

Fachbereich 3 / Schulpädagogik

Ursula Carle

Grundlagen der individualisierten Unterrichtsplanung

**Im Rahmen des Ausbildungslehrgangs für Integrationslehrer
und Integrationskindergärtnerinnen
des deutschen Schulamts Bozen
Sommer 1997**

Inhaltsverzeichnis

1	<i>Was ist Planung? - Allgemeine Grundlagen</i>	4
1.1	Unterrichtsplanung braucht transparente Ziele	5
1.1.1	Wozu sind verschiedene Zielhorizonte notwendig?	5
1.1.2	Die eigenen Leitvorstellungen kennen	6
1.1.3	Ziele erwachsen aus Impulsen	6
1.1.4	Ziele haben Inhalte	6
1.2	Unterrichtsplanung ist ein Prozeß	7
1.3	Unterrichtsplanung bezieht sich auf die eigene Arbeit, die Arbeit der einzelnen Kinder und die Arbeit der Klasse als Lerngemeinschaft	9
2	<i>Strategien zur Erfassung der Lernvoraussetzungen</i>	10
2.1	Zur Geschichte der Lernvoraussetzungen als Grundlage der Unterrichtsplanung	10
2.2	Phasenmodelle kindlicher Entwicklung- abstrakte Interpretationshilfen	11
2.3	Die ökosystemische Sichtweise	12
2.4	Die Erhebung und Analyse von Lernvoraussetzungen im Unterrichtsalltag	14
2.4.1	Fragen der Kinder protokollieren	14
2.4.2	Die Klasse und einzelne Kinder beobachten	14
2.4.3	Das Unterrichtstagebuch	18
2.4.4	Fehleranalysen	18
2.4.5	Komplexe Analyseinstrumente integrativer Pädagogik	19
2.5	Fehler bei der Erhebung der Lernvoraussetzungen	20
3	<i>Möglichkeiten der Differenzierung des Lernangebots</i>	22
3.1	Differenzierung durch ein stark gegliedertes Angebot an Aufgaben	22
3.2	Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb einer komplexen Aufgabe	23
3.3	Integration komplexer und didaktisierter Angebote	24
4	<i>Die Integration von individueller und gemeinsamer Arbeit in den Klassen</i>	25
5	<i>Zusammenfassung</i>	27

Abbildungsverzeichnis

<i>Abb. 1: Berufliches Handeln als Zusammenspiel von gekonnten Ausführungsweisen, nützlichen Strategien und weiterführenden Leitideen</i>	4
<i>Abb.2: Pädagogische Arbeit zwischen leisen Impulsen aus dem Klassenzimmer und Annäherung an weit entfernte Ziele</i>	5
<i>Abb. 3: Kräftefeld der Unterrichtsinhalte</i>	7
<i>Abb. 4: Die Wandlung der Modellvorstellungen im Zusammenhang mit den äußeren Möglichkeiten</i>	8
<i>Abb. 5: Unterrichtsplanung nimmt gleich drei Arbeitsfelder geistig vorweg</i>	9
<i>Abb. 6: Phasenmodelle kindlicher Entwicklung - 3 Beispiele</i>	11
<i>Abb.7: Umfeld eines Kindes und ihre Verbindungen</i>	12
<i>Abb. 8: Analysegegenstände der Kind-Umfeld-Diagnose</i>	13
<i>Abb. 9: Beobachtungsformen zur Analyse der sozialen Entwicklung in einer Klasse</i>	15
<i>Abb. 10: Beispiel Tagesplan des Lehrers Theo Busse, 26.5.91</i>	18
<i>Abb. 11: Bereiche der Lernvoraussetzungs-Analyse nach FEUSER</i>	19
<i>Abb. 11: Vorerfahrungen und die Wahrnehmung einer Situation</i>	20

<i>Abb. 12: Traditionelle Differenzierung</i>	22
<i>Abb. 13: Das Vorhaben Gemüseintopf im Projekt „Gesunde Ernährung“</i>	23
<i>Abb. 14: Die Integration der Arbeit von Individuen und Klasse</i>	25
<i>Abb. 15: Analyse der Lernvoraussetzungen der Klasse und einzelner Kinder</i>	25
<i>Abb. 16: Individualisierte und gemeinschaftliche Lernwege der Kinder</i>	27

1 Was ist Planung?¹ - Allgemeine Grundlagen

Lehrkräfte, so darf vermutet werden, planen nicht wesentlich anders als Angehörige anderer Berufe. Die Frage, was ihr Planen ausmacht, kann demnach zunächst berufsunabhängig geklärt werden.

„Planung“ wird definiert als Vorbereitung künftiger Handlungen durch prospektive geistige Prozesse:

- Festlegen (Entscheiden) von Zielen, Maßnahmen und Fristen: „Zielplan“
- Bereitstellen der Menschen, Materialien, Mittel und Medien zur Umsetzung des Plans: „Projektplan“
- Aufstellen eines Programms von Durchführungshandlungen: „Vollzugsplan/Arbeitsprogramm“

Pläne machen demnach Absichten bewußt, bringen sie auch durch „prospektive geistige Prozesse“ zum Laufen und das gleich auf drei Ebenen bzw. Dimensionen:

- auf der Orientierungsebene (Sinn-Ebene) durch Zielpläne
- auf der Strategieebene (Vorgehensweise) durch Projektpläne
- auf der Ausführungsebene (Umsetzung) durch Vollzugspläne/Arbeitsprogramme.

Nur alle drei Ebenen zusammen ergeben allerdings eine funktionierende, also umsetzbare Planung. Findet sich in einem unterrichtlichen Planungsprozeß nur eine der drei Ebenen, so gingen entweder die anderen bereits voraus oder folgen noch nach - möglicherweise sogar erst während des Unterrichts. Demnach kann Planung sowohl langfristig zur Vorbereitung einer künftigen Arbeit erfolgen als auch kurzfristig unmittelbar vor der Ausführung einzelner Handlungen. Selbst die bewußte Unterlassung von Planung kann geplant sein. Die langfristige Planung bezieht langfristige, umfassende Veränderungen ein, während die kurzfristige Planung aktuell im Arbeitsprozeß auftretende Probleme betrifft. Allerdings findet Planen nie im unberührten Raum statt. Es nimmt nicht nur bezug auf die Bedingungen künftiger Handlungen, sondern berücksichtigt auch die bisherigen Erfahrungen.

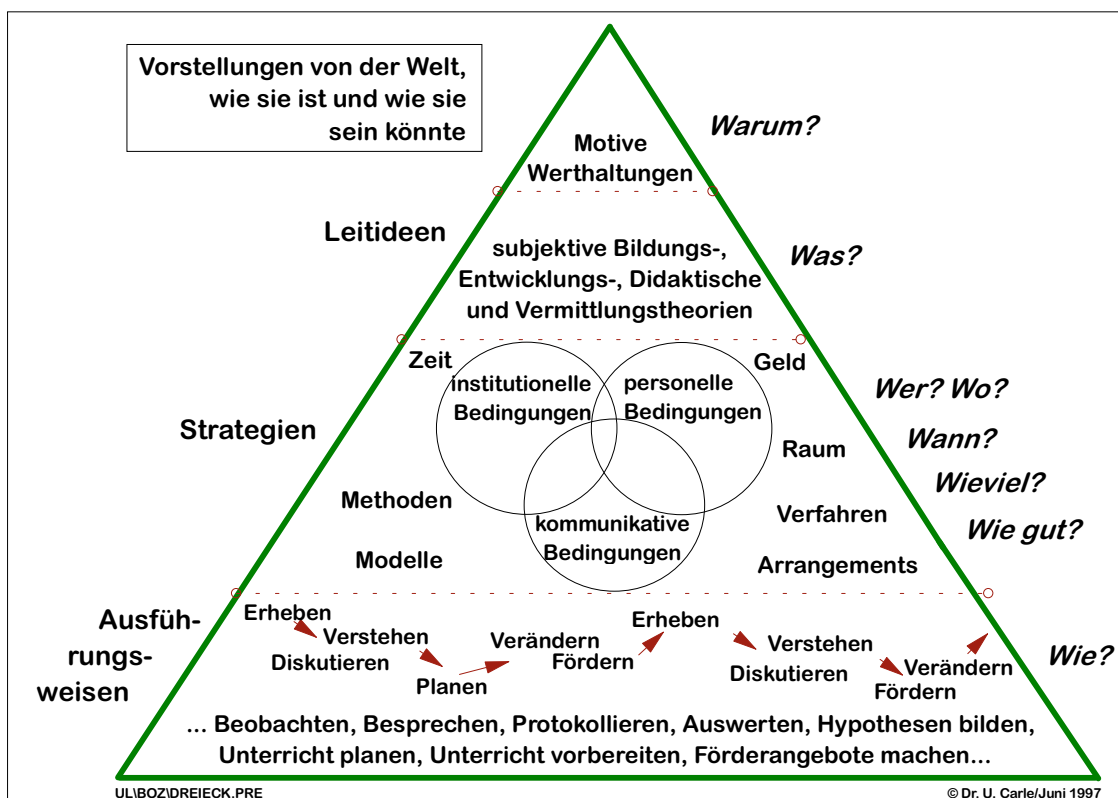


Abb. 1: Berufliches Handeln als Zusammenspiel von gekonnten Ausführungsweisen, nützlichen Strategien und weiterführenden Leitideen²

¹ Text aus: Carle, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Weinheim: Deutscher Studienverlag

² Aus: Carle, Ursula (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsprozeß. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch qualitativer Forschungsmethoden der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa

1.1 Unterrichtsplanung braucht transparente Ziele

1.1.1 Wozu sind verschiedene Zielhorizonte notwendig?

Bevor geplant wird, ist es nötig, sich über die Ziele des zu planenden Handelns im Klaren zu werden. Dabei ist zu unterscheiden zwischen langfristigen Orientierungen (Fernziele bis hin zu Utopien) und sich im Unterricht ergebenden Handlungszielen, die unmittelbar umgesetzt werden können (z.B. „Ich werde gleich die Tafel abwischen, um Platz zu haben“). Es leuchtet ein, daß Unterricht ganz verschiedene Zielhorizonte braucht: kurzfristige, aus der Handlung erwachsende Ziele und solche, die längerfristig vorausplanbar sind. Unterricht, der nur aus sich selbst heraus seine Zielstellungen bezieht, verkommt zu Aktionismus. Unterricht, der die unmittelbaren Impulse nicht wahrnimmt, sondern lediglich von einer besseren Welt und damit zusammenhängenden pädagogischen Utopien träumt, bleibt in der Praxis hilflos. Die unmittelbaren Impulse, beispielsweise die Beobachtung, daß ein Kind nicht mitarbeitet, weisen auf Probleme, Erfolge etc. hin. Utopien hingegen, z.B. die Utopie von einer humanen Weltgesellschaft, geben dem Handeln eine Richtung, ohne es im Detail bereits festzulegen.

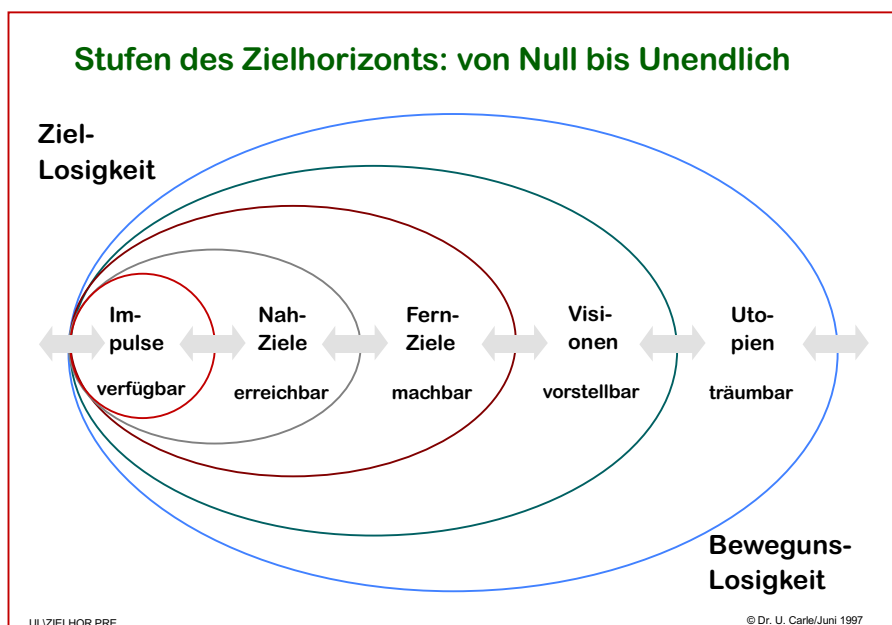


Abb.2: Pädagogische Arbeit zwischen leisen Impulsen aus dem Klassenzimmer und Annäherung an weit entfernte Ziele³

Aufgabe der Planung ist es, einerseits Impulse aus dem aktuellen Unterricht aufzugreifen und für künftige Lernangebote auszuwerten, andererseits aber auch, pädagogische Visionen zu entwickeln und in Arbeitsprogramme und das bedeutet auch, in Schritte umzusetzen.

Häufige Planungsfehler:

1. Wir machen uns unsere eigenen Leitvorstellungen nicht bewußt, kennen also nicht unsere Vorstellung von der Welt wie sie ist und wie sie sein sollte und können daher auch kein in sich stimmiges pädagogisches Programm entwickeln.
2. Wir nehmen die Impulse aus dem Unterricht nicht wahr, wissen also nichts oder nur wenig über die Lernwege der Kinder, über ihre Interessen, über ihre Entwicklung und können sie mangels notwendiger Vorkenntnisse auch nicht angemessen fördern.
3. Wir übersehen, daß auch die Kinder ihre Handlungen planen. Auch sie haben Leitvorstellungen, die ihnen möglicherweise nicht bewußt sind, nehmen Impulse wahr, die uns vielleicht verborgen bleiben.
4. Wir beachten nicht, daß die Klasse als Lerngemeinschaft eine eigene zu berücksichtigende Größe ist, quasi ein eigenständiges Lernsubjekt und nicht nur die Summe der Individuen. Auch die Klasse hat ihre

³ CARLE, Ursula (1997): Die Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern als Entwicklungsprozeß - über die Untrennbarkeit von persönlicher und institutioneller Entwicklung. In: BUCHEN, Sylvia/CARLE, Ursula/DÖBRICH, Peter/HOYER, Hans-Dieter/SCHÖNWÄLDER, Hans-Georg (Hrsg.): Jahrbuch für Lehrerforschung, Bd. 1. Weinheim, Juventa

Leitvorstellungen - mehr oder weniger bewußt (transparent). Die Klasse nimmt unmittelbare Impulse anders wahr als ein Individuum.

1.1.2 Die eigenen Leitvorstellungen kennen

Woraus setzen sich die eigenen Leitvorstellungen zusammen? An oberster Stelle stehen Motive und Werthaltungen.

Was sind Motive? Im Unterschied zum Begriff Motivation, der sowohl innere wie äußere Faktoren meint, die Verhalten bestimmen, bezeichnet der Begriff Motiv die inneren Beweggründe einer Person. In der Literatur werden ganz unterschiedliche Motive beschrieben und je nach psychologischer Richtung auch hierarchisiert. Motive sind zwar Beweggründe einer Tätigkeit, sie entwickeln sich aber auch zugleich mit der Tätigkeit. Sie bleiben also nicht immer gleich, sondern verändern sich mit dem Gegenstand der Tätigkeit, auf den sie gerichtet sind. Zugleich ändert sich die Spannung zwischen Ist-Zustand und angestrebtem Soll-Zustand.

Was sind Werthaltungen? Auch hier gibt es viele unterschiedliche Vorstellungen, je nach philosophischem, ethischem oder religiösem Hintergrund. Wichtig erscheint mir die Frage, inwieweit Werthaltungen als verinnerlichte Normen die Erkenntnis der Welt und damit auch der schulischen Welt beeinflussen. Was leisten individuelle Werthaltungen, wo erzeugen sie „blinde Flecken“?

Die pädagogischen Leitvorstellungen lassen sich als subjektive Theorien verstehen: Theorien über Bildung, Didaktik, Methodik, Theorien darüber, wie Kinder sich entwickeln und wie diese Entwicklung beeinflusst werden kann. Subjektive Theorien sind dadurch gekennzeichnet, daß sie die eigene praktische Erfahrung und das erlernte Wissen über pädagogische Theorien verbinden.

Voraussetzung für Unterrichtsplanung ist es, diese Elemente der eigenen Leitvorstellungen zu kennen. Das setzt Selbstreflexion voraus. Schließlich werden Leitvorstellung nur dann bewußt entwickelbar, wenn man sie kennt. Bleiben sie unreflektiert, so treiben sie uns quasi in eine mehr oder weniger unbekannt Richtung. Oder sie machen uns blind für die Realität, z.B. für die realistische Situation eines Kindes. Dieser Aspekt wird vor allem deshalb immer wichtiger, weil in der heutigen Zeit vielfältige Normen nebeneinander existieren. Diese Heterogenität gilt es zu akzeptieren und die menschenförderlichen Aspekte der jeweiligen Normen positiv zu nutzen. Das wiederum setzt voraus, daß die Lehrperson sich ihrer eigenen Orientierungen und Leitvorstellungen bewußt ist.

1.1.3 Ziele erwachsen aus Impulsen

Impulse aus dem Unterricht werden von Lehrpersonen oftmals erst dann wahrgenommen, wenn sie sehr massiv sind und den von ihnen geplanten Ablauf stören. Je sensibler (und früher) die Lehrperson Impulse aus der Klasse wahrnimmt, um so kindgerechter kann sie planen. Dies bedarf großer Wachheit gegenüber den Lernprozessen der Kinder. Dabei ist zweierlei zu berücksichtigen:

1. die individuellen Lernprozesse jedes einzelnen Kindes
2. die Lernprozesse der Klasse als Gruppe

Angesichts der Komplexität des Gesamtprozesses ist verständlich, wenn Lehrerinnen und Lehrer es nicht schaffen, alle wichtigen Impulse zu registrieren. Denn während jedes der 25 Kinder aufgrund seines spezifischen Hintergrundes anders mit den an es gestellten Lernanforderungen umgeht, entwickelt die Gruppe ebenfalls eine spezifische Dynamik gegenüber dem Lerngegenstand, dem Unterrichtskonzept etc.. Die Bewältigung der Komplexität läßt sich verbessern durch Strukturen, Prinzipien, Rituale, Rhythmen, Buchhaltungsinstrumente etc.

Ohne Systematisierung bleiben der Lehrperson die meisten Impulse verborgen, bzw. werden vor dem Hintergrund der eigenen Zielstellungen und Vorerfahrungen nur ausschnitthaft wahrgenommen. Aber selbst bei guter Systematisierung des unterrichtlichen Geschehens bleibt vieles im Dunkeln.

So planen die Schülerinnen und Schüler ihre eigenen Handlungen unter ihren eigenen Leitvorstellungen, die sich durchaus nicht mit denen der Lehrperson zu decken brauchen. Die Klasse entwickelt Verhaltensweisen auch ohne diesen Prozeß transparent zu machen. Es führt daher kein Weg daran vorbei, die Schülerinnen und Schüler gemäß ihren Möglichkeiten an der Planung zu beteiligen, damit sie ihre eigenen Zielstellungen offen einbringen können.

1.1.4 Ziele haben Inhalte

Unterricht hat die Aufgabe, den Schülerinnen und Schülern die Aneignung der Kulturgüter möglichst effektiv zu

ermöglichen und sie zugleich auf die künftigen gesellschaftlichen Anforderungen vorzubereiten. Ist hier einerseits so etwas wie der „Lehrplan des Abendlandes“, dessen Inhalte es zu vermitteln gilt, so spielt andererseits auch die Frage eine Rolle, welche zukünftigen Anforderungen die Gesellschaft an die Kinder stellen wird.

Beide Inhaltsreservoirs sind aber nur vordergründig klar. So wächst die Fülle des gesellschaftlich verfügbaren Wissens immer schneller. Man könnte von einer gigantischen Aufblähung des Lehrplans sprechen, wollte man weiterhin das gesellschaftlich verfügbare Wissen vermitteln. Zugleich werden die künftigen Anforderungen der Gesellschaft durch die Schnelligkeit des Wandels immer schwerer antizipierbar. Können Unterrichtsziele unter diesen Bedingungen überhaupt noch inhaltlich bestimmt werden?

Die inhaltliche Füllung der Unterrichtsziele kann nur durch die Lerngemeinschaft selbst erfolgen, also durch die Schülerinnen und Schüler, die Lehrperson und eventuell das Lebensumfeld der Kinder.

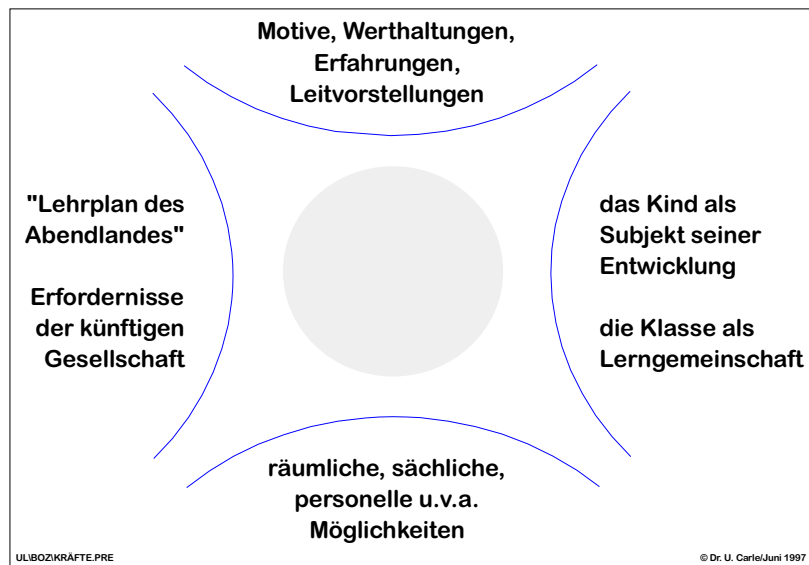


Abb. 3: Kräftefeld der Unterrichtsinhalte

Auch die Auswahl der Inhalte bedarf einer bewußten Vorstellung von der Welt wie sie ist und wie sie sein sollte. In einer Gesellschaft mit beschleunigter Veränderungsdynamik ist die vorrangige Aufgabe, die Kinder zu stärken, damit sie in dieser Welt bestehen und sich aktiv gestaltend einbringen können. Mit einer solchen Leitvorstellung ist die Fülle der Möglichkeiten in beschränkter Zeit leichter verantwortlich zu bewältigen.

Häufige Auswahlfehler:

1. Wir gehen den Weg des geringsten Widerstandes und bevorzugen solche Inhalte, die bereits gut aufgearbeitet sind („didaktische Fertigerichte“)⁴. Hilbert MEYER nennt dies „Didaktik unter der Gürtellinie“⁵
2. Wir behaupten, der Lehrplan gebe bereits alle Inhalte vor, weshalb inhaltliche Wünsche der Schülerinnen und Schüler nicht berücksichtigt werden könnten.
3. Wir halten unsere eigenen Themen für besonders wichtig und berücksichtigen nicht, daß jeglicher Inhalt erst dann für die Schülerinnen und Schüler relevant wird, wenn sie ihre je eigenen Bezüge dazu finden konnten.
4. Wir sind nicht in der Lage, ganz unterschiedliche inhaltliche Interessen unter einen Hut zu bringen und vereinheitlichen vorschnell. Schon ein und derselbe Inhalt hat ganz unterschiedliche Bedeutungsgeschichten, Zugangsweisen, Hintergründe, je nachdem welchen Blickwinkel ich wähle. Es gilt die Kinder für fremde Blickwinkel zu interessieren. Aus inneren Widersprüchen erwachsen Lernanlässe.

1.2 Unterrichtsplanung ist ein Prozeß

Fälschlicherweise wurde in der Lehrerbildung bislang gelehrt, wie man Unterrichtspläne macht und dann umsetzt, nicht aber wie man tatsächlich die künftige Arbeit plant. Man wunderte sich dann, warum diese Umsetzung nicht funktionierte - oder wenn doch, dann auf Kosten des Lernprozesses der Kinder.

⁴ HILLER, Gotthilf G. (1986): Längerfristige Unterrichtsplanung. In: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung (Hrsg.), Handreichungen Sonderschule Nr. 34 (S. 6-48). Fulda: Hessisches Institut für Lehrerfortbildung. S. 7

⁵ MEYER, Hilbert (1991): Rezeptionsprobleme der Didaktik oder wie Lehrer lernen. In: B. Adl-Amini & R. Künzli (Hrsg.), Didaktische Modelle und Unterrichtsplanung (3. Aufl., S. 88-118). München: Juventa. S. 89

Unterrichtsplanung geht jedoch von viel zu vielen Unbekannten aus, als daß sie sichere Pläne hervorbringen könnte. Sie muß daher permanent überarbeitet und angepaßt werden, bedarf einer ständigen aktiven Auseinandersetzung zwischen Soll und Ist und zwar zusammen mit den Lernenden - individuell wie als Klasse. Planung und Reflexion sind miteinander verwoben. Denn das, was Planung sozusagen geistig vorwegnimmt, wandelt sich ständig und nicht unbedingt voraussehbar. Mit der äußeren Welt, also dem alltäglichen Unterricht, wandelt sich auch die innere Welt, also die Vorstellung davon, was Unterricht ist und bewirken kann, welche Möglichkeiten Unterrichten bietet.

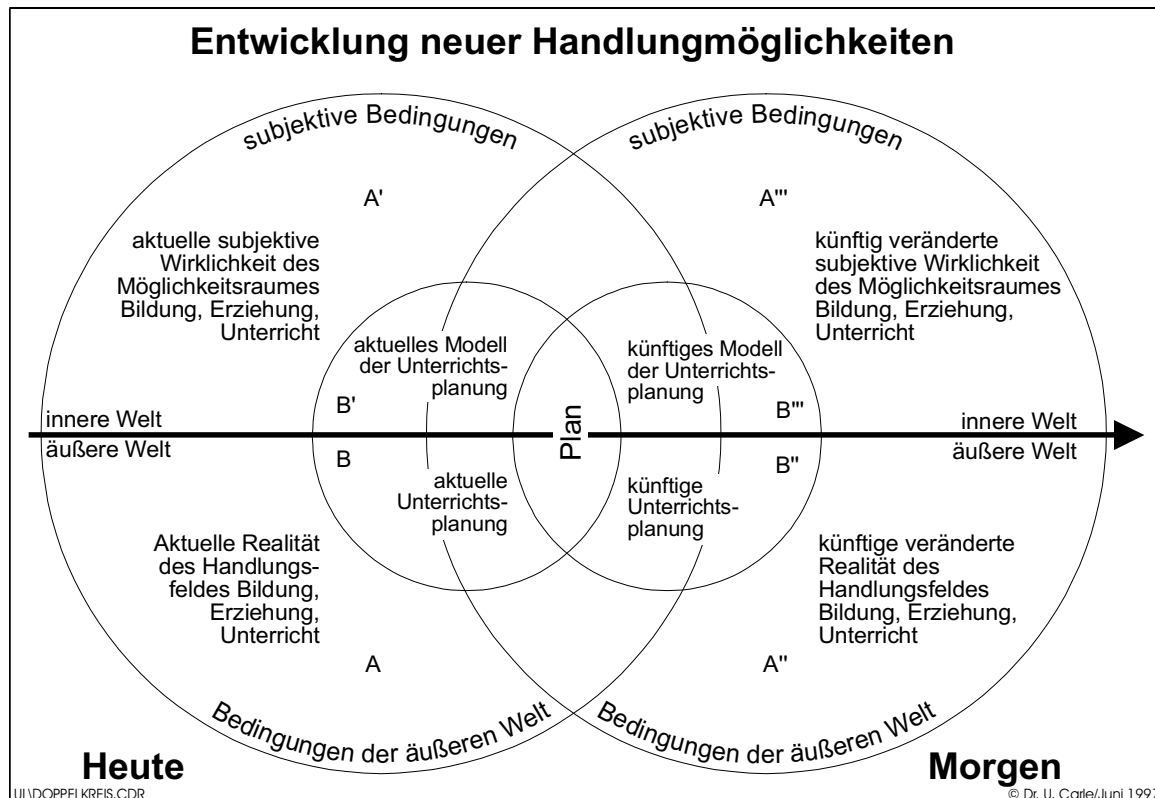


Abb. 4: Die Wandlung der Modellvorstellungen im Zusammenhang mit den äußeren Möglichkeiten

Unterrichtsplanung ist nun keineswegs nur der eigentliche Plan, etwa der schriftlich festgehaltene, sondern beinhaltet zusätzlich alle Vorstellungen über Unterricht. Das heißt aber, daß Unterrichtsplanung nur zu einem sehr kleinen Teil bewußt abläuft. Vieles bleibt im Hintergrund verborgen.

Unterrichtsplanung ist also ein Prozeß, der neue Erfahrungen gleich zu seiner eigenen Revision nutzt, ohne daß es uns immer bewußt wird. Im Hintergrund bleiben steuernde Elemente, stabilisierende Handlungsprinzipien und Handlungsroutinen.

Die Qualität von Unterrichtsplanung läßt sich daher nicht an schriftlichen Plänen messen. Vielmehr zählt vor allem die Prozeßqualität, beispielsweise:

- die Transparenz der Ziele und des Geschehens (z.B. durch den Aufbau geeigneter Prozeßstrukturen: Dokumentation, Offenlegung, Diskussion)
- ein hoher Grad der Bewußtheit von steuernden Bezugswerten, Routinen etc.
- eine geschärfte Problemwahrnehmung und die Bereitschaft, sich offenbar werdenden Problemen zu stellen
- die aktive Suche nach immer besseren pädagogischen Möglichkeiten
- die Kooperation im Lehr-Lern-Prozeß und Einbindung aller Betroffenen in die Planung
- Akzeptanz von Offenheit als Merkmal des Unterrichtsprozesses, d.h. möglichst wenig planerische Festlegung
- das Vorhalten von breiten organisatorischen, informational und materiellen Ressourcen, um die Möglichkeit einer Öffnung des Unterrichts vorab sicherzustellen
- eine ausreichende Berücksichtigung der vielfältigen Lernvoraussetzungen in der Klasse, z.B. durch Gleichzeitigkeit verschiedener Zielstellungen, Inhalte etc.
- bei aller Differenzierung zugleich die Entwicklung der Klasse zur Lerngemeinschaft zu berücksichtigen

1.3 *Unterrichtsplanung bezieht sich auf die eigene Arbeit, die Arbeit der einzelnen Kinder und die Arbeit der Klasse als Lerngemeinschaft*

	Arbeit der Klasse als Lerngemeinschaft	Arbeit des einzelnen Kindes	Arbeit der Lehrperson
Zielplanung	Wo liegt die „Zone der nächsten Entwicklung“ (WYGOTSKY) der Klasse als Lerngemeinschaft? Welche Interessen hat die Klasse? Wie können diese am konkreten Vorhaben zum Tragen kommen? Etc.	Wo liegt die „Zone der nächsten Entwicklung“ jedes einzelnen Kindes? Welche Interessen hat das Kind? Wie können diese im Unterricht berücksichtigt werden? Etc.	Welche professionellen Interessen hat die Lehrperson? Wie können diese im Unterricht berücksichtigt werden? Etc.
Strategische Planung	Welche Strukturen könnten eingeführt werden, die eine Zusammenarbeit in der Klasse fördern?		
Projektierung	Welche personellen, sächlichen, räumlichen Ressourcen müssen mobilisiert werden für die konkrete Zielstellung?		

Abb. 5: Unterrichtsplanung nimmt gleich drei Arbeitsfelder geistig vorweg

Alle drei Planungsbezüge müssen explizit berücksichtigt werden, d.h. die Arbeit der Klasse als Lerngemeinschaft muß ebenso durchdacht werden, wie die Arbeit jedes einzelnen Kindes und die eigene Arbeit der Lehrperson. Alle Bezüge hängen jedoch untrennbar zusammen. Ohne optimale Förderung jedes einzelnen Kindes gelingt auch eine gute Lerngemeinschaft nicht. Ohne den Rahmen einer guten Lerngemeinschaft wird auch das Lernen des einzelnen Kindes beeinträchtigt. Schließlich ist die Lehrperson für beides verantwortlich.

Die Verknüpfung kann z.B. von der Arbeit der Klasse als Lerngemeinschaft her erfolgen: Nehmen wir an, die Klasse hätte eine Theateraufführung zum Sommerfest beschlossen. Dann wäre zu fragen, in welcher Weise sich die einzelnen Kinder an der Theateraufführung und den Vorbereitungen beteiligen könnten und welche Rolle die Lehrperson einnehmen soll.

Ebenso gut könnte die Verknüpfung von der Arbeit des einzelnen Kindes her beginnen: Nehmen wir an, Andreas Hund hätte gerade Junge bekommen. Thomas interessiert sich für Dinosaurier. Petra plant in den Sommerferien eine Fahrt nach München. Elgün bringt eine Wanne voll alter Knöpfe mit und möchte wissen, wie viele das sind.... Um alles unter einen Hut zu bringen, könnte man freie Arbeit an Eigenprojekten einführen, welche die Kinder selbst planen, durchführen und darüber zum Beispiel im Wochenabschlußkreis berichten.

Auch von der Arbeit der Lehrperson her könnte die Verknüpfung aufgerollt werden. So könnte die Lehrperson über ihre Beobachtungen und Analysen berichten, z.B. darüber, daß sie beobachtet hat, für was sich einzelne Kinder besonders interessieren. Darauf aufbauend könnte sie ihre eigene Planung für die Arbeit der Klasse vorstellen und mit der Klasse besprechen. Die Kunst besteht nun darin, die Planung so zu gestalten, daß sie nicht festlegt. Vielmehr sollen Möglichkeiten durchdacht und Angebote konzipiert werden, die durchaus in der Umsetzung noch verändert werden können.

2 Strategien zur Erfassung der Lernvoraussetzungen

Grundlage jeglicher Planung ist die Erfassung der Lernvoraussetzungen, um so mehr als in einer pluralistischen und multikulturellen Gesellschaft die Kinder unterschiedliche Erfahrungen, Werthaltungen, Normen und Weltbilder mitbringen. Lernvoraussetzungen sind daher immer individuell und zugleich gesellschaftlich vermittelt, in ständigem Wandel begriffen und äußerlich nur schwer zu erkennen. Lernvoraussetzungen sind keine Eigenschaften des Kindes, sondern nur bezogen auf konkrete Lernanforderungen erfassbar und interpretierbar.

2.1 Zur Geschichte der Lernvoraussetzungen als Grundlage der Unterrichtsplanung

Seit Comenius gilt die subjektive Zugangsweise zum Lerninhalt als eine mehr oder weniger entscheidende Bedingung für Unterrichtserfolg. Bereits im 19. Jahrhundert wiesen Pädagogen darauf hin, daß die Lernvoraussetzungen der Kinder als unerläßliche Grundlage für Unterricht systematisch erhoben werden sollten. So führte der Herbartianer K.V. STÖY in der Jenaer Seminarschule eine psychologische Statistik, die einige Jahre später (1879) in Plauen, Berlin und Annaberg in modifizierter Form ebenfalls eingesetzt wurde. Ziel war es anhand von 14 Standardfragen zu erfahren, „was der Unterricht im Kinde voraussetzen könne und was er andernteils erst herbeizuschaffen habe“⁶ Dabei ging es darum, zu erfahren, ob die Kinder sich beim Schulanfang bereits etwas unter Begriffen vorstellen konnten, die als wichtig erachtete Unterrichtsinhalte kennzeichneten, wie z.B. „der Frosch“.

Auf der Grundlage des „Gedankenkreises“ der Kinder (geschlechtsspezifisch ausgewertet) wurde dann der Lehrplan für das erste und zweite Schuljahr erstellt.⁷ Später erweiterte Hartmann den Fragenkatalog der Annaberger Untersuchung um Fragen zu Gefühlen, Willensregungen, Zukunftsvorstellungen und Sozialverhalten der Kinder. Er befragte neben den Kindern auch die Eltern. Es schlossen sich methodische Varianten an, beispielsweise der Aufzähltest von BUSEMANN, nach dem Kinder zu Alltagsbegriffen assoziieren sollten.⁸

Offenbar steht hinter solchen Untersuchungen schon die Vorstellung, daß Kinder angebotene Lerninhalte auf der Basis ihrer bisherigen Lernerfahrungen individuell verarbeiten. Demnach muß das Bildungsangebot die Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, darauf aufbauen, zumindest Anknüpfungspunkte für das Kind bieten. Dabei wird unterstellt, daß Kinder bildungsfähig sind. Während im Anschluß an die Französische Revolution auch für Behinderte das Recht auf Bildung eingefordert wird (z.B. ITARD, SEGUIN), die Bildungsfähigkeit behinderter Menschen ebenfalls längst entdeckt wurde⁹, fallen frühe Modelle der deutschen Lernbehindertendidaktik (Anfang des 20. Jahrhunderts) zurück auf die Vorstellung vom lernbehinderten Kind als Mängelwesen. Die Notwendigkeit spezieller unterrichtlicher Vorgehensweisen wurde damit begründet, daß jene Schülerinnen und Schüler sich durch unveränderbare Defizite in ihrer Person von anderen unterscheiden¹⁰: mangelnde Aufnahmefähigkeit, schlechte Merkfähigkeit und nur nachvollziehendes Denken (Schwachsinnstheorie). Erst in den 70er Jahren wurde auch in der deutschen Behindertenpädagogik der Einfluß der Bedingungen des Umfeldes auf die Lernentwicklung akzeptiert. Der Widerspruch zwischen dem Stand des gesellschaftlich verfügbaren Wissens (alle Menschen sind bildungsfähig) und der von Standesinteressen geprägten Sichtweise (behinderte Menschen haben unveränderbare Defizit in ihrer Person) zeigt, daß das, was als Lernvoraussetzungen bezeichnet wird, vom jeweiligen Menschenbild abhängt.

Somit hat die Entwicklungspsychologie entscheidend zu einer veränderten Sichtweise beigetragen. Das Kind wurde immer stärker als „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ (PIAGET) gesehen. Auf der Grundlage empirischer Untersuchungen wurden Phasenmodelle entwickelt. Zunächst glaubte man, die Phasen seien lebensaltersspezifisch, wovon die Altersangaben zeugen. Heute würde man eher von Entwicklungsalter sprechen. Mit der Integrationspädagogik verbreitete sich die Vorstellung, daß alle Menschen sich in die gleiche Richtung entwickeln. Phasen- oder Stufenmodelle zeigen die Richtung der Entwicklung auf.

⁶ HARTMANN, Berthold (1913): Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. Frankfurt-Leipzig, S. 60f, Zitat S. 64

⁷ mehr hierzu: KAISER, Astrid (1995): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Hohengehren: Schneider. S. 128 ff

⁸ HANSEN, Wilhelm (1968): Kind und Heimat. Psychologische Voraussetzungen des Heimatkundeunterrichts in der Volksschule. München

⁹ JANTZEN, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. I., Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlage. Weinheim: Beltz, S. 46 ff

¹⁰ FUCHS, Arnold (1912): Schwachsinnige Kinder - ihre sittlich-religiöse, intellektuelle und wirtschaftliche Rettung. Versuch einer Hilfsschulpädagogik. 2. Aufl., Halle: Marhold (1. Auflage: 1899). Ders. (1927): Das Sonderschulwesen in Berlin. Berlin: Comeniusverlag

SCHADE, Wilhelm (1962): Allgemeine Grundsätze der Arbeit in der Hilfsschule. Berlin: Marhold

2.2 Phasenmodelle kindlicher Entwicklung - abstrakte Interpretationshilfen

Es gibt eine Vielzahl verschiedener entwicklungsbezogener Phasen- und Stufenmodelle¹¹, anhand derer die Lernvoraussetzungen der Kinder interpretiert werden können. Diese Modelle können aber stets nur als Interpretationsfolie der beobachteten Entwicklung dienen, nicht etwa als Norm, der ein Kind gerecht werden muß.

Alter	Dominierende Tätigkeit nach JANTZEN ¹²	Schriftsprachliche Tätigkeit nach GÜNTHER ¹³	Denkentwicklung nach PIAGET ¹⁴
bis ca. 1 Jahr	Manipulierende Tätigkeit, Entstehung individueller Gegenstandsbedeutungen, Gleiches und Unterschiedliches werden als solches erkannt	Phase gegenständlicher Manipulation z.B. Kind blättert in Bilderbüchern, ohne die Bilder zu betrachten	Sekundäre Zirkulärreaktionen und ihre Koordination
bis ca. 3 Jahre	Gegenständliche Tätigkeit, Entstehung individueller Werkzeugbedeutungen und individueller Tätigkeitsbedeutungen. Gegenstände werden funktionsgerecht benutzt	Prä-literale Phase <ul style="list-style-type: none"> • Umgang mit Abbildungen von Gegenständen (Bilderbücher) • Produktion von Abbildungen mit Bedeutungszuweisung • Das Kind tut so, als ob es schreibt 	Tertiäre Zirkulärreaktionen: Lernen durch Einsicht Egozentr.-präoperat Denken: 2-4 Jahre vorbegrifflich
ca. 3-6 Jahre	Spieltätigkeit, Individuelle Ich-Bedeutung/soziale Gegenstandsbedeutung. Unterscheiden zwischen Rolle und Rollenspiel	Logographemische Phase: <ul style="list-style-type: none"> • Identifizierung u. Erinnerung von Wörtern anhand charakteristischer Merkmale, • Aufschreiben der Wörter ohne Vorsprechen und Abhören 	4-6/7 Jahre; anschaulich
ca. 7-13/14 Jahre	Lerntätigkeit, Soziale Werkzeugbedeutungen. Wissen über Wissen und seine Erweiterungsmöglichkeiten Soziale Tätigkeitsbedeutungen. Bewußte Handlungsplanung	Alphabetische Phase: <ul style="list-style-type: none"> • Erfassung der GPK-Regeln, • lautierendes Schreiben - schwer lesbar, • Uneindeutigkeiten u. Auslassungen. 	konkret-operationales Denken (ca. 7-10 Jahre)
		Orthographische Phase: Bewußtwerden orthographischer Regeln beim Lesen und Anwendung beim Schreiben Integrativ-automatisierte Phase: Operieren mit Schrift ist automatisiert	Formal-logisches Denken (ab ca. 11 Jahre)
14 J.	Arbeitstätigkeit: Soziale Ich-Bedeutung		

Abb. 6: Phasenmodelle kindlicher Entwicklung - 3 Beispiele¹⁵

Die Realität zeigt, daß Kinder sich nicht exakt den Phasen gemäß entwickeln. Vielmehr scheinen sie vor und zurückzuspringen, auf Plateaus zu verweilen, sich auf einem Gebiet schneller zu entwickeln als auf einem anderen¹⁶. Wenn schon die Kontinuität der Entwicklung nicht bei jedem Kind gleichermaßen gegeben ist, so sind

¹¹ Zum Kind-Welt-Bezug siehe verschiedene Modelle bei: KORNMAN, R. (1991). Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. Heilpädagogische Forschung, 17 (4), S. 184-191

¹² JANTZEN, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 198ff (in Anlehnung an Leontjew, Kulturhistorische Schule)

¹³ SASSENROTH, Martin (1991): Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt

¹⁴ nach: JANTZEN, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 202

¹⁵ Weitere Entwicklungsschemata entwickelten z.B. für die moralische Entwicklung: KOHLBERG, L. E. (1984). Essays on moral development. Volume II. The psychology of moral development. The native and validity of moral stages. San Francisco: Harper and Row, für die soziale Entwicklung jedoch auf psychoanalytischem Hintergrund: BECK, Gertrud/ SCHOLZ, Gerold (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek b. Hamburg:rororo. Weitere Beispiele siehe: THOMAS, Murray R./FELDMAN, Birgitt (1986): Die Entwicklung des Kindes. Weinheim: Beltz . Und: FLAMMER, August (1988): Entwicklungstheorien. Psychologische Theorien der menschlichen Entwicklung. Bern: Huber

¹⁶ siehe z.B. bei: SPRECKELSEN, Kai (1994): Kindliches Umweltverstehen und seine Bedeutung für den Sachunterricht. In: Duncker, Ludwig/Popp, Walter (Hrsg.): Kind und Sache. Weinheim: Juventa S. 213 -224

erst recht die Altersangaben nur bei einem abstrakten „Normalkind“ eines bestimmten Kulturkreises gültig, das es in Wirklichkeit nicht gibt. Hinzu kommt, daß die Lernvoraussetzungen situationsabhängig sind. Verschiedene Anforderungen können unterschiedliche Denkweisen hervorrufen.¹⁷

Solchen Phasenmodellen kindlicher Entwicklung sind Aussagen über Kindheit heute oder über verschiedene kulturelle Hintergründe vergleichbar. Sie alle basieren auf empirisch gestützten Theorien und beziehen sich nicht auf das konkrete Kind meiner Klasse. Dennoch leisten solche Modelle etwas für die Erhebung der Lernvoraussetzungen. Sie lenken den Blick, wenn wir eine bestimmte Hypothese über den Entwicklungsstand eines Kindes, die sich an die jeweilige Entwicklungstheorie anlehnt, überprüfen wollen. Sie sind jedoch nicht geeignet, um die konkreten Lernvoraussetzungen eines Kindes in Bezug auf einen bestimmten Lerngegenstand zu erfassen.

2.3 Die ökosystemische Sichtweise

Lernvoraussetzungen entwickeln sich umfeldbezogen. CHRIST/HILDESCHMIDT¹⁸ verstehen die verschiedenen Umfelder als zusammenhängend, im Austausch befindlich. Zugleich werden sie als veränderbare Bedingungen kindlicher Entwicklungsmöglichkeiten betrachtet, denn Entwicklung geschieht nach BRONFENBRENNER durch die tätige und reflektierte Auseinandersetzung mit der Welt und eröffnet eine immer differenziertere, verlässlichere Vorstellung von der Welt.

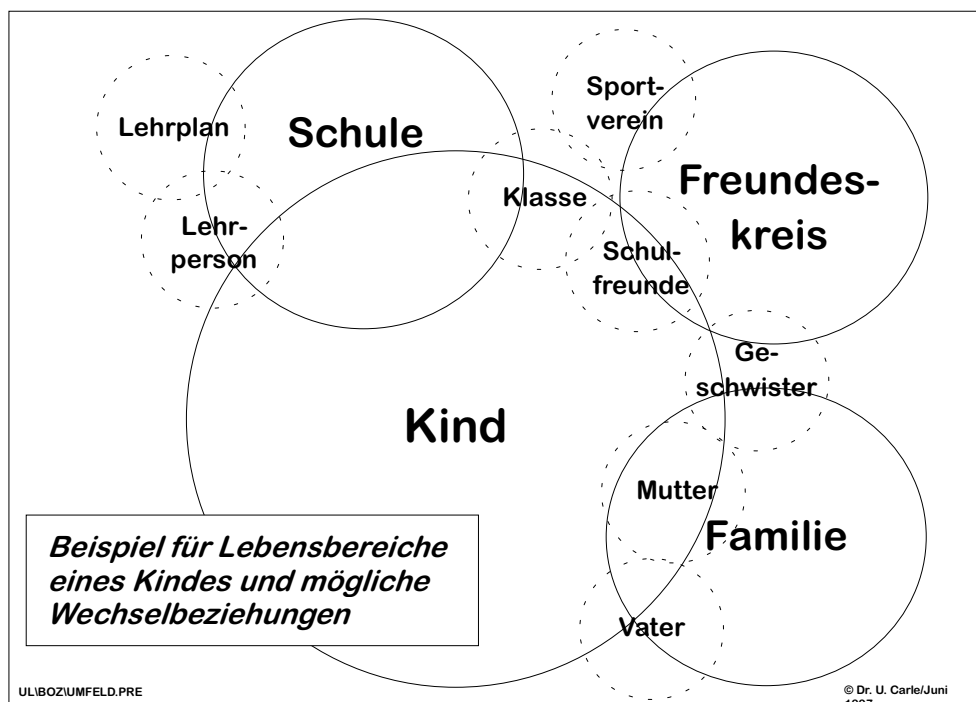


Abb.7: Umfelder eines Kindes und ihre Verbindungen

Die kindliche Umwelt ist demnach zugleich Bedingung der kindlichen Entwicklung, Aneignungsziel und als Quelle der tätigen Auseinandersetzung Entwicklungsmotor. Dieser Prozeß schließt die Auseinandersetzung mit Tätigkeiten anderer Personen ein¹⁹.

Das bedeutet jedoch, daß die Lernvoraussetzungen eines Kindes vorwiegend von seinen bisherigen Handlungsmöglichkeiten abhängen. Die Schule bietet dabei nur einen kleinen Ausschnitt des gesamten

¹⁷ KELLER, Monika (1982): Der Entwicklung der Entwicklungspsychologie. In: Psychologie heute, H. 9, S. 44 -45; Duit, Reinders (1993): Schülervorstellungen - von Lerndefiziten zu neuen Unterrichtsansätzen. In: Naturwissenschaften und Unterricht Physik, H. 16, 4. Jg., S. 4-10

¹⁸ CHRIST, Klaus/ Anne HILDESCHMIDT/ Hans MEISTER/ Alfred SANDER/ C hristiane THEIS unter Mitwirkung weiterer Mitarbeiter (1986): Ökosystemische Beratung. Berichte aus dem Projekt „Integrationsorientierte Frühberatung“. Reihe: Arbeitsberichte aus der Fachrichtung Allgemeine Erziehungswissenschaft Universität des Saarlandes, Arbeitseinheit Sonderpädagogik, S. 186

¹⁹ BRONFENBRENNER (1981, 162) vertritt die These, daß optimale Bedingungen für Lernen und Entwicklung dann gegeben sind, wenn das Kind an fortschreitend komplexeren Mustern wechselseitiger Tätigkeit und Interaktion mit anderen Menschen beteiligt wird. BRONFENBRENNER, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart: Klett -Cotta, S. 44. Und S. 162 (USA 1979)

Möglichkeitenraumes. Eine zentrale Erkenntnis BRONFENBRENNERS ist, daß erfolgreiche Entwicklungsförderung nicht beim Kind alleine ansetzen darf, sondern die Systeme, in denen das Kind lebt, mitfördern muß.

Wollte man die Lernvoraussetzungen eines Kindes erheben, so müßte man folglich nach seinen Handlungsmöglichkeiten in den verschiedenen Umfeldern fragen. Das entsprechende Verfahren wird als Kind-Umfeld-Diagnose bezeichnet.²⁰ Im Unterschied zur kindzentrierten Diagnose, die lediglich den Förderbedarf am einzelnen Kind feststellt, bezieht sich die Kind-Umfeld-Diagnose auch auf das Lebensumfeld des Kindes, z.B. das Elternhaus, den konkreten Unterricht der jeweiligen Schule, die das Kind besucht oder auf seine Freizeitkontakte. Zur Erfassung der kindzentrierten Aspekte kann zusätzlich auf detailliertere förderdiagnostische Instrumente zurückgegriffen werden, wie sie beispielsweise mit dem IEP von EGGERT vorliegen.²¹

Entscheidend ist jedoch, daß das Umfeld im Blick bleibt, indem es aktiv und unter der Perspektive der gemeinsamen Verantwortung für die Entwicklung des Kindes an der Diagnose mitwirkt.

© Dr. U. Carle/Juni 1997 ULIBOZANALYSE2.PPT		Analysegegenstände
Analyseebenen		Aktuelle Umfeldbedingungen
	Gesellschaft • <i>außerschulische Lebensfelder</i> • <i>schulische Situation</i>	Sozioökonomische Bedingungen •Handlungsbereiche und Kreis der bevorzugten Bezugspersonen des Kindes •Schulart; Klasse; bevorzugte Bezugspersonen; bevorzugte Sozial- und Lernbereiche
		Bisherige Entwicklungsmöglichkeiten
	Lebenswelt • <i>Familie</i> • <i>Nachbarschaft</i> • <i>Institutionen</i>	Spektrum der Tätigkeitsangebote •im familiären Umfeld: Eltern, Geschwister, Verwandte, Familienfreunde... •im Lebensumfeld: Nachbarn, Freunde, Bekannte •im institutionellen Umfeld: Vereine, Kindergarten, Vorschule Schule etc.
		Anstehende Entwicklungsaufgaben
Kind • <i>Sozialkompetenz</i> • <i>Sachkompetenz</i> • <i>Ichkompetenz</i>	Ausstattung mit Lebenstüchtigkeit •Bereitschaft, miteinander zu lernen und zu leben •differenziertes Weltverständnis u. wichtige Basisfähigkeiten •Selbstvertrauen und Selbstlenkungsfähigkeit	

Abb. 8: Analysegegenstände der Kind-Umfeld-Diagnose

Fragen im Laufe einer Kind-Umfeld-Diagnose könnten sein:

- Welche Handlungsbereiche und welche Bezugspersonen spielen derzeit für das Kind eine wichtige Rolle?
- Welche Erfahrungen hat das Kind mit diesen Handlungsbereichen und Bezugspersonen früher gemacht?
- Wie stellt sich die emotionale Situation in den einzelnen Bereichen derzeit und biographisch dar (Sicherheit/Freiheit, Geborgenheit/Vertrauensvorschuß, Angenommensein/Abgelehntwerden etc.)?²²
- Wie ist die Beziehungsintensität? Welche Beziehungen wirken entwicklungsförderlich, welche entwicklungshemmend?
- Welche Handlungsangebote erhält das Kind in den einzelnen Bereichen (Anregungsgehalt, Entwicklungsadäquanz, Bildungsgehalt)?
- Welche Möglichkeiten der Einflußnahme hat das Kind in den einzelnen Bereichen?
- Welche Möglichkeiten der Einflußnahme hat die Lehrerin in den einzelnen Bereichen?

²⁰ CARLE, Ursula (1997): Kind-Umfeld-Diagnose zwischen schulischem Handwerkszeug und qualitativem Forschungsverfahren. In: FRIEBERTSHÄUSER, Barbara/PRENGEL, Annedore (Hrsg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Juventa. S. 711 -730

²¹ EGGERT, Dietrich (1997): Von den Stärken ausgehen... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund: Borgmann

²² OBUCHOWSKI, K. (1982). Orientierung und Emotion. Ein grundlagentheoretischer Beitrag zur psychischen Handlungsregulation. Köln: Pahl-Rugenstein.

- Welche Möglichkeiten der Einflußnahme hat die Gleichaltrigengruppe?
- Welche Möglichkeiten der Einflußnahme hat die Familie?

Die Kind-Umfeld-Diagnose hat die Vorteile, eines sehr umfassenden Vorgehens. Die förderungsbezogene Zusammenarbeit mit den Eltern, Vereinen etc. führt zu einer Öffnung der Schule. Sie ist jedoch recht aufwendig und zur alltäglichen Unterrichtsvorbereitung daher nur wenig geeignet. Es dürfte ausreichen, sich mit Hilfe der Kind-Umfeld-Diagnose nur bei besonderem Bedarf ein grundlegendes Bild von den Handlungs-Möglichkeiten zu machen, die ein Kind in der Schule und außerhalb hat.

2.4 Die Erhebung und Analyse von Lernvoraussetzungen im Unterrichtsalltag

Für die Erhebung der Lernvoraussetzungen im Unterrichtsalltag werden Methoden benötigt, die einfach anwendbar sind. Schließlich ist es wichtig, die sich wandelnden Lernvoraussetzungen im gesamten Unterrichtsprozeß als Kompaß für den weiteren Weg zu kennen. Unter dem Motto „Lehrer erforschen ihren Unterricht“ werden immer mehr Möglichkeiten bekannt, wie Lehrkräfte im Schulalltag Lernprozesse der Klasse und einzelner Kinder erheben und für die Gestaltung des weiteren Vorgehens interpretieren.²³

2.4.1 Fragen der Kinder protokollieren

Eine stärker unterrichtsbezogene Möglichkeit, sich die Lernvoraussetzungen der Kinder zu erschließen und zugleich geeignete Unterrichtsinhalte zu gewinnen, besteht darin, Kindern zuzuhören, sie zu beobachten und zum Fragen zu animieren und diese Fragen aufzuschreiben. Hierzu ein Beispiel:

Als ich mit einer Gruppe Studentinnen eine 2. Klasse besuchte, mit der wir bereits ein Semester lang korrespondiert hatten, führten uns die Kinder in Gruppen durch den Ort. Der festgelegte Weg führte an der Kirche (mit Turmbesteigung) vorbei zur Elbe, wo die Kinder jeweils einiges erklärten. Durch die Herausforderung der Fremdenführung hatten sich die Kinder auch über Sehenswürdigkeiten des Ortes informiert. Zwischendurch jedoch zeigten sie uns vieles am Wegrand, was offiziell nicht vorgesehen war, ein altes Haus zum Beispiel, das halb zerfallen war. Man könne hineinklettern und darin sicherlich allerlei erleben. Wahrscheinlich sei dort ein Schatz versteckt. Sie fragten, was mit den Leuten passiert ist, die einmal dort gewohnt haben, wer sie waren und warum sie das Haus verlassen hatten. Dann zeigten sie uns, wo früher das Haus von Jans Großvater gestanden hat, das alte Fährhaus.

Die geschichtlichen Wurzeln des Lebens am Ort schienen sie sehr zu interessieren, aber auch physikalische Phänomene. So begeisterte sie an der fast zugefrorenen Elbe vor allem, daß die Boje immer abtaucht und dann gurgelnd wieder zum Vorschein kommt. Wodurch kommt das? Oder: Wieso fließt die Elbe am Rand rückwärts? Hinzu kamen biologische Fragen: Wieso bekommen Enten keinen Herzschlag in diesem eiskalten Wasser? Der Lehrer hatte uns gebeten, alle Fragen der Kinder mit ihrem Namen auf Karteikarten zu notieren. Er sammelte diese sorgfältig, wertete sie von Zeit zu Zeit aus und gewann dadurch einen Überblick, für was sich einzelne Kinder interessieren. Schließlich konnte er später die Kinder an ihre Fragen erinnern und so den Bezug zwischen Unterrichtsthema und persönlichen Fragen herstellen.

In meiner früheren Schulklasse hatten wir eine Wandtafel, die nur dazu da war, aufzuschreiben, was die Klasse noch alles zum laufenden Projekt wissen wollte. Immer wieder fanden sich einzelne Schülerinnen und Schüler, die sich der Fragen annahmen und in ihrer Freizeit nach Antworten suchten (Bibliothek, Befragung von Eltern und Nachbarn etc.).

SOOSTMEYER hat einen themenübergreifenden Überblick über Kinderfragen erstellt.²⁴ Demnach fragen Kinder nach der Bezeichnung, nach der Bedeutung, nach dem eigenen Vorwissen, nach Funktionen eines Gegenstandes an sich, für sie selbst, für andere, Fragen nach dem Inhalt, nach der Ursache und nach der Wirkung. Es gilt nur zuzuhören und die Fragen der Kinder ernstzunehmen. Rückschlüsse auf Entwicklungstufen lassen die Fragen jedoch nicht zu. Ist ihr Niveau doch stark vom situativen Kontext und den konkreten Vorerfahrungen abhängig.

2.4.2 Die Klasse und einzelne Kinder beobachten

Unterricht ohne Beobachtung gibt es nicht. Denn während wir etwas tun, beobachten wir uns selbst und die

²³ ALTRICHTER, Herbert/POSCH, Peter (2.1994): Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt; KROATH, Franz (1991): Lehrer als Forscher. Fallstudien zur Evaluation forschungsorientierter Lehrerfortbildung unter beruflichen Alltagsbedingungen. München: Profil;

²⁴ SOOSTMEYER, Michael (1986): Didaktik des Sachunterrichts. In: KUROWSKI, Ewald/SOOSTMEYER, Michael: Kommentar zum Lehrplan Sachunterricht. Heinsberg. S. 19 -55; Siehe auch bei KAISER, Astrid (1995): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Hohengehren: Schneider, S. 133

anderen um uns herum. Nicht nur Kinder lernen aus Beobachtungen, auch wir selbst. Beobachten ist somit ein Teil der Handlungsausführung, quasi das Verbindungsglied zwischen Ausführung und Reflexion. Diese fortlaufende Beobachtung läßt sich aus Zeitgründen nicht protokollieren. Forscher haben dies versucht, indem sie Lehrkräfte zu lautem Denken während des Unterrichts anregten und dann die Protokollarbeit übernahmen. Mit wenig Erfolg, denn der aktuelle Handlungsdruck machte auch das laute Denken in der Handlung schwierig.

Praktikabel ist Beobachten als Quelle, d.h. sich die Lernvoraussetzungen und fortlaufende Lernprozesse der Kinder in Abhängigkeit von den Anforderungen des Unterrichts zu erschließen, nur dann, wenn wir einen bestimmten Ausschnitt näher untersuchen wollen. Das Beispiel einer Langzeitbeobachtung eines bestimmten Ausschnittes, nämlich des *sozialen Verhaltens*, beschreiben BECK/SCHOLZ.²⁵ Sie versuchen aufgrund ihrer Analysen die soziale Entwicklung in der Klasse zu beschreiben. In einem weiteren Buch führen sie auf der Grundlage ihrer Beobachtungserfahrung in Beobachtungsmethoden ein.²⁶

<p>Die Beobachtung kann strukturiert oder unstrukturiert erfolgen:</p> <ul style="list-style-type: none"> - die strukturierte Beobachtung, z. B. anhand einer Checkliste, eines Leitfadens etc . - die unstrukturierte Beobachtung des Kindes beim Spielen oder Lernen ohne Leitfaden
<p>Je nach Vorplanung, kann die Beobachtung</p> <ul style="list-style-type: none"> - bei sich ergebender Gelegenheit erfolgen - oder zu einem festgelegten Termin bzw. Anlaß - einmalig - oder fortlaufend über einen längeren Zeitraum
<p>Die Beobachtung kann aus mehr oder weniger Distanz erfolgen</p> <ul style="list-style-type: none"> - z. B. aktiv teilnehmend, indem die Beobachterin mit dem Kind gemeinsam lernt, spielt oder arbeitet, - passiv teilnehmend - Selbstbeobachtung (der Lehrperson oder des Kindes)
<p>Schließlich kann das Beobachtete unterschiedlich protokolliert werden:</p> <ul style="list-style-type: none"> - während der Beobachtung: schriftlich, als Videoprotokoll, als Tonprotokoll - nach der Beobachtung als Gedächtnisprotokoll

Abb. 9: Beobachtungsformen zur Analyse der sozialen Entwicklung in einer Klasse

Beobachten ist jedoch nie ein passives Aufnehmen von Sinnesreizen, sondern eine aktive Form, sich die Wirklichkeit anzueignen. Das bedeutet, daß der Beobachter oder die Beobachterin das, was sie sieht zugleich auf der Grundlage ihrer eignen Vorerfahrungen verarbeitet. Das Beobachtete wird geordnet quasi in Form einer Gestalt wahrgenommen. Wir erkennen die Realität immer gebrochen an unseren Vorerfahrungen, subjektiven Theorien etc. Zudem läßt sich durch kein Verfahren verhindern, daß die Beobachtung selbst bereits den Unterricht verändert.

In Checklisten oder Beobachtungsleitfäden gehen die subjektiven Theorien der Leitfadenskonstruktoren vorab ein. Diese Instrumente sind für ein bestimmtes Beobachtungsziel gemacht, beinhalten beobachtbare Kategorien und setzen demnach voraus, daß über den Gegenstand der Beobachtung schon vieles bekannt ist.

²⁵ BECK, Gertrud/SCHOLZ, Gerold (1995): Soziales Lernen. Kinder in der Grundschule. Reinbek b. Hamburg: rororo

²⁶ BECK, Gertrud/SCHOLZ, Gerold (1995): Beobachten im Schulalltag. Ein Studien - und Praxisbuch. Frankfurt: Cornelsen

Wie verhält sich das Kind, wenn es sachlich nicht weiterkommt?

- holt Hilfe								
- wartet, bis Lehrer Schwierigkeit entdeckt								
- gibt das Vorhaben auf								
-								

Zu den Inhalten:

Gibt es Vorlieben für ein bestimmtes Material?

- Welches?								
- Wie geht es mit dem Material um?								
-								

Gibt es deutliche Verbindungen zu bestimmten erlernten Fähigkeiten?

- ja, welche?								
- nein								
-								

Setzt es einzelne Fähigkeiten selbständig ein?

- Schreiben								
- Rechnen								
- Lesen / Vorlesen								
- Malen								
- Spielen / Vorspielen								
- Spielregeln								
-								

Zu den Methoden:

Welchen Aufgabentypus wählt das Kind häufiger?

- nachmachend								
- wiederholend								
- entdeckend								
- knifflig								
- kreativ								
- selbständig vorantreibend								
-								

Welchen Anforderungsgrad wählt das Kind häufiger?

- leicht								
- mittel								
- schwer								

III. Phase der Ergebnisdarstellung, -verwertung, -weitergabe

Kommen Ergebnisse zustande?

- ja								
- nein								
-								

Wie kritisch ist d. Kind d. eigenen Ergebn. gegenüber?

- schätzt Leistung angemessen ein								
- unkritisch, findet alles gut								
-								

Ist das Kind auch an den Ergebn. anderer Schüler und Gruppen interessiert?

- ja								
- nein								
-								

2.4.3 Das Unterrichtstagebuch

Es gibt eine ganze Reihe veröffentlichter Tagebücher von Pädagoginnen und Pädagogen²⁷. Sie unterscheiden sich von den alltäglichen Tagebüchern vor allem in ihrer Explizitheit, sind sie doch für die Leserinnen und Leser geschrieben, nicht für die eigene Reflexion zur Verbesserung des Unterrichts.

Demgegenüber sehen alltägliche Tagebücher von Lehrerinnen und Lehrern anders aus. Zumeist stellen sie eine Verknüpfung von Unterrichtsplanung und Anmerkungen zum tatsächlichen beziehungsweise empfundenen Verlauf dar, die von Fremden nur schwer interpretierbar sind.

	Tagesablauf	Bemerkungen
6.40h	Begrüßung, Lied, Vorlesen	Sabine liest zu ihren Tieren vor
8.00h - 9.20h	Arbeit mit Schülergruppen: mit Thomas, Martin und Timo im Schulgarten weitere Planung Melanie, Stephan, Mark, Matheaufgaben kontrollieren und besprechen Heike, Micha, Lesen üben und Wörterdiktat	Gartengruppe: Kompostkisten vorrangig Melanie Division von Brüchen: Umkehrbruch! Noch üben Carsten bietet Mark Hilfe bei Matheaufgaben an. - Heike liest von 20 Wörtern, 18 richtig, 20 diktiert, 12 richtig
9.20h	Plenum: Religion, Gut und Böse im Menschen	
Pause:	Gespräch mit Schmidt wegen Frühförderung	
10.30h	Musik- und Kerzenmeditation (alle) Andreas, Ernesto, Bülent Zinsrechnen üben	
11.30h	Planen: Geschichten vorlesen	
11.55h	Abschlußfragen, Lied	
Hausaufgaben:	Herrn Hardt fragen, ob genug Ton in Werkraum, sonst holen Quader- und Würfelmodelle in Schule	

Abb. 10: Beispiel Tagesplan des Lehrers Theo Busse, 26.5.91²⁸

Eine explizitere Form des Tagebuchs enthält Erinnerungen, die nach dem Unterricht in Form von Geschichten aufgeschrieben werden. Beispielsweise in Freinet-Gruppen treffen sich Lehrerinnen und Lehrer, lesen aus ihren Tagebüchern vor und diskutieren dort festgehaltene Probleme und Ideen.

Schließlich habe ich eine kindbezogene Tagebuchführung kennengelernt, indem für jedes Kind die tägliche Arbeit und Anmerkungen zu Besonderheiten auf Karteikarten festgehalten wird.

2.4.4 Fehleranalysen

Neuere Ansätze der Fachdidaktiken zeigen, wie man über Fehleranalysen die Entwicklung der Strategien von Kindern im Hinblick auf die Aneignung von „Kulturtechniken“ herausfinden kann. Dabei werden ebenfalls Phasen- bzw. Stufenmodelle zugrunde gelegt: Siehe z.B. das vorne beschriebene Stufenmodell zum Schrifterwerb nach Günther und ein entsprechendes diagnostisches Inventar bei Dehn.²⁹ Für den Mathematikunterricht beschreibt GLÄNZEL (1991) Beispiele, wie Kinder ihre eigenen Fehler interpretieren.³⁰

²⁷ z.B. RUMPF, Horst (1966): 40 Schultage. Tagebuch eines Studienrats. Braunschweig; KLINK, Job-Günter (1974): Klasse H 7 E. Bad Heilbrunn; ERMER, Rudolf Georg (1975): Hauptschultragebuch oder der Versuch in der Schule zu leben. Weinheim; KAISER, Astrid (1989): aussiedeln, umsiedeln - ansiedeln, einsiedeln. Pädagogisches Tagebuch über eine Anfangsklasse mit Kindern aus Osteuropa, Kirgisien und Kasachstan. Bielefeld; STÜBIG, Frauke (1995): Schulalltag und Lehrerinnenbewußtsein. Das Tagebuch einer Lehrerin und ihre Reflexion im Gespräch mit Birke MERSMANN. Weinheim.

²⁸ Aus: CARLE, Ursula (1995): Mein Lehrplan sind die Kinder. Weinheim: Deutscher Studienverlag

²⁹ DEHN, Mechthild (1994): Zeit für die Schrift. Lesenlernen und Schreibenkönnen. 4. überarb. Aufl., zuerst 1988. Bochum: Kamp

³⁰ GLÄNZEL, Angela (1991): Sich der Mathematik annähern. Fragen und Versuche, 56, S. 30 -48

2.4.5 Komplexe Analyseinstrumente integrativer Pädagogik

Integrative Pädagogik (z.B. nach FEUSER) bedient sich vor dem Hintergrund der Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule weitergehender Analyseinstrumente. Für jedes einzelne Kind wird erhoben, auf welchem Entwicklungsstand es sich bezüglich eines bestimmten Lernbereichs befindet, bevor ein neues Thema eingeführt wird (Tätigkeitsstrukturanalyse). Parallel dazu wird über den neuen Unterrichtsgegenstand eine Gegenstandsstrukturanalyse durchgeführt. Die Verbindung von beidem stellt schließlich die Handlungsstrukturanalyse dar.

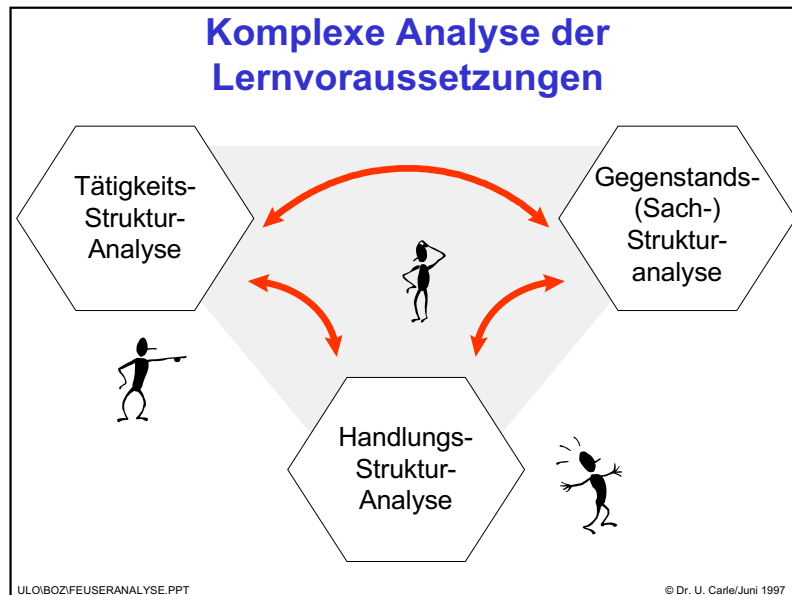


Abb. 11: Bereiche der Lernvoraussetzungs-Analyse nach FEUSER

Fragestellungen der Tätigkeitsstrukturanalyse:

- „Wie ist die Situation des Kindes in der Klasse?
- Wie ist die Situation des Kindes zu Hause?
- Wie und auf welchem Niveau verlaufen objektbezogene Tätigkeit, Interaktion, Kooperation und Spiel?
- Welche Kommunikativen Kompetenzen und Probleme hat das Kind?
- Welche motorischen Kompetenzen und Probleme hat das Kind?
- Welche Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kenntnisse hat das Kind in Bezug auf den Projektgegenstand?
- Welche Interessen, Bedürfnisse, Motive hat das Kind?
- Was macht ihm Spaß, was mag es nicht?
- Aus welchen Beobachtungen können Zugänge des Kindes zum Projektthema hergeleitet werden - welche?
- Welches entwicklungspsychologische Niveau läßt sich aus diesen Beobachtungen ableiten?“³¹

Fragestellungen der Sach-/Gegenstandsstrukturanalyse:

- „Was ist eigentlich der Projektgegenstand?
- Was wissen wir über den Gegenstand?
- Was ist das Wesentliche des Gegenstandes?
- Hat der Gegenstand Sinn und Bedeutung innerhalb der Lebenssituation der Kinder?
- Welche perzeptiv-sensorischen Erfahrungsmöglichkeiten bietet der Gegenstand?
- Sind in der Tätigkeit mit dem Gegenstand ausreichend differenzierte Erfahrungen in den Grundwahrnehmungsbereichen möglich?
- Welche motorischen Möglichkeiten bietet der Gegenstand?
- Welche kommunikativen Möglichkeiten bietet der Gegenstand?
- Welche emotionalen Erlebnisse können in der Tätigkeit mit dem Gegenstand gemacht werden?
- Welche kognitiven Erkenntnismöglichkeiten bietet der Gegenstand, welches Wissen läßt sich vermitteln?
- Welche sozialen Dimensionen hat der Gegenstand?
- Welche Beziehungen haben Kinder, Erzieherinnen und Eltern zu ihm?

³¹ GELLERT, Detlev (1994): Tätigkeitstheorie und die Planung von Projekten im Kindergarten. In: Integrative Erziehung und Bildung im Kindergarten. Arbeitshilfen für eine berufsbegleitende Langzeitfortbildung. VHS Landesverband Niedersachsen e.V. Hannover, S. 77 - 87, hier S. 84

Welche Sachlogik muß bei der Planung des Projekts berücksichtigt werden?

Bietet der Gegenstand Möglichkeiten zu einer längerfristigen sinnvollen Beschäftigung über die eigentliche Dauer des Projektes hinaus?

Welches Material und Wissen muß zur Beantwortung dieser Fragen beschafft und herangezogen werden?

Wer kann dabei helfen?³²

Fragestellungen der Handlungsstrukturanalyse:

„Welche attraktiven, spannenden und interessanten Handlungsangebote für die Kinder sind denkbar und machbar?

Welche emotionalen, kognitiven, kommunikativen und motorischen Ziele können von den Kindern innerhalb des Handlungsangebots erreicht werden? In welchen Bereichen kann die Wahrnehmungstätigkeit der Kinder verbessert und differenziert werden? Welche Hilfen für welches Kind sind dafür notwendig?

Welche Sinnzusammenhänge und welche Bedeutungsstrukturen des Gegenstandes können in den Handlungsangeboten erschlossen werden? Welche Hilfen sind dazu notwendig?

Wie können für das einzelne Kind welche Begriffe neu gebildet, entfaltet und weiterentwickelt werden?

Welche Handlungen und Operationen am Projektgegenstand sind für einzelne Kinder, Kleingruppen und die Gesamtgruppe im Hinblick auf die unterschiedlichen Zielsetzungen sinnvoll und möglich?³³

2.5 Fehler bei der Erhebung der Lernvoraussetzungen

Ein großes Problem stellt sich bei jedem Versuch, andere besser zu verstehen. Wir sehen die anderen stets vor dem Hintergrund unserer persönlichen Vorerfahrungen. Das was wir wahrnehmen und seine Interpretation läßt sich nicht völlig trennen, weil wir selektiv wahrnehmen, unsere Vorerfahrung also bereits mitbestimmt, was wir aus den vielfältigen Möglichkeiten der Gesamtheit überhaupt erfassen. Wahrnehmung wird demnach durch die Erfahrung gefiltert³⁴.

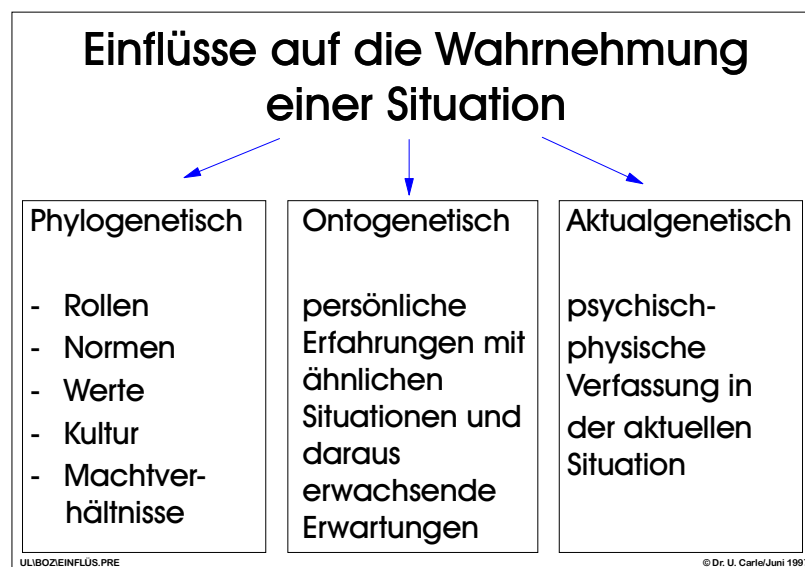


Abb. 11: Vorerfahrungen und die Wahrnehmung einer Situation

Die Gefahr ist groß, daß wir mehr über uns selbst als über die Kinder erfahren, die wir beobachten wollen. In der pädagogischen Literatur sind zahlreiche Erhebungsfehler beschrieben, die mit der Selektivität der Wahrnehmung und mit der Vermischung von Erhebung und Bewertung zu tun haben:

Zu frühe Wertung:

Vorurteile steuern die Bewertung einer Situation. Dadurch erscheint es überflüssig, den Fortgang abzuwarten, man weiß ja, was dabei herauskommen wird. Diese Vorgehensweise ist eine ganz normale Reaktion darauf, daß wir komplexe Situationen nicht als Ganzes, sondern nur in Ausschnitten wahrnehmen. Z.B.: Eine Referendarin kommt in die Klasse und nimmt wahr, daß die Kinder zu lachen anfangen. Sie bezieht das auf sich und fühlt sich

³² ebenda, S. 84f

³³ ebenda, S. 85

³⁴ ASTER, R. und MERKENS, H., Hrsg. (1989): Teilnehmende Beobachtung. Werkstattberichte und methodologische Reflexionen. Frankfurt a.M.: Campus

ausgelacht. Tatsächlich lachen die Kinder über etwas völlig anderes. Vorbeugen läßt sich einer zu frühen Wertung durch Nachfragen und sich der eigenen Interpretation vergewissern.

Konzentration auf wenige Kinder:

Häufig ziehen Kinder durch besondere Aktivitäten die Aufmerksamkeit der Lehrerin oder des Lehrers auf sich. Das ist einer der Gründe, warum Jungen mehr Aufmerksamkeit entgegengebracht wird als Mädchen. Sie verhalten sich auffälliger. Es kann passieren, daß eine Lehrkraft eine Klasse deshalb als besonders undiszipliniert empfindet, weil sie ihr Hauptaugenmerk auf die fünf schwierigen Schüler richtet und die diszipliniert arbeitenden zwanzig anderen Kinder übersieht. Vorbeugen läßt sich der Konzentration auf wenige Kinder durch Beobachtung der eigenen Beobachtung aber auch durch Standardisierung der Beobachtung, z.B. durch Checklisten oder durch die Einführung bestimmter Beobachtungsrhythmen.

Selbstverständliches wird übersehen:

Im Zusammenhang mit Ritualen wird beispielsweise häufig nur die formale Ausführung registriert, nicht aber die Bedeutung für das Kind. Die Lehrerin bemerkt zum Beispiel, daß die Schülerinnen und Schüler die Hausaufgaben richtig in ihrem Hausaufgabenheft notiert haben, aber ihr entgeht, daß einige die Bedeutung der Aufgabe nicht kennen. Oder es fällt der Lehrerin nicht auf, daß immer das gleiche Kind die Bauecke nach einer Spielphase aufräumt, während die anderen zuschauen. Teil der Nachbereitung von Unterricht sollte die Planung von Aufmerksamkeitsfokussierung auf immer wieder andere Aspekte des Unterrichts sein. Nur durch bewußtes Beobachten werden versteckte Rituale sichtbar.

Der Halo-, Hof- oder Ausstrahlungseffekt:

Einige herausragende Merkmale einer Person bestimmen den Gesamteindruck und überdecken andere Merkmale. So erscheinen gepflegte Kinder zugleich intelligenter als ungepflegte. Wer forscher auftritt, dem wird zugleich unterstellt, er sei mutiger als andere. Es ist notwendig, sich dieses Phänomen immer wieder bewußt zu machen, um zu merken, wenn es sich einschleicht.

Projektionen und Gegenprojektionen:

Unbewältigte eigene Probleme werden auf das Kind übertragen. Häufig bemerkt die Lehrkraft diese Übertragung nicht und schätzt das Verhalten des Kindes falsch ein bzw. respektiert dessen eigene Bedürfnisse nicht. Das Kind wird so gesehen, wie man selbst gerne wäre. Umgekehrt werden Lehrkräfte von Kindern in Szenen verwickelt, in denen ihnen die Rollen von Mutter oder Vater zugeordnet werden. Fühlt sich der Lehrer oder die Lehrerin dadurch ungebührlich behandelt, wird zugleich der Blick für die Übertragung versperrt, die dem Kind passiert. Insbesondere, wenn ein Kind seine bisherigen negativen Erfahrungen auf die Lehrperson überträgt, ist viel Geduld erforderlich, damit das Kind seine bisherigen Erfahrungen durch positive neue Erfahrungen ersetzen kann.

Stereotypen:

Stereotypen sind individuelle bis hochkonsensuelle Vorurteile. Z.B.: „Mädchen mögen keine Technikbaukästen“ oder „Italiener sind impulsiv“. Im Beobachtungsvorgang schlagen sie sich als Vorerfahrungen nieder und werden zu Selektionskriterien der Wahrnehmung. Stereotypen sind zumeist gesellschaftlich vermittelt. Gängige Stereotypen lassen sich z.B. in den Medien finden oder in alltäglichen Gesprächen. Nur wer ein Stereotyp als solches erkennt, kann sich davor schützen, es zu verwenden.

Konfabulationen:

Ungenauere Beobachtungen oder ungenaue Erinnerungen an Beobachtetes legen es nahe, die Lücken plausibel zu füllen, etwas dazu zu fabulieren. Leider spiegelt sich in diesen „Lückenfüllern“ vor allem die Vorerfahrung des Beobachters oder der Beobachterin aber nur in Glücksfällen das, was tatsächlich passiert ist. Es ist daher wichtig, die Stellen zu benennen, wo keine genaue Beobachtung vorliegt oder wo eine Beobachtung nur ungenau erinnert werden kann. „Lückenfüller“ können dann als solche gekennzeichnet und ihr Inhalt zugleich begründet werden.

Der Mildeffekt, Beschönigungen:

Insbesondere negative Beobachtungen werden häufig beschönigt, um dem Beobachteten nicht zu schaden oder um sich selbst nicht den notwendigen Konsequenzen stellen zu müssen. Man muß wissen, wenn man dazu neigt und gegebenenfalls eine Beobachtung mit anderen diskutieren, um den Mildeffekt im eigenen Urteil auszuschließen. Es kann helfen, wenn man den Text des Beobachtungsprotokolls darauf hin untersucht, ob er abschwächende Wörter enthält. Anlaß für Verharmlosungen sind oftmals auch Peinlichkeiten oder Tabus.

Vernachlässigung des Kontextes, Verknappung:

Auch das Handeln der Kinder steht in einem aktuellen und in einem biographischen Kontext. Eine Beobachtung ohne Versuch, die Beweggründe für bestimmte Handlungen zu klären, ist relativ wertlos. Ebenso wertlos ist eine Diagnose, die zu knapp ausfällt und mangels Kontextmitteilungen und Begründungen wie das Ergebnis zustandekam, nicht nachvollziehbar ist. Eine durchaus wünschenswerte Konzentration auf das Wesentliche bedeutet immer, daß damit das für den Beobachter zum Zeitpunkt des Protokolls Wesentliche gemeint ist. Auf das Wesentliche zusammengefaßte Protokolle müssen daher eine Aussage darüber beinhalten, warum der Protokollant gerade das Beschriebene für wesentlich hält.

3 Möglichkeiten der Differenzierung des Lernangebots

Wir sind in guter pädagogischer Tradition davon ausgegangen, daß die Lernvoraussetzungen der Kinder eine wichtige Vorinformation für die Planung des Unterrichts sind. Darüber, in welcher Weise von dieser Informationsbasis auf passende Lernangebote geschlossen werden kann, gehen die Meinungen der Didaktik hingegen weit auseinander. Zwar ist man sich darüber einig, daß die Anforderungen jeweils geringfügig über dem aktuellen Leistungsniveau liegen sollen. Und daraus folgt, daß das Angebot so differenziert sein muß, daß für jedes Kind gemäß seiner Entwicklung das Richtige zur Verfügung steht. Hierzu werden in der Literatur zwei generell verschiedene Zugangsweisen beschrieben:

3.1 Differenzierung durch ein stark gegliedertes Angebot an Aufgaben

Bei der traditionellen Differenzierung bereitet die Lehrperson, eventuell zusammen mit den Schülerinnen und Schülern geeignete Aufgabenstellungen für die einzelnen Schülerinnen und Schüler vor.

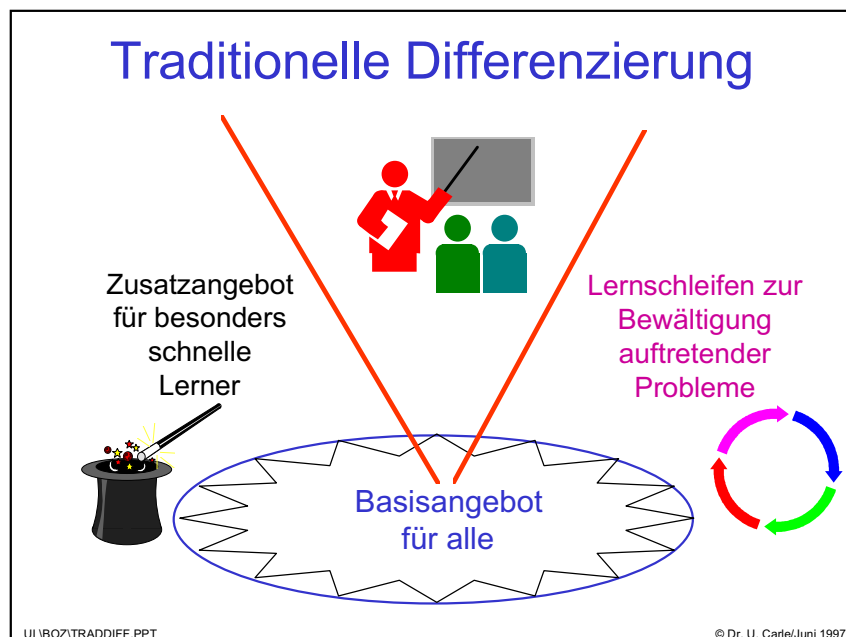


Abb. 12: Traditionelle Differenzierung

Eine solche Differenzierung geht davon aus, daß das Basisangebot von allen Schülerinnen und Schülern der Klasse zu bewältigen ist. Zusätzlich gibt es vertiefende oder erweiternde Angebote. Für Schülerinnen und Schüler, die das Basisangebot nur mit weiteren Hilfen bewältigen können, gibt es zusätzliches Material, welches es ihnen ermöglicht die Aufgaben auf einem niedrigeren Anspruchsniveau dennoch zu lösen. Merkmal dieser Differenzierung ist es, daß alle Aufgaben bis ins Detail vorgeplant sein müssen, damit die notwendigen Hilfen zur rechten Zeit bereitstehen. So kann es den Schülerinnen und Schülern überlassen bleiben, was sie aus der Spannweite des Angebots auswählen. Würden die Schülerinnen und Schüler während des Unterrichts auf ganz neue Ideen kommen, so könnte darauf nur unter Verzicht der ursprünglichen Intention eingegangen werden.

In meiner Untersuchung zur Planungstätigkeit von Lehrerinnen und Lehrern an Förderschulen in Baden-

Württemberg berichteten meine Gesprächspartner, daß eine für heterogene Klassen hoch durchstrukturierte Differenzierung höchst schwierig und nur mit hohem Zeitaufwand zu bewältigen sei. Zudem seien die diagnostischen Möglichkeiten nicht geeignet tatsächlich die jeweilige Spannweite an Vorerfahrungen in der Klasse richtig zu erheben. Diese Variante der Differenzierung eigne sich allenfalls für Übungen, insbesondere, wenn bereits differenziertes Material vorhanden ist.

Die Überlastung der Lehrperson resultiert vor allem daraus, daß sie die zentrale Kraft im heterogenen Geschehen ist:

- Sie muß in der Lage sein, differenzierte Hilfen anzubieten, etwa auf ein Signal des Kindes hin.
- Die Aufgaben werden nach der spontan oder vorab eingeschätzten individuellen Leistungsfähigkeit der Kinder verteilt.
- Zusätzlich müssen Anschauungs- und Lernhilfen bereitgestellt werden, um einen Wechsel zu anderen Abstraktionsebenen zu ermöglichen.
- Je nach Bedarf müssen im Unterricht einzelne Gruppen zusammengeführt werden, um gemeinsam zusätzliche Hilfen zu organisieren.
- In der Lernsituation muß immer wieder überprüft werden, ob der vorgesehene Zeitaufwand richtig eingeschätzt worden war. Gegebenenfalls müssen zusätzliche Arbeitsaufgaben zur Verfügung gestellt werden.
- Die Planung muß die Interessen der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen.
- Bezüglich der Arbeitsformen spielt die Kooperationsfähigkeit der einzelnen Schülerinnen und Schüler eine Rolle.
- Die verschiedenen Aneignungs- und Handlungsebenen (anschaulich, sprachlich, gedanklich) müssen in allen Aufgabenstellungen berücksichtigt werden.

3.2 Differenzierungsmöglichkeiten innerhalb einer komplexen Aufgabe

Statt stark durchstrukturierter Aufgaben können den Schülerinnen und Schülern auch komplexe Lernanlässe ermöglicht werden, beispielsweise in Projekten oder Vorhaben (z.B. kleineren Forschungsvorhaben), die im Idealfall von den Lernenden ausgehen.



Abb. 13: Das Vorhaben Gemüseeintopf im Projekt „Gesunde Ernährung“³⁵

Solche Projekte oder Vorhaben werden entweder von der ganzen Klasse, manchmal der ganzen Schule arbeitsteilig durchgeführt oder es laufen nebeneinander verschiedene Projekte in kleinen Arbeitsgruppen. Ob das jeweilige Projekt oder Vorhaben für alle Beteiligten geeignete Handlungs- und Reflexionsmöglichkeiten bietet, kann anhand der Fragekataloge der Tätigkeits-, Sach- und Handlungsstrukturanalyse überprüft werden.³⁶ Die

³⁵ siehe auch bei FEUSER, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik. 28. Jg. H.1, S. 4-48, hier S. 30

³⁶ FEUSER, Georg (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In: Behindertenpädagogik. 28. Jg. H.1, S. 4-48, hier S. 30

unterrichtliche Umsetzung bedarf dann allerdings noch einer Struktur, die den Prozeß transparent macht - beschrieben etwa bei Karl FREY.³⁷

Weitere Projekte in Integrationsklassen sind beispielsweise beschrieben im Handbuch Projektunterricht von Dagmar Hänsel.³⁸ In solchen Projekten liegt die Verantwortung für den Prozeß nicht allein bei der Lehrkraft, sondern ebenso bei den Schülerinnen und Schülern. Durch die selbständigere Arbeit wird die Interessenbildung der Schülerinnen und Schüler stärker gefördert.

3.3 Integration komplexer und didaktisierter Angebote

GIEST und LOMPSCHER stellen die Frage, ob komplexere und damit stark aktivierende Angebote auf der einen Seite und systematisierte Aufgabenstellungen auf der anderen Seite für die Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler eher einen Gegensatz oder eine Einheit darstellen³⁹. Sie zeigen anhand der Entwicklung der Lerntätigkeit, daß beides notwendig ist. „Lernen im Sinne einer spezifischen Tätigkeit muß selbst gelernt, die Lernenden müssen dazu befähigt werden.“ (S.84) Für diesen Lernprozeß muß die Lehrperson spezifische Bedingungen schaffen:

Die Orientierung auf die Tätigkeit der Lernenden:

Welche Tätigkeit der Schülerin/des Schülers ist für die Aneignung des Lerngegenstandes geeignet?

Welche Art und Weise der Handlungen müssen ermöglicht werden, damit sich die Lernenden den Lerngegenstand erschließen können?

Welche wichtigen Aspekte die Tätigkeit enthält muß die Lehrperson für sich selbst vorab geklärt haben, damit sie die Lernenden flexibel in ihren eigenen Aktivitäten unterstützen kann.

Anforderungs-Voraussetzungs-Analyse:

Welche objektiven Anforderungen stellt ein Gegenstand an die Lernenden? (z.B. hinsichtlich Begriffs- und Handlungsstrukturen, Komplexität, zu erfassender Relationen)

Über welche Voraussetzungen müssen die Lernenden verfügen?

Motivierung und Lernzielbildung:

Welche Ausgangs- bzw. Anknüpfungspunkte für die Bedürfnisse, Interessen und Fragen der Lernenden bietet der Gegenstand? (z.B. beliebte Tätigkeitsbedingungen, Widersprüche zu bisherigen Erfahrungen, neue Eindrücke, Erlebnisse, Freude, Anerkennung)

Welche Lernziele können sich die Schülerinnen und Schüler bereits selbst setzen? (z.B. Protokoll darüber: Was wir schon wissen. Was wir noch wissen wollen.)

Welche Bedingungen können geschaffen werden, damit sich die Schülerinnen und Schüler selbst Lernziele stellen und ihr Erreichen protokollieren?

Ausbildung von Lernhandlungen:

Welche Methoden zu Aneignung von Lerngegenständen kennen die Schülerinnen und Schüler bereits, welche sollten sie noch lernen? (z.B. Erwerb von Wissen aus Texten, Analysieren, Vergleichen, Klassifizieren von Objekten und Prozessen, Lösen von Problemen)

Wie können die Schülerinnen und Schüler die Anwendung neuer Methoden lernen? (z.B. durch eigenständiges Suchen, Ausprobieren, Fehler überwinden, Übertragung von Strategien aus anderen Situationen, durch Instruktion, durch Anregung der Lehrperson)

³⁷ FREY, Karl (1982): Die Projektmethode: Weinheim

³⁸ MARSOLEK, Therese/ZIELKE, Gitta (1997): Projekte in Integrationsklassen. In: Hänsel, Dagmar (Hrsg.): Projekte in Integrationsschulen. Weinheim: Beltz, S. 187 -198

³⁹ LOMPSCHER, Joachim/SCHULZ, Gudrun/RIES, Gerhild/NICKEL, Horst (Hrsg.): Leben, Lernen und Lehren in der Grundschule. Neuwied: Luchterhand, S. 82 ff

Schaffung lernbegünstigender Situationen:

Welches ist die „Zone der aktuellen und die der nächsten Entwicklung“? Also, was kann das Kind bereits selbständig, wofür braucht es noch Hilfe?

Wie kann dem Lernenden deutlich gemacht werden, welche Lernfortschritte er macht?

Wie kann eine Atmosphäre geschaffen werden, die Lernen begünstigt? (Vertrauen, Hilfsbereitschaft, Aufgeschlossenheit, Freude, Lockerheit, Kreativität, Kooperation, Vorbilder etc.)

Die Herangehensweise von GIEST und LOMPSCHER geht unverkennbar ebenfalls auf die Kategorien der Kulturhistorischen Schule zurück. Ihre Fragen sind auch bereits in der beschriebenen Tätigkeits-, Gegenstands- und Handlungsstrukturanalyse angeklungen.

Wochenplanarbeit bietet eine Organisationsstruktur, die es ermöglicht, beide Arten der Differenzierung - also die strukturierteren Aufgaben und die komplexeren Projekte/Vorhaben - nebeneinander einzusetzen.⁴⁰ Insbesondere, wenn die Planung gemeinsam erfolgt und im Wochenplan ein fester Termin für die Präsentation von Arbeitsergebnissen vorgesehen ist, bietet Wochenplanarbeit zusätzliche Möglichkeiten zum Erwerb von Planungskompetenz, also der Fähigkeit, künftige Handlungen geistig vorwegzunehmen. Denn die Entwicklung der Planungskompetenz im Unterricht ist maßgeblich davon abhängig,

- ob überschaubare Problemfelder, Projekte und Vorhaben vorab hinsichtlich möglicher Lösungswege von den Lernenden mehrperspektivisch durchgespielt werden, um bewußte Entscheidungen für Ziele und Wege hervorzubringen,
- ob dann der tatsächliche Handlungsprozeß bewußt gemacht und das Ergebnis hinsichtlich seines Zustandekommens rückblickend reflektiert wird.

Eine entwickeltere Planungskompetenz ist dann wieder der Grundstock für die Arbeit an komplexeren Vorhaben.

4 Die Integration von individueller und gemeinsamer Arbeit in den Klassen

Richtet man sein Augenmerk vorwiegend auf den Lernprozeß einzelner Schülerinnen und Schüler, so besteht die Gefahr, daß die Klasse sich nicht zur Lerngemeinschaft integriert. Aber gerade das gemeinsame Arbeiten ist Wesensmerkmal der Integration von Kindern mit Behinderungen. Unterrichtsplanung in integrativen Klassen muß also beides zusammenbringen, die differenzierte Arbeit und die gemeinsame Arbeit. Hierfür gibt es zumindest drei Vorbilder, die in der angegebenen Literatur näher beschrieben sind.

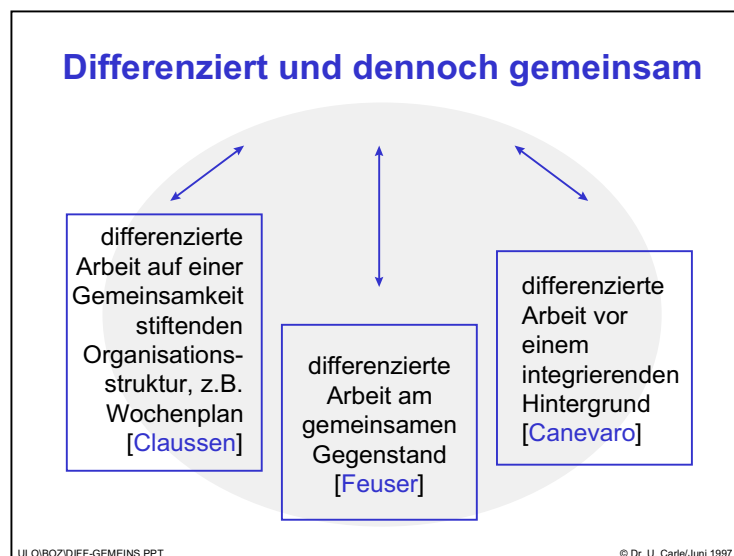


Abb. 14: Die Integration der Arbeit von Individuen und Klasse⁴¹

⁴⁰ CLAUSSEN, Claus (1997): Unterrichten mit Wochenplänen. Kinder zur Selbständigkeit begleiten. Weinheim: Beltz

⁴¹ Wochenplan siehe ebenda, FEUSER und CANEVARO siehe: BORSTEL, Anna v./GEHRMANN, Petra (1996): Gemeinsames Lernen im Spannungsfeld von Gleichheit und Differenz - Konzepte integrativer Didaktik bei Andrea CANEVARO und Georg FEUSER - In: ARBEITSKREIS INTEGRATIVE LEHRERINNEN-AUSBILDUNG (Hrsg.): Aspekte integrativer Pädagogik und Didaktik. Mainz: Wissenschaftsverlag Aachen, S. 25-48

Bei allen drei Beispielen bedarf die Planung vorab einer Analyse der Lernvoraussetzungen, die beides berücksichtigen muß, den einzelnen Schüler/die einzelne Schülerin und die Klasse als Lerngemeinschaft. Dazu können die Fragen der drei FEUSER'schen Strukturanalysen aus Kap. 2.4.4. auch auf die Klasse bezogen werden. Für alle drei Varianten der Unterrichtsarbeit benötigt man eine geeignete Analyse der Lernvoraussetzungen und der Anforderungen des Gegenstandes.

Ermittlung der Lernvoraussetzungen der Klasse

Fragestellungen der Tätigkeitsstrukturanalyse:

- Was hat die Klasse in der letzten Zeit gemeinsam gemacht?
- Wie ist die Stellung der Klasse in der Schule?
- Wie und auf welchem Niveau verlaufen objektbezogene Tätigkeit, Kooperation und Spiel in der Klasse?
- Welche kommunikativen Strukturen gibt es in der Klasse?
- Welche gemeinsamen Interessen hat die Klasse?
- Aus welchen Beobachtungen können Projektthemen hergeleitet werden, die für die Klassengemeinschaft von Interesse sind?
- Welches Niveau der Integration der Klasse als Gruppe läßt sich aus diesen Beobachtungen ableiten?

Fragestellungen der Gegenstandsstrukturanalyse:

- Was ist eigentlich der Projektgegenstand?
- Was wissen wir über den Gegenstand?
- Was ist das Wesentliche des Gegenstandes?
- Hat der Gegenstand Sinn und Bedeutung innerhalb des Klassenlebens?
- Welche kommunikativen und kooperativen Möglichkeiten bietet der Gegenstand?
- Welche die Klasse verbindenden Erlebnisse können in der Tätigkeit mit dem Gegenstand gemacht werden?
- Welche sozialen Dimensionen hat der Gegenstand? Welche Beziehungen haben Kinder, Erzieherinnen und Eltern zu ihm?
- Welche Sachlogik muß bei der Planung des Projekts berücksichtigt werden?
- Bietet der Gegenstand Möglichkeiten zu einer längerfristigen sinnvollen Beschäftigung über die eigentliche Dauer des Projektes hinaus?
- Welches Material und Wissen muß zur Beantwortung dieser Fragen beschafft und herangezogen werden? Wer kann dabei helfen?

Fragestellungen der Handlungsstrukturanalyse:

- Welche attraktiven, spannenden und interessanten gemeinsamen Handlungsangebote für die Kinder sind denkbar und machbar?
- Welche klassen- und integrationsbezogenen Ziele können von den Kindern innerhalb des gemeinsamen Handlungsangebots erreicht werden?
- Welche gemeinsamen Sinnzusammenhänge und welche Bedeutungsstrukturen des Gegenstandes können in den Handlungsangeboten erschlossen werden? Welche Hilfen sind dazu notwendig?
- Welche Handlungen und Operationen am Projektgegenstand sind für die Gesamtgruppe im Hinblick auf die unterschiedlichen Zielsetzungen sinnvoll und möglich?

Eine Analyse für die einzelnen Kinder bzw. Kindergruppen und die ganze Klasse stellt die Basis für die Planung eines gemeinsamen Rahmens dar.

	Lernvoraussetzungen der Klasse	Lernvoraussetzungen einzelner Kinder
Tätigkeitsstrukturanalyse		
Sachstrukturanalyse		
Handlungsstrukturanalyse		

Abb. 15: Analyse der Lernvoraussetzungen der Klasse und einzelner Kinder

Das Ergebnis einer solchen Analyse wird viele Unwägbarkeiten zeigen. Langfristige individuelle Erziehungspläne müssen demnach ebenso offen formuliert werden, wie die Arbeitspläne für die Klasse und die Schule. Alle drei Planungsbereiche hängen inhaltlich und strukturell zusammen. Im Laufe eines Jahres müssen sie aufgrund der eintretenden Veränderungen immer wieder angepaßt und konkretisiert werden.



Abb. 16: Individualisierte und gemeinschaftliche Lernwege der Kinder

5 Zusammenfassung

[Erarbeitung in der Gruppe]