



**University of  
Zurich**<sup>UZH</sup>

**Zurich Open Repository and  
Archive**

University of Zurich  
University Library  
Strickhofstrasse 39  
CH-8057 Zurich  
[www.zora.uzh.ch](http://www.zora.uzh.ch)

---

Year: 2012

---

## **Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten**

Ruf, Urs ; Winter, Felix

**Abstract:** Der Beitrag stellt das Dialogische Lernkonzept dar und diskutiert die Frage, wie weit es geeignet ist, auch im inklusiven Unterricht eingesetzt zu werden. Dafür spricht unter anderem, dass beim Dialogischen Lernkonzept konsequent die Qualitäten der Schülerarbeiten untersucht und in einen Austausch gebracht werden. Das Vorgehen zielt auf eine hohe Beteiligung aller Schülerinnen und Schüler im Sinne einer Wissensbildungsgemeinschaft und verspricht daher, die Inklusion auch auf einer Ebene voranzubringen, an der es meist noch mangelt: beim systematischen Aufbau von fachlichem Wissen und Können. Das Dialogische Lernkonzept wird an Unterrichtsbeispielen und anhand von Auszügen aus Lernjournalen erläutert.

Posted at the Zurich Open Repository and Archive, University of Zurich  
ZORA URL: <https://doi.org/10.5167/uzh-73923>  
Journal Article

Originally published at:

Ruf, Urs; Winter, Felix (2012). Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten. *Zeitschrift für Inklusion*, 6(1-2):1-8.

Urs Ruf und Felix Winter

## **Dialogisches Lernen: die gemeinsame Suche nach Qualitäten**

Wenn Kinder mit unterschiedlichen Voraussetzungen in einem Klassenzimmer unterrichtet werden, muss das noch keine Inklusion sein. Dazu braucht es nicht zuletzt auch didaktisch-methodische Vorgehensweisen, in deren Rahmen es gelingen kann, dass alle Schülerinnen und Schüler einer Klasse in einen produktiven fachlichen Austausch eintreten können. Es ist verschiedentlich darauf hingewiesen worden, dass gerade diesbezüglich wichtige Hürden für die Inklusion liegen (Feyerer 2009, S. 5). Wenn man das Anliegen der Inklusion ernst nimmt, kann es unserer Ansicht nach nicht nur darum gehen, das Lernen der Schülerinnen und Schüler möglichst stark zu individualisieren - z. B. in Form von Freiarbeit, Wochenplan- und Projektunterricht. Vielmehr muss – zumindest auch – nach Wegen gesucht werden, bei denen die fachlichen Ausgangspunkte, das Vorwissen und die Prä-Konzepte aller beteiligten Lernenden sichtbar gemacht und für einen gemeinsamen Lernprozess genutzt werden können. Das klingt nach einem Anspruch, der kaum je einlösbar erscheint. Im Konzept des Dialogischen Lernens (Ruf/ Gallin 2011a und b; Ruf u.a. 2008) ist genau dieser Anspruch zentral und wird zu einem Motor des Lernens der ganzen Klasse gemacht. Zugegeben, das Dialogische Lernen ist bislang vor allem im Kontext herkömmlicher Primarschulen und des Gymnasiums entwickelt und erprobt worden (Ruf/Gallin 1995; Gallin/ Ruf 1999a und b; Badr Goetz 2007). Ob es sich in Integrationsklassen bewährt, muss sich erst noch erweisen. Prinzipiell spricht aber nichts gegen eine solche Annahme. Im Gegenteil: Das Konzept beinhaltet Besonderheiten, die für inklusiven Unterricht höchst wertvoll sein dürften. Im Folgenden wird das Dialogische Lernkonzept vorgestellt und aufgezeigt, wie es für einen förderdiagnostisch und inklusiv angelegten Unterricht genutzt werden kann.

### **Ein offener Blick für Qualitäten**

Ein wesentliches Element des Dialogischen Lernkonzepts ist es, Schülerarbeiten auf deren „Qualitäten“ hin zu untersuchen. Was ist damit gemeint? Beim Qualitätenfinden geht die Person offen auf eine Leistung zu und versucht akzentuiert das Gelungene daran zu erkennen und zu beschreiben.<sup>1</sup> Die sachlich-inhaltliche Seite der Leistung steht dabei im Mittelpunkt der Betrachtung. Es geht zunächst gar nicht darum, den Abstand zu einer präskriptiv vorliegenden Norm oder einem festgelegten Kriterium zu bestimmen, sondern positive Merkmale einer Arbeit herauszufinden. Vieles und Unterschiedliches kann bei diesem Vorgehen in den Blick kommen und als Qualität bezeichnet werden. So zum Beispiel ein origineller Gedanke, eine besondere Anstrengung, eine schöne Formulierung, eine weiterführende Einsicht, ein interessanter Lösungsweg, ein kluger Fehler usw. Sowohl Prozesse als auch Produkte können auf diese Weise betrachtet werden, und nicht nur Lehrpersonen können die Leistungsbewertung so vornehmen, sondern auch die Lernenden selbst. Diese Zuwendung zum Gelungenen findet nicht oder nicht in erster Linie mit der Perspektive statt, eine Leistung einstuftend bewerten zu können, sie steht primär im Kontext der inhaltlichen Erarbeitung eines Fachgegenstandes. Das, was bei der Qualitätenuche zutage tritt, wird Gegenstand einer gemeinsamen Suche nach Erfolg versprechenden Handlungen.

### **Ein diagnostisch angelegtes Lehr-Lern-Arrangement**

Lehrerinnen und Lehrer sind gewohnt, zuerst einmal Wissen zu vermitteln, das die Schülerinnen und Schüler dann anwenden sollen. Wenn man aber so vorgeht, werden die

---

<sup>1</sup> Ausführliche Hinweise zur Methode sind bei Pfau/ Winter (2008 S. 222ff.) zu finden.

Denk- und Lösungsansätze der Lernenden in der Regel zugedeckt, weil diese sich dann bemühen, es so zu machen, wie es die Lehrperson vorgemacht hat oder wie sie vermuten, dass sie es haben will. Ihre eigenen Konzepte und Bewegungsrichtungen scheinen allenfalls noch als Hemmnisse, Blockaden und Fehler in ihren Lösungen auf. Im Interesse eines förderdiagnostischen und kompetenzorientierten Unterrichts ist es aber notwendig, die Überlegungen der Kinder und Jugendlichen kennen zu lernen. Einmal, um zu erfahren, was sie schon können, aber auch um Misskonzepte kennen zu lernen, explizit zu machen und damit die Voraussetzung für ihre Überwindung zu schaffen. In jedem Fall gilt es, mit dem Unterricht dort anzuknüpfen, wo die Lernenden tatsächlich stehen, und ihr Vorwissen, das im Reichtum ihrer Lösungsansätze zum Ausdruck kommt, sichtbar zu machen und auf einleuchtende Weise mit dem Fachwissen zu verbinden. So gesehen bedeutet diagnostische Kompetenz von Lehrpersonen auch, Bedingungen herzustellen, unter denen die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler sichtbar werden können (Winter 2010).

Will man die Lernenden dazu gewinnen, ihr Vorwissen ins Spiel zu bringen und es aktiv und konstruktiv in Richtung Fachwissen umzugestalten und zu erweitern, muss man konsequent unterscheiden zwischen zwei verschiedenen Arbeitsfeldern mit ihren spezifischen Anforderungen, (Rollen) und Leistungen: dem Arbeitsfeld der persönlichen Entwicklung und dem Arbeitsfeld der fachlichen Bewährung. In den beiden Arbeitsfeldern haben Lehrende und Lernende unterschiedliche Rollen und es gelten auch unterschiedliche Wertmassstäbe. Im Arbeitsfeld der *persönlichen Entwicklung* ist die engagierte und produktive Nutzung des je individuellen Vorwissens in der Auseinandersetzung mit den fachlichen Angeboten der Lehrperson oder des Lehrbuchs maßgebend. Im Zentrum stehen die von Schüler zu Schüler verschiedenen *singulären* Prozesse der Nutzung, der Erweiterung und der Neustrukturierung des Vorwissens beim Erwerb des Fachwissens. Die Leistungen, die hier erbracht werden, sind umso besser, je besser sie Auskunft geben über Stand und Nutzung des Vorwissens und über das Zusammenwirken personaler, sozialer und fachlicher Aspekte der Handlungskompetenz bei der Auseinandersetzung mit fachlichen Herausforderungen. Anders im Feld der *fachlichen Bewährungen*. Hier testen die Lernenden das in ihrem Vorwissen verankerte *reguläre* Fachwissen, das sie im Arbeitsfeld der persönlichen Entwicklung kennen gelernt haben. Die Leistungen, die hier erbracht werden, sind umso besser, je besser es den Lernenden gelingt, Fachwissen zu nutzen, um gegenüber fachlichen Herausforderungen zu bestehen und sie routiniert und vielleicht sogar auf originelle und eigenständige Weise zu bewältigen.

Ein schönes Beispiel für den Übergang vom Arbeitsfeld der persönlichen Entwicklung ins Arbeitsfeld der fachlichen Bewährung ist der Text aus dem Lernjournal von Erica, den sie zu Beginn des zweiten Schuljahres im Mathematikunterricht verfasst hat (siehe Abb. 1). Erica blickt auf ihr erstes Primarschuljahr zurück und erzählt, welche Wege sie beschreiten musste, um die für sie schwierige Aufgabe  $7 \times 8 = ?$  auszurechnen. Ihr persönlicher „Trick“ ist der kleine Umweg über eine Nachbarrechnung, die sie auswendig weiß. Sie startet bei der Rechnung  $8 \times 8 = 64$  und subtrahiert dann die 8, indem sie diese in zweimal 4 aufteilt. Was Erica hier beschreibt, gehört ins Arbeitsfeld der persönlichen Entwicklung. Der Text gibt Einblick in ihr fachliches Vorwissen und ihre Rechenstrategien – andere Kinder sind anders vorgegangen. Es handelt sich um einen ersten Entwurf, welcher der Kommunikation mit ihrer Lehrerin und ihren Mitschülern dient und dazu führt, dass über mehr oder weniger zweckmäßige und rasch auszuführende Rechenwege gesprochen werden kann. Im Rahmen einer überschaubaren Lerngemeinschaft erfüllt der Text vollkommen diesen Zweck. Wer sich etwas Mühe gibt beim Lesen, versteht genau, wie Erica ihr Problem gelöst hat. Beides – der Text und ihr mathematisches Vorgehen – kann dann ins Arbeitsfeld der fachlichen Bewährung transferiert werden. Dort müsste Erica unter Beweis stellen, dass sie  $7 \times 8 = ?$  schnell und sicher ausrechnen kann. Zu diesem Zweck könnte sie das gefundene Resultat

einfach auswendig lernen; sie könnte ihren kleinen Umweg aber auch so schnell beschreiten, dass gar niemand merkt, dass sie das Resultat nicht routinemäßig und direkt aufrufen kann.

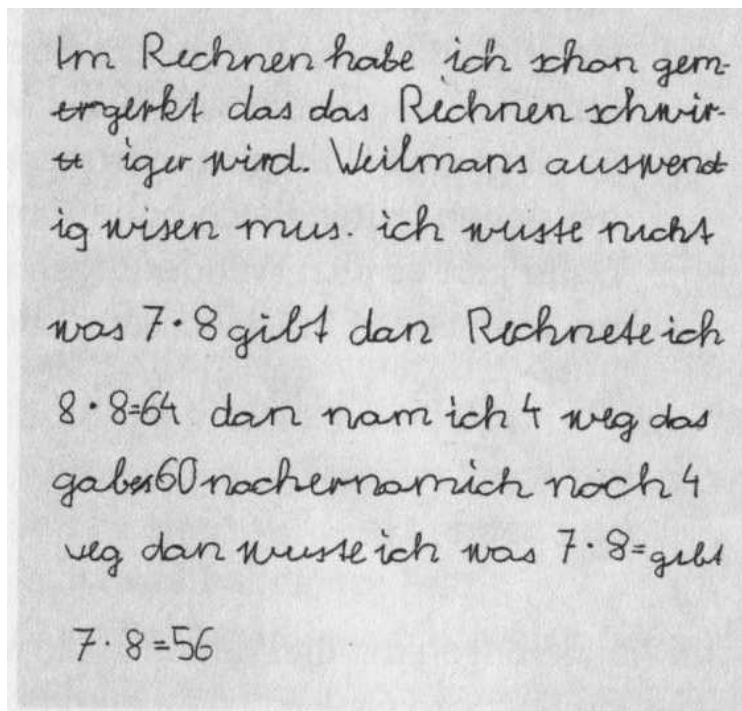


Abb. 1: Ericas Rechenweg im Lernjournal

Unterscheidet man im Unterricht konsequent zwischen der persönlichen Entwicklung und der fachlichen Bewährung, tritt das Singuläre – die Besonderheit und Einmaligkeit einer Person und ihres fachlichen Vorwissens – in eine produktive Spannung zum Regulären – dem verfügbaren und normgebenden Wissen und Können der Experten in einem Fach. Bezogen auf diese Spannung haben Ruf und Gallin (2011a und b) ihr Konzept des Dialogischen Lernens entwickelt, bei dem es darum geht, das, was die Schülerinnen und Schüler schon wissen und können, in einem systematischen Austausch zwischen Lehrenden und Lernenden explizit zu machen und auf produktive Weise mit dem Fachwissen in Verbindung zu bringen. Das Lernen bewegt sich dabei nicht auf der „Schnellstraße“ einer möglichst direkten Verbindung zwischen Frage und Antwort, sondern entfaltet und verdichtet sich in einem dialogisch angelegten Lernprozess, an dem alle Schülerinnen und Schüler beteiligt werden und der möglichst alle zu einem Verstehen der Sachverhalte und einem Können bringen soll.

Zentral ist dabei die gemeinsame Suche nach Qualitäten in Schülerarbeiten und ihre Nutzung im nachfolgenden Unterricht. Wichtige Instrumente sind offene Aufträge und Lernjournale, in denen – wie am Beispiel von Erica gezeigt – nicht nur die Lösungen zu den Aufträgen stehen, sondern auch beschrieben wird, wie man vorgegangen, was man dabei gedacht hat und wie einem zu Mute war. Diese singuläre Standortbestimmung ist der Auftakt des Dialogischen Lernens. Sie steht unter der Leitidee „*Ich mache das so!*“ Dank regelmäßigen Rückmeldungen – sie stehen unter der Leitidee „*Wie machst du es?*“ – und grob qualifizierenden Häklein (als weitere Rückmeldung) erfahren die Lernenden postwendend, ob sie sich intensiv genug auf die Sache eingelassen haben und wo ihre Stärken und Entwicklungsmöglichkeiten liegen. Für den Aufbau einer tragfähigen Sach-, Lern- und Leistungsmotivation ist es von entscheidender Bedeutung, dass bereits die ersten zaghaften und noch unbeholfenen Versuche der Schülerinnen und Schüler sorgfältig auf ihr Potential hin untersucht, Qualitäten bewusst gemacht und Erfolg versprechende Vorgehensweisen

verstärkt werden. Nur so gewinnen die Lernenden Vertrauen in ihr eigenes Denken und Tun und entwickeln die Bereitschaft, ihre Entwicklung im Fach entschlossen voranzutreiben und dabei immer mehr Verantwortung zu übernehmen.

Drei Instrumente des dialogischen Lernmodells sollen nun anhand eines Beispiels speziell beleuchtet werden: der *offene Auftrag*, der den Lerndialog in Gang setzt, die *Rückmeldung*, ein wichtiges Instrument im Arbeitsfeld der persönlichen Entwicklung, und die *Autographensammlung*, die Singuläres und Reguläres verbindet und den Weg ins Arbeitsfeld der fachlichen Bewährung öffnet.

### **Mit offenen Aufträgen alle fordern**

Auslöser für die Arbeit im Lernjournal (auch Reisetagebuch genannt) sind offene Aufträge, die in der Regel schriftlich abgegeben werden.<sup>2</sup> Ein Auftrag, der individuelle Entwicklungsprozesse auslösen soll, muss drei Merkmale erfüllen: er muss erfüllbar für alle Schülerinnen und Schüler sein, unabhängig vom Stand ihres Vorwissens und ihrer Begabungen, er muss eine Rampe für Könner enthalten, bei der auch die Stärksten und Schnellsten an ihre Grenzen geraten, und er muss offen sein: die Schülerinnen und Schüler müssen in ihrer singulären Standortbestimmung darlegen können, was sie tatsächlich wissen und können, was sie freut und ärgert und wo sie an ihre Grenzen stoßen. Hier ein Beispiel aus dem Unterricht einer 4. Grundschulklasse, die erst seit einer Woche dialogisch unterrichtet wurde und für die diese Art von Leistungsanforderungen völlig neu und ungewohnt war.

<p style="text-align: center;">M e i n   L i e b l i n g s g e g e n s t a n d</p> <p style="text-align: center;">1</p> <p style="text-align: center;">Bring von zu Hause einen Gegenstand mit, den du gern hast und mit dem du schon viel erlebt hast.</p> <p style="text-align: center;">2</p> <p style="text-align: center;">Zeichne ein Bild deines Gegenstandes in dein Reisetagebuch und erzähle, warum er so wichtig ist für dich.</p> <p style="text-align: center;">3</p> <p style="text-align: center;">Andere Kinder haben ihren Lieblingsgegenstand auch vorgestellt. Welcher Gegenstand und welche Geschichte dazu hat dir am besten gefallen? Erzähle und begründe.</p>
---

Abb. 2: Ein offener Auftrag für alle

<sup>2</sup> Eine Sammlung mit offenen Aufträgen für den Unterricht in den Klassen 1 bis 6 liegt in den Lehrwerken „ich du wir“ vor (siehe Ruf/Gallin 1995; Gallin/Ruf 1999a und b).

Die Teile eins und zwei des Auftrags waren für die Kinder einfach zu realisieren. Viele fremdsprachige Kinder und Kinder mit Rückständen in der Sprachentwicklung konnten beim Zeichnen ihre Stärken ausspielen. Der dritte Teil des Auftrags dagegen, die Rückmeldung mit der Frage nach der Wirkung und der Begründung dieser Wirkung, machte auch den Stärksten zu schaffen. Den Text eines Lernpartners lesen, auf seine Wirkung achten, diese beschreiben und erklären, wodurch sie ausgelöst wurde, ist tatsächlich eine anspruchsvolle, fachlich aber relevante Aufgabe, die zudem wesentlich zur Diagnose beitragen kann.

### **Gemeinsam Qualitäten suchen und rückmelden**

Rückmeldungen sind ein unersetzbarer Bestandteil des dialogischen Lernkonzepts. Haben die Schülerinnen und Schüler in einer singulären Standortbestimmung ihre eigenen Positionen und Lösungen entwickelt und aufgeschrieben, erhalten sie Gelegenheit, Texte anderer Kinder zu lesen und eine Rückmeldung dazu zu verfassen. Die Phase der Produktion, die unter der Leitidee „Ich mache das so!“ steht, wird abgelöst durch eine Phase der Rezeption, in welcher die Lernenden unter der Leitidee „Wie machst du es?“ mit den Arbeiten ihrer Lernpartner befasst, systematisch nach Qualitäten suchen und dabei Varianten zu ihrer eigenen Lösung kennen lernen. Die Rückmeldung soll wertschätzend sein und das oft implizite Potential des Textes im Lernjournal ans Licht heben. Nicht der Blick auf Defizite löst Entwicklungen aus, sondern das Bewusstmachen des Gelungenen. Wer zum Beispiel im Deutschunterricht gelernt hat, konsequent das Gelungene in Texten aufzuspüren, wer erklären kann, warum eine Textpassage gut ist, und wer ihre Machart durchschaut, wird sein Rüstzeug für die Gestaltung und Interpretation von Texten ständig verbessern und erweitern. Im Vordergrund der Betrachtung steht also das „Wie“ und nicht „richtig“ oder „falsch“. Es soll sichtbar werden, welche Lösungsansätze die Einzelnen gewählt haben und welche Qualitäten diese besitzen. Den Schülerinnen und Schülern vermittelt dieses Verfahren Einblicke in die Eigenart ihres persönlichen Vorverständnisses und ihre Handlungsmittel, und die Lehrperson gewinnt unersetzbare Hinweise darauf, wie sie das Fachwissen in der nachfolgenden Phase der Instruktion aufbereiten muss, damit es anschlussfähig ist und mit dem vorhandenen Vorwissen verknüpft werden kann.

Es ist immer wieder überraschend zu sehen, wie taktvoll die Schüler in der Regel mit den Arbeiten der anderen umgehen, wie gut sie sich in den Denk- und Handlungsweisen anderer einfühlen und welche guten Tipps sie geben können. Der wertschätzend-analytische Umgang mit den Arbeiten anderer gibt ein Modell dafür, wie man auch mit der eigenen Arbeit umgehen soll. Oftmals haben Schülerinnen und Schüler anfangs aber Hemmungen, ausführliche und offene Rückmeldungen zu geben, oder sie wissen nicht so recht, welches die Merkmale einer produktiven Rückmeldung sind. Um diesen Bestandteil des Dialogs in der Klasse in Gang zu bringen und vielfältige Stellungnahmen zu erleichtern, kann es nützlich sein, Satzanfänge anzubieten, wie sie in Abb. 3 zu finden sind.

<b>So könnte deine Rückmeldung anfangen</b>	
<p>Mir gefällt ...                      Es ist schön ...                      Am stärksten wirkt ...                      Beeindruckt hat mich                      Ich finde es gut ...                      Es ist dir gelungen ...                      Ich glaube, du kannst ...</p> <p>Ich bin überrascht, wie ...                      Es wundert mich ...                      Ich verstehe nicht ganz ...                      Da bin ich gestolpert ...                      Ich habe Mühe mit dem Satz ...</p> <p>Du gehst so vor ...                      Wie ich sehe, hast du ...                      Ich vermute ...                      Stellst du dir vor, dass ...</p>	<p>Könntest du dir vorstellen ...                      Ich möchte gern wissen ...                      Hier fehlt mir ...                      Könnte man auch ...                      Ich frage mich ...                      Ich denke, du solltest ...                      Ein Tipp von mir ist:</p> <p>Damit kann ich nichts anfangen ...                      Das hat mich nicht angesprochen ...                      Da muss ich widersprechen ...                      Das sehe ich anders ...</p> <p>(In Anlehnung an Gallin/Ruf 1999a, S. 135)</p>

Abb. 3: Hilfreiche Satzanfänge für die Rückmeldung

### **Gelungenes für alle verfügbar machen – die Autographensammlung**

Haben die Schülerinnen und Schüler den Auftrag gelöst und im Rahmen ihrer Möglichkeiten ihr Bestes gegeben, geht es darum, interessante Ideen und Vorgehensweisen weiter zu entfalten, besser zu verstehen und diejenigen herauszuarbeiten, die viel zur Lösung der Aufgabe und zu ihrer fachlichen Verankerung beitragen können. Das geschieht in der Form einer so genannten Autographensammlung. Mit einem fachlich geschulten und pädagogisch wohlwollenden Blick wählt die Lehrperson interessante Passagen aus Schülerarbeiten aus, gruppiert sie, setzt markante Titel oder Kommentare und schafft so eine Brücke zwischen dem Vorwissen der Lernenden und dem zu erwerbenden Fachwissen. Singuläres Tasten und Suchen explizit machen und aufzeigen, welche Handlungsweisen Erfolg versprechend sind und leicht mit regulären Begriffen und Verfahren des Fachs in Verbindung gebracht werden können: Diese Leistung der Lehrperson findet in der Autographensammlung ihren Niederschlag. Die Autographensammlung fasst das Gelungene der vorangehenden Arbeitsphase zusammen, strukturiert und interpretiert es auf dem Hintergrund fachlicher Begriffe und Verfahren und stellt damit die auf den Leistungsstand der Lernenden abgestimmten Instrumente zur Verfügung, mit deren Hilfe das vorhandene Wissen systematisch genutzt, in Richtung Fachwissen erweitert und gefestigt werden kann. In unserem Beispiel (siehe Abb. 4) werden den Schülern vier Perspektiven zur Verfügung gestellt, unter denen sie in Zukunft ihre Rückmeldungen gestalten können. Diese vier Perspektiven, die nun zum Repertoire gehören und laufend eingefordert und angewendet werden, sind allesamt Perspektiven, die beim Verstehen und Interpretieren von Texten – speziell von literarischen Texten – hilfreich und unerlässlich sind.

**W I E** ist der Text geschrieben?

(Gestalterische Ideen)

Mir gefällt dass du in deiner Geschichte von deinem Grossvater erzählt hast. Du hast wenig geschrieben aber trotzdem habe ich viel erfahren. P.M.

Ich finde es Toll das du beschrieben hast wie sich das Fell anfühlt. (R.L)

**W A S** kommt Interessantes im Text vor?

(Inhaltliche Ideen)

Ich finde es gut wie du es selbst gekauft hast sind es dadurch dein Lieblingsgegenstand geworden ist. (R.L)

Ich finde es gut von deiner Mutter das du eine Uhr bekommen hast ich finde deine Zeichnung sehr schön. St.A.

**W A R U M** hast du das so gemacht?

(Fragen an den Text)

Was lustig zum zusehen wie die Schokolade gemacht wird? (D.W)

Denst du gabt schon lange? Warum hat sie dir den MP3 Player geschenkt? Das würde mich interessieren. (J.M)

**W O R A N** erinnert mich das?

(Eigene Erlebnisse und Erinnerungen)

Ich finde es Traurig das du die Schule wechseln musstest aber ich habe das auch erlebt. D.K

Ich finde es gut das du eine Uhr trägst. Ich vergesse meine Uhr immer. (F.W)

Abb. 4: Eine gegliederte Autographensammlung von Rückmeldungen



Explizit machen, was gelungen ist, und Instrumente zur Verfügung stellen, mit denen dieses Gelingen jederzeit wiederholen und sogar steigern kann, ist die pädagogisch kraftvolle Alternative zum rückwärtsgewandten und defizitorientierten Korrigieren und Verbessern von Fehlern. Das führt zu einer ganz neuen Wahrnehmung der Lehrkräfte und ihrer Rolle durch die Schülerinnen und Schüler: *Meine Lehrerin ist nicht eine Person, die mir auf Schritt und Tritt sagt, was ich falsch gemacht und welche Defizite ich habe. Meine Lehrerin ist vielmehr eine Person, die mir bewusst macht, was ich schon kann, und mir zeigt, wie ich dieses Wissen und Können einsetzen muss, um Erfolg zu haben und Fortschritte zu machen.*

Die Autographensammlung ist jeweils die Grundlage für den nächsten Auftrag. Sie hält fest, was in der vorangehenden Phase gelernt worden ist und was nun zum Bestand der Wissensgemeinschaft der Klasse gehört: „*Das machen wir ab.*“ Durch den neuen Auftrag werden die Lernenden aufgefordert, das erworbene Fachwissen zu nutzen und zu prüfen, ob sie damit erfolgreich agieren können. Jetzt verlassen sie das Arbeitsfeld der persönlichen Entwicklung und treten in das Arbeitsfeld der fachlichen Bewährung ein. An die neuen Rückmeldungen werden nun klare, wenn auch noch bescheidene fachliche Anforderungen gestellt. Es wird erwartet, dass die Schüler die vier Perspektiven nutzen und dass sie ihre Rückmeldungen bewusster und vielfältiger gestalten. Dieses Fachwissen wird vorausgesetzt und soll Entwicklungen auf einem höheren Niveau auslösen.

### **Das gemeinsam Erarbeitete nutzen lernen**

Ein wichtiges Merkmal des dialogisch angelegten Unterrichts ist es, dass mit den gemeinsam angestellten Vergleichen und Analysen etwas passiert, dass sie sich als nützlich erweisen. Dies geschieht zum Beispiel, indem eine Sammlung wichtiger Handlungsmittel zur Bewältigung von Aufgaben dieses Typs (eine Toolbox) zusammengestellt wird, die dank der Autographensammlungen immer auch mit Beispielen aus der Klasse illustriert sind (siehe Keller 2008, S. 76f.). Die Schüler sind nun auffordert, diese Werkzeuge in Zukunft zu nutzen oder damit ihre ersten Entwürfe nach den Erkenntnissen der gemeinsamen Beratung zu überarbeiten. Das kann auch mehrfach geschehen. Hier liegt eine gewisse Klippe dieser Arbeitsweise, denn Schüler sind es meist nicht gewohnt, ihre schon geschriebenen Arbeiten ernsthaft neu anzupacken und nach den sichtbar gewordenen Kriterien zu überarbeiten. Gerade dadurch können sie sich aber weiterentwickeln und ausgehend von ihrem individuellen Lernstand gefördert werden. An weiteren Beispielen und Aufgaben wird der Prozess fortgesetzt, so dass alle Schülerinnen und Schüler nach und nach die Kompetenzen entwickeln, die man braucht, um Aufgaben dieses Typs lösen zu können.

Es ist ein entscheidend wichtiger Schritt der gemeinsamen, förderorientierten Unterrichtsarbeit, dass Konsequenzen aus den eigenen und den gemeinsamen Reflexionen gezogen und für die Verbesserung der Arbeiten genutzt werden. In diesem Bereich liegt nämlich eine häufiger Fehler moderner Unterrichtspraxis: dass zwar Selbsteinschätzungen und Reflexionen von den Lernenden eingeholt werden, diese aber folgenlos bleiben und den Schülerinnen und Schülern daher unnütz erscheinen müssen. Mit den Ergebnissen von Selbsteinschätzungsbögen und Lerntagebucheintragungen wird oft nicht gearbeitet, weil man davon ausgeht, dass sie einen Wert in sich haben. Das stimmt zwar, aber die Schülerinnen und Schüler werden das kaum erkennen, wenn sie nicht erfahren, dass man sich damit verbessern kann. Es wird aber auch verzichtet, damit zu arbeiten, weil der Unterricht nicht so angelegt ist, dass die Lernenden ihre Vorhaben und die dabei relevanten Fähigkeiten über mehrere Stationen entwickeln können. Sequenzen des dialogischen Lernens brauchen Zeit und haben in der Regel eine komplexe und fachlich zentrale Fähigkeit zum Ziel, wie z. B. die, eine spannende Geschichte bzw. Rede schreiben oder mathematische Probleme eines bestimmten

Typs lösen zu können. Die Ausbildung einer gut umschriebenen Kompetenz steht jeweils im Vordergrund gegenüber dem Erwerb von breit gestreutem Faktenwissen, das zwar geprüft, aber in der Praxis nicht erprobt und nicht genutzt wird.

Bei dieser Anlage des Unterrichts lernen die Schülerinnen und Schüler nicht nur geeignete Mittel zur Bewältigung fachlicher Aufgaben kennen, sie lernen auch, Fachliches zu verstehen und es so in ihr Vorwissen zu integrieren, dass es langfristig und flexibel verfügbar ist. Sie lernen aber noch mehr, sie lernen Vorgehensweisen und Kriterien der Bewertung kennen und diese auch gleich anzuwenden. Auf diesem Wege entwickelt sich ein Arbeits- und Lernbewusstsein, das wiederum eine bessere Grundlage dafür schafft, gemeinsam diagnostisch und förderorientiert in der Klasse zu arbeiten. Es fällt nach und nach leichter, sich sachlich über Geeignetes und weniger Geeignetes zu unterhalten.

### **Hindernisse auf dem Weg zum dialogischen Unterrichten**

Für die Lehrerinnen und Lehrer bestehen erfahrungsgemäß einige Hindernisse, sich des dialogischen Lernkonzepts zu bedienen. Neben der oben schon genannten Schwierigkeit, nämlich in einen Unterrichtsgegenstand mit einem offenen Auftrag einzusteigen, anstatt zuerst selbst das wesentliche Wissen vorzutragen, fällt es vielen zunächst schwer, die Schülerarbeiten ohne Korrekturen und kritische Kommentare der Klasse wieder vorzulegen und stattdessen den Blick auf die Entwicklungsmöglichkeiten und nicht auf die Defizite zu lenken. Nur so erhält man aber eine diagnostisch ertragreiche Diskussion, die ganz auf die Qualitäten und Handlungsmittel orientiert ist und die weiter führenden Ansätze und Gedanken herausarbeiten kann. Nur so werden die Schülerinnen und Schüler eingeladen, Diagnostiker ihrer eigenen Arbeit zu werden und sich aktiv an ihrer eigenen Förderung zu beteiligen. Damit sind freilich Vorschläge, Korrekturen, Rückmeldungen und Bewertungen der Lehrpersonen nicht überflüssig geworden oder gar aus dem Unterricht verbannt. Sie finden nur an anderer Stelle statt. Sie mischen sich einerseits in die gemeinsame Besprechung der Qualität der Lösungsansätze, andererseits stehen sie als inhaltliche Anmerkungen, Rückmeldungen und Bewertungen in den Schriftstücken der Schülerinnen und Schüler. Und schließlich steht noch das ganze Arbeitsfeld der fachlichen Bewährung offen. Hier müssen die Schülerinnen und Schüler unter Beweis stellen, dass sie die fachlichen Regularitäten beherrschen und dass sie in der Lage sind, sie sach- und situationsgerecht einzusetzen und korrekt zu nutzen, ohne auf ein persönliches Profil zu verzichten.

Das dialogische Vorgehen im Unterricht verschafft Einsichten in die Denkansätze und das Handlungsrepertoire der Schülerinnen und Schüler, die sie sonst schwerlich zu gewinnen sind. Dies geschieht freilich um den Preis einer zeitweiligen Verlangsamung des Unterrichts. Weil dialogisch erarbeitetes Wissen und Können aber langfristig und flexibel nutzbar ist und die Handlungskompetenz der Schülerinnen und Schüler nachhaltig erweitert, ist diese Verlangsamung nur eine Anfangshürde, die bald überwunden ist.

### **Über die Qualitätensuche zur Wissensbildungsgemeinschaft**

Die Prinzipien des Dialogischen Lernens scheinen geeignet, die Inklusion auch auf einer Ebene voranzubringen, an der es meist noch mangelt: beim systematischen Aufbau von fachlichem Wissen und Können. Inklusiv ist der Ansatz unter anderem deshalb, weil die Beiträge aller Schülerinnen und Schüler zu einer offenen und herausfordernden Aufgabe unterschiedslos daraufhin untersucht werden, ob sie Qualitäten oder Handlungsweisen

enthalten, welche für die Bewältigung einer Aufgabe dieses Typs relevant sein können.<sup>3</sup> Dafür ist es zunächst wichtig, sich vorbehaltlos auf die Schüleräußerungen einzulassen und sie nach Wertvollem abzutasten. Es geht nicht um Korrektur, sondern um Verstehen: Wie hat das Kind die Aufgabe angegangen? Was hat es gemeint und gedacht? Welche Konzepte sind bei seinem Lösungsversuch erkennbar? Die Schülerinnen und Schüler selbst sind dabei eine wesentliche Stütze, denn sie sind in der Regel in der Lage, recht offen und vorbehaltlos die Arbeiten anderer zu lesen, und sie verstehen nicht selten besser als die Lehrperson, was gemeint ist. Zugleich stellt das gemeinsame Lesen Schülerarbeiten oder Auszügen davon eine Einladung und Anleitung dar, einen Perspektivwechsel zu vollziehen, andere Vorgehensweisen kennen zu lernen und diese selber einmal zu erproben. Die Lösungen anderer werden beim qualitätsorientierten Austausch jeweils mit Neugierde und Wertschätzung angeschaut. Ein Fakt, der ganz unauffällig auch einen positiven Grundton in die sozialen Beziehungen der Klasse hineinträgt. Die wertschätzenden Beziehungen der Schülerinnen und Schüler entstehen dabei über das gemeinsame fachliche Handeln und müssen nicht durch zusätzliche Maßnahmen erreicht werden. Im positiven Fall wird sich die Klasse bei der gemeinsamen Suche nach guten Lösungen für eine fachliche Frage als eine Wissensbildungsgemeinschaft (Reusser 1995, S. 183) erleben. Für Inklusion in diesem Sinn ist die Heterogenität der Lösungen also nicht ein Hindernis, sondern eine Voraussetzung.

## Literatur:

- Badr Goetz, Nadja (2007): Das Dialogische Lernmodell. Grundlagen und Erfahrungen zur Einführung einer komplexen didaktischen Innovation in den gymnasialen Unterricht. München: Meidenbauer.
- Feyerer, Ewald (2009): "Ist Integration „normal“ geworden?" Zeitschrift für Inklusion [online], Jg. 3, H. 2. <http://www.inklusiononline.net/index.php/inklusion/article/view/19/25>
- Klemm, Klaus; Preuss-Lausitz (2011): Auf dem Weg zur schulischen Inklusion in Nordrhein-Westfalen. Empfehlungen zur Umsetzung der UN-Behindertenkonvention im Bereich der allgemeinen Schulen. Essen und Berlin. Verfügbar (Stand 16.3.2012) unter [http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW\\_Inklusionskonzept\\_2011\\_-\\_neue\\_Version\\_08\\_07\\_11.pdf](http://www.bug-nrw.de/cms/upload/pdf/NRW_Inklusionskonzept_2011_-_neue_Version_08_07_11.pdf)
- Gallin, Peter; Ruf, Urs (1999a). Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 4. - 5. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Gallin, Peter; Ruf, Urs (1999b). Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 5. - 6. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Keller, Stefan (2008): „I Have A Dream“ – mit Dialogischem Lernen in Englisch eine gute Rede schreiben. In: Ruf, U., Keller, S., Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze, 70-82.
- Pfau, Anita; Winter, Felix (2008): Von offenen Aufträgen und anderem mehr. In: Ruf, U., Keller, S., Winter, F. (Hrsg.): Besser lernen im Dialog: Dialogisches Lernen in der Unterrichtspraxis. Seelze, 214-229.
- Reusser, Kurt: Lehr- Lernkultur im Wandel: Zur Neuorientierung in der kognitiven Lernforschung. In: Dubs, R.; Dörig, R. (Hrsg.): Dialog Wissenschaft und Praxis. St. Gallen 1995, S. 164-190
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (1995): Ich mache das so! Wie machst du es? Das machen wir ab. Sprache und Mathematik für das 1. - 3. Schuljahr. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2011a): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 1: Austausch unter Ungleichen. Grundzüge einer interaktiven und fächerübergreifenden Didaktik (4. Auflage). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Ruf, Urs; Gallin, Peter (2011b): Dialogisches Lernen in Sprache und Mathematik. Band 2: Spuren legen – Spuren lesen. Unterricht mit Kernideen und Reisetagebüchern (4. Auflage). Seelze-Velber: Klett Kallmeyer.
- Winter, Felix (2010): Diagnostische Kompetenzen – unmittelbar im Dienst des Lernens. In: Schule NRW Jg. 62, H. 10, S. 494-496.

---

<sup>3</sup> Auch andere Merkmale, die für erfolgreichem integrativen Unterricht als wichtig angesehen werden (siehe Klemm/ Preuss-Lausitz 2011) treffen auf das Dialogische Lernkonzept zu: Lernen durch Handeln, Häufiger Wechsel der Sozialformen, kommunikatives Lernen (Peer-Peer-Lernen); Lernen durch verstärkte Partizipation, Verantwortungsübergabe auch an ‚schwierige‘ Schüler/innen (a.a.O. S. 34).