

Universität Bremen

Fachbereich 12 / Grundschulpädagogik

Ursula Carle

Leistung des Kindes Leistung der Schule

1	Einleitung: Warum beschäftigen wir uns heute mit Vielfalt statt mit Homogenität?	2
2	Gibt es Kategorien zur Beschreibung der Vielfalt der Kinder? Wo finden wir solche?	6
2.1	Kategorien zur Beschreibung von Vielfalt in Begabungsmodellen	7
2.2	Bereichsbezogene Entwicklungsmodelle	10
2.3	"Fähigkeitsstrukturmodelle"	11
3	Wie kann man die Heterogenität didaktisch nutzen?.....	12
3.1	Lernpsychologische Voraussetzungen des Lernens.....	12
3.2	Paradoxie 1: Wir wissen nicht genau, was ein Kind lernt. Trotzdem sollen wir die passenden Aufgaben stellen	12
3.3	Paradoxie 2: Je heterogener die Klasse, umso langfristiger, reichhaltiger und standardisierter muss die Unterrichtsplanung sein	13
4	Gestaltete Vielfalt als Quelle für ein höheres Lehr-Lern-Niveau.....	15
6	Literatur	17

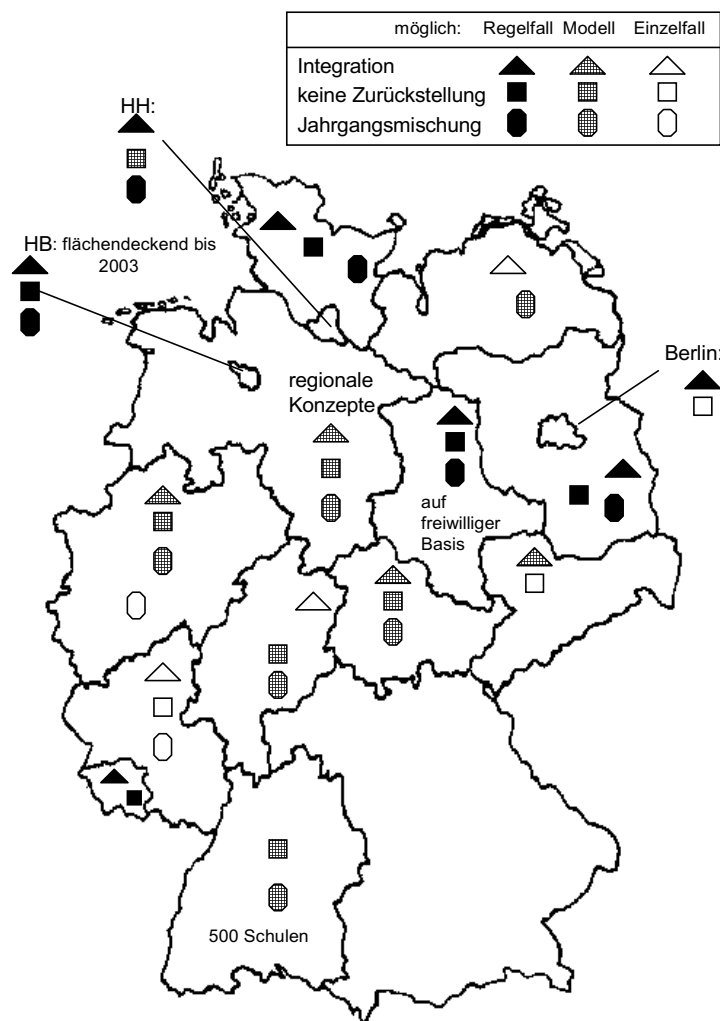
Abbildung 1: Übersicht BRD zur Veränderung des Schulanfangs	3
Abbildung 2: Gesellschaftliche Impulse für die Veränderung des Schulanfangs	3
Abbildung 3: Kern der Veränderung des Schulanfangs	5
Abbildung 4: Diversity-Kompetenz entwickelt sich	6
Abbildung 5: Begabungsmodell von Renzulli	7
Abbildung 6: Begabungsmodell von Mönks	8
Abbildung 7: Begabungsmodell von Gagné	9
Abbildung 8: Integriertes Begabungsmodell von Heller („Münchener Modell“)	9
Abbildung 9: Phasenmodelle kindlicher Entwicklung - 3 Beispiele	10
Abbildung 10: Struktur des Geschichtsbewusstseins nach PANDEL 1987 (aus: REEKEN 1997, 218)	11

**Vortrag im Rahmen an der Sächsischen Akademie für Lehrerfortbildung
Meißen, den 21.5.2001
Unkorrigiertes Manuskript**

1 Einleitung: Warum beschäftigen wir uns heute mit Vielfalt statt mit Homogenität?

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich, heute bei Ihnen in Meißen sein zu dürfen. Frau Reichel-Wehnert hat es bereits gesagt: Wir befinden uns auf einer zukunftsweisenden Veranstaltung. Der Schulanfang soll kindgerechter gestaltet werden. Wir sind zusammengekommen, um der Frage nachzugehen, wie die Schulfähigkeit des Kindes **und** die Kindfähigkeit der Schule herstellbar ist. Oder anders gesagt: Wir wollen gemeinsam versuchen das Verhältnis zwischen Leistungsfähigkeit der Kinder und Leistungsfähigkeit der Schule am Schulanfang zu klären. Ich schlage vor, wir machen das mit getrennten Aufgaben, kooperativ. Meine Aufgabe heute früh ist es, Ihnen ein paar wissenschaftliche Erklärungsmodelle vorzustellen, die es verständlich machen, warum derzeit alle Welt versucht, durch mehr Heterogenität in den Lerngruppen zu einer größeren Lernqualität zu kommen. Sie sind in verschiedenen Funktionen hier, als Schulreferenten, als Schulleiter und als Lehrer, die in diesem Veränderungsprojekt zum Schulanfang tätig sind. Ihnen möchte ich im Rahmen meines Beitrags gerne die Funktion zuweisen, meine Argumentation kritisch zu verstehen und anschließend mit mir über Ihre Ideen und Befürchtungen zu diskutieren, die Sie für die Ausdehnung der in Sachsen bereits vorhandenen Veränderungsmodelle auf weitere Schulen haben.



Neustrukturierung des Schulanfangs in der BRD - Stand 2000

Abbildung 1: Übersicht BRD zur Veränderung des Schulanfangs¹

Eingangs möchte ich Ihnen kurz vorstellen, wie die Situation in anderen Bundesländern ist. Seit dem KMK-Beschluss 1997² - teilweise bereits früher – arbeiten die Bundesländer an einer solchen Veränderung. Einen Überblick bietet die Landkarte zum Stand der Veränderungen in der BRD.

Regelfall heißt in dieser Landkarte, das Betreffende ist gesetzlich – nicht bereits flächendeckend umgesetzt. Stimmen meine Angaben für Sachsen? Sie beruhen auf einer Auskunft des Kultusministeriums von diesem Jahr, müssten also aktuell sein. Danach gibt es noch keinen nennenswerten Modellversuch zur Neugestaltung des Schulanfangs.

Wie kommt es, dass sich fast flächendeckend solche Neuerungen durchzusetzen beginnen, die eine größere Heterogenität in der Klassenzusammensetzung befürworten?

Die Empfehlungen der Kultusministerkonferenz zur Neugestaltung des Schulanfangs sind nicht der Grund für die Neuerungen, sie waren lediglich der erklärte gemeinschaftliche Wille der Kultusministerien einen Missstand zu beheben. Ausschlaggebend dass dieser Beschluss zustande kam, waren Probleme in den Schulen, Rechtfertigungsdruck aus dem Umfeld – auch international. Ausschlaggebend waren vor allem Erkenntnisse, dass die Mängel aufgrund gesellschaftlich bereits vorhandener Erfahrung prinzipiell behoben werden könnten, wenn man sich entsprechend anstrengt. Wir wissen heute, dass die Verbesserung der Schule nur durch das Nadelöhr der Qualifizierung der Lehrerinnen und Lehrer gehen kann, auch wenn das nicht der einzige Engpass schulischer Weiterentwicklung ist.

Welche Veränderungen waren es, die in den 90er Jahren des vergangenen Jahrhunderts die Kultusministerkonferenz und ihre Beratergremien dazu veranlassten, der Veränderung des Schulanfangs einen so hohen Stellenwert einzuräumen?

Gesellschaftliche Bedingungen der Neugestaltung der Schuleingangsphase (1)

Impulse aus Schulsystemvergleichen:

- zu hohes Einschulungsalter und später Berufseinstieg in der BRD
- zu geringe Investitionen in Bildung (Anteil am Bruttosozialprodukt)
- zu geringe Schulleistungen
- zu wenig Förderung von Begabungen

Hohe Aussonderungsraten – steigende Tendenz:

- Schuleinstiegsalter zwischen 5,6 und 8,2 Jahren
- Zurückstellungsraten von 10% durchschnittlich
- Schulen mit 0% und solche mit 20% Rückstellung
- Einweisungen in Förderschulen am Schulanfang von ca. 5%

Ges.Bedingungen.pptU. Carle 2001-05

Abbildung 2: Gesellschaftliche Impulse für die Veränderung des Schulanfangs

¹ Grafik aus: Prengel, Annedore; Geiling, Ute; Carle, Ursula (2001): Schulen für Kinder. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

² Kultusministerkonferenz (1997): Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.97. Bonn

In den 90er Jahren wurden verstärkt Vergleiche begonnen, die international ausweisen sollten, wie leistungsfähig ein Schulsystem ist. Es kam zu folgenden Konfrontationen, die schnell in die öffentliche Diskussion gerieten:

- Die Konfrontation damit, dass Deutschland im internationalen Vergleich ein zu hohes Einschulungsalter und in der Folge ein spätes Berufseinstiegsalter vorweist
- Die Konfrontation damit, dass Deutschland im internationalen Vergleich zu wenig in Bildung investiert
- Die Konfrontation damit, dass unsere Kinder gemessen am Reichtum unseres Landes zu geringe Leistungen erbringen

Untersuchungen, insbesondere durch Faust-Siehl, Kornmann und viele andere wiesen nach, dass die Aussonderungsraten stiegen:

- Ständig steigende Rückstellungsraten führen zu einem ständig steigenden Schuleinstiegsalter einerseits und zu einer Spannweite des Schulanfangsalters zwischen 5,6 und 8,2 Jahren
- Ständig steigende Zurückstellungsraten (durchschnittl. 10%) in von Schule zu Schule höchst unterschiedlichen Größenordnungen (0-20%)
- Einweisungen in Förderschulen am Schulanfang in einer Größenordnung von ca. 5%
- Das heißt, wir fanden Grundschulen vor, in die bis zu 25% der Kinder nicht eingeschult wurden. Das widerspricht dem Grundgedanken der Grundschule als Einheitsschule.

Zahlreiche Untersuchungen zeigten seit den 70er Jahren bis heute, dass die Aussonderung teils unbegründet erfolgt und dass ihr Nutzen nicht nachgewiesen werden kann:

- Die Feststellung, dass die Zurückstellungskriterien dehnbar sind wie Gummibänder
- Der Nachweis, dass die Schulfähigkeitsuntersuchungen keine ausreichende Prognose des Schulerfolgs zulassen
- Der Nachweis, dass Kinder, die hätten zurückgestellt werden sollen, ohne Zurückstellung erfolgreich sein können
- Und zugleich die Erfahrung, dass zurückgestellte Kinder häufiger als andere später Schwierigkeiten in der Schule haben
- Die Erkenntnis, dass die Einweisung in bestimmte Sonderschulen statistisch nachgewiesen vor allem schichtabhängig ist
- Ergebnisse empirischer Untersuchungen, dass Kinder auch ohne Sonderschule erfolgreich lernen
- Die fortwährende empirische Bestätigung, dass unsere Schulen trotz Sonderfördermöglichkeiten die Benachteiligungen unterer Schichten fortsetzen
- Die Erkenntnis, dass Kinder mit außerordentlichen Begabungen von den Schulen nicht ausreichend gefördert werden.

Zugleich hat sich das didaktische und förderdiagnostische Repertoire der Lehrerinnen und Lehrer durch Fortbildung, durch entsprechendes Material und vor allem durch eigene Versuche beträchtlich erweitert. Es verbreitete sich die Erkenntnis,

- dass es möglich ist, sehr verschiedene Kinder in einer Klasse erfolgreich zu unterrichten
- dass Schulerfolg der Kinder nicht allein vom Kind, auch nicht allein vom Lehrer, sondern vom System Schule und vom Umfeld abhängig ist
- dass man lernen kann, subjektorientiert zu unterrichten, also das einzelne Kind im Blick zu haben und seinen Voraussetzungen gemäß zu fördern.
- dass Begabung nichts Angeborenes oder Statisches ist, sondern sich im Laufe des Lebens in Interdependenz mit den Handlungsmöglichkeiten und Lebensbedingungen entwickelt.

Gesellschaftliche Bedingungen der Neugestaltung der Schuleingangsphase (2)

Den Kern der Veränderung bildet die zunehmende Akzeptanz der:

- Heterogenität der Kinder
- Vielfalt ihrer Begabungen
- Tatsache, dass Begabungen sich entwickeln lassen

Ges. Bedingungen.ppt U. Carle 2001-05

Abbildung 3: Kern der Veränderung des Schulanfangs

Sie sehen, vieles hat die Diskussion um eine Veränderung des Schulanfangs in Gang gebracht. Kern der Veränderung ist die zunehmende Akzeptanz

- der Heterogenität der Kinder
- der Vielfalt ihrer Begabungen
- der Tatsache, dass Begabungen sich entwickeln lassen
- das international wachsende pädagogische und förderdiagnostische Können

Heute geben unsere Schulen den Kindern nicht die optimalen Herausforderungen. In den meisten Schulen herrscht keine Kultur vielfältiger Leistung, sondern eher eine Monokultur des Übens.

Ein Beispiel: Als ich letzte Woche mit meinem Fahrrad wegen eines Platzregens die Straßenbahn nehmen musste, stand ich zwei Schülerinnen gegenüber. Sagte die eine: „Morgen früh schreiben wir die Mathearbeit. Ich habe noch gar nichts gelernt. Hoffentlich geht das gut. Na ja, andernfalls muss ich eben zu meiner Faulheit stehen.“ Antwortet die andere: „Das Dumme ist ja, dass ich das alles kann, ohne zu lernen. Und das ist mir richtig peinlich. Damit geht’s mir gar nicht gut. Schließlich erwarten die Lehrer doch, dass ich mich vor der Arbeit hinsetze und lerne und nicht, dass ich das einfach so kann.“

Unsere Kultur hat das Gleichmachen quasi inkorporiert. Schon die Kinder spüren, dass die Schule von ihnen verlangt, so zu sein, wie der Lernstoff, eben schulfähig, der Schule angepasst. Von dieser Norm, die sehr stabil verankert ist, wegzukommen und irgendwann in der Lage sein, alle Kinder ihren Möglichkeiten angemessen zu unterstützen, das ist ein weiter Weg. Die folgende Grafik zeigt, welche Entwicklungsrichtung dieser Weg voraussichtlich haben wird.

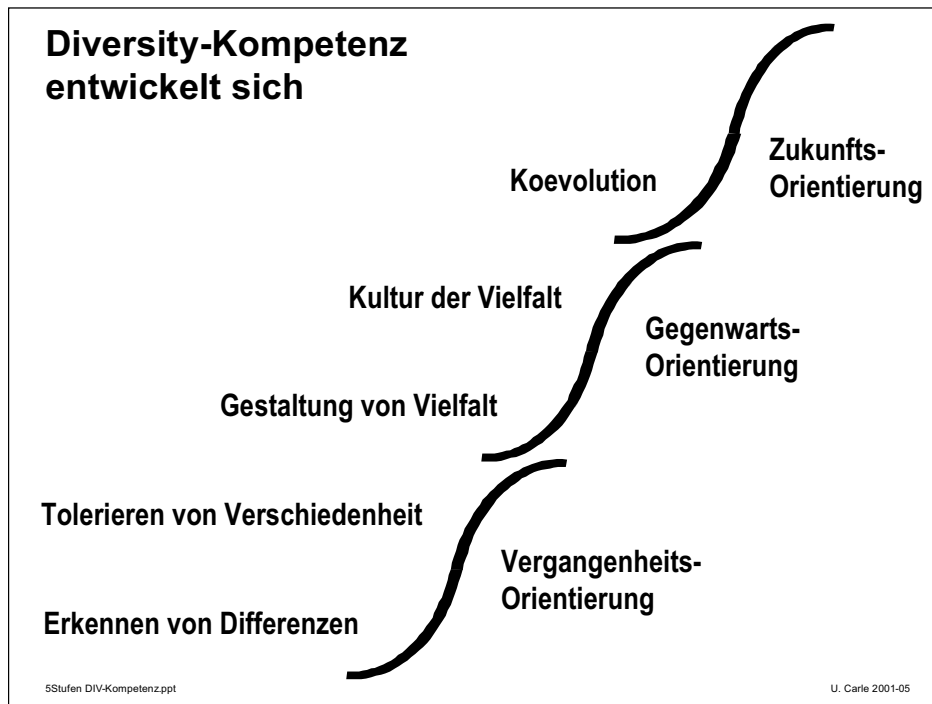


Abbildung 4: Diversity-Kompetenz entwickelt sich

Gesellschaftlich gesehen, sind wir gerade dabei, die Verschiedenheit der Menschen zu erkennen, teils auch sie zu tolerieren. Was wir noch nicht betreiben ist ihre Gestaltung. Ein ganz bedeutsamer Hemmschuh ist die Vorstellung Menschen seien unterschiedlich begabt. Das kann man ja tolerieren. Aber man geht immer noch nicht davon aus, dass Menschen begabt werden. Im Folgenden stelle ich Ihnen einige Begabungsmodelle in ihrer Entwicklung vor. Doch ehe ich damit anfangen möchte, möchte ich den Ball an Sie abgeben und kurz um Nachfragen zum bisher Gesagten bitten.

Nun zu den Begabungsmodellen

Ich möchte sie zu Beginn kurz bitten, Ihrem eigenen Begabungsverständnis nachzugehen und Ihr persönliches Begabungsprofil aufzuschreiben. Welche ihrer Begabungen halten Sie für besonders relevant für ihr derzeitiges Leben?

Versuchen Sie nun bitte sich ihre eigene Entwicklung rückblickend anzuschauen. Was hat dazu geführt, dass sich ihre heute relevanten Begabungen entwickeln konnten?

Wenn ich Ihnen nun einige Begabungsmodelle vorstelle, dann vergleichen Sie diese doch bitte einmal mit dem, was Sie gerade über die Entwicklung Ihrer eigenen Begabungen gedacht haben.

2 Gibt es Kategorien zur Beschreibung der Vielfalt der Kinder? Wo finden wir solche?

1981 schrieb Ulf PREUSS-LAUSITZ in "Fördern ohne Sonderschule" (S. 161): "Lernen ist ein Prozess, der die gesamte Person umfasst: Bewusstsein, Emotionalität, Tätigkeit", Kopf, Herz und Hand also. Persönlichkeit als Herkunft-Weg-Ziel-Entwurf hat neben dem Innenaspekt "Kopf, Herz und Hand" auch noch einen Außenaspekt "Woher, wodurch, wohin". In seinem wegweisenden Buch zeigt Preuss-Lausitz im Detail, wie vielfältig die Persönlichkeit eines Kindes ist.

Am Lernen sind also vielfältige Aspekte der Persönlichkeit und der Umwelt beteiligt. Lernen ist folglich mehr, als nur die Erweiterung bestimmter Kenntnisse. Es ist immer ein kommunikativer und kooperativer Prozess unter Verschiedenen. Der Charakter des Lernprozesses hängt ab vom kooperativen Tätigkeitsniveau, von kulturellen, interessenbezogenen und atmosphärischen Bedingungen, von der Passung zwischen angebotenen Handlungsmöglichkeiten und persönlichen Vorerfahrungen, Kenntnissen sowie Strategien der Wissensaneignung und -verarbeitung und schließlich von inneren und äußeren Entwicklungsdynamiken.

Das Lernergebnis oder der Lerneffekt für die Entwicklung des Kindes ist folglich mehr als ein Konzeptwechsel. Vielmehr kann Lernen ganz unterschiedliche Persönlichkeitsbereiche betreffen. Es kann aber auch bis zu einem gewissen Grad einseitig auf ganz bestimmte Funktionen beschränkt werden.

Zurück zu den beiden Mädchen in der Straßenbahn. Während die eine das Üben nötig gehabt hätte und sich über die Folgen sorgte, war der anderen peinlich, einzugestehen, dass sie es auch ohne Lernen kann. Und vermutlich haben die beiden in der Auseinandersetzung mit den Anforderungen mehr gelernt, als wir denken. Sie haben darüber gesprochen, dass Anstrengung nicht nötig ist, wenn man zu seiner Faulheit stehen kann. Vor allem haben sie die Meinung zementiert, dass Schule ein einziges Level anspricht, das alle zu erreichen hätten, ob es sie nun über- oder unterfordert. Die Schülerin, die die Arbeit spielend schafft, hat ein schlechtes Gewissen, Undankbarkeit gegen den Lehrer, dem sie vorspielen muss, dass das Angebot schwer ist, um ihn nicht in seiner Arbeit zu enttäuschen.

Wenn also Lernen die ganze Person umfasst, dann heißt das, dass vielfältigste Persönlichkeitsbereiche am Lernen beteiligt sind. Es heißt auch, dass Lernen bei verschiedenen Kindern sehr unterschiedlich aussehen kann.

Der Spannweite dieser Vielfalt wird man sich erst neuerdings bewusst.

2.1 Kategorien zur Beschreibung von Vielfalt in Begabungsmodellen

Kategorien zur Beschreibung von Vielfalt finden wir, wo wissenschaftliches Interesse an einer solchen Kategorisierung besteht, beispielsweise in der Begabungsforschung. Hier lässt sich auch zeigen, wie sich die Modellvorstellungen immer stärker ausdifferenziert haben.

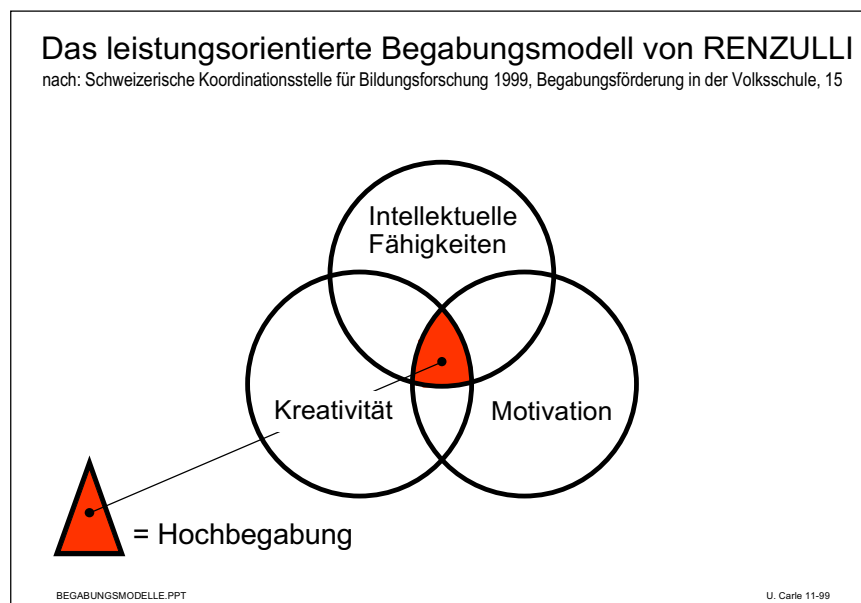


Abbildung 5: Begabungsmodell von Renzulli

Renzulli differenzierte 1978 mit seinem Drei-Ringe-Modell nur zwischen Kreativität, Intellekt und Motivation, um Faktoren zu finden, die Hochbegabung ausmachen. Das Modell beinhaltete noch keine Umweltbedingungen.

Ein solch isolierter Blick auf das Individuum war Ende der 70er Jahre aber bereits in der Kritik. BRONFENBRENNERS "Die Ökologie der menschlichen Entwicklung" ist in USA 1979 erschienen. Bronfenbrenner hatte herausgefunden, dass die Entwicklung der Kinder ganz wesentlich von ihren Handlungsmöglichkeiten im Umfeld abhing. Ein Kind das in einer Familie lebt, in der es nur ein ganz enges Handlungsspektrum gibt und in der die Eltern mit dem Kind nicht kooperieren – aus welchen Gründen auch immer – dort wird das Kind wesentlich weniger Begabungen entwickeln als in einem reichhaltigen und aktiven Umfeld.

Folgerichtig wurde 1986 das Modell erweitert und zwar um die drei Bedingungskomponenten Familie, Peers und Schule. Außerdem wird der Begriff Motivation abgelöst durch den Begriff der Aufgabenzuwendung. Während man sich unter Motivation etwas vorstellte, was dem Kind zueigen war, ist die Aufgabenzuwendung wesentlich stärker auf die aktuelle Aufgabensituation gerichtet. Begabung ist nicht statisch, sondern sie entwickelt sich gerade in der Auseinandersetzung mit der Welt. Wenn das so ist, dann ist die konkrete Aufgabenzuwendung als ein Verhältnis zwischen Sache und Kind ein wesentlicher Faktor.

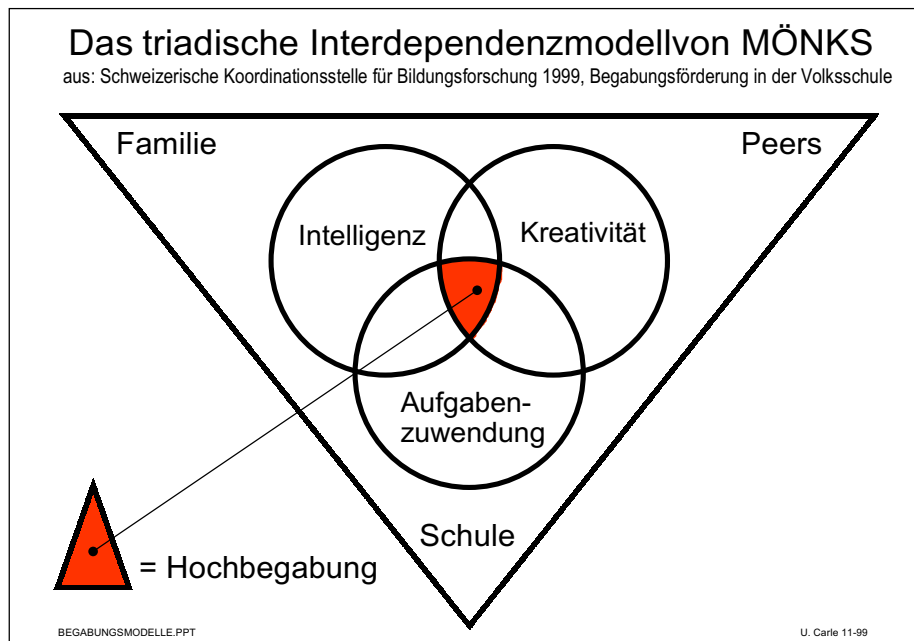


Abbildung 6: Begabungsmodell von Mönks

Ein wesentlich weitergehendes Modell entwarf GAGNÉ 1993. Er trennt Potential und erbrachte Leistung. Dabei unterscheidet er zwischen intellektuellen, kreativen, sozialen, sensumotorischen und anderen Begabungen. Diese werden mittels der intrapersonalen Katalysatoren Motivation und Persönlichkeit auf der einen Seite und ökopsychologischen Katalysatoren auf der anderen Seite im Lernen, Üben, Handeln in Talente überführt. Diese finden sich in gesellschaftlichen Tätigkeitsbereichen, die sich in schulischen Inhalten widerspiegeln: Künste, Sport, Ökonomie, Publizistik, Handwerk, Handel, Erziehung, Gesundheitsdienste, Wissenschaft, Technologie.

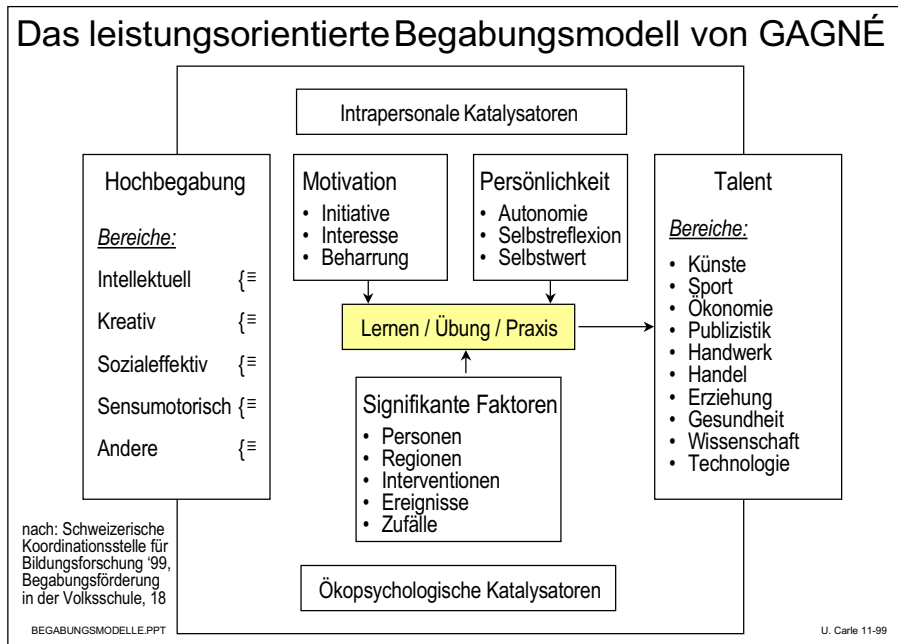


Abbildung 7: Begabungsmodell von Gagné

Demgegenüber ist das 1995 von HELLER veröffentlichte Modell nur leicht ausdifferenziert. Besonders wichtig erscheint mir, dass hier erstmals in einem Begabungsmodell die Schule selbst als Umweltfaktor auftritt, der neben Begabung die Leistung beeinflusst. Was bei GAGNÉ als Talente bezeichnet wird, nennt HELLER Leistungen, Howard GARDNER Intelligenzen. Daran brauchen wir uns aber in diesem Zusammenhang nicht weiter aufhalten, denn hier soll das Modell von HELLER lediglich dazu dienen, um die Vorstellung von der Vielfältigkeit der Bedingungen des Lernens ein wenig zu erweitern.

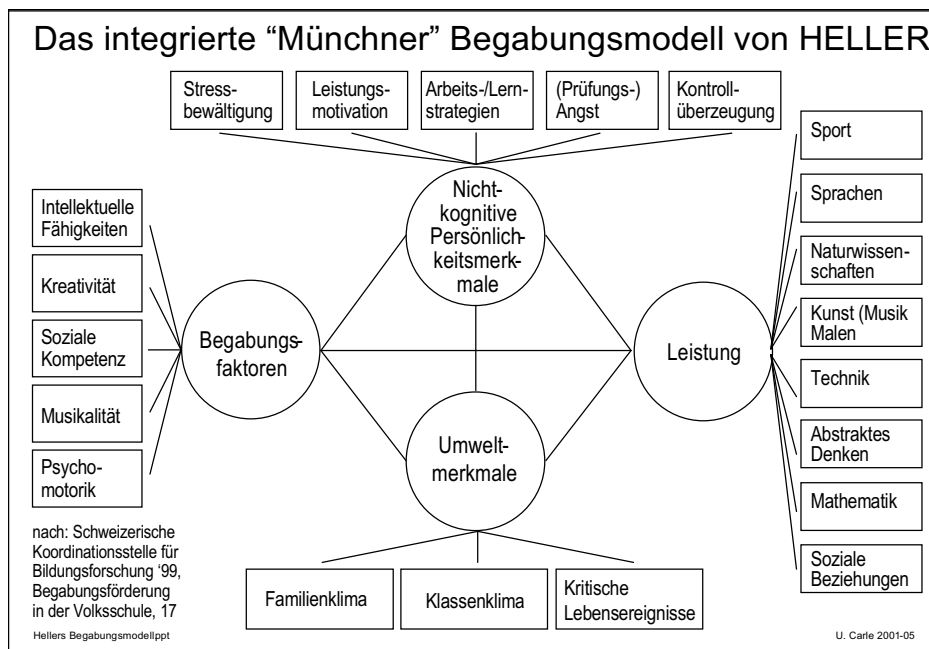


Abbildung 8: Integriertes Begabungsmodell von Heller („Münchener Modell“)

Viele Kategorien sind ohnehin Namen mehr oder weniger gelichteter Black Boxes. Was man implizit in diesen Black Boxes vermutet, wie man sich den Inhalt vorstellt, das sieht von verschiedenen wissenschaftlichen Standpunkten aus betrachtet sehr unterschiedlich aus.

Friedemann MAURER schreibt 1984: "Begrifflich gesehen ist Lernen eine auf einem weiter nicht ableitbaren Lebensphänomen aufbauende hypothetische Konzeption, ein gedankliches Konstrukt, das für eine Vielzahl innerer

Prozesse steht, die nicht direkt beobachtbar, sondern nur indirekt in ihren Auswirkungen auf Verhalten und Selbstbewusstsein, Sprache und Handlung erschließbar sind. ... Lernen ist, wie menschliche Handlungen allgemein, eben als das, was es ist, nicht zu beschreiben, ohne dass die immanenten Normen seines Gelingens oder Misslingens verstanden und als Bewertungsmaßstäbe anerkannt sind". Gregory BATESON hätte gesagt, Lernen ist ein Erklärungsprinzip. Es ist fast dasselbe wie eine Hypothese, aber nicht ganz. Eine Hypothese versucht ein besonderes Etwas zu erklären, aber ein Erklärungsprinzip - wie "Schwerkraft" oder "Instinkt" oder "Lernen" - erklärt in Wirklichkeit nichts. Es ist eine Art konventionelle Übereinkunft zwischen Wissenschaftlern, die dazu dient, an einem bestimmten Punkt mit dem Erklären der Dinge aufzuhören. Einen Teil des Metalogs, den Bateson beschreibt, finden sie auf der Homepage des Seminars "Begabung, Entwicklung, Motivation" (<http://www.fb3.uos.de/lehrende/carle/seminare>).

Immerhin ist die Blackbox "Vielfalt der Kinder" anhand der HELLER'schen Begriffe bereits ein wenig gelichtet worden. Allerdings verbergen sich hinter den einzelnen Begriffen, noch weitere Möglichkeiten, in die Tiefe zu gehen und fragen: Wie entwickelt sich Klassenklima? Wie entwickelt sich abstraktes Denken usw.

2.2 Bereichsbezogene Entwicklungsmodelle

Die Grundannahme dahinter ist, dass Kinder sich die kulturellen Errungenschaften in der tätigen Auseinandersetzung mit der Welt aneignen und dabei immer wieder neue, realitätsangemessenere Zugriffsstrategien entwickeln. Für den Schrifterwerb hat man daraus folgendes Modell abgeleitet (nächste Seite, Grafikmitte, Altersangaben bezogen auf Erfahrungen über Normalentwicklung).

Alter	Dominierende Tätigkeit nach JANTZEN ³	Schriftsprachliche Tätigkeit nach GÜNTHER ⁴	Denkentwicklung nach PIAGET ⁵
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 Egozentri.-präoperatives 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. Orthographische Phase: Bewußtwerden orthographischer Regeln beim Lesen und Anwendung beim Schreiben Integrativ-automatisierte Phase: Operieren mit Schrift ist automatisiert	konkret-operationales Denken (ca. 7-10 Jahre) Formal-logisches Denken (ab ca. 11 Jahre)
14 J.	Arbeitsfähigkeit: Soziale Ich-Bedeutung		

Abbildung 9: Phasenmodelle kindlicher Entwicklung - 3 Beispiele

Sie werden sicherlich schnell feststellen, dass sich hier der Blick der WissenschaftlerInnen auf Rechtschreibung verengt und zwar mit der Beschreibung der logographemischen Phase. Das ist ein Problem aller existierenden Entwicklungsmodelle. Sie zielen darauf etwas leicht Identifizierbares zu beschreiben und verengen dadurch.

³ JANTZEN, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 198ff (in Anlehnung an Leontjew, Kulturhistorische Schule)

⁴ SASSENROTH, Martin (1991): Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt

⁵ nach: JANTZEN, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 202

Didaktisch müssten wir fragen, wie kommt das Kind in seiner gesamten Entwicklung weiter? Welche Bereiche gehören derzeit zu seinen zentralen Entwicklungsaufgaben? Wie können wir diese Entwicklung unterstützen? Man darf davon ausgehen, dass Kinder vor allem in persönlichen Sinnbezügen lernen. Lernen mit persönlichen Sinnbezügen erfordert Vorwissen, nicht in einem mechanischen Sinne, sondern wie WEINERT sagt, "ein wohlorganisiertes, diszipliniertes, interdisziplinäres und lebenspraktisch vernetztes System von flexibel nutzbaren Fähigkeiten, Fertigkeiten, Kenntnissen und metakognitiven Kompetenzen." (1998, 115) Welche für das Kind jeweils vor dem Hintergrund seines Vorwissens und seiner Sinnbezüge hochinteressanten zu überwindenden Schwierigkeiten müsste die Lernumgebung dem Kind bieten?

Außer Phasenmodellen gibt es auch Versuche bestimmte Fähigkeiten hinsichtlich ihrer Bestandteile zu beschreiben. Ich nenne solche Modelle "Fähigkeitsstrukturmodelle"

2.3 "Fähigkeitsstrukturmodelle"

PANDEL hat eine Heuristik für die Entwicklung des Geschichtsbewusstseins formuliert. Wie viele andere Aspekte auch, kommt das Geschichtsbewusstsein im HELLER'schen Modell nicht vor. Man sieht daran, dass die Kategorien noch sehr unvollständig sind und ihre Wahl stark vom theoretischen Zugang abhängt. Die PANDEL'sche Heuristik, die sie in ihren Unterlagen finden, lässt uns außerdem erahnen, was WEINERT mit dem vernetzten System von Fähigkeiten meinen könnte. Das moralische Bewusstsein (rechts oben im PANDEL'schen Modell) wäre beispielsweise auch für die Leistung "Soziale Beziehungen" bei HELLER relevant. Aus ihren Fachdidaktiken werden sie weitere Modelle kennen.

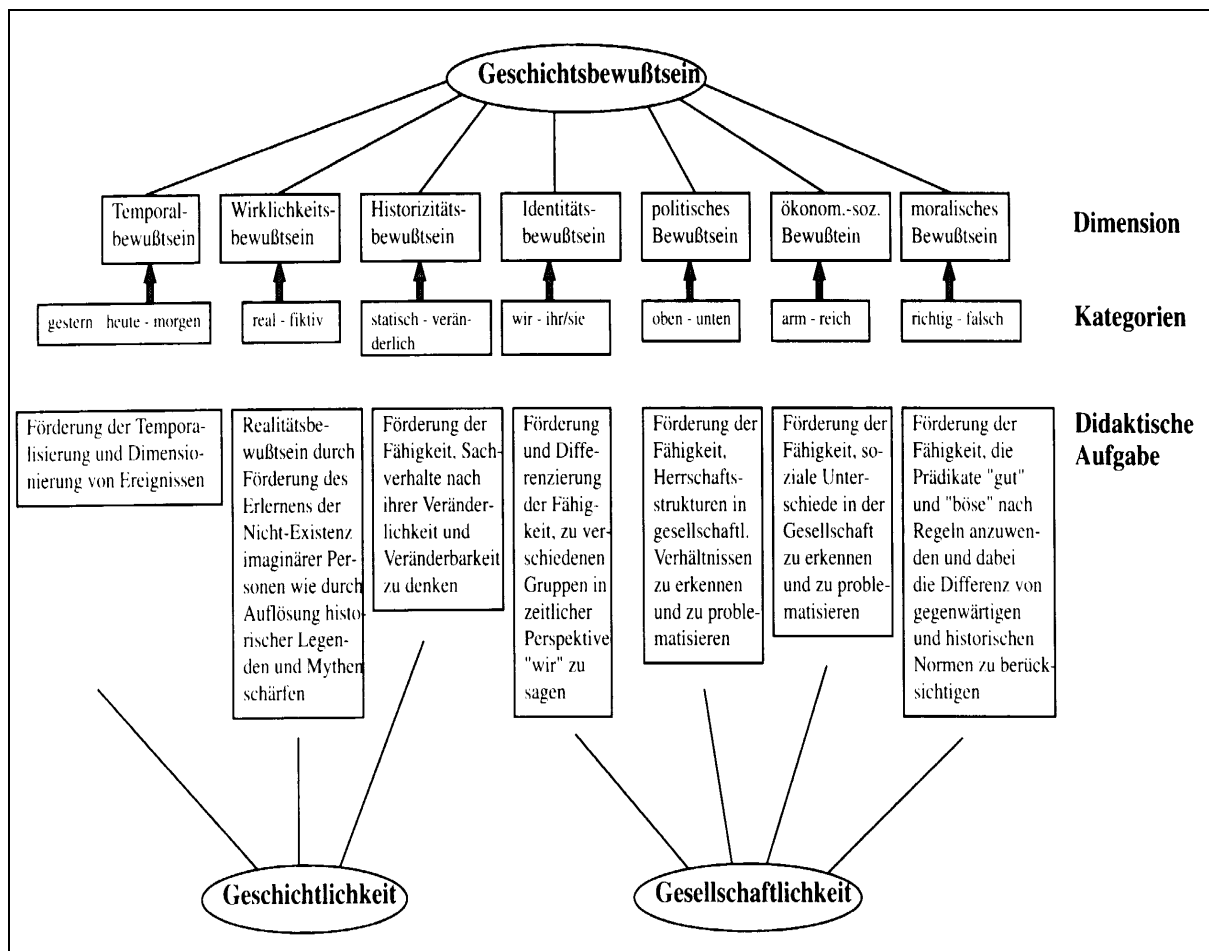


Abbildung 10: Struktur des Geschichtsbewusstseins nach PANDEL 1987 (aus: REEKEN 1997, 218)

3 Wie kann man die Heterogenität didaktisch nutzen?

Man könnte vermuten, dass eine hohe Leistungsheterogenität in Schulklassen folgendes Problem darstellt. Das schulische Lernen unterliegt bei mangelndem Differenzierungsvermögen der Lehrerinnen und Lehrer und gleichzeitig mangelnder Berücksichtigung der individuellen Lernvoraussetzungen dem Mathäusprinzip: "Wer hat, dem wird gegeben, wer am Anfang über günstige Lernvoraussetzungen verfügt, profitiert mehr vom Unterricht als andere." (WEINERT 1998, 110) Untersuchungen konnten bislang nicht nachweisen, dass es mit schulischer Förderung gelingt, die Leistungsschere tendenziell zu schließen. Zum Stand der Forschung ist allerdings zu sagen, dass vor allem Untersuchungen in Regelklassen vorliegen, die reformpädagogische Ansätze nicht berücksichtigen (EINSIEDLER 1997, LOMPSCHER 1997). Untersuchungen in Integrationsklassen deuten aber an, dass ein diffiziles System an Maßnahmen aus dem reformpädagogischen Spektrum erforderlich ist, soll zumindest der "Mathäuseffekt" verringert werden.

3.1 Lernpsychologische Voraussetzungen des Lernens

Ich möchte zunächst einige lernpsychologische Voraussetzungen ansprechen, wie sie WEINERT formuliert hat.

WEINERT behauptet: Voraussetzung für Lernen in persönlichen Sinnbezügen und "Resultat davon ist ein sachlogisch aufgebautes, systematisches, inhaltsbezogenes Lernen, das grundlegende Kenntnislücken, Verständnisdefizite und falsche Wissens Elemente vermeidet." (1998, 115) Er präferiert lehrergesteuerten, systematischen und verständnisintensiven Unterricht mit direkter Unterweisung. Allerdings sollen die Schülerinnen und Schüler zugleich "die relevanten Informationen aktiv, kreativ und auch situiert erwerben" (1998, 116). Ein scheinbarer Widerspruch. Geht es doch darum, dass die Lehrperson jenes sachlogisch aufgebaute Wissen ermöglicht und zugleich darum, dass das Kind nach seinem eigenen Interesse kreativ lernt.

WEINERT unterscheidet vertikalen Lerntransfer, nämlich den Aufbau systematischen Wissens auf immer komplexerem Niveau von horizontalem Lerntransfer, nämlich dem Aufbau von Anwendungswissen, metakognitiven Kompetenzen in unterschiedlichen Anwendungssituationen. Hinzu kommt die Notwendigkeit des Erwerbs sozialer Kompetenz, der Aufbau entwicklungsförderlicher Gewohnheiten etc.

Einige von Ihnen werden sich jetzt vielleicht fragen, wie ein solches Bild eines stark lehrergesteuerten Unterrichts heutzutage überhaupt vertretbar ist. Wissen wir doch allzu gut, dass unser Einfluss auf die Kinder nur sehr ungenau ist. WEINERT sagt, die Lehrperson soll den Unterricht steuern. Sie soll also vorher überlegen, was sie mit ihrem Unterricht erreichen will und welche Wege es dazu gibt. Er bestreitet nicht, dass die Lehrperson dabei die subjektiven Zugangsweisen des Kindes zum angebotenen Inhalt berücksichtigen soll, Sinnbezüge einkalkulieren, den richtigen Schwierigkeitsgrad treffen etc.

3.2 Paradoxie 1: Wir wissen nicht genau, was ein Kind lernt. Trotzdem sollen wir die passenden Aufgaben stellen

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. STOY, wie HARTMANN berichtet, 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

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

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. HANSEN berichtet, dass sich methodische Varianten anschlossen, 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. Es wurde durchaus gesehen, dass das Umfeld großen Einfluss auf die Lernmöglichkeiten eines Kindes hat.

ROTH sprach 1959 (S. 136) davon, man müsse bedenken, welche Lernschritte dem Entwicklungsstand des Kindes bezogen auf einen bestimmten Inhalt vor- bzw. nachhelfen und dann "Verstehensknotenpunkte" zwischen Kind und Lerngegenstand herstellen. ROTHS Konzept der optimalen Passung hat Ähnlichkeiten mit WYGOTSKIS "Zone der nächsten Entwicklung". Die Aufgaben sollen danach genau so ansetzen, dass sie die Schülerin oder der Schüler mit minimalen Hilfen selbständig bearbeiten kann. Das betrifft das erforderliche Niveau der Auseinandersetzung mit dem Inhalt, Vorkenntnisse, Vorerfahrungen und die individuell geeignete Zugriffsweise.

Sie werden als Schulpraktiker sofort mit dem Kopf schütteln: Wie soll das gehen? Sollen wir jetzt jedes Kind diagnostizieren, um ihm dann genau das anzubieten, was es braucht?

Dem punktgenauen Anbieten von Lernmöglichkeiten widerspricht beispielsweise auch REICHEN. Er zeigt, dass Kinder auch in Situationen lernen, die gar nicht ihrer aktuellen Entwicklung oder der Zone ihrer nächsten Entwicklung entsprechen. Durch Lernen in nicht passenden Anforderungssituationen ergäben sich Präfigurationsprozesse, die später zum Gelingen des Lernens beitragen. Daraus folgt, dass man die Kinder *nicht* von Lernmöglichkeiten abschotten soll, die noch nicht zu ihrer Entwicklung passen, dass man aber unangemessene Leistung nicht *verlangen* darf.

Unterricht setzt Individualisierung, Sinnbezüge, Interessensorientierung und niveaugerechte Angebote in der Zone der nächsten Entwicklung für jedes einzelne Kind voraus. Wenn Kinder zuschauen, wie die Großen etwas machen, lernen sie zwar nicht so kontrollierbar, sie erwerben aber wichtige Vorerfahrungen.

Kann denn unter diesen Bedingungen Vielfalt eine didaktische Ressource sein? Ist sie nicht vielmehr ausschließlich Anlass für unendlich viel Mehrarbeit? Mit was müssen wir rechnen und wie kann daraus ein Qualitätszuwachs, ja sogar Arbeitserleichterung werden?

3.3 Paradoxie 2: Je heterogener die Klasse, umso langfristiger, reichhaltiger und standardisierter muss die Unterrichtsplanung sein

Nehmen wir an, sie hätten in ihrer Klasse einen unmerklichen Zuwachs an Vielfalt, etwa indem sich einige Kinder in ihrer Freizeit einer Gruppe angeschlossen haben, die sich mit mathematischen Problemen befasst, eine andere Gruppe spielt in einer Theatergruppe mit und eine dritte Gruppe arbeitet in einem Greenpeace-Team. Die Klasse wird in der freien Arbeit - eventuell für sie ebenso unmerklich -

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

damit beginnen, sich nach Interessengruppen neu zu formieren, sofern sie die Freiheit haben, interseorientiert zu arbeiten.

Freie Arbeit erfordert allerdings, soll die Klasse nicht auseinanderdriften, einen Koordinationsrahmen für die Interessensbereiche. Feuser spricht von der differenzierten Arbeit am gemeinsamen Gegenstand. Projektarbeit leistet das z. B.. Es könnte sich aber auch um die Einrichtung einer Plattform handeln, auf der die einzelnen Interessensgruppen ihre Arbeit regelmäßig den anderen präsentieren und sie mit ihnen diskutieren. Daneben könnte die Lehrgangsarbeit im üblichen Sinne weiterlaufen, etwa mit vielfältigen, variablen und originellen, ansprechenden Übungsaufgaben, die verschiedene Zugänge und Schwierigkeitsgrade beinhalten.

Ihre Aufgabe als Lehrperson würde sich also mit dem bewussten Aufgreifen der Interessen der Kinder ändern. Wollten sie deren Sinnbezüge in den Mittelpunkt ihres Angebots stellen, dann müssten sie sich überlegen

- Was sie den verschiedenen Interessengruppen anbieten, damit sie gefordert werden, ihre Interessen auszubauen
- Welches der daneben unbedingt lehrgangsmäßig zu vermittelnde Stoff ist
- Wie sie die Balance zwischen interseorientiertem Arbeiten und Lehrgangsangebot schaffen
- Wie sie die Übersicht über die Lernfortschritte und die Leistungen der Kinder behalten
- Wie sie die interseorientierten Einzelaktivitäten für die Klasse fruchtbar machen können, dass es nicht bei ausschließlich beiläufigem voneinander lernen bleibt - es ist also auch die Herausbildung didaktischer Kompetenz bei den Kindern gefragt.

Solchen teilweise zu den Interessen der Kinder hin geöffneten Unterricht kennen sie alle. Freilich müssen auch die Lehrgangsteile auf gestuften Niveaus angeboten werden, damit Kinder in unterschiedlichen Entwicklungsphasen angesprochen sind. Sie brauchen also einen Aufbau ihres Materials, der den Lehrgangscharakter repräsentiert und Kindern mit unterschiedlichen Sinnbezügen auf verschiedenen Entwicklungsniveaus zugänglich ist.

Um die Formulierung von Lehrzielen, die Erhebung der Lernausgangslagen und die zielgerichtete Schaffung geeigneter differenzierter Lernanlässe kommen sie keinesfalls herum.

Die Einrichtung einer jahrgangsgemischten Klasse oder einer Integrationsklasse hat demgegenüber eine lawinenartige Zunahme von Diversität vor allem hinsichtlich der Lernentwicklung zur Folge. Nicht nur die Interessenslage der Kinder wird heterogener, auch das Vorwissen, die Zugriffsweisen, die Kenntnis von Arbeitsmethoden usw. Dies bedeutet neue Herausforderungen sowohl in den interseorientierten, projektartigen Angeboten als auch in den lehrgangsmäßigen.

Die Bandbreite der Lernvoraussetzungen liegt nun zu einem hohen Teil außerhalb dessen, was bisher die jahrgangsmäßige Lehrgangsarbeit einschloss. Das betrifft insbesondere das inhaltliche Wissen, die Bewältigbarkeit von Aufgaben unterschiedlicher Komplexität, die Art der Beziehungen unter den Kindern und das Spektrum möglicher Unterrichtsziele. Das Anforderungsspektrum in Freiarbeitsmaterialien, Projekten etc. muss erheblich erweitert werden, sollen sich noch alle darin wiederfinden können. Andererseits wird ein solcherart erweitertes Materialangebot schnell unübersichtlich und könnte in diesem Fall von den Kindern nicht mehr genutzt werden.

Schauen wir noch einmal auf die Aspekte, die Heller zusammengestellt hat. Sie haben jetzt beispielsweise im Bereich Schrifterwerb in einer integrativen jahrgangsübergreifenden Schuleingangsstufe nicht mehr überwiegend Kinder am Beginn der alphabetischen Strategie. Jetzt erstreckt sich die Differenz über mindestens drei leitende Strategien des Umgangs mit Schrift. Stellen sie sich diese Zunahme bitte in allen Bereichen vor.

Die Notwendigkeit, hier langfristig eine Metastruktur einzuführen, welche die notwendig unterschiedlichen Zugänge ermöglicht, ohne jedesmal Chaos zu erzeugen, ist unumgänglich. Es darf nicht in jedem einzelnen Fall die Lehrperson im Unterricht Ansprechpartnerin sein, die jedes Kind mit adäqua-

ten Aufgaben versorgt. Das liegt auf der Hand. Ad hoc lässt sich Vielfalt im Unterricht nur bis zu einem bescheidenen Grad angemessen unterstützen. Annedore PRENGEL (1999) spricht deshalb von der Notwendigkeit "guter Ordnung" im Anfangsunterricht.

Gibt es Elemente dieser guten Ordnung, die wir quasi als Standards formulieren können und die zusammen möglicherweise eine solche pädagogisch-didaktische Metastruktur ergeben? Eines ist sicher: Vielfalt ist nur dann eine didaktische Ressource, wenn sie sich im Können der Lehrerinnen und Lehrer widerspiegelt. Da wir nicht gleichzeitig an mehreren Stellen in die Tiefe blicken können, hilft die Formulierung von Standards die Vielfalt des unterrichtlichen Angebots langfristig vorzuplanen. Planung nimmt künftiges Handeln geistig vorweg. Im Falle des Unterrichts das Handeln der Lehrperson, das Handeln jedes einzelnen Kindes und das Handeln der Klasse als Lerngemeinschaft. Dabei ist es dann möglich, sich abgekoppelt vom Handlungsdruck nacheinander an verschiedenen Stellen vertieften Einblick zu verschaffen.

Sie müssten zunehmend kompetent werden, ein solches Ordnungs-, Anregungs-, Austausch-, Kooperations- und Kommunikationssystem zwischen den Verschiedenen einzurichten, welches darauf verzichten kann, dass wir die Mannigfaltigkeit der menschlichen Welt immer und in jedem Detail erkennen und kontrollieren können. Ein umfassendes Erkennen und Kontrollieren ist derzeit aufgrund des nur bruchstückhaften Wissens nicht möglich und wird vermutlich niemals möglich sein.

Im Unterschied zu didaktischen Modellen muss ein solches System konkreter und handhabbarer sein. Meines Wissens ist es nirgendwo expliziter beschrieben als in pragmatischen reformpädagogischen Schriften. Die École Moderne von Celestin FREINET wäre ein solches System. Allerdings passt es nicht mehr so recht in unsere Zeit. Wir wissen heute einiges mehr als damals, wir haben andere technische Möglichkeiten und die Kinder lernen sehr viel mehr als früher außerhalb der Schule. Außerdem ist das System der École Moderne ein wenig zu unübersichtlich dargestellt, als dass man es schon als Planungsinstrument verwenden könnte.

4 Gestaltete Vielfalt als Quelle für ein höheres Lehr-Lern-Niveau

In der veränderten Schuleingangsphase nimmt die Reflexion über individuelle Lernzugänge zu. Durch den Versuch, einen Unterricht mit unterschiedlichen Kindern für jedes Kind positiv zu gestalten versuchen Lehrerinnen und Lehrer die Lernausgangslage der Kinder zu erfassen und förderdiagnostisch begründet zu differenzieren.

Sicher ist, dass keine Lehrperson in der Lage ist, alle Zusammenhänge für alle Kinder im laufenden Unterricht überhaupt zu erkennen. Wir nehmen immer nur Ausschnitte wahr. In meinen Studien zur Unterrichtsplanung berichteten die Lehrerinnen und Lehrer, dass sie versucht hätten, für jedes einzelne Kind Förderpläne zu entwickeln und geeignete Differenzierungen vorzunehmen. Sie sind am Arbeitsaufwand gescheitert.

Bald wird klar, nur mit aktueller Differenzierung ist die Heterogenität der Kinder nicht zu bedienen. Andere Ressourcen müssen erschlossen werden. Es beginnt eine verstärkte Reflexion über die Gestaltung der Lernumgebung. Themen sind die Spannweite der Inhalte – also wie weit ist die Spanne, die durch Differenzierungsmaterial zu einem Thema abgedeckt werden muss. Die Lehrerinnen und Lehrer gehen der Frage nach, wie sie selbststeuernde Regelkreise einrichten können, damit die Kinder ihren Lernprozess stärker selbst steuern. Und die Frage der Zugänglichkeit des Materials wird virulent: „Wie können wir das Differenzierungsmaterial so anordnen, dass sowohl die beteiligten Pädagoginnen und Pädagogen als auch die Schülerinnen und Schüler sich damit bedienen können.“

Der Effekt reicht noch weiter: Damit die Lehrerinnen und Lehrer die Fragen beantworten können, eignen sie sich Hintergrundwissen an. Ihr Interesse an Wissen über Material für Selbstlernprozesse steigt, während sie es herstellen, beschaffen oder austauschen. Sie lernen, wie man die Steuerung des Unterrichts in der Planarbeit den Kindern übergeben kann.

Stoff anbieten und direktes Unterstützen im Unterricht werden zeitlich entkoppelt: Stoff wird **vor** dem Unterricht in Form der Lernumgebung aufbereitet. Die individuelle Lernunterstützung erfolgt **im** Unterricht. Gleichzeitig müssen die Lehrerinnen und Lehrer lernen, wie sie diese individuelle Lernunterstützung optimieren können. Anfangs hat man als Zuschauerin das Gefühl, die Lehrerinnen und Lehrer sähen gar nicht, wo sie unterstützen müssen. Oder sie ziehen doch wieder alle Fragen der Kinder auf sich.

Es muss nämlich ein sehr ausgefeiltes System eingerichtet werden, welches den Kindern ebenfalls ermöglicht, die neue Arbeitsweise anzunehmen und sich nicht ständig an die Lehrperson zu wenden. Die Kooperation der Kinder im Lernen muss angeregt und institutionalisiert werden.

Die Kinder übernehmen durch die Unterschiedlichkeit in der Klasse Lehrerrollen und lernen dabei selbst. Wir wissen ja, dass man dann am besten lernt, wenn man etwas anderen erklären muss.

Wenn nicht mehr alle die gleichen Aufgaben auf dem gleichen Niveau lösen, steigen die Möglichkeiten beiläufigen Lernens der Kinder voneinander.

Zum Schluss:

Man könnte nach diesem Vortrag meinen, die gesamte Veränderung könnte auf die Schultern der Lehrerinnen und Lehrer verlagert werden. Davor ist zu warnen.

1. Ohne gute Unterstützung von außen gelingt der Veränderungsprozess nur sehr schwer. Denn es ist zu bedenken, dass die Lehrerinnen und Lehrer außer der Neuerung auch den laufenden Schulbetrieb weitermanagen müssen ohne dass die Qualität des Unterrichts sinkt.
2. Ein so weitreichendes Projekt wie die Veränderung der Schuleingangsphase kann man keinesfalls in einer Schule isoliert anlegen. Es muss zugleich mit der Veränderung im Unterricht auch das Umfeld aktiviert und einbezogen werden. Dazu gehört das Umfeld in der Schule – also die anderen Klassen und ihre Lehrerinnen und Lehrer. Dazu gehört auch das Umfeld außerhalb der Schule, die Eltern, die Kindergärten, die Sonderschulen usw.
3. Ein Veränderungsprojekt benötigt eine spezielle Leitung, man könnte auch sagen, eine Person, die immer wieder an die gemeinsamen Ziele mahnt und auch die kleinen Fortschritte transparent hält. Allzu leicht vergisst man sonst, wie groß die eigene Leistung jeder einzelnen Person ist. Eine solche Leitung muss aber auch das Projektmanagement in die Hand nehmen, mit den Beteiligten die großen Ziele in kleine Päckchen packen.
4. Die Serviceprozesse für die Veränderung dürfen also nicht vergessen werden. Aber dennoch ist klar: Die eigentliche operative Veränderung geschieht am Kernprozess des Unterrichts, dem Lernen der einzelnen Kinder, das optimaler unterstützt werden soll. Hier liegt die Kernaufgabe, diese Unterstützung zu verbessern.

6 Literatur

- Bateson, Gregory (1992): *Ökologie des Geistes*. Frankfurt a. M., 73 ff, 4. Aufl., (zuerst 1981)
- Bronfenbrenner, Urie (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett-Cotta (USA 1979)
- Bruner Jerome S. (1970): *Der Prozess der Erziehung*. Düsseldorf: Schwann
- Burgener Woeffray, Andrea (1996): *Grundlagen der Schuleintrittsdiagnostik. Kritik traditioneller Verfahren und Entwurf eines umfassenden Konzepts*. Bern u.a.: Haupt
- Burk, Karl-Heinz/ Mangelsdorf, Marei/ Schoeler, Udo u.a. (1998): *Die neue Schuleingangsstufe. Lernen und Lehren in entwicklungs heterogenen Gruppen*. Weinheim: Beltz
- Carle, Ursula (2000): *Was bewegt die Schule? Internationale Bilanz, praktische Erfahrungen, neue systemische Möglichkeiten für Schulreform, Lehrerbildung, Schulentwicklung und Qualitätssteigerung*. Baltmannswilder: Schneider Hohengehren
- Comenius, Johann Amos (1658): *Orbis sensualium pictus*. Nürnberg
- Einsiedler, Wolfgang (1997): *Unterrichtsqualität in der Grundschule. Empirische Grundlagen und Programmatik*. In: Glumpler, Edith / Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): *Jahrbuch für Grundschulforschung*, Bd. 1. Weinheim: Beltz, 11-33
- Faust-Siehl, Gabriele; Olechowski, Richard; Wolf, Wilhelm; Ifkovits-Jud, Elfriede; Lusser, Günter (1997): *Schuleingangsphase (Hefthema). Thematische Zusammenfassung mehrerer Artikel*. In: *Erziehung und Unterricht*, 147 (1997), 5-6, S. 466-667
- Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. Paderborn: Schönigh (2. Aufl.; franz. Orig. 1946)
- Gagné, F. (1993): *Constucts and models pertaining to exceprional human abilities*. In: Heller, K.A. u.a. (Hrsg.): *International handbook of research and developement of giftedness and talent*. Oxford: Pergamond, 69-87
- Gardner, Howard (1991): *Abschied vom IQ: Rahmentheorie der vielfachen Intelligenzen*. Stuttgart: Klett
- Hansen, Wilhelm (1968): *Kind und Heimat. Psychologische Voraussetzungen des Heimatkundeunterrichts in der Volksschule*. München
- Hartmann, Berthold (1913): *Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts*. Frankfurt-Leipzig
- Heller, K. A. (1995): *Begabungsdefinition, Begabungserkennung, Begabungsförderung im Schulalter*. In: Wagner, H. (Hrsg.): *Begabung und Leistung in der Schule*. Bad Honnef: Bock, 6-36
- Heller, K. A. (1998): *Begabungsspezifische Schüler- und Unterrichtsmerkmale. Konsequenzen für die Begabtenförderung in der Schule*. In: Urban, K. K./ Josewig, H. (Hrsg.): *Begabungsförderung in der Schule*. Kadenberg: Klausur, 21-33
- Jantzen, Wolfgang (1987): *Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen*. Weinheim: Beltz
- Kaiser, Astrid (1995): *Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. Hohengehren: Schneider
- Kornmann, Reimer (1983): *Fachtagung 'Schulschwache Kinder in der Grundschule- 10 Jahre Empfehlungen des Deutschen Bildungsrates zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder' am 13. und 14. Mai 1983 in der Freien Universität Berlin*. In: *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete* 52 (1983), 2, S.268-269
- Kultusministerkonferenz (1997): *Empfehlungen zum Schulanfang. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.10.97*. Bonn
- Lompscher, Joachim (1997): *Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. Kommentar*. In: Weinert, Franz E. / Helmke, Andreas (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Beltz, 253-258
- Maurer, Friedemann (1984): *Ein geschichtlicher Begriff des Lernens*. In: *Wege zum Menschen*, 36. Jg., H. 3, 174-176
- Mönks, F. J. (1992) *Ein interaktionales Modell der Hochbegabung*. In E.A. Hany & H. Nickel (Hrsg.): *Begabung und Hochbegabung* (S.17-23). Göttingen: Huber
- Pandel, Hans-Jürgen (1997): *Dimensionen des Geschichtsbewusstseins. Ein Versuch, seine Struktur für Empirie und Pragmatik diskutierbar zu machen*. In: *Geschichtsdidaktik. Probleme, Projekte, Perspektiven*, 12 (1987), 2, S. 130-142
- Prenzel, Annedore (1993): *Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik*. Opladen: Leske und Budrich
- Prenzel, Annedore (1999): *Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske und Budrich
- Prenzel, Annedore; Geiling, Ute; Carle, Ursula (2001): *Schulen für Kinder*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Preuss-Lausitz, U. (1981). *Fördern ohne Sonderschule*. Weinheim: Beltz.
- Renzulli, Joseph S. (1978). *What makes giftedness? Reexamining a definition*. *Phi Delta Kappan*, 60, 180-184
- Roth, Heinrich (Hrsg.) (1959): *Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens*. Hannover: Schroedel. 3.

Auflage

- Sassenroth, Martin (1991): Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt
- Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung (1999): Begabungsförderung in der Volksschule - Umgang mit Heterogenität. Trendbericht 2. Selbstverlag
- Weinert, Franz E. (1998): Neue Unterrichtskonzepte zwischen gesellschaftlichen Notwendigkeiten, pädagogischen Visionen und psychologischen Möglichkeiten. In: Bayrisches Staatsministerium für Unterricht, Kultus und Kunst (Hrsg.): Wissen und Werte für die Welt von morgen. München: Selbstverlag
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1993): Denken und Sprechen. Frankfurt / Main: Fischer TB. (Erstausgabe 1934)

Prof. Dr. Ursula Carle
Universität Bremen, FB 3
Bibliotheksstraße
28359 Bremen
Tel.: 0421-218-4136
E-mail: ucarle@uni-bremen.de