

Ursula Carle:

Lernen im Spiel – wie Kinder sich selbst fördern

Erscheint im Periodikum Ganztagschule, Themenheft „Lernen fördern – Leistung fordern“, Friedrich Verlag

Tina und Hassan sind sieben Jahre alt und besuchen eine Schule mit Hort. Um 6 Uhr beginnt für die beiden der Schulvormittag. Sie treffen sich im Frühhort. Nur wenige Kinder ihrer Klasse sind schon so früh da. Die beiden suchen sich Spielpartner, für ein anspruchsvolles Brettspiel, Puzzle oder für ein Kartenspiel. Hassan hat einen Schachpartner aus der dritten Klasse gefunden. Tina spielt mit Dörthe Domino. Gegen 7 Uhr ist der Raum gefüllt. Besonders beliebt scheint die Bauecke zu sein. Dort entsteht eine große Stadtlandschaft. Die Kinder diskutieren darüber, wo der Supermarkt hinkommt und wie sie das Schwimmbad darstellen können. In der Zauberecke üben Eddi und Nadine einen neuen Zaubertrick ein. Sie wollen ihn im Freitagskreis im Hort vorführen. Einigen fällt es sichtlich schwer, gegen 7.30 Uhr ihr Spiel abubrechen, die Horträume zu verlassen und in ihr Klassenzimmer zu gehen. Erst zwischen 11.45 Uhr und 13.00 Uhr kommen sie zum Mittagessen in den Hort zurück. Danach werden sie ihr Schachspiel fortsetzen, ihre Stadt weiterbauen und an ihren Zaubertricks weiterarbeiten, bis nach dem Nachmittagstees gegen 14.30 Uhr die Hausaufgabenzeit im Hausaufgabenraum beginnt.

Spielen und lernen sind in diesem Beispiel zwei zeitlich und räumlich getrennte Bereiche. Spielraum eröffnet sich den Kindern in der offenen Hortarbeit, Lernraum im Unterricht und in der Hausaufgabenzeit. Beobachtet man Kinder in einem solchen Setting, so sieht man immer wieder Abbrüche. Horterzieherinnen berichten davon, dass Kinder manchmal nur ungern ihr Spiel zurück lassen, oder dass sie gerne nachmittags an ihrem Unterrichtsprojekt weitergearbeitet hätten, ihnen aber die Kooperationspartner vom Vormittag fehlen, die nach Unterrichtschluss nach Hause gegangen sind.

Stärker lernstoffbestimmtes schulisches Lernen, selbstbestimmte schulische Projektarbeit und freie Spiele im Hort könnten sich viel besser zu einem harmonischen Gesamtprozess fügen, wenn sie nicht durch tätigkeitsfremde Strukturen zerrissen würden. Für die allgemeine Förderung von Kindern sind solche selbstbestimmten Lernanteile grundlegend, wie sie auch im Spiel der Kinder vorkommen.

Vergleichen wir Kinderspiel und selbstbestimmtes schulisches Lernen hinsichtlich der Tätigkeit, dann zeigen sich große Ähnlichkeiten und eine Zuweisung zu Unterricht oder Betreuungszeit macht keinen Sinn mehr: Was gehört zum Spielen, wenn Eddi und Nadine Zaubertricks einüben? Was gehört zum Lernen, wenn Hassan mit seinem Partner Schach spielt? Hierüber hat die Pädagogik viele Jahrzehnte wissenschaftlich gestritten. Nachzulesen ist das in zahlreichen Büchern zum Spiel. Die Kontroverse ging vor allen Dingen darum, wie spontan Handlungen der Kinder sein müssen, dass sie als Spiel bezeichnet werden dürfen¹. Diese Diskussion greife ich hier nicht auf. Sie lässt sich vermeiden, betrachtet man das Tun der Kinder vom Subjektstandpunkt aus. Maxim Gorki schrieb: „Das Spiel ist der Weg der Kinder zur Erkenntnis der Welt, in der sie leben!“² In meinem Beitrag gehe ich der Frage nach, wie Kinder diesen Weg gehen. Unstrittig scheint zu sein, dass Spielen trotz aller Spontaneität und Selbstbestimmtheit der Unterstützung von Erwachsenen bedarf, nicht nur weil sie für die Rahmenbedingungen verantwortlich zeichnen, sondern auch weil Kinder Moderation benötigen, um in der Vielzahl möglicher Interessen, nicht von einem Erkenntnisweg zum nächsten zu hüpfen, sondern sich auf eine Sache vertieft einzulassen.

1 Wie lernen Kinder im Spiel? – Beispiel Themenarbeit

Das Spiel der Kinder ist nicht beliebig, denn es dient ja dem Kind dazu, Erkenntnisse über die Welt, in der es lebt, zu sammeln. Spielen ist also vom Standpunkt des Kindes aus durchaus zielgerichtet. Sein Ziel entwickelt sich aber, das zeigt die Beobachtung spielender Kinder, aus der aktuellen sachlich-sozial strukturierten Spielsituation. Das Beispiel von Hassan und Tina belegt das. Es ist nicht aus der Luft gegriffen, sondern stammt (mit veränderten Namen) aus dem thüringischen Schulversuch „Veränderte Schuleingangsphase“. Horterzieherinnen haben beobachtet, dass die Kinder im Frühhort bevorzugt solche Spiele wählen, die sie leicht unterbrechen können, wenn sie in die Schule gehen.

¹ Zusammenfassend: Heimlich, Ulrich (1993)

² Gorki, Maxim (1954) S. 86

Die aktuelle Spielsituation im Frühhort ist also umgeben von einem zeitlich-räumlich-materiellen Rahmen, der die Art des Spiels mitbestimmt und folglich auch die Erkenntnisgegenstände absteckt.³

Gehen wir zunächst dem Lernen der Kinder in möglichst selbstbestimmten Situationen nach, in denen die Erkenntnismöglichkeiten, so weit es geht, offen gehalten werden. Michael Bannach⁴ hat in einer sechsten Grundschulklasse Untersuchungen zum selbstbestimmten Lernen durchgeführt und einige besonders gelungene Beispiele veröffentlicht und theoretisch aufgearbeitet, auf die ich mich hier beziehen werde.

Im folgenden Beispiel wird deutlich, dass Kinder Zeit brauchen, um sich auf ein Thema einzulassen, dass sie aber auch eine gewisse Führung und einen Rahmen benötigen, um sich nicht von weiteren interessanten Themen ablenken zu lassen.

Die Schüler Malte und Colin sollen sich außerhalb des normalen Unterrichtsrahmens ein Thema wählen, das sie besonders interessiert und an dem sie gemeinsam arbeiten wollen. Das stellt sich als nicht ganz einfach heraus, gehen doch zunächst die Interessen der beiden auseinander. Außerdem nennen sie viele interessante Arbeitsmöglichkeiten und es fällt ihnen lange Zeit schwer, sich auf eine zu einigen. Auf Lehrerfragen nach Interessenthemen zählt Malte u. a. folgende Inhalte auf: „Mangusten“, „Sibirischer Tiger“, „Hockey“, „Tierfilme“, „Formel 1“. Das Thema „Löten“ kommt auf Anregung des Lehrers ins Gespräch, der Malte damit an ein früheres Hobby erinnert. Colin interessiert sich für „Piraten“, „Tiere“, „Tigong“, „Afrika“. Im weiteren Verlauf wird deutlich, wie Malte sich in das Thema Löten hineininteressiert: „Männchen aus Bügelsachen löten“; „zeigen, wie Löten geht“. Er nimmt Colin mit in sein Interesse hinein, Colin: „Aber wir müssen es dann auch machen“. Malte: „Ja können wir auch“. Colin: „LötKolben auseinander nehmen“, Malte: „Nein, das geht außerdem nicht. Nein, nur zeigen, wie das geht, wie man das richtig macht. Und aufzeichnen mit was man das macht, Löten, und wozu man das manchmal braucht“... Colin: „Ja genau“. Malte: „dass man auch manchmal bei Sachen was löten muss, wenn ein Kabel durchbrennt oder so was. Dass man eigentlich einen LötKolben im Haus haben müsste.“

Der Unterrichtsrahmen ist hier im doppelten Sinne schon deutlich ins Spiel gekommen. Die Schüler wissen, dass die Untersuchung des Werkzeuges zu schulischem Lernen passt. Sie sind auf Lernen orientiert, nicht auf Spiel als „Probegedanken, das die Realität vorwegnimmt, aber noch nicht Realität ist.“⁵ Schließlich versuchen sie ihren Lehrer von der Wichtigkeit des Themas zu überzeugen, indem sie ihm eine Ausstellung zum Abschluss ihres Vorhabens vorschlagen. Colin: „Du, Herr Bannach. Man könnte ja, wir könnten ja hier eine Ausstellung machen. Genau, wir machen Thema ‚Ausstellung‘! Da löten wir diese Männchen für.“ Malte: „Zum Beispiel“... „Zum Beispiel so eine kleine Landschaft oder man versucht eine Insel, wo Piraten und Indianer kämpfen.“ Der Lehrer gibt zu bedenken, dass es sich hier um mehrere Themen handelt. Malte bejaht das. Colin: „Ja das ist verbunden jetzt.“ Malte: „Ja, verbunden“, Colin: „Indianermännchen“. Malte: „Zum Beispiel löten“. Malte erklärt, wie man aus Drahtbügeln Figuren löten könnte. Im Laufe des Gesprächs wird diskutiert, was der Unterschied zwischen Löten und Schweißen sei, und in welcher Werkstatt man nachfragen könne, ob diese Annahme stimmt. Das Gespräch endet, weil beide zur Turnhalle müssen.

Eine Spielsituation wäre nicht wesentlich anders verlaufen, vielleicht mit dem Unterschied, dass sie die Analyse des Werkzeuges nicht angesprochen hätten und das Thema Ausstellung nicht aufgekommen wäre. Im Spiel wäre vermutlich das Produkt „Männchen löten“ direkter angezielt worden. Der Sportunterricht hätte dem Beginn der Umsetzung nicht im Wege gestanden.

Am folgenden Tag können die Schüler es kaum abwarten, mit ihrer Arbeit zu beginnen. Einen Planungsbogen hatten sie nicht ausgefüllt. Das war auch nicht erforderlich, denn Malte hatte alles benötigte Material und Werkzeug von zu Hause mitgebracht. Er übernimmt die Lehrerrolle, die er bis zum Schluss behält, auch als nach einer Woche noch ein weiterer Schüler ins Team kommt. Bannach beschreibt den Arbeitsablauf so: Die Jungen spannen die Kleiderbügel aus Draht in einen Schraubstock und sägen ihn mit einer Metallsäge in Stücke, aus denen Arme, Beine und Rumpf entstehen können. Spitzen und Grate werden abgefeilt, die Teile mit einer Zange in Form gebogen und das Männchen zusammengelegt. Dann werden die Lötstellen (Beine-Rumpf / Arme-Rumpf)

³ Carle, Ursula u.a. (2001)

⁴ Bannach, Michael (2002) S. 379. Mit meinem Artikel möchte ich auf das spannende Buch von Michael Bannach aufmerksam machen. Es enthält nicht nur hervorragende Beispiele, sondern auch Erklärungen selbstgesteuerten Lernens.

⁵ zit. Becker, Helmut (1992): S. 242

abgeschmirgelt (gesäubert), es wird Lötlötfett aufgetragen, Lötzinne zwischen die Lötunkte gelegt, Metall und Lötzinne erhitzt und die Teile verbunden. Der Kopf wird durch eine Glühbirne dargestellt, die an den Rumpf angelötet wird. Damit die Figur einen festen Stand hat, löten die Jungen sie auf eine Konservendose.

Offenbar arbeiten sie zu Hause daran weiter. Denn Tom erzählt Colin, er habe das zu Hause mit einem 100er LötKolben versucht, aber seine Arme hätten sich wieder gelöst, als er versuchte, das Lot vollständig zum Schmelzen zu bringen. Malte schaltet sich fachgerecht ein: „Aber das ist schwerer. Mit einem Hunderter kann man das so nicht machen. Weil das ist kleben, was du dann machst“. Er weiß, dass sich Metall und Lot irgendwie verbinden müssen, das Lot nicht nur auf der Oberfläche des Drahtes kleben darf, aber er kann es nicht fachgerecht erklären. Sie stoßen beim Löten von Blechen an weitere fachliche Probleme, die auch Malte nicht lösen kann. Das Wissen der Kinder bleibt an einigen Stellen ungenau z. B. wird der Unterschied zwischen Hartlot und Weichlot nicht klar. Bannack gibt zu bedenken, dass hier ein kompetenterer Lehrer gezieltere Unterstützung hätte geben können.

Während ihrer mehrwöchigen Arbeit schreiben die Schüler ein Lerntagebuch, in dem sie ihre Arbeit sorgfältig planen und protokollieren. Bannack hebt hervor, dass die Jungen zwischen Werkarbeit und Schreibearbeit trennen und für beide Arbeiten je eigene Zeiten einplanen. Sie stellen außerdem teils sehr genaue und fachlich richtig benannte Zeichnungen her, die ihre Arbeit für die geplante Ausstellung festhalten. Als Hilfe dient ein Fachbuch, das Malte von zu Hause mitbringt. Es haben sich neue Beziehungen gebildet, denn Malte hat nachmittags zu Hause mit Tom weitergearbeitet. Gemeinsam waren sie unterwegs, um Material zu organisieren.

Obwohl es sich um Unterricht handelt, hat die Arbeit für sie in anderer Weise Ernstcharakter gewonnen. Dies gelingt, indem sie die Handwerkerrolle übernehmen. Durch die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler werden sie zu einem Produktionsteam. Sie produzieren für die geplante Ausstellung. Daraus ergeben sich Qualitätsansprüche für ihre Arbeit. Die schulische Situation zwingt sie darüber hinaus, sich mit ihrer Vorgehensweise und dem Lerngehalt ihrer Arbeit zu befassen, denn in der Präsentation sind nicht nur ihre handwerklichen Produkte gefragt. Dann werden sie die Lehrerrolle übernehmen und der Klasse ihre eigenen Erkenntnisse weiter vermitteln.

Die Ausstellungseröffnung wird zum Höhepunkt der Aktion. Das Team zeigt seine Produkte und Zeichnungen, erklärt das Werkzeug und den Lötvorgang, überprüft mit Fragen an das Publikum was verstanden wurde und bringt den übrigen Kindern in der Klasse anschließend auf Anregung des Lehrers in Dreiergruppen Löten bei.

Eine Woche später im Rahmen der Benotung der Arbeit findet noch eine Nachbesprechung mit dem Lehrer statt.

2 Wie fördern Kinder sich im Spiel selbst?

Förderung benötigen alle Menschen, nicht alleine Kinder mit besonderen Schwierigkeiten im Lernen. Gefördert werden heißt vielmehr, aus der Position des Kindes heraus, Handlungsmöglichkeiten eröffnet bekommen oder anderen eröffnen. Aus der Position des Lehrers heißt Fördern, die Bedingungen des Lernens so zu gestalten, dass das Kind mehr und bessere Möglichkeiten bekommt, sich Wege zur Erkenntnis der Welt, in der es lebt, zu erschließen. Fördern ist also nicht ein direktes kleinschrittiges Einwirken auf Schüler, sondern die Herstellung besserer Interfaces zwischen der Welt und dem Kind. Anders ausgedrückt, Fördern ist nicht bloß vermehrtes Üben des noch nicht Gekonnten, sondern es setzt voraus, dass der Lernende Nutzungsmöglichkeiten für das Gelernte sieht und dass strukturelle Beziehungen zwischen vorhandenem Wissen und künftigem Wissen bestehen. „Nicht LehrerInnen entwerfen Lernaufgaben für die SchülerInnen, sondern LehrerInnen helfen SchülerInnen bei der Inszenierung eines kognitiven Prozesses, der im Rahmen des interessierenden Themas bei den SchülerInnen zum (Weiter-)Entwickeln einer eigenen „Geschichte“, einer eigenen Aufgabenstellung führt. Die SchülerInnen sind dabei keine Statisten, sondern schreiben das Skript und führen die Regie – die LehrerInnen stellen den neuen Teil der Requisiten“⁶.

Damit das spielende Lernen fruchten kann, so hat das Beispiel gezeigt, benötigen Lernende außerdem einen Fundus an in der Gruppe eingeführten Regeln und Methoden (Bolland nennt das

⁶ Carle, Ursula (2000) S. 315, hier wird auch der Interface-Begriff erklärt

„kleine Institutionen“⁷ sowie geeignete Materialien und Werkzeuge für ihre Arbeiten. Dass die räumlich-zeitlichen Rahmenbedingungen sie in ihrem Arbeitsprozess nicht stören, sondern unterstützen sollten, wurde schon deutlich.

Wenn dieser Rahmen stimmt, dann kann es den Akteuren der Geschichte gelingen, sich selbst zu fördern. Auch das Gegenteil könnte ja der Fall sein. Der Mensch kann sich auch am Lernen hindern. In der Schule haben sich gerade solche Arbeitsweisen breit gemacht, die Kinder in enge Bahnen lenken.

Voraussetzungen für Selbstförderung sind Aufgaben, die zum Gegenstand des Interesses werden können. Dies gelingt vor allem dann, wenn sie dauerhafter oder vorübergehender Gegenstand des Selbstkonzeptes sind. LehrerInnen müssen es unterstützen, dass Kinder solche Aufgaben finden. Das setzt voraus, dass sie die Kinder sehr genau kennen, sie aber dennoch in der Aufgabenfindung nicht gängeln. Malte hat zuhause bereits gelötet. Die Familie besitzt eine Werkstatt, in der er arbeiten kann. Sicherlich hat er dort gesehen, dass Löten eine wichtige Tätigkeit ist, die von Erwachsenen ausgeführt wird. Jemand hatte ihm gezeigt, wie man aus Draht Figuren biegen und löten kann und ihm dabei eine Menge Grundwissen vermittelt. Seine Rolle in der Familienwerkstatt entsprach eher der von Tom oder Colin. Die Situation der Schule eröffnete ihm nun die Möglichkeit, in die Rolle des Anleiters zu schlüpfen und den anderen Kindern zu zeigen, wie Löten geht, ihre Fragen zu beantworten und mit ihnen im Team eine Zahl Figuren zu löten, die sich sehen lassen konnten. Gemeinsam nehmen sie die Realität einer Produktionswerkstatt und eines Arbeitsteams vorweg. Durch die Rollenübernahme erschließen sie sich diese Welt. Sie koppeln sie aber während des mehrwöchigen Arbeitsprozesses immer wieder an die Außenwelt zurück, fragen Fachleute, besorgen Material in echten Werkstätten. Löten, eigene Erkenntnisse festhalten, Ergebnisse präsentieren, andere ausbilden, das sind Arbeiten die für Jungen eine große Anziehungskraft besitzen, es sind attraktive Aufgaben, da sie zu ihrem Selbstkonzept gehören.

Während der Schulzeit kann zusätzlich von einem generellen Bedürfnis ausgegangen werden, sich Wissen anzueignen. Im beschriebenen Setting wurde das nicht überdeckt durch sachfremde Anreize. Zusätzliche Belohnungen standen nicht zur Debatte. Getragen wurde die Arbeit durch den Wunsch der Jungen löten können zu wollen. Bei Malte kam die Herausforderung hinzu, eine Leitungsfunktion zu übernehmen. Alle können in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ihre Erkenntnisse und ihr Können erweitern, ohne entmutigende Rückschritte zu erleiden. Gleich zu Beginn der Arbeit stellen sich erste Erfolge ein. Die Jungen produzieren mehrere Figuren, die ihren Ansprüchen genügen. Es gelingt ihnen bald, an den gemeinsamen Erfolg zu glauben. Sie schrauben ihre Ansprüche hoch. Da werden Schwierigkeiten, die sich in den Weg stellen, zur Herausforderung, aktivieren noch einmal. Gemeinsam gehen die Jungen immer wieder neuen Fragen nach, die sich im Lernprozess stellen. Dadurch erleben sie, dass sie über immer mehr Handlungsmöglichkeiten verfügen⁸. Die Aussicht auf die abschließende Ausstellung zieht quasi den Prozess, denn eine attraktive Arbeit mit ansehnlichem Ergebnis präsentieren, verspricht die Anerkennung der Klasse.

3 Unter welchen Bedingungen gelingt Förderung?

Bereits im von Karlheinz Burk 1993 herausgegebenen Band „Fördern und Förderunterricht“ weist der Herausgeber darauf hin, dass Fördern vor allem heißt, „die Kinder zu stärken, ihnen Mut zu machen, ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstvertrauen, ihre Leistungsfreude und ihren Leistungswillen zu stärken.“ (Burk 1993, 9) Das aber bedeutet die Abkehr von Defizitrückmeldungen an die Kinder und die Hinwendung zum Verstehenwollen kindlicher Lernprozesse. Erst dann wird es möglich, den Kindern zu expansiven Lerngründen zu verhelfen⁹. Es ist nämlich eine irreführende Annahme, die Öffnung von Unterricht zöge automatisch nach sich, dass Kinder ihre Möglichkeiten, Interessen zu entwickeln und diesen nachzugehen, nutzen. Unterricht fordert üblicherweise von seinen Schülerinnen und Schülern, dass sie die vom Lehrer vorgegebene Aufgabe lösen, gleichgültig, ob diese mit ihren

⁷ Bolland, Angela (2002)

⁸ Expansive Lerngründe überwiegen, obwohl es sich um eine schulische Situation handelt. (vgl. Holzkamp)

⁹ Holzkamp unterscheidet expansive Lerngründe von defensiven. Expansiv ist "Lernen um der mit dem Eindringen in den Gegenstand erreichbaren Erweiterung der Verfügung/Lebensqualität willen". Defensiv ist Lernen, welches durch äußere Gründe erzwungen ist. Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. S. 191

inhaltlichen Vorkenntnissen, arbeitsmethodischen Neigungen, langfristigen und kurzfristigen thematischen Interessen in Verbindung stehen. Sie müssen erst lernen, dass man mit schulischen Angeboten auch eigene Interessen verfolgen kann und nicht hauptsächlich der Schule wegen lernt. Dabei sind extrinsische Belohnungen nicht angebracht. Zu groß ist die Gefahr, dass sich die Schüler dem Gewohnten zuwenden und weiter wegen des äußeren Anreizes Aufgaben bearbeiten, ohne eigene Interessen auszubilden. Das ist nicht nur eine Vertrauensfrage: ‚Meint es die Lehrperson ernst mit meinen freien Möglichkeiten?‘ Es kommt auch darauf an, dass die Kinder eigene Handlungsvorstellungen zu schulischen Themen entwickeln. Förderunterricht in einem offenen Unterricht würde dann vor allem darauf zielen, dass Kinder eigene Arbeiten anpacken und an eigenen Fragen lernen, wie sie diese weiter verfolgen können.

Wer sich selbstbestimmt, kompetent und sozial eingebunden wahrnimmt, kann expansive Lerngründe (und damit Handlungsgründe) aufbauen (Deci/Ryan 1993). Förderunterricht außerhalb des alltäglichen Unterrichts genügt dieser Erkenntnis nicht gut genug, weil das soziale Eingebundensein nicht deutlich genug ist. Soziales Eingebundensein ist mehr als da sein, auch mehr als akzeptiert sein. Sozial eingebunden ist eine Person, wenn sie mitarbeitet an einer gemeinsamen Aufgabe, wenn sie teilhat am Gemeinschaftlichen. Sozial eingebunden sein heißt auch, dass Kinder voneinander lernen, indem sie miteinander an einem gemeinsamen Thema oder Projekt arbeiten. Dies setzt wiederum voraus, dass die Kinder miteinander kommunizieren und kooperieren. Doch gerade die dafür nötigen Kompetenzen bringen nicht alle Kinder von zuhause mit.

Kinder aus Familien, in denen ein engagierter, kooperativer und wertschätzender Interaktionsstil vorherrscht, verhalten sich auch gegenüber Gleichaltrigen kooperativer (Kuczynski u.a. 1987, Kuczynski/ Kochanska 1990; Williams/Forehand 1984, Greenwald/ Harder 1994). Umgekehrt fällt es Kindern aus Familien, in denen sie weniger soziale Kompetenzen erwerben konnten, offenbar schwerer, sich prosozial zu verhalten (Dodge u.a. 1984). Solche Familien sind häufiger kinderreich (Nauck 1995) - mehr Geschwister zu haben sichert also keineswegs bessere Chancen für soziales Lernen. Dort, wo in der Familie ein hoher Modernisierungsgrad erreicht wurde, das zeigen zahlreiche Untersuchungen, übernehmen Jugendliche eher gesellschaftliche Verantwortung, beteiligen sich konstruktiver und setzen sich für das Gemeinwohl ein (Flanagan u.a. 1998 in einer internationalen Studie).

Kinder mit geringen Handlungsmöglichkeiten im häuslichen Umfeld, können weniger Erfahrungen machen und werden in vielen Fällen weniger Vorwissen und weniger kognitive, soziale und methodische Fähigkeiten für schulisches Lernen mitbringen als Kinder aus „Bildungsfamilien“.

Es ist also wahrscheinlich, dass Kinder, die im schulischen Lernen durch Defizite auffallen, sei es im Bereich des Kommunikations- und Kooperationsverhaltens, sei es im Bereich der inhaltlichen Arbeit oder im Bereich der Methodenkompetenz, mit einem ganzen Bündel an Benachteiligungen in der Schule zurechtkommen müssen. Häufig erhalten sie zu Hause zu wenig Unterstützung. Ihre häusliche Lernzeit dürfte weitaus geringer sein, als die von Kindern aus bildungsnahen Haushalten. Die Möglichkeiten, eigene Interessen auszubilden nehmen ab, wenn Anregungen, Vorbilder, Materialien, Räume und Zeiten dafür fehlen.

Allerdings ist umgekehrt die interessebestimmte Arbeit im Unterricht selbst auf mehr Zeit angewiesen, als üblicherweise in einer Halbtagschule zur Verfügung steht. Zur Vermeidung von Lernschwierigkeiten muss also unbedingt darauf geachtet werden, dass besonders Kindern mit weniger häuslichen Anregungen genug Zeit für Lernen – und besonders für vertiefte und Interessen ausbildende Lerntätigkeiten – zur Verfügung gestellt wird (Zielinski 1995).

Kinder mit geringeren Vorerfahrungen, mit weniger Lernmöglichkeiten im häuslichen, vor- und außerschulischen Umfeld erfordern andere Förderanstrengungen. Die Gefahr ist groß, dass Lehrerinnen und Lehrer die vordergründigen Defizite der Kinder in den Mittelpunkt ihrer Bemühungen stellen, also ihre Fehler in typischen Schulaufgaben durch Üben nachzubessern versuchen. Oder sie lassen die Kinder ohne weitere Hilfe in heterogenen Arbeitsgruppen mitarbeiten, deren Anforderungen sie nicht gewachsen sind, so dass sie ihren Arbeitsanteil nicht eigenständig zu Ende bringen können. Sachbezogene Motivation baut sich im schulischen Raum nicht auf, wenn es fortwährend an Kompetenzerfahrung fehlt. Das Kind kann sich unter solchen Bedingungen dem Gegenstand nicht intensiv genug zuwenden. Lernen muss aber als Entfaltung des Gegenstandsbezugs betrachtet werden. Andererseits lernen Kinder auch, indem sie im Arbeitsprozess mitlaufen, beteiligt werden, so weit sie eben beteiligt werden können. Durch Mitmachen lernen Kinder im Alltag vieles.

Anfangsinteresse entsteht nicht nur aus bereits persönlich herausgebildeten Interessen, sondern auch situativ durch Mitmachen und sozial über die Beziehung zu anderen Mitarbeitenden.

Die Förderung im Unterricht gelingt, wenn diese vielfältigen Rahmenbedingungen, die nicht immer alle zusammen wirken, beachtet werden. Es ist eine große Herausforderung, die Unterschiedlichkeit der Kinder zu akzeptieren, ihre verschiedenen Handlungsmöglichkeiten richtig einzuschätzen und angemessen sachbezogen zu unterstützen. Voraussetzung ist, dass sich die Lehrperson in das Denken und Handeln der Kinder hineinversetzen kann und begreift, mit was sich der Schüler oder die Schülerin befasst, welche Arbeit (Thema, Ziel, Arbeitsgruppe, Methoden) für das Kind oder den Jugendlichen eine lohnende Herausforderung zu sein verspricht. Sie muss sich darüber im Klaren sein, dass Kinder nicht nur kognitiv, hinsichtlich des themenbezogenen Vorwissens unterschiedlich sind, sondern auch hinsichtlich der methodischen Zugänge zu einer schulischen Aufgabe. Sie muss wissen, dass Kinder sehr unterschiedliche Interessen äußern können, aber dennoch in der Lage sind, sich für etwas anderes zu interessieren, als bisher in ihrem Blickfeld lag, wenn sie es mit ihren eigenen Interessen verbinden können und es dadurch an Attraktivität gewinnt. Ist das Interesse geweckt, muss der Arbeitsprozess der SchülerInnen strukturell und in der pädagogischen Interaktion unterstützt werden, damit sie nicht vorzeitig aufgeben. Es ist kein Selbstläufer, dass sich Interessen im Lernen nachhaltig aufbauen. Genauso stellt sich eine für nachhaltige Lernprozesse nötige ausreichende Vertiefung und Übung nur selten von selbst ein.

Wichtig ist, dass der LehrerInnen die SchülerInnen darin unterstützt, Fragen an den Gegenstand zu stellen, auch solche, die nicht unbedingt in die Planung passen oder die er nicht auf Anhieb für relevant oder zutreffend hält. Meine Erfahrung und meine noch unsystematischen Befragungen von Kindern zeigen mir, dass ihre Themen meistens im Rahmen des Lehrplans angesiedelt sind. Angst, die vorgeschriebenen Inhalte nicht zu erfüllen, wäre also bei genügend Lernzeit völlig fehl am Platz. Allerdings können nicht alle Inhalte über thematisches oder projektartiges Arbeiten abgedeckt werden. Es muss auch Zeit für fachsystematisches Lernen und Üben sein.

4 Warum gelingt Förderung durch selbstgesteuertes Lernen in Ganztagschulen besser?

In der zur Verfügung stehenden Lernzeit liegt eine zentrale Voraussetzung für Lernerfolg. In der Halbtagschule versuchte man, Lernzeit zu sparen, in dem den Kindern Lernstoff möglichst systematisch präsentiert wurde. Man hat versucht, Kinder mit Lernproblemen auf die gleiche Art weiter zu fördern. Dabei wurde das Prinzip des vertieften, interessebildenden Lernens häufig genug aus Zeitnot missachtet, zum besonderen Leidwesen der Kinder, die auch zu Hause wenig Anregungen, selbst etwas zu schaffen, bekommen.

Fest steht, dass für differenziertes vertieftes Arbeiten an den Themen der Kinder und Jugendlichen mehr Zeit benötigt wird, als für das Abarbeiten von Schulbüchern. Es ist aber die einzige Form des Lernens, die nachhaltig interessebildend und damit leistungsfördernd zu wirken verspricht.

Ganztagschule bietet die Möglichkeit beides zu verbinden: Weitgehend selbstgesteuertes spielähnliches Themen- oder Projektarbeiten und systematisches Lernen und Üben. Mit einer Rhythmisierung über den ganzen Tag hätten Schülerinnen und Schüler für beides ausreichend Zeit. Voraussetzung ist ein pädagogisches Konzept, eine selbstgesteuertes Lernen stützende Struktur und das dazugehörige pädagogische Können, das unterschiedliche Lernformen sinnvoll verbindet.

Literatur

- Bannach, Michael (2002): Selbstbestimmtes Lernen. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren
- Becker, Hellmut (1992): Widersprüche aushalten. Aufgaben der Bildung in unserer Zeit. München: Piper
- Bolland, Angela (2002): Forschendes und biografisches Lernen in der LehrerInnenbildung. Das Modellprojekt Forschungswerkstatt an der Universität Bremen. Theoretische Grundlagen – Praktische Umsetzung – Lernweganalysen. Dissertation, Bremen: Universität
- Burk, Karlheinz (1993): Fördern – Förderunterricht – Förderkonzept. In: ders. (Hrsg.) Fördern und Förderunterricht. Reihe: Mehr gestalten als verwalten, Teil 10. Frankfurt a.M.: Arbeitskreis Grundschule – Der Grundschulverband.S. 8-12
- Carle, Ursula (2000): Was bewegt die Schule. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren

- Carle, Ursula (2001): Lasst uns die Welt mit den Kindern gemeinsam gestalten! – Überlegungen zur Demokratisierung der Erziehungskultur. In: Praktische Theologie H. 3/2001, 155-164
- Carle, Ursula u.a. (2001): Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen. Zweiter Zwischenbericht der Wissenschaftlichen Begleitung. Bremen: Universität
- Deci, Edward L./ Ryan, Richard M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik, 39. Jg., H. 2, S. 223-238
- Dodge, Kenneth A. u.a. (1984): The assessment of intention-cue detection skills in children: Implications für developmental psychology. In Child Development 55, 163-173
- Flanagan, Constance u.a. (1998): Ties that bind: Corelates of Adolescents' civic commitments in seven countries. In: Journal of Social Issues 54, 457-475
- Gorki, Maxim (1954): Über die Jugend. Berlin
- Greenwald, D. F./ Harder, David W. (1994): Outcome predictors in a longitudinal study of high-risk boys. In: Journal of Clinical Psychology, 50. Jg., H. 4, 638-643
- Heimlich, Ulrich (1993): Einführung in die Spielpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Holzkamp, Klaus (1993). Lernen, subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.: Campus
- Jerusalem, Matthias /Schwarzer Ralf (1991): Entwicklung des Selbstkonzepts in verschiedenen Lernumwelten. In Pekrun, Reinhard /Fend, Helmut (Hrsg.): Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Stuttgart: Enke, S. 115-130
- Kuczynski, Leon u.a. (1987): A developmental interpretation of young childrens noncompliance. In: Developmental Psychology 23. Jg., H. 6, 799-806
- Kuczynski, Leon/ Kochanska, Grazyna (1990): Development of childrens noncompliance strategies from toddlerhood to age 5. In: Developmental Psychology 26. Jg., H. 3, 398-408
- Nauck, Bernhard (1995): Lebensbedingungen von Einkind- Mehrkind- und Vielkindfamilien. In: Nauck, B./ Bertram H. (Hrsg.): Kinder in Deutschland. Lebensverhältnisse von Kindern im Regionalvergleich. Opladen: Leske und Budrich, 137-169
- Williams, Carol/ Forehand, Rex (1984): An examination of predictor variables for child compliance and noncompliance. In: Journal of Abnormal Child Psychology, 12. Jg., H. 3, 491-504
- Greenwald/ Harder 1994
- Zielinski, Werner: Lernschwierigkeiten. Stuttgart 1995