

Vier Instrumente des dialogischen Unterrichts : methodisches Werkzeug

Autor(en): [s.n.]

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bündner Schulblatt = Bollettino scolastico grigione = Fegl
scolastic grischun**

Band (Jahr): **59 (1999-2000)**

Heft 3: **[Dialogisches Lernen]**

PDF erstellt am: **11.09.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-357371>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Vier Instrumente des dialogischen Unterrichts

Dialogisches Lernen ist aufs Offene angelegt. Wohin die Reise führt, ist nicht ausgemacht. Wenn sich Lehrende und Lernende im Unterricht als Ich und als Du begegnen, wenn ihre Beiträge in stetem Wechsel das Geschehen im Unterricht strukturieren, ist nicht voraussehbar, welches der übernächste Schritt sein wird. Unterricht ist also nicht mehr in der traditionellen Weise planbar. Auszüge aus «Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik – Band 2 Spuren legen – Spuren lesen.»

Es ist unmöglich, zu Beginn eines Semesters ein Programm zu erstellen, auf dem haargenau festgehalten ist, welche Inhalte zu welchen Zeitpunkten behandelt sein werden. Eine derartige Segmentierung der Stoffe ist unvereinbar mit dem dialogischen Prinzip. Sie entwertet im voraus pauschal alles, was die Lernenden zum Unterricht beitragen könnten. Fasst man Lernen dagegen als lebendiges Hin und Her zwischen Lehrenden und Lernenden auf, werden die Produktionen der Schülerinnen und Schüler zu einem konstituierenden Element des Unterrichts. Was Thema der nächsten Lektion sein soll, kann erst entschieden werden, wenn die Arbeiten aus der vorangehenden Lektion ausgewertet sind.

Wohin das dialogische Lernen führt, ist zwar nicht voraussehbar, trotzdem entwickelt es sich in keiner Weise beliebig. Rezeption und Produktion sind eng aufeinander bezogen, eines folgt mit fast zwingender Notwendigkeit aus dem andern. In ihrer KERNIDEE bündelt die Lehrperson den Gehalt des persönlich rezipierten Fachgebiets. Mit einem offenen AUFTRAG ermöglicht sie den Lernenden eine Annäherung in der Vorschauerspektive. Spuren dieser produktiven Tätigkeit finden ihren Niederschlag im REISETAGEBUCH der Lernenden. In einer persönlichen RÜCKMELDUNG schliesslich gibt die Lehrperson Einblick in ihre Rezeption und generiert eine neue Kernidee, die zwischen den Kernideen der Lernenden und den Anforderungen des Fachs vermittelt. Damit fordert sie die Lernenden zu einem neuen Produktionsschwung heraus, den sie mit

einem neuen Rezeptionsbogen beantwortet. So folgt im dialogischen Unterricht eines aus dem andern.

Respekt vor der Würde des Lernenden, erzählender Austausch unter Menschen mit ungleichen, singulären Positionen und Aushandeln lokaler Normen sind Grundbedingungen des dialogischen Lernens. Auf diesem umfassenden Hintergrund muss der Kreislauf interpretiert werden. Wer mit Kernideen und Reisetagebüchern arbeitet, wer die singulären Kräfte von Ich und Du bewusst einsetzt und wirken lässt, braucht sein didaktisches Handwerk allerdings nicht von Grund auf zu revidieren. Was sich bisher bewährt hat, wird seine Dienste

auch leisten, wenn man sich konsequent am dialogischen Prinzip orientiert.

Trotzdem ändert sich der Unterricht natürlich grundlegend, sobald das dialogische Prinzip gilt. Die Wende äussert sich vor allem in einer neuen Einschätzung der Schülerarbeiten und des Fachwissens. Ausdruck für diese neue Einschätzung sind die Begriffe REISETAGEBUCH und KERNIDEE.

Als Ich und als Du haben sich Lehrende und Lernende wechselweise etwas zu sagen, zwischen dem Wissenden und dem Nichtwissenden dagegen gibt es nur die Belehrung, die das Gefälle beseitigt. Diesen diametral entgegengesetzten Strukturen des Austauschs entspricht der Gegensatz von Erzählen und Erklären.

Die Grundhaltung des Erzählens ist wegleitend für alle Stationen des dialogischen Unterrichts. Die vier Stationen des Kreislaufs lassen sich als vier Aufforderungen zum Erzählen interpretieren. Den Auftakt bildet der Begriff KERNIDEE. Wenn wir die Lehrkräfte auffordern, Kernideen zu generieren, fordern wir sie zum Erzählen auf: Sie sollen den Stoff, den sie im Unterricht behandeln wollen, anderen Menschen erzählend ausbreiten, sie sollen verständlich

Drei Merkmale einer Kernidee

BIOGRAFISCHER ASPEKT

Ich

Eine Kernidee ist eine persönlich gefärbte und pointiert formulierte Aussage über einen komplexen Sachverhalt, die meinem Gesprächspartner ohne Umschweife klar macht, was für mich der Witz der Sache ist.

WIRKUNGSASPEKT

Du

Ideen fordern das Gegenüber heraus, sein eigenes Verhältnis zum Stoff zu klären und die persönlichen Triebkräfte zu aktivieren. Sie offerieren Sicherheit und Orientierung, ohne die Eigentätigkeit einzuschränken.

SACHASPEKT

Wir

Kernideen sind der Auftakt zum Lernen auf eigenen Wegen. Sie fangen ganze Stoffgebiete in vagen Umrissen ein, rücken eine provozierende Eigenheit in den Vordergrund und laden zu einem partnerschaftlichen Dialog ein.

Drei Merkmale eines Auftrages

ERMUTIGUNG ZUR SINGULÄREN PRODUKTION

Ich

Der erste Teil eines Auftrags muss für alle erfüllbar sein. Eröffnet er für jedes Begabungsniveau ein lohnendes Betätigungsfeld, kann jedes Kind den ihm gemäßen Zugang wählen.

HERAUSFORDERUNG DURCH EIN ANSPRUCKSVOLLES GEGENÜBER

Du

Der zweite Teil des Auftrags zielt ins Herz der Sache. Er lässt das Kind die Potenz des fachlichen Gegenübers spüren und fordert es so zu Höchstleistungen heraus. Enthält ein Auftrag eine solche Rampe für Könnern, werden unterschiedliche Begabungen simultan gefordert und gefördert.

SPANNUNG FÜR DIE ANWESENDEN LERNPARTNER

Wir

Ist Individuelles gefragt, sind Aufträge zwangsläufig offen. Offene Aufträge sind Aufträge mit Überraschungseffekt. Das sichert den Kindern die volle Aufmerksamkeit ihrer Rezipienten. Selbst für routinierte Lehrpersonen sind die Lösungen nicht voraussehbar. So bleibt auch für sie die Beschäftigung mit Schülerarbeit ein spannendes Geschäft.

machen, wo für sie der Witz der Sache liegt. Der AUFTRAG ist die Aufforderung an die Schülerinnen und Schüler, nun ihrerseits über ihre authentischen Begegnungen mit dem Stoff zu erzählen. Im REISE-TAGEBUCH stellen sich die Lernenden dieser Herausforderung und erzählen, was sich auf ihrem Lernweg gerade abspielt. In persönlichen RÜCKMELDUNGEN erzählen Lehrkräfte und Lernpartner, wie die oft rudimentären Lerngeschichten bei ihnen angekommen sind und was für Fragen und Ideen sie bei ihnen ausgelöst haben. Diese persönlichen Einsichten und Interpretationen der Leserinnen und Leser erschliessen den Horizont für die nächste Runde des dialogischen Unterrichts.

Kernidee – Der zündende Funke beim Generieren des Wissens

An einem Beispiel aus «Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik – Band 2, Spuren legen – Spuren lesen» lässt sich anschaulich darlegen, was unter dem Begriff «Kernidee» verstanden werden kann:

«Als kleiner Junge durfte ich ab und zu im Sportwagen meines Onkels mitfahren. Weil dieser die damals eben gerade neu eingeführten Geschwindigkeitsbegrenzungen oft nicht beachtete, fragte ich ihn einmal schüchtern: «War da hinten nicht eine 60er-Tafel?» «Ja, da stand eine Tafel mit der Zahl 60,» erwiderte der Onkel geistesgegenwärtig, «sie bedeutet, dass ich 60 Kilometer in einer halben Stunde fahren darf.» Ich stutzte. 60 Kilometer in einer halben Stunde? Natürlich! Geteilt durch einhalb gibt mehr! Das ist der Witz des Bruchrechnens. Ganz unvermittelt stellte sich damals diese Kernidee ein, die mich bis heute begleitet. Wenn man ins Reich der Brüche eintritt, gelten offenbar ganz andere Gesetze, als wenn man mit ganzen Zahlen arbeitet. Beim Teilen kann sich etwas vermehren, beim Multiplizieren verkleinern.»

Eine ähnliche Verwandlung findet statt, wenn man aus dem Bereich des Materiel- len ins Psychische hinüberwechselt: Teilt man Äpfel, Birnen oder Geld mit anderen

Menschen, hat man nachher weniger; teilt man dagegen Freude, kann sie sich verdoppeln. Kinder, die sich an der Kernidee GETEILT DURCH EINHALB GIBT MEHR! orientieren, können zwar noch lange nicht alle Bruchrechnungen lösen, aber sie haben ein Gespür für das, was beim Bruchrechnen passiert. Sie sind in der Lage, Resultate von Bruchrechnungen qualitativ vorauszusagen und sich so zu kontrollieren. Ich würde Kinder also, wenn ich sie ins Bruchrechnen einführen müsste, in der ersten Stunde schon mit dieser Kernidee konfrontieren. Ich würde sie auffordern, Geschichten zu erfinden und Rechnungen zu lösen, in denen etwas durch einhalb geteilt wird. So wären sie von allem Anfang an mit einer charakteristischen Eigenheit des Bruchrechnens konfrontiert und müssten sich nicht wochen und monatelang mit einschläfernden Rechnungen wie $3/10 + 4/10 = 7/10$ herum-schlagen, die noch genau gleich funktionieren wie Rechnungen mit ganzen Zahlen. Solche Übungsreihen dienen dem Bruchrechnen in keiner Weise. Sie schläfern die Kinder ein und lassen sie glauben, im Bruchrechnen sei alles genau gleich wie früher. Kommen dann endlich charakteristische Aufgaben wie $1 : 1/2 = ?$, verpassen sie die Pointe und verstehen die Welt nicht mehr.

Auftrag – Herausforderung zur singulären Produktion

Kernideen wecken Energien und lenken die Aufmerksamkeit auf die Sache. Ob es nun allerdings zu einer fruchtbaren Auseinandersetzung mit dem Stoff kommt, steht und fällt mit den Perspektiven, die der Auftrag eröffnet. Aufträge müssen drei Eigenschaften aufweisen, wenn sie im Klassenunterricht zu eigenständigen Leistungen führen sollen. Der Auftrag darf leistungs-schwächere Kinder nicht vor den Kopf stossen und leistungsstärkere Kinder nicht langweilen. Im Auftrag muss zudem auch eine Rampe für Könnern eingebaut sein. Sie sorgt dafür, dass auch die Begabtesten ihre Möglichkeiten voll ausspielen können. Schliesslich muss der Auftrag offen sein. Nur Aufträge, zu denen viele Lösungen denkbar sind, ermöglichen krea-

tive Eigentätigkeit und fordern Stärkere und Schwächere gleichermaßen heraus, Unerwartetes und Überraschendes zu Papier zu bringen.

Reisetagebuch – Aufschlussreiche Spuren persönlicher Erkundungen

Das Reisetagebuch ist ein Schülerheft, das alle übrigen Hefte eines oder sogar mehrerer Fächer ersetzt. Es ist mit einer Werkstatt vergleichbar, in welcher der Lernende in schriftlicher Auseinandersetzung mit dem Schulstoff am Aufbau seiner Fachkompetenz arbeitet. Die Texte, die hier entstehen, sind unperfekt und lückenhaft, wenn man sie an globalen fachlichen oder sprachlichen Normen misst. Steht dagegen die individuelle Entwicklung der Lernenden im Zentrum des Interesses, wird das Reisetagebuch zu einem einmaligen und unentbehrlichen Dokument des Unterrichts. Im Reisetagebuch kann man Schritt für Schritt mitverfolgen, wie ein Kind die Lernangebote nutzt und wie es sich mit seinen singulären Gehversuchen nach und nach die reguläre Welt erschliesst. Wird es im Unterricht zur Gewohnheit, die persönliche Auseinandersetzung mit den Stoffen schriftlich zu dokumentieren, entsteht eine solide Basis für eigenständiges Lernen.

Damit das Reisetagebuch seine zentrale Aufgabe im dialogischen Lernen erfüllen kann, muss es drei wichtigen Anforderungen genügen. Es muss das Geschehen im Unterricht möglichst CHRONOLOGISCH abbilden. Texte und Bilder müssen soweit AUSFORMULIERT und ausgestaltet sein, dass sich ein wohlwollender und eingeweihter Leser ohne zusätzliche Erklärungen zurechtfindet. Schliesslich muss das Kind das, was es in seiner persönlichen Auseinandersetzung mit dem Stoff erlebt und erfährt, möglichst UNZENSIERT und ohne spezielle Rücksicht auf globale Normen zu Papier bringen dürfen.

Im Reisetagebuch entsteht eine Ordnung, die nicht eine fachliche Systematik abbildet, sondern eine persönliche Erfahrung. Weil es den persönlichen Lernprozess dokumentiert, braucht Lückenhaftes oder Verqueres nicht getilgt oder ausgebessert zu werden.

Dank seiner chronologischen Organisation spiegelt es das Erleben des ICHS in der Zeit. Die Spuren im Reisetagebuch laden aber auch ein, Abstand zu nehmen vom eigenen Tun, sein Verhalten beim Lernen zu reflektieren und es mit dem Tun anderer zu vergleichen. In solcher Besinnung und solchen Vergleichen werden einem die lokalen Normen bewusst, an denen man sich bei seinem Tun orientiert hat.

Rückmeldung – Gelungenes sichern und das produktive Potential von Versuchen und Irrtümern für die nächste Runde verfügbar machen

In der Rückmeldung ist die Lehrkraft auf Neue gefordert. Mit ihrer persönlichen Kernidee hat sie versucht, den Lernenden eine Vorschau auf das zu bearbeitende Sachgebiet zu eröffnen. Mit dem offenen, von der Kernidee inspirierten Auftrag hat sie diese zu eigenständigem Tun aufgefordert und auf Erkundungsreisen geschickt. Jetzt liegen die vielfältigen Spuren singulärer Lernprozesse vor ihr, und sie muss sich darüber klar werden, was erreicht worden ist und wie es weitergehen soll.

Die Schülerinnen und Schüler haben ihre Leistungen erbracht, jetzt ist es an der Lehrkraft zu zeigen, was sie kann. Sie muss sich in die Produktionsschwünge der

Lernenden einleben und eindenken, sie muss zu verstehen versuchen, wo das alles hinaus will.

Auf singuläre Spuren kann man nur angemessen antworten, wenn man selber eine singuläre Position einnimmt. Darum müssen Rückmeldungen PERSÖNLICH sein: keine neutralen Urteile also, sondern Ich-Botschaften eines angesprochenen Gegenübers. Sie geben sich als eine unter vielen möglichen Meinungen zu erkennen und lassen offen, dass andere es anders sehen könnten. Im Unterschied zur erdrückenden Dominanz eines Richterspruchs, der sich auf globale Normen und herrschende Regularitäten beruft, lässt die persönliche Rückmeldung dem Lernenden die Wahl, die Botschaft anzuerkennen oder eine andere Sicht einzunehmen. Rückmeldungen sind Zwischenstationen in einem andauernden Lernprozess. Darum rücken sie Entwicklungsmöglichkeiten und nicht Defizite ins Zentrum.

Indem Rückmeldungen Gelungenes VERSTÄRKEN und das Potential von interessanten Versuchen und fruchtbaren Irrtümern freilegen, unterstützen sie die produktiven Kräfte und geben ihnen Richtung und Ziel: Der Lernende gewinnt ein zunehmend differenziertes Bewusstsein dessen, was er will und was er kann. Schliesslich sollen Rückmeldungen KONKRET sein.

Drei Anforderungen ans Reisetagebuch

CHRONOLOGISCH

Ich

Alles wird schön der Reihe nach dokumentiert, genau so, wie es sich in der Auseinandersetzung mit dem Stoff und den Lernpartnern abgespielt hat.

AUSFORMULIERT

Du

Im Reisetagebuch müssen sich auch Lernpartner und Lehrkräfte zurecht finden können. Stichwörter und zusammenhanglose Kritzeleien genügen nicht.

UNZENSIERT

Wir

Im Reisetagebuch gelten die lokalen Normen des internen Sprachgebrauchs. Beurteilt wird immer nur das, was für den nächsten Entwicklungsschritt relevant ist.

Sie zielen auf die Sache und nicht auf die Person. Und sie greifen Einzelnes heraus, lassen anderes unkommentiert stehen. Es genügt, das Brauchbare auszufiltern und ins Licht zu rücken, und es wäre kontraproduktiv, es gegen das Unbrauchbare auszuspielen.

Wenn sich die Lehrperson mit den Spuren im Reisetagebuch auseinandersetzt, ist die Nachbereitung und Vorbereitung zugleich: Indem sie das gerade zurückgelegte Wegstück im Lernprozess würdigt und beurteilt, wird ihr unweigerlich auch klar, was als Nächstes zu tun ist. Es gilt, die handlungswirksamen Vorstellungen und Triebkräfte, die bei der Arbeit in den Reisetagebüchern am Werk waren, aufzuspüren und für die Fortsetzung des Unterrichts fruchtbar zu machen. So wachsen aus den persönlichen und sachbezogenen Rückmeldungen ganz von selbst die Kernidee und der Auftrag für die nächste Produktionsrunde heraus. Der Kreislauf dreht sich weiter.

Drei Merkmale von Rückmeldungen

PERSÖNLICHE ANTWORT AUF EINEN PRODUKTIONSSCHWUNG

Ich

Ein Mensch antwortet einem anderen. Der singulären Standortbestimmung eines Lernenden, der seinen Lernweg ausführlich und unzensiert dokumentiert, entspricht die Ich-Botschaft eines Rezipienten, der seine singuläre Gegenposition bezieht.

FREILEGEN UND VERSTÄRKEN VON ENTWICKLUNG

Du

Bewusst machen, was gelungen ist. Ausfiltern und sichern, was das produktive Potential erweitert: Erfolgsversprechende Versuche, interessante Fragestellungen, fruchtbare Irrtümer. Dem Lernenden helfen, das Eigene aus einer fremden Perspektive zu betrachten.

KONKRETE UND PRÄZISE HINWEISE ZU DEN DOKUMENTIERTEN SPUREN

Wir

Ins Zentrum rücken, was der Lernende tatsächlich geleistet hat. Die Aufmerksamkeit auf Normen lenken, die bei der Produktion wirksam waren. Alle Aussagen auf konkrete Spuren im Reisetagebuch abstützen.

Literatur zum Thema von Urs Ruf und Peter Gallin

Schulbücher

**«Ich mach das so!
Wie machst du es?
Das machen wir ab.»**

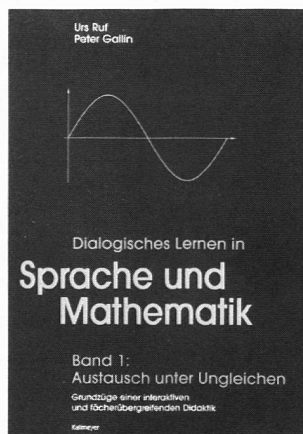


Sprache und Mathematik
1.-3. Schuljahr, 1995, Kantonal Zürcher
Lehrmittelverlag, 223 S., CHF 27.60
ISBN 3-906718-02-6

Sprache und Mathematik
4.-5. und 5.-6. Schuljahr (2 Bände),
1999, Kantonal Zürcher Lehrmittelverlag,
476 S., CHF 51.80
ISBN 3-906719-42-1

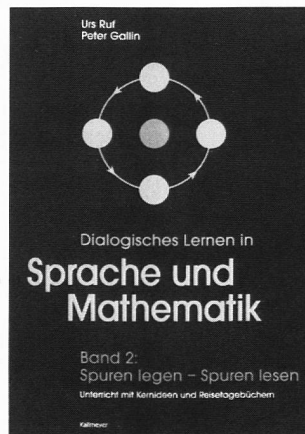
Fachliteratur für Lehrpersonen

**«Dialogisches
Lernen in Sprache
und Mathematik»**



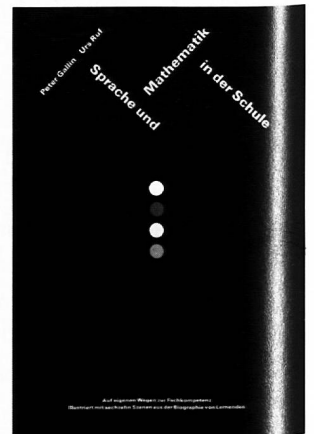
1. Austausch unter Ungleichen
Grundzüge einer interaktiven und
fächerübergreifenden Didaktik
Verlag Kallmeyer 1999, 320 S.,
CHF 39.-,
ISBN 3-7800-2006-8

**«Dialogisches
Lernen in Sprache
und Mathematik»**



2. Spuren legen – Spuren lesen
Unterricht mit Kernideen
und Reisetagbüchern
Verlag Kallmeyer 1999,
328 S., CHF 39.-,
ISBN 3-7800-2007-6

**«Sprache und
Mathematik
in der Schule»**



Auf eigenen Wegen zur Fachkompetenz
Kantonal Zürcher Lehrmittelverlag 1993,
267 S., CHF 94.-,
ISBN 3-85809-071-9

Verlag Kallmeyer 1998,
226 S., CHF 44.50
ISBN 3-7800-2014-9