

Zur systematischen Entwicklung guter Aufgaben in der Schuleingangsphase

Folien zum Vortrag auf der 5. Praxistagung „Schuleingangsphase“ des
Thüringer Instituts für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM)
am 07. Oktober 2010 in Weimar

Carle, Ursula (2010): Zur systematischen Entwicklung guter Aufgaben in der Schuleingangsphase

Zitationsvorschlag:

Carle, Ursula (2010): Zur systematischen Entwicklung guter Aufgaben in der Schuleingangsphase. Folien zum Vortrag auf der 5. Praxistagung „Schuleingangsphase“ des Thüringer Instituts für Lehrerbildung, Lehrplanentwicklung und Medien (ThILLM) am 07. Oktober 2010 in Weimar. Bremen: Universität Bremen, Arbeitsgebiet Elementar- und Grundschulpädagogik
URL: www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/Carle/2010/20101007gute_Aufgaben%28CA%29.pdf

Übersicht über die 7 Vortragsabschnitte (Thesen)

Sechs + eine Thesen und Gliederung des Vortrags

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (1 - 7)

Sieben Argumente für These 1:

- 1.1 Didaktik der Schuleingangsphase ist integrative Didaktik.
- 1.2 Aufgaben müssen zu Aufgaben des Kindes werden.
- 1.3 Die didaktische Gestaltung erfordert normativ begründete und empirisch abgesicherte Orientierungsmerkmale.
- 1.4 Integrative Didaktik berücksichtigt biografische, curriculare und situative Bedingungen (Feuser).
- 1.5 Lernsituationen sind Handlungssituationen.
- 1.6 Traditioneller Unterricht vereinfacht das Lehrerhandeln, indem allen Lernern gleiche oder sehr ähnliche Voraussetzungen unterstellt werden .
- 1.7 Lernen in der heterogenen Lerngemeinschaft ist das Zusammenspiel unterschiedlicher Akteure.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (1/7)

Didaktik der Schuleingangsphase ist integrative Didaktik

-  Dimensionen von Heterogenität sind flexibel und dynamisch, entwickeln sich ontogenetisch, phylogenetisch, soziogenetisch.
-  Integrative Prozesse sind daher niemals nur auf das Kind bezogen, sondern stehen im gesellschaftlichen Kontext und im sozialen Kontext.
-  Dimensionen von Heterogenität überlappen sich, eine Einteilung nach Gruppen (Behinderte/Nichtbehinderte, Junge/Mädchen, 1./2. Klasse etc.) und Zuweisung von Eigenschaften der Gruppierung zu einzelnen Menschen ist daher nicht sinnvoll.
-  Integrative Didaktik fragt deshalb nicht nach spezifischen didaktischen Formen für Kinder mit einem bestimmten Merkmal, sondern versucht dem Individuum in seinem Lernprozess auf die Spur zu kommen und es dabei zu unterstützen, sich die Welt anzueignen.
-  Wir erfassen nie die gesamte Realität. Vielmehr ist die wahrgenommene Heterogenität eine Konstruktion, die abhängig ist von der Perspektive, die jemand einnimmt.
-  Für Integrative Didaktik ist daher die Perspektive Integration der Lerngemeinschaft genauso relevant wie der Blick auf den Lernprozess des einzelnen Kindes.

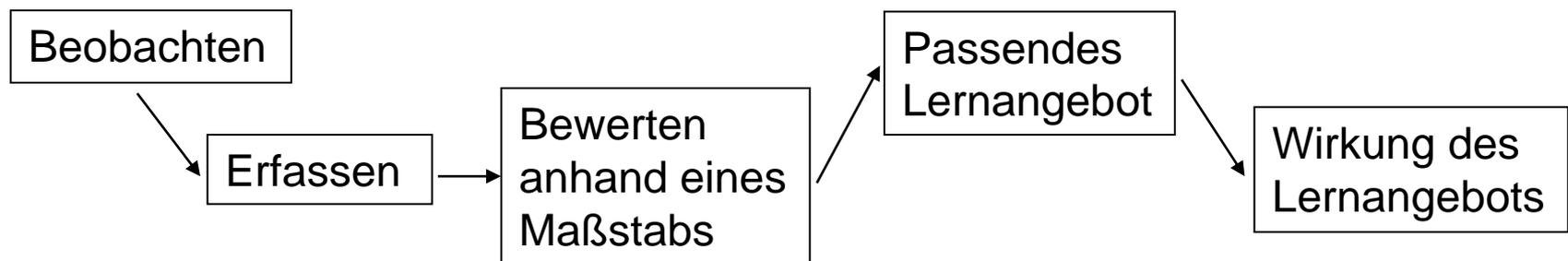


Aufgaben sind in diesem Kontext Bezugspunkte zwischen dem Bildungs-/ Lehrplan, dem Kind in seinem persönlichen Entwicklungsprozess und der Lerngruppe.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (2/7)

Aufgaben müssen zu Aufgaben des Kindes werden

- Menschen müssen an sie gestellte Aufgaben für sich selbst re-definieren. Sie machen also quasi aus der fremden Aufgabe eine neue, eine eigene Aufgabe!
- Dabei nehmen Sie geistig die Lösung der Aufgabe vorweg. Sie fragen sich: Was will die Aufgabe von mir? Wie kann ich mit meinen Mitteln da hinkommen?
- Wenn die Lehrperson das Kind als Person sieht, die sich ganzheitlich entwickelt, kann sie jede Re-Definition der von ihr gestellten Aufgabe akzeptieren, ist sie doch vom Standpunkt des Kindes aus immer richtig.
- Sie begleitet das Kind mit einfühlsamen Impulsen zu einer immer fachgerechteren Re-Definition der gestellten Aufgaben.
- Dazu muss die Lehrperson in der Lage sein, einzelne Aspekte der Entwicklung genauer zu betrachten (als Heuristik: Kompetenzen, Fähigkeiten, Fertigkeiten; Persönlichkeitsmerkmale; Umweltmerkmale).
- Entscheidend ist, dass die schulische Aufgabe zum Thema des Kindes werden kann und wird: Nur dann kann es vertieft, denkend lernen.
- Integrative Didaktik ist daher fördernde diagnostisch basierte Didaktik, die auf vertieftes Lernen zielt



1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (3/7)

Orientierungsmerkmale der didaktischen Gestaltung

Förderperspektive

- keine Defizitperspektive, sondern Orientierung an Ressourcen und Stärken

Kind als Person ansprechen – Themen eröffnen

- Heterogenität der Kinder achten und wertschätzen
- Kind als aktiven Gestalter seines Lebens – und des Unterrichts – anerkennen
- Fokus: jeder angebotene Inhalt muss erst noch zum Thema des Kindes werden

Lerngemeinschaft bilden

- anerkennen, dass Kinder von Kindern lernen
- Klassengemeinschaft sieht sich als Lerngemeinschaft, die jedes Kind mitnimmt

Anspruchsvolles Lernen

- Denken und Erkennen, nicht abarbeiten
- Aufgabentypen, die zum Denken herausfordern, auch beim Üben

Ko-konstruktive, liebevoll zugewandte Lernbegleitung

- Lehrperson interessiert sich für die Arbeiten, die Denkprozesse, die Entdeckungen der Kinder und fordert sie heraus, ohne zu dominieren

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (4/7)

Konstituierende Elemente einer Integrativen Didaktik (Prof. Dr. Georg Feuser)

1. Das Kind im Lebenslauf (Ontogenese)
2. Curricular-didaktische Orientierung (Phylogenese)
3. Situative Handlungsmöglichkeiten des Kindes (Aktualgenese)

Feuser, G. (1989): Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. In Behindertenpädagogik, 28 Jg., H 1, S. 4-48
[<http://bidok.uibk.ac.at/library/feuser-didaktik.html>]

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (5/7)

Vorstellungen von der Welt, wie sie ist und sein sollte.

Einfaches Modell der Handlungsregulation

Motiv

Was will ich? Welche Interessen habe ich?

Ziele

Wie kann ich das erreichen?

Strategien

Was tue ich?

Ausführungshandlung

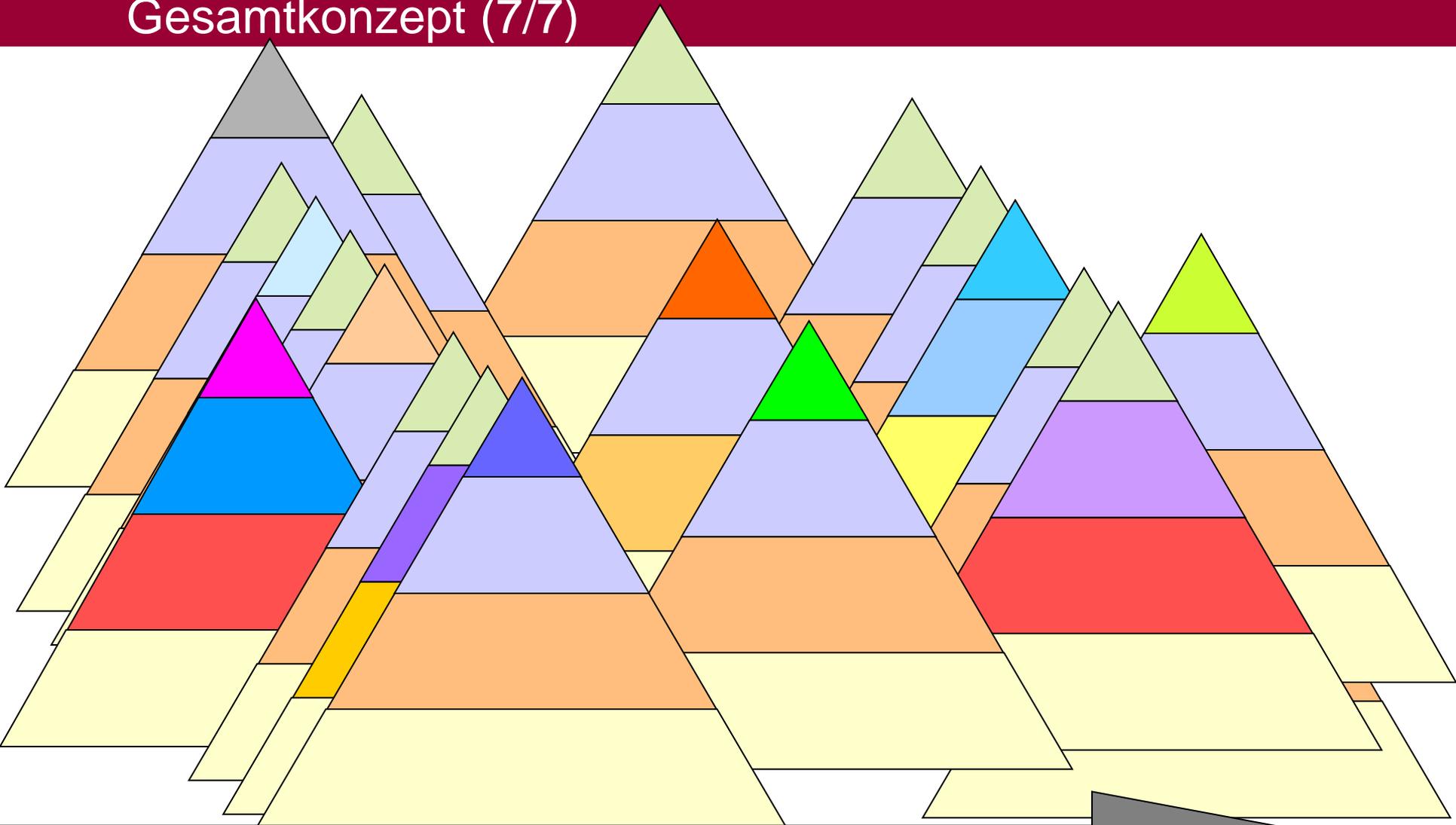
Lernen in der heterogenen Lerngemeinschaft

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (6/7)

Traditioneller Unterricht versuchte alle Lerner auf allen Ebenen des Handelns zu einer homogenen Lerngruppe zusammen zu fassen:

- durch Vorgabe eines gemeinsamen Weltbildes
- durch Vorgabe gleicher Lernziele für alle
- durch Vorgabe gleicher Lernstrategien und -strukturen (z.B. Zeitrahmen, Medien, Abläufe)
- durch Vorgabe der Ausführungsweisen, teils bis ins Detail (z.B. Lösungswege)

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept (7/7)



Lernen in der heterogenen Lerngemeinschaft

Das waren die Argumente zu These 1.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.

3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
Gibt es zu dieser These Fragen, Einwände, Widerspruch?

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.

5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.

7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

Nun zur nächsten These 2

Sechs Thesen und Gliederung des Vortrags

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
- 2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.**
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (1 - 8).

Acht Argumente für These 2:

- 2.1 Hantieren mit Schriftmaterial ist eine Voraussetzung für spätere systematische Nutzung.
- 2.2 Frühes Lernen bildet die Grundlage für elaborierte Weltvorstellungen.
- 2.3 In der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt lernt das Kind die Sprache.
- 2.4 Das Kind lernt verschiedene Voraussetzungen für das Schreiben parallel.
- 2.5 Vom Hantieren über das Vorlesen zu den ersten Phasen des Schriftspracherwerbs zeigt das Kind Neugierde und Schaffensdrang.
- 2.6 Das Kind entdeckt, dass es mit Schrift Erlebnisse festhalten und anderen zugänglich machen kann.
- 2.7 Der Erwerb schriftlicher Textkompetenz erfordert individuelle Übung und Resonanz von wichtigen Partnern.
- 2.8 Aus Neugierde und Schaffensdrang erwächst allmählich „stabiles“ Interesse und gezieltes methodisches Arbeiten auch in fachlichen Fragen.

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (1/8).

Was lernt das Baby beim Hantieren?



2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (2/8).

Frühes Lernen bildet die Grundlage für elaborierte Weltvorstellungen.



Kinder entwickeln von Geburt an Vorstellungen darüber, wie die Welt ist und wie sie sein sollte.

Sie haben eigene Theorien über Zusammenhänge.

Wenn sie feststellen, dass ihre Theorien nicht mehr passen, ändern sie ihre Vorstellungen – oder sie passen die Welt ihren Vorstellungen an.

=> Conceptual Change

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (3/8).



In der handelnden Auseinandersetzung mit der Welt lernt das Kind die Sprache.

- Laute
- Bedeutung
- Grammatik
- Kommunikation

Das Kind erwirbt Begriffe,
es begreift die Welt

Es entsteht eine komplexer werdende
Kommunikation in der
Bezugsperson-Kind-Dyade

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (4/8).

Das Kind lernt verschiedene Voraussetzungen für das Schreiben parallel, z.B.:

- Es lernt die Sprache gliedern (Wörter)
- den Symbolcharakter von Bildern/ Grafiken erkennen
- Wissen wofür man Schriftlichkeit brauchen kann
- feinmotorische Fähigkeiten entwickeln
- Laute diskriminieren (hörend und sprechend)
- usw.

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (5/8).



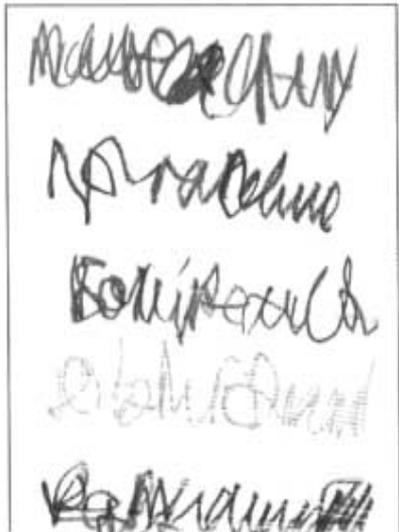
Hantieren



Vorlesen

HKEIK
HKEIK
HEEK
HEKE

**logographemische
Phase: Wortbilder**



Mit dem Kritzeln
beginnt das
Schreiben
◀ ● ● ● ● ● ● ● ●



**alphabetische Phase: Laut-
/Buchstabe-Kombination**

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (6/8).

JULIUS
WO MEIN
PRUDER
BASGIK BATL
GESCHPIT HGT
UND JEHS
IST DER
REI DEN
HIN

2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (7/8).

Erwerb von schriftlicher Textkompetenz

www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=882



2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang (8/8).

Das wird schließlich aus der Neugierde und dem Schaffensdrang:

- Aus Neugierde wird Interesse und Freude an guten Ergebnissen.
- Aus Schaffensdrang wird zielgerichtetes und methodisches Lernen und Arbeiten.

Das waren die Argumente zu These 2.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
- 2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.**
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

**Gibt es zu dieser These Fragen,
Einwände, Widerspruch?**

Sechs Thesen und Gliederung des Vortrags

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.

3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben (1 - 3).

Drei Argumente für These 3:

- 3.1 Lesen lernen Kinder informell in Familie und Kindergarten oder formell in der Schule.
- 3.2 Für das Kind zu schwierige Aufgaben können diagnostisch genutzt werden.
- 3.3 Fördernd wirken Aufgaben hingegen wirken nur, wenn das Kind sie (evtl. mit Hilfe) erfolgreich lösen kann.

3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben (1/3).

Lesen lernen Kinder informell in Familie und Kindergarten **oder formell in der Schule**

Untersuchung von FrühleserInnen (E. Neuhaus-Siemon 1993) -
Zugänge der meisten FrühleserInnen zur Schrift:

- Eigene Neugier.
- Modelle in der Familie.
- Ansprechpartner für Fragen, wenn sie nicht weiterkamen.
- Lesen wurde zur Gewohnheit.
- Wenn Kinder an den Inhalten von Büchern interessiert waren.
- Es gab Kinder mit schwach entwickelter Lesefertigkeit, aber gutem Sinnverständnis (und umgekehrt).

Neuhaus-Siemon, E. (1993): Frühleser in der Grundschule. Leseleistung, Lesegewohnheiten und Schulerfolg. Bad Heilbrunn/Obb. 1993

3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben (2/3).

Versuche zum Lesenlernen

Vorschulkinder und Schulanfänger "*Gezinktes Memory*" jeweils zwei gleiche Spielkarten, mit dem Bild nach unten. Die wörtliche Bezeichnung (z. B. Kirche, Kirsche, Brot, Boot) auf der Rückseite aufgedruckt, also sichtbar.

- 1. Gruppe: räumte das Spielfeld in einem Zug auf.
- 2. Gruppe: ignorierte die Schrift
- 3. Gruppe: ignorierten die Feinheiten, deckten zunächst z.B. Kirche und Kirsche auf, waren empört, dass das Ergebnis zwei ungleiche Bilder waren, begannen genauer die Schriftzüge zu vergleichen

Nicht Buchstaben oder Wörter auswendig lernen, sondern das System verstehen, ist entscheidend für Lesen und Schreiben lernen.



3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben (3/3).

Kurze Übung:

Skizzieren Sie differenzierte Förderangebote für die drei Gruppen von Neuhaus-Siemon

1. Gruppe: räumte das Spielfeld in einem Zug auf.
2. Gruppe: ignorierte die Schrift
3. Gruppe: ignorierten die Feinheiten, deckten zunächst z.B. Kirche und Kirsche auf, waren empört, dass das Ergebnis zwei ungleiche Bilder waren, begannen genauer die Schriftzüge zu vergleichen

Das waren die Argumente zu These 3.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.

3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

**Gibt es zu dieser These Fragen,
Einwände, Widerspruch?**

Nun zur nächsten These 4

Sechs Thesen und Gliederung des Vortrags

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
- 4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.**
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen (a - d) – Leons Schulstart (1 - 14)

Fünfzehn Argumente und Analysereihe für These 4:

Argumente und Begrifflichkeiten:

- 4 a) Vom Schulfach aus
- 4 b) Allgemeindidaktisch

Versuchsreihe:

- 4.1 Leon malt seine Familie – 1. Schultag.
- 4.2 Zweite Schulwoche – Wochenplanarbeit: geometrische Formen
- 4.3 Leon schaut bei einem Programm für Fortgeschrittene zu.
- 4.4 Leon erobert in der altersgemischten Klasse den Computerplatz für Fortgeschrittene.
- 4.5 Wie selbstverständlich bearbeitet Leon die Aufgabe.
- 4.6 Was passiert, wenn wir Leon ein Arbeitsblatt aus dem Ordner der zweiten Klasse aussuchen lassen?
- 4.7 Leon wählt: Muster übertragen.
- 4.8 Leon entdeckt, dass er über den Rand malt und dass andere ein Lineal benutzen.
- 4.9 Leon versucht den Überblick zu behalten.
- 4.10 Kurze Übung: Leons Profil (aus Schulfachsicht und allgemeindidaktisch)
- 4.11 „Vergleichsarbeiten“.

Mögliche Analysemodelle

- 4 c) Begabungsmodell
- 4 d) Bedingungsgefüge der Lern- und Leistungsergebnisse

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen

Fünfzehn Argumente und Analysereihe für These 4:

Argumente und Begrifflichkeiten

- 4 a) Vom Schulfach aus
- 4 b) Allgemeindidaktisch

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – vom Schulfach aus betrachtet (a)

Vom Schulfach Mathematik aus gedachte Anforderungsbereiche

In den KMK-Standards für den Mathematikunterricht in der Grundschule werden drei Anforderungsbereiche unterschieden:

Anforderungsbereich „Reproduzieren“ (AB I)

Das Lösen der Aufgabe erfordert Grundwissen und das Ausführen von Routinetätigkeiten.

Anforderungsbereich „Zusammenhänge herstellen“ (AB II)

Das Lösen der Aufgabe erfordert das Erkennen und Nutzen von Zusammenhängen.

Anforderungsbereich „Verallgemeinern und Reflektieren“ (AB III)

Das Lösen der Aufgabe erfordert komplexe Tätigkeiten wie Strukturieren, Entwickeln von Strategien, Beurteilen und Verallgemeinern.

Quelle: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Mathe-Primar.pdf, S. 13

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – vom Schulfach aus betrachtet (a)

Vom Schulfach Deutsch aus gedachte Anforderungsbereiche

In den KMK-Standards für den Deutschunterricht in der Grundschule werden drei Anforderungsbereiche unterschieden:

Anforderungsbereich „Wiedergeben“ (AB I)

In diesem Anforderungsbereich geben die Schülerinnen und Schüler bekannte Informationen wieder und wenden grundlegende Verfahren und Routinen an.

Anforderungsbereich „Zusammenhänge herstellen“ (AB II)

In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler vertraute Sachverhalte, indem sie erworbenes Wissen und bekannte Methoden anwenden und miteinander verknüpfen.

Anforderungsbereich „Reflektieren und beurteilen“ (AB III)

In diesem Anforderungsbereich bearbeiten die Schülerinnen und Schüler für sie neue Problemstellungen, die eigenständige Beurteilungen und eigene Lösungsansätze erfordern.

Quelle:

www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_10_15-Bildungsstandards-Deutsch-Primar.pdf, S. 17

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – allgemeindidaktisch betrachtet (b)

Vom Kind aus betrachtete Anforderungen

- Das junge Kind lernt nicht in Fächern.
- Seine Lernvoraussetzungen können an fachlichen Anforderungen vorbeigehen.
- Kinder haben auch Lernvoraussetzungen, die Erwachsene nicht auf Anhieb erkennen.
- Unterschiedliche Lernvoraussetzungen können einander kompensieren.
- Als Heuristik für persönliche und soziale Lernvoraussetzungen können Begabungs- und/oder Leistungsmodelle dienen.

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – allgemeindidaktisch betrachtet (b)

Anforderungen an das Kind verstehen und gestalten

- Welche Ressourcen hat das Kind, um Anforderungen von Aufgaben zu bewältigen?
- Welche dieser Ressourcen kann es in schulischen Situationen aktivieren?
- Welche Ressourcen kann das schulische Umfeld dem Kind zur Verfügung stellen?
- Welche der zur Verfügung gestellten Ressourcen nimmt das Kind in der Situation an?

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – allgemeindidaktisch betrachtet (b)

Der Mensch als Unternehmer seiner Kompetenzen.

Das Individuum ist ein Unternehmer seiner Kompetenzen. Es konstruiert seine Kompetenzen, in dem es seine Ressourcenausstattung kombiniert und mobilisiert.

(Vgl.: Zentralstelle für Weiterbildung der Lehrpersonen (Hrsg.): Sonderpublikation Kompetenzen 3, Luzern 1998)

Ressourcen sind: Temperament, Begabungen, kulturspezifische Erfahrungen, Interessen, Motive, implizites und explizites Wissen, Fakten- bzw. lexikalisches Wissen, Fertigkeiten, Erfahrung in ähnlichen Situationen, Arbeitsmethoden, physische Ressourcen (z. B. Kraft, Schnelligkeit, Geschicklichkeit), soziale Ressourcen (z. B. Fragen können, Kooperieren), Umfeldressourcen (Zugänge zu Wissen und Erfahrung), psychische Ressourcen (Interesse, Durchhaltevermögen, Belastbarkeit, Stressresistenz, sich gegen Störungen abschirmen können, Gedächtnis etc.) usw.

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen

Versuchsreihe

- 4.1 Leon malt seine Familie – 1. Schultag.
- 4.2 Zweite Schulwoche – Wochenplanarbeit: geometrische Formen
- 4.3 Leon schaut bei einem Programm für Fortgeschrittene zu.
- 4.4 Leon erobert in der altersgemischten Klasse den Computerplatz für Fortgeschrittene.
- 4.5 Wie selbstverständlich bearbeitet Leon die Aufgabe.
- 4.6 Was passiert, wenn wir Leon ein Arbeitsblatt aus dem Ordner der zweiten Klasse aussuchen lassen?
- 4.7 Leon wählt: Muster übertragen.
- 4.8 Leon entdeckt, dass er über den Rand malt und dass andere ein Lineal benutzen.
- 4.9 Leon versucht den Überblick zu behalten.
- 4.10 Kurze Übung: Leons Profil
(aus Schulfachsicht und allgemeindidaktisch).
- 4.11 „Vergleichsarbeiten“.

Fünfzehn Argumente und
Analysereihe für These 4:

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (1/11)

Erster Schultag: Leon malt seine Familie



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (2/11)

Zweite Schulwoche – Wochenplanarbeit:
geometrische Formen.



Fasziniert schaut
Leon den
Kindern am
Computer zu.

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (3/11)

Leon schaut auch zu bei einem Programm für Fortgeschrittene.



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (4/11)

Leon erobert in der altersgemischten Klasse den Computerplatz für Fortgeschrittene.

Offenbar kennt er sich mit der Handhabung der Maus aus.

Er hat den anderen Kindern abgeschaut, wie man die Figuren dreht und verschiebt.



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (5/11)

Wie selbstverständlich bearbeitet Leon die Aufgabe.



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (6/11)

Was passiert, wenn wir Leon ein Arbeitsblatt aus dem Ordner der zweiten Klasse aussuchen lassen?

Die Aufgaben der Zweitklässler sind komplizierter, ähnlich wie bei den Computerprogrammen:

- „Der Fliesenleger“ für die Erstklässler.
- „Die Figurenkünstlerin“ für die Zweitklässler.

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (7/11)

Leon wählt: Muster übertragen.

Er zeichnet sich zuerst in blau die auf dem Blatt gestrichelten Hilfslinien nach. Dann schaut er die Vorlage an und entdeckt, dass die Mitte und alle äußeren Zacken schwarz sind.



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (8/11)

Leon entdeckt, dass er über den Rand malt und dass andere ein Lineal benutzen.

Leon nutzt das Lineal nicht für Linien, sondern als Randbegrenzung beim Ausmalen.

Nach kurzer Zeit gibt er das wieder auf. Offenbar ist ihm das zu mühsam oder zu langsam.



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (9/11)

Leon versucht den Überblick zu behalten.

Leons neue Strategie: Er markiert alle Felder, die er schwarz malen will.

Mit dieser Strategie gelingt ihm die Fertigstellung des Bildes.



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (10/11)

Kurze Übung (1):

Leons Profil vom fachlichen Standpunkt aus.

Das kann Leon schon gut:

Damit hat Leon noch Schwierigkeiten:

Welche Aufgaben könnte man Leon als nächstes anbieten?

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (10/11)

Kurze Übung (2):

Leons Profil vom allgemeindidaktischen Standpunkt aus.

Diese persönlichen Ressourcen hat Leon erfolgreich eingebracht:

Damit hat Leon noch Schwierigkeiten:

Welche Aufgaben könnte man Leon als nächstes anbieten?

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Leons Schulstart (11/11)

1. Klasse „Vergleichsarbeiten“ 2. Klasse



4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen

Fünfzehn Argumente und
Analysereihe für These 4:

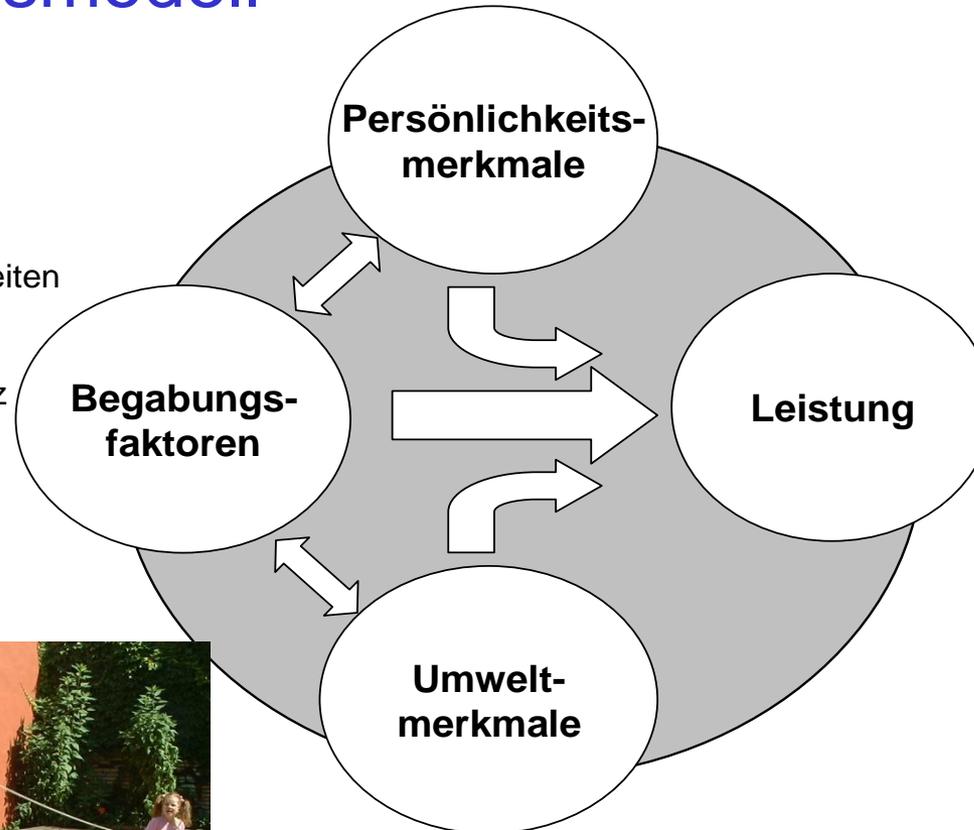
Analysemodelle

- 4 c) Begabungsmodell
- 4 d) Bedingungsgefüge der Lern- und Leistungsergebnisse

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Analysemodelle (c)

Das Münchner Begabungsmodell

- Stressbewältigung
- Leistungsmotivation
- Arbeits- /Lernstrategien
- (Prüfungs-) Angst
- Kontrollüberzeugungen



- Intellektuelle Fähigkeiten
- Kreative Fähigkeiten
- Soziale Kompetenz
- Praktische Intelligenz
- Künstlerische Fähigkeiten
- Musikalität
- Psychomotorik

- Mathematik
- Naturwissenschaften
- Technik
- Informatik
- Schach
- Kunst (Musik, Malen)
- Sprachen
- Sport
- Soziale Beziehungen

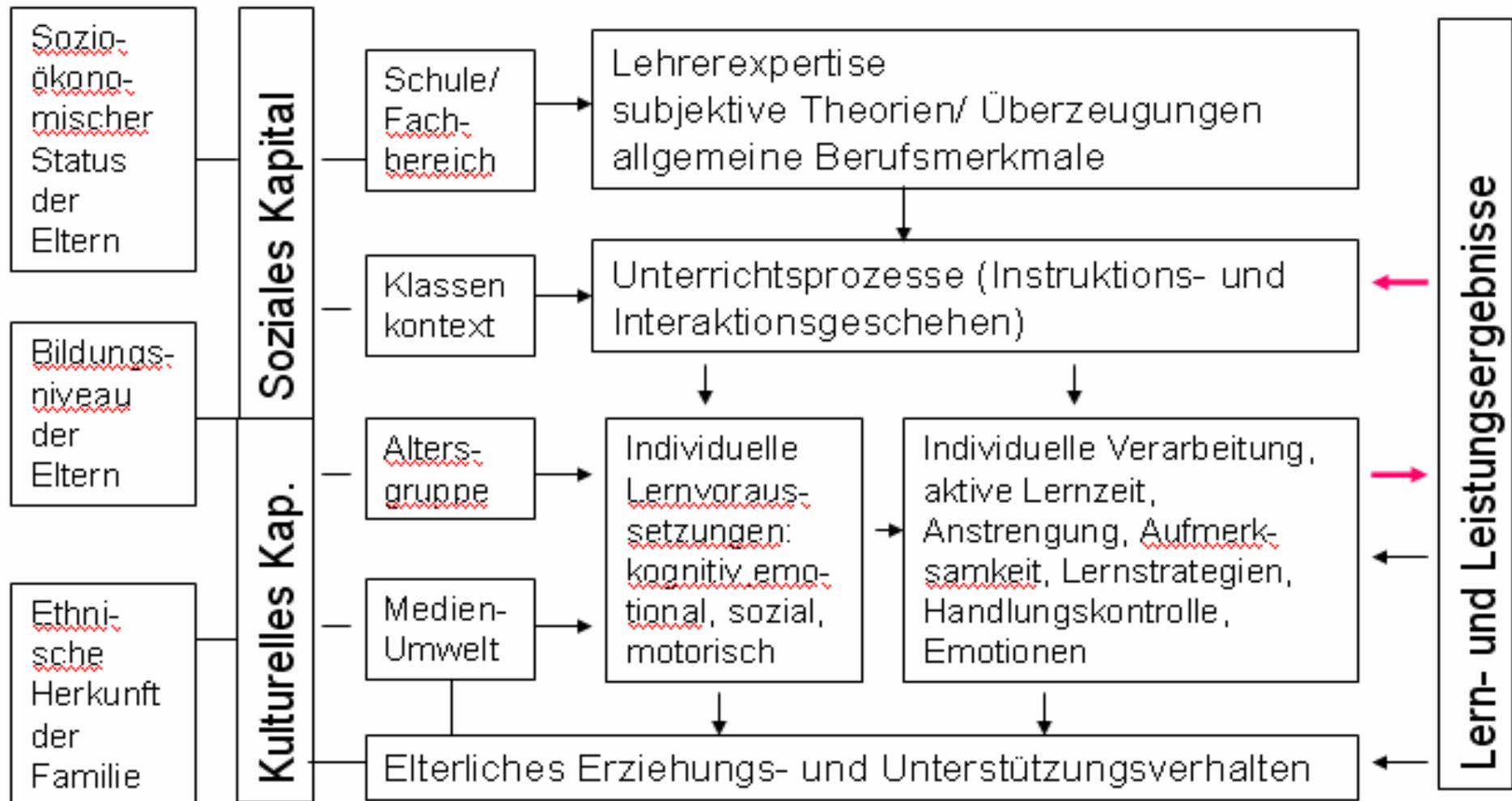
- Familiäre Lernumwelt
- Familienklima
- Instruktions- / Unterrichtsqualität
- Klassenklima
- Kritische Lebensereignisse



Modell von Hany nach:
Elke Gemeinhardt (2007):
Begabung: Modelle und
Konzeptionen.
In: Hahn, Heike; Möller, Regina;
Carle, Ursula (Hrsg.):
Begabungsförderung in der
Grundschule.
Baltmannsweiler: Schneider

4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen – Analysemodelle (d)

Bedingungsgefüge schulischer Lern- und Leistungsergebnisse



Das waren die Argumente zu These 4.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
- 4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.**
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

Gibt es zu dieser These Fragen,

Einwände, Widerspruch?

Nun zur nächsten These 5

Sechs Thesen und Gliederung des Vortrags

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
- 5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.**
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

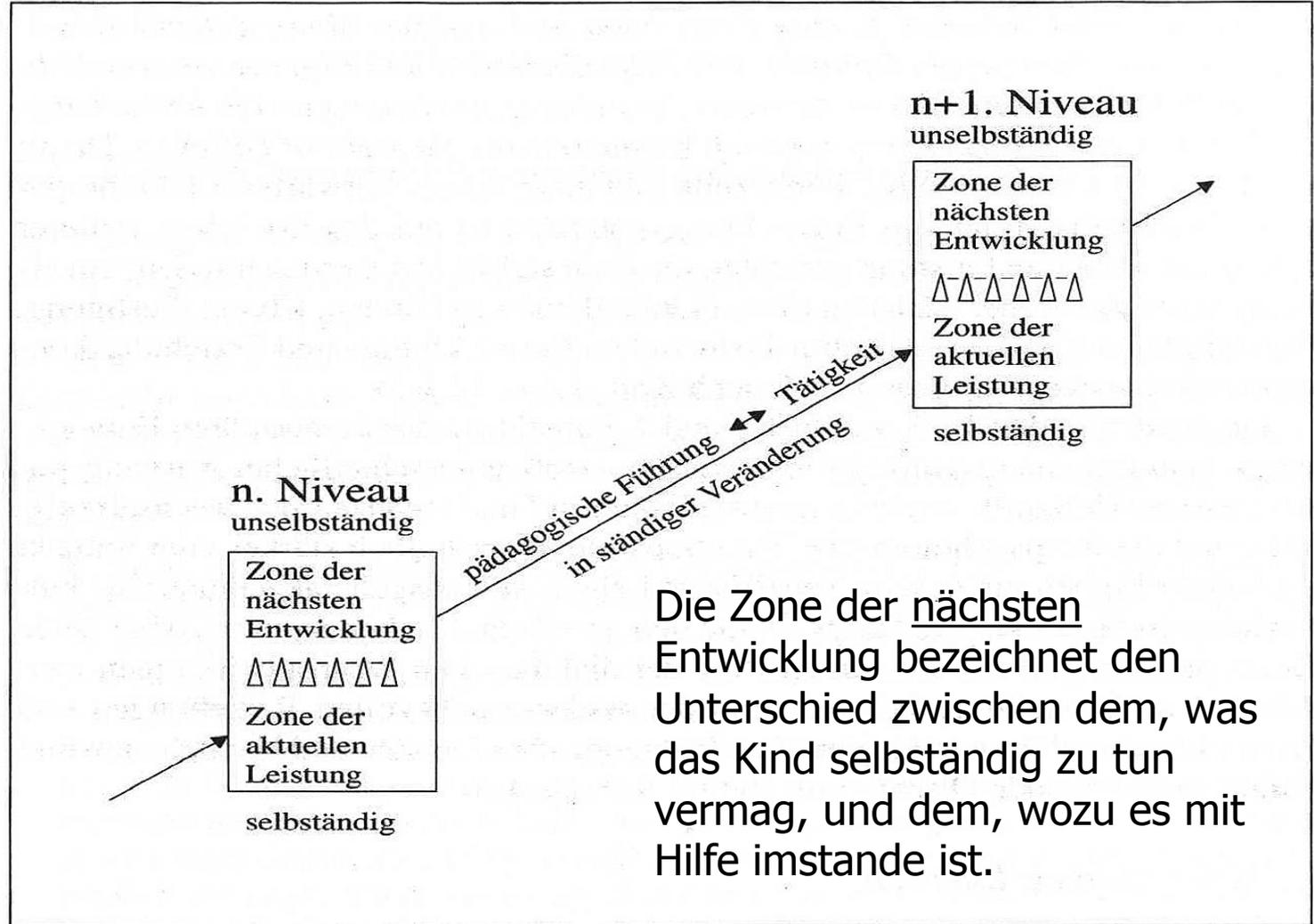
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen (1 - 5).

Fünf Argumente für These 5:

- 5.1 Die Zone der nächsten Entwicklung kann vom Kind mit minimalen Hilfen erreicht werden.
- 5.2 Diese Hilfen müssen in der langfristigen, mittelfristigen und kurzfristigen Planung vom Lehrplan bis zur konkreten Aufgabenkonstruktion berücksichtigt werden.
- 5.3 Für die kurzfristige Planung muss die Aufgabenanalyse nicht nur aus Sicht des Faches, sondern in der Schuleingangsphase vor allem aus der Sicht des Kindes erfolgen.
- 5.4 Darstellungsformen für differenzierte Anforderungen sollten der Komplexität der zusammenwirkenden Faktoren gerecht werden.
- 5.5 Kompetenzraster sind nicht nur für fachliche Anforderungen, sondern auch für Softskills möglich.

5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen (1/5).

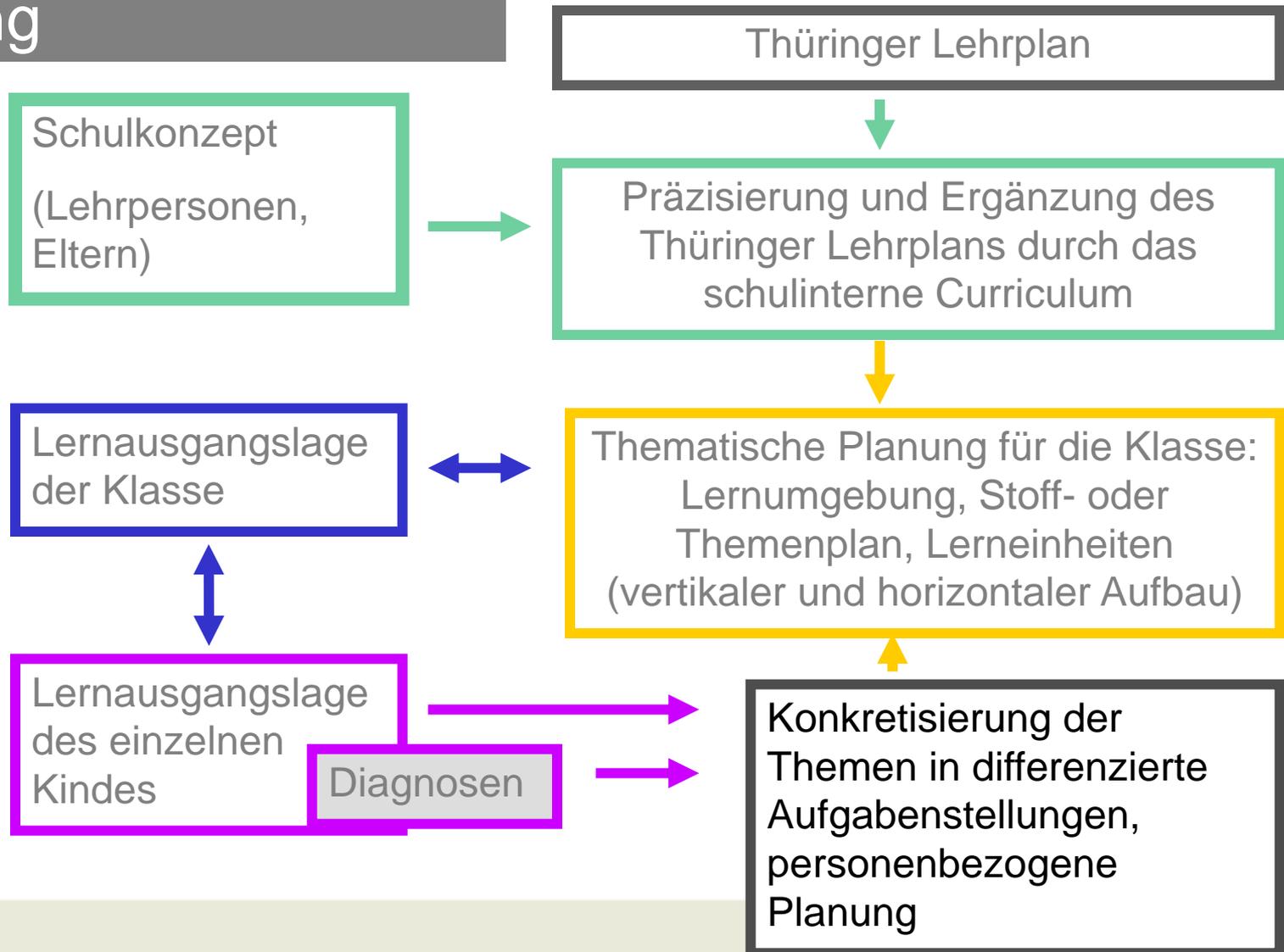
Zone der nächsten Entwicklung



Wygotskis Modell der zwei Entwicklungszonen nach Lompscher, J. (Hrsg.) (1988):
Persönlichkeitsentwicklung in der Lerntätigkeit. Berlin: Volk und Wissen

5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen (2/5).

Planung



5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen (3/5).

Was muss Anna können, um einzukaufen?

Was muss Timo als Verkäufer können?

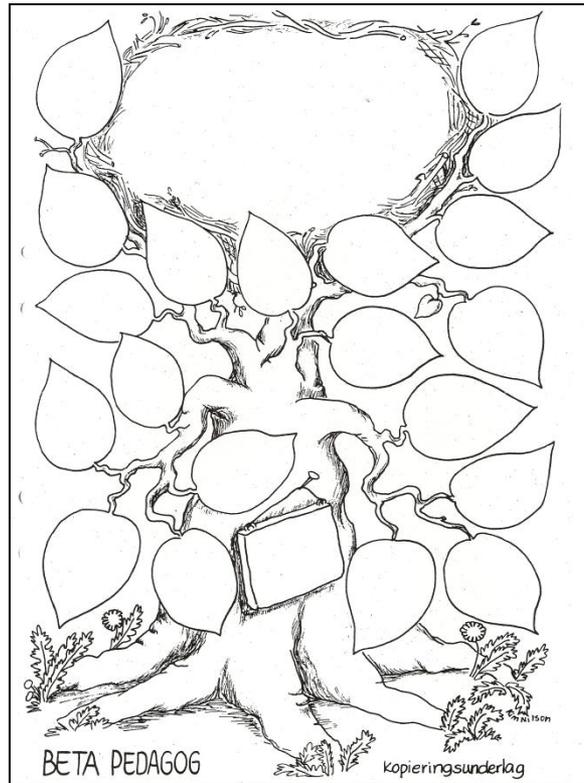
- Aufgabe und Teilaufgaben definieren
- Nötige Lösungskompetenzen als Anforderungen beschreiben
- Hilfen für die einzelnen Anforderungsbereiche finden



Teilaufgabe Anna	Anforderungen	Mögliche Hilfsmittel/Hilfe

5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen (4/5).

Darstellungsformen für differenzierte Anforderungen



5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen (5/5).

	A1	B1	B2
Selbststeuerung ...mache ich in eigener Regie,...	Ich kann einfache Aufgaben übernehmen, wenn sie klar umrissen sind, bin aber auf Anweisungen und Ermahnungen angewiesen. Ich kann Arbeiten, die ich zu erledigen habe, in mein Layout eintragen, wenn es verlangt wird.	Ich kann die mir aufgetragenen Arbeiten planen und einteilen, wenn ich weiß, was von mir erwartet wird und wenn ich dabei unterstützt werde. Ich kann das Layout so führen, dass ich nichts vergesse. Ich kann im Lerntagebuch festhalten, wie ich etwas gelernt habe und merken, was ich wirklich verstanden habe.	Ich kann meine Arbeiten organisieren, sinnvoll einteilen und mich daran halten. Dabei kann ich Schwierigkeiten erkennen und Risiken abwägen. Ich kann erklären, wie ich an Dinge herangehe und mir bewusst machen, aus welchen Gründen und Absichten ich bestimmte Verhaltensweisen an den Tage lege.
Kreativität ...mit Phantasie,...	Ich kann andere Lösungen finden, wenn mir jemand sagt, wie ich arbeiten soll.	Ich kann Alternativen zu meiner Arbeitsweise finden, wenn ich Zeit habe und mir jemand Anregungen gibt. Ich kann ein paar Methoden (z.B. Mindmaps, Graf-Iz) anwenden, wenn ich daran denke oder mich jemand daran erinnert.	Ich kann Ideen entwickeln, verschiedene Methoden des Arbeitens und Lernens anwenden und Beispiele von anderen in mein Handeln einbeziehen. Wenn ich nicht mehr weiter weiß, kann ich mit einer Skizze oder einer anderen Methode neue Lösungsansätze finden.
Qualität ...hohem Anspruch,...	Ich kann für kurze Zeit korrekt und sauber arbeiten, wenn ich immer wieder daran erinnert werde. Es sind aber Kontrollen nötig, damit ich es nicht beim erstbesten Resultat bewenden lasse.	Ich kann mich in eine Arbeit vertiefen, wenn ich einmal angefangen habe. Ich kann Verbesserungsmöglichkeiten suchen und sie umsetzen, wenn ich dazu angespornt werde. Wenn aber etwas nicht auf Anhieb gelingt, wende ich mich bequemerem Dingen zu.	Ich kann hohe Ansprüche an mich und meine Leistungen stellen und mehr tun, als verlangt wird und Dinge zu Ende führen, wenn das Thema mich interessiert. Ich kann produktiv arbeiten und Termine einhalten, auch wenn Hindernisse zu überwinden sind.
Interaktion ...in konstruktiver Zusammenarbeit...	Ich kann mich für andere (z.B. Kollegen) einsetzen, wenn es nötig ist. Dabei kann ich Bedürfnisse anderer und die damit verbundenen Grenzen akzeptieren, wenn mir jemand klar sagt, was ich darf und was nicht.	Ich kann mit Menschen, die ich gut kenne, ohne Schwierigkeiten zusammen arbeiten und Gedanken austauschen. Ich halte mich eher zurück, wenn ich nicht sicher bin. Ich kann den Anliegen der anderen Rechnung tragen, wenn meine Bedürfnisse auch respektiert werden.	Ich kann mich aktiv am Lerngeschehen beteiligen und mich für gemeinsame Lösungen und positive Entwicklungen einsetzen, wenn ich merke, dass andere mich dabei unterstützen. Ich kann Bedürfnisse anderer respektieren und sorgfältig umgehen mit Dingen und Informationen, die mir anvertraut sind.
Commitment ...und mit Begeisterung...	Ich kann mich zwingen, etwas zu tun oder auswendig zu lernen, wenn eine Konsequenz droht oder eine Belohnung wartet.	Ich kann mich mit Dingen befassen, die mich interessieren. Manchmal kann ich das sogar unabhängig von irgend welchen Konsequenzen.	Ich kann Freude an meinen Aktivitäten entwickeln, wenn ich mir einen Ruck gebe und mich darauf einlasse. Ich kann in solchen Situationen Spass an mir und am Lernen entwickeln.

Das waren die Argumente für These 5.

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht für die Fächer, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
- 5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.**
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

**Gibt es zu dieser These Fragen,
Einwände, Widerspruch?**

Nun zur nächsten These 6

Sechs Thesen und Gliederung des Vortrags

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
- 6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.**
7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser (1 – 8)

Sieben Argumente plus einige Quellen für These 6:

6.1 Vom „Eigensinn“ der kindlichen Aufgabenlösung

Der „Cognitive Apprenticeship“-Ansatz:

6.2 Was leistet der Cognitive Apprenticeship-Ansatz?

6.2 Welche Intentionen kann man mit diesem Ansatz verfolgen?

6.3 Welche Sequenzierung des Angebots wird als sinnvoll erachtet?

6.4 Welche soziale Einbindung wird für nötig gehalten?

6.5 Merkmale guter Lernumgebungen

6.6 Methoden der Lernbegleitung 1/2

6.7 Weiterführende Quellen

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser (1/8)

Vom „Eigensinn“ der kindlichen Aufgabenlösung

Kinder setzen Aufgaben nicht eins zu eins um, sondern bauen sich aus der gestellten Aufgabe eine eigene. Aufgaben, die diesen Umbauprozess strikt verengen, führen nicht über Reproduktion hinaus. Die Zone der nächsten Entwicklung kann so nicht erreicht werden.

Bei guten Aufgaben geht das Kind von seinen eigenen Konzepten aus. Lernen bedeutet, dass es diese Konzepte umbaut und um neue Erkenntnisse erweitert. Gelegentlich kommt es zu Aha-Erlebnissen (Conceptual Change).

Nur wenn die Lehrperson versteht, von welchen Konzepten ausgehend sich das Kind die gestellte Aufgabe neu zurechtgelegt hat, kann sie den Lernprozess des Kindes richtig einschätzen. Verstehen setzt Zuhören, Fragen, einfühlsames Kommunizieren voraus.

Die Lehrperson unterstützt lernbegleitend das Kind mit Impulsen und minimalen Hilfen. Damit diese vom Kind aufgegriffen werden können, müssen sie an die Erfahrungen und Lösungsideen des Kindes anschließen.

[Bildquelle: www.lerndialog.uzh.ch/index.html](http://www.lerndialog.uzh.ch/index.html)



6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (2/8).

Was leistet der Cognitive Apprenticeship-Ansatz?

Der „Cognitive Apprenticeship“-Ansatz,
die Lehre vom begleiteten Lernen in realistischen Kontexten –
Beispiel für ein unterrichtsmethodisches Konzept

- Der „Cognitive Apprenticeship“-Ansatz zählt zu den neueren, konstruktivistisch geprägten Instruktionsmodellen.
- Er ist geeignet für die Einführung in gesellschaftlich vorhandenes Wissen und Können.
- Basisvorstellung: Wygotsky's „Zone der nächsten Entwicklung“.
- Der Ansatz sagt jedoch über normative Aspekte der Inhaltswahl nichts aus. Hier bietet sich die kritisch-konstruktive Didaktik an.

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (3/8).

Intentionen:

- Unterstützung des Erwerbs bereichsspezifischen Wissens (ansetzend an den aktuellen Konzepten des Kindes)
- Vermittlung heuristischer Strategien (Rezepte, Tricks, Handlungsrezepte)
- Vermittlung von Handlungsregulationsstrategien (zur Kontrolle und Regulierung der Lernhandlungen)
- Vermittlung von Lernstrategien (Vorgehensweisen bewussten Wissenserwerbs, z.B. Experimentieren, Üben...)

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (4/8).

Sequenzierung:

- **Zunehmende Komplexität:**
Aufgaben werden an das subjektive Schwierigkeitsempfinden des Lernenden angepasst und in ihrem Schwierigkeitsgrad sukzessive gesteigert.
- **Zunehmende Perspektivität:**
Die Vielfalt der Blickwinkel und Zugänge zu einer Problemlösung wird immer mehr erhöht, so dass die Kinder die Möglichkeit und die Notwendigkeit haben, zwischen den Zugängen auszuwählen.
- **Allgemeine vor spezifischen Fähigkeiten:**
Gesamtkonzept und die übergeordneten Ziele sollen am Anfang zur Orientierung dargestellt werden. Allgemeine Fähigkeiten sind vorrangig, z. B. sollen Kinder zunächst inhaltliche Texte schreiben und nicht durch Konzentration auf Rechtschreiben im inhaltlichen Schreibfluss gehemmt werden. Die Rechtschreibkontrolle erfolgt dann, wenn der Zweck des Textes erfordert (z.B. wenn er anderen zugänglich gemacht werden soll).

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (5/8).

Soziale Einbindung:

- **Situiertes Lernen:**
Problemlösendes Lernen an realen Zusammenhängen, in echten Situationen steht im Mittelpunkt.
- **Expertenkultur:**
Kinder beobachten Experten bei der Arbeit und erfragen Zusammenhänge.
- **Ernstcharakter der Aufgaben:**
Das Kind fühlt sich durch ein interessantes Ziel motiviert: expansives Lernen.
- **Kooperatives Lernen:**
Die Kooperation der Kinder untereinander wird gefördert, weil Kinder miteinander anders reflektieren und kooperieren als mit Erwachsenen.

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (6/8).

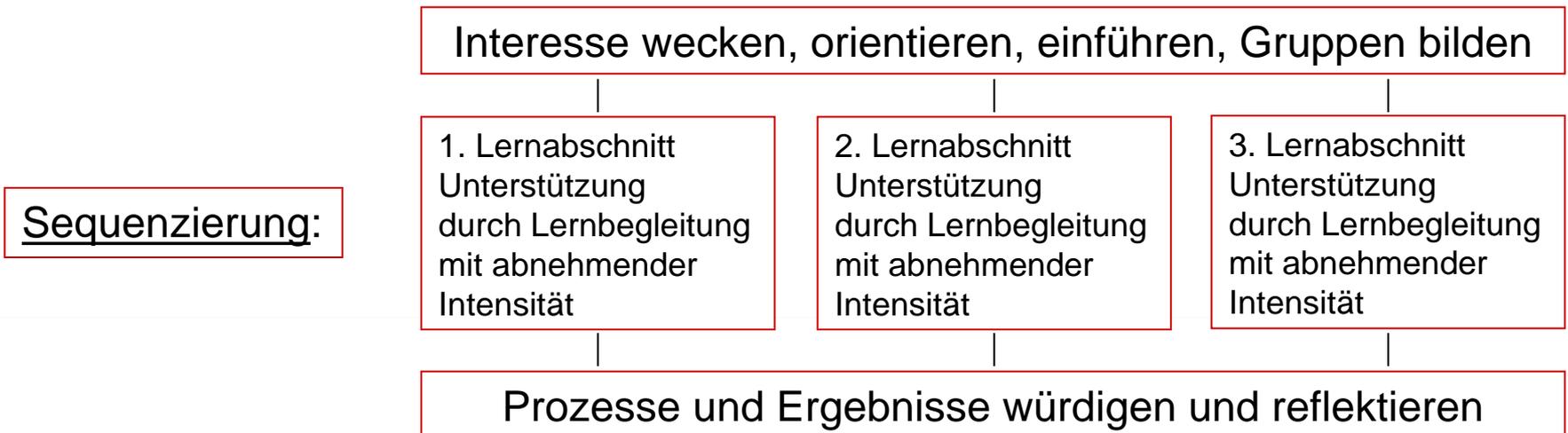
Merkmale guter Lernumgebungen:

Inhalt: Problemhaltig, exemplarisch, relevant, realitätsbezogen, mit Ernstcharakter.

Ziele/ Intentionen: Bereichsspezifische Kompetenzen ausbauen, Heuristiken erwerben, Handlungsregulation stärken, lernmethodische Kompetenzen erwerben.

Einrichtung der sächlichen Lernumgebung (Arbeitsplätze, Arbeits-, Informationsmaterial, Material für Lernschleifen und Support)

Prozessimmanente Erhebung der Ausgangslage der Kinder: Interessen, bereichsspezifisches Wissen, besondere Begabungen, einschränkende Bedingungen, Zone der aktuellen Leistung, Zone der nächsten Entwicklung



6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (7/8).

Methoden der Lernbegleitung 1/2:

- Modeling:** Vorgehensweise wird durch Experten vorgeführt, evtl. im Film gezeigt, Lernen am Modell.
[www.lch.ch/dms-static/0b10473d-c8c4-4852-8bef-2af1162da7ac/aktuell_18.pdf]
Schunk, D. H. (1998): Peer Modeling. In: Topping, K.; Ehly, S. (Hrsg.): Peer-Assisted Learning. Mahwah, NJ: Erlbaum, S. 185-202
- Coaching:** Schüler bekommen Aufgaben zur Lösung, werden jedoch mit Hilfen, Fragen, Hinweisen begleitet.
[www.kindergartenpaedagogik.de/1717.html]
Pallasch, W.; Hameyer, U. (2008): Lerncoaching. Theoretische Grundlagen und Praxisbeispiele zu einer didaktischen Herausforderung. Weinheim: Juventa
- Scaffolding:** Lehrer übernimmt Teile der Lösung, z. B. indem er den ersten Schritt vormacht, oder Hilfsmittel anbietet.
[<http://de.wikipedia.org/wiki/Scaffolding>;
www.mathematik.uni-dortmund.de/ieem/BzMU/BzMU2008/BzMU2008/BzMU2008_SCHNEEBERGER_Martin.pdf]
Reiser, B. J. (2004): Scaffolding complex learning. The mechanisms of structuring and problematizing student work. Journal of the Learning Sciences, 13, S. 273–304.

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (7/8).

Methoden der Lernbegleitung 2/2:

- Fading:** Hilfen werden angeboten und dann Schritt für Schritt zurück genommen.
- Articulation:** Sprachliche Formulierung des erworbenen Wissens (durch die Lehrperson für die Schüler, durch die Schüler für sich selbst oder für andere).
- Reflection:** LehrerIn fordert die Schüler auf, das eigene Denken und Tun zu kommentieren, damit sie über ihre Vorgehensweisen reflektieren und diese bewusst beeinflussen.
- Dekontextualisierung** des Gelernten, indem die Schülerinnen und Schüler es in unterschiedlichen Problemsituationen üben.
- Eigenständige Problemlösung** durch die Schülerinnen und Schüler.

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser - Cognitive Apprenticeship (8/8).

Weiterführende Quellen:

Konstruktivismus-Seite der Universität Köln:

http://methodenpool.uni-koeln.de/apprenticeship/frameset_apprenticeship.html

Studentisches Referat, 1997, Psychologische Institut, Universität Gießen:

www.iim.uni-giessen.de/osinet/paedagog/instrukt/konstruk/cognappr.htm

Ein von Studierenden konzipierter Onlinekurs:

www.tu-chemnitz.de/phil/ipp/elearning/studentenprojekte/CognitiveApprenticeship/cas/

Literatur:

Reinmann-Rothmeier, G.; Mandl, H.: Unterrichten und Lernumgebungen gestalten. In: Krapp, A.; Weidenmann, B. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch; 4., vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim: Psychologie Verlags Union 2001, S. 601-646

Collins, A.; Brown, J. S.; Newman, S. E. (1989): Cognitive Apprenticeship. Teaching the Crafts of Reading, Writing, and Mathematics. In: Resnick, L. B. (Ed.): Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, S. 453-494

Das war der 6. und letzte Vortragsabschnitt

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe bringt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.

**Gibt es zu dieser These Fragen,
Einwände, Widerspruch?**

6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.

7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.

Nun zur nächsten und letzten These 7

Sechs Thesen und Gliederung des Vortrags

1. Aufgabenqualität gibt es nur in einem guten Gesamtkonzept.
2. Junge Kinder lernen nicht in Fächern, sondern aus Neugierde und Schaffensdrang.
3. Es gibt keine objektiv schwierigen Aufgaben.
4. Eine einzige Aufgabe birgt tausend verschiedene Anforderungen.
5. Aufgaben können variiert werden, um die Zone der nächsten Entwicklung jedes Kindes anzusprechen.
6. Gute Aufgaben werden durch eine gute individuelle Lernbegleitung noch besser.
- 7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert.**

7. Zusammenfassung.

Als Zusammenfassung eine letzte These:

Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert: Neun Merkmale der Leistungskette zur Lösung einer Aufgabe.

7. Zusammenfassung: Die Qualität der Aufgabe wird durch die gesamte Leistungskette definiert. 9 Merkmale

1. Aufbauende Ziele als langfristige Orientierung der Lernrichtung (Spiralcurriculum, Kompetenzraster, Baum der Erkenntnis).
2. Für die Kinder bedeutsame problemhaltige Anlässe und Situationen.
3. Arbeitsplätze mit Material und Werkzeug womit relevante Lösungen erarbeitet werden können.
4. Aufgabenstellungen mit Freiheitsgraden, die eine Re-Definition auf unterschiedlichen Niveaus mit differenten Lernvoraussetzungen ermöglichen.
5. Erwartbare positive Resonanz von engeren und weiteren Bezugspersonen.
6. Hilfe, Impulse der Lernbegleitung.
7. Der Prozess der Aufgaben-Re-Definition und die Erarbeitung einer Lösung müssen Entwicklungsschritte in der Zone der nächsten Entwicklung auslösen.
8. Aktivierung verschiedener Bereiche menschlicher Tätigkeit (der ganze Mensch lernt).
9. Ein Ergebnis, das ein sichtbares und brauchbares Produkt ist. Kinder sind „Materialisten“.

Danke für Ihre Aufmerksamkeit!
&
Bitte um Fragen, Einwände und
Widersprüche!