

2 Unterricht aus konstruktivistischer Perspektive

2.1 Gemäßigt konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis

Zunächst geht der radikale Konstruktivismus nach Glasersfeld (1997) davon aus, dass jede Wahrnehmung des Menschen einer individuellen Konstruktion und Interpretation des Einzelnen unterliegt. Damit kann die Wirklichkeit nicht objektiv erkannt werden, das Individuum kann niemals wissen, ob die Repräsentationen seines Denkens, die es konstruiert, objektiv wahr sind. Wirklichkeit ist demnach ein Konstrukt jedes Individuums. Wissen ist demnach lediglich die „Landkarte dessen, was die Realität uns zu tun erlaubt“ (Glasersfeld, 1997, S. 202). Wichtig für das Lernen ist deshalb das reflektierte Verstehen der Art und Weise, wie man Probleme löst. Verstehen ist damit das Ergebnis von geistigen Operationen, die von dem Lernenden selbst ausgeführt werden müssen. Dies hat Auswirkungen auf das Lehren. Lehren, so Glasersfeld (1997) besteht demnach darin, Probleme zu formulieren, die genau jene Denkweise fördern, die der Lernende lernen soll (ebd., S. 202). Lernprozesse bei Lernenden sind also autonom und nicht planbar. Sie lernen nur, indem sie eigenaktiv konstruieren. Objektive Lernziele können dabei nicht festgehalten werden (Möller, 2001, S. 18). Daraus entstehen für die Pädagogik zwangsläufig Fragen nach der Praktikabilität von Lehrprozessen und vor allem von Unterricht. Welche Rolle spielt die Lehrperson und welchen Stellenwert haben instruktionale Anteile im Unterricht?

Im gemäßigten Konstruktivismus wird das Gedankengut des radikalen Konstruktivismus zwar übernommen, indem der Wissenserwerb als „eigenaktiver Aufbau kognitiver Strukturen“ (Tulodziecki et al., 2009, S. 27) deklariert wird. Dennoch werden didaktische Prozesse nicht ausgeblendet. Lernen findet im Austausch mit der Umwelt, der materiellen, der sozialen oder auch der gedanklichen Umwelt statt. Dadurch entsteht Kommunikation. Ein Austausch des Wissens ist durch Kommunikation möglich. Das eigentliche Konstruieren von Wissen liegt weiterhin beim Lernenden, der Lehrende kann aber Anleitung für den Wissenserwerb geben und die aufbauende Tätigkeit in eine gewisse Richtung führen (Möller, 2001, S. 20). Lernen ist unter konstruktivistischer Perspektive eine Folge von kognitiven Konflikten, die durch Reflexion und einen diskursiven Austausch mit anderen Lernenden ausgelöst werden. Dabei kann Reflexion als kognitive Aktivität verstanden werden, durch die das eigene Wissen und Han-

deln bewusst wird und damit veränderbar ist (Henninger et al., 2000). Prinzip des Lernprozesses ist nach diesem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis ein Prozess des Conceptual Change, also einer Veränderung von ursprünglichen kognitiven Konzepten (Schnotz, 1998). Wissen ist nach Schnotz (1998) in Form sog. kognitiver Schemata gespeichert, die sich auf Grund neuer Erfahrungen verändern und so zur Konstruktion mentaler Modelle führen. Beim Lernen werden vorhandene mentale Modelle nicht verworfen, sondern in einen kohärenten Zusammenhang mit neuen Modellen gebracht. Somit wird versucht der neuen Information, als auch dem bisherigen Wissen gerecht zu werden (Schnotz, 1998). Die entstehenden neuen Konzepte müssen sich, um dauerhaft verankert zu sein, in der Anwendung auf verschiedenen Phänomenen bewähren. Conceptual Change ist also kein plötzlicher Wechsel von einer alten zu einer neuen Vorstellung, sondern kann eher als gradueller und langwieriger Prozess beschrieben werden (Kleickmann, 2008). Greeno (1997) als Vertreter des situierten Lernens bezieht hierbei die soziale Umwelt und hier vor allem das Umfeld des Lernenden mit ein. Lernen ist seines Erachtens fest in den jeweiligen Situationskontext verankert (situierte Kognition). Es geht in der konstruktivistischen Lerntheorie allerdings nicht allein um den Wissenserwerb, sondern auch um die flexible Speicherung von Wissen, um es bei Bedarf abrufen und im Alltag nutzen zu können (Tulodziecki et al., 2009). Um flexibles Wissen und damit einen Wissenstransfer des Gelernten auf andere Sachbereiche gewährleisten zu können, ist es nötig, dass Wissen in Kontexten mit realen Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten und unter unterschiedlichen Perspektiven erworben wird. Entsprechend eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses ist Lernen also ein situierter, konstruktiver und aktiver Prozess (Gerstenmaier et al., 1995). Denken und Handeln können nur im Kontext verstanden werden, der, wenn er authentisch ist, den Transfer von Wissen fördert.

Instruktionale Anteile haben unter dem konstruktivistischen Lernverständnis primär die Aufgabe, die individuelle und selbständige Wissenskonstruktion des Schülers oder der der Schülerin zu unterstützen. Dieses „Gerüst“ in Form gezielter adaptiver Hilfestellung, in der Literatur bekannt als Scaffolding (vgl. hierzu Kap. 2.3), ermöglicht es dem Lernenden, über seine Grenzen hinaus, zu lernen (Möller, 2001; Möller, et al., 2006; Wellenreuther, 2004). Der Lehrende als Mitgestalter und Unterstützer von Lernumgebungen bietet die theoretische und empirisch überprüfbare Grundlage für die Erforschung des Wissenserwerbs, die Gestaltung von Lernsituationen und für die Entwicklung neuer Lehrmodelle. Dabei darf die Motivation und Selbstbestimmtheit beim Lernenden nicht fehlen (Gerstenmaier et al., 1995). Eine empirische Untersuchung, ob solche konstruktivistisch arrangierten Lernumgebungen in deutschen Grundschulen ohne vorherige Intervention in Form eines speziellen Trainings, aber durch die enge Ver-

zahnung mit dem Kindergarten und daraus resultierenden veränderten Arbeitsprozessen für Lehrpersonen realisiert werden, wurde bisher noch nicht vorgenommen. Dies soll in vorliegender Arbeit untersucht werden. Das pädagogische Handlungsfeld im Kindergarten folgt nämlich mit seinem Bildungsverständnis weitgehend den Prämissen eines konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses. Demnach „gestaltet sich Bildung [im Kindergarten] als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung [...] statt“ (Fthenakis, 2012, S. 12). Die Kinder werden, zumindest in der Theorie, als „kompetente Andere“ im Sinne Vygotskijs in der Zone ihrer nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2002) von der Erzieherin oder dem Erzieher begleitet.

2.2 Didaktik unter konstruktivistischer Perspektive

Der Blickwinkel des Lernenden und des Lernens stand in didaktischen Theorien, die als wichtige theoretische Basis für die Unterrichtsgestaltung galten, zunächst nicht explizit im Fokus (Peterßen, 1994; Kron, 2008). Erst mit der Forderung Klafkis (1995) in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik nach pädagogischer Nachvollziehbarkeit von Unterrichtsgestaltung, wird Lernen als entdeckender, sinnhafter und verstehender Prozess wahrgenommen. Die Selbstreflexion der Lehrperson und die gemeinsame Erörterung mit den Lernenden wird dabei notwendig, um die scheinbare Selbstverständlichkeit der Perspektiven in Frage stellen zu können. Die Schülerin oder der Schüler sollte dabei zunehmend mehr in die Lage versetzt werden, den eigenen Lernprozess unter dem Gesichtspunkt von ihm mitbestimmter, begründeter Zielsetzungen zu beurteilen (Klafki, 1995; Kron, 2008). Diesen Aspekt greift die lerntheoretische Didaktik auf (Straka et al., 2006), indem sie zum einen Unterricht als Forschungsfeld nutzt (Arnold, 2009), zum anderen die Unterrichtsplanung verstärkt in den Fokus von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden gestellt wird. Die Selbstbestimmung des Lernenden rückt damit in den Mittelpunkt (Schulz, 1995).

Die „konstruktivistische Didaktik“ (Reich, 2004) fußt auf Erkenntnissen eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses. Der dialogische Prozess beim Lernen, das eigenständige Konstruieren von Wissensinhalten und die Rolle des Lehrenden als Lernbegleiter rücken stärker in den Vordergrund. Es werden Inhalte und Beziehungen, also Interaktion zwischen Lehrperson und Lernendem beachtet. Dabei können Inhalt und Beziehung nicht getrennt voneinander gesehen werden, sie werden vielmehr wechselseitig im Miteinander reflektiert. Eine konstruktivistische Didaktik geht davon aus, dass eine Verständigung zwischen

Individuen über Inhalte möglich ist, da diese uns (obwohl vielleicht nicht objektiv) über gemeinsam erlebte Wirklichkeit als Tatsachen erscheinen.³ Neben der Inhaltsseite wird die Beziehungsseite und damit die kommunikative Praxis für das didaktische Handeln also stärker betont. Gemeinsame Bildung vollzieht sich durch die gegenseitige Verständigung im dialogischen Prozess (Reich, 2004). Heterogene Lerngruppen mit unterschiedlichen Interessen müssen dabei immer mit einbezogen werden (Tulodziecki et al., 2009). Lehrender und Lernender nehmen eine gleichwertige Position im Kommunikationsfeld Unterricht ein.

Aufgabe der konstruktivistischen Didaktik ist es, die pädagogischen Prozesse in den wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden zu reflektieren. Methodisch plädiert die konstruktivistische Didaktik für einen reflexiven und experimentell orientierten Ansatz (Tulodziecki et al., 2009, S. 251). Für die Unterrichtsplanung passt daher kein starres Schema, sondern vielmehr das Prinzip der Offenheit des Unterrichts. Die Unplanbarkeit der Kommunikation und Metakommunikation des Unterrichts lässt kein festes Schema zu.

Das Lernen (aus Schülerperspektive) hat in der konstruktivistischen Didaktik einen zentralen Platz. Lernen gilt hier als „aktiver Prozess individueller Selbstorganisation in übergeordneten Systemen. Jeder Schüler ist ein personales Handlungssystem, das sein Wissen, Fühlen und Können auf individuelle Weise konstruiert“ (Wiater, 2009, S. 510). Selbstbestimmung geht somit nicht (mehr) vom Selbstverständnis des Lehrenden und seiner Unterrichtsgestaltung aus, vielmehr zeigt sie sich automatisch bei einem Unterricht, in dem „Konstruktion [...] in Beziehungen ausgehandelt und analysiert werden kann“ (Reich, 2010, S. 266). Sie gehört daher zwangsläufig zu konstruktivistischem Unterricht und wird nicht vom Lehrenden initiiert. Der Lernende übernimmt von Anfang an die Verantwortung für seinen Lernprozess selbst.

Grundaufgaben in der konstruktivistischen Didaktik beschreibt Reich (2004) mit Begriffen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Inhalte und Beziehungen werden demnach konstruktiv erschlossen. Bereits vorhandene Inhalte müssen rekonstruktiv nach-entdeckt werden. Konstruktiv erschlossene Inhalte sollten demnach nicht verabsolutiert werden, sondern im dialogischen Prozess rekonstruiert werden unter Beachtung dessen, dass Konstruktionen bereits gesellschaftlich vermittelte Rekonstruktion von Wirklichkeiten sind (Reich, 2010). Im Prozess der Dekonstruktion werden Beobachtungen und Entdeckungen in Zweifel gezogen. Es wird nach Fehlern und Auslassungen

³ Ähnlich der Viabilität bei Glasersfeld (1997), der darunter eine Passung von Begriffen untereinander und der entsprechenden Nutzung dessen versteht und so ein Pendant zur scheinbaren Objektivität schafft.

gefragt, um neue Perspektiven auf Gelerntes einnehmen zu können oder Neues ergänzen zu können.

2.3 Konstruktivistischer Unterricht

Kennzeichen von Unterricht ist zunächst ein gegenseitiges Wechselverhältnis von Instruktion und Konstruktion. Instruktion meint hier das, was im Unterricht von der Lehrperson behandelt und dargestellt wird, während Konstruktion das umschreibt, was von den Lernenden aufgenommen und verarbeitet wird (Ditton, 2009, S. 177). In dieser Arbeit steht das Verständnis des konstruktivistischen Unterrichts im Fokus, da davon ausgegangen wird, dass dieses den Grundideen des Modellprojekts am ehesten entspricht. Denn ein „Bildungshaus ist altersgemischt angelegt, orientiert sich an den Voraussetzungen, Potenzialen und Talenten und dem jeweils eigenen Tempo des einzelnen Kindes“ (Ausschreibungstext des KM Baden-Württemberg, S. 1). Ausgehend von einem Problem werden hier Lösungen konstruiert, reflektiert und in einem gemeinsamen Dialog mit Mitlernenden und der Lehrperson erarbeitet (Voß, 2002, S. 40). Dubs (1995) und Möller (2001) sehen als Fazit für einen effektiven Unterricht einen moderat konstruktivistischen Unterrichtsansatz mit instruktiven Anteilen. Dieser gemäßigte Konstruktivismus will demnach „den kognitiv anspruchsvollen Dialog mit Exploration, Scaffolding, Artikulation und Reflexion fördern“ (Dubs, 1995, S. 901). Für den konstruktivistischen Unterricht ist ein selbstgesteuertes und kooperatives Lernen von Schülerinnen und Schülern zwangsläufige Konsequenz. Neue Inhalte werden nicht systematisch vom Lehrenden präsentiert, sondern die Lernenden entdecken und erklären Phänomene selbständig (Tulodziecki et al., 2009, S. 27). Unterricht vollzieht sich nicht mehr in der direkten Steuerung von Schülerinnen und Schülern, sondern in der gemeinsamen Gestaltung von Lern-Lehr-Prozessen. Die bisherige Entwicklung und aktuelle Lebenssituation des Lernenden werden dabei berücksichtigt. Die Lernumgebung sollte so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Erfahrungen gewinnen (Dubs, 1995). Auch dem kollektiven Lernen schreibt Dubs (1995) eine große Bedeutung zu, werden doch hier die eigenen Interpretationen nochmals überdacht und dadurch das Lernen der Schülerinnen und Schüler reguliert. Dabei sind Fehler oder Umwege durchaus erwünscht, denn in der Auseinandersetzung mit ihnen gelingt die Konstruktion von Wissen besser. Lerninhalte sind für Schülerinnen und Schüler besonders herausfordernd, wenn sie auf deren Vorerfahrungen und Interessen aufbauen. In diesem Zusammenhang spielen die persönliche Identifikation mit dem zu Lernenden und die damit verbundenen Gefühle für den Lernprozess eine wesentliche Rolle. Darin spiegelt sich deutlich die Beziehungsseite der konstruk-

tivistischen Didaktik. Lernumgebungen müssen so gestaltet werden, dass die neu zu erlernenden Wissenseinheiten in einen situativen Zusammenhang gebracht werden können und ein Wissenstransfer ermöglicht wird. Situierete Ansätze finden zum einen in konkreten Situationen statt und decken zum anderen einen großen Teil sozialer Kognition ab (Gruber et al., 2000). Die Vorstellungen des Lernenden zu bestimmten Lerngegenständen werden im konstruktivistischen Unterricht durch Experimente und in gegenseitigem Austausch erweitert und verändert. Dadurch gelangt der Lernende sukzessive zu einer Konstruktion des Lerngegenstandes. Die Lehrperson gibt dadurch Hilfestellung, dass sie den subjektiven Konstruktionen schrittweise – den Denkwegen der Lernenden angepasst – die wissenschaftlich anerkannte Sichtweise gegenüberstellt; so ermöglicht sie kognitive Konflikte beim Lernenden die letztlich zum gemeinsam geteilten Wissen führen. Da hier größtmöglich die Interessenslage der Lernenden berücksichtigt wird, kann auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden (Gruehn, 2000, S. 28 f.).

Für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung ist eine Änderung der Einstellung oder Überzeugung von Lehrpersonen zum Lernen und zur Unterrichtsgestaltung nötig. Die „Vergangenheitsabhängigkeit, die Unvorhersagbarkeit und die Unbestimmtheit der Lernprozesse“ (Speck-Hamdan, 1998, S. 50) müssen als Größen im Unterrichtskonzept berücksichtigt werden. Eine „verstehende Beobachtung der Lernenden, die adäquate Gestaltung der Lernumgebung und der intensive Austausch über das Wissen“ (Speck-Hamdan, 1998, S. 51) sind Voraussetzung eines konstruktivistisch gestalteten Unterrichts. Diese Voraussetzung wird durch die enge kooperative Zusammenarbeit mit dem Kindergarten im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ gefördert. Ähnliches zeigt sich zumindest in der Schweizer Studie der Grund- und Basisstufen (EDK-Ost 4 bis 8, 2010), deren Unterrichtsgestaltung sich an dem didaktischen Konzept des gemäßigten Konstruktivismus⁴ orientiert. Demnach nutzen Lernende aktiv und selbständig die in ihrer Lernumgebung zur Verfügung stehenden Angebote und werden darin außerdem von Lehrenden durch die Gestaltung kognitiv aktivierender Angebote adaptiv unterstützt (Stöckli et al., 2011, S. 20). Die Lehrperson nimmt hier die Rolle eines Lernbegleiters ein. Im wechselseitigen Dialog, im Kontext eines allgemeinen Kommunikationsprozesses, gibt sie dem Lernenden Angebote, die zum weiteren Lernen anregen sollen (Voß, 2002, S. 40; Gallin et al., 2005). Die Rolle des Lernbegleiters lässt sich aus dem Blickwinkel eines konstruktivistischen Unterrichts variabel auffassen. „An die Lehrperson stellt ein konstruktivis-

⁴ Als didaktische Grundsätze der Studie wurden u.a. formuliert: Lernvoraussetzungen berücksichtigen, Lernwege differenzieren, Zeit zum Verweilen und Vertiefen vorsehen, günstige Lernatmosphäre gestalten, erweiterte Lehr-Lernformen entwicklungsgemäß anbieten, Chancen der Altersheterogenität nutzen, Lernprozesse reflektieren (Stöckli et al., 2011, S. 20 f.).

tischer Unterricht in diesem Sinne hohe Anforderungen: Sie muss die geeigneten Lenkungsmaßnahmen und Impulse ergreifen, um Voraussetzungen für möglichst eigenständige Denkprozesse zu schaffen“ (Möller, 2001, S. 26). Voß (2002) orientiert sich in seinem Verständnis eines konstruktivistischen Unterrichts enger an den Idealen der konstruktivistischen Didaktik. Er schreibt der Lehrperson in ihrer Rolle als Lernbegleitung drei Handlungsformen im Unterricht zu: die individuelle Lernbegleitung, die Kontextsteuerung und den Perspektivenwechsel. Im Sinne der Lernbegleitung folgen Schülerinnen und Schüler im Unterricht keiner Folge von zeitlich getakteten Unterrichtsschritten, vielmehr beeinflusst die Lehrperson ihren Lernprozess indirekt im gegenseitigen Dialog. Art, Umfang und Dauer des Lernweges bestimmt der Lernende selbst. Die Lehrperson gibt Strukturierungshilfen und aktiviert die Kinder kognitiv, indem sie versucht zu irritieren, zu verstören, zu fordern und zu fördern (ebd., S. 44). Die Kontextsteuerung meint die sensible Beobachtung von Interaktion und Kommunikation in einer Klasse sowie die Beziehungsgestaltung der Lernenden zur Lernumwelt. Über den Dialog und die Metakommunikation sollte die Lehrperson in der Lage sein, die Gestaltung dieser Kontextbedingungen, die auch die Interaktion mit der Umwelt mit einbezieht, zu beeinflussen. Beim Perspektivenwechsel berücksichtigt die Lehrperson die biographische Lerngeschichte der Schülerin und des Schülers, indem sie deren Lernvoraussetzungen und bereits vorhandenes Wissen einbezieht und Neues in bereits bestehende Lernmuster einbindet (Voß, 2002, S. 43-46).

Unterricht unter einem konstruktivistischen Lernverständnis hat, wie Gruehn (2000) konstatiert, „zu einer Vielzahl neuer und einer Renaissance alter, dem Bereich schülerorientierter Unterrichtsmethoden zuzuordnender Unterrichtskonzepte geführt“ (ebd., S. 28). Zu den erneuerten alten Unterrichtskonzepten zählt sie beispielsweise das entdeckende Lernen (Bruner, 1961), zu den neuen Unterrichtskonzepten, die sich an einem konstruktivistischen Lernverständnis orientieren, gehören auch nach Dubs (1995) und Duit (1995) z. B. die anchored instruction (Tulodziecki et al., 2009, S. 30; Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992) oder das situierte Lernen (Anderson et al., 1996; Greeno, 1997). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch ein weiteres konstruktivistisch orientiertes Instruktionsmodell: der cognitive apprenticeship-Ansatz (Collins et al., 1989). Dieses Modell hat den Erwerb inhaltlicher Kompetenzen und die eigene Steuerung des Lernens durch verstehensorientiertes Lernen zum Ziel. Es beschreibt ähnlich einem Meister-Lehrlings-Verhältnis die Unterstützung des Lernenden durch die Lehrperson und deren zunehmenden Rückzug in den Schritten des Coaching, Scaffolding und anschließenden Fading; Begriffe, die allerdings nicht immer trennscharf voneinander unterschieden werden. Das Scaffolding (Metapher für Gerüst) meint die individuelle und adaptive Unterstüt-

zung der Lernprozesse von Lernenden durch die Lehrperson mit dem Ziel der eigenständigen Bewältigung einer Aufgabe durch den Schüler oder die Schülerin. Durch gemeinsames kooperatives Problemlösen erwirbt der Lernende Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten, die er zum Bearbeiten der Aufgabe benötigt (Dennen, 2004, S. 815). In den genannten drei Schritten erfolgt die individuelle Unterstützung letztlich durch kognitive Aktivierung. Durch lautes Denken und Reflexionsprozesse soll der Schüler oder die Schülerin mit Unterstützung der Lehrperson lernen, Lösungswege eigenständig zu entwickeln (Collins et al., 1989).

Der konstruktivistisch geprägte Unterricht ist dennoch kein Patentrezept für Lernprobleme. Dubs (1995) warnt davor, dass der Paradigmenwechsel vom Traditionalismus hin zum Konstruktivismus und dem damit verbundenen Verzicht auf Herkömmliches „alle unsere Schulprobleme lösen [würde]“ (ebd., S. 890). Sowohl die Studie I zu Überzeugungen der Lehrpersonen in vorliegender Arbeit, als auch der Unterrichtsbeobachtungsbogen aus der Studie II zur Unterrichtsqualität setzt die genannten Aspekte des konstruktivistischen Unterrichts in die Merkmale der Differenzierung, des selbständigen Lernens, der kognitiven Aktivierung und der individuellen Unterstützung der Kinder in ihrem aktiven Lernprozess um. Auch der angesprochene Perspektivenwechsel wird dabei untersucht. Es soll so herausgefunden werden, welche Entwicklungen entsprechend eines konstruktivistischen Unterrichts durch die enge Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit Erzieherinnen bzw. Erziehern und einer Prozessbegleitung bei Lehrpersonen möglich sind.

2.4 Anfangsunterricht

Es soll hier auch auf den Anfangsunterricht und dessen Aufgaben verwiesen werden, der Gegenstand vorliegender Untersuchung ist. Als Anfangsunterricht wird meist der Unterricht in den ersten beiden Schuljahren bezeichnet (Hanke, 2007). Für ihn gelten die gleichen Prinzipien und Qualitätsmerkmale des Unterrichts, wie für jeden und damit auch für den konstruktivistischen Unterricht, da sein pädagogisches Bildungsverständnis ein ähnliches ist. Es müssen hier allerdings noch zusätzliche Aspekte berücksichtigt werden. Im Folgenden werden zunächst der Bildungsauftrag der Grundschule und spezielle Aufgaben, die sich daraus für den Anfangsunterricht ergeben skizziert, bevor auf didaktische Besonderheiten des Anfangsunterrichts und deren Einbettung in einen konstruktivistischen Rahmen eingegangen wird. Als Spezifikum muss dabei die in allen Bundesländern inzwischen etablierte Altersmischung berücksichtigt werden (Speck-Hamdan, 2010 und 2011a).

2.4.1 Aufgaben der Grundschule und des Anfangsunterrichts

In der grundschulpädagogischen Theorie wird die Grundschule als pädagogische Einrichtung mit erhöhter pädagogischer Verantwortung des Unterrichtens und Erziehens deklariert, da sie Lernmotivation und Sachinteressen aufbauen und erhalten, als erste Bildungsinstitution planmäßig eine positive Arbeitseinstellung bei Kindern fördern muss (Schorch, 1994) sowie systematisches Lernen in einem schulischen Kontext erstmalig bei Kindern initiiert (Hanke, 2007). Eines der wichtigsten Ziele der Grundschule ist es, anschlussfähige Bildungsprozesse zu gewährleisten, die weiteres Lernen, meist an weiterführenden Schulen, ermöglicht (Schorch, 2009). Der Bildungsauftrag der Grundschule geht zunächst der Frage nach, welche Inhalte die Grundschule vermitteln muss, um grundlegende Bildung zu gewährleisten. Schorch (2009) subsumiert hierunter die Vermittlung grundlegender Lerntechniken (Fragen, Hinschauen und Beobachten, Unterscheiden...), die Entfaltung fachbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen...), die Vermittlung grundlegender Kenntnisse (Rechtschreibung, Lieder, Märchen, Grundrechnungsarten) und die Einübung grundlegender Haltungen und Werte (Achtung vor Dingen und Umwelt, Toleranz, Hilfsbereitschaft) (ebd., S. 46). Aber nicht nur die grundlegenden Inhalte spielen für den Bildungsauftrag der Grundschule eine Rolle. Grundschule sollte Kindern auch Hilfen zur Bewältigung ihrer Lebensaufgaben bereitstellen. Die Ergebnisse aus PISA 2006 (Prenzel et al., 2007) und IGLU (Bos et al., 2003) diagnostizierten Sollbruchstellen an den Schnittstellen der Bildungssysteme in Deutschland. Knauf (2009) schreibt mögliche Probleme beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule vor allem der in den Grundschulen vorherrschenden Lernkultur zu, bei der die Nutzung von Differenzierungs- und Individualisierungschancen nicht etabliert ist, sondern eher zufällig von engagierten Lehrpersonen abhängig ist. Grundschule stellt sich seines Erachtens zu wenig auf die bereits erworbenen Kompetenzen der Kinder ein und beginnt häufig von vorn (ebd., S. 26).

Für eine erfolgreiche kontinuierliche Fortsetzung der Entwicklungs- und Lernprozesse ist die pädagogische Qualität des Kindergartens entscheidend, da vor allem die Förderqualität, wie die EPPE-Studie zeigt, sich auf die weitere kognitive Entwicklung der Kinder im Anfangsunterricht auswirkt (Sylva et al., 2004). Der Anfangsunterricht fordert demnach sowohl die Kontinuität der Bildungsprozesse bei Kindern ein, er muss aber ebenso auch die Diskontinuität des Übergangs von einer Bildungseinrichtung zur nächsten durch pädagogische Unterstützung konstruktiv werden lassen (Hanke, 2007, S. 22). Knauf (2009) plädiert daher für eine Verzahnung von Kindergarten und Grundschule. So können integrative strukturelle und pädagogische Elemente im Schnittstellenbereich von

Kindergarten und Grundschule gemeinsam entwickelt, gestaltet und zusammengeführt werden. Die Einschulung kann flexibel gehandhabt werden und muss sich nicht auf einen Zeitpunkt im Jahr festlegen. Vor allem sieht er die Chance durch den Austausch gemeinsamer Handlungsprinzipien und -kulturen eine neue Lernkultur zu entwickeln (ebd., S. 26 f.). Diese sollte die Heterogenität der Kinder berücksichtigen, die Selbststeuerung der Lernenden, die Reflexion über das Lernen und das Verstehen in Zusammenhängen fördern sowie eine positive Sicht auf Fehler beinhalten (Knauf, 2009, S. 27). Das Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ versucht diesen Forderungen in seinem Konzept entgegenzukommen (vgl. Kap. 5.1). Dahinter steht die Erwartung, dass sich durch die enge Kooperation der Grundschule mit dem Kindergarten deren Lernkultur ändern oder angleichen lässt. Ob dies auf der Ebene des Unterrichts der Fall ist, soll vorliegende Arbeit klären.

Die Grundschule steht mit ihren spezifischen Aufgaben in einem Spannungsfeld. Zum einen sollte sie, um den Bildungsprozess bei jedem Kind zu fördern, an gemeinsamen Bildungszielen und -inhalten des Kindergartens anknüpfen, zum anderen besteht ihre Aufgabe auch in der Förderung und Entwicklung neuer Lern- und Handlungskompetenzen bei Kindern. Das systematische zumindest zielgerichtete Lernen in der Grundschule kann, angesichts eines Lehr- oder Bildungsplanes und angesichts des Übergangs in die weiterführende Schule, nicht vernachlässigt werden. Die Grundschule muss also zwischen beiden Institutionen ihren Standort und ihr Profil bestimmen und gleichzeitig für eine optimale Verzahnung sorgen (Speck-Hamdan, 2006). Ein weiteres Spannungsfeld für die Grundschule sieht Speck-Hamdan (2011) zum einen in der Verpflichtung, Bildungsstandards, die festlegen, über welche Kompetenzen Lernende am Ende einer Klassenstufe verfügen müssen (Standardisierung), einzuhalten, zum anderen in der Vorgabe, Lernangebote auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder abzustimmen (Adaptivität) (ebd., S. 19). Zwar sind Lehrpersonen im Anfangsunterricht noch nicht so sehr mit der konträr zueinander stehenden Doppelaufgabe zwischen Förderung der Kinder einerseits und Auslese auf weiterführende Schulen andererseits konfrontiert, sie gilt dennoch unter Beibehaltung eines gegliederten Schulsystems als Zielkonflikt der Grundschule (Speck-Hamdan, 2011, S. 17).

Die große Heterogenität der Kinder in ihrer kognitiven Entwicklung, ihren Fähigkeiten und Interessen sollte im Anfangsunterricht „für ein gemeinsames Leben in unterrichtlichen Zusammenhängen“ genutzt werden (Hanke, 2007, S. 20). Aufgabe des Anfangsunterrichts ist es, grundlegende Kompetenzen im sozialen, fachlichen und kommunikativen Handlungsbereich in Lernprozessen

aufzugreifen, sich mit ihnen auseinanderzusetzen und sie weiterzuentwickeln.⁵ Hierzu zählt Knauf (2009) das Selbstwertgefühl des Kindes zu stärken, die Fähigkeit der Mitverantwortung für andere zu entwickeln und die kommunikative Kompetenz der Kinder fördern. Der Anfangsunterricht vermittelt außerdem zielorientiertes Lernen (Planungs- und Handlungskompetenz) sowie Sachkompetenz (Knauf, 2009, S. 28).

2.4.2 Altersmischung im Anfangsunterricht

In den Jahrgangsklassen 1 und 2 kristallisiert sich in den letzten Jahren durch die Umgestaltung der Schuleingangsphase als „flexible Schuleingangsstufe“ ein Trend zu altersgemischten Lerngruppen heraus (Speck-Hamdan, 2010). Schulfähigkeit nämlich, wird nicht mehr nur vom Kind, sondern auch von der Schule her gedacht, welche sich auf das Kind einstellen sollte. Die vorschulische Segregation findet nicht statt, es werden alle Kinder eingeschult. Sie durchlaufen die ersten beiden Jahrgangsstufen jahrgangsgemischt entsprechend ihres Lerntempos in einem, zwei oder drei Jahren. Die dadurch entstehende große Heterogenität der Kinder wird in der Altersmischung als Chance genutzt. Da ältere Kinder die jüngeren in Regeln und Rituale der Grundschule einführen können, wird das soziale Lernen gestärkt (Speck-Hamdan, 2010). Kinder unterschiedlicher Entwicklung können so voneinander profitieren. Das Bestreben, auch etwas „allein“ zu können und sich damit von älteren abzugrenzen, spornt jüngere Kinder zusätzlich an und fördert sie in ihrer Selbständigkeit (De Boer, 2007). Aber auch ältere Kinder könnten von jüngeren profitieren. Trotz eines ambivalenten Bildes, welches empirische Untersuchungen offenlegen, scheint dies besonders im sozial-emotionalen Bereich der Fall zu sein (Hacker, 2008, S. 163). Das pädagogische Konzept, Kinder in altersgemischten Gruppen miteinander spielen und lernen zu lassen, kommt einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis entgegen. Durch die Aufnahme ohne Segregation und einer damit einhergehenden Vielfalt an Lernvoraussetzungen (Hacker, 2008), müssen die Lehrpersonen ihre Lernangebote und ihren Unterricht so gestalten, dass alle Kinder einen erfolgreichen Start in die schulische Bildungskarriere erfahren (Speck-Hamdan, 2010). Dabei muss jedes Kind in seinem „Gesamtbild“ gesehen werden. Nicht nur der jeweilige Lern- und Entwicklungsstand, sondern auch die spezifische Lebenssituation und häusliche Lernumgebung des Kindes und das persönliche

⁵ Der Anfangsunterricht steht dadurch im Spannungsfeld, die Kinder, trotz nötiger Differenzierung im Anfangsunterricht zusammenzuführen und einen „Ort des sozialen Lernens“ zu gestalten (Speck-Hamdan, 2011, S. 19).

Profil müssen von der Lehrperson in den Blick genommen werden (Hacker, 2008, S. 159).

2.4.3 Didaktische Konzeption im Anfangsunterricht

Die Aufgaben des Anfangsunterrichts machen eine entsprechende Unterrichtsgestaltung nötig, die sich den Bedürfnissen der Kinder am Übergang gut anpassen kann. Hierfür ist eine didaktische Rahmenkonzeption von Unterricht (Hanke, 2007, S. 110) notwendig, die derjenigen des konstruktivistischen Unterrichts gleicht. Zumindest muss sie eine ergiebige innere Differenzierung im Unterricht gewährleisten. Zu erwähnen sind hier vor allem eine förderliche Lernatmosphäre und eine lebensnahe und konstruktive Lernumgebung. Die Lernatmosphäre muss dem Alter der Kinder und der Heterogenität einer Lerngruppe gerecht werden können. Lehrpersonen müssen noch deutlicher als in späteren Schuljahren, auf die Lernfähigkeit und Lernwilligkeit der Kinder vertrauen und den Kindern Erfolgserlebnisse ermöglichen. Die Schülerinnen und Schüler sollten sich in ihrer Lerngemeinschaft gleichwertig und angenommen fühlen und der Lehrperson als sozialer Ansprechpartnerin vertrauen können. In einer vertrauensvollen Lernumgebung müssen Fehler grundsätzlich erlaubt werden (Hanke, 2007). Sie sollten als Chance genutzt werden, um durch ihre Reflexion die weitere Entwicklung zu fördern und erste Ansätze einer Reflexionsfähigkeit über ihr Lernen bei den Kindern zu initiieren. Die Lernumgebung eines lernförderlichen Anfangsunterrichts sollte Kindern genügend Freiraum für eigenständiges Lernen bieten und den Kindern dadurch ermöglichen, Neues auszuprobieren, zu experimentieren, zu untersuchen und zu beobachten. Ganz im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses und einer konstruktivistischen Unterrichtsgestaltung, sollten Kindern individuelle Konstruktionen über einen Lerngegenstand, das Beschreiten eigener Lernwege und deren Reflexion im Anfangsunterricht ermöglicht werden (Hanke, 2007). Lehrpersonen befinden sich dabei in der Rolle des Lernbegleiters, der geeignete Strukturierungshilfen anbietet, eigenständige Denkprozesse provoziert und kognitiv anspruchsvolle Lernprozesse herausfordert (Hanke, 2007, S. 110). Es haben sich nach Hanke (2007) in der Grundschulpraxis gerade im Anfangsunterricht besonders drei Formen etabliert, die das eigenständige Lernen und Konstruieren der Kinder ermöglichen: In der Tages- und Wochenplanarbeit erledigen die Kinder über einen gewissen Zeitraum selbständig anhand eines schriftlichen Arbeitsplanes Aufgaben. Die Freiarbeit ermöglicht Kindern eine Wahlfreiheit der Lerngegenstände, der Lernziele, -methoden und Materialien und lässt sie die sozialen Beziehungen, Interaktions- und Kooperationsformen des Lernens selbst bestimmen. Im Werkstattunterricht arbeiten Schü-

lerinnen und Schüler meist fächerübergreifend selbständig an verschiedenen Aufträgen mit bereitgestelltem oder selbst besorgtem Material (ebd., S. 117 ff.). Im Hinblick auf die Anregungen von Erzieherinnen und Erziehern für die am Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ beteiligten Lehrpersonen interessiert es, ob sich diese Formen im Unterricht weiterentwickelt oder pädagogisch neu ausgestaltet haben und ob weitere Formen zur Förderung eigenständigen Lernens hinzugekommen sind. Auch eine Verbesserung der Lernatmosphäre in Form eines unterstützenden Unterrichtsklimas wäre möglich und wird in vorliegender Arbeit untersucht.

Bestimmte im Anfangsunterricht variabel eingesetzte Lernformen können zur Förderung einiger Kompetenzen der Kinder beitragen. Schröder (2002) versteht Lernformen dabei als „Variationsmöglichkeiten des Lernens, welche in Lernsituationen unter Beteiligung unterschiedlicher Lernfaktoren auftreten“ (ebd., S. 17). Kommunikative Fähigkeiten und die Einhaltung bestimmter Regeln beispielsweise können durch die Form des sozialen Lernens, einer Lernform, die auf andere bezogen ist und meist in Form von Gruppen- oder Partnerarbeit vollzogen wird, gefördert werden (Schröder, 2002). Beim handlungsorientierten Lernen werden den Kindern in der Realität vorkommende Probleme gestellt (Wellenreuther, 2004). Der Lerngegenstand wird dabei „im praktischen Umgang erfahren und seiner sinnvollen Verwendung zugeführt“ (Schröder, 2002, S. 26). Eng damit verknüpft ist das haptische Lernen, besonders von Kleinkindern. Durch Berührung wird dabei ein Gegenstand erfahrbar gemacht. Im Anfangsunterricht wird beispielsweise ein zu erlernender Anfangsbuchstabe zunächst anhand einer Vorlage mit dem Finger nachgefahren, dann in den Sand gemalt und dem Nachbarn auf den Rücken geschrieben. Die Anwendung bestimmter Lernformen in den Überzeugungen der Lehrpersonen waren u. a. Grundlage des in Studie I eingesetzten Interviewleitfadens. Der Einsatz von Lern- und Sozialformen im Unterricht und deren Ausgestaltung und Variation sind ein Aspekt im Rahmen der Orchestrierung von Lerngelegenheiten, eine Wissensfacette im Kompetenzmodell der COACTIV-Studie (Baumert et al., 2011), welches in Teilen als theoretische Basis für die Entwicklung des Interviewleitfadens in Studie I dieser Arbeit fungiert (vgl. Kap. 4.1).

In der Unterrichtskonzeption des offenen Unterrichts, dem auch Elemente der konstruktivistischen Didaktik zugrunde liegen, können die Forderungen einer didaktischen Konzeption des Anfangsunterrichts und dessen Aufgaben umgesetzt werden. Allerdings spielt gerade im Anfangs- und Grundschulunterricht der direkte, gelenkte Unterricht im Unterrichtsalltag weiterhin eine große Rolle, da er eine Strukturierung und Rhythmisierung von Unterrichtsprozessen besser ermöglicht. Drews et al. (2000) haben deshalb in ihrer Einführung in die Grund-

schulpädagogik dem Zusammenwirken von offenem und „traditionellem“ Unterricht ein ganzes Kapitel gewidmet.

2.5 Offener Unterricht

Lehrpersonen sind in ihrer Unterrichtsgestaltung häufig zu einem „Brückenschlag“ (Köck, 2005, S. 283) zwischen den scheinbar gegensätzlichen Unterrichtskonzeptionen des direkten und offenen Unterrichts aufgefordert. In der in dieser Arbeit beschriebenen Unterrichtsbeobachtung werden beide implizit berücksichtigt sowie deren unterschiedliches Lernverständnis in der Diskussion aufgegriffen.

Das Konzept des offenen Unterrichts, ein Begriff für vielfältige freie Methoden des Unterrichtens, gründet auf reformpädagogischen Ansätzen von M. Montessori⁶, C. Freinet⁷ oder P. Petersen⁸. Es kann als „Gegenkonzept zu einer etablierten Didaktik“ (Joller-Graf, 2008, S. 27) verstanden werden, deren Zielsetzungsanspruch manchem Pädagogen übertrieben vorkam. Insofern ist das Unterrichtskonzept des offenen Unterrichts kein neues, wohl aber ein „immer wieder neu bedenkenswerte[s]“ (Aregger, 2008, S. 12). Gemeinsam ist den vielfältigen Ansätzen die grundlegende Bedeutung der Einstellungen der Lehrperson (Gage et al., 1996; Haarmann, 1997). Das Konzept öffnet sich in Bezug auf die Unterrichtsgestaltung und zieht eine Änderung des Lernprozesses bei Schülerinnen und Schülern, wie auch der Lehrerrolle nach sich, nach der sich die Lehrperson nicht mehr nur als Wissensvermittler, sondern eher als Lernbegleiter oder als Berater und Unterstützer sieht (Aregger, 2008). Die individuellen Denk- und Lernprozesse von Schülerinnen und Schülern stehen im Zentrum der Aufmerksamkeit (Hanke, 2007). Im offenen Unterricht sind „Lehr- und Lernziele aushandelbar“ (Aregger, 2008, S. 13). Bestimmte Inhalte aus einem Angebot der Lehrperson sind somit für den Schüler wählbar und die Lernwege dabei variabel. Lernformen des offenen Unterrichts, wie das eigenständige Experimentieren, der dialogische Austausch und das aktiv-entdeckende Lernen, sind mit konstruktivistischen Sichtweisen des Lernens, auf deren Grundsätzen diese Arbeit beruht, am ehesten vereinbar. Eine innere Differenzierung, wie sie in alters- und leistungsheterogenen Lerngruppen vor allem im Anfangsunterricht unabdingbar ist, kann

⁶ Montessoris Leitsatz war „Hilf mir, es selbst zu tun“. Dieser reichte bis hin zu einer spezifischen, den Lernprozess des Kindes fördernden Entwicklung von Materialien.

⁷ Freinets Grundsätze galten der Selbstverantwortlichkeit des Kindes, welches im Dialog mit anderen und in Auseinandersetzung mit seiner Umwelt seine Persönlichkeit entfaltet.

⁸ In Petersens „Jena-Schule“ galt primär die Gemeinschaft in jahrgangsübergreifenden Gruppen, bei denen ältere Schüler als Tutoren für neu eingetretene Schüler fungieren.

dadurch gewährleistet sein (Hanke, 2007). Der Lernende trägt, anders als es beim direkten Unterricht scheint, seine eigene Verantwortung für das Lernen insofern, als dessen Autonomie dem Lerngegenstand und Lernprozess gegenüber größer ist. Sowohl Lernziel als auch Lerninhalt werden vom Lernenden festgelegt. Die Lernumgebung ist dabei so gestaltet, dass individuelle Interessen berücksichtigt und unterschiedliche Sozialformen des Lernens flexibel angewandt werden können. Die Rolle der Lehrperson als Lernbegleiter heißt dann nicht mehr allein, den kognitiven Lernprozess des Kindes nachzuvollziehen und ihm entsprechend seiner individuellen Entwicklung Unterstützung zu geben, sondern es in seinem Selbstvertrauen zu stärken, indem ihm zugetraut wird, dass es eigenständig lernen kann (Aregger, 2008; Gudjons, 2006; Hanke, 2007). Nachteile des offenen Unterrichts, wie sie beispielsweise im Vorwurf der Beliebigkeit offenen Unterrichts formuliert sind, können nach Gruehn (2000) vermieden werden, wenn Schüler nach und nach an offene Unterrichtsformen herangeführt werden, die ihrem Entwicklungsstand entsprechen.

In neuerer Literatur wird der Begriff des offenen Unterrichts durch die Ausformulierung bestimmter Lehrformen konkretisiert. Mit Freier Arbeit, Wochenplanunterricht, Projektunterricht, Lernzirkel, Lerntheke und Werkstattunterricht werden Unterrichtsformen benannt, die zumindest eine gewisse Offenheit von Handlungen im Unterricht zulassen (Lipowsky, 1999), deren alleinige Anwendung ohne entsprechendes didaktisches Konzept aber noch keinen offenen Unterricht ausmachen. Eine Gefahr der im Prinzip verlockenden Methoden des offenen Unterrichts sieht Joller-Graf (2008) vielmehr darin, dass sie als „methodische Kabinettstückchen den Unterrichtsalltag auflockern, [...] [dadurch] für Abwechslung sorgen“ (ebd., S. 27) und damit von den Lehrpersonen als Additum zum „richtigen Lernen“ gesehen werden.

Der direkte Unterricht kann, auch wenn er nicht unbedingt mit dem häufig kritisch angemerkten „Frontalunterricht“ gleichgesetzt werden muss (Gudjons, 2003), als Unterrichtskonzeption gesehen werden, die einem transmissiven Lernverständnis folgt. Das Prinzip der direkten Instruktion steht für die Konzeption eines „straff geführten, stofforientierten und lehrergesteuerten Unterrichts“ (Gonschorek et al., 2007, S. 249) mit klarer Strukturierung des Lehrstoffes auch, wenn Sozialformen im Unterricht (Gruppen- vs. Einzelarbeit) variabel sind. Planung, Vorbereitung und Durchführung dieses Unterrichts stellen an die Lehrperson hohe Anforderungen, während der Selbständigkeit der Kinder und der inneren Differenzierung relativ wenig Raum im Unterricht gegeben wird.

Ob sich die Rolle und Funktion von Lehrpersonen in deren Überzeugungen durch die Zusammenarbeit mit Erzieherinnen bzw. Erziehern und durch die verstärkte Arbeit auch mit jüngeren Kindern in altersgemischten Gruppen im Sinne eines größeren Vertrauens zum Lernprozess des Kindes entwickelt und die Lehr-

personen dadurch mehr Mut zu offenen Lernformen im Unterricht entwickeln, wird in Studie I dieser Arbeit dargestellt.

2.6 Unterrichtsprinzipien

Unterrichtsprinzipien sind für die konkrete „Planung von Lehr-Lernprozessen“ (Wiater, 2008, S. 7) bedeutsam. Wiater (2008) definiert Unterrichtsprinzipien als „für alle Fächer geltende Grundsätze oder Handlungsregeln der Unterrichtsgestaltung. Ihre Beachtung vergrößert und sichert die Effizienz und die Qualität des Unterrichts“ (Wiater, 2008, S. 6). Schröder (2002) sieht Unterrichtsprinzipien nicht nur allgemeingültig für alle Fächer, sondern auch für alle Altersstufen und alle Schularten. Unterrichtsprinzipien sind den Unterrichtsmethoden (z. B. Gruppenarbeit, Unterrichtsgespräch, Wochenplanarbeit) übergeordnet, die die Prinzipien des Unterrichts konkret umzusetzen versuchen (Schröder, 2002, S. 161).

2.6.1 Schülerorientierung

Ein schülerorientierter Unterricht setzt bei der Lehrperson eine innere Haltung voraus, welche Kinder als „aktiv und konstruktiv lernende Subjekte eines bestimmten Entwicklungsstands mit einer individuellen Lebens- und Lerngeschichte“ (Wiater, 2008, S. 9) wahrnimmt, also die Persönlichkeit des Kindes. Konstruktivistischer Unterricht ist zwangsläufig schülerorientiert, da Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Schülern in die pädagogischen Prozesse im Unterricht selbstverständlich eingehen und nicht erst gemacht werden müssen (Reich, 2010, S. 266). Neben der kognitiven Entwicklung des Kindes müssen auch sozial-emotionale Bedürfnisse respektiert werden. Die Lehrperson sollte es demnach verstehen, den Lernenden in seinem Lernprozess durch entsprechende Rückmeldungen und Lob zu ermutigen. In einem schülerorientierten Unterricht ist der Lernende „Ausrichtungspunkt des Unterrichts“ (Schröder, 2002, S. 153) in Bezug auf seine Individualität und seine Persönlichkeit. Individualität kann durch Differenzierung und offene Unterrichtsformen gewährleistet sein, die Persönlichkeit wird durch den Grundsatz einer Partnerschaftlichkeit im Unterricht erreicht (Schröder, 2002). Ein schülerorientierter Unterricht sollte die Kinder weder über- noch unterfordern, sondern ihre Neugier und ihr Interesse wecken, indem er beispielsweise eine Vielfalt an Lerngegenständen anbietet und zulässt (Schröder, 2002). Die Schülerinnen und Schüler erleben die Lehrperson als fürsorgliche Ansprechpartnerin auch in nicht-fachlichen Fragen, die gerecht und fair zu ihnen ist und sie nicht ausschließlich in ihrem Leistungsniveau und -fortschritt wahr-

nimmt (Helmke, 2009). Unter dem Fokus der Schülerorientierung wird daher danach gefragt, ob sich die Lernenden respektiert fühlen, die Lehrperson sich Zeit bei Schwierigkeiten nimmt und ob sie deren Vorschläge im Unterricht, auch was die Unterrichtsgestaltung betrifft, mit berücksichtigt (Helmke, 2009).

Schülerorientierung setzt auch einen Kommunikationsstil mit Kindern im Unterricht voraus, der durch Offenheit und Akzeptanz geprägt ist (Wiater, 2008, S. 10). Auch ein Unterricht, der sich ganz nach den Interessen der Schülerin oder des Schülers richtet und offen ausgelegt ist, braucht festgelegte Ziele und determinierte Inhalte. Diese müssten allerdings mit dem einzelnen Lernenden thematisiert werden. Die Gestaltung eines schülerorientierten Unterrichts ist außerdem davon geprägt, dass Lernende eigene Vorgehensweisen probieren, individuelle Gegebenheiten berücksichtigt werden, Leistungskontrollen in den Hintergrund rücken, die Sozialformen des Unterrichts sich an den Vorlieben der Kinder orientieren, im Unterricht Freude und Aufgeschlossenheit vorrangig ist und das Schulleben als Lebens- und Handlungsfeld gestaltet wird (Schröder, 2002, S. 156). Grenzen der Schülerorientierung sieht Schröder (2002) im System Schule, das durch Klassengrößen, vorgegebene Curricula und Lehrpläne sowie Notengebung gekennzeichnet ist (ebd., S. 157). Im in Studie II vorliegender Arbeit eingesetzten Unterrichtsbeobachtungsbogen wird die Schülerorientierung in den Qualitätsmerkmalen der individuellen Unterstützung der Schüler und im Qualitätsmerkmal Schülerengagement und Motivierung berücksichtigt. Dadurch kann gezeigt werden, ob sich durch die Erfahrung der Lehrpersonen im „Bildungshaus 3 – 10“ mit kleineren Kindern, die evtl. noch mehr Rückhalt und Ermutigung benötigen, dieses Prinzip im Unterricht weiterentwickelt.

2.6.2 Motivierung im Unterricht

Ein Spezifikum der Schülerorientierung ist das Unterrichtsprinzip der Motivierung (Klieme et al. 2006; Schröder, 2002; Helmke, 2009), welche das Interesse und die Neugier des Lernenden wecken soll (Ditton, 2009). „Motivierung im Unterricht“, so Schröder (2002), „heißt Weckung und Berücksichtigung von Lern- und Leistungsbedürfnissen der Schüler“ (ebd., S. 161). Nach Helmke (2009) geht Motivierung über die Anregung und Aufrechterhaltung von Lernprozessen hinaus. Sie sollte lernzielunabhängig erfolgen und im Sinne einer Lernmotivation die Einstellung zum Lernen des Kindes positiv beeinflussen. Extrinsische Lernmotivation, die durch äußere Anreize motiviert ist, kann so zu intrinsischer Lernmotivation werden, bei der das Motiv des Lernens in der Sache selbst liegt. Eine Motivierung im Unterricht gelingt dann, wenn Schülerinnen und Schüler an Lerngegenständen arbeiten, die ihren Motiven, als Antriebskraft,

entsprechen. Diese müssen nicht inhaltlich sein, sondern können sich auch im Spaß am Lernen, auf Hoffnung auf Erfolg (Machtmotiv) und auf Belohnung zurückführen lassen. Ein Mitspracherecht beim Lerngegenstand oder die eigene Wahl des Lernweges kann dabei unterstützend sein (Wiater, 2008) und entspricht einem konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnis. Motivierung erfordert konkrete didaktische Maßnahmen. Die Aufmerksamkeit des Lernenden muss beispielsweise durch Konfrontation mit dem Sachgegenstand geweckt werden (Schröder, 2002). Im Sinne eines konstruktivistischen Lernverständnisses ist zur Motivierung von Schülerinnen und Schülern die Authentizität der Lehrperson und die Verknüpfung des Lerngegenstandes mit der Lebenswelt und dem Alltag der Kinder nötig (Helmke, 2009). Dieser Aspekt dürfte besonders im Anfangsunterricht entscheidend sein. Motivierung kann im Anfangsunterricht durch Einbettung des Lerngegenstandes in einen Gesamtzusammenhang (Geschichte erzählen) hervorgerufen werden oder indem Vorwissen und Interessen der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgespräch einbezogen werden (Wiater, 2008).

Schröder (2002) spricht dann von motivationalen Störungen beim Lernen, wenn das Anforderungsniveau zu stark abweicht vom Anspruchsniveau des Kindes im Hinblick auf das erreichbare Ziel. Gerade im Anfangsunterricht sollte zur Motivierung der Kinder versucht werden, ihr Wissensbedürfnis und ihre Neugier im Unterricht zu erhalten. Die Motivierung nimmt das Kind als Person in den Blick. Auch hier spielt, wie bereits beim Prinzip der Schülerorientierung, das Lob und die Ermutigung, besonders im Anfangsunterricht, eine Rolle (Wiater, 2008). Auch die nachfolgend genannten Unterrichtsprinzipien können zu einer Motivierung von Schülerinnen und Schülern beitragen.

Die Prinzipien des selbständigen Lernens und der Differenzierung im Unterricht nehmen auf Grund der Forschungsintention dieser Arbeit einen besonderen Stellenwert ein, da sie in besonderem Maße sowohl in den Überzeugungen als auch in der Unterrichtsgestaltung der Lehrpersonen durch die enge Kooperation mit Erzieherinnen und Erziehern im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ sowie durch die Arbeit auch mit Kindern aus dem Kindergarten weiterentwickelt werden könnten. Sie weisen außerdem auf eine Unterrichtsgestaltung nach konstruktivistischem Lernverständnis hin.

2.6.3 Selbsttätigkeit im Unterricht – selbständiges und kooperatives Lernen

Die Konzeption des konstruktivistischen Unterrichts setzt das Unterrichtsprinzip der Selbsttätigkeit voraus. Durch Selbsttätigkeit im Unterricht können Schülerinnen und Schüler Eigenverantwortlichkeit entwickeln und ihre Interessen entfalten. Wie bereits bei der Konzeption des offenen Unterrichts erwähnt, fußt die

Selbsttätigkeit im Unterricht auf reformpädagogischen Ansätzen. Sie steht im engen Zusammenhang mit der Aktivierung des Kindes (Wiater, 2008). Wiater (2008) bezieht damit Maßnahmen im Unterricht, die den „handelnden, selbstständigen Umgang mit den Dingen“ (ebd., S. 16) voraussetzen, mit ein. Demnach fördert ein Unterricht mit Selbsttätigkeit, dass sich Schülerinnen und Schüler aus eigenem Antrieb und mit der Möglichkeit einer Selbstkontrolle schulischen Aufgaben widmen und dadurch für sie geeignete Lern- und Lösungswege erproben und finden. Lernen durch Lehren oder die Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken können als Basis für Selbsttätigkeit gesehen werden (Wiater, 2008, S. 23).

Zwei Formen des Lernens, die sowohl Voraussetzung für als auch Folge der Selbsttätigkeit im Unterricht sind, finden in den in vorliegender Arbeit eingesetzten Instrumenten (im Unterrichtsbeobachtungsbogen und eine Form im Interviewleitfaden der Studie I) besondere Erwähnung. Sie werden daher näher ausgeführt.

2.6.3.1 Selbständiges Lernen

Beim selbständigen Lernen untersuchen, erkunden, spielen, konstruieren und experimentieren die Schülerinnen und Schüler möglichst eigenständig. Die Lernumgebung ist so gestaltet, dass sie dazu anregt und Lernergebnisse präsentiert (Horster et al., 2001). Durch reichhaltige Materialangebote wird der Unterricht so ergänzt, dass ein selbständiges Lernen möglich ist. Im Unterricht sind beispielsweise in der Freiarbeitsphase selbständige Lernformen möglich. Wellenreuther (2004) versteht unter der Selbständigkeit eines Lernenden die Fähigkeit „Probleme eigenständig und ohne fremde Hilfe zu bearbeiten und zu lösen. Dabei spielen auch meta-kognitive Fähigkeiten, wie das ‚automatische‘ Kontrollieren und Überprüfen von Ausarbeitungen eine wichtige Rolle“ (ebd., S. 367). Eine Besonderheit des selbständigen Lernens ist das selbstgesteuerte Lernen. Während sich das selbständige Lernen auf einzelne Inhaltsbereiche beziehen kann, bei dem die Kinder eigenständig arbeiten, kann selbstgesteuertes Lernen weitergehen. „Als selbstgesteuert werden Lernformen bezeichnet, bei denen der Lernende die wesentlichen Entscheidungen über Inhalt, Zeitpunkt, Form und Ziel des Lernens in gravierender Weise selbst bestimmt“ (Levin et al., 2007, S. 155). Um selbständiges Lernen gelingen zu lassen, müssen Lernstrategien vermittelt werden, es müssen affektiv-motivationale Bedingungen erfüllt sein, die zu einer Motivierung der Kinder beitragen und der Lernende muss über sein eigenes Lernen reflektieren können. Diesen metakognitiven Prozess bei Kindern im Grundschulalter zu fördern, kann für Lehrpersonen eine Herausforderung

sein. Inwieweit dies den Lehrpersonen im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ bereits bewusst und von ihnen umgesetzt wird, zeigen die Ergebnisse in vorliegender Arbeit auf.

Das Beherrschen von Strategien ist eine Voraussetzung für selbständiges Lernen. Sogenannte Stützstrategien dienen dazu, den Lernprozess trotz auftretender Schwierigkeiten aufrecht zu erhalten. Während Wiederholungsstrategien Üben, Abschreiben und Wiederholen impliziert, dienen Elaborationsstrategien dazu, Verknüpfungen anhand von Beispielen aus der Lebenswelt der Kinder oder Analogien bzw. Zusammenfassungen von Texten mit bereits vorhandenem Wissen herzustellen. Die Organisationsstrategien reduzieren das Gelernte auf das Wesentliche und stellen schematisch Zusammenhänge dar (Tabellen, Diagramme) (Levin et al., 2007).

2.6.3.2 Kooperatives Lernen

Kooperatives Lernen wird dann praktiziert, wenn Lernende sich beim Lernen und Arbeiten gegenseitig unterstützen. In vielen didaktischen Konzepten hat kooperatives Lernen einen hohen Stellenwert (Wellenreuther, 2004). Dabei wird den Lernenden ein hohes Maß an Selbständigkeit abverlangt (Souvignier, 2009). Kooperatives Lernen zielt demnach nicht nur auf die Förderung von kognitiven Kompetenzen, sondern im Besonderen auch auf die Förderung sozialer Kompetenzen, einer spezifischen Aufgabe des Anfangsunterrichts (vgl. Kap. 2.4.1). Durch gemeinsames Lernen können Kinder Werte wie Gemeinsinn, Solidarität und Toleranz sowie Verhaltensregeln erfahren (Speck-Hamdan, 2011) und gleichzeitig lernen, ihre eigenen Interessen durchzusetzen und ihre Meinung zu äußern.

Besonders in der Grundschule finden sich häufiger als in anderen Schularten Formen kooperativen Lernens. Der Gruppenarbeit im Unterricht lastet, trotz ihrer zentralen Bedeutung in der Pädagogik, durchaus die Befürchtung an, dass einige Lernende zu kurz kommen und manche stärkere Lernende in ihrem Lernen beeinträchtigt werden. So kann „erst ein enges Passungsverhältnis zwischen einem konkreten Lernziel und einer darauf ausgerichteten kooperativen Lernmethode [...] das große Potenzial abrufen, das kooperative Unterrichtsmethoden bergen“ (Souvignier, 2007, S. 139). Die Gruppenarbeit muss also so angelegt sein, dass das Lernziel nur gemeinsam erreicht werden kann (positive Interdependenz); auf diese Weise profitieren alle Kinder und der gegenseitige Austausch kann zu weiteren Erkenntnissen führen oder zumindest Reflexionsprozesse in Gang setzen. Ein zweites wichtiges Prinzip kooperativen Lernens ist die Verantwortung jedes Lernenden innerhalb einer Gruppe um „Trittbrettfahrer-

Effekte“ zu vermeiden. Es muss deutlich gemacht werden, welchen Anteil jeder Einzelne am Endergebnis hat (Souvignier, 2007).

In einer Studie von Slavin (1995) erzielten Schüler, die in kooperativen Gruppen unterrichtet wurden, nach zwei Jahren bessere Leistungen beim Lesen, sowie bei anderen kognitiven Lernkriterien. Besonders lernbehinderten oder leistungsschwächeren Schülern kamen Formen des kooperativen Lernens zugute (Seel, 2003, S. 348-349). In einer von Souvignier (2009) berichteten Studie zum Geometrieunterricht bei Viertklässlern, bei denen Kinder in Experten- und Stammgruppen zusammen arbeiteten, fiel der Lernzuwachs der Kinder höher aus, je weniger die Lehrpersonen angaben, dass sie inhaltlich intervenierten (ebd., S. 169 f.). Allerdings weisen die Studien darauf hin, dass entscheidend für kooperatives Lernen der Aufwand und das Lehrverfahren sind, mit dem kooperative Lernprozesse in den Unterricht implementiert werden. So reicht die Anregung von Diskussionen und Kontroversen in Lerngruppen alleine nicht aus. Es bedarf auch hier der „Strukturierung und Organisation wie auch eines didaktisch effektiven Arrangements“ (Seel, 2003, S. 351).

Wie bereits deutlich wurde, erfährt auf Grund gesellschaftlicher Entwicklungen und der damit verbundenen Heterogenität der Kinder die Differenzierung im Unterricht eine immer größere Bedeutung, besonders im Anfangsunterricht.

2.6.4 Differenzierung im Unterricht

Differenzierung im Unterricht berücksichtigt die Heterogenität von Kindern in einer Klasse. Nach Rebel (2010) wird Heterogenität in der pädagogischen Diskussion als „Unterschiedlichkeit hinsichtlich verschiedener Merkmale, die als lernrelevant eingeschätzt werden“ (ebd., S. 15) beschrieben. In diesem Abschnitt wird die innere Differenzierung beleuchtet, bei der die Heterogenität der Kinder „didaktisch reflektiert, genutzt oder zu bewältigen versucht“ (Wiater, 2008, S. 30) wird. Innere Differenzierung bezieht sich also auf Differenzierung innerhalb bestehender Schulklassen, Leistungs- oder Lerngruppen. Trotz bisherigen Bemühens⁹ im deutschen Schulsystem nach einer möglichst großen Homogenität in den Lerngruppen und Klassen, ist besonders in der Grundschule die Heterogenität der Kinder nicht von der Hand zu weisen.¹⁰ Allein der Altersunterschied bei

⁹ Die flexible Schuleingangsstufe für die Grundschule ist ein erster Schritt gegen homogene Lerngruppen.

¹⁰ Das Bemühen um Homogenität geht mit der pädagogischen Sichtweise einher, dass Lernen in homogenen Gruppen besser gelingt, was durchaus kritisch gesehen werden muss. Tillmann (2007) legt ausführlich dar, dass die meisten der Maßnahmen unseres Schulsystems, die Homogenität in den Lerngruppen fördern, zwangsläufig mit dem Ausschluss von Leistungsschwächeren einhergehen (ebd., S. 13).

Kindern innerhalb einer Jahrgangsklasse beträgt über ein Jahr. Schon deshalb ist die Entwicklung der Kinder in einer Klasse, insbesondere deren kognitive Entwicklung, heterogen. Hinzu kommt, dass Kinder im gleichen Alter, wie auch TIMSS und PISA¹¹ gezeigt haben, unterschiedlich weit in ihrer Entwicklung sind. In ihrer Studie weisen Moser et al. (2005) bei Kindern unmittelbar nach Schuleintritt eine Differenz in den Kompetenzniveaus in Mathematik, Lesen und Wortschatz von mehreren Jahren nach. Eine Differenzierung entsprechend dem jeweiligen Leistungs- und Kompetenzstand der Kinder ist daher nicht nur seit der gezielten Forderung nach PISA unumgänglich. Die Frage, die sich heute stellt, ist nicht mehr, ob die Lehrpersonen differenzierten Unterricht anbieten, sondern eher, wie sie diesen realisieren (Rebel, 2010, S. 225). Schon seit der Einführung von Jahrgangsklassen wird durch unterschiedliche Initiativen in der Pädagogik versucht, der Heterogenität der Kinder beispielsweise durch jahrgangsgemischte Klassen (bereits im Jena-Plan Konzept von Petersen) oder durch individualisiertes Lernen (Montessori) gerecht zu werden. „Schülerinnen und Schüler profitieren dann von heterogenen Lerngruppen, wenn die didaktischen Arrangements so angelegt sind, dass unterschiedlich leistungsfähige Schüler/-innen ihre je spezifischen Anknüpfungspunkte finden“ (Tillmann, 2007, S. 17). Daraus folgt zwangsläufig eine individualisierte Form des Unterrichtens, die dem Lernenden Lernangebote speziell für dessen Lernvoraussetzungen, Lerntempo oder Lerninteressen ermöglicht, so dass jeder Schüler auf die für ihn geeignete Weise lernt und durch die Reflexion seines eigenen Lernens seine Lernwege und -ziele findet und erreicht. Grundlegend für die Differenzierung ist eine Aufgabenqualität, die die Heterogenität der Kinder berücksichtigt. Bewährt haben sich auch die Bildung von Lerngruppen mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, unterschiedlicher Motivierung, sowie kooperative Lernformen (Rebel, 2010).

Aufgabe der Lehrperson ist es, die unterschiedlichen Vorkenntnisse ihrer Schülerinnen und Schüler sowie bevorzugte Lernwege zu diagnostizieren und dies in der Unterrichtsgestaltung zu berücksichtigen.

Im Rahmen des Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“ ist es nötig zu prüfen, inwieweit Differenzierung im Anfangsunterricht bereits umgesetzt wird und wie sie sich unter dem Einfluss einer engen Kooperation mit dem Kindergarten weiterentwickelt. Erkenntnisse hierzu werden in beiden Studien dieser Arbeit dargelegt und diskutiert.

Differenzierung im Unterricht kann durch unterschiedliche Methoden erfolgen, die sich in unterschiedlichen Formen der Unterrichtsgestaltung, wie Freiarbeit oder die Arbeit in Projekten, in denen eine Wahl des Lerngegenstandes nach

¹¹ PISA 2000 zeigte erstmals die Bedeutung der sozialen Herkunft und weniger die tatsächliche Leistung für die Selektion von Schülern auf. Heterogenität wird in Deutschland am unteren Ende des Leistungsspektrums beschnitten.

Interessenlage des Kindes möglich ist, manifestieren (Rebel, 2010, S. 229). Die Umsetzung solcher Unterrichtsmodelle schlägt sich in der fachdidaktischen Literatur mit Wochenplan, Stationenlernen, Lerntheke, Gruppen-Puzzle, Portfolioarbeit, Förderpläne etc. nieder und ist Bestandteil des Arbeitsalltags von Lehrpersonen (Tillmann, 2007, S. 17).

Eine genaue Diagnose des Lern- und Entwicklungsstandes der Kinder seitens der Lehrperson kann zur individuellen Begleitung der Lernenden und gezieltem Input führen (Rebel, 2010, S. 18 ff.). Ein die Alters- und Leistungsheterogenität der Kinder berücksichtigender Unterricht setzt zumindest in der Anfangszeit mehr Arbeit bei der Lehrperson hinsichtlich der Vorbereitung und der Durchführung voraus. Nötig ist außerdem ein ganzheitlicher Blick auf das Kind, der nicht ausschließlich auf die kognitive Entwicklung des Kindes und dessen Fähigkeiten fokussiert ist, sondern die gesamte Lebenswelt des Kindes berücksichtigt, um genau diagnostizieren und somit differenzieren zu können. Hier sind vor allem Vorkenntnisse und Lernspuren des Kindes zu nennen (Aregger, 2008).

Um die Entwicklung der Differenzierung im Unterricht fundiert beurteilen zu können, ist es hilfreich, über die Entwicklung der Überzeugungen von Lehrpersonen zu diesem Aspekt Bescheid zu wissen. Dem widmet sich Studie I in vorliegender Arbeit.

Der Anspruch, möglichst allen Kindern gerecht zu werden und sie zu einem bestimmten Zeitpunkt auf einen bestimmten Lern- und Leistungsstand zu bringen, um sie guten Gewissens „abgeben“ zu können, setzt viele Lehrpersonen unter Druck. Dies ist nicht zuletzt dem Schul- und Prüfungssystem geschuldet, das zwar die Differenzierung von Methoden und didaktischen Konzepten im Unterricht zulässt, in der Regel aber nicht eine Differenzierung der Lernziele.¹² Die Heterogenität als solche anzunehmen und ihr gegenüber gelassen im Unterricht zu agieren, ist ein innerer Prozess, der nicht nur von der Lehrperson, sondern von der ganzen Schule und dem System getragen werden muss (Rebel, 2010, S. 20).

2.6.5 Individuelle Unterstützung im Unterricht

Anhand der Ausführungen in obigem Kapitel wird deutlich, dass differenzierter, das einzelne Kind berücksichtigender Unterricht eng mit einer Änderung der Rolle der Lehrperson einhergehen muss. Der Blick weitet sich von den allein kognitiven Kompetenzen des Kindes auf die Person des Kindes insgesamt mit seinen persönlichen und emotionalen Dispositionen. Die individuelle Unterstüt-

¹² Lernziele werden im Zusammenhang mit der Inklusion inzwischen z. T. differenziert.

zung der Schülerinnen und Schüler einerseits von der Lehrperson, andererseits zwischen Lernenden untereinander spielt bei allen Unterrichtsprinzipien und Qualitätsmerkmalen eine Rolle. Im konstruktivistischen Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler selbständig und eigenverantwortlich lernen, ist individuelle Unterstützung unabdingbar. Am Beispiel des Scaffolding oder des Prinzips der anchored instruction (vgl. Kap. 2.3) wird dies gut deutlich. In neueren Studien, wie beispielsweise der IGEL-Studie, wird die Notwendigkeit der adaptiven Unterstützung der Lernenden durch den Lehrenden mit entsprechender Strukturierung des Lernangebotes durch den Lehrenden aufgegriffen (Hardy et al., 2011).

Ergebnisse in der Unterrichtsforschung zeigen, dass gerade Schüler mit schwächeren kognitiven Voraussetzungen eine instruktionale Unterstützung für einen effektiven Lernprozess benötigen. Mit den Auswirkungen unterstützender Strukturierungsprozesse für die Lernenden im Rahmen des Sachunterrichts befasst sich auch die Studie „Schwimmen und Sinken“ (Hardy et al., 2006; Möller et al., 2006). Schüler schnitten hier mit „high instructional support“ bei naturwissenschaftlichen Aufgaben langfristig besser ab als Schüler mit „low instructional support“. Dabei ist als Ziel die Konstruktion des Wissens durch den Lernenden und ein möglicher Wissenstransfer durch handlungsorientiertes und anwendbares Wissen weiterhin unbestritten. Die Lehrperson fungiert aber nicht mehr als reine Wissensvermittlerin, sondern sie „geht eine persönliche Beziehung ein, spricht mit dem einzelnen Schüler“ und nimmt die Rolle des sog. Lernberaters ein, der „dem Schüler viele Möglichkeiten [gibt] seinen Lernprozess selbst zu gestalten, und [...] zugleich zur Beratung und zur Förderung zur Verfügung [steht]“ (beides Ratzki, 2007, S. 28).

Zur Unterstützung des Lernprozesses sind genaue diagnostische Fähigkeiten der Lehrperson nötig. Durch sie können optimale Lernprozesse bei Kindern ermittelt, deren Bedingungen eruiert und im Unterricht umgesetzt werden. Dazu sollten die Lernprozesse der Kinder genau analysiert und Lernergebnisse richtig eingeordnet werden. Systematische Beobachtung von Kindern sowie (standardisierte) Testverfahren können die Lehrpersonen dabei unterstützen (Zumhasch, 2009a). Hier sei erwähnt, dass ein durchgängiges Beobachtungs- und Diagnoseverfahren von Kindergarten und Grundschule durchaus hilfreich sein könnte. Lehrpersonen müssen außerdem eine hohe Aufmerksamkeit und Sensibilität für etwaige Verständnisprobleme ihrer Schülerinnen und Schüler aufbringen. Rückmeldungen, auch kritische, müssen so gegeben werden, dass sich der Lernende in seiner Person wertgeschätzt sieht. Eine individuelle Hilfestellung, die auf die spezifischen Schwierigkeiten eines Lernenden eingeht, ist dabei Voraussetzung (Kunter et al., 2011a, S. 89 f.). Strukturierende Maßnahmen im Unterricht helfen, einen Lerngegenstand und die Lernsituation so gestalten, dass der Lerninhalt für die Lernenden gut zu bewältigen ist (Kunter et al., 2011a, S. 90).

Eine Unterstützung der Lernenden im Rahmen des Unterrichtsklimas konkretisieren Kunter et al. (2011a) als „emotionale und motivationale Unterstützung der Lernenden“ durch die Lehrperson (ebd., S. 90). Hierzu zählen sie einen respektvollen und wertschätzenden Umgang mit den Schülerinnen und Schülern und die Möglichkeit, dass die Lehrperson den Kindern bei Schwierigkeiten auch für persönliche Anliegen und Gespräche zur Verfügung steht.

Qualität im Grundschulunterricht

Der Einfluss der Elementar- auf die Primarpädagogik

Drexl, D.

2014, XVIII, 265 S. 13 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-03665-2