

Wintersemester 2007/2008
PH-Ludwigsburg
Seminar: 'Schulpraxis'
Jun. Prof. Dr. Anja Kraus

**Das Einführungspraktikum findet an der
Brunnen-Realschule, Wilhelmstr.32, 70372 Stuttgart
statt.**

Die Praktikumslehrerin heißt Frau Quill.

Zeitplan:

Zeit	Planung	Bemerkungen
8.40 – 9.30 Uhr	Klasse 5 Englisch	
9.35 – 10.20 Uhr	Klasse 6 Geschichte	Im Schulhalbjahr behandelt wird der Zeitraum Frühzeit bis Mittelalter
10.40 – 11.30 Uhr	Besprechung	

Wir treffen uns erstmals am 23.10. um 8.30 Uhr im Eingangsbereich der Schule.

Gez. Anja Kraus

Ziele des Seminars:

- Sie werden, in erster Linie mithilfe didaktisch-methodischer Hinweise, bei Ihrem Übergang von der Schüler(innen)rolle zu der einer Lehrerin, eines Lehrers unterstützt.
- Im Mittelpunkt stehen die Fragen, über welche der Kompetenzen, die für das von Ihnen gewählte Berufsbild benötigt werden, Sie bereits verfügen und wie Sie diese weiterentwickeln können. Mehr oder weniger unscharfe, noch ganz in den persönlichen Erfahrungszusammenhang eingebettete, stark subjektiv eingefärbte und situationsabhängige Eindrücke und Ansichten zu Unterricht und Schulleben sollen langsam einer bewussten und systematischen Beobachtung, einer theoriegeleiteten Analyse, einer argumentativen Auseinandersetzung und einer begründeten Beurteilung unterrichtlichen Handelns zugeführt werden (-> Übergang von der Alltagstheorie zur wissenschaftlich begründeten Handlungskompetenz).
- Angebahnt werden sollen reflektierte unterrichtsmethodische Handlungskompetenzen. Dafür kann und soll im Rahmen dieser Veranstaltung allerdings nur der Grundstein gelegt werden. Es ist zudem Gegenstand Ihres Studiums, wird in späteren Praktika, im Referendariat noch weiterentwickelt und während Ihrer Berufstätigkeit durch eine reflektierte Routinebildung vertieft. Nach dem Einführungspraktikum und dem Besuch der Veranstaltung zur Unterrichtsplanung (Pflichtveranstaltung im 2. Semester) zwischen dem zweiten und dritten Semester gehen Sie in das vierwöchige Blockpraktikum I, während des dritten und vierten Semesters besuchen Sie jeweils ein Tagesfachpraktikum und schließlich nach dem vierten oder fünften Semester das ebenfalls vierwöchige Blockpraktikum II.
- Ihre Entscheidung für den studierten Beruf soll durch das Einführungspraktikum für Sie konkret werden.

Der Fokus liegt auf:

1. *zweckrational gestalteter Unterrichtsarbeit*: Wie kann Unterricht so aufgebaut werden, dass Schüler(innen) leichter und besser lernen, als sie dies ohne Lehrperson täten?
2. Gestaltung und Steuerung der *sozialen Interaktion* von Schüler(inne)n durch die Lehrperson. Soziales Lernen soll gefördert und die Schüler(innen) sollen zu solidarischem Handeln befähigt werden.
3. *Verständigung über den Sinn* der von den Schüler(inne)n abverlangten Arbeit und Ermutigung der Schüler(innen) zu eigenen selbstständigen Positionen.

Die Folgende Darstellung ist angelehnt an: Zenke, K.G.: Zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung unter besonderer Berücksichtigung der Rolle von PraxislehrerInnen. In: Lehrern und Lernen 1997, Heft 1, S.31-36

Does and Don'ts im Praktikum:

1. Selbst wenn Lehrversuche oder auch ganze Unterrichtsstunden unter den laborähnlichen Praktikumsbedingungen `klappen`, mit der höchst komplexen praktischen Kompetenz, die Lehrerinnen und Lehrer für ihre tägliche Unterrichtsarbeit benötigen, dürfen solche Erfolgserlebnisse nicht verwechselt werden. Im Gegenteil, wer glaubt, mit den Anforderungen des Unterrichts sollte man sich möglichst bald und möglichst oft konfrontieren, um zu erfahren, wie man damit fertig werden kann, setzt sich selbst der Gefahr aus, schwerwiegende Fehleinschätzungen der pädagogischen und didaktisch-methodischen Anforderungen an Lehrerinnen und Lehrer aufzubauen. Lehrerausbildung verkommt dann zur verhaltenstechnischen Handwerkelei und der differenzierte Blick für das komplexe

Bedingungsgefüge von Unterricht droht `unter die Räder´ der unsinnigen Ansicht zu kommen, alle Theorie sei ohnehin `grau´, für die wirkliche Arbeit des Lehrers/der Lehrerin ohne Bedeutung, weswegen Probieren über Studieren ginge. Herbart schreibt: „Wissenschaft halte ich nicht für eine Brille, sondern für ein Auge; und für das beste Auge, was Menschen haben, um ihre Angelegenheiten zu betrachten.“

2. Die Bewertung von Unterricht ist nicht Aufgabe der Theorie und schon gar nicht das Recht von Hochschulbetreuer(inne)n und Studierenden in den Einführungspraktika. Wenn in der gemeinsamen Betrachtung von Unterricht Schwierigkeiten oder Mängel deutlich werden, dann ist nicht Besserwisserei gefragt, sondern Engagement, Einfallsreichtum und didaktisch-methodisches Können für neue, vielleicht bessere Vorgehensweisen. Alle Teilnehmer(innen) des Einführungspraktikums sind aufgefordert, in diesem kritisch-konstruktiven Sinne einerseits Sensibilität für die hoch komplexen Bedingungen des unterrichtlichen Geschehens zu zeigen und andererseits Einsatz für kleine Veränderungen, die sich als hilfreich für die Schüler(innen) erweisen. Und immer sollte bewusst bleiben, dass Unterricht ein höchst lebendiger Austauschprozess zwischen Kindern und einer Lehrerin bzw. einem Lehrer ist, der sich keineswegs in einem technischen Sinne „in den Griff kriegen“ lässt.

Rolle der Ausbildungslehrer(innen):

Im Austausch zwischen den allgemeinen Theorien aus dem Betrieb der Wissenschaften und der persönlichen Theoriearbeit in der Praxis wird sich erweisen, wie reich die Wissensbestände der Lehrer(innen) sind. Deshalb sind die Ausbildungslehrer(innen) im Einführungspraktikum bemüht, den Studierenden die große Bedeutung und den langen Weg zu einer reflektierten Schulpraxis erfahrbar zu machen. Sie lassen die Studierenden an ihrem Unterricht teilnehmen. Sie erläutern die Planung von Unterricht, führen in das Gefüge der zu berücksichtigenden Bedingungen ein, stellen mögliche Unterrichtsalternativen vor, sprechen unvorhersehbare Einflüsse im tatsächlichen Unterrichtsprozess u. a. wichtige Sachverhalte aus der Praxis an. Sie führen die Studierenden in die Voraussetzungen für ihre Arbeit ein (vom Bildungsplan über die Schulbücher, Medien und Arbeitsmittel bis hin zu den Arbeitsmöglichkeiten in der Schule). Sie zeigen an Beispielen auf, welche unterschiedlichen Arbeitsformen sie warum bevorzugen. Sie machen zumindest exemplarisch klar, wie Lehrer(innen) arbeiten müssen, damit sie die Vielfalt der beruflichen Anforderungen zeitökonomisch bewältigen können. Sie definieren mit den Studierenden und der Hochschulbetreuerin erste kleine Lehrversuche für die Studierenden und leiten sie bei deren kritisch-konstruktiver Auswertung an.

Lehrerinnen und Lehrer können ihre Arbeit u. a. nur deshalb erfolgreich bewältigen, weil sie

1. über differenzierte Theorien und begründbare normative Orientierungen für ihre Erziehungs- und Bildungsarbeit mit konkreten Kindern verfügen (sie wissen, was wann und warum für ihre Schüler wichtig ist und wie sie es vermitteln können), weil sie
2. die tatsächlichen persönlichen, sozialen und materiellen Voraussetzungen für ihre Unterrichtsarbeit sehr genau kennen und
3. nach zumeist jahrelanger Praxis über ein breites Spektrum an organisatorischen Fähigkeiten verfügen, die für die Vorbereitung, Planung, Organisation, Durchführung und Auswertung von (täglich mehreren Stunden!) Unterricht unabdingbare Voraussetzung sind.

Die Rolle der Hochschulbetreuer

Die Betreuer aus der Hochschule werden versuchen, den Erkenntniswert wissenschaftlicher Begriffe, Modelle und Theoriestücke für das Verstehen konkreter Erfahrung in der Schulwirklichkeit so einleuchtend darzustellen, so dass Studierende und gegebenenfalls auch Ausbildungslehrer(innen) durch dieses Wissen eine Erweiterung ihrer gedanklichen Kompetenzen erfahren. Denn Reflexion ist Grundlage des komplexen Praxiswissens und der alltäglichen Handlungskompetenz von Lehrer(innen), für deren geordneten Aufbau Studium und zukünftiges Referendariat Grundlagen legen sollen.

Die Betreuer(innen) aus der Hochschule bringen sich in verschiedenen Formen in den Austauschprozess zwischen Praxis und Theorie ein.

1. Durch theoriegeleitete Beiträge zur Aufklärung von Schulwirklichkeit und zur Analyse unterrichtlicher Prozesse;
2. durch die Vermittlung von Grundbegriffen für die systematische Planung von Unterricht;
3. durch eine fachliche und didaktisch-methodische Beratung der Studierenden bei der Vorbereitung kleinerer Lehrversuche;
4. durch Vorstellung eigener Vorarbeiten und Planungen für unterrichtliche Praxis.

Allgemeine Literaturtipps:

(es handelt sich um später prüfungsrelevante Grundlagenliteratur)

Glöckel, H.: Vom Unterricht. Lehrbuch der Allgemeinen Didaktik. Bad Heilbrunn 1996

Gudjohns, H.: Pädagogisches Grundwissen. Überblick – Kompendium – Studienbuch. Bad Heilbrunn 2001

Meyer, H. L.: Schulpädagogik. 2 Bände. Berlin 1997. Band I: Für Anfänger, Band II: Für Fortgeschrittene

Tulodziecki, G.: Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn 1997

Rekus, J. (Hg.): Die Realschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie. Weinheim 1999

Außerdem:

Böhmman, M.; Schäfer-Munro, R.: Kursbuch Schulpraktikum. Unterrichtspraxis – Didaktisches Grundwissen – Trainingsbausteine. Weinheim, Basel 2005

Das pädagogische Tagebuch

Im pädagogischen Tagebuch tragen die Studierenden alle Praktikumserfahrungen während des Studiums, wichtige Dokumente über die eigene Arbeit und Arbeitshilfen für das anschließende Referendariat zusammen.

Inhaltliche Schwerpunkte der Aufgaben einer Arbeit am/mit dem Tagebuch

Persönliche Notizen:

Motive für Berufswahl.

Erwartungen an das Studium.

Empfindungen zum Perspektivwechsel vom Schüler zum Lehrer/zur Lehrerin.

Essay: Meine „guten“, meine „schlechten“ Lehrer(innen).

Reflexionen zu Erfahrungen in den Praktika.

Beobachtungsprotokolle:

Skizze von der Klasse als Lernumgebung.

Beobachtungsprotokolle aus dem Unterricht des Ausbildungslehrers/der Ausbildungslehrerin und der Kommilitonen(innen) gemäß Beobachtungsleitfaden.

Protokolle der Nachbesprechungen.

Dokumente zum Unterricht des Ausbildungslehrers bzw. der Ausbildungslehrerin:

Stoffverteilungsplan,

Vorbereitungen,

Kopien von Schulbuchseiten, Arbeitsblättern u. ä.,

Tafelbilder, Folien u. ä.

Materialien aus der persönlichen Unterrichtsvorbereitung:

Vorgaben durch Ausbildungslehrer(in),

Bibliographische Angaben zu benutzten Schulbüchern, Lehrerhandbüchern, Nachschlagewerken usw.

Vorbereitungsskizze und Stundenentwürfe.

Tafelanschriebe, Arbeitsblätter u. ä.

Notizen aus der Nachbesprechung.

Materialien aus der Unterrichtsvorbereitung der Kommilitonen(innen):

Hinweise auf (erziehungs-)wissenschaftliche und fachdidaktische Literatur, Zeitschriften, Lehr-Lernmittel, Einrichtungen an der Hochschule, Bildstellen, Prospekte usw.

Stichwort: Zweckrational gestaltete Unterrichtsarbeit

Thesen

Das **methodische Handeln der Lehrperson** besteht in einer Inszenierung des Unterrichts durch die zielgerichtete Organisation der Arbeit, durch soziale Interaktion und sinnstiftende Verständigung mit den Schüler(inne)n.

Die **unterrichtsmethodische Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n** besteht in der Fähigkeit, in immer wieder neuen, nie genau vorhersehbaren Unterrichtssituationen Lernprozesse von Schüler(inne)n zielorientiert, selbstständig und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen zu organisieren.

Unterrichtsmethodisches Theoriewissen besteht aus dem an Hochschulen und in der Fachliteratur vertretenen, im akademischen Theorienstreit weiterentwickelten und auf unterschiedlichen Ebenen theoretischer Reflexion entfaltenen Wissen über Strukturen, Voraussetzungen und Konsequenzen schulisch institutionalisierter Lehr-/Lernprozesse.

nach Meyer 1987 Bd.I, S.20ff

Der **Unterrichtsinhalt** ist die Vergegenständlichung der von der Lehrperson und den Schüler(inne)n gemeinsam geleisteten zielgerichteten Arbeit, sozialen Interaktion und sprachlichen Verständigung.

nach Meyer 1987 Bd.I, S.80

Inszenierungsmuster:

nach Meyer 1987 Bd.I, S.81f

Bitte versuchen Sie auf einem gesonderten Blatt die Inszenierungsmuster von Unterricht möglichst ausführlich in eigenen Worten zu charakterisieren!

1. „Museumsbesichtigung“
2. „Lern-Werkstatt“
3. „Industrielle Massenproduktion“
4. „Expedition ins Ungewisse“
5. „Drama“

Literaturtipps zu Unterrichtsmethoden:

Bönsch, M.; Kaiser, A.: Unterrichtsmethoden – kreativ und vielfältig. Baltmannsweiler 2002
Dierenbach, R.E.: Mit Methoden – effektiver moperdieren, präsentieren, unterrichten. Das Methodenhandbuch von A – Z. Schönau 2004
Klippert, H.: Methodentraining. Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim Basel 1999
Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. I: Theorieband. Berlin 1987
Meyer, H.: Unterrichtsmethoden. II: Praxisband. Berlin 2003
Peterßen, W.H.: Kleines Methoden-Lexikon. München 1999
Unruh, Th.; Petersen, S.: Guter Unterricht – Handwerkszeug für Lehrer und Referendare. Lichtenau 2007
Ausnahme: eine Wikipedia-Adresse (da hervorragend):
http://de.wikipedia.org/wiki/Liste_der_Unterrichtsmethoden

Stichwort: Zweckrational gestaltete Unterrichtsarbeit

Beobachtungsleitfaden 1

Lässt sich die Unterrichtsstunde in 4 Phasen aufteilen? Falls ja, machen Sie ungefähre zeitliche Angaben und notieren Sie das Unterrichtsgeschehen nach den Aktivitäten der Lehrperson und denen der Schüler(innen).

Phase	Aktivitäten der Lehrperson	Aktivitäten der Schüler(innen)
Initiation Zeit: bis		
Exploration Zeit: bis		
Arbeitsphase Zeit: bis		
Reflexion Zeit: bis		

Stichwort: Zweckrational gestaltete Unterrichtsarbeit

Beobachtungsleitfaden 2

Wählen Sie sich jeweils die fett gedruckten und zudem noch 2-3 weitere Fragen pro Unterrichtsstunde aus! Bitte benutzen Sie ein eigenes Blatt für Ihre Aufzeichnungen!

Wurde der Unterrichtsgegenstand deutlich? Formulieren Sie diesen so genau wie möglich!

Wurden die Lernziele deutlich? Benennen Sie diese!

1. Sind die erkennbaren Lernziele Ihrer Auffassung nach begründet? Begründen Sie Ihre Auffassung!
2. Wurde der Unterrichtsgegenstand sachlich richtig, von unterschiedlichen Seiten her und dem aktuellen fachwissenschaftlichen Forschungsstand gemäß dargestellt? Falls Ihrer Meinung nach ja, welche Fragen leiben offen und sollten in der nächsten Stunde geklärt werden? Falls Ihrer Meinung nach nicht, was sollte korrigiert werden?
3. Wurden nach Ihrer Beobachtung individuelle fachliche Lernvoraussetzungen der Schüler(innen) berücksichtigt? Versuchen Sie diese zu benennen!
4. Wurden nach Ihrer Beobachtung individuelle soziokulturelle Lernvoraussetzungen der Schüler(innen) berücksichtigt? Versuchen Sie diese zu benennen!
5. Können Sie einen Bezug zum Lehrplan des Faches und dieser Klassenstufe herstellen? Falls ja, benennen diesen! Informieren Sie sich nach dem Unterricht!
6. Welche Methoden wurden angewandt? Versuchen Sie, diese zu benennen oder zu beschreiben!
7. Wurde bei der Stundenplanung zeitlich Raum gelassen, um flexibel auf situative Entwicklungen zu reagieren?
8. Sind die Unterrichtsmittel
 1. dem Erfahrungshorizont der Schüler(innen) angemessen.
 2. den fachlichen Inhalten angemessen,
 3. motivierend strukturiert,
 4. ästhetisch ansprechend,
 5. übersichtlich gestaltet?
9. Hatten die Schüler(innen) Gelegenheit, eigene fachliche oder methodische Kompetenzen einzubringen?
10. Wurde der Lernstand von einzelnen Schüler(inne)n, einer Gruppe oder der ganzen Klasse erhoben? Wie?
11. Notieren Sie mindestens vier der im Unterricht gestellten Fragen und die darauf gegebenen Antworten. Überlegen Sie sich nach dem Unterricht den Interpretationsspielraum jeder dieser Fragen. Halten Sie diese Spielräume jeweils für interessant, für zu vage oder zu direktiv?
12. Wurde ein interdisziplinärer Ansatz deutlich? Wenn nicht, wie hätte ein solcher eingebracht werden können?

Stichwort: Soziale Interaktion

Thesen zum Sozialen Lernen:

-> „Kinder sind Sozialingenieure. Sie verwenden den Hauptteil ihrer Zeit darauf, Beziehungen zu pflegen im positiven und negativen Sinne.“ (CHRISTALLER 2001, S.17).

-> Im Unterschied zur kognitiven und körperlichen Entwicklung der Kinder ist ihre soziale Welt und ihre soziale Entwicklung erst seit wenigen Jahrzehnten Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchungen. Heute weiß man, dass das soziale Leben der Kinder stark auf ihre Persönlichkeitsentwicklung und ihre Integration in die Gesellschaft Einfluss nimmt. So stellen eine freudlose Kindheit oder Erfahrungen sozialer Ausgrenzung in der Kindheit nach US-amerikanischen Langzeitstudien signifikante Risikofaktoren für den biografischen Verlauf im Erwachsenenalter dar. (OSWALD 1993, S.153) Die PISA-Studien I und II haben vor Augen geführt, dass die Bildungsbeteiligung und der Schulerfolg der Schüler(innen) maßgeblich mit den sozialen Bedingungen ihres Heranwachsens zusammenhängen. Soziales Lernen bedarf im Verbund mit anderen Entwicklungsaspekten einer intensiven Förderung und Pflege. Eng miteinander verknüpft sind nachweislich nicht nur die soziale und die emotionale Kompetenz. Zentral ist für das Soziale Lernen auch ein Handlungswissen. Wenn Kinder die Mimik ihres Gegenübers studieren und deuten lernen, wenn sie Besitzverhältnisse und territoriale Ansprüche respektieren und aushandeln lernen, wenn sie ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse in zunehmendem Maße nonverbal und verbal zum Ausdruck bringen können, so eignen sie sich ein praktisches Wissen an, das sozialen Beziehungen entstammt und wiederum Sozialität hervorbringt.

-> „Sozialkompetenz ist die Fähigkeit und Bereitschaft, sich mit Anderen, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft, Bildung etc. rational und verantwortungsbewusst auseinanderzusetzen und sich gruppen- und beziehungsorientiert zu verhalten.“ (WILSDORF, 1991, S.43).

Unterrichtsmittel für Soziales Lernen (Auswahl):

- in der Schule: Kommunikationssäule, Spiel- Infoecke, Schülerpartnerschaften oder Tutorensysteme für Jüngere,
- im Klassenzimmer: Mecker- und Sorgenkasten,
- im Unterricht: Interaktionsspiele und Entspannungsübungen, ritualisierte Systeme der Rückmeldung, Vertragsschließungen des Lehrers mit einer Klasse oder mit Einzelnen oder Kinder untereinander.

Unterstützende Maßnahmen zum Sozialen Lernen (Auswahl):

- Festlegung von Regelsystemen mit Angaben, was als Regelverletzung gilt, Festlegung von Belohnungen (Token, Verstärker) bei deren Beachtung und Nachteilen bei deren Nichtbeachtung
- Einübung von Ich-Botschaften, freundlichen Worten,
- die Schüler(innen) erarbeiten Konfliktlösungsvorschläge

Wissenschaftliche Literatur:

Cristaller, Th. (2001): Über die Grenzen künstlicher Intelligenz. In: Wissenschaftszentrum Nordrhein-Westfalen (Hg.): Das Magazin, 12.Jg.

Klein, W.; Krey, B. (1999): Umgang mit schwierigen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen - Erfahrungen - Praxisberichte. Hohengehren

Korte, J. (1996): Sozialverhalten ändern! Aber wie? Ideen und Vorschläge zur Förderung sozialen Verhaltens an Schulen. Weinheim, Basel

Oswald, H. (1993): Gruppenformationen von Kindern. In: Marefka, M./Nauck, B.: Handbuch der Kindheitsforschung. Neuwied: Luchterhand, S.153-164

Petermann, F.; Wiedebusch, S. (2003): Emotionale Kompetenz bei Kindern. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

Winkel, R. (1996): Schwierige Kinder - Problematische Schüler. Fallberichte aus dem Erziehungs- und Schulalltag. Hohengehren

Wilsdorf, D. (1991): Schlüsselqualifikationen: die Entwicklung selbstständigen Lernens und Handelns in der industriellen gewerblichen Berufsausbildung. München

Belletristik:

Welsch, R. (1994): Sonst bist du dran! Eine Erzählung zum Thema „Gewalt in der Schule“. Würzburg

Stichwort: Soziale Interaktion

Beobachtungsleitfaden

- *Konzentrieren Sie sich auf die ersten drei Fragen und beantworten Sie diese auf einem gesonderten Blatt!*
- *Nehmen Sie entweder die Lehrerpersönlichkeit oder die Schüler(in)aktivitäten in den Blick. Konzentrieren Sie sich entweder auf 2-5 der angegebenen Kriterien und schreiben Sie dazu möglichst genau Ihre Beobachtungen nieder oder verschaffen Sie sich einen Gesamteindruck, den Sie beschreiben.*

1. Haben Sie Unterrichtsmittel für Soziales Lernen (s.o. oder auch andere) gesehen?
2. Ist etwas für Sie oder andere Unvorhersehbares vorgefallen? Wie wurde darauf reagiert?
3. Hat die Lehrperson Soziales Lernen durch bestimmte Maßnahmen (s.o. oder andere) unterstützt?

Beurteilung der Lehrerpersönlichkeit:

1. Hohe Verbalisierungsfähigkeit:
 - 1.1 Kompetente Darstellung von Sachverhalten
 - 1.2 Prägnante Charakterisierung von Situationen
 - 1.3 Soziale Konflikte werden gemeinsam mit den Schüler(innen) reflektiert
2. Ansprechende Ausdrucksstärke in Gestik und Mimik
3. Vertrauenserweckendes Auftreten/gut austariertes Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu den Schüler(innen)
4. Adäquate Hilfestellungen

Beurteilung der Schüler(in)aktivitäten:

1. Die Schüler(innen) zeigen sich am Thema interessiert
2. Die Schüler(innen) beweisen soziale Kompetenzen
3. Die Schüler(innen) können nach Aufforderung ihr eigenes Sozialverhalten oder das anderer reflektieren
4. Die Schüler(innen) entwickeln in der Erarbeitung der Lerninhalte eine Eigendynamik
5. Die Schüler(innen) äußern weiterführende Gedanken zum Thema
6. Die Schüler(innen) stellen konstruktive Fragen
7. Die Schüler(innen) antworten gewissenhaft
8. Die Schüler(innen) beziehen das Unterrichtsthema eigenständig auf ihre eigenen Alltagserfahrungen

Stichwort: Verständigung über den Sinn Thesen

Die Tatsache, dass etwas für eine Person „Sinn macht“, ist die Voraussetzung für ihr Lernen schlechthin. Die große Frage der Didaktik lautet daher: Wann kann man davon sprechen, dass ein Handlungsgeschehen, eine oder mehrere menschliche Äußerungen, ein Kommunikationsgeschehen, der Einsatz eines Gegenstands in einer bestimmten Situation Sinn machen?

Nach leibphänomenologischer Auffassung ist das sinnvoll, was uns *angeht*, das, was wir *nachvollziehen können* und das wir *berücksichtigen*, an dem wir uns *orientieren*, weil es uns *anspricht*, uns zu etwas *auffordert* oder sogar *verleitet*, etwas zu tun. Das für uns Sinnvolle *leitet* uns bei einer Tätigkeit *an*. Es ist das, worauf wir *antworten* und *reagieren*. Sinn ist demnach relational und ein Ereignis. Die Dinge der Welt nicht per se sinnvoll, auch geben nicht wir einer Sache in unumschränkter Autonomie ihren Sinn.

Die leibphänomenologische Auslegung des Begriffs Sinn liegt auf einer Ebene, auf der unser Bewusstsein, unser Handeln, unser Denken erst konstituiert wird. So betrachtet besteht Lernen darin, dass sich Sinn in einem Wechselspiel zwischen der Sache *und* unserer Wahrnehmung derselben entfaltet. Zudem erweist sich eine Sache vor dem Horizont vielfältiger Sinnvorgaben als sinnvoll: Uns erscheint in der Regel etwas als sinnvoll, da wir in einer bestimmten Weise miteinander umgehen, den Sinnvorgaben durch andere ent- oder widersprechen und selbst anderen Vorgaben machen. Sinn ist also keine Privatsache, sondern er wird plural konstituiert. Eines Großteils der Bedingungen für eine Erfahrung von Sinn sind wir uns im Moment von dessen Vergegenwärtigung gar nicht bewusst. Sie sind gewissermaßen als Selbstzeugnis unseres Körpers in uns eingeschrieben. Als Grundlage für Kognitionen können sie, müssen aber nicht reflexiv bewusst werden.

Ein Zitat von Arnold PLESSNER zeigt, was hier gemeint ist: „Jeder spricht von seinem Ich, dessen Bereich jedenfalls nicht weiter als bis zu den Grenzflächen des eigenen Körpers ausgreift, das aber als unräumlich diesem Bereich wiederum gegenübersteht. Es behauptet sich im Inneren, bald in der Brustregion, als Subjekt der Anteilnahme, der Gefühle, des Begehrens, bald in der Kopfregion als Subjekt des Nachdenkens, der Beobachtung, der Aufmerksamkeit. Im >Inneren<, in Brust- und Kopfhöhe, und in der >Mitte des eigenen Körpers< sind wiederum dem unräumlichen Wesen des Ich widersprechende, gleichwohl beharrliche Bestimmungen, die nur an die Selbsterfahrung eines jeden appellieren [...] hinter den Augen und Ohren sitze ich als Mitte meines Bewusstseins, zwischen Brust und Rücken leben Gemüt und >Herz<. Meine Gedanken und Wünsche, den anderen verborgen, scheinen, wie im Inneren vom Körper umschlossen, einer raumlosen Tiefe anzugehören.“ (Plessner 1970, S.44).

Unsere Wahrnehmung besteht aus vielfältigen Instanzen, hier „Subjekte“ genannt (Lat. sub-iectus wörtlich: Unterworfenener). Diese „Subjekte“ sind Perzipienten und Aktanten zugleich. Sie sind in leiblichen Regionen dimensioniert und ihnen sind präreflexiv je spezifische Modi der Selbstdistanzierung eingeschrieben, die der Reflexion ihren Weg vorzeichnen: Mit dem „Subjekt der Anteilnahme“ ist verbunden, dass das, woran das Subjekt Anteil nimmt, in ihm selbst als etwas Fremdes und zugleich Eigenes präsent ist. Beim „Subjekt der Gefühle“ und beim „Subjekt des Begehrens“ färbt das Eigene das Fremde emotional ein und das Fremde, Distanzierte beeinflusst das Eigene. Beim „Subjekt des Nachdenkens“ nimmt er Gedankenfluss manchmal unberechenbare Gestalten an. Für das „Subjekt der Beobachtung“ ist das, was das Subjekt sehen wird, jeweils neu. Das „Subjekt der Aufmerksamkeit“ wird durch ein Ereignis affiziert. Überdies machen wir auch einander widersprechende Selbsterfahrungen wie bspw. divergierende Willenskräfte, einander widersprechende Gefühle etc. und sind uns darin mehr oder weniger selbst fremd.

Festgehalten werden kann: Instanzen der Wahrnehmung, hier Subjekte genannt, gruppieren sich in jeweils anderen Konstellationen. Als Modi der Selbstdistanzierung bilden sie die jeweils spezifische Grundlage für die Reflexion. Wir verstehen, da wir uns mithilfe unserer Vorerfahrungen in die jeweilige Situation *einfinden*, indem verschiedene Subjekte in uns aktiviert werden und wir das jeweils Mitgemeinte rekonstruieren.

Stichwort: Verständigung über den Sinn Beobachtungsleitfaden

Konzentrieren Sie sich auf eine der folgenden Fragen:

1. Wurde der Unterrichtsinhalt aus verschiedenen Perspektiven dargestellt?
möglich sind:

- 1.1 ein Ansprechen verschiedener Sinne oder Lernkanäle
- 1.6 ein Thematisieren und Aufgreifen der Vorerfahrungen der Schüler(innen) mit den Lerninhalten
- 1.2 eine interdisziplinäre Herangehensweise
- 1.3 ein Offenhalten von Deutungsspielräumen
- 1.4 eine unterrichtsbezogene Interaktion der Schüler(innen) miteinander
- 1.5 eine Integration der Schüler(innen) in den Lehrprozess

2. Können Sie begründen, warum es gut und wertvoll ist, dass die Schüler(innen) dieser Klasse, Mädchen und Jungen, Leistungsstarke und –schwache, noch Kinder oder bereits Pubertäre, Schüler(innen) mit verschiedenen soziokulturellen Hintergründen sich mit dem thematisierten Unterrichtsgegenstand befassen? Kurz: versuchen Sie, den Unterrichtsgegenstand von der Heterogenität der Schüler(innen) her zu erfassen.

3. Welche Aspekte des Unterrichts können Sie intuitiv mit folgenden Unterrichtsprinzipien in Verbindung bringen:

- 3.1 Handlungsorientierung
- 3.2 Erfahrungsorientierung
- 3.3 Problemorientierung
- 3.4 Kommunikativer Unterricht
- 3.5 Exemplarisches Lehren und Lernen
- 3.6 Genetischer (an der Entwicklung einer Erkenntnis orientierter) Unterricht
- 3.7 Lernzielorientierter Unterricht
- 3.8 Programmierter (stark vorherbestimmter, gelenkter) Unterricht
- 3.7 Projektorientierung

4. Welche an Sozialformen orientierte Methoden (Partnerarbeit, Kreisgespräch, Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Rollenspiel, Schülerexperiment, Stillarbeit, Schülerreferat, Schülerdiskussion) haben Sie beobachtet? Beschreiben Sie die Übergänge von einer dieser Methoden zur nächsten, sind diese Übergänge Ihrer Auffassung nach sinnvoll?

5. Wird klar, in welchem größeren Zusammenhang die konkrete Stunde eingebettet ist, welche Bausteine ihr vorangehen, welche ihr folgen? Entwerfen Sie eine möglichst ausführliche Unterrichtseinheit.