

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten



Elke Hildebrandt
Markus Peschel
Mark Weißhaupt
(Hrsg.)

Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein

Hildebrandt / Peschel / Weißhaupt
**Lernen zwischen freiem und
instruiertem Tätigsein**

Lernen und Studieren in Lernwerkstätten
Impulse für Theorie und Praxis
einer innovativen Lehrerbildung

Herausgegeben von
Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup

Elke Hildebrandt
Markus Peschel
Mark Weißhaupt
(Hrsg.)

Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein

Verlag Julius Klinkhardt
Bad Heilbrunn • 2014

k

*Dank der Förderung durch die Pädagogische Hochschule n|w
wurde der Druck ermöglicht.*

Dieser Titel wurde in das Programm des Verlages mittels eines Peer-Review-Verfahrens aufgenommen. Für weitere Informationen siehe www.klinkhardt.de.

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet abrufbar über <http://dnb.d-nb.de>.

2014.k. © by Julius Klinkhardt.

Das Werk ist einschließlich aller seiner Teile urheberrechtlich geschützt.

Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Coverfoto: © neskez / istockphoto.com

Druck und Bindung: AZ Druck und Datentechnik, Kempten.

Printed in Germany 2014.

Gedruckt auf chlorfrei gebleichtem alterungsbeständigem Papier.

ISBN 978-3-7815-1997-8

Reihenvorwort

Die Ausbildung künftiger Pädagoginnen und Pädagogen befindet sich derzeit erneut in einem Reformprozess. Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Inklusion und die damit verbundene Individualisierung von Lernprozessen, ein rasanter gesellschaftlicher Wandel, der ein lebenslanges Lernen erfordert u.v.a.m., stellen an die Bildung künftiger PädagogInnen neue und sehr anspruchsvolle Herausforderungen.

Seit über 30 Jahren gibt es Lernwerkstätten an Hochschulen. Lange Zeit haben sie als „Nischen“ oder auch „Refugien“ in einigen Hochschulen und Universitäten die pädagogische Ausbildung bereichert, ohne das in ihnen wohnende Innovationspotenzial in die etablierten Ausbildungsbereiche übertragen zu können. Mit großer Freude und damit verbundenen Hoffnungen auf neue Impulse für die Ausbildung zukünftiger PädagogInnen und der Einbeziehung von innovativen Lernformen kann in den letzten Jahren festgestellt werden, dass Lernwerkstätten, Werkstätten, Ateliers, Schülerlabore und weitere interessante Orte der Verbindung von theoretischer und praktischer Ausbildung zunehmend in Hochschulen und Universitäten aus ihrem bisherigen Nischendasein heraustreten und sich sowohl im Ausbildungskanon als auch zunehmend im Bereich der Forschung sichtbar etablieren.

Gerade die in den letzten Jahren entfachte Diskussion um pädagogische Kompetenzentwicklung und Professionalisierung bietet vielfältige Ansatzpunkte, über die Bedeutung von veränderten Ausbildungsformaten in den wissenschaftlichen Diskurs zu kommen. Die Berücksichtigung der Einheit von Forschung und Lehre als eigenständige Praxis im Ausbildungsprozess und die reflektierte Praxis außerhalb, aber auch die eigene Lehr- und Lernpraxis innerhalb der Hochschulen und Universitäten stellen bedeutende Erfahrungsfelder im Rahmen der Ausbildung dar. Eine kompetenzorientierte Ausbildung umfasst sowohl die Aneignung von theoretischem Wissen als handlungsleitendes Wissen als auch das bewusste Reflektieren von Erfahrungswissen. Um professionelles pädagogisches Handeln künftiger PädagogInnen anzubahnen und auszubilden, bedarf es besonderer pädagogischer Formate, die ein wertschätzendes Klima für das Reflektieren eigener und beobachteter Lernprozesse ermöglichen und zugleich theoriegeleitet und theoriebegleitend die eigene und beobachtete Praxis zum Gegenstand der forschenden Auseinandersetzung machen.

Nicht zuletzt die jährlich stattfindenden internationalen Fachtagungen der Lernwerkstätten an Hochschulen, deren Tagungen immer wieder neue und interessante Ideen zur Reformierung der Ausbildung publik machen, zeugen von den vielseitigen und spannenden Entwicklungen in diesem Bereich.

In der mit dem heutigen Band eröffneten Reihe „Lernen & Studieren in Lernwerkstätten – Impulse für Theorie und Praxis einer innovativen Lehrerbildung“ möchten wir die Möglichkeit eröffnen, solche „Klimazonen“ im Kontext von Schulen, Hochschulen und Universitäten vorzustellen und im Bezugsfeld zwischen Theorie und Praxis zu verorten. Mit der Reihe möchten wir eine Veröffentlichungsplattform bieten, um diese und weitere interessante Ausbildungsformate vorzustellen und einer interessierten Fachöffentlichkeit bekannt zu machen.

Wir wünschen viele interessante und spannende Einblicke in bisher vielleicht noch nicht bekannte hochschulpädagogische Lehr- und Lernformate und pädagogische Settings.

Das Herausgeberteam

Hartmut Wedekind, Markus Peschel, Eva-Kristina Franz,
Johannes Gunzenreiner, Barbara Müller-Naendrup

Aus Gründen der Lesbarkeit wird in diesem Band darauf verzichtet, durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu verwenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere stets mit eingeschlossen.

Inhalt

<i>Elke Hildebrandt, Markus Peschel und Mark Weißhaupt</i> Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein – eine Einführung	9
---	---

Teil 1: Lernprozesse zwischen Konstruktion und Instruktion

<i>Christine Streit, Christine Künzli David und Elke Hildebrandt</i> Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag	17
--	----

<i>Christine Streit und Thomas Royar</i> Lernen zwischen Instruktion und Konstruktion – wie Instruktionen konstruktive Prozesse beim frühen Lernen von Mathematik unterstützen können	32
--	----

<i>Mark Weißhaupt und Sabine Campana</i> Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel	43
--	----

Teil 2: Forschendes Lernen in der Hochschulbildung

<i>Markus Peschel</i> Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX	67
---	----

<i>Elke Hildebrandt, Martina Nieswandt, Ralf Schneider, Monika Radtke und Johannes Wildt</i> Werkstätten als Raum für „Forschendes Lernen“ in der Hochschulbildung	80
---	----

Teil 3: Entdeckendes Lernen und Lernwerkstattarbeit

<i>Corinna Schmude und Hartmut Wedekind</i> Lernwerkstätten an Hochschulen – Orte einer inklusiven Pädagogik.....	103
--	-----

<i>Herbert Hagstedt</i> Unterrichtsentwicklung braucht anspruchsvolle Lernumgebungen	123
---	-----

Eva-Kristina Franz

Beobachtung studentischen Arbeitens. Analyse studentischer Reflexionen –
Lernwerkstattarbeit und Handlungsforschung 137

Annika Gruhn und Barbara Müller-Naendrup

„We don't need no education!“ – Hochschullernwerkstätten zwischen
Angebot und Nachfrage 146

Teil 4: Lernwerkstattarbeit – Praxis

Werner Hangartner

Interdisziplinäre Studienwoche als Praxiserfahrung..... 161

Sandra Kamm Jebli und Johannes Jaumann

Auf den Lernspuren eines europäischen Lernwerkstätten-Treffens –
Hintergründe, konzeptionelle Überlegungen, Grenzen, Irritationen..... 172

Beatrix Wildt

Drama in Higher Education – Zur didaktischen Gestaltung und
Reflexion von Lehren und Lernen in der Hochschule 188

AutorInnenbeschreibungen 210

Elke Hildebrandt, Markus Peschel und Mark Weißhaupt

Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein – eine Einführung

Ausgehend von einer Auseinandersetzung mit dem Begriff des Tätigseins – als Voraussetzung für Lernprozesse – wird in diesem Band die Bedeutung frei gewählter gegenüber instruierter Tätigkeiten diskutiert und in die Kontexte Unterricht sowie Lernwerkstatt-Arbeit gestellt. Die Dialektik zwischen Instruktion und (Ko-)Konstruktion (vgl. u.a. Giest, Dörr & Archie 2012) findet ebenfalls Niederschlag in den verschiedenen Artikeln dieses Buches, in die im Anschluss an die grundlegende Auseinandersetzung mit besonderer Berücksichtigung der kindlichen Zugangsweisen eingeführt wird.

1 Zum Verhältnis von Tätigsein und Tätigkeit

Der Begriff des Tätigseins ist vielen fremd, wenn man sie nach dem Unterschied zwischen *Tätigkeit* und *Tätigsein* befragt. Selbst das Rechtschreibprogramm des beim Verfassen dieses Artikels verwendeten Computers meldet mit roter Farbe einen Fehler. Dabei lohnt es sich, diesem Unterschied nachzugehen. Zum einen begegnet einem die (fast) synonyme Verwendung der beiden Begriffe, z.B. bei Aristoteles (zitiert nach Schüttrumpf 2005¹ und Mader 1979²). Dabei ist zu berücksichtigen, dass es in den jeweiligen Kontexten um die moralische Bewertung von Handlungen geht, insbesondere in Bezug auf unterschiedliche Arbeiten handwerklicher oder denkerischer Art. Die folgenden Ausführungen gehen von Blickensdörfers (2010) Unterscheidung aus:

-
- 1 „Da man nun, wie häufig gesagt wurde, durch Krieg das Ziel Frieden und durch Tätigkeit das Ziel Muße verfolgt, muss man die für die Muße erforderlichen guten Eigenschaften besitzen. Nützlich für Muße und eine sinnerfüllte Lebensgestaltung sind diejenigen guten Eigenschaften, die man nicht nur während der Muße, sondern auch beim Tätigsein verwirklicht; viele notwendige Bedingungen müssen ja erfüllt sein, damit man sich der Muße erfreuen kann“ (ebd., 39).
 - 2 „Man wird nicht fehlgehen, wenn man sagt, dass in allem Tätigsein etwas erreicht, erzielt, intendiert werden soll: Es ist das, um dessen willen die Tätigkeit in Gang gebracht, worum willen gehandelt wird“ (ebd., 26).

„In Anlehnung an die Bezeichnung Tätigkeit als Ausdruck des Verhaltens des Menschen wird zur Unterscheidung das unbewusste Tun als Tätigsein verstanden und bezeichnet. Seine Tätigkeit ist ohne sein Tätigsein nicht möglich, weshalb seine Tätigkeit auch als bewusstes Tätigsein bezeichnet werden kann“ (Blickensdörfer 2010, 113).

Lernprozesse finden nicht nur über geplante und gezielte Tätigkeiten statt, sondern in nicht unerheblichem Masse über unbewusste Tätigkeiten – eben Tätigsein. Blickensdörfer (ebd.) führt im Weiteren aus, dass Tätigkeit das Tätigsein nicht etwa ablöst, sobald das eigene Handeln bewusst wahrgenommen wird, sondern dass die Tätigkeit vom Tätigsein abhängig ist und dass das Tätigsein eines Menschen seine Tätigkeit bestimmt (vgl. ebd., 113). Zwar geht es Blickensdörfer in seinem Gesamtkontext um einen mit dieser Doppelung verbundenen praktischen und moralischen Widerspruch³, doch kann seine Unterscheidung für Pädagogik und (Fach)Didaktik aufgrund zweier Überlegungen ertragreich sein: Zum einen können Lehrpersonen vom Tätigsein von Kindern und Jugendlichen ausgehen und so die Gestaltung von Lernprozessen entwickeln (vgl. Streit, Künzli David & Hildebrandt sowie Streit & Royer in diesem Band). Zum anderen sind viele mit dem Tätigsein verbundene Lernpraktiken, die Kinder in die Schule mitbringen, unbewusste Gewohnheiten, die diese Kinder gegenüber anderen in Vorteil bringen, welche solche Gewohnheiten erst bewusst einüben müssen. Auch die Umkehrung der Unterscheidung im Hinblick auf Lernprozesse ist relevant: Eine zunächst bewusst aufgenommene Tätigkeit kann sich in dem Sinne in ein Tätigsein wandeln, dass ein Mensch *flow* (Csikszentmihalyi 1985) erlebt, in dem er vollkommen in seiner Aktivität versinkt, alles um sich herum vergisst und sich nicht notwendigerweise bewusst „in seiner eigenen Welt“ bewegt. Die Konzentration für die Tätigkeit ist so umfassend, dass eine Meta-Ebene des Bewusstseins für die Tätigkeit ausgeschaltet ist und Handlung und Bewusstsein ineinander verschmelzen (vgl. ebd., 61).

Ausgehend von diesen Überlegungen kann freies Tätigsein einerseits unbewusst bzw. in vollkommener Versunkenheit erfolgen, es kann aber eine Tätigkeit durchaus auch frei gewählt und höchst bewusst ausgeführt werden. Insofern hängen die Begriffe Tätigkeit und Tätigsein eng zusammen, meinen aber durchaus nicht das Gleiche.

2 Frei gewählte und instruierte Tätigkeiten

Die Freiheit der Wahl der Kinder in ihrer Tätigkeit ist (auch außerhalb des schulischen Bildungsbereiches) stets eingegrenzt, z.B. über die Materialien, welche zur Verfügung stehen (vgl. z.B. Peschel in diesem Band), die Zeit, die ihnen bleibt, die Zusammenstellung der Peers u.v.a.m. So sehen Aktivitäten von Kindern, die in einem Haushalt mit Musikinstrumenten, vielen Büchern und digitalen Me-

3 Dieser Widerspruch liegt darin begründet, dass sich die Menschheit trotz aller Erkenntnisse im Gegensatz zu diesen verhält und auf diese Weise ihre eigene Zukunft gefährdet.

dien aufwachsen, potentiell anders aus als diejenigen von Kindern, die mit starken Einschränkungen in ihrem sozio-ökonomischen Umfeld leben. Aber auch in schulischen Kontexten gibt es immense Unterschiede, einerseits durch die o.g. Voraussetzungen bedingt, andererseits durch Unterrichtskonzepte und die Art der Lernbegleitung, der Lehr-Lern-Interaktionen. So schränken bereits Entscheidungen einer (Kindergarten-)Lehrperson für eine Auswahl bestimmter Spiele und zeitliche Begrenzungen Kinder in ihren Wahlmöglichkeiten notwendig ein. Auch sind Begrenzungen der freien Wahl mitbedingt durch persönliche Voraussetzungen, z.B. welches Vorwissen oder Können die Kinder mitbringen. Auf der anderen Seite sind die Aushandlungsprozesse bzgl. des Inhalts und der Form des Spiels abhängig von zuvor gestellter Instruktion, Ko-Konstruktion mit anderen und eigener Konstruktion (Mandl, Gruber & Renkl 1995).

Im Hintergrund stattfindende Beeinflussungen z.B. durch Werbung lenkt Interessen und Aktivitäten von Kindern (Hengst 2013, 118f)⁴ auf bestimmte Artikel. Dabei ist es bedenkenswert, dass der Konsumbereich die Zielgruppe Kinder vor der pädagogisch orientierten Kindheitsforschung entdeckt hat (vgl. Dumon 1993 in Hengst 2013, 16) und sich mit ihren Produkten häufig entgegen geltendem Medienrecht und übermächtig präsentiert (Volpers, Bernhard & Schnier 2008; Dörr, Klimmt & Bateson 2011).

Dieser „hintergründigen Instruktion“ steht die frei gewählte Instruktion gegenüber: Menschen können sich – frei – für Aktivitäten entscheiden, für die sie z.B. zunächst Gebrauchsanweisungen oder Spielanleitungen lesen müssen, und schon befinden sie sich in einer hoch instruierten Tätigkeit.

Diese Zusammenhänge und Ambivalenzen zwischen den verschiedenen Voraussetzungen und verschiedenen Intentionen der beteiligten Parteien und Personen lassen sich nicht grundlegend lösen. Im professionellen Umgang mit Kindern und Jugendlichen ist es aber wichtig, sich dieser Faktoren bewusst zu sein, um pädagogisch reflektiert agieren zu können.

Zudem müssen sich (Früh-)PädagogInnen die Frage stellen, welche Lernumgebungen mit welchen Medien unter Berücksichtigung der Potenziale des Tätigseins sowie frei gewählter bzw. instruierter Tätigkeiten geeignet sind. Lernwerkstätten als ein Beispiel der Bereitstellung verschiedener und vielfältiger Lern- und Spielzugänge sowie einer lernendenorientierten Begleitung der Lehr-Lern-Prozesse fördern aus ihrer Tradition heraus selbstbestimmte Aktivitäten der Lernenden und

4 Ein Beispiel von Hengst (2013, 119) zu Medienverbundvarianten, welche Waren in verschiedensten Kontexten auftauchen lassen: „'Superwaren' wie die 'Turtles' [...] sind eine Mode lang überall präsent. Das heißt, dass niemand, der an irgendein Medium angeschlossen ist, es vermeiden kann, mit einer solchen Superware konfrontiert zu werden.“ Der Einsatz solcher Medienverbundvarianten führe dazu, dass einem Produkt Popularität zugesprochen und dieses nach und nach unwiderstehlich werde (ebd.). Insbesondere die Narratisierung von Spielzeug zeigt ökonomische Erfolge, wobei z.B. der Umsatz für reines Konstruktionsspielzeug sinkt (ebd., 121).

stellen damit das freie Tätigsein bzw. die aktive und selbstbestimmte Konstruktion von Lernprozessen ins Zentrum ihrer Bemühungen – entgegen der eher schulischen Tradition der Instruktion. Auch sie „steuern“ (und ermöglichen), aber eher indirekt über die Auswahl der Materialien, die Gestaltung der Umgebung, das Vorhandensein von wählbaren Aufgaben- und Themenstellungen und vor allem durch die Art der Lernbegleitung, die Lernprozesse unterstützt und vielperspektivische Kompetenzen vermittelt. Auf diese Weise wollen sie ihre NutzerInnen letztlich auch motivieren, an gesellschaftlichen Gestaltungsprozessen aktiv mitzuwirken und einer passiven Lernhaltung entgegenwirken.

Die Gegenüberstellung von instruiertem und freiem Tätigsein fordert jedoch heraus, das Verhältnis von Instruktion und gelingenden Konstruktionsleistungen in der Interaktion zwischen Lernbegleitung und Lernendem genauer zu bestimmen. Dies gilt für die Arbeit in Lern- und Forschungswerkstätten, in Lernlaboren und beim Lernen im ganz „normalen“ Seminarraum oder Klassenzimmer.

Die Idee zum Titel dieses Bandes und zur gleichnamigen Tagung der Hochschul-Lernwerkstätten in Brugg/Solothurn (Schweiz in 2013) „Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein“ ist im Beitrag von Streit, Künzli David & Hildebrandt (in diesem Band) thematisiert.

Sowohl dort als auch in den Beiträgen zum frühen Lernen von Mathematik (Streit & Royar) sowie zu Spielbewusstsein und Bildung beim sozialen Spiel (Weißhaupt & Campana) wird das Spannungsverhältnis von Lernprozessen zwischen Konstruktion und Instruktion beleuchtet.

Fragen, inwiefern Studierende an Hochschulen eine offene Fragehaltung (wieder)gewinnen bzw. Kinder in Kindergarten sowie Grundschule sich eine solche erhalten können und welche Art der Begleitung/Instruktion dafür hilfreich sein könnte, werden in den Beiträgen zum forschenden Lernen in der Hochschulbildung (Hildebrandt, Nieswandt, Schneider, Radtke & Wildt) und zum Forschen im Grundschullabor GOFEX – Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Peschel) behandelt.

Die dritte Gruppierung von Texten befasst sich vor allem mit den Prozessen des „entdeckenden Lernens“. Die Texte perspektivieren und analysieren Erfahrungen mit der Institutionalisierung dieses Lernprinzips in und außerhalb von Lernwerkstätten an Hochschulen (Müller-Naendrup & Gruhn sowie Franz), in einem historischen Verlauf (Hagstedt) und vor dem Hintergrund der Frage der Inklusion (Schmude & Wedekind).

In der vierten Gruppierung von Beiträgen geht es um die praktische Anwendung von entdeckenden Lernformen in Disziplinen übergreifenden Settings (Hangartner), beim Einüben für Lehrpersonen (Kamm Jehli & Jaumann) oder in theatralen Formen für die Hochschullehre (Wildt).

Insgesamt stellt sich die Frage: Kann man sich die Tätigkeit des entdeckenden, des forschenden, des praxisorientierten und des Disziplinen überschreitenden

Lernens so zu eigen machen, dass es in habituelles Lernhandeln – in „flow“ des Tätigseins – übergeht? Und: Soll es das überhaupt? Viele Einzelergebnisse in diesem Band deuten darauf hin, dass zum entdeckenden wie forschenden, insbesondere zum Disziplinen überschreitenden, zum spielbewussten Lernen und zum Lernen in transversalen Zusammenhängen das Bewusstsein und das Bewusstsein über Grenzen bestimmter Lernzugänge zentral dazu gehört.

Wir wünschen daher Ihnen als LeserIn einen mannigfachen Einblick in die verschiedenen Zugänge zum Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein und hoffen, dass wir mit der hier zusammengetragenen Vielfalt Anstoß geben können, den Diskurs über die (Weiter-)Entwicklung von Unterricht, Hochschuldidaktik und (Hochschul-)Lernwerkstätten fortzuführen.

3 Literatur

- Aristoteles und Schüttrumpf, Eckart (2005): *Politik*. Berlin: Akademie-Verlag.
- Blickensdörfer, Peter (2010): *Der Erkenntnis-Widerspruch: eine Denkschrift*. Gelnhausen: Wagner.
- Csikszentmihalyi, Mihaly (1985): *Das Flow-Erlebnis: jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Klett-Cotta.
- Giest, Hartmut; Heran-Dörr, Eva & Archie, Carmen (Hrsg.) (2012): *Lernen und Lehren im Sachunterricht. Zum Verhältnis von Konstruktion und Instruktion*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Hengst, Heinz (2013): *Kindheit im 21. Jahrhundert. Differenzielle Zeitgenossenschaft*. Weinheim [u.a.]: Beltz Juventa.
- Mader, Johann (1979): *Moral, Philosophie und Wissenschaft: Probleme der Ethik in Tradition und Gegenwart*. Oldenbourg Verlag.
- Mandl, Heinz/ Gruber, Hans & Renkl, Alexander (1995): *Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen* (Forschungsbericht Nr. 50). LMU München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Internet, ISSN 1614-6336
- Price, Derek J. de Solla (1974): *Little Science, big Science: von der Studierstube zur Grossforschung*. Frankfurt (am Main): Suhrkamp.
- Volpers, Helmut; Bernhard, Uli und Schnier, Detlef (2008): *Public Relations und werbliche Erscheinungsformen im Fernsehen. Eine Typologisierung persuasiver Kommunikationsangebote des Fernsehens*. Bd. 61. Berlin. (= Schriftenreihe Medienforschung der Landesanstalt für Medien NRW (LfM)). [http://lfmpublikationen.lfm-nrw.de/index.php?view=product_detail&product_id=240;28.12.2013].

Teil 1:
Lernprozesse zwischen
Konstruktion und Instruktion

*Christine Streit, Christine Künzli David und
Elke Hildebrandt*

Besonderheiten des Lernens und Lehrens auf der Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen – ein Diskussionsbeitrag

1 Zusammenfassung

Die Herausforderung der bildungspolitisch gewollten Annäherung des Kindergartens und der Primarunterstufe besteht darin, sich der differenten institutionellen Kulturen, aber auch der bereits bestehenden Gemeinsamkeiten bewusst zu werden und gemeinsame didaktische Vorstellungen zu entwickeln. Im Beitrag wird ein Modell zur Diskussion gestellt, welches Spezifika des Unterrichts auf dieser Bildungsstufe – der sog. Eingangsstufe – beschreibt und zugleich Lehrpersonen einen Orientierungsrahmen für das eigene Handeln liefern kann. Anhand eines Beispiels aus der Praxis werden das Modell sowie dessen Potential konkretisiert.

2 Ausgangslage – Institutionelle Rahmenbedingungen und Praxis des Unterrichts auf der Vorschul- und Primarunterstufe – Potentiale und Herausforderungen

Die traditionell gewachsenen Bildungsinstitutionen Kindergarten und Primarstufe stehen zurzeit in Veränderungsprozessen. Aufgrund der Rezeption der Ergebnisse internationaler Studien wie TIMSS, PISA und IGLU wurde in den deutschsprachigen Ländern der Fokus zunehmend auch auf frühe Bildung gelegt. Besonderes Augenmerk erfuhr der Kindergarten mit dem Ziel, den Übergang von der vorschulischen zur schulischen Bildung zu erleichtern (Wannack 2010). Kindergarten und Schule sind durch einen gemeinsamen Bildungsauftrag verbunden (vgl. Honig, Joos & Schreiber 2004). Beide Institutionen stehen daher in der Verantwortung, ihre Bildungsbemühungen anschlussfähig zu gestalten und die Kontinuität in der Bildungsbiographie der Kinder zu sichern (vgl. auch Wannack, Sörensen Criblez & Gilléron Giroud 2006). Dies gelingt dann, wenn Kindergarten und Schule sich an gemeinsamen übergeordneten Bildungszielen orientieren und diesbezüglich auch kooperieren.

Die politischen Rahmenbedingungen für eine Zusammenarbeit über die Institutionen hinweg sind prinzipiell in der Schweiz günstig: Der Kindergarten wurde nach und nach Teil der Volksschule (EDK 2007), was eine Zusammenarbeit über die Institutionen hinweg erleichtert. Aufgrund der interkantonalen Vereinbarung über die Harmonisierung der obligatorischen Schule, das so genannte HarmoS-Konkordat (ebd.), ist in den nächsten Jahren der verbindliche Besuch des Kindergartens ab dem 5. Lebensjahr für alle Kinder vorgesehen (vgl. Wannack 2010, 20f.; Vogt 2010). Annäherungen zeigen sich auch in anderer Hinsicht, z.B. in fachlich vorbereitenden Aktivitäten im Kindergarten sowie der Einführung offener Lernformen in der Unterstufe der Primarschule. Wenngleich auch der Gestaltungsspielraum im Rahmen des Kindergartens noch als größer erlebt wird als der in der Schule (Wannack 2004, 173), werden doch zunehmend in beiden Institutionen die „zur Verfügung stehenden Räume im Sinne von Lebens-, Lern- und Spielräumen gestaltet“ (ebd., 174).

Trotz dieser Annäherungen zeigen sich in der Praxis Unterschiede, die in differierten Organisationsstrukturen und Begrifflichkeiten sichtbar werden (vgl. z.B. dies. 2010), und die auf die unterschiedlichen Traditionen der beiden Bildungsinstitutionen verweisen. Hinzu kommt die Befürchtung einer möglichen „Verschulung“ des Kindergartens (Draude 2006). Da die schulbezogene Didaktik über eine lange theoretische Tradition verfügt (Terhart 2008) und in der Öffentlichkeit als relevanter wahrgenommen wird, wird auch die Gefahr gesehen, dass die Spezifika des Kindergartens an Bedeutung verlieren könnten und der zentrale Aspekt der Anschlussfähigkeit auf die Frage reduziert wird, „inwieweit das Lernen im Kindergarten auch auf das nachfolgende Lernen in der Schule angelegt ist“ (Rossbach et al. 2010, 36).

Die Herausforderung besteht deshalb darin, sich der differenten institutionellen Kulturen, der vorherrschenden Überzeugungen in bildungstheoretischer Hinsicht¹ und der (fach)didaktischen Traditionen aber auch der bereits bestehenden Gemeinsamkeiten bewusst zu sein, um darauf aufbauend anschlussfähige didaktische Vorstellungen zu entwickeln, ohne einen Verlust der je spezifischen Kulturen. Dies stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen der Eingangsstufe und damit verbunden an deren Aus- und Weiterbildung.

In der theoretischen Auseinandersetzung mit der Thematik wurden bereits verschiedene Modelle und Konzepte entwickelt, die insbesondere fachliches bzw. überfachliches Lernen im Kindergarten im Hinblick auf Anschlussmöglichkeiten für die Primarstufe beschreiben (Wannack, Arnaldi & Schütz 2009; Kluczniok, Rossbach & Grosse 2010; Rossbach et al. 2010; Royar & Streit 2010). Was aber fehlt, ist ein Modell, welches zum einen Spezifika des Unterrichts auf der Ein-

1 Auf die Bedeutung vergleichbarer Überzeugungen des Lehrpersonals von Kindergarten und Primarunterstufe in bildungstheoretischer Hinsicht weist auch Bülow (2011) hin.

gangsstufe zu beschreiben erlaubt und zum anderen der professionsspezifischen Profilierung der Lehrpersonen dieser Bildungsstufe dient. Ein solches Modell wird nachfolgend skizziert.

3 Die Integration von Polen relevanter Unterrichtsdimensionen als Spezifika des Vorschul- und Anfangsunterrichts

Unterricht oszilliert immer um die Frage nach der Auswahl von Bildungsinhalten und -zielen und der darauf bezogenen didaktisch-methodischen Unterrichtsgestaltung (Terhart 2008). Die Inhalte respektive die Ziele können sowohl fachlicher wie fachübergreifender Natur sein, die Umsetzung kann unterschiedlich stark von der Lehrperson gesteuert sein. Grundsätzlich trifft das für jede Schulstufe zu. Während Unterricht in den höheren Stufen aber zunehmend am Fachlehrpersonenprinzip und am Fächersystem orientiert ist und die Aktivitäten der Lernenden stärker durch fachliche Zielvorgaben gesteuert sind, ist das Lehren und Lernen, insbesondere auf der Stufe des Kindergartens, die Gestaltung der Lernarrangements wenig durch feste Zeitvorgaben, einen klar definierten Fächerkanon, Leistungskontrollen etc. eingeschränkt. Noch in der Unterstufe der Primarschule ist es die Regel, dass eine Klassenlehrperson die Hauptverantwortung für den Unterricht inne hat und einen großen Teil der Unterrichtszeit gestaltet. Diese Tatsache bildet sich auch in der Ausbildung der Lehrpersonen für die Bildungsstufe der 4- bis 8-Jährigen ab: Die Lehrpersonen werden in der Regel eher als Generalist/innen in allen Fächern bzw. Bildungsbereichen denn als Fachlehrpersonen ausgebildet.

In nachstehendem Modell (siehe S. 20) sind die beiden angesprochenen Dimensionen dargestellt.

Beide Aspekte bewegen sich in unterschiedlichen Ausprägungen und Formen zwischen je zwei Polen (Abb. 1): Zum einen zwischen einer fachspezifischen und einer fachübergreifenden² Orientierung, zum anderen zwischen freiem Tätigsein und instruierten Tätigkeiten der Lernenden, welche durch die Lehrperson beobachtet, begleitet, angeleitet, d.h. auf verschiedene Weise gesteuert werden.

2 Auf die verwirrende Bedeutungs- und Begriffsvielfalt, die um den fächerübergreifenden, fächerverbindenden, fächerüberschreitenden etc. Unterricht bestehen, soll in diesem Beitrag nicht eingegangen werden (vgl. Geigle 2005; Huber 2009; Künzli David & Bertschy 2010). Mit dem Begriff „fachübergreifend“ wird in diesem Beitrag als Überbegriff auf Unterricht (fachübergreifender Unterricht) verwiesen, der mehrere Fächer (als zentrale Struktur-Einheiten der Primarschule) resp. Bildungsbereiche (als fachliche Einheiten des Kindergartens) umfasst (in einem themenorientierten Unterricht wird bspw. in verschiedenen Fächern am gleichen Thema gearbeitet). Eine solche fachübergreifende Orientierung bezieht sich daher nicht auf sog. überfachliche Kompetenzen wie bspw. Selbst-, Sozial- oder Methodenkompetenz, die sowohl in fachlichem als auch fachübergreifendem Unterricht angestrebt werden können.

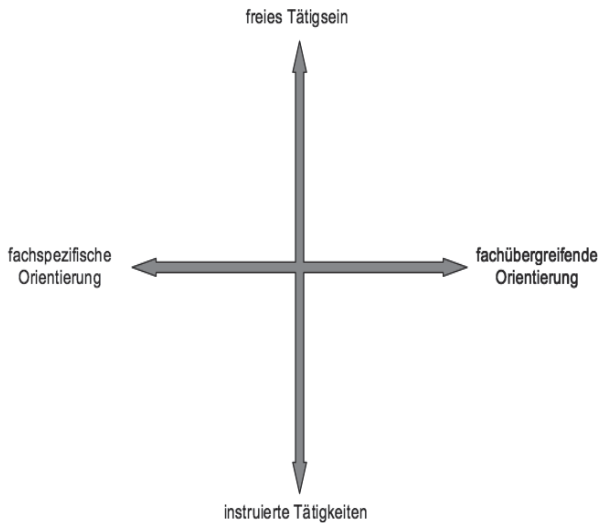


Abb. 1: Zwei zentrale Dimensionen des Lernens und Lehrens, die es erlauben, Spezifika des Unterrichts auf der Vorschul- und Primarunterstufe zu beschreiben. (Die Achsen sind nicht als metrische Skalen zu verstehen.)

Eine Besonderheit des Lernens und Lehrens in der Eingangsstufe ist die Möglichkeit, die verschiedenen Pole als *gleichwertig* zu betrachten und sie *gleichzeitig* im Blick zu behalten. Damit zielt das Modell nicht auf eine Verortung des Unterrichts im Kindergarten bzw. der Primarunterstufe in einem Quadranten oder die Auflösung der instruierten Tätigkeiten zugunsten freier Tätigkeiten (Rossbach 2010) bzw. eine Entwicklung vom fachspezifisch ausgerichteten Unterricht hin zum fachübergreifenden, sondern auf eine Integration der Pole. Eine solche „Gleichwertig- und Gleichzeitigkeit“ der Pole bedeutet, dass sich Unterricht innerhalb des gesamten aufgespannten Feldes entfalten kann und muss, und die Lehrperson bei all ihren steuernden Aktivitäten immer vier Pole gleichzeitig im Blick haben muss. Eine ähnliche Forderung nach einem „sowohl als auch“ anstelle eines „entweder oder“ stellt z.B. auch Roux (2008, 22), wenn sie betont, dass es wenig ergiebig ist, „fachdidaktisch-instruktive Vorgehensweisen gegenüber einem ausschließlich kindorientiert-informellen Lernen in didaktisierten Situationen auszuspielen.“

Das Modell eignet sich dazu, Unterricht von den Intentionen des Lehrpersonenhandelns ausgehend und mit Blick auf die bereits beschriebenen Dimensionen

im Hinblick auf Schwerpunktsetzungen und Bewegungen im Modell³ zu analysieren bzw. zu planen und zu gestalten. Die beiden Dimensionen sind nicht als metrische Skalen zu verstehen, d.h. das aktuelle Lehrpersonenhandeln kann nicht an einem festen Punkt verortet werden. Wohl können aber Schwerpunktsetzungen und Bewegungen im Modell sichtbar gemacht bzw. verdeutlicht werden. Zugleich hat das Modell eine deskriptive wie auch eine normative Funktion: Es kann Lehrpersonenhandeln – auch vergleichend – beschreiben, es kann aber auch der Orientierung für das eigene Handeln dienen. Letzteres zielt darauf, möglichst das ganze Spektrum, welches das Modell bietet, zu nutzen, also sowohl fachliche wie auch fachübergreifende Ziele in den Blick zu nehmen und darauf bezogene Lernprozesse bei den Kindern in freien und instruierten Phasen anzuregen.

Nachfolgend werden die beiden Dimensionen mit ihren jeweiligen Polen so beschrieben, dass insbesondere die erwähnte gegenseitige Bedingtheit und die dynamische Verwobenheit der Pole im Unterrichtshandeln der Lehrperson für diese Bildungsstufe sowohl im Rahmen der Unterrichtsplanung als auch für das Handeln in der konkreten Unterrichtssituation deutlich ersichtlich werden: Die einzelnen Pole sind daher insbesondere als analytische Kategorien im Hinblick auf die jeweils spezifische und situationsbezogene Intention der Lehrperson zu verstehen.

3.1 Die bildungstheoretisch zu begründende Dimension

„Fachspezifische und fachübergreifende Orientierung“⁴

In einem bildungsrelevanten Unterricht, der die Kinder auf ein eigen- und mitverantwortliches Leben in einer komplexen Welt vorbereitet, ihnen damit die Rekonstruktion eines komplexen Weltbildes ermöglichen (Duncker 1997a; 1997b) und zutrauen möchte, geht es um das Vermitteln, das Zugänglichmachen von Sinninhalten durch verschiedene fachliche Denk-, Erkenntnis- und Ausdrucksweisen sowie um die Fähigkeit, diese Sinninhalte zu reflektieren, sie zu prüfen und zu eigenen Beurteilungen zu gelangen. Für die Umsetzung im Unterrichtsalltag heißt dies immer gleichzeitig Herstellung und Reduktion von Komplexität. Fächer respektive Bildungsbereiche repräsentieren je spezifische Konstruktionen der Wirklichkeit (vgl. Tenorth 1999) und bieten Kategorien zur „Lesbarkeit der Welt“ (Blumenberg 1980). Sie helfen uns zur Wahrnehmung und zur Interpretation und zur Gliederung von Wirklichkeit (Huber 2001; 2009). Abgrenzungen und Unterscheidungen sind Bedingung jeder Wahrnehmung und auch jeder Erkenntnis – Lernen bedeutet somit auch immer, neue Unterscheidungsmöglichkeiten

3 Bewegung im Modell meint die Beschreibung von Abfolgen von Handlungen einer Lehrperson innerhalb der Pole auf den beiden Dimensionen im Rahmen eines bestimmten Zeitrahmens bzw. in einer bestimmten Unterrichtssequenz.

4 Weiterführende Ausführungen dazu finden sich bei Valsangiacomo, Widorski & Künzli David (i.D.).