

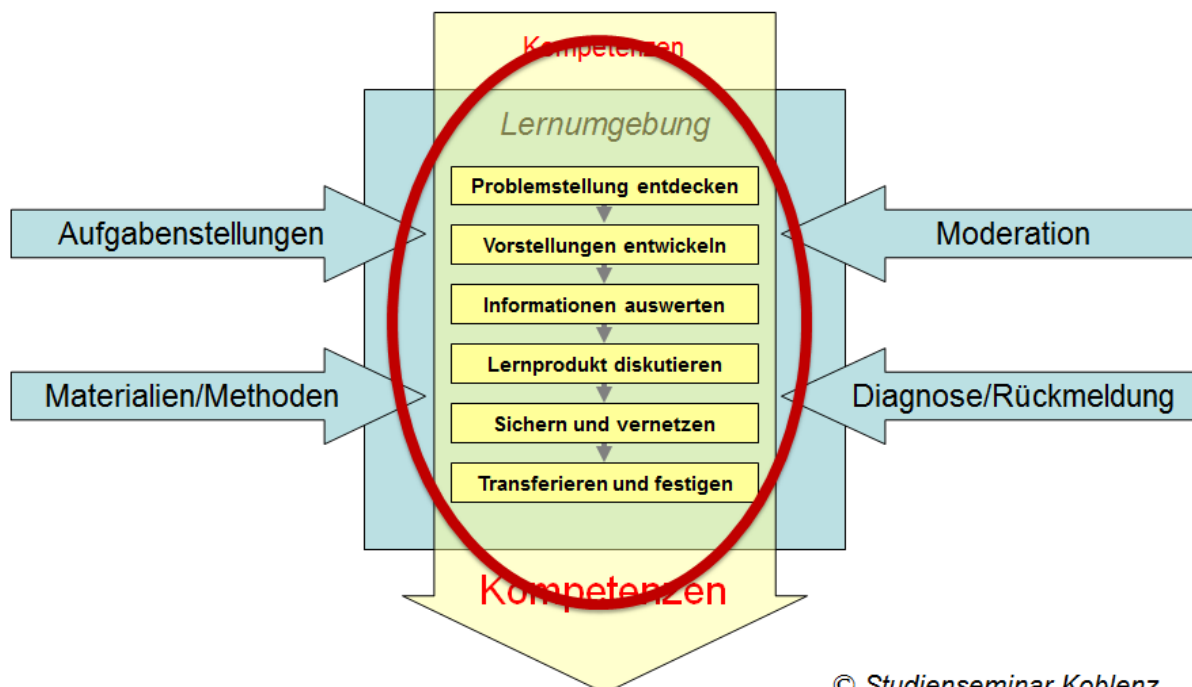


Prüfungsthema 5

Der Lernprozess

Der Lernprozess steht im Zentrum des Lehr-Lern-Modells.

Modell des Lehr-Lern-Prozesses



Schulisches Lernen ist ein organisiertes und strukturiertes Lernen, dem meistens eine wie auch immer geartete Schrittfolge zugrunde liegt. Verschiedene didaktische Modelle konfigurieren und begründen diese unterschiedlich. Nach konstruktivistischer Auffassung ist Lernen ein individueller selbstgesteuerter Konstruktionsprozess, der zwar von außen beeinflusst, aber nicht vorgeschrieben werden kann. Hierzu gehören auch Rekonstruktions- und Dekonstruktionsprozesse. Lernprozesse sind nicht mit Lehrprozessen identisch.

Jedwedes Lernen findet immer in der Zeit statt, wenngleich sich verschiedene Lernvorgänge zeitlich überlappen und in Zyklen wiederholen können. Die Lernschrittfolge beschreibt nicht zwingend die zeitliche Abfolge des Unterrichtsganges, sondern aufeinander folgende Lernphasen.

Lernprozesse sind organisch, nicht chronologisch angelegt. Lernen funktioniert durch „Störung“, das Schaffen eines kognitiven Ungleichgewichts. Erst wenn die „Störung“ behoben ist, das Ungleichgewicht zugunsten eines neuen, mit Erkenntniszuwachs versehenen Gleichgewichts aufgegeben ist, ist Lernen erfolgt. Lernen ist nicht dasselbe wie Informationsaufnahme, diese benötigt keine Umstrukturierung des Gehirns. Wer schon ein gut vernetztes und abstraktionsfähiges Denkgerüst hat, wird Informationen darin aufnehmen.

Will man aber die Lerner nicht mit Informationen füttern, sondern sie „lernfähiger“ machen, muss man

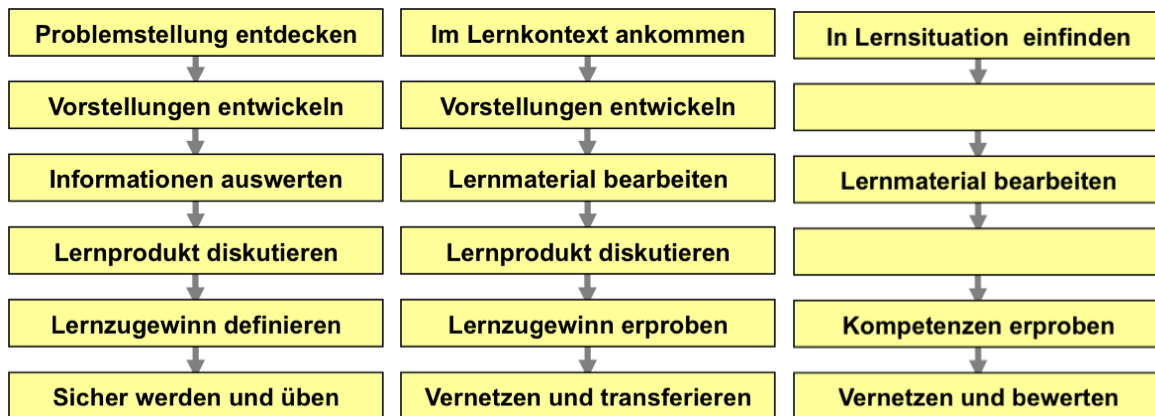
- Denkmuster anbieten (= Fähigkeit zur Abstraktion)
- Strukturierungsprinzipien anbieten (= Fähigkeit zur Vernetzung bestehender Verbindungen)
- Kreativität fördern (= Fähigkeit zur Neusynthese synaptischer Verbindungen)

Lernprozesse gelingen, wenn Lerner vor eine herausfordernde Aufgabe gestellt werden, die sie bewältigen *wollen* und die sie bewältigen *können*. Lerner *wollen* eine Aufgabe bearbeiten, wenn diese sich ihnen als interessant und herausfordernd darstellt. Lerner *können* eine Aufgabe bearbeiten, wenn die ihnen zur Verfügung stehenden Fähigkeiten hinreichen. Lernprozesse bedürfen dieser lernerspezifischen Passung.

Lernschrittfolgen

Lernschrittfolgen umfassen in der Regel zwischen vier und sechs Lernschritte. Die Lernschrittfolge ist weder eindeutig, noch zwingend in jeder Lerneinheit. Die Lernumgebung bestimmt die Schrittfolge. Je nach vorliegendem Lernmaterial, Lernthema und Lernszenario werden die Lernschritte etwas anders akzentuiert.

Im Folgenden sind mögliche Schrittfolgen dargestellt:



	Modell 1	Modell 2	Modell 3
1	Problemstellung entdecken	Im Lernkontext ankommen	In die Lernsituation einfinden
2	Vorstellungen entwickeln	Hypothesen entwickeln	Problemfragen entwickeln
3	Informationen auswerten	Lernmaterial bearbeiten	Lernprodukte erstellen
4		Lernprodukt diskutieren	
5	Lernzugewinn definieren	Lernzugewinn erproben	Kompetenzen erproben
6	Sicher werden und üben	Vernetzen und transferieren	Vernetzen und bewerten

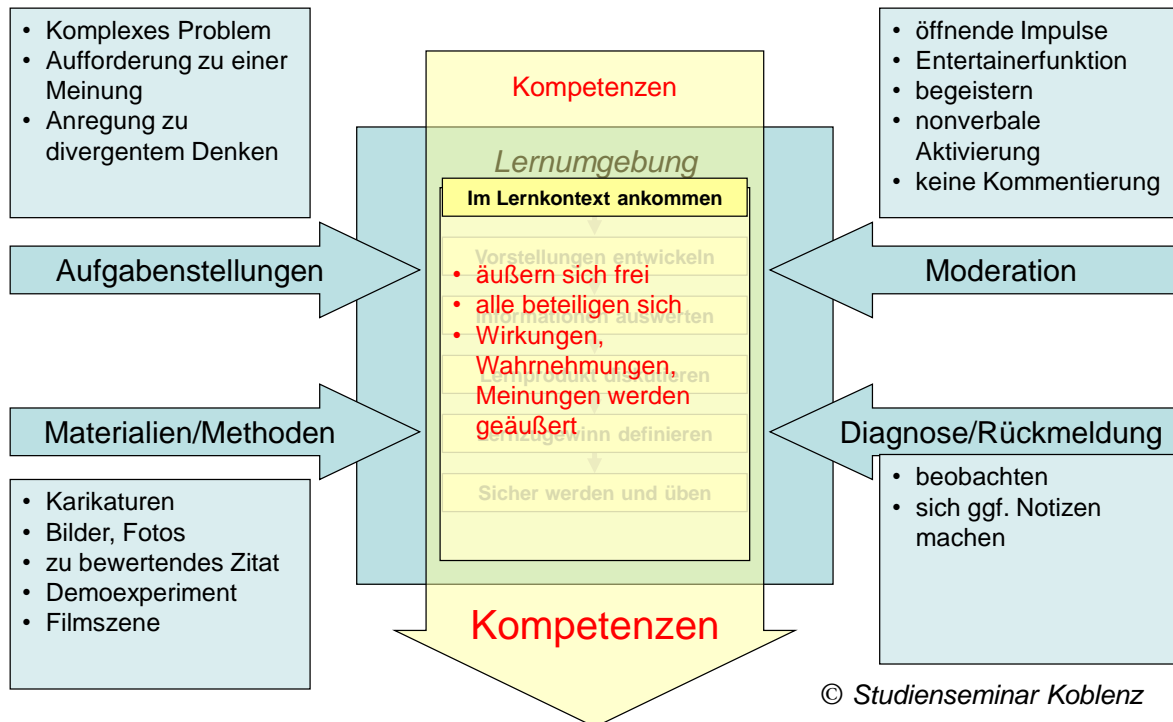
Lernprozesse sind kompetenzorientiert anzulegen, das heißt, sie sind so anzulegen, dass sie einen „handelnden Umgang mit Wissen“ anleiten. Die Handlungsdimension ist immanent: Lernakte in bestimmten Lernphasen artikulieren sich im Handeln und in der Erstellung von Lernprodukten. Die Handlungs- und Produktionsorientierung ist kein didaktisches Modell, sondern in ihr gerinnt phasenspezifisch der Lernprozess. Sie zeigt Lernprogression und Lernplateaus.

Lehrer- und Lerneraktivitäten in den einzelnen Lernphasen

Die einzelnen Lernphasen verlangen unterschiedliche, jeweils spezifische Aktivitäten bzw. Leistungen der Lerner und der Lehrer. Die Planung und Gestaltung von Lernprozessen muss diese spezifischen Aktivitäten berücksichtigen, um das phasengerechte Lernen zu initiieren. Erst in dem Zusammenspiel von phasenspezifischem Lernen und der Lernschrittfolge als ganzer entwickelt sich ein schlüssiger Lernprozess. Dabei gilt: Die Lernschrittfolge ist keine Addition der einzelnen Lernphasen, und die einzelnen Lernphasen sind nicht aus der Lernschrittfolge deduziert.

Lernschritt 1

Problemstellung entdecken / Im Lernkontext ankommen / In die Lernsituation einfinden



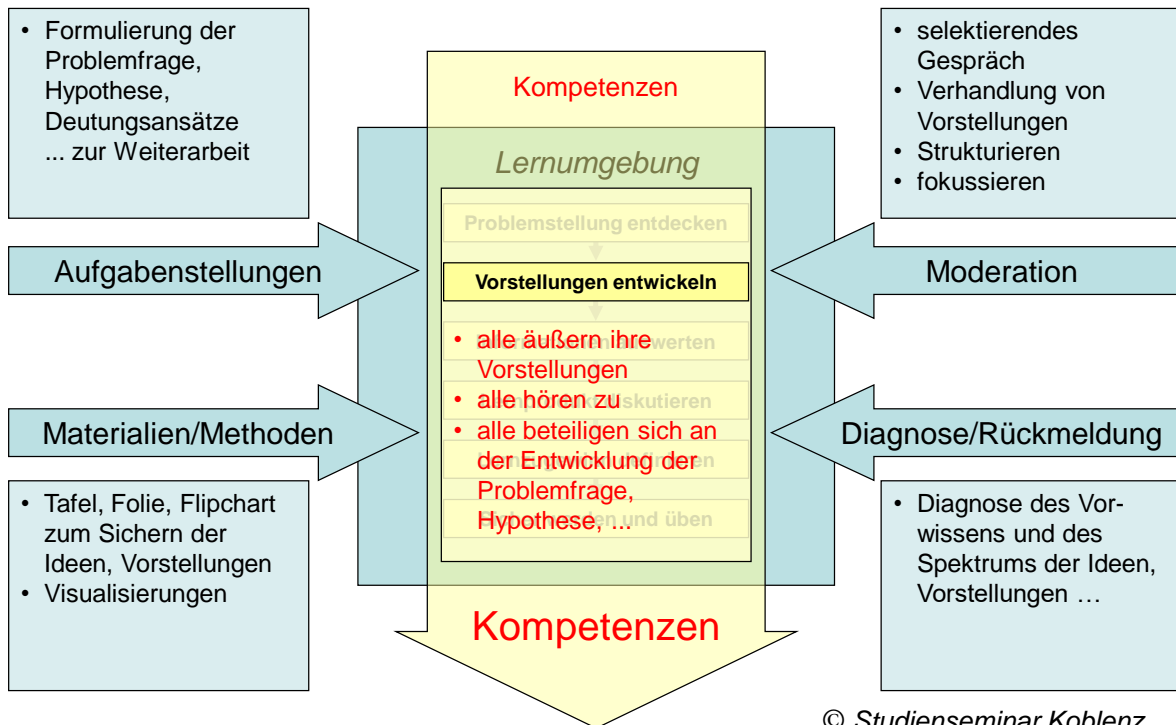
Der Lehrer bringt eine Aktivierungsleistung auf, die er material (Folien, Bilder ...) und/oder personal (öffnende Moderation) steuert.

Es gibt verschiedene Formen, um im Lernkontext anzukommen: Wenn eine Problemstellung die Lerneinheit initiiert und bestimmt, dann ist es in der Regel geboten, dass die Lerner diese selbst z.B. an gegebenem Material oder beschriebener Situation selbst entdecken. Es ist auch möglich, dass die Lehrkraft die Problemstellung vorgibt, dann müssen die Lerner diese nachvollziehen. Nicht immer gibt es ein Problem zu entdecken. Es kann auch eine Fragestellung sein, die durch den Kontext, oder durch eine Sachstruktur, ein Erlebnis, einen aktuellen Anlass, ... aufgeworfen wird. Die Lehrkraft steuert durch offene Impulsformen (komplexes Problem, Aufforderung zu einer Meinung, Anregungen zum divergenten Denken), durch engere Impulsformen (Concept cartoons, zu bewertendes Zitat, Demonstrationsexperiment, ...) oder einfach durch eine spannende Frage, die vom Lehrer vorgegeben wird. Nonverbale Aktivierungen eignen sich besonders gut.

Die Lerner müssen sich alle einbringen können, äußern sich frei, äußern ihre Meinungen, Ideen, Hypothesen, Wirkungen. Die Lehrperson kommentiert nicht und beobachtet und ermutigt.

Lernschritt 2

Vorstellungen entwickeln / Hypothesen und Problemfragen entwickeln

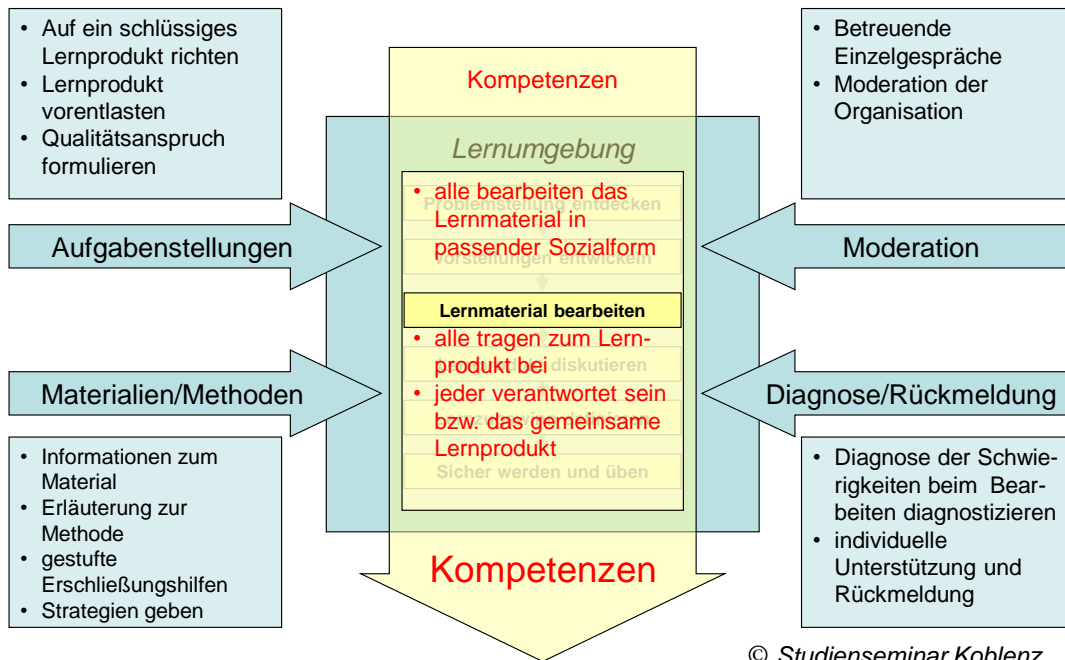


© Studienseminar Koblenz

In dieser Phase geht es um die Formulierung einer Problemfrage, Hypothese, Aussage zur Weiterarbeit. Der Lehrer vollbringt hier Strukturierungsleistungen und Abstraktionsleistungen in Form von Visualisierungen und/oder Zusammenfassungen. Er geht vom offenen Gespräch in ein selektierendes Gespräch über. Vorstellungen werden verhandelt, ein Vorprodukt, z.B. in Form einer Problemfrage, einer Deutungshypothese oder ausgehandelter Vorstellungen entsteht als ein „Sicherungsprodukt“ (Tafelbild, Schüler-Hefteinträge, Notizen ...). Dieses Produkt ist wichtig, um später den Lernzugewinn definieren zu können.

Lernschritt 3

Lernmaterial bearbeiten / Lernprodukte erstellen / Informationen auswerten



In dieser Phase stellt die Lehrkraft eine Aufgabenstellung, die auf ein schlüssiges Lernprodukt zielt. Er informiert über das Lernmaterial, erläutert Methoden, gibt ggf. gestufte Erschließungshilfen evtl. durch schrittweise geführte Arbeitsaufträge und nennt Strategien. Das Lernprodukt muss ggf. vorentlastet („*minds on, before hands on*“) werden.

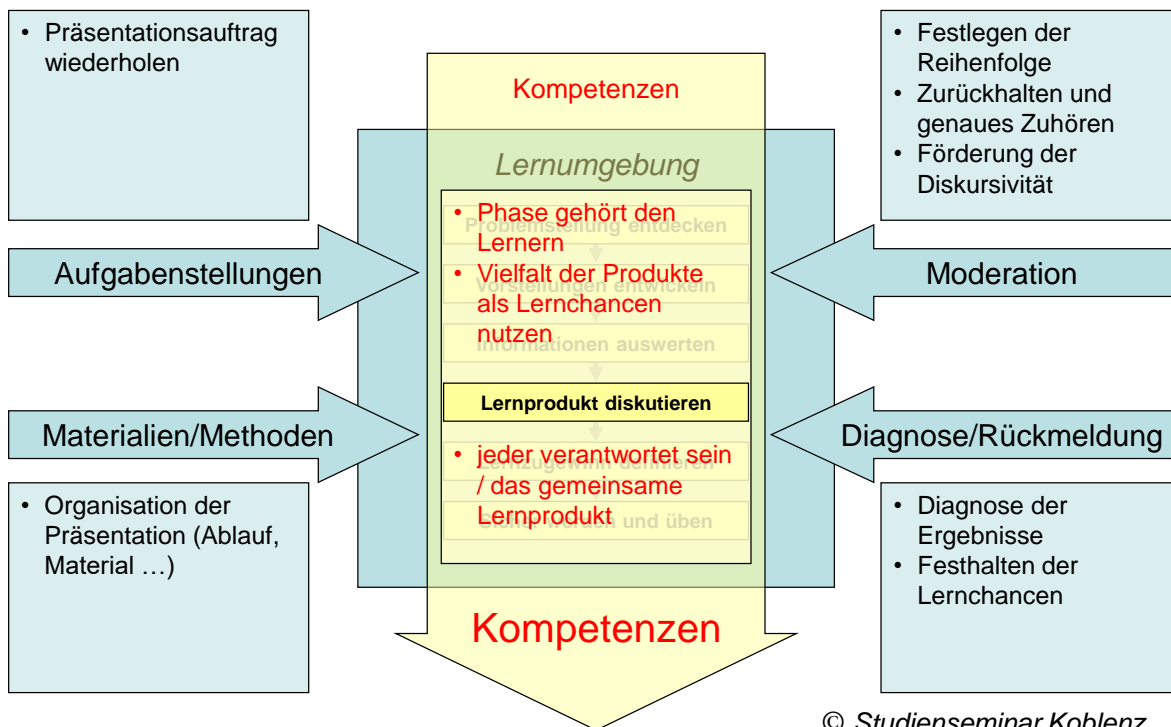
Die Lerner erstellen ein individuelles, verhandelbares und diskursives Lernprodukt. Sie müssen wissen, zu welchem Zweck sie das Lernprodukt herstellen und welche Anforderungen an das Produkt gestellt werden, d.h. die Qualitätsmerkmale müssen bekannt sein. Unterstützungsangebote, z.B. durch „Halbfertigprodukte“ können gegeben werden. Die Lehrkraft diagnostiziert die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung, unterstützt individuell und meldet zurück im Sinne einer individuellen Lernbegleitung.

Lernprodukte unterstützen den Lernprozess, indem sie ihn materialisieren.

Lernprodukte

- bilden eigene Werkstücke der Lerner. Die Lerner stellen eigene Lernprodukte her, die ihren individuellen Konstruktionsprozess offen legen.
- geben Auskunft über den individuellen Verstehens- und Erschließungsgrad. Hier setzt die individuelle Förderung an. Individuelle Förderung bedarf der pädagogischen Diagnostik. Materialisierte Lernprodukte ermöglichen eine individuelle Diagnose.
- sind Ausgangspunkte und Kulminationspunkte des Lernens. Am Beginn des Lernprozesses zeigen sich in ihnen die Lernausgangslage und der gegenwärtige Erkenntnis- und Durchdringungsgrad. Am Ende können aus den einzeln erstellten Lernprodukten kooperative Produkte erstellt werden. Diese halten die gemeinsamen Erkenntnisse fest, bündeln Ergebnisse, würdigen die Lernchancen, heben Lernschwierigkeiten auf und bieten Anchlüsse für weitergehende Fragen.

Lernschritt 4 Lernprodukt diskutieren

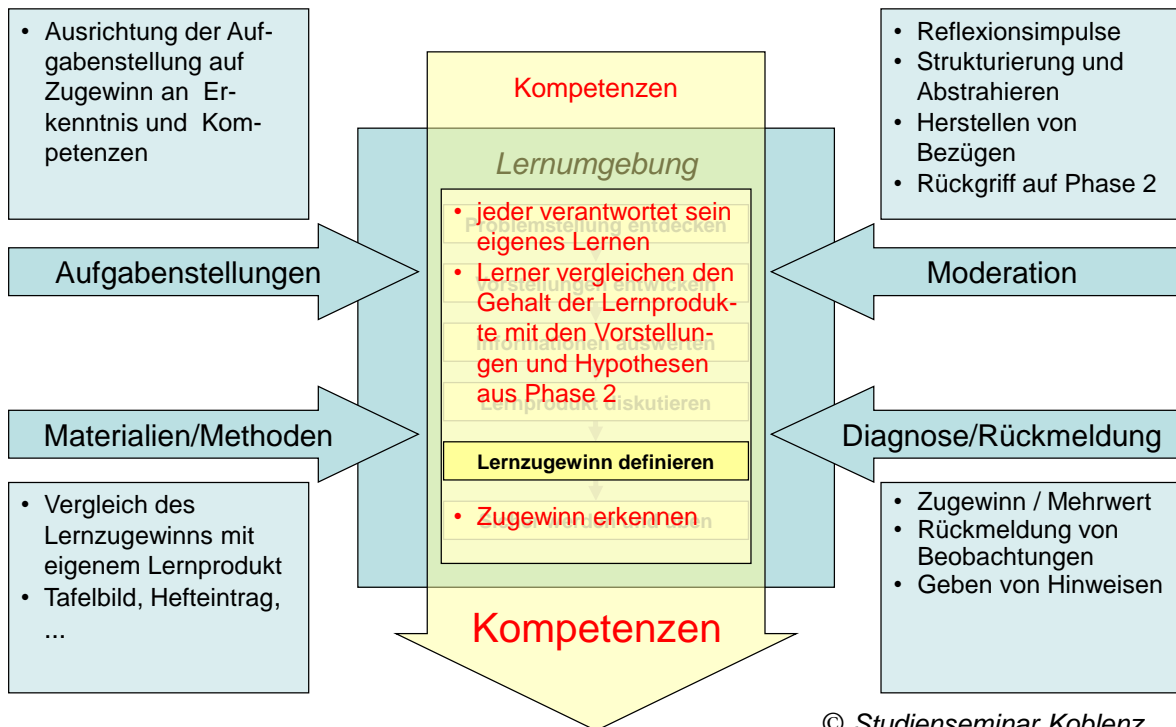


Diese Phase gehört den Lernern. Die Lerner stellen ihre Lernprodukte vor, sie erläutern und konkretisieren sie. Durch den Vergleich fremder und eigener Lernprodukte ergeben sich Fragen und Beobachtungen. Da die Lerner eigene Lernprodukte entwickelt haben, haben sie eine eigene Erschließungsweise entwickelt. Diese wird ihnen sichtbar durch den Abgleich mit anderen Erschließungsweisen. Im Auswerten der Differenzen und Konvergenzen liegt der Wert dieser Phase: Ergebnisse werden festgehalten, Lernchancen werden festgestellt, Lernschwierigkeiten werden diagnostiziert, weitergehende Fragen öffnen den Lernprozess.

Die Lehrkraft hält sich zurück, moderiert die Reihenfolge und fördert durch die Moderation die Diskursivität. Sie diagnostiziert die Ergebnisse, stellt Lernchancen fest, merkt sich diese und bringt sie in nachfolgende Phasen ein.

Lernschritt 5

Lernzugewinn definieren / Lernzugewinn erproben / Kompetenzen erproben



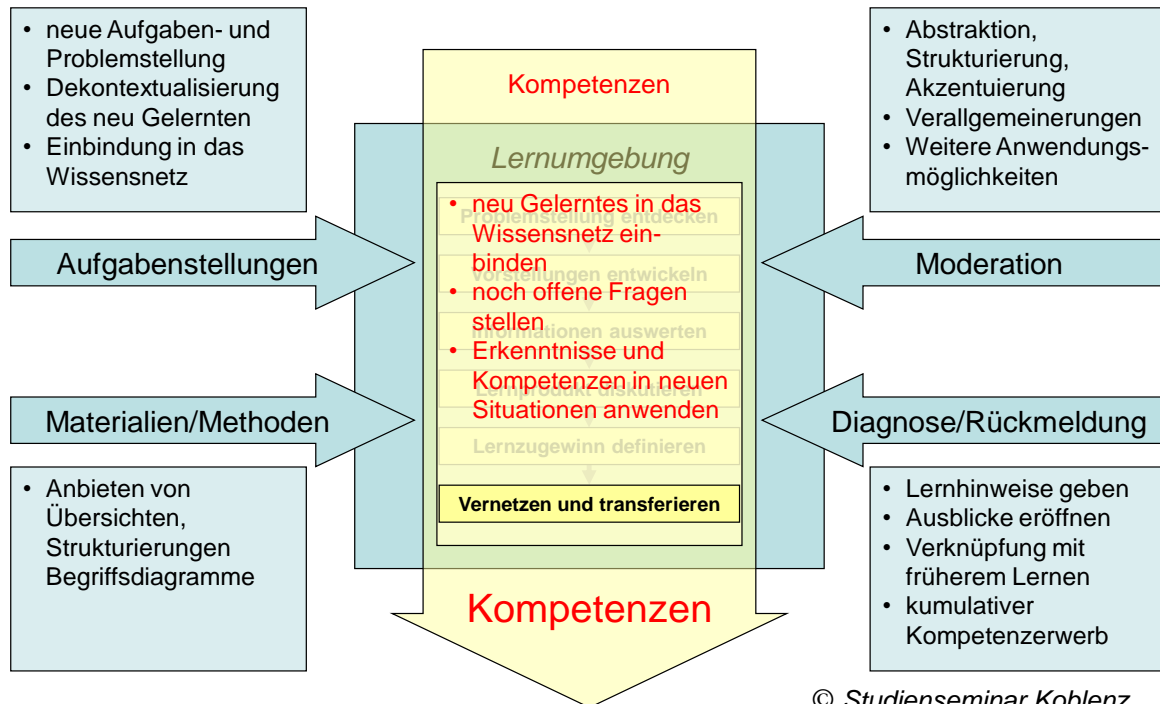
© Studienseminar Koblenz

Die Lehrkraft setzt in der Moderation Reflexionsimpulse. Sie greift auf die Phase 2 zurück und stellt Bezüge zum Vorwissen und zu den Eingangskompetenzen her. In dieser Phase werden die Lernergebnisse auf eine abstraktere Ebene gehoben. Dazu muss die Lehrkraft strukturierend moderieren und Strukturierungstechniken anwenden. Das Lernprodukt wird mit dem Anfangsprodukt verglichen und der Lernzugewinn wird festgehalten (z.B. im Tafelbild, im Heft).

Die Lerner verbinden die Erkenntnisse des Lernplateaus der vorigen Phase (Ergebnisse, Lernchancen, Lernschwierigkeiten, weitergehende Frage) mit dem Vorwissen, den Hypothesen der 2. Phase. Dieser Abstraktionsprozess hat mehrere Komponenten: er legt den Zugewinn durch den Vergleich mit dem Anfangsprodukt offen; er präzisiert (verifiziert, falsifiziert, ergänzt) die Anfangsvorstellung und die erste Hypothese, er legt dar, dass der Zugewinn auch durch die unterschiedliche Herangehensweise der einzelnen ermöglicht wird (kooperativer Mehrwert).

Lernschritt 6

Vernetzen und transferieren / Sicher werden und üben / Vernetzen und bewerten



Dieser Lernschritt gibt vor, dass das Üben vom Lernen abgekoppelt ist und im Nachgang erfolgt. In dieser Phase geht es in erster Linie um die Dekontextualisierung des Gelernten und damit um einen Transfer und die Restrukturierung in ein Begriffsnetz. Ggf. findet eine neue weitere Auseinandersetzung in einem anderen Kontext statt. Diese Phase markiert den Abschluss der Lernschrittfolge und weniger dem einschleifenden Üben. Der Lernzugewinn ist in das Wissensnetz einzubinden. Die Phase berücksichtigt die These, dass der neurophysiologische „Weg in das Gedächtnis hinein“ nicht dem „Weg aus dem Gedächtnis heraus“ entspricht. Beide Wege – also sowohl die Aneignung der Kompetenzen als auch deren Artikulation und Anwendung sind - ganz im Sinne des Kompetenzbegriffs des „handelnden Umgangs mit Wissen“ – zu üben. Das immanente Üben wohnt dem fraktalen, selbstähnlichen Aufbau des Lehr-Lern-Modells inne. Reine Übungsstunden, losgelöst vom Lernprozess sind kontraproduktiv, da ihnen aufgrund mangelnder Verknüpfungsmöglichkeiten des Gelernten mit konkreten Handlungssituationen die Möglichkeit eines situiereten Sicherwerdens fehlt.

Erworbene Kompetenzen werden in dieser Phase des Lehr-Lernprozesses auf neue Aufgabenstellungen angewandt. Die Dekontextualisierung führt in der Regel in einen neuen Modelldurchlauf und verdeutlicht den fraktalen Charakter des Modells. Der Lernschritt 6 kann von den anderen abgekoppelt werden. Die Vernetzung muss aber im Auge behalten werden („kumulativer Kompetenzerwerb“). Einige Forschungsergebnisse legen sogar den Schluss nahe, dass eine überschaubare „zeitliche Verzögerung“ lernwirksamer ist als der unmittelbare Anschluss – alltagspraktisch präsent ist dieses Phänomen durch die Phrase vom „Lernen im Schlaf“. Damit synaptische Verbindungen „reifen“ können, braucht es Zeit und „Bedeutsamkeit“, also Emotionen und/oder häufige Wiederholung.

Planung von Lernprozessen

Eine Unterrichtsplanung sollte mit der Planung des Zentrums (des „Herzstücks“) beginnen und dann rückwärts fragen, was an Vorwissen notwendig ist und vorwärts fragen, wie der Lernzugewinn vernetzt und transferiert wird.

Das Zentrum des Lernens ist die eigenständige und kooperative Arbeit an dem Gegenstand, der Sache, dem Thema, dem Material. Die Arbeit ist ein Abarbeiten, ein Bearbeiten, ein Durchdringen, ein Durchdenken, ein Deuten, ein Umwälzen, eine Auseinandersetzung, ein diskursives Aushandeln mit sich und mit anderen. Hierbei handelt es sich um einen konstruktiven Prozess im Dialog mit der Sache bzw. mit anderen *an* der Sache und *über* die Sache. Es ist ein konstruktiver und im besten Sinne hermeneutischer Prozess der Sinnkonstruktion. Lernen in diesem Sinne ist anstrengend und herausfordernd.

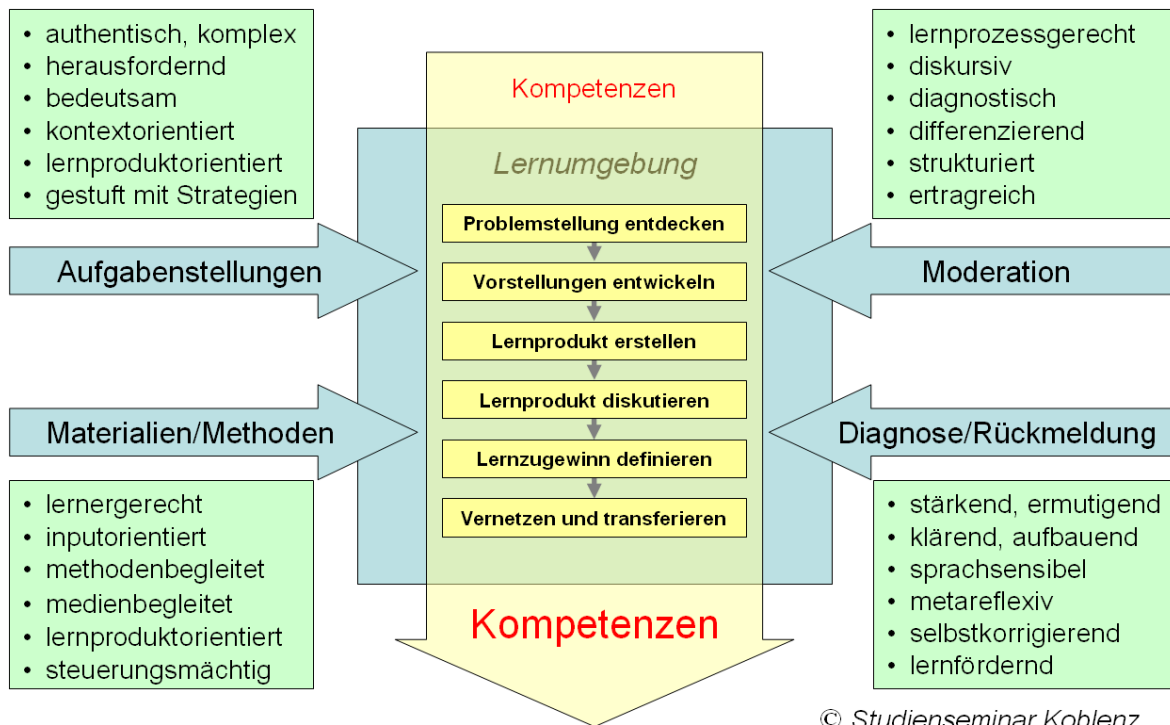
Wie lernt man als Berufsanfänger Unterricht zu planen und vom Zentrum aus zu denken? Das Thema, der Themenkontext, der Sachverhalt, die Sache, der Lerngegenstand konkretisieren sich fast immer an Materialien, Gegenständen, Darstellungsformen (Tabellen, Bildern, Texten, Experimentiergeräten, Filmen, Medien, ...). Diese liegen oft vor oder springen der Lehrkraft bei der Suche schnell ins Auge. Häufig sind sie der Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung. Wer sich allerdings allzu früh methodisch durch eine vielleicht attraktive spontane erste Idee festlegt, weil diese einen besonderen Reiz hat, verengt frühzeitig den Blick und läuft Gefahr, dass diese Idee die weiteren Planungsüberlegungen hegemonisiert und in eine Sackgasse führt. Es empfiehlt sich daher gerade nicht, die Unterrichtsplanung mit dem Einstieg zu beginnen, sondern mit dem Zentrum.



Bei der Material- und Themensichtung richtet sich der Blick auf das fachliche und das didaktische Potenzial: Was kann an dem Thema, Gegenstand, Material gelernt werden? Welche Kompetenzen können hier besonders gut entwickelt werden? In welchen Kontext können diese gesetzt werden? Welche Lernprodukte können im Blick auf die Kompetenzen erstellt werden? Sobald diese Fragen beantwortet sind, kann die detaillierte Unterrichtsplanung beginnen. Das Zentrum ist klar, die dazu notwendigen Aufgabenstellungen müssen formuliert und in Arbeitsaufträge gefasst werden. Begleitend dazu werden Materialien zusammengestellt, lerngruppengerecht zugeschnitten, mit Lernhilfen im Bedarfsfall ergänzt. Die Frage, was brauchen die Lerner an Vorwissen, um das Lernprodukt, bzw. die Lernprodukte zu erstellen drängt sich zwanglos auf. Daraus ergeben sich folgerichtig die ersten Lernschritte, nämlich das Ankommen im Lernkontext (z.B. Entdeckung der

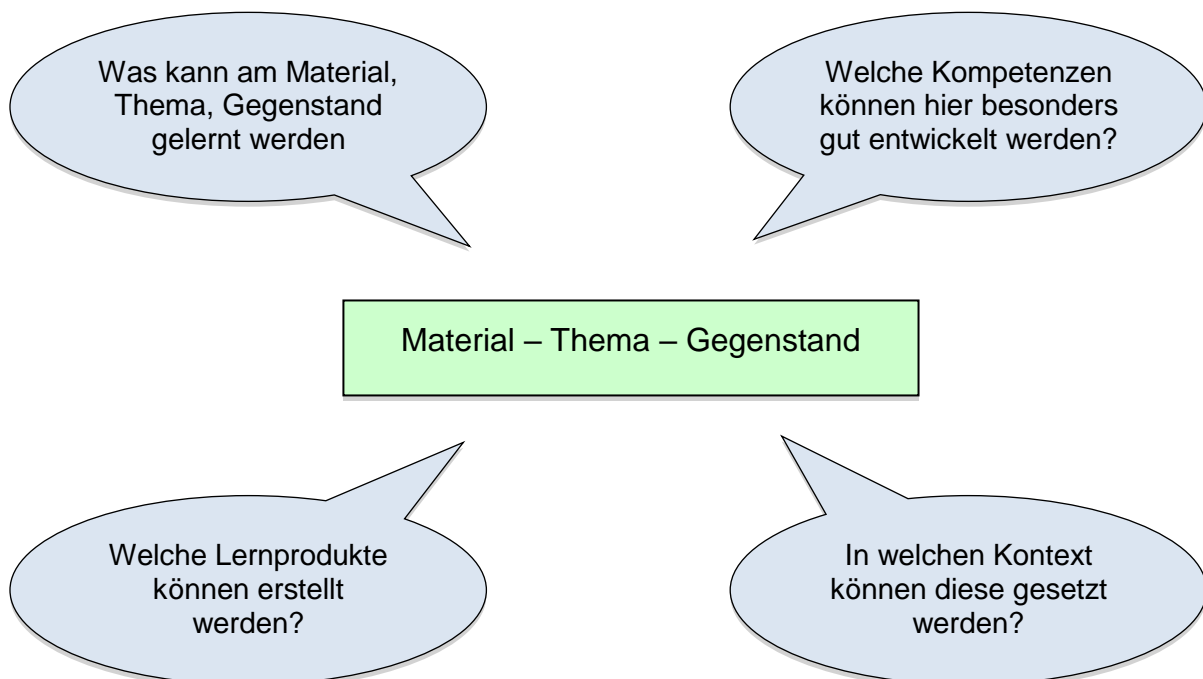
Problemstellung) und die Bereitstellung des Vorwissens, bzw. die Entwicklung von Vorstellungen. Auch die Anschlusslernschritte liegen auf der Hand, die Diskussion der Lernprodukte und die Vernetzung und Vertiefung, bzw. Übung. Lernprodukte müssen diskursiv sein, sie müssen kleine Deutungs-, Erkenntnis- oder Gestaltungslücken offen lassen, die anschließend im Plenum, in der Lerngemeinschaft diskutiert und verhandelt werden.

Die Gestaltung und Planung des Lernprozesses umfasst Überlegungen zur Lernschrittfolge und zu den Steuerungen. Die Anforderungen an die Steuerungen sind in der folgenden Grafik beschrieben.



Erster Planungsschritt: Das Material, das Thema, den Gegenstand befragen

An das Material, Gegenstand, Thema werden vier Fragen gestellt, die den Kern des Lernens ausmachen.



Es ist im täglichen Unterrichtsgeschäft keinesfalls notwendig, dass diese Fragen schriftlich und explizit beantwortet werden. Sie müssen der Lehrkraft jedoch präsent sein.

Das Lernprodukt ist ein zentrales Element im Lernprozess. Lernprodukte können materieller Art (z.B. Tabelle, Skizze, Diagramm) oder immaterieller Art sein. Sie spiegeln die Konstruktionsleistungen der Lerner wider und sind individuell, vielfältig, fehlerhaft. Das ist eine Bedingung, die Lernprodukte erfüllen müssen. Erst dadurch ermöglichen sie u.a. die Diagnose des Lernstandes, dadurch sind sie verhandelbar und führen zu einer evtl. ausgehandelten gemeinsamen Vorstellung oder Deutung. Das Lernprodukt ist nicht Endpunkt des Lernens, sondern ein zentrales Element mittendrin. Daraus erwächst die Bedeutung des nachfolgenden Lernschrittes: Lernprodukt diskutieren. Lernprodukte sind notwendigerweise in eine offenere Lernumgebung eingebunden.

Wenn das Lernprodukt materialisiert vorliegt, z.B. in einer Darstellungsform, dann lässt sich dieses einfacher diagnostizieren und vergleichen. Außerdem lässt es sich in der nachfolgenden Phase einfacher darüber diskutieren. Vorüberlegungen als Beiträge für einen Diskurs sind ebenfalls Lernprodukte. Materialisierte Lernprodukte lassen sich in verschiedenen Sozialformen gut diskutieren. Demgegenüber findet der Diskurs meistens, aber nicht zwingend, im Plenum statt. Materialisierte Lernprodukte haben einen großen Vorteil: Sie machen den individuellen Kompetenzstand diagnosefähig. Die Materialisierung nimmt jeden Lerner in die Pflicht. Es kommt vor, dass die Phase „Lernprodukt diskutieren“ übersprungen wird. Wenn dann ein Lerner seinen Lernzugewinn nicht definieren kann, also scheinbar nichts gelernt hat, dann weiß der Lehrer nicht, welche konkreten Probleme er hatte. Wenn aber ein Lernprodukt hergestellt wird, kann der Lehrer – oder der Schüler selbst – eine entsprechende Diagnose leisten. Lernprodukte sind also nicht nur Kommunikationsmittel, sondern auch Diagnosemittel.

Tafelbilder können Lernprodukte sein, wenn sie vom Schüler hergestellt werden. Tafelbilder, die im Plenum hergestellt werden sind in der Regel keine Lernprodukte sondern das Ergebnis der Diskussion des Lernproduktes. Wenn die Lerner in Einzel- oder Partnerarbeit Überlegungen (z.B. eine Liste mit Merkmalen, Ideen, Stichpunkten, ...) als Lernprodukt erstellt haben, die dann in der Plenumsphase zusammengetragen werden, dann beschreibt das Tafelbild in der Regel den Lernzugewinn, nicht aber das Lernprodukt. Während „endgültige“ Tafelbilder fehlerfrei sein müssen, dürfen, können und sollten die Lernprodukte nicht fehlerfrei sein, ansonsten erübrigt sich die anschließende Lernphase. Lernprodukte sollten nicht fehlerfrei, ihre Überarbeitung aber bewältigbar sein.

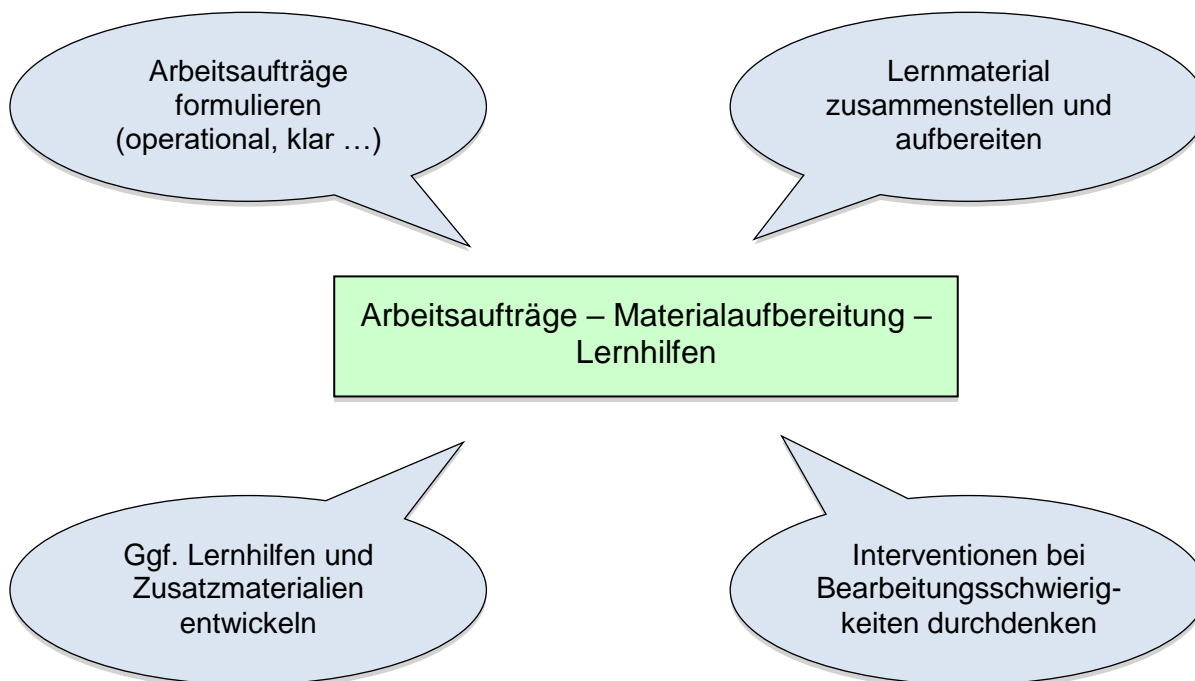
Memorisierte Inhalte eines extensiv gelesenen Textes sind Lernprodukte, wenn sie in den Unterricht eingebunden werden und später daraus ein Produkt entsteht, z.B. eine Collage, deren Gesamtzusammenhang später reorganisiert wird. Lernprodukte nehmen die Schüler in die Pflicht. Die Aufgabenstellung zum Lernprodukt muss offen legen, warum der Schüler das Produkt herstellt und wozu es im laufenden Unterricht verwendet wird.

Leseprodukte (Markierungen, Randnotizen, Unterstreichungen, etc. in einer Textquelle) sind in der Regel die Bearbeitungsergebnisse eines (Lese)Arbeitsauftrages. Diese Bearbeitungen sind in der Regel geschlossen und liefern eindeutige Ergebnisse. Die Bearbeitungs- und Erschließungsaufträge dienen der Zuarbeit zum Lernprodukt und sind oftmals Voraktivitäten. Das Lernprodukt muss die Möglichkeit zu individuellen Zügen, die Chance zur fehlerhaften unfertigen Bearbeitung enthalten, worüber sich dann diskutieren lässt. Ein Lernprodukt, das bei allen Lernern identisch ist, macht die nachfolgende Phase der Diskussion obsolet und verschenkt wichtige Lernchancen. Im besten Fall ergeben sich in der Lerngruppe hinsichtlich des Zuganges, des Bearbeitungsweges, der Darstellungsformen, des Bearbeitungsumfanges und der Bearbeitungsqualität sehr unterschiedliche Lernprodukte. Die Vielfalt bietet Lernchancen, erschwert aber auch die Unterrichtsplanung. Markierungen, Randnotizen, Unterstreichungen sind Erschließungen, die dem Lehrer erlauben, in den Arbeitsprozess Einblick zu nehmen. Wenn die Markierungen nicht metakognisiert werden, sind es keine Lernprodukte im Sinne des Modells.

Lernprodukte müssen diskursiv sein, sie müssen kleine Deutungs-, Erkenntnis- oder Gestaltungslücken offen lassen. Das Lernprodukt muss ggf. vorentlastet („minds on before hands on“) werden. Die Lerner müssen wissen, zu welchem Zweck sie das Lernprodukt herstellen und welche Anforderungen an das Produkt gestellt werden, d.h. die Qualitätsmerkmale müssen bekannt sein. Unterstützungsangebote, z.B. durch „Halbfertigprodukte“ können gegeben werden. Die Lehrkraft diagnostiziert die Schwierigkeiten bei der Bearbeitung, unterstützt individuell und gibt Rückmeldung im Sinne einer individuellen Lernbegleitung.

Zweiter Planungsschritt: Aufgaben und Materialien aufbereiten

Im zweiten Planungsschritt werden die Überlegungen in konkrete Aufgabenstellungen gebunden und in Arbeitsaufträge formuliert. Die Materialien werden lernergerecht aufbereitet, es werden ggf. Lernhilfen und Zusatzmaterialien entwickelt und es werden Überlegungen angestellt für den Fall von Bearbeitungsschwierigkeiten.



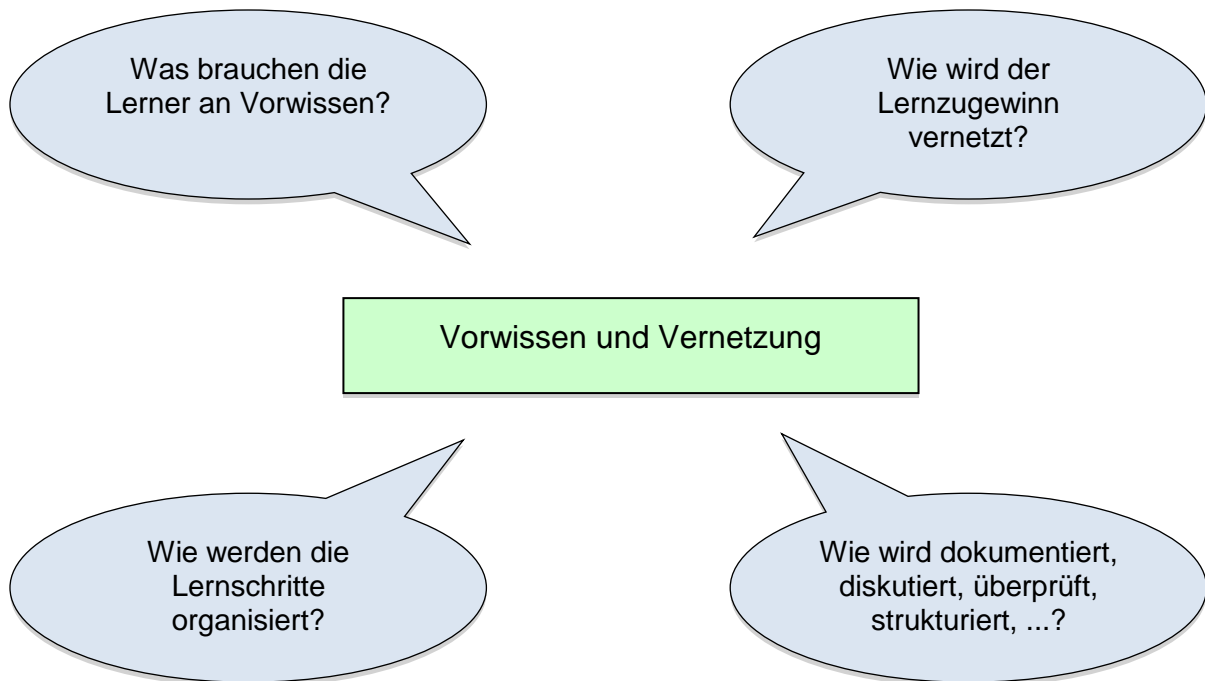
Eine Aufgabenstellung ist die operative Formulierung von Lösungsschritten auf dem Weg zu einer Problemlösung, einer Erkenntnis, einer belastbaren Deutung u.a. Eine Aufgabenstellung ist damit im Idealfall offen, lässt mehrere Bearbeitungswege zu, lässt Irrwege und Umwege zu, ermöglicht eine eigenständige kreative Auseinandersetzung, ermöglicht soziale und kommunikative Lernkontakte. Das Lernprodukt ist in der Regel die Erfüllung der Aufgabenstellung. Die Aufgabenstellung zum Lernprodukt muss offen sein, so dass Diskursivität entsteht. In der Regel liefert kein Schüler das „optimale“ Produkt, sondern erst durch Diskussion wird der kooperative Mehrwert erlebt und das „Gemeinsame“ führt zur tieferen Erkenntnis und Deutung.

Arbeitsaufträge sind operationalisierte Aufträge im Rahmen der Bearbeitung der Aufgabenstellung und auf dem Weg zum Lernprodukt. Sie dienen der Erschließung (Erschließungsaufträge) und der Bearbeitung (Bearbeitungsaufträge) der Lernmaterialien.

Erschließungsaufträge sind so gestellt, dass deren Bearbeitung fehlerfrei sein sollte (d.h. leitende Hilfsfragen, Hilfekarten, Zusatzinformationen, als gestufte Hilfen, ...). Arbeitsaufträge (im Sinne von Erschließungsaufträgen) können verschieden sein, auch wenn sie das gleiche Lernprodukt anstreben, indem unterschiedliche Wege oder unterschiedliche Unterstützungsangebote, Zusatzmaterialien, Lernhilfen, u.a. angeboten werden. Binnendifferenzierung wird also nicht als Zusatz für Schnelle oder als andere Anforderung für Schlaue erreicht, sondern über den Grad von Selbstständigkeit. Am Ende sollte aber jeder Lerner ein Lernprodukt abliefern, mit dem er sich in den Diskussionsprozess einbringen kann.

Dritter Planungsschritt: Nach vorne und nach hinten denken und methodisch ausfeilen

Im dritten Planungsschritt erfolgt die Verknüpfung des Zentrums mit dem Hinführung und Ausführung. Hier werden auch die organisatorischen und methodischen Details geklärt. Meistens sind es „Abfallprodukte“ der vorgängigen Überlegungen.



Was unterscheidet diese Planungsschritte von den gängigen Planungsvorschlägen in der Literatur? Die Planungsvorschläge in der didaktisch-methodischen Literatur (z.B. Klafki) gehen immer vom Abstrakten zum Konkreten, gehen vom Allgemeinen zum Speziellen, gehen vom Weiten zum Engen vor. Das widerspricht jedoch der täglichen Vorbereitungspraxis und der Bedürfnislage. Diese geht nämlich immer vom Konkreten nämlich vom Thema oder Gegenstand oder Material aus. Dies liegt meistens aus den verschiedensten Gründen einfach vor. Es ist der originäre Ausgangspunkt des Denkens und Planens. Daran machen sich Ideen fest, daran generieren sich weitere Ideen und Überlegungen, daran lässt sich Lernen in der Vorstellung „durchspielen“, so wird der Lernprozess im virtuellen Lernraum mit konkret vorgestellten Lernern an konkreten Materialiengedanklich durchgespielt.

Der hier gezeichnete Planungsweg

- geht vom Konkreten aus und vom Zusammenspiel des Konkreten mit dem Abstrakten,
- geht vom Speziellen aus und vom Zusammenspiel des Speziellen mit dem Allgemeinen,
- geht vom Engen aus und vom Zusammenspiel des Engen mit dem Weiten.

Gute Unterrichtsplanung ist kein Ablaufalgorithmus, ist keine Abhabschrittfolge, sondern ein permanentes Vor- und Zurück, das sich ausgehend und anbindend an konkrete Materialien voraus- und rückblickend entwickelt. Es ist im besten hermeneutischen Sinne ein Hineinlesen und ein Herauslesen und damit Deutungsarbeit.

Berufsanfänger müssen das Zusammenspiel von Aufgabenstellungen, Materialien einerseits und dem Vorwissen, der Kompetenzentwicklung und den dafür so entscheidenden Lernprodukten andererseits bewusst und allmählich lernen. Später geht das in eine Routine und den didaktisch-methodischen Instinkt für das Passende über.