



[2020]

How to Write a Lesson Guide

Lernsettings planen -Entwürfe schreiben

Sven-Olaf Mieke
DRAGONBOARD-INSTITUT/GPZ-SH

Miehe, Sven-Olaf

How to Write a Lesson Guide

Skrevet i/Written in Sæby, Denmark

fra/by

Miehe, Sven-Olaf

Lernsettings planen – Entwürfe schreiben

1. Auflage, Juni 2013

2. Auflage April 2020

© by dragonboard publishers • Kellinghusen (2013)

www.dragonboard-institut.de

Ich weiß, dass auch Sie versucht sein könnten, dieses Werk zu kopieren, um u.a. die eigenen Kosten zu senken. Dafür habe ich volles Verständnis. Ich habe jedoch viel Zeit, auch „Lehrzeit“, und Lehrgeld für Ausbildungen investiert, um auf diesen Kompetenzstand zu kommen. Menschen, die dies anerkennen, kaufen sich dieses Buch.

Für alle anderen ist die Vervielfältigung schlicht verboten. Denn:

Das Werk ist in all seinen Teilen urheberrechtlich geschützt. Jede Verwendung außerhalb der engen vom deutschen Urheberrechtsgesetz gesteckten Grenzen ist ohne Zustimmung des Verlages oder der Autoren nicht zulässig und daher strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmung oder Einspeicherung in elektronische Systeme.

VERZEICHNISSE

INHALTSVERZEICHNIS

INHALT

5	Verzeichnisse	2
	Inhaltsverzeichnis	2
	Abbildungsverzeichnis	3
	Tabellenverzeichnis	3
	Einleitung	4
10	Vorne weg	6
	Abkürzungen, Worterklärungen und Genderaspekte.....	6
	Kurzeinführung	8
	Äußere Form.....	8
	Inhalt.....	10
15	Erweiterte Betrachtung	13
	Erste Seite.....	14
	Weitere Einstellungen	16
	Voraussetzungen prüfen.....	18
	VORAUSSETZUNGEN IN DER LERNGRUPPE	18
20	EXKURS GRUPPENBILDUNGSPHASE UND FÜHRUNGSVERHALTEN.....	20
	VORAUSSETZUNGEN DES/R LERNBEGLEITER/IN	21
	ORGANISATORISCHE VORAUSSETZUNGEN	22
	Entscheidungen	23
	THEMA UND LEGITIMATION.....	24
25	EINBINDUNG DER DEMONSTRATION IN DAS LAUFENDE LERNGESCHEHEN.....	24
	SACHANALYSE.....	25
	DIDAKTISCHE REDUKTION.....	26
	LERNZUWÄCHSE / KRITERIEN DES ERFOLGES	28
	ÜBERLEGUNGEN ZUR ARBEITSSTRATEGIE / ZUM VORGEHEN	34
30	ÜBERLEGUNGEN ZU DEN EINGESETZTEN MEDIEN.....	37
	Artikulationsschema	40
	ARTIKULATIONSSCHEMA.....	41
	Formular Kurzentwurf	45
	Schlusswort	46
35	Literatur	47
	Index	48

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	Abbildung 1: Das Formatvorlagen-Feld	8
	Abbildung 2: Heftung des Skripts	9
5	Abbildung 3: Seitenrand- und Layouteinstellungen	14
	Abbildung 4: Muster einer Ersten Seite	15
	Abbildung 5: Rahmentaste – „Kein Rahmen“	16
	Abbildung 6: Seite einrichten	16
	Abbildung 7: Seitenlayout	16
10	Abbildung 8: Rechtschreibprüfung	17
	Abbildung 9: Gruppenphasen und Führungsverhalten	20
	Abbildung 10: Führungsaktivitäten	20
	Abbildung 11: Bloom'sche Lerntaxonomie und Anspruchsniveaus	29
	Abbildung 12: Helping students	34
15	Abbildung 13: Catch them when they are good	34

TABELLENVERZEICHNIS

	Tabelle 1: Aufbau des Entwurfs	12
	Tabelle 2: Einbindung der Lerneinheit in das aktuelle Lerngeschehen	25
20	Tabelle 3: Anforderungsraster	26
	Tabelle 4: Lernebenen	27
	Tabelle 5: Überfachliche Kompetenzbereiche	27
	Tabelle 6: Beschreibungsraster "Sozialkompetenz"	28
	Tabelle 7: VAKOG - Medien für die Sinne	38
25		

EINLEITUNG

Mit diesem Buch durchbreche ich die vielerorts übliche Methode, Lehrer*innen in Ausbildung einfach einen alten Entwurf von irgendeinem Vorgänger in die Hand zu drücken und zu sagen: „Machen Sie's mal so!“

Eins der großen Geheimnisse der Autopoiesis¹ von Schule in toto ist das unreflektierte Kopieren tradierter Strukturen. Die Lehrer*innen von morgen sind die Schüler*innen von gestern, die von Schüler*innen von vor-(vor-)gestern unterrichtet wurden. „Das haben wir schon immer so gemacht!“

Ich möchte Ihnen nun einmal eine andere mögliche (es gibt bestimmt noch viele andere Varianten, ich will jedoch nur eine zeigen), aber bestimmt zielführende und effektive Art des Entwurfs einer Lernsituation zeigen.

In diesem Buch gehe ich von verschiedenen Prämissen aus:

1. Sie wollen, dass Ihre Lernenden zu Erfolgen kommen. Das würde Sie schon einmal von den Kolleg*innen unterscheiden, die eigentlich nur ihren Stoff durchbringen wollen und davon ausgehen, dass sie die Schüler*innen im Griff haben und diese lernen müssen. Müssen sie aber nicht, sollten sie aber wollen. Und in diesem Satz liegt in voller Gänze schon der maßgebliche Unterschied.
2. Sie arbeiten mit den Lernenden zusammen und nicht gegen sie. Sie erzeugen keine Angst und keinen Druck. Sie laufen nicht hinter den Lernenden hinterher, um sie zu treiben. Sie gehen **vor** der Gruppe her. Sie stehen dort, weil die Gruppe Ihnen den Auftrag zur Führung gegeben hat. Sie will von ihnen geführt werden. Und sie führen. Sie führen kooperativ. Sie sind nicht „kuschelig“, sondern sind der Garant für physische und psychische Sicherheit, große Wertschätzung und viel Zuneigung. Sie machen einfach Ihren Job!
3. Sie sammeln Erkenntnisse über ihre Lerngruppe. Sie prüfen intensiv die Bedingungen, unter denen sie mit diesen Lernenden arbeiten, um ihnen gerecht zu werden. Das bedeutet, dass sie nicht alle gleich behandeln werden, sondern jedem so viel anbieten und geben, wie er/sie braucht.
4. Sie wollen sich u.a. Kenntnisse über gruppendynamische Prozesse zulegen oder diese vertiefen und Erkenntnisse über den Zustand ihrer Lerngruppe auch in die Planung miteinbeziehen.
5. Sie wollen die intrinsische Lernmotivation erhalten und ausbauen. Sie wollen, dass die Lernenden in möglichst hohem Maß selbst entscheiden können, was sie wann mit wem wie und wie tief erlernen wollen.

Damit Sie mit diesen Ansprüchen die Zutaten für eine gute Planung von Lernsituationen zusammen haben, habe ich dieses Buch geschrieben.

¹ Selbstheilung; eigentlich ein Begriff aus der Biologie; er beschreibt die Fähigkeit von Systemen, Verletzungen, Organausfälle und Irritationen durch die Verwendung von „Ersatzorganen“ abzufangen und so zu überleben. In der Soziologie wurde er von lebenden auf soziale Systeme übertragen.

Die Situation ist vergleichbar mit Kuchenbacken²:

Sie haben die besten Zutaten zusammengetragen und nach allen Regeln der Backkunst zusammengemischt. Nachdem der Teig in die Form gegeben wurde, schieben wir die Form in den vorgeheizten Ofen.

Nun hört Ihre Einflussnahme auf.

- 5 Die Prozesse im Ofen können Sie nun nicht mehr beeinflussen. Am Ende des Backprozesses können Sie nur feststellen: Das Werk ist gelungen – oder eben nicht. Je mehr Mühe und Aufmerksamkeit Sie den Prozessen **vor** dem Backen widmen, umso größer ist die Aussicht auf Gelingen.

Gleiches gilt auch für das Lernen.

- 10 Ich bin selbst aktiver Lernbegleiter (Ich bin sogar u.a. Bäckermeister!). Ich habe hier meine über Jahre und über viele Entwicklungsschritte hinweg gesammelten Erfahrungen zu einer „Zutatensammlung“ zusammengetragen. Ich denke, dass ich die wichtigsten planungsrelevanten Faktoren angesprochen habe.

- 15 Dennoch ist dieses Buch kein Rezeptbuch mit Gelingensgarantie. Dies ist eine schriftlich niedergelegte Empfehlung an Sie. Nicht mehr und nicht weniger. Ich stelle Ihnen an vielen Stellen meine Sicht auf die Dinge dar. Sie dürfen anders sein, anders denken, fühlen und handeln.

Was Sie daraus machen und ob Ihre Planung gelingen, entzieht sich meinem Einflussbereich. Aber ich bin sicher, dass ich Ihnen mit diesem Buch einen guten Leitfaden für die Planung von geöffneten, aber auch geschlossenen Lernsituationen anbietet.

20

Den Rest müssen Sie jetzt selbst machen. Dazu wünsche ich Ihnen gutes Gelingen!



² Diese Geschichte erzählte Gerald Hüter auf dem Bildungskongress „Arche Nova“ im Jahre 2011 in Bregenz (Österreich).

VORNE WEG

ABKÜRZUNGEN, WORTERKLÄRUNGEN UND GENDERASPEKTE

5 Abkürzungen sind nützlich. Sie sind aber auch eine Form von Herrschaftswissen, vor allem dann, wenn der normale Sterbliche aus der Abkürzung nicht sofort das abgekürzte Wort erkennt. Abkürzungen machen halt wichtig!

10 Im Bestreben, auch im Kontext von Schule neue, vor allem aber politisch unbedenklich Abkürzungen zu benutzen, haben sich in letzter Zeit Menschen durchgesetzt, die vermutlich sehr humorvoll sind. Oder es fehlt ihnen zumindest in einem Punkt die notwendige altsprachliche Bildung. Stein des Anstoßes für mich ist die Abkürzung „SuS“ für Schülerinnen und Schüler.

15 Ich habe Bauchschmerzen mit dieser Neuerung. Und wenn denn nun die Lernenden „SuS“ heißen, wie bitte heißen dann die Lehrerinnen und Lehrer: LuL? Gibt es auch KuK (geht auch nicht für Kolleginnen und Kollegen, weil „kaiserlich-königlich“ mehr an Sissi erinnert als an die Mitstreiterinnen und Mitstreiter (MuM). SLuSL sind dann wohl die Schulleiterinnen und Schulleiter, ihre Stellvertreterinnen und Stellvertreter heißen dann stSLustSL. (Da kommt sogar Lust bei letzteren auf!) Über die Abkürzung der Schul-Aufsicht will ich mir hier nun gar keine Gedanken machen.

20 Irgendwie finde ich es merkwürdig, dass zuerst die beiden Geschlechter der Gleichbehandlung und wohl auch des Respektes wegen genannt werden sollen, um sie dann aus Bequemlichkeit oder anderen, wohl eher niederen Motiven abzukürzen.

Und das Pikante und der Grund für die Bauchschmerzen an den SuS ist meine nachhaltige altsprachliche Bildung (in der Schule erworben!!!).

Der Begriff „sus, suis m/f“ ist das lateinische Wort für Schwein. (lol!)

25 Meine Lösung soll eine andere sein.

Die Verwendung der Worte „Lehrer“ und „Schüler“ spiegelt ohnehin ein obsoletes Verhältnis von obenstehenden Belehrenden und unten sitzenden Belehrten wieder. Darum will ich in diesem Buch wie folgt verfahren:

30 Wenn ich die Menschen meine, die lernen, dann spreche ich von den **Lernenden**³. Ausschließlich im Artikulationsschema kürze ich sie mit „L“, wenn ich nur eine/n meine, und „LL“ (2mal den Buchstaben L, das erste groß und das zweite klein geschrieben), wenn ich zwei und mehr meine, ab. Im Fließtext schreibe ich das Wort aus. Der Übersichtlichkeit wegen spreche ich in der Regel vom „der Lernenden“, habe aber auch immer die männlichen Lernenden in unsere Betrachtungen miteinbezogen. Wenn ich die männliche Form benutze, meine ich vice versa auch die weiblichen Lernenden.

³ Die Gerundivform signalisiert, dass das Lernen noch (in diesem Moment) anhält! Bei Lernern (Übersetzung des englischen Begriffs ‚Learner‘) kann das schon der Vergangenheit angehören!

Gleiches gilt für die **Lernbegleiterinnen und Lernbegleiter**. Wiederum nur im Artikulationsschema kürze ich diese mit „LB“, wenn ich nur einen meine, und „LBb“, wenn ich mehrere meine, ab.

Im Fließtext werden Personengruppen unter Berücksichtigung beider Geschlechter als „...*innen“ bezeichnet.

5

Den Unterricht nenne ich auch anders, denn ich finde, dass es beim Lernen nichts zu richten oder recht zu machen gibt und dass es auch keine oben und unten geben sollte. Die Zeiten, in denen Schule Untertanen erzeugen sollte, sind, auch wenn einige Kolleg*innen das scheinbar noch nicht gemerkt haben, vorbei.

10 Lernen als aktiver Prozess⁴ der Lernenden braucht eine Umgebung, die Lernen ermöglicht. Also eine Lernumgebung, die vom Lernbegleiter auch je nach den Bedarfen der Lernenden vorgestaltet werden muss. Neudeutsch nenne ich eine derart vorbereitete Lernumgebung „Lernsetting“ oder „Lernarrangement“.

15 Vielleicht noch ein Abkürzungs-Schmankerl zum Schluss:

) Die Staatlichen Schulämter in Thüringen kürzen sich „SSA“ ab.

Soviel zum feinfühligem und feinsinnigen Umgang mit politisch belasteten Abkürzungen. Vielleicht sollte gerade der Fall „NSU“ (Wo trieben die überwiegend ihr Unwesen?) noch einmal die Gehirne zum Nachdenken bringen.

20

⁴ vgl. Bandura, Albert: 4-Stufiges Lernens, u.a. <http://de.wikipedia.org/wiki/Kompetenzstufenentwicklung>

KURZEINFÜHRUNG

ÄUßERE FORM

Zunächst das äußere Erscheinungsbild. Sie verkaufen Ihre Gedanken. Die mögen noch so gut sein! Wenn Sie sie nicht ansprechend verpacken, wird sie keiner in der angebotenen Qualität wahrnehmen.

5 Darum hier ein paar Empfehlungen:

Aspekt	Meine Einstellung dazu
--------	------------------------

Umfang	Entwürfe über 8 Seiten (ohne Deckblatt und Anhänge) sind eine Zumutung und zeigen nur, dass Sie viel schwafeln, aber wenig fokuzieren können. Sie müssen den Leser*innen (Schulrät*innen, Schulleiter*innen, Anleiter*innen,...) auch keine Nachhilfe in Pädagogik geben. Wenn sie Ihren klar fokussierten und strukturierten Gedanken nicht folgen können, werden sie schon fragen (im wirklichen Leben eher nicht).
---------------	---

Je mehr Sie das, was sie für erwähnenswert halten, auf den Punkt bringen, umso mehr stehen Sie in der Materie und können Fragen kompetent und gelassen begegnen.

Schrifttype, -größe	Achten Sie auf ein einheitliches Schriftbild. Am besten arbeiten Sie mit den Formatvorlagen, die Sie sich entsprechend einstellen. Die finden Sie auf der Startkarte von MS Word.
----------------------------	---

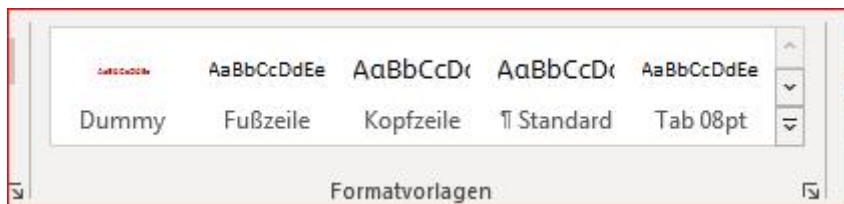


Abbildung 1: Das Formatvorlagen-Feld

Der Textkörper ist in einer Schriftart und -größe geschrieben. Einheitlich sind auch die Überschriften in den verschiedenen Ebenen geschrieben.

Serifenschriften (z.B. Times New Roman, Garamond,...) sollen einfacher zu lesen sein als „sansSerif“ (Arial, Verdana, Calibri,...).

Verzichten Sie auf ungewohnte Schriftbilder, wie z.B. Lucida Calligraphie. Kein Mensch möchte wissen, wie viel und welche Schriftarten Sie auf dem Rechner haben.

Achten Sie auf einheitliche Vor- und Nachschübe und einheitliche Zeilenabstände. Diese Einstellungen finden bei MS Word ® unter Startkarte – Absatz, bei älteren Versionen unter „Format – Absatz“.

Satz	Der Entwurf zeigt, ob Sie mit einem gängigen Computerschreibprogramm vertraut sind (was Sie im Übrigen sein sollten). Sie brauchen ja auch keine Nachhilfe in der Benutzung eines Kulis oder Füllers – hoffentlich!©):
-------------	--

Rechtseitiger Flattersatz, in dem Sie ganze Wurstbrote verstecken könnten, zeigen, dass Sie entweder nicht wissen, wo die Trennhilfe zu finden und wie sie zu aktivieren ist, oder dass es auch den Blocksatz gibt (der bei dem „Wurstbrot-Rand“ auch nicht hilft!).

Orthografie- und Interpunktionsfehler weisen darauf hin, dass Sie die Rechtschreibprüfung nicht durchgeführt haben oder im Zweifelsfall doch den Duden herbeiziehen sollten, bevor Sie Ihrem Wörterbuch falsch geschriebene Worte beibringen.

Flatterige Linksbündigkeit in Tabellenspalten lässt vermuten, dass Sie Tabellen nicht mit Tabulatoren oder noch besser mit einer unsichtbaren Tabelle geschrieben haben, sondern die Leertaste gequält haben.

„Handgeschnitzte“ **Verzeichnisse** lassen vermuten, dass Ihre bevorzugte Formatvorlage „Standard“ ist

und Sie andere weder kennen noch benutzen können, oder Sie nicht wissen, dass das Programm aus den Vorlagen „Überschrift 1“, „Überschrift 2“,... ein Inhaltsverzeichnis auf Wunsch selbständig erstellt. Gleiches gilt für Abbildungs- und Tabellenverzeichnisse.

Fehlende und handgeschriebene Seitenzahlen können Sie genauso „einfügen“ lassen, wie Sie die **Kopf- und Fußzeilen** definieren können. **Fußnoten** werden z.B. von Word eigenständig durchnummeriert, wenn Sie den entsprechenden Befehl benutzen.

Der Rest zu Ihrem Schreibprogramm steht im Handbuch.

Heftung und Ausrichtung

Sinnig ist eine Heftung in der oberen linken Ecke. Die Seiten sind so geheftet, dass quer gedruckte Seiten durch eine Drehung um 90° im Uhrzeigersinn zu lesen sind.

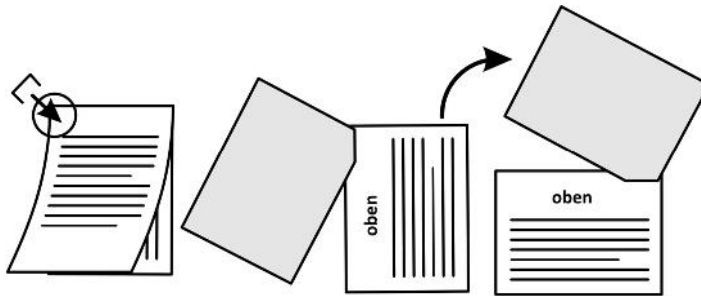


Abbildung 2: Heftung des Skripts

Anhänge

Häufig sind die Anhänge Bilder, Schautafeln und ähnliches ohne Überschrift und Bezug zum Fließtext. Dadurch sind sie umständlich zuzuordnen. Achten Sie auf Bezüge, z.B. im Artikulationschema. Bemühen Sie sich auch um eine professionelle Ausführung der Graphiken und Schaubilder, auch wenn Sie diese während der Lernveranstaltung per Hand an die Tafel oder ein Flipchart bringen wollen. Also sollten Sie auch ein Graphikprogramm (CorelDRAW®, Adobe Illustrator® o.ä.) und ein Photobearbeitungsprogramm beherrschen.

Druckqualität

Das von Ihnen verwendete Papier muss zu Ihrem Drucker passen, vor allem, wenn Sie einen Tintenstrahldrucker verwenden. Die Buchstaben dürfen nicht ausfasern. Die Bilder und Photos müssen eine Topqualität haben und, wenn in Farbe ausgedruckt, farblich mit dem Original übereinstimmen. Farbverfälschungen durch ausgehende Tinte sind einfach nur doof und unprofessionell!

Meine Empfehlung: Die Exemplare, die Sie verteilen, sind auf weißem Papier (müssen Sie ggf. selbst kaufen) und am bestens in der Stärke 90 g/m² gedruckt. Bei einer übersichtlichen Anzahl von Exemplaren – so bis zehn Stück – drucken Sie am besten Originale zuhause. Da wissen Sie was Sie haben! Vor allem dann, wenn in Ihrer Schule das gelblich-weiß-graue Umweltpapier verwendet wird.

Knicke

Die Anzahl der Knicke, die ein Dokument aufweist, steht im reziproken Verhältnis mindestens zur Marketing-Kompetenz des Besitzers. Einfach formuliert:

Je mehr Knicke, umso einfältiger der Autor!

Mein Vorschlag: Die Exemplare, die Sie verteilen, sind knick- und faltenfrei und wurden bis zur Verteilung in einer festen Mappe gelagert.

Um noch einmal sicherzugehen: Das sind meine Ansprüche. Das kann bei Ihnen und in der Schule oder im Seminar auch anders sein (Kann ich mir aber fast nicht vorstellen!)

5 Ich gebe diese Hinweise (Empfehlungen) nicht aus Regelwut oder weil hier etwas noch nicht in Verordnungscharakter gekleidet wurde. Das äußere Erscheinungsbild eines Dokumentes (oder eines anderen Geschenks, das Sie machen) eröffnet die Möglichkeit, zu interpretieren und deuten, wie viel Respekt (in diesem Fall: Wertschätzung, Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, Achtung) Sie, der Donator, dem Akzeptor (hier: Empfänger*in, Leser*in; Mentor*in, Prüfer*in, Schulleiter*in, Schulaufsichtsbeamt*in) entgegenbringen. Die Chance auf einen positiven Erstkontakt des Akzeptors mit Ihrem Werk und Ihnen sollten Sie nutzen.

INHALT

Allgemeine Vorbetrachtung

5 Für Ihre Ausführungen sollte der Satz gelten: „Alles, was Sie sagen (schreiben), sollte wahr sein! Aber nicht alles, was wahr ist, müssen Sie sagen!“

Es ist manchmal sinnvoll, bestimmte Informationen nicht zu veröffentlichen, um nicht zusätzlich Anlass zu Diskussionen und Kritik zu bieten. So halte ich z.B. eine Zeitleiste im Artikulationsschema zwar für Ihre Orientierung für äußerst sinnvoll und nützlich, deren Veröffentlichung bietet vor allem beim Abweichen vom Entwurf zusätzlich Gesprächsstoff und möglicherweise auch Anlass für unaufgeforderte Kritik. Darauf sollten Sie, wenn möglich, verzichten.

10 Halten Sie, auch wenn Sie für diesen Entwurf etwas Neues gelernt oder endlich verstanden haben, Ihre Begeisterung und damit verbunden Ihr Mitteilungsbedürfnis in Grenzen. Es ist nicht gerade förderlich, eigene, durch die Lernarbeit in der Vorbereitung überwundene fachliche Schwächen nachträglich auch noch schriftlich zu dokumentieren. Es ist eigentlich die Eintrittskarte in diesen Beruf, dass Sie in fachlicher, sozialer und methodischer Ebene auf dem neusten Stand sind.

Der Aufbau

Es gibt bestimmt sehr viele Möglichkeiten, eine Lernsequenz zu planen. Allen gleich ist immer, dass Sie sich bitte zuerst Ihre Lerngruppe **genau** ansehen. Individuelle Betreuung von Lernenden ist nicht erst die Erfindung des „Inklusionszeitalters“. Sie planen in irgendeiner Form Unterricht oder Lernarrangements für die Lernenden, und zwar so, dass das Lernen gelingen kann. Sie planen in zweiter Linie erst für die eigene Sicherheit.

Ich schlage Ihnen dem Berliner Modell⁵ entsprechend die folgende Form des Aufbaus für Ihren Entwurf vor:

Abschnitt	Unsere Stichworte dazu
Erste Seite	Das ist die Einladung an den Lesern, sich mit Ihrem Papier zu beschäftigen.
Voraussetzungen	Als Erstes prüfen Sie intensiv die Voraussetzungen, unter denen Sie arbeiten.
...der Lernenden	Lerngruppenanalyse, keine Diagnose! Sie sind kein Arzt, die Lernenden nicht die Patienten!
...des Lernbegleiters	Platz für Eigenreflexion
...des Lernprozesses	Beschreibung des aktuellen Lern- und Entwicklungsstands.
...der Organisation	Räume, Zeiten, Vorgaben, die Sie nicht ändern können.

25

Entscheidungen	Im gesamten Feld sollen Sie keine Geschichten erzählen, sondern Ihre Entscheidungen transparent machen und begründen. Dabei greifen Sie nun auf die Analyseergebnisse zurück.
Thema	Hier benennen Sie das Thema, das zum Lernen angeboten wird. Im Idealfall eines geöffneten Lernens formulieren die Lernenden hier für sich einen

⁵ vgl: http://de.wikipedia.org/wiki/Berliner_Modell

	Forschungsauftrag, d.h. sie beauftragen sich selbst, dieses Thema zu bearbeiten.
Legitimation, Leitidee	Begründung, warum dieser Lernstoff überhaupt eine Relevanz für die Lernenden haben könnte/hat. Eine rechtliche Legitimation ist die schwächste, die Sie anführen können!
Erwartete Lern- oder Kompetenzzuwächse	<p>Hier beschreiben Sie, welche Zuwächse Sie in den vier Kompetenzbereichen generell und im Einzelnen erwarten, welches Lernniveau Sie im Einzelnen anstreben und wie diese Zuwächse zu beobachten sind.</p> <p>Mögliche Unterteilung:</p> <p>Dispositionsziele sind in der Regel angestrebte Verhaltens- oder Einstellungsveränderungen, zu denen die aktuelle Lernsituation Beiträge leistet; das Endergebnis ist aber am Ende der Lerneinheit nicht überprüfbar.</p> <p>Operationalisierbare Lehr-/Lernziele – veraltet auch Feinlehr-/Lernziele genannt – sind am Ende der Lerneinheit auf unterschiedlichen Lernniveaus abprüfbar.</p> <p>Kompetenzzuwächse beinhalten immer eine beobachtbare Performance, also eine Handlung!</p> <p>Individualisierte Lernarrangement führen zu individuellen Lernerfolgen. Gegebenenfalls müssen die Lehr-/Lernziele auch individuell formuliert werden. Lernziele, also das, was der/die Lernende lernen will, werden im Vorwege zwischen Lernbegleiter*in und Lerner*in in individuellen Lernvereinbarungen, vergleichbar mit Ziel-Leistungsvereinbarungen in der Wirtschaft, smart⁶ formuliert.</p>
Sachanalyse	<p>kurz und knackig: Worum geht es überhaupt?</p> <p>Zeigen Sie z.B. im technisch/naturwissenschaftlichen Bereich das Prinzip des Phänomens, das im Fokus steht, auf.</p> <p>Ggf. mehrere Sachanalysen, wenn der Kern Ihrer Lernsituation eigentlich in einem nicht fachlichen Kompetenzbereich liegt.</p>
Einbindung der Arbeitsprobe (Ihrer Lerneinheit) in das laufende Lerngeschehen	<p>Hier verdeutlichen Sie, was vorher geschehen ist und was folgen wird.</p> <p>Hüten Sie sich vor einer Schaustunde ohne Einbindung!</p>
didaktische Reduktion	<p>Beschreibung des angebotenen Lernstoffs, seiner Tiefe und Breite und Begründung für diese Entscheidungen und für die Nichtverwendung von Alternativen.</p> <p>Grundsätzlich gelten hier die Bauhaus-Prinzipien: „Weniger ist mehr!“ und „Die Form folgt der Funktion!“ Dabei beziehen Sie sich immer auf die oben geschilderten Voraussetzungen!</p> <p>Überprüfen Sie noch einmal, was Sie oben geschrieben haben! Was Sie hier nicht an Voraussetzungen benötigen, ist oben unnützlich und muss nicht erwähnt werden!</p>
Überlegungen zur Vorgehensweise	<p>Wie wollen Sie vorgehen und warum handeln Sie so? Was haben Sie für Alternativen? Beschreibung von Risiken und Nebenwirkungen</p> <p>Auch hier gilt das Bauhaus-Prinzip: „Die Form folgt der Funktion!“ Dies gilt für jeden einzelnen Schritt Ihres Vorgehens. Dabei beziehen Sie sich immer auf die oben geschilderten Voraussetzungen! Nochmal: Was Sie hier nicht an Voraussetzungen benötigen ist oben unnützlich und muss nicht erwähnt werden!</p> <p>Zu den Überlegungen zur Vorgehensweise gehört auch die Einrichtung des Raums, in dem gelernt werden soll. Soweit die Tische nicht am Fußboden festgeschraubt, organisieren Sie sich den Raum so, wie Sie es brauchen!</p>
Medien	Was bieten Sie zur Visualisierung, zum Be-Greifen, zum Erforschen an?

⁶ smart = spezifisch, messbar, attraktiv, realistisch, terminiert

	<p>Hier gelten auch die beiden Bauhausprinzipien! Verzichten Sie möglichst auf Powerpoint, vor allem dann, wenn Sie die Präsentation auch noch vorlesen wollen! Eine Powerpoint-Präsentation soll durch Graphiken nur das verdeutlichen, was Sie frei erzählen wollen. Sie bringt allerdings zusammen mit Ihrem Vortrag Ihre Lernenden in eine Konsumentenhaltung!</p> <p>Es gilt ferner, dass die Herstellung eines Mediums deutlich weniger Zeit beanspruchen soll wie die Verwendung!</p>
Artikulationsschema	ist der Ablaufplan mit Alternativen
Tafelbild; Flipchart	Planen Sie das Tafelbild sorgfältig, damit die Lernenden Ihnen bei der Erstellung auch folgen können.

Tabelle 1: Aufbau des Entwurfs

Bemerkungen: Vergessen Sie bitte den „Gießkannen-Unterricht“, also *ein Vorgehen für alle*. Die aktuelle Forderung an Sie als Pädagog*in ist ein möglichst umfangreich individualisiertes Begleiten einzelner Lernprozesse, dies vor allem vor dem Hintergrund des „Gemeinsamen Unterrichts (GU)“

5 Wie Sie dem gerecht werden können, will ich in der nun folgenden „erweiterten Betrachtung“ erörtern. Weitergehende Informationen erhalten Sie unter anderem aus unserem Buch „Das große Praxishandbuch Cooperative Learning“, erschienen im Verlag dragonboard-publishers, Kellinghusen.

ERWEITERTE BETRACHTUNG

5

ERSTE SEITE

Wir beginnen wieder mit der ersten Seite ihrer Arbeitsplanung. Die erste Seite soll über den Inhalt und die Rahmenbedingungen Ihrer Arbeitsprobe informieren und gleichzeitig durch die ansprechende äußere Form zum Lesen und Besuch ihrer Lernveranstaltung einladen.

- 5 So wie auf Seite 15 dargestellt könnte Ihre erste Seite aussehen. Die erste Seite hat keine Seitenzahl und eine eigene Kopfzeile, in der das Institut steht, unter dessen Regie Sie arbeiten.

Der Tipp: Einstellung bei Microsoft® WORD 2010:

Wählen Sie Seitenlayout – Seitenränder- Benutzerdefinierte Seitenränder – Layout-Karte.

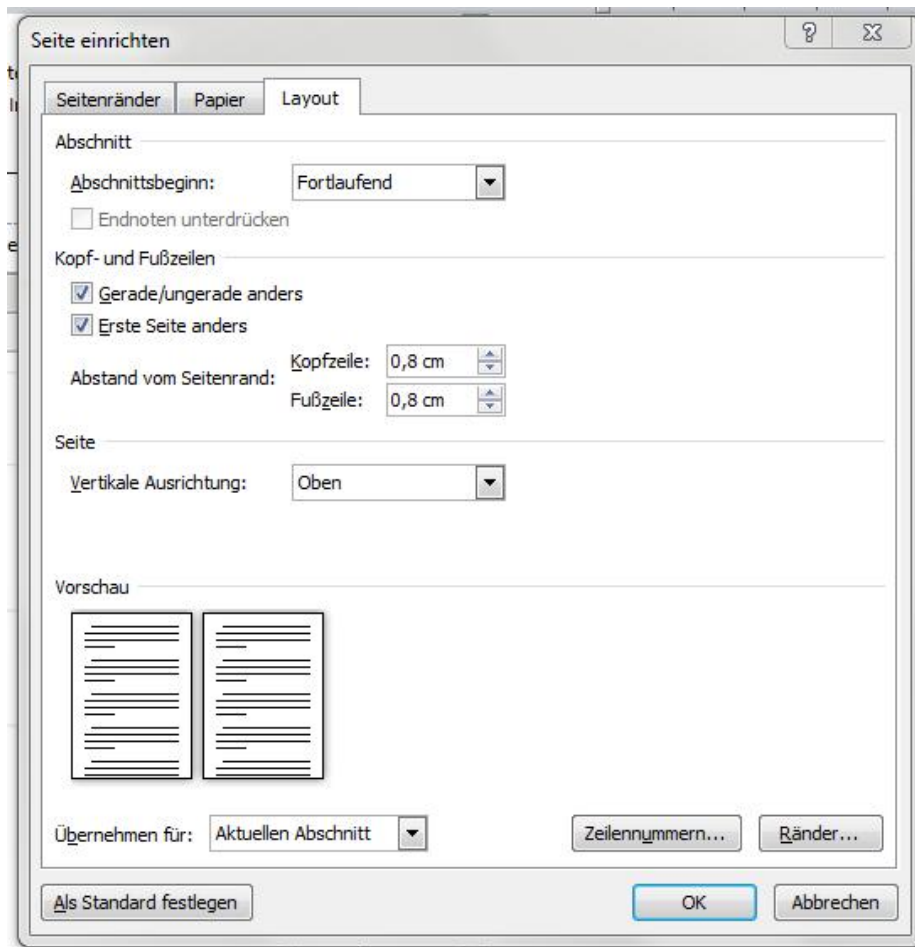


Abbildung 3. Seitenrand- und Layouteinstellungen

Muster für eine Erste Seite (gestaucht, Originalgröße A4)

Fahrschule „Master-Drive“ Institutsstr. 5 – 12345 Musterhausen		
	Entwurf eines Lernarrangements (Unterrichts, ...) zum Thema	

*Vorschub 120 Pt.
 Layout: oben Mitte
 Schrift: Calibri 20 pt*

**Kontrolle des Fahrzeugs
 vor Fahrtantritt**

	Lernbegleiterin:	Daniel Mustermann	
	Lerngruppe	Kurs 03/2020	
	Datum, Zeit	29. Juli 2020, 09:50 – 11:20	
	Raum	Seminarraum	
	Mentorin:	Peter Musterberg	
	anwesend:	die Prüfungskommission oder das Seminar	

Abbildung 4: Muster einer Ersten Seite

- 5 Damit Sie erkennen, wie wir die Seite gestaltet haben, habe ich den Rahmen sichtbar gelassen. Sie müssen den Rahmen in Ihrer Ausarbeitung unsichtbar machen.

Um die Tabelle unsichtbar zu machen, markieren Sie den Rahmen und drücken:

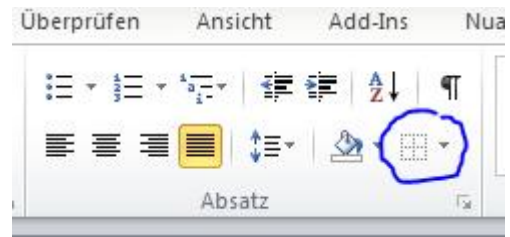


Abbildung 5: Rahmentaste – „Kein Rahmen“

Seite einrichten

Drücken Sie Layout – Seitenränder – Benutzerdefinierter Seitenrand und dort die Layout-Karte.

Der Abstand der Kopf- bzw. Fußzeile wurde auf „0,8 cm“ verringert, damit beide näher an den oberen bzw. unteren Seitenrand rutschen. Wenn die Kopf- und Fußzeilen auf den geraden Seiten anders sein sollen als auf den ungerade, dann muss bei „Gerade/ungerade anders“ wie hier im Bild ein Haken gesetzt werden.

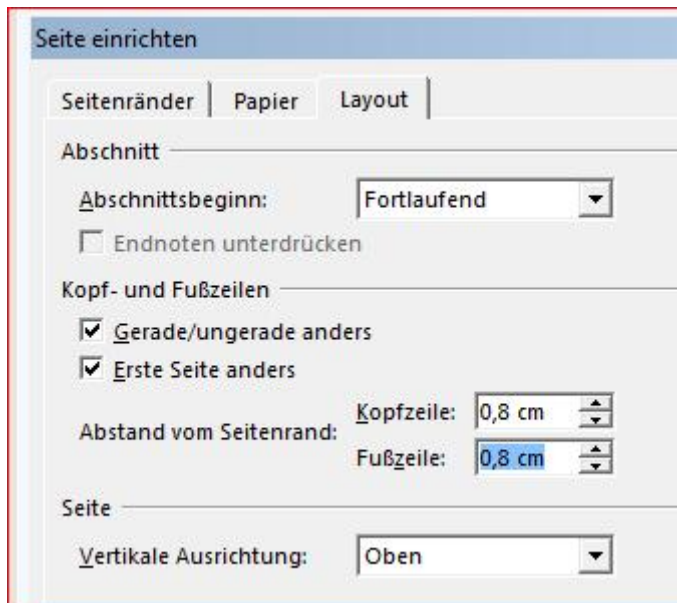
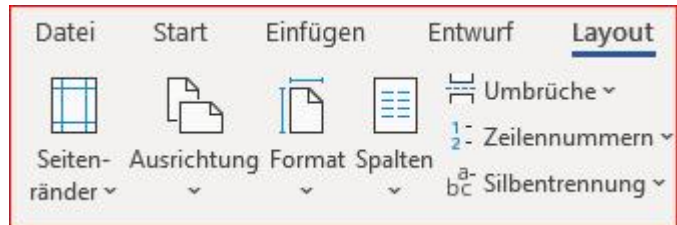


Abbildung 6: Seite einrichten

WEITERE EINSTELLUNGEN

Silbentrennung: Die Einstellung für die automatische Silbentrennung finden Sie auf der Karte „Seitenlayout“. Klicken Sie „>Silbentrennung an und stellen Sie „automatisch“ ein.

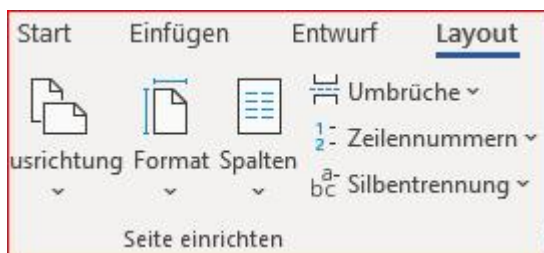


Abbildung 7: Seitenlayout

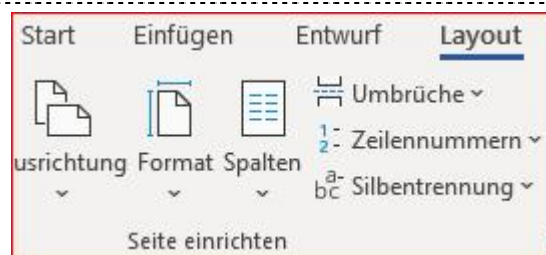


Abbildung 7: Seitenlayout

Rechtschreibprüfung: Die Rechtschreibprüfung aktivieren Sie entweder über „F7“ oder auf der „Überprüfen“-Karte (siehe Abbildung 8: Rechtschreibprüfung)

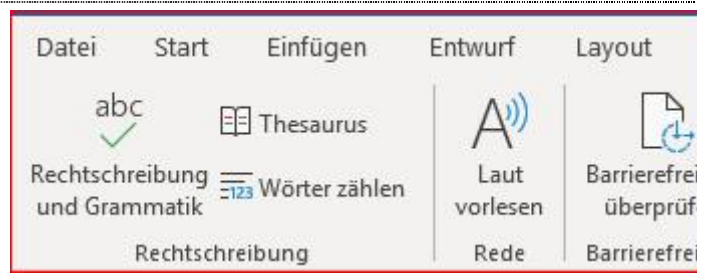


Abbildung 8: Rechtschreibprüfung

VORAUSSETZUNGEN PRÜFEN

Lernbegleiter*in und Lernende bringen ihre individuelle Lern-, Arbeits- und Lebensbiographien mit, die sich in persönlichen Neigungen und Interessen, Ängsten und Abneigungen und im generellen Verhalten sich selbst, den anderen und dem Lerngegenstand gegenüber zeigen.

Wenn Lernen gelingen soll, dann müssen diese Voraussetzungen bedacht werden. Ihre Entscheidungen hinsichtlich des Lernstoffs können sich zwar für viele Lernende lernfördernd auswirken, jedoch gleichzeitig für einzelne mit Risiken und erheblichen negativen Nebenwirkungen behaftet sein. Diese führen unweigerlich zu Störungen, die dann wiederum in einer Unterbrechung der Lernprozesse in der Hauptgruppe münden.

Bitte bedenken Sie:

**In neun von zehn Fällen erzeugen Sie die Störung Ihres Unterrichts selbst!
Sie behandeln einzelne oder mehrere Lernende falsch!**

Eine sorgfältige Prüfung der Bedingungen beugt unerwarteten Vorkommnissen vor und erhöht Ihre gefühlte Sicherheit. Dies ist umso wichtiger,

) je mehr Sie das Lerngeschehen öffnen, d.h. einen Teil der Entscheidungen, die das Lernen betreffen, in die Hand der Lernenden legen.

) je mehr Sie auf Lernende individuell eingehen wollen. Das sollten Sie zwar generell tun, die Anwesenheit von GU-Lernenden in Ihrem Unterricht zwingt Sie jetzt dazu.

Beschränken Sie sich bei dieser Prüfung auf tatsächlich mess- oder beobachtbare Phänomene und kennzeichnen Sie ihre Deutungen erkennbar!

Die Prüfungen der Voraussetzungen umfasst die Lernenden, Sie selbst als Lernbegleiterin und die organisatorischen Bedingungen.

Voraussetzungen in der Lerngruppe

Lernen ist ein individueller Akt. Darum müssen beim Initiieren des Lernens **die** persönlichen Voraussetzungen der Lernenden möglich exakt bestimmt werden, die für die Vorgehensweise der Lernbegleiterin maßgeblich sind.

Das können im Einzelnen sein:

Aspekt	Bemerkungen
Klassenstärke und Platz für den einzelnen	) Wenn Sie eine Halle/ein Loft zur Verfügung haben, ist die Klassenstärke nur interessant für die Form des Settings, das Sie wählen.
	) Gruppen mit einer Stärke deutlich über 24 Lernende (~27+) benötigen möglicherweise Großgruppenverfahren wie „World Café oder Open Space.
	) Maßgeblich ist der Platz, den der einzelne Lernende hat. Um sich körperlich sicher fühlen zu können, müssen Menschen ein Raumangebot von ca. 2m ² (das ist der Platz, den ein sich mit ausgestreckten Armen drehender Mensch in etwa einnimmt!) haben. Je enger die Lernenden sitzen, umso mehr fühlen sie sich bedrängt und umso mehr verhalten sie sich wie Tiere in einer engen Großgruppenhaltung: Sie attackieren ihre Nachbarn.

Altersmischung, psychische und physische Reife	<p>J Betrachtet werden das biologische Alter und die physische und psychische Reife. Gibt es hinsichtlich des Alters oder der körperlichen und seelischen Entwicklungsreife Besonderheiten: Gibt es signifikante Ausreißer (sehr jung/reif oder sehr alt/reif)?</p> <p>J Führen diese besonderen Merkmale zu relevanten Reaktionen durch den Merkmalsinhaber oder die Beobachter? Welche Reaktionen sind beobachtbar und wie haben Sie bisher darauf reagiert? Führten Ihre Reaktionen zu Verhaltensänderungen?</p>
Geschlechtermischung, Genderaspekt	<p>J Gibt es Aspekte hinsichtlich der Geschlechtermischung, die besondere Beachtung finden müssen: Unterschiedlichkeit in der geistige Reife bei Jungen und Mädchen/Männern und Frauen, Unterschiedlichkeiten in den Interessen und Neigungen?</p>
gewohnter Führungsstil	<p>J Wie wurden die Lernenden bisher überwiegend geführt:</p> <ul style="list-style-type: none"> J <i>eng und stark steuernd,</i> J <i>kooperativ</i> J <i>kurativ</i> oder im J <i>laizzes faire</i>-Stil? <p>J Welchen Führungsstil sind sie von Ihnen gewohnt?</p> <p>J Welche Sozialformen sind sie gewohnt?</p> <p>J Kennen Sie Strukturangebote wie Partnerarbeit, Gruppenarbeit, (schein-)selbstorganisiertes Lernen, Planarbeit, ...?</p> <p>J ...</p>
soziale Beziehungen untereinander	<p>J Wer kennt in der Klasse wen wie lange und woher? Gibt es „Nester“ von Lernenden, die sich schon sehr lange und aus anderen Kontexten kennen? Sitzen diese Menschen an einem Ort im Klassenraum zusammen? Wie verhalten die sich untereinander und gegenüber den anderen?</p> <p>J Welche Gruppen haben sich außerdem gebildet? Welches ist deren gemeinsames Interesse? Gibt es Rudelführer? Wer hat die Macht innerhalb der Lerngruppe? Wer sind die Rudelführer? Wer ist Kopf und wer ist Koordinator? Wer sind die Mitläufer? Gibt es Außenseiter?</p> <p>J Gibt es darüber hinaus Freundschaften und Liebschaften, Abschottungstendenzen?</p> <p>J In welcher Phase der Gruppenbildung befindet sich die Klasse? Woran erkennen Sie das? Wie verhalten sich die Lernenden untereinander und wie schnell durchlaufen Sie die Teamuhr nach einer Neukonstituierung der Lerngruppe z.B. durch Lehrerwechsel?</p>
Relevante persönliche Eigenschaften	<p>J Sind unter den Lernenden Personen mit körperlichen und geistigen Besonderheiten: motorische Beschränkungen, bewegungsfreudige, Lernende mit sehr schneller Auffassungsgabe, Lernende mit Einschränkungen der Seh- oder Hörkraft, Verlangsamung der Aufnahme- oder Verarbeitungsfähigkeit, Leseschwächen, Diskalkulie, ADHS, o.ä.?</p> <p>J Gibt es in der Lerngruppe Lernende, die besonders schweigsam, furchtsam, schüchtern, selbstbewusst, mutig, draufgängerisch sind? Welches Verhalten ist beobachtbar? Wie sind Sie bisher damit umgegangen?</p> <p>J Wer ist durch besondere elternhäusliche Bedingungen (Ehekrise, erkrankte Elternteile, Arbeitslosigkeit in der Familie,...) belastet? Stehen Sie in Kontakt zu den sozialen Bezugspersonen? Wie ist die Kooperation zum Elternhaus und gibt es Auswirkungen auf das Lerngeschehen?</p> <p>J Wer ist überwiegend angepasst, wer überwiegend rebellisch?</p> <p>J Wer ist kreativ und gestalterisch aktiv?</p> <p>J Wer verfügt über Fähigkeiten, die nicht unbedingt notenwirksam, aber dennoch für bestimmte Phasen des Lernsettings wertvoll sind?</p>

-) Wer ist besonders fürsorglich?
-) Wer ist besonders kritisch und agiert auch gerne als Ihr „Hilfssheriff“?
-) Wer ist besonders strebsam und ehrgeizig?
-) Wer braucht viel Hilfe und Unterstützung beim Lernen und welche Hilfen sind angemessen? Wie haben Sie das bisher gehandhabt?
-) Wie beurteilen Sie das Reflexionsverhalten der einzelnen Lernenden? Sind die Lernenden in der Reflexion ihres Handelns geübt?
-) Verfügen die Lernenden über ausreichend viele Vokabeln, um Ihre Gefühle beschreiben zu können?

Exkurs Gruppenbildungsphase und Führungsverhalten

Dieser Aspekt wird in der Regel völlig von Unterrichtenden ignoriert, ist aber für das Führungsverhalten generell und in der einzelnen Stunde von entscheidender Relevanz.

Kurzer fachlicher Hinweis

Beginnen Gruppen mit ihrer Arbeit neu, beginnen sie zunächst immer in der Orientierungsphase. Haben sie in der vorigen Arbeitsperiode schon eine höhere Phase, z.B. die Produktionsphase erreicht, durchlaufen sie die Positionsfindungs- und Organisationsphase und kommen dann im vorher schon erreichten Zustand an.

Dies geschieht immer(!) nach dem Wechsel der Gruppenzusammensetzung oder der Veränderung der relevanten Umwelt, also auch nach dem Wechsel des Lernbegleiters.

Der Phase der Gruppenbildung passt sich das Führungsverhalten des „obersten Teamführers“; also Ihr Führungsverhalten, an. Das bedeutet, dass Sie zu Beginn der Lerneinheit zunächst stark steuern und klare Ansagen machen. Wenn Sie bemerken, dass sich die Gruppe innerhalb der „Teamuhr“ weiterentwickelt, nehmen Sie das steuernde Verhalten zunehmend zurück und unterstützen.

Dazu stehen Ihnen verschiedene Strukturen und Aktivitäten zur Verfügung (siehe Abbildung 10, Seite 20).

Exkurs-Ende

Gruppenphase und Führung

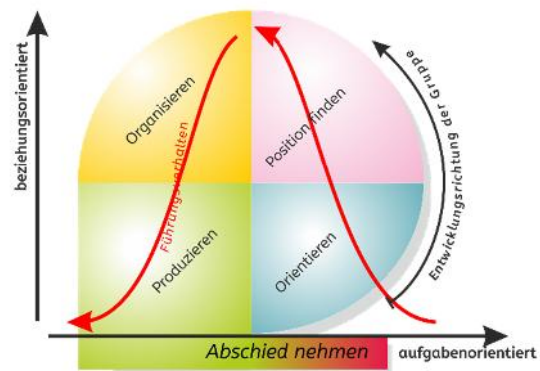


Abbildung 9: Gruppenphasen und Führungsverhalten

Führungsaktivitäten in Gruppen

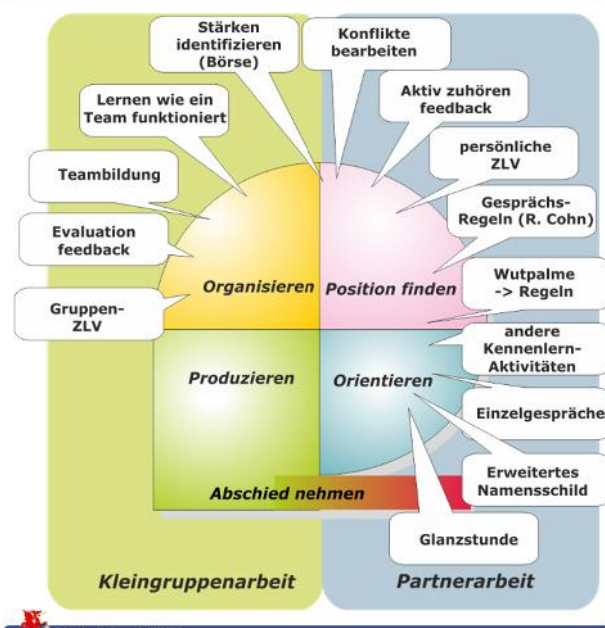


Abbildung 10: Führungsaktivitäten

Voraussetzungen des/r Lernbegleiter/in

-)] Sie sind die Führungskraft in diesem Lerngeschehen.
-)] Sie sind der Halt und die Orientierung.
-)] Ihnen wurden die Lernenden anvertraut und sie begleiten Ihre Schutzbefohlenen.

5 Das dürfen Sie nie vergessen.

Wenn Sie sich dieser unumstößlichen Fakten nicht bewusst sind, dann sollten Sie nicht in die Klasse gehen!

10 Auch wenn Sie diese Leitsätze in Ihrer Haltung den Lernenden gegenüber verinnerlicht haben, unterliegt Ihr Verhalten natürlichen Schwankungen in der gefühlten Führungsstärke und in Ihrem Führungsverhalten. Deswegen ist es gut, dass Sie sich und ihr Arbeitskonzept reflektieren. Reflektionsaspekte können sein:

Aspekt	Bemerkungen
Arbeitskonzept, Werte, Normen	<ul style="list-style-type: none">)] An welche sozialwissenschaftlichen Modelle lehnen Sie sich an?)] Welches Arbeitskonzept haben Sie daraus entwickelt?)] Was darf in Ihrer Arbeit nicht passieren?)] Welche Werte leiten Sie bei Ihrer Arbeit generell und in dieser Lerngruppe?
Ihre Rolle	<ul style="list-style-type: none">)] Welche Rolle spielen Sie bevorzugt in Lernsettings in dieser Lerngruppe: Wissensquelle, Anleiter, Begleiter, Strukturanbieter,)] Wer gibt für Sie die Arbeitsgeschwindigkeit im Unterricht vor: der Lehrplan, der Stoffverteilungsplan, interne Arbeitspläne der Klassenstufen, das Lehrwerk (Buch), Sie selbst, die Lernenden?)] Wie gehen Sie mit Lernschwierigkeiten um?
Arbeitsform	<ul style="list-style-type: none">)] Welches ist Ihre bevorzugte Arbeitsform: Vortrag und Erklärung von vorne, fragend, fragend entwickelnd, selbst suchen lassen, Partner- und Gruppenarbeit, freie Arbeit?
Strukturrepertoire (früher: Methodenkompetenz)	<ul style="list-style-type: none">)] Wie groß ist Ihr gesichertes Repertoire an Strukturen, die Sie Lernenden anbieten können?)] Welche Bedeutung räumen Sie der Reflexion ein?
Führungsstil, Sozialverhalten	<ul style="list-style-type: none">)] Wie führen Sie bevorzugt: dirigistisch, kooperativ, kurativ, laissez faire, gar nicht.)] Wie gehen Sie mit Störungen um?)] Aus welchem Ichzustand kommunizieren Sie bevorzugt?)] Begegnen Sie den Lernenden physisch und metaphorisch auf Augenhöhe? Wie machen Sie das?)] Können Sie warten oder hetzen Sie die Lernenden mit Fragen?
Selbstbild⁷	<ul style="list-style-type: none">)] Welcher Bedürfnistyp nach Jun resp. Angsttyp nach Riemann sind Sie bevorzugt?)] Was denken Sie von sich und von Ihrer tatsächlichen Position den Hospitierenden, den Lernenden, den Kolleginnen und Kollegen, den Eltern gegenüber?)] Welches sind Ihre empfindlichen Stellen? Mit welchen Themen, Bemerkungen, Gesten

⁷ Diese Betrachtung ist ausschließlich für Sie! Veröffentlichen Sie Ihre Erkenntnisse hierzu nur gegenüber Menschen, denen Sie vertrauen wie Lebenspartnern oder Supervisionsgruppe/Coach

	kann man Sie in Verlegenheit bringen oder wütend machen?
--	--

Organisatorische Voraussetzungen

In diesem Abschnitt überprüfen Sie, unter welchen Rahmenbedingungen Sie arbeiten werden. Dies können sein:

Aspekt	Bemerkungen
Raum	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> In welchem Raum wird die Lernsituation durchgeführt? <input type="checkbox"/> Wie sind die Lichtverhältnisse? Aus welcher Richtung kommt Licht in den Raum? Stehen Sie mit der Sonne im Rücken vor der Klasse? Ist die Tafel oder die Projektion gut lesbar, oder wird dies durch den Lichteinfall verhindert? <input type="checkbox"/> Wie ist der Zustand des Raums? Lädt er zum Bleiben oder Gehen ein? <input type="checkbox"/> Wie riecht der Raum? Können Sie die Fenster öffnen, um den Raum zu belüften? <input type="checkbox"/> Im Winter: Ist der Raum ausreichend beheizt? <input type="checkbox"/> Ist der Raum der gewohnte Klassenraum oder ein Fachraum? <input type="checkbox"/> Hat Ihre Lerngruppe ausreichend Platz, auch für Bewegung?
Ausstattung, Möblierung	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Welche Möbel stehen im Raum? <input type="checkbox"/> In welchem Zustand befinden sich die Möbel? Neu, gebraucht, unbeschädigt oder beschädigt? <input type="checkbox"/> Wo steht das Pult? Brauchen Sie das Pult? <input type="checkbox"/> Wie stehen die Möbel? <input type="checkbox"/> Können Sie die Möbel umstellen oder sind sie fest montiert? Gibt es Widerstände bei den Kolleg*innen, die diesen Raum auch benutzen, wenn Sie die Möbel umstellen? <input type="checkbox"/> Welche technische Unterstützung steht Ihnen zur Verfügung: Tafel, Flipchart, OHP (PolyLux), Beamer, Moderationswände? <input type="checkbox"/> Dürfen Sie Poster an den Wänden befestigen? Dürfen die Poster hängen bleiben? <input type="checkbox"/> Gibt es in dem Raum Zugang zum Computernetz, Internet? Gibt es ggf. einen WLAN-Empfang? <input type="checkbox"/> Dürfen Ihre Lernenden Ihren eigenen Laptop / Ihr Smartphone zur Internetrecherche benutzen?
Zeit	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wann beginnt Ihre Lerneinheit? Mit welchem Aktivitätszustand rechnen Sie bei Ihrer Lerngruppe? <input type="checkbox"/> Müssen Sie die Lernenden erst durch eine besondere Maßnahme „einfangen“? <input type="checkbox"/> In welchem Zeitrahmen dürfen Sie die Lerneinheit planen?
Zum Schluss	<ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Wer übernimmt die Lerngruppe nach Ihnen?

5

Damit haben Sie die wichtigsten Parameter für Ihre Lerneinheit überprüft. Nicht alle sind für die aktuelle Stunde wichtig und relevant.

Ich empfehle, in Ihrem Entwurf nur die Merkmale zu erwähnen, die für Ihre Entscheidungen relevant sind.

10

Im Folgenden muss erkennbar sein, dass Sie eine Entscheidung getroffen haben, weil Sie unter den beschriebenen Voraussetzungen meinen, dass diese Entscheidung die Passende ist und andere Optionen aus dem einen oder anderen Grund, den Sie auch beschreiben, sich ausschließen.

Alles, was für Ihre Planung irrelevant ist, müssen Sie auch nicht in den Voraussetzungen dokumentieren.

5

ENTSCHEIDUNGEN

Welche Entscheidungen Sie nun treffen, hängt vom dem „großen Ziel“ Ihrer Lerneinheit ab. An dieser Stelle müssen Sie sich spätestens darüber klar werden, was Sie eigentlich wollen. Dazu ein paar Anregungen:

10

Mögliche Ziele Ihres Handelns als Pädagog*in in dieser Lerneinheit können sein:

- Sie wollen Stoff vermitteln.
- Sie wollen die Lernenden ermutigen bzw. darin bestärken, ihre Lernentwicklung eigenverantwortlich zu gestalten.
- 15 Sie wollen Ihre eigenen sozialen Fähigkeiten (weiter-)entwickeln.
- Sie wollen Ihre verbale und non-verbale Kommunikation überprüfen.
- Sie wollen die sozialen Fähigkeiten der Lernenden (weiter-)entwickeln.
- Sie wollen sich selbst in der Realisierung bestimmter Lernsituationen erproben.
- Sie wollen die methodische Kompetenz der Lernenden fördern.
- 20 Sie wollen das Gefühl einer erfolgreichen positiven Selbstwirksamkeit bei den Lernenden stärken.
- Sie wollen eine bestimmte Vorgehensweise in Übereinstimmung mit einem sozialwissenschaftlichen Modell erproben.
- Sie wollen eine bestimmte Struktur auf Tauglichkeit überprüfen.
- 25 Sie wollen bestimmte Lernmittel/Experimente/Medien auf Tauglichkeit überprüfen.
- ...

Das von Ihnen auserkorene Ziel steht nun im Mittelpunkt Ihrer Betrachtungen. Dementsprechend sind die folgenden Abschnitte unterschiedlich stark ausgeprägt.

Im Abschnitt „Voraussetzungen prüfen“ haben Sie den IST-Zustand geschildert. Nun ziehen Sie Ihre Schlüsse.

30

- Warum wollen Sie dieses Ziel angehen?
- Welche Ziele (insgesamt maximal fünf!) wollen Sie noch bedienen? Warum sind diese fünf Ziele besonders wichtig und für wen? Ist Ihre Annahme, soweit sie die Lernenden betrifft, phantasiert oder von diesen klar kommuniziert?
- 35 Wann und wie wollen Sie etwas für die einzelnen Ziele tun?
- Wie passen die ausgewählten Arbeitsstrukturen zu dem/n Ziel/en?
- Gibt es andere mögliche Strukturen und warum haben Sie diese nicht ausgewählt?
- Welchen Risiken und Nebenwirkungen wollen sie wie begegnen?

-) Was machen Sie, wenn jemand nicht mitspielt? Haben Sie eine Idee entwickelt, wie Sie die „Verweigerer“ doch ins Boot holen wollen?

Der Tipp: Das von Ihnen ausgewählte Ziel liefert auch den Fokus für die Rückmeldung durch die Beobachter. Geben Sie bitte an die Beobachter (sofern nicht dies nicht die Prüfungskommission ist) klare Beobachtungsaufträge und einen Feedback-Auftrag. Nur so können Sie tatsächlich etwas durch die Rückmeldungen der Beobachter lernen und sie vermeiden den Empfang eine Fülle nichtssagende Allgemeinplätze.

Thema und Legitimation

An dieser Stelle liefern Sie die Begründung für das Thema.

-) Warum sollten sich die Lernenden für dieses Thema interessieren?
-) An welche Erfahrungen des Lebens-/Erfahrungshorizonts der Lernenden knüpft der Inhalt an.
-) Welche Relevanz spielt dieser Lerninhalt im täglichen Leben?
-) Was haben die Lernenden davon, wenn sie sich ausgerechnet jetzt damit auseinandersetzen sollen?

Möglicherweise sind Sie so sicher in der Vorbereitung, dass Sie den Lernenden die Wahl zwischen verschiedenen Einzelthemen lassen können. Beispiel: Statt Hund, Katze, Vogel, Maus als Haustiere einzeln zu behandeln, könnte das große Thema „Haustiere“ heißen und jeder Lernende kann sich unter der Gruppe der Haustiere eins zur vertiefenden Behandlung herausuchen.

Wenn Sie keine schlüssige und überzeugende Legitimation für das Thema finden, sollten Sie es auf Tauglichkeit überprüfen. Der Lehrplan allein ist nicht Legitimation genug und führt auch nicht zu einer Lernbegeisterung.

Bezug

Lebens- und Erfahrungshorizont der Lernenden;
Interessenbekundung oder Wunsch der Lernenden

Einbindung der Demonstration in das laufende Lerngeschehen

Verabschieden Sie sich von der Vorstellung, dass die von Ihnen gezeigte Einheit mit einem fachlichen Problem beginnen und einer fachlichen Lösung enden muss. Wenn die Teilnehmer*innen Ihrer Lerngruppe auch lernen sollen, wie ein Problem angegangen und gelöst werden kann, dann benötigen Sie mehr als 45 oder 90 Minuten.

Lassen Sie sich Zeit und geben Sie den Lernenden Zeit, um das zu erarbeiten, was Lernstoff ist.

Die Einbindung kann z.B. so aussehen:

	<i>vorheriges Thema</i>	aktuelles fachliches Thema			<i>folgendes Thema</i>	
fachliches Lernen		Problemstellung und Teambildung, Arbeitsplanung I	Arbeitsplanung II, Arbeitsphase I	Arbeitsphasen II - ...	Lösungs-Präsentation	...
soziales Lernen		Teambildung nach Stärken	aktiv zuhören argumentieren, diskutieren	...	...	...
methodisches Lernen		Teamrollen Anforderungsraster	Arbeitsplan erstellen, Reflexion üben	...	...	...
			Ihre Demonstration	...	...	...

Tabelle 2: Einbindung der Lerneinheit in das aktuelle Lerngeschehen

Die von ihnen gezeigte Lerneinheit kann also sehr wohl ein Teil eines komplexen Lerngeschehens sein.

5 **Sachanalyse**

In der Regel steht im klassischen Unterricht ein fachlich/sachliches Thema im Mittelpunkt. Unbemerkt arbeiten Sie jedoch auch in den anderen Kompetenzbereichen. Jede Interaktion in einem wie auch immer gestalteten Lernsetting wirkt auf alle vier Kompetenzbereiche. Ergo müssen diese Auswirkungen an dieser Stelle auch betrachtet werden.

10

Fachkompetenz	Hier schildern Sie kurz und prägnant, um was es inhaltlich geht. Denken Sie daran, dass Sie dem Leser keine Nachhilfestunde geben sollen. Allerdings muss auch ein Fachfremder verstehen, worum es geht.
Sozialkompetenz	Es gibt kein Lernen ohne soziales Lernen. An dieser Stelle verdeutlichen Sie, welche sozialen Kompetenzen in diesem Lernsetting gefördert werden sollen.
Methodenkompetenz	Lernplanung, Dokumentation und Reflexion sind Arbeitsbereiche der Methodenkompetenz, die Sie ohne großen Aufwand auch in einem klassischen Unterricht bedienen können. Liegt Ihnen am nachhaltigen Lernen Ihrer Lerngruppe, sind sie unverzichtbare Inhalte des Ablaufs.
Selbstkompetenz	Jede Interaktion im Lernsetting hat Auswirkungen auf die Selbstwahrnehmung des Lernenden, auf seine Selbstwertschätzung und sein Sicherheitsgefühl. Schildern Sie hier, welchen Aspekt Sie fördern wollen.

Bezug

Lebens- und Erfahrungshorizont, auch aus Praktika oder Berufsausbildung

vorhandene soziale Kompetenzen, für Kooperationen notwendige soziale Kompetenzen

vorhandene methodische Kompetenzen, für Kooperationen notwendige methodische Kompetenzen

vorhandene Selbstkompetenzen, für Kooperationen notwendige Selbst-Kompetenzen

Es kann jedoch auch sehr gut sein, dass das fachliche Thema lediglich ein Vehikel ist, um Fähigkeiten in einer anderen Kompetenz zum Schwerpunkt dieser Stunde (Lerneinheit) zu machen.

5 So kann die gemeinsame Vorbereitung und Durchführung einer praktischen Übung sehr wohl fachlichen Erfahrungszuwachs bringen, der Schwerpunkt des Lernens liegt aber im Bereich der sozialen Kompetenzen (Kooperation, aktiv zuhören, argumentieren, diskutieren, überzeugen, nachgeben, Kompromisse finden). Dann steht dieser Schwerpunkt in der Sachanalyse und der fachliche Aspekt rückt an die zweite Stelle.

10 **Didaktische Reduktion**

An dieser Stelle treffen Sie die Entscheidung, in welcher Breite und Tiefe Sie sich die Behandlung Ihrer Lerninhalte vorstellen. Es hat viele Vorteile, wenn Sie an dieser Stelle ein Anforderungsraster entwickelt haben, an dem sich die Lernenden orientieren können. Das könnte so wie in Tabelle 3 aussehen:

Bezug

Vorwissen, Lebens- und Erfahrungshorizont, Ausgangslage der Lernenden,

Fachlicher Inhalt	Reproduktion	Rekonstruktion I	Rekonstrukt. II	Konstruktion
	Mindestanforderung	zusätzlich für eine 3	zusätzlich für eine 2	zusätzlich für eine 1
Bewertungs-Kriterium 1				
eigene Einschätzung				
Fremdeinschätzung				
Bewertungs-Kriterium 2				
eigene Einschätzung				
Fremdeinschätzung				
Bewertungs-Kriterium 5				
eigene Einschätzung				
Fremdeinschätzung				

Tabelle 3: Anforderungsraster

15 Mit diesem Anforderungsraster können Sie Ihren Unterricht nach der Auswahl des Lernstoffs ein weiteres Mal öffnen. Sie überlassen jedem einzelnen Lernenden die Entscheidung, wie tief und umfangreich er/sie in die Materie einsteigen will. In den Spalten „ReKo“ bis „Konstruktion“ wird jeweils formuliert, was zusätzlich zu dem, was links steht, gemacht muss, um eine Stufe höher zu kommen.

Fachlicher Inhalt	Reproduktion	Rekonstrukt. I	Rekonstrukt. II	Konstruktion
Bewertungs-kriterium 1	Hier formulieren Sie die Mindestanforderungen, die durch die Wiedergabe von Gelerntem erreicht werden können.	Im Bereich Rekonstruktion wird Gelerntes angewendet. Der Lernende zeigt dabei, ob er die wesentlichen Inhalte verstanden hat.		Hier produziert der Lernende eigenes Wissen durch Nachdenken, Kombinieren, Experimentieren, ...
		ReKo I in der Regel ohne Veränderung vorgegebener Daten: Auslesen, Verarbeiten	ReKo II: Auslesen von Daten und Verändern (Umformen, z.B. zusätzliches Berechnen, ...)	

Tabelle 4: Lernebenen

5 Gleichzeitig machen Sie mit einem solchen Raster die Bewertung transparent und eine fundierte Eigenreflexion möglich. Denn dieses Raster ist auch die Grundlage für die Beurteilung. Unabhängig, wer auf die Arbeit schaut, er/sie kommt zum annähernd gleichen Ergebnis wie der Lernende oder ein anderer Betrachter. Allen Bewertungen liegt dieses Raster zu Grunde. Je besser die Ausprägungen der einzelnen Kriterien beschrieben wurden, umso transparenter und verlässlicher ist die Beurteilung.

Drittens definieren Sie die Kompetenzzuwächse bzw. die Lernziele. Mehr dazu im Abschnitt „Lernzuwächse“ auf Seite 28.

Mit diesem Raster stärken Sie zudem die überfachlichen Kompetenzen:

Selbstkompetenz Der Lernende übt sich in realistischer Selbstwahrnehmung und Selbsteinschätzung. Dies stärkt die Selbstwertschätzung und das Ich-Gefühl. Der Lernende fühlt, dass er selbst für das Ergebnis verantwortlich ist; er ist selbstwirksam!

Methodenkompetenz Mit diesen Rastern erhält der Lernende ein Werkzeug in die Hand, das physikalisch messbare Werte zur Grundlage einer Bewertung macht, und die Deutung klar von der Wahrnehmung trennt. Er übt sich in der Unterscheidung von Wahrnehmung und Deutung und erkennt, dass zwischen beiden er selbst mit seiner Biografie-Erfahrung steckt. Diese eigenen Erfahrungen und die damit verbundenen Gefühle machen erst aus der Wahrnehmung eine Deutung.

Sozialkompetenz Der Lernende erfährt, dass eine objektive Bewertung keine externe Bedrohung bedeutet. Erst wenn zur Wahrnehmung die Deutung durch den Bewertenden kommt, erhält die Bewertung eine Note der Unberechenbarkeit und der Abhängigkeit vom Ansehen beim Bewertenden.

10 Tabelle 5: Überfachliche Kompetenzbereiche

Der Definition der überfachlichen Kompetenzen können Sie ein leicht verändertes Raster zu Grunde legen.

Sozialkompetenz	Je weiter links Du Dich befindest, umso mehr bist Du ein Freestyler.					Du kannst Dich gut in Gruppen bewegen und arbeiten.				
	Ausprägung 1			Ausprägung 2		Ausprägung 3			Ausprägung 4	
Bewertungskriterium 1										
eigene Einschätzung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fremdeinschätzung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Bewertungskriterium 2										
eigene Einschätzung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Fremdeinschätzung	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Tabelle 6: Beschreibungs raster "Sozialkompetenz"

- 5 Bei der Beschreibung der Ausprägungen empfehle ich, darauf zu achten, dass Sie grundsätzlich positive Formulierungen benutzen. Denn ein Mensch darf z.B. auch KEIN Teamer sein. Er muss dann eben viel allein machen.

LERNZUWÄCHSE / KRITERIEN DES ERFOLGES

- 10 Ganz häufig finden Sie an dieser Stelle das Wort „Kompetenzzuwächse“. In kompetenzorientierten Zeiten scheint dieser Begriff wichtig zu sein. Er ist in aller Munde und wahrscheinlich wissen nur die wenigsten Menschen, was Kompetenzen sind. An dieser Stelle verweise ich u.a. auf Publikationen von Franz Weinert.

Im Wesentlichen kommt es darauf an, dass erworbenes Wissen und Können, Fähigkeiten und Fertigkeiten in bestimmten Lebenskontexten willentlich und reflektiert handelnd eingesetzt wird oder auch nicht.

Zur Kompetenz gehört die Performance, das Zeigen durch Handeln!

Zielarten

- 20 In älteren Publikationen finden Sie die Worte „Richtziele“, „Groblernziele“ und „Feinlernziele“. Aktualisiert sprechen wir eher von „Lernfeldern“, Lernzielen einer Unterrichtssequenz und Lernzielen einzelner Lerneinheiten.

Wenn Sie diese Ziele formulieren, sind es keine Lernziele, sondern Lehrziele! Sie wünschen sich, dass Ihre Lehreinheit diese Ziele erreicht. Lernziele formuliert einzig und allein der/die Lernende.

Ich persönlich komme mit drei anderen Begriffen besser zurecht:

Instruktion	Intentionen	Hier beschreibe ich, was ich mit der Behandlung des Themas bei den Lernenden bewirken will und warum diese Wirkung aus meiner Sicht für sie wichtig sein könnte.
	Dispositions- Lehrziele	Hier beschreibe ich, welche mittel- und langfristigen Verhaltensänderungen ich bewirken möchte.
	operationalisierbare Lehrziele	An dieser Stelle beschreibe ich die beobachtbaren Kriterien des Erfolges, d.h., an welchen konkreten Handlungen ich einen Lehrerfolg festmache.

Als Lernziel formuliert beschreiben

Lernen	Intentionen	was der/die Lernende mit der Behandlung des Themas bei sich bewirken will und warum diese Wirkung aus ihrer Sicht für sie wichtig sein könnte.
	Dispositions-Lernziele	welche mittel- und langfristigen Verhaltens- bzw. Einstellungsänderungen der/die Lernende bei sich bewirken möchte.
	operationalisierbare Lernziele	die mit den Sinnen beobachtbaren, physikalisch messbaren Kriterien des Lernerfolges, d.h., an welchen konkreten Handlungen der/die Lernende einen Lehrerfolg festmacht. Das ist das „m“ in smart.

Ganzheitliches Lernen

5 Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Jede Lernsituation berührt alle drei Bereiche. Besonders dort, wo am Ende des Lernens Kompetenzen verlangt werden, müssen beim Planen der Lernsettings auch alle drei Bereiche angesprochen werden

Wir unterscheiden den

	Was ist es?	Erfolgs-„Organ“
kognitiven Lernbereich	Anhäufen von Kenntnissen/Wissen	Kopf, Gehirn
affektiven Bereich	Ausbildung von Werten, Normen, ethischen Einstellungen, Sozialverhalten,	„Seele“, Gewissen
psychomotorischen Bereich	Ausbildung von handwerklichen Fertigkeiten	Körper, besonders Hand

Lernniveaus

Bloom'sche Taxonomie für den kognitiven Bereich

Das Diagramm zeigt die Bloom'sche Taxonomie als aufsteigende Treppe mit vier Hauptstufen: Reproduktion, Rekonstruktion I, Rekonstruktion II und Konstruktion. Unter jeder Stufe sind die zugehörigen kognitiven Prozesse aufgelistet: Wissen (Reproduktion), Verstehen (Rekonstruktion I), Anwenden (Rekonstruktion II), Analysieren (Rekonstruktion II), Synthetisieren (Konstruktion) und Evaluieren (Konstruktion).

Um der Diskussion um Kompetenzen und Lernziele auszuweichen, beschränke ich mich auf den Begriff „Lernzuwachs“. Lernzuwächse bewegen sich im kognitiven Bereich auf verschiedenen Ebenen der geistigen Verarbeitung. Hierzu haben B. Bloom et al. gearbeitet. Die Autoren beschreiben folgende Verarbeitungsebenen:

Wissen – Verstehen – Anwenden – Analysieren – Synthetisieren – Evaluieren.

Abbildung 11: Bloom'sche Lerntaxonomie und Anspruchsniveaus

- 10 Die Ebene des Wissens ist eine reine Reproduktionsebene. Hier wird Auswendig-gelerntes wiedergegeben. Auf dieser Ebene findet keine eigenständige Verarbeitungsleistung durch die Lernenden statt. Die Ebene des Evaluierens ist zwar die zuletzt genannte Ebene, kann aber von jeder anderen Ebene aus genutzt werden. So kann eine Lernende auch aus der Reproduktionsebene heraus mit Hilfe eines Anforderungsrasters evaluieren, ob das von ihr dargebrachte gut war oder nicht.
- 15 Auf den verbleibenden drei Ebenen Analysieren, Synthetisieren und Evaluieren produziert der Lernende eigene, zumindest für ihn neue Einsichten, Erkenntnisse und Ergebnisse.

Je nachdem, auf welcher Ebene ein Lernender arbeitet, sind unterschiedliche Handlungen beobachtbar. Und nur diese können Sie wirklich messen. Ob es sich dann um eine Kompetenz handelt, wird in vielen Fällen erst in anderen Kontexten und möglicherweise auch erst mittelfristig erfahrbar sein.

<h3>Bloom'sche Taxonomie II</h3> <p>Affektiver Bereich</p> <p>überzeugt sein von, eine Wertehierarchie herausbilden, urteilen, Konsequenzen ziehen</p> <p>Wertehaltung entwickeln, Beurteilungsmaßstäbe finden, beurteilen, prüfen</p> <p>akzeptieren, tolerieren, bejahen, überzeugt sein, Stellung nehmen</p> <p>einwilligen, Freude haben, Anteilnehmen</p> <p>beachten, wahrnehmen, bemerken, aufmerksam werden, hören, riechen, schmecken, fühlen, entdecken, bewusst werden, kennen lernen, beherzigen,</p> <p>© dragonboard-institut/somlehe (2000-2019)</p>	<p>Der affektive Bereich gehört zu den Dispositionszielen, den Verhaltenszielen.</p> <p>Sie sind am Ende einer Lernsequenz in der Regel nicht beobachtbar abprüfbar, also in der Regel nicht operationalisierbar.</p> <p>Dennoch muss die LB in jedem Lernsetting etwas für diesen Bereich tun, vor allem, wenn ein zukünftiges umwelt- und sicherheitsbewusstes Verhalten gewünscht ist.</p>
<h3>Bloom'sche Taxonomie III</h3> <p>Psychomotorischer Bereich</p> <p>Automatisierung: von selbst ablaufend Interiorisierung: unbewusste Handlung</p> <p>Koordination verschiedener Handlungen in der Abfolge mit zunehmender Harmonie</p> <p>Reproduktion auf hohem Niveau der Genauigkeit; Modulation bei der Reproduktion Befolgen von Instruktionen, Ausführen selektiver Handlungen und Handlungsabläufe</p> <p>Nachahmung: von einem inneren Impuls gesteuert; rein situativ und an die vorhergehende Demonstration gebunden. Wiederholung: ohne neuromuskuläre Koordination oder Steuerung, meist grob</p> <p>© dragonboard-institut/O! (2000-2020)</p>	<p>Dort, wo Kompetenzen verlangt werden – z.B. in der Fahrschule oder im Handwerk – müssen vor allem im praktischen Lernen psychomotorische Ziele formuliert werden.</p> <p>In beiden Bereichen ist Lernen auf verschiedenen Lernniveaus möglich und gewünscht.</p>

5 Wir schauen auf die vorliegende Lerneinheit. Es gilt, erkennen zu können, ob in der Lerneinheit Veränderungen im Wissen, Können, Handeln, Verhalten stattgefunden haben.

Entscheidend für den Entwurf und Ihre eigene Selbstreflexion ist, dass Sie sich bei der Formulierung von Lernzuwächsen auf beobachtbares Verhalten beschränken, dies allerdings mit höchster Präzision tun: Was tut der Lernende konkret, wenn er diesen oder jenen Lernzuwachs erfährt?

10

...im Bereich der Selbstkompetenz

Unter „Selbstkompetenz“ wird allgemein die „Bereitschaft und Fähigkeit, als individuelle Persönlichkeit die Entwicklungschancen, Anforderungen und Einschränkungen in Familie, Beruf und öffentlichem Leben zu klären, zu durchdenken und zu beurteilen, eigene Begabungen zu entfalten sowie Lebenspläne zu fassen und fortzuentwickeln⁸“, verstanden. „Sie umfasst Eigenschaften wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Selbstvertrauen, Zuverlässigkeit, Verantwortungs- und Pflichtbewusstsein. Zu ihr gehören insbesondere auch die Entwicklung durchdachter Wertvorstellungen und die selbstbestimmte Bindung an Werte.⁹“

10 Wie für andere Kompetenzen auch gibt es jedoch zwei wesentliche Aspekte, die nicht unberücksichtigt bleiben dürfen:

1. Lernzuwächse in den überfachlichen Bereichen sind Dispositionsziele, also in der Regel nur mittel- oder langfristig zu beobachten, da sie sich in einem zukünftigen veränderten Verhalten äußern werden. Vor einem gestalttherapeutischen Hintergrund nehme ich eine Veränderungszeit von Lebensjahren in Monaten an. Ein Lernender im Alter von 15 Jahren wird z.B. eine Veränderung in der Selbstwahrnehmung und der daraus resultierenden Selbstwertschätzung erst nach einer Lösungszeit von 15 Monaten gesichert (Fehlerquote < 2%) vorgenommen haben. (Dann wäre dieser Mensch schon ziemlich schnell!)
2. Die Definitionen, die im Zitat verwendet werden, beschreiben keine konkreten Handlungen, sondern sind interpretierbar. Was bedeutet „Kritikfähigkeit“: die Fähigkeit, zu kritisieren oder Kritik anzunehmen? Wie ist Zuverlässigkeit messbar? Wie Pflichtbewusstsein? Wann ist eine Wertvorstellung durchdacht?

25 Zum einen muss also genau beschrieben werden, woran die Zunahme der Kompetenz gemessen werden soll. Der Lernbegleiter kann in seinen Lernsettings durch geeignete Strukturangebote den Lernenden die Werkzeuge an die Hand geben, mit deren Hilfe sie schließlich Kompetenzzuwächse in diesem Bereich erlangen können. Die Annahme und Benutzung dieser Werkzeuge ist beobachtbar. Zum anderen müssen Sie sich darüber im Klaren sein, dass Sie heute nur wiederum einen weiteren Baustein für die (Weiter-)Entwicklung der Kompetenz anbieten können.

⁸ http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2011/2011_09_23_GEP-Handreichung.pdf, vom Jun 02, 2013, Seite 15

⁹ ibidem

Beispiele:

Die Lernenden...

D/O	Lernzielformulierung
O	... geben Aufträge, um sich Feedback einzuholen, und arbeiten in Beratungsgesprächen an ihren blinden Flecken.
O	... reflektieren am Tagesende, was sie gut gemacht haben, was sie verbessern können und wie sie sich fühlen.
D	... entwickeln ein Vokabular für Ihr Gefühlsleben.
O	... haben für den Schultag ihr notwendiges Arbeitsmaterial mit.
O	... können innerhalb von 2 Minuten fünf ihrer Stärken benennen.
O	... reagieren auf Kritik nicht mit Rechtfertigungen und Entschuldigungen, sondern nach der 3Z-Regel: „zuhören, zuhören, zuhören“.

...im Bereich der Sozialkompetenz

- 5 Lernzuwächse im sozialen Bereich sind als mittel- oder langfristige Verhaltensveränderungen Dispositionsziele und lassen sich auch nicht vermitteln. Veränderungen im Sozialverhalten müssen ihre Alltagstauglichkeit für den, der sich ändern will/soll, beweisen. Lerneinheiten zu diesen Themen führen deswegen in der Regel nicht sofort zu einer nachhaltigen Verhaltensänderung, also zu einem Kompetenzzuwachs.
- 10 Dennoch gibt es in diesem Bereich ebenfalls kurzfristig zu verankernde, also operationalisierbare Wissens- und Fertigkeitenzuwächse, z.B. zu den Themen Feedback, Ich-Botschaften, Interventionen, ...

Beispiele:

Die Lernenden...

D/O	Lernzielformulierung
O	... geben nur auf einen Beobachtungsauftrag hin Feedback.
O	... geben Feedback in Form von Ich-Botschaften.
O	... gestalten das Feedback gekoppelt mit Wünschen zur Verhaltensänderung nach der 3K-Regel: kurz, konkret, konstruktiv.
O	... erklären, dass unaufgefordertes Feedback-Geben unprofessionell und verfolgerisch ist und geben Feedback nur noch nach Aufforderung.
O	... beschreiben die Rollen im Dramadriek und verbessern ihre Fähigkeit, Einladungen ins Dramadriek nichtmehr anzunehmen, indem sie auf Provokationen und Herabwürdigungen nicht mehr reagieren.

15 ...im Bereich der Methodenkompetenz

In diesem Bereich sind die Anwendung von Kulturtechniken, Recherchemethoden, Arbeitsplanung, Reflexion und Präsentation anzusiedeln. Hier gibt es auch konkretes Handeln unmittelbar zu beobachten wie auch Verhaltensänderungen, die jedoch erst mittel- oder langfristig zur Geltung kommen.

Beispiele:

Die Lernenden...

D/O	Lernzielformulierung
O	... unterstreichen in einem Text die wesentlichen Aussagen und fassen sie in einem Summary zusammen.
O/D	... beschränken sich bei der Literaturrecherche nicht nur auf eine Textstelle, sondern gleichen mehrere Literaturstellen gegeneinander ab.
O/D	... zitieren in wissenschaftlicher Form.
O/D	... benutzen für ihre Recherche Computer oder Smartphones, ohne sich von Programmen wie Facebook®, YouTube® oder MSN® ablenken zu lassen.
O/D	... präsentieren ihre Ergebnisse mit Visualisierungshilfen wie Schautafeln, Powerpoint®,...

...im Bereich der fachlichen Kompetenz

- 5 Anforderungsraster bieten auch hier die Möglichkeit, die Zunahme von Fähigkeiten und Fertigkeiten zu beschreiben. Sie sind die Vorstufe von Kompetenzrastern. In diesem Zusammenhang verweise ich auf die vom Beatenberg-Institut für einige Fächer entwickelten Kompetenzraster.¹⁰

Anforderungsraster

- 10 Mit Hilfe der Anforderungsraster gelingt es Ihnen, nicht nur die Lernzuwächse generell zu definieren, sondern zusätzlich eine Unterscheidung der unterschiedlichen Denkleistungen vorzunehmen.
Durch die Anforderungsraster ermöglichen Sie den Lernenden, selbst zu beobachten, ob sie zu gewünschten resp. geplanten Lernzuwächsen kommen, und präzise beschreiben zu können, woran sie das erkennen.
- 15 Anforderungsraster sind also ein probates Werkzeug, um Selbstwahrnehmung zu üben und somit die Selbstwertschätzung zu fördern. (Lernende mit einem hohen Maß an Selbstwertschätzung (re-)agieren weniger unangemessen, benutzen keine Herabwürdigungen und sind auch signifikant weniger gewalttätig gegenüber Sachen und Menschen. Das haben sie nicht mehr nötig.)
- 20 **Der Tipp:** Für die Bereiche Selbst-, Sozial- und Methodenkompetenz habe ich ein Anforderungsraster entwickelt. Fragen Sie nach.

ABSCHLUSS UND ZUSAMMENFASSUNG

- 25 Sie brauchen ein Teil-Arbeitsziel für jede Minute, die Sie Lernende begleiten. Wenn Sie kein Ziel haben, müssen Sie sich nicht wundern, wo Sie schließlich ankommen.
Beschränken Sie sich je Lerneinheit auf fünf bis sechs Teil-Lern-/Lehrziele. Mehr schaffen Sie realistisch sowieso nicht!

¹⁰ <http://www.institut-beatenberg.ch/wie-wir-lernen/instrumente/kompetenzraster.html> vom Jun 02,2013

Fragestellungen bzw. Formulierungen in den unterschiedlichen Ebenen finden Sie auf der Website <http://www.kooperatives-lernen.de/>.

Kompetenzraster als Orientierungsgrundlage wurden für Sprachen auf europäischer Ebene definiert.¹¹ Kompetenzraster für andere Fächer können Sie sich beim Beatenberg-Institut herunterladen.

5

Generell empfehle ich Ihnen, bei der Formulierung der Lernzuwächse nicht zu schwafeln, sondern so konkret, wie es Ihnen möglich ist, beobachtbares Verhalten zu beschreiben. Alles, was Sie nicht über die Sinne erfassen können, ist nicht beobachtbar und somit der Interpretation unterworfen.

10

Wenn Lernzuwächse auf der Grundlage Ihrer Deutungen gemessen werden, sind diese Messung weder reliabel noch valide oder gar objektiv, sondern von Ihrem aktuellen seelischen Zustand und sonstigen Gemüts- und Bewusstseinsstörungen abhängig.

15

Überlegungen zur Arbeitsstrategie / zum Vorgehen

In diesem Abschnitt schildern Sie, wie Sie in dieser Lerneinheit das Lernen moderieren wollen und welche Strukturangebote Sie für sinnvoll halten und warum. Alles, was Sie hier bedenken, sollte meiner Ansicht unter drei Prämissen stehen:

Sie helfen den Lernenden, zu einem Lernerfolg auf der von Ihnen gewählten Ebene zu kommen. Dabei dürfen die Lernenden auch Frustrationen erleben, einen zweiten oder dritten Anlauf nehmen, oder die Vorgehensweise generell überdenken. Die Lernenden dürfen jedoch einem Erfolg, egal in welchem Kompetenzbereich, nicht ausweichen können. So kann ein vorübergehendes Scheitern in der Bearbeitung einer fachlichen Aufgabe zu einem signifikanten Erfahrungszuwachs in mindestens einem der anderen Kompetenzbereiche führen.



Abbildung 12: Helping students ...

„Schnapp sie dir, wenn sie gut sind!“ Sie selbst betrachten die Lernenden nicht unter dem Aspekt „Was können sie nicht?“, sondern sind stärken- und erfolgsorientiert. Die einzelnen Lernenden bekommen Ihre volle, **wertschätzende Aufmerksamkeit, wenn sie erfolgreich sind.**



Abbildung 13: Catch them when they are good

20

Die Aktivitäten der Lernenden folgen dem Prinzip „Denken – Austauschen – Veröffentlichen (DAV)“, wobei Sie die Stufe „Veröffentlichen“ nicht immer bedienen.

¹¹ vgl.: <http://www.uni-hamburg.de/Einrichtungen/vhs/Sprachkompetenzstufen.pdf>

Zur Planung der einzelnen Moderationsschritte sind nachstehende Aspekte von Bedeutung:

Mögliche Aspekte	Bezug
<p>Geplantes Führungsverhalten</p> <p>Hier nehmen Sie u.a. Bezug auf die Gruppenphase, in der sich Ihre Lerngruppe befindet. Mit den gleichen Argumenten begründen Sie auch Ihr Führungsverhalten zu Beginn und während der Demonstration.</p> <p>Fragen: Wann werden Sie stark steuern? Was kann man dann hören, was kann man sehen? Welche Strukturen bieten Sie den Lernenden an? Wie groß ist in welcher Phase der Lerneinheit die Auswahlmöglichkeit für die Lernenden?</p>	<p>Führungsverhalten, das den L bekannt ist,</p> <p>Gruppenphase, LB-L-Beziehung, eigenes bevorzugtes Führungsverhalten, eigenes Repertoire an Strukturen</p>
<p>Strukturangebote erproben</p> <p>Sie haben ein bestimmtes Strukturangebot für definierte Sequenzen der Lerneinheit vorgesehen und bieten in Abhängigkeit der jeweiligen Gruppenphase einzelne Strukturen das erste Mal an.</p> <p>Dabei wollen Sie feststellen, ob die verwendete Struktur zu Ihnen passt und gleichzeitig den Lernenden hilft.</p> <p>Fragen: Was versprechen Sie sich vom Einsatz dieser Struktur(en)? Woran erkennen Sie einen Erfolg? Warum denken Sie, dass dieses Angebot zu den Lernenden passt? Was machen Sie, wenn das Angebot nicht zu den Lernenden passt?</p>	
<p>Soziales Lernen:</p> <p>Kommunikation – aktiv zuhören, argumentieren, diskutieren</p> <p>Inhaltliches Zentrum dieses Abschnittes kann die Kommunikation zwischen den Teammitgliedern sein. Anlässe für diese Kommunikation können sein:</p> <ul style="list-style-type: none">) das Erstellen eines Arbeitsplans;) die Abstimmung, wie tief und umfangreich die TeilnehmerInnen in die Materie in Abstimmung mit dem Anforderungsraster einsteigen wollen;) die Verteilung der Aufgaben;) die Einigung über Art und Umfang der ersten Arbeitsschritte. 	<p>vorhandene soziale Fähigkeiten (quantitativ und qualitativ Gruppenphase</p>
<p>Sie beschreiben, wie Sie die Kommunikation steuern wollen, welchen Input Sie in welcher Form und wann geben wollen, welche Übungen von Ihnen dazu vorgesehen sind, wie die Reflexion stattfinden soll. Zu jeder dieser Entscheidungen liefern Sie eine Begründung, beschreiben ggf. Ihren B-Plan, und eine zusätzlich für den Ausschluss von Alternativen.</p>	
<p>Sozialform</p> <p>Unter diesem Begriff verstehen wir die Beschreibung, ob die Lernenden ihre Aufgabenstellung allein, also in Einzelarbeit, oder gemeinschaftlich als Paare, in Triaden oder in kleinen Gruppen erledigen sollen.</p> <p>An dieser Stelle möchte ich noch einmal auf das neue Praxishandbuch Cooperative Learning, das viele auch handwerkliche Hinweise auf die Planung und Durchführung kooperativer Arbeitsformen enthält, verweisen.</p> <p>DAV – Denken, Austauschen, Veröffentlichen</p> <p>Jede kooperative Arbeitsform beginnt entsprechend der Strategie DAV mit einer Einzelarbeit, dem „Denken“. Ihr folgt der Austausch in Paaren oder Triaden. Geeignete Strukturen hierfür sind die Paararbeit im Stehen oder Sitzen oder das Kugellager. Kleingruppenarbeit sollten Sie nur dann auswählen, wenn...</p> <ul style="list-style-type: none">) die Lernenden ausreichend gute Arbeitserfahrungen mit allen Mit-Lernenden gemacht haben und soziale Spannungen geklärt sind;) Sie die fünf Basiselemente in der Planung bedacht haben. 	<p>Phase der Gruppenbildung, Gibt es Außenseiter, die in die Gemeinschaft re-integriert werden sollen? Kommunikationsfähigkeit eingeführte Rituale</p>

) Sie ausreichend Zeit auch für die Gruppenprozessreflexion in dieser Lerneinheit haben.

In welcher Sozialform sollen Sie letztendlich arbeiten, hängt auch wieder von der Gruppenbildungsphase ab, in der sich die Gesamtgruppe befindet. Bis zum Erreichen der Orientierungsphase ist Partnerarbeit in der Regel angesagt.

Für kooperative Arbeitsphasen muss ein entsprechender Arbeitsauftrag formuliert werden. Der Auftrag muss so gestaltet sein, dass zwangsläufig mehrere Menschen bzw. mehr als zwei Hände für die Bewerkstelligung notwendig sind.

„Gebt Daten in den Rechner ein!“ ist ebenso wenig eine Gruppenaufgabe wie „Findet heraus, wie unsere Sekretärin heißt!“ Nur weil mehrere Menschen angesprochen werden, wird aus einem Auftrag für einen kein Kleingruppenauftrag.

Raum einrichten

Raumeinrichtung gehört zur Unterrichtsvorbereitung!

Ein weiterer Aspekt, der an dieser Stelle behandelt werden kann (und sollte), ist die Einrichtung des Lernortes, meist Klassenraum, und die Sitzordnung. Mit Ausnahme von Räumen, in denen Tische fest am Boden verankert sind, kann jeder Raum nach den Bedürfnissen des Lernsettings eingerichtet werden. Das bedeutet, Sie sind nicht an Weisungen gebunden, wie Sie sich den Raum einrichten. Einzige Bedingungen, die Sie dabei beachten müssen, sind:

Verbauen und blockieren Sie keine Fluchtwege!

Sie können an dieser Stelle auch begründen, warum die Lernenden auf ihrem Stuhl sitzen müssen und sich nicht bewegen dürfen (diese Begründung fällt sehr schwer!) oder besser, warum sie sich frei im Raum bewegen dürfen, warum Sie sie dazu animieren und Lernsituationen schaffen, in denen Sie sich bewegen müssen, warum sie sich hinsetzen können, wohin sie wollen, und wie Sie damit umgehen werden.

Ihre Schlüsselaktivitäten

Womit beginnen Sie? Mit der Hammer-Methode? „Was hammer das letzte Mal gemacht?“ Oder mit einer Problemstellung? Aufklärend oder fragend ziehend entwickelnd?

Mein Vorschlag: *Die Gruppe ist noch in der Orientierungsphase (weil die Stunde noch jung und Sie frisch zu der Lerngruppe gestoßen sind) und braucht eine klare Anweisung, die sie in eine „Denken“-Aktivität bringt.*

Gleichzeitig wollen Sie den Anschluss an die vorherige Lerneinheit schaffen und ggf. Lernende, die letztes Mal überhaupt nicht oder vielleicht auch nur körperlich anwesend waren, wieder ins Boot holen.

Außerdem wollen Sie keinen Lernenden blamieren und bloßstellen und parallel dazu den Hausaufgaben einen höheren Stellenwert einräumen. Wie wäre es mit einer ABC-Liste, einem Platzdeckchen oder einem stummen Schreibgespräch zu verschiedenen Stichworten, jedenfalls eine Aktivität, die die Lernenden in der Einzelarbeitsphase zum Erinnern auffordert. Dabei dürfen sie die Mitschriften, Poster an der Wand und Hausaufgaben (Aha! Es lohnt sich doch, die Mitschriften sauber und übersichtlich zu gestalten und die Hausaufgaben zu machen!) benutzen. Nur eben nicht reden!

Das Ganze passiert in einem bewertungsfreien Raum.

Für den Anfang benötigen Sie also die (fast) alles entscheidende Aufforderung, was jetzt zu tun ist. Am Ende dieser Phase benötigen Sie eine Schlüsselaufforderung, die die Lernenden auffordert, sich auszutauschen und im Anschluss mit diesem gesammelten Material als Ausgangskennntnisstand an einer weiterführenden Fragestellung zu arbeiten.

Diese Schlüsselfragen und –aufforderungen sollten Sie sich zusammen mit den Überlegungen dazu aufschreiben.

gewohnte Sitzordnung;

Gruppendynamische Erkenntnisse,

Basiselemente des Cooperative Learning

(Face to Face-Interaction),

feuerpolizeiliche Bestimmungen

Gruppenphase zu Beginn; DAV; bewertungsfreier Raum

Auch hier gilt: Egal, was Sie an dieser Stelle, aber auch im weiteren Vorgehen entscheiden, Sie müssen Alternativen bedenken und ihre Entscheidung für „dies“ und gegen „das“ plausibel begründen. Plausibel heißt, „Was ist das Ziel? Warum in Anbetracht des Themas, der Zielsetzung, der Lerngruppe und ihrer Fähigkeiten „dies“ und nicht „das“? Welche Vorteile versprechen Sie sich vom „dies“, was befürchten Sie beim Einsatz von „das“?“

Wenn Sie keine plausiblen Erklärungen für Ihre Entscheidungen finden, dann sollten Sie Ihre Entscheidungen überdenken!

Sie sind nie das Opfer von Tradiertem und Nicht-Hinterfragtem, solange Sie keine Anweisung bekommen, etwas nicht anders zu machen! Gerade als Lernbegleiter*innen in der Ausbildung erwarten zumindest wir, die Autoren, dass Sie sich ausprobieren und Neues auf die Alltagstauglichkeit überprüfen.

Fragestellung

Ein simples Frage-Antwort-Gespräch ist generell nicht das Mittel der Wahl. Diese Form der Lernsetzung-Gestaltung ist langweilig, kennt immer nur einen Gewinner – nämlich den, der als erster die richtige Antwort gibt –, ist in der Regel eine Abfrage reproduktiven Wissens und führt nicht zum gemeinschaftlichen Lernen.

Von Ihrer Frage- bzw. Aufgabenstellung hängt ab, auf welchem Lernniveau die Lernenden arbeiten.

geschlossene Fragen	Typisches Beispiel sind hierfür Multiple-Choice-Aufgaben, einfache Wissensfragen oder Aufforderungen zur Reproduktion wie das Aufsagen eines Gedichts oder auswendig gelernten Texts. Es gibt häufig nur einen festen Canon an richtigen Lösungen.
geöffnete Fragen / Aufgabenstellungen	regen das Gehirn zum Nachdenken, Verstehen, Erklären, Analysieren, Folgen, Diskutieren, Abwägen und Synthetisieren an. Es gibt je nach Perspektive unterschiedliche richtige Antworten, die in eigenen Worten gegeben und begründet werden können.

Da es Aufgabe jeder Lernbegleiter*in ist, die Lernenden zum lebenslangen Lernen zu ermutigen und zu bestärken, sind geschlossene Fragen nicht das Mittel der Wahl. Offene oder geöffnete Fragen führen aber zum gemeinsamen Lernen in Kleingruppen, zum Austausch und damit auch zu einer Bereicherung durch das Wahrnehmen anderer Sichtweisen.

Überlegungen zu den eingesetzten Medien

Reden und Zuhören sind die in der Schule am meisten bedienten Kommunikationskanäle. Wenn der Zuhörer ein gutes bildliches Vorstellungsvermögen (hohes Abstraktionsvermögen) hat, entstehen zum Gehörten in seinem Kopf Bilder, die beim Verstehen helfen. Ähnliches gilt für andere Sinneseindrücke.

Wir können als Lernbegleiter*in jedoch nicht davon ausgehen, dass jeder Mensch zusätzliche Informationen zum Gehörten assoziieren kann. In der Regel behalten Menschen nur zwischen 10 und 40% von dem, was sie gehört und gelesen haben. Nach ca. 7 Minuten schaltet ein Durchschnittsgehirn bei einem Vortrag ab. Aus beiden Gründen benutzen wir Medien.

Besser als Visualisierungsmedien sind jedoch Lernszenarien, die eine aktive Beschäftigung mit dem Lerngegenstand ermöglichen. Medien bedienen weitere Kommunikationskanäle.

„Lass es mich selbst tun!“ Dieser von Maria Montessori formulierte Satz ist ein gutes Richtmaß für den Einsatz von Medien. Medien sollen den Lernenden in Kontakt mit der Realwelt bringen. Entweder durch den realen Charakter des Mediums selbst oder durch ein sehr gutes Modell. Medien eröffnen die Möglichkeit des Erforschens durch die Sinne und des Herausfindens, wie etwas funktioniert.

Dazu dienen die fünf Sinne, die uns zu eigen sind.

V	A	K	O	G
visuell	auditiv	kinästhetisch	olfaktorisch	gustativ
mit den Augen, vor allem Bilder	mit den Ohren	mit dem Körper in Bewegung	mit der Nase	mit der Zunge

Tabelle 7: VAKOG - Medien für die Sinne

Je mehr Sinne wir mit einem Medium ansprechen können, umso größer die Chance, dass sich Menschen an diesen Moment erinnern.

Sinneseindrücke erzeugen Gefühle. Diese Gefühle werden an die Sachinformation, die gespeichert werden soll, durch das limbische System unseres Gehirns angehängt. Gute Gefühle sorgen für eine langfristige Einlagerung (→ Nachhaltigkeit), schlechte Gefühle für das Vergessen!

Nun ist nicht nur die Art des Mediums entscheidend, sondern auch der Zeitpunkt und die Darreichungsform.

Der Zeitpunkt: Der Einsatz von Medien muss sich zwingend aus dem Lerngeschehen ergeben, d.h., die Lernenden müssen der Meinung sein, ein Medium wäre jetzt sehr hilfreich. Alles andere wäre aufgesetzt.

Die Darreichungsform: Ein gutes Beispiel ist die Powerpoint-Präsentation.

Statt einzelner visueller Effekte, die eindrücklich das gesprochene Wort unterstützen, werden von ungeübten Vortragenden textlich vollgestopfte Seiten ohne Effekte an die Leinwand projiziert, die dann auch noch vom Referenten vorgelesen werden. (Als ob die Zuhörer nicht selbst lesen könnten!)

Gelesenes Wort ist nicht besser als gesprochenes Wort. Darum suchen Sie nach Medien, die eine andere Erlebnisebene ansprechen. Gemeint sind hiermit BILDER: Graphiken, Zeichnungen, Photos, auch 3-D-Gestaltetes.

Simulationen wie Rollenspiele oder Hineinversetzen in historische Momente können ebenfalls gute Medien sein: „Du bist Napoleon am Vorabend der Schacht bei Waterloo!“ Alle wichtigen Fakten sind dem oder den Lernenden bekannt und sie sollen die Handlungsoptionen für die nächsten Stunden prüfen. „Welche Handlungsmöglichkeiten hat Napoleon zu dieser Stunde und welche Folgen hätten die einzelnen Entscheidungen für die europäische Geschichte gehabt?“

Medien können nicht nur zur Informationsverdeutlichung während eines Inputs verwendet werden, sondern haben gerade in Bezug auf nachhaltiges Lernen eine völlig unterschätzte Bedeutung in der Ergebnispräsentation und -sicherung.

So sind selbstgebaute Modelle äußerst geeignete Medium, um theoretisch erworbenes Wissen durch die Herstellung realer Gegenstände wie funktionierende Geräte oder Maschinen, aber auch Skulpturen in praktisches Handeln zu verwandeln und dabei zu vertiefen.

5 Präsentationen, wenn möglich in der Öffentlichkeit (Klasse, Jahrgangsstufe, Plenum), fördern alle Kompetenzen und sprechen alle Sinne an. Wenn Sie von den Lernenden selbst gestaltet werden konnten, erfüllen Sie die drei Aspekte, die ein Mensch benötigt, um motiviert zu arbeiten:

-) eine ernsthafte Aufgabe,
-) Wertschätzung, vor allem auch von Fremden (ganz wichtig!)
-) Gestaltungsspielraum.

10 Allerdings sollten Sie es nicht „zu gut“ meinen und Menschen dazu zwingen, sich vor eine Gruppe zu stellen. Lassen Sie sie in kleinen Gruppen Sicherheit im Präsentieren erleben (Struktur „1 bleibt – 3 gehen“). Aus dieser Sicherheit heraus trauen sie sich irgendwann vor eine Gruppe.

Fragen: Wozu dient das eingesetzte Medium? Auf welchem Lernniveau wird das Medium angeboten? Gibt es das Medium in differenzierter Form? Fördert es die Kommunikation? In welcher Form fördert es die Kommunikation? Spricht das Medium andere Erlebnisebenen an? Was kann der Lernende mit dem Medium machen und welche Lernzuwächse zieht er aus ihm?

Ein wichtiger Hinweis: Der vor allem zeitliche Aufwand zur Erstellung von Medien muss in einem akzeptablen Verhältnis zur Nutzungsdauer stehen. Handmaß ist:

$$\text{Nutzungsdauer} = 3 \times \text{Herstellungszeit}$$

20 Insbesondere bei sehr aufwendig produzierten Medien werden Sie gefragt werden,

-) wie groß Sie den Lernnutzen, den das Medium spenden soll, sehen;
-) wie lange dieses Medium zu gebrauchen ist,
-) ob Sie alles aus dem Medium herausgeholt haben, was an Nutzungsmöglichkeiten drinsteckt.

ARTIKULATIONSSCHEMATA

Das Artikulationsschema ist nun die Feinplanung des Ablaufs. Ich empfehle die Spalten „Phase“, „geplante LB-Aktivität“, „erwartetes L-Verhalten“ und „Bemerkungen/Medien“.

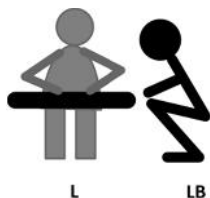
Denken Sie daran, die Zeitleiste nur nach vorheriger Nötigung der Hospitierenden zu veröffentlichen.

Anmerkungen:

Wenn Sie hospitiert werden, möchte man **Sie und ihre Aktivitäten** sehen. Das bedeutet nicht, dass Sie wie der Dompteur durch die Klasse toben und Anweisungen geben oder gar fragend-erschlagenden Unterricht abhalten.

Es wird aber auch erwartet, dass Sie nicht einfach in der Ecke herumstehen und zuschauen, wie Ihre Lerngruppe vor sich hin arbeitet.

Wenn Sie die Lernenden in Arbeit gebracht haben, haben Sie Zeit für Gespräche mit einzelnen Lernenden oder Gruppen, beobachten, gehen zu einzelnen Lerngruppen und fragen nach dem Fortgang.










Achten Sie bei diesen Gesprächen darauf, dass Sie auf Augenhöhe hinuntergehen und sich nicht über die Lernenden beugen.

15

Denken Sie zum Ende der Stunde an eine Reflexionsphase in irgendeiner Form und einen gemeinsamen Schluss vor dem Klingeln.

BEISPIEL FÜR EIN TEILGEÖFFNETES LERNSETTING





Phase	Zeit	Führung	geplante LB-Aktivität	erwartetes L-Verhalten	Bemerkungen / Medien
EINSTIEG: ORIENTIERENDER EINSTIEG	2' [2']		Wir wollen uns heute mit dem Thema „Lenkung, Lenken eines Fahrzeugs“ beschäftigen. Auftrag: Nehmt bitte ein leeres A4-Blatt und schreibt an den linken Rand senkrecht das ABC ohne Umlaute.	LL bereiten eine ABC-Liste vor.	Ich gehe von einem sehr heterogenen Wissensstand aus und will das Wissen, aber auch die Phantasien und ggf. Ängste der Gruppe einsammeln. Aus dieser Arbeitsphase sollen im Austausch #2 offene Fragen gesammelt und anschließend bearbeitet werden.
DENKEN	2' LB 4' [8']	 	„Überlegt, was Euch zum Thema ‚Lenkung eines PKW‘ einfällt und schreibt ein Stichwort, das können Wissen, Phantasie oder Ängste sein, zu dem entsprechenden Buchstaben. Es ist Trainingszeit = keine Bewertung. Es ist nicht problematisch, wenn Ihr nicht zu jedem Buchstaben einen Begriff habt. Fangt Sie mit dem Buchstaben an, zu dem Euch als erstes etwas einfällt. Zeit 4 Minuten; Arbeitsform: Einzelarbeit	LL tragen zu einzelnen Buchstaben ihre Kenntnisse, Phantasie oder Ängste ein.	L werden nur aus der Ferne betrachtet. Keine kontrollierende und dadurch störende Annäherung, wenn ein L arbeitet. Zu Lernenden, die nicht anfangen, geht LB und fragt nach möglichem Unterstützungsbedarf: „Was brauchst Du, um anfangen zu können?“
AUSTAUSCH	3' LB 3x 3' [20']	 	LB moderiert den Aufbau des Kugellagers und die Wechsel	LL tauschen sich aus, notieren die Aussagen der Partner*in	Kugellager: LB beobachtet den Austausch, hört in die Gespräche hinein, sieht, wo wenig Informationen fließen.
AUSTAUSCH #2	5' (25')	 	Einige Dich mit Deiner Partner*in, welche Fragen zu diesem Thema noch offen sind und notiere jeweils eine Frage auf eine Moderationskarte.	LL diskutieren und notieren offene Fragen	Durch dieses Vorgehen verhindere ich, „Eulen nach Athen zu tragen“. Außerdem erhöhe ich durch das Formulieren der Fragen die Motivation, sich mit dem Thema auseinander zu setzen.
VERÖFFENTLICHEN	15' [40']		LB fordert zum Sammeln der Fragen an der Moderationswand auf. Ähnliche Aspekte werden nebeneinander gehängt, neue Aspekte untereinander	LL hängen ihre Fragen an die Moderationswand und clustern gleichzeitig.	Durch diese Vorgehensweise entsteht der Arbeitsplan zum Thema „Lenkung und Lenken eines Fahrzeugs“

Die Lehrprobe könnte jetzt beendet sein. Mit kleinen Verzögerungen sind 45 Minuten vergangen. Das Ziel, einen Arbeitsplan zu erstellen, ist erreicht. Alle Lernenden waren aktiv beteiligt; die Vorkenntnisse sind abgefragt; die Kommunikation und die Kooperation zwischen den TN wurde gefördert.


Didaktische Reserve: Reflexion – Wie war dieser Arbeitsprozess für Dich?

5

BEISPIEL EINES ARTIKULATIONSSCHEMAS FÜR EIN GEÖFFNETES LERNSETTING

Phase	Zeit	Führung	geplante LB-Aktivität	erwartetes L-Verhalten	Bemerkungen / Medien
EINSTIEG / AN-KNÜPFUNG AN DIE VORSTUNDE	2' [2']		Auftrag: Nehmt bitte ein Leeres A4-Blatt und schreibt an den linken Rand senkrecht das ABC ohne Umlaute.	LL bereiten eine ABC-Liste vor.	Da nicht alle Lernenden gleich gut auf diese Stunde vorbereitet sind, sollen sie über die ABC-Liste und einen anschließenden Austausch auf den gleichen Stand gebracht werden.
DENKEN	2' LB 4' [8']		„Überlegt, was Euch noch aus der letzten Stunde einfällt und schreibt ein Stichwort zu dem entsprechenden Buchstaben. Es ist Trainingszeit = keine Bewertung. Es ist nicht problematisch, wenn Ihr nicht zu jedem Buchstaben einen Begriff habt. Fangt Sie mit dem Buchstaben an, zu dem Euch als erstes etwas einfällt. Zeit 4 Minuten; Arbeitsform: Einzelarbeit	LL tragen zu einzelnen Buchstaben ihre Erinnerungen ein.	L werden nur aus der Ferne betrachtet. Keine kontrollierende und dadurch störende Annäherung, wenn ein L arbeitet. Zu Lernenden, die nicht anfangen, geht LB und fragt nach möglichem Unterstützungsbedarf: „Was brauchst Du, um anfangen zu können?“
AUSTAUSCHEN	2' LB 10' [20']	 	Bitte nehmt jetzt einen Stift mit einer anderen Farbe. Sucht Euch einen Partner, der nicht neben Euch sitzt und tauscht Euch über Eure Eintragungen aus. Schreibt alles auf, was Ihr von Eurem jeweiligen Partner genannt bekommen. Fragt nach, ob Sie das, was Ihnen gesagt wurde, richtig verstanden haben! Zeit 10 min.	LL suchen sich einen Partner und beginnen mit dem Austausch. Jeder schreibt die Begriffe, die er von seinem Partner genannt bekommt auf	Visualisierung der Anweisung via Flipchart-Poster Ist unter den Lernenden eine/r, der letzte Stunde nicht da war, bekommt diese/r die erste Chance zur Partnerwahl. Ist die Anzahl der Lernenden ungerade, gibt LB einen Hinweis auf die Bildung einer 3er-Gruppe.

REFLEXION I	2' LB 3' [25']		Wie war dieser Arbeitsprozess für Dich? Schreibe bitte Antworten zu folgenden Fragen auf: <ul style="list-style-type: none">) Was war gut?) Was mache ich das nächste Mal besser?) Wie habe ich mich gefühlt? Zeit 3 min		Die andere Schreibfarbe macht den Zuwachs und damit den Gewinn aus dem Austausch sichtbar. Fachliches Ziel: Kenntnisgleichstand soziales Ziel: aktives Zuhören
			LB geht herum und hört in die Gespräche hinein. Dabei registriert er ggf. die Gefälle im Informationsfluss	LL schreiben die Antworten für die Reflexion auf.	
REFLEXION II	3' [28']		Bitte tragt das Partnerbingo Ihres Partners ein.	LL tragen Ihre Spalte im Partnerbingo ein	<i>Blanco-Formular im Anschluss an das Artikulationsschema. Partnerbingo dient dem Einüben von positivem Feedback.</i>
VERÖFFENTLICHEN	5' [33']		stichprobenartige Überprüfung: Bei gleichem Informationsfluss: „Peter, was hast Du von Deinem Partner erfahren?“ Bei Informationsgefälle Frage an den Informationsempfänger: „Sven, worüber habt Ihr gesprochen?“ „Möchte noch jemand etwas ergänzen, hinzufügen?“	LI schildern, was sie erfahren haben, worüber gesprochen wurde. Dadurch verfestigt sich noch einmal das Gehörte. Es ist Trainingszeit = hohe Sicherheit, weil keine Bewertung.	Stelle niemals eine Lernende bloß. Auch die nicht, die (vielleicht wieder einmal) unvorbereitet in die Stunde kommen. Stelle aber sicher, dass dieser Lernende nach dieser Einstiegsphase weiß, worum es geht.
ÜBERGANGS-MODERATION	2' LB		Danke. Geht bitte zu Euren Arbeitspartnern der letzten Woche	LI gehen zu ihren Partnern	
DENKEN	30" [36']		Überlegt, welchen Aspekt des Themas/welche Aufgaben/welches Thema Ihr heute bearbeiten wollt. Zeit 30"	LI überlegen kurz ihren Plan	
AUSTAUSCHEN	5' [40']		Besprecht Eure Pläne mit Eurem Partner, einigt Euch...	LI besprechen mit ihren jeweiligen Partnern die Vorgehensweise und beginnen mit der Fortsetzung der Arbeit aus der	LB geht herum, beobachtet, spricht mit einzelnen Lernenden, unterstützt und ermu-

ARBEITSPHASE	30' [70']		...und beginnt mit der Arbeit. Dauer der Arbeitsphase: Zeit: 30min	Vorwoche.	tigt.
<i>Abschlusszenario #1 nach TZI:</i>					
Thema abschließen	5' [75']		Sichert bitte die Arbeitsergebnisse. Schreibt Euch ggf. auf, wie Ihr beim nächsten Mal weitermachen wollt.		
Gruppe abschließen	5' [80']		Gebt Euch ein Feedback darüber, was Ihr am Verhalten Eurer Partner besonders förderlich für das eigene Lernen empfanDET.	LI geben sich gegenseitig ein positives Feedback	Gruppenprozess-Reflexion Feedback-Formulare
Individuum abschließen	5' [85']		Was ist mir heute gut gelungen? Was mache ich das nächste Mal besser? Wie fühle ich mich jetzt?	LI schreiben eine persönliche Reflexion	Reflexionsformular
<i>alternativ: Abschlusszenario #2 nach TZI:</i>					
Thema abschließen	5' [75']		Sichert bitte die Arbeitsergebnisse. Schreibt Euch ggf. auf, wie Ihr beim nächsten Mal weitermachen wollt.		
Reflexion	5' [80']		LB bittet die Lernenden, das Reflexionsjournal auszufüllen	LI füllen eine neue Seite im Reflexionsjournal aus	Reflexionsseite im Anhang. In der Reflexion erinnern die LI u.a., womit sie sich auseinandergesetzt haben, was sie Neues gelernt haben und welche Fragen für Sie neu entstanden sind.
Schluss	5' [85']		LB schließt die Stunde,	LI räumen ihren Arbeitsplatz auf.	

Legende	 stark steuernd	 leicht steuernd	 stark unterstützend	 schwach unterstützend
---------	---	--	--	--



FORMULAR KURZENTWURF

Fach:		Datum:
Klassenstufe:		
Beschreibung der Stunde:		

Lernzuwächse:			
fachlich:			
sozial:			
Material:			
Organisations-Entscheidungen	Gruppengröße	Anweisungen an die Gruppe	Raum-Arrangement
Positive Abhängigkeit(en)			
Individuelle Verantwortlichkeit			
Erfolgskriterien			
Auswertung			
Akademisches Lernen			
Sozialer Prozess			
Unterricht:			
Was war gut?			
Was kann verbessert werden?			

ARTIKULATIONSSCHEMA

5

Phase	FV	geplantes LB-Verhalten	erwartete LI-Aktivität	Bemerkungen/Medien
				
				

SCHLUSSWORT

So, das war's.

Es gäbe noch sehr viel mehr zu sagen und zu schreiben. Aber das habe ich in anderen Büchern getan.

- 5 Ich hoffe, Sie finden einen eigenen Weg, mit den Unwägbarkeiten des beruflichen Lebens als Lernbegleiter umzugehen. Seien Sie ein liebevoller Mensch im Umgang mit Lernenden. Jesper Juul hat in seinem Buch „Das kompetente Kind“ sinngemäß geschrieben:

„Behandeln Sie Kinder wie Erwachsene. Sie würden keinen Erwachsenen anschreien, demütigen und nötigen!“ Warum sollten Sie das dann mit Kindern tun.

- 10 Kinder und Jugendliche sollen lernen, ohne uns auszukommen. Dann sollten wir sie auch rechtzeitig aus für die Kindheit notwendigen, aber später für das Erwachsensein schädlichen Abhängigkeiten entlassen. Lesen Sie dazu mehr u.a. von Jorge Bucay „Wer bin ich? Wohin gehe ich? Und mit wem?“

Es gibt viele gute Bücher, Lieder und weise Menschen wie Otto Herz, die über einen respektvollen und fördernden Umgang mit anderen Menschen erzählen und von denen man lernen kann. Ein Lied sang Bettina Wegener 1978. Das möchte ich Ihnen mit auf den Weg geben:

Sind so kleine Hände Songtext:

Sind so kleine Hände, winz`ge Finger dran.
Darf man nie drauf schlagen, die zerbrechen dann.

20 Sind so kleine Füße, mit so kleinen Zeh`n.
Darf man nie drauf treten, könn`sie sonst nicht geh`n.

Sind so kleine Ohren, scharf und ihr erlaubt.
Darf man nie zerbrüllen, werden davon taub.

25 Sind so schöne Münder, sprechen alles aus.
Darf man nie verbieten, kommt sonst nichts mehr raus.

30 Sind so klare Augen, die noch alles seh`n.
Darf man nie verbinden, könn`n sie nichts versteh`n.

Sind so kleine Seelen, offen und ganz frei.
Darf man niemals quälen, geh`n kaputt dabei.

35 Ist so`n kleines Rückgrat, sieht man fast noch nicht.
Darf man niemals beugen, weil es sonst zerbricht.

Grade klare Menschen, wär`n ein schönes Ziel.
Leute ohne Rückgrat, hab`n wir schon zu viel.

- 40 Der erste Schritt dazu ist, selbst eine gute eigene Balance zwischen Selbständigkeit und Abhängigkeit zu finden. Ich wünsche Ihnen für Ihren Lebensweg – privat und beruflich – viel Glück und eine gute Hand für sich selbst.

Herzlichst

Ihr

45



LITERATUR

- Bucay, Jorge:** Drei Fragen Wer bin ich? Wohin gehe ich? Und mit wem?, Fischer-Verlag Frankfurt am Main (2011)
- 5 **Juul, Jesper:** *Dein kompetentes Kind. Auf dem Weg zu einer neuen Wertgrundlage für die ganze Familie.* Rowohlt, Reinbek 1997; Neuauflage ebd. 2009, ISBN 978-3-499-62533-6.
- Miehe, Kirsten und Sven-Olaf:** Praxishandbuch Cooperative Learning – Effektives Lernen im Team, 1. 2. erweiterte und überarbeitete Auflage, Juli 2005, dragonboard publishers • Meezen (2005)
- 10 **Weinert, Franz E.:** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, F. E. (Hg.): Leistungsmessung in Schulen. Weinheim, (2001), S. 17-32.

INDEX

A

- 5 ABC-Liste · 37
- ADHS · 18
- Anforderungsraster · 26, 33
- Angst · 4, 17
- Arbeitskonzept · 20
- 10 Artikulationsschema · 6, 12, 41
- Autopoiesis · 4

B

- Bandura, Albert · 7
- Bauhaus-Prinzip · 11
- 15 Beatenberg-Institut · 34
- Be-Greifen · 12
- Biographie · 17

D

- DAV · 34, 36
- 20 Dispositionsziele · 31, 32

E

- Einschätzung
 - eigene · 26
 - Fremd- · 26
- 25 Eltern · 18
- Erforschen · 12

F

- Fähigkeiten
 - soziale · 22
- 30 Feedback · 23, 32
- Flattersatz
 - links in Tabellen · 8
 - rechtsbündig · 8
- Formatvorlage · 9
- 35 Führungsstil · 18

- Führungsverhalten · 19, 20, 36
- Fußnote · 9
- Fußzeile · 9, 16

G

- 40 Gemeinsamen Unterrichts · 12
- Gießkannen-Unterricht · 12
- Großgruppenverfahren · 17
- Gruppenarbeit · 18, 21
- Gruppenbildung
 - 45 **Exkurs** · 19
 - Phase der ~ · 18
- Gruppenphase · 36
- Gruppenprozessreflexion · 36
- GU · 12, 17

H

- 50 *Hausaufgaben* · 37

I

- Interpunktionsfehler · 8

J

- 55 Jun, Gerda · 21

K

- Kommunikation · 22, 36
- Kopfzeile · 9, 16
- Kugellager · 36

L

- 60 **Legitimation** · 23
- Leitidee · 11
- Lernschwierigkeiten · 20
- Lernzuwachs · 11, 29

M

Medien · 12, 38
Montessori, Maria · 39

O

5 Open Space · 17
Orthografiefehler · 8

P

Partnerarbeit · 18
Präsentation · 32

10 **R**

Raumeinrichtung · 37
Reduktion
 didaktische · 11
Reflexion · 21, 32
15 Riemann, Friedrich
 Angsttyp · 21
Risiken und Nebenwirkungen · 11, 17, 23
Rolle · 20
Rudelführer · 18

20 **S**

Sachanalyse · 11, 25
Schriftart · 8
Schutzbefohlene · 20

Seite

25 **erste** · 14

Selbstwahrnehmung · 25
Selbstwertschätzung · 25, 27
Selbstwirksamkeit · 22
Sicherheitsgefühl · 25
30 Sozialformen · 18
Störungen · 17, 21
Struktur · 21
Strukturangebot · 18, 36
sus, suis m/f · 6

35 **T**

Tafelbild · 12
Teamuhr · 18
Thema · 11
Trennhilfe · 8

40 **V**

Verweigerer · 23
Verzeichnisse · 9
Visualisierung · 12
Vorgehensweise · 11

45 **W**

Weinert, Franz · 28
Wertschätzung · 4
World Café · 17

Z

50 Zeilenabstände · 8
Ziele · 23