

Niels Andereg

Lernseitige Perspektiven auf Unterricht

Zusammenfassung

Am Beispiel von zwei Vignetten der Innsbrucker Forschungsgruppe zeigt der Artikel die Unterscheidung von lehrseits und lernseits als die beiden Seiten des Unterrichts und diskutiert dabei die Frage nach einem pädagogischen Behinderungsbegriff. Durch den Perspektivenwechsel, so die These des Autors, zeigen sich ein pädagogischer Lernbegriff und damit ein Zugang zum Umgang mit Heterogenität. Wenn das Handeln eines Schülers, einer Schülerin der Ausgangspunkt für die schulische Intervention ist, dann entfällt der Begriff der Behinderung. Die Selbstreferenzialität des eigenen Lernens benötigt keine Unterscheidung zwischen Behindert/Nichtbehindert. Das Lernen misst sich an der eigenen Auseinandersetzung.

Résumé

Am Beispiel von zwei Vignetten der Innsbrucker Forschungsgruppe zeigt der Artikel die Unterscheidung von lehrseits und lernseits als die beiden Seiten des Unterrichts und diskutiert dabei die Frage nach einem pädagogischen Behinderungsbegriff. Durch den Perspektivenwechsel, so die These des Autors, zeigen sich ein pädagogischer Lernbegriff und damit ein Zugang zum Umgang mit Heterogenität. Wenn das Handeln eines Schülers, einer Schülerin der Ausgangspunkt für die schulische Intervention ist, dann entfällt der Begriff der Behinderung. Die Selbstreferenzialität des eigenen Lernens benötigt keine Unterscheidung zwischen Behindert/Nichtbehindert. Das Lernen misst sich an der eigenen Auseinandersetzung.

Vignetten als ‚Klangkörper des Lernens‘¹

Die schriftliche Darstellung der gelebten Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler bleiben immer distanziert von der gelebten Erfahrung. Sie ist entfernt, entfremdet und doch nur durch Sprache ausgedrückt vermittelbar. Gerade die leibliche Erfahrung des Lernprozesses zum Beispiel in der kraftvollen Stiftführung entfällt oft und kommt nicht zum Ausdruck. Die Innsbrucker Forschungsgruppe des Projektes ‚Personale Bildungsprozesse in heterogenen Gruppen‘² hat mit den Innsbrucker Vignetten ein phänomenologisch empirisches Instrument entwickelt, das sich als Resonanzraum versteht, „in dem [...] Lernerfahrungen verkörpern, nachklingen und mit-schwingen“ (Schwarz et al 2013, S. 13) können. Forscherinnen und Forscher nehmen als Subjektive miterfahrend am Unterricht teil und spüren ohne eine objektivierende distanzierende Haltung einzunehmen die im Moment gelebten Lernerfahrungen einzelner Kinder nach. Fokuslos im Sinne der phänomenologischen Epoché (Husserl 1959) lassen sich die Forscherinnen und Forscher affizieren (Husserl 1985).

Die Innsbrucker Vignetten (Schratz et al 2012) sind sprachlich verdichtete Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern. Sie sind kurze, prägnante Erzählungen, welche persönliche Lernerfahrungen der Schülerinnen und Schüler aufzeigen. „Sie gleichen Schnappschüssen, die dynamisches Handeln von Personen in konkreten Situa-

¹ Käte Meyer-Drawe prägte für die Innsbrucker Vignetten die Metapher ‚Klangkörper des Lernens‘. (2012a, S. 11)

² Das Projekt steht unter der Leitung von Prof. Dr. Michael Schratz und wird vom FWF (Fonds zur Förderung der wissenschaftlichen Forschung in Österreich) gefördert. Der Autor ist Mitglied der Forschungsgruppe.

tionen herausnehmen und im Festhalten fixieren.“ (Schratz et al, S. 35). Dabei hat die Vignette die Aufgabe prägnant zu sein. Sie beschreibt nicht, sondern zeigt. Hier tritt auch das ‚Überschüssige‘, welches in der gelebten Erfahrung enthalten ist und nicht in Sprache gefasst werden kann, hervor. Über einen phänomenologischen Zugang versuchen die Forscherinnen und Forscher „so nahe wie möglich an die gelebte Erfahrung der Kinder im Unterricht zu kommen und achtsam, taktvoll und sensibel damit umzugehen.“ (ebd., S. 36).

Priska rechnet mit Holz

Vignette 1

Priska kehrt schwer beladen mit vielen 1er Würfeln, 10er Stangen und 100er Platten an ihr Pult zurück. Sie hat den Auftrag eine schwierige Additionsaufgabe zu erfinden und zu lösen. Die Würfel, Stangen und Platten schiebt sie achtsam mit ihrem Unterarm auf die linke Seite ihres Pults. Das Arbeitsblatt kommt genau in die Mitte. Mit ernster Miene setzt sie sich und betrachtet einen kurzen Moment andächtig ihre Vorbereitungen. Dann macht sie sich an die Arbeit. Einige Würfel, Stangen und Platten werden auf die rechte Seite gestapelt: Vier 1er Würfel, sieben 10er Stäbe und fünf 100er Platten. Mit der Bleistiftspitze berührend wird jeder Würfel, jede Stange und jede Platte einzeln gezählt. Sie schreibt die Zahl 574 auf ihr Arbeitsblatt. Ein kurzes Innehalten, ausatmen. Dann, werden die benützten Materialien auf die linke Seite geschoben. Erneut nimmt Priska wieder einige Würfel, Stangen und Platten, zählt und schreibt die Zahl 365 auf. Auf ihrem Arbeitsblatt entsteht die Rechnung $574 + 365$. Eine erneute, kurze Pause mit Blick auf alle Seiten. Nun werden die Materialien wiederum auf die linke Seite geschoben. Ein kurzes Zögern, Seufzen; dann beginnt das Rechnen im Kopf.

Beim Lesen der Vignette fällt das Rhythmische auf. Nach der ‚Ouvertüre‘, der Vorbereitung folgen die Takte ‚erste Zahl herstellen‘, ‚zweite Zahl herstellen‘, ‚ausrechnen‘. Unterbrochen werden die einzelnen Takte von Pausen des Ausatmens, des Innehaltens. Neben dem künstlerischen, musikalischen hat das Lernen auch eine handwerkliche, arbeitssame Seite. ‚Schwer beladen‘ kehrt Priska an ihr Pult zurück. Wie ein Schreiner, der seine Werkzeuge und Materialien auf der Werkbank vorbereitet, bereitet Priska ihre Werkzeuge auf ihrem Pult aus. Dabei achtet sie penibel auf die Ordnung. Ein Schreiner, der etwas auf sich hält, achtet auf eine sorgfältige Arbeitsvorbereitung und einen gut organisierten Arbeitsplatz. Die von Richard Sennett (2008) gestellte Frage nach dem Unterschied zwischen Handwerk und Kunst (vgl. S. 92) stellt sich auch beim Lernen von Priska. Die hohe Kunst des mathematischen Rechnens und die handwerkliche Arbeit des Legens der Rechnung mit Holzstücken. Priska tut beides. Sie verwendet das von der Lehrerin ausgewählte didaktische Material zum Erfinden der Zahlen, um danach das ‚Holz‘ beiseite zu legen und sich der hohen Kunst der Mathematik zuzuwenden. Ohne Arbeitsmittel, mittels einer eigenen Strategie, löst Priska die Aufgabe ‚im Kopf‘. Das handwerkliche Legen und das kunstvolle Ausrechnen. Zwei verschiedene Tätigkeiten mit unterschiedlicher Anerkennung und Wertung.

Liest man die Vignette aus didaktischer Sicht, so zeigen sich die lehrseitige und die lernseitige Sicht auf Unterricht. Die Lehrerin, so ist zu vermuten, verfolgte das Ziel, dass die Schülerinnen und Schüler mit Hilfe des Arbeitsmittels die schriftliche Addition enaktiv bearbeiten und so ein Verständnis für das Zehnersystem entwickeln können. Priska hätte, so die Planung der Lehrerin, beide Ausgangszahlen mit Hilfe des

Arbeitsmittel darzustellen können, um danach die Menge der beiden Zahlen auch physisch zu vereinen und neu zu ordnen. Handelnd und zählend könnte so die Additionsrechnung gelöst werden. So die lehrseitige, ‚handwerkliche‘ Absicht der Lehrerin. Priska hält sich jedoch nicht an den Plan der Lehrerin, sie entwickelt ihren eigenen. Die Zahlen werden zwar handelnd dargestellt. Das Berechnen der Summe vollzieht sich jedoch ‚im Kopf‘, in künstlerischer Manier.

Türim und der springende Punkt

Vignette 2

‚Eisbär‘ lautet das Wort des Tages. Es steht gross an der Wandtafel geschrieben und wird nach möglichen Schwierigkeiten der Rechtschreibung untersucht. Frau Koller steht vorne an der Tafel, die Schülerinnen und Schüler sitzen an ihren Pulten. „Wo hat es im Wort noch einen weiteren ‚springenden Punkt‘?“, fragt Frau Koller die Klasse. Sofort gibt Türim das Zeichen. Mit den Füßen zappelt er ganz aufgeregt bis er es nicht mehr aushält und aufsteht. Sein Körper ist bis zur letzten Muskelfaser wie ein Pfeilbogen gespannt. Der Blick von Frau Koller geht in der Klasse reihum und bleibt bei Türim stehen. „Das ‚Ei““, ruft er mit begeisterter Stimme, bevor er überhaupt aufgerufen wird. Dann setzt er sich zufrieden auf seinen Stuhl. „Gut“, lobt Frau Koller, lächelt zufrieden und umkreist das ‚Ei‘ des Wortes ‚Eisbär‘ mit roter Kreide. „Kannst du uns auch noch sagen, weshalb das ‚Ei‘ ein springender Punkt ist?“ „Das kann ich jetzt nicht so richtig erklären“, antwortet Türim und strahlt weiterhin glücklich vor sich hin.

Bei der Lektüre der Vignetten fällt die Leiblichkeit auf. Kaum steht die Frage der Lehrerin im Raum, hält es Türim nicht mehr auf seinem Stuhl aus. Er weiss die Antwort und will dies unbedingt der Lehrerin zeigen. Sein ganzer Körper spannt sich wie ein Pfeilbogen. Er wartet auf den Moment des Loslassens, auf den Moment der Entspannung. Ob und wann diese möglich ist, entscheidet eigentlich die Lehrerin durch Aufrufen des auserwählten Kindes. Sie entscheidet über richtig oder falsch, über Erfolg und Misserfolg. Türim sieht seine Chance auf Erfolg und gibt diese nicht mehr aus der Hand. Sein ganzer Körper, seine ganze Energie haben nur noch ein Ziel: Der Lehrerin zeigen, dass er diese Frage beantworten kann. Und er nimmt sich den Erfolg. Ohne aufgerufen zu werden antwortet er. Und er konnte die Frage der Lehrerin richtig beantworten, die Lehrerin lobt ihn, nennt seine Antwort ‚gut‘ und lächelt ihn an. In diesem Moment ist es Türim wohl, er ist glücklich und strahlt in die Welt. Entspannt lässt er sich auf seinem Stuhl nieder. Er ist ein erfolgreicher Schüler. Dass er die zweite Frage nicht beantworten kann, scheint ihn nicht zu stören. Zu dieser hat er sich auch nicht gemeldet. Sein Körper bleibt in der wohligen Entspannung.

Türim erlebt in diesem kurzen Unterrichtsmoment Erfolg. Die Vignette endet mit einem glücklich vor sich hin strahlenden Jungen. Er scheint mit sich und der Welt zufrieden. Nach dem kurzen intensiven Moment der Anspannung, folgt die Ruhe, die Zufriedenheit. Betrachtet man die Vignette lernseitig, so scheint die Lernstrategie von Türim, das ‚richtige Beantworten der Fragen der Lehrerin‘ zu sein. Nicht die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Wort ‚Eisbär‘, sondern die Reaktion der Lehrerin auf sein Verhalten sind ihm in diesem Moment zentral. Sein Erfolg misst sich an der Zufriedenheit der Lehrerin, an ihrer Reaktion.

Betrachtet man die Situation aus der Perspektive der Lehrerin, so erhält man ein anderes Bild. Die Absicht der Lehrerin war, so ist zu vermuten, am Beispiel des Wortes

‚Eisbär‘ den Schülerinnen und Schüler exemplarisch verschiedene Schwierigkeiten der Rechtschreibung aufzuzeigen. Der ‚springende Punkt‘ soll als Metapher ein Hinweis sein, dass diese Stellen im Wort besondere Aufmerksamkeit benötigen. Wenn die Schülerinnen und Schüler diese ‚springenden Punkte‘ kennen und beim Schreiben ihnen die nötige Aufmerksamkeit geben, unterlaufen ihnen weniger Rechtschreibfehler.

Lehrseits und lernseits als die beiden Seiten der Medaille Unterricht

Michael Schratz (2009) prägte die Begriffe lernseits und lehrseits als die beiden Seiten der Medaille ‚Unterricht‘. Betrachtet man den Unterricht aus Sicht der Strategie der beiden Lehrerinnen und dem didaktischen Setting, erhält man einen lehrseitigen Blick auf Unterricht. Lehrerinnen oder Lehrer planen ihren Unterricht, führen diesen durch und die Schülerinnen und Schüler reagieren auf diesen Unterricht. Die Reaktion, so die Vorstellung, ist Lernen. Dreht man jedoch den Blickwinkel und schaut, was die Schülerinnen und Schüler tun, so blickt man lernseits. Eine Schülerin oder ein Schüler arbeitet an einem Auftrag oder an einer Aufgabe. Die Lehrerin oder der Lehrer beobachtet sie oder ihn dabei und reagiert auf dieses Tun. Sie oder er handelt lernseits.

Die Lehrerinnen in den beiden ‚Vignetten‘ verwenden lehrseitig je eine Strategie, wie sie den Schülerinnen und Schüler am besten den dargebotenen Unterrichtsstoff lehren. Ist es in einem Fall das enaktive Arbeiten mit einem Arbeitsmittel (dem Holz), ist es im anderen die Verwendung der Metapher ‚springender Punkt‘. Sowohl Petra als auch Türim halten sich jedoch nicht an diese geplanten Strategien. Sie gehen ihre eigenen Wege und verwenden das Arbeitsmittel bzw. die Metapher auf ihre individuelle Art und Weise. Nun kann das didaktische Setting der beiden Lehrerinnen oder aber ihre Interaktion mit den beiden Kindern kritisiert werden. Beide Kritikpunkte, so berechtigt sie allenfalls von verschiedenen Standpunkten aus sein könnten, laufen ins Leere. Weder die Didaktik noch die Interaktion können das Paradox der beiden Zugänge auflösen. „Das Bemühen, über Optimierung didaktischen Handelns zu einer Verbesserung des Lernens der Schülerschaft zu erreichen, geht oft vom Kurzschluss aus, dass Lernen das Ergebnis von Lehrern sei.“ (Westfall-Greiner et al. 2012, S. 107). Lernen ist keine direkte Reaktion auf Lehren, sondern ein individueller, Prozess, eine Aktivität, ein ‚Vollzug‘ (vgl. Rumpf, 2008, S.23).

Ob Petra die von der Lehrerin gesetzten Ziele erreicht, kann aus der Vignette nicht geschlossen werden. „Lernen wird nicht länger als ein progressiver Prozess vom Sinnlichen zum Abstrakten betrachtet, sondern als ein Differenzierungsgeschehen, in dem Wissensformen auseinandertreten und unter Umständen miteinander konkurrieren.“ (Meyer-Drawe 2012b, S. 96). Gut möglich, dass Petra die Ziele erreicht. Sie verwendet zwar nicht den vorgegebenen Lernweg, erfüllt aber die Lernziele, die Normansprüche. Tatsächlich erreichen rund 80 % der Schülerinnen und Schüler die von den Lehrerinnen und Lehrern angestrebten Lernziele unabhängig vom didaktischen Setting und der gewählten Methode (Grünke, 2014).

Auf das Nachfragen der Lehrerin weiss Türim keine Antwort. Er hat die Absicht der Lehrerin nicht verstanden und konnte dem Unterricht in diesem Sinne nicht folgen. Paradoxaerweise erlebt sich Türim in diesem Moment als sehr erfolgreich. Er verfolgt eine andere Zielsetzung als die Lehrerin sich für ihn ausgedacht hat. Die Folge davon ist ein Nichtverstehen, das beiden verborgen bleibt.

Pädagogischer Lernbegriff als Zugang

So lange Lehrerinnen und Lehrer lehrseitig planen und unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernseitig darauf respondieren, ist ein gemeinsames Fortschreiten und Verstehen nicht möglich. Lernen ist keine direkte Folge von Lehren. Erst wenn Lehrerinnen und Lehrer ein Lernfeld darbieten, in welchem sich die Schülerinnen und Schüler lernend bewegen, und die Lehrerinnen und Lehrer lernseitig auf das individuelle Lernen der einzelnen reagieren, ist ein individualisierender Unterricht möglich. Hier zeigt sich ein pädagogischer Zugang zum Lernen der Schülerinnen und Schüler und zur sonderpädagogischen Frage des besonderen Förderbedarfes. Behinderung definiert sich aus pädagogischer Sicht nicht mehr als eine Abweichung von Normalitätsvorstellungen, sondern als eine Frage von Behinderung oder Nichtbehinderung (Weisser 2005). Der besondere Förderbedarf misst sich nicht daran ob ein Kind eine Norm erreicht, ob es sich ausserhalb des ‚Normfeldes‘ (Link 2013) bewegt, sondern ob ein Kind beim Lernen behindert wird bzw. auf welche Art und Weise die Schülerin oder der Schüler mit dieser Behinderung umgehen kann. Lernen wird zu einer persönlichen Auseinandersetzung, ein Respondieren mit der Welt, mit sich selbst und mit dem eigenen Lernen. „Lernen das sich dem Neuen öffnet, hebt an mit einem Staunen, zu dem man sich nicht entschliessen kann, das einem widerfährt, weil man von etwas wie von einem Blitz getroffen und unerwartet behelligt wird, etwas dass es mir, während mir meine Hände beim Waschen fremd werden, nicht gelingen will, wirklich zu begreifen, warum Wasser fliesst, was genau das Fliessende im Unterschied zum Stäubenden eines Puders ausmacht, was es eigentlich heisst, dass Wasser triefen kann, obgleich das Molekül H₂O nicht nass werden kann.“ (Meyer-Drawe, 2013, S. 93). Betrachtet man Lernen aus der Sicht der Lernenden, nimmt man eine lernseitige Perspektive ein, entfällt aus pädagogischer Sichtweise der Begriff der Behinderung. Nicht mehr die Frage ‚Macht die Schülerin / der Schüler es richtig?‘ steht im Zentrum. Vielmehr wird gefragt: ‚Was macht die Schülerin / der Schüler und was hat dies mit der Auseinandersetzung mit dem Thema zu tun?‘. Die Antwort ist ein Verstehen und damit ein Werkzeug zur Begleitung der Lernenden in ihrem individuellen Lernen.

Aus lehrseitiger Perspektive ist die Chance hoch, dass Türim und Petra ein besonderer Förderbedarf zugesprochen wird. Beide bewegen sich ausserhalb der Vorstellung der Lehrerin, wie die Aufgabe zu lösen ist. Wiederholt sich dies und erreichen die beiden die vorgegebenen Lernziele nicht, würden wohl entsprechende Massnahmen eingeleitet und die Schülerinnen und Schüler erhielten einen ‚IF-Status‘. Aus lernseitiger Perspektive stellt sich diese Frage gar nicht. Die Lehrerinnen interessieren sich für das, was Petra und Türim tun und begleiten diese in ihrem Lernen. Die Frage nach einem Status überlassen sie als Pädagoginnen den Bürokraten. „Solange einige Lehrpersonen weiterhin von ‚Sonderpädagogik‘ oder ‚Integration‘, von ‚sonderpädagogischem Förderbedarf‘ und ‚angepassten Lehrplänen‘ sprechen, wird Segregation weiterhin als Praxis anerkannt.“ (Melero, 2012, S. 60).

Literatur

Grünke, M. (2014). *Wirksame Methoden in der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Lernbeeinträchtigungen*. Unveröffentlichtes Skript eines Vortrages an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik, Zürich.

- Husserl, E. (1959). *Erste Philosophie II (1923-24)*. Husserliana VIII. Den Haag: Martinus Nijhoff.
- Husserl, E. (1985). *Erfahrung und Urteil. Untersuchungen zur Genealogie der Logik*. Hamburg: Felix Meiner. 6. verbesserte Auflage.
- Link, J. (2013). *Versuch über den Normalismus. Wie Normalität produziert wird*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht. 5. Auflage.
- Meyer-Drawe, K. (2012a). Vorwort. In M. Schratz, J.F. Schwarz, & T. Westfall-Greiter, *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. (S. 11-15). Innsbruck: Studienverlag.
- Meyer-Drawe, K. (2012b). *Diskurse des Lernens*. (2. durchgesehene und korrigierte Auflage). München: Fink Verlag.
- Meyer-Drawe, K. (2013). Lernen braucht Lehren. In P. Fauser, W. Beutel & J. John (Hrsg.), *Pädagogische Reform. Anspruch – Geschichte – Aktualität*. (S. 89-97). Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.
- Melero, M.L. (2012). Von der Exklusion zu Inklusion – ein Humanisierungsprozess. In: A. Lanfranchi & J Steppacher. (Hrsg.) *Schulische Integration gelingt. Gute Praxis wahrnehmen, Neues entwickeln*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Rumpf, H. (2008). Lernen als Vollzug und als Erledigung. In Mitgutsch et al. (Hrsg.) *Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schatz, M. (2009). ‚Lernseits‘ von Unterricht. Alte Muster, neue Lebenswelten – was für Schulen? *Lernende Schule 12 (46-47)*, 16-21.
- Schatz, M., Schwarz, J.F. & Westfall-Greiter, T. (2012). *Lernen als bildende Erfahrung. Vignetten in der Praxisforschung*. Innsbruck, Wien, Bozen: Studienverlag.
- Schwarz, J., Schratz, M. & Westfall-Greiter, T. (2013). Was sich zeigt und wie. Lernseits offenen Unterrichts. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung 2*, 9-20.
- Sennett, R. (2008). *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Weisser, J. (2005). *Behinderung, Ungleichheit und Bildung. Eine Theorie der Behinderung*. Bielefeld: transcript Verlag.
- Westfall-Greiter, T., Schratz, M. & Schwarz, J. (2012). Lehren und Lernen: ein ungleiches Paar? Massstäbe lernseits betrachten. *Friedrich Jahresheft 2012*, 107-109.

Niels Anderegg, MA
 Interkantonale Hochschule für Heilpädagogik
 Schaffhauserstrasse 239
 Postfach 5850
 8050 Zürich

niels.anderegg@hfh.ch