

# SCHWERPUNKT WISSENSCHAFT

Peter Gallin

## Einführung ins Dialogische Lernen (Keynote)

### 1 Einleitung

Forschungsergebnisse der Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik haben oft einen schweren Stand gegenüber tradierter Unterrichtspraxis und vorgefassten Meinungen über das Lernen in der Schule. Verstärkend kommt hinzu, dass Lehrerinnen und Lehrer oft glauben, sie würden die Erkenntnisse der Forschung durchaus umsetzen. Bei genauerer Prüfung aber zeigt sich, dass dies nicht immer der Fall ist. Beispielsweise untersucht Kurt Hess (2002) in seiner Dissertation unter anderem die Diskrepanz zwischen dem Lehrverständnis von Grundschullehrerinnen mit dem realen Unterricht. Zusammenfassend liest man in der Datenbank der Schweizerischen Koordinationsstelle für Bildungsforschung<sup>1</sup> Folgendes:

*„Diese Dissertation skizziert Grundzüge eines konstruktivistisch orientierten Mathematik-Unterrichts und leitet daraus drei Fragen ab: (1) Inwiefern stimmt das Lehr-/Lernverständnis von Unterstufenlehrerinnen mit den Anliegen moderner Fachdidaktiken überein? (2) Wie spiegeln sich didaktische Überzeugungen im Anfangsunterricht? (3) Wie wirken sich verschiedene Unterrichtskulturen auf die Leistungsentwicklung der Schüler aus? Die erste Frage ordnet die didaktischen Einstellungen der Lehrpersonen zwischen einer konstruktivistischen und einer behavioristischen Orientierung ein. Zur Beantwortung der zweiten Frage wird den Quantitäten und Qualitäten der Lerndialoge zwischen Lehrpersonen und Schülern besondere Aufmerksamkeit geschenkt: Was tut die Lehrerin, wenn sie die Schüler beim individuellen Lernen unterstützt, begleitet oder ihnen hilft? Geht sie auf die Lern- und Denkwege der einzelnen Schüler ein oder reißt sie sie aus ihrem Konzept und belehrt mit 'besseren'*

---

<sup>1</sup> [http://www.skbf-csre.ch/print/de/bildungsforschung/datenbank/projektsuche/projekt-detail/?no\\_cache=1&\\_id=205301&ref=institution](http://www.skbf-csre.ch/print/de/bildungsforschung/datenbank/projektsuche/projekt-detail/?no_cache=1&_id=205301&ref=institution) [Zugriff am 3. Juni 2013]

*Vorschlägen? [...] Hauptergebnisse: Die Unterstufen-Lehrpersonen sind äusserst konstruktivistisch eingestellt. Die Einstellungskonzepte verhalten sich gegenüber Interventionen stabil. Die belehrende Lernbegleitung überwiegt gegenüber der konstruktivistischen. Die Lehrerinnen unterstützen schwächere und stärkere Rechnerinnen gleich lang, belehren aber eher schwächere als stärkere. Die Einstellungskonzepte spiegeln sich also nur schwach in der Qualität der Lernbegleitung. [...] Die theoretischen Hintergründe eines konstruktivistischen Rechenunterrichts wie auch die Ergebnisse der empirischen Untersuchung werden vor allem im Hinblick zum einen auf die Lehrergrund- und -weiterbildung und zum andern auf heilpädagogische Konsequenzen reflektiert.“<sup>1</sup>*

Vor dem Hintergrund dieser Problematik möchte das Dialogische Lernmodell eine konkrete und praxisrelevante Hilfe sein, die konstruktivistische Grundhaltung auch tatsächlich im Unterricht umzusetzen. Zum einen bietet es klare methodische Instrumente, zum andern hilft es, die pädagogische Grundhaltung der Lehrpersonen den Einsichten der modernen Unterrichtsforschung anzupassen. Kernstück des Dialogischen Unterrichts ist die Schriftlichkeit. Die Lernenden schreiben ein Lernjournal. Dabei geht es in erster Linie darum, aufgrund eines gegebenen Auftrags eigene Erkundungen in einem vorerst noch unbekanntem Gebiet schriftlich festzuhalten und zu reflektieren. Entscheidend ist, dass die Lernenden weitgehend in ihrer Umgangssprache schreiben. Erst wenn ihre Expertise weiter fortgeschritten ist, wird auch die Fachsprache mehr und mehr Einzug halten.

## 2 Die Instrumente des Dialogischen Unterrichts<sup>2</sup>

Beim dialogisch konzipierten Unterricht ist der Grundgedanke leitend, dass der Anteil des Angebots, welche die Lehrperson den Lernenden macht, etwa den gleichen zeitlichen und inhaltlichen Umfang hat wie die Nutzung, d.h. der Anteil der Schüleraktivitäten, welche sich in ihren Beiträgen zum Unterricht niederschlagen.<sup>3</sup> Damit situiert sich das Dialogische Konzept etwa in der Mitte zwischen Instruktion und Konstruktion und trägt den drei wissenschaftlichen Befunden Rechnung, dass Wissensvermittlung hoch wirksam ist, dass Lernen ein aktiver

<sup>2</sup> Der Text dieses Abschnittes ist teilweise der Handreichung „Die Praxis des Dialogischen Mathematikunterrichts in der Grundschule (P. Gallin)“ entnommen, welche unter <http://www.sinus-an-grundschulen.de/index.php?id=111> heruntergeladen werden kann.

<sup>3</sup> Zum Angebot-Nutzungs-Modell, das auf Helmut Fend zurückgeht, siehe: Ruf, U.; Keller, St.; Winter, F. (2008), 14.

und konstruktiver Prozess ist und dass selbstgesteuertes Lernen einen langfristigen und flexibel nutzbaren Lernertrag hat. In der folgenden Abbildung ist der schematische Ablauf von Dialogischem Unterricht dargestellt. Kennzeichnend ist der Kreislauf, bei dem sich der Dialog zwischen einem ICH und einem DU als gleichberechtigte Gesprächspartner abspielt. In der Regel sind die Lernenden in der Rolle des ICHs und die Lehrenden in der Rolle des DUs. Allerdings können durchaus auch Lernende in die Rolle des DUs schlüpfen, sobald sie dazu angehalten und angeleitet werden, selbst Rückmeldungen an andere Lernende zu schreiben.

Typischerweise startet der Unterricht bei der Kernidee, welche in einem Auftrag an die Lernenden konkretisiert wird. Dann schreiben die Lernenden ihre Bearbeitung in ein Lernjournal. Wichtig ist, dass das Geschriebene auch gelesen wird und dass daraus die Konsequenzen für die Fortsetzung des Unterrichts gezogen werden. Dabei sind Kernidee und Auftrag Positionen, welche von der Lehrperson angeboten werden, während das Journal und die Rückmeldung ganz der Nutzung – der Art, wie die Lernenden die Sache sehen – und der Rezeption verschrieben sind. Die Normen sind gewissermaßen das Ziel des Unterrichts und sollten im Idealfall aus einer Verschmelzung von Angebot und Nutzung abgeleitet werden können.

Um die Stationen des Kreislaufs genauer zu kommentieren, entnehme ich teilweise Texte aus dem Buch „Besser lernen im Dialog“ (siehe Ruf et al. 2008), die ich darin unter dem Titel „Den Unterricht dialogisch gestalten – neun Arbeitsweisen und einige Tipps“ publiziert habe.

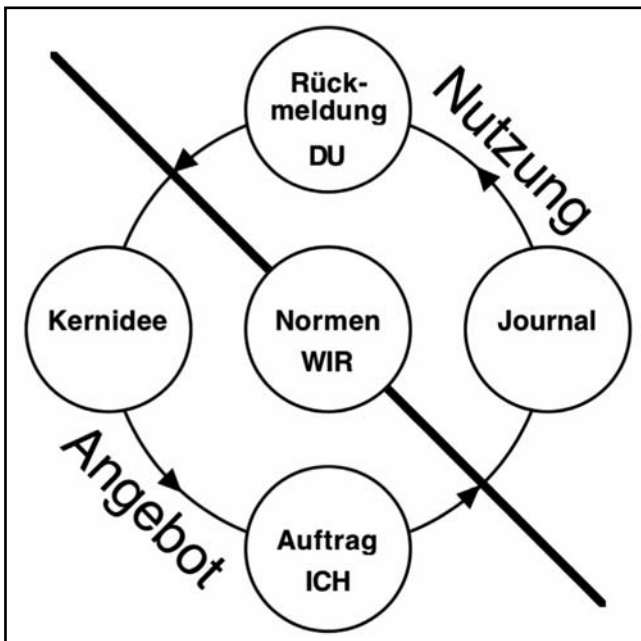


Abb. 1: Kreislauf des Dialogischen Lernens mit ausgeglichenerem Verhältnis von Angebot und Nutzung

## 2.1 Der Auftrag (ICH)

Der allererste Auftrag, den eine Lehrperson beim Einstieg in ein neues Fachgebiet einer Klasse stellt, muss mit sehr viel Umsicht gebaut und erläutert werden. Zentral ist dabei die Botschaft an die Lernenden, dass sie wirklich alles aufschreiben, was ihnen durch den Kopf geht. Im Vergleich zum traditionellen Unterricht sind solche Anforderungen derart ungewohnt, dass bereits bei der Formulierung des Auftrags besonders auf Folgendes geachtet werden muss: Der Auftrag soll offen sein, die Schülerinnen und Schüler ansprechen und ihre Gedanken und Gefühle herausfordern. Im Dialogischen Unterricht wird beim Arbeiten an Aufträgen nicht auf Fehler, sondern auf Qualitäten geachtet. Und zu den Qualitäten gehört es eben, dass Gedanken offen dargelegt werden, dass die Lernenden die Lösungsversuche beschreiben, dass sie in eigener Regie nach Fehlern suchen, dass sie – wenn nötig – selbst Korrekturen anbringen und dass sie nach den fachlichen Besonderheiten forschen. Im Lernjournal (siehe weiter unten) soll möglichst viel von dem, was und wie gearbeitet wird, seine Spuren hinterlassen. Wenn das von der Klasse verstanden ist und zu einer veränderten Haltung gegenüber der eigenen Arbeit geführt hat, ist das Erteilen eines Auftrags kaum aufwendiger als das Stellen einer Hausaufgabe. Unumgänglich ist aber, dass der Auftragstext im Journal unmittelbar vor dessen Bearbeitung eingetragen wird. Außerdem sollte für jeden Auftrag ein Abgabedatum festgelegt sein, damit man nachträglich auf ihn verweisen kann.

Der Unterschied zwischen Auftrag und Aufgabe kann man sich rein äußerlich schnell klar machen. Aufträge werden eingesammelt und grob bewertet, Aufgaben nicht.<sup>4</sup> Inhaltlich gilt eine einfache Regel für Aufträge: Ein Auftrag muss so gestellt sein, dass die Lehrperson selbst oder sogar eine Fachperson ihn mit Interesse und Freude bearbeiten möchte. Er muss also ein fachlich relevantes Thema anschneiden und kann, damit die Spannung überhaupt aufgebaut wird, nicht etwas Bekanntes zum Thema haben. Trotzdem ist es möglich, gewöhnliche Aufgaben als Aufträge einzusetzen, sobald es für die Klasse selbstverständlich ist, in den Aufgaben den theoretischen Gehalt oder eine weiterführende Problematik zu entdecken.

Als Beispiel möge eine Aufgabe dienen, welche an der Kantonsschule Zürcher Oberland anlässlich der Aufnahmeprüfung ans Gymnasium (ins 7. Schuljahr) gestellt worden ist. Dabei habe ich die ursprüngliche Fragestellung als „Aufgabe“ abgespaltet, damit sie sich deutlich abhebt. Will man aus dieser

---

<sup>4</sup> Zur vierwertigen Bewertung mit Häklein siehe Ruf, U. & Gallin, P. (1999), 80ff.

Problemstellung einen Auftrag machen, so muss das Kind direkt angesprochen und dazu aufgefordert werden, alle Gedanken und Gefühle niederzuschreiben.

In jeder von fünf Schachteln befinden sich gleich viele Spielfiguren. Nachdem man aus jeder Schachtel 18 Spielfiguren herausgenommen hat, verbleiben in den fünf Schachteln im Ganzen so viele Spielfiguren, wie vorher in zwei Schachteln enthalten waren.

**Aufgabe****(Defizitperspektive)**

- Wie viele Spielfiguren befanden sich am Anfang in jeder Schachtel?

**Auftrag****(Entwicklungsperspektive)**

- Achte beim Lesen dieses Textes auf deine Gedanken und Gefühle. Schreibe alles auf, was dir durch den Kopf geht.
- Zeichne die fünf Schachteln mit deren Inhalt und beschreibe, welche Teile du kennst.

## 2.2 Das Journal (Lernjournal, Reisetagebuch)

Damit die Arbeit im Dialogischen Unterricht ihren schriftlichen Niederschlag auf geordneten Bahnen findet, ist eine Zusammenfassung der im Unterricht verwendeten Blätter und Aufschriebe sowie aller selbstständig verfassten Texte notwendig. Diese Rolle übernimmt das Journal. Es mag ein reales Heft sein, es kann aber auch aus losen Blättern bestehen, die in einem Ordner gesammelt werden. Wichtig ist der fortlaufende Eintrag des Datums, an dem eine bestimmte Seite bearbeitet wird. Im Falle von losen Blättern muss zwingend auch der Name und die Blattnummer vermerkt sein.

Im Journal wird alles zusammengetragen, was Papierform hat: Aufträge, Bearbeitungen, Rückmeldungen, Autographensammlungen (siehe unten), Übungen, Prüfungsvorbereitungen, Theorieeinträge, Lehrerkommentare, weitere abgegebene Kopien, Prüfungen und die zugehörigen Fehleranalysen, Reflexionen, Rückschauen usw. Das einzige zuverlässige Ordnungskriterium im Journal ist die Zeit. Die Erfahrung hat gezeigt, dass die Lernenden sich im individuell geführten Journal erstaunlich gut zurechtfinden. Man muss also keine Bedenken haben, wenn die verschiedenen Themen strikt in chronologischer Abfolge im Journal ihre Spur hinterlassen. Als Orientierungshilfe und auch als Prüfungsvorbereitung oder für eine Selbstbeurteilung ist ein nachträglich verfasstes Inhaltsverzeichnis nützlich.

Das Journal ersetzt somit alle Hefte und Ordner des traditionellen Unterrichts. Die Lehrperson braucht sich damit nicht mehr um eine ausgeklügelte Aufteilung der im Unterricht anfallenden Texte in Theorieheft, Übungsheft, Prüfungsheft, Arbeitsblätter, Sudelheft usw. zu kümmern. Es wird einfach laufend protokolliert, was im Unterricht und bei der Hausarbeit passiert.

### 2.3 Rückmeldung (DU)

Im Dialogischen Unterricht werden die Texte, welche von den Lernenden verfasst sind, immer gelesen und mit einer, oft nur minimalen, Rückmeldung versehen. Dazu gibt es mehrere Spielformen. Bei jüngeren Kindern oder beim Einstieg in ein neues Thema hat sich der sogenannte *Sesseltanz* bewährt: Dabei liegt vor jedem Schüler oder jeder Schülerin die eigene Bearbeitung des aktuellen Auftrags zusammen mit einem vorbereiteten leeren Blatt, das nur den Titel „Rückmeldungen“ trägt. Dann erheben sich alle Lernenden und suchen sich einen fremden Platz, setzen sich und studieren den Text einer anderen Person. Sie haben dann die Aufgabe, ihren Lernpartnern eine wohlwollende oder auch kritische Rückmeldung zu schreiben, die auf jeden Fall mit dem eigenen Namen unterzeichnet wird. Danach erheben sich die Lernenden und suchen einen anderen Platz, der freigegeben worden ist. (Natürlich kann in Ausnahmefällen erlaubt werden, dass ein Lernender an seinem Platz sitzen bleibt und so erreichen, dass kein Fremder die persönliche Arbeit liest, aber auch er keine anderen Arbeiten zu Gesicht bekommt.)

Im Sesseltanz kommen auf jede Arbeit in der Regel mehrere Rückmeldungen von Mitschülerinnen und Mitschülern. Der Horizont der Bearbeitungsmöglichkeiten eines Auftrags wird damit stark erweitert, und der respektvolle Umgang miteinander wird eingeübt. Der Sesseltanz eignet sich vor allem in jenen Themensequenzen, bei denen die kognitiven Unterschiede der Schülerinnen und Schüler noch nicht allzu groß sind. Besonders attraktiv ist ein Sesseltanz dann, wenn auch die Lehrperson selbst eine eigene Bearbeitung des Auftrags zur Einsicht frei gibt und so als normales Mitglied im Sesseltanz agiert. Ein mündlicher Austausch am Schluss kann den Sesseltanz abrunden und seine Konsequenzen zur Fortsetzung des Unterrichts genutzt werden.

Eine zweite Rückmeldeart, welche durchaus auch mit dem Sesseltanz kombiniert werden kann, ist die *Autographensammlung*. Dazu sammelt die Lehrperson alle Journaltexte ein und sieht sie durch. Keinesfalls darf diese Durchsicht mit

einer Korrektur verwechselt werden. Es wird nur auf Qualitäten geachtet und besonders Auffälliges, Weiterführendes ins Auge gefasst. Die Lehrperson wählt dabei ein paar wenige Arbeiten oder Abschnitte aus den Journaltexten aus, um sie in kopierter Form in der nächsten Lektion in die Klasse einzuspielen. Bei der Auswahl wird besonders auf regulär hervorragende oder singulär interessante Bearbeitungen, aber auch auf neue Fragestellungen oder typische Irrtümer und Sackgassen geachtet. Dank der heute ausgereiften Kopiermöglichkeiten kann die Lehrperson ohne großen Aufwand die ausgewählten Ausschnitte der Journale (leicht verkleinert) auf ein bis zwei Blättern für die ganze Klasse kopieren. Die Schülerinnen und Schüler erhalten mit jeder Autographensammlung einen Einblick in die Lösungen der anderen Klassenmitglieder. Mit diesen können und sollen sie sich auseinandersetzen und dabei die Besonderheiten ihres eigenen Vorgehens bewusst erleben. Schließlich kann anhand der Autographensammlung ein Gespräch über typische Merkmale und Qualitäten guter Lösungen geführt werden. Wenn dann der Fortgang des Unterrichts durch solche authentischen Texte wesentlich beeinflusst wird, ist das ein Beleg für das Ernstnehmen der Schüler und Schülerinnen. Wenn die Autographen in der Klasse besprochen und Folgerungen aus ihnen zur Theorie und zu Werkzeugen der gemeinsamen fachlichen Arbeit gemacht werden, wächst das Gefühl der Lernenden, einem Sachgebiet nicht einfach ausgeliefert zu sein, sondern darin tatsächlich noch etwas bewirken zu können. Auch die Lehrperson zieht einen großen Vorteil aus der Autographensammlung. Selbst wenn sie schon viele Male denselben Stoff unterrichtet hat, entsteht keine lähmende Routine in Vorbereitung und Durchführung der Lektionen. Jede Klasse wird zu einem Unikat und die Spannung bleibt erhalten.

Es könnte vermutet werden, dass die Originalität und gedankliche Breite der Autographensammlungen mit steigender Klassenstufe abnimmt, während sie bei den jüngeren Schülern und Schülerinnen noch unverbraucht sprudeln kann. Die Erfahrung zeigt, dass jüngere Schülerinnen und Schüler tatsächlich viel Phantasie und Ideenreichtum aufs Papier bringen können, während aber das wachsende fachliche Repertoire für ältere Schülerinnen und Schüler weitaus mehr Möglichkeiten zur Behandlung eines neuen Problems bietet und sich so die Phantasie im Fach selbst niederschlägt und der gemeinsamen Arbeit zugute kommt.

## 2.4 Kernidee

Dialogischer Unterricht lässt sich nicht bis in alle Details auf Wochen hinaus planen. Oft steht die Gestaltung einer Lektion erst dann fest, wenn die Journale der Lernenden gesichtet sind und eine Autographensammlung hergestellt ist. In ihr liegen die Kernideen der kommenden Lektion.

Nur ganz am Anfang, wenn noch kein Unterricht voraus gegangen ist, muss die Lehrperson zum neuen Stoffgebiet eine Kernidee generieren. Es geht also darum, eine herausfordernde Sicht auf einen komplexen Stoff zu entwickeln, welche in der Lehrperson möglichst tief verankert ist. Dazu gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- Durch die Ausbildung der Lehrperson in einem Fach ist die wichtigste Grundlage zur Ermittlung persönlicher Kernideen geschaffen worden. Die Lehrperson musste den Stoff im betreffenden Fachgebiet schließlich durch ihre eigenen Leistungen meistern und sich so ein Fachwissen erwerben. Dadurch sind bei ihr persönlich gefärbte Einsichten und erzählenswerte Lernbiografien (eigene und auch fremde) entstanden. Der erste Schritt zur Generierung von Kernideen ist also, sich an jene vergangenen Erlebnisse beim ersten Kontakt mit dem Stoff zu erinnern, und sie an die Oberfläche zu heben.
- Das dialogische Prinzip kann auch beim Fehlen solch biografischer Kernideen im Vorfeld des Unterrichts aktiviert werden: Die Lehrperson muss dazu eine vertraute, aber fachfremde Person einladen, den Gedanken des kommenden Unterrichts probeweise zu folgen. Es entspinnt sich dabei häufig ein Dialog, aus dem die Kernideen für die erste Lektion gewonnen werden können. Die aktuell erlebte Begegnung zwischen Stoff und Person kann als Kernidee für den Unterricht benützt werden.

## 2.5 Normen (WIR)

Die Regeln, die Abmachungen, die Theorie – kurz der zu lernende Stoff – wird normalerweise erst nach einem Durchgang durch den Kreislauf zusammengestellt und verbindlich aufgeschrieben. Selbstverständlich können auch Lehrbücher an dieser Stelle eingesetzt werden. Am eindrücklichsten ist es für die Lernenden, wenn die Bestandteile der Autographensammlung in der Darstellung der Lehrperson erkennbar sind. Damit kommt das ICH-DU-WIR-Prinzip zum Abschluss: Zuerst steht die individuelle Auseinandersetzung eines ICHs mit dem Auftrag, dann wird diese von anderen DUs angeschaut und kommentiert. Schließlich fasst die Lehrperson alle interessanten Einsichten in einer WIR-Position zusammen.



Zum eingangs gezeigten Beispiel mit den fünf Schachteln haben sich im Verlauf der Arbeit mit verschiedenen Lerngruppen bereits vier verschiedene Lösungsansätze (Abb. 2) ergeben. Bei der Besprechung der Aufgabe können sich dann die Lernenden viel besser mit der regulären Einsicht befreunden, weil sie sich zu einer bestimmten Variante besonders hingezogen fühlen. Die Gefahr einer Mathematikschädigung – einer Schädigung durch Vermitteln unverständlicher Algorithmen – ist damit weitgehend gebannt.

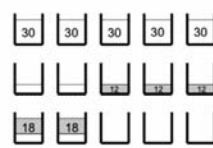


|  |   |
|--|---|
| <p style="text-align: center;"><b>Enaktiv und ikonisch</b></p>    | <p style="text-align: center;"><b>Imaginativ mit Anteilen</b></p> <p style="text-align: center;">In jeder Schachtel befinden nach der Entnahme von 18 Spielfiguren noch <math>\frac{2}{5}</math> der Spielfiguren</p>  |
| <p style="text-align: center;"><b>Ganzheitlich und elegant</b></p>  <p style="text-align: center;">Aus der ganzen Anlage sind 5 mal 18 Spielfiguren entnommen worden. Das sind die 90 Spielfiguren, welche in den drei Schachteln am Ende fehlen.</p> | <p style="text-align: center;"><b>Symbolisch</b></p> <p style="text-align: center;"><math>x = \text{Anzahl Spielfiguren in jeder Schachtel am Anfang}</math></p> <p style="text-align: center;">Gleichung:<br/> <math>5(x - 18) = 2x</math><br/> <math>3x = 90</math><br/> <math>x = 30</math></p>      |

Abb. 2: Vier verschiedene, von Schülern und Schülerinnen gefundene Lösungswege zur Aufgabe mit den fünf Schachteln

### 3 Zur pädagogischen Grundhaltung im Dialogischen Unterricht

Die verhältnismäßig strengen methodischen Regeln mögen helfen, die pädagogischen Vorsätze der Lehrenden in die Tat umzusetzen. Solchen Vorsätzen, die in Gesprächen mit Lehrerinnen und Lehrern immer wieder erwähnt werden, wollen wir hier nachgehen und zeigen, wie ihre Realisierung im Dialogischen Unterricht aussehen kann.

### **3.1 Man muss die Schülerinnen und Schüler dort abholen, wo sie stehen**

In der Didaktik wird gefordert, dass man beim Vorbereiten von Unterricht sich bemühe, vom Kind aus zu denken, damit die Erklärungen möglichst gut verstanden werden. Damit stellt sich die Lehrperson einen Schüler oder eine Schülerin aus dem Mittelfeld der Klasse vor und passt ihr Angebot diesem virtuellen Lernenden an, den es in Tat und Wahrheit gar nicht gibt. Die Konsequenz ist verheerend, denn die stärkeren Schülerinnen und Schüler werden sich langweilen, während die schwächeren überfordert sind. Auch im Dialogischen Unterricht muss sich die Lehrkraft überlegen, was für einen Auftrag sie der Klasse stellen will. Er muss so gestaltet sein, dass auch die Schwächsten Tritt fassen können, das heißt, dass der Einstieg ganz leicht sein muss. Meistens hat der Auftrag aber einen zweiten Teil, der dann zunehmend fachliche Ansprüche stellt, aber so, dass das Niveau im Wesentlichen vom bearbeitenden Kind selbst gewählt werden kann. Ist der Auftrag gestellt, kommen sofort die Lernenden zum Zug. Entscheidend ist also, dass der Perspektivwechsel im Unterricht rasch erfolgt und sogleich die Frage im Raum steht: „Wie machst du es?“ Diese Frage ermöglicht es jedem Kind, seine eigenen Wege zu beschreiten und zu dokumentieren. Steht aber die Frage „Machst du es richtig?“ im Zentrum, wird ein Großteil der Klasse wohl kapitulieren müssen. Damit die Schülerinnen und Schüler wirklich dort abgeholt werden können, wo sie stehen, ist es unumgänglich, dass sie selbst zu Wort kommen und diese Äußerungen verbindlich festgehalten und ausgewertet werden. Die Lehrperson kann also unmöglich in ihrer Vorbereitung dafür sorgen, dass die Kinder an ihrem Ort abgeholt werden, denn sie kennt den Ort nicht. Daher bietet das Journal die gute Möglichkeit, den Ort festzustellen; es erlaubt, die Konsequenzen für den Unterricht so zu ziehen, dass die Lernenden am Ort abgeholt werden, wo sie stehen.

### **3.2 Die Kinder sollen individuell gefordert und gefördert werden**

Die Individualisierung steht heute hoch im Kurs. Damit möchte man die immer wieder beklagte Heterogenität der Klasse in den Griff bekommen. Man versucht, den einzelnen Kindern angepasste Aufgaben von geeignetem Schwierigkeitsgrad zu geben. Das erzeugt natürlich einen enormen Druck auf die Lehrperson, denn sie muss zwanzig oder mehr genau austarierete Aufgaben erfinden, die zu den einzelnen Schülerinnen und Schülern passen. Beim Dialogischen Unterricht geschieht dies nicht: Alle Kinder erhalten den gleichen Auftrag, der aber auf ver-

schiedenen Niveaus bearbeitet werden kann. Das erreicht man dadurch, dass stets die Frage „Wie machst du es?“ im Zentrum des Auftrags steht. Anstelle einer Aufgabe wie zum Beispiel „Wie viel ist  $49 \cdot 51$ ?“, stellt man den Auftrag „Erkläre mir, wie du  $49 \cdot 51$  rechnest!“ So können Starke und Schwache gleichermaßen in ein produktives Tun – ins Journalschreiben – einsteigen. Es kommt also das Prinzip der ‚natürlichen Differenzierung‘ zur Anwendung, wo nicht die Lehrperson im Voraus für eine Individualisierung sorgt, sondern sich im Nachhinein aufgrund der Journaltexte eine individuelle Ausprägung zeigt.

Es gibt aber einen zweiten Grund, weshalb es günstig ist, die Lernenden alle zur gleichen Zeit am gleichen Auftrag arbeiten zu lassen. Nur so ist ein Austausch innerhalb der Klasse ergiebig. Alle Kinder haben mit dem aktuellen Auftrag Erfahrungen sammeln können und wissen, wovon die Rede ist. Sei es im Sesseltanz oder mit einer Autographensammlung, für die Lernenden ist es äußerst informativ, Bearbeitungen von Klassenkameradinnen und -kameraden zu Gesicht zu bekommen. Es wird dabei nicht nur die Neugier gestillt, welche in der Frage gipfelt „Wie hast du es gemacht?“, sondern in der Regel lernen besonders die schwächeren Kinder auch leichter aufgrund eines Textes eines Gleichaltrigen. Oft braucht es dann nur wenige Hinweise von Seiten der Lehrperson und die Lücken der Schwächeren werden geschlossen. So nutzt man die Heterogenität innerhalb der Klasse gleichsam als Potenzialdifferenz, aus der man – wie beispielsweise bei Wasserkraftwerken – Energie gewinnen kann. Gleichzeitig findet soziales Lernen im Fach selbst statt. Die gegenseitige Hilfe wird nicht auf die Freizeit verlagert, sondern ist konstituierendes Element im Dialogischen Unterricht.

### **3.3 Man muss die Schülerinnen und Schüler ernst nehmen und wertschätzen**

Marianne Nolte berichtet in ihrem Referat<sup>5</sup> „Zur Förderung mathematisch hochbegabter Grundschul Kinder“ unter den Erfahrungen, welche im Rahmen des PriMa-Projekts der Universität Hamburg gemacht wurden, dass ein Kind zuhause sagt: „Du Papa, die interessieren sich für das, was ich denke!“ Dass diesem Kind die Tatsache auffällt, dass seine Gedanken Ernst genommen werden, wirft ein trübes Licht auf den gängigen Klassenunterricht. Eigentlich sollte doch jedes Kind, also nicht nur jene, welche sich für das PriMa-Projekt qualifizieren konnten, in den Genuss einer solchen Wertschätzung kommen können.

<sup>5</sup> Das Referat kann unter <http://lecture2go.uni-hamburg.de/veranstaltungen/-/v/12250> als Film gesehen werden [Zugriff am 4. Juni 2013].

Dadurch, dass beim Dialogischen Lernen regelmäßig – etwa einmal pro Woche – ein persönlich abgefasster Journaleintrag eingefordert und gelesen wird, ist die Grundlage für eine Wertschätzung gelegt. Sobald der Text auch noch in der Autographensammlung erscheint und damit den Fortgang des Unterrichts mitgestaltet, kommt die Leistung des einzelnen Kindes voll zur Geltung. Natürlich wird nicht jedes Kind bei jeder Autographensammlung berücksichtigt, aber im Verlauf eines Semesters kommt in der Regel jedes Kind mindestens einmal zum Zug. Das Instrument der Autographensammlung ist also neben seiner direkten Funktion als Lernhilfe auch ein Mittel zur Erzeugung des Gefühls von Selbstwert und Selbstwirksamkeit (ICH), welche ja – nach Deci und Ryan (1993) – den ersten Grundpfeiler für die Motivation beim Lernen bilden.

### **3.4 Ich will den Klassengeist fördern**

Engagierte Lehrpersonen sind dafür besorgt, dass das Klima und die Umgangsformen in der Klasse gut sind. Auch außerschulische Anlässe können diesem Zweck dienen. Dagegen ist nichts einzuwenden. Trotzdem wäre es wünschenswert, wenn diese Anliegen im Unterricht selbst unterstützt werden könnten. So gibt es Lehrpersonen, die besonders auf eine geregelte und gepflegte Diskussionskultur Wert legen. Beim Dialogischen Lernen kommt außerdem noch die Schriftlichkeit dazu. Wenn die Schülerinnen und Schüler beispielsweise im Sesseltanz mehrere Beiträge von Mitschülerinnen und Mitschülern lesen und auch kommentieren können, verstärkt sich der gegenseitige Respekt nur schon aufgrund der fachlichen Auseinandersetzung. Wir konnten die Erfahrung machen, dass selbst in schwierigen Klassen die Lernenden sehr sorgsam miteinander umgehen, sobald es darum geht, eine Rückmeldung zu einem Journaltext zu schreiben. So entsteht innerhalb des Fachs für alle Beteiligten das Gefühl der sozialen Eingebundenheit (DU), die dem zweiten Grundpfeiler der Motivation nach Deci und Ryan (1993) darstellt. Eine ähnliche Wirkung hat auch die Autographensammlung, weil sie die Überzeugung stärkt, als Klasse den Gang des Unterrichts mitbestimmen zu können.

### **3.5 Die Noten sollen die Kinder nicht entmutigen**

Wenn sich ein Kind im Journal schriftlich äußert, hat es das Anrecht darauf zu erfahren, wie die Lehrperson diese Leistung einschätzt. Eine vierwertige Skala hat sich in der Praxis für die Beurteilung von Journalbeiträgen bewährt und eignet sich für eine schnelle Rückmeldung von Seiten der Lehrperson (siehe Abbildung 3).

|              |   |
|--------------|---|
| <del>✓</del> | : noch nicht erfüllt                    |
| ✓            | : erfüllt                               |
| ✓✓           | : erfüllt mit erkennbarer Eigenleistung |
| ✓✓✓          | : überraschender Wurf                   |

Abb. 3: Vierwertige Beurteilungsskala mittels Häklein

Aus psychologischen Gründen ist es wichtig, dass man anstelle der Häklein während des Semesters nicht schon Noten gibt. Die Häklein sind gleichsam Punkte, welche man während des Semesters sammelt. Das durchgestrichene Häklein entspricht 0 Punkten und bedeutet, dass der Autor oder die Autorin sich nochmals mit dem gestellten Auftrag befassen und den entsprechenden Journalteil nochmals abgeben sollte. Bei Genügen verwandelt sich dann das durchgestrichene Häklein in ein normales Häklein, also einen Punkt. Nicht abgegebene Journalbeiträge werden vorerst auch mit 0 Punkten vermerkt. Allerdings können solche Beiträge verspätet abgegeben werden und erhalten dann in der Regel höchstens ein Häklein, also einen Punkt. Erst ganz am Ende des Semesters wird die Gesamtsumme in eine Note verwandelt, welche für das Zeugnis wirksam ist. Wie diese Umrechnung genau aussieht ist nicht einmal so wichtig (siehe Fußnote 4). Wichtig ist einzig, dass überhaupt eine Bewertung der Journaltexte stattfindet und dass diese Leistungen die Zeugnisnote beeinflussen, sofern überhaupt eine solche gegeben werden muss. Eine ausführliche Beschreibung der Leistungsbewertung im Dialogischen Lernen findet sich in im Band 4 von „Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer“ (Ruf & Gallin 2011) aus dem Schneider Verlag.

Die langjährige Erfahrung im Umgang mit Häklein und Noten hat gezeigt, dass der Einbezug der Journalleistungen in die Zeugnisnote eine erhebliche Entlastung vom Notendruck mit sich bringt. Wenn ungefähr wöchentlich solche Punkte gesammelt werden können, erarbeiten sich die Lernenden gleichsam einen Polster, welcher ein punktuelles Versagen in einer standardisierten Leistungskontrolle (Klassenarbeit, Schularbeit, Prüfung) abfedert. Die Schülerinnen und Schüler können viel eher ihre Leistung im Journal steuern als bei Prüfungen, welche normalerweise in einer kleinen Anzahl jedes Semester stattfinden und deren Noten aus der Sicht der Lernenden oft einen etwas zufälligen Charakter haben. Zudem spielt natürlich die Tagesform bei Prüfungen

eine große Rolle, während bei den Häklein einzelne Fehlleistungen in der Vielzahl der Hakenanlässe ausgeglichen werden. Damit haben die Lernenden im Dialogischen Unterricht auch im Bereich der Häklein eher das Gefühl, durch Eigenleistung etwas bewirken zu können und stehen dementsprechend auch in Prüfungen weniger stark unter Druck. Während im traditionellen Unterricht oft vor Prüfungen ein riesiger – meist wenig ertragreicher – Aufwand betrieben wird, wird im Dialogischen Unterricht von den Lernenden eine kontinuierliche Leistung über das ganze Semester verlangt. Die Belastungsspitzen werden deutlich verringert und das Lernen besser auf das Semester verteilt. Wenn jemand ins Hintertreffen geraten sollte, wird dies schnell sichtbar, nicht erst nach einer missratenen Prüfung. Die Lehrperson weiß fortlaufend, wo die Lernenden stehen, wo sie allenfalls Probleme haben. Missverständnisse kommen schnell ans Licht. Der Lehrer oder die Lehrerin braucht sich nicht am Schluss des Semesters beispielsweise mit einem Fragebogen über ihren eigenen Unterricht ins Bild zu setzen.

Durch die permanente, aber leistbare Anstrengung und durch den richtungsweisenden Einbezug der Journalbeiträge im Unterricht werden die Schülerinnen und Schüler nicht entmutigt und erleben, dass sie etwas können. Dieses sogenannte Kompetenzerleben (WIR) ist nach Deci und Ryan (1993) der dritte Grundpfeiler der Motivation beim Lernen.

### **3.6 Die formative Beurteilung soll die summative ergänzen**

Seit der zweiten Hälfte des vorangehenden Jahrhunderts wird die Rolle einer formativen Bewertung betont, einer Bewertung, welche das Lernen fördert und individuelle Unterschiede mit berücksichtigt. Dabei hat man sich vorgestellt, dass die Lehrperson sich dem einzelnen Lernenden zuwendet, ihn ermuntert oder korrigiert und weiterführende Anweisungen gibt. Die Erkenntnisse aus solcher Lernbegleitung können schlecht mit einer Note im Zeugnis ausgedrückt werden, so dass mehr und mehr auch Wortzeugnisse eingeführt worden sind. Der große Nachteil dieser Bestrebungen liegt darin, dass einerseits der Aufwand für die Lehrenden enorm ansteigt und andererseits die Beurteilung für die Lernenden wenig transparent ist. Sobald aber ein Lernjournal zum Einsatz kommt, in welchem die Beiträge der Lernenden häufig grob (vierwertig) bewertet werden, bildet sich eine Grundlage für die formative Bewertung, welche nicht nur für die Lernenden, sondern auch gegenüber den Eltern und Behörden belegbar und transparent ist. Selbstverständlich schließt der Dialog im Medium des Journals

die mündliche Lernbegleitung überhaupt nicht aus. Das Gespräch über das Fach und die Leistungen der einzelnen Schülerinnen und Schüler erhält auf der Grundlage dieser Journaltexte eine Aktualität, welche zu sehr intensiven mündlichen Besprechungen innerhalb der einzelnen Lektionen führen. Oft ergeben sich daraus neue Fragen und Aufträge, welche den Unterricht weiter voranbringen. Die Lehrpersonen werden so von einer minutiösen Planung des Lektionsablaufs entbunden und können ihre ganze Kraft auf die wesentlichen Aspekte des Fachs und die Gedanken der Kinder richten. Diese Umorientierung fällt allerdings nicht immer leicht. Sie ist Gegenstand der aktuellen Aus- und Weiterbildung in Dialogischem Lernen.

#### LITERATUR

Deci, E. L.; Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik 39, 223-238

Hess, K. (2002): Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung. Didaktische Hintergründe und empirische Untersuchung zum Lehrverständnis und dessen Umsetzung im mathematischen Erstunterricht. Universität Zürich, Institut für Erziehungswissenschaft

Ruf, U. & Gallin, P. (1999): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik, Austausch unter Gleichen. Band 1. Klett/Kallmeyer Verlag (4. Auflage 2011)

Ruf, U. & Gallin, P. (2011): Erkennen und Bewerten von Leistungen im Dialogischen Unterricht. In: Sacher W. & Winter F. (Hg.): Diagnose und Beurteilung von Schülerleistungen. Band 4 der Reihe: Professionswissen für Lehrerinnen und Lehrer (hg. von H.-U. Grunder, K. Kansteiner-Schänzlin, H. Moser). Baltmannsweiler: Schneider Verlag & Verlag Pestalozzianum, 231-249

Ruf, U.; Keller, St.; Winter, F. (2008, Hg.): Besser lernen im Dialog, Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze-Velber: Klett/Kallmeyer Verlag