

Fachbereich 3 / Schulpädagogik

Ursula Carle

Vielfalt der Kinder als didaktische Ressource

1	Einleitung: Was inspirierte mich zu diesem Titel?.....	2
2	Gibt es Kategorien zur Beschreibung der Vielfalt der Kinder? Wo finden wir solche?	3
2.1	Kategorien zur Beschreibung von Vielfalt in Begabungsmodellen	3
2.2	Bereichsbezogene Entwicklungsmodelle	5
2.3	"Fähigkeitsstrukturmodelle"	6
3	Wie kann man die Heterogenität didaktisch nutzen?	7
3.1	Lernpsychologische Voraussetzungen des Lernens	7
3.2	Paradoxie 1: Wir wissen nicht genau, was ein Kind lernt. Trotzdem sollen wir die passenden Aufgaben stellen.....	8
3.3	Paradoxie 2: Je heterogener die Klasse, umso langfristiger, reichhaltiger und standardisierter muss die Unterrichtsplanung sein.....	9
4	Elemente einer Metastruktur zur Planung von Unterricht in besonders heterogenen Klassen.....	11
5	Schlussfolgerung.....	14
6	Literatur	15

<i>Abbildung 1: Begabungsmodell von Renzulli</i>	3
<i>Abbildung 2: Begabungsmodell von Mönks</i>	4
<i>Abbildung 3: Begabungsmodell von Gagné</i>	4
<i>Abbildung 4: Integriertes Begabungsmodell von Heller („Münchener Modell“)</i>	5
<i>Abbildung 5: Phasenmodelle kindlicher Entwicklung - 3 Beispiele</i>	6
<i>Abbildung 6: Struktur des Geschichtsbewusstseins nach PANDEL 1987 (aus: REEKEN 1997, 218)</i>	7
<i>Abbildung 7: Planungsraaster zur Einführung einer pädagogisch-didaktischen Metastruktur für differenzierten sinnorientierten Unterricht</i>	12

**Vortrag im Rahmen der Ringvorlesung Grundschule
am 17.11.99 an der Universität Osnabrück**

1 Einleitung: Was inspirierte mich zu diesem Titel?

Wenn man an einer Hochschule lehrt, oder wenn man sich schulpolitisch für eine Neuerung einsetzt, dann vergisst man schnell die Probleme, die solche hoch theoretischen oder auch einfach nur flotten Entwürfe verursachen, will man ihnen schulpraktisch nachkommen. Zum Glück gibt es aber an unserer Universität eine ganze Reihe kritischer Studentinnen, die einen auf den Boden der Tatsachen zurückholen. Den Titel dieses Vortrags verdanke ich Anne Unckel. Sie hat mehrere Jahre bei mir studiert und mit der Forderung nicht locker gelassen, auf eine "Pädagogik der Vielfalt", wie sie Annedore PRENGEL 1993 formuliert hat, müsse eine "Didaktik der Vielfalt" folgen. Ich komme erst dazu, diese Spur ernsthaft wieder aufzunehmen.

1997 erschien der meines Wissens erste Artikel, der den Vielfaltbegriff mit dem allgemeinen Didaktikbegriff verband: Ludwig DUNCKER: "Prinzipien einer Didaktik der Vielfalt". Allerdings entpuppten sich die Prinzipien als Zusammenfassung von DUNCKER'S Veröffentlichungen zum "Zeigen der Welt" und zur "Perspektivität". Die Studierenden waren damit nicht zufrieden. Der Artikel war ihnen zu philosophisch.

Das Buch von Jürgen WIECHMANN: "Zwölf Unterrichtsmethoden. Vielfalt für die Praxis", das soeben erschienen ist, schlägt sozusagen in die andere Richtung aus. Es bietet zwar eine Beschreibung von 12 Methoden in einem Buch. Aber zur Lichtung des Problems, wie man im Unterricht die Vielfalt der Kinder als Bereicherung für das Lehren und Lernen nutzen kann, bringt eine Methodensammlung nur einen kleinen Aspekt.

Eine ganze Reihe weiterer Bücher, insbesondere Erfahrungsberichte zur Flexibilisierung des Schulanfangs beschreiben, wie Regelschulen mit jahrgangsgemischten Klassen und integrativem Unterricht umgehen, also mit hoher Heterogenität arbeiten. Aber auch diese Praxisberichte müssten erst noch ausgewertet werden, um die didaktischen Strukturen aufweisen zu können, die mit dieser Erneuerung einhergehen.

Mit ihrem Buch "Vielfalt durch gute Ordnung im Anfangsunterricht" hat Annedore PRENGEL zu Anfang dieses Jahres einen wichtigen Bereich der neuen Unterrichtsstrukturen skizziert und mit ihrer Theorie einer Pädagogik der Vielfalt verbunden. Vieles davon stimmt mit meinen eigenen Untersuchungen überein.

Ich meine jedoch, dass wir mit unserer Forschung noch lange nicht am Ziel einer "Didaktik der Vielfalt" angelangt sind und möchte ihnen heute ein paar weitergehende Gedanken zur Diskussion stellen. Insbesondere greife ich Annedore PRENGEL'S These auf, dass es bei zunehmender Beachtung von Heterogenität zugleich einer Zunahme von Ordnung bedarf. Diese Ordnung dient hauptsächlich der Koordination der Verschiedenen. Deshalb darf sie nicht rigide sein. Sie muss von den Akteuren selbst entwickelt werden. Beides zu gewährleisten ist Sache der Lehrperson.

Worin liegt nun die didaktische Ressource in besonders heterogenen Klassen, also das Potenzial zusätzlicher Qualitäten des Lehr-Lern-Prozesses? Bislang vermuten wir dieses zusätzliche Potenzial. Unsere Vermutungen wurden seit Ende der 70er Jahre immer besser begründet. Die Praxis experimentiert in Integrationsklassen, jahrgangsgemischtem Unterricht, flexiblen Schuleingangsphasen.

Wir wissen aber auch, dass der Unterricht in hoch heterogenen Klassen empfindlich misslingen kann. Um das didaktische Potenzial auszumachen, ist es folglich notwendig genauer hinzuschauen, welche gelungenen Strukturen sich praktisch herausbilden. Dabei ist es nötig, sowohl das Lernen der Kinder vor dem Hintergrund ihrer vielfältigen Ausgangslage zu betrachten, als auch die professionelle Gestaltung der schulischen Bedingungen dieses Lernens.

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.

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.

In meinem Vortrag möchte ich Ihnen zuerst an Beispielen verdeutlichen, wie die intraindividuelle und die interindividuelle Vielfalt kategorial gefasst und didaktisch genutzt wird. Je nach theoretischem Hintergrund entstehen ganz bestimmte Begriffssysteme. Wir können solche Beschreibungskategorien heuristisch nutzen, um uns die Vielfältigkeit der Kinder zugänglich zu machen.

2.1 Kategorien zur Beschreibung von Vielfalt in Begabungsmodellen

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

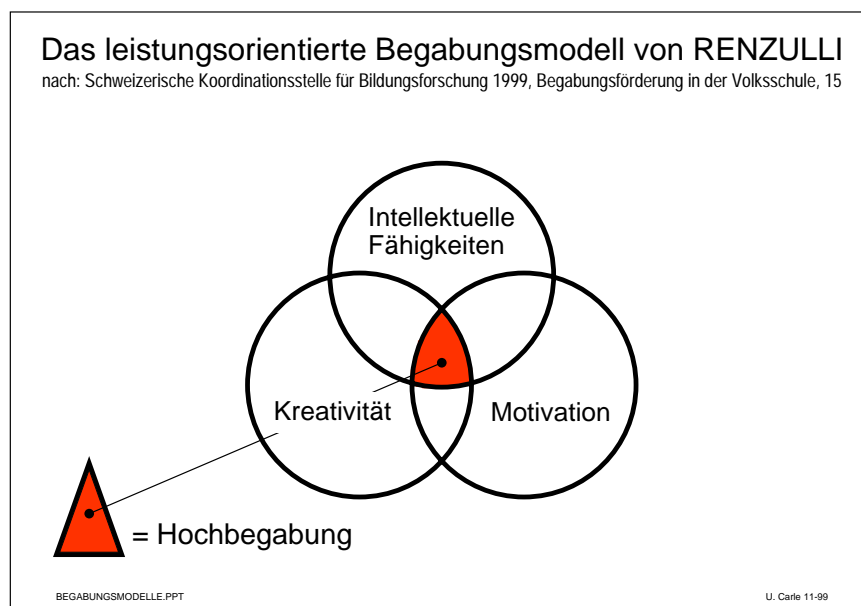


Abbildung 1: Begabungsmodell von Renzulli

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. 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.

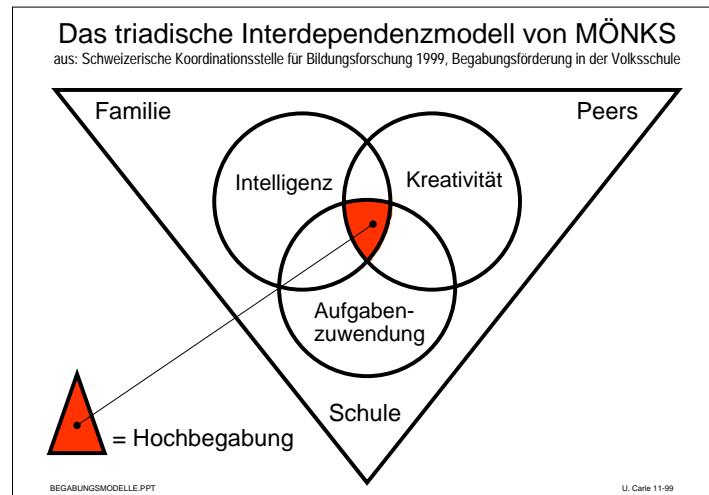


Abbildung 2: Begabungsmodell von Mönks

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.

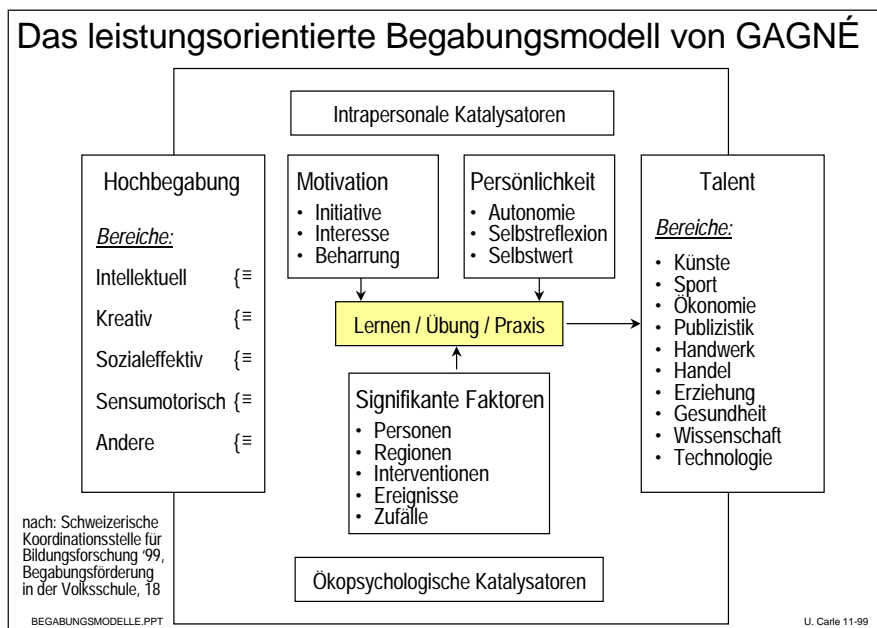


Abbildung 3: Begabungsmodell von Gagné

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.

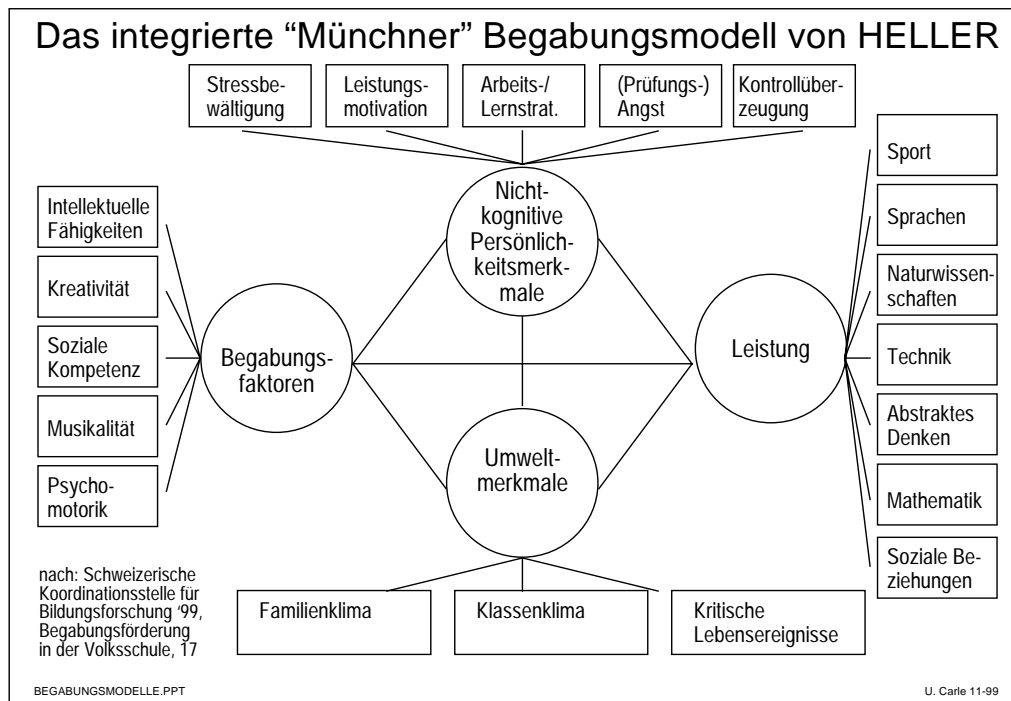


Abbildung 4: Integriertes Begabungsmodell von Heller („Münchener Modell“)

Viele Kategorien sind ohnehin Namen mehr oder weniger gelichteten 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 hat 1984 in seinem Artikel "Wege zum Menschen" formuliert, wie *Lernen* begrifflich einzuordnen ist. Friedemann Maurer ist den Studierenden im Sachunterricht und ich vermute auch denen aus dem Fach Sport bekannt. Das ist ein Grund für mich, dass ich mich gerade auf ihn beziehe. Er schreibt: "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."

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. Man kann beispielsweise versuchen, den gesellschaftlichen Bereich, den diese Leistungen ausdrücken, mit der Entwicklung von Kindern zusammenzudenken.

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 ¹	Schriftsprachliche Tätigkeit nach GÜNTHER ²	Denkentwicklung nach PIAGET ³
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	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)
	Soziale Tätigkeitsbedeutungen. Bewußte Handlungsplanung	Orthographische Phase: Bewußtwerden orthographischer Regeln beim Lesen und Anwendung beim Schreiben Integrativ-automatisierte Phase:	Formal-logisches Denken (ab ca. 11 Jahre)
14 J.	Arbeitstätigkeit: Soziale Ich-Bedeutung	Operieren mit Schrift ist automatisiert	

Abbildung 5: Phasenmodelle kindlicher Entwicklung - 3 Beispiele

Didaktisch müssten wir fragen, wie kommt das Kind in seiner Entwicklung weiter? 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, disziplinar, interdisziplinär 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 Zu-

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

² SASSENROTH, Martin (1991): Schriftspracherwerb: Entwicklungsverlauf, Diagnostik und Förderung. Bern: Haupt

³ nach: JANTZEN, Wolfgang (1987): Allgemeine Behindertenpädagogik, Bd. 1, Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim: Beltz, S. 202

gang 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.

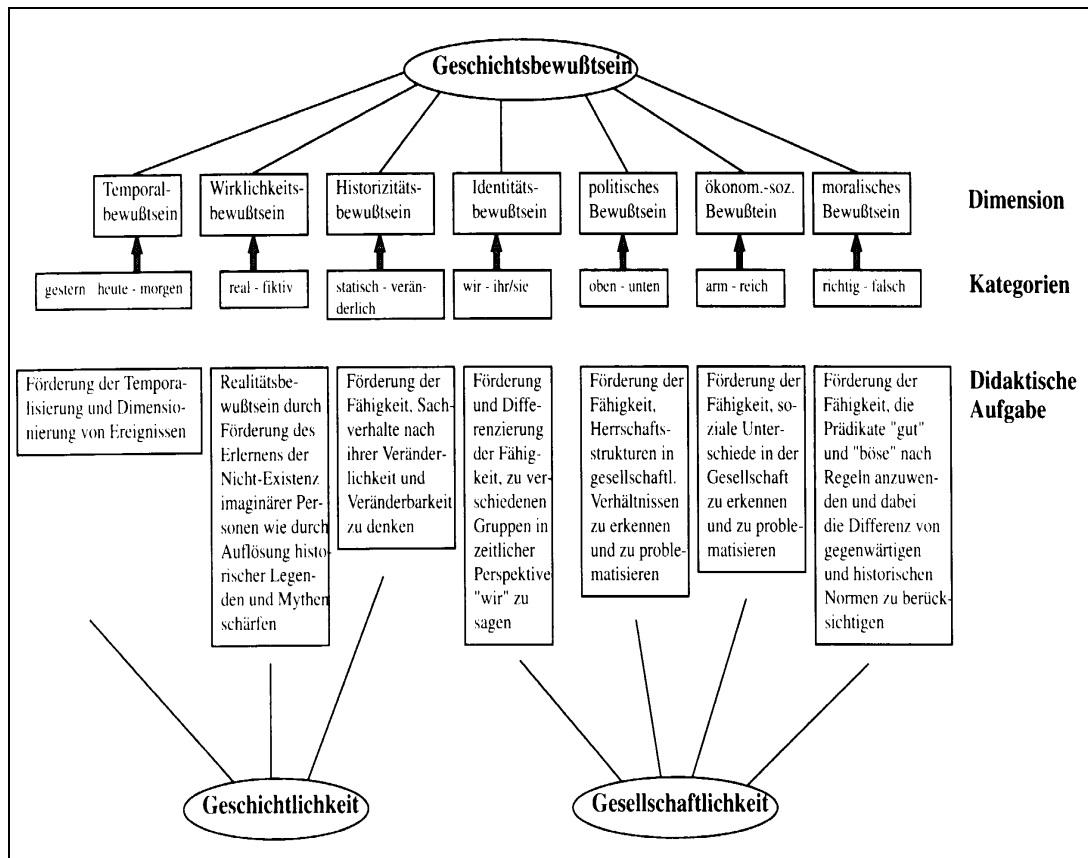


Abbildung 6: Struktur des Geschichtsbewusstseins nach PANDEL 1987
(aus: REEKEN 1997, 218)

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" vermieden 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 lehrerge-

steuerten, 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“⁴ 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.⁵ 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.⁶

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.

⁴ HARTMANN, Berthold (1913): Die Analyse des kindlichen Gedankenkreises als die naturgemäße Grundlage des ersten Schulunterrichts. Frankfurt-Leipzig, S. 60f, Zitat S. 64

⁵ mehr hierzu: KAISER, Astrid (1995): Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Hohengehren: Schneider. S. 128 ff

⁶ HANSEN, Wilhelm (1968): Kind und Heimat. Psychologische Voraussetzungen des Heimatkundeunterrichts in der Volksschule. München

Dem widerspricht beispielsweise 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 - damit beginnen, sich nach Interessengruppen neu zu formieren, sofern sie die Freiheit haben, interessenorientiert 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 interessenorientiertem Arbeiten und Lehrgangsangebot schaffen
- Wie sie die Übersicht über die Lernfortschritte und die Leistungen der Kinder behalten
- Wie sie die interessenorientierten 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 Lehrgangsscharakter 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 Lehrungsarbeit 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 adäquaten 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. Ich stütze mich im Folgenden auch auf meine eigenen Untersuchungen und versuche zu beschreiben, wie eine solche Metastruktur aussehen könnte.

4 Elemente einer Metastruktur zur Planung von Unterricht in besonders heterogenen Klassen

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 allesamt am Arbeitsaufwand gescheitert.

Eine Metastruktur für die Unterrichtsplanung müsste nicht vom einzelnen Kind ausgehen, sondern vom möglichen Spektrum. Im Detail wären Engpässe Anlass zum Handeln. Im System müsste allerdings eine Möglichkeit verankert sein, anhand derer man solche Engpässe identifizieren kann. Möglichkeit bedeutet, Raum, Zeit und Mittel müssen eingeplant und zugänglich sein. Ich bin in meinen Überlegungen auf eine Matrixdarstellung gekommen, in der verschiedene Aspekte der Sozialstruktur mit Aspekten der Handlungsstruktur konfrontiert werden. Ich erhoffe mir von einer Weiterentwicklung dieses Systems, dass ich irgendwann eine plausible pädagogisch-didaktische Metastruktur vorlegen kann.

Ich stelle mir das Modell dreidimensional vor. Etwa so:

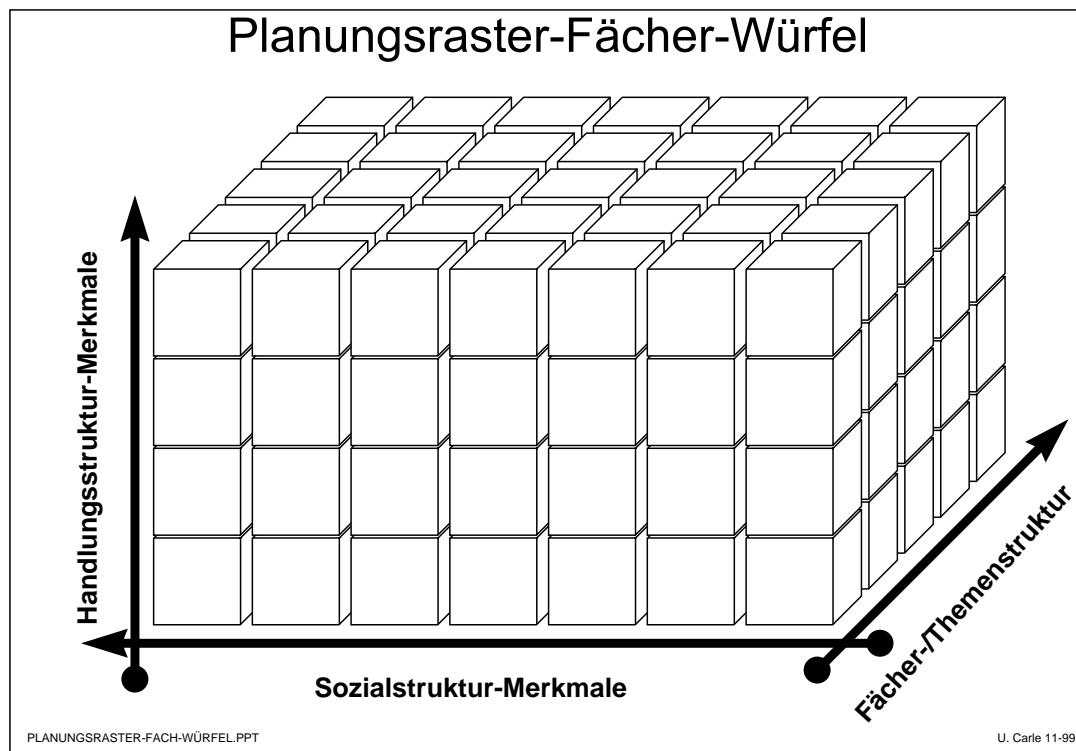


Abbildung 7: Würfelmodell des Planungsrasters zur Einführung einer pädagogisch-didaktischen Metastruktur für Differenzierten sonnenorientierten Unterricht

5 Zusammenfassung

Ich verstehe unter einer didaktischen Ressource eine Quelle für ein höheres Lehr-Lern-Niveau. Vielfalt ist demnach in sechsfacher Hinsicht als didaktische Ressource zu werten:

1. Individuelle Zugänge sind unumgänglich und möglich, indem der Unterricht individueller und zugleich geordneter wird.
2. Durch die Notwendigkeit einer längeren und differenzierteren Vorausplanung wird das Materialangebot strukturierter und dadurch individuell zugänglicher.

3. Es ist zu erwarten, dass die Lehrperson selbst durch die intensive Auseinandersetzung im Vorfeld ein besseres Hintergrundwissen erwirbt.
4. Schließlich wird das Stoffanbieten und das direkte Unterstützen von Lernprozessen zeitlich entkoppelt, so dass der Fokus der Lehreraufgabe im Unterricht selbst auf dem Lernen der Kinder und nicht auf dem Lehren liegt.
5. Die Möglichkeiten beiläufigen Lernens der Kinder werden erhöht.
6. Die Kinder übernehmen durch die Unterschiede in der Klasse Lehrerrollen und lernen dabei selbst.

Diese zusätzlichen didaktischen Ressourcen werden nur dann erschließbar, wenn der Unterricht eine pädagogisch-didaktische Metastruktur erhält, die in der Lage ist, die Interdependenz von Handlungsstruktur, Sozialstruktur und Themenstruktur der praktischen Gestaltung und Reflexion zugänglich zu machen. Mit meinem Vortrag habe ich begonnen, an dieser Metastruktur zu bauen. Ich hoffe auf ihre Kritik und kreative Mitarbeit.

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)
- 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
- Freinet, Célestin (1979): *Die moderne französische Schule*. Übersetzt und besorgt von Hans Jörg. Paderborn: Schöningh (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*. Rodenberg: Klausur, 21-33
- Kaiser, Astrid (1995): *Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts*. Hohengehren: Schneider
- 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
- 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
- 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
- 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, Kultur 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)

Anregungen und Kritik bitte an:

Dr. Ursula Carle
FB 3
E-mail: ucarle@uos.de