

Ursula Carle:

## **Leistungsvielfalt in der Grundschule**

Sehr geehrte Damen und Herren,  
liebe Kolleginnen und Kollegen,

am dritten Tag unseres Zusammenseins kann kein Zweifel mehr daran bestehen, dass die Vielfältigkeit der Personen und Prozesse vielfältige Leistung nach sich zieht.

Die Vielfalt der Subjekte wurde als Bedingung unterschiedlicher Leistungen beschrieben, Integration und Differenzierung als Antwort der Schule eingefordert.

Zwei Phänomene fallen auf:

1. Der schulische Leistungsbegriff ist viel zu eng. Einige Lehrerinnen und Lehrer bemühen sich, diesen Leistungsbegriff zu weiten. Das fällt ihnen sehr schwer.
2. Schaut man auf leistungsbezogene Schulforschung, dann fällt auf, dass diese den tradierten engen schulpraktischen Leistungsbegriff im Prinzip widerspiegelt.

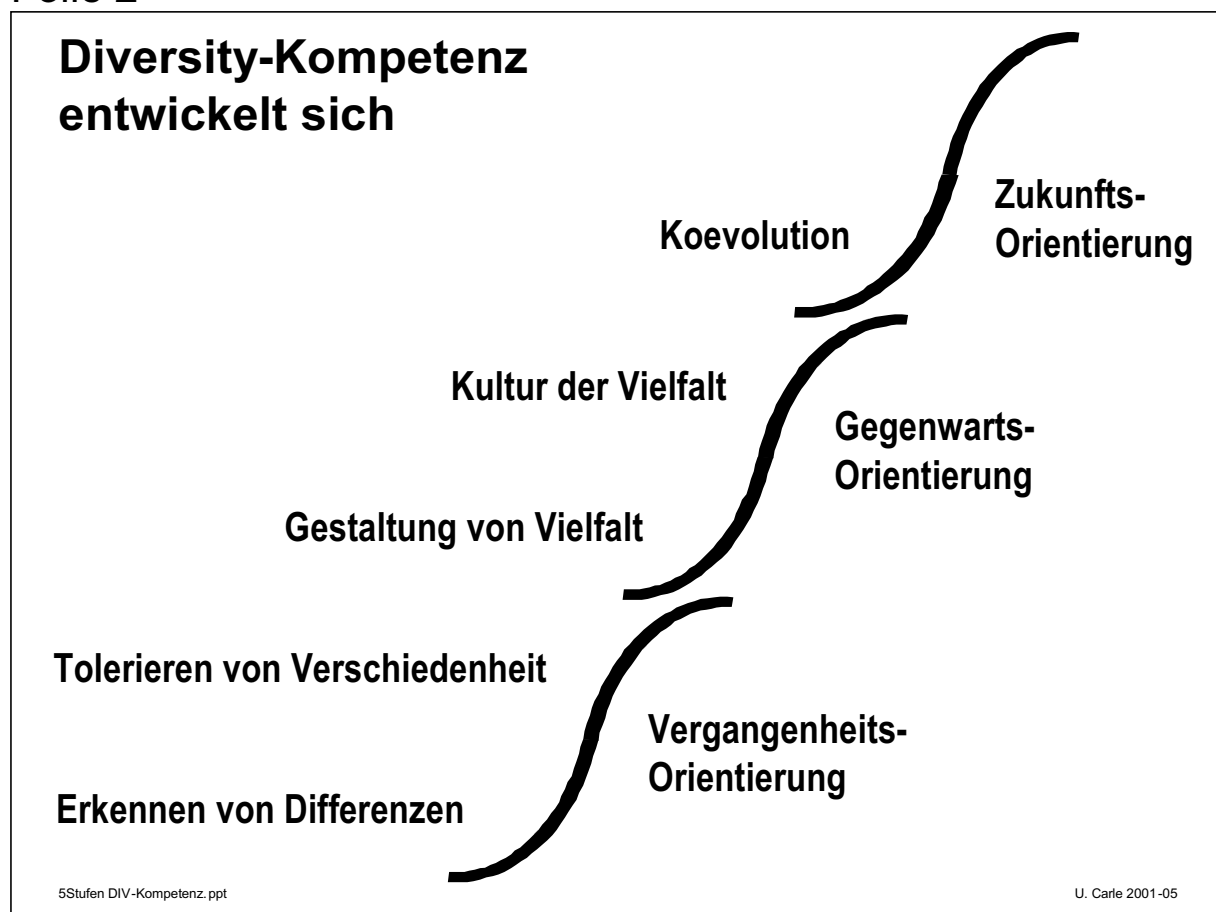
Einen Ausweg aus diesem doppelten Dilemma sehe ich darin, dass sich die Schulforschung in einer unterstützenden Weise denjenigen Lehrerinnen und Lehrern zuwendet, die Kindern und sich erweiterte Leistungsmöglichkeiten schaffen wollen. Dass dieser Weg lohnt, zeigt sich in anderen Schulsystemen.

Gemessen am deutschen Schulwesen, steht beispielsweise im schwedischen die Förderung der individuellen Lernleistung sehr viel deutlicher im Vordergrund. Äußere Differenzierung ist in Schweden nicht vorgesehen, Binnendifferenzierung die Regel. Die Ganztagschule bietet hierfür allerdings auch einen geeigneteren Zeitrahmen. Unterstützung durch Experten ermöglicht maßgeschneiderte individuelle Programme für Schülerinnen und Schüler mit Lernproblemen.

Sind es lediglich die schlechteren Bedingungen, die Leistungsvielfalt der Kinder an deutschen Grundschulen immer wieder als Problem und nicht als Chance erscheinen lassen?

Es ist zu vermuten, dass schwedische Lehrerinnen und Lehrer unter den dortigen Arbeitsbedingungen einen weitaus höheren Grad an **Diversity-Kompetenz** entwickelt haben. Ihre Arbeit ist deutlicher auf die Gestaltung der Vielfalt gerichtet, während es in unseren Schulen noch sehr um Fragen der Toleranz geht.

Folie 2



Ich beziehe mich in meinem Vortrag auf den Kernprozess schulischer Leistung, auf das Lernen der Kinder. Es ist **ihre** Leistung, um die es geht. Grundschule muss die Bedingungen so gestalten lernen, dass jedes einzelne Kind seine optimalen Lernleistungen erbringen kann.

Drei Aspekten werde ich nachgehen:

1. Dimensionen eines Leistungsbegriffes, der die Vielfalt schulischer Leistung der Kinder angemessen abbildet
2. Schwerpunkte psychologischer und pädagogischer Forschung zur Leistungsvielfalt und ihren Bedingungen
3. Offene Forschungsaufgaben der Grundschulpädagogik

## **1 Dimensionen eines Leistungsbegriffes, der die Vielfalt schulischer Leistung der Kinder angemessen abbildet**

Leistungsvielfalt in der Grundschule lässt sich nicht nur zurückführen auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Kinder. Leistungsvielfalt ist nicht nur wenig oder viel Leistung, gute oder schlechte Leistung, kollektive oder individuelle Leistung. Die Leistungsfähigkeit eines Menschen haftet ihm nicht als unveränderbare Eigenschaft an, wenngleich sie ihn in der aktuellen, konkreten Situation auszeichnet. Wir sind der Unterschiedlichkeit von Leistung auch nicht hilflos ausgesetzt, sondern sie lässt sich gestalten.

Donata Elschenbroich hat in ihrem spektakulären Buch Weltwissen der Siebenjährigen sehr deutlich gemacht, dass es um eine Erweiterung der Leistungsmöglichkeiten, um eine Diversifizierung der Handlungsräume für Kinder geht. Es geht darum, sie nicht auf das ihnen von Erwachsenen zuge dachte Kinderwissen zu reduzieren. Ihre Listen, was Siebenjährige wissen, können und erfahren haben sollten, legte sie mehr als 150 Personen vor. Einer ihrer Interviewpartner, Wolfgang Einsiedler, ist unter uns.

Ich zitiere aus ihrem Buch, in dem sie auch die Empörung einiger Gesprächspartner wiedergibt: „Übersteigerte Ansprüche! Wörter in Blindenschrift lesen, ein chinesisches Zeichen schreiben – das kann ich ja selbst nicht. Das hat jemand geschrieben, der keine Kinder hat. Eine Symphonie vom Rekorder dirigieren

– bildungsbürgerlich! Zwei Zungenbrecher aufsagen, drei Lieder kennen – warum nicht sechs oder gleich fünfzehn? Grundwasser – den Kindern die Schlechtigkeit der Welt aufladen. Welche Ökonudel hat sich das ausgedacht. Allein die Form, eine Liste – wie pedantisch! Ein Theoriefurz. Sollen damit künftig alle Kinder durchgecheckt werden?“ (S.23)

Warum erzeugte diese Liste eine solche Aufregung? Wie kann man gleich an durchchecken denken? Tatsächlich haben wir in einer 200jährigen Tradition verinnerlicht, ein Bildungskanon sei zugleich ein Maßstab, und zum Abprüfen da, ob einzelne Kinder ihm genügen. Wir denken eher an die Defizite einiger Kinder als an den heuristischen Wert einer Liste des Weltwissens der Siebenjährigen, die uns erinnern kann, die Handlungsräume der Kinder durch erweiterte Anregungen zu öffnen.

Schulleistung wird im engeren Alltagsverständnis begrenzt auf einen kleinen Bereich, den in der Schule zu vermittelnden Stoff, in der Grundschule vornehmlich auf das Lesen, Rechnen, Schreiben, sehr selten auf weitere Lernbereiche. Seit mehr als 200 Jahren ist die Vorstellung von guter und schlechter Schulleistung zudem gekoppelt an Zensuren. Dadurch wird die Beschreibung von Leistung nochmals reduziert.

Gleichzeitig haben sich die Kenntnisse über das Spektrum der potentiellen Leistung von Kindern in den letzten Jahrzehnten deutlich ausdifferenziert. Das ließe sich auch an der Forschung zur Hochbegabung nachweisen. Donata Elschenbroich zeigte mit ihrem Buch „Weltwissen der Siebenjährigen“ dass Kinder weitaus mehr wissen könnten und sich für weitaus mehr interessieren lassen, als unsere Lehrpläne voraussetzen.

Analysiert man ihre Fallbeispiele, dann bezieht sich das Interesse der Kinder besonders auf die ernsthaften Handlungsmöglichkeiten, die persönliche Anerkennung bringen.

Insbesondere im Gespräch mit Fredi, einem stillen Siebenjährigen, jüngstes Kind aus einer Familie mit vier Kindern ohne aka-

demischen Hintergrund fand ich sehr aussagekräftig. Die älteren Geschwister besuchen eine Gesamtschule. Aufgrund ihrer schwachen Schulleistungen stehen sie ständig auf der Kippe zur Hauptschule. Beispielsweise auf die Frage: „Weißt Du was ein Katalysator ist?“ Antwortet Fredi: „nein“. „Und ein Kat?“ „Ach so, ein Kat. Dass die Autos nicht stinken.“ „Bravo, und warum sollen sie nicht stinken?“ „Also da kommen zu viel Abgase. Dann kriegen die Bäume das ab und das ist nicht gut.“

Ich zitiere, wie Donata Elschenbroich das Interview beschreibt: „Während unserem kurzen Zwiegespräch über sein Weltwissen ließ sich Fredi Zeit mit seinen Antworten. Wenn er nach innen blickte, um ein Gedicht zu erinnern oder ein Ereignis aus seiner Kleinkindzeit, saßen seine Brüder auf dem Sprung und konnten die Spannung kaum ertragen. Fredi schien zu wissen, dass seine draufgängerischen Brüder gerade sein sanftes Zögern unwillkürlich fanden. Nach unserem etwa viertelstündigen Gespräch überboten sich die Geschwister noch mit Beispielen für Fredis Klugheit“.....

Die Autorin fragt: „Wird sich das vitale Tempo und intelligente Durcheinander dieses Familienlebens in Schulerfolg übersetzen, zumindest bei diesem vierten Kind?“ Zurecht ist sie skeptisch: „Fredis zarte Intelligenz sieht man nicht auf den ersten Blick, aber man kann auf den ersten Blick vermuten, dass er aus einer Familie kommt, die am Rande des Sozialhilfeniveaus lebt.“ Ihre Befürchtung: Die Institution Schule ist voraussichtlich zu grobschlächtig, um dieses Kind angemessen wahrzunehmen und zu fördern. In seiner Familie wurde sein vielfältiges Interesse anerkannt. In der Schule läuft Fredi Gefahr, dass die an ihn gestellten Anforderungen sehr viel schmaler sind und gerade dort ansetzen, wo er weniger als andere Kinder zu bieten hat. Unter diesen Bedingungen könnte seine Beziehung zu Schule und schulischem Lernen schnell in einen Abwärtsstrudel geraten.

Wir haben es vor dem Hintergrund einer enormen Ausdifferenzierung des gesellschaftlichen Wissens schon im ersten Schul-

jahr mit einer rigiden Einschränkung auf relativ schmales Schulwissen zu tun. Diese Einschränkung spiegelt sich in den meisten Schulbüchern. Sie wird täglich tradiert, wenn Klassenunterricht das einzelne Kind lediglich zu diesem reduzierten Schulstoff in Bezug setzt. Anders als Fredis Familie sieht die Schulklasse (Eltern und Lehrer eingeschlossen) sich häufig nicht als Lerngemeinschaft aus gemeinsamem Interesse, sondern als eine wenig integrierte Gruppe, die eben miteinander auskommen und das schulische Kurrikulum erfüllen muss.

Wenn meine Entwicklungshypothese stimmt, dann geht es in der Grundschule heute vielerorts um den ersten Schritt, um die Akzeptanz der Vielfalt.

Folie 4:

**Erster Schritt**

Den Kern der Veränderung bildet derzeit die zunehmende Akzeptanz der:

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

Akzeptanz der erweiterten Verantwortung für eine anregende Lernumgebung und ernsthafte Lernmöglichkeiten in der realen Welt

Ges.Bedingungen.ppt U. Carle 2001-05

Zwar ist nahezu allen Grundschullehrerinnen geläufig, dass Schulleistung mehrdimensional ist und die Kinder nicht nur auf abprüfbareren Stoff hin beurteilt werden sollen. Aber in ihrem alltäglichen Handeln tun sie sich schwer mit der praktischen Veränderung. Aus dem erkannten Widerspruch zwischen einem überkommenem engführenden Schulleistungsbegriff und dem gesellschaftlichen Anspruch jedem Kind bestmögliche Entwick-

lungschancen zu bieten, entspringt nicht quasi von selbst ein neuer differenzierterer und reichhaltiger Leistungsbegriff.

Die Akzeptanz der Heterogenität der Kinder, der Vielfalt ihrer Begabungen und der Tatsache, dass sich Begabungen entwickeln lassen, führt lediglich zur Verunsicherung der althergebrachten Vorstellungen.

In der pädagogischen Fachliteratur fällt auf, dass nirgendwo definiert ist, was bei Berücksichtigung der neuen Erkenntnisse über das Lernen der Kinder unter Leistung zu verstehen ist. Vorherrschend sind Umschreibungen des erwartbaren Leistungsumfangs. Leistung hängt zusammen mit Anforderungen, Selbst- oder Fremdanforderungen, denen man gerecht wird. Die Art der Anforderungen und ihrer Bewältigung wirkt auf künftige Leistungen zurück. Leistungen können expansiven Charakter haben, also dazu führen, dass der Leistende durch die Leistung seine Handlungsmöglichkeiten erweitert. Sie können aber auch defensiv wirken, indem die erbrachte Leistung keine bedeutsamen Folgen für den Leistenden mit sich bringt. Ein Beispiel aus der Universität: Eine Studentin zu Beginn ihres ersten Semesters antwortete auf die Frage ihrer Kommilitonin „Was leistest Du?“ „Im Moment gar nichts. Ich leiste passiv. Ich bin Opfer des Chaos. Ich habe nur das Studium im Kopf.“

Die Unklarheit des Leistungsbegriffs bringt die Unsicherheit mit sich, was Kinder und was Lehrerinnen und Lehrer in der Grundschule leisten sollen, also welche Anforderungen an sie gestellt werden dürfen. Unsicherheiten herrschen: Kann man Leistungsvielfalt wirklich durchgehen lassen? Soll man sie gar befördern? Braucht man nicht doch zur Sicherung eines allgemeinen Sockelniveaus an Wissen Mindestlernziele in Form eines Kerncurriculums, das dann für alle, LehrerInnen und SchülerInnen verbindlich ist? Welche Art von Leistung soll vorgeschrieben werden? Wie kann sie überprüft werden? Und was ist mit denen, die sie nicht erbringen?

Vielfältigere Anforderungen – reichhaltigere Leistung

Weniger kleinschrittige Anforderungen mit eindeutig richtig oder falschen Leistungsprodukten

Mehr prozessuale Anforderungen:

- Auseinandersetzung mit einem Problem
- methodisches Vorgehen
- Selbstorganisation
- kooperatives Verhalten
- Wissen wie man etwas bewirken kann

Kreativere und persönlich als sinnvoll erachtete Produkte

- kooperative Arbeiten, die für die Lerngemeinschaft wichtig sind
- etwas tun, dessen Ergebnis wirklich gebraucht wird

Mit dem gesellschaftlichen Wandel hat sich das Verständnis von Leistung verändert. Der Trend geht weg von kleinschrittigen Anforderungen mit eindeutig richtig oder falschen Leistungsprodukten. Wir anerkennen stärker die persönliche und engagierte Auseinandersetzung mit einem Problem, die Fähigkeit methodisches Vorgehen auf neue Aufgaben anzuwenden, wir anerkennen alles, was auf steigende Selbstorganisation im Lernprozess hindeutet und wir sehen kooperatives Verhalten als hohe Leistung an.

Die anerkennenswerte Leistung suchen wir nicht mehr ausschließlich im deklarativen Wissen, also dem Wissen dass etwas ist, sondern vor allem im prozeduralen Wissen, dem Wissen wie man etwas bewirken kann. Indem wir bereit sind, weit- aus mehr Leistungsaspekte anzuerkennen, taugt der enge Schulleistungsbegriff nicht mehr. Leistung wird erst durch eine reichhaltige prozess- und produktbezogene Dokumentation und Präsentation in ihren Facetten erkennbar. Manche Leistungsaspekte kennen nur die Leistenden selbst, sie sind nicht von außen sichtbar. Eine geeignete Leistungsdokumentation muss deshalb die Schülerinnen und Schüler beteiligen.



## Neue kooperative Formen der Leistungsdokumentation

### **Dokumentation und Präsentation der Leistung durch die Schülerinnen und Schüler**

Ziel:

Bewusstwerdung des Lernprozesses, Ordnung der  
Erkenntnisse, Reflexion, Vertiefung

Für die Lehrerin: Möglichkeit, die Lernprozesse der Kinder  
besser verstehen zu lernen

### **Kriteriale Leistungsdokumentation durch die Lehrperson**

Ziel:

schneller Überblick im Klassenverband

systematische Überprüfung der Lernfortschritte

passendere Aufgabenformulierungen (Zone der nächsten  
Entwicklung)

Seit der Reformpädagogik bekannte Formen der Leistungsdokumentation wie das Portfolio gewinnen derzeit an Beliebtheit. Die Kinder sammeln in einer Mappe ihre Arbeiten, bereiten sie auf und präsentieren sie nach einem zeitlich festgelegten Abschnitt vor der Klasse, den Eltern oder einer Gruppe. Die Auseinandersetzung mit dem Kind über seine Lernprozesse gibt der Lehrperson die Möglichkeit, das Kind besser zu verstehen.

Geht man davon aus, dass alle Leistungsdokumentation letztlich dem Kind dienen soll, dann ist es unverzichtbar, dass die Lehrperson versteht, wie das Kind vorgegangen ist, wie es gelernt hat.

Es wäre jedoch zu wenig, die Lernprozesse der Kinder nur auf diese Art erschließen zu wollen. Eine systematische Überprüfung der Lernfortschritte bedarf weiterer Instrumente, die schnell zu handhaben sein müssen und dennoch ausreichend vielfältige Informationen erfassen sollen. Und schließlich besteht nach wie vor ein Kommunikationsproblem: Wir wissen zu

wenig über geeignete Möglichkeiten förderdiagnostisch gewonnene Erkenntnisse über Lerndefizite den Kindern und vor allem den Eltern in pädagogisch sinnvoller Weise zurückzumelden.

An der Entwicklung praxistauglicher Instrumente für eine förderungsorientierte Leistungsdokumentation mangelt es derzeit vor allem.

## **2 Schwerpunkte psychologischer und pädagogischer Forschung zur Leistungsvielfalt und ihrer Bedingungen**

Die Schwerpunkte der psychologischen und pädagogischen Forschung zu Leistungsvielfalt beziehen sich nicht auf solche Entwicklungsarbeiten. Das hat auch die hinter uns liegende Tagung gezeigt. Vielmehr überwiegen Untersuchungen isolierter Bedingungen oder Bedingungs Bündel von Schulleistung. Der Trend geht dahin, das Zusammenwirken verschiedener Bedingungs Bündel zu untersuchen. Worüber wir jedoch wenig wissen, ist die Beeinflussbarkeit des Bedingungsgefüges schulischen Lernens.

Besonders relevante Einflussfaktoren auf Schulleistung wurden empirisch festgestellt, darunter

- psychische Bedingungen
- sozioökonomische Bedingungen
- kommunikative und kooperative Bedingungen
- kulturelle Bedingungen und
- institutionelle Bedingungen.

Der Kollege Brügelmann hat es in seinem Vortrag schon angesprochen, dass die vorhandenen Untersuchungen der empirischen Unterrichtsforschung sich hauptsächlich auf Wirkungskomponenten in einem eher frontalen Klassenunterricht beziehen und nicht in reformpädagogisch inspiriertem Unterricht.

Auch die Forschung über psychische Bedingungen von Leistung ist selten unterrichtsbezogen. Es gibt aber eine ganze Reihe interessanter Erkenntnisse, die Hypothesen darüber zulassen, was leistungsförderlicher Unterricht beachten müsste. Hier ist nicht die Zeit das zu referieren. Die folgende Übersicht gibt einen kleinen Einblick. Sie können das lesen.

## Psychische Bedingungen von Leistungsentwicklung

- Dynamisches Wechselspiel von Emotion, Motivation und Leistung in der Ontogenese (Helmke/Pekrun 1999)
- Verhaltensweisen der Bezugsgruppen: direkte und indirekte Fähigkeitszuschreibungen, Leistungserwartungen, Gewährung von entwicklungsangemessenen Handlungsspielräumen und Bereitstellung kognitiv anregender Umwelten (Pekrun/Jerusalem 1996)
- Aspekte der Handlungsregulation: Selbstregulation, Selbstkontrolle, Aufmerksamkeitssteuerung, Energetisierungsregulation etc., Lage- und Handlungsorientierung, Kontrollüberzeugung (Kuhl 1987), Aufgabenerfahrung (Beckmann 1999)
- Das Zusammenspiel von Neugierde, Angst und kognitiver Entwicklung (Trudewind, Machowiak, Schneider 1999, Kretschmann 2001)
- Stress und Belastung (Sprangler 1999)

Immer wieder heißt es, die Schichtzugehörigkeit kläre mehr Varianz an Schulleistung auf als alle anderen Faktoren, sogar mehr als das biologische Alter. Geht man dieser Spur nach, dann finden sich zahlreiche Studien, die wiederum den Zusammenhang zwischen Schichtzugehörigkeit und weiteren, das Lernen hemmenden oder fördernden Faktoren untersucht haben.

## Sozioökonomische Bedingungen von Leistungsentwicklung

Schichtunterschiede als Bündel von Lebensbedingungen des Kindes im Elternhaus und Wohnumfeld erklären wesentlich mehr Varianz an Schulleistungen als andere Faktoren wie das biologische Alter (Hany 1997)

Einflüsse z. B. durch:

- Anregungen im Wohngebiet
- Gesundheitsbezogenes Risikoverhalten
- Bildungsansprüche und Unterstützung durch die Eltern
- Zugang zu Bildungsmedien
- Wertschätzung schulischer Bildung durch das Elternhaus
- Passung der außerschulisch erworbenen Kompetenzen zu den schulischen Anforderungen

### 3 Offene Forschungsaufgaben der Grundschulpädagogik

Die Vielzahl der Einzelbefunde kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass sie vom Kernprozess der Grundschule, dem unterrichtlichen Lernen der Kinder weit entfernt sind. Die meisten Erhebungen berücksichtigen unterrichtliche Prozesse nicht oder nur unzureichend.

Aus ihren Ergebnissen lassen sich zwar Einzelanforderungen an Lehrerinnen und Lehrer ableiten. Aber wie diese Anforderungen erfüllt werden können, bleibt weitgehend offen.

Schrader und Helmke schreiben beispielsweise in dem soeben erschienenen noch von Weinert herausgegebenen Buch „Leistungsmessungen in Schulen“:

Die Unterrichtsplanung der Lehrerinnen und Lehrer hängt zusammen mit ihrer Leistungserwartung an die Schülerinnen und Schüler. „Wie genau, flexibel und realitätsangemessen diese Leistungserwartungen sind, hängt von der Diagnosekompetenz

der Lehrkraft ab, also ihrer Fähigkeit, Schülermerkmale und Aufgabenschwierigkeiten zutreffend einzuschätzen.“<sup>1</sup>

Was heißt Diagnosekompetenz und wie können Lehrerinnen und Lehrer sie berufsbegleitend erwerben? Welche orientierenden theoretischen Grundlagen, Strategien und Ausführungshilfen benötigen sie, um solch komplexe Zusammenhänge wie Lernprozesse des Kindes und passende entwicklungsförderliche Aufgabenstellungen richtig einzuschätzen? Wie können sie diese Einschätzungen dann so dokumentieren, dass die anderen am Unterricht mit diesen Kindern beteiligten Lehrerinnen und Lehrer darauf zurückgreifen können, ohne dass tägliche umfangreiche persönliche Absprachen erforderlich sind?

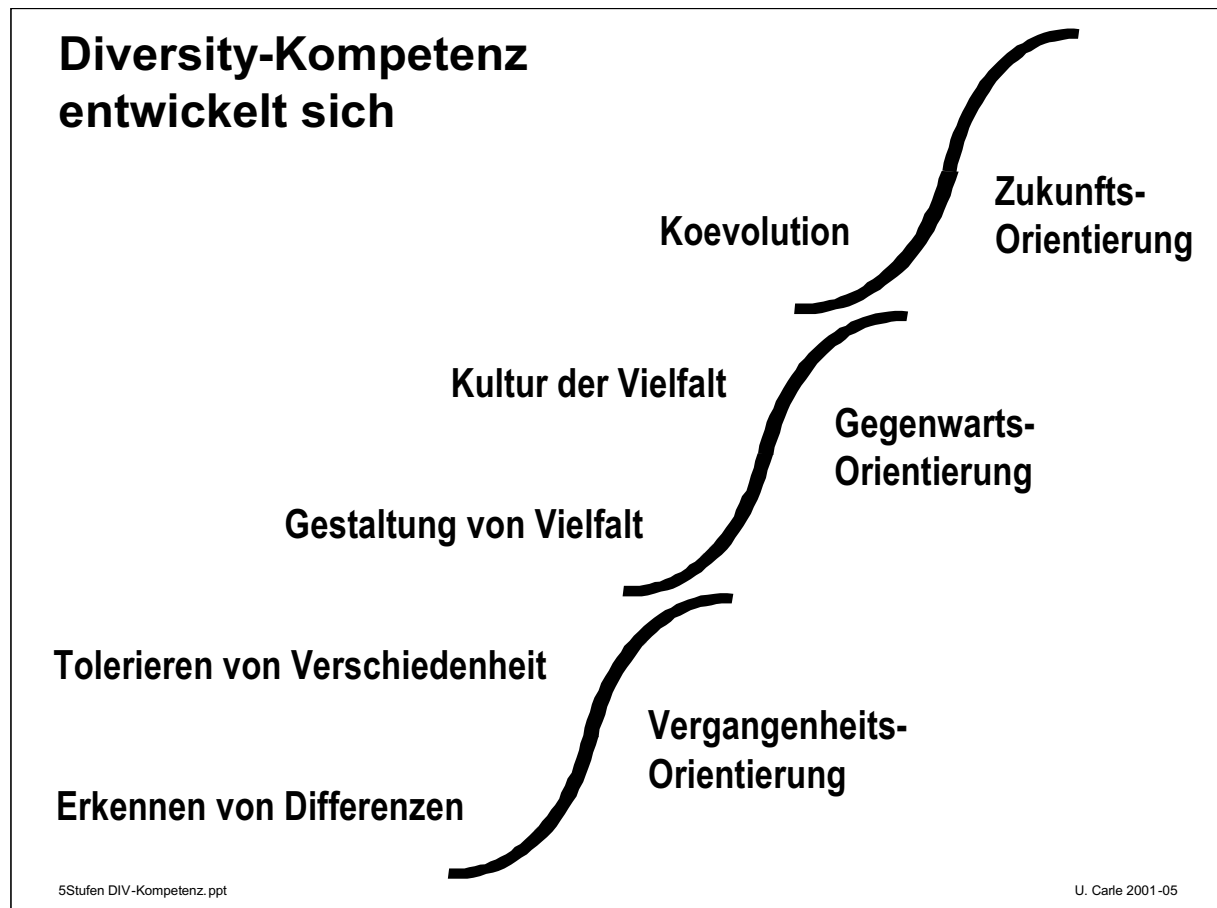
Über Verfahren der Leistungsdokumentation im Unterricht mit heterogenen Lerngruppen finden sich in der didaktischen Literatur nur wenige vergleichsweise kurze Berichte (vgl. z. B. Nicolas 1997). Im Interesse einer soliden Förderung aller Kinder ist es jedoch notwendig, über die Leistungsentwicklungen in den verschiedenen Lernbereichen kontinuierlich für alle Beteiligten verstehbare Dokumentationen anzulegen. Dazu müssen im Alltag einfach handhabbare Verfahren entwickelt werden, die ausreichend redundant sind und zugleich überschaubare und aussagekräftige Daten erbringen. Medien könnten z. B. Karteikartensysteme oder EDV-gestützte Datensammlungen sein. Es besteht ein erheblicher Bedarf Instrumente (auch Checklisten) auszuarbeiten, die eine verlässliche Dokumentation erleichtern. Die Entwicklung der Lehrpläne, neuer Systeme der individualisierten Unterrichtsplanung und solcher Instrumente sollte Hand in Hand gehen (vgl. auch Carle 1995).

Wenn Leistungsvielfalt tatsächlich zum Unterrichtsprinzip werden soll, dann muss sie darüber hinaus selbst zur Ressource für ein höheres Lehr-Lern-Niveau im Unterricht werden. Andernfalls bleibt sie eine zusätzliche Bürde, die allenfalls ethischen

---

<sup>1</sup> Schrader, Friedrich-Wilhelm/ Helmke, Andreas (2001): alltägliche Leistungsbeurteilung durch Lehrer. S. 48, In: Weinert, Franz. E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen, Weinheim: Beltz, S.48

und moralischen Grundsätzen genügt. Meines Erachtens ist die systematische Entwicklung des Unterrichts noch nicht so weit gediehen, dass Leistungsvielfalt tatsächlich als didaktische Ressource genutzt werden kann.



Am Ende meines Vortrags stelle ich fest, dass die Entwicklung professioneller Diversity-Kompetenz für die Gestaltung von Vielfalt alle Facetten schulischer Arbeit umfasst. Doch gerade an unterrichtsnaher Forschung hierfür mangelt es noch. Neben der Grundlagenforschung sollte Schulbegleitforschung an Bedeutung gewinnen. Was professionelle Diversity-Kompetenz im Schulalltag ausmacht, werden wir nur gemeinsam mit den Lehrerinnen und Lehrern untersuchen können. Hierfür wünsche ich der Grundschulforschung mehr Ressourcen.

Aufgrund unserer Schulbegleitforschung insbesondere im Schulversuch Veränderte Schuleingangsphase in Thüringen wage ich jedoch die These, dass bereits durch den Prozess der Umstellung des Unterrichts in Folge der Anerkennung von Leistungsvielfalt pädagogische Arbeit an Qualität gewinnt:

1. Indem Leistungsvielfalt zum Prinzip der Klassenzusammensetzung wird, werden Leistungsunterschiede leichter erkennbar, diagnostische Kompetenz kann leichter entwickelt werden.
2. Große Spannweiten unterschiedlicher Leistungen können nicht mehr frontal bedient werden. Lehrerinnen und Lehrer müssen sich dem Aufbau geeigneter Lernumgebungen stellen.
3. Der Aufbau solcher Lernumgebungen macht eine längerfristige und differenziertere Vorausplanung erforderlich. Indem längere Prozesse vorweggedacht werden, ist die Chance größer, dass das Materialangebot strukturierter und dadurch individuell zugänglicher wird.
4. Es ist zu erwarten, dass die Lehrperson selbst durch die intensive Auseinandersetzung im Vorfeld ein besseres Hintergrundwissen anstrebt.
5. Schließlich wird das Stoffanbieten und das direkte Unterstützen von Lernprozessen zeitlich entkoppelt, so dass der Fokus der Lehrarbeit im Unterricht stärker auf das Lernen der Kinder gerichtet werden kann und nicht auf dem Lehren liegt.
6. Die Möglichkeiten beiläufigen Lernens der Kinder voneinander werden erhöht, können beobachtet werden und bieten einen besseren Einblick, wie Kinder von sich aus an Inhalte herangehen.