

Januar 2007

Entwicklungsprojekt "Erziehung und Bildung in Kindergarten und Unterstufe im Rahmen der EDK-Ost" (EDK-Ost-4bis8)

Positionspapier

"Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen"

Auftraggeberin: EDK-Ostschweiz: Kenntnisnahme November 2006

Auftragnehmerin / Autorin: lic.phil. Ursula Hottinger, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

Dieses Positionspapier gibt Meinung und Ideen der Auftragnehmerin/Autorin zum vorgegebenen Thema wieder.

Hinweis

Die EDK-Ost hat im 2006 verschiedene Expertinnen und Experten beauftragt, zu pädagogisch-didaktischen Themen Positionspapiere zu verfassen. Diese liegen nun vor und werden als Diskussionsgrundlage und Beitrag zur Meinungsbildung auf der Homepage der EDK-Ost veröffentlicht. www.edk-ost.sg.ch

(Die in den Positionspapieren vertretenen Meinungen müssen nicht mit denjenigen der am Projekt EDK-Ost-4bis8 beteiligten Kantone übereinstimmen.)

Die EDK-Ost wird im Sommer 2007 ein Rahmenkonzept Grund-/Basisstufe vorstellen, in dem verschiedene Positionen zusammengefasst und einbezogen werden. Das Rahmenkonzept soll den Kantonen und interkantonalen Projekten als Grundlage für weitere Entwicklungen zur Verfügung stehen.

Übersicht Themen der Positionspapiere

Bildungsauftrag und Bildungsinhalte einer Neuausrichtung der Schuleingangsstufe im Kontext der Harmonisierung der obligatorischen Volksschulzeit
Frau Evelyne Wannack, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Basel

Didaktik für den Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern
Frau Dr. Miriam Leuchter und Frau lic.phil. Patricia Schwerzmann, Pädagogische Hochschule Zentralschweiz

Spiel: Spielen und Lernen der 4- bis 8-jährigen Kinder / Das Spiel als Lernmodus
Herr Dr. Bernhard Hauser, Pädagogische Hochschule Rorschach-St.Gallen

Konzipierung der Organisation der Volksschule - mit Fokus auf Grund- und Basisstufe sowie deren Weiterführung (Anschlussstufe) - und der Tagesstrukturen
Frau Prof. Dr. Marianne Schüpbach, Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn

Die Grund-/Basisstufe als integratives und individualisierendes Schulmodell: Konsequenzen für die Unterstützung von Kindern mit besonderen Bildungsbedürfnissen und Auswirkungen auf die Gestaltung des sonderpädagogischen Angebotes
Frau lic.phil. Myrtha Häusler, Hochschule für Heilpädagogik Zürich

Pädagogische Diagnostik in der Basisstufe
Frau lic.phil. Heidi Brunner, Pädagogische Hochschule Bern

Lehr- und Lerntools für die Schuleingangsstufe
Herr Achim Arn, Wil

Positionspapier

„Zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen“

Zuhanden der EDK-OST

Ursula Hottinger, lic. phil., Leiterin Themenbereich Didaktik für heterogene Klassen 4-8

Solothurn, August 2006

Fachhochschule Nordwestschweiz
Pädagogische Hochschule
Institut Forschung und Entwicklung
Forschungsschwerpunkt „Bildung der 4- bis 8-Jährigen“
Themenbereich „Didaktik für altersheterogene Klassen“

Inhaltsverzeichnis

1	Ausgangslage.....	3
2	Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen in altersheterogenen Eingangsstufen	3
2.1	Entwicklung des Kindes zwischen vier und acht Jahren.....	4
2.2	Heterogenität einer Eingangsstufenklasse.....	5
2.3	Bildungsziele, Bildungsstandards, Lehrpläne	5
3	Wirksamkeit und Qualität von Bildungsangeboten	6
3.1	Angebots- und Nutzungsqualität	6
3.2	Gütekriterien der Angebots- und Nutzungsqualität von Lehr-Lernangeboten.....	6
4	Lehren und Lernen in altersgemischten Klassen.....	7
4.1	Erkenntnisse zum Umgang mit Heterogenität in altersgemischten Klassen.....	8
4.2	Erkenntnisse zu pädagogisch-didaktischen und psychologischen Konzepten zur Heterogenität in Schulklassen	9
4.2.1	Erkenntnisse zur Leistungsdifferenzierung innerhalb der Klassen.....	9
4.2.2	Erkenntnisse aus der Integrationsforschung	10
4.2.3	Erkenntnisse zum Kooperativen Lernen in altersgemischten Klassen.....	10
4.2.4	Die entwicklungspsychologische und die kognitionspsychologische Sicht des Lehrens und Lernens	11
4.2.5	Die konstruktivistische Sicht von Lehren und Lernen.....	12
4.2.6	Die sozialkonstruktivistische Sicht von Lehren und Lernen	12
4.2.7	Metakognition als Voraussetzung zum eigenständigen Lernen	13
5	Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen.....	15
5.1	Verständnis von Didaktik.....	15
5.2	Didaktische Modelle und Ansätze, Konzepte, Methoden.....	16
5.2.1	Allgemeindidaktische Modelle und Ansätze	16
5.2.2	Didaktische Konzepte, Unterrichtskonzepte, Unterrichtsmethoden	17
5.3	Traditionelle Didaktiken von Kindergarten und Unterstufe.....	18
5.4	Offener Unterricht als traditionelles Konzept mit Zukunftspotential	19
5.5	Die Perspektive der Fachdidaktiken.....	21
6	Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen.....	23
6.1	Notwendigkeit einer stufenspezifischen Didaktik	23
6.2	Didaktische Leitlinien des Rahmenkonzepts.....	24
6.3	Didaktische Hinweise zum konkreten Unterricht.....	34
6.4	Merkmale guten Unterrichts in altersgemischte Eingangsstufenklassen.....	36
7	Ausblick auf weitere Entwicklungsarbeiten	42
8	Literatur	45
	Anhang	53

1 Ausgangslage

Neuere Lehrpläne für den Vorschulbereich und die ersten zwei Jahre Primarschule fokussieren die Entwicklung des Kindes und lassen Raum für didaktische und methodische Vielfalt. Dieser Freiraum geht mit einem hohen Anspruch an die entsprechenden Kompetenzen von Lehrpersonen einher. Für den Unterricht von heterogenen Gruppen 4- bis 8-Jähriger gilt dies in besonderem Mass. In der Unterrichtspraxis in Reformprojekte und Schulversuchen mit Grund- bzw. Basisstufen, die im Rahmen des Schulentwicklungsprojekts der EDK-Ost 4bis8 durchgeführt werden, entstanden auf kantonaler Ebene didaktische Konzepte. Diese beschreiben insbesondere Rahmenbedingungen, strukturelle Merkmale und die Schulorganisation für die entsprechenden Schulversuche mit Basis- bzw. Grundstufenklassen. In den Konzepten werden allgemeine Aussagen zu Didaktik gemacht sowie einzelne entsprechende Fragen und Aspekte thematisiert. Lehrpersonen die an den Schulversuchen beteiligt sind, stehen entsprechende Weiterbildungs- und Beratungsangebote in unterschiedlichem Mass zur Verfügung. Spezifische empirische Untersuchungen zu Fragen der Didaktik für altersheterogenen Klassen 4- bis 8-Jähriger fehlen. In der (neu zu entwickelnden) Unterrichtspraxis für Grund- bzw. Basisstufen sind Lehrpersonen momentan trotz Weiterbildungs- und Beratungsangeboten in relativ hohem Mass auf sich bzw. das Team gestellt. Neben den noch weitgehend ausstehenden Erfahrungen mit Unterricht in entsprechenden Klassen ist dies auch auf die Tatsache zurückzuführen, dass die inhaltliche Auseinandersetzung mit Fragen zur Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen am Anfang steht und beispielsweise ein didaktisches Rahmenkonzept als Grundlage für Aus- und Weiterbildung zur Zeit noch fehlt.

Das vorliegende, im Auftrag der EDK-Ost erstellte Positionspapier beschreibt in einem ersten Schritt die Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen in altersheterogenen Eingangsstufenklassen (Kap. 2). Kapitel 3 ist dem Thema Wirksamkeit und Qualität von Bildungsangeboten gewidmet. Kapitel 4 skizziert Erkenntnisse aus Bezugsdisziplinen der Didaktik, die für Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen als relevant beurteilt werden, während das nachfolgende Kapitel 5 dem Thema Didaktik gewidmet ist. Basierend auf den vorangegangenen Ausführungen werden in Kapitel 6 Folgerungen gezogen für die Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen. Diese werden konkretisiert in Form eines Rahmenkonzepts für eine entsprechende Stufendidaktik und didaktischer Leitlinien (Kap. 6). In Kapitel 7 werden die Elemente des Rahmenkonzepts vor der Folie von Qualitätsmerkmalen von Unterricht reflektiert und mit diesen in Beziehung gesetzt. Schlussendlich werden im Sinn eines Ausblicks Überlegungen gemacht für weiterführende Entwicklungsarbeiten im Bereich Didaktik.

2 Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen in altersheterogenen Eingangsstufen

Lehren und Lernen in altersgemischten Eingangsstufen wird von mehreren Rahmenbedingungen beeinflusst. Zum einen sind dies die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe von Kindern gleichen Alters, zum andern die grosse Altersspanne der 4- bis 8-Jährigen in einer altersgemischten Klasse. Bildungsziele und -standards, sowie Lehrpläne setzen den strukturellen Rahmen. Im Folgenden werden diese Aspekte kurz dargestellt.

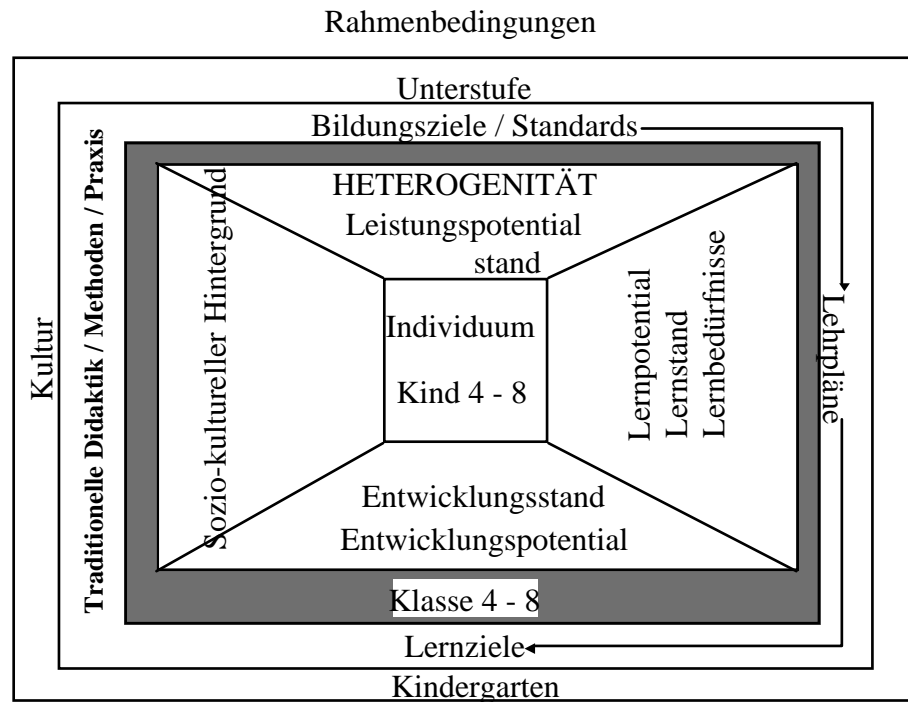


Abbildung 1: Rahmenbedingungen für Lehren und Lernen in altersheterogenen Eingangsstufen

2.1 Entwicklung des Kindes zwischen vier und acht Jahren

In der Entwicklungs- und der Kognitionspsychologie sowie der Pädagogischen Psychologie wurden in den letzten Jahren zahlreiche neue Erkenntnisse gewonnen, die von Bedeutung sind für Didaktik und Unterrichtsgestaltung. Gerade für den Bereich der 4- bis 8-Jährigen ist der Zuwachs an empirischem Wissen gross. Kinder dieser Altersspanne erwerben eine grosse Menge neuer Kompetenzen, neuer Fertigkeiten und neuen Wissens. Sie entwickeln nicht nur erhebliche grob- und feinmotorische Fähigkeiten, sondern auch zunehmend Gedächtnisstrategien zur Steigerung der Gedächtnisleistung. Das metakognitive Wissen über das Gedächtnis nimmt bis zum Ende der Grundschulzeit deutlich zu und die Kinder sind zu diesem Zeitpunkt teilweise in der Lage, Gedächtnisstrategien flexibel, der Situation angepasst zu verwenden. Den Kindern wird auch immer klarer, dass auch andere über eine Innenwelt verfügen. Es kann von einem qualitativen Wandel der kognitiven Entwicklung gesprochen werden (KASTEN, 2005).

Die Geschwindigkeit mit der sich diese Entwicklungen vollzieht, kann sich vom einen Kind zum andern beträchtlich unterscheiden¹. Gründe dafür sind nicht nur in der genetischen Disposition zu suchen, die Entwicklungsverläufe werden auch in bedeutendem Mass vom soziokulturellen Umfeld beeinflusst, in dem das Kind aufwächst. Diese Unterschiede führen innerhalb einer Alterskohorte zu entsprechender Heterogenität in Bezug auf die kognitive, physische, motivationale, emotionale sowie leistungsmässige Dimension. ROSSBACH & WELLENREUTHER (2002) stellen fest, dass definierende Merkmale und Unterschiede von und in Abgrenzung zu Heterogenität situativ konstruiert werden, dass also Heterogenität unterschiedlich definiert wird.

¹ Wie sich diese Unterschiede nicht nur in den ersten Lebensjahren, sondern auch nach Schuleintritt vergrössern, kann am Beispiel der sprachlichen Entwicklung illustriert werden: HART & RISLEY (1995) zeigten, dass die sprachliche Entwicklung des Wortschatzes zwischen dem 1. und 3. Lebensjahr je nach sozio-ökonomischem Hintergrund bis ums Doppelte divergieren kann. Diese Entwicklung akzentuiert sich zwischen dem dritten und sechsten Lebensjahr weiter (STANOVITCH, 1986). Untersuchungen aus den USA zufolge, driften die Leistungen zwischen fähigen und weniger fähigen Lernenden während des ersten Schuljahrs nochmals auseinander (vgl. LUNDBER, et al. 1988, WEISBERG, 1994, FORSTER & MARTSCHINKE, 2001 alle in WELLENREUTHER, 2005).

2.2 Heterogenität einer Eingangsstufenklasse

Bestehen bereits innerhalb eines einzigen Altersjahrgangs erhebliche interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung, entsteht eine noch grössere Entwicklungs- und Leistungsspanne, wenn drei bis vier Jahrgänge zu einer altersgemischten Schulklasse zusammen geführt werden. Zu den biologischen Altersunterschieden gesellen sich die individuellen Entwicklungsverläufe der einzelnen Kinder. Letztere Heterogenität manifestiert sich etwas diskreter. Die resultierenden, äusserst unterschiedlichen individuellen Lernbedürfnisse in Eingangsstufenklassen sind damit einerseits in den Entwicklungsunterschieden andererseits in der grossen Altersspanne von vier (Basisstufe) bzw. drei (Grundstufe) Jahren begründet. Zum Leistungsspektrum einer traditionellen Jahrgangsklasse, das von Sonderpädagogik bis Hochbegabung reichen kann, kommen da noch alle Unterschiede hinzu, die auf den grossen Altersunterschied zurückzuführen sind.

Zusätzlich akzentuiert wird diese Ausgangslage durch das niedrige Alter der Kinder: 4- bis 8-Jährige verfügen in erheblich geringerem Mass über Vorwissen und Kompetenzen, sowohl zu Lerninhalten wie zum Lernen selbst als Kinder in heterogenen Klassen gleicher Altersspanne aber höheren Alters wie beispielsweise 9-bis 12-Jährigen in so genannten Mehrjahrgangsklassen. Bei Schuleingangsstufenklassen kommt hinzu, dass für viele Kinder der Schritt von der Familie ins Schulleben gross ist und einige von ihnen am Anfang mit Schwierigkeiten kämpfen, sich in die grosse Gruppe der Schulklasse einzufügen. Wie gut dieser Übergang gemeistert wird hängt sowohl von der individuellen Veranlagung des einzelnen Kindes ab als auch von der Unterstützung, die es seitens des sozialen Umfelds erhält.

2.3 Bildungsziele, Bildungsstandards, Lehrpläne

Experten und Expertinnen sind sich relativ einig, dass zum Bildungsanspruch an die erste Stufe der institutionalisierten öffentlichen Bildung nebst materialen Zielen, wie der Erwerb der Kulturtechniken, formale Bildungsziele im Sinne übergreifender Schlüsselkompetenzen gehören (KLAFFKI, 1985, BMBF, 1998). Dies sind beispielsweise: Situative Strategien zur Wissensnutzung, metakognitive Kompetenzen, Verstehen des eigenen Lernens sowie eigenständiges Lernen. Für die Schuleingangsstufe bedeutet dies, dass genau diejenigen Kategorien von Bildungszielen miteinander verbunden werden sollen, die bis anhin in ihrer Unterschiedlichkeit den Kindergarten wesentlich von den ersten beiden Jahren der Primarstufe unterschieden.

Bildungsstandards formulieren Anforderungen an das Lehren und Lernen in der Schule, indem sie Ziele und Lernergebnisse formulieren. Sie konkretisieren den Bildungsauftrag, indem sie allgemeine Bildungsziele aufgreifen und legen fest, welche Kompetenzen bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe erworben sein sollten. Kompetenzen werden so konkret beschrieben, dass sie in Aufgabenstellungen umgesetzt und prinzipiell mit Hilfe von Testverfahren erfasst werden können (BULMAHN et al, 2003).

In den verschiedenen schweizerischen Lehrplänen wurden Bildungs- und Lernziele in unterschiedlicher Weise aufgenommen. Ein Überblick über deutschschweizerische Lehrpläne zeigt folgendes Bild: Nicht alle Kantone verfügen über einen Kindergartenlehrplan. In zahlreichen Kantonen existieren je separate Lehrpläne für Kindergarten und Primarschule, in andern ist der Kindergartenlehrplan in demjenigen für die Volksschule integriert. Je nach Kanton gilt für den Kindergarten genau derselbe Fächerkanon wie für die Primarstufe oder es werden verschiedene Bildungsbereiche mit den jeweiligen Richtzielen aufgeführt. Zum Teil wird unterschieden zwischen Kernzielen, die von allen zu erreichen sind und Basiszielen sowie additiven Zielen. Ziele der Sozial- und Selbstkompetenz finden sich ebenfalls in den Lehrplänen. Ausmass und Ausführlichkeit der Hinweise zu Didaktik und Methodik sind relativ unterschiedlich. Dasselbe gilt für Hinweise zum Umgang mit Heterogenität. So finden sich in der Regel nur verhältnismässig allgemeine Aussagen zur Didaktik bzw. hinsichtlich der Unterrichtsgestaltung. In den seltensten Fällen werden stufenbezogene Aussagen gemacht. Sofern die Lehrpläne didaktische Prinzipien konkretisieren, handelt es sich um fachdidaktische Hinweise. Dies wird z.B.

im Berner Lehrplan deutlich: „konkrete didaktische Hinweise zur Unterrichtsgestaltung finden sich jeweils zu Beginn der einzelnen Fachlehrpläne.“ (vgl. Wannack 2003, S. 279). Oftmals wird eine Reihe von Leitsätzen in schlagwortartiger Zusammenstellung aufgelistet, die nur rudimentär ausgeführt werden. Die Fokussierung liegt in der Regel auf Zielsetzungen, insbesondere fachspezifische. In der Regel wird den Lehrpersonen Methodenwahlfreiheit gelassen, erwünscht ist aber in jedem Fall Methodenvielfalt. In einem Teil der Pläne, wie beispielsweise im Solothurner Lehrplan, sind diese Methoden in einer Übersicht aufgelistet. Oberstes Leitmotiv aller Lehrpläne ist das Lernen (Wannack, 2003, 271). Im Aargauer Lehrplan zeigt sich dieses Leitmotiv deutlich in den Didaktischen Leitsätzen, in denen sechs verschiedene Formen des Lernens benannt und ausgeführt werden (vom ganzheitlichen zum individualisierenden Lernen).

Als strategische Antwort auf Auswirkungen der Globalisierung und auf empirische Untersuchungen zur Leistungsfähigkeit unserer Bildungssysteme (PISA, 2000) wurden Konsequenzen formuliert für die erste Stufe des Bildungssystems. Relevant für eine entsprechende Didaktik sind folgende Massnahmen: Frühere und flexiblere Einschulung mit Fokus auf Lernstand statt auf Alter, Förderung der Sprachkompetenzen in der Standardsprache (lokale Unterrichtssprachen), frühzeitige Erfassung von Kindern mit besonderen Förderbedürfnissen, Ausbau der Strukturen (Blockzeiten, Tagesschulen) (EDK, 2003). Als konkrete Konsequenz werden in der Schweiz Bildungsstandards (Projekt HARMOS) entwickelt, die haben Qualitätssicherung bzw. -steigerung von Unterricht und Leistungen der Schüler und Schülerinnen zum Ziel haben.

3 Wirksamkeit und Qualität von Bildungsangeboten

3.1 Angebots- und Nutzungsqualität

Aus systemtheoretischer Sicht kann die Wirksamkeit des Bildungssystems als Funktion von Angebotsqualität und Nutzungsqualität betrachtet werden. Die meisten Empiriker, zumindest im deutschsprachigen Raum, verständigten sich auf ein Angebots-Nutzungsmodell (FEND, 1998). Das Modell bezeichnet die Passung von Angeboten (Unterricht, Lehr-Lernangebote) und deren Nutzung (durch die Lernenden) als entscheidend Einflussfaktoren auf die Qualität von Bildungsangeboten. Konkret heisst dies, dass im Unterricht die Lehrpersonenleistungen und die Schülerleistungen die relevanten Variablen sind. Diese sind interdependent, deren Interaktionen sind komplex und bis zu einem gewissen Grad jedoch nie vollständig planbar. Eine Rückkoppelung von Angebot und Nutzung also von Lernangebot und –nutzung kann zur Qualitätssteigerung führen. Das Modell fasst prozessbezogene Unterrichts- und produktbezogene Effektivvariablen zusammen, weshalb man auch von Prozess-Produkt-Modell spricht.

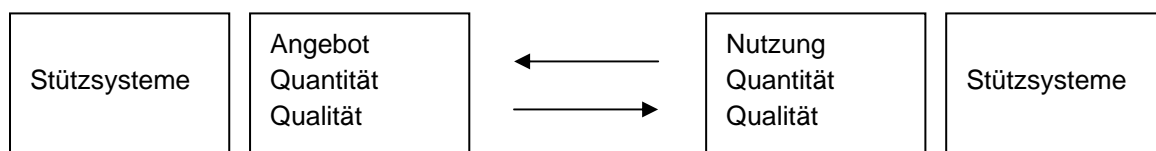


Abbildung 2: Angebots-Nutzungsmodelle der Schulleistung (FEND, 1998)

Unsere Vorschläge und Überlegungen zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen stützen wir auf das Angebots-Nutzungsmodell von FEND.

3.2 Gütekriterien der Angebots- und Nutzungsqualität von Lehr-Lernangeboten

Was qualitativ hoch stehenden Unterricht ausmacht, kann grundsätzlich nicht aus den Ergebnissen der empirischen Unterrichtsforschung abgeleitet werden. Entsprechende Definitionen müssen letztendlich normativ, also auf der Grundlage einer Bildungstheorie, gesetzt werden.

Die empirische Unterrichtsforschung der letzten fünfzehn Jahre isolierte verschiedene Merkmale guten Unterrichts in Klassen, die dauerhaft hohe Lernerfolge zeigten, besonders ausgeprägt waren. Diese Merkmale wurden teils auch als Gütekriterien operationalisiert. MEYER (2004) fasst entsprechende Erkenntnisse und Gütekriterien zusammen zu zehn nachfolgend aufgezählten Merkmalen in einem Kriterien-Mixmodell.

1. Klare Strukturierung des Unterrichts
2. Hoher Anteil echter Lernzeit
3. Lernförderliches Klima
4. Inhaltliche Klarheit
5. Sinnstiftendes Kommunizieren
6. Methodenvielfalt
7. Individuelles Fördern
8. Intelligentes Üben
9. Transparente Leistungserwartungen
10. Vorbereitete Umgebung
(MEYER, 2004, 17-18)

Die zehn Kriterien wurden unter Berücksichtigung folgender Konstruktionsregeln formuliert:

- Alle Merkmale können sowohl empirisch beobachtet als auch hermeneutisch erschlossen werden
- Alle Merkmale sind sowohl von der Lehrperson- bzw. Angebotsseite als auch von der Seite der Lernenden (Nutzungsseite) beeinflussbar.
- Die Merkmale können in allen Unterrichtsformen (von direkter Instruktion bis zu offenem Unterricht und konstruktivistischen Lernumgebungen) analysiert und bewertet werden.
- Alle Merkmale sind fachdidaktisch neutral, können jedoch von allen Fachdidaktiken konkretisiert oder durch weitere Kriterien ergänzt werden (MEYER, 2004, 18).

Alle Qualitätskriterien von Unterricht können sich auf alle sechs grundlegenden Dimensionen unterrichtlichen Handelns (Ziel-, Inhalts-, Sozial-, Prozess-, Handlungs- und Raumstruktur) beziehen wie MEYER anhand seines Kriterienmixmodells visualisiert. (vgl. Anhang: Didaktisches Sechseck).

Auf eine Darstellung empirischer Befunde zu den verschiedenen Merkmalen des Kriterienmix-Modells und Indikatoren für die einzelnen Merkmale wird im Rahmen dieses Positionspapiers verzichtet (für eine Übersicht vgl. MEYER, 2004).

Die zehn Merkmale reflektieren wir in Bezug auf das Rahmenkonzept bzw. die darin vorgeschlagenen didaktischen Leitlinien (vgl. Kap. 6.4 bzw. 6.2) und in Bezug auf Spezifika von Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen.

4 Lehren und Lernen in altersgemischten Klassen

An dieser Stelle wird eine Bestandesaufnahme gemacht über die aktuelle Situation im Umgang mit Heterogenität in Schulklassen in organisatorischer Hinsicht und es werden wichtige Erkenntnisse und Forschungsbefunde zu diesem Thema, auch aus Bezugsdisziplinen der Didaktik, dargestellt.

Vor dem Hintergrund der Prämisse, dass jede Interaktion des Kindes mit der Umwelt Lernen bedeutet, verwenden wir in diesem Positionspapier den Begriff Lernen synonym mit Begriffen wie Spielen, spielendes Lernen. Wir verzichten bewusst auf eine Auseinandersetzung mit dem Thema Spiel und verweisen auf das zu diesem Thema durch die EDK-Ost in Auftrag gegebene Positionspapier (Spiel).

4.1 Erkenntnisse zum Umgang mit Heterogenität in altersgemischten Klassen

Liegt das Augenmerk auf der Individualisierung der Lernprozesse wird die Unterrichtsplanung systematisch auf den individuellen Stand des einzelnen Kindes abgestimmt. Solche didaktische Modelle finden sich selten in der Praxis. Am ehesten umgesetzt werden entsprechende Modelle an Reform- und Versuchsschulen und an Schulen, die sich an spezifischen pädagogischen Ansätzen orientieren (z.B. Montessori, Reggio, Freinet, Dewey, Petersen).

Die lernstandsorientierte Differenzierung setzt auf die Bildung homogener Leistungsklassen oder -gruppen. Auch hier wird die Jahrgangsstruktur aufgehoben. Lernende werden entsprechend ihres Leistungsstands (und nicht des Alters) flexibel und situativ in Leistungsgruppen eingeteilt. Lernstandsgruppen als binnendifferenzierende Massnahme innerhalb von Klassen werden erprobt im Rahmen des Projekts EDK-Ost 4bis8. Erste Erfahrungen zeigen, dass Lehrpersonen Schwierigkeiten haben können, das Kriterium der Leistung bzw. des erwarteten Leistungspotential anzuwenden und dass stattdessen die Kinder tendenziell eher entsprechend ihrem Alter eingeteilt werden.

In traditionellen Unterrichtsmodellen und –praktiken (Jahrgangsklassen) wird oft von Individualisierung gesprochen als Unterrichtsform bzw. als einem Aspekt der Gestaltung von Unterricht, der sich von selbst versteht und entsprechend praktiziert wird. Jedoch wird selten konkretisiert, was gemeint ist in Bezug auf die praktizierten Unterrichtsformen und auf spezifische Aspekte entsprechender Unterrichtsgestaltung. Ebenso fehlen Aussagen zu Bedingungen und pädagogisch-didaktischen und/oder inhaltlichen Zielsetzungen im Zusammenhang mit Individualisierung. Dies hat zur Folge, dass auch aufgrund empirischer Untersuchungen kaum verlässliche Aussagen gemacht werden können über Zusammenhänge mit intendierten Effekten (wie Leistungssteigerung, Förderung der Entwicklung) und nicht erwünschten (Neben)effekten (WEINERT, 1997b).

WEINERT (1997b) fand in der Praxis vier Möglichkeiten, wie Lehrpersonen mit Leistungsheterogenität in der Klasse umgehen:

- Ignorieren der Unterschiede bezüglich Lernprozessen und Leistung (passive Reaktionsform).
- Anpassung der Lernenden an die Anforderungen des Unterrichts (substitutive Reaktionsform).
- Anpassung des Unterrichts an die lernrelevanten interindividuellen Unterschiede (aktive Reaktionsform).
- Gezielte Förderung der einzelnen Lernenden durch adaptive Gestaltung des Unterrichts (proaktive Reaktionsform): Lehrpersonen, die Unterricht proaktiv gestalten, tragen der Tatsache Rechnung, dass aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen nicht alle Lernziele von allen Schülern und Schülerinnen gleichermaßen erreicht werden können bzw. müssen. Ein wesentliches Element solchen Unterrichts ist dabei die differenzierte, regelmässige und systematische Erfassung des individuellen Lern- und Leistungspotential der Lernenden.

Seit den 1990er-Jahren laufen in Deutschland umfangreiche Schulversuche mit Schuleingangsstufen gemacht. In diesen Klassen werden Kinder des ersten und des zweiten Schuljahrs integriert zu einer altersgemischten Klasse mit flexibler Durchlaufzeit und mehreren Einschulungsterminen pro Jahr. Weitere Merkmale dieser Klassen sind die Zusammenführung grundschul-, sozial- und sonderpädagogischer Arbeit und der Verzicht auf Zurückstellungen. Die pädagogisch-didaktische Gestaltung des Unterrichts orientiert sich an der Entwicklungs- und Lernbiographie des einzelnen Kindes. Konkretisiert werden diese Orientierungsvorgaben mit Stichworten wie Binnendifferenzierung, individuelle Entwicklungsförderung und Förderdiagnostik. Die wissenschaftliche Begleitevaluation des Modellversuchs Baden-Württemberg zeigte bis anhin keine signifikanten Unterschiede jahrgangsgemischter Eingangsstufenklassen im Vergleich zu jahrgangshomogenen Kontrollklassen in Bezug auf die motivationale, kognitive und die soziale Entwicklung (GÖTZ, 2005).

4.2 Erkenntnisse zu pädagogisch-didaktischen und psychologischen Konzepten zur Heterogenität in Schulklassen

Nachfolgend werden Forschungsbefunde skizziert, die im Zusammenhang mit Didaktik für heterogene Eingangsstufenklassen als relevant beurteilt werden. Zurzeit existieren keine gesicherten Erkenntnisse zu entsprechenden Fragen aus heterogenen Eingangsstufenklassen, die das Altersspektrum 4- bis 8-Jährige (Basisstufe) bzw. 4- bis 7-Jährige (Grundstufe) umfassen. Die dargestellten Erkenntnisse beziehen sich auf Untersuchungen der Primarstufe, der 1. und 2. Klasse auf Primarstufe und Eingangsstufenversuchsklassen (altersheterogene Klassen der 1. und 2. Klasse Primarschule). Die dargestellten Erkenntnisse liefern Hinweise und lassen Schlussfolgerungen zu im Sinne von Prämissen für die Formulierung einer Didaktik für heterogene Eingangsstufenklassen sowie von Forschungsfragen.

4.2.1 Erkenntnisse zur Leistungsdifferenzierung innerhalb der Klassen

Für die Vorschule finden sich keine Untersuchungen zu diesem Thema. Die Forschungslage zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Primarstufe ist eher prekär und zudem nicht eindeutig. Generell fehlen breit angelegte Longitudinalstudien sowie auf verschiedene lokale Kontexte bezogene Feldexperimente. Die wenigen verfügbaren Untersuchungen sind nicht oder kaum vergleichbar, unter anderem, weil erhebliche Unterschiede bestehen zwischen den untersuchten Klassen und weil meist unklar ist, welche pädagogisch-didaktischen Konzepte angewendet wurden. Laut HAGSTEDT (2003) fokussiert der aktuelle Diskurs zudem vorwiegend Fragen zur "teachability" altersheterogener Gruppen.

Zusammenfassend für Untersuchungen aus dem deutschsprachigen Raum kann festgehalten werden, dass die wenigen Untersuchungen zu Selbsteinschätzung, Selbstbild und Leistungsmotivation insgesamt keine Unterschiede zeigen zwischen heterogenen Klassen und Jahrgangsklassen. Demgegenüber wurde eine leicht positivere Einstellung zur Schule gefunden bei Schülern und Schülerinnen der untersuchten heterogenen Klassen.

Forschung aus dem internationalen Raum zeigt:

- Methoden der Leistungsdifferenzierung stellen lediglich einen organisatorischen Rahmen dar; Wirkungsaussagen können nur für Kombinationen von Differenzierungsmodell und verwendeter Unterrichtsmethode getroffen werden.
- Bei jahrgangsübergreifender Differenzierung in der Grundschule ist die Bildung homogener Leistungsgruppen innerhalb von Klassen wirksam, wenn gleichzeitig direkte Instruktion zur Anwendung kommt.
- Auch für leistungsheterogene Gruppen können wirksame Unterrichtsmethoden entwickelt werden, die zu besseren Ergebnissen führen als der traditionelle Unterricht in leistungshomogenen Klassen.
- Schwächere Lernende und solche ohne Vorkenntnisse brauchen nebst entsprechenden Lernangeboten in besonderem Mass strukturierende und unterstützende Hilfestellungen durch Lehrpersonen (z.B. Cognitive Apprenticeship, Scaffolding).
- Verschiedene Autoren sehen heterogene Lerngruppen als Bereicherung für Lehr- und Lernprozesse und nicht als erschwerende Bedingung (PREUSS-LAUSITZ, 1993, HINZ, 1993, SCHADER, 2000 alle in HEINZEL & PRENGEL, 2002; ROSSBACH & WELLENREUTHER, 2002). Die Forschung geht in diesem Zusammenhang weiter davon aus, dass das Entwicklungs- und Leistungspotential der Lernenden unter günstigen Bedingungen grösser ist als unter ungünstigen. Als günstige Bedingung wird die Differenzierung der Anforderungen von Aufgaben und Lernzielen genannt, weil dies individuelle Lern- und Interessensvoraussetzungen berücksichtigt. Als wesentlich für adaptiven Lehrstil werden zudem genannt: ausgeprägte Individualisierung in Form ausgedehnter Phasen offenen Unterrichts mit Stillarbeitsphasen und genügend remedialer Instruktion durch die Lehrperson (HELMKE, 2003).

4.2.2 Erkenntnisse aus der Integrationsforschung

Obwohl sich die gut dokumentierte Forschung zur Integration von Kindern mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen in Regelklassen selten auf die Altersspanne der 4- bis 8-Jährigen und nie auf heterogene Klassen im Sinne von Basis- oder Grundstufen bezieht, werden folgende Befunde festgehalten, weil sie wichtige Hinweise für die Didaktik für heterogene Eingangsstufenklassen liefern können:

- Die Integrationsforschung der letzten 25 Jahre zeigt, dass die Sonderschulung Lernbehinderter keine positiven Effekte auf die schulischen Leistungen hat im Vergleich zu Schulung in Regelklassen, während gleichzeitig Regelklassenschüler und – Schülerinnen sowie Hochbegabte keine Leistungseinbussen erfahren, wenn Lernbehinderte integriert werden. Die Ergebnisse liefern auch keine Hinweise, dass die Förderung Hochbegabter in Regelklassen auf Kosten Leistungsschwacher geschieht (PREUSS-LAUSITZ, 1996, BLESS & KLAGHOFER, 1991; WOCKEN, 1987a, UNTERLEITNER, 1990, DUMKE, 1991, MERZ, 1984, TENT, 1991, HAEBERLIN et al. 1991, BÄCHTHOLD, 1990, alle in GRAUMANN, 2002).
- Im Bereich Selbsteinschätzung der eigenen Leistungsfähigkeit finden sich insgesamt ebenfalls keine Nachteile für Lernbehinderte in Regelklassen, während die Effekte bezüglich sozialer Integration für diese Gruppe Lernender positiv ausfallen. (HAEBERLIN, 2002, HAEBERLIN et al. 1991, BÄCHTHOLD in RANDOLL, 1991, TENT, 1991 in GRAUMANN, 2002). HEYER et al. (1997, in GRAUMANN, 2002) ziehen aufgrund einer Untersuchung das Fazit, dass Schulzufriedenheit und Zufriedenheit mit den Lehrpersonen in Integrationsklassen grösser sind als in Vergleichsklassen.
- Eine Reihe von Ergebnissen zeigt, dass die sozialen Kompetenzen von Schülern und Schülerinnen in heterogenen Gruppen wachsen. Gegenteilige Befunde finden sich nicht (GRAUMANN, 2002).
- Integrativer Unterricht bedeutet nicht einfach Lernen im selben Raum, sondern individuelle Förderung in einer Gemeinschaft (GRAUMANN, 2002).

4.2.3 Erkenntnisse zum Kooperativen Lernen in altersgemischten Klassen

LAGING (2003) unterscheidet drei Typen von Unterrichtsgestaltung in altersgemischten Klassen in Bezug auf Nutzung des Potentials der Heterogenität:

- Altersmischung beeinflusst den Unterricht nicht
- Altersmischung wird genutzt für soziale Lernprozesse in Kooperationen
- Altersmischung wird genutzt für soziale Lernprozesse in Tutoraten (Kinder lernen von Kindern)

Dieser gut dokumentierte Forschungsbereich liefert wesentliche Erkenntnisse für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen:

- In einer Zusammenstellung von Methoden kooperativen Lernens wird deutlich, dass kooperatives Lernen der Erreichung unterschiedlicher Ziele (kognitive, soziale, Motivation) dienen kann (HUBER, 2001).
- Im Gegensatz zu Jahrgangsklassen bieten altersheterogene Gruppen wesentlich bessere Möglichkeiten für kooperatives Lernen, weil sie Wahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Experten (Experten-Kinder nebst Lehrperson) bieten. Zwischen den Denk- und Sprachstrukturen von Kindern bestehen zudem weniger Unterschiede als solchen zwischen Erwachsenen und Kindern. Dies kann bessere Verstehensprozesse zwischen Kindern zur Folge haben. LAGING (2003) resümiert Untersuchungen in altersgemischten Klassen, die zeigen, dass die Lehrpersonen jedoch das Potential der Alters- und Leistungsheterogenität nicht nutzen.
- KRAPPMANN & OSWALD (1985) folgern aufgrund eigener Studien, dass der Zugang zu einem Sachinhalt mittels kommunikativen Lernens gefördert werden kann, dass Interaktionssituationen jedoch sorgfältig geplant werden müssen. In der neueren Literatur zu Erfahrungen mit Ungleichheit und Interaktionen zwischen Helfer und Hilfeempfänger finden sich Hinweise, dass konstruktivi-

ve Hilfeleistungen und die Annahme von Hilfe von Peers voraussetzen, dass Normen der Gegenseitigkeit entwickelt werden (PETILLON, 2005, DORAN, 1984, in FOOT et al. 1990).

- Versuche in einzelnen Schulen zeigen, dass ältere Kinder Lehrpläne und Wochenpläne für jüngere Kinder und Lehrmittel wie ABC-Lernbuch und Rechenbücher für Schulneulinge herstellen können. Diese Versuche lassen vermuten, dass die didaktischen Kompetenzen von Kindern unterschätzt werden (SCHÜTZ, 1997).
- Kooperatives Lernen kann auch unerwünschte, nicht intendierte Effekte haben (z.B. den sog. Matthäus-Effekt²).
- Befunde zahlreicher Untersuchungen zeigen Zusammenhänge zwischen Gewissheitsorientierung bzw. Ungewissheitsorientierung und entsprechenden Präferenzen für unterschiedliche Lernsituationen. Daraus folgert HUBER (1999, 2001), dass die pädagogisch-didaktische Herausforderung für Lehrpersonen einerseits darin besteht, möglichst alle Lernenden an die Auseinandersetzung mit Ungewissheit heranzuführen und dass kooperatives Lernen durch klare und spezifische, die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen kompensierende, Vorgaben der Lehrpersonen antizipierend strukturiert werden müssen (ebd. 1999, 2001).
- FOOT et al. (1990) nennen Faktoren, die kooperatives Lernen ungünstig beeinflussen, wie zu grosse Asymmetrien zwischen Lernenden oder ein ausgeprägtes Bedürfnis nach Übereinstimmung (agreement). Günstig beeinflusst wird kooperatives Lernen durch Interventionen Erwachsener, wenn sich die Interventionen auf Entscheidungsprozesse beschränken und wenn Lehrpersonen kooperative Lernprozesse inhaltlich und prozessual strukturieren.

4.2.4 Die entwicklungspsychologische und die kognitionspsychologische Sicht des Lehrens und Lernens

Die Kognitionspsychologie geht heute von einem Lernbegriff aus, der einem moderaten Konstruktivismus (vgl. Kap. 5.2) verpflichtet ist. Entsprechende Lernkonzepte, die an grundsätzliche Annahmen von PIAGET anschliessen, gehen davon aus, dass sich Kinder ihr Wissen in aktiver Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt konstruieren. Neuere Untersuchungen führten zu Revisionen der Theorie von PIAGET. Wichtig für die Altersspanne der 4- bis 8-Jährigen sind folgende Befunde:

- Bereits 4- bis 5-jährige Kinder sind zur Perspektivenübernahme in der Lage (FLAVELL et al. 1981, MASANGKAY et al. 1974).
- Schon 3-Jährige verstehen, dass Gedanken individuell und Anders nicht zugänglich sind und sich demzufolge von der physischen Welt unterscheiden (WELLMAN & ESTES (1986) und ESTES et al. (1989).
- Kinder stützen sich zur Erklärung eines biologischen Phänomens auf Begriffe und Erklärungsmodelle aus dem Bereich ihrer mentalen Bilder und Vorstellungen. Diese so genannt naiven Theorien (Theory of Mind) versetzen bereits 4- bis 5-Jährige in die Lage, das Denken eines Anders in ihre Urteile und in ihr eigenes Denken zu integrieren und zu verstehen, dass jemand aufgrund seiner Überzeugungen handelt und nicht aufgrund realer Tatsachen (SODIAN 1998).
- Kinder können bereits ab 2,5 Jahren Symbole erkennen Ob ihnen ein Symbol als Informationsquelle dienen kann, hängt jedoch vom Kontext ab. (DELOACHE et al.; z.B. 1987, 1991, 1997 zitiert in GISBERT, 2004) Entgegen den Befunden von PIAGET zeigten McGARRIGLE & DONALDSON (1974-75), dass 80% der untersuchten 4- bis 5-Jährigen das Konzept der Mengeninvarianz³ verstehen.
- Ähnlich wie PIAGET versteht SCHÄFER (1998, in LAEWEN & ANDRES, 2002) das Denken als inneren Verarbeitungsprozess, der die Selbst- und Welterfahrung des Kindes strukturiert. Er lehnt aber eine strenge Stufenabfolge in der Entwicklung ab und geht davon aus, dass sich Denken in mehreren qualitativen Sprüngen vollzieht. KIRST & WILKENING (1991, in LAEWEN & ANDRES, 2002) gehen einig mit PIAGET, dass Entwicklung durch Anpassung an die Umwelt erfolgt, zeigt

² Die Bezeichnung *Matthäuseffekt* spielt auf den - umgangssprachlich verkürzten - Satz aus dem Matthäusevangelium an (Mt 25,29): „Wer hat, dem wird gegeben.“ Bezogen auf die Lehr-Lernforschung meint dies, je mehr Vorwissen jemand hat, desto mehr profitiert er von einer Lernsituation.

³ Mengeninvarianz meint die Unveränderlichkeit einer Menge: Eine Flüssigkeitsmenge beispielsweise verändert sich nicht, auch wenn sich durch Umschütten in ein anderes Gefäss die Höhe bzw. Breite der Flüssigkeitssäule verändert.

ten jedoch, dass das Wissen im gesamten Entwicklungsverlauf auf verschiedenen Ebenen repräsentiert ist und dass diese Komponenten zusammen wirken und sich parallel entwickeln. In diesem Sinn geht auch SODIAN (1998) davon aus, dass Entwicklung nicht bereichsübergreifend, sondern bereichsspezifisch in unterschiedlichem Tempo verläuft und dass Kinder bezüglich verschiedener Themen auf unterschiedlichen Stufen handeln können.

- CHI (1978) untersuchte die Auswirkungen von Vorwissen auf die Gedächtnisleistungen von Experten und Novizen (am Beispiel des Schachspiels) und zeigte, dass weder Alter noch altersstufenspezifischer Entwicklungsstand für Leistung und Lernerfolg ausschlaggebend sind, sondern das spezifische Vorwissen. Diese und weitere Befunde veranlassten BROWN & DELOACHE (1978), Kinder als universelle Novizen zu bezeichnen, die sich von Erwachsenen vor allem dadurch unterscheiden, dass sie über weniger Wissen verfügen.

4.2.5 Die konstruktivistische Sicht von Lehren und Lernen

Die Grundannahme konstruktivistisch orientierter Didaktiken ist, dass im Prozess der Wahrnehmung keine objektive Realität sondern vielmehr eine relative und subjektive Wirklichkeit geschaffen wird. Das Modell der Konstruktion geht damit von der erkenntnistheoretischen Ansicht aus, dass Wissen nicht eine Kopie sondern eine Konstruktion von Wirklichkeit ist: Sinnesdaten werden in den neuronalen Netzen des Gehirns verarbeitet und im Gedächtnis gespeichert, indem sie mit Vorerfahrungen verglichen und ihnen Bedeutungen zu geschrieben werden. Über Sprache wird Wissen ausgetauscht und objektiviert (vgl. MATORANA, VARELA, von GLASERSFELD, ROTH, SCHMIDT in GASSER 2000).⁴

Zusammenfassend geht konstruktivistisch orientierte Didaktik von folgenden Prämissen aus:

- Wissen als solches kann nicht übermittelt werden. Ein Organismus kann Wissen nur erwerben, indem er sich dieses selbst konstruiert.
- Lernen bedeutet Selbst- bzw. Neuorganisation von Wissen, die sich auf der Basis der Wirklichkeits- und Sinnkonstruktion jedes einzelnen lernenden Individuums vollzieht und damit relativ individuell und wenig prognostizierbar ist.
- Lehren geschieht demzufolge in der Absicht, die Umwelt von Lernenden so zu gestalten, dass diese die Möglichkeit erhalten, kognitive Strukturen aufzubauen, die den Lernzielen und damit den Intentionen des Unterrichts entsprechen.
- Lehren bedeutet zudem die Vorbereitung variations- und anforderungsreicher, multimodaler, interessens- und kommunikationsorientierter Lernumgebungen, die an den subjektiven Erfahrungen der Lernenden anknüpfen und gleichzeitig Probleme beinhalten, die pragmatisch und interaktiv zu deren Lösung und damit zu Aufbau und Erweiterung von Wissen einladen.
- Kooperation, Kommunikation und Interaktion dienen der Problemdefinition und –lösung, wobei der Aushandlung von Bedeutungen grosses Gewicht zukommt (vgl. GLASERSFELD, 1999)

4.2.6 Die sozialkonstruktivistische Sicht von Lehren und Lernen

Die sozialkonstruktivistische Sicht von Lehren und Lernen erweitert die konstruktivistische Sicht um den Aspekt der sozialen Umwelt: Vertreter des Sozialkonstruktivismus sehen Lernen vorrangig als Reproduktion kulturhistorisch determinierten Wissens und als sozialen Aushandlungsprozess in Kooperations- und Kommunikationsbeziehungen (BRANSFORD et al., 1999, GIEST, 2001, Überblick: LOMPSCHER, 1999). In der entwicklungspsychologischen und der pädagogisch-psychologischen Literatur sind sozialkonstruktivistische Positionen relativ neu (z.B. BRUNER, 1996, NELSON, 1996, PALINCSAR, 1998).

⁴ Demgegenüber knüpft das Modell der Instruktion an HERBART, REIN und AUSUBEL an und geht davon aus, dass Lernen ein rezeptiver Prozess der Wissensaneignung ist.

In der Pädagogik von Kindergarten und Grundschule gewinnt VYGOTSKI (1979) zunehmend an Einfluss. Er sah Sprache als zentrales geistiges Werkzeug, das der Handlungssteuerung dient und damit hilft, geistige Prozesse zu organisieren und zu regulieren und höhere Ebenen des Denkens zu entwickeln. Aus dieser Perspektive ist formale Bildung der Schlüssel jeder Entwicklung. Ebenfalls auf VYGOTSKI zurück geht das Konzept der Zone der proximalen Entwicklung: Damit ist der Entwicklungsbereich oder das Entwicklungsniveau gemeint, in der an vorhandenes Wissen angeknüpft wird und neue kognitive Fähigkeiten aufgebaut werden. In der Zone der proximalen Entwicklung sind förderndes und lernbegleitendes pädagogisches Handeln fruchtbar im Sinn von Entwicklungsförderung. An dieses Konzept schliessen Forschungsbefunde an, die zeigen, dass die Qualität der Interaktion entscheidend ist für Lernprozesse: Kinder scheinen dann am meisten zu profitieren, wenn sie mit einem Experten als Partner interagieren können. In Interaktion mit Anderen erwerben Kinder ausser den Inhalten auch Wissen über Methoden, sich die Inhalte anzueignen (vgl. z.B. LIEGLE, 2002, PERLMUTTER et al. 1989, ROGOFF, 1997, ROGOFF et al. 1993).

Das Konzept der Zone der proximalen Entwicklung gewinnt in der Vorschul- und Grundschulpädagogik zunehmend an Bedeutung. Vor dem Hintergrund eines konstruktivistischen bzw. sozialkonstruktivistischen Lernbegriffs verändert sich die Rolle der Lehrperson vom Lehren als Übermittlung von Wissen hin zum Lehren als Unterstützung der Lernenden bei der Wissenskonstruktion (VERMUNT & VERLOOP, 1999, RUSTENMEYER, 1999, GLASERSFELD, 1999).

4.2.7 Metakognition als Voraussetzung zum eigenständigen Lernen

Ausgehend von FLAVELL (1976) und BROWN (1978) wird unter *Metakognition* das Nachdenken und das eigene Wissen über die eigenen kognitiven Vorgänge und das eigene Lernen verstanden⁵, das heisst, ein Bewusstsein über die eigenen Fähigkeiten und Stärken beim Lernen und über Lücken und Schwächen. Die Reflexion des eigenen Lernens ist eine wesentliche Voraussetzung, sich intuitiv eingesetzter Lernstrategien bewusst zu werden, diese dadurch weiter zu entwickeln und auch gezielter zu nutzen. Der Begriff *eigenständig Lernen*⁶ ist aus pädagogisch-psychologischer und lernzielorientierter Perspektive eng mit demjenigen der Metakognition vernetzt. Metakognitive Kompetenzen gelten als ein wesentlicher Baustein selbstregulierten (selbstgesteuerten) Lernens (vgl. z.B. GUDJONS, 2003; BOECKAERTS, 1996, CORNO, 1986, WINNE, 1996, ZIMMERMANN, 1990 alle in LOCKL & SCHNEIDER (2003). Eigenständiges Lernen vollzieht sich auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung und findet in verschiedenen Ausprägungen statt (SIMONS, 1992). Selbststeuerung meint damit, dass Lernende einen Teil der Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und in entsprechend unterschiedlichem Ausmass Unterstützung und Hilfe von Experten (Lehrpersonen, Peers) in Anspruch nehmen.

Für die Entwicklung der Metakognition scheinen nebst der Erhöhung der Informationsverarbeitungsgeschwindigkeit die zunehmende Nutzung von Strategien und das im wesentlichen daraus abgeleitete metakognitive Wissen (Metagedächtnis) sowie das bereichsspezifische Wissen wichtige Rollen zu spielen. Es besteht mehrheitlich Konsens, dass die im Grundschulalter beobachtbare deutliche Verbesserung von Gedächtniskompetenzen wesentlich auf diese Einflüsse zurückzuführen ist (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 2001, BJORKLUND, 2000, COWAN, 1997, SCHNEIDER & BJORKLUND, 1998, 2003).

Zusammenfassend für *Forschungen aus Kognitions- und Entwicklungspsychologie* zu Metakognition stellt KOHN (2000) fest, dass über metakognitive Kompetenzen und Prozesse, sowie deren Entwicklung eine kaum noch überschaubare Fülle von Teilerkenntnissen zusammengetragen wurde. Nachfolgend zitierte Untersuchungen aus Kognitions- und Entwicklungspsychologie können die Entwicklung

⁵ Neuere Definitionen unterscheiden die Komponenten Wissen, Regulation und Kontrolle und – in Abgrenzung an psychische Funktionen wie Denken, Gedächtnis und Problemlösen - als wesentliches Kriterium die bewusste Steuerung eigener Lernprozesse (HASSELBORN, 1992, für eine Übersicht KOHN, 2000).

⁶ Begriff eigenständig Lernen ist abzugrenzen von den Begriffen Selbsttätigkeit und Selbständigkeit: Selbsttätigkeit betont als didaktische Kategorie das eigene Tun und weist auf das Ziel der Selbständigkeit und Selbstwerdung (MARAS et al., 2005).

metakognitiver Kompetenzen der 4- bis 8-Jährigen exemplarisch dokumentieren (Überblick: vgl. KAIL, 1992, SCHNEIDER, 1989):

- Im Zuge des Spracherwerbs erlernen Kinder bereits früh die Bedeutung mentaler Verben: In der Regel kennen und verwenden Fünfjährige Verben wie wissen, vergessen, erinnern oder raten und verfügen somit über die Fähigkeit, die eigene Gedächtnistätigkeit zu reflektieren, was als metakognitive Kompetenz bezeichnet werden kann. Die meisten Fünfjährigen wissen, dass das Alter einen Einfluss auf Gedächtnisleistungen hat, während gleichzeitig das gedächtnisbezogene Selbstkonzept regelmässig durch unrealistische Selbstüberschätzung gekennzeichnet ist.
- Nebst dem Wissen um Faktoren, welche die eigene Person betreffen, entsteht Wissen um die Relevanz von Aufgabenmerkmalen, Aufgabenkomplexität, Einfluss von Lärm. Die für eine Aufgabe zur Verfügung stehende Zeit wird von der Mehrzahl der Sechsjährigen realistisch eingeschätzt.
- In den Grundschuljahren entwickelt sich die Fähigkeit relationalen Faktoren, wie beispielsweise dem Wissen über Gruppierungsstrategien, adäquaten Wert beizumessen und externe Hilfen systematisch wahrzunehmen (z.B. LOCKL & SCHNEIDER, 2003).

Studien zu Transfer und Lernstrategien aus der pädagogischen und pädagogisch-psychologischen Forschung zeigen generell:

- Der Aufbau kognitiver Schlüsselkompetenzen wie eigenständiges Lernen kann nicht unabhängig von spezifischem Fachwissen stattfinden (MANDL & FRIEDRICH, 1992). Metakognitive Bewusstheit und metakognitives Wissen können nicht instruiert werden, sondern müssen über Selbsterfahrung und Reflexion über das eigene Lernen und die eigenen Lernprozesse aufgebaut werden (vgl. z.B. BECK et. al. 1991, 1994). Untersuchungen zur Förderung metakognitiver Komponenten im Unterricht mittels entsprechender didaktischer Konzepte dokumentieren erfolgreiche Beispiele (z.B. SCHOENFELD, 1987 zum Mathematikunterricht, PANLINSKAR & BROWN, 1984, ROSENSHINE & MEISTER, 1994 zum Lesen und Textverstehen).
- LOCKL & SCHNEIDER (2003) vermuten, dass die qualitative Veränderungen während der Grundschulzeit besonders Dank der zunehmenden Fähigkeit, die Ergebnisse aus den Überwachungsprozessen sinnvoll zu nutzen für die Steuerung der weiteren Lernzeit stattfinden. Daraus schliessen sie, dass selbstreguliertes Lernen gefördert werden kann durch entwicklungs- und lernstandsorientierte Passung von Aufgaben und Aufgabenauswahl, durch Instruktionen und Hilfestellungen.

In der *Vor- und Grundschulpädagogik* ist das Themenfeld metakognitive Kompetenz mehr oder weniger neu und in der internationalen empirisch orientierten Literatur kaum repräsentiert. Obgleich sich einige Autoren und Autorinnen mit der gezielten Förderung kognitiver und metakognitiver Lernprozesse im Kindergarten befassten (vgl. z.B. HELM et al. 1998), fehlt es an Evidenz zur Effizienz metakognitiver Ansätze in Bezug auf die kognitive Entwicklung bzw. den Erwerb lernmethodischer Kompetenzen. Eine Ausnahme bilden die Arbeiten von PRAMLING (1990, 1996), die einen metakognitiv orientierten Ansatz für den Kindergarten entwickelte. Ihre Untersuchungen bei 4- bis 7-jährigen Kindern zu kindlichen Konzepten des eigenen Lernens zeigen, dass 4- bis 7-Jährige Vorstellungen zum eigenen Lernen entwickeln. Diese gliedern sich inhaltlich (Vorstellungen, was gelernt wurde) und metakognitiv (Vorstellungen, wie gelernt wurde) in je drei Entwicklungsstufen. Im Alter von 6 bis 7 verstand die Mehrheit der untersuchten Kinder, dass Lernen ein kontinuierlicher Prozess ist, zudem sie aktiv beitragen (GISBERT, 2004).

Als frühe Form von Metakognition und als Zwischenschritt zwischen externer Verhaltensregulation und zunehmender Selbstregulation kann das von VYGOTSKI (1979) als *Private Speech* bezeichnete Zuseich-selbst-Sprechen bezeichnet werden. Folgende Forschungsbefunde scheinen im Zusammenhang mit Didaktik für die Altersspanne 4 bis 8-Jähriger von Interesse zu sein:

- Verschiedene Studien zeigen, dass Private Speech mit zunehmendem Alter der Kinder für Ausenstehende unverständlich wird und die Äusserungen in abnehmendem Mass einem sozialen

Dialog entsprechen. Private Speeches basieren dieser Logik folgend auf Kommunikation mit sich selbst und dienen der Selbstregulation (vgl. dazu u.a. bei DELOACHE & BROWN 1987, 1997, FEIGENBAU, 1992, MANNING & WHITE, 1990). MANNING et al. (1994) untersuchten den Übergang bei Private Speech von der externalisierten zur internalisierten Form im Rahmen dreier Studien bei Kindergartenkindern und konnten vier Stufen differenzieren und Zusammenhänge zeigen zwischen den Stufen 2 bis 4 und zunehmender Autonomie, kognitiver Leistungsfähigkeit und Kreativität.

- Interventionsprogramme, in denen versucht wurde, die Selbstregulation bei Kindern direkt zu fördern durch ein Training von Private Speech, zeigten wenig Erfolg. Analog zum eigenständigen Lernen wird Private Speech für Interventionen offenbar nur vermittelt nutzbar. (vgl. dazu BERK & POTTS, 1991, BERK & LANDAU, 1993, BERK, 1994). BIVENS & BERK, 1990 machten deutlich, dass Private Speech nicht immer unmittelbare Effekte zeigt auf die Leistungen: Erst- und Zweitklässler, die häufig Private Speech benutzen, zeigten erst im 2. bzw. im 3. Schuljahr bessere Leistungen (in GISBERT, 2004).

5 Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen

In diesem Kapitel werden didaktische Modelle und Konzepte beschrieben, die von Relevanz sind für eine Didaktik für altersheterogene Klassen 4-bis 8-Jähriger. Am Anfang stehen die Beschreibungen von Didaktik als wissenschaftlicher Disziplin und eines Verständnisses einer Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen. Anschliessend werden für eine entsprechende Didaktik bedeutsame didaktische Modelle beschrieben, gefolgt von einer Darstellung didaktischer Konzepte im Sinne von Gesamtorientierungen für didaktisch-methodisches Handeln und einer nicht abschliessenden Auflistung wichtiger Unterrichtskonzepte. Die Beschreibung und der Vergleich der didaktischen Kulturen des Kindergartens und der Unterstufe. Die Darstellung des Konzepts offener Unterricht als geeigneter Rahmen für Unterricht in altersgemischten Klassen sowie fachdidaktischer Aspekte sind die weiteren Themen dieses Kapitels.

5.1 Verständnis von Didaktik

Didaktik ist eine Unterdisziplin der Pädagogik, die ihre Erkenntnisse aus Partnerwissenschaften wie den Erziehungswissenschaften (z.B. Curriculumtheorie, Bildungstheorie, Unterrichtsmethodik), oder Nachbardisziplinen wie Psychologie (z.B. Lern- und Entwicklungstheorien) und Soziologie (z.B. Sozialisationstheorien), Anthropologie und Wissenschaftstheorie bezieht. Für die Fachdidaktiken kommen nahezu sämtliche etablierten Wissenschaftsdisziplinen hinzu.

Als Wissenschaft zielt Didaktik auf logisch konsistente und empirisch überprüfbare Denkmodelle (Paradigmen, theoretische Modelle), die Bedingungen, Verlaufsformen und Wirkungen der planmäßigen Beeinflussung Lernender durch personale und/oder technische "Lehrsysteme" beschreiben (BLANKERTZ, 1969). Die Literatur bietet eine Vielfalt von Varianten didaktischer Theorien und Modelle und damit des Begriffs Didaktik: Didaktiken können kategorisiert bzw. definiert werden nach Gegenstandsfeldern, mit entsprechend eng bzw. weit definiertem inhaltlichem Umfang.

In fachwissenschaftlicher Hinsicht wird unterschieden zwischen Allgemeinen Didaktiken, Fachdidaktiken sowie verschiedenen Stufendidaktiken. Allgemeine Didaktiken stellen den Anspruch, theoretisch und umfassend Voraussetzungen, Möglichkeiten und Konsequenzen von Lehren und Lernen aufzuklären. Fachdidaktiken erforschen und strukturieren spezifische Fragestellungen und Probleme eines Unterrichtsfachs. Verschiedene Spezialdidaktiken wie Stufendidaktiken (z. B. Kindergarten) und Schulform- bzw. Schulartdidaktiken (z.B. integrierte Sekundarstufe I), Bereichsdidaktiken (z.B. Umwelterziehung), fächerintegrierende und fächerübergreifende Didaktiken (z.B. Sachunterricht), aufgabenfeldbezogene Didaktiken (für ausserschulische Tätigkeitsfelder wie z.B. Mediendidaktik) untersuchen und strukturieren entsprechendes didaktisches Handeln (MEYER, 2004).

Für die Formulierung eines Rahmenkonzepts für Didaktik für heterogene Eingangsstufenklassen gehen wir von folgendem Verständnis von Didaktik aus:

- Als Theorie beschreibt sie komplexe Wechselwirkungen zwischen verschiedenen Faktoren (Intentionen, Themen, Verfahren, Medien, Individuum, Soziales Umfeld u.A.), die Unterricht beschreiben. Dabei stellt sie den Anspruch, theoriegeleitet Voraussetzungen, Möglichkeiten und Konsequenzen von Lehren und Lernen aufzuzeigen.
- Als allgemeine Didaktik beschäftigt sie sich relativ unabhängig von spezifischen Lerninhalten mit der Gestaltung von Lehren und Lernen.
- Als Stufendidaktik strukturiert und untersucht sie didaktisches Handeln für altersheterogene Eingangsstufenklassen.
- Als Stufendidaktik für 4- bis 8-Jährige geht sie von einer fächerübergreifenden Ansatz aus, der die Perspektive der Fachdidaktiken integriert und ist entwicklungsorientiert.

5.2 Didaktische Modelle und Ansätze, Konzepte, Methoden

Nirgendwo in der Pädagogik sind Begriffe und Konzepte so unklar definiert und gegeneinander abgegrenzt wie im Bereich Didaktik (MEYER, 2004). Nachfolgend der Versuch einer Klärung von Begriffen, die im Zusammenhang mit diesem Positionspapier wesentlich scheinen:

5.2.1 Allgemeindidaktische Modelle und Ansätze

In der Literatur findet sich ein vielschichtiges Gemenge allgemeindidaktischer Modelle bzw. Ansätze. Sie unterscheiden sich hauptsächlich in ihrem ziel- bzw. problembezogenen und wissenschaftsmethodischen Schwerpunkt und ihrem damit zusammenhängenden Geltungs- und Anwendungsbereich sowie in ihrer historischen Entstehungszeit. Keine ist allgemein im Sinne jeglicher möglicher Konkretisierung didaktischen Denkens. Als Ausdruck bildungsbürgerlichen, technologischen, dialektischen oder postmodernen Denkens bleiben sie interessengebunden einseitig und damit in gewissem Mass subjektiv. Seit den 1990er-Jahren, beeinflusst vom Diskurs zum Konstruktivismus, löste sich die Didaktik von ihrer Fixierung auf Handlungswissenschaft für Lehrende, fokussiert heute alle Lehr-Lern-Arrangements und rückt die Lernenden vermehrt ins Zentrum.

Didaktische Ansätze und Konzepte, die dem Konstruktivismus verpflichtet sind, prägen heute Lehrpläne und Unterricht. Für die Gestaltung von Unterricht in altersheterogenen Klassen 4- bis 8-Jähriger ist ein differenziertes Verständnis des Konzepts und möglicher Ausprägungen wichtig. Deshalb werden nachfolgend konstruktivistisch-orientierte didaktische Ansätze sowie der Ansatz der kommunikativen Didaktik skizziert. Aus diesen Ausführungen wird unter Anderem ersichtlich, dass die Ansätze etliche Gemeinsamkeiten aufweisen.

Konstruktivistisch orientierte Didaktik geht von den Prämissen aus, die in Kapitel 4.2.5 skizziert wurden. Der wissenschaftliche Diskurs der letzten 15 Jahre drehte sich um die gegensätzlichen bzw. sich ergänzenden Modelle der Instruktion bzw. Konstruktion (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1999), d.h. um die Frage, wie akzentuiert bzw. moderat die theoretischen Annahmen des Konstruktivismus in der Praxis umgesetzt werden sollen: Das Modell der Instruktion geht davon aus, dass Lernen ein rezeptiver Prozess der Wissensaneignung ist. Demgegenüber geht das Modell der Konstruktion von der Ansicht aus, dass Wissen nicht eine Kopie sondern Konstruktion der Wirklichkeit ist (MATURANA, VARELA, von GLASERSFELD, ROTH, SCHMIDT in GASSER 2000). Vertreter eines moderateren konstruktivistischen Ansatzes - auch pragmatischer Konstruktivismus genannt - vertreten die Ansicht, dass effektiver Unterricht in einer immer wieder zu neu suchenden und definierenden Balance zwischen instruktivistischen und konstruktivistischen Sequenzen zu finden ist. Moderate Ansätze haben sich im heutigen Diskurs mehrheitlich durchgesetzt (REINMANN-ROTHMEIER & MANDL, 1999). Weniger klar fallen Antworten aus auf die Frage, wie entsprechende Konzepte in der praktischen Unterrichtsgestaltung umgesetzt werden: Hier ist anzunehmen, dass die Umsetzung stark geprägt sein

dürfte vom Verständnis des Ansatzes bzw. den unterschiedlichen Vorstellungen der einzelnen Lehrperson. Weiter muss vermutet werden, dass diese Vorstellungen eher durch subjektive Alltagstheorien der Lehrpersonen genährt sind als durch objektive wissenschaftliche Theorien. In Bezug auf die konkrete Unterrichtsgestaltung betrachten wir dies als problematisch.

Vertreter der *kommunikativen Didaktik* betrachten Unterricht als kommunikatives Geschehen, fokussieren die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden und betonen die Gestaltung der Beziehungsebene. Wesentliche Merkmale des Modells sind:

- die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache zwischen Lehrenden und Lernenden;
- die Kommunikation über Vorwissen und Wissen und Metakognition;
- die Fokussierung der Zone der proximalen Entwicklung;
- die systematische Dokumentation der Lernprozesse seitens Lernender und Lehrende.

Diese Orientierung am Grundmuster der menschlichen Kommunikation stellt ein geeignetes Modell dar für Rückkoppelungen im Unterricht zwischen Angebot und Nutzung bzw. zwischen Lehrenden und Lernenden (RUF et al., 2002) und damit für die Gestaltung moderat konstruktivistisch-orientierten individualisierenden Unterrichts. Auch für die Fokussierung pädagogisch-didaktischen Handelns auf die Zone der proximalen Entwicklung ist eine Didaktik, die Kommunikation als zentrales Element sieht, geeignet. Dasselbe gilt für den Austausch von Wissen und Vorstellungen über Inhalte und metakognitives Wissen sowie für eine dem Alter 4-bis 8-Jähriger angepasste Dokumentation bzw. Kommunikation über Lernprodukte und -prozesse.

5.2.2 Didaktische Konzepte, Unterrichtskonzepte, Unterrichtsmethoden

In Abgrenzung zu didaktischen Modellen können *didaktische Konzepte* (auch: *Unterrichtskonzepte*) bezeichnet werden als Gesamtorientierungen didaktisch-methodischen Handelns, in denen ein begründeter Zusammenhang von Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidungen hergestellt wird.

In der Regel entsprechen sie einem der drei folgenden Grundparadigmata: Angeleitetes Lernen (Lehrperson steuert Lernprozesse, indem sie doziert, erläutert, anordnet, schrittweise und aufbauend vorgeht, kontrolliert, korrigiert, Rückmeldungen gibt), moderiertes Lernen (Lernprozesse werden situativ mit Lernangeboten angeregt, angeleitet und unterstützt) (z.B. Cognitive Apprenticeship) und autonomes Lernen (Lehrperson berät, ist Gesprächspartner (GASSER, 2003)). Aus dieser Aufzählung geht hervor, dass didaktische Konzepte in der Regel auf dem Kontinuum Instruktion - Konstruktion bzw. einordnen lassen und damit mehr oder weniger moderat konstruktivistischen Ansätzen. Didaktische Konzepte orientieren sich damit an ausformulierten oder implizit unterstellten handlungsleitenden Prinzipien indem sie das Lehrer-Schüler-Verhältnis, das Methodenrepertoire, die Gestaltung der Lehr-Lern-Angebote beschreiben. Im Gegensatz zu didaktischen Modellen stellen didaktische Konzepte jedoch nicht den Anspruch, jeglichen möglichen Unterricht theoretisch zu fassen und zu strukturieren. Oft fokussieren sie bestimmte Aspekte, und weisen häufig eine gewisse Nähe auf zu bestimmten Unterrichtsfächern, allgemein- und fachdidaktischen Traditionen. Sie richten sich zudem nach formulierten oder implizit unterstellten handlungsleitenden Prinzipien.

Wie Unterrichtskonzepte zeigen *Unterrichtsmethoden* Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung auf. Definitionen beider Konzepte sind wenig trennscharf und weisen entsprechende Überschneidungen auf. MEYER (2004) schlägt deshalb eine Ordnungssystematik vor, die unterscheidet zwischen Makro-, Meso- und Mikromethodik:

Nachfolgend stellen wir eine Übersicht wichtiger Unterrichtskonzepte der traditionellen Didaktiken von Kindergarten und Unterstufe dar, die auch für Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen von Bedeutung sind. Die Zusammenstellung orientiert sich am didaktischen Ordnungsraster von MEYER (2004), das um die Rubrik didaktisch-pädagogische Konzepte erweitert wurde (für einen wei-

tergehenden Überblick vgl. JANK & MEYER, 1991). Die Übersicht erhebt weder den Anspruch auf Vollständigkeit noch auf Übereinstimmung mit der Terminologie der jeweiligen Stufen.

didaktisch- pädago- gische Konzepte	Makromethodik didaktische Grossformen	Mesomethodik			Mikromethodik
		Dimensionen methodischen Handelns			
		Sozialfor- men	Handlungsmuster Lehr-Lernformen	Verlaufsformen Rhythmus	
Froebelpädagogik Freinetpädagogik Montessoripädagogik Reggiopädagogik Situationsorientierung Handlungsorientierung Erfahrungsorientierung Individualisierung Lernzielorientierung	Lehrgänge Offener Unterr. Freiarbeit/-spiel Projektarbeit	Plenum Gruppen Team Einzel	Spiel Wochenplan Werkstatt u.a.	Einstieg Erarbeitung Ergebnis Schlaufen Pausen u.a.	zeigen vormachen modellieren provozieren u.a.

Abbildung 3: Übersicht wichtiger Unterrichtskonzepte der traditionellen Didaktiken von Kindergarten und Unterstufe

5.3 Traditionelle Didaktiken von Kindergarten und Unterstufe

Didaktik, Unterrichtskonzepte und Methoden der Primarschule gehen grundsätzlich von der Prämisse aus, dass Altersjahrgangsklassen einigermassen homogen sind. Diese Annahme wurde allerdings in den letzten Jahren zunehmend relativiert, weil die Lernvoraussetzungen der Kinder auch in Regelklassen immer heterogener wurden. Demgegenüber sehen sich Lehrpersonen des Kindergartens in grösserem Mass mit heterogenen Klassen konfrontiert, insbesondere was die inter- und intraindividuelle Entwicklung und entsprechende Lernvoraussetzungen, aber auch die soziale Herkunft der Kinder betrifft. Mit der Einführung von zweijährigen Kindergartenangeboten, vergrösserte sich das Spektrum der Heterogenität zusätzlich auf mindestens zwei Altersjahrgänge. Entsprechend diesen Rahmenbedingungen geht die Kindergartendidaktik in einem relativ hohen Mass vom Konzept der Individualisierung aus.

Die traditionelle Arbeit von Kindergartenlehrpersonen zeichnet sich aus durch grosse methodische Vielfalt, die eine hohe Kompetenz, situativ auf individuelle Bedürfnisse der Kinder einzugehen, erfordert. Im Kindergarten liegt das Schwergewicht auf der ganzheitlichen Förderung des Kindes und auf einer breiten Schulung der Sinneswahrnehmung. Zu den primären Lernzielen gehören die Grundregeln des sozialen Umgangs und die Förderung der Selbstkompetenz. Das Spiel, und damit das freie, tätigkeitsorientierte, eher beiläufige Lernen, stellt die wichtigste Erlebens-, Lern- und Arbeitsform im Kindergarten dar. Ein vielfältiges, sorgfältig vorbereitetes Angebot ermöglicht es den Kindern, wesentliche primäre Lernerfahrungen zu machen. Wichtig ist die aktive Spielbegleitung durch die Lehrperson indem sie anleitet, fördert und fordert.

Im Kindergarten hat die *Rhythmisierung der Halbtage* Tradition und bietet Kindern wie Lehrpersonen Orientierungshilfe. Im Wechsel von freier, angeleiteter und geführter Tätigkeit, der Arbeit mit der ganzen Klasse, in Gruppen, zu zweit oder für sich allein erhalten die Kinder vielfältige Lerngelegenheiten. Der Rhythmus der Schultage im Kindergarten ermöglicht auch das längere Verweilen bei einer Tätigkeit. Die Dauer der einzelnen Sequenzen ist flexibel und richtet sich nach Ziel, Inhalt, Methodenwahl und Entwicklungsstand der Gruppen bzw. einzelner Kinder. Einzelne Sequenzen werden nacheinander oder parallel gestaltet, gleiche Inhalte und Ziele können Gegenstand verschiedener Sequenzen sein. In geführten, häufig auch in angeleiteten Sequenzen werden verschiedene Unterrichtsmethoden bzw. -konzepte angewendet. Eine Sequenz wird mittels verschiedener didaktischer bzw. methodischer Schritte gegliedert. Unterrichtskonzepte bzw. -methoden werden in der Gross-, Teil- oder Kleingrupp-

pen eingesetzt. (GASSER, 2003, für einen Überblick CHANSON, 2004). Sowohl der Tages- als auch der Jahresablauf sind durch zahlreiche Rituale strukturiert.

Im Vergleich zum Kindergarten ist der Rhythmus in der Unterstufe durch kürzere Zeiteinheiten geprägt. Externe Sachzwänge, wie Turnhallenbelegung, Unterricht durch externe Fachkräfte (z. B. Textiles Werken) erschweren es, täglich einen ruhigen, auf die Entwicklung der Kinder abgestimmten Arbeitsrhythmus beizubehalten. Hinzu kommt noch der Druck, mit der Klasse die Lernziele zu erreichen, was einen schnelleren Arbeitsrhythmus forciert. In der Schule nimmt der Anteil der geführten Tätigkeiten, auch des gelenkten Spiels, markant zu. Primat hat das gezielte, aufgabenorientierte und zweckgebundene Lernen. Das systematische Lernen erfordert vom Kind die Kenntnis verschiedener Arbeits- und Lerntechniken.

Wie die Kindergartendidaktik zeichnet sich aber auch die Unterstufendidaktik durch grosse methodische Vielfalt aus und stellt insbesondere ludische, emotionale, handelnde sowie soziale Aspekte in den Mittelpunkt. Durch die verbreitete Einführung erweiterter Lernformen auf der Primarstufe näherte sich die Unterstufendidaktik der Lernkultur des Kindergartens an. Dies wird bei oberflächlicher Betrachtung insbesondere von Lehrpersonen der einen oder andern Stufe, jedoch auch von Aussenstehenden oft ungenügend erkannt. Ein Grund dürfte in der Verwendung teils unterschiedlicher Begriffe liegen. So werden heute im Kindergarten Zeiteinheiten und Unterrichtsformen Sequenzen genannt und differenziert in geführte, freie, angeleitete und verbindende Sequenzen. In der Primarschule ist die Zeiteinheit nach wie vor die Lektion, im Rahmen derer unterschiedliche Unterrichtsformen bzw. didaktische Konzepte von Frontalunterricht bis zum Wochenplan und Freiarbeit zur Anwendung kommen.

Bei genauerer Betrachtung von Theorie und Praxis kristallisieren sich wesentliche Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede der Didaktiken von Kindergarten und Unterstufe heraus. Die Bedeutung des authentischen, von konkreten Erfahrungen des Kindes ausgehenden, Lernens und die Schaffung einer günstigen Lernatmosphäre haben in beiden Didaktiken ebenso Tradition wie das Berücksichtigen der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, das Bereitstellen einer reichen Lernumgebung und die Verwendung vielfältiger Unterrichtsformen. Elemente der Unterrichtskulturen von Kindergarten und Primarstufe können auf die Unterrichtspraxis der jeweils andern Stufe befruchtend wirken. So werden die im Kindergarten ausgeprägte Individualisierung und die damit verbundene genaue Beobachtung der Kinder; ein Rhythmus, der das Verweilen erlaubt und der auf Bedürfnisse der Kinder Rücksicht nimmt, der Einsatz von vielfältigen Spielangeboten und die breite Schulung der Sinneswahrnehmung vermehrt auch in der Unterstufe praktiziert. Umgekehrt können systematischeres Lernen, insbesondere das Erlernen der Kulturtechniken bereits im Kindergarten seinen angemessenen Platz finden.

Im Gegensatz zur Didaktik der Primarstufe war diejenige des Kindergartens bis vor kurzem wenig verschriftlicht. Langsam ändert sich diese Situation und es findet sich entsprechende Literatur (z.B. CHANSON, 2004). Dies scheint wesentlich in Anbetracht der schweizerischen bildungspolitischen Diskussion und der laufenden Schulversuche mit Basis- und Grundstufen: Expertinnen und Experten befürchten, dass die Lernkultur des Kindergartens mit ihrem Schwerpunkt im ludischen, emotionalen, sinnlich handelnden und sozialen Lernen marginalisiert werden könnte in einer Didaktik, die die ehemaligen Stufen Kindergarten und Unterstufe umfasst. Die Entwicklung einer neuen Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen, die gleichermassen auf den Didaktiken von Kindergarten und Unterstufe beruht und diese weiterentwickelt, dürfte geeignet sein, dies zu verhindern.

5.4 Offener Unterricht als traditionelles Konzept mit Zukunftspotential

Der Begriff „*offener Unterricht*“ kann nicht eindeutig definiert werden, es handelt sich um ein komplexes pädagogisch-didaktischen Konstrukt. Als offener Unterricht werden alle Varianten von Unterricht

bezeichnet, die Individualisierung, Selbstregulation betonen, hohe Anteile an Projekt-, Gruppen- und freiem Spiel bzw. Freiarbeit beinhalten sowie handlungs-, erfahrungs- oder situationsorientiert sind.

Im Sinn von Definitionsmerkmalen bezieht sich das Prädikat Offenheit auf folgende Dimensionen

- gemässigt konstruktivistisches Verständnis von Lernen
- Fokussierung individueller Lernbedürfnisse
- Entwicklung einer Beziehungskultur
- vernetzte statt lineare Strukturierung der Lernorganisation (DREWS et al., 2000; MEYER, 2004).

Offener Unterricht erobert sich über eine langjährige Bewegung reformpädagogischer Traditionen (Montessori, Peterson, Freinet) einen bedeutenden Platz in der Didaktik.

Die *Forschungslage* zu offenem Unterricht ist unbefriedigend: Die Resultate sind uneindeutig und müssen mit Vorbehalt interpretiert werden. Sie sind vorwiegend psychologisch und weniger pädagogisch-didaktisch orientiert, untersuchen vorwiegend einzelne Merkmale von Unterrichtsqualität und organisatorische Fragen (WEINERT & HELMKE, 1997, HELMKE, 2003). Untersuchungen, die offenen Unterricht in heterogenen Klassen 4- bis 8-Jähriger betreffen, fehlen. Mit entsprechendem Vorbehalt können zusammenfassend folgende Befunde festgehalten werden (vgl. HANKE, 2005):

- Ältere (v.a. eine Metaanalyse im angloamerikanischen Raum von GIACONA & HEDGES, 1982) wie neuere (z.B. MOSER, 1997, NIGGLI & KERSTEN, 1999) Untersuchungen zeigen, dass im Vergleich zu Lehrgangs- und Lehrpersonenzentriertem Unterricht nicht davon ausgegangen werden kann, dass offener Unterricht besseres Lernen und bessere Leistungen bewirkt.
- Als ein Fazit aus verschiedenen Unterrichtsstudien kann zudem gelten, dass die Gestaltung qualitativ hoch stehenden offenen Unterrichts in hohem Mass von der Kompetenz der einzelnen Lehrperson, anspruchsvolle Lernumgebungen zu schaffen, abhängig ist, sowie von den Nutzungskompetenzen der Lernenden: Angebots- und Nutzungsqualität entscheiden über tatsächliche Effekte; eindeutige Vor- und Nachteile im Vergleich zum „traditionellen Unterricht“ können nicht ausgemacht werden (HANKE, 2005).
- Offener Unterricht alleine wird aufgrund der Befundlage nicht empfohlen (z.B. JÜRGENS, 1995, MEYER, 2004).

Kindergarten- und Grundschulpädagogik haben gleichermaßen den Bedürfnissen der Kinder und den Erwartungen der Gesellschaft gerecht zu werden. Als typische Spannungsfelder werden in grundschulpädagogischen Positionsbestimmungen vor allem folgende Erwartungen und Forderungen genannt (z.B. DREWS et al. 2000):

- Kinder wahrnehmen und fördern in der Entwicklung individueller Fähigkeiten und der Verpflichtung auf Sozialität, Gemeinschaft und Leistung und damit die Grundlage für Lernen schaffen;
- Kindergarten und Grundschule als Lern- und Lebensort gestalten;
- die Persönlichkeitsentwicklung als untrennbaren Zusammenhang von Lernen und Spielen, von Lebens- und Lernproblemen, von Leiblichkeit und Kognition verstehen;
- die Heterogenität der Kinder als Chance und nicht als Bedrohung begreifen und gemeinsame und differenzierende Förderung als Anspruch aller Kinder verstehen.

Offener Unterricht, wie er sowohl im traditionellen Kindergarten als auch in der Primarschule praktiziert wird, bietet als didaktische Grossform einen geeigneten Rahmen für Unterrichtskonzepte bzw. Lehr- und Lernformen, die gleichermaßen den individuellen Lernvoraussetzungen und -bedürfnissen von Kindern der Altersspanne 4 bis 8 und den gesellschaftlichen Erwartungen entsprechen können. Wichtige didaktische Elemente des offenen Unterrichts sind die Unterrichtskonzepte Wochenplan und Werkstatt- bzw. Stationenunterricht. Wochenpläne stellen ein methodisches Mittel offenen Unterrichts dar in Bezug auf Steuerung, Organisation, Planung, Überprüfung und Selbststeuerung der Kinder (beispielsweise in Form von Verträgen über Spiel- und Lerninhalte, Ziele). Werkstattunterricht wird als Variante der Freiarbeit bezeichnet: Vorbereitete Aufgaben und Materialien werden an einzelnen Stati-

onen vorbereitet. Im Rahmen dieser Lernumwelten bearbeiten die Kindern ein Thema in Form verschiedener Teilelemente. Reihenfolge und Verweildauer, teils auch Teilelemente können durch die Kinder selbst bestimmt werden. Wie der offene Unterricht als didaktische Grossform gelten die Unterrichtskonzepte Freiarbeit und Freispiel, Projekt- und Werkstattunterricht als gesicherte Bestandteile einer kindorientierten Vor- bzw. Grundschule, in der selbständiges Lernen und individuelle Förderung Teil des Konzepts sind. Diese didaktischen Konzepte beinhalten im Spektrum von Innovationen, Differenzierung, Individualisierung und Interaktionsorientierung Gestaltungsspielräume für Lehrpersonen als Anbietende und Freiheiten für die Kinder als Nutzende von Angeboten. Diesen Unterrichtskonzepten eigen ist damit eine grundlegende pädagogische Dimension, die von der Lehrperson die Kompetenz erfordert, eine Balance herzustellen zwischen den Polen fremd- und selbstgesteuertem Lernen in Bezug auf das einzelne Kind wie auf die ganze Klasse (DREWS et al. 2000).

5.5 Die Perspektive der Fachdidaktiken

Im Rahmen dieses Positionspapiers wird lediglich in Form einer knappen Darstellung auf einzelne Aspekte der Fachdidaktiken, die im Hinblick auf eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen wesentlich scheinen eingegangen. Auf eine zusammenfassende Darstellung des wissenschaftlichen Diskurses und entsprechender Forschungsergebnisse wird verzichtet.

Aus sprachdidaktischer Perspektive lässt sich zusammenfassend festhalten (für eine Übersicht vgl. MARX, 1997, GÜNTHER & LUDWING, 1996, SCHEERER, NEUMANN, 1996, ADAMS, 1990, BALHORN & BRÜGELMANN, 1995, vgl. BRÜGELMANN, 2005, SPINNER, 2005, in EINSIEDLER 2005):

- Die Forschung zeigt, dass der Erwerb der Schriftsprache individuell und einer individuellen Logik folgend in einem mehrstufigen Entwicklungsprozess erfolgt, in dem unterschiedliche Schreib- und Lesestrategien dominieren. Die Unterschiede im Entwicklungstempo schnell und langsam Lernender sind erheblich. Der Kompetenzerwerb ist nicht abhängig vom Lebensalter sondern von Schreibalter. Entsprechende Befunde weisen auf die Entwicklungs- und Lernstandsheterogenität eines Altersjahrgangs hin. Lese- und Schreiblernangebote, die sich auf ausserschulische (sozio-kulturelle) wie schulische (Schule als Lese- und Schreibwelt) lebensweltliche Kontexte der Kinder beziehen, ermöglichen sinn- und bedeutungsvolles Lernen mit hohem Motivationspotential. Die Balance zwischen fremd- und selbstgesteuerten Lehr-Lernangeboten sowie zwischen individuellem und kooperativem Lernen wird als wesentlicher Aspekt der Didaktik und als pädagogische Herausforderung betont.

Aus mathematikdidaktischer Perspektive lässt sich festhalten (für eine Übersicht vgl. EINSIEDLER, 2005; vgl. FRANKE & SCHIPPER, 2005, FRANKE, 2000, WINTER, 1987 in EINSIEDLER):

- Offenheit bei gleichzeitiger Zielorientierung in inhaltlicher, didaktischer und kommunikativer Hinsicht bestimmt als wesentlichstes didaktische Konzept seit Beginn der 90er Jahre die Mathematikdidaktik. Als Folge werden im Mathematikunterricht kleinschrittige didaktische Unterrichtskonzepte zunehmend durch offene Lehr- und Lernformen abgelöst und Kontexte vermehrt an Sachthemen orientiert, die an den Alltagserfahrungen der Kinder anknüpfen.
- Besonders betont wird, dass Kinder Möglichkeiten brauchen, um mathematische Probleme zu entdecken und mittels individueller und damit unterschiedlicher Lösungsstrategien und –wege zu lösen.

Aus sachunterrichtsdidaktischer Perspektive lässt sich zusammenfassend festhalten (Überblicken bei EINSIEDLER, 2000, 1997; DUIT, 1997, MÖLLER, 1997, 1999, KAHLERT, 2002, LAUTERBACH, 2005 in EINSIEDLER 2005).

- Auch im Bereich Sachunterricht wird heute von einem moderat konstruktivistischen Verständnis von Lernen und Lehren ausgegangen.

- Studien zeigen, dass Kinder durch geeignete Lehr-Lernangebote und –anregungen Vorstellungen und Konzepte entwickeln können, die sachadäquater und für Handeln und Entwicklung vorteilhafter sind als jene, von denen bisher aufgrund empirischer Befunde angenommen wurde, sie seien nicht überwindbar oder sie seien kindgemäss, weil eindimensional, sinnlich, emotional oder ganzheitlich. Neuere Studien zeigen, dass Kinder in höherem Mass verschiedene Dimensionen integrieren und differenzieren können als bisher angenommen.
- Ein didaktischer Ansatz für den Sachunterricht, der verbreitet in der Praxis angewendet wird, ist das Konzept des „Perspektivrahmens Sachunterricht“ (GDSU, 2002). Grundlegend für die Konzeption dieses didaktischen Rahmens ist die Formulierung von Spannungsfeldern zwischen Erfahrungen der Kinder und fachlich gesichertem Wissen. Zentral ist weiter der Anspruch, der Anschlussfähigkeit der bearbeiteten Inhalte sowohl an die Sachfächer weiterführender Schulen als auch an die Lebenswelterfahrungen und Interessen der Kinder. Die Inhalte und Themen werden nach dem Perspektivrahmen je unter sozial- und kulturwissenschaftlicher, raumbezogener, naturbezogener, technischer sowie historischer Perspektive ausgewählt. Diese didaktische Perspektive sprengt den fachdidaktischen Rahmen und bietet in besonderem Mass Möglichkeiten, didaktische Konzepte wie Kindorientierung, Handlungsorientierung, Situationsorientierung, umzusetzen.

Aus musik-, gestaltungs- und sportdidaktischer Perspektive lässt sich zusammenfassend festhalten:

- Die Fachbereiche Musik, Gestaltung und Sport sind bedeutsam als Lerngrundlage für eine ganzheitliche Bildung und Erziehung. Die Einschränkung der Spiel- und Bewegungsräume und die zunehmende Mediatisierung der kindlichen Lebenswelt bleiben nicht ohne Folgen: Bewegungsmangel und fehlende Körpererfahrungen im Raum wirken sich auf die kindliche Entwicklung aus. Einen Ausgleich dafür schaffen kann eine umfassende musische, ästhetische Erziehung eröffnet Möglichkeiten ganzkörperlichen Tuns, ist auf vielsinnig orientiertes Gestalten und Erleben ausgerichtet und damit auf Lernen mit allen Sinnen.
- Zentrale pädagogische Zielsetzungen dieser Fächer sind die Förderung der Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Erlebnis-, Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit. Lernen geschieht hier meist über die Sinneswahrnehmung. Durch das Fühlen und Erleben gelangt das Kind zum Begreifen und Verstehen.
- KAISER (1999, in: SCHMITT, 2005, 605) unterscheidet vier Grundvorstellungen für den Musikunterricht, die sich auf die gesamte musisch-ästhetische Bildung übertragen lassen. Das pädagogische Paradigma setzt voraus, dass von Musik Wirkungen ausgehen, die für das darauf folgende Handeln relevant sind. Aus anthropologischer Perspektive ist Musik für die Persönlichkeitsentfaltung unentbehrlich, aus kulturtheoretischer Sicht erlaubt Musikunterricht die Teilhabe am kulturellen Leben der Gesellschaft, und für das ästhetische Paradigma ermöglicht eine ästhetische Bildung bedeutende Welterfahrungen (für eine Übersicht vgl. SCHMITT, 2005, AISSSEN-CREWETT, 2005, POLZIN, 2005).
- AISSSEN-CREWETT (2005) fordert bereits für die erste Schulstufe den Einsatz von Reflexion im Kunstunterricht. Die Schulung der ästhetisch-künstlerischen Intelligenz (GARDNER, 1991) vereint Sinnlichkeit und Vernunft (AISSSEN-CREWETT, 1998). Die gestalterischen Fähigkeiten der Kinder hängen nicht allein vom Alter ab, sondern auch von vorgängigen, schulischen und ausserschulischen Lernprozessen, von geeigneten didaktischen Impulsen und präzisierten Lernzielen.

Im Zuge der zunehmenden Leistungsorientierung in der Schule besteht die Gefahr, dass die Stunden tafeln dieser Fächer gekürzt werden und dass sie im Fächerkanon an Bedeutung verlieren. Diese Unterbewertung kontrastiert aber mit einer Heilserwartung: die musischen Fächer werden nicht selten als Hort des Schönen, Guten und Heilen gesehen. Mit einem erhöhten Leistungsdruck steigt auch die ausgleichende Erwartung an diese Fächer.

6 Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen

6.1 Notwendigkeit einer stufenspezifischen Didaktik

Auf der Basis der in den vorangegangenen Kapiteln dargelegten Forschungsergebnisse und Erkenntnisse wird in diesem Kapitel ein Rahmenkonzept vorgeschlagen für eine Stufendidaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen. Anschliessend werden einzelne Aspekte aufgezeigt für die Ebene des konkreten Unterrichts. Letztendlich werden die Vorschläge reflektiert vor der Folie der Gütekriterien für guten Unterricht (vgl. Kap. 3.2).

Aufgrund der dargestellten Rahmenbedingungen für die Bildung 4- bis 8-Jähriger in heterogenen Eingangsstufenklassen (vgl. Kap. 2) sowie basierend auf Angebots-Nutzungsmodell von FEND (vgl. Kap. 3) sehen wir für die Bildung 4- bis 8-Jähriger in altersheterogenen Eingangsstufenklassen die Notwendigkeit, eine spezifische Stufendidaktik zu formulieren. Als wesentliche Begründungen sind zu nennen:

- Qualitativ hoch stehender Unterricht bedarf der gezielten und differenzierten Planung und Vorbereitung in Bezug auf die Angebots- und auf die Nutzungsseite. Auch wenn Lehrpersonen die verschiedenen Aspekte und die Komplexität von Unterricht in der Phase der Planung und Vorbereitung antizipieren und diesen mit hoher Professionalität umsetzen, bleibt für jeglichen Unterricht ein mehr oder weniger grosses Mass an Unvorhersehbarkeit. Auf heterogene Klassen, die drei bis vier Altersjahrgänge in der Spanne 4- bis 8 umfassen, trifft dies in besonderem Mass zu (vgl. Kap. 2, 4, 5). Diese Tatsache geht einher mit spezifischen und spezifisch hohen Anforderungen an die Lehrpersonen.

Notwendig sind deshalb Aussagen zu Spezifika dieser Stufe und zur Gestaltung entsprechenden Unterrichts.

- Materiale Bildungsziele der ersten Stufe institutionalisierter Bildung haben die Aneignung von Kenntnissen und die Erschliessung der Welt mittels Erlernen der Kulturtechniken zu ermöglichen. Demgegenüber soll formale Bildung – beispielsweise als Selbstkompetenz wie eigenständiges Lernen und Sozialkompetenz wie Kommunikationskompetenz - die inneren Kräfte entfalten in Spiel- und Lernsituationen (vgl. 2.3). Aufgrund der Lernvoraussetzungen der Kinder sind Lehr-Lernangebote nicht nur an den Bildungs- und Lernzielen zu orientieren, sondern auch an den Lebenswelten und Interessen der Kinder. Entsprechende Bildungsprozesse resultieren aus Vermittlungsbemühungen der Lehrpersonen (Angebots-Qualität) auf der einen und aus subjektiven konstruktiven Lernleistungen des Kindes (Nutzungs-Qualität) auf der andern Seite. Nur wenn es Lehrpersonen gelingt, Bedingungen zu schaffen, die zu hoher Angebots- wie Nutzungsqualität führen, kann die Vernetzung der verschiedenen Kategorien von Bildungszielen und damit nachhaltige Bildung gelingen. Aus pädagogischer und didaktischer Sicht birgt die Heterogenität, die drei bis vier Altersjahrgänge umfasst, ein grosses Potential an Lehr-Lernmöglichkeiten. Gleichzeitig wird die Gestaltung entsprechenden Unterrichts als sehr anspruchsvoll beurteilt (vgl. 2.1, 2.2). Die in Kapitel 2 resümierte Ausgangslage zeigt, dass bis zum heutigen Zeitpunkt kein umfassendes stufendidaktisches Konzept besteht.
- Die Didaktiken und Lehr-Lernkulturen von Kindergarten und Primarstufe weisen einen zunehmenden Grad an Übereinstimmung auf. Beide Stufen können vom reichen didaktisch-methodischen Repertoire der jeweilig anderen Stufe profitieren. Aufgrund der vorhandenen theoretischen Grundlagen des Projekts EDK-Ost 4bis8 und der praktischen Erfahrungen in den Versuchsklassen wird geschlossen, dass die Arbeiten, die geleistet wurden, weitergeführt werden müssen. Dies ist insbesondere damit zu begründen, dass die Zusammenführung der traditionellen Didaktiken von Kindergarten und Unterstufe zu einer Didaktik für heterogene Eingangsstufenklassen ein Novum

darstellt und in zweifacher Hinsicht geleistet werden muss: Ein Rahmenkonzept kann in Bezug auf die theoretische und die konzeptuelle Ebene erste Aussagen dazu machen, wie die verschiedenen didaktischen Konzepte und Terminologien konstruktiv vernetzt und weiterentwickelt werden können. In Bezug auf die Ebene des konkreten Unterrichts kann damit ein Beitrag geleistet werden zur Weiterentwicklung der traditionellen Lehr-Lernkulturen von Kindergarten und Primarstufe hin zu einer erweiterten Lehr-Lernkultur der Eingangsstufe.

Wir schlagen deshalb ein stufenspezifisches didaktisches Rahmenkonzept für den Unterricht an heterogenen Eingangsstufenklassen vor als Ausgangslage für Weiterentwicklungen, Erprobungen und Evaluationen insbesondere von Unterrichtskonzepten.

6.2 Didaktische Leitlinien des Rahmenkonzepts

Das Rahmenkonzept und dessen einzelne Elemente basieren auf den dargestellten Erkenntnissen zu Lehren und Lernen in altersgemischten Klassen (vgl. Kap. 4) bzw. auf den Schlussfolgerungen, die wir gezogen haben. Daraus entstanden 15 Elemente in Form von Leitlinien, die das Rahmenkonzept als Gesamt ausmachen. Die Elemente können verschiedenen Ebenen und Dimensionen zugeordnet werden, welche sich unterscheiden bezüglich Abstraktionsniveaus. Ein Teil der Elemente sind in unterschiedlichem Mass dichotom und spiegeln verschiedene Spannungsfelder wieder, deren immerwährende Vermittlung und Ausbalancierung professionelles Handeln von Lehrpersonen ausmachen.

Wir sehen das Rahmenkonzept als Diskussionsvorschlag für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen.

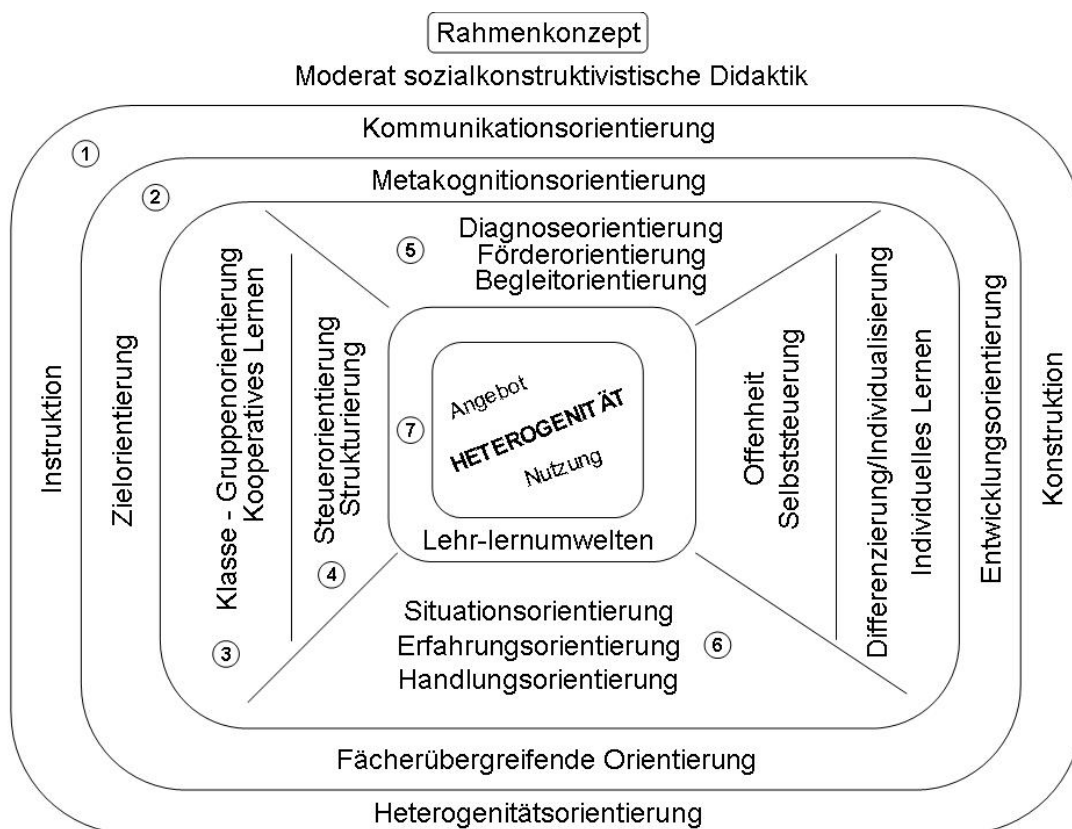


Abbildung 4: Rahmenkonzept Didaktik für altersheterogenen Eingangsstufenklassen (Hottinger, 2006)

1. Eine pragmatisch sozial-konstruktivistisch-orientierte Didaktik

Balance zwischen Instruktion und Konstruktion

Aufgrund der in Kap. 4.2.5, 4.2.6 sowie 5 dargestellten Erkenntnisse postulieren wir – im Sinn eines Gesamtrahmens - eine Didaktik die einem moderat bzw. pragmatisch sozialkonstruktivistischen Ansatz verpflichtet ist und den Aspekt der Kommunikation fokussiert. Vertreter eines pragmatischen konstruktivistischen Ansatzes betonen, dass effektiver Unterricht auf einer immer wieder zu neu suchenden und definierenden Balance zwischen instruktivistischen und konstruktivistischen Sequenzen zu suchen ist.

Die Orientierung an einem moderaten konstruktivistischen Verständnis steht damit für das Ausbalancieren instruktiver (geführter, Lehrpersonenzentrierter) und konstruktiver (offener, lernendezentrierter) Anteile von Unterricht als Ganzes sowie entsprechender einzelner didaktischer Elemente. Die Akzentuierung auf Sozialkonstruktivismus steht für den Einbezug von Potential aus der sozialen Umwelt für kooperatives Lernen und die Passung von Lehr-Lernangeboten auf die Zone der proximalen Entwicklung. Mit der gleichzeitigen Orientierung am Ansatz der kommunikativen Didaktik wird der Fokus auf die Interaktion zwischen Lernenden sowie zwischen Lehrenden und Lernenden gerichtet und damit einerseits auf die gemeinsame kommunikative Konstruktion von Wissen und andererseits auf den Bereich Metakognition (vgl. Kap. 4.2.7).

Leitlinie 1

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist einem moderat sozialkonstruktivistischen Verständnis von Lehren und Lernen verpflichtet mit Fokussierung auf Kommunikation..

Leitlinie 2

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen balanciert instruktive und konstruktive Unterrichtssegmente und –elemente aus.

Für die Umsetzung der Leitlinien in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

Da anzunehmen ist, dass die Gestaltung von Unterricht, der sich an einer pragmatisch sozialkonstruktivistischen orientierten Didaktik orientiert, stark geprägt ist vom Verständnis des Ansatzes bzw. den unterschiedlichen Vorstellungen der einzelnen Lehrperson, kann nicht genug betont werden, wie wichtig die Klärung dieses Begriffs und entsprechender Vorstellungen ist. Einseitig orientierte subjektive Vorstellungen von Lehrpersonen können sich problematisch auswirken auf die konkrete Unterrichtsgestaltung und können das Erreichen einzelner Lernziele gefährden.

Heterogenität als Norm und Didaktisches Grundprinzip

Aufgrund von Erkenntnissen aus Forschung und Praxis zum Umgang mit Heterogenität (vgl. Kap. 4) muss geschlossen werden, dass Homogenität von Lerngruppen durch organisatorische Differenzierung wie die Einteilung in Lernstandsgruppen eine Illusion bleibt: Scheinbar homogenisierte Gruppen werden von Seiten der Lehrenden wie der Lernenden erneut als heterogen wahrgenommen. Die Möglichkeiten vertikaler Vermittlung (von Lehrenden zu Lernenden) und entsprechende Effekte werden generell überschätzt und das Potential horizontalen Lernens (von Lernenden zu Lernenden) unterschätzt. Unterricht, der auf Homogenisierung von Anforderungen und Leistungserwartungen setzt, scheint nicht zu besseren Leistungen zu führen als differenzierender Unterricht. Homogenisierung durch Einteilung der Kinder in Lernstandsgruppen wird von der Forschung nur verbunden mit direkter Instruktion empfohlen. Gleichzeitig benötigen schwächere Lernende und solche ohne Vorkenntnisse nebst angepassten Lernangeboten zusätzliche strukturierende und unterstützende Hilfestellungen durch Lehrpersonen. Der Versuch, den divergierenden Anforderungen in altersheterogenen Eingangsstufenklassen vorwiegend in Form geführter Sequenzen und mit Lehr-Lernangeboten für homogene Gruppen zu entsprechen, kann Lehrpersonen überfordern, weil die Lernbedürfnisse trotz Einteilung

lung in Gruppen lediglich teilweise homogenisiert werden können. Damit stehen einzelne Lehrpersonen, aber auch solche, die im Team-Teaching unterrichten, vor der Situation, sich auf eine Gruppe zu fokussieren, innerhalb dieser auf unterschiedliche Bedürfnisse einzelner Lernender zu reagieren mit situativen Angeboten (beispielsweise in Form von Hilfestellung) und gleich die ganze Klasse bzw. weitere Lerngruppen und einzelne Kinder mindestens soweit im Auge zu behalten, dass adaptiv angeleitet, begleitet, unterstützt werden kann. Eine Alternative für Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen, kann eine Didaktik darstellen, die explizit von Heterogenität als Norm ausgeht und Heterogenität grundsätzlich als Ausgangspunkt sieht für Lehren und Lernen. Vor dieser Folie wird Binnendifferenzierung primär durch Individualisierung der Lehr-Lernangebote und deren Nutzung und erst sekundär durch Homogenisierung umgesetzt.

Leitlinie 3

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen sieht Heterogenität innerhalb der Klasse bzw. der Nutzenden von Angeboten als Norm. Damit wird Heterogenität zum Ausgangspunkt für Planung, Gestaltung, Durchführung und Evaluation von Unterricht. Aufgrund der Breite (in Bezug auf die verschiedenen Dimensionen) und der Tiefe (in Bezug auf die Entwicklungsverläufe) der Heterogenität des Gesamts der Lernenden in einer Klasse, werden in Passung auf diese Nutzenden entsprechende Angebote bereitgestellt.

Kommunikationsorientierung

Aus sozialkonstruktivistischer Perspektive findet Lernen und Entwicklung in der Zone der proximalen Entwicklung statt (vgl. 4.2.6). Hier wird der Ansatzpunkt gesehen für kommunikative und ko-konstruktive Lernprozesse sowie für Unterstützungs- und Fördermassnahmen. Die entwicklungsabhängigen Vorstellungen und Konzepte von Kindern über Sachthemen und -inhalte können zugänglich gemacht werden, wenn es gelingt, die Kinder anzuregen, ihre eigenen Vorstellungen zu kommunizieren und wenn sich Erwachsenen in die Vorstellungen eindenken und die den Kindern eigene Logik verstehen können. Erklärungen Erwachsener, die an die Konzepte der Kinder anschliessen, können Lernende anregen, ihre eigenen Vorstellungen zu überdenken und weiterzuentwickeln. Kommunikationsorientierter Unterricht ermöglicht, dass Wissen und nicht nur bezüglich der Inhalte, sondern auch bezüglich Ziele und Absichten, Motivation und Wissen über das eigene Lernen der Lernenden bewusst, zugänglich und verändert werden kann.

Leitlinie 4

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist kommunikationsorientiert in Bezug auf die Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Kindern und zwischen Kindern und Kindern. Der Aufbau einer offenen Kommunikationskultur erhält den Stellenwert eines gemeinsamen auf der Ebene der Klasse und eines individuellen Lernziels auf der Ebene der einzelnen Kinder.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

Bei der Gestaltung offener Unterrichtssegmente mit Anteilen selbständigen, jedoch durch die Lehrperson adaptiv begleiteten Lernens, geht es darum, dass die Lehrperson ein Thema inhaltlich und didaktisch zum Voraus so aufbereitet, dass sie während des Unterrichts die Vorstellungen der Kinder vor dem Hintergrund der eigenen reflektieren und zum Ausgangspunkt der Lernprozesse der Kinder machen kann. So verstandene Kommunikationsorientierung lässt erwarten, dass durch die dichte und adaptive kommunikative Begleitung und Steuerung von Lernprozessen Lern- und Bildungsziele auch im Rahmen offenen Unterrichts, der den Kindern ein relativ grosses Mass an Selbststeuerung zugesteht, sicher gestellt werden kann.

2. Vermittlung zwischen individuellen Bedürfnissen und Bildungszielen

Balance zwischen Entwicklungsorientierung und Zielorientierung

Die Annahme, Entwicklung und Lernen seien abhängig vom Erreichen bestimmter Entwicklungsstufen wurde revidiert: Kinder können sehr früh lernen, mit kulturellen Werkzeugen wie Schriftsprache oder Zahlen umzugehen. Aus entwicklungspsychologischer Sicht wissen wir weiter, dass die Entwicklung des einzelnen Kindes intraindividuell unterschiedlich verläuft je nach Bereich sowie fluktuierend in Bezug auf Rhythmus und Tempo (vgl. Kap. 4.2.1). Dadurch ist sie nur bedingt prognostizierbar, vom Entwicklungs- bzw. Lernstand in einem Bereich können zudem nur bedingt Schlüsse auf andere Bereiche gezogen werden. Aus der Forschung geht zudem hervor, dass die Fähigkeiten 4- bis 8-Jähriger regelmässig und teils gravierend unterschätzt werden. Zudem konnte die Forschung bis heute die Frage, welches individuelle Kind welches Lehr-Lernangebot zu welchem Zeitpunkt braucht, nicht beantworten. Demgegenüber zeigen Vergleiche von entwicklungsangemessenen bzw. – unangemessenen Lernangeboten, dass Kinder von entwicklungsorientierten pädagogischen Ansätzen profitieren können.

Aufgrund der dargestellten Erkenntnisse sowie der spezifischen Rahmenbedingungen (vgl. Kap. 2) in heterogenen Eingangsstufenklassen und damit die notwendige Balance zwischen Ziel- und Entwicklungsorientierung, sichergestellt werden kann, erachten wir es als unabdingbar, dass bereits bei der Formulierung von Standards und Bildungszielen (vgl. HARMOS) das Kriterium Entwicklungsorientierung berücksichtigt wird. Dies gilt in höherem Mass für die Entwicklung von Lehrplänen (vgl. Deutschschweizer Lehrplan) und gleichermassen für die Formulierung von Unterrichtszielen von der Jahres- bis hin zur Wochenplanung auf der Ebene der Vorbereitung des konkreten Unterrichts. Konkret bedeutete dies, dass einerseits auf der Ebene der Zielformulierungen das Kriterium Entwicklungs- und Lernstand einbezogen wird (beispielsweise in Form unterschiedlicher Anforderungsniveaus) und andererseits in Form spezifischer Aussagen zu einer entwicklungsorientierten Didaktik.

Leitlinie 5

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen orientiert sich gleichermassen an den Kriterien Entwicklungsorientierung und Zielorientierung. Im Rahmen der Planung und Umsetzung von Unterricht werden die beiden Aspekte ausbalanciert.

Leitlinie 6

Die Einführung in die Kulturtechniken bzw. entsprechende Vorläuferkonzepte und -fertigkeiten beginnt mit dem individuellen Eintritt eines Kindes in die Eingangsstufe und damit konsequent entwicklungs- und nicht altersorientiert.

Für die Umsetzung der Leitlinien in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Unterricht und Lernangebote werden primär auf die ganze Altersspanne und das ganze Entwicklungs- und Leistungsspektrum der 4- bis 8-Jährigen zugeschnitten. Die Angebote sind entwicklungsorientiert und fokussieren verschiedene Lernvoraussetzungen. Begründet und konkretisiert werden die Angebote aufgrund von Erkenntnissen aus Bezugswissenschaften wie Entwicklungs- und Kognitionspsychologie sowie den entsprechenden Fachdidaktiken.
- Sie sind konzipiert als Angebote vor dem Hintergrund je individueller und wie auch Stufenzielsetzungen. Unterschiedliche Verbindlichkeitsgrade der Angebote für die einzelnen Kinder können als Mittel der Differenzierung gezielt eingesetzt werden.
- Lehr-Lernangebote knüpfen an das je individuelle und im Gesamt der Klasse sehr heterogene Vorwissen der Kinder als wichtigstes Prärequisit für Lernprozesse an.
- Lernangebote müssen in unterschiedlicher Form präsentiert werden, da nebst Vorwissen und Entwicklungsstand insbesondere auch der Kontext, also die Art und Weise wie etwas

präsentiert wird, darüber entscheidet ob beispielsweise Symbole (wie Buchstaben, Zahlen) von 4- bis 8-Jährigen erkannt und zugeordnet werden können.

Metakognitionsorientierung

Aus der neueren Entwicklungs- und Kognitionspsychologie wissen wir, dass bereits 4- bis 8-Jährige repräsentationale Theorien des Denkens entwickelt haben: Kinder dieser Altersgruppe können verstehen, dass sie für ihre eigenen Lernprozesse Verantwortung übernehmen und diese selbst steuern, überwachen und zum Gegenstand ihrer Reflexionen erheben können. Die Perspektive der Metakognition geht davon aus, dass der Aufbau neuen Wissens nicht nur am Vorwissen und Vorverständnis anknüpft sowohl für den Aufbau von Sachkompetenzen wie auch für den Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen. Vor diesem Wissenshintergrund erweitern sich die Handlungs- und Interventionsmöglichkeiten der Lehrpersonen auch in Bezug auf die Metakognitionsorientierung im Unterricht (vgl. Kap. 4.). Dies ist von Bedeutung, weil 4- bis 8-Jährige zwar über Ansätze metakognitiver Kompetenzen verfügen, diese jedoch spontan wenig nutzen und deshalb in besonderem Mass auf Anleitung und Begleitung angewiesen sind. Das entsprechende Lern- und Entwicklungspotential kann im Unterricht systematisch genutzt und gefördert werden. Diese Erkenntnisse sind nicht unbedingt neu, können jedoch nicht genug betont werden: Ein Blick in die Praxis zeigt, dass Lehrpersonen entweder nicht über dieses Wissen verfügen, oder dass es nicht handlungssteuernd wirkt und wenig in die Praxis umgesetzt wird.

Die Förderung metakognitiver Kompetenzen ist nicht nur als Bildungsziel von besonderer Bedeutung sondern auch als didaktisches Potential im Hinblick auf Gestaltung und Steuerung individualisierenden Unterrichts. Kinder, die über ihr eigenes Lernen nachdenken, entwickeln zunehmend metakognitive Kompetenzen und sind sensibilisiert für die Lernprozesse Anderer. Dies stellt eine gute Ausgangslage und damit ein Potential dar für kooperatives Lernen (vgl. 2.1., 2.2).

Leitlinie 7

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist zweifach metakognitionsorientiert: Einmal im Hinblick auf entsprechende Bildungsziele und ein zweites Mal im Sinn eines didaktischen Prinzips.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Das metakognitive Wissen der Kinder wird systematisch gefördert.
- Lehr-Lernangebote sehen systematisch Möglichkeiten vor zum Austausch von Lernerfahrungen zwischen Lernenden und zwischen Lehrpersonen und Lernenden und Fördermöglichkeiten; beides wird systematisch genutzt.
- Lehrende und Lernende reflektieren ihre Vorstellungen über das eigene Lernen und dasjenige Anderer im kommunikativen Austausch.
- Private Speech (Sprechen zu sich selbst, laut Denken) als Ansatzpunkt für Diagnose von inhaltlichem Vorwissen und metakognitivem Wissen und entsprechenden kommunikativen Austausch wird genutzt

Fächerübergreifende Orientierung

Unterricht in der Eingangsstufe hat sich ausgesprochen an der lebensweltlichen Situation der Kinder zu orientieren. Dieser Lebensweltbezug lässt sich nicht isoliert in einzelnen Fächern herstellen. Er muss fachübergreifend entstehen, indem das Unterrichtsgeschehen an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder anknüpft, diese aufgreift und themenbestimmte und fächerübergreifende Erfahrungs- und Lernprozesse initiiert (vgl. Kap. 5.5).

Leitlinie 8

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist fächerübergreifend. Lernziele werden nicht nur in einem einzelnen Fach, sondern in mehreren Fächern gleichzeitig bearbeitet. Dies bedeutet,, Lernziele der Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz zu kombinieren und zu vernetzen.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Aspekte und Erfahrungen aus der Didaktik des fächerübergreifenden Arbeitens des Sachunterrichts können in weiteren Fächern aufgegriffen und in angepasster Form umgesetzt werden.
- Der sprachliche Ausdruck kann in sämtlichen Fächern geschult und gefördert werden.
- Mathematische Themen beispielsweise können auch im Zeichnen oder Werken und im Turnunterricht aufgenommen werden. Lieder können mit selbst gemachten Rhythmusinstrumenten begleitet werden, dazu können Geschichten dargestellt werden beispielsweise in Form von Tanz oder Gesang.
- An gewissen Themen kann nur fachbereichübergreifend sinnvoll gearbeitet werden. So meint Medienerziehung nicht nur mit der Arbeit am Computer vertraut werden, sondern den sinnvollen, verantwortungsbewussten und kritischen Umgang mit Medien aller Art einüben und reflektieren und die Medien und Informationstechnologien als Werkzeuge, Lern- und Arbeitsmittel kennen lernen. Fachlernziele werden hier mit medienpädagogischen Zielen verknüpft. Die außerschulischen Medienerfahrungen der Kinder werden zudem aufgegriffen.
- Gesundheitserziehung und Gesundheitsförderung ist ein Bereich, der vor allem im Sach-, Sprach- und Sportunterricht Platz findet. Auch hier ist Passung auf die motivationalen, inhaltlichen und situativen Lernvoraussetzungen der Klasse wesentlich.

3. Vermittlung zwischen Individualisierung und Gruppenorientierung

Wechsel zwischen individuellem Lernen und Lernen in Lernstandsgruppen

Lernen vollzieht sich auf einem Kontinuum zwischen Selbst- und Fremdsteuerung und im Rahmen von Angeboten im Wechsel von Instruktion und Konstruktion. Individualisierender Unterricht scheint keine Vorteile gegenüber traditionellem, auf die Klasse fokussiertem Unterricht zu haben und umgekehrt. Aufgrund der unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in Eingangsstufenklassen stellt Individualisierung jedoch ein wesentliches didaktisches Potential dar für den Umgang mit der Heterogenität. Vermutlich kann eine Didaktik, die auf Binnendifferenzierung setzt, mittels Individualisierung von Lernangeboten den individuellen Lernbedürfnissen der Kinder in höherem Mass gerecht werden als Unterricht in Lernstandsgruppen (vgl. Kap. 4.2): Im Rahmen von Sequenzen offenen Unterrichts können Freiräume geschaffen werden für intrinsisch motiviertes Lernen, das an unterschiedliche Interessens-, Entwicklungs- und Lernständen, Bedürfnissen und an das gesamte Begabungsspektrum anknüpft.

Leitlinie 9

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen setzt auf das Primat der Binnendifferenzierung durch Individualisierung. Lernstandsgruppen werden in Ergänzung zur Individualisierung gebildet wo dies sinnvoll und notwendig erscheint.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Damit innere Differenzierung durch Individualisierung von Angeboten lernfördernd wird, müssen verschiedene Aspekte gegeben sein, wie: Entwicklungsorientierung, multiple Möglichkeiten für kooperatives Lernen an gemeinsamen Lerngegenständen, Handlungsorientierung, anregende Lernumgebungen mit differenzierenden Wahlmöglichkeiten und Anforderungsniveaus.
- Das Primat der Individualisierung wird mit verschiedenen, aufeinander abgestimmten Angeboten direkter Instruktion (beispielsweise Klassenunterricht, Lernstandsgruppen) ergänzt.

Kooperatives Lernen

Das Kind und seine materiale und soziale Umwelt sind in Lern- und Entwicklungsprozesse eingebunden und treiben diese voran (vgl. Kap. 5.1.1. und 5.1.2). In Interaktion mit Andern erwerben Kinder nebst Wissen über Inhalte auch metakognitives Wissen. Die Interaktion in altersheterogenen Gruppen ist zentral für Lernen und Entwicklung 4-bis 8-Jähriger. Eingangsstufenklassen bieten aufgrund der Altersheterogenität ein höheres Potential für kooperatives Lernen und vielfältigere Lernmöglichkeiten als so genannt homogene Klassen. Die Leistungsvielfalt stellt dabei eine Ressource dar für Lernen in unterschiedlichen Sozialformen und Rollen. Kooperatives Lernen kann zu Qualitätssteigerung führen für die Entwicklung der Kinder als solches, für Lernprozesse, Lernzuwachs und Lernerfolg sowie hinsichtlich Motivation, Selbstwert und Anderes mehr. Die Organisationsform allein bietet jedoch keine Gewähr, dass Gelegenheiten zu kooperativem Lernen genutzt werden. Letzteres muss gezielt und systematisch intendiert werden.

Die halbjährlichen oder jährlichen Aus- und Neueintritte in Eingangsstufe gehen einher mit häufigen Änderungen im sozialen Gefüge. Durch die dadurch entstehenden veränderten Positionen der einzelnen Kinder innerhalb der Gruppe ergeben sich immer laufend Möglichkeiten zur Übernahme neuer oder veränderter Rollen. Im Zusammenhang mit der sich laufend wandelnden Gruppendynamik ergeben sich Chancen und Risiken für die einzelnen Kinder wie für die Klasse (vgl. Kap. 4.2.3). Im Hinblick auf die Bildungsziele im Bereich der Selbst- und Sozialkompetenzen, aufgrund der grossen Altersunterschiede in Eingangsstufenklassen sowie der hohen Anteile an kooperativem Lernen ist in Eingangsstufen deshalb ein besonderes Augenmerk auf Prozesse der Gruppendynamik zu richten.

Leitlinie 10

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen nutzt das Potential der Altersheterogenität und setzt auf multiple Formen kooperativen Lernens.

Leitlinie 11

In altersheterogenen Eingangsstufenklassen wird besonders auf Gruppenprozesse geachtet: Sie werden zielorientiert und steuernd geplant, eingeführt und begleitet.

Für die Umsetzung dieser Leitlinien in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Lehr-Lernangebote bieten konsequent Möglichkeiten kooperativen Lernens in unterschiedlichen Formen wie Team, Gruppe, mit Gleichaltrigen (Lernen mit Andern, Peer-Learning) bzw. Ungleichaltrigen (Lernen von Andern, Peer-Tutoring).
- Die Einführung der Kinder in Formen offenen und sozialen Lernens geschieht systematisch und mit der für diesen Altersbereich notwendigen Sorgfalt.
- Ein besonderes Augenmerk gilt gruppendynamischen Prozessen sowie Rollenkonstellationen (Führerrollen, asymmetrische Rollen u.A.) und entsprechenden steuernden, präventiven und kompensatorischen pädagogisch-didaktischen Massnahmen.

4. Vermittlung zwischen fremd- und selbstgesteuertem Lernen

Offenheit und Steuerorientierung

Lehrpersonen an heterogenen Eingangsstufenklassen stehen in besonderem Mass vor der Herausforderung, zu vermitteln zwischen verschiedenen, teils divergierenden Ansprüchen (vgl. 2.1 und 2.2). Aufgrund der grossen Unterschiede in den Entwicklungsverläufen (vgl. 4.2.4) Es scheint plausibel, dass auch sehr kompetente Lehrpersonen nicht durchwegs in der Lage sind, Lehr-Lernangebote zu planen in Passung mit allen Bedürfnissen der Kinder bzw. von Gruppen oder der ganzen Klassen. Wir sind der Auffassung, dass Offenheit als didaktisches Prinzip bzw. offener Unterricht als makrodidaktischer Rahmen, in dem unterschiedliche Lernangebote mit hohem Aufforderungs- und Auswahlpoten-

tial durch die Kinder gewählt und bearbeitet werden können, geeignet sein dürften, wesentliche und nachhaltige Lernprozesse zu ermöglichen. Gleichzeitig sollte Offenheit als didaktisches Prinzip dazu beitragen, Lehrpersonen zu entlasten im Umgang mit der Heterogenität in der Unterrichtssituation: Angebote und das Lernen der Kinder müssen nicht alleine und bis ins letzte Detail durch die Lehrperson zum Voraus geplant und organisiert und im Unterricht adaptiv gesteuert und begleitet werden, weil ein gewisses Mass an Verantwortung für die Lernprozesse seitens der Lernenden wahrgenommen wird.

Entwicklungsorientierung, Individualisierung und Offenheit als didaktische Leitlinien erfordern jedoch als weiteres didaktisches Konzept Steuerorientierung. Im Sinn eines Ausgleichs meint Steuerorientierung die steuernde Einflussnahme auf das Lernen des einzelnen Kindes sowie der ganzen Klasse. Mit der Orientierung an dieser didaktischen Leitlinie soll sichergestellt werden, dass Anforderungen und Lernziele systematisch in kurzfristiger Planungsperspektive individuell und situativ auf das einzelne Kind und in längerfristiger Perspektive auf die Lernziele der Stufe ausgerichtet werden.

Leitlinie 12

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist gleichermassen offen und steuerorientiert. Damit wird eine Balance gesucht zwischen offenen und geführten Unterrichtssequenzen, zwischen fremd- und selbstgesteuertem Lernen sowie individuellem Lernen und Lernen in Gruppen in unterschiedlichen Lernarrangements.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Lehrpersonen suchen kontinuierlich eine Balance zwischen Anteilen
 - offener Angebote für individuelles Spiel und Lernen;
 - offener Angebote für soziales Lernen in Teams und Gruppen;
 - geführter Angebote mit direkter Instruktion durch die Lehrperson oder durch Peers.
- Offene Lehr-Lernangebote, insbesondere solche kooperativen Lernens werden gleichermassen auf der inhaltlichen wie auf der prozessualen Ebene systematisch durch die Lehrpersonen strukturierend geplant und begleitet.

5. Diagnoseorientierung, Begleitorientierung und Förderorientierung

Diagnose-, Begleit- und Förderorientierung können als interdependente didaktische Leitlinien oder Ansätze gesehen werden, die eng miteinander vernetzt sind oder als ein einziges Konzept. Die Themenbereiche Diagnoseorientierung und Förderorientierung sind Thema zweier von der Projektkommission EDK-Ost-4bis8 in Auftrag gegebenen Positionspapiere (Pädagogische Diagnostik und Konsequenzen einer integrativen Eingangsstufe für Kinder mit besonderen pädagogischen Bedürfnissen). Im vorliegenden Positionspapier wird die Thematik deshalb nur im Zusammenhang mit den Vorschlägen für ein Rahmenkonzept (Kap. 6) aufgegriffen, auf die Darstellung von entsprechenden Erkenntnissen, Diskussionsstand u.A. wird bewusst verzichtet.

Mit dem Eintritt eines Kindes in die Eingangsstufe, im Zuge des Übergangs von eher akzidentellem zu zunehmend zielorientiertem Lernen und in der Perspektive von Jahres- bzw. Stufenlernzielen und letztendlich eines nach drei bis fünf Jahren erfolgenden Übertritts in die 3. Klasse der Primarstufe, gewinnen formale und materiale Lernziele und deren Erreichung zunehmend an Bedeutung. Damit einher geht, dass eine Didaktik der Individualisierung und Entwicklungsorientierung in besonderem Mass durch Konzepte wie förderorientierte Begleitung der Lernprozesse sowie differenzierte und systematische Erfassung und Dokumentation von aktuellem Lernstand, Lernzuwachs und Lernzielerreichung in den verschiedenen Lernbereichen ergänzt werden müssen. Pädagogische Diagnostik in förderorientierter Perspektive ist formativ, hat also die Erhebung des individuellen Lernstands bzw. Lernfortschritts im Fokus, mit dem Ziel, individuell auf die Bedürfnisse des einzelnen Kindes und der Gruppe bzw. Klasse bezogene, unterstützende und weiterführende Angebote ins Auge zu fassen im

Sinn von Passung oder Adaptivität (vgl. HELMKE, 2003, 76). Nebst der Erfassung von Lernstand und -fortschritt kann diagnoseorientierte Didaktik einen wesentlichen Beitrag leisten zur Früherkennung besonderer Bedürfnisse und besonderer Begabungen: Förderorientierte diagnostische Konzepte erlauben, den Entwicklungsstand insbesondere leistungsschwacher Kinder zu erfassen und daraus Förderpläne abzuleiten. Von sonderpädagogischer Seite wird In Bezug auf Kinder mit Lernproblemen besonders herausgestellt, was für das ganze Begabungsspektrum gilt: Erfolgreiches Lernen kann am ehesten gewährleistet werden, wenn die Lernenden an ihren individuellen kognitiven Lernvoraussetzungen anknüpfen können.

Leitlinie 13

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist diagnose-, begleit- und förderorientiert.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Lehr-Lernangebote basieren auf individuellen Lernstandsanalysen und werden entsprechend angepasst an das individuelle Kompetenzniveau und die individuellen Bedürfnisse der Kinder.
- Insbesondere in offenen Phasen selbstgesteuerten Lernens nehmen Lehrpersonen die Rolle der Lernbegleitung ein. Diese ist adaptiv, orientiert sich an den Bedürfnissen des Kindes und am Prinzip „so wenig wie nötig“.
- Ergebnisse und Zwischenergebnisse von Lernprozessen werden systematisch dokumentiert, beispielsweise in Form von Portfolios, Lernjournalen, Zeichnungen, Feedbackrunden.
- Lernbegleitung bei 4- bis 8-Jährigen kann sich Ansätze wie Cognitive Apprenticeship⁷, kognitives Modellieren⁸ zu nutze machen.

6. Didaktik der Erfahrungs- und Handlungs- sowie der Situationsorientierung

Gemäss Erkenntnissen aus Entwicklungs- und Kognitionspsychologie (vgl. Kap. 4.2.4) ist die Entwicklung der Begriffe bei Kindern bis zu vier Jahren, abhängig davon, was sie selbst erleben und wo sie selbst tätig werden können. Im Alter von vier bis sieben Jahren lernen Kinder, Gemeinsamkeiten und Unterschiede von konkreten Gegenständen oder Situationen zu erkennen, die unter einem Begriff subsumiert sind, systematische Differenzierungen vorzunehmen und gegenseitige Abhängigkeiten von Gegenständen und Kategorien zu erkennen. Als Konsequenz für die Bildung 4-bis 8-Jähriger kann gefolgert werden, dass das didaktische Prinzip der *Handlungsorientierung* nicht nur für die jüngeren Kinder, sondern für die ganze Altersspanne von Bedeutung ist. Von der noch verbreiteten Annahme, Handlungsorientierung heisse in erster Linie physisches Handeln mit Gegenständen, muss jedoch Abstand genommen werden zu Gunsten der Vorstellung, dass Handlungsorientierung gleichermaßen konkretes wie symbolisches (also kognitives) Handeln bedeutet.

Ähnlich der handlungsorientierten handelt es sich bei der Didaktik der *Erfahrungsorientierung* um ein Konzept, das konkretes Erleben und Erfahren ins Zentrum stellt. Erfahrungsorientierung steht in einer Linie mit den didaktischen Konzepten Problemorientierung und Handlungsorientierung und findet ihren Ursprung in der Diskussion um Auswahl und Begründung von Inhalten des Sachunterrichts. Dessen

⁷ Das Modell der Cognitive Apprenticeship wurde vor dem Hintergrund der Frage, wie sich Verstehens- und Lernprozesse im Unterricht arrangieren lassen, dass sowohl materiale Kompetenzen (Fachwissen) als auch formale Kompetenzen (Schlüsselqualifikationen Metakognition, Kommunikationsfähigkeit u.a.) und damit die Steuerung des Lernens als solches gelernt werden können, entwickelt (COLLINS et al., 1989). Es gliedert sich in vier Phasen, nach dem nachfolgend beschriebenen Muster eines graduellen Abbaus der Lenkung seitens der Lehrperson: (1) modeling (modellieren): Durch lautes Denken begleitetes Vorzeigen (beobachtbar und der Nachahmung zugänglich machen) kognitiver Tätigkeiten, die bei Lernenden eine Vorstellung evozieren eines möglichen Wegs zur Erreichung des angestrebten Ziels, (2) coaching (anleiten): Lern- und Problemlöseversuche von Lernenden steuern und situationsbezogen unterstützen (was entsprechende Kenntnisse voraussetzt zur Sache, zu (fachlichen) Lernprozessen und zur Diagnostik des individuellen Lernstands), (3) scaffolding (Lerngerüst): als personales Lerngerüst zur Verfügung stehen, mit dem Ziel, die Unterstützung den je spezifischen Bedürfnissen und Kompetenzen der Lernenden anzupassen und (4) fading (zurückziehen): Lernsteuerung und Hilfeleistung graduell abbauen und den Lernenden zunehmend Verantwortung für ihr Lernen und Problemlösen überlassen (STRAKA&MACKE, 2003. 121.134 in MEYER, 2004) .

⁸ Kognitives Modellieren ist ein wesentliches Element des Ansatzes der „cognitive apprenticeship“ (vgl. Fussnote 8).

Anliegen ist nicht nur fachliche Fundierung, sondern auch der Bezug auf die konkreten Erfahrungen und Interessen der Kinder (vgl. KAHLERT, 2005).

Der Ansatz der *Situationsorientierung* hat insbesondere in der Kindergartendidaktik eine lange Tradition. Situationsorientierte Didaktik fokussiert auf der inhaltlichen Ebene (Schlüssel)Themen in fächerübergreifender Perspektive. In Perspektive auf das lernende Kind bedeutet Situationsorientierung den Einbezug der ausserschulischen Erfahrungshintergründe sowie Motivations- und Bedürfnislagen der Kinder.

Die Grundannahmen, die den didaktischen Konzepten Handlungs-, Erfahrungs- und Situationsorientierung zugrunde liegen, sind aus entwicklungs- und kognitionspsychologischer Sicht für Kinder der Altersspanne von 4- bis 8 von besonderer Bedeutung (vgl. auch Kap. 4.2.4) und müssen demzufolge Konsequenzen haben auf eine entsprechende Stufendidaktik und auf die Gestaltung von Lernumgebungen. Der didaktische Anspruch der Situations- und Lebensweltorientierung ist zudem zentral für die Auswahl von Themen und Inhalten in Bezug auf den didaktischen Prozess als solches und hinsichtlich der gesellschaftlichen Ansprüche in Form von Bildungs- und Lernziele.

Leitlinie 14

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist handlungs- und erfahrungsorientiert sowie situationsorientiert in Bezug auf die drei Dimensionen Lernvoraussetzungen und –bedürfnisse der Kinder, Inhalte und Ziele sowie Unterrichtsgestaltung.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Primat für die Auswahl von Themen und Inhalten für Unterricht 4-bis 8-Jähriger haben die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder sowie das Prinzip der Situationsorientierung.
- Die konkreten Lehr-Lernangebote knüpfen an der Erfahrungs- und Lebenswelt der Kinder innerhalb und ausserhalb der Schule an.
- Lern- und Anwendungssituationen innerhalb des Unterrichts weisen gemeinsame Elemente auf mit Lebenssituationen der Kinder und fördern den Transfer von innerschulisch Gelerntem in ausserschulische Kontexte.

7. Angebotsorientierung – Lehr-Lernumwelten

Der Themenbereich Lehr-Lernumwelten ist Gegenstand eines von der Projektkommission EDK-Ost-4bis8 in Auftrag gegebenen Positionspapiere (Lehr- und Lerntools für die Basisstufe). Im vorliegenden Positionspapier wird die Thematik nur im Zusammenhang mit den Vorschlägen für ein Rahmenkonzept (Kap. 6) aufgegriffen, auf die Darstellung entsprechender Erkenntnisse, Diskussionen u.A. wird bewusst verzichtet.

Eine moderat sozialkonstruktivistische Didaktik mit zentralen didaktischen Leitlinien wie Heterogenitätsorientierung, Entwicklungsorientierung, Individualisierung, Offenheit und Selbststeuerung, bedingt in der Konsequenz und damit als Ausgangslage eine Didaktik der Angebotsorientierung in Form eines breiten Angebots an vorbereiteten Lehr-Lernumgebungen. Für deren Aufbau und Gestaltung sind u.A. Lehr-Lernmittel notwendig, deren Aufbau und Konzept geeignet sind für entwicklungsorientierten Unterricht in altersheterogenen Klassen.

Leitlinie 15

Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ist in hohem Mass angebotsorientiert. Lehr-Lernangebote zeichnen sich aus durch Entwicklungsorientierung und hohe Passung an die Bedürfnislage der Kinder insbesondere im Hinblick auf Entwicklungs- und Lernstand sowie Motivation.

Für die Umsetzung der Leitlinie in konkreten Unterricht erachten wir folgende Aspekte als wesentlich:

- Passung oder Adaptivität von Lehr-Lernangeboten heisst bzw. bedingt, nebst der didaktischen Lernstrukturanalyse (insbesondere hinsichtlich entwicklungsorientierter, differenzierter Anforderungsniveaus) die Bestimmung des individuellen Kompetenzniveaus in Form von Lernstandsanalysen. Die Lernstruktur variiert je nach Thema und Aufgabe, muss also für jede Aufgabe analysiert werden (vgl. MIESCHKE, 2003 in MEYER, 2004).
- Das Angebot an Lehr-Lernumwelten ist breit und spricht unterschiedliche Interessens- und Motivationslagen der Kinder (Alter, Geschlecht, soziokultureller Hintergrund u.a.) an.
- Das Angebot an Lehr-Lernumwelten ist tief im Sinne von konsequenter Entwicklungsorientierung: Es ist auf die unterschiedlichen Bedürfnisse 4- bis 8-Jähriger abgestimmt. Orientierungsrahmen bieten die Fachdidaktiken und die Allgemeine Didaktik sowie Erkenntnisse aus den entsprechenden Bezugsdisziplinen.
- Konzipierung und Strukturierung der Lehr-Lernangebote stützt sich auf regelmässige, individuelle formative Lernstandserhebungen.
- Die Lehr-Lernangebote haben ein hohes Aufforderungspotential hinsichtlich der individuellen Lernbedürfnisse und Interessens- und Motivationslagen.
- Lernangebote beinhalten gleichzeitig konkrete Gegenstände (z.B. Murmeln zum Aufbau des Zahlbegriffs), sowie symbolische Begriffe (z.B. Zahlen als Symbole).

6.3 Didaktische Hinweise zum konkreten Unterricht

Auch aus den Perspektiven der Allgemein- und der Fachdidaktiken ist zu betonen, dass das Mass an Individualisierung des Unterrichts, das notwendig scheint, um den individuellen und situativen Bedürfnissen aller Kinder zu entsprechen, nur in beschränktem Mass im Sinne von top down Steuerung zu leisten ist. Wie an anderer Stelle bereits dargelegt, wird auch aus fachdidaktischer Perspektive empfohlen, mit offenen entwicklungsorientierten Lehr-Lernangeboten auf die Bedürfnisse der einzelnen Kinder bzw. von Gruppen einzugehen. Aus allgemein- wie aus fachdidaktischer Sicht wird insbesondere darauf hingewiesen, dass die Unterschiedlichkeit des Lernstands der einzelnen Kinder zusätzliches Potential eröffnet für kooperatives Lernen. Die Balance zwischen fremd- und selbstgesteuerten Lehr-Lernangeboten sowie zwischen individuellem und kooperativem Lernen wird als wesentlicher Aspekt der Didaktik und als pädagogische Herausforderung gesehen. Ebenso betont werden die hohen Anforderungen an die Gestaltung von Lehr- und Lernangeboten, die den Lern- und Entwicklungsbedürfnissen der Kinder gerecht werden. Auch aus der Sicht der Fachdidaktiken kann antizipiert werden, dass sich die Anforderungen an entsprechende Kompetenzen der Lehrpersonen in altersheterogenen Eingangsstufenklassen im Vergleich zu Regelklassen um das Ausmass der Altersspanne in Eingangsstufenklassen erhöhen. Gleichzeitig kann wiederum festgehalten werden, dass das Potential alters- und leistungsheterogener Klasse nicht nur aus pädagogisch- psychologischen Gründen, sondern auch in organisatorischer Hinsicht einen Ausgleich darstellen kann, sofern dieses systematisch und bewusst genutzt wird.

Aus dem Bereich der *Sprachdidaktik* können folgende Aspekte als wesentlich für die Umsetzung der didaktischen Leitlinien in konkreten Unterricht festgehalten werden:

- Lern- und Lehrangebote für Erstlese- und -schreibanlässe sind, unabhängig vom Alter, allen Kindern zur Verfügung zu stellen.
- Offene Lehr-Lernangebote mit unterschiedlichen und entwicklungsorientierten Aufgaben entsprechen den Lernbedürfnissen der einzelnen Kinder besser als eine Didaktik, die von linearen Lehrgängen ausgeht.
- Bedeutsam vor dem Hintergrund einer konstruktivistisch-orientierten sprachdidaktischen Sichtweise von Lehren und Lernen sind didaktische Konzepte, die mit individualisierenden Lehr-Lernangeboten und Lernzielen verschiedene Lernwege und -zugänge ermöglichen. Dies wird auch aus entwicklungspsychologischer Sicht betont, denn Sprach- und Schriftwissen

streuen am Schulanfang (also in einem Jahrgang) bis zu vier Jahren. Entwicklungsschritte verlaufen zudem nicht immer linear und sind nur bedingt antizipierbar bzw. prognostizierbar.

Aus dem Bereich der *Mathematikdidaktik* können folgende Aspekte als wesentlich für die Umsetzung der didaktischen Leitlinien in konkreten Unterricht festgehalten werden:

- Lehrpersonen an Eingangsstufen müssen in besonderem Mass über hohe Sensibilität für verschiedene Zugänge zu mathematischen Problemen und mögliche unterschiedliche Lern- und Lösungswege verfügen.
- Die Forderung, an individuelle Vorkenntnisse der Kinder anzuknüpfen, kann sich nicht alleine auf die Aufgabenstellung beziehen, sondern muss insbesondere die Art des kindlichen Umgangs mit mathematischen Aufgaben berücksichtigen. Kinder brauchen im Mathematikunterricht herausfordernde Situationen, die sie zum Beobachten, Erfinden, Beschreiben und Argumentieren anregen und die ihnen erlauben, eigene Lösungswege zu suchen und zu erproben und ihre Kompetenzen vielfältig zu erweitern. Derartige Situationen sind mehr als kurzschrittige Aufgaben; es sind offene Situationen, die Kinder anregen, ein materielles Produkt im sozialen Miteinander herzustellen.
- Vielfältige Lehr- und Lernangebote beinhalten kontextualisierte Aufgaben aus den Bereichen Sachrechnen, Geometrie und Arithmetik in adäquater Gewichtung und Vernetzung.
- Anfangsunterricht bedarf inhaltlicher Anpassungen an die individuellen Lernvoraussetzungen und –potentiale der Kinder wie beispielsweise die Aufhebung der Zahlenraumgrenzen.
- Für den Bereich Mathematik wird als wichtig erachtet, dass Kindern nebst der Sprache weitere Artikulationsmöglichkeiten offen stehen wie Skizzen, Zeichnungen, Protokolle (Portfolios), Rollen- oder pantomimische Spiele.

Aus dem Bereich der *Didaktik des Sachunterrichts* können folgende Aspekte als wesentlich für die Umsetzung der didaktischen Leitlinien in konkreten Unterricht festgehalten werden:

- Die Frage, ob die Nutzung sinnvoller Inhalte, Theorieangebote und Erkenntnisverfahren so gelingt, dass Kinder neue, ihr Verständnis verschiedener Sachverhalte und ihre Kompetenzen fördernde Einsichten entwickeln, stellt sich für den Sachunterricht in akzentuierter Form stellvertretend für jeglichen Unterricht: Immer hängt sie davon ab, ob Lehrpersonen dafür geeignete und im Unterrichtsaltag praktikable didaktische Modelle und Konzepte finden und umsetzen können.
- Stellvertretend für alle Fachdidaktiken gilt in besonderer Ausprägung für die Didaktik des Sachunterrichts zudem Folgendes: Gelingt es nicht, Lernangebote als bedeutsam erkennbar zu gestalten, werden diese nicht bildend wirken, sondern bestenfalls zu sogenannt „trägem,, Wissen führen, weil das im schulischen Kontext Gelernte von den Kindern nicht in Alltagskontexte transferiert werden kann. Lernangebote des Sachunterrichts müssen deshalb in besonderem Mass dazu herausfordern, Präkonzepte zu rekonstruieren, an diese anzuknüpfen und entsprechende Vorstellungen und Annahmen anzupassen.

Aus dem Bereich der *Didaktik des Musik-, Gestaltungs- und Sportunterrichts* können folgende Aspekte als wesentlich für die Umsetzung der didaktischen Leitlinien in konkreten Unterricht festgehalten werden:

- *Musik* als Unterrichtsgegenstand ist nicht reiner Gesangsunterricht sondern Beschäftigung mit den vielfältigsten Erscheinungsformen von Musik. Die musikalische Entwicklung der Kinder wird gefördert, wenn Musik möglichst handelnd von den Kindern selbst erlebt werden kann. In der Eingangsstufe soll täglich gesungen und musiziert werden. Es gilt auch, auf die sich verändernden musikalischen Verhaltensweisen und Hörgewohnheiten der Kinder zu reagieren.
- Zu den Inhalten von Musikunterricht für die Schuleingangsstufe gehören Möglichkeiten die eigene Stimme zu erfahren, mit Geräuschen und Klängen des Körpers und elementaren Instrumenten zu experimentieren und damit spielen, Rhythmus in Versen und Liedern zu erleben, Musikalische Elemente (laut-leise, hoch-tief, schnell-langsam, lang-kurz, hell-dunkel, hoch-tief) zu erfahren.

- Aufgaben des Fachbereichs *Kunst* in der Eingangsstufe liegen einerseits im eigenen Ausdruck im zwei- und dreidimensionalen Gestalten, andererseits in der Auseinandersetzung mit der ästhetischen Wirklichkeit. Das heisst, nicht nur traditionelle Kunstäusserungen sind Thema des Unterrichts, sondern viele weitere Bereiche optischer Äusserungen wie Fernsehen, Werbung, Comics, u.A.. In diesem Bereich geht es um eine wechselseitige Ergänzung von Wahrnehmung und Gestaltung.
- Ziele sind die Förderung der räumliche Vorstellungskraft, der Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit. Das Werken und Gestalten mit unterschiedlichen Werkstoffen schafft Bezug zu künstlichen und natürlichen Materialien, zu alten und neuen Arbeitstechniken. Der Umgang mit Raum, Farbe und Form; mit verschiedenen Materialien lustvoll experimentieren, damit sorgfältig und sachgerecht umgehen; Arbeitstechniken üben; eigene Ideen verfolgen und ausprobieren sind Inhalte dieses Fachs.
- *Sport* ist ein Handlungs- und Erfahrungsbereich, der Bewegung und Leiblichkeit der Kinder integriert und fördert, wie es sonst in keinem Schulfach der Fall ist. Er stellt die Gelegenheit dar, das grosse natürliche Bewegungsbedürfnis der Kinder der Schuleingangsstufe, ihre Freude und Lust an der Bewegung aufzunehmen. Die Orientierung an der Lebenswelt der Kinder und an ihren Bedürfnissen gilt gerade auch in diesem Bereich.
- Im Sportunterricht gilt es, grundlegende und vielfältige Körper- und Sinneserfahrungen zu ermöglichen, den eigenen Körper zu erkunden, zu erspüren und wahrzunehmen und das natürliche Bewegungsbedürfnis der Kinder zu befriedigen. Erziehungsziele für den Sportunterricht sind zudem der Umgang mit Gewalt und Aggression und das Einüben von Fairness.
- POLZIN (2005, 633) fordert, dass Bewegung nicht auf Turnhalle und Pausenplatz beschränkt bleiben, sondern dass mehr Bewegung im schulischen Alltag ihren Platz findet. Seine Leitvorstellung besteht in der Integration von Bewegung als konstruktivem und konstituierendem Aspekt von Leben und Lernen in allen Räumen und Zeiten der Schule.

6.4 Merkmale guten Unterrichts in altersgemischte Eingangsstufenklassen

Grundsätzlich ist jedes der zehn Merkmale guten Unterrichts von MEYER (vgl. Kap. 4.2) von Bedeutung für die Gestaltung qualitativ guter Lehr-Lernangebote, wenn auch - je nach Rahmenbedingungen entsprechenden Unterrichts - in unterschiedlicher Gewichtung. Nachfolgend werden, mit Fokussierung auf Spezifika der Eingangsstufe, Aussagen gemacht zu Aspekten der zehn Qualitätsmerkmale, die wir als relevant erachten in Bezug auf Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen. Zudem wird die Beziehung der Merkmale zu einzelnen didaktischen Leitlinien des Rahmenkonzepts aufgezeigt.

1. Klare Strukturierung des Unterrichts

Kein anderes Merkmal guten Unterrichts hat einen stärkeren Einfluss auf den Lernerfolg als klare Strukturierung (WEINERT & HELMKE, 1997). Am Kriterium klare Strukturierung von Unterricht wird in besonderem Mass deutlich, was MEYER mit Kriterienmix bezeichnet (vgl. Kap. 3.2): Klarheit bezieht sich auf die didaktisch-methodischen Linienführungen des Unterrichts in Bezug auf die sechs Dimensionen Prozess, Ziel- und Inhalts-, Sozial-, Handlungs- und Raumstruktur. Die inhaltliche Dimension wird an dieser Stelle grösstenteils ausgeklammert, weil diese an und für sich ein eigenes Merkmal guten Unterrichts darstellt (vgl. 4. in diesem Kapitel).

Für die Qualität von Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen erachten wir folgende Indikatoren für Klarheit als besonders wesentlich:

Der Aufbau einer *gemeinsamen Sprache* fördert den gegenseitigen Austausch und das gegenseitige Verstehen zwischen Lehrpersonen und Kindern sowie von Kindern verschiedenen Alters.

Dieser Indikator steht in direktem inhaltlichem Zusammenhang mit den didaktischen Leitlinien Kommunikationsorientierung, Metakognitionsorientierung, sowie Diagnose-, Förder- und Begleitorientierung (vgl. auch 5. in diesem Kapitel).

Rollenklarheit ist für Unterricht in Eingangsstufen von besonderer Bedeutung aufgrund des stufenspezifischen Sozialisationsauftrags (die Kinder treten aus der Familie in einen Klassenverband über, lernen neue Rollen kennen und übernehmen verschiedene Rollen), hinsichtlich entsprechender Bildungsziele (hier ist der Aufbau von Selbst- und Sozialkompetenzen besonders hervorzuheben), aufgrund der grossen Altersheterogenität und der wechselnden Gruppendynamik im Klassenverband (Binnendifferenzierung, jährliche Ein- und Austritte) und in Bezug auf Fokussierung kooperativen Spielens und Lernens.

Rollenklarheit ist inhaltlich in den Perspektiven der didaktischen Leitlinien Klassenorientierung - kooperatives Lernen und Erfahrungs- und Handlungsorientierung zu sehen.

In Anbetracht des niedrigen Alters der Kinder, der grossen Heterogenität in Bezug auf Alter, Entwicklungs- und Lernstand sowie der Bedürfnisse der Kinder ist *inhaltliche Klarheit* des Unterrichts von grosser Relevanz.

Inhaltlich sehen wir insbesondere einen direkten Zusammenhang mit den Leitlinien Metakognitionsorientierung und Zielorientierung (vgl. auch 4 in diesem Kapitel).

Unterrichtsrituale schaffen Strukturierung in inhaltlicher wie in prozessualer Hinsicht, Orientierung, Verlässlichkeit und ein lernförderndes Klima. Auch sie sind aufgrund von Alter, Entwicklungsstand und Bedürfnissen der Kinder für die Unterrichtsgestaltung in Eingangsstufenklassen von besonderer Bedeutung.

Zur didaktischen Leitlinie Offenheit besteht ein inhaltlicher Zusammenhang, weil offener Unterricht in besonderem Mass der klaren Strukturierung bedarf. Einen weiteren direkten Zusammenhang im Sinn eines Kontrapunkts zur Individualisierung sehen wir mit der Leitlinie Klassen-/Gruppenorientierung.

Mit dem niedrigen Alter der Kinder, dem Entwicklungs- und Lernstand und den entsprechenden besonderen Bedürfnissen begründet sich auch der hohe Stellenwert der *Rhythmisierung* des Unterrichtsablaufs in Eingangsstufenklassen. Rhythmisierung betrifft die inhaltliche Ebene auf der einen und die Struktur- und Prozessebene - im Sinn des Ausbalancierens strukturierter und offener Angebote, des Wechsels von zielorientierten zu zielfreien Phasen, des Setzens von Bewegungselementen und von Pausen - auf der andern Seite.

Für eine klare Strukturierung ihres Unterrichts benötigen Lehrpersonen an Eingangsstufenklassen ein hohes Mass stufenspezifischer Kompetenzen mit entsprechenden Akzentuierungen.

2. Hoher Anteil echter Lernzeit

Echte Lernzeit (time on task) wird bezeichnet als von Lernenden tatsächlich für das Erreichen von Lernzielen aufgewendete Zeit. Sie schliesst lehrpersonenzentrierte und geführte Phasen ein, sofern sie aktiv von den Schülern und Schülerinnen genutzt werden für den Aufbau von Wissen (indem die Lernenden beispielsweise den Erklärungen der Lehrperson folgen oder einer Geschichte zuhören).

Der Anteil echter Lernzeit kann durch *klare Strukturierung* des Unterrichts (vgl. 1. in diesem Kapitel) erhöht werden. Lehrpersonen in altersheterogenen Eingangsstufenklassen achten bei der Formulierung von Aufgaben und beim Bereitstellen von Angeboten auf eine, dem Entwicklungs- und Lernstand der Kinder *angemessene enge oder weite Führung*. Zudem sind individuelle Variationen des Faktors Zeit in dreierlei Hinsicht wichtig: Der *Schwierigkeitsgrad der Aufgabe* in Bezug auf die individuellen Möglichkeiten bestimmt die erforderliche Lernzeit. Diese ist in Beziehung zu setzen mit den zu erreichenden Lernzielen. Letztendlich beeinflussen auch die momentane *Motivations- und Interessenslage* und *Ausdauer* der Kinder den Anteil echter Lernzeit. Auf der *Ebene der Klassenführung* sind gutes

Zeitmanagement, didaktisch begründete Rhythmisierung des Stunden-, Tages- und Wochenablaufs, und gute organisatorische Vorbereitung sowie Auslagerung von Organisationsfragen, die nichts mit dem gerade stattfindenden Unterricht zu tun haben hervorzuheben.

Inhaltliche Zusammenhänge des Gütekriteriums Anteil echter Lernzeit zu den didaktischen Leitlinien ergeben sich in verschiedener Hinsicht: Konstruktive Anteile bei Lernprozessen, die Heterogenitätsorientierung sowie das selbst gesteuerte Lernen in Form von individuellem auf der einen und kooperativem Lernen auf der anderen Seite stehen nicht automatisch für hohe Anteile echter Lernzeit, das Gegenteil kann der Fall sein. Notwendig als ausgleichender Gegenpol zur Offenheit sind instruktive Anteile in Form von Lehrangeboten sowie die Leitlinien Zielorientierung und Steuerorientierung sowie Begleitorientierung.

Die Ausbalancierung von Aspekten der Steuerung und Strukturierung mit solchen der Offenheit ist in altersheterogenen Eingangsstufenklassen besonders heikel in Anbetracht der Bildungsziele dieser Stufe: Eine trennscharfe Definition dessen, was echte Lernzeit bedeutet, scheint schwierig wenn nicht unmöglich, insbesondere für die einzelnen Lehrpersonen. Klar scheint demgegenüber, dass sie nicht einseitig zu Gunsten formaler bzw. materialer Ziele (vgl. 2.3) ausfallen darf, weil dies die Erfüllung des Bildungsauftrags an diese Stufe gefährden würde.

Als Spezifikum dieser Stufe sehen sich Lehrpersonen in der konkreten Unterrichtspraxis kontinuierlich vor die Herausforderung gestellt, abzuwägen, welche Aktivitäten der Kinder als echte Lernzeit betrachtet werden können und welche nicht. Am Beispiel echte Lernzeit zeigt sich in exemplarischer Weise, dass sich die Divergenz von gewissen Zielen und Ansprüchen auf dieser Stufe akzentuiert und die entsprechenden Vermittlungsaufgaben Lehrpersonen vor stufenspezifische und stufenspezifisch hohe Anforderungen stellt.

3. Lernförderliches Klima

Eine lernförderliche Unterrichts Atmosphäre ist geprägt von gegenseitigem Respekt, vom fürsorglichen und umsichtigen Handeln der Lehrperson gegenüber den Lernenden und dem hilfsbereiten und kameradschaftlichen Umgang der Schülerinnen und Schüler untereinander. Das Einhalten sinnvoller Regeln schafft Sicherheit und Klarheit im Unterrichtsalltag und dadurch Freiräume fürs Lernen und Arbeiten. In einer guten Unterrichts Atmosphäre gibt es kein Auslachen und gegenseitiges Beschimpfen. Die Sprache ist frei von Beleidigungen und Zoten, aggressives und gewalttätiges Verhalten ist selten. In einem positiven Unterrichtsklima lernen die Kinder Verantwortung für ihren eigenen Lernprozess zu übernehmen, im gemeinschaftlichen Lernen auch für den anderer Kinder. Von Bedeutung für ein lernförderliches Klima ist nicht zuletzt die Gerechtigkeit des Lehrers gegenüber jedem einzelnen Kind und der ganzen Klasse. Die fünf Dimensionen Respekt, Regelklarheit, Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge sind teilweise widersprüchlich und können im Schulalltag nicht gleichzeitig berücksichtigt werden. Es gilt auch in diesem Bereich für die Lehrkräfte, die Widersprüchlichkeiten so gut als möglich auszubalancieren.

Das Merkmal lernförderliches Klima kann den didaktischen Leitlinien Kommunikationsorientierung und Situationsorientierung zugeordnet werden.

Können ältere Kinder und Jugendliche auch in eher ungünstigem Lernklima gute Lernerfolge erzielen, so sind jüngere Kinder auf eine gute Unterrichts Atmosphäre angewiesen, um ihre Fähigkeiten und Interessen entfalten zu können. In einem guten Lernklima erzielen sie bessere Lernleistungen und ihr Selbstvertrauen, ihre Leistungsbereitschaft und ihre Interessensbildung werden gefördert. Es zeigen sich zudem positive Effekte auf die Einstellungen zu Schule und Unterricht. Sich einfügen in eine Gemeinschaft, gegenseitige Rücksichtnahme, Kommunikationsfähigkeit, Selbständigkeit und Eigenverantwortung sind Kompetenzen, deren Entwicklung vor allem im Unterricht in der Eingangsstufe wesentliche Bedeutung zukommt Platz. Die Entwicklung der Sozial- und Selbstkompetenz stellt ein be-

deutendes Lernziel dar in Eingangsstufenklassen. Die Altersheterogenität bietet diesbezüglich zusätzliches Potential, das systematisch genutzt werden kann.

4. Inhaltliche Klarheit

Das Kriterium inhaltliche Klarheit ist eng vernetzt mit demjenigen der klaren Strukturierung von Unterricht (vgl. 1. in diesem Kapitel). Inhaltliche Klarheit liegt vor, wenn Aufgabenstellungen verständlich, der thematische Gang plausibel und die Ergebnissicherung klar und verbindlich gestaltet sind. Laut MEYER (2004) ist eine Aufgabenstellung verständlich, wenn Ziel-, Inhalts- und Methodenentscheidung in sich stimmen und die Lernvoraussetzungen der Lernenden angemessen berücksichtigen, also wenn Passung bzw. Adaptivität gewährleistet ist. In altersheterogenen Eingangsstufenklassen sind dazu, nebst sorgfältigen Lernstrukturanalysen, Lernstandsanalysen wesentlich, anhand derer das momentane Kompetenzniveau der einzelnen Kinder erhoben wird.

Informierende Unterrichtseinstiege, Bezugnahme auf Vorerfahrungen der Kinder (beispielsweise indem mit Anker-Ideen gearbeitet wird), *regelmässige Kommunikation über Zwischenergebnisse und den Unterrichtsverlauf, Rückmeldeschleifen und ein konstruktiver Umgang mit Fehlern* im Sinne von *Fehlerkultur* ermöglichen es den Kindern, thematische Aspekte, Aufgabenstellungen und Ziele zu verstehen und zu einander in Beziehung zu setzen. Aufgrund der heterogenen Lernvoraussetzungen, Kompetenzniveaus und Vorerfahrungen der einzelnen Kinder ist dies gleichermaßen in Bezug auf Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz von besonderer Bedeutung. Inhaltliche Klarheit und die Einbettung von Unterrichtsinhalten in grössere Zusammenhänge kann dazu beitragen, dass Kinder den inneren Zusammenhang von Unterrichtsinhalten verstehen. Damit werden der Aufbau neuen und vernetzten Wissens sowie dessen Transfer gefördert. Besonders relevant sind diese Indikatoren inhaltlicher Klarheit auch für die Förderung der Metakognition und von eigenständigem Lernen.

Ein inhaltlicher Zusammenhang besteht zu diversen didaktischen Leitlinien, insbesondere zu Zielorientierung, Metakognitionsorientierung, Kommunikationsorientierung sowie Steuerorientierung und Begleitorientierung.

Das Merkmal inhaltliche Klarheit ist ebenso zentral für qualitativ hoch stehenden Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen wie das Merkmal klare Strukturierung. In Anbetracht des unterschiedlichen Alters und der heterogenen Lernvoraussetzungen kann dieses Merkmal nur erfüllt werden, wenn Lehrpersonen ihre Unterrichtsangebote akribisch genau vorbereiten. Wesentlich sind dabei die Fokussierung auf Angebote für selbständiges Lernen und die Nutzung des Potentials für kooperatives Lernen.

5. Sinnstiftendes Kommunizieren

Sinnstiftungsprozesse können den gesamten Unterrichtsprozess wie einen roten Faden durchziehen und in unterschiedlichen Formen auftreten. Eine kurze Wiederholung, ein aufmunternder Blick, die Frage „Wie meinst du das?“ kann zu Sinnstiftung führen. Gelungene Sinnstiftung kann sich darin äussern, dass die Kinder konzentriert und lustvoll bei der Sache sind, eigene Erfahrungen einbringen und weiterentwickeln, Fragen stellen, eigene Lernprozesse und Ergebnisse reflektieren. Sinnstiftendes Kommunizieren kann die Interessenbildung fördern und hat einen förderlichen Einfluss auf Lernen und Leistungen. Es hat zudem einen positiven Einfluss auf die Sprachkompetenzen als wichtiges Lernziel der Eingangsstufe.

Das Merkmal sinnstiftende Kommunikation weist einen inhaltlichen Zusammenhang auf mit den didaktischen Leitlinien Kommunikationsorientierung, Begleit- und Steuerorientierung sowie Zielorientierung und Metakognitionsorientierung.

Wesentlich für den Unterricht von 4- bis 8-Jährigen Kindern ist der Aufbau einer offenen Gesprächskultur. In diesem Rahmen stattfindende Sinnstiftung und das sich gegenseitig Kennenlernen und Ver-

stehen wirkt vertrauensfördernd und motivationsfördernd. In Eingangsstufenklassen ist der Aufbau einer Kultur gegenseitigen Vertrauens von besonderer Bedeutung: Sie erleichtert es insbesondere den jüngeren und neu in die Klasse eingetretenen Kindern, sich in die Gemeinschaft zu integrieren und auf andere Kinder zuzugehen, Neugierde und Selbstvertrauen für entdeckendes Lernen zu entwickeln und sich in der Klasse wohl zu fühlen. Reflexionsrunden über den Unterricht machen Kindern Spass, in Lernjournalen können Lernfortschritt in altersadäquater Form festgehalten und besprochen werden; beides fördert Sinnstiftung.

Seitens der Lehrpersonen, die an Klassen mit 4- bis 8-Jährigen Kindern unterrichten, sind für die Entwicklung einer gemeinsamen Sprache und einer vertrauensfördernden Kommunikationskultur spezifische kommunikative Kompetenzen, hohes Empathievermögen, hohe Sensibilität und ein flexibles Vorstellungsvermögen für das Verstehen der den Kindern eigenen Logik und von individuellen Lern- und Problemlösewege wichtig.

6. Methodenvielfalt

Um die vielfältigen unterrichtlichen Aufgaben zu erfüllen und die Heterogenität der Lernvoraussetzungen und die unterschiedlichen Interessen der Schüler zu berücksichtigen, stellt Einsatz und Kombination verschiedener Unterrichtsmethoden eine wesentliche Voraussetzung dar. Auch wenn dies für alle Schulstufen zutrifft, so gilt es in ganz besonderem Ausmass für altersgemischte Eingangsstufenklassen mit ihrer grossen Heterogenität. Methodenvielfalt trägt bei zu erhöhter Adaptivität des Unterrichts, zu inhaltlichem Reichtum der Arbeitsergebnisse, zum Aufbau von Methodenkompetenz der Kinder und zur Ganzheitlichkeit der Lehr-Lern-Prozesse.

Das Merkmal Methodenvielfalt lässt sich den didaktischen Leitlinien Heterogenitäts- und Angebotsorientierung, Individualisierung und Binnendifferenzierung sowie der Leitlinie Situationsorientierung zuordnen.

Lehrpersonen sind gefordert, aus den verschiedenen methodischen Ansätzen die für die jeweilige Situation passenden Elemente auszuwählen und im Unterricht einzusetzen. Die Wahl der Methoden ist abhängig von den im Unterricht verfolgten Zielen und Inhalten, sowie vom Lern- und Entwicklungsstand der Kinder. Die vier Grundformen des Unterrichts, Freiarbeit/Freispiel, Lehrgangsarbeit/angeleitetes Spiel, Projektarbeit und gemeinsamer Unterricht, sollen angepasst an die Schuleingangsstufe ihren angemessenen Platz finden. Für die jüngeren Kinder steht für das Freispiel viel Zeit zur Verfügung, bei den älteren Kinder steigt der Anteil der geführten Tätigkeiten. Der Klassenunterricht dient dem gemeinsamen Lernen, Spielen und Feiern. Indem der Reichtum an Inszenierungstechniken, Handlungsmustern und Sozialformen genutzt wird, kann das Lernen auf der ganzen Spanne von Instruktion bis Konstruktion in unterschiedlichen Lehr-Lern-Arrangements stattfinden.

Für den ausgewogenen Einsatz vielfältiger Unterrichtsmethoden sind Lehrkräfte nicht nur gefordert, regelmässig ihr persönliches Methodenrepertoire zu analysieren und gezielt zu erweitern, sondern auch für eine der Altersstufe und der Heterogenität der Schuleingangsstufe angemessene Ausbalancierung der Unterrichtsmethoden zu sorgen.

7. Individuelles Fördern

Unterricht muss an den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen jedes Kindes anknüpfen, deshalb ist es unumgänglich die Angebote zu individualisieren und zu differenzieren. Nur ein derartiger Unterricht bietet die Chance zur umfassenden Entwicklung des kindlichen Potentials in intellektueller, motorischer, emotionaler und sozialer Hinsicht. Das Qualitätsmerkmal bzw. entsprechende Umsetzungskriterien gelten wiederum für jeglichen Unterricht, erfahren jedoch wiederum eine zusätzliche Akzentuierung in altersheterogenen Eingangsstufenklassen.

Das Qualitätsmerkmal individuelles Fördern weist inhaltlich Zusammenhänge auf mit den didaktischen Leitlinien Heterogenitäts-, Entwicklungs-, Förder- und Metakognitionsorientierung.

Im Rahmen von individualisierendem und differenzierendem Unterricht arbeiten die Lernenden gleichzeitig an verschiedenen Aufgaben. Unterschiede im Leistungsvermögen werden als Norm angesehen, die Kinder sind mit dieser Situation vertraut. Sie erleben und erfahren, dass ihr eigener Lernweg und ihr eigenes Lerntempo richtig sind, unterstützen sich aber auch gegenseitig beim Lernen. Vielseitige Lernmaterialien erhalten die Lernneugier der Kinder, stossen Interessen an und bieten verschiedene Zugangsweisen zu den Lernthemen. Der Unterrichtsrhythmus ermöglicht das längere Verweilen bei einer Tätigkeit. Unterschiedliche Lerntempi werden berücksichtigt, individuelle Bearbeitungszeiten von Aufgaben sind die Regel. Nicht nur Kinder mit Lernschwierigkeiten, auch leistungsstarke Lernende werden individuell gefördert und begleitet. Besonders hervorzuheben sind die Aufgabe und der Beitrag von Lehrpersonen in Eingangsstufenklassen an die Erfassung und Förderung von Schülerinnen und Schüler aus Risikogruppen. Eine systematisch metakognitionsorientierte Begleitung der Lernenden und regelmässiger Austausch über ihr Lernen und ihre Arbeiten fördert die Reflexion über das eigene Lernen und Metakognitionen.

Ein stark individualisierender und differenzierender Unterricht stellt hohe Anforderungen an die Lehrkräfte. Diese müssen in der Lage sein, kompetent nach festgelegten Kriterien Aussagen zum Lern- und Leistungsverhalten der Kinder zu machen und auf ihre Diagnose abgestimmt den Unterricht zu planen. Sie müssen zudem über hohe Adaptivität und die Kompetenz verfügen, Lernprozesse der Kinder situativ zu begleiten. Dazu erforderlich ist die Kenntnis entsprechender Konzepte wie der Cognitive Apprenticeship und deren altersgemässe Anpassung und Anwendung. Zusammenarbeit im Lehrerteam und mit weiteren Fachkräften kann und muss zudem gezielt als Ressource genutzt werden, um diese anspruchsvollen Aufgaben zu bewältigen.

8. Intelligentes Üben

Üben ist ein wichtiges Element im Schulalltag, es dient der Automatisierung, der Vertiefung und dem Transfers von Gelerntem. Üben ist aber nur dann effizient, wenn es am jeweiligen Lernstand des einzelnen Kindes anknüpft. Übungsaufgaben bieten Spielräume zum Selbsttätigsein, sie ermöglichen Könnenserfahrungen und Erfolgserlebnisse und nach Möglichkeit eine Selbstkontrolle des Übungserfolgs. Ein dem Lernstand der Kinder entsprechendes passgenaues Übungsprogramm zusammenzustellen erfordert von den Lehrkräften gute Diagnosekompetenzen sowie hohe Adaptivität in Form gezielter Hilfestellungen, Rückmeldungen. Auch hier benötigen die Lehrpersonen spezifische Kenntnisse zu entsprechenden Konzepten (vgl. auch 7. in diesem Kapitel). Geeignete Übungsmaterialien sind ebenso wichtig wie Klarheit der Aufgabenstellungen.

Das Merkmal intelligentes Üben ist inhaltlich mit den didaktischen Leitlinien Heterogenitäts-, Entwicklungsorientierung, Binnendifferenzierung und Individualisierung sowie Ziel- und Angebotsorientierung vernetzt.

9. Transparente Leistungserwartungen

Klarheit über Ziele, Vorgehen und Erwartungen im Unterricht bieten allen Beteiligten Sicherheit. Leistungserwartungen können auch sehr jungen Kindern in einer ihrem Entwicklungsstand angemessenen Form transparent gemacht werden. Erhöhte Leistungsbereitschaft auf Seiten der Kinder, höhere Beurteilungsgerechtigkeit durch die Lehrperson sind die Folgen dieser Transparenz. Voraussetzung dazu sind die Adaptivität der Lernangebote an den Lernstand der Schüler, die Verständlichkeit der Aufgabenstellungen und die Klarheit über deren Schwierigkeitsgrad.

Das Merkmal transparente Leistungserwartungen kann inhaltlich auf die didaktischen Leitlinien Ziel- und Steuerorientierung, Diagnose-, Förder- und Begleitorientierung, Kommunikationsorientierung sowie Metakognitionsorientierung bezogen werden.

Auch in Eingangsstufenklassen können die Mindestanforderungen (die sich am Lernstand und den Bildungsstandards orientieren) und die Bezugsnorm mit den Kindern besprochen werden. Den Kindern muss klar sein, ob ihre Leistungen an der Klasse (sozialer Bezug), an den Lernzielen (kriteriumsorientierter Bezug) oder am Lernfortschritt des einzelnen Schülers (individueller Bezug) gemessen wird. In Klassen 4- bis 8-Jähriger können verschiedene Formen der Leistungskontrolle eingesetzt werden wie Lernentwicklungsberichte, Beurteilungsgespräche, Beobachtungsbögen und die Arbeit mit Lernportfolios. Dazu sind wiederum gute Diagnosekompetenzen der Lehrkräfte notwendig sowie die Fokussierung auf die Zone der nächsten Entwicklung der Lernenden.

10. Vorbereitete Umgebung

Eine vorbereitete Umgebung schafft einen freien und anregungsreichen Raum für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Eine solche Umgebung bietet Anreize zum selbstorganisierten Lernen und fördert effiziente Lehr- Lernprozesse. Eine ästhetische Gestaltung der Unterrichtsräume kann zudem einen folgerichtigen Verlauf der Unterrichtsprozesse fördern.

Ausgangslage für eine Didaktik der Angebotsorientierung ist ein breites Angebot an vorbereiteten Lehr-Lernumgebungen und Lernmaterialien. Wie bereits weiter oben erläutert, verweisen wir in diesem Zusammenhang auf das Positionspapier Lehr- und Lerntools für die Basisstufe (vgl. 6.2).

Ein gutes Raumprogramm und eine geschickte, funktionale Raumeinteilung ermöglicht das Arbeiten in unterschiedlichen Sozialformen und Lernsettings. Dieses Kriterium ist in altersgemischten Eingangsstufenklassen besonders wichtig, da durch die grossen Entwicklungs- und Leistungsunterschiede Lernräume verschiedener Art vorhanden sein müssen. So soll an einem Ort Platz sein für Spielen und Lernen mit viel Bewegung und entsprechend höherem Lärmpegel, davon abgetrennt braucht es Rückzugsmöglichkeiten und Platz für ruhiges, konzentriertes Arbeiten. Für die Nutzung dieser unterschiedlichen Räume und das Verhalten in ihnen gibt es Rituale und klare Regeln. Diese müssen aber genügend Handlungs- und Spielraum lassen, damit eine Balance zwischen den Polen Individualisierung und Steuerorientierung sowie Freiheit und Ordnung besteht. Die Unterrichtsräume sollen sich in gutem Zustand befinden, Unterrichtsmaterialien und Lernwerkzeug haben ihren festen Platz, zu dem auch die Kinder Zugang haben. In einer solchen Umgebung lernen Kinder den sorgfältigen, sorgsamen Umgang mit Materialien und Räumen.

Dem Merkmal vorbereitete Umgebung zugeordnet werden können die didaktischen Leitlinien Angebotsorientierung, Heterogenitäts- und Entwicklungsorientierung sowie Individualisierung.

7 Ausblick auf weitere Entwicklungsarbeiten

Unterricht ist ein höchst komplexes, von unterschiedlichen Faktoren beeinflusstes Geschehen. Diese Erkenntnis ist bekannt. In den Kapiteln 2 bis 5 versuchten wir darzustellen und zu begründen, dass der Grad an Komplexität und Unvorhersehbarkeit der Faktoren, welche die Unterrichtsgestaltung beeinflussen, in altersheterogenen Eingangsstufenklassen besonders hoch ist. Aufgrund der dargelegten Erkenntnisse und Überlegungen schlagen wir in Kapitel 6 ein Rahmenkonzept vor für eine Stufendidaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen. Nebst der Begründung der einzelnen vorgeschlagenen Leitlinien und entsprechenden skizzierenden Konkretisierungen reflektieren wir die Leitlinien vor der Folie von Qualitätskriterien für Unterricht.

Basierend auf den vorangegangenen Ausführungen und Vorschlägen und im Sinn eines Ausblicks, skizzieren wir einige Gedanken und Desiderata für weitere Entwicklungsarbeiten im Bereich Didaktik für Eingangsstufen:

1. Aufgrund der in den Kapiteln 2.6 dargestellten Auseinandersetzung mit der Thematik dieses Positionspapiers kommen wir zum Schluss, dass die Spezifika, die sich je aus den Rahmenbedingun-

gen von Lehren und Lernen für die Altersspanne 4-bis 8-Jähriger, aus der Altersheterogenität in Eingangsstufenklassen sowie aus den Bildungszielen für diese Stufe ergeben, die Gestaltung von Unterricht auf eine entsprechende Stufendidaktik abzustützen ist. Entsprechend wurden die vorliegenden Vorschläge für ein Rahmenkonzept in der Perspektive einer Stufendidaktik und im Sinn einer Gesamtkonzeption entwickelt. In Anbetracht der Komplexität von Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen erachten wir es als äusserst wichtig, *zukünftige Weiterentwicklungen im pädagogisch-didaktischen Bereich in einen konzeptionellen didaktischen Gesamtrahmen zu stellen.*

In diesem Sinn und im Sinn eines Schritts in einem Entwicklungsprojekts möchten wir mit dem vorliegenden Vorschlag für ein Rahmenkonzept für eine Stufendidaktik einen Beitrag leisten zu einem entsprechenden Diskurs und zu zukünftigen Arbeiten.

2. Die Thematik der Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen war nicht Gegenstand dieses Positionspapiers. Wir beschränken uns auch an dieser Stelle auf eine knappe Aussage im Sinn eines Blicks und von Desiderata im Hinblick auf Weiterentwicklungen im Bereich Aus- und Weiterbildung:

Erfahrungen aus dem Schulentwicklungsprojekt EDK-Ost 4bis8 mit Eingangsstufen zeigen, dass Lehrpersonen, die an Basis- oder Grundstufen unterrichten, wenn auch mit unterschiedlicher Akzentuierung, in hohem Mass gefordert sind in der Gestaltung von Unterricht in entsprechenden Klassen. Dies ist nicht erstaunlich in Anbetracht der Tatsache, dass zwar kürzlich die ersten Lehrpersonen mit einer Doppelqualifikation für Unterricht für Kindergarten und Unterstufe (-2/+2) (additives Modell) diplomiert wurden, jedoch zurzeit keine Ausbildungsgänge spezifisch für Unterricht an altersheterogenen Eingangsstufenklassen (integratives Modell) qualifizieren. Die schulversuchs- bzw. stufenspezifischen Weiterbildungsangebote für Lehrpersonen, die an Basis- oder Grundstufenversuchsklassen unterrichten, weisen grosse Unterschiede auf in inhaltlicher wie in quantitativer Hinsicht und wurden unseres Wissens bis heute nicht systematisch evaluiert.

Vor dem Hintergrund dieser stichwortartig skizzierten Situation erachten wir die Entwicklung eines Gesamtkonzepts für eine Stufendidaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen und in diesen Rahmen integrierte pädagogisch-didaktische Weiterentwicklungen als unabdingbar: Entsprechende Erkenntnisse und Konzepte können als Potential zur Steigerung der Qualität von Unterricht genutzt werden, wenn sie systematisch Eingang finden in Aus- und Weiterbildung insbesondere für Konzeption und Evaluation entsprechender Angebote.

3. Für das Schulentwicklungsprojekt „Grundlagen Deutschschweizer Lehrplan“ (NW EDK, EDK-Ost und BKZ), das sich massgeblich auf die Entwicklung von nationalen Bildungsstandards im Rahmen des Projekts HARMOS stützt, erachten wir die Entwicklung eines Rahmenkonzepts für eine Stufendidaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen ebenfalls als sehr wichtig: Dieses kann eine Grundlage darstellen für einzelne Fragen und Aspekte, die im Projekt „Grundlagen Deutschschweizer Lehrplan“ diskutiert und geklärt werden müssen sowie für differenzierte Aussagen zur Didaktik und zur konkreten Gestaltung von Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen.

Dies scheint uns aus verschiedener Hinsicht sehr empfehlenswert und soll an einem Punkt verdeutlicht werden: Im internationalen Bereich wird kritisiert, Standards und Curricula für Vorschule und Unterstufe nähmen nur selten Bezug auf Entwicklungstheorien, insbesondere auf neue Erkenntnisse aus Entwicklungs- und Kognitionspsychologie und entsprechende Erkenntnisse flössen auch kaum ein in Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen. Ob diese Kritik auch auf entsprechende Lehrpläne und Aus- und Weiterbildung in der Schweiz zutrifft, entzieht sich unserer Kenntnis. Unabhängig davon, scheint es unabdingbar, dass im Rahmen entsprechender Arbeiten

auf nationaler und interkantonaler Ebene ein besonderes Augenmerk auf den Aspekt Entwicklungsorientierung gerichtet wird.

4. Unterrichtsforschung und Lehr-Lernforschung zu pädagogisch-didaktischen Fragestellungen im Zusammenhang mit Unterricht in altersheterogenen Eingangsstufenklassen fehlen bis anhin weitgehend. Vorhandene Forschung zum Umgang mit Altersheterogenität fokussiert insbesondere Fragen der "teachability" altersheterogener Gruppen, vorhandene Resultate können nicht oder nur mit Vorsicht interpretiert werden, weil oft nicht klar ist, wie didaktische Konzepte wie Binnendifferenzierung in den einzelnen untersuchten Klassen umgesetzt wurden. In der internationalen empirisch orientierten Literatur der Vor- und Grundschulpädagogik ist beispielsweise das Themenfeld metakognitive Kompetenz kaum repräsentiert und es fehlt an auf die Altersgruppe 4- bis 8-Jähriger adaptierten didaktischen Ansätzen und an Evidenz in Bezug auf die Entwicklung der Kinder.

Im Sinn von Desiderata für empirische Forschung sind unseres Erachtens beispielsweise folgende Fragestellungen von Interesse sein:

- Wie können Phasen instruktiver und konstruktiver Didaktik im Sinne eines moderaten Konstruktivismus ausbalanciert werden im Kontinuum von angeleitetem und selbstständigem Lernen in Klassen 4- bis 8-Jähriger? Welche didaktischen Konzepte sind dazu geeignet?
- Inwieweit und wie kann Binnendifferenzierung von Unterricht umgesetzt werden mittels Individualisierung und Differenzierung von Lernwegen?
- Welche Kriterien müssen entwicklungsorientierte Lernumgebungen und Angebote erfüllen, die sich gleichermaßen an individuellen Lern- und Entwicklungsbedürfnissen und an Lernzielen orientieren?
- Wie können Lernarrangements und -umwelten gestaltet werden, die Heterogenität nutzen für Lernen in unterschiedlichen Kooperationen (Teams, Gruppen, Gleichaltrige, Jüngere mit Älteren u.a.) und gleichzeitig den individuellen Lernbedürfnissen gerecht werden?
- Wie kann eigenständiges Lernens als Methode und Ziel gefördert und eingesetzt werden bei 4- bis 8-Jährigen?
- Wie können Lernprozesse situativ und strukturierend konkret begleitet werden im Sinn von Konzepten wie „Cognitive Apprenticeship“ bei 4- bis 8-Jährigen?
- Wie kann förderorientierte, systematische Beobachtung, Erfassung und Dokumentation von Lernprozessen und Lernstand der einzelnen Kinder umgesetzt werden? Welche Instrumente sind dazu geeignet?

8 Literatur

ADAMS, E. (1990). Learning through landscapes. Winchester, Hants.

AISSEN-CREWETT, M. (1998). Grundriss der ästhetisch-aisthetischen Erziehung. Potsdam: Universität (Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, 19).

AISSEN-CREWETT, M. (2005). Kunst und Ästhetische Erziehung. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 616-624.

BALHORN, H./ BRÜGELMANN, H. (Hrsg.) (1995): Rätsel des Schriftspracherwerbs. Neue Sichtweisen der Forschung. "Auswahlband Theorie" der DGLS-Jahrbücher 1-5. Libelle: CH-Lengwil.

BRÜGELMANN, H. (2005): Lesenlernen – Schreibenlernen. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 475-485.

BECK, E., GULDIMANN, T., ZUTAVERN, M. (1991): Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. Zeitschrift für Pädagogik, 37. 735-768.

BECK, E., GULDIMANN, T., ZUTAVERN, M. (1994): Eigenständiges Lernen verstehen und fördern. In: REUSSER, K., REUSSER, M. (Hrsg.): verstehen. Psychologischer Prozess und didaktische Aufgabe. Bern. Huber.

BERK, L.E., POTTS, M.K. (1991): Development and functional significance of private speech among attention-deficit hyperactivity disorder and normal boys. Journal of Abnormal Child Psychology, 19. 357-377.

BERK, L.E., LANDAU, S. (1993): Private speech of learning disabled and normally achieving children in classroom academic and laboratory contexts. Child Development, 64. 556-571.

BERK, L.E. (1994): Why children talk to themselves. Scientific American, november. 78-83.

BFS/EDK (2003). PISA 2000 – Synthese und Empfehlungen der Steering Group. Neuchâtel. Reihe Bildungsmonitoring.

BIVENS, J.A. & BERK, L. E. (1990). A longitudinal study of the the development of elementary school children´s private speech. Merrill Palmer Quartlery, 36, 443-463.

BJORKLUND, D.F. (2000). Children's thinking – developmental function and individual differences. Belmont, CA. Wadsworth.

BLANKERTZ, H. (1969) Theorien und Modelle der Didaktik. München. Juventa.

BRANSFORD, J.D., BROWN, A.L., COCKING. R.R. (1999). How people learn. Brain, mind, experience, and school. Washington, DC. National Academy Press.

BROWN, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In: GLASER, R. (Eds.): Advances in instructional psychology, Vol. 1. Hillsdale, NJ. Erlbaum. 77-165.

BROWN, A.L., DELOACHE J.S. (1978). Skills, plans, and self-regulation. In: SIEGLER, R.S. (Ed.): Children's thinking: What develops? Hillsdale, NJ. Erlbaum. 3-36.

BRUNER, J. (1996). The culture of education. Cambridge, MA. Harvard University Press.

BULMAHN, WOLFF, KLIEME et al. (2003). Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF). Berlin.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (1998). Abschlussbericht zum Bildungs-Delphi. München. http://www.bmbf.de/pub/delphi-befragung_1996_1998.pdf (24.8.2006)

CHANSON, A. (2004): Methoden der Kindergartenpraxis. Handbuch für Lehrpersonen im Kindergarten, in der Grundstufe, in der Basisstufe, in der Primarschul-Unterstufe und von heterogenen Gruppen von 4- bis 8-jährigen Kindern. Bern. hep.

CHI, M.T.H. (1978). Knowledge structure and memory development. In: SIEGLER, R.S. (Ed): Children's thinking. What develops? Hillsdale, NJ. Erlbaum. 73-96.

COLLINS, A.; BROWN, J.S., NEWMANN, S.E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the crafts of reading, writing, and mathematics. In: Resnick, L.B. (Ed.): Knowing, learning, and instruction. Hillsdale, NJ: Erlbaum, pp. 453-494.

COWAN, N. (1997). The development of working memory. In: COWAN, N. (Ed.): The development of memory in childhood. Hove East Sussex. Psychology Press. 163-200.

DELOACHE, J.S. (1987): Rapid change in the symbolic functioning of very young children. Science, 238. 1156-1176.

DELOACHE, J.S., BROWN, A.L. (1997): Looking for Big Bird. Studies of memory in very young children. In: COLE, M. ENGESTROEM, Y, VASQUEZ, O. (Eds.): Mind, culture, and activity: Seminal papers from the Laboratory of Comparative Human Cognition. Cambridge, UK. Cambridge University Press. 79-89.

DREWS, U., SCHNIEDER, G., WALLRABENSTEIN, W. (2000): Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim, Basel. Beltz.

DUIT, R. (1997): Alltagsvorstellungen und Konzeptwechsel im naturwissenschaftlichen Unterricht - Forschungsstand und Perspektiven für den Sachunterricht in der Primarstufe. In: KÖHNLEIN, W./ MARQUARDT-MAU, B./ SCHREIER, H. (Hrsg.): Forschungen zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 1. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 233-246.

EDK (2003). Aktionsplan „PISA 2000“-Folgemassnahmen. Bern.

EINSIEDLER, W. (1997). Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung: Literaturüberblick. In WEINERT, F. E. & HELMKE, A. (Hrsg.), Entwicklung im Grundschulalter (S. 225-240). Weinheim: Beltz.

EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt.

ESTES, D. WELLMANN, H.M., WOOLLEY, J.D. (1989). Children's understanding of mental phenomena. Advances in Child Development and Behaviour, 22. 41-87.

FEIGENBAU P. (1992): Development of the syntactic and discourse structures of private speech. In: DIAZ, R.M., BERK, L.E. (Eds.): Private speech. From social interaction to self-regulation. Hillsdale, NJ: Erlbaum. 181-198.

FEND, H. (1998). Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung. Weinheim, München.

FLAVELL, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L. B. Resnick (Ed.), The nature of intelligence (pp. 231 – 235). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

FLAVELL, J.H., EVERETT, B.A., CROFT, K., FLAVELL, E.R. (1981). Young children's knowledge about visual perception: Further evidence for the Level 1 – Level 2 distinction. *Developmental Psychology*, 17. 99-103.

FOOT, H.C., MORGAN, M.J., SHUTE, R.H. (1990). Children Helping Children. In: Wiley Series in developmental psychology and its applications. John Wiley & Sons.

FRANKE, M. (2000). Didaktik der Geometrie. Heidelberg.

FRANKE, M., SCHIPPER, W. (2005). Mathematikunterricht in der Grundschule. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2. Aufl.). Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 520-541.

GARDNER, H. (1991). Abschied vom IQ: Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen. Stuttgart.

GASSER, P. (2000). Lernpsychologie für eine wandelbare Praxis. Aarau: Sauerländer.

GASSER, P. (2003) (2. Aufl.). Lehrbuch Didaktik. Bern. Bildung. Medien. Kommunikation.

Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn.

GIACONA, R. M., HEDGES, L. V. (1982): Identifying features of effective open education. In: *Review of Educational Research*, 52. 579-602.

GIEST, H., (2001). Lernen und Lehren im entwicklungsfördernden Unterricht. In: ROSSBACH, H.-G., NÖLLE, K., CZERWENKA (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. *Jahrbuch Grundschulforschung* 4. Opladen. Leske & Budrich. 86-92.

GISBERT, K. (2004) (Hrsg. Fthenakis, W.): Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern. Beiträge zur Bildungsqualität. Weinheim, Basel. Beltz.

GLASERSFELD, E.V. (1999). Konstruktivismus und Unterricht. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 2, 1990. 499-506.

GÖTZ, M. (2005). Schuleingangsstufe. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 82-90.

GRAUMANN, O. (2002). Gemeinsamer Unterricht in heterogenen Gruppen. Von lernbehindert bis hochbegabt. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt.

GUDJONS, H. (2003). Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen. Bad Heilbrunn.

GÜNTHER, H. & LUDWIG, O. (Hrsg.) (1996) Schrift und Schriftlichkeit/Writing and Its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. (2 Bde.) Berlin/New York: de Gruyter (HSK)

HAGSTEDT, H. (2003). Lernen durch Lehren – zwischen Reformanstrengung und Forschungsbedenken. In: LAGING, R. (Hrsg.) (2. Aufl.): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen der Schulpädagogik. Band 28. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.

HANKE, P. (2005): Öffnung des Unterrichts. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 439-447.

HART, B, RISLEY, T.R. (1995). Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children. Baltimore. Paul H. Brookes.

HASSELBORN, M. (1992). Metakognition und Lernen. In: NOLD, G. (Hrsg.): Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehensstrukturen? Tübingen. Narr. 35-63.

HEINZEL, F., PRENGEL A. (2002). Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Leske + Budrich, Opladen

HEINZEL, FRIEDERIKE, PRENGEL ANNEDORE (2002). Einleitung zum Jahrbuch Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. In: HEINZEL, FRIEDERIKE, PRENGEL ANNEDORE: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Leske + Budrich, Opladen (9-19).

HELM J.H., BENEKE, S., STEINHEIMER, K. (1998): Windows on learning. Documenting young children's work. New York. Teachers College Press.

HELMKE, A. (2003). Unterrichtsqualität erfassen, bewerten, verbessern. Seelze: Kallmeyer.

HINZ, A. (1993): Heterogenität in der Schule. Integration - Interkulturelle Erziehung - Koedukation. Hamburg: Curio

HUBER, G.L. (1999). Analyse qualitativer Daten mit AQUAD Fünf für Windows. Schwangau.

HUBER, G.L. (2001). Möglichkeiten und Probleme des kooperativen Lernens in der Grundschule. In: In: ROSSBACH, H.-G., NÖLLE, K., CZERWENKA (Hrsg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 4. Opladen. Leske & Budrich. 32-45.

JANK, W., MEYER, H. (1994), (3. Aufl.). Didaktische Modelle. Berlin. Cornelsen.

JÜRGENS, E. (1995). Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. In: Oldenburger Beiträge Nr. 265/95. Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Oldenburg.

KAHLERT, J. (2002): Der Sachunterricht und seine Didaktik. Bad Heilbrunn.

KAHLERT, J. (2005). Sozialwissenschaftlicher Lernbereich im Sachunterricht. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. S. 588 – 595.

- KAIL, R. (1992). Gedächtnisentwicklung bei Kindern. Heidelberg, Berlin, New York. Spektrum Akademischer Verlag.
- KAISER, H.J. (1999). Musik in der Schule? – Musik in der Schule! Lernprozesse als ästhetische Bildungspraxis. In: BFG Kontakt, Heft 1 (Selbstverlag der Bundesfachgruppe Musikpädagogik e.V.).
- KASTEN, H. (2005). 4-6 Jahre. Entwicklungspsychologische Grundlagen. Weinheim und Basel. Beltz.
- KLAFKI, W. (1985). Konturen eines neuen Allgemeinbildungskonzepts, in: ders., Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik.
- KOHN, E. (2000). Wechselwirkung von Kognition und Metakognition in wahrnehmungsnahen Informationsverarbeitungsprozessen. Eine entwicklungspsychologische Studie. Aachen. Shaker Verlag.
- KRAPPMANN, L., OSWALD, H. (1985). Schulisches Lernen in Interaktionen mit Gleichaltrigen. Zeitschrift für Pädagogik, 31,3. 320-338.
- LAEWEN H.J., ANDRES, B. (Hrsg.) (2002). Bildung und Erziehung in der frühen Kindheit. Bausteine zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen. Weinheim, Berlin. Basel. Beltz.
- LAGING, R. (2003): Altersgemischtes Lernen in der Schule. Grundlagen - Schulmodelle - Unterrichtspraxis. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 2.Aufl.
- LAUTERBACH, R. (2005). In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. S. 572 – 587.
- LIEGLE, L., (2002). Über die besonderen Strukturmerkmale frühkindlicher Bildungsprozesse. In: LIEGLE, L., TREPTOW, R. Welten Der Bildung in der Pädagogik der frühen Kindheit und der Sozialpädagogik. Freiburg i.Br.. Lambertus.
- LOCKL, K., SCHNEIDER, W. (2003). Metakognitive Überwachungs- und Selbstkontrollprozesse bei der Lernzeiteinteilung von Kindern. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie. 17 (3/4). 173-183.
- LOMPSCHER, J. (1999). Lehr- und Lernforschung aus kulturhistorischer Sicht. In: GIEST, H., SCHEERER-NEUMANN, G. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 2. Weinheim. 12-34.
- MANDL, H./FRIEDRICH, H.F. (Hrsg.) (1992): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention.- Göttingen: Hogrefe Verlag für Psychologie.
- MANNING, B.H., WHITE, C.S. (1990): Task-relevant private speech as a function of age and sociability. Psychology in the Schools, 27. 365-372.
- MANNING, B.H., WHITE, C.S., DAUGHERTY, M. (1994): Young children's private speech as a precursor to metacognitive strategy use during task engagement. Discourse Processes, 17. 191-211.
- MARAS, R. , AMETSBICHLER, J., ECKERT-KALTHOFF, B. (2005). Handbuch für die Unterrichtsgestaltung in der Grundschule. Planungshilfen, Strukturmodelle, didaktische und methodische Grundlagen. Auer.

MASANGKAY, Z.S., McCLUSKEY, K.A., McINTYRE, C.W., SIMS-KNIGHT, J., VAUGHN, B.E., FLAVELL, J.H. (1974). The early development of inferences about the visual percepts of others. *Child Development*, 45. 357-366.

MATURANA, H.R. & VARELA, F. (1987). *Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens*. München: Goldmann.

Mc GARRIGLE, J., DONALDSON, M. (1974-75). Conservation accidents. *Cognition*, 3. 341-350.

MEYER, H. (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin. Cornelsen.

MISCHKE, W. (2003). Lern- und Lehrstrategien in heterogenen Gruppen. In: KIPER, H., MEYER, H., MISCHKE, W. & WESTER, F. *Qualitätsentwicklung in Unterricht und Schule. Das Oldenburger Konzept*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum der Universität. S. 131 – 170.

MÖLLER, K. (1997). Untersuchungen zum Aufbau bereichsspezifischen Wissens in Lehr-Lernprozessen des Sachunterrichts. In: KÖHNLEIN, W. (Hrsg.). *Kinder auf dem Weg zum Verstehen der Welt*. Bad Heilbrunn. S. 247 – 262.

MÖLLER, K. (1999). Konstruktivistisch orientierte Lehr-Lernprozessforschung im naturwissenschaftlich-technischen Bereich des Sachunterrichts. In: KÖHNLEIN, W. (Hrsg.). *Vielperspektivisches Denken im Sachunterricht. Forschung zur Didaktik des Sachunterrichts, Band 3*. Bad Heilbrunn. S. 125 – 191.

MOSER, U. (1997): Unterricht, Klassengröße und Lernerfolg. In: MOSER, U., RAMSEIER, E., KELLER, C., HUBER, M.. *Schule auf dem Prüfstand*. Chur, Zürich.

NELSON, K. (1996). *Language in cognitive development. Emergence of the mediated mind*. Cambridge, MA. Cambridge University Press.

NIGGLI, A., KERSTEN, B. (1999): Lehrerverhalten und Wochenplanunterricht. In: *Bildungsforschung und Bildungspraxis - Schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 3. 273-291.

PALINCSAR, A.S., BROWN, A.L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1. 117-175.

PALINCSAR, A.S. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49. 345-375.

PERLMUTTER, M., BEHREND, S.D., KUO, F., MULLER, A. (1989). Social influences on children's problem solving. *Developmental Psychology*, 25. 744-755.

PETILLON, H. (2005) (2. Auflage): *Grundschul Kinder und ihre sozialen Beziehungen*. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U.. *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 166-175.

POLZIN, M. (2005). Sport und Bewegung. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.): *Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik*. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt. 625-624.

PRAMLING, I. (1983). *The Child's Conception of Learning*. Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis

- PRAMLING, I. (1990): Learning to learn. A study of Swedish preschool children. New York. Springer.
- PRAMLING, I. (1996): Understanding and empowering the child as a learner. In: OLSON, D.R., TORRANCE, N. (Eds.): The handbook of education and human development. Malden, MA. Blackwell. 265-295.
- PREUSS-LAUSITZ, U. (1993). Die Kinder des Jahrhunderts. Zur Pädagogik der Vielfalt im Jahr 2000. Weinheim und Basel.
- REINMANN-ROTHMEIER, G., MANDL, H. (1999): Wissensvermittlung. In: KLIX, F., SPADA, H.: Wissen. Göttingen. Hogrefe.
- REINMANN-ROTHMEIER, G., MANDL, H., (2001). Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: KRAPP, A., WEIDENMANN, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim. 601-646.
- ROGOFF, B; MISTRY, J., GÖNCÜ, A. & MOSIER, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. Monographs of the Society for Research in Child Development, Vol. 58.
- ROGOFF, B. (1997). Cognition as a collaborative process. In: SIEGLER, R.S., KUHN, D. (Eds.): Handbook of child psychology, Vol. 2: Cognition, perception and language. New York. Wiley. 679-744.
- ROSENSHINE, B., MEISTER, C. (1994): Reciprocal teaching: A review of the research. Review of Educational Research, 64. 479-530.
- ROSSBACH, HANS-GÜNTHER, WELLENREUTHER, MARTIN (2002). Empirische Forschungen zur Wirksamkeit von Methoden der Leistungsdifferenzierung in der Grundschule. In: HEINZEL, FRIEDERIKE, PRENGEL ANNEDORE: Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Leske + Budrich, Opladen. 45-57.
- RUF, U., BADR GOETZ, N. (2002): dialogischer Unterricht als pädagogisches Versuchshandeln. Instruktion und Konstruktion in einem komplexen didaktischen Arrangement. In: VOSS, R. (Hg.): Unterricht aus konstruktivistischer Sicht. Die Welten in den Köpfen der Kinder. Neuwied.
- RUSTENMEYER, D. (1999). Stichwort: Konstruktivismus in der Erziehungswissenschaft. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 2, 1999. 467-484.
- SCHÄFER, G. E. (1998). Vom Kind zur Kunst und wieder zurück. Ästhetische Erfahrung als Grundlage frühkindlicher Bildung. In: Theorie und Praxis der Sozialpädagogik 1.
- SCHEERER-NEUMANN, G. (1996): Der Erwerb der basalen Lese- und Schreibfertigkeiten. In: GÜNTHER, H. & LUDWIG, O. (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Writing and its Use. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. An Interdisciplinary Handbook of International Research. Zweiter Halbband. Berlin, New York: de Gruyter. (= HSK10.2). S. 1153-1169.
- SCHMITT, R. (2005). Musik. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbronn. Julius Klinkhardt. 604-615.
- SCHNEIDER, W. (1989). Zur Entwicklung des Metagedächtnisses bei Kindern. Bern, Stuttgart, Toronto. Huber.

SCHNEIDER, W. & BJORKLUND, D. F. (1998). Memory. In DAMON, W. (Ed.-in Chief) & KUHN, D. & SIEGLER, R.S. (Eds.), Handbook of Child Psychology: Vol. 2 Cognition, perception and language (5th ed.). New York: Wiley. CQ 1000 M 989 H2 (5) -4

SCHNEIDER, W., BJORKLUND, D.F. (2003): Memory and knowledge development. In: VALSINER, J., CONNOLLY, K. (Eds.): Handbook of developmental psychology. London, UK. Sage.

SCHOENFELD, A. H. (1987): What's all the fuss about metacognition? In: SCHOENFELD, A.H. (Ed.): Cognitive science and mathematics education. Hillsdale, NJ. Erlbaum. 189-215.

SCHÜTZ, A. (1997): So rechnen wir! Zweitklässler erstellen ein Einmaleins-Rechenbuch. In: Die Grundschulzeitschrift, 110. 19ff.

SIMONS, P. R.-J. (1992): Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In: MANDL, H., FRIEDRICH, H.F. (Hg): Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention. Göttingen. 251-264.

STANOVITCH, K.E. (1986): Matthew Effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. Reading Research Quarterly. Vol. 21, No. 4. 360-407.

SODIAN, B. (1998): Der Beitrag nativistischer Ansätze zur entwicklungspsychologischen Theoriebildung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 30, 174-178.

SPINNER, K. H. (2005). Umgang mit Texten und Medien. In: EINSIEDLER W., GÖTZ, M., HACKER, H., KAHLERT, J., KECK, R.W., SANDFUCHS, U. (2005, 2. Aufl.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn. Julius Klinkhardt.

STRAKA, G.A., MACKE, G. (2003). Lern-Lehrtheoretische Didaktik. 2. Aufl. Münster u.a.: Waxmann.

VERMUNT, J.D., VERLOOP, N. (1999): Congruence and Friction between Learning and Teaching. In: Learning and Instruction, 9, 1999. 257-281.

VYGOTSKI, L.S. (1979): Denken und sprechen. (G. SEWEKOW, Übers.). Frankfurt a. Main. Fischer. (Original 1934).

WANNACK, E. (2003): Kindergarten und Schule – Lehrpläne im Vergleich. In: Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften, 25 (2), 271-286.

WEINERT, F.E. (1997b): Notwendige Methodenvielfalt: Unterschiedliche Lernfähigkeit der Schüler erfordern variable Unterrichtsmethoden des Lehrers. In: Friedrich Jahresheft (1997): Lernmethoden – Lehrmethoden – Wege zur Selbständigkeit. Seelze. Friedrich. 50-52.

WEINERT, F.E., HELMKE, A. (Hrsg.) (1997): Diagnose des Lehrers als Diagnostiker. In: Petillon, H. Wagner, J.W.J., WOLF, B. (Hrsg.): Schülergerechte Diagnose. Weinheim, Basel. Beltz. 11-29.

WELLENREUTHER, M. (2005): Lehren und Lernen – aber wie? Empirisch-experimentelle Forschungen zum Lehren und Lernen im Unterricht. Baltmannsweiler. Schneider Hohengehren.

WELLMAN, H.M., ESTES, E. (1986): Early understanding of mental entities: A reexamination of childhood realism. Child Development, 57. 910-923.

WINTER, H. (1987). Mathematik entdecken. Frankfurt am Main.

Anhang

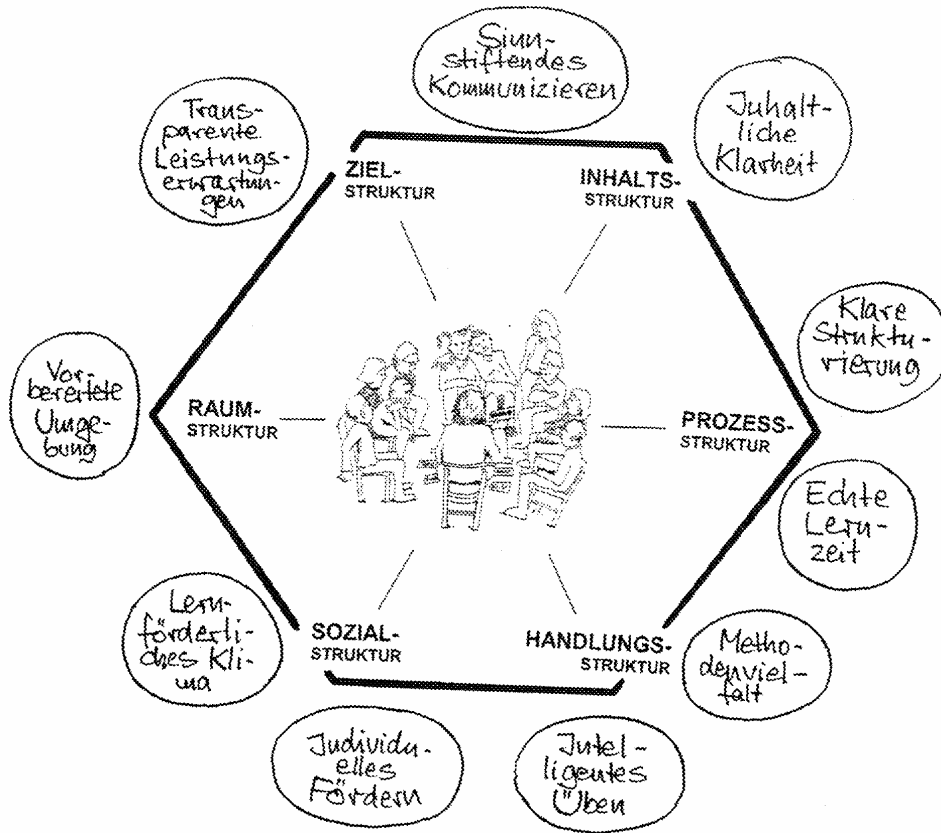


Abbildung 5: Didaktisches Sechseck (MEYER, 2004, 25)