? Was möchtet ihr dazu wissen/können?
- Fragen stellen ist eine Kunst, die Kinder gut beherrschten und beherrschen und die es, wenn nötig, wieder zu erlernen bzw. zu erhalten gilt!
- Eine einfache und wenig zeitaufwändige Methode, notwendige Vorkenntnisse aufzuarbeiten:
- > Begriffe, Stoffinhalte, die vorausgesetzt werden, aufschreiben und in 5-10 Minuten mit Hilfe von Lehrbüchern ... wiederholen und auffrischen!

ERHEBEN DER VORKENNTNISSE UND VORERFAHRUNGEN

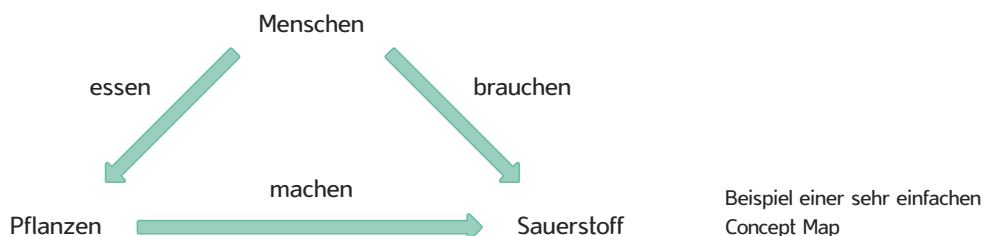
- Themen-ABC:
Lernende schreiben das Alphabet an den linken Rand eines Blattes und versuchen so viele Buchstaben wie möglich mit einem passenden Begriff, Gedanken, Namen zum (anstehenden) Thema zu verbinden.
- Platzdeckchen (Placemat):
Die Schüler/innen werden in Gruppen von drei oder vier Personen aufgeteilt. Jede Gruppe zeichnet in die Mitte eines Flip-Chart-Papiers oder eines DIN-A3-Papiers einen Kreis oder ein Viereck. Der restliche Platz des Blattes wird so aufgeteilt, dass jede Person ihr eigenes Feld zum Schreiben hat.



Beispiel für ein Platzdeckchen für vier Personen

Zu dem vorgegebenen Thema schreiben nun alle für zwei bis drei Minuten ihre Ideen in ihr Feld (vorerst keine Gespräche oder Austausch). Das Team diskutiert sie und einigt sich darüber, welche Ideen ihre Diskussion repräsentieren. Diese werden in die Mitte geschrieben und können gemeinsam nach Wichtigkeit geordnet werden. Diese Methode wird verwendet, um Ideen auszutauschen, zu diskutieren und zu strukturieren.

- **Geben und nehmen (Give and Get):**
Schüler/innen falten ein Blatt Papier so, dass 8 (12) gleich große Felder entstehen. In vier Felder schreibt jeder einzelne Begriffe, die er/sie mit dem Thema verbindet. Danach tauschen sich je zwei Schülerinnen und Schüler über ihre Begriffe aus und übernehmen wechselseitig einen Begriff in ein freies Feld ihrer Liste. Mit dieser Methode können gemeinsam Ideen entwickelt und diskutiert werden.
- **Concept Map: (Beitrag von Christian Bertsch)**
„Concept Mapping ist eine effektive Möglichkeit, um das Verständnis eines komplexen, wissenschaftlichen Sachverhaltes zu überprüfen und allfällige ‚Alternativkonzepte‘ aufzudecken und bietet zudem auch eine schnelle und leichthandhabbare Möglichkeit zu prüfen, welche Vorstellungen Lernende von einem wissenschaftlichen Konzept haben – sowohl vor als auch nach einer Lerneinheit. Auf Kärtchen (oder in gezeichneten Kästchen auf der Tafel) werden verschiedene Begriffe geschrieben; diese Begriffskärtchen (Kästchen) – die Knoten des Netzes – werden durch Pfeile verbunden, die eine (gerichtete) Beziehung zwischen den jeweiligen Begriffen herstellen. Je mehr Begriffskärtchen, desto komplexer wird das Netz.



Ich verwende Concept Mapping oft als Einstieg in ein neues Thema und gleichzeitig als Wiederholung des Themas. Dazu schreibe ich die Schlüsselworte zu diesem Thema auf die Kärtchen und teile diese aus. Die Schüler/innen erstellen (allein oder in Kleingruppen) mit diesen Kärtchen ein Netz („Map“). Können sie ein Kärtchen nicht einordnen, legen sie es zur Seite. Diese Maps werden besprochen und eingesammelt. Nachdem wir das Thema im Unterricht behandelt haben, teile ich dieselben Begriffskärtchen noch einmal aus. Die Schüler/innen erstellen wieder eine Map und vergleichen diese dann mit der ‚Einstiegsmap‘. Durch den Vergleich sehen sie direkt ihren individuellen Lernfortschritt; der eigene Lernprozess wird reflektiert. (Oft höre ich Kommentare wie: ‚So ein Blödsinn – das habe ich gemacht. Ist doch eigentlich ganz leicht!‘)“

http://www.imst.ac.at/imst-wiki/images/2/2b/Dissertation_ChristianBertsch.pdf – 2009-09-17

ERHEBEN (VORUNTERRICHTLICHER) VORSTELLUNGEN

Vor allem im naturwissenschaftlichen Unterricht sind die (vorunterrichtlichen) Vorstellungen der Schüler/innen zu den verschiedenen Naturerscheinungen und Theorien sehr wichtig. (Beispiel: Untersuchungen zeigen, dass die falschen Erklärungen über das Entstehen der Jahreszeiten nur dann abgeändert werden, wenn sie im Unterricht thematisiert, mit der wissenschaftlichen Erklärung in Konflikt gebracht und dann verändert werden.)

- Zeichnungen: Was fällt dir zur Schwerkraft ein? Zeichne ein Bild!
- Quiz: Welche Aussagen sind richtig?
- Betrachte das Bild von Rantanplan. Was meinst du dazu?



© Lucky Comics

ERHEBEN DER FREIZEITINTERESSEN/FACHLICHEN INTERESSEN

- Steckbriefe: Zu Beginn des Unterrichts werden Steckbriefe erstellt. Sie liefern einen Einblick in die Freizeitinteressen und können auch fächerübergreifend verwendet werden.

ERHEBEN DER BEVORZUGTEN LERNSTILE

- Am Beispiel des Physikunterrichts: (Anhang 5)
(Differenzierung im Hinblick auf Lernvoraussetzungen, Ziele, Unterrichtsinhalte, Medien, Leistungsinteressen)

<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/flex/Handbuch2/Handbuch2-4.html> – 2009-09-17



S. 111

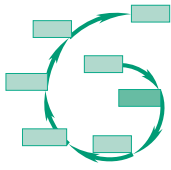
Die Erhebung der unterschiedlichen Ausgangslagen, der Interessen und der Möglichkeiten der Schüler/innen legt das genaue Lernziel (oder die unterschiedlichen Lernziele im Sinne der obigen Differenzierung und Individualisierung) fest. Auf dieser Basis werden die Lehrmethoden bzw. die Lernarrangements festgelegt.

Leitfragen:

- Welche Routinen brauchen die Schüler/innen?
- Welche Begriffe, welche Fakten werden vorausgesetzt?
- Wie könnte das Wissen aussehen, das einige Schüler/innen bereits mitbringen?
- An welche Interessen kann ich anknüpfen?
- An welche Art von Wissen kann ich anknüpfen?
- Wo liegen Quellen für Missverständnisse?
- Welche unterschiedlichen Möglichkeiten gibt es, einen bestimmten Sachverhalt auszudrücken?
- Welche unterschiedlichen Lerntechniken, grafischen Strukturierungsformen können angeboten werden?
- Welche Lernstile bevorzugen die Schüler/innen?

zusammengestellt nach Friedrich Jahresheft: Heterogenität, 2004





3.2 Der Unterricht – vom Lehren her betrachtet: Unterrichtsmethoden

Lehrende instruieren –
lehrer/innenzentriert



Lehrende assistieren –
schüler/innenzentriert

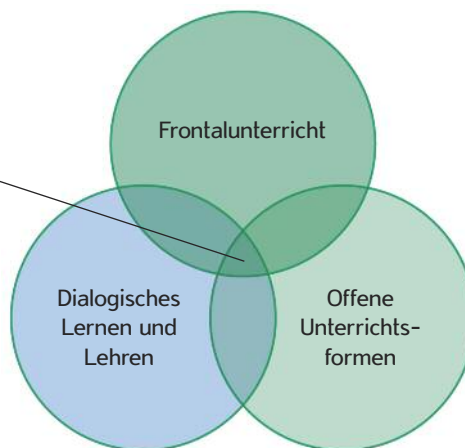
Unterrichtsmethoden gehören zum Rüstzeug der Lehrer/innen. Die verschiedenen Methoden variieren im Grad der Schüler/innenzentriertheit. Jede Unterrichtsmethode birgt aber Möglichkeiten, auf Einzelne einzugehen und sie individuell zu begleiten, sei es der Frontalunterricht oder erweiterte Lernformen (eine wertschätzende Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden vorausgesetzt). Mit der Methode ändert sich die Rolle der Lehrenden: Sie instruieren, moderieren oder assistieren! Ziel ist es, von der Instruktion zur Assistenz zu gelangen. Die Schüler/innen nehmen die Verantwortung für ihren Lernprozess wahr. Allerdings gilt: Nicht Methodenmaximum, sondern Methodenoptimum führt zum Ziel!

Die Studie MARKUS hat gezeigt, dass diejenigen Klassen mit einer überschaubaren Anzahl unterschiedlicher Lehr-Lern-Szenarien am erfolgreichsten waren. Zu häufiger Wechsel von Methoden führt zur Verunsicherung. (Helmke: 2009)

„Es gilt folgende Faustregel für die zeitliche Verteilung der Arbeitsformen:
30 % frontal, 10 % im Kreis, 30 % in der Kleingruppe (2–6 Schüler), 30 % allein.“
(Seydel: 2009, S. 28)

In diesem Kapitel werden folgende Unterrichtsmethoden genauer betrachtet:

Ziel: Möglichst oft für möglichst viele Lernende lernförderliche Bedingungen in einer heterogenen Klasse herstellen



Venn-Diagramm

Eine ausführliche Zusammenstellung verschiedener Methoden findet sich z. B. unter: Feyerer, Prammer: 2003; Linser, Paradies; 2001; Wiechmann: 1999

Anmerkung: Die Aufteilung in Unterrichtsmethoden und Lernarrangements ist eine Möglichkeit, die unterschiedlichen Sichtweisen auf den Unterricht wiederzugeben.

3.2.1 Differenzierungskriterien nach Bönsch

1. Kriterium: Er-, Be- und Verarbeitungsweisen:

- unterschiedliche Begegnungsweisen (Realität, Objekte, Modell, Schema, Bild, Texte)
- unterschiedliche Bearbeitungsweisen (Text rezipieren, Medien ansehen und analysieren, erkunden/recherchieren, lesen, hören, sehen, fühlen, experimentieren, verändern, neu strukturieren)
- unterschiedliche Verarbeitungsweisen (Aufgaben ausführen, Texte erstellen, memorieren, trainieren, anwenden, umsetzen)

2. Kriterium: Quantität der Unterrichtsinhalte

- Basistexte oder differenzierte Quellenbearbeitung
- vier Grundoperationen oder zehn Anwendungsaufgaben
- fachliche Systematik oder exemplarische Themen

3. Kriterium: Anspruchsniveau (Qualität)

- einfache Aufgaben – komplexe Aufgaben
- schlichte Wiedergabe – selbständige Verarbeitung
- komplexe Texte – vereinfachtes Exzerpt
- Teilkompetenzen (Vokabellernen) – mehrdimensionale Aufgaben (Text mit Vokabeln und Grammatik)
- reproduktives Denken – produktives Denken

4. Kriterium: Selbständigkeit – Umfang benötigter Hilfe

- völlig selbständige Bearbeitung von Aufgaben
- geringe Selbständigkeit und größerer Beratungs-/Unterstützungsbedarf

5. Kriterium: Zeit

- schnelle Erledigung der Lernaufgaben – langsame Arbeitsweise

6. Kriterium: Kooperationskompetenz

- gute Zusammenarbeit mit anderen – geringe Kooperationsfähigkeit
- selbst gut Hilfen geben können – geringe Vermittlungsfähigkeit

7. Kriterium: Zieldifferenzierung

- Orientierung an den Zielen der Klasse – geringe Zielmargen – notwendige Zusätze

8. Kriterium: Planerfüllung oder zusätzliche Interessen

- Erledigung der Pflichtaufgaben – eigenständige Aktivitäten
- Sollerfüllung – eigenständiges Nachforschen

Bönsch: 2009, S. 37

3.2.2 Differenzierungsmöglichkeiten – Methoden

DER FRONTALUNTERRICHT – LEHRER/INNENGELENKT & SCHÜLER/INNENORIENTIERT

Bedingungen für einen gelingenden Unterricht: (Helmke: 2009 und Weinert: 1997, 1992)

Lehrende

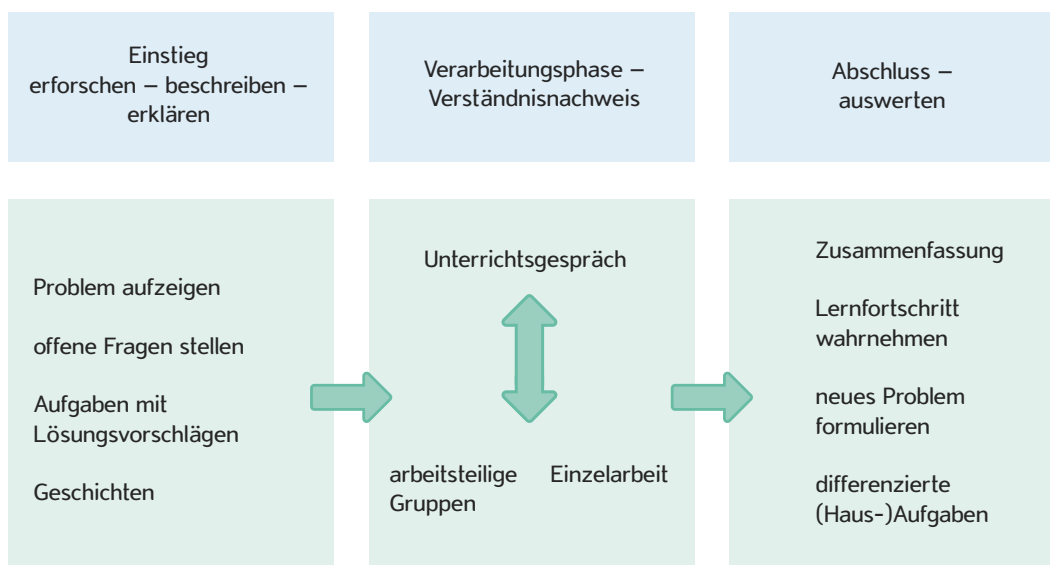
- orientieren sich an den Lernvoraussetzungen und Interessen der Schüler/innen und stimmen Lernziele, Themen sowie Arbeitstempo auf sie ab,
- mischen leichte und schwierige Fragen, rufen alle Schülerinnen und Schüler auf und ermutigen zum Nachfragen,
- geben den Schüler/inne/n Zeit zum Nachdenken und reagieren auf ihre Antworten mit einem wertschätzenden Feedback,
- sorgen für ausreichende Übung (differenzierte Aufgaben),
- kontrollieren den Lernfortschritt bei jeder einzelnen Schülerin/jedem einzelnen Schüler und helfen bei Lernschwierigkeiten.

Ein lehrer/innengelenkter, aber schüler/innenorientierter Unterricht verringert die Leistungsdifferenzen zwischen den Schüler/inne/n, vermindert die Leistungsängstlichkeit und stärkt das Selbstbewusstsein fachlicher Tüchtigkeit. Allerdings sinkt auf Dauer die Lernlust. Um die Lernfreude der Schüler/innen zu erhalten, werden offene Unterrichtsformen gewählt, die die Interessen der Schüler/innen in den Vordergrund stellen und ihre Eigenaktivität zulassen. (Helmke: 2009 und Weinert: 1997, 1992)

Wie kann der Frontalunterricht gestaltet werden, dass sich möglichst viele Schüler/innen persönlich angesprochen und herausgefordert fühlen und Lernen initiiert wird?

Das Diagramm zeigt die verschiedenen Stationen: Einstieg, Verarbeitungsphase und Abschluss sowie verschiedene Variationsmöglichkeiten.

Stationen des Frontalunterrichts



Kurze Einstiegsphase: Erforschen – Beschreiben – Erklären

Ein Sprichwort besagt, wer das erste Knopfloch verfehlt, komme mit dem Zuknöpfen nicht mehr zurande. Daher kommt dem Einstieg eine besondere Bedeutung zu: Worum geht es in dieser Unterrichtseinheit? Wie gehen wir vor? (Zur besseren Orientierung: Thema an der Tafel oder Plakat, Mindmap, ... siehe Kapitel 2.2):

Erforschen: (Einteilung in Erforschen – Beschreiben – Erklären nach Garner [2009])

Gegenstände, die mit dem Lerninhalt in Verbindung stehen, werden vorgestellt.

Schüler/innen „betrachten“ diese Gegenstände und notieren, was ihnen auffällt. Sie sammeln einige Minuten lang Sinneseindrücke. (Nicht raten oder interpretieren! Beobachten und sammeln). Die Gegenstände können konkret wie symbolisch sein, z. B.:

- Bilder, Worte, Symbole, Anweisungen für ein Arbeitsblatt, Experiment, Naturvorgänge;
- literarische Texte oder Geschichten: „Es war einmal ...“ Der erzählende Unterricht setzt vor allem auf die Magie des „Geschichtenerzählens“, um den Unterricht schüler/innengerecht und anregend zu gestalten. (Anregende) Erzählungen sind Grundelemente der Kommunikation und Kindern wie Jugendlichen eine geläufige Form der Weitergabe von Erfahrungen, aber auch der Wissensvermittlung.

Wer erzählt, neigt sich den Zuhörenden zu. (Kubli: 1998)

- eine Kernidee (dialogisches Lernen, S. 55)
- eine Aufgabe mit (eventuell) mehreren Lösungsvorschlägen und passendem Anspruchsniveau (Leisen: 2003, S. 116ff)
- Offene Fragen – sie öffnen das Tor zum individuellen Lernen, animieren zum Nachdenken und motivieren zu weiteren Fragen (keine Ein-Wort-Antworten!)

Nehmen Sie an, die Autorin dieser Handreichung säße Ihnen gegenüber und stellte Ihnen zwei Fragen. Welche der beiden Fragen würde Sie zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit dem Thema dieser Handreichung herausfordern?

Frage 1: Wie gefällt Ihnen die Handreichung?

Frage 2: Wenn Sie diese Handreichung schreiben würden, welche Aspekte wären Ihnen wichtiger, welche würden Sie streichen?

Offene Fragen fördern kreatives Arbeiten und ermöglichen Transferleistungen. Zudem eignen sie sich, um schnell und gezielt Vorkenntnisse zu aktivieren, Interesse zu wecken, Probleme aufzuwerfen, Lösungen anzubahnen, Erkenntnisse zu gewinnen, Schlussfolgerungen zu ziehen ...

- Fragen, die sich aus Blooms Taxonomien ergeben: Das pädagogische Ziel bestand/besteht vor allem darin, Lehrer/innen zu anspruchsvolleren, über bloßes Faktenwissen hinausgehenden Fragen, Anforderungen und Aufgaben anzuregen. (Anhang 11)

Beschreiben: Als nächstes beschreiben die Schüler/innen, was ihnen auffällt, entweder in Murmelgruppen oder allein. Die Ergebnisse werden aufgeschrieben und sichtbar gemacht.

Erklären: Die Lehrperson fasst zusammen, erklärt neue Konzepte (neue Begriffe), erläutert den Lerninhalt.

Verarbeitungsphase

Übungsphasen (mit problemorientierter Anwendung) zur Festigung und Vertiefung der Lerninhalte.

Arbeitsteilige Gruppenarbeit:

Kleingruppen bearbeiten die Arbeitsaufträge und/oder sammeln Beispiele, Vermutungen, Ideen. Die Arbeitsaufträge sind die Quintessenz der Methode. Sie sollten so gestellt werden, dass sie zum Nachdenken anregen, ohne die einen zu überfordern und die anderen zu langweilen. (Kapitel 3.2.2 Differenzierungsmöglichkeit – Aufgaben). Schüler/innen fassen dann ihre Erkenntnisse übersichtlich zusammen (z. B. als Mind Map, auf einem Plakat, ...) und präsentieren sie.

Arbeitsteilige Gruppenphasen ermöglichen es den Schüler/innen, vom Ich über das Wir zum Verständnis der Lerninhalte zu gelangen. Schüler/innen erleben: Es gibt auch andere Betrachtungsweisen als die eigenen, andere sehen die Dinge anders, andere haben anderes erlebt. Sie lernen dabei, ihre Vorstellungen mit denen anderer abzugleichen, sich zu positionieren, sich mit verschiedenen Anschauungen auseinanderzusetzen – das führt zu einem tieferen Verständnis. (von der Groeben: 2009)

Gelenktes Unterrichtsgespräch:

Voraussetzung für ein gelingendes Unterrichtsgespräch sind klare Vereinbarungen und Regeln für das Gespräch, aber auch für Feedback-Geben. Ein höfliches, sachliches, wertschätzendes und diszipliniertes Gespräch ist nicht selbstverständlich, es muss gelernt und geübt werden. (Von der Groeben in: Pädagogik 1/09)

Unterrichtsgespräche oder auch offene Diskussionen unterstützen die aktive Er- und Verarbeitung des Themas. Im Gesprächsverlauf treten Lehrende möglichst in den Hintergrund; („Relaisfunktion“: Mit einem kleinen Steuerstromkreis wird ein großer Arbeitsstromkreis geregelt). Sie sammeln Beiträge der Schüler/innen ein, ohne sie zu kommentieren, behalten aber die Zielrichtung des Gesprächs im Auge.

(Gelegentliche Zusammenfassungen und kurze Tafelnotizen erleichtern das Einhalten der Richtung.) Zum Abschluss werden die Antworten besprochen, wenn nötig richtiggestellt und zusammengefasst.

Einzelarbeit:

Die Schüler/innen erarbeiten sich in Übungsphasen und Stillarbeitsphasen die Lerninhalte. Lehrer/innen haben Zeit und Raum, sich den Einzelnen zuzuwenden und ihren Lernprozess zu beobachten und zu begleiten. (Übungsphasen: Kapitel 3.3.1)

Verständnisnachweis:

Schüler/innen präsentieren kurz, was sie erarbeitet haben und was sie wie verstanden haben.

Abschluss und Auswertung

Eine abschließende Zusammenfassung (unter Umständen mit differenzierten Aufgaben – auch als Hausübung – zur Vertiefung und die Formulierung eines weiteren Problems, das sich aus der Arbeit ergeben hat) rundet die Lerneinheit ab und bietet eine Zusammenschau. Die Schüler/innen werden noch einmal angeregt, den eigenen Lernfortschritt wahrzunehmen: Was hast du in der heutigen Einheit Neues erfahren?

Schreibe 1, 2, Informationen auf, die neu für dich waren. (Kapitel 3.1.3: Concept Mapping, um den Lernfortschritt sichtbar zu machen.)

Den Dialog unter den Lernenden fördern, um ein gemeinsames Verständnis von Sachverhalten zu entwickeln.

(Posch, Peter: Individualisierung – Ansätze und Erfahrungen; Vortrag; Villach 2009)

DIALOGISCHES LERNEN UND LEHREN

Das dialogische Lernen von Urs Ruf und Peter Gallin (1998, 2004) basiert auf der Erkenntnis, dass Verstehen immer ein individueller Prozess ist. Daher kommt es darauf an, zuerst die persönlichen Zugänge, das Singuläre zu sehen. Der Weg führt vom singulären Denken zum gesicherten Wissen.

Die Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Thema (der Dialog) wird durch ein herausforderndes Problem angeregt (die Kernidee). Daraus können sich unterschiedliche Lernwege entwickeln, je nach dem Vermögen und dem Willen der Lernenden. Dabei geht es nicht um den schnellsten Weg von der Frage zur Lösung, sondern um den angemessenen Weg des individuellen Verstehens.

Die Kernidee: Im Zentrum des Unterrichts (vom fachlichen Angebot der Lehrenden aus betrachtet) steht die Lehrperson. Sie stellt ihre Kernidee vor, aus der sich aber auch von Schüler/innen entwickelte Kernideen herauskristallisieren können.

Beispiel für eine Kernidee, aus der weitere, von den Schüler/innen initiierte Kernideen entstanden sind: Kernidee und Einstiegsauftrag zum Thema Lyrik:

„Kernidee: Wenig Worte – große Wirkung. Auftrag: Schreiben Sie ein Gedicht.“

Aus den Arbeiten einer Schülerin ergab sich eine weitere, neue Kernidee:

„Kernidee: Dort, wo man endgültig erfährt, was der Hintergrund des Gedichtes ist.

„Ich schreibe, bis ich ‚am Ziel‘ bin und es auf den Punkt gebracht habe,

wovon ich in den bisherigen Versen nur erzählt habe und es veranschaulicht habe.

Das macht mir Spaß und dann merke ich selbst, ob ich nun am Ende angelangt bin.

Dort, wo man endgültig erfährt, was der Hintergrund des Gedichtes ist.“

Auftrag: Überprüfen Sie an einem Beispiel aus der Literatur, ob sich Cornelias Strategie auch andernorts beobachten lässt. Gibt es eine Stelle, wo sich die Quintessenz der Textaussage konzentriert? Erläutern Sie Ihre Einsicht in einem kurzen Text.“ (Ruf; Keller; Winter: 2008, S. 33, 37)

Drei wichtige Merkmale einer Kernidee: (Ruf, Urs; Gallin, Peter: 1998 und 2004)

- Biographischer Aspekt: Ausgangspunkt der Kernidee sind persönliche Erfahrungen der Lehrpersonen; damit geben sie den Schüler/innen Einblick in einen komplexen Sachverhalt und machen ihnen klar, was „der Witz an der Sache“ ist.
- Wirkungsaspekt: Die Kernidee fordert die Lernenden zu einem Dialog mit den Lerninhalten heraus; sie werden angehalten, ihr Verhältnis zu den zu erarbeitenden Lerninhalten zu klären, wobei sie sich von ihrem Vorwissen und ihrer Praxis leiten lassen. Die Kernidee ist so formuliert, dass die Bewältigung der damit zusammenhängenden Aufgabe möglich ist. Das erhöht das Selbstvertrauen der Lernenden.
- Sachaspekt: Die Kernidee fängt ein ganzes Stoffgebiet ein, rückt eine provozierende Eigenheit in den Vordergrund und lädt zu einem partnerschaftlichen Dialog ein.

In einem Reisetagebuch (Lernjournal, Lerntagebuch: Kapitel 3.3.5) wird dieser individuelle Weg festgehalten. Das fordert zu einer Reflexion über den eigenen Lernprozess auf – eine Bedingung für nachhaltiges Lernen.



OFFENE UNTERRICHTSFORMEN

Rückmeldung eines Schülers nach einer offenen Unterrichtseinheit (2. Klasse AHS):

Liebe Frau Professor Salner-Gridling!

Das Offene Lernen zum Thema Fliegen hat mir sehr gut gefallen.

Leider habe ich nichts dazugelernt.

Diese Arbeit möchte ich öfter machen.

Ihr Peter

Das methodische Grundprinzip des Offenen Unterrichts ist das entdeckende, problem-lösende, handlungsorientierte und selbstverantwortliche Lernen. Offene Lernformen sind notwendig, wenn selbständiges Lernen angeregt oder das Gelernte praktisch geübt werden soll und wenn methodische Schlüsselqualifikationen (z. B. kommunikative, muttersprachliche und fremdsprachliche Kompetenzen, Medienkompetenzen, Team-fähigkeiten) trainiert werden sollen. Damit der Lernprozess gelingt, müssen offene Lernumgebungen angemessene Lernhilfen und Unterstützungsangebote bieten sowie eine gezielte, individuelle Beratung. (Gudjons zitiert in: Fink; Gänger: 2008)

Die Materialien sollten einer kritischen Überprüfung unterzogen werden: Wenn Schüler/innen etwas selbst entdecken und eigene Lösungsstrategien entwickeln sollen, dann darf die für die Arbeitsaufträge verwendete Sprache weder instruieren noch massiv lenken. (Klaffke: 2009 Beilage; diese Beilage enthält einen Beobach-tungsbogen für Formen des Offenen Unterrichts.)

Allgemeines zum fächerübergreifenden Unterricht:

Um einen fächerübergreifenden Unterricht konsequent umzusetzen wird ein zentraler Bereich im wöchentlichen Unterricht eingerichtet.

„Die geltende Stundentafel kann dabei in begrenztem Umfang durchbrochen und durch kluge, standortbezogene Lösungen verändert werden. Ein bewährtes mögliches Modell stellt die Einrichtung eines wöchentlich wiederkehrenden vierstündigen Blocks ‚Offenes Lernen‘ dar. ‚Offen‘ deshalb, weil die Lernwege der Schüler/innen und die Lernergebnisse im Projektunterricht nicht im Vorhinein festgelegt und vorhersagbar sind. Dies stellt das Minimum an Zeit dar, die für fächerübergreifendes, praktisches Lernen benötigt wird.“

(ExpertInnenkommission: 2007, S. 25)

Beispiele für offene Unterrichtsformen:

- Gruppenunterricht
- Stationenbetrieb
- Verschieden Formen des Projektunterrichts
- Kompetenzorientierter Unterricht
- Arbeit mit Kompetenzraster

Auswahl und Zusammenstellung der Methoden aus: Feyerer, Prammer: 2003; Linser, Paradies: 2001; Wiechmann: 1999

Gruppenunterricht

Im Sinne einer inneren Differenzierung werden (zeitweise) Lerngruppen gebildet, die an differenzierten Aufgaben arbeiten. Allerdings ist zu bedenken:

„Gut funktionierender, erfolgreicher Gruppenunterricht ergibt sich nur, wenn:

- Die Aufgabenstellung für die selbständig arbeitenden Gruppen klar, angemessen und bewältigbar erfolgt und die Schüler sie verstehen,
- die Schüler/innen über ein hinreichendes arbeitsorganisatorisches und methodisches Knowhow verfügen,
- die Schüler/innen einigermaßen motivierbar und leistungswillig sind.“
(Weidner: 2005, S. 28)

Welche Kompetenzen und Freiheitsgrade der Schüler/innen werden eingefordert und gefördert?

- Verantwortung für sich und andere übernehmen
- Normen und Regeln aufstellen und einhalten
- aktiv zuhören und seine persönliche Meinung vertreten
- Grenzen der anderen respektieren und eigene Grenzen ziehen
- Unterschiede aushalten und Konflikte lösen
- sich selbst und andere wahr- und annehmen
- Vielfalt der Meinungen genießen, vergleichen und eigene Meinung schärfen

Gerade in diesem Kontext sind die persönlichen wie sozialen Kompetenzen der Schüler/innen besonders wichtig. (Genauerer zu Kompetenzen: Kapitel 3.1.2 und 3.3.5)

Stationenarbeit

Stationenarbeit fördert die Aktivität und die Kreativität der Schüler/innen; sie übernehmen die Initiative und Verantwortung für ihr Lernen und entwickeln Selbständigkeit und Handlungsfähigkeit.

Lehrende stellen die Lernumgebung und das Material bereit. An ortsfesten Stationen werden themendifferenzierte Aufgaben mit Materialien und Arbeitsanleitungen bearbeitet. Die Stationen können entweder systematisch aufeinander aufbauen (dann müssen sie im vorgeschriebenen Kreislauf erarbeitet werden) oder sie können sich thematisch ergänzen (dann ist die Reihenfolge der Bearbeitung freigestellt).

Aufgaben können sein:

Arbeitsaufträge, Rätselaufgaben, Übungsaufgaben mit Selbstkontrolle; Lektüreangebote; Versuchsanordnungen; (Zeitrahmen festlegen!)

Differenzierungsmöglichkeit:

nach Wahl- und Pflichtaufgaben. (Lernziele können auch individuell festgelegt werden.)

Individualisierungsmöglichkeit:

Die Schüler/innen wählen sich den Arbeitsauftrag sowie die Sozialform selbst nach ihren individuellen Lerninteressen und -fähigkeiten. Um die einzelnen Stationen für unterschiedlich Lernende zu gestalten, können die Aufgaben so gewählt werden, dass sie unterschiedliche Erarbeitungsweisen ermöglichen (zum Beispiel in Hinblick auf Lerntypen oder multiple Intelligenzen nach Gardner [Anhang 7: Multiple Intelligenzen und ihre Berücksichtigung im Unterricht](#))

Bei einem „Buffetbetrieb“ liegen die Arbeitsmaterialien auf; die Schüler/innen holen sie sich an ihre Arbeitsplätze.

Verschiedene Formen des Projektunterrichts

„Learning by doing“ ist der zugrunde liegende Slogan, der dem „Vater des Projektunterrichtes“ John Dewey zugeschrieben wird. (situiertes Lernen – Kapitel: 3.3.3)

Formen des Projektunterrichts mit den unterschiedlichen Stadien der Differenzierung und Individualisierung: (nach Feyrerer; Prammer: 2003)

	Projektunterricht	Projektorientierter Unterricht	Fachbezogenes Unterrichtsprojekt
Thema	S. bestimmen Thema und Inhalte	S. und L. legen gemeinsam Thema fest	S. wählen aus Themenvorschlägen
Material	S. beschaffen Material	S. und L. beschaffen Material	S. wählen aus vorgegebenem Material
Ziele	S. formulieren Ziele	S. und L. formulieren Ziele gemeinsam	S. wählen aus Zielkatalog
Methode	Freie Wahl des Lernweges	Auswahl aus einem Angebot	Lernwegempfehlung
Gruppe	Freie Gruppenwahl	Freie Zuordnung der S. nach vorgegebenen Merkmalen	L. stellt Gruppe zusammen
Fächer	Ohne Bindung an Fächer	Zwei oder mehr Fächer/evt. zwei L.	Ein Fach/Ausblicke
Beurteilung	Selbstkritik des Verlaufs und des Ergebnisses	S. und L. kritisieren gemeinsam	Bewertung der Lehrperson wird gemeinsam diskutiert
Produkt	Modell, Ausstellung, Protokoll, Verhaltensänderung, neues Interesse ...		
Schüler/in	Selbstbestimmend, aktiv planend	Mitbestimmend/teilweise selbständig/aktiv	Mitbestimmend/aktive und passive Arbeitsphasen
Lehrer/in	Moderator/in, Berater/in auf Wunsch	Zurückhaltend/ koordinierend	Strukturierend, verbindliche Empfehlungen

Diese Unterrichtsformen eignen sich, komplexe Lernziele zu bearbeiten, fördern vernetztes Denken und ermöglichen interdisziplinäres Arbeiten; die Inhalte können sowohl fachspezifisch als auch fächerübergreifend sein.

Die einzelnen Stadien: Projektunterricht, projektorientierter Unterricht und fachbezogenes Unterrichtsprojekt bieten auch die Möglichkeit, Schüler/innen langsam auf ihrem Weg zur Selbständigkeit zu begleiten. Denn: Offene und stärker selbsttätigkeitsorientierte Lernsituationen sind nicht für alle Schüler/innen gleich geeignet und zu jeder Zeit möglich. Manche Schüler/innen benötigen mehr Strukturierung und brauchen mehr Instruktionen.

Beispiel: „Das Herz schlägt“ (Wien, BRG 18, Schopenhauerstraße): fächerübergreifendes Projekt zwischen den unverbindlichen Übungen „Fotovideokurs“ (Georg Eipeldauer) und „Multimedia in der Praxis“ (Helmut Bineder) und Wahlpflichtfach Biologie (Helga Gridling): Videoübertragung einer Herzoperation live vom Operationsaal in einen Zuschauerraum im Krankenhaus Lainz, anlässlich der langen Nacht der Forschung. Die Idee zu diesem Projekt entwickelte sich im Laufe eines Gesprächs zwischen dem Vater einer Schülerin und Mag. Eipeldauer. In weiterer Folge entstand, angeregt von Helga Gridling, eine Lehr-DVD mit den Schüler/inne/n des WPFs Biologie.
Dieses Beispiel zeigt, wie eine Zusammenarbeit von Eltern, Schüler/inne/n und Lehrer/inne/n zu einer Öffnung des Unterrichts beiträgt.

Beispiel: fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt: Barock

Schüler/innen wählen Themen, die sie dann selbst bearbeiten (Bildende Kunst, Literatur, Musik, Architektur, Alltag, Mode ...)

Beispiel für ein fächerübergreifendes Unterrichtsprojekt in D, M, Phy, GSK von Fertl, Ingrid;

Salner-Gridling, Ingrid; Schabereiter, Christian und Schröder, Brigitte

unter: www.imst.ac.at/materialien/index2.php?content_id=131996 – 2009-10-21

Beispiel: M. Schedler (2006) „Epochenunterricht“, Hauptschule Doren (Vorarlberg): Physik, Chemie,

Geographie & Wirtschaftskunde, Geschichte 6.-8. Schulstufe: www.imst.ac.at/wiki/index.php/Epochenunterricht_Ein_Versuch_fächerübergreifend_und_offen_zu_unterrichten – 2009-06-12

Auszug aus dem Grundsatzterlass zum Projektunterricht –
Allgemeine Zielsetzungen: Didaktische Leitlinien:

- Differenzierung nach den individuellen Möglichkeiten, Ansprüchen und Bedürfnissen der Lernenden innerhalb der Lerngruppe
- Erkenntnisgewinn und Bewusstmachung von Zusammenhängen und Strukturen anhand von Beispielen (exemplarisches Lernen)
- Vermittlung der Fähigkeit selbständig zu lernen und mit Wissen umzugehen (Lernen lernen, Anwenden lernen, Vermitteln lernen)
- Verbindung von theoretisch-begrifflichem Lernen und Lernen durch konkretes Handeln und Experimentieren

Vorrangige Ziele des Projektunterrichts sind:

- Selbständiges Lernen und Handeln
- Eigene Fähigkeiten und Bedürfnisse erkennen und weiterentwickeln
- Handlungsbereitschaft entwickeln und Verantwortung übernehmen
- Ein weltoffenes, gesellschaftlich-historisches Problembewusstsein ausbilden
- Herausforderungen und Problemlagen erkennen, strukturieren und kreative Lösungsstrategien entwickeln
- Kommunikative und kooperative Kompetenzen sowie Konfliktkultur entwickeln
- Organisatorische Zusammenhänge begreifen und gestalten

Grundsatzterlass zum Projektunterricht. Tipps zur Umsetzung. –
Das Zukunftsministerium BMUKK, Wien 2001, S. 9

Kompetenzorientierter Unterricht (Ziener: 2006)

Folgende Übersicht fasst unterschiedliche, zu erlangende Kompetenzstufen der Schüler/innen zusammen.

Kategorie I (kognitiver Bereich)

Hier geht es um das Wahrnehmen, Denken, Verstehen, Erklären und Durchdringen.

Es gibt folgende Kompetenzstufen:

A	B	C
Grundzüge wiedergeben können	Hintergründe benennen können	Transfer leisten können
Beschreibung: können die im Unterricht erhaltenen Informationen in wesentlichen Zügen reproduzieren	Beschreibung: können die im Unterricht u. U. auch zu unterschiedlichen Zeitpunkten erhaltenen Informationen miteinander verknüpfen und Bezüge herstellen	Beschreibung: können Informationen selbständig reorganisieren und in einen neuen Zusammenhang einordnen

Kategorie II: (kommunikativer Bereich)

Hier geht es darum, Auskunft zu geben, sich auszudrücken, Informationen zu erfragen, Gespräche zu führen oder zu diktieren.

A	B	C
Gegenstandsbezogene Äußerung	Adressatenbezogenes Reden	Diskursive Reflexion
Beschreibung: können Sachverhalte, eigene Gefühle, Einsichten oder Eindrücke aus der eigenen Perspektive formulieren	Beschreibung: können eine eigene sprachliche Äußerung in den Dialog mit anderen Äußerungen bringen bzw. sich darauf beziehen	Beschreibung: können von der eigenen Position aus auch andere Personen wahrnehmen und in ihrer Äußerung berücksichtigen

Kategorie: III (methodisch-kreativer Bereich)

Hier geht es um die Fähigkeiten zu gestalten, Methoden anzuwenden, ein Produkt zu erstellen oder im weitesten Sinne kreativ zu werden.

A	B	C
Reproduktion (Vorlage wiederholen)	Rekonstruktion (Durchdringung)	Transformation (Übertragung)
Beschreibung: können Aufgabenstellungen, die bereits erprobt wurden, mit veränderten Variablen durchführen	Beschreibung: können strukturverwandte Aufgaben bearbeiten: dieselbe Methode in einer veränderten Anwendung oder die angemessene Methode für einen bestimmten Anwendungsfall wählen	Beschreibung: können fremde Aufgaben selbständig bearbeiten (Aufgabentypus identifizieren, Methode begründet wählen und durchführen)

Kategorie IV (personaler und sozialer Bereich)

Sollen die Schüler/innen die Fähigkeit erwerben, ein Selbstverständnis zu formulieren, in Gruppenprozessen aktiv zu werden oder Prozesse und Ergebnisse zu reflektieren, so lassen sich folgende Kompetenzstufen beschreiben:

A	B	C
reaktiv	aktiv	konstruktiv
Beschreibung: können sich an Problem- und Aufgabenlösungen beteiligen	Beschreibung: können selbst Initiativen zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen übernehmen	Beschreibung: können eigene Beiträge zur Bearbeitung von Aufgaben und Problemen mit andern Beiträgen koordinieren

Beispiel einer kompetenzorientierten Unterrichtseröffnung aus Ziener: 2006, S. 70/71

- „Wir werden nun für einige Zeit in unserer eigenen Geschichte einen großen Schritt zurückgehen. Wir werden dabei auf einen Menschen stoßen, der seine damaligen Zeitgenossen so beeindruckt, aber auch provoziert hat, dass man heute noch von ihm spricht. Wenn die kommenden vier Wochen vorüber sind, wird jeder von euch
- diesen Menschen so kennen gelernt haben, dass er von seinem Leben erzählen kann; außerdem kann jeder von euch
 - begründen, warum es heute noch zwei große christliche Kirchen gibt;
 - jeder von euch kann wenigstens einen Satz sagen, der lautet: Ich bin evangelisch bzw. katholisch bzw. gehöre keiner Konfession an, weil ...; und schließlich
 - jeder und jede von euch kann einen biblischen Text in die heutige Zeit übersetzen und ihr könnt ein Lied auswendig.“

Nebenbei könnte ein solcher Einstieg drei weitere Effekte haben:

- Die Schüler/innen werden im besten Sinne des Wortes zu ‚Mitwissern‘ des angestrebten Lernweges; sie können sprachliche und inhaltliche Varianten anbieten („Gehört dazu auch, dass man über den Papst Bescheid weiß?) und ihren Lernweg mitgestalten.
- Die Schüler/innen können Schritt für Schritt den eigenen Lernweg kontrollieren, das heißt: Das Erreichte kann immer wieder versprachlicht werden („Versucht einmal zu formulieren, was wir heute geschafft haben bzw. neu gelernt haben.“)
- Leistungserwartungen können frühzeitig transparent gemacht bzw. verabredet werden – und die Jugendlichen können auch das Unterrichtsgeschehen aktiv bewerten („Ich habe gar nicht gemerkt, wann wir eigentlich diesen Menschen kennen gelernt haben ...“)

Individuelles Arbeiten mit einem Kompetenzraster

Die Kompetenzraster sind Matrizen, die grundlegende Fähigkeiten und Fertigkeiten eines Fachbereichs formulieren. Diese Kompetenzen (sie betreffen die Frage: Worum geht es?) werden vertikal aufgetragen. Auf der Horizontalen werden die Fähigkeiten eingetragen, von links nach rechts werden sie anspruchsvoller (Kompetenzbeschreibung: Wie gut kann ich etwas?) Die individuelle Ausgangslage wird anhand einer Fachstandortbestimmung erhoben. Sie wird im folgenden mit grünen Punkten im Kompetenzraster gekennzeichnet (im Original große Punkte). Die weißen Punkte (im Original klein) bezeichnen die Arbeiten, die erledigt wurden. Die Lernnachweise werden in einem Lernportfolio unter derselben Nummer gesammelt. Das Lernziel wird zusammen mit einem Coach bestimmt und mit einer roten Linie markiert.

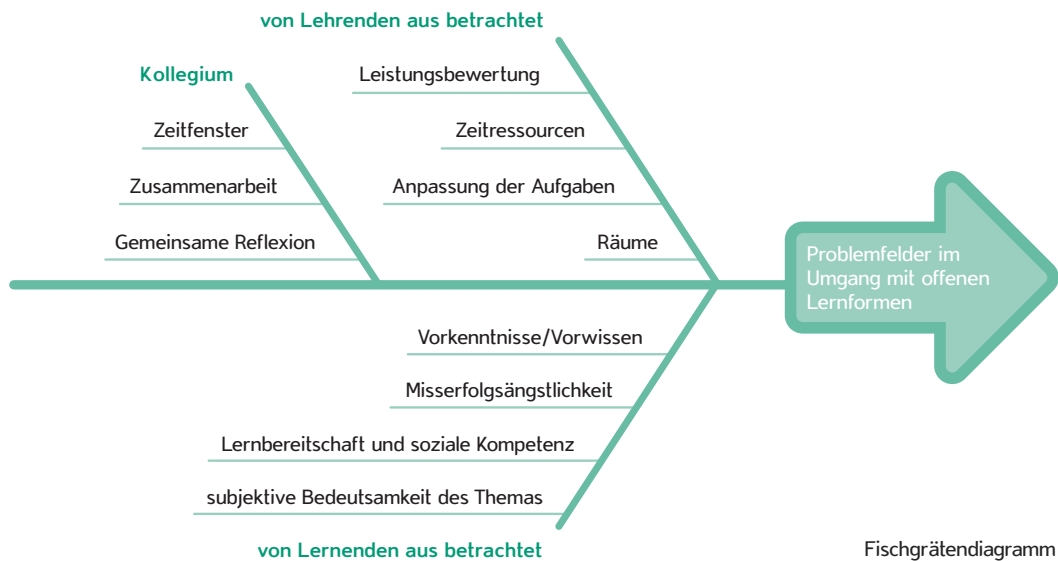
Fuchs, Carina: 2009, S. 36ff. Beschreibung der Arbeit am Institut Beatenberg und am Campus Zollikerberg

Das Kompetenzraster ist nur ausschnittsweise wiedergegeben. Originalraster unter http://www.uni-koblenz.de/~odssslb/abo/Erzziel_SelbstFS3.doc – 2009-09-17
auch: <http://www.bildung-brandenburg.de/2365.html> – 2009-09-17

institut beateberg alpen Internat | Kompetenzraster Englisch | Name: _____

VERSTEHEN	Hören	<p>A1 Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Freizeit oder auf die Schule beziehen, vorausgesetzt, es wird langsam und deutlich gesprochen.</p> <p style="text-align: center;">2</p>	<p>A2 Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, zu meiner näheren Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.</p>	<p>B1 Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Sprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinen Berufs- oder Interessengebieten die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.</p>	<p>B2 Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann verstehen, was mir gezeigt wird.</p>
	Lesen	<p>Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen.</p>	<p>Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache Texte verstehen.</p> <p style="text-align: center;">7 8</p>	<p>Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Sprache vorkommt. Ich kann Texte verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.</p> <p style="text-align: center;">4</p>	<p>Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann literarische Prosatexte verstehen.</p>
SPRECHEN	An Gesprächen teilnehmen	<p>Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um sehr vertraute Themen handelt.</p>	<p>Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Gespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.</p>	<p>Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind oder die mich persönlich interessieren.</p>	<p>Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.</p>
	Zusammenhängendes Sprechen	<p>Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.</p> <p style="text-align: center;">2 4</p>	<p>Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln Menschen, Gruppen, Situationen und meine Tätigkeiten beschreiben.</p>	<p>Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen sowie Sachverhalte erklären. Ich kann Geschichten erzählen oder wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.</p>	<p>Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.</p>
SCHREIBEN	Schreiben	<p>Ich kann kurze, einfache Sätze schreiben. Ich kann einfache Formulare ausfüllen.</p> <p style="text-align: center;">1</p>	<p>Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen Brief schreiben.</p> <p style="text-align: center;">3 9</p>	<p>Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann Texte schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.</p>	<p>Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Text Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.</p>

Problemfelder im Umgang mit offenen Lernformen



Von Lehrenden aus betrachtet:

Zeitressourcen

- o Differenzierungsmaßnahmen erfordern mehr Zeit für die Organisation der Lernprozesse. Dadurch verringert sich der Anteil der effektiven Lernzeit. (Altrichter et al: 2009) Allerdings: Beim kooperativen Lernen geht es (gleichrangig) um soziale Lernprozesse – und hier verringern sich die Lernzeiten keineswegs! Und schließlich gilt auch hier: Um eigenständig zu werden, bedarf es geeigneter Übungsmöglichkeiten!
- o Da die Schulbücher für Arbeitsaufträge nicht immer geeignet sind (Klaffke: 2009), müssen eigene Arbeitsaufträge und Materialien erstellt werden, was mit einem hohen Arbeitsaufwand verbunden ist. Zusammenarbeit mit Kolleg/inn/en hilft, den Arbeitsaufwand zu verringern und angenehmer zu gestalten; interessierte Schüler/innen könnten in das Erfinden weiterer differenzierter Beispiele einbezogen werden!
- o Die klassischen 50 Minuten vor allem in AHS und BHS; die Einstundenfächer (in der AHS zum Beispiel); die durchaus auch einengenden räumlichen Möglichkeiten ... belasten und hemmen das Arbeiten mit offenen Lernformen. Doppelstunden und fächerübergreifende Phasen ermöglichen einen freieren Umgang mit der Zeit. Wenn die Schüler/innen eigenständig arbeiten, bleibt Zeit, um einzelne, schwächere Schülerinnen und Schüler effektiv in ihrem Lernweg zu unterstützen und zu begleiten.

Oder, wie das Beispiel des BRG Bertha von Suttner-Schulschiff Wien zeigt: Hier wurden 45-Minuten-Stunden eingeführt. Die gewonnenen zwei Stunden werden für die Vermittlung sozialer und kommunikativer Kompetenz im Fach KoKoKo (Kommunikation – Kooperation – Konfliktlösung) und für eine unverbindliche Übung (die Teilnahme ist für alle Schüler/innen verpflichtend) verwendet. Lehrer/innen verwenden die gewonnene Zeit, um Schüler/innen (in KoKoKo-Stunden, in fächerübergreifenden Projekten, ...) im Rahmen von Team-Teaching besonders zu betreuen, individuelle Lernprozesse zu begleiten und Erfahrungen in kollegialer Zusammenarbeit zu machen. Kooperation,

Reflexion und professionelle Weiterentwicklung sind wesentliche Elemente.

Ein weiteres Beispiel: Fächerübergreifendes „Nawi-Projekt“ an der Rahlgasse, Wien: Hier wurde der Stundenplan an einem Tag in der Woche so gestaltet, dass nur naturwissenschaftliche Fächer unterrichtet werden. So wird es möglich, ohne großen Aufwand diesen Tag für Projekte außerhalb der Schule zu nützen.

Individuelle Anpassung der Aufgaben

Auch erfahrenen Lehrpersonen fällt es nicht immer leicht, die Aufgaben und Unterrichtsangebote an die Fähigkeiten ihrer Schüler/innen anzupassen. (Altrichter et al: 2009). Es erfordert neben einer Sachkompetenz vor allem auch eine Diagnosekompetenz!

Allerdings: Wenn Schüler/innen den Unterricht mitplanen, eigene Ideen und/oder Materialien einbringen und gemeinsam mit den Lehrenden Erfolgskriterien festlegen, übernehmen sie damit einen Teil der Verantwortung für die Anpassung und den Lernprozess.

Lernumgebung und Räume

Räume sollten nicht nur die notwendigen Materialien und Medien bereithalten, sondern auch ansehnlich gestaltet sein – um Gäste willkommen zu heißen und zum Lernen und Verweilen einzuladen. (Kapitel 2.2)

Von Lernenden aus betrachtet:

- Innere Differenzierung im Unterricht setzt eigenständige und selbstorganisierte Lernprozesse voraus. Schüler/innen brauchen die Bereitschaft und Fähigkeit, selbständig mit komplexeren Texten zu arbeiten, die Fähigkeit, partnerschaftlich und diszipliniert zusammenzuarbeiten, die Fähigkeit zu einer realistischen Selbstbeurteilung – sie müssen aktiv sein! (Altrichter et al: 2009)
- Nicht jede Schülerin/jeder Schüler ist (jederzeit) dazu in der Lage. Die Überforderung der lernschwachen Schüler/innen kann dazu führen, dass sie verunsichert werden und sich ihre Leistungen in der Folge verschlechtern. (Altrichter et al: 2009)
- Aber auch die Motivation und die Konzentrationsfähigkeit von Schüler/inne/n in schwierigen Phasen (persönliche Krisen oder familiäre Probleme) mögen filigran sein! In solchen Situationen brauchen Schüler/innen Verständnis für ihre Situation und möglicherweise stärker lehrer/innengelenkte Unterrichtsphasen – oder einfach nur Zeit für sich und Gespräche!
- Offene und stärker selbsttätigkeitsorientierte Lernsituationen bieten nicht allen Schüler/innen die gleichen Chancen (Helmke: 2009): Lernschwächere Schüler/innen und solche mit niedrigen Vorkenntnissen, mit hohem Angstniveau und Schüler/innen aus benachteiligten sozialen Schichten belasten solche Lernsituationen, sie brauchen mehr Unterstützung und Strukturierungshilfen. Unter Umständen wirken sich solche Lernsituationen sogar negativ auf ihre Leistungen aus.

(Unterstützungsmöglichkeiten: Gestufte Lernhilfen, gemeinsame Planung von Lernprozessen, ... Lernspirale, Verstehensweg und verschiedene Lerntechniken; Kapitel 3)

Kollegium:

Eine Änderung des Unterrichts erfordert eine Änderung der Einstellung und eine gelingende Zusammenarbeit: kollegiale Hospitation, Konferenzen, gemeinsames Erarbeiten der Themen, Absprache über Prüfungsmodus (vor allem bei Laborunterricht, fächerübergreifendem Unterricht ...) und Zeitressourcen für notwendige Besprechungen und Konferenzen. Überaus wichtig ist auch eine gemeinsame Reflexion über die Arbeit in der Klasse.

Dazu benötigen Lehrkräfte erhebliche kontinuierliche Unterstützung zur Implementierung differenzierender Unterrichtsstrategien (Altrichter et al: 2009) und nach Möglichkeit eine relativ kontinuierliche Anwesenheit einer zweiten Lehrperson (Mayr, zitiert in: Altrichter et al: 2009)

Aber: „Es hat sich gezeigt, dass pädagogische Ansätze, die von Lehrern ein neues Verhalten erfordern, immer gefährdet bleiben, wenn sie nicht organisatorisch abgesichert sind.“ (Riegel: 2008, S. 27, ExpertInnenkommission: 2008)

Trotz der möglichen und tatsächlichen Hindernisse ist Differenzierung und Individualisierung nicht nur unumgänglich, sondern auch möglich und, wie viele Beiträge in der Fachliteratur oder in verschiedenen Gesprächen zeigen, befriedigend und spannend!

3.2.3 Differenzierungsmöglichkeiten – Aufgaben

„... War es denn ernst zu nehmen, wenn dort stand ‚Zwei Männer graben in zwei Stunden ein Loch‘ – und dann durfte man nicht die einzig vernünftige Frage stellen, wozu die wohl das Loch graben. Nein, man hatte sich vorzustellen, es kämen noch fünf weitere Männer, die das ganz genau gleiche Loch noch einmal graben. Frage: Wie lange brauchen die dazu? Und nicht: Wozu braucht man zwei Löcher?“
(Flynn: Hallo, Mister Gott, hier spricht Anna! – Frankfurt am Main: Fischer 2005)



Anmerkung: Hier geht es um Lernaufgaben! Sie sind von Prüfungsaufgaben zu unterscheiden – so wie Lern- und Leistungssituationen zu trennen sind.

*bewertungsfreie Räume
für individuelles Lernen*

Damit eine Lernaufgabe aufgegriffen und aktiv bearbeitet wird, müssen verschiedene Bedingungen gelten. Sie muss motivierend sein, das heißt: für die Lernenden Bedeutung haben.

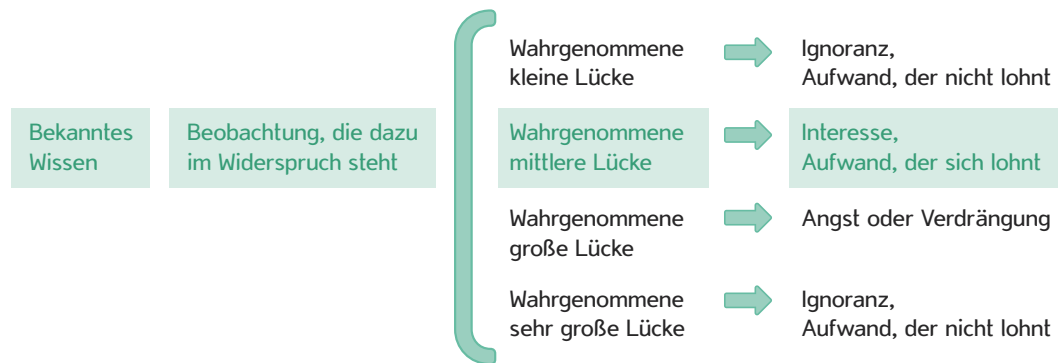
- differenziert/individualisiert sein: Durch unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad und eine gestufte Lernhilfe kann das Angebot auf die Einzelnen abgestimmt werden: Ein Zuviel an Hilfestellungen kann die Leistungsstarken frustrieren, ein Zuwenig die Leistungsschwachen entmutigen. Die Aufgabe kann aber auch in einer Gruppe gelöst werden – das erhöht die Zuversicht.
- ermutigend sein: Lernende brauchen die Zuversicht, dass sie eine Aufgabe auch lösen können; sie muss daher angemessen und den Lernenden angepasst sein, denn nichts ist ermutigender, als eine Aufgabe aus eigener Kraft bewältigt zu haben. Das erhöht auch die Leistungsbereitschaft.

(siehe dazu z. B.: Girmes: 2003, 2004;

Leisen: <http://www.aufgabenkultur.studienseminar-koblenz.de/> – 2009-09-26)

Renate Girmes (2003 und 2004) bezeichnet Aufgaben als Hinweise auf Lücken, die von den Schüler/innen wahrgenommen werden sollen/müssen und zwar so, dass das Schließen der Lücken für sie Sinn hat und bedeutsam ist. Zudem muss die Aufgabe so gestellt werden, „dass sich mit der Wahrnehmung der Lücke die berechnete Erwartung verbinden lässt, dass man die Lücke schließen können.“ (Girmes: 2003, S. 8)

Lücken müssen das richtige Maß haben



(nach: Loewenstein, The Psychology of Curiosity; www. Bildungsgrenzenlos.at › doku › Hoorx) – 2009-06-12

KONSTRUKTION VON LERNAUFGABEN

Die Aufgaben sind wichtige Elemente des Unterrichts: Sie machen Sinn, wenn sie zum Nachdenken und zum Fragen anregen! Es gibt verschiedene Gestaltungsmöglichkeiten: Schüler/innen erfinden selber Aufgaben ähnlichen Typs oder Rätsel, vergleichen Aufgaben, fügen zusammen, analysieren, interpretieren, beschreiben und beurteilen; Schüler/innen suchen nach Fehlern, spielen Hangman mit zu lernenden Begriffen ... Sie können aus einem Angebot an verschiedenen Zugangsweisen und Strategien wählen. So erhalten Schüler/innen gleichzeitig die Möglichkeit, ihre Lernwege zu reflektieren und geeignete Lösungsstrategien für sich herauszufinden. Wer in der Lage ist, Situationen anzugeben, in denen das neue Verfahren sinnvoll (oder nicht sinnvoll) angewendet werden kann, versteht eine Methode besser. Schüler/innen sollen lernen, Fragen zu stellen und herauszufinden, wofür sich die einzelne Disziplin (das Fach) interessiert – und sie brauchen dafür Gelegenheiten. Dadurch gewinnen sie an Flexibilität. (Bruder: 2003)

Variation einer Aufgabe (Bruder: 2003)

Eine Aufgabe besteht aus: Ausgangssituation, Endsituation (Lösung) und Transformation (beispielsweise Lösungsschritte). Aufgaben werden variiert, indem unterschiedliche Komponenten angegeben oder gesucht werden: Zum Beispiel können vollständig gelöste Aufgaben angeboten werden mit der Frage: Ist das möglich? Oder: Eine Grundaufgabe kann umgekehrt werden: Bei vorgegebener Endsituation und Transformation muss die Anfangs- bzw. Ausgangssituation gesucht werden. Durch die Veränderung der Aufgaben wird der Blickwinkel, unter dem das Thema betrachtet wird, verändert. Das trägt zur Vertiefung und Vernetzung des Inhaltes bei.

Die Tabelle auf der nachfolgenden Seite hilft, Schwierigkeitsgrad und Aufgabenstellungen zu verändern und Übungen abwechslungsreicher zu gestalten.

Aufgabenbeispiele – typisiert nach der Zielstruktur (Bruder: 2003, S. 12-16)

Ziel ist es, den Kern der Fragestellungen zu erfassen: Worum ging es in den Aufgaben? Welche Begriffe, Verfahren und welche Lösungsmethoden und Strategien waren hilfreich?

Ausgangs- situation	Transfor- mation	End- situation	
X	X	X	<p>Eine vollständig gelöste Aufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mögliche Frage: Kann das stimmen?
X	X	-	<p>Eine Grundaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kopfrechnen, ein Dreieck konstruieren, Vokabeln lernen
-	X	X	<p>Umkehrung einer Grundaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Zahlenrätsel: Mit einer gedachten Zahl werden bestimmte Rechenoperationen ausgeführt und das Ergebnis wird genannt. Die gedachte Zahl soll bestimmt werden.
X	-	-	<p>Eine Bestimmungsaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Führe eine Befragung zu einem gegebenen Thema durch. - Erläutere, wie man die Dichte eines Weinkorkens bestimmen kann.
-	-	X	<p>Umkehrung einer Bestimmungsaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ein neuer Zeltyp soll entwickelt werden für 3 Personen mit einem umbauten Luftraum von 1m^3 pro Person. - Erfinde eine Geschichte, in der bestimmte Verhaltensweisen einer Person, z. B. Narzissmus, Angst, Mut o. Ä. besonders gut zum Ausdruck kommen. <p>- Beispiel: (Beispiel aus: Von der Groeben: 2009, S. 141) Satzkrimi: Vorgegeben ist ein Tatbestand: „Die Maus erschoss den Elefanten.“ Aufgabe: Wann, wo, warum und wie tat sie das? Alle diese Informationen sollen in einem Satz untergebracht werden, sodass die Tatumstände (grammatisch: Adverbiale) den Fragen zugeordnet werden können und der gesamte Tathergang sichtbar wird.</p>
X	-	X	<p>Eine Strategiefindungs- oder Begründungsaufgabe:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Beim Nim-Spiel gewinnt Frank immer. Wie macht er das? - Warum beträgt die Innenwinkelsumme im Dreieck immer 180°?
-	X	-	<p>Eigenkonstruktionen – Anwendungen finden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Erfinde Beispielaufgaben zu den drei Grundaufgaben der Prozentrechnung.
-	-	(-)	<p>Offene Aufgabensituation:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Finde (mathematisch) optimale Verpackungsformen! Warum werden diese Formen oft doch nicht verwendet, z. B. bei Süßwarenverpackungen? - Warum musste die Kugel aus purem Gold im Märchen dem Froschkönig aus der Hand fallen? Was könnte man an der Kugel variieren, so dass wichtige Aussagen des Märchens noch gelten und die Prinzessin bequem mit einer Kugel aus Gold spielen könnte? (Lösungsideen: Eine Kugel aus purem Gold von 10 cm Durchmesser wiegt etwa 10 kg! Mögliche Alternativen: Hohlkugel, eine Legierung verwenden, die leichter ist oder eine Goldkugel in Tennisballgröße).

Weitere Aufgabenvariationen: Viele Wege führen zum Ziel

Komponenten einer Aufgabe

Ausgangssituation	Transformation – Lösungswege	Endsituation
<ul style="list-style-type: none"> ◦ Offene Aufgaben ◦ Problemorientierte Fragen ◦ Dekonstruktion und Konstruktion 	Variation von Aneignungsweisen und von medialen Zugängen Du-kannst-Aufgaben Variation von Transferaufgaben Variation nach Lerntypen und „Intelligenzen“ nach Gardner (Anhang 7)	Ergebnis



S. 113

Offene Aufgaben/offene Arbeitsaufträge

Beispiel: „Die Aufgabe: ‚Wie viele Sekunden hat ein Jahr?‘, mag schon eine ziemliche Herausforderung darstellen. Sie ist indes aber auch recht trocken, vor allem, wenn man den Ansatz erst einmal gefunden hat. Die Schüler/innen sprechen stärker auf die ähnliche Aufgabe an, die lautet: ‚Wie viele Sekunden bist du alt? Erläutere, wie du beim Rechnen vorgehst und welche Gedanken und Gefühle dich beim Lösen der Aufgabe begleiten.‘“ (Ruf et al: 2008, S. 216)

Offene Aufgaben lassen mehr Spielraum für die Konstruktion individuell passender Lernaufgaben und bieten daher größere Chancen für (individuelle) Lernerfolge. Sie eignen sich hervorragend, um herauszufinden, wie gut Lernende ihre individuellen Stärken und ihre Möglichkeiten bei der Bewältigung einer vielschichtigen Aufgabe einsetzen können.

Eigenschaften offener Aufträge: (nach Ruf und Gallin: 2005)

- Differenzierter Einstieg: Der Einstieg in die Arbeit ist so gestaltet, dass er auf unterschiedlichem Niveau zu ansprechenden Lösungen führt. Weder stößt er leistungsschwächere Schüler/innen vor den Kopf noch langweilt er die leistungsstärkeren.
- Individualisierung: Der Auftrag muss auch den Schnelleren und Begabteren eine Möglichkeit bieten, ihr Können und ihre Möglichkeiten ausspielen zu können (und vielleicht sogar an ihre Grenzen zu stoßen).
- Offenheit: Nur offene Aufträge lassen eine Vielfalt von Möglichkeiten zu. Sie ermöglichen kreative Eigentätigkeit und fordern zu unerwarteten und überraschenden Ergebnissen heraus.

Problemorientierte Fragen

Nicht: Lernt die bedeutendsten Städte ... sondern: Schreibt einen Reiseführer zu den bedeutendsten Städten, entwerft ein Quiz, ein Brettspiel ...

Nicht: Was besagt die Heisenbergsche Unschärferelation? Sondern: Schreib einen Dialog zwischen Heisenberg und dem Laplaceschen Dämon!

„Nicht: Nehmt Stellung zu Kants kategorischem Imperativ, sondern: Könnt ihr euch in der Gruppe auf ein Gebot einigen, das eurer Meinung nach von allen vernünftigen Menschen der Welt uneingeschränkt akzeptiert werden kann.“
(Beispiel zu Kant aus: Von der Groeben: 2009, S. 115)

Dekonstruktion und Rekonstruktion

„Beispiel: Attribute (Beispiel aus: Von der Groeben: 2009, S. 143)

Eine bekannte Geschichte könnte so beginnen: Ein Mädchen ging durch einen Wald. Habt ihr die Geschichte erkannt? Vielleicht ja, aber es dürfte schwierig gewesen sein.

Hier noch einmal der gleiche Satz mit einigen Erweiterungen: Ein kleines Mädchen mit einer roten Kappe ging durch einen großen Wald, in dem viele bunte Blumen wuchsen. Jetzt ist die Sache klar – das gute alte Rotkäppchen war gemeint! Was ist der Unterschied? Klar: Der zweite Satz ist länger. Er enthält mehr Informationen (genau sieben), nämlich:

1. Das Mädchen war klein.
2. Es trug eine Kappe.
3. Die Kappe war rot.

Aufgabe 1: Welche Informationen sind noch in den Satz eingebaut?

Aufgabe 2: Erfinde ein ähnliches Beispiel. Der Anfangssatz lautet: In einem Schloss lebte eine Prinzessin.

Schafft ihr es, sieben zusätzliche Informationen einzubauen?“

Du-kannst-Aufgaben

Sie bieten unterschiedliche Lernwege und Arbeitsmethoden bzw. Aneignungsweisen an und variieren den Schwierigkeitsgrad. Damit ermöglichen sie den Schüler/innen ihre eigenen Wege zu finden und zu gehen.

Beispiel: Diskussion zum Thema: Computer-/Videospiele und aggressives Verhalten

Du kannst

- den Tagesablauf einer Schülerin/eines Schülers beschreiben.
- dich in eine Schülerin/einen Schüler, die/der viel spielt, hineinversetzen.
- einen Dialog zwischen einer Psychologin/einem Psychologen (Vater/Mutter) und einer Schülerin/einem Schüler schreiben.
- eine Liste unterschiedlicher Spieltypen aufstellen und kommentieren: Welche Spiele sind warum gefährlich?
- ein Interview mit einer Schülerin/einem Schüler führen bzw. Fragen zusammenstellen.

Variation von „Transferaufgaben“

Beispiel: (Von der Groeben: 2009, S. 147) Wortschatztraining (Das Wortfeld „Reisen“ ist erarbeitet worden.) „Anschlussaufgabe: Ihr sollt das Wortmaterial zum Thema „Reisen“ in einer frei gewählten Aufgabe selbständig verwenden. Hier einige Vorschläge:

- Ihr könnt eine Region eurer Wahl für eine gedachte Reise wählen, die Route aufzeichnen und zu einigen markanten Orten kurze Kommentare schreiben.
- Ihr könnt ein Reisetagebuch schreiben.
- Ihr könnt einen Werbeprospekt schreiben.
- Ihr könnt in einem Dialog einer Freundin/einem Freund von der Reise berichten, die Fragen und Antworten aufschreiben.

- Ihr könnt Bilder von der Region kopieren und dazu Texte schreiben.
- Ihr könnt Bilder, Karten, andere Unterlagen und Musikbeispiele sammeln, die für eure Region typisch sind, dazu einen Text schreiben und das Ganze als eine kleine Facharbeit gestalten.“

Literarische Texte – einmal anders

Literarische Texte im Physikunterricht ermöglichen andere und überraschende Zugänge; sie bieten unterschiedliche Sprachwelten und Betrachtungsweisen an und erleichtern Schüler/inne/n, die der Welt abstrakter Formeln distanzierter gegenüberstehen, den Zugang zu physikalischen Inhalten (der erzählende Unterricht: Kubli: 1998). Wenn wichtige physikalische Inhalte erarbeitet werden sollen, werden die Angaben konkreter gefasst oder Lernhilfen (wichtige Begriffe) angeboten.

- Im Buch „Schiffbruch mit Tiger“ von Yann Martel findest du folgende Zeilen:
„Wenn der Horizont von einem anderthalb Meter hohen Standort vier Kilometer weit fort war, wie nah musste er dann sein, wenn ich auf meinem Floß saß und ihn aus vielleicht neunzig Zentimetern Höhe sah?“ Was meinst du dazu?
- Überprüfe und erläutere die physikalischen Aussagen des Textausschnittes aus:
„Der fliegende Berg“ von Christoph Ransmayr.



*„Der Höhenmesser zeigte 6400 Meter.
Nach Liams Schätzung war das ein Wert,
der um mindestens einhundert Meter über
unserer tatsächlichen Höhe lag.
Der sorglose Tonfall,
mit dem Liam die Fehlmessung erwähnte,
stand in schroffem Gegensatz zu ihrer Ursache:
Eine solche Abweichung bedeutete,
dass der Luftdruck dramatisch gefallen war.*

*Aber während wir unsere Vorbereitungen
für eine kalte Nacht trafen, erschienen
ungerührt von diesem bösen Vorzeichen
die ersten Sterne an einem klaren Himmel:
Regulus im Areal des Löwen, 77 Lichtjahre,
und Spica im Areal der Jungfrau, 262 Lichtjahre entfernt.“*

Variation von Aneignungsweisen und von medialen Zugängen

Beispiel: Zusammenfassungen schreiben, Kurztexte verfassen, mathematische Textbeispiele umformulieren ...

Aufgabe: Schreibe eine sms, die die wichtigsten Informationen zu diesem Thema enthält.

Beispiel: (aus Handke: 2008, S. 22ff): „Tee oder Kaffee?“ (zusammengefasst und gekürzt)

Diese Aufgabenstellung zielt darauf ab, Entscheidungen zu treffen und Hypothesen zu bilden.

Die Schüler/innen setzen sich mit Fragestellungen (Fakten und Meinungen) auseinander, zu denen sie Stellung beziehen müssen. Anhand eines Arbeitsblattes mit Fragen überlegen sie sich, wie viele ihrer Kolleg/inn/en die Fragen mit „Ja“ oder „Nein“ beantworten würden. Das Ergebnis tragen sie in die Tabelle ein. Dann werden die Schüler/innen im Klassenverband über ihre Meinung befragt. Das Ergebnis der offenen Befragung wird mit den Vermutungen verglichen.

Arbeitsblatt: „Tee oder Kaffee?“ Geschichte: Der Wiener Kongress (Auszug; Handke: 2008, S. 27)

Aufgabe: Schätze! Wie viele Personen in diesem Raum werden die Fragen mit Ja beantworten?

Name: _____ Hier eine Zahl eintragen:

- Fast alle Fürsten folgen der Einladung zum Kongress nach Wien. _____
- Für die Teilnehmer wurde ein Unterhaltungsprogramm organisiert. _____
- An den Beratungen in Wien waren erstmalig Frauen beteiligt. _____
- Nach dem Wiener Kongress gab es eine lange Friedenszeit. _____
- Die Fürsten kümmerten sich wenig um die Belange des Volkes. _____

Differenzierung nach verschiedenen Schüler/innengruppen als Hilfe bei der Konstruktion von Aufgaben und Arbeitsaufträgen

Schüler/innen brauchen unterschiedliche Aneignungs- und Zugangsweisen! Gerade bei der Konstruktion von Aufgaben ist es hilfreich, die Schüler/innen nach folgenden Gruppen einzuteilen:

„Die vielseitigen Vier: (Handke: 2008, S. 37/38)

- die Freunde – Na und? Sie sehen den Unterricht und Schule als soziales und kommunikatives Ereignis. Gruppendynamik, Wohlfühlen, Interaktion und Gefühle sind zu beachten.
- die Professoren – Was? Sie möchten Wissen und Fertigkeiten kompetent beherrschen. Sie brauchen harte Fakten, Informationen, Papiere, Tabellen.
- die Wissenschaftler – Warum? Sie wollen erweitern, erforschen, anders machen, erfinden, wollen Aufgaben und Informationen neu organisieren. Hier sind kreative Aufgaben gefragt.
- die Erfinder – Aber wenn? Sie wollen Zusammenhänge verstehen. Dem kommt entgegen: Verbindungen herstellen, Regeln und Ableitungen formulieren.

Oder: die Selbstbewussten: Sie brauchen eine Bühne.

die Schüchternen: Sie brauchen Aufgaben ohne das Risiko der Blamage.

die Wettkämpfer: Sie brauchen Herausforderungen.

die Nullbockler: Sie brauchen Ermutigung, Erfolgserlebnisse und Unterstützung. Ihre Ausreden sollten Sie entkräften.“

Leitfragen für die Lernbegleitung:

- Wie gut kennen die Lernenden das Ziel?
- Wissen sie auf welchem Weg sie ans Ziel gelangen können?
- Inwieweit sind sie in der Lage, selbst zu kontrollieren, ob sie erfolgreich waren?
- Können ihnen Rahmenbedingungen, insbesondere zeitliche, so flexibel angeboten werden, dass möglichst alle damit zurechtkommen?

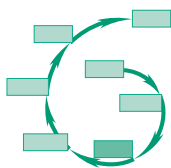
(Thonhauser zitiert von Peter Posch, Vortrag CHS Villach 1.4.2009)



Leitfragen zur Weiterarbeit:

- Methoden: Welche Methoden verwende ich hauptsächlich? Welche Methode würde mich reizen? Was brauche ich dazu? Wer arbeitet mit? Wer hilft/unterstützt mich? Wer verwendet diese Methode bereits?
- Aufgaben: Welche Aufgabenvariationen reizen mich? Wer arbeitet mit? Welche Schülerin/welchen Schüler könnte ich zur Mitarbeit gewinnen?
- Lerngruppen: Nach welchen Gesichtspunkten würde ich die Schüler/innen meiner Klasse einteilen?





3.3 Der Unterricht – vom Lernen her betrachtet: Lerndimensionen

Lernende lernen nach
genauen Vorgaben/Richtlinien
Lernwege vorgegeben



Lernende lernen weitgehend
eigenverantwortlich –
Lernwege sind frei wählbar

Das Lernen der Schüler/innen steht im Mittelpunkt der Betrachtung. Die didaktische Umsetzung spiegelt sich in den Lernarrangements wider: Sie unterscheiden sich u. a. im Grad der Eigenverantwortung und Selbständigkeit der Lernenden wie auch im Grad der Mitbestimmung bei der Auswahl der Lernziele.



Wandern war mir lange Zeit ein Gräuel, ein Hintendreihatschen – unrhythmisch und ermüdend. Nicht nur war ich immer unter den letzten bei der Rast oder am Ziel, meine Pausen waren auch kürzer als die der meisten anderen. Kaum gegessen und getrunken und noch weniger erholt – war allgemeiner Aufbruch! Irgendwann entschloss ich mich, allein querfeldein zu wandern, von der Großstadt Richtung Heimatort. 14 Tage unterwegs. Anfangs fiel es mir schwer, auch nur eine halbe Stunde durchzuhalten, später fiel es mir schwer, Pausen einzuhalten. Ich hatte meinen Rhythmus gefunden – und der zurückgelegte Weg konnte sich sehen lassen. Seither gehe ich leidenschaftlich gerne – und es stört mich nicht mehr, wenn andere schneller oder langsamer gehen. Ich gehe meinen Rhythmus.

Ähnliches gilt für jede Art Lernen – querfeldein im eigenen Rhythmus.

Schüler/innen brauchen Raum und Zeit, ihren Rhythmus und ihren Weg zu finden. Sie brauchen das Gefühl, angenommen und wahrgenommen zu werden; sie brauchen eine Vielzahl von Wegen, unter denen sie wählen, Aufgaben, die sie bewältigen können (das macht Mut) und ausreichend Gelegenheiten, ihr Können zu zeigen; sie brauchen die Gewissheit, etwas gut zu können – dann bewältigen sie auch Misserfolge leichter, wenn nicht irgendwann daraus, wie aus Fehlern, Erfolge erwachsen! Und sie brauchen die Sicherheit, soviel Unterstützung und Führung zu erhalten, wie sie benötigen – im Idealfall nicht weniger, aber auch nicht mehr.

Grundvoraussetzungen für einen individualisierenden Unterricht:

- Das Lernklima ist förderlich, wertschätzend und angstfrei; die Räume anregend gestaltet, ansprechende Materialien liegen auf ...
- Schüler/innen sind offen für das Lernen, akzeptieren die eigene Verantwortung, reagieren flexibel auf unterschiedliche Lernbedingungen und steuern die Vorgehensweise während des Lernprozesses weitgehend selbst, das heißt, sie verfügen über möglichst viele Freiheitsgrade des Lernens. Überaus wichtig für das Gelingen ist, dass sich die Schüler/innen an eine regelmäßig stattfindende und institutionalisierte Selbstkontrolle gewöhnen.
- Der Lernprozess knüpft unmittelbar an die individuellen Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden an.
- Schüler/innen erleben ihr Können möglichst oft. Das verhilft ihnen zu der wichtigen Erfahrung der Selbstwirksamkeit und steigert ihr Selbstwertgefühl. Ein starkes Selbstwertgefühl ist eine gute Basis für jede Zukunft.

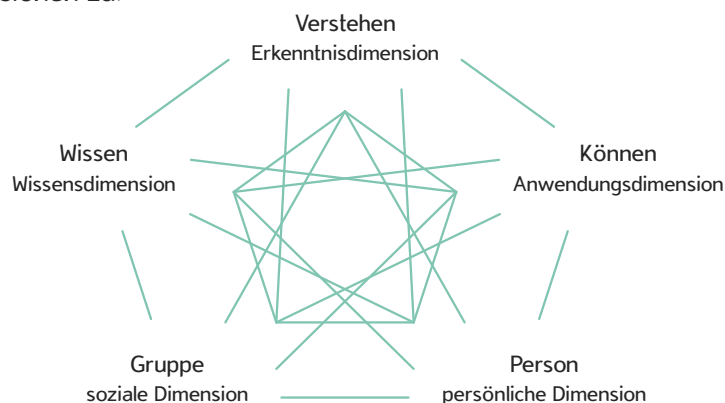
- Die Schüler/innen werden von den Lehrenden beraten, begleitet und unterstützt; soziale Fähigkeiten werden durch Angebote kooperativer Lernarrangements gefördert. Lehrende treten langsam in den Hintergrund und ermöglichen selbsttätiges Lernen, sie sollen im Idealfall die Lernumgebung gestalten, den Überblick über die Lernziele behalten, das Lernen fördern und herausfordern, nach Wunsch unterstützen – aber im Wesentlichen nicht mehr gebraucht werden. Die Rolle der Lehrenden ändert sich: von der Instruktion zur Assistenz!

ZWÖLF LERNPRINZIPIEN: (Green, Norm; Green, Kathy: 2005, S. 26)

1. Menschen sind fähig, ein Leben lang zu lernen.
2. Menschen versuchen, neue Informationen und Erfahrungen zu verstehen, indem sie sie mit dem in Zusammenhang bringen, was sie schon wissen.
3. Menschen lernen unterschiedlich.
4. Nachdenken über das eigene Denken verbessert die Leistung und die Fähigkeit, unabhängig zu arbeiten.
5. Die Entwicklungsstadien jedes Einzelnen beeinflussen das Lernen.
6. Obwohl Menschen vielleicht Verbindungen herstellen, während sie lernen, brauchen sie oft Hilfe, um Wissen in unterschiedlichen Kontexten zu verankern.
7. Ein Repertoire von Strategien unterstützt das Lernen.
8. Bestimmte Dispositionen, Haltungen und Geisteshaltungen erleichtern Lernen.
9. Die Zusammenarbeit mit anderen, die unterschiedliche Stile und Ansichten haben, verbessert Lernen.
10. Die, die die Arbeit machen, sind die, die lernen.
11. Ein ressourcenreiches Umfeld erleichtert Lernen.
12. Das Kommunizieren darüber, was Qualität konstituiert, fördert das Lernen.

Dimensionen des Lernens

In der UN-Dekade „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (1997) wurden folgende Bereiche schulischen Lernens zu einem „Vier-Säulen-Modell“ zusammengefasst: Lernen, zusammenzuleben; Lernen, Wissen zu erwerben; Lernen zu handeln; Lernen für das Leben. Das Fundament ist eine breit angelegte Grundbildung, die vor allem die Fähigkeit zu lebensbegleitendem Lernen vermitteln soll. Schratz und Weiser (2002) ergänzen „Lernen zu verstehen“. Damit ordnen sie die Formen des Lernens den fünf Qualitätsdimensionen zu:



In Anlehnung daran bilden diese fünf Qualitätsdimensionen die Grundlage für die folgende Einteilung in die verschiedenen Lerndimensionen mit (individuellen) Lernzielen und Lernarrangements. Sie bieten die Möglichkeit, das Lernen der Schüler/innen unter verschiedenen Blickwinkeln zu betrachten und unterschiedliche Schwerpunkte zu setzen.

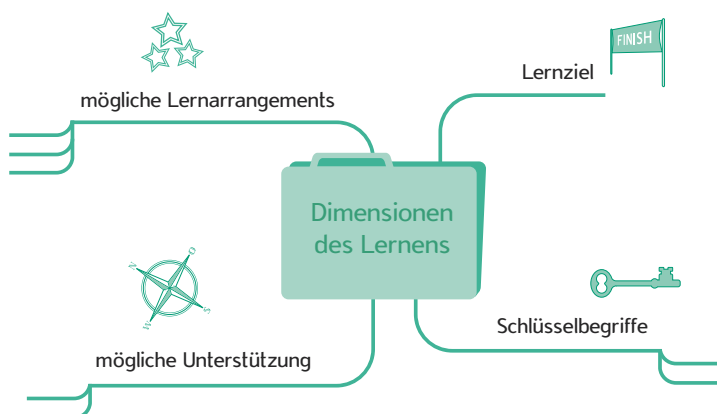
Neue Lernkultur:

- Schüler/innen untersuchen relevante Probleme
- Schüler/innen konstruieren und generieren ihr Wissen
- Viele Wege führen zu vielen Zielen

(Stern, 2008)

Natürlich lassen sich die einzelnen Formen des Lernens nicht trennen: Wer lernt zu handeln, eignet sich auch Wissen an usw. Aber die Einteilung in Qualitätsdimensionen und dazugehörige Lernformen legt bestimmte Lern-/Handlungsmuster nahe. Das Augenmerk liegt immer wieder auf unterschiedlichen Aneignungs- und Zugangsweisen, denn vor allem geht es in dieser Handreichung darum: den Blickwinkel immer wieder zu verändern, verschiedene Wege anzubieten, um auf die Heterogenität der Lernenden wie der Lehrenden einzugehen.

Die unten stehende Mindmap zeigt die Elemente, die bei jeder einzelnen Lerndimension hervorgehoben werden: Das Lernziel und damit assoziierte Schlüsselbegriffe, mögliche Lernarrangements und mögliche, hilfreiche Unterstützungsangebote für Lernende.



Ingrid Salner-Gridling

Zusammenstellung der Lernarrangements unter Verwendung folgender Literatur:

Linser, Paradies: 2001; Wahl: 2006; Handke: 2008; Helmke: 2009

Kooperatives Lernen: siehe Kapitel 3.3.4 und Literaturliste

3.3.1 Wissensdimension: lernen, Wissen zu erwerben



LERNZIEL

Lernen, sich Wissen anzueignen und zu vertiefen – in einen Dialog mit den Lerninhalten treten.



SCHLÜSSELBEGRIFF

Intelligentes Wissen (siehe auch unter: Helmke: 2009)

Für intelligentes Wissen, im Gegensatz zu trägem Wissen, gilt:

- Wissen und Können sind verklammert – also nicht nur ein „gewusst was“, sondern auch ein „gewusst wie“;

- das Wissen ist wohl organisiert, d. h. es ist miteinander verknüpft und hierarchisch aufgebaut;
- es ist flexibel zugänglich und nutzbar. Das Gegenteil wäre träges Wissen. Flexibles Wissen fällt jemandem immer dann ein, wenn er/sie es braucht;
- das Wissen ist adaptiv, d. h. es ist nicht in fixer Form verfügbar, sondern ist gegenüber den Anforderungen unterschiedlicher Situationen anpassungsfähig.



LERNARRANGEMENTS

Damit Lernende auch verstehen, müssen sie aktiv werden (können). Das erfordert eigenständiges Er-/Verarbeiten und Übungsphasen mit differenzierten Aufgaben, in denen das Gelernte auf vielfältige Weise vertieft wird. Durch Variation der Sozialformen und Hinführung zum selbstregulierten Lernen übernehmen die Schüler/innen zunehmend die Verantwortung für ihr Lernen und werden fähig, selbsttätig zu arbeiten. Eigenständige Übungsphasen (Einzel- oder Gruppenarbeit) schaffen Raum für Lehrende, sich Einzelnen zuzuwenden und sie gezielt zu unterstützen. Folgende Lernarrangements werden betrachtet: Variantenreich üben, Hausarbeit, Planarbeit, e-learning und Freiarbeit.

Variantenreich üben:

Wichtig: Möglichst oft Situationen herstellen, in denen Schüler/innen ihr Können, ihre Kreativität und ihre Selbstwirksamkeit erleben!

Es gibt verschiedene Möglichkeiten, das Üben anregend zu gestalten:

- Verständnis für Sinn und Zweck wecken; Inhalte müssen subjektiv bedeutsam sein,
- vom Einfachen zum Komplexen, um gerade lernschwächere Schüler/innen nicht zu überfordern,
- auf das Vorwissen aufbauen; aktives Erinnern herausfordern; Gelerntes immer wieder reaktivieren und anwenden,
- eigenen Fortschritt sichtbar machen,
- regelmäßig üben und Übungsformen variieren,
- ganzheitliche Zusammenhänge aufzeigen,
- Lerntypen und multiple Intelligenzen nach Gardner berücksichtigen,
- Geübtes anwenden.

Mediale Zugänge und Aneignungsweisen variieren:

Lernen von Vokabeln, Fremdwörtern und Bezeichnungen von Gegenständen, Instrumenten, chemischen Geräten ...

- Lückentexte ausfüllen; Kartenspiele erfinden; Wörterkartei anlegen; Bilder beschriften oder selber zeichnen; Text vortragen, in denen diese Wörter vorkommen; interaktive Lernprogramme; Kreuzworträtsel erfinden; Silbenrätsel entwerfen; Hörkassetten
- Zu zweit trainieren und sich abwechselnd abprüfen; Hangman spielen; Wörter alphabetisch ordnen; Silbenrätsel entwerfen; Karteikarten zusammenstellen ...
- Interviews führen (z. B. auf einem Flughafen und in Englisch)
- Stille Lesezeiten: Ziel, möglichst viel lesen – „Kilometerlesen“: Jedes Buch wird mit einer Meterzahl versehen, die sich ergeben würde, wenn man alle Zeilen darin aufreichte. (Rieckmann: 2007, S. 108)



Lernen mit allen Sinnen:

Auch wenn die verschiedenen Lerntypen wissenschaftlich umstritten sind – sie helfen, Aufgaben zu variieren. Das Angebot wird vielfältiger, wenn kinästhetische, visuelle und auditive Materialien zur Verfügung gestellt werden oder die verschiedenen multiplen Intelligenzen nach Gardner berücksichtigt werden. (Anhang 7)

Beispiel: Mathematik „Berechnung der Oberfläche und des Volumens von Körpern“

Einzelne Stationen können sein: (frei wählbar)

- Verschiedene Körper (Quader, Würfel, Kugel, Pyramide ...) und Maßbänder
- Verschiedene Körper und (mit Wasser gefüllte) Messbecher
- Bastelmaterialien (Papier, Schere ...)
- Sandbecken und Körper (ergibt einen „Abdruck“ der Oberfläche) und
- Rechenstationen.

Kinästhetisches Lernen:

Vor allem bei jüngeren Schüler/inne/n ist dies eine gute Möglichkeit, Bewegung in den Schulalltag zu bringen, eine überraschende Lernsituation zu schaffen, die auch die Konzentration fördert.

z. B. Lauf-/Dosendiktate; (differenzierte!) Laufdiktate in Mathematik von Thomas Zwicker (Praxishauptschule der PH Oberösterreich): Literaturliste: Interessante Unterrichtsbeispiele

Beispiel: Winkel-Darstellung: Ein Schüler/eine Schülerin stellt die einzelnen Winkel mit Hilfe der Arme dar – die anderen Schüler/innen benennen sie.

Sozialform variieren: Lernen durch Lehren

Anderen etwas „beizubringen“ erfordert nicht nur eine hohe Sachkompetenz, sondern auch:

Unschärfekompetenz (Unbestimmtheiten bzw. Unschärfe aushalten können), Attraktionskompetenz (Aufmerksamkeit erregen können), Fragekompetenz und Kommunikationskompetenzen. (Grzega, Guttenberger, Grupe: 2009)

Aufgabe der Schüler/innen ist es, sich einen neuen Stoff anzueignen und nicht einfach nur vorzutragen, sondern auch dafür zu sorgen, dass ihre Mitschüler/innen den Stoff verstanden haben. Nicht Effekte (wie z. B. eine ausgeklügelte Powerpointpräsentation) stehen im Vordergrund, sondern Verständnis vertiefende Methoden. Schüler/innen werden zu Expert/inn/en!

In der Volksschule ermöglicht der Mehrstufenunterricht ein Lernen durch Lehren: Verschiedene Altersstufen in einer Klasse bieten Lernenden vielfältige Möglichkeiten, anderen etwas zu erklären und ihr Wissen und Können zu zeigen.

Auch klassenüberschreitende Projekte eignen sich für „Lernen durch Lehren“. Die Lehrperson ihrerseits sorgt für die Stoffvorbereitung, gibt didaktische Tipps und unterstützt während der Unterrichtseinheit. (Grzega, Guttenberger, Grupe: 2009, S. 64ff)

Anmerkung: Diese Lernform kann die Schüler/innen überfordern, daher sollte sie in kleinen Schritten entwickelt werden!

Erarbeiten von Lerninhalten zu zweit:

Typische Lehr-/Lernsituation: (Helmke: 2009, S. 209)

- Beide Partner/innen lesen zunächst einen Abschnitt eines Textes.
- Eine/r der beiden fasst den Text anschließend zusammen, die/der andere hört zu – ergänzt und weist auf Fehler und Auslassungen hin.
- Beide arbeiten zusammen, um gemeinsam das Wesentliche des Textes zu verstehen und sich einzuprägen.
- Dann folgt der nächste Abschnitt des Textes, wobei die Rollen (Zusammenfassen vs. Zuhören) vertauscht werden.

Hausarbeit:

Bei den Hausübungen gilt in besonderem Maße:

- Die Aufgaben sollten differenziert und an die Schüler/innen angepasst sein. Zu viele oder zu schwere Aufgaben entmutigen.
- Die Korrektur der Hausaufgaben ist zeitaufwändig, aber wichtig. Sie vermittelt den Schüler/inne/n, dass ihre Arbeit bedeutsam ist. Um den Aufwand zu verringern, kann das Feedback oder die Korrektur unterschiedlich gestaltet werden: Schüler/innen können in die Korrektur eingebunden werden; beim Üben von Aufsätzen ist es durchaus möglich, verschiedene Teile des Aufsatzes, z. B. die Einleitung, extra zu üben. Die Schüler/innen lernen die unterschiedlichen Einstiege kennen und können daraus ihre eigenen Zugänge wählen.
- Hausübungen dienen der Vertiefung des Lerninhaltes, nicht einer Leistungskontrolle oder einer Zensur (Largo: 2009, S. 182)!
- Wochenpläne und Lerntagebücher machen die Lern- und Arbeitsprozesse sichtbar.
- Individualisierung durch freie Wahl in der Gestaltung des Lernprozesses, der Methoden, der Sozialformen, des Zeitrahmens, der Materialien und Medien und des Lernortes.

Weitere Varianten, die von den Schüler/inne/n ein eigenständiges Einarbeiten in bestimmten Fachgebieten erfordern, sind Referate und Facharbeiten.

Planarbeit: (Anhang 8 Workplan Englisch)

Das zu erledigende Lernpensum der Schüler/innen wird in einem differenzierten Plan festgelegt, wobei der Zeitrahmen verbindlich vorgegeben ist. Der Inhalt des Planes ist durch das Fachthema vorgegeben; durch Wahl- und Pflichtaufgaben sowie Aufgaben unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades wird es möglich, auf spezielle Begabungen oder auf zu behebbende Defizite einzugehen.

Die Planarbeit fördert das selbstverantwortliche Lernen und ermöglicht in zunehmendem Maße routiniertere Selbsteinschätzung und -kontrolle.

Wochenpläne sind ein Instrument zur Lernwegbegleitung: Lehrer/innen bestärken durch hilfreiches Feedback Schüler/innen auf ihrem Weg und können sie, wenn nötig, bei Lernproblemen wirksam begleiten.

Zum Gelingen der Planarbeit sind z. B. folgende Fragen hilfreich:

Was muss ich tun? Wie kann ich vorgehen? Was benötige ich zur Lösung der Aufgaben? Wann arbeite ich an dem Plan? Wie lange habe ich Zeit? Die Lernspirale (S. 95) kann auch hier unterstützen!

Bradley Chalkers
Hausaufgaben
Rechnen
Seite 43
Red-Hill-Schule
Raum 12
Mrs. Ebbels Klasse
Letzte Reihe, letzter Platz
Blaues Auge
In: Sacher, Louis: Bradley
letzte Reihe, letzter Platz.
– München, Wien: Hanser
2003



S. 114

e-learning: siehe dazu die Handreichung des bmukk: Individualisieren mit e-learning. Unterricht neu denken – Unterricht neu gestalten
Download unter <http://www.bmukk.gv.at/medienpool/17846/eindividualisierung2009.pdf>
– 2009-09-17



Freiarbeit:

Freiarbeit am BRG; Dornbirn – Erfahrungsbericht:

„Was wir durch die Freiarbeit gelernt haben? Zeiteinteilung und auch Gruppenarbeit, mit Leuten zusammenarbeiten und sich selbst Wissen zu erlernen, also nicht nur alles erklärt bekommen, sondern auch selbst erarbeiten. ... In Gruppen ist es auch interessant und man kann sich auch helfen. Man kann sich helfen, wenn man nicht weiter weiß und fragen.“

(Rigger, Walter)

http://imst2.uni-klu.ac.at/innovationen/_design/freiarbeit_s4_physik_rigger_110302.pdf – 2009-09-17)

Die Freiarbeit ist eine Form des individualisierenden Unterrichts, in der die Schüler/innen das Thema (fachspezifisch oder frei), die Methode, den zeitlichen Umfang ihrer Arbeit, den Grad der Herausforderung, die Sozialform und den Einsatz von Lernmaterialien und Medien selbst bestimmen. Lehrende stellen die didaktisch gestaltete und vorbereitete Lernumgebung her und beraten die Schüler/innen, damit diese die Lernmaterialien nützen und ihre Lernaufgaben selbst kontrollieren können. Die Arbeitsergebnisse werden im Klassenverband präsentiert.

Individualisierungsmöglichkeit: Schüler/innen wählen ihre Arbeit

- nach Interessen und Neigungen: Sie können zumindest in einem Teil des Unterrichts frei entscheiden, was sie wie tun: lesen, eine Rechenaufgabe lösen, Pflanzen pressen, ein Dosendiktat schreiben, ...
- nach Sozialform: Sie entscheiden selbst, ob sie die Aufgaben allein, zu zweit oder in einer Gruppe lösen wollen;
- nach dem Grad der Herausforderung: Wenn Schüler/innen sich überlegen, ob eine eher leichte oder schwere Aufgabe ausgesucht werden soll, lernen sie allmählich, sich richtig einzuschätzen;
- nach dem Arbeitstempo: Jeder Schüler/jede Schülerin kann nach eigenem Lernrhythmus lernen.
- nach der Zeit (bei Pflicht- und Wahlteil-Wochenplänen): Schüler/innen haben die Möglichkeit, Zeitpunkt und Zeitdauer der Beschäftigung selbst zu bestimmen. Es steht ihnen auch frei, Pflichtaufgaben zu Hause zu erledigen;
- nach der Körperlage: Schüler/innen können oft selbst entscheiden, wo sie ihre Aufgaben am liebsten lösen möchten: in der Lesecke, auf dem Boden sitzend oder am gewohnten Platz ...

(Gudjons: http://www.uni-koblenz.de/~gpk0/download/ss07/veranstaltungen/1.1.07/handout_gudjons.pdf – 2009-09-26)

Schüler/innen lernen, ihre Arbeit selbst zu organisieren und zu kontrollieren. Die Freiarbeit fördert zudem soziales Lernen und den Erwerb kommunikativer Kompetenz, denn die Schüler/innen müssen untereinander Regeln und Absprachen treffen (z. B.: in welcher Reihenfolge welche Materialien benutzt werden). Helfen und sich helfen lassen werden so zu einer Selbstverständlichkeit.



UNTERSTÜTZUNG: EIN WEG ZUM SELBSTGESTEUERTEN LERNEN

Schüler/innen brauchen unterschiedlich viele Richtlinien und Hilfestellungen auf ihrem Weg zur Selbsttätigkeit. Eine Möglichkeit, sie auf dem Weg zum selbstgesteuerten Lernen (zum Begriff siehe: Kapitel 3.3.5) zu begleiten ist das Lehrlingslernen: „Lernende (Lehrling; Noviz/inn/en) lernen von Meister/inne/n (Köner/inne/n)“ oder „Sportler von Trainern“ (Rieckmann: 2007, S. 108)!

Hier geht es auch darum, den eigenen Lernprozess durch „lautes Denken“ sichtbar/hörbar zu machen und damit auch nachvollziehbar. Lehrende (Meister/innen) verwenden dabei die Sprache des „Verstehens“ und nicht die Sprache des „Verstandenen“. Die Sprache des „Verstandenen“ verschleiert zu Gunsten einer komprimierten, zielgerichteten Präsentation den Entstehungsprozess, befreit also z. B. die Herleitung eines Gesetzes von allen Irrwegen und Versuchen. Aber gerade das Aufzeigen verschiedener Wege und Irrwege, das Suchen und Finden der Lösung ist wichtig!

Ein solcher Lehr-/Lernprozess weist folgende Stationen auf:
(Instruktionsprinzipien des Cognitive Apprenticeship zitiert in: Helmke: 2009, S. 208)

Modelling	Beim kognitiven Modellieren macht der Lehrende (oder der Experte) sein Vorgehen zunächst einmal vor und erläutert ausführlich, was er im Einzelnen macht und was er sich dabei denkt. Auf diese Weise werden mental ablaufende kognitive Prozesse für den Lernenden beobachtbar.
Coaching	Nach der Modellierung befasst sich der Lernende selbst mit einem Problem und wird dabei vom Lehrenden betreut und bei Bedarf durch Tipps und Hinweise gezielt unterstützt.
Scaffolding	Der Lehrende sorgt dadurch, dass er die Durchführung der Aufgabenstellung verantwortlich betreut, für ein Gerüst (scaffold), das die Aktivitäten des Lernenden strukturiert, lenkt und unterstützt.
Fading	Im Verlauf des Lernprozesses erwirbt der Lernende zunehmend Kompetenz und gewinnt Selbstvertrauen und Kontrolle, sodass er zunehmend selbständiger arbeiten kann. Der Lehrende trägt dem Rechnung, indem er seine Hilfestellung allmählich ausblendet.
Articulation	Immer wieder wird der Lernende im Verlauf des Lernens aufgefordert, Denkprozesse und Problemlösestrategien zu artikulieren.
Reflection	Die ablaufenden Prozesse beim Lernen werden mit den anderen diskutiert und reflektiert. Reflexion bedeutet, dass der Lernende eigene Strategien mit den Vorgehensweisen anderer Lernender sowie des Experten vergleicht. Durch Artikulieren und Reflektieren erwirbt der Lernende generelle, abstrakte Konzepte, deren Verständnis aber dennoch auf ihrer Anwendung beruht.
Exploration	Das Ausblenden der Unterstützung durch den Lehrenden endet schließlich damit, dass der Lernende zu aktivem Explorieren und damit zu selbständigem Problemlösen angeregt wird.

Beispiel: Informatikprojekt „Bridging the Generation Gap“ Aida Schönbauer, Wien BRG 6 Marchettigasse.
Schülerinnen und Schüler bringen älteren Menschen die Möglichkeiten der heutigen Technologien näher und erfahren ihrerseits etwas über frühe Kommunikationsmöglichkeiten.
www.marchettigasse.at › Unterrichtsfächer › Informatik – 2009-06-30

3.3.2 Erkenntnisdimension: lernen zu verstehen



LERNZIEL

Zusammenhänge (historische, kulturelle wie wissenschaftliche) begreifen; lernen zu verstehen.

Grundprinzip: Fragen stellen! Lernende als Forscher/innen und Entdecker/innen:

Das eigenständige Forschen fördert und erfordert ein Begreifen von Zusammenhängen; bereits gewonnene Erkenntnisse werden auf andere Situationen angewendet. Dabei werden auch metakognitive Kompetenzen erlernt: Lernende verstehen und reflektieren den eigenen Lernprozess, sie entwickeln Strategien zum Denken und Handeln in komplexen und neuen Situationen.

„Forschungsgegenstände“ im weitesten Sinne können sein (entweder vorgegeben oder von den Lernenden frei gewählt): wissenschaftliche Probleme, die anhand von Experimenten untersucht werden; die Umwelt sowie das Umfeld der Schüler/innen (Biographien der Eltern, Großeltern, Forscher/innen, Politiker/innen, Zeitzeugen ...)



LERNARRANGEMENTS

Folgende Lernarrangements werden näher betrachtet: Frage der Woche, Werkstattarbeit, Lernwerkstatt und Atelier, Theater, Musik und Tanz

Frage der Woche (VS Wien, Stiftgasse):

Jeden Montag überlegen sich die Schüler/innen eine Frage der Woche, mit der sie sich im Verlauf der Woche beschäftigen: Gespräche mit Eltern oder Freund/inn/en über dieses Thema, darüber lesen ... führen zu einer Antwort, die sie am Freitag (wer will) der Klasse präsentieren.

Werkstattarbeit:

Bericht einer Mutter:



Mein Sohn spricht nicht gern vor der Klasse. Seine Begeisterung und seine Fähigkeiten gelten und entfalten sich in künstlerischen und handwerklichen Tätigkeiten und Fertigkeiten. Referate zu halten vermied er, so gut es ging – bis zum Werkstattunterricht: Er sollte sich das Thema selber aussuchen („Was soll DAS denn? Woher soll ich denn Informationen kriegen, und wenn's nicht funktioniert?“), ohne irgendwelche Unterstützung der Lehrkräfte („LOL, wie soll das gehen? Das ist doch bescheuert!“) und er sollte nicht nur seine Arbeit dokumentieren („Also das ist doch wirklich zu viel verlangt!“), sondern auch ein Referat halten („Ich weiß jetzt schon, dass ich das nicht kann!“).

Zu meinem Erstaunen begann er an irgendeinem Abend intensiv nach Themen zu suchen, in Büchern wie im Internet. Er saß im Schneidersitz und scrollte sich durch Bücher- und Internetseiten („Schwimmen, ich mach etwas über Schiffe ...“) Er suchte nach Skizzen und Plänen, entwarf sein eigenes Schiff, zeichnete den Grundriss, überlegte sich das Material und baute es schließlich. Es schwamm, wenn auch etwas unsicher. Sicher war mein Sohn, als er mir wichtige Erkenntnisse über den Schiffsbau und das Schwimmen erklärte. Dann gestaltete er ein informatives, schönes Plakat und hielt einen offenbar beeindruckenden Vortrag.

Vor einigen Tagen kam er, nach einem weiteren Lob über seine neue Arbeit und das dazugehörige Referat, nach Hause und erwähnte so stolz wie nebenbei, er habe gehört, wie seine Lehrerin zu einer anderen gesagt habe, er würde die besten Referate halten. Die Sorge um Referate, in welchem Fach auch immer, ist damit „davongeschwommen“ ...

Dieser Bericht zeigt, wie sehr ein Erlebnis, irgendwo „gut zu sein“, auf andere Bereiche ausstrahlt!

„Wenn man in seinem Alltag als Kind und Jugendlicher keine Gelegenheit zum Herstellen hat, wird etwas im Leben fehlen. Das ist bei einem weitgehenden Verzicht auf Herstellens-Aufgaben in der Schule der Fall und stellt aus meiner Sicht eine implizite und in ihren möglichen Folgen wenig bedachte Ignoranz gegenüber dem Werksinn der Kinder dar, die wirksam wird, wenn nicht familiäre Kontexte und Freizeitinteressen diesem Sinn ‚Nahrung‘ geben und Schülerinnen und Schüler in entsprechende Aufgaben verstricken. Bildend daran ist eine Form des Selbsterlebens und des Sich-Einbringens, die Nutzung von Mitteln für einen bestimmten Zweck, die Erfahrung, mit der Erstellung des Produkts an ein Ende zu kommen, mit etwas fertig zu sein.“ (Girmes: 2004, S. 86)

Der Werkstattunterricht bietet die Möglichkeit, „handwerkliche“ Produkte – Spuren – herzustellen, um sinnliche Lerninhalte zu begreifen und zu erfassen und den Nutzen bestimmter Werkzeuge zu erkennen. Denn Kinder und Jugendliche wollen Neues erkunden, und sie wollen (wie auch Erwachsene) Spuren hinterlassen! Die Lernumgebung wird so vorbereitet, dass materialgestütztes, erfahrungsorientiertes Lernen möglich wird.

Individualisierungsmöglichkeit: Schüler/innen haben die Möglichkeit, das Thema und die Lernpartner/innen selbst zu wählen; sie können den inhaltlichen Verlauf der Arbeit und die methodische Vorgehensweise selbst gestalten. Die vielfältigen Wahlmöglichkeiten nach Interesse, Fähigkeiten und individuellen Voraussetzungen der Schüler/innen bieten ihnen Möglichkeiten, ihre Sach- und Fachkompetenz einzubringen. Das stärkt nicht zuletzt die Selbstkompetenz der Schüler/innen.

Lernwerkstatt (klassenbezogen) und Atelier (schulbezogen):

Beispiel: Atelier in der VS Wien, Stiftgasse:

Jedes Jahr werden schulübergreifend Ateliers veranstaltet. Diese Ateliers sind bestimmten Schwerpunktthemen gewidmet. Beispiele dafür sind:

Miteinander spielen – Kooperation und Kommunikation an spielerischen Formen des Lernens entwickeln und pflegen.

Einen Versuch wert! – forschen und entdecken im Unterricht.

Mehr oder weniger – kreativer Zugang und Umgang mit Mathematik.

Diese Ateliers finden einmal im Monat statt. Jede Lehrerin, jeder Lehrer bereitet ein zweistündiges Angebot zu dem Thema vor, das aus den unterschiedlichsten Lernfeldern stammen kann. Das ermöglicht den Schüler/inne/n, entsprechend ihren Interessen und Begabungen ein Angebot zu wählen und den Lehrer/inne/n, ihren eigenen Interessens- und Fortbildungsschwerpunkt einzubringen und zu vertiefen. Die Schüler/innen können jedes Monat ein anderes Atelier wählen, die Lehrer/innen bieten jedes Mal das gleiche Atelier an (reduziert den Vorbereitungsaufwand). Auch die Eltern gewinnen auf diese Weise Einblick in die Arbeit und Entwicklung der Organisation Schule.

Theater, Musik und Tanz



„Ich bin zu schwer von Begriff, Chef, ich komme nicht mit ... Ach könntest du deine Worte tanzen, dass ich sie verstehe ...“

(Nikos Kazantzakis: *Alexis Sorbas*. – München: Piper 2001)

Ahrling, Direktorin der Helene-Lange Schule, weist darauf hin, dass es zahlreiche Belege gibt, die nachweisen, dass eine intensive Beschäftigung mit Formen kultureller Praxis – ob nun in der Musik, der Kunst, im Theaterspiel oder durch Tanz – zum Kompetenzerwerb beiträgt, der auch für anderes, wie z. B. für die „harten“ Schulfächer, nötig ist. Ahrlin: 2009, S. 44, aber auch: Riegel: 2008 Und von Hentig (2007, S. 117) schreibt: „... dass das Theater eines der machtvollsten Bildungsmittel ist, die wir haben: ein Mittel, die eigene Person zu überschreiten, ein Mittel der Erkundung von Menschen und Schicksalen und ein Mittel der Gestaltung der so gewonnenen Einsicht.“

Szenisches Lernen und Rollenspiel

Van Ments (in: Wiechmann (Hrsg): 2008, S. 181) fasst die Grundgedanken eines Rollenspiels zusammen: „Der Grundgedanke des Rollenspiels in seiner einfachsten Form ist, jemanden zu bitten sich vorzustellen, entweder er selbst oder ein anderer in einer bestimmten Situation zu sein. Er wird gebeten, sich genauso zu verhalten, wie die Person es seinem Gefühl nach tun würde. Das Ergebnis wird sein, dass er oder der Rest der Gruppe oder auch beide etwas über die Person und/oder Situation lernen werden.“

Beispiel: Darstellung der Körperhaltung und Mimik absolutistisch herrschender Monarchen, wie sie auf alten Bildern zu finden sind. (Geschichtsunterricht im Gymnasium Kirchheim; Helmke: 2009)

Szenisches Lernen kann dazu beitragen, dass der Stoff besser enkodiert wird, da er auf unterschiedliche Weise im Langzeitgedächtnis gespeichert wird (im semantischen und im episodischen Gedächtnis).



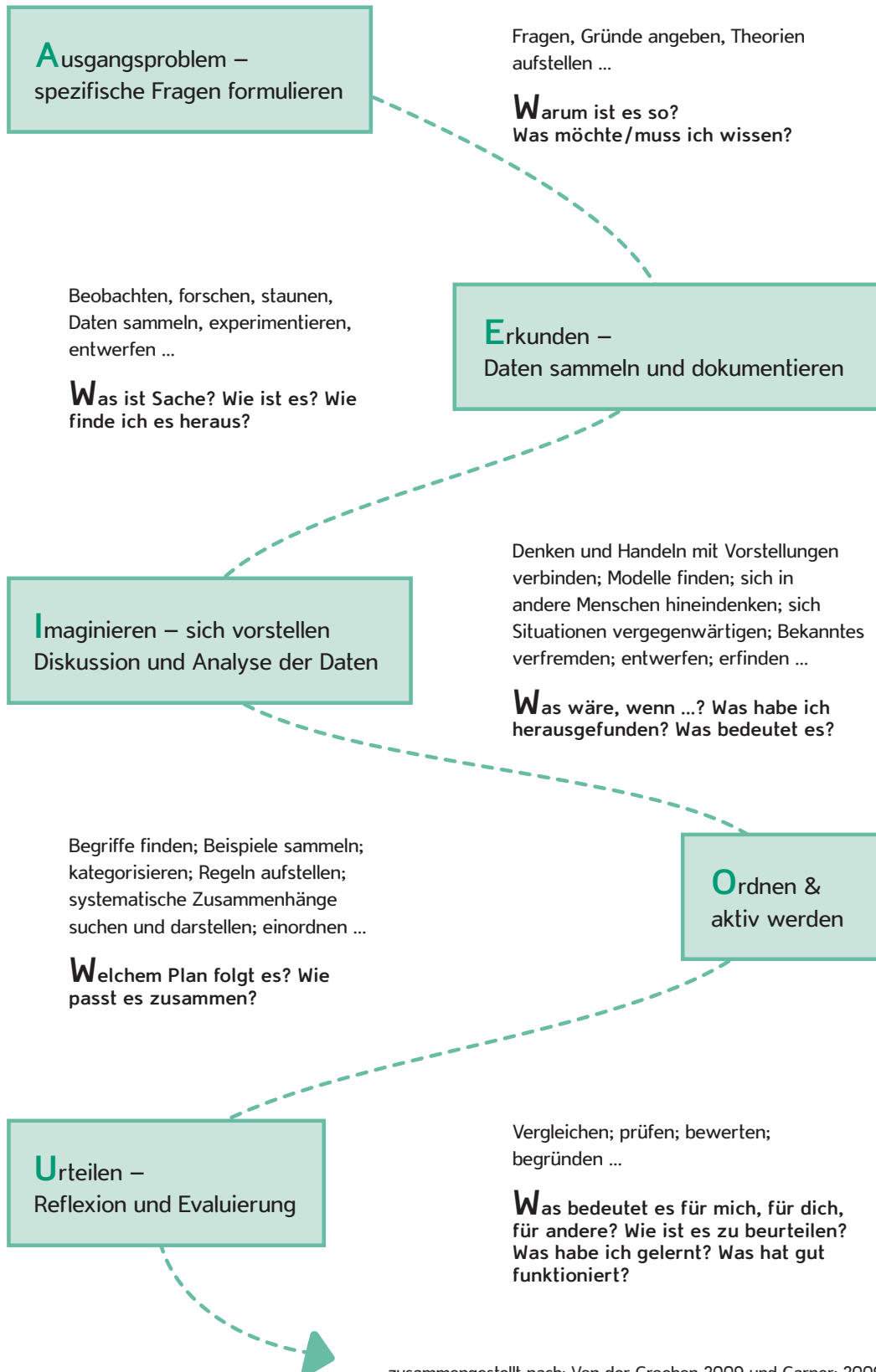
UNTERSTÜTZUNG

Um Lernende auf diesem Weg wirkungsvoll zu begleiten, brauchen Lehrende Kenntnisse über die Lernprozesse der jeweiligen Altersstufen. Sie stellen eine anregende Lernumgebung bereit und schaffen Rahmenbedingungen, damit Neugier und Entdeckerfreude sich entfalten können. Dabei werden durchaus auch Fachleute von außen in die Schule geholt, um die Lehrpersonen in ihrer Arbeit zu unterstützen (z. B. Schauspieler/innen als Regisseurinnen und Regisseure in der Helene-Lange Schule).

Verstehenswege anlegen: (zusammengestellt nach: Von der Groeben: 2009 und Garner: 2009)

Um Schüler/innen zu unterstützen, in ihrer Arbeit zielgerichtet vorzugehen, hilft es, „Verstehenswege“ anzulegen. Der angegebene Verstehensweg ist keine Beschreibung von Verstehensprozessen, denn kognitive Prozesse laufen chaotisch ab; er ist lediglich ein didaktischer Weg, das Verständnis zu vertiefen und Lernenden ein Gerüst als Hilfe zu liefern.

Der Verstehensweg



Beispiel für eine Anwendung des Verstehensweges:

Ausgangsfrage:

- Sollte die Zeit, die Jugendliche mit Computer- und Videospiele verbringen, eingeschränkt werden?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen Schulleistungen und „Spiele“-Konsum?
- Gibt es einen Zusammenhang zwischen „Spiele“-Konsum und erhöhter Aggressionsbereitschaft?

Erkunden:

- Was bedeutet „einschränken“?
- Um welchen Zeitraum geht es?
- Welche unterschiedlichen (Computer-, Video-)Spiele gibt es?
- Betrifft es alle Arten von Spielen gleichermaßen? Lernspiele?
- Was macht die „Gefährlichkeit“ dieser Spiele aus?

Imaginieren:

- Ein Schüler/eine Schülerin beschreibt seinen/ihren Tagesablauf.
- Dialog zwischen einem Schüler/einer Schülerin und einem Psychologen/einer Psychologin (Vater, Mutter).

Ordnen:

- Informationen sammeln über Zusammenhang zwischen Aggression bzw. Schulleistungen und Computerspielen/Spielkonsolen-Spiele
- Unterschiedliche Spiele – gleiche „Gefahren“?

Urteilen:

- Wie würde ein sinnvoll gestalteter Nachmittag aussehen?

3.3.3 Anwendungsdimension: lernen zu handeln



LERNZIEL

Problemlösungsfähigkeit ist eine wichtige außerfachliche Kompetenz, die sich Lernende aneignen müssen, um in der Welt bestehen zu können.

Heranwachsende brauchen Möglichkeiten, Aufgaben und Bewährungsproben, um eigene Erfahrungen zu machen und Anforderungen selbst zu bewältigen! Das bestärkt sie in ihrem Selbstbewusstsein und ermöglicht die Erfahrung der Selbstwirksamkeit. Dafür benötigen sie Vertrauen in sich selbst, aber auch das Vertrauen der Lehrenden/Erziehenden in ihre Fähigkeiten!

„Da eine direkte autoritative Lenkung im Jugendalter eine geringere Wirksamkeitschance hat als in der Kindheit, geht es in der neuen Lebensphase (Jugendalter) vor allem darum, Erfahrungsmöglichkeiten bereitzustellen ... Es bedarf eigener Erfahrung und eigener Verantwortung!“ (Fend: 2003, S. 466)

Problem- und anwendungsorientiertes Lernen fördert und fordert: Flexibilität, Kreativität, praktische Fertigkeiten wie die klassischen Arbeitstugenden (Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Verlässlichkeit).

Die Schüler/innen bestimmen das Lernziel zum Teil selbst (Projekt, Planung von Festen ...), sie arbeiten weitgehend alleine und sind auch für ihren Lernprozess verantwortlich. Dazu braucht es in der Schule Freiräume, in denen Schülerinnen und Schüler eigenverantwortlich und handlungsorientiert arbeiten können – und Spuren

hinterlassen. Das Herstellen von Produkten – Portfolio, Arbeit in der Lernwerkstatt – bietet Lernenden die Möglichkeit, Spuren zu legen und Spuren zu hinterlassen – sie haben etwas geschaffen, etwas, das sich „sehen lässt“! Eine Präsentation der Ergebnisse in einem festlichen Rahmen spornt an! (Und der Applaus gehört den Lernenden!)



SCHLÜSSELBEGRIFF: Situiertes Lernen

(Idee basiert auf den Vorstellungen von Piaget, Vygoski und Dewey.)

Schulisches Lernen ist nachhaltig und gelingt dann, wenn es mit Bezug zu realen Lebenssituationen organisiert wird, die Schüler/innen an die Umwelt und den Alltag herangeführt und außerschulische Lernorte in die Schule hereingeholt werden. Lern- und Anwendungssituationen sollten möglichst ähnlich gestaltet werden.

Fünf Leitsätze, die für das situierte Lernen (nach Gruber: in Helmke: 2009, S. 209) (wie auch für Verstehensanker s. u.) gelten:

- Komplexes Ausgangsproblem soll Lernende motivieren.
- Problemsituation ist authentisch.
- Multiple Perspektiven erhöhen die Flexibilität.
- Artikulation und Reflexion fördern die tiefe Verarbeitung und verhindern träges Wissen.
- Lernen im sozialen Austausch erfordert eine kritische Auseinandersetzung und Analyse.



LERNARRANGEMENTS

Folgende Lernarrangements werden betrachtet: Verstehensanker, Projektunterricht, Planung von Festen und Veranstaltungen.

Verstehensanker

Zentrale Idee ist der narrative Anker. Das sind Geschichten, die in authentische und interessante Problemsituationen (meist auf Video) eingebettet sind. Diese Geschichten sollen das Interesse der Lernenden wecken, Vorwissen aktivieren und träges Wissen vermeiden. Sie beinhalten alle Daten (aus verschiedenen Wissensbereichen), die zur Lösung des Problems notwendig sind.

Beispiel: Abenteuergeschichten des Jasper Woodbury: das Adler-Beispiel (15-20 Minuten lang)

Ein Wildhüter findet in einem Reservat einen verletzten Adler, der dringend medizinische Versorgung braucht. Zum Transport von der Fundstelle zur Tierklinik kommt nur ein Ultralight-Drachen in Frage. Die Geschichte endet ohne Auflösung.

Die Lernenden sollen herausfinden, wie man den Adler mit dem Ultralight-Drachen retten könnte, über den in der Rahmengeschichte bereits einiges beiläufig mitgeteilt wurde. Dabei stellen sich jedoch zahlreiche Probleme, wie etwa die geringe Ladekapazität sowie der kleine Tank des Ultralight-Drachens und die weiten Strecken im Dreieck zwischen dem Standort, dem Fundort des Adlers und der Tierklinik. Um den Adler zu retten, müssen die Lernenden etliche mathematische Kenntnisse und Fertigkeiten, unter anderem den Satz von Pythagoras erwerben und anwenden. (zusammengestellt und gekürzt aus Reinmann-Rothmeier; Mandl: 1996, S. 43)

Projektunterricht (siehe auch: Kapitel 3.2.1)

Die Schüler/innen überlegen sich das Thema selbst: eine Idee, ein Problem, ein anvisiertes Produkt, das den Interessen der Schüler/innen entgegenkommt. Gemeinsam mit den Lehrenden besprechen sie die anstehenden Probleme und entwickeln einen Bearbeitungsplan.

Schüler/innen lernen, Arbeits- und Lernprozesse zeitlich wie inhaltlich zu organisieren und zu strukturieren. Gerade das Treffen einer Entscheidung, welches Thema bearbeitet werden soll, ist ein wichtiger Schritt in Richtung Übernahme von Eigenverantwortung und Selbständig-Werden.

Planung von Festen und Veranstaltungen

Schulveranstaltungen, zu denen auch Eltern eingeladen werden, eignen sich gut als Forum für die Schüler/innen, um zu zeigen, worin sie gut sind – das fördert nicht nur das Interesse und die Lernmotivation, es stärkt auch das Selbstvertrauen und eine gute Beziehung zu den Lehrer/inne/n.

Eltern erleben ihre Kinder und die Lehrer/innen von einer anderen Seite; das fördert eine positive, wertschätzende Beziehung zwischen Lehrer/inne/n und Erziehungsberechtigten.

„Ihre stärkste Wirkung tun die Feste in der Erwartung, und Erwartung wiederum ist die heftigste Inanspruchnahme der Vorstellungskraft, des geistigen Interesses. ... Bei Fest und Feier, bei zweckfreier fröhlicher und ernster Zuwendung der Menschen zueinander ist viel für die gewünschte Bildung zu holen.“ (Von Hentig: 2007, S. 133)

**UNTERSTÜTZUNG**

Lehrende assistieren und unterstützen durch (aktives) Wahrnehmen, Begleiten und Reflektieren der Lernprozesse, aber auch durch die Gestaltung einer Lernumgebung, durch Lehrausgänge und Betriebsbesuche, Klassenfahrten, soziale Projekte außerhalb der Schule, Berufsorientierung mit berufspraktischen Tagen bzw. Praktika, durch girls/boys days ...

Eine Unterstützung bei der Wahl eines Themas für eine Arbeit oder ein Projekt ist möglich durch den Hinweis auf Kriterien für ein Thema/Ziel.

Das Ziel sollte smart sein, d.h.:

- *„spezifisch (schriftlich, auch im Sinne von präzise); also: ein klar umrissenes, griffiges Thema!*
- *messbar (im Sinne der Frage: Wie kann ich feststellen, in welchem Ausmaß ich ein Ziel erreicht habe?); also: Welche wichtigen Punkte/Begriffe müssen vorkommen? Welchen Umfang soll die Arbeit haben? Auch praktische Beispiele? Absprache mit Lehrkraft!*
- *attraktiv (im Sinne von motivierend, herausfordernd; wichtig für die Weiterbildungsmotivation!);*
- *realisierbar (im Sinne von unter den gegebenen Umständen und Ressourcen erreichbar); auch: Wer kann mich unterstützen? Welche Materialien/Informationen brauche ich?*
- *terminiert (im Sinne der Frage: Bis wann soll dieses Ziel realisiert sein?)“* (Hofmann: 2008, S. 60)

3.3.4 Soziale Dimension: lernen zusammenzuleben



LERNZIEL

Beim kooperativen Lernen werden die sozialen Prozesse beim Lernen besonders thematisiert, akzentuiert und strukturiert. Die Gruppenprozesse sind dabei mindestens so wichtig wie die Arbeitsprodukte. Durch die Mitbestimmung bei der Planung übernehmen die Lernenden die Verantwortung für ihren Lernprozess. (Thematische Schwerpunkte können – meist in Absprache mit den Lehrenden – ganz eigenständig festgelegt, aber auch während der Gruppenarbeit geändert werden). Die eigentliche Arbeit der Lernenden erfolgt aber weitgehend selbständig.

Anhang 3: Förderliche schulische Bedingungen für kooperatives Lernen von Weidner, Margit: 2003, S. 89

Anhang 4: Unterrichtsbeispiel: kooperatives Lernen, weitere Beispiele unter: <http://www.cooltrainers.at> – 2009-09-17

A
S.109

A
S.110

Sozialziele können z. B. sein: (Weidner: 2003; Green, Green: 2005)

- leise Stimmen benutzen bzw. angemessen laut sein
- andere ermutigen/ermuntern
- Ideen kritisieren, ohne andere Menschen zu kritisieren



SCHLÜSSELBEGRIFFE BZW. MERKMALE DES KOOPERATIVEN LERNENS (Helmke: 2009)

Positive gegenseitige Abhängigkeit:

Die Lernenden sind wechselseitig verantwortlich für den Lernerfolg. Deshalb sind solche Aufgaben günstig, die nur in gemeinsamer Arbeit bewältigt werden können. Das erfordert eine Rollenzuweisung an einzelne Gruppenmitglieder (Zeitwächter ...), Arbeitsteilung, Aufgaben oder Materialien, die die Gruppenidentität fördern und eine Sequenzierung der zu bearbeitenden Aufgaben.

- *Vereinbarungen treffen*
- *Verbindlichkeiten herstellen*
- *Spielräume eröffnen*
- *Selbstreflexion anregen*

Individuelle Verantwortlichkeit:

Der individuelle Beitrag muss erkennbar sein. Niemand soll sich ausgenutzt fühlen, weil andere sich nicht an der Arbeit beteiligen, aber Nutzen daraus ziehen.

Grundidee: Alle sollen sich einbringen!

Die Einteilung einer Person aus der Gruppe, die für die Verständnisüberprüfung zuständig ist, unterstützt auch das Verantwortungsgefühl – alle sollen verstehen!

Förderliche Interaktionen:

Soziale Kompetenzen sind zugleich Bedingung und Ziel; sie sind die Voraussetzung für eine gelingende Kooperation, für gegenseitiges Vertrauen, Verantwortungsübernahme und gemeinsame Entscheidungsfindung.

Kooperative Arbeitstechniken:

Vertrauensvolles Arbeitsklima, kommunikative Fertigkeiten und Konfliktlösungskompetenzen werden vorausgesetzt.

Reflexive Prozesse:

Sie erfordern und fördern die Fähigkeit, sich über förderliche oder beeinträchtigende Bedingungen der Gruppenarbeit auszutauschen sowie die Fähigkeit, die Einhaltung der Gruppenregeln und das Einhalten der Teilziele zu überwachen.



LERNARRANGEMENTS

Die folgenden Lernarrangements sind zusammengestellt aus: Weidner: 2003; Green, Green: 2005; Wahl: 2006; Brüning, Saum: 2006

Erst Denken allein – dann Abgleich zu zwei (Think-Pair-Share)

Schüler/innen denken zuerst allein über eine Frage, ein Problem oder eine Aufgabe nach und kommen zu einer individuellen Lösung. Mit einem Partner/einer Partnerin tauschen sie die Lösungen aus und diskutieren die Ergebnisse. Diese Methode kann schnell umgesetzt und in nahezu jeder Unterrichtssituation eingesetzt werden. Sie eignet sich besonders gut, alle Schüler/innen einzubinden und hat den Vorteil, dass unsichere Schüler/innen nicht sofort vor der ganzen Klasse ihre Antwort äußern müssen.

Die Methode „Formulate – Share – Listen – Create“ ist ähnlich. Hier formulieren die Schüler/innen zunächst individuell ihre Lösung, dann erklären sie diese einander in der Gruppe und erarbeiten eine gemeinsame Lösung.

Diese Methoden helfen, individuelle Standpunkte zu entwickeln, Austausch zu schaffen, Beziehungen aufzubauen und verschiedene Ansichten zu einem Thema zu finden.

Bewertungslinie

Auf der Grundlage einer Frage, die mit kontrovers angelegten Standpunkten beantwortet werden kann, wird eine Bewertungslinie gezogen. Diese Bewertung erfolgt entlang der Linie (starke Ablehnung bis starke Übereinstimmung). Die Schüler/innen werden aufgefordert, sich entlang dieser fiktiven Linie aufzustellen, je nachdem, in welchem Maße sie mit der Meinung übereinstimmen oder nicht. Die jeweils beisammen Stehenden besprechen ihre Argumente. Anschließend werden heterogen zusammengesetzte Gruppen (Paare) gebildet, die sich über ihre Sichtweisen und ihre Argumente austauschen.

Das Gruppenpuzzle (Die Stammgruppen-Experten-Methode; „Jigsaw“)

Jedes Gruppenmitglied ist Experte/Expertin in einem bestimmten Themenbereich seiner Heimatgruppe. Zu diesem Themenbereich arbeitet es mit seinen Pendanten aus den anderen Gruppen in einer Expertengruppe zusammen. Zurück in seiner Heimatgruppe, informiert es die übrigen Teammitglieder über das Arbeitsergebnis. Diese Methode ist geeignet, um die Analyse von Material zu optimieren, Informationen aufzunehmen und mitzuteilen und um Ideen auszutauschen.

Anmerkung: Es ist wichtig, dass Schüler/innen lernen, ihren Anteil an der gemeinsamen Arbeit einzuschätzen. So können sie z. B. in einem Prozentkreis einzeichnen, wie hoch sie ihre persönliche Beteiligung an der Zusammenarbeit abschätzen oder Einschätzungsbögen ausfüllen, wie z. B. in [Anhang 9](#).

Phasen des Gruppenpuzzles

Vorbereitung	Der zu lernende Stoff wird in vier gleich große Teilgebiete aufgeteilt. Die Lehrkraft formuliert schüler/innennahe Ziele, die mit den Teilaufgaben verbunden sind und achtet auf den Zeitrahmen in den einzelnen Phasen. Jedes Gruppenmitglied erhält die Materialien für eine der vier Teilaufgaben (A, B, C, D). Der Ablauf wird im Überblick erläutert.
1. Phase: Individuelle Erarbeitungsphase (Konstruktion)	Die Schüler/innen erarbeiten ihre Teilgebiete (Mathematik-Aufgabe; Text lesen; Experiment). Sie überlegen: a) Was sind die zentralen Informationen, die die anderen Schüler/innen bekommen sollen? b) Wie soll die Vermittlung erfolgen (Methode, Kontrollfragen, Hilfsmittel, Zeit)? c) Wie sorgen wir für eine angemessene Sicherung in der nächsten Phase (Merksätze, Visualisierung)?
2. Phase: Kooperative Erarbeitungsphase (Ko-Konstruktion)	Jeweils drei oder vier Schüler/innen mit derselben Aufgabe kommen als Expert/inn/en zusammen. Sie vergleichen die Ergebnisse ihrer Arbeit. Dabei können sie individuelle Lücken schließen, Erklärungen geben, sich korrigieren. So werden sie Expert/inn/en für ihre Aufgabe. Jetzt müssen die Expert/inn/en in die Rolle von Unterrichtenden schlüpfen und in der Gruppe folgende Fragen klären (schriftlich festhalten): a) Was sind die zentralen Informationen, die an die Schüler/innen der anderen Gruppen im nächsten Schritt vermittelt werden sollen? b) Wie soll die Vermittlung erfolgen (Kontrollfragen, Hilfsmittel, Zeit, Methode)? c) Wie sorgen wir für eine angemessene Sicherung in der nächsten Phase (Merksätze, Visualisierung)?
3. Phase: Vermittlungsphase (Instruktion)	Die Gruppen werden so gemischt, dass jetzt A, B, C, D wieder die Ausgangsgruppe bilden. Die Vermittlung sollte in drei Schritten erfolgen: a) Die jeweiligen Expert/inn/en stellen zunächst die wesentlichen Informationen dar, erläutern die Zusammenhänge und beantworten die Fragen der Gruppenmitglieder. b) Es ist sinnvoll, dass sie dann vorbereitete Fragen an die anderen Gruppenmitglieder stellen, um zu prüfen, ob die Vermittlung erfolgreich war. c) Erst im dritten Schritt sorgen die Expert/inn/en dafür, dass die Gruppenmitglieder die Informationen auch verschriftlichen (Sicherung). Anschließend übernehmen die anderen Schüler/innen die Aufgabe, ihre Spezialgebiete vorzustellen.
4. Phase: Doppelter Boden (Ko-Konstruktion)	Es kann vorkommen, dass eine Schülerin/ein Schüler das Teilthema nicht perfekt verstanden hat. Daher ist es sinnvoll, dass die Schüler/innen noch einmal in die themengleichen Gruppen zurückkehren, um einander zu fragen, was sie in der Austauschphase noch nicht richtig verstanden haben.
5. Phase: Präsentation und Integration	Einzelne Schüler/innen oder Gruppen stellen ihre Ergebnisse vor. Teilgebiete werden durch Aufgabenstellungen zu einem Ganzen integriert.

Leitfragen:

- Welche Gruppengröße ist für die Bearbeitung der Themen und Ziele geeignet?
- Ist die Gruppenaufgabe passend gewählt?
- Sind die Gruppenaufgaben (Zeitwächter, ...), die individuellen und gemeinsamen Verantwortlichkeiten in der Gruppe festgelegt?
- Sind die fachlichen und sozialen Ziele allen klar?
- Ist sichergestellt, dass sich alle am Arbeitsprozess beteiligen?
- Sind die Erwartungen bezüglich der Beantwortung und Ausarbeitung der Aufgaben deutlich vermittelt worden (z. B. keine Ein-Wort-Sätze)?
- Ist das Belohnungs-/Bewertungssystem erklärt worden?
- Liegen alle Materialien bereit? Sind alle Informationen zugänglich?
- Ist die Schlussaktivität, die Präsentation festgelegt worden?





UNTERSTÜTZUNG

Lehrende arrangieren Gruppengröße und -zusammensetzung und sorgen für den Zusammenhalt der Gruppe. Sie legen (gemeinsam mit den Lernenden) die fachlichen und die sozialen Ziele sowie den Zeitrahmen fest. Sie (oder auch die Schüler/innen selbst) verteilen die sozialen Rollen (Checker/in, Zeitwächter/in, aktive Zuhörer/in/aktiver Zuhörer, Befrager/in, Zusammenfasser/in, Schrittmacher/in ...) Sie beobachten und unterstützen während der Gruppenarbeitsphase. Am Ende der Einheit bewerten sie die Arbeitsergebnisse (wenn die Kriterien, Indikatoren und Standards zu Beginn festgelegt werden, ist dies einfacher) und evaluieren die Interaktionsprozesse und sozialen Ziele.

Strukturschema einer kooperativen Unterrichtsstunde (aus: Weidner: 2003, S. 128)

Teambildende Aktivitäten Sprechanelässe bieten (z. B. „Ich über mich“, „Eckenplausch“ s. u.)
Gruppenfindung Gruppenart und -größe themenadäquat auswählen Tische bedarfsspezifisch anordnen
Besprechen und Festlegen des sozialen Zieles (social skill)
Aufgabenstellung <ul style="list-style-type: none"> ◦ Hinführung/Klärung des Unterrichtsthemas (inklusive fachliche Ziele) <ul style="list-style-type: none"> ◦ Materialbeschaffung ◦ Zuordnung und Klärung der Rollen
Gruppenarbeit
Präsentation der Ergebnisse
Schlussbewertung und Reflexion Arbeitsprozesse und -produkte

Möglichkeiten des Aufbaus von Gruppenidentität durch teambildende Maßnahmen: (Weidner: 2003, S. 107/108)

- „Grundidee. Das haben wir gemeinsam/das verbindet uns
- > Überlegen und Festsetzen gemeinsamer Ziele
- > Aufstellen eines Gruppenmottos oder -slogans, (auch: Gruppennamen)
- > Anfertigen einer Gruppenflagge
- > Gruppenbelohnung überlegen
- > gemeinsame Vorlieben überlegen

„Ich über mich“

- > Welches ist für dich der schönste Platz?
- > Warst du schon einmal in Gefahr? Wusstest du das zu der Zeit? Wie bist du aus der Situation herausgekommen?
- > Was war für dich das Schwierigste, was du jemals getan hast?
- > Welches waren für dich die frustrierendsten Erlebnisse am Computer? Welches die tollsten?“

Gruppenbildende Aktivitäten: (Weidner: 2003, S. 124)

Eckenplausch: „In die Ecken des Klassenzimmers werden Bilder, Symbole oder Visualisierungen geheftet. Die Teilnehmer werden gebeten, sich anhand einer Leitfrage einem Symbol zuzuordnen, z. B. ‚Welches Symbol beschreibt am besten deine Rolle bei der heutigen Gruppenarbeit?‘ Die Teilnehmer finden sich – je nach Wahl – in den verschiedenen Ecken zusammen und haben die Aufgabe, einander mitzuteilen, wie ihre Wahl zustandekam.“

Aufgabenbeispiele für kooperatives Lernen

Voraussetzung: Die Schüler/innen erarbeiten sich gemeinsam ein Thema (und sind auch eigenverantwortlich). Dazu setzen sie sich Ziele und gehen arbeitsteilig vor. Gemeinsam präsentieren sie dann das Ergebnis. Die Aufgaben müssen so gestellt werden, dass die Planung, die Wahl der Arbeitsschritte und -methoden gemeinsam erfolgen muss.

Beispiel: Verpackungen entwerfen

(nach Blum et al: 2006, S. 130ff zitiert in: Von der Gröben: 2009, S. 125)

Für ein Fruchtsaftgetränk soll eine Verpackung („Trinkpäckchen“) entworfen werden.

- Das Trinkpäckchen soll 250 ml enthalten und genau bemessen sein.
- Das Material soll kostengünstig und stabil sein (das Päckchen darf beim Transport nicht kaputtgehen).
- Der Strohhalm soll beim Trinken nicht hineinrutschen.
- Das Design soll ansprechend sein.

Ihr müsst in eurer Gruppe gut zusammenarbeiten, um ein gutes Produkt zu erzielen. Die mathematische Vorarbeit müsst ihr gemeinsam machen, um die Vorgaben zu entwickeln. Dann könnt ihr arbeitsteilig vorgehen, Aufgaben unter euch verteilen und euch dann die Ergebnisse mitteilen.

Vorschläge:

- Vorhandene Trinkpäckchen untersuchen: Wie sind die Vorgaben dort erfüllt? Was könnt ihr übernehmen?
- Informationen über Materialien und deren Kosten einholen: Wie könnt ihr möglichst billig produzieren?
- Unterschiedliche Lösungen für das Strohhalm-Problem ausprobieren: Welche wählt ihr?
- Unterschiedliche Entwürfe für das Design entwickeln: Wen wollt ihr ansprechen und was wirkt am besten auf eure Zielgruppe?

3.3.5 Persönliche Dimension: lernen für das Leben



LERNZIEL

Fördern von Selbstkompetenz und Vermitteln von Haltungen und Fertigkeiten (life skills), Erziehung zur Mündigkeit und Eigenverantwortung.

„Um erfolgreich selbstgesteuert zu arbeiten, müssen die Lernenden gewisse Anforderungen zunehmend erfüllen: Sie müssen Lernstrategien, Arbeitsmethoden und Arbeitstechniken bei der Bewältigung der Inhaltsebene einsetzen, Organisationsstrategien wie Zeitmanagement, Ressourcennutzung und Zusammenarbeit mit anderen anwenden und reflexiv den Lernprozess beobachten. Darüber hinaus muss die Motivation aufrechterhalten werden, wobei Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und realistische Zielsetzung eine bedeutende Rolle spielen.“
(Lindemer: 2009, S. 43)

Dazu werden entsprechende Unterrichtsformen realisiert sowie Medien und Aufgaben im Unterricht eingesetzt, die Fertigkeiten zum selbstgesteuerten Lernen einfordern.

Selbstgesteuertes Lernen beinhaltet also die *„Fähigkeit der Lernenden, Entscheidungen über den eigenen Lernprozess zu treffen. Die Lernenden können ihr eigenes Lernen ohne fremde Hilfe steuern und kontrollieren.“*

http://www.studienseminar-koblenz.de/medien/pflichtmodule_unterlagen/2004/16/01%20Selbstgesteuertes%20Lernen%20-%20PPT.pdf – 2009-09-20

Zentrale Fragen der Lernenden: Was ist mir wichtig? Was bringe ich mit bzw. ein? Was bringt mich in meiner Welt weiter? Was brauche ich? – Sie helfen, sich für das Lernen zu motivieren.



SCHLÜSSELBEGRIFFE

Mit diesem Lernziel werden oft assoziiert:

Eigenverantwortliches Lernen (EVA) nach Klippert:

Dreh- und Angelpunkt der angestrebten neuen Lernkultur ist das eigenverantwortliche Arbeiten und Lernen der Schüler/innen, kurz „EVA“ genannt, auf Basis eines Methoden- und Kommunikationstrainings und einer Teamentwicklung.
<http://fp.tsn.at/eva/unterlagen.htm> und <http://fp.tsn.at/eva/klippert1.pdf> – 2009-02-27

Selbstorganisiertes Lernen SOL:

Mit dem Begriff selbstorganisiertes Lernen können in einer ersten Näherung Lernformen bezeichnet werden, die den Lernenden ein erhöhtes Maß an Selbstbestimmung einräumen. Es existiert hier keine einheitliche, allgemein akzeptierte Begriffsverwendung, sondern es herrscht eine große Begriffsvielfalt (selbstgesteuertes, selbstorganisiertes, autodidaktisches Lernen, autonomes Lernen ...). *Malcom KNOWLES, der als einer der ersten den Begriff des “self-directed learning” verwendet hat, versteht darunter einen Lernprozess, bei dem die lernenden Individuen: selbst die Initiative ergreifen, ihre eigenen Lernbedürfnisse diagnostizieren,*

ihre Lernziele formulieren, Ressourcen organisieren, passende Lernstrategien auswählen, ihren Lernprozess selbst evaluieren.

<http://www.selbstorganisierteslernen.net/index.htm> – 2009-02-28

<http://www.neue-lernkultur.de> – 2009-02-27

Implizites Lernen:

Lernen lernen ist eine wichtige übergeordnete Kompetenz, die sich Schüler/innen aneignen bzw. bewahren müssen. Wie der Erwerb sozialer Kompetenzen und der Aufbau eines positiv-realistischen Selbstwertgefühls, geschieht dies implizit, wird also gelernt, ohne dass es gelehrt werden könnte. Aber es braucht Unterstützung von außen! Dazu müssen Lehrende entsprechende Lernsituationen/Lernarrangements schaffen, denn, wie Aristoteles schon sagte: *„Dinge, die wir lernen müssen, bevor wir sie tun können, lernen wir, indem wir sie tun!“*

Ein erheblicher Teil der Wirkung des Unterrichts dürfte durch Mischformen von explizitem und implizitem Lernen zu Stande kommen.



LERNARRANGEMENTS

Hierher gehören alle Lernarrangements, die eigenständiges Arbeiten und Bearbeiten individueller Lernziele ermöglichen. Aber auch gemeinsame soziale (außerschulische) Aktivitäten bis hin zu guten Gesprächen über „Gott und die Welt“ sind wichtige persönlichkeitsbildende Elemente.

Wichtige Lernziele und Aufgaben:

Aufmerksamkeit wecken für die individuelle und kollektive Geschichte, für gesellschaftliche und ökonomische Bedingungen und Achtung vor der Mitwelt.

Lerntagebücher, Lernjournale und Portfolios

- o Das Lerntagebuch, Lernjournal, Logbuch, Reisetagebuch:
(Anhang 13 Lerntagebuch)

Ein Lerntagebuch, in dem Schüler/innen alle Lernschritte festhalten, (wie es ihnen beim Lernen erging, welche Hilfe sie benötigten, benötigen würden ...) regt sie an, ihr Lernen zu überdenken, wertzuschätzen, einzuordnen und zu verbessern. Es vermittelt eine Einsicht in den Lernprozess. Schüler/innen fühlen sich durch diese gemeinsame Auseinandersetzung mit ihren Gedanken, Ideen, Problemen, Erfahrungen ernst genommen, sie dürfen sich bemerkbar machen, sie stehen im Zentrum. Das spornt an!

Die Lernenden nehmen beim Schreiben eine reflexive Haltung sich selbst gegenüber ein und geben sich Rechenschaft über ihren Umgang mit Herausforderungen. Wie ein Portfolio ermöglicht das Lernjournal Einblicke in die Gedankenwelt der Lernenden und hilft, den Lernprozess bestmöglich zu begleiten und individuell zu unterstützen. (Ruf, Gallin: 1998; Ruf; Keller; Winter: 2004)

- o Portfolio:
(http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15614/mat_euu_5_6_157_goger_schmid.pdf
– 2009-09-20; Stern: 2008; Anhang 12; Kapitel 3.2.2: Präsentationsformen)


S. 119


S. 118



UNTERSTÜTZUNG – ANREGUNG ZUR SELBSTREFLEXION:

Lernen ist effektiver und nachhaltiger, wenn Lernende ihren Lernprozess reflektieren und damit für sich und andere sichtbar und nachvollziehbar machen. Lehrende unterstützen, indem sie, wie beim Lehrlingslernen, Lernprozesse durch lautes Denken nachvollziehbar machen. Auch genaues Hin- und Zuhören, wenn Schüler/innen ihre Lernwege beschreiben, kann neue Möglichkeiten eröffnen.

Wichtige Instrumente zur Selbstreflexion sind Lerntagebücher und Logbücher.

Weitere lernprozessunterstützende Methoden sind auszugsweise:

- Lesetagebücher: Darin halten Lesende ihre Eindrücke Kapitel für Kapitel fest, schreiben Kommentare, malen Bilder, denken sich Fortsetzungen aus, wandeln Texte in Theaterszenen um, schreiben Briefe an Autor/inn/en und laden sie zu Lesungen ein ... (Riegel: 2008; Von der Gröben: 2009)
- Schularbeitsanalysen: (Fragen wie: Lerndauer, Korrelation: Lernzeit und Ergebnis, förderliche und hemmende Faktoren; Hilfestellung durch wen/was?)
- Lernrad (Thema: Was ich nicht verstanden habe, was und wen ich zum Verstehen brauche) und Kraftfeldanalysen (Thema: Kräfte, die beim Lernen (nicht) helfen bzw. was mich beim Lernen fördert, was mich am Lernen hindert); Beispiel in Schratz/lby/Radnitzky: 2000, S. 127; 132; 133
- Kompetenzraster: Die erwarteten Lernergebnisse werden klar formuliert und dadurch sichtbar gemacht; durch die häufig verwendeten Ich-Kann-Formulierungen werden die erworbenen Kompetenzen bewertet.

<http://www.lernkompetenz.th.schule.de/> – 2009-09-19

- Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdeinschätzung: Sie umfassen persönliche Kompetenzen: Selbstsicherheit und Selbstwertgefühl; Regelbewusstsein/Selbstkontrolle; Lern- und Arbeitsverhalten; Lernbereitschaft; Arbeitshaltung; Präsentationsfähigkeit (**Anhang 14** Kompetenzraster: persönliche Kompetenz) und soziale Kompetenzen:

<http://bo-hs-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/projekt/default.aspx> – 2009-09-17

A
S.120

FÖRDERUNG KREATIVER LEISTUNGEN

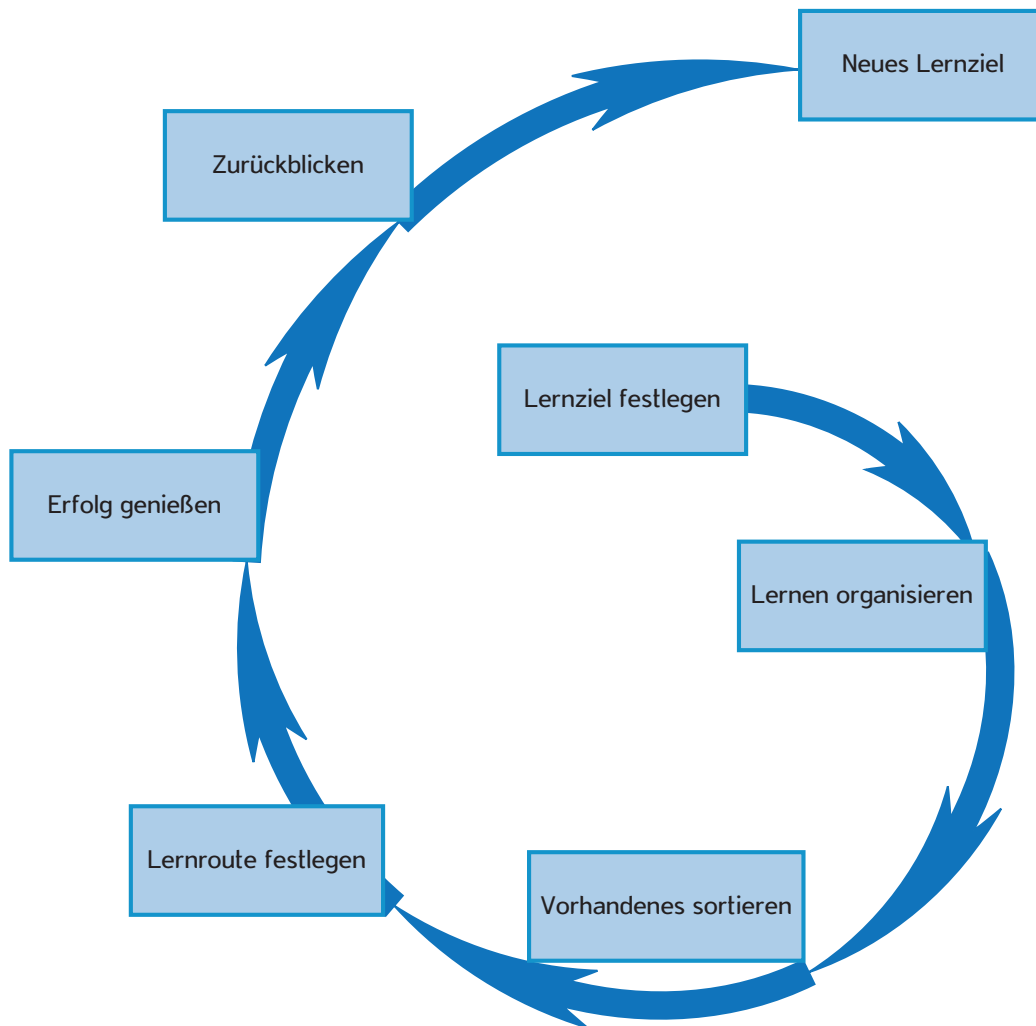
Wichtige Voraussetzungen für Kreativität sind: (von Hentig: 2000, S. 73)

- *die Erfahrung eines Problems, das einem selber zu schaffen macht – noch ohne Lösung, aber mit der berechtigten Erwartung, dass es eine gibt,*
- *ein ermutigendes Vorbild also,*
- *der Widerstand der Realität gegen beliebige Einfälle (weshalb Kunst nicht der einzige Anlass für Kreativität sein sollte) und*
- *ein ermutigendes Echo, eine sachliche, nicht pädagogische Anerkennung!*

DIE LERNSPIRALE

Sie stellt einen möglichen Lernplan – eine Lernroute – dar, die Lernende in der selbstständigen Erarbeitung ihrer Lernziele unterstützt. Im Unterricht können die einzelnen Stationen (an Hand der fett gedruckten Fragen in der untenstehenden Tabelle) bearbeitet, eingeübt und so die Lernenden langsam an ihre eigenständige Arbeit herangeführt werden.

Die Lernspirale



Ingrid Salner-Gridling

Lernziel festlegen	Was will ich wissen/können? Warum will ich das wissen/können? Was wird erwartet?
Lernen organisieren	Wie viel Zeit will/darf ich aufwenden? Welche Materialien/Medien stehen zur Verfügung? Mit wem möchte ich zusammenarbeiten? Wer kann mir, wenn nötig, weiterhelfen?
Vorhandenes sortieren	Was weiß/kann ich bereits, das mir hier weiterhilft? Welches Wissen/welche Fertigkeiten werden vorausgesetzt (das/die ich mir unter Umständen noch aneignen muss)?
Lernroute festlegen	Was brauche ich? Woher erhalte ich wichtige Informationen? In welche Teilziele kann ich die Aufgabe zerlegen? Was ist mein erster Schritt? Welche kommen nach?
Erfolg genießen	Was habe ich Neues gelernt? Welches Wissen/welche Fertigkeiten habe ich vertieft?
Zurückblicken	Was ist mir schwer gefallen? Was möchte ich genauer wissen/können?
Neues Lernziel anpeilen	

ZUM ABSCHLUSS: WAS SCHÜLER/INNEN KÖNNEN/ERFAHREN HABEN SOLLTEN

Donata Elschenbroich hat in ihrem Buch „Weltwissen der Siebenjährigen“ zusammengefasst, was Siebenjährige können/erfahren haben sollten. Kinder und Jugendliche verbringen während wichtigen Entwicklungsphasen u. U. mehr Zeit in der Schule als mit ihren Eltern; die Schule trägt somit sehr viel zur Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen bei.

In Anlehnung an das Weltwissen der Siebenjährigen habe ich einige der wichtigen Erfahrungen, die Schulabgänger/innen gemacht haben sollten, in verschiedenen Gesprächen gesammelt. Es geht darum, den Blick darauf zu lenken, was Schüler/innen in diesen wichtigen Lebensphasen erfahren und erlernen: nicht nur Wissen und Fertigkeiten, Kompetenzen und Haltungen, sondern auch Abneigung und Zuneigung, Gelingen und Misslingen, Freuden und Frustrationen, ... vieles, was ihr weiteres Leben durchaus beeinflusst:

Auszug aus dem „Weltwissen der Siebenjährigen“: (Elschenbroich: 2001, S. 28ff)

- *„die eigene Anwesenheit als positiven Beitrag erlebt haben: ‚Wenn du nicht wärst ...‘ ‚Da hast du uns gefehlt ...‘*
- *die Erfahrung, dass ein eigener Verbesserungsvorschlag in die Tat umgesetzt wurde. Eine Erinnerung: Ich als die Weltverbesserin, der Weltverbesserer ...*
- *Wunderkammer Museum: die Botschaft der Dinge, ihre Aura, ihr Altern, ihr Fortbestehen nach dem Tod. Ein Gefühl haben dafür, dass sich die Welt verändert.*
- *eine Ahnung von Welträumigkeit haben,*
- *die Erfahrung, dass eigene Interessen delegiert, durch andere geregelt, vertreten werden können*
- *in einem Streit vermittelt zu haben. Einem Streit aus dem Weg gegangen sein*
- *über Regeln verhandelt haben. Eine Regel verändert haben. Mit dem Begriff ‚Ausnahme‘ etwas verbinden*
- *einem Meister, einer Expertin, einem Könner begegnet sein. Neben ihm oder ihr gearbeitet haben („Mentor“)*
- *Stolz empfunden haben, ‚ein Kind‘ zu sein. ‚Nur Kind.‘“*

Dem sei hinzugefügt:

- Schüler/in der Stunde gewesen sein
- einen Streit geschlichtet haben, sich entschuldigt haben
- Hilfe gegeben und angenommen haben
- erlebt haben, dass Mühe sich lohnt
- bester Freund, beste Freundin genannt worden sein
- ganz allein etwas unternommen haben
- die eigenen Stärken und Schwächen erkannt haben
- erlebt haben, dass andere anders sind und dass es gut ist, so wie es ist
- sich in eine Aufgabe, eine Arbeit „verbissen“ haben
- die eigene Leistung und die Leistungen anderer wertschätzen
- erfahren haben, dass die eigene Leistung geschätzt worden ist
- Theater, Musik, Bilder mit Gänsehaut erlebt haben
- erlebt haben, dass Lernen erfolgreich und befriedigend ist; aus eigenem Antrieb weitergelernt haben

- die Zeit über einem Buch, einer Aufgabe, einem Gespräch vergessen haben
- sich einzigartig gefühlt haben, so ganz „Ich“
- über den eigenen Schatten gesprungen sein
- aus einer Angstsituation als Sieger/in hervorgegangen sein
- Fehler gemacht haben, trotz Warnungen der Erwachsenen – und die Warnungen rückblickend verstanden haben
- Fehler zugegeben haben – und dabei etwas dazugewonnen haben
- erlebt haben, dass man trotz der Schwächen anerkannt wird
- Meister/in, Expert/in, Könnler/in gewesen sein, anderen etwas beigebracht haben
- sich mit einer Sache der Öffentlichkeit und der Kritik gestellt zu haben
- für eine gemeinsame Sache gebraucht worden sein
- anerkannt, ernst- und wahrgenommen worden sein

3.4 Lernwegbegleitung

(Da eine Handreichung zu diesem Thema geplant ist, gebe ich nur einige Hinweise, die mir wichtig erscheinen.)

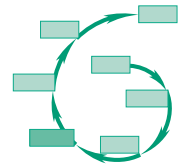
Julie: Du kennst mich Danton.

Danton: Ja, was man so kennen heißt. Du hast dunkle Augen und lockiges Haar und einen feinen Teint und sagst immer zu mir: lieb Georg. Aber (er deutet ihr auf Stirn und Augen) da da, was liegt hinter dem? Geh, wir haben grobe Sinne. Einander kennen? Wir müssten uns die Schädeldecken aufbrechen und die Gedanken einander aus den Hirnfasern zerren.

(Büchner, Georg: Dantons Tod. Stuttgart: Verlag Ernst Klett, 1978, S. 4)

Wir sind wie Danton – wir können die Lernwege der Schüler/innen nur indirekt entschlüsseln. Wir sind auf unsere Beobachtungen angewiesen und darauf, dass Schüler/innen uns ihre Lernwege beschreiben. Das erfordert eine klare Trennung zwischen Beobachtung und Interpretation. Interpretationen können durch die eigene Biographie gefärbt sein. Beobachtungen, Vermutungen und Sichtweisen sollten daher immer wieder mit denen anderer Kolleg/inn/en, Erziehungsberechtigten und Schüler/innen selbst abgeglichen werden – Heterogenität trifft Heterogenität; unterschiedliche Menschen sehen Unterschiedliches. Theoretisches Wissen und Kenntnis verschiedener Diagnoseinstrumente sind eine wichtige Basis, um notwendige professionelle Distanz zu finden. Grundlage einer unterstützenden Lernbegleitung ist die wertschätzende Wahrnehmung der Schüler/innen mit ihren Stärken und Schwächen, ihren Freuden und ihren Nöten. Grundsätzlich geht es hier um ein Fördern, nicht Bewerten, es geht um Raum-und-Zeit-Schaffen, damit Schüler/innen ihren Weg finden und gehen können, es geht darum, wie Annemarie von der Groeben (2009, S. 82/83) zusammenfasst:

- die Einzelnen „auf den Weg zu bringen“;
- herauszufinden, wie die Einzelnen auf eine Aufgabe zugehen, persönliche Zugänge verstehen;
- individuelle Lernwege zulassen, Stärken verstärken, Schwächen mit unterstützenden Maßnahmen beantworten, Hilfen geben und gegebenenfalls Alternativen anbieten;



- Zwischenstände erfragen, hilfreiche Korrekturen anbieten;
- individuelle Rückmeldungen geben;
- individuelle Übungs- und Trainingsmöglichkeiten anbieten;
- inhaltliche Anregungen geben (Beispiele, Tipps für Lektüre/Recherchen);
- methodische Anregungen geben;
- Anregungen für die Gestaltung und Präsentation einer Aufgabe geben.

Zum Thema: Woher die Zeit nehmen? Kapitel 3.2.1

Produktive Fragen: (Zocher: 2003, S. 88)

Fragen sind produktiv, wenn sie das Augenmerk auf den bisherigen Lernprozess legen, die Aufmerksamkeit anregen, den Blick schärfen, um das neu Erdachte mit dem Vorherigen zu vergleichen und wenn sie auffordern, Vermutungen über den eigenen Lernprozess anzustellen.

Nicht: Was habe ich gerade gesagt?, sondern: Was bedeutet das für euch? Was stellt ihr euch darunter vor? Was möchtet ihr gerne genauer wissen/können? Welche Fragen bleiben für euch noch offen?

- *Was hast du bis jetzt herausgefunden?*
- *Hast du bemerkt/gesehen ...?*
- *Was geschieht, wenn ...?*
- *In welchen Eigenschaften gleichen sich deine ..., in welchen unterscheiden sie sich?*
- *Wie bist du auf das Ergebnis gekommen?*
- *Kannst du mir noch einmal zeigen, was genau du getan/gesehen hast?*
- *Was vermutest du, passiert, wenn du ...? Wie kannst du deine Hypothese überprüfen?*
- *Kannst du eine Methode erfinden, um deine Vermutung zu bestätigen oder zu verwerfen?*

Denn auf Seiten der Lehrenden geht es darum, „möglichst wertfrei und nah an der Sache zu fragen, wirklich und ernsthaft gespannt auf das zu sein, was Lernende antworten ... auch wenn man selber unmittelbar keine sachlich richtige Antwort weiß – aus den Fragen ergeben sich weitere Lernaufgaben.“ (Zocher: 2003, S. 88)

Derartige Fragen regen Schüler/innen dazu an, sich intensiver mit dem Stoff auseinanderzusetzen und für sich selbst die Bedeutung herauszufinden.

Sich erzählen lassen, wie sie etwas lernen, das sie gut können (nicht unbedingt fachspezifisch, sondern das, was sie gerne und leicht lernen) – so werden Lernwege sichtbar.

Der reflexive Forschungsprozess (Garner: 2009)

Diese Zusammenstellung hilft (wie der Verstehensweg), Beobachtungen und Erfahrungen systematisch zu sammeln und zu analysieren, um herauszufinden, was Schüler/innen weiterhilft, sich selbst zu helfen.

(Tabelle zusammengestellt nach Garner: 2009, S. 173ff)

Schritt 1: eine spezifische Frage formulieren	Was möchte oder muss ich wissen? Was verstehe ich nicht? Welches Verhalten, welches Problem des Schülers/der Schülerin beschäftigt mich?	Beispiel: Was passiert, wenn ...? Warum reagiere ich auf den Schüler/die Schülerin so? Was könnte ich tun, um ... zu verbessern?
Schritt 2: Daten sammeln und dokumentieren	Wie finde ich das heraus? Beobachtungen schriftlich festhalten	Welche Daten brauche ich? Wie könnte ich zu den Informationen kommen? Beobachtungen, Gespräche, Interviews, Tonaufnahmen, Videos, Aufgabenstellungen, Zeichnungen ...
Schritt 3: Diskussion und Analyse der Daten	Was habe ich herausgefunden? Was bedeutet das?	Daten analysieren, ordnen, klassifizieren, vergleichen ... Muster suchen, interpretieren; Gespräche mit Kolleg/inn/en, Freund/inn/en ... helfen dabei
Schritt 4: aktiv werden	Was unternehme ich auf Grund meiner Erkenntnisse?	Aktionsplan entwerfen für ein schrittweises Vorgehen
Schritt 5: Reflexion und Evaluation	Was habe ich gelernt? Was hat gut funktioniert? Was muss ich noch lernen? Was hätte ich besser machen können?	

Prozessbegleitende Instrumente

- Portfolio: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15614/mat_euu_5_6_157_goger_schmid.pdf – 2009-09-20 und [Anhang 12](#)
- Wochenpläne: Schüler/innen teilen sich auf der Grundlage eines gemeinsamen Lernpensums ihre Zeit ein und beziehen Stellung zu ihrer Arbeit. Im gemeinsamen Gespräch wird der Lernprozess nachvollziehbar.
- Beobachtungsbögen (z. B.: JUBIA Einschätzungsbogen für überfachliche Kompetenzen) [Anhang 15](#) Beobachtungsbogen: Aktivität im Unterricht
- Feedback-Verfahren: Die Kolleg/inn/en und die Lehrperson würdigen die Arbeit der Schüler/innen; die Lernprozesse werden bewusst und die Schüler/innen in ihrer Arbeit bestärkt.

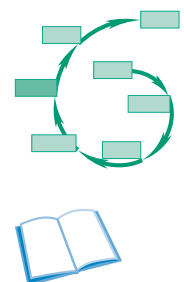


3.5 Förderliche Leistungsbewertung

(siehe Thomas Stern: Förderliche Leistungsbewertung, 2009)

Ein Schüler erzählt:

„Ich habe für das Referat in Lernwerkstatt ein Sehr gut bekommen, obwohl ich nur davon erzählt habe, was mir nicht gelungen ist! Das finde ich cool! Eigentlich wollte ich eine Armprothese basteln. Ich habe mir gedacht, das ist leicht, aber alles, was ich mir überlegt habe, hat nicht funktioniert. Und da wusste ich nicht, was ich sagen soll, beim Referat. Meine Mutter hat gesagt, ich soll darüber erzählen, was ich mir alles überlegt habe und dass es halt trotzdem nicht gelungen ist. Aber ich habe gesagt, dass das immer schlechter bewertet wird, wenn etwas nicht gelingt. Ich habe dann noch einige Beispiele für Sportler mit Prothesen gebracht und ein bisschen aus dem Internet gesucht, aber eigentlich habe ich nur erzählt, was alles nicht funktioniert hat. Ich bin der Einzige



gewesen, der darüber erzählt hat, was nicht geklappt hat. Aber die Lehrer haben gemeint, sie hätten ja gesehen, wie intensiv ich gearbeitet habe, ich habe sie ja auch oft gefragt, sie haben aber nicht wirklich weiterhelfen können, und sie finden, dass es genauso wichtig ist, wie man sich mit etwas auseinandersetzt und was man sich alles überlegt, auch wenn es nicht immer funktioniert. Das finde ich echt cool!“

Das Beispiel zeigt, wie wichtig eine wertschätzende Wahrnehmung für Schüler/innen ist. Es geht auch und vor allem um die Würdigung ihrer Arbeit – auch wenn sie misslingen mag; er/sie hat in der intensiven Auseinandersetzung mit dem Thema dazugelernt. Eine förderliche Leistungsbewertung setzt voraus: eine wertschätzende Beziehung, eine wertschätzende Sprache, eine achtsame Begleitung der Lernprozesse, eine klare Trennung zwischen Lern- und Leistungssituation und Transparenz. Mit Heterogenität produktiv umgehen bedingt, sich bei der Bewertung der Leistung Einzelner auch an einer individuellen Norm zu orientieren.

Individuelle Leistungen müssen individuell gewürdigt werden!



3.6 Evaluation und Reflexion

Da eine ausführliche Behandlung dieses Themas den Rahmen dieser Arbeit sprengen würde, gebe ich nur exemplarisch einige Instrumente wider.

SELBSTREFLEXION

Selbstreflexion findet mehr oder weniger immer statt – aber nicht systematisch, sondern eher zufällig und intuitiv. Das Protokollieren des eigenen Unterrichts in Form von Tagebüchern, Logbüchern ... hilft, sich selbst ein Bild von sich und von der Wirksamkeit des eigenen Unterrichts zu machen und dient als fruchtbare Basis für didaktische und pädagogische Diskussionen.

Spannungsfelder des Unterrichts:

Differenziert und individuell unterrichten heißt: neues Wissen anbieten, aber das Vorwissen beachten, Lernschritte vorgeben, aber auch darauf achten, dass die Lernenden genug Raum für selbständiges Arbeiten haben; nicht nur den Verstand ansprechen, sondern auch die Gefühle einbeziehen ... Diese vielfältigen Spannungsfelder haben Krainer, Posch und Stern zu einer Tabelle zusammengefasst. Diese Tabelle kann auch verwendet werden, um den eigenen Unterricht zu reflektieren. Unterricht gelingt, wenn er eine Balance zwischen diesen Spannungsfeldern hält. **Anhang 16: Spannungsfelder des Unterrichts**

A
S.122

KOLLEGIALE HOSPITATION

Kollegiale Beobachtung ist ein wichtiger Schritt in der Verbesserung des Unterrichts. Eine gelingende Zusammenarbeit setzt gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung voraus. Zudem sollte vorher gemeinsam festgelegt werden, was beobachtet werden soll. Beobachtungsfragen als Basis für ein Gespräch unter Kolleg/inn/en:

- > Was kann die Schülerin/der Schüler gut?
- > Wo liegen ihre/seine Stärken/Schwächen?

- > Wie könnten die Stärken in den einzelnen Fächern eingesetzt werden?
- > Hat jede Schülerin/jeder Schüler genug Möglichkeiten, Können zu zeigen?
- > Hat jede Schülerin/jeder Schüler schon einmal erlebt: „Schüler/in der Stunde“ zu sein?
- > Welche Fächer/Lernziele bieten Gelegenheiten, die Schwächen in Angriff zu nehmen?

Ausführlicher Fragebogen: [Anhang 17](#) Hospitations-Bogen



S.123

SCHÜLER/INNENFEEDBACK

Wissenschaft wie Bildungspolitik sind sich darin einig, dass Unterrichtsbeurteilungen von Schüler/inne/n nützlich und wichtig sind und regelmäßig stattfinden sollten. Die Fragen müssen angemessen und klar formuliert sein.

Anmerkung: Schüler/innen können mit einer Unterrichtsbeurteilung auch überfordert sein; daher ist eine altersgemäße und sorgfältige Auswahl der Fragen wichtig. Beliebtheit und Wertschätzung (oder das Gegenteil) können Angaben über die Unterrichtsqualität überlagern.

3.6.1 Auswahl an Büchern, Zeitungen und links, in denen sich Frage- und Evaluationsbögen finden

Altrichter; Messner; Posch: 2006; Weidner: 2005 (speziell für kooperatives Lernen);

Helmke: 2009 Der ANHANG zu diesem Buch (Fragebögen, Unterrichtsbeobachtungsbögen, Rating-Instrumente, Interviewleitfäden sowie ausgewählte Transkripte authentischer Unterrichtsstunden aus den Unterrichts-Videostudien „DESI“, „VERA – Gute Unterrichtspraxis“ sowie „Qualität des Englischunterrichts aus kulturvergleichender Sicht“) kann als pdf-Dokument heruntergeladen werden.

Unter folgendem Link: http://www.uni-landau.de/helmke/download/anmeldung_buch.php können Sie sich für den Downloadbereich anmelden.

Schüler/innenfragebögen:

Eine Auswahl an Schüler/innenfragebögen aus Projekten der Bildungsforschung:
Helmke, Andreas: 2009, S. 283 und: Helmke; Piskol; Pikowsky; Wagner: 2009, S. 98f

Alle Fragebögen und Unterrichtsbeobachtungsbögen zur Unterrichtsdiagnostik einschließlich der jeweiligen Auswertungssoftware werden im Laufe des Jahres 2010 für den uneingeschränkten und kostenlosen Gebrauch für die Selbstevaluation von Schulen ins Netz gestellt!
(Helmke; Piskol; Pikowsky; Wagner: 2009)

MARKUS www.uni-koblenz-landau.de/landau/fb8/einrichtungen/entwicklungspsychologie
DESI www.dipf.de/ – 2009-09-17
PISA 200: <http://edoc.mpg.de/14414> – 2009-09-17
IPN-Physikstudie: www.ipn.uni-kiel.de/projekte/video/videostu.htm – 2009-09-17

Weitere Links zu Beobachtungsbögen siehe [Anhang 15](#).



S.121

Nachwort: Schule ist „Work in progress“

Ich war acht Jahre alt, als ich zum ersten Mal ein Fernsehgerät sah – meine Schüler/innen, unglaublich schnell und unglaublich „multitasking“ an Handy, Computer, Spielkonsolen, etc. lächeln, wenn ich ihnen davon erzähle. Und als ich letztthin erwähnte, dass ich in meiner Schulzeit keinen Taschenrechner zur Verfügung gehabt hatte, rief eine Schülerin so spontan wie entsetzt: „Was? Es gab einmal eine Zeit, da gab es keinen Taschenrechner?“

Wir, meine Schüler/innen und ich, haben unterschiedliche Erfahrungen und Erwartungen in Hinblick auf Schule, aber auch in Hinblick auf Lebensentwürfe. Was für mich wichtig und unumgänglich war, ist für sie einer von vielen – und nicht unbedingt ein attraktiver – Unterrichts- oder auch Lebensentwurf. Die Welt, in der sie aufwachsen und in die sie hineinwachsen, ändert sich rasant und unterscheidet sich so sehr von der Welt, in der ich aufgewachsen bin, dass es mich immer wieder verwundert, dass wir eine gemeinsame Sprache finden.

Schüler/innen wie Lehrer/innen sind immer neuen, unterschiedlichen Herausforderungen ausgesetzt – das verlangt nach einer Schule, die flexibel und sensibel auf Veränderungen reagiert. Schule ist: work in progress. Und eines gilt über alle Unterschiede und Veränderungen hinweg: Unterricht gelingt, wenn Schule ein Ort der wertschätzenden Begegnung ist und nicht ein Ort, an dem Angst und Versagen produziert wird; wenn Schule ein Ort ist, an dem Verschiedenheit willkommen ist, und nicht das Bett eines Bildungs-Prokrustes.

Es wäre schön, schreiben zu können, ich wäre alle aufgezeigten Wege erfolgreich gegangen – das bin ich nicht. Aber ich bin auf dem Weg, manches gelingt mir, anderes nicht. Jedes Schuljahr endet mit einer (mehr oder weniger gemeinsamen) Reflexion über Gelungenes und weniger gut Gelungenes und den Vorsätzen, den Unterricht zu verbessern und nach weiteren Methoden zu suchen. „Das sagen Sie jedes Jahr!“ lachte eine Schülerin aus meiner 6. Klasse, als ich davon sprach, die Hausübungen im nächsten Schuljahr anders zu gestalten.

Bei Lao Tse steht geschrieben, auch eine Reise von tausend Meilen beginne zu unseren Füßen. Letztendlich erscheint mir mein Handeln dann am erfolgreichsten, wenn ich mich den Lernenden ganz und mit individueller, d. h. ungeteilter, unteilbarer Aufmerksamkeit zuwende. In gemeinsamen Gesprächen, im Nachdenken darüber, wohin meine Schüler/innen wollen oder sollen und wohin ich will oder soll und in der hier vorliegenden Sammlung von Anregungen und unterschiedlichen Wegen erschließen sich für mich und meine Schüler/innen gangbare Wege.

Die Handreichung soll ermutigen, Neues auszuprobieren und Altes zu hinterfragen. Sie soll daran erinnern, dass Unterricht gelingt, wenn wir uns den Schüler/inne/n mit individueller Aufmerksamkeit zuwenden und sie neugierig, vertrauensvoll und Vertrauen gebend begleiten.

Mc Court (2006) antwortete einer Lehramtsanwärterin auf die Frage, ob er ihr einen guten Rat geben könne: „Finden Sie heraus, was Sie lieben, und tun Sie es. Darauf läuft es hinaus.“

Ich wünsche allen, die neue Wege gehen, ob in kleineren oder größeren Schritten, gutes Gelingen und hoffe, dass sich diese Handreichung als hilfreich erweist.

Danksagung

Es gibt viele Personen, denen ich zu danken habe und die wichtige Beiträge geliefert haben: Brigitte Schröder hielt unermüdlich Ausschau nach relevanter Literatur, schleppte Kopien, Bücher und Zeitschriften heran, besprach das wachsende Konzept mit mir und ermutigte mich immer wieder, die Arbeit nicht aufzugeben, wenn die Bücherstapel und die Rückmeldungen meine Sicht versperrten.

Michael Anton trug mit seinen wertschätzenden und anregenden Kommentaren und Gesprächen sowie seinen ausgewählten Postsendungen dazu bei, mir einen ersten, wichtigen Überblick zu verschaffen. Das gab mir Mut, die Arbeit zu beginnen.

Maria Seifert, Leiterin des Seifert-Verlages, redigierte die Handreichung mit kritischem Blick (auch als Mutter einer schulpflichtigen Tochter) und forderte so lange eine Klärung des Konzepts und der Begriffe ein, bis mir klar wurde, worauf ich hinauswollte.

Freundinnen, Freunde und Kolleg/inn/en aus AHS und BHS, aus Salzburg, Vorarlberg und Wien: Christian Bertsch, Ingrid Fertl, Heidi Gartner (vor allem im Bereich kooperatives Lernen), Bettina Girschick, Karin Kosch, Walter Rigger, Christian Schabereither und Heinrich Stubenböck ermutigten und unterstützten mich durch aufmunternden Zuspruch, durch Beiträge und Verbesserungsvorschläge; Maresi Strouhal, Direktorin der VS Stiftgasse in Wien, nahm sich für ein langes Feedbackgespräch Zeit und lieferte interessante Beispiele und Anregungen. Marianne Bockberger (auch in der Erwachsenenbildung tätig), Helga Gridling (AHS-Lehrerin) und Alexander Seifert (ehemaliger Schüler und dzt. Student) diskutierten mit mir über Jahre hinweg unsere jeweiligen Probleme innerhalb des Systems Schule, unser Gelingen wie unser Scheitern aus verschiedenster Perspektive; Einsichten und Ansichten wurden in diesen gemeinsamen Reflexionen geschärft. Luis Salner setzte geduldig meine sich immer wieder ändernden Ideen in Grafiken um und Nora Swoboda schließlich – nicht minder geduldig und kompetent – die gesamte Arbeit. Ernestine Haider lektorierte die Arbeit gründlich und kompetent, sensibel und aufbauend.

Thomas Stern und Franz Hofmann danke ich für ihr ausführliches Feedback samt hilfreichen Anregungen in gleich mehreren Durchgängen. Für weitere Rückmeldungen danke ich: Christoph Hofbauer, Ewald Feyerer und Brigitte Leimstättner. Doris Kölbl-Tschulik und Edwin Radnitzky (25plus) danke ich für ihre tatkräftige Unterstützung von Seiten des BMUKK.

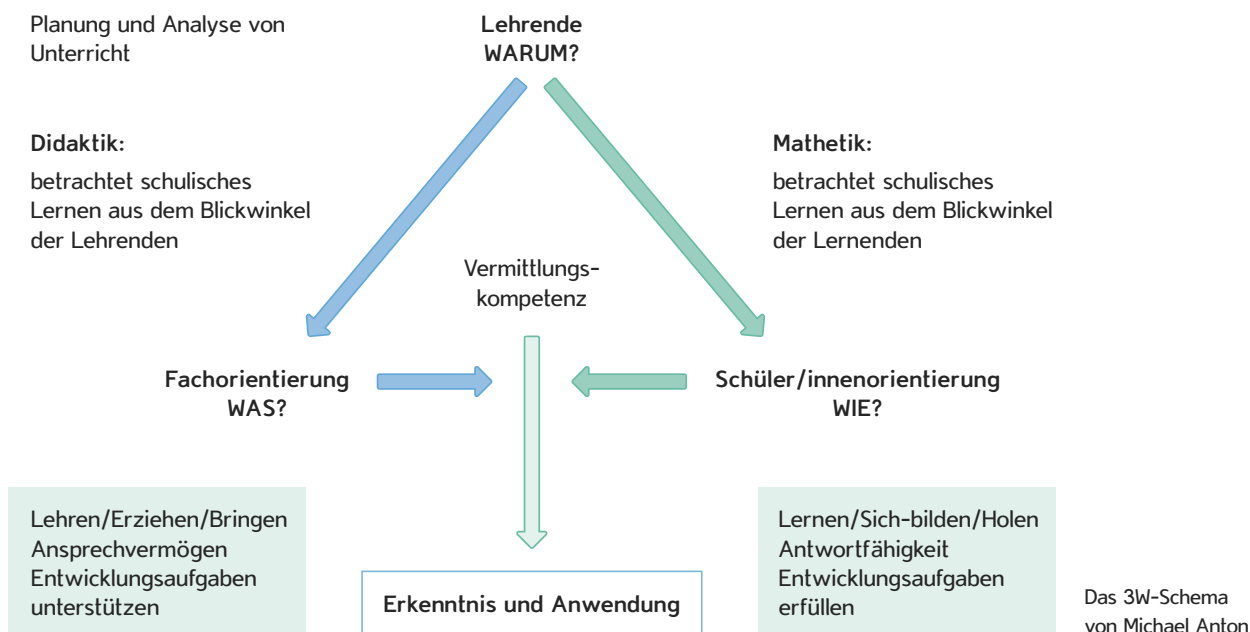
Nach seiner Matura fragte ich meinen Sohn, welches Erlebnis ihm spontan – in Zusammenhang mit der Schule – als ein ganz besonderes in Erinnerung sei. Seine Antwort: „Das lange Gespräch mit dem Deckenbach (Mathematik-Professor) nach der Maturafeier. Das war echt cool!“ Ich danke den Kolleg/innen der VS Stiftgasse und des BG Rahlgasse, die meine Söhne begleiteten und noch begleiten, denn es ist sehr „lernreich“, wenn die eigenen Kinder eine Schule besuchen.

Und nicht zuletzt danke ich den Schüler/innenbetreuer/inne/n Wiens, den fachbezogenen Bildungsmanager/inne/n des Jahrgangs 2008, meinen Kolleg/inn/en vom BG Wenzgasse (an dem ich zwei Jahre als Schüler/innenbetreuerin tätig war), aber vor allem meinen Kolleg/inn/en des BRG Marchettigasse für ihre vielen Hinweise und Gedanken zu einem gelingenden Unterricht. Danke!



ANHANG

1. Das 3W-Schema



Folgende Fragen (der Lehrenden) können als Richtlinien dienen:

nach Anton, Michael: Planungs- und Analyseraster PARU (2008)

WAS? Fachorientierung

- › Was sind die wichtigsten Begriffe und Konzepte, die zu diesem Thema gehören?
- › Welche Basisideen machen das beabsichtigte Thema aus?
- › Welche Querverbindungen zu den Vorlieben, zum Umfeld der Schüler/innen kann ich herstellen?
- › Was möchte ich, dass die Schüler/innen nach dieser Lerneinheit wissen?

WARUM? Lehrer/innenorientierung

- › Was ist mir bei diesem Thema besonders wichtig?
- › Was begeistert mich am Thema?

WIE? Schüler/innenorientierung

- › Welche Eingangsvoraussetzungen haben die Schüler/innen? Vorwissen? Vorkenntnisse?
- › Trifft das Thema das Interesse, den Nerv der Klasse?
- › Haben die Schüler/innen die Möglichkeit, das Thema zu wählen?
- › Was braucht die Klasse, der Schüler/die Schülerin? (Soziales Erleben ...)
- › Welche unterschiedlichen Sichtweisen haben die Schüler/innen?
- › Welche Einstellungen haben die Schüler/innen zu diesem Thema, zum Lernen?
- › Welche Ziele haben die Schüler/innen in Bezug auf dieses Thema?
- › Welche Methode eignet sich besonders gut für das angestrebte Lernziel?
- › Welches Lernarrangement bevorzugen/unterstützt die Schüler/innen?

2. Modell des Zuhörprozesses nach Angela Musan-Berning

Musan-Berning: 2009, S. 27-29

Teilschritte beim Zuhören	Voraussetzungen (Vorkenntnisse und physische, neurologische und psychische Funktionen)	Formulierung der Teilschritte als konkrete Handlungen aus der Sicht des Zuhörers/ der Zuhölerin
Bildung einer Zuhörabsicht	Motivation, Aufmerksamkeit	Ich weiß, wofür das Zuhören (im Allgemeinen / in dieser Situation) nützlich ist. Ich richte meine Aufmerksamkeit auf das, was gesagt wird.
Entwicklung eines Selektionskriteriums zur Auswahl von Reizen	Aufmerksamkeit	Ich weiß, wann es wichtig ist, zuzuhören. Ich weiß, worauf ich beim Zuhören besonders achten muss.
Aufrechterhaltung der Aufmerksamkeit	Konzentration	Ich konzentriere mich über einen längeren Zeitraum auf die Zuhörsituation.
Ausschaltung der Reize, die außerhalb des Selektionskriteriums liegen	Aufmerksamkeit	Ich widerstehe Ablenkungen.
Wahrnehmung nichtsprachlicher Signale und Kontextmerkmale nach dem Selektionskriterium	Aufmerksamkeit, kommunikatives Wissen	Ich achte auf die Körpersprache und die Stimme des Sprechers / der Sprecherin. Ich beachte die Gesprächssituation.
Wahrnehmung und Verarbeitung der akustischen (sprachlichen und nichtsprachlichen) Reize nach dem Selektionskriterium	Peripheres Hörvermögen, auditive Verarbeitung, auditive Wahrnehmung	Mein Gehör funktioniert gut. Ich kann das Gehörte richtig verarbeiten.
Aufnahme der Inhalte, der Struktur und der Bedeutung der selektierenden Reize in das Arbeitsgedächtnis	Arbeitsgedächtnis, rezeptives Sprachverständnis	Ich merke mir, was ich höre.
Integration von Inhalten des Arbeitsgedächtnisses und des Langzeitgedächtnisses (semantische Verarbeitung)	Arbeitsgedächtnis, Langzeitgedächtnis	Ich erinnere mich an das, was ich gehört habe.
Bewertung und Kategorisierung der aufgenommenen Information	Kognition	Ich vergleiche die neuen Informationen mit meinem Wissen.
Verstehen: Aufbau einer mentalen Repräsentation der Kommunikationssituation, des Sprechtextes und der Textbasis	Kognitives und kommunikatives Verständnis, rezeptives Verständnis	Ich verstehe das Verhalten meines Gesprächspartners / meiner Gesprächspartnerin. Ich verstehe die Gesprächssituation. Ich verstehe die Bedeutung des Gehörten.
Reaktionsvorbereitung und Feedback an den Sprecher / die Sprecherin	Kommunikatives Wissen, aktiver Sprachgebrauch	Ich beziehe mich auf die Äußerungen meines Gesprächspartners / meiner Gesprächspartnerin. Meine Antwort ist inhaltlich und sprachlich angemessen. Ich verhalte mich der Situation angemessen.

3. Förderliche schulische Bedingungen für kooperatives Lernen

Weidner: 2003, S. 89

Schülersicht:

Schüler:

- prinzipiell wissbegierig
- bereit, sich auf Lernen einzulassen
- bereit, Verantwortung zu übernehmen

Ganzheitlicher Ansatz

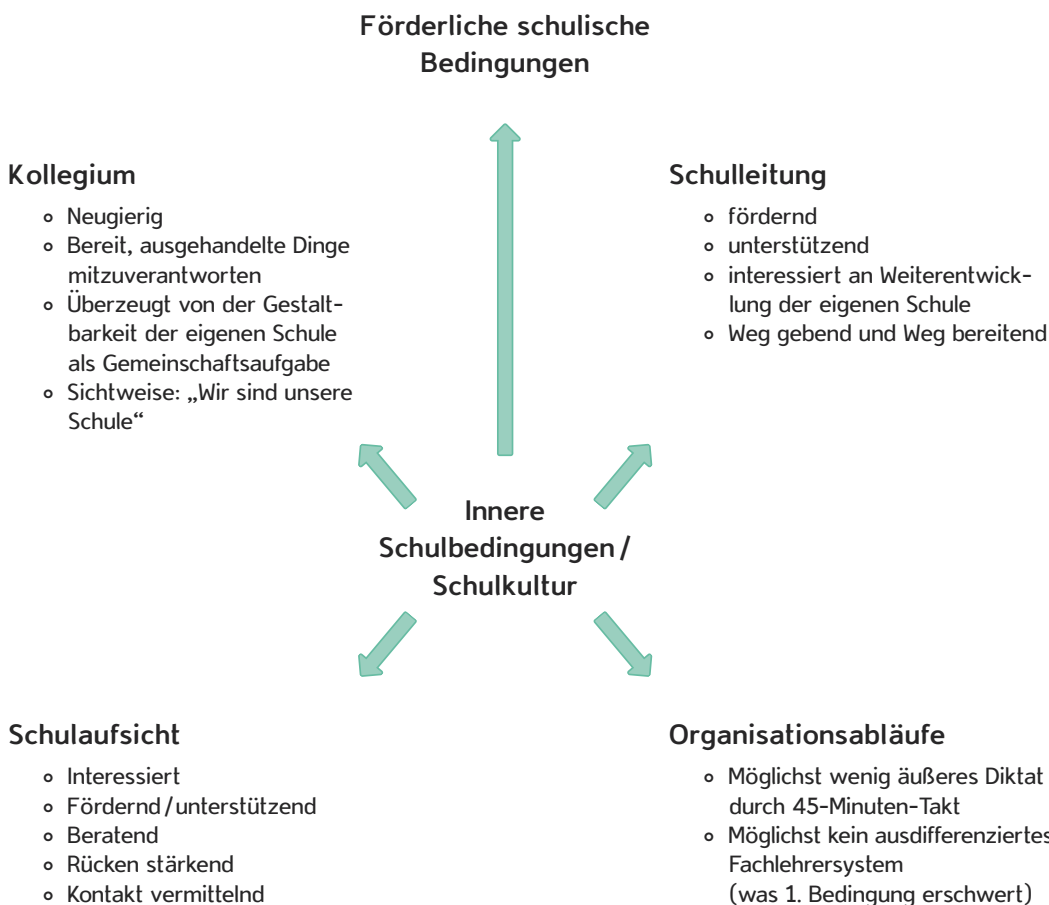
Akzeptieren der Gesamtpersönlichkeit von Schülern:

Individuelle Erfahrungen, Hintergründe, Einstellungen, Vorstellungen, Erwartungen, Vorlieben, Befindlichkeiten werden nicht als störende Randbedingungen ausgeblendet, sondern konstruktiv eingebracht

Lehrer:

Eigenschaften / Disposition

- Mut / Risikobereitschaft
- Innovationsfreude
- keine Angst vor Rückschlägen und Enttäuschungen
- vertrauensvolle „Zutrauenshaltung“
- Eigensicht: Wegbegleiter, Freund, Wissensvermittler, Lernerleichterer, Erzieher
- Als (Lehr-)Person „spürbar“: klar, strukturiert, stabil, offen, wohlwollend, humorvoll, bereit, sich auf Beziehungen einzulassen



5. Fragebogen zur Erhebung von bevorzugten Lernstilen von Schüler/inne/n im Physikunterricht

Wodzinski, Wodzinski. In: Unterricht Physik. Differenzierung. Heft 99/100 Ausgabe 3+4/2007, S. 11

MIR FÄLLT DAS LERNEN BESONDERS LEICHT,	+ 0 -
wenn ich Experimente selbst durchführen und Dinge ausprobieren kann.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn ich in der Gruppe Experimente durchführe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn der Lehrer/die Lehrerin ein Experiment durchführt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn ich mich in einem Text/Buch über ein Thema informieren kann.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn ich zu einem Thema einen Film sehe (z. B. Galileo, Nano, ...)	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn ich zu einem Thema eine Internetrecherche durchführe.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn ich mir den Sachverhalt selbst erarbeite.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn mir ein Mitschüler/eine Mitschülerin Sachverhalte und Zusammenhänge erklärt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn der Lehrer/die Lehrerin Sachverhalte und Zusammenhänge erklärt.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn der Unterricht Bezüge zu meinem persönlichen Alltag hat.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn der Unterricht ein Thema behandelt, über das ich mich auch außerhalb des Unterrichts mit anderen unterhalten kann.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
wenn ich etwas besichtigen kann (Kraftwerk, Planetarium, ...) und sehe, wie das im Unterricht Gelernte „im Großen“ angewendet wird.	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

6. Reflexionsfragen (der Lehrenden) zur Gestaltung eines differenzierten Unterrichts

Das Lernziel	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was möchte ich, dass meine Schüler/innen wissen/können? ◦ Haben die Lernenden die Möglichkeit, sich individuelle Ziele zu setzen und diese mit mir zu vereinbaren? ◦ Gebe ich den Schüler/inne/n Gelegenheit, ihre individuellen inhaltlichen Bedürfnisse einzubringen und schwerpunktmäßig zu erarbeiten?
Unterrichtsmethoden (Freiheitsgrade des Lehrens)	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Welche Methoden setze ich ein (direkte Unterweisung; offene Lernformen)? ◦ Welche Lerntechniken (Mind Mapping, Concept Mapping, Zettelwand ...) verwende ich? ◦ Sind die Aufgaben vielfältig, anregend und lassen sie unterschiedliche Zugangsweisen zu? Gestufte Lernhilfen? ◦ Was und wie trage ich dazu bei, dass die Schüler/innen sich willkommen fühlen und zu einer Klasse zusammenwachsen? ◦ Ist das Klassenklima lernförderlich?
Lernarrangements und Lerndimensionen	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Beachte ich die Aspekte gelingenden Lernens (Kapitel 2)? ◦ Für welche Lerndimension eignet sich welches Thema (oder umgekehrt)? ◦ Erhalten die Lernenden immer wieder Gelegenheit, selbständig zu arbeiten sowie ihre Lernprozesse zu reflektieren? ◦ Erhalten alle Schüler/innen ausreichend Gelegenheit, ihr Können/ihre Produkte zu zeigen? ◦ Finden die Schüler/innen in ihren Räumen alles vor, was sie für ihre Arbeit brauchen? Sind die Räume dem Lernen förderlich?
Lernwegbegleitung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was können die einzelnen Schüler/innen gut? Wo brauchen sie noch Unterstützung? ◦ Was beobachte ich? Was löst das Verhalten von ... bei mir aus? Was vermute ich? Wie kann ich meine Vermutung bezüglich des Verhaltens der Schülerin/des Schülers überprüfen? Was beobachten/vermuten Kolleg/inn/en? Gibt es andere Sichtweisen? Wie kann ich meine Vermutung überprüfen? Was kann ich dazu beitragen, um die Situation zu verbessern? ◦ Gebe ich den Lernenden Möglichkeiten zur Selbstkontrolle? ◦ Schaffe ich Möglichkeiten, dass alle Schüler/innen zeigen können, was in ihnen steckt?
Förderliche Leistungsbewertung	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Setze ich verschiedene Bewertungs- und Beurteilungsformen ein? ◦ Werden Selbst- und Fremdbewertung – durch die Mitschüler/innen oder durch mich – miteinander verglichen? ◦ Haben die Schüler/innen Gelegenheit, ihr Können auf ihre Art und Weise zu zeigen?
Evaluation	<ul style="list-style-type: none"> ◦ Was will ich wissen? Was soll evaluiert werden? Warum? ◦ Wer evaluiert? Ich selbst? Kolleg/inn/en? ◦ Schüler/innenfeedback ◦ Welche Möglichkeiten der Selbstreflexion biete ich meinen Schüler/inne/n an? ◦ Wie kann ich sie in ihrer Selbstreflexion unterstützen?

(nach Labudde, Peter: Didaktische Leitfragen für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung: 2000)

7. Multiple Intelligenzen und ihre Berücksichtigung im Unterricht

Handke: 2008, S. 35/36

Intelligenzen	Ideen	Konkrete Beispiele für den Englischunterricht
linguistisch	Schreiben von Texten, Dialogen, Geschichten, Briefen, Gedichten; zitieren; lesen; im Chor sprechen; Wortspiele; Lückentexte; Texte hören auf Kassette; Führen von Dialogen, Diskussionen, Unterrichtsgesprächen, Interviews; Vorträge; Bearbeiten von Arbeitsblättern	Odd word out Bingo Domino Magic square Name dropping Wortschlangen „hangman“ multiple choice tasks
logisch-mathematisch	Rätsel Zahlenspiele Logische Puzzles Brettspiele Regeln Grafiken Raster	Kreuzworträtsel Silbenrätsel Suchworträtsel Buchstabensalat Magic square Lippenlesen Zuordnung von Satzteilen „hangman“ multiple choice tasks
räumlich-visuell	Einsatz von Fotos, Bildern, Symbolen, Videos, Bildergeschichten; zeichnen, Collagen, Mindmaps, farbiges Markieren von Lerninhalten	Vokabelverankerung im Raum I spy with my little eye Memory Domino
musikalisch-auditiv	Lieder singen, Jazz Chants, rhythmisches Sprechen, Chorsprechen, Einsatz von Kassetten, CDs, Instrumenten, Hörverstehensübungen	Express delivery right / wrong words Rap, Chants Mood music
kinästhetisch	Bewegungsspiele, Pantomime, Theater, Körpersprache benutzen, mit den Händen fühlen, anfassen, selber bauen, herstellen; Wettbewerbsspiele	Simon says Rückenschreiben Pantomime
interpersonal	Brettspiele, Gesellschaftsspiele, Rollenspiele, Dialoge, Interviews, Umfragen, Partner/innenarbeit, Klassenspaziergänge	Find someone who ... Information gap activities Interviews Faltblätter für die Partner/innenwahl fly swat
intrapersonal	Arbeiten nach eigenem Tempo Einzelarbeit Tagebuch führen Hausaufgaben	Übungen für die Einzelarbeit

8. Work Plan “You should have seen the mess.”

by Muriel Spark (Kossmeier: 2009)

Schedule: 4 lessons

Mit unserem Arbeitsplan sollt ihr die Gelegenheit bekommen, eure Fähigkeiten in Richtung folgender Kompetenzen des ESP 15 zu verbessern. Dabei könnt ihr eure Schwerpunkte selber setzen.

Lesen B2: Ich kann viele literarische Texte bereits im Original lesen, auch wenn ich nicht jedes Wort verstehe.

Zusammenhängendes Sprechen B2: Ich kann Gespräche über Alltagsthemen, über meinen Beruf und über meine Interessensgebiete ziemlich fließend und spontan führen. Ich kann dabei auch meinen Standpunkt, meine Gefühle, Absichten und Wünsche klar zum Ausdruck bringen.



Schreiben B2: Ich kann private Briefe und e-mails zu Themen des täglichen Lebens oder meines Interessensgebietes schreiben. Ich kann dabei auf die Erzählungen, Berichte, Gefühle, Standpunkte meiner Partnerinnen und Partner eingehen.

Step 1: homework 1

Read the short story.


Step 2: Individual, group or pair work

Choose who you want to work with and about which topics you want to talk with your teacher or your peers.

To get credits hand in the reflection sheet, at least one written task  and talk to your teacher at least once .

Vocabulary


 Pick 15 words that seem relevant to you.


 Create a game and play it.

Comprehension questions and questions beyond the text: (folder)

 Together with a partner, answer at least six questions that are interesting to you.


Characterisation: Choose at least one task



 Write a character profile of the main character (listing phrases)

 Draw a visual diagram that shows how the characters are related to each other in the story.


 Write a short pen portrait of the main character.


Structure and themes

 Draw a structure graph of the action of the story to illustrate the turning points.




 +  Note down the themes you can detect and discuss them..

Humour: Choose one task


 What do you think are the details that make us smile while reading the story?

Put a  next to the “humour sections”.

“Activity”: Choose one form of presentation

-  Pick a scene and mime it for the class.
-  Pick a scene, transform it into a dialogue and act it out for the class.
-  Draw a storyboard of one part of the story.

Text writing: Choose one of the tasks (200 words)

-  Think of something that really repels you (like M. Spark’s mess) and an episode that has to do with this. Write an e-mail to a friend of yours telling him/her about it.

Background information

Choose your field of interest that has to do with the story: Muriel Spark, English way of life, messy people, etc. Collect material, save it for your portfolio and talk about it with your teacher.

Explanation of symbols: 😊 play a game, 🖐️ act, 💬 talk, ✎ write or draw

9. Fragen zur Teamfähigkeit

<http://bo-hs-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/projekt/default.aspx> – 2009-09-17

TEAMFÄHIGKEIT



1. Ich kann in einem Team engagiert mitarbeiten.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bringe meine Fähigkeiten, Ideen, Materialien etc. ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich frage andere nach ihren Ideen und gehe auf ihre Vorschläge ein.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich rede bei der Planung (Rollenverteilung, Aufgabenverteilung, Zeiteinteilung) mit.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich lerne von anderen Teammitgliedern auch etwas für mich persönlich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich achte auf die Beteiligung aller Teammitglieder.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich gebe geeignete Unterstützung oder organisiere sie.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich verliere das Ziel nicht aus den Augen – ich bleibe beim Thema – bei der Sache.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich kann das Ergebnis als Gemeinschaftsarbeit anerkennen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich behalte Informationen, die nur für die Teammitglieder gedacht sind, bei mir.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

PUNKTE	<u> .3 </u>	<u> .2 </u>	<u> .1 </u>
GESAMTPUNKTE	<u> </u>		

10. Lernstrategien

Die Vermittlung von Lernstrategien hilft Schüler/innen, ihr eigenes Lernen zu optimieren.

Die PQ4R-Methode:

Die von Thomas und Robinson (1972) entwickelte PQ4R-Methode stellt eine Lesestrategie dar, die von den Autoren zur Erarbeitung eines Lehrbuchkapitels vorgeschlagen wurde. Ihr wichtigstes und zentrales Merkmal ist das Generieren und Beantworten von Fragen zum Text als Voraussetzung des Textverstehens.

http://www.teachsam.de/arb/arb_les_strat_6.htm – 2009-09-17

- P: Preview: Verschaffe dir einen Überblick; erstelle einen Lektüreplan!
- Q: Question: Stelle Fragen an den Lernstoff! (abschnittsweise)
- R: Read: Lies den Text und beantworte dabei die Fragen, die du dir gestellt hast!
- R: Reflect: Welches Beispiel könnte den Text noch veranschaulichen?
(auf das bisherige Wissen beziehen)
- R: Recite: Gib das Gelesene wieder – beziehe dabei deine Fragen ein.
- R: Review: Fasse den Text zusammen, lass Revue passieren und stelle die wichtigsten Punkte noch einmal zusammen.

Weitere Beschreibungen:

<http://www.psychologie.uni-freiburg.de/einrichtungen/Paedagogische/lernen/strategie/pq4r/first.html>

http://www.dierkspreen.de/downloads/PQ4R_Methode.pdf – beide Adressen: 2009-09-17

MURDER: (Helmke: 2009, S. 210)

Hilft, das Lernmaterial zu integrieren, zu reorganisieren, zu verknüpfen und zu elaborieren:

- M: Mood (sich motivieren, in eine lernförderliche Stimmung versetzen)
- U: Understanding: sich den Lernstoff aktiv aneignen: unterstreichen;
Schlüsselwörter suchen; unbekannte Wörter nachschlagen; externe Quellen heranziehen; Mindmap ... erstellen
- R: Recalling: das Gelernte in eigenen Worten wiedergeben
- D: Digesting: verdauen – Wichtiges von Unwichtigem trennen; an das Vorwissen anknüpfen, das heißt, Verbindungen zu bereits Bekanntem herstellen
- E: Expanding: an den Text, den Autor, die Autorin des Textes Fragen zur Bedeutung, Anwendungsmöglichkeit und den Grenzen der Aussagekraft stellen
- R: Reviewing: wiederholen; eigene Schwierigkeiten und Fehler analysieren

11. Fragen für weiterführendes Denken

gekürzt wiedergegeben aus Green, Norm; Green, Kathy: 2005

Level I: Wissen

Beweise dein Erinnerungsvermögen, indem du dir die bisher gelernten Fakten, Begriffe, zugrunde liegende Konzepte und Antworten ins Gedächtnis rufst.

Schlüsselwörter: Wer – was – warum – wann – wie – wo – welcher – wählen – finden – definieren – bezeichnen – zeigen – buchstabieren – auflisten – zuordnen – benennen – in Beziehung setzen – erzählen – auswählen

Level II: Verstehen

Demonstriere dein Verständnis von Fakten und Ideen, indem du vergleichst, interpretierst, Beschreibungen gibst und Hauptgedanken anführst.

Schlüsselwörter: Vergleichen – demonstrieren – interpretieren – erklären – erweitern – folgern – umreißen – in Beziehung setzen – neu formulieren – übertragen – zusammenfassen – zeigen – klassifizieren

Fragen: Drücke in deinen eigenen Worten aus oder interpretiere ___? Wie würdest du die Bedeutung von ___ anders formulieren? Welche Fakten und Ideen zeigen ___? Was ist die Hauptidee von ___?

Level III: Anwendung

Die Lösung von Problemen in neuen Situationen durch die Anwendung von erworbenem Wissen, von Fakten, Techniken und Regeln auf andere Art und Weise.

Schlüsselwörter: Anwenden – konstruieren – Gebrauch machen von – planen – nutzen – bilden – entwickeln – organisieren – auswählen – ein Modell geben – wählen – interviewen – experimentieren mit – lösen – identifizieren

Fragen: Wie würdest du ___ organisieren, um zu zeigen ___? Wie würdest du dein Verständnis von ___ zeigen ___? Wie würdest du anwenden, was du gelernt hast, um ___ zu entwickeln?

Level IV: Analyse

Informationen untersuchen und in Einzelaspekte aufschlüsseln durch Identifizieren von Motiven oder Ursachen; Folgerungen und Beweise finden, um Verallgemeinerungen vornehmen zu können.

Schlüsselwörter: Analysieren – kategorisieren – klassifizieren – vergleichen – kontrastieren – entdecken – auseinandernehmen – unterteilen – untersuchen – inspizieren – vereinfachen – teilhaben an – testen – unterscheiden – auflisten – Thema

Fragen: Wie ist ___ in Beziehung zu ___? Welche Schlüsse kannst du ziehen ___? Kannst du die verschiedenen Teile identifizieren ___? Welche Beweise kannst du finden ___?

Level V: Synthese

Trage Informationen zusammen und arrangiere sie anders, indem du die einzelnen Elemente neu zusammenstellst oder alternative Lösungen vorschlägst.

Schlüsselwörter: Bilden – zusammentragen – einschätzen – erfinden – planen – lösen – diskutieren – verbessern – entwerfen – vorhersagen – Lösung – verändern – ausarbeiten – kombinieren – entwickeln – sich vorstellen – annehmen

Fragen: Welche Veränderungen würdest du vornehmen, um ___ zu lösen ___? Was würde passieren, wenn ___? Wie würdest du die Handlung (Plan) ändern (modifizieren) ___? Welchen Weg würdest du vorschlagen ___?

Level VI: Auswertung

Präsentiere und verteidige Meinungen, indem du Informationen, die Gültigkeit von Ideen oder die Qualität von Arbeit beurteilst – basierend auf einem Kriterienraster

Schlüsselwörter: Urteil – kritisieren – bestimmen – beurteilen – vergleichen – empfehlen – zustimmen – Meinung – unterstützen – beweisen – Einfluss – abschätzen – wählen – entscheiden – Disput – verteidigen – Merkmal – zählen auf – abschätzen – interpretieren – Wichtigkeit – als falsch beweisen – wahrnehmen – ableiten – schließen – verteidigen

Fragen: Wie würdest du ___ beweisen? Das Gegenteil beweisen ___? Kannst du den Wert oder die Wichtigkeit von ___ abschätzen? Was würdest du empfehlen ___? Wie würdest du die ___ bewerten ___? Was würdest du sagen, um die Handlungen zu rechtfertigen ___? Ausgehend von dem, was du weißt: Wie würdest du erklären ___?

12. Mathematik-Portfolio

Was ist ein Portfolio?

- Ein Portfolio ist die gezielte Sammlung von Schülerarbeiten, die die Geschichte der Anstrengung, Fortschritte und Leistungen eines Schülers erzählt.

Die Arbeit mit Portfolios beinhaltet folgende Tätigkeiten:

- Sammeln: Es werden Arbeitsergebnisse und „Werkstücke“ verschiedener Art in der Mappe zusammengestellt und aufbewahrt.
- Auswählen: Aus der Gesamtzahl der Arbeiten wird – begründet – ein Teil herausgesucht, um Ergebnisse, Leistungen und Entwicklungen sichtbar zu machen.
- Sich orientieren: Wenn es Vorgaben oder Vereinbarungen über die Inhalte gibt, gewinnt das Portfolio eine Steuerungsfunktion für den Unterricht und für die Aktivitäten des einzelnen Schülers. Er kann sich orientieren und seinen Arbeitsprozess kontrollieren.
- Bewerten: Zu den Inhalten der Mappe können Kommentare vom Schüler geschrieben werden, der Lehrer kann seine Ansichten und Wertungen dazugeben.
- Dokumentieren: Über Leistungen (Prozesse und Produkte) und ihre Beurteilungen entstehen Dokumente, die übersichtlich festgehalten werden. Die Sammelmappe ist als „direkte Leistungsvorlage“ eine wichtige Grundlage für Gespräche über das Lernen (zwischen Lehrenden und Lernenden, mit Eltern) und kann herkömmliche Zeugnisse ergänzen.
- Zur Sprache kommen: Anhand der Portfolios werden Gespräche über den Arbeitsprozess und die Leistungsentwicklung geführt. Dies geschieht punktuell bereits während der laufenden Arbeit, ist doch die Sammelmappe stets ein Dokument der „work in progress“.

Was muss das Portfolio beinhalten?

- 1) Deckblatt (Name, Klasse, Jahrgang, Gegenstand)
- 2) Inhaltsverzeichnis
- 3) Persönliche Einleitung (kurze Begründung für die Wahl der einzelnen Portfolioblätter)
- 4) Ausarbeitung zum Thema (auch Entwürfe und Korrekturen)
- 5) Literaturliste
- 6) Protokoll
- 7) Eigenes Feedback (Wie ist es mir bei der Arbeit ergangen?), ev. fremdes Feedback

Welche Themen können im Portfolio bearbeitet werden?

Aus den folgenden vier Themenbereichen muss in der 6. Klasse jeweils ein Thema ausgewählt werden. Die Reihenfolge der Bearbeitung kann beliebig gewählt werden.

- 1) Geschichte der Mathematik
Die Arbeit umfasst mindestens 2 Seiten reinen, eigenständigen Text.
z. B. Biographien von Mathematikern, Historisches zur Trigonometrie, Die Zahl π , ...
- 2) Geometrie
Zu den Zeichnungen ist jeweils eine Beschreibung des Konstruktionsganges anzufertigen.
z. B. Eulersche Gerade, quadratische Funktion, spezielle Dreieckskonstruktionen ...
- 3) Hausübungen
Es sind 3-4 Hausübungen aus verschiedenen Themengebieten beizulegen, und zwar entweder besonders gut gelungene Hausübungen oder fehlerhafte Hausübungen mit Verbesserung.

13. Lerntagebuch

Weschenfelder, Björn: Selbstgesteuertes Lernen fördern.
 In: Lernende Schule 45 / 2009, S. 58/59




LERNTAGEBUCH		
<p>Arbeit im Lerntagebuch: Das Lerntagebuch ist mit einer Werkstatt vergleichbar. Was hier entsteht, wird spontan verfasst und nicht korrigiert. Im Lerntagebuch kannst du deine Arbeit organisieren, Wissenswertes festhalten, Ideen entwerfen, Meinungen äußern, Kritik üben, Bilanz ziehen. Dabei darfst du dich irren und auch Fehler machen. Im Lerntagebuch geht es nicht in erster Linie um „richtig“ oder „falsch“, sondern um deine persönliche Auseinandersetzung mit dem Stoff. Dabei sollst du experimentieren und eigene Wege beschreiten (Spuren deiner Arbeit) hinterlassen.</p>		
Organisation		
		Funktion des Eintrages
Datum	Wann habe ich diese Eintragung gemacht?	Zeit als Ordnungsprinzip
Thema	Womit befassen wir uns im Unterricht?	Schlagzeile / Blickfang
Auftrag	Worum ging es in dieser Stunde? Was war neu für mich?	Problem, Erwartungen, Hilfen, Ziele
Orientierung	Wo kann ich das Gelernte anwenden?	Motive, Fragestellungen, Überblick
Spuren	Welchen Weg beschreite ich bei der Lösung des Auftrages? Wenn Schwierigkeiten aufgetreten sind, wie bin ich damit umgegangen?	Persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema
Rückblick	Was ist noch offen?	Zusammenfassung, Merksatz, persönlicher Kommentar, neue Aufträge
Rückmeldung	Wer kann mir weiterhelfen?	Reaktionen, Tipps, Beurteilung durch Lehrer oder Mitschüler

Mein Lerntagebuch		
Blatt Nr.:	von	bis
Name: _____		
Inhalte: _____		
Planung von Arbeitsprozessen: _____		
Reflexion meiner Arbeit: _____		
Kenntnisnahme eines Erziehungsberechtigten: _____		

14. Beispiel für ein Kompetenzraster: Persönliche Kompetenz

Kompetenzraster zur Selbst- und Fremdeinschätzung von Sabine Fritz,
Isolde Giesenkirchen, Peter H. Ebner

<http://bo-hs-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/projekt/default.aspx> – 2009-09-17

KOMPETENZRASTER PERSÖNLICHE KOMPETENZ	KL:IBO			
1. Ich präsentiere gerne vor ZuhörerInnen und ZuseherInnen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ich bereite mich auf die Präsentation gut vor.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ich übe meinen Auftritt, bis ich Sicherheit gefunden habe.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ich kenne die wichtigsten Präsentationsregeln.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ich strukturiere meine Ausführungen klar und nachvollziehbar.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ich verwende bei meiner Präsentation Anschauungsmaterial.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Ich mache mich rechtzeitig mit der Technik vertraut, wenn ich Geräte einsetze.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ich spreche langsam, laut und deutlich und setze Pausen.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Ich halte Blickkontakt zum Publikum.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Ich weiß, wie ich mit meinem Lampenfieber am besten umgehe.		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	PUNKTE	<u>.3</u>	<u>.2</u>	<u>.1</u>
	GESAMTPUNKTE	<hr/>		

15. Kompetenzraster: Beobachtungsbogen

<http://www.lernkompetenz.th.schule.de/web/1.0.4.htm> – 2009-09-17

AKTIVITÄT IM UNTERRICHT

Name: _____

	Kriterien				Punkte
	1	2	3	4	
Anwesenheit/ Pünktlichkeit	S. kommt mehr als einmal pro Woche zu spät und fehlt teilweise unentschuldig.	S. kommt mehr als einmal alle 14 Tage zu spät und nimmt regelmäßig am Unterricht teil.	S. kommt einmal alle 14 Tage zu spät und nimmt regelmäßig am Unterricht teil.	S. kommt immer pünktlich und nimmt regelmäßig am Unterricht teil.	
persönlicher Einsatz	S. beteiligt sich fast nie am Unterricht, indem sie/er Ideen einbringt und Fragen stellt.	S. beteiligt sich selten am Unterricht, indem sie /er Ideen einbringt und Fragen stellt.	S. beteiligt sich mindestens einmal pro Stunde aktiv am Unterricht, indem sie/er Ideen einbringt und Fragen stellt.	S. beteiligt sich mehrmals pro Stunde aktiv, indem sie /er Ideen einbringt und Fragen stellt.	
aktives Zuhören	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit kaum zu, wenn andere reden. Sie/er unterbricht andere, wenn sie reden.	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit kaum zu, wenn andere reden.	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit stets zu, wenn andere reden.	S. hört in der Klasse und während der Gruppenarbeit stets zu, wenn andere reden. Sie/er reagiert auf die Beiträge anderer und baut darauf auf.	
Verhalten	S. verhält sich oft störend im Unterricht.	S. zeigt manchmal störendes Verhalten während des Unterrichts.	S. zeigt selten störendes Verhalten während des Unterrichts.	S. zeigt nie störendes Verhalten während des Unterrichts.	
Vorbereitung/ Bereitschaft	S. erledigt fast nie seine Hausaufgaben und vergisst oft die notwendigen Arbeitsmaterialien.	S. erledigt selten seine Hausaufgaben und vergisst oft die notwendigen Arbeitsmaterialien.	S. erledigt in der Regel seine Hausaufgaben und vergisst selten die notwendigen Arbeitsmaterialien.	S. erledigt stets seine Hausaufgaben und vergisst nie die notwendigen Arbeitsmaterialien.	

Weitere Arbeitsblätter im ThiLLM-Heft 113 „Lass es mich selbst tun“.

Beobachtungsbögen:

JUBIA Einschätzungsbogen für überfachliche Kompetenzen

<http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/im-dialog/jubia-handreichung> – 2009-09-17

<http://www.uni-koblenz-landau.de/koblenz/im-dialog/jubia-einschätzungsbogen> – 2009-09-17

<http://www.lernkompetenz.th.schule.de/web/1.0.4.htm> – 2009-09-17

Beteiligung am Unterricht; Bewertung mündlicher Leistungen im Sprachunterricht; Kooperatives Lernen

Selbstreflexion:

Standardisierter Fragebogen aus dem Erlanger Projekt KILIA von Gisela Kammermeyer:

www.grundschulforschung.net/ – 2009-09-17

Kompetenzraster zur Selbstbeurteilung für die einzelnen Unterrichtsfächer ...

http://www.uni-koblenz.de/~odssslb/abo/Erzziel_SelbstFS3.doc – 2009-09-17

16. Spannungsfelder des Unterrichts

Krainer, Konrad; Posch, Peter; Stern, Thomas: Guter Unterricht – eine komplexe Herausforderung. *Lernende Schule* 7(28): 2004 und *IMST3-NEWSLETTER* 4(12): 2004, online unter

http://imst3plus.uni-klu.ac.at/materialien/2005/131_newsletter_12_online.pdf – 2008-07-03

Spannungsfelder des Unterrichts

1	neues Wissen anbieten	↔	Vorwissen beachten
	Mit neuen Inhalten werden den Schüler/inne/n neue Lernerfahrungen zugänglich gemacht, aber auch ihr Vorwissen wird respektiert, weil sie nur darauf neue Kompetenzen aufbauen können.		
2	fachliche Grundlagen bereitstellen	↔	Anwendungsmöglichkeiten bieten
	Im Unterricht werden fachliche Grundlagen erarbeitet, aber auch Bezüge zur Alltagswelt der Schüler/innen hergestellt.		
3	gemeinsame Ziele setzen	↔	individuelle Ziele herausfordern
	Den Schüler/inne/n werden nicht nur Lernziele vorgegeben, sondern sie werden auch angeregt, sich selbst individuelle Ziele zu setzen.		
4	Lernschritte vorgeben	↔	selbständig arbeiten lassen
	Der Lernprozess der Schüler/innen folgt nicht nur gezielten Anleitungen der Lehrer/innen, sondern die Schüler/innen erhalten auch Spielräume für selbständige Lernaktivitäten und eigenverantwortliches Handeln.		
5	Einzelarbeit ermöglichen	↔	kooperatives Lernen ermöglichen
	Neben Einzelarbeit erhalten die Schüler/innen ausreichend Gelegenheit, miteinander zu arbeiten und sich gegenseitig zu unterstützen.		
6	Intellekt ansprechen	↔	Gefühlen Raum geben
	Die Ansprüche an die Schüler/innen und die Art, wie sie gestellt werden, fordern sie nicht nur geistig heraus, sondern wecken auch ihre Neugier, Freude am Fach und ihren Forschergeist, sind also sinnstiftend.		
7	Routinen einüben	↔	zum Denken anregen
	Den Schüler/innen werden nicht nur Aufgaben gestellt, die auf Faktenwissen und Routinefertigkeiten abzielen, sondern auch komplexe Aufgaben, die Begründung, Modellbildung und Problemlösung erfordern.		
8	traditionelle Kulturtechniken pflegen	↔	moderne Kulturtechniken pflegen
	Neben der Förderung von Lesen, Schreiben und Zeichnen wird den Schüler/inne/n auch die Möglichkeit geboten, neue Medien und Technologien sinnvoll einzusetzen.		
9	hohe Ansprüche stellen	↔	auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen Rücksicht nehmen (fordern und fördern)
	Die Schüler/innen erhalten Gelegenheit, sich in unterschiedlichen Leistungssituationen zu bewähren; es wird aber auch auf Ungleichheiten (in Bezug auf Geschlecht, Muttersprache, Kultur, soziale Herkunft, Behinderung) durch vielfältige Formen der Unterstützung eingegangen.		
10	Rückmeldungen einholen	↔	zur Selbstkontrolle anregen
	Den Schüler/inne/n wird periodisch Gelegenheit gegeben, zum Unterricht Stellung zu nehmen. Außerdem erhalten sie vielfältiges Feedback, um ihre Stärken und Schwächen kennen zu lernen sowie Anregungen, wie sie sich selbst überprüfen und ihre individuellen Lernstrategien verbessern können.		

17. Hospitations-Bogen

Nach: Böhmann, Marc: Von, mit und gegen die Mentorin lernen. Das Verhältnis zur Mentorin produktiv gestalten. In: Pädagogik 9/2009, S. 17

Lehren:

- Allgemeines Lernziel: Wie wird das Thema der Stunde sichtbar? Sind Aufbau und Gliederung nachvollziehbar und anschaulich?
- Methode und Differenzierung: In welcher Weise wird das Interesse, die Lebenswelt der Schüler/innen, ihre Lernfähigkeit und Lernmöglichkeit in die Planung und Gestaltung des Unterrichts einbezogen?
- Materialien: Sind die Materialien (auch das Tafelbild) anschaulich, altersadäquat, motivierend, strukturiert gestaltet? Sind die Arbeitsaufträge verständlich?

Lernen:

- Allgemeine Motivation: Woran lässt sich das Interesse und die Motivation der Schüler/innen festmachen?
- Arbeitshaltung: Sind die notwendigen Materialien vorhanden? Wie gehen die Schüler/innen mit den Materialien um? Arbeiten die Schüler/innen selbständig?
- Unterschiedliche Lernwege: Welche unterschiedlichen Lernwege/Lernmethoden werden gewählt/sind möglich? Wie wird der Zuwachs an verschiedenen Kompetenzen für die Schüler/innen sichtbar (gemacht)?

Sich begegnen:

- Wie ist die Persönlichkeit der Lehrperson wahrnehmbar (Art und Weise ihrer Begegnung mit den Schüler/inne/n, Echtheit, „schwebende“ Aufmerksamkeit, Stimme, Körpersprache, Redeanteil im Verhältnis zur Redezeit der Schüler/innen)?
- Gibt es Unterrichtsstörungen? Welche? Welche Gründe könnten dafür verantwortlich sein? Wie wird damit umgegangen – von Seiten der Lehrenden und von Seiten der Schüler/innen? Welche Lösungen werden kurz-/langfristig angedacht?
- Wie ist das Klassenklima wahrnehmbar? Welches Verhältnis haben die Schüler/innen untereinander? Welche Regeln und Rituale gibt es?

LITERATUR

LITERATUR

ÖZEPS-Handreichungen:

Hofmann, Franz: Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht. Anregungen für Lehrer/innen und Studierende. – Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen 2008

Kessler, Doris; Strohmeier, Dagmar: Gewaltprävention an Schulen. Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen. – Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen 2009

Stern, Thomas: Förderliche Leistungsbewertung. – Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen 2008

ExpertInnenkommission: Zukunft der Schule. Erster Zwischenbericht 2007

Zweiter Zwischenbericht 2008. www.bmukk.gv.at/schulen/bw/nms/ek.xml – 2009-10-24

SOS-Kinderdorf: Kindsein zwischen Leben und Überleben. – Innsbruck, Wien, Bozen 2009

Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009: Specht, Werner (Hrsg.) 2009.

Band 1: Das Schulsystem im Spiegel von Daten und Indikatoren. – Graz: Leykam

Band 2: Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen. – Graz: Leykam

Ahrling, Ingrid: „Ich kann auch anders!“ Theaterspielen als Schulprofil. In: Lernende Schule 46.47/2009

Altrichter, Herbert; Messner, Elgrid; Posch, Peter: Schulen evaluieren sich selbst. Ein Leitfaden. – Seelze: Kallmeyer Verlag 2006

Altrichter, Herbert; Trautmann, Matthias; Wischer, Beate; Sommerauer, Sonja; Doppler, Birgit: Unterrichten in heterogenen Gruppen: Das Qualitätspotenzial von Individualisierung, Differenzierung und Klassenschülerzahl. – Nationaler Bildungsbericht 2009

Anton, Michael: Kompendium Chemiedidaktik. – Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag 2008

Anton, Michael: „Die Guten brauchen die Besseren – Lehrbegabtenförderung zwischen Provokation und Ansporn“. In: Kostrzewa, F. (Hrsg.): Kompetenzen von Lehrerinnen und Lehrern. Tagungsband. Schriftenreihe des Lehrerbildungszentrums der Universität zu Köln 2005

Bauer, Joachim: Lob der Schule. Sieben Perspektiven für Schüler, Lehrer und Eltern. – Hamburg: Hoffmann und Campe 2007

Blakemore, S.-J.; Frith, U.: Wie wir lernen. Was die Hirnforschung darüber weiß. – München: Deutsche Verlags-Anstalt 2006

Böhmman, Marc: Von, mit und gegen die Mentorin lernen. Das Verhältnis zur Mentorin produktiv gestalten. In: Pädagogik 9/2009

Bönsch, Manfred: Methodik der Differenzierung. Ordnung und Umsetzungsmöglichkeiten von Differenzierungsformen. In: Pädagogik 9/2009

Branden, Nathaniel: Die 6 Säulen des Selbstwertgefühls. – München, Zürich: Piper Verlag 2003

Bruder, Regina: Konstruieren – auswählen – begleiten. Über den Umgang mit Aufgaben. In: Friedrich Jahresheft: Aufgaben 2003

- Dittmar, Jutta:** Aufeinander zugehen – einander verstehen. Ein Erfolg versprechender Versuch der Integration. In: Pädagogik 1/2009
- Eder, Ferdinand:** Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005. Bildungsforschung des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Kultur 20. – Innsbruck: Studienverlag 2007
- Eibel, Thomas; Pichler, Herbert; Hanns Jörg Pongratz; Schröder Brigitte:** Forschungsprojekt Soziales Lernen an technischen, gewerblichen und kunstgewerblichen mittleren und höheren Schulen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur. – Wien: BMUKK Abt. II/2. 2009
- Elschenbroich, Donata:** Weltwissen der Siebenjährigen. Wie Kinder die Welt entdecken können. – München: Verlag Antje Kunstmann 2001
- English, Fenwick W.; Hill, John C.:** Vision einer Schule der Zukunft. Total Quality Education. Die Transformation von Schulen in Lernzentren. – Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag 1999
- Faulstich-Wieland, Hannelore:** Eine Bühne für Inszenierungen. Doing Gender im Schulalltag. In: Schüler. Wissen für Lehrer, Friedrich Jahresheft 2007
- Fausser, Peter:** Was zeichnet gute Schulen aus? Einsichten aus dem Deutschen Schulpreis. In: Lernende Schule 46.47/2009
- Feyerer, Ewald:** Qualität in der Sonderpädagogik. In: Specht, Werner (Hrsg.): Nationaler Bildungsbericht 2009
- Feyerer, Ewald; Prammer Wilfried:** Gemeinsamer Unterricht in der Sekundarstufe I. Anregungen für eine integrative Praxis. – Weinheim, Basel, Berlin: Beltz Verlag 2003
- Fink, Matthias, C.; Gänger, Sven:** Lernberatung online. Selbständiges Lernen mit einem ePortfolio. In: Pädagogik 9/08
- Fischer, Roland:** Höhere Allgemeinbildung und Bewusstsein der Gesellschaft. In: Erziehung und Unterricht 5-6/2003
- Frohnappfel, Erich:** Sie sind wichtig, sie erfahren Respekt. Beratungsgespräche an der Offenen Schule Kassel-Waldau. In: Pädagogik 1/2009
- Garner, Betty K.:** Ich hab's! Aha-Erlebnisse beim Lernen – Was schwachen Schülern wirklich hilft – Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2009
- Girmes, Renate:** [Sich] Aufgaben stellen. – Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH. 2004
- Girmes, Renate:** Die Welt als Aufgabe? In: Friedrich Jahresheft 2003: Aufgaben. Lernen fördern – Selbständigkeit entwickeln
- Gribble, David:** Schule im Aufbruch. – Freiamt: Mit Kindern wachsen Verlag, 2000
- Gruehn, Sabine:** Zur Vereinbarkeit kognitiver und nicht-kognitiver Ziele im Unterricht. Vortrag auf der 50. Tagung der Arbeitsgruppe für empirisch-pädagogische Forschung in Landau vom 7.-9.9.1994.
- Grzega, Joachim; Gutenberger, Johannes; Gruppe, Manuel:** Lernen durch Lehren. Partizipation im Unterricht. In: Lernende Schule 46.47/2009
- Gudjons, Herbert:** Pädagogisches Grundwissen. – Bad Heilbronn: Verlag Julius Klinkhardt 2008
- Handke, Ulrike:** Mehr Erfolg im Unterricht. Ausgewählte Methoden, die Schüler motivieren. – Berlin: Cornelsen Verlag 2008
- Hasselhorn, Marcus:** Lernen aus pädagogisch-psychologischer Perspektive. In: Lernende Schule 46.47/2009

- Häußler, Peter; Bündler, Wolfgang; Duit, Reiders; Gräber, Wolfgang; Mayer, Jürgen:** Perspektiven für die Unterrichtspraxis. Naturwissenschaftsdidaktische Forschung. – Kiel: IPN 1998
- Helle, Jensen; Juul, Jesper:** Von Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. – Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuchverlag 2009
- Helmke, Andreas:** Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. – Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett 2009
- Helmke, Andreas; Pfäffli, Stephan:** Interview: Weg vom Durchschnittsschüler. In: Schulblatt des Kantons Zürich 3/2008
- Helmke, Andreas:** Wie können Lehrkräfte ihren Unterricht reflektieren und bewerten? In: Schule NRW 09/2008
- Heymann, Hans Werner:** Lernen inszenieren – Interesse wecken. In: Pädagogik 6/2008
- Hübner, Peter:** Schulen als Kraftorte gestalten.
– unter: http://www.zukunftsraum-schule.de/pdf/Schulen_als_Kraftorte.pdf – 2009-09-17
- Hüther, Gerald; Juul, Jesper:** Erziehen mit Herz und Hirn. Was Kinder und Eltern brauchen. – DVD. München: Mathias Voelchert GmbH: www.familylab.de
- Jantz, Olaf:** Vielfalt der Männlichkeitsmodelle. Interkulturelle Jungenarbeit als Chance nützen. In: Schüler. Wissen für Lehrer, Friedrich Jahresheft 2007
- Joyce, Stephen James:** Das Geheimnis des Ameisenhügels. Kooperative Intelligenz im Unternehmen entwickeln. – Weinheim: WILEY-VCH Verlag 2008
- Kahl, Reinhard:** Treibhäuser der Zukunft. Wie in Deutschland Schulen gelingen.
– Hamburg: Archiv der Zukunft 2004
- Kahl, Reinhard:** Dokumentation. Spitzer Manfred: Lernen. Die Entdeckung des Selbstverständlichen. – Hamburg: Produktion Archiv der Zukunft 2006
- Kessler, Christoph:** Lehrpersonen im schulischen Umfeld mit hyperaktiven Kindern. Eine empirische Untersuchung. – Hamburg: Verlag Dr. Kova 2009
- Klaffke, Thomas:** Rückmeldungen für selbstgesteuertes Lernen geben. Ein Beobachtungsbogen für Formen des Offenen Unterrichts. In: Lernende Schule 46.47/2009
- Kline, Peter:** Das alltägliche Genie. – Paderborn: Junfermann 1997
- Klippert, Heinz:** Besser lernen. Kompetenzvermittlung und Schüleraktivierung im Schulalltag. – Stuttgart: Klett 2008
- Kossmeier, Elisabeth:** Einzelnen gerecht werden. Chancen und Herausforderungen für einen Unterricht in heterogenen Klassen. In: Textreihe der pädagogischen Hochschule Oberösterreich. Linz 2009
- Krainer, Konrad; Posch, Peter; Stern, Thomas:** Guter Unterricht – eine komplexe Herausforderung. Lernende Schule 7(28): 2004 und: IMST3-NEWSLETTER 4(12): 2004
online unter: http://imst3plus.uniklu.ac.at/materialien/2005/131_newsletter_12_online.pdf
– 2008-07-03
- Kretschmann, Rudolf (Hrsg.):** Stressmanagement für Lehrerinnen und Lehrer.
– Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2000
- Kubli, Fritz:** Plädoyer für Erzählungen im Physikunterricht. – Köln: Aulis Verlag Deubner 1998
- Labudde, Peter:** Didaktische Leitfragen für die Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung. In: Beiträge zur Lehrerbildung, Jahrgang 18, Heft 1, März 2000

- Largo, Remo H.; Beglinger, Martin:** Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen. – München: Piper Verlag 2009
- Leisen, Josef:** Wider das Frage- und Antwortspiel. Neue Inhalte aufgabengeleitet entwickeln. In: Friedrich Jahresheft 2003
- Lindemer, Gabriele:** Individuell fördern – der etwas andere Unterricht. Zurück in die Zukunft des Gesamtschulgedankens. In: Lernende Schule 46.47/2009
- Linser, Hans Jürgen; Paradies, Liane:** Differenzieren im Unterricht. – Berlin: Cornelsen 2001
- Markova, Dawna:** Die Entdeckung des Möglichen. Wie unterschiedlich wir denken, lernen und kommunizieren. – Feiburg im Breisgau: VAK, Verlag für Angewandte Kinesiologie 1993
- Mc Court, Frank:** Tag und Nacht und auch im Sommer. – München: Luchterhand 2006
- Merki, Katharina Maag:** Wissen worüber man spricht. In: Friedrich Jahresheft XXIII 2005
- Müller, Andreas:** Eigentlich wäre Lernen geil. Wie Schule (auch) sein kann: alles außer gewöhnlich. – Bern: h.e.p.-Verlag 2006
- Musan-Berning, Angela:** Von der „Dauerschaltung“ zum aufmerksamen Zuhören. Entwurf einer schulischen Zuhörförderung. In: Pädagogik 1/2009
- Neber, Heinz:** Fragenstellen. In: Mandl, H.; Frierich, H.F. (Hrsg.): Handbuch Lernstrategien. – Göttingen: Hogrefe 2006
- Paseka, Angelika; Wroblewski, Angela:** Geschlechtergerechte Schule: Problemfelder, Herausforderungen, Entwicklungsansätze. In: Nationaler Bildungsbericht 2009
- Prengel, Annedore:** Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. – Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 1993
- Realschule Enger:** Lernkompetenz – Bausteine für eigenständiges Lernen 5./6. Schuljahr. – Berlin: Cornelsen Verlag 2001
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz:** Lernen auf der Basis des Konstruktivismus. Wie Lernen aktiver und anwendungsorientierter wird. In: Computer und Unterricht 23/1996
- Rieckmann, Carola:** Mit Bücherkisten, Tandems und Stoppuhren. Leseförderung für Jungen und andere Nichtleser. In: Friedrich Jahresheft 2007
- Riegel, Enja:** Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. – Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuchverlag 2008
- Ruf, Urs; Gallin, Peter:** Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1 und Band 2. – Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH. 1998
- Ruf, Urs; Keller, Stefan; Winter, Felix:** Besser lernen im Dialog. Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. – Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH. 2004
- Sawyer, R. Keith:** Optimising Learning: Implications of Learning Sciences Research; OECD/CERI International Conference: Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy, <http://www.oecd.org/dataoecd/39/52/40554221.pdf> – 2009-09-17
- Schneider, Wolfgang:** Der Einfluss von Begabung, Wissen und Motivation auf schulische und akademische Leistungsentwicklung. In: Bayerische Schule 11/2003
- Schrack, Chrisirian, Na'rosy, Thomas (Hrsg.):** Individualisieren mit eLearning. Neues Lernen in heterogenen Lerngemeinschaften. bm:ukkk, Wien 2009

- Schratz, Michael:** „Lernseits“ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? In: *Lebende Schule* 46.47/2009
- Schratz, Michael; Weiser, Bernhard:** Dimensionen für die Entwicklung der Qualität von Unterricht. In: *Journal für Schulentwicklung*, Heft 4. 2002
- Schratz, Michael; Iby, Manfred; Radnitzky, Edwin:** Qualitätsentwicklung. Verfahren, Methoden, Instrumente. – Weinheim, Basel: Beltz 2000
- Schröder, Brigitte:** Auf-richten statt unter-richten: Zur Begleitung von Lernprozessen. – Erziehung und Unterricht. In: *Österreichische pädagogische Zeitschrift*. Heft 9/10 2007
- Senge, Peter M.:** Die fünfte Disziplin. – Stuttgart: Schäffer-Poeschl Verlag 2008
- Seydel, Otto:** Sechs Gelingensbedingungen erfolgreicher Schulen. Erfahrungen aus dem Deutschen Schulpreis. In: *Lernende Schule* 46.47/2009
- Spitzer, Manfred:** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. – Heidelberg, Berlin: Spektrum Akademischer Verlag 2002
- Suchan, Birgit; Wallner-Paschon, Christina; Bergmüller, Silvia; Schreiner, Claudia:** TIMSS 2007. Mathematik & Naturwissenschaft in der Grundschule. Erste Ergebnisse. BMUKK und BIFIE – Graz: Leykamverlag 2008
- Von der Groeben, Annemarie:** Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. – Berlin: Cornelsen 2008
- Von Hentig, Hartmut:** Bildung. Ein Essay. – Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch 2007
- Von Hentig, Hartmut:** Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. – Weinheim, Basel: Beltz 2000
- Wahl, Diethelm:** Lernumgebung erfolgreich gestalten. Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln. – Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt 2006
- Weindel-Güdemann, Gabriele:** Kommunikation an Schulen gemeinsam verantwortlich gestalten. Das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch. In: *Lernende Schule* 46.47/2009
- Weinert, Franz E.:** Psychologische Probleme der Schüler – Pädagogische Aufgaben des Lehrers. In: *Bayerische Schule* 8/1992
- Weinert, Franz E.:** Notwendige Methodenvielfalt. Unterschiedliche Lernfähigkeiten erfordern variable Unterrichtsmethoden. In: *Friedrich Jahresheft 1997 Lernen und Lehren als Zentrum des Unterrichts*
- Weinert, Franz E.:** Kognitive Entwicklung im Kindesalter: Universelle Veränderungen oder individueller Kompetenzerwerb? – Manuskript zum Vortrag am 17.10.1994 an der Akademie für Lehrerfortbildung und Personalführung, Dillingen.
- Wiechmann, Jürgen:** Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag 1999
- Wintersteiner, Werner:** „Wissen als Widerstand, Sprechen als Emanzipation“. Von der Notwendigkeit sprachlich-literarischer Bildung. In: *IMSTNEWSLETTER* Jahrgang 8, Ausgabe 28, Winter/Frühjahr 2009
- Wodzinski, Rita und Christoph:** Unterschiede zwischen Schülern – Unterschiede im Unterricht? In: *Unterricht Physik: Differenzierung* Heft 99/100 2007
- Ziener, Gerhard:** Bildungsstandards in der Praxis. Kompetenzorientiert unterrichten. – Seelze-Velber: Kallmeyer Verlag in Verbindung mit Klett 2006
- Zocher, Ute** unter Mitarbeit von Angst, Silke: „Wie weint man?“ Aufgaben beim Entdeckenden Lernen. In: *Friedrich Jahresheft* 2003

Zeitschriften:

- Friedrich Jahresheft:** Aufgaben. Lernen fördern – Selbstständigkeit entwickeln. XXI. 2003
- Friedrich Jahresheft:** Guter Unterricht. 2007
- Friedrich Jahresheft:** Heterogenität XXII. 2004
- Friedrich Jahresheft:** Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten. XXIII. 2005
- Friedrich Jahresheft:** Lernen. Wie sich Kinder und Jugendliche Wissen und Fertigkeiten aneignen. 2006
- Friedrich Jahresheft:** Jungen. 2007
- Gehirn und Geist:** Schule morgen. 12/2008
- Lernende Schule:** Lernen in einer lernenden Schule. Heft 46/47, 12. Jahrgang. – Velber: Friedrich Verlag 2009
- Pädagogik:** Praktikanten, Referendare und Mentoren. 6. Jahrgang, Heft 9/ September 2009
– Weinheim: Beltz Verlag 2009
- Spiegel Special:** Was Kinder klug und glücklich macht: 7/2008
- Unterricht Physik:** Differenzierung. Heft 99/100 Ausgabe 3+4/2007

Kooperatives Lernen:

- Green, Norm; Green, Kathy:** Kooperatives Lernen im Klassenraum und im Kollegium. Das Trainingsbuch.
– Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH. 2005
- Weidner, Margit:** Kooperatives Lernen im Unterricht. Das Arbeitsbuch. – Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH. 2003
- Brüning, Ludger; Saum, Tobias:** Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung. – Essen: Neue Deutsche Schule Verlagsgesellschaft 2006
- Kiper, Hanna; Mischke, Wolfgang:** Selbstreguliertes Lernen – Kooperation – Soziale Kompetenz. Fächerübergreifendes Lernen in der Schule. – Stuttgart: Kohlhammer 2008
- Links:** <http://www.cooltrainers.at> – 2009-09-17 und
<http://www.learn-line.nrw.de/angebote/greenline/> – 2009-09-17

Unterrichtsbeispiele:

- Zwicker, Thomas:** Laufdiktate Mathematik. Materialien für die 2.-4. Klassen. – Linz: Veritas 2007
- Zwicker, Thomas:** Mathe – fertig – los. Laufdiktate für 10- bis 14-Jährige. – Linz: Veritas 2008
- Zwicker, Thomas:** Zauberei mit Zahlen. – Wien: G&G-Verlag 2007
- Beispiele guter Praxis aus den IMST-Fonds-Projekten.** In: IMST NEWS LETTER Jahrgang 7, Ausgabe 27, Herbst/Winter 2008 oder online unter:
http://www.imst.ac.at/imst-wiki/index.php/Guter_Unterricht_in_IMST-Projekten – 2009-09-17
<http://work.popperschule.at/publikationen/bausteine> – 2009-09-17
<http://methodenpool.uni-koeln.de/download/methodenlandschaft.pdf> – 2009-09-19

Integrative Beispiele zum sozialen Lernen, Maßnahmenkatalog und Praxisbeispiele zu den Maßnahmen: in Eibel et al. 2009

Diagnostizieren, Fördern und Leistung bewerten:

- Friedrich Jahresheft:** Diagnostizieren und Fördern. – Seelze: Friedrich Verlag 2006
- Gesellschaft Deutscher Chemiker (GDCh) – Fachgruppe Chemieunterricht (Hrsg.):** Diagnostizieren und Fördern im Chemieunterricht (Broschüre, April 2008, erhältlich bei GDCh: www.gdch.de)

Schrader, F.-W.: Lern- und Leistungsdiagnostik im Unterricht. In: Enzyklopädie der Psychologie, Themenbereich Praxisgebiete, Serie I Päd. Psychologie, Bd 3 Psychologie des Unterrichts und der Schule, Göttingen: Hogrefe 1997, S. 559-699.

Stern, Thomas: Förderliche Leistungsbewertung. Handreichung. – Wien: Österreichisches Zentrum für Persönlichkeitsbildung und soziales Lernen 2008

Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. – Weinheim, Basel: Beltz Verlag 2001, S. 73-86

Standards und Kompetenzen:

<http://www.bifie.at/bildungsstandards> – 2009-09-17

www.BlickUeberDenZaun.de – 2009-09-17

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/bildungsstandards.xml> – 2009-09-17

http://www.unijena.de/data/unijena_/einrichtungen/zfd/Reform+durch+Standards.pdf – 2009-09-17

<http://www.bildungsoptionen.de/dilli/einmal.htm> – 2009-09-17

Cambridge ESOL qualifications:

<http://www.cambridgeesol.org/recognition/index.html> – 2009-09-17

Lehrer/innenstandards:

Schratz, Michael; Fischl, Alfred; Forthuber, Peter; Kainz, Johannes; Pahr, Gerhard;

Paseka, Angelika; Schritteser, Ilse; Seel, Andrea; Uhl, Ramona; Wiesinger, Silvia: epik

Entwicklung von Professionalität im internationalen Kontext. <http://epik.schule.at> – 2008-03-30

Individualisierung:

<http://www.neuemittelschule.at/> – 2009-09-20

<http://isv-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/projektphilosophie/schwerpunktindividualisierung/default.aspx>
– 2009-09-20

<http://isv-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/aktuelles/individualisierung/default.aspx> – 2009-09-17

http://www.bmukk.gv.at/medienpool/15597/praxis_individ_elsa.pdf – 2009-09-20

http://i1.phst.at/fileadmin/i1/ws07_08/dokumente/posch_forschung_lehrerbildung.pdf – 2009-11-01

Hochbegabung:

<http://www.popperschule.at/index.php?content=http%3A> – 2009-09-20

<http://www.begabtenzentrum.at> – 2009-10-26

Geschlechtssensibler Unterricht: auszugsweise

<http://www.gender.schule.at/index.php?artikel=1&kthid=10499> – 2009-09-20

(mit Glossar und Bücherliste/Materialien zu Themenbereichen: Literatur für Mädchen/Burschen; Statistiken; Dokumentationen; Chancengleichheit/Gleichstellung/ GM; Geschlechtersensible Pädagogik/ Koedukation; Gesundheit; Gewaltprävention + Rollenklischees; Migration; Sexualität und Partnerschaft; Sport und Freizeit; Sprache)

<http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/aktionsplan2003.xml> – 2009-09-17

<http://lise.univie.ac.at/artikel/hstadler-1-kapitel5.htm> – 2009-09-17

Leseförderung für Buben: MANNdat

<http://lernarchiv.bildung.hessen.de/erziehung/ezg/jungen/index.html> – 2009-09-17

<http://www.mannat.de/index.php?id=232> – 2009-09-17 enthält auch eine Leseliste für Buben

Integration und Inklusion:

<http://bidok.uibk.ac.at/library/beh1-03-feyerer-bildungsprozesse.html> – 2009-09-17

Weitere interessante Links:

- ÖIJ: Österreichisches Institut für Jugendforschung: <http://www.oeij.at> – 2009-09-24
- Initiative Bildung GRENZENLOS: <http://www.bildungsgrenzenlos> – 2009-09-22
- Weißer Feder, Gemeinsam gegen Gewalt: <http://www.gemeinsam-gegen-gewalt> – 2009-09-24
- Reflections. Zukunft der Bildung: <http://www.reflections.at> – 2009-09-24
- <http://www.archiv-der-zukunft.de/> – 2009-09-19
- <http://www.soziale-kinder-lernen-besser> – 2009-08-27
- www.schulevaluation-ag.ch – 2009-09-17
- Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung: <http://www.dipf.de/> – 2009-09-17
- Leisen, Josef: <http://www.leisen.studienseminar-koblenz.de/> – 2009-09-19
- Über den Lehr-/Lernprozess:
<http://www.studienseminar-koblenz.de/bildungswissenschaften/lernfermenter.htm> – 2009-09-20
- Gribble, David: <http://www.davidgribble.co.uk/articles.htm> – 2009-09-19
- Literaturliste:
<http://www.erzwiss.uni-halle.de/gliederung/paed/schulpaed/literatur.htm> – 2009-09-17
- Peer-Mediation: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/sb/peer-mediation.xml> – 2009-10-05
- Projektunterricht: http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/ba/pu_tipps.xml – 2009-10-05
- Schulische Tagesbetreuung: <http://www.bmukk.gv.at/schulen/unterricht/tb/index.xml> – 2009-10-05
- Studie zu „Migration und Bildung“ unter:
<http://www.jugendpolitikeneuropa.de/themen/bildung/news-495.html> – 2009-09-17
- Schule und Migration: http://www.migration-boell.de/web/integration/47_126.asp – 2009-09-20

Fotonachweis:

- S. 11 und S. 28: Ingrid Salner-Gridling
- S.30:
- Suhan, Cornelia: Freie Waldorfschule Köln
- Pichler, Herbert: Romanshorn/Schweiz – Lernen am runden Tisch
- HTL Braunau – Raum zum Wohlfühlen
- S. 49: Rantanplan © Lucky Comics: http://www.lucky-luke.de/e9/e54/index_ger.html
- S. 135: Luis Salner

Autorin: Mag^a. Ingrid Salner-Gridling

Geboren und aufgewachsen in Osttirol, besuchte eine zweiklassige Volksschule („meine schönsten Lernjahre“),

AHS in Innsbruck und Studium (Mathematik/Physik) in Wien.

Seit 1981 AHS-Lehrerin für Mathematik und Physik an einem Wiener Gymnasium, unterbrochen von Karenzjahren (Geburt zweier Söhne, Reisen durch Asien und Teilnahme an einem Lehrgang für Montessori-Pädagogik),

seit 2008 Mitarbeiterin bei ÖZEPS,

seit September 2009 Mitarbeiterin in der Arbeitsgruppe des Stadtschulrats für Wien:

„Integriertes Fach- und Sprachlernen IFSL“.

Weitere Ausbildungen:

- fachbezogene Bildungsmanagerin (Physik)
- Schüler/innenbetreuerin an AHS
- Lernberaterin

ingrid.salner-gridling@oezepts.at



Biennale Venedig 2009
Die Autorin auf einer Skulptur von
Miranda July.

Grafikdesignerin: Nora Swoboda

Seit Abschluss der Meisterklasse für Kommunikationsdesign an der Höheren Graphischen Bundes-, Lehr- und Versuchsanstalt (2006) als freiberufliche Grafikerin in Wien tätig.

Gewinnerin des Kalenderwettbewerbs „TimesNewRomance“ (2007)

Seit 2007 unter anderem als Freelance-Grafikerin für ÖZEPS tätig (Logoentwicklung, Corporate Design, Broschüren etc.).

2009: Gründung von „goldmädchen“ mit Grafikdesignerin Miriam Wanzenböck. Spezialisierung im Printbereich (Corporate und Editorial Design sowie Buchdesign).
www.goldmaedchen.at

Nichts ist so lernförderlich wie der Stolz auf eine bewältigte Herausforderung.

(Gerald Hüther)



© Brigitte Schröder

Die Herausgabe von ÖZEPS-Handreichungen zu zentralen Themen ist eine Herausforderung. Mit ihnen ist eine Brücke zwischen Wissenschaft und schulischer Realität hergestellt.

2006 wurde Univ. Prof. Franz Hofmann mit einer Studie beauftragt, deren Kernaussagen in der ersten ÖZEPS-Handreichung „Persönlichkeitsstärkung und soziales Lernen im Unterricht“ nachlesbar sind. Darauf bauen alle weiteren Handreichungen auf. Anspruch jeder Handreichung ist, ein Schwerpunktthema für Lehrer/innen aller Schularten zu erschließen, Forschungsergebnisse zugänglich zu machen und mit Beispielen aus der Praxis in Bezug zu setzen. Im Schreibprozess werden in mehreren Schleifen Rückmeldungen von Expert/inn/en an Universitäten und Hochschulen, Studierenden und Lehrer/inne/n aller Schularten erbeten und eingearbeitet. Die unterschiedlichen Perspektiven der Schulpartner sind einbezogen.

Sowohl bei der Entstehung als auch beim Einsatz der Handreichungen sind ÖZEPS-Kooperationspartner/innen an Pädagogischen Hochschulen eingebunden. Da die Themen der Handreichungen starke Bezüge zu Werten und Haltungen haben, wird auf die Sprache besonders geachtet. Durch ein sorgfältiges Layout bekommt der Text eine besondere Akzentuierung. Ein Werk kann nur gelingen, wenn Kooperation gelebt, auf die Qualität der Beziehung geachtet wird: Ingrid, Ernestine, Nora, gemeinsam haben wir es geschafft.

Christian Felber, Mitbegründer von Attac Österreich, schreibt im Vorwort zu seinem jüngst erschienenen Werk „Kooperation statt Konkurrenz. 10 Schritte aus der Krise“, dass Veränderungen Mut, Achtsamkeit, demokratische Verantwortung, ökologische Empathie und soziale Kompetenz brauchen. Dies ist auch im Bildungsbereich erforderlich, wenn innovative Entwicklungen Praxis werden.

Der neuen ÖZEPS-Handreichung und den drei vorhergehenden und den weiteren ÖZEPS-Aktivitäten wünsche ich vor allem Aufmerksamkeit.

Brigitte Schröder

注意深い

Aufmerksamkeit

Ikkyu, ein bedeutender Zen-Meister, wurde einst von einem Mann gebeten, aufzuschreiben, was er für das Wichtigste halte.

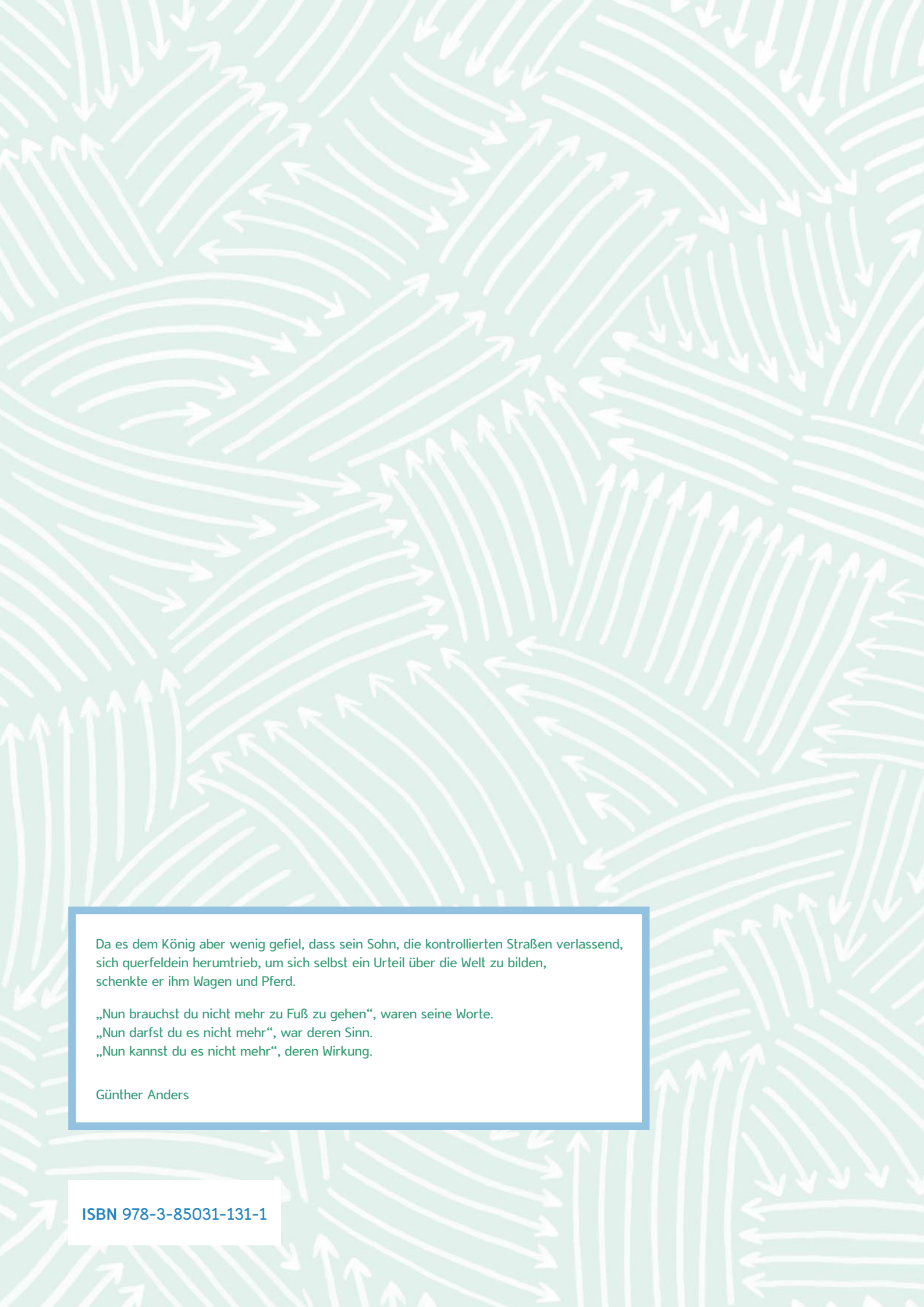
Ikkyu nahm den Pinsel zur Hand und schrieb „Aufmerksamkeit“.

Der Besucher fragte: „Gibt es etwas, was für Sie von herausragender Bedeutung ist?“

Ikkyu nahm wieder den Pinsel zur Hand und schrieb erneut „Aufmerksamkeit“.

Als der Besucher etwas enttäuscht fragte, ob dies alles sei oder es noch etwas anderes gäbe, was er ihm vermitteln wolle, nahm Ikkyu den Pinsel zum dritten Mal und schrieb „Aufmerksamkeit“.

(Zen-Buddhismus)



Da es dem König aber wenig gefiel, dass sein Sohn, die kontrollierten Straßen verlassend, sich querfeldein herumtrieb, um sich selbst ein Urteil über die Welt zu bilden, schenkte er ihm Wagen und Pferd.

„Nun brauchst du nicht mehr zu Fuß zu gehen“, waren seine Worte.
„Nun darfst du es nicht mehr“, war deren Sinn.
„Nun kannst du es nicht mehr“, deren Wirkung.

Günther Anders

ISBN 978-3-85031-131-1