

Liebe Kollegin, lieber Kollege!

Eine engagierte Kollegin gestand uns einmal inmitten des Alltagsgewusels mit einem leichten Seufzen in der Stimme: „Ich hab’ so Sehnsucht nach mir selbst.“ Diesen Satz haben wir nie vergessen. In Momenten des Erschöpftseins von den Anforderungen des Alltags regt er an, kurz stehen zu bleiben und in sich hineinzuhorchen. Sich der Frage zu widmen, sollte ich etwas in meinem Leben verändern, und wenn ja, dann was?

Was hat das mit schulischem Lernen zu tun? Stellen Sie sich einmal folgende, zugegebenermaßen skurrile Situation vor: Sie gehen in Ihre Klasse hinein und beginnen Ihren Unterricht mit dem Austeilen eines Aufgabenbogens, den Sie vorher mühevoll unter Berücksichtigung von drei verschiedenen Niveaustufen vorbereitet haben, um jeden Ihrer Schüler¹ im Lernprozess möglichst mitnehmen zu können. Ihre Schüler lesen sich ihre jeweiligen Aufgaben durch, aber statt sofort mit der Bearbeitung der Aufgabe anzufangen, sieht jeder einzelne Schüler Sie an und spricht mit einem kleinen Seufzer diesen Satz aus: „Ich hab’ so Sehnsucht nach mir selbst.“ Sie sind verduzt, wollen gerade loswettern, halten aber inne und lassen diese Aussage einen Moment lang im Raum stehen und auf sich wirken. Schließlich antworten Sie leise: „Ich auch.“

Wenn Ihnen diese Situation aus der Seele spricht oder Sie berührt, dann wird die Lektüre dieses Buches ein Gewinn für Sie sein. Darin findet sich der Satz: „Wenn Lehrkräfte Momenten der Irritation und der Unsicherheit im Unterrichtsgeschehen Beachtung schenken, verändert dies nicht nur ihre Wahrnehmung von Lernen, sondern diese veränderte Auffassung hat auch Auswirkungen auf ihr Lehren.“ Der hier beschriebene Moment ist ein konstruierter. Im schulischen Alltag gibt es jedoch vielfältige Momente der Irritation und Unsicherheit. Wie viel Zeit und Raum nehmen wir uns, diese Momente wahrzunehmen, darüber nachzudenken und darauf zu antworten? Keine Zeit? Was soll ich denn noch alles schaffen? Vielleicht viel weniger, als wir uns selbst aufbürden, indem wir versuchen, alle Gedanken und Gefühle unserer Schüler vorwegzunehmen, als seien wir Hellseher, um auf diesen vagen Vermutungen aufbauend unseren Unterricht zu konzipieren. Was, wenn wir die Kontrolle über das Lerngeschehen einfach einmal aussetzen und uns auf die Menschen, die auf einzigartige Arten und Weisen versuchen, der Welt habhaft zu werden und sich in ihr zurechtzufinden, einlassen? Dann beginnen wir „lernseits“ zu denken und machen die „gelebten Erfahrungen von Lernen“ zum Ausgangspunkt der eigenen Überlegungen. Und genau dieser Blickrichtungswechsel verändert uns und unseren Unterricht. Zu diesem Gedankenexperiment laden wir Sie ein. Wir machen uns auf die Suche nach der Antwort auf die Frage: Was macht eigentlich einen guten Unterricht aus? Wie kann ich erfolgreich lehren und wie meine Schüler erfolgreich lernen? Und nehmen Sie mit auf unsere Gedankenreise hierzu. Die Lektüre soll Herausforderung und Inspiration zugleich sein. Herausforderung, weil ich als Lehrer meine bisherigen Vorstellungen von Lehren und Lernen und von einem gelingenden Unterricht zunächst einmal infrage

¹ Zugunsten der Lesbarkeit hat sich der Verlag dazu entschlossen, in den Texten in der Regel die männliche Form wie z. B. „Lehrer“ und „Schüler“ zu gebrauchen. Selbstverständlich sind auch Lehrerinnen und Schülerinnen gemeint.

stellen und über Bord werfen muss, um frei zu sein für einen Perspektivwechsel und für neue Impulse. Inspiration, weil in mir die Lust geweckt wird, mit diesem veränderten Blickwinkel in die Schule zu gehen und mich neu in Beziehung zu setzen. Zu den Schülern. Zu den Lerngegenständen. Und schließlich zu mir selbst. Daraus resultiert nicht weniger als ein neues Verständnis von Lernen, das der Realität in den Köpfen und Herzen Ihrer Schüler weit näherkommt als alle Antizipation. Gelingender Unterricht braucht genau diese Veränderung in der eigenen Haltung zum Lehren und Lernen, zu Lehrenden und Lernenden.

Zurück zum Eingangsszenario: Stellen Sie sich die gleiche Situation noch einmal vor. Sie teilen die Arbeitsblätter aus und alle lesen die Aufgabe. Wieder schauen Ihre Schüler auf. Im Chor rufen sie erleichtert ein Zitat aus Goethes Faust aus: „Hier bin ich Mensch, hier darf ich's sein!“ Sie lachen und erwidern: „Ich auch.“

Was hat sich verändert? Unsere gedanklichen Auseinandersetzungen sollen Sie auf den Weg zu einer Antwort auf diese Frage führen. Gehen müssen Sie ihn dann selbst.

Wir wünschen Ihnen, dass Sie dieses Buch aufwühlt und Sie motiviert, lernseits zu denken und diesem Denken neues Handeln folgen zu lassen.

Ihr Autorenteam

Danksagung

Auf den folgenden Seiten finden sich die Spuren vieler Menschen, ohne die es dieses Buch nicht gäbe. Angefangen von den Schülern und Lehrern, denen wir die kapituleitenden „Vignetten“ verdanken, bis zu den Kollegen an unseren Lehr- und Forschungsinstituten, die uns in wichtigen Auseinandersetzungen weiter gebracht haben, als wir sonst gekommen wären. Claudia Solzbacher war Patin und Wegbegleiterin auf unserem erfahrungsreichen Weg. Friedhelm Käpnick, Udo Klinger und Siegfried Baur haben dieses Werk durch ihre kritischen Rückmeldungen bereichert.

3. Was „lernseits“ meint



Hannelore und Frau Hunter

Frau Hunter ist wie in der Englischstunde am vorigen Tag erneut dabei, den Unterschied zwischen „leave“¹⁹ und „live“²⁰ zu erklären. Diesmal geht es um die Aussprache. In den hinteren Reihen spielt Hannelore mit einem Gummiband. Frau Hunter sieht es und fragt: „What’s that, a chewing gum?“²¹ „No“, sagt Hannelore verlegen und schiebt das Band von sich. Unvermittelt ruft Frau Hunter: „Take it again!“²² Hannelore schaut sie verwundert an, nimmt das Band in die Hand und schaut erneut zu Frau Hunter. Diese zieht nun zwischen ihren hochgehobenen Händen ein fiktives, unsichtbares Gummiband langsam und weit auseinander, dabei spricht sie „liiiiiiv ... have you seen? And now you!“²³ Sie blickt Hannelore aufmunternd an. Diese lacht verlegen, zieht ihr Band auseinander und wiederholt „liiiiv“²⁴. Frau Hunter nickt zustimmend: „And now, live!“²⁵ Hannelore lässt das Band los und wiederholt „live!“²⁶. Hannelores Banknachbar schnappt sich das Band, dehnt es und lässt es mit einem zischenden „live“²⁷ los. Frau Hunter lobt ihn: „Exactly!“²⁸ Als mehrere Schüler Gummibänder hervorkramen, ruft sie: „No, stop it! No chance!“²⁹ Die Schüler lachen.³⁰

Lehrende werden in diesem Prozess immer wieder auch zu Lernenden und Schüler umgekehrt zu Lehrenden, beispielsweise wenn sie dem Lehrer eine neue Sichtweise eröffnen, mit der er eine Situation oder einen Gegenstand noch nie oder schon lange nicht mehr betrachtet hat, oder wenn alle jeweils etwas über das Lernverhalten und die Gefühle der anderen, auch des Lehrers, erfahren. Beim lernseitigen Lehransatz werden die gelebten Erfahrungen beim Lernen zum Ausgangspunkt der Überlegungen gemacht. Nicht das (zu) bildende Subjekt, der Schüler, steht im Mittelpunkt, sondern die im Unterricht gemachten Lernerfahrungen einerseits der Schüler und andererseits der Lehrperson. Auf diese Weise kann der Verwobenheit von Lehren und Lernen Rechnung getragen werden.³¹ Lehren im „Modus des Lernens“ gedacht bedeutet, responsiv zu unterrichten, d. h. auf das Handeln und die sichtbaren Lernerfahrungen der Schüler unmittelbar zu antworten und so beim Lehren gleichzeitig immer auch selbst zu lernen. Mit Blick auf das Lernen lässt sich durch diese antwortende Grundhaltung eine Vielzahl von Anknüpfungsmöglichkeiten für Lern-Lehrprozesse ausmachen.

¹⁹ „verlassen“

²⁰ „leben“

²¹ „Was ist das, ein Kaugummi?“

²² „Nimm es erneut!“

²³ „verlaasssen ... Hast du gesehen? Und nun du!“

²⁴ „verlaaassen“

²⁵ „Und nun ‚leben!‘“

²⁶ „leben“

²⁷ „leben“

²⁸ „Genau!“

²⁹ „„Nein, hört auf damit! Keine Chance!“

³⁰ Baur & Peterlini (2016), S. 77

³¹ Vgl. Schwarz et al. (2013), S. 10

Im Lernen zeigt sich eine Kluft zwischen lebensweltlichem und wissenschaftlichem Wissen. Aber nicht nur. Gleichzeitig klafft eine zeitliche Lücke zwischen Lehren und Lernen. Im Lehren antworte ich auf die bisher unbekanntem Ansprüche, die sich mir mit Blick auf die Erfahrungen meiner Schüler darbieten. Diese überraschen und irritieren mich, manchmal fühle ich mich auch von ihnen überrumpelt oder überfordert. Auf alle Fälle führen sie dazu, dass ich nicht sofort darauf antworten kann. Diese fremden Ansprüche verlangen mir bisher unbekannte Antworten ab und meinen damit mehr als eine bloße Reaktion auf einen Reiz. Genau diese Verzögerung führt dazu, dass ich als Lehrperson nicht lediglich reagieren kann, sondern innehalten muss, um in der Lage zu sein, neue Antworten auf das Lernen meiner Schüler zu erfinden.

Lehrseits betrachtet wird diese Lücke, diese Kluft als gegeben hingenommen, als etwas, das Lehrer und Schüler voneinander trennt und abschottet. Lehrerrolle und Rollen der Lernenden sind klar verteilt. Ein schülerorientierter Unterricht bemüht sich allenfalls darum, dass der Lehrer den Schülern in seiner Rolle näherzukommen versucht, indem er etwas eigentlich Unmögliches versucht, nämlich zu antizipieren, was und wie seine Schüler lernen. Er kommt ihnen empathisch entgegen und versucht sich in ihre Perspektive hineinzusetzen. Eine andere Methode, dem Schüler in der Rolle des Lehrers näher zu kommen, ist, zum Lerncoach zu werden, d. h. weniger frontal vorzugeben, sondern die Aufgaben vorab so klar zu formulieren, dass die Schüler selbst den (vom Lehrer zuvor geplanten) Weg zum Lernziel finden, und ihnen beim Nachvollzug dieses Lernweges als Ansprechpartner und Begleiter zur Verfügung zu stehen.

Lernseits betrachtet gibt der Lehrer seine Rolle als Lehrender immer wieder zwischendurch auf und begreift sich selbst als Lernenden. Indem er sich mit den Schülern gemeinsam auf Expeditionsreise begibt, und zwar nicht als Lerncoach, der den Weg vorherbestimmt hat und lediglich als Begleiter fungiert, sondern selbst als Suchender. Damit begegnen Schüler und Lehrer einander als Lehrende und Lernende. Was der Lehrer sucht, unterscheidet sich dabei freilich von dem, was die Schüler suchen. Als Lehrer sucht er nach Erkenntnissen, wie und was die einzelnen Schüler lernen, wenn sie eigene Wege beschreiten, er teilt ihre Lernerfahrungen, vollzieht auch ihre Stimmungen und Gefühle dabei nach und bringt sie dazu, sich auf bisher unbekanntes Terrain vorzuwagen. Dazu beobachtet er sie eingehend und lässt sich von ihnen in seinen Grundeinstellungen und Haltungen, in seinen Meinungen und Denkschemata irritieren. Auf diese Weise erschließt er sich selbst neue Erfahrungshorizonte und schreibt seine *eigene* Wissensgeschichte weiter.

So wird aus der vermeintlichen Kluft ein spannender Weg, der als trennendes und zugleich verbindendes Element erkannt wird,³² das Lern-Lehr-Geschehen zuallererst in Gang setzt. Und so können Lernen und Lehren als die zwei Seiten von Unterricht für die Unterstützung von Lernen genutzt werden. Lernen und Lehren bestimmen sich gegenseitig, denn im Klassenzimmer sind sie miteinander verflochten und kulminieren (oder auch nicht) in unterschiedlichen Situationen.

³² Vgl. Waldenfels (1987), S. 39

5. Kerngedanke: Kompetenzorientierung



Martin, Miriam, Frau Meisen

Die Schüler der 10b befinden sich im Computerraum. In der vorangehenden Stunde haben sie im Rahmen des Praxisunterrichts „Technisches Zeichnen“ von ihrem Fachlehrer den Auftrag bekommen, eine Wohnung behindertengerecht einzurichten. Auf dem Aufgabenblatt, das sie erhalten haben, sind die Grundrisse der Wohnung bereits vorgegeben. Nun sollen sie noch einzelne Räume abteilen sowie einrichten. Die Biologielehrerin, Frau Meisen, die abwechselnd mit dem Fachlehrer den Praxisunterricht leitet, schreitet von einer Gruppe zur nächsten und berät die Jugendlichen, welche Einrichtungsgegenstände vonnöten sein könnten. Zwei Gruppen von Jungen und Mädchen unterhalten sich lautstark über ihre Wohnungsplanungen. Bis auf Martin zeichnen alle Schüler die Einrichtungsgegenstände händisch ein. Martin hat den Kopf tief über sein Blatt gebeugt und den Kopfhörer seines Handys ins rechte Ohr eingestöpselt. Im Gegensatz zu seinen Mitschülern misst er die Grundrisse mit einem Geodreieck ab und überträgt diese dann auf sein AutoCAD-Programm. Sein Blick klebt am Computer, die Lippen hält er fest aufeinandergepresst. Geschickt hantiert er mit Lineal und Maus. Immer wieder gleitet sein Blick vom Grundriss auf dem Blatt auf die entstehenden Umriss auf dem Bildschirm. Wiederholt löscht er eine bereits eingezeichnete Strecke wieder aus. Lachen und Rufe hallen durch die Klasse. Martin scheint all dies um sich herum nicht wahrzunehmen. Mehrmals zoomt er seine Zeichnung heran, dann wieder weg. „Hat jemand einen schwarzen, dicken Stift?“, schreit Miriam plötzlich durch die Klasse. Einige Schüler schütteln den Kopf. Miriams Blick fällt auf Martin, der reglos auf seinen Bildschirm starrt. Sie pirscht sich an ihn heran, stellt sich dicht hinter ihm hin und brüllt ihre Frage nochmals direkt in sein linkes Ohr. Martin reißt den Kopf in die Höhe und dreht sich verdattert um. „Was?“, keucht er mit weit aufgerissenen Augen. „Schwarzer Stift!“, stößt Miriam genervt aus. Martin greift in seine Griffelschachtel, schnappt sich einen schwarzen Stift, drückt ihn ihr in die Hand und wendet sich sofort wieder seinem Computer zu⁸⁸.

In der skizzierten Vignette befinden sich die Schüler im Computerraum. Allein oder in der Gruppe sind sie angehalten, eine bestimmte Aufgabenstellung zu bearbeiten. Die Aufgabe wurde den Schülern bereits in der vorangehenden Stunde vom Fachlehrer erklärt. Nun sollen sie der Lösung eigenständig auf die Spur kommen. Die genaue Ausführung der Lösungswege obliegt damit den Jugendlichen. In der Vignette sticht insbesondere das unterschiedliche Vorgehen der Schüler ins Auge: Während der Großteil der in der Klasse Anwesenden damit beginnt, die Räume händisch abzuteilen und die Einrichtung mit der Hand einzuzeichnen, wählt Martin als Einziger einen davon abweichenden Weg. Er überträgt die vorgegebenen Grundrisse zuerst auf das AutoCAD-Programm zum Erstellen technischer Zeichnungen. Das technische Hantieren mit Linien, Kreisen und Bögen ist in einem ersten Schritt zeitaufwendiger als das händische Einzeichnen. Während seine Klassenkameraden sofort mit dem Einzeichnen beginnen, muss Martin noch mit dem Einrichten warten. Sobald er die Grundrisse jedoch übertragen hat, kann er den zeitlichen Abstand zu seinen Mitschülern locker aufholen,

⁸⁸ Agostini (2017), unveröffentlicht

da er nur mehr auf bereits abgespeicherte Programmvorlagen für Einrichtungsgegenstände zurückgreifen muss.

Das inhaltliche Ziel der Unterrichtsstunde besteht darin, eine Wohnung in unterschiedliche Zimmer einzuteilen und diese Wohnung dann nach behindertengerechten Maßstäben einzurichten. Laut Bildungsstandards für das Fach Technik, die sich an den Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) ausrichten und auf den Zuwachs von Kompetenzen abzielen, sollten technisch gebildete Schüler am Ende der Klasse 10 in der Lage sein, im Prozess technischen Handelns Probleme zu analysieren, zu beurteilen, sich für eine Lösung zu entscheiden und diese zu begründen. In den Rahmenlehrplänen der Bundesländer sind solche Fähigkeiten und Fertigkeiten, die am Ende eines Schuljahres aufgrund von Kompetenzen erreicht werden sollen, detailliert aufgelistet. Zu den für das Unterrichtsfach Technik ausformulierten Handlungserwartungen gehört es, die Problemstellung mithilfe von Arbeitsmaterial zu analysieren, die zum Zeichnen notwendigen Daten der Einrichtungsgegenstände zu ermitteln, einen Grundriss der Wohnung nach den gängigen Darstellungsregeln anzufertigen, gegebenenfalls computergestützt, sowie einen Vorschlag für die Einrichtung der Wohnung zu erarbeiten und zu ergünden. Das Anforderungsniveau der Aufgabenstellung sollte produkt- und prozessbezogen bewertet werden. Grundlage der Notengebung sind u. a. die Analyse der Aufgabenstellung, der Grad der Selbstständigkeit, die Begründung der getroffenen Entscheidungen, die Qualität der Produkte und auch der sachgerechte Umgang mit den Materialien.⁸⁹ In der einführenden Vignette ist den Schülern der Weg hin zum Ziel, die Bewältigung der Aufgabenstellung, überlassen. Im Sinne der Kompetenzorientierung zielt der Unterricht auf eine bestimmte Performanz bzw. ein spezifisches Können ab, wofür ein bestimmtes Wissen vorausgesetzt wird. Auf welchem Weg dieses Können erworben wird, bleibt offen.

Kompetenzen

Was mit Kompetenzen gemeint ist, wird in der einschlägigen Literatur je nach wissenschaftlicher Ausrichtung und dem jeweiligen Praxisbereich unterschiedlich diskutiert. In der Pädagogik wird der Kompetenzbegriff häufig dem Qualifikationsbegriff gegenübergestellt. Im Gegensatz zu Qualifikationen zielen Kompetenzen darauf ab, die benötigten Fähigkeiten einer Anforderung näher mit der Person zu verknüpfen und den Blick stärker auf ihre umfassende individuelle Regulationsfähigkeit zu richten.⁹⁰ Besonders einflussreich ist die Begriffsdefinition des Psychologen Franz E. Weinert geworden, da sie leitend ist für Bildungsreformen der Kultusministerkonferenz (KMK) wie die Einführung der Bildungsstandards in Deutschland und Österreich. Anhand der Bildungsstandards sollen die Ergebnisse schulischen Lernens verglichen, nach bundesweit einheitlichen Standards beschrieben und nach bestimmten Klassenstufen überprüft werden können. Nach ihnen werden Kompetenzen definiert als „die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kog-

⁸⁹ VDI (2007), S. 14f.

⁹⁰ Arnold & Schüßler (1998)

nitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können⁹¹. Kompetenzen weisen demnach zwei zentrale Dimensionen auf:

1. Wissen (kognitive Strukturen, Einstellungen, Haltungen, Einsichten)
2. Handeln (konkretes Tun, Aktivitäten)

Kompetenz umfasst demzufolge all jene Ressourcen, die eine Person dazu befähigen, konkrete Anforderungssituationen eines bestimmten Typs zu bewältigen. Eine Kompetenz zeigt sich dann, wenn der Transfer von Kenntnissen und Fertigkeiten in eine neue Situation gelingt. Sie äußert sich in der Performanz bzw. dem Können, also in der tatsächlich erbrachten Leistung, und kommt dadurch dem Anspruch auf Outputorientierung und Evidenzbasierung entgegen, die in Deutschland und Österreich im Bildungssystem eng mit der PISA-Studie verknüpft sind. Erst die erfolgreiche, beobachtbare Bewältigung einer Situation verweist auf eine vorhandene Kompetenz bzw. die damit in Zusammenhang stehenden Fertigkeiten, Fähigkeiten und Kenntnisse. Ein wesentliches Merkmal von Kompetenz ist damit die dauerhafte Verfügbarkeit von Wissen zum Handeln in wechselnden Situationen.⁹²

In der Schule wurden auf der Basis von Kompetenzen in Form von nationalen Bildungsstandards neue Lehrpläne oder Rahmenrichtlinien erarbeitet. Bildungsstandards greifen zentrale Bildungsziele auf und benennen die dafür erforderlichen Kompetenzen, die den Schülern vermittelt werden müssen. Sie legen fest, was Kinder und Jugendliche bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe können sollen. Die Kompetenzen sollen so konkret beschrieben werden, dass sie in Aufgaben umgesetzt und überprüft werden können. Sie formulieren somit auch Anforderungen an das Lernen und Lehren in der Schule. In einer praxisrelevanten Sichtweise können Kompetenzen nach Udo Klinger und Wolfgang Bunder als der handelnde Umgang mit Wissen verstanden werden. In Bezug auf den konkreten Unterricht bedürfen die relativ abstrakt formulierten Kompetenzen einer inhaltlichen und methodischen Konkretisierung.⁹³ In ihrer Kompetenzmatrix, die sie auf der Grundlage der Bildungsstandards entwickelt haben, unterscheiden sie deshalb vier unterschiedliche Dimensionen des handelnden Umgangs mit Wissen: Wissen gewinnen, Wissen anwenden, Wissen kommunizieren und (mit) Wissen bewerten. Während Wissen allein noch keine Kompetenz darstellt, ist Kompetenz auf Wissen angewiesen. Die Anwendung von Wissen wird als Kompetenzentwicklung der Schüler verstanden. Die Kompetenzmatrix stellt eine strukturierte Arbeitshilfe zur kompetenzorientierten Unterrichtsplanung dar. Sie wurde in der Lehrerfortbildung, bei Studientagen sowie in der Beratung und Unterstützung von Fachgruppen eingesetzt und laufend weiterentwickelt.⁹⁴

⁹¹ Weinert (2001), S. 27f.

⁹² Vgl. Klinger & Bunder (2006), S. 14

⁹³ Für weitere Informationen sowie Fortbildungskonzepte und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung siehe die Homepage des KMK-Projekts „FOR.MAT.“, URL: <http://www.kmk-format.de>.

⁹⁴ Siehe dazu: Klinger & Bunder (2006), S. 15

V) Lernseitig angelegter Unterricht in der Praxis

Sicher haben Sie sich längst gefragt, wie denn ein lernseitiger Unterricht aussehen soll, in dem Sie nicht mehr alles antizipieren und Lösungswege wie erwartbare Ergebnisse vorwegnehmen – in dem es nicht mehr darum geht, Ihre Schüler auf diesem Weg (oder auf zwei/drei vorgedachten Wegen) zu begleiten und darüber zu wachen, ob auch alle Ihre geplanten Wege gehen und am gleichen Ziel ankommen. Wie gestaltet sich eine lernseitige Unterrichtsdidaktik? Wie bereiten Sie Ihren Unterricht vor? Wie führen Sie den Unterricht ganz praktisch durch? Welches Material ist dafür geeignet und welches nicht?

1. Die lernseitige Erwartungshaltung im Unterricht

Bevor wir zur Beantwortung Ihrer Fragen ein erstes Schlaglicht auf einen lernseitig angelegten Unterricht anhand von Unterrichtsskizzen aus der Praxis und Möglichkeiten der Material- und Mediennutzung werfen, lassen Sie uns noch einmal klären, welche Haltung Sie zum Zwecke eines lernseitigen Unterrichts bereits im Vorfeld über Bord werfen bzw. neu einnehmen sollten.

Dazu gehört zuallererst die Veränderung Ihrer möglicherweise für Sie unverzichtbaren Erwartungshaltung, nämlich, dass Sie eine genaue Kontrolle darüber haben, was Ihre Schüler gelernt haben. Mal ehrlich: Würden Sie die Aussage: „Ich kann (mit der richtigen Herangehensweise) wissen, was jeder einzelne meiner Schüler gelernt hat und was nicht.“ ohne Weiteres bejahen? Klassenarbeiten oder mündliche Prüfungen sind ja praktische Beispiele für Lernzielkontrollen. Die Schüler erhalten meist eine Note für ihre Leistungen. Sind diese Noten wirklich Ihr (objektives) Indiz dafür, was Ihre Schüler gelernt haben? Mit „gelernt“ meinen wir natürlich nicht nur das, was sie bei einem Test oder einer Prüfung wiedergeben.

Eine lernseitige Erwartungshaltung geht diesbezüglich von völlig anderen Überlegungen aus. Niemand ist in der Lage (auch der Lernende selbst nicht), explizit zu konstatieren, was im Unterricht gelernt wurde und was nicht, vielleicht auch nicht, wie es gelernt wurde. Das soll nicht heißen, dass Sie völlig blind bleiben. Die ein oder andere Erkenntnis werden Sie möglicherweise gewinnen, aber sie bleibt vage. Und genau deswegen ist es aus unserer Sicht wenig zielführend, wenn Sie gerade diesen Ansatz zur entscheidenden Prämisse machen und Ihre gesamte Didaktik/Methodik darauf aufbauen. Tauschen Sie diese Prämisse einfach mal gegen eine neue aus: Lassen Sie sich ganz neu auf das Lerngeschehen im Unterricht ein. Setzen Sie alles daran, dass Ihre Schüler möglichst viel Lernraum haben, um eigene Erfahrungen mit dem Lerngegenstand zu machen, eigene Fragen zu entwickeln, eigene Antworten zu suchen, neue Entdeckungen zu machen, die ihr bisheriges Alltagswissen, Weltbild, Selbstbild, Kategoriensystem durcheinanderbringen und über diese Irritation zu einer Erweiterung der eigenen Denk- und Handlungsschemata führen. Nehmen Sie im Mit-Erfahren der Lernprozesse die leiblichen Äußerungen Ihrer Schüler wahr, was in ihnen vorgeht und welche persönlichen Lernwege sie beschreiten. Registrieren Sie dabei nicht nur die verbalen Äußerungen der Lernenden, sondern vor allem deren Mimik und Gestik. Wenn Sie es gewohnt waren, in „schü-