



10. Handlungsleitende Hinweise für das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen

Ein Ziel dieser Forschungsarbeit besteht darin, pädagogisch-didaktische Folgerungen für die Praxis ableiten zu können, die den Lehrpersonen konkrete Unterstützung und Anregungen für die Umsetzung eines ähnlich aufgebauten Lehr-Lern-Arrangements bieten.

Dieses Ziel steht in einem gewissen Widerspruch zu einer wissenschaftsbasierten Forschung, da die nachfolgend erläuterten Ableitungen normative Setzungen enthalten und sich somit von der wissenschaftlichen Analyse dieser Studie unterscheiden. Dieses Kapitel beabsichtigt eine Brücke zu schlagen zwischen der Forschung und der Lehre, um die Forschung für die Lehre möglichst wirksam zu machen.

Die Adressatinnen und Adressaten dieses Kapitels sind Lehrpersonen, da sie eine wichtige Rolle darin spielen, das ko-regulierte Lernverhalten im Klassenzimmer zu fördern und zu modellieren (Saariaho u.a. 2019, 19). Weil das Unterrichten nicht rezeptbuchartig funktioniert und grundsätzlich verschiedene Gelingensfaktoren zu einem vertieften, erfolgreichen Lernen von Schülerrinnen und Schülern beitragen und weil sie ihr Lernen selbst konstruieren, die Lehrpersonen dazu nur einen Beitrag leisten, sind meine Kernaussagen für die Praxis als »Hinweise« definiert. Wichtig ist mir dabei, dass der Unterricht vom Lernen und Handeln der Schüler:innen ausgehend gedacht wird. Die Inhalte dieser Überlegungen verfügen über eine allgemeine didaktische Gültigkeit für das pädagogische Handeln im Unterricht, weshalb sie auf andere Unterrichtsfächer übertragen werden können.

In den nicht abschliessend formulierten Hinweisen werden mögliche Organisationsformen und pädagogisch-didaktische Elemente für den Unterricht vorgeschlagen, welche das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen am individuellen Artefakt unterstützen und welche Freiräume für Irritationen und unkonventionelle Fragestellungen eröffnen. Diese beschränken sich dabei nicht

nur auf das Fach »Textiles und Technischen Gestalten (TTG)«, sondern gelten für alle jene Fächer, in denen die Schüler:innen eigenständige Artefakte schaffen, sei es in Form von schriftlichen Textproduktionen, bildnerischen Werken oder eigenen Musikarrangements.

10.1 Herausfordernde Gestaltungsaufgaben mit leitenden Parametern

Im Fach »Textiles und Technisches Gestalten (TTG)« besteht das angestrebte Ziel darin, ein eigenständiges, individuelles Artefakt umzusetzen. In den damit verbundenen Gestaltungsaufgaben werden die Schüler:innen in ihrem Wissen und Können herausgefordert. Gleichzeitig wird ihnen dabei Raum für die eigene Kreativität gelassen, denn solche Gestaltungsaufgaben sind dafür geeignet, das Denken mit dem Handeln zu verbinden, wie dies bereits Dewey forderte (vgl. Dewey und Schreier 1986; Oelkers 2009). Es sollen Aufgaben sein, deren Anforderungen innerhalb der Fähigkeiten des Individuum liegen, die Schüler:innen jedoch auf- und herausfordern, anspruchsvolle Lösungen zu entwickeln und diese zu verfeinern (Murphy und Hennessy 2001, 6). Die Aufgaben dürfen und sollen in ihrer Aufgabenstruktur komplex sein – dies gibt den Lernenden die Gelegenheit, herausfordernde Probleme zu bewältigen (Woolfolk 2014, 377).

Es bieten sich halboffene Aufgabenstellungen mit leitenden Parametern an, weil sich die Schüler:innen innerhalb eines Handlungsrahmens mit der Aufgabe befassen können. Leitende Parameter können im »Textilen und Technischen Gestalten (TTG)« gewisse Vorgaben innerhalb der Handlungssaspekte bezüglich des Materials, der Verfahren, Konstruktion, Funktion oder der Gestaltung darstellen. Einige im Voraus dergestalt definierte Projektvorgaben ergeben unter anderem deshalb Sinn, weil es für die Schüler:innen aufgrund ihres gestalterisch-handwerklichen Novize-Seins schwierig ist, alle Handlungsaspekte während eines Designprozesses gleichwertig zu berücksichtigen und in die eigenen Pläne einzubeziehen. Denn schliesslich soll die Gestaltungsaufgabe die Kinder herausfordern, sodass die Lernenden sich motiviert auf das eigenständige Handeln hin zum individuellen Artefakt einlassen mögen, ohne dabei überfordert zu sein. Allerdings wäre es auch möglich, gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern die gesetzten Parameter in einem demokratischen Prozess im Voraus auszuhandeln und zu definieren.

In dieser Studie sind das zur Auswahl stehende Material und das Verfahren seitens der Forscherin und der Lehrerin bestimmt. Die Schüler:innen dürfen ihre »Body Extension« nicht mit Papier und Klebeband herstellen, sondern haben sich der Herausforderung eines genähten textilen Artefaktes zu stellen. Als zusätzlicher Leitfaden dient das übergeordnete Gestaltungsthema. Hingegen verfügen die Schüler:innen über einen grossen Handlungsspielraum und viel Wahlfreiheit innerhalb der Aspekte Verfahren, Konstruktion und Gestaltung. Somit können sie auch den Schwierigkeitsgrad ihrer handwerklichen Ausführungen selbst bestimmen.

Es ergibt Sinn, dass sich die Umsetzung der Aufgabe über einen längeren Zeitraum erstreckt und den Schülerinnen und Schülern der zur Verfügung stehende Zeitrahmen bekannt gegeben wird. Genügend Zeit ist für ein breit gefasstes Lernen notwendig und gleichzeitig hilft der Zeitrahmen, sich nicht in der Fülle an eigenen Ideen zu verlieren oder im Experimentieren stecken zu bleiben und den Anforderungen auszuweichen.

Definierte Einschränkungen und Öffnungen einer Aufgabenstellung bieten Anlass für widerständige Erfahrungen, belebende Irritationen und vertiefte Auseinandersetzungen, welche insgesamt schliesslich das eigengestalterische, ästhetisch-forschende Handeln unterstützen. Zusätzlich helfen die mit dem Gestaltungsthema verbundenen fachlichen und überfachlichen Lernziele den Schülerinnen und Schülern, das eigene Lernen zu steuern und zu überprüfen. Auch diese Lernziele können im gemeinsamen Dialog von Lehrperson und Schüler:innen definiert werden.

10.2 Lernprozesse initiieren und begleiten

Obwohl die Lehrperson viel vom Unterrichtsgeschehen in die gestaltenden Hände der Schüler:innen übergibt und ihnen dabei eine aktive Subjektrolle zugesteht, bedeutet dies keineswegs, sich einer differenzierten Planung und einer achtsamen Begleitung zu entziehen (s. auch Gestaltungsaufgabe, Absatz 9.2.1.). Vielmehr sollten die Organisation des Klassenzimmers und das indirekte Steuern des Geschehens zur Unterstützung des selbstständigen Lernens sowie der Einbezug der Schüler:innen bei allfälligen Entscheidungsprozessen im Voraus bedacht werden (vgl. Hennessy und Murphy 1999). Die Lehrperson strukturiert einen kognitiv und ästhetisch-gestalterisch herausfordernden Unterricht, ohne sich an eine einengende, starre Planung zu halten. Sie nimmt vielmehr eine begleitende, flexibel agierende Rolle ein und befindet

sich in einer ergebnisoffenen, grosszügigen Haltung. Die Lehrperson trägt mit ihrem Verhalten und ihrer Persönlichkeit wesentlich zu einer lernförderlichen Umgebung im Sinne des dialogisch ästhetisch-forschenden Lernens bei (vgl. Roth 2021). Deshalb werden im Anschluss verschiedene Aspekte der Lernprozessbegleitung erörtert.

Die Lehrperson ist sich über die mit der Gestaltungsaufgabe verfolgten Lernziele für die Schüler:innen im Klaren und sie kennt den aktuellen fachlichen sowie den überfachlichen Lernstand ihrer Schüler:innen.

Das inhaltliche, übergeordnete Thema (hier »Body Extension«) für das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen wird passend zur Klasse und den altersentsprechenden Interessen der Kinder gewählt. Das leitende Thema vermag nicht nur die Schüler:innen, sondern auch die Lehrperson zu begeistern und herauszufordern, so dass diese ihre Faszination weitergeben kann und gleichzeitig ihr Interesse an den neuen Interpretationen und Gedanken seitens der Schüler:innen erkennbar wird. Der Ideenfindungsprozess der Schüler:innen wird auf vielfältige Art und Weise ästhetisch unterstützt: visuell, auditiv und haptisch anregend. Die Lehrperson weiss darum, dass für die Suche nach eingenommenen, erfindungsreichen Lösungen genügend Zeit und ein anregender Raum erforderlich sind.

In der Lernprozessbegleitung versucht die Lehrperson die Balance zu halten zwischen einem genauen Hinschauen und dem gleichzeitigen Wegschauen.

Begleiten und Loslassen, Intervenieren und Gehenlassen befinden sich im Gleichgewicht – unter ständiger Berücksichtigung des Individuums und seiner unterschiedlichen Bedürfnisse. Die Lehrperson gibt ihre Kontrolle ab, weil sie auf das Korrektiv der dialogischen Aushandlungsprozesse und die Lernbereitschaft der Schüler:innen vertraut. Die Schüler:innen werden dadurch zu Akteuren ihres eigenen Lernens. Ebenso vertraut die Lehrperson auf die individuellen und vielfältigen Fähigkeiten der Schüler:innen und glaubt an deren Wissen und Können. Die Lehrperson geht grundsätzlich davon aus, dass die Schüler:innen genügend intrinsisch motiviert sind, um auch ohne ihre aktive Steuerung und Lenkung des Unterrichtsgeschehens das Artefakt selbstständig weiterzuentwickeln und bei der Sache zu bleiben.

Dennoch sind differenzierte Leistungserwartungen an das individuelle Artefakt und den jeweiligen Designprozess vorhanden, welche den Schülerinnen und Schülern in Form von Lernzielen transparent kommuniziert werden (s. 9.2.1).

Das Verhalten der Lehrperson ist von einer hohen Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit geprägt und sie schafft es, unter anderem mit ihrem Humor und ihrer Beziehungsfähigkeit, ein lernförderliches Klassenklima zu erzeugen, in welchem sich alle Schüler:innen wohl fühlen und das von gegenseitigem Respekt geprägt ist. Die Lehrperson nimmt die Gestaltungsideen und die unterschiedlichen Persönlichkeiten der Schüler:innen sehr ernst. Das aufrichtige Interesse der Lehrperson verhilft dazu, im Unterricht ein Ethos zu entwickeln, welches leidenschaftliche thematische Auseinandersetzungen sowie ernsthafte ko-regulierende Aushandlungsprozesse und gegenseitige Unterstützung beinhaltet. Das gemeinsame Lernen, welches sich als förderlich für das Individuum erweist, steht im Vordergrund.

Die Lehrperson schaut aufmerksam hin und hört den Schülerinnen und Schülern gut zu, wenn sie sich mit Fragen an sie wenden. Ihre zurückhaltende Präsenz nutzt die Lehrperson während des Unterrichts für die Beobachtungen von Schüler:innen-Handlungen. Davon kann sie künftige Diskussions-schwerpunkte für das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen ableiten. Denn obwohl die Lehrperson ihre Kontrolle abgibt und den Schülerinnen und Schülern eine starke Subjektrolle einräumt, soll eine vertiefte individuelle Auseinandersetzung beim zu schaffenden Artefakt sichtbar sein und innerhalb der Verfahren ein Lernzuwachs resultieren. Es werden keine beliebigen Resultate in einer niedrigen Herstellungsqualität erwartet, vielmehr wird der intensive Designprozess in ein vielschichtiges, überzeugendes Artefakt münden.

Die eigene Risikobereitschaft (innerhalb der Lehre) und der Mut der Lehrperson, mit offenem Ausgang spielerisch auszuprobieren und zu experimentieren, ist für die Schüler:innen spür- und erlebbar. Gemeinsam wird versucht, auch vermeintlich Unmögliches möglich zu machen, ohne dass die Schüler:innen ihre Handlungsautonomie dabei einbüßen müssten. Weil die Schüler:innen über eine hohe Autonomie verfügen, ist der Lehrperson bewusst, dass Irritationen und Zufälle zu grossen Teilen den Lernprozess bedingen und steuern. Diese Irritationen dienen dem dialogischen Miteinander und sind Auslöser für Gesprächsanlässe. Die Flexibilität der Schüler:innen wird wertgeschätzt und im Sinne der Weiterentwicklung und Verbesserung des Artefaktes (hier verstanden für alle schulischen Produkte von Schüler:innen) zunutze gemacht. Die Lehrperson ihrerseits reflektiert das Unterrichtsgeschehen fortwährend, sucht allfällige »Misserfolge« nicht vorerst bei den Kindern, sondern zeigt sich selbstkritisch und erprobt gleichermaßen flexibel wie ihre Schüler:innen verschiedene Handlungsalternativen.

Die Lehrperson wendet die jeweilige Fachsprache korrekt an und verfügt über eine grosse Fachkompetenz. Insofern dient sie als Vorbild für die dialogischen Aushandlungsprozesse der Schüler:innen untereinander. Die Schüler:innen lernen dabei, dass mit der Fachsprache eine Aussage präzisiert werden kann und sich die gegenseitige Verständlichkeit erhöht. Neue Begriffe können demzufolge im Dialog eingesetzt und miteinander eingebütt werden.

Das gegenseitige Präsentieren und Reflektieren der getätigten Arbeitsschritte oder der Artefakte verunmöglicht ein Vertuschen von Fehlern und dient als Korrektiv. Gleichzeitig erfahren die Lernenden eine Würdigung ihrer bisherigen Leistung, die sich am Artefakt anschaulich demonstrieren lässt.

Die Lehrperson mischt sich nicht in die Diskussion ein, sondern überlässt den Schülerinnen und Schülern die Gestaltung des gemeinsamen Austausches unter den Peers. Auch hier gilt es für die Lehrperson, das Unterrichtsgeschehen loszulassen und in andere Hände zu übergeben. Beim dialogisch ästhetisch-forschenden Lernen ist der Sprechanteil der Schüler:innen deutlich grösser als jener der Lehrperson.

Dennoch ist eine subtile Lernprozessbegleitung seitens der Lehrperson für ein intensives ko-regulierendes Lernen hilfreich und notwendig, indem diese durch das Einbringen von anregenden und herausfordernden Fragestellungen die Dialoge anreichert. Die Schüler:innen sind somit aufgefordert, sich einerseits mit den Fragen der Lehrperson auseinanderzusetzen und sich andererseits den Fragen und kritischen Kommentaren ihrer Kolleginnen und Kollegen auszusetzen. Die Fragestellungen der Lehrperson ergeben sich aus deren Beobachtungen zum fachlichen und überfachlichen Können der Schüler:innen, jene der Dialogpartner:innen entstehen oftmals eher spontan während des Aushandlungsprozesses.

Allerdings bleibt zu wünschen, dass die Schüler:innen je länger je mehr eigene, wohlüberlegte und differenzierte Fragen einbringen, mündlich gezielt agieren und nicht nur spontan reagieren. Sie sollen lernen, ihre Subjektrolle im Unterricht umfassend einzunehmen und dadurch ein demokratisches Miteinander anzuwenden. Weil das Fragestellen und das demokratisch mündige Verhalten jedoch nicht allen Kindern gleich vertraut ist und leichtfällt, wird dies im Unterricht gemeinsam eingebütt. Die Schüler:innen überlegen sich etwa vorerst im Tandem oder der Kleingruppe, was sie über den momentanen Designprozess und das Artefakt ihrer Kolleginnen und Kollegen erfahren möchten. Die Lehrperson sammelt diese unterschiedlichen Fragen, die anschliessend als Leitfaden für das ko-regulierte Lernen der Schüler:innen dienen werden. Auch ist es weiter möglich, mit den Schülerinnen und

Schülern eine Auswahl zu vereinbaren, welche der zuvor im Plenum gesammelten Fragen beim anschliessenden dialogischen Aushandlungsprozess diskutiert werden. Die Lehrperson provoziert bei diesem Vorgehen einen Perspektivenwechsel und fördert die Ambiguitätstoleranz der Schüler:innen.

Je nach Dialogpartner:in kann der gemeinsame Dialog mehr oder weniger gewinnbringend sein. Manchmal lohnt es sich deshalb, Austauschgruppen zu bilden, die sich aus Kindern zusammensetzen, welche sich etwas mitteilen möchten und an der Meinung des Vis-à-Vis echtes Interesse haben. Auch hierfür können die Schüler:innen einbezogen werden. Dadurch werden ihre Reflexion und Selbststeuerung gefordert, weil sie sich kritisch damit befassen, mit wem der Peers das eigene Lernen stärker angeregt und ermöglicht wird.

Die Organisation des Unterrichtsraums erlaubt den Schülerinnen und Schülern einen selbständigen Zugang zu allen notwendigen Materialien und Werkzeugen. Das zur Verfügung stehende Materialangebot spricht die Kinder an und ist mit den vorhandenen Maschinen und Werkzeugen bearbeitbar. Stehen beispielsweise nur schlecht schneidende Scheren zur Verfügung, erfordert dies ein mehrmaliges Nachschneiden; dies ist für die Kinder mühsam und frustrierend. Ebenfalls ist es nur logisch, wenn sich die Schüler:innen eines Klebebandes behelfen, um Stoffteile zu verbinden, sofern an den Arbeitsplätzen die dafür geeigneteren Stecknadeln fehlen und sie diese vorerst zu sich an das Pult holen müssten. Hier lohnt es sich, dass die Lehrperson im Voraus überlegt, über welche Werkzeuge und Materialien die Schüler:innen permanent an ihren Arbeitsplätzen verfügen sollten und welche Handhabung gemeinsam eingeübt wird. Dadurch wird der Arbeitsfluss nicht unnötig gehemmt und neue Verfahren können selbständig angewendet werden.

Liegt zu viel Material vor den Kindern auf dem Arbeitstisch, erschwert dies ihr gestalterisches Schaffen, weil sie in der Fülle den Durchblick verlieren. Insofern kann es hilfreich sein, die Organisation des eigenen Arbeitsplatzes und des Schulzimmers im Unterricht zu thematisieren und eine gewisse räumliche Ordnung einzufordern.

Die Lehrperson präsentiert beim dialogisch ästhetisch-forschenden Lernen keine eigenen fachlichen Lösungen, sondern lässt fachtechnisch gesehen viel zu. Es muss nicht immer konventionell korrekt vorgegangen werden. Vielmehr fordert die Lehrperson die Schüler:innen auf, selbständig zu tüfteln und durch das Vergleichen und Prüfen der verschiedenen Lösungsvarianten ein Qualitätsbewusstsein zu erlangen. Vielleicht werden dadurch die Artefakte aus Sicht von Erwachsenen primitiver und weniger perfekt in der Umsetzung. Hingegen erhöht sich durch das ästhetisch-forschende Lernen

der individuelle Lernzuwachs des Kindes an seinem Artefakt. Im Zentrum steht das individuelle Lernen der Schüler:innen unter Berücksichtigung der unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Die Schüler:innen erfahren dabei ihre Selbstwirksamkeit und loten die eigenen Gestaltungsmöglichkeiten aus.

10.3 Zeit für Musse und reflexive Dialoge

Die Lehrperson weiss um die Bedeutsamkeit von Leer- oder Zwischenräumen für die Musse der Schüler:innen. Sie weiss aber auch, dass die Planung von anregenden und fantasievollen Unterrichtslektionen ihre eigene Musse in der Vorbereitung benötigt. Deshalb gesteht sie sich solche Leerräume ein, um ihre eigene Kreativität in die Lektionsgestaltung einfließen lassen zu können und den Mut zu haben, beim Unterrichten Neues zu wagen.

Die Lehrperson hält es aus, wenn ihre Schüler:innen vermeintlich untätig sind und vor sich hinstarren, wenn sie angeblich nur zusehen, womit sich ihre Kolleginnen und Kollegen beschäftigen oder wenn sie, in sich versunken, ästhetisch-forschend das Material untersuchen (vgl. T. Heil 2012). Es ist der Lehrperson bewusst, dass die Schülerinnen ganzheitlich handelnd lernen und demzufolge ästhetisch-forschende Begegnungen mit dem Material benötigen.

Die Schüler:innen dürfen beim dialogisch ästhetisch-forschenden Lernen ungestört von den Interventionen einer Lehrperson arbeiten und erhalten den notwendigen Raum, bei ihrer handwerklichen Tätigkeit gelegentlich innezuhalten und in Musse den eigenen Gedanken nachzugehen. Sie können dabei ihr Artefakt und die Materialien ästhetisch-sinnlich wahrnehmen und in eine resonante Beziehung treten (vgl. Beisbart, Bismarck, und Rosa 2020). Die Zeit der Musse erlaubt es zudem, die Handlungen von Mitschülerinnen und Mitschülern zu beobachten und daraus Schlüsse für die eigene Tätigkeit zu ziehen. Die Lernenden erhalten durch die Beobachtung gestalterische Anregungen für das eigene geplante Artefakt und werden mit unterschiedlichen Arbeitsweisen konfrontiert. Die Lehrperson lässt die informellen Gespräche zwischen den Kindern zu, weil ihr bewusst ist, dass auch bei derartigen Gesprächen, neben für die Aufgabenstellung weniger relevanten Kommentaren, inhaltlich bereichernde Aussagen ausgetauscht werden und weil die Lehrperson darauf vertraut, dass die Schüler:innen vorrangig ihr angefangenes Artefakt fortsetzen möchten und eine zu starke Ablenkung, ein Abdriften, selbst als störend im Arbeitsfluss empfinden.

Die Lehrperson toleriert dieses auf den ersten Blick ineffiziente Tun, weil sie weiß, dass Umwege für ein vertieftes Lernen der Schüler:innen notwendig und hilfreich sind. Um in die Atmosphäre einer lernförderlichen Musse eintau-chen zu können, ist jedoch ein Klima von Ruhe, Geborgenheit und Sicherheit im Klassenverband notwendig. Bei provokativen Störungen des gemeinsamen oder individuellen Lernraumes greift die Lehrperson deshalb konsequent ein.

Das dialogisch ästhetisch-forschende Lernen benötigt Zeitfenster für die dabei vorgesehenen ko-regulierenden und von der Lehrperson initiierten Aushandlungsprozesse zwischen den Schülerinnen und Schülern. Diese Tatsache entspricht der Forderung von Schmidt-Wetzel, bei kollaborativen Prozessen genügend Zeit für die Kommunikation in die Unterrichtsplanung einzubezie-hen (Schmidt-Wetzel 2017, 270).

Da die Schüler:innen im diskutierten Lehr-Lern-Arrangement eine Sub-jektfunktion einnehmen, ist der Unterricht von der Lehrperson nicht derart eng getaktet, dass für die dialogisch ästhetisch-forschenden Aushandlungs-prozesse nur begrenzte Zeiträume bestehen würden. Vielmehr ist auch hier eine subtile Lernprozessbegleitung der Lehrperson vonnöten, wenn es näm-lich darum geht, die Schüler:innen zu einer verstärkten Auseinandersetzung aufzufordern, damit das Feedback nicht oberflächlich ausfällt und an Tiefe gewinnen kann. Wenden Schüler:innen hingegen auffallend viel Zeit für den gemeinsamen Dialog auf, kann dies darauf hinweisen, dass sie sich in einer aktiven und anregenden Auseinandersetzung befinden. Sie scheinen den für die Reflexion erhaltenen Freiraum zu nutzen und neue Ideen zu prüfen sowie in Selbstwirksamkeit ihren Lernprozess zu steuern. Es gilt für die Lehrperson, die Kommunikationsbereitschaft der Schüler:innen zu analysieren und ge-zielt einzusetzen, um die Lernenden danach möglichst eigenständig handelnd weiterarbeiten zu lassen. Das reflexive Moment des dialogisch ästhetisch-for-schenden Lernens muss für die Schüler:innen derart bedeutsam und für die Weiterarbeit relevant sein, dass sie die gemeinsamen Aushandlungsprozesse als sinnvoll beurteilen. Das im Dialog explizit gemachte Denken bildet die notwendige Basis des künftigen individuellen Handelns und des Lernens.

Kein marktwirtschaftliches Produzieren von möglichst vielen Artefakten steht im Vordergrund des Unterrichtes vom Fach »Technisches und Textiles Gestalten (TTG)«, sondern individuelle und sinnerfüllte Artefakte sollen realisiert werden. Sinnerfüllt werden die Artefakte dann sein, wenn das individuelle Lernen der Schüler:innen bei der Umsetzung gross war und die Ko-Regu-lation sich als vielfach bereichernd für das Individuum erwies.

10.4 Schreiben, illustrieren und dokumentieren im Lernjournal

Das Dokumentieren des eigenen Lernprozesses im Lernjournal bildet neben den dialogisch ablaufenden Gesprächen ein weiteres wichtiges Instrument für die Reflexion. Ideen können in Form von Skizzen visualisiert werden und Fotografien geben Einblick in den individuellen Designprozess. Das schriftliche Festhalten der eigenen Fragen und der gefundenen Antworten, von Gedanken und Plänen, erfordert ein Nachdenken über den nicht nur bei Schülerinnen und Schülern oftmals intuitiv vor sich gehenden Arbeitsablauf. Dieses Nachdenken verhilft zu einer Strukturierung des geplanten und angefangenen Vorhabens und kann sich zudem ideengenerierend auswirken, weil ein Innehalten im handelnden Tun gefordert ist. Das Schreiben als Strukturierungsmethode hilft, Vergleiche anzustellen, kritisch seine Arbeit zu prüfen und die Weiterarbeit zu klären. Zudem stellt die Dokumentation mit der Verschriftlichung eine zusätzliche Möglichkeit der persönlich geprägten Gestaltung dar.

Damit die Schüler:innen das Verfassen der Lernjournal-Einträge nicht als hemmend im Fluss ihres Designprozesses erfahren, empfiehlt es sich, diese Dokumentation fächerverbindend anzugehen und nicht in die knapp bemessene Unterrichtszeit des »Textilen und Technischen Gestalten (TTG)« zu integrieren. Hierfür gibt es die Möglichkeit, das Lernjournal für Schreibanlässe des Faches Deutsch zu nutzen oder, wie in dieser Studie, die digitale Dokumentation im Fach »Medien und Informatik« zu lernen und üben. Von einer fächerverbindenden Herangehensweise profitieren die Schüler:innen für das Lernen in den verschiedenen Disziplinen, weil die Verbindung eine Vertiefung ermöglicht und das Lernjournal in einem erhöhten Bedeutungszusammenhang steht. Diesbezüglich aufschlussreich sind für mich die Kommentare der Schüler:innen, befragt ein Jahr nach Durchführung des dialogisch ästhetisch-forschenden Lernens in ihrem Unterricht, als die Mehrheit der Kinder das eigene Forscher:innentagebuch (Lernjournal) als die beste Aufgabe ihres Unterrichtes von »Medien und Informatik« bewerteten. Dies könnte daran liegen, dass eine konkrete und daher aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern sinnstiftende Aufgabe vorlag.

Für eine digitale sowie analoge Umsetzung des Lernjournals lohnt es sich, den Schülerinnen und Schülern Hilfestellungen struktureller Art (Aufbau, Darstellung) zu geben und die Erwartungen an dieses Produkt zu klären. Auch Angaben bezüglich der erforderlichen thematischen Inhalte können für die Lernenden hilfreich sein.

Die abschliessende Präsentation der dinglich vorliegenden Lernjournale wird gleichzeitig zur Präsentation der handwerklich hergestellten Artefakte durchgeführt und verdeutlicht den Zusammenhang beider Produkte und der jeweiligen Prozesse.

