

Doris Drexl

Qualität im Grundschulunterricht

Der Einfluss der Elementar-
auf die Primarpädagogik



Springer VS

Qualität im Grundschulunterricht

Doris Drexl

Qualität im Grundschulunterricht

Der Einfluss der Elementar- auf
die Primarpädagogik

Mit einem Vorwort von Angelika Speck-Hamdan

Doris Drexl
Ulm, Deutschland

Zugl.: München, Univ., Diss., 2013

ISBN 978-3-658-03665-2

ISBN 978-3-658-03666-9 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-03666-9

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2014

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsgesetz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlags. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Die Wiedergabe von Gebrauchsnamen, Handelsnamen, Warenbezeichnungen usw. in diesem Werk berechtigt auch ohne besondere Kennzeichnung nicht zu der Annahme, dass solche Namen im Sinne der Warenzeichen- und Markenschutz-Gesetzgebung als frei zu betrachten wären und daher von jedermann benutzt werden dürften.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist eine Marke von Springer DE. Springer DE ist Teil der Fachverlagsgruppe Springer Science+Business Media.
www.springer-vs.de

Meiner Nichte und meinen Neffen
Benedikt, Johanna und Korbinian

Danksagung

Bei der Erstellung dieser Arbeit haben mich viele Menschen unterstützt und begleitet, denen ich von ganzem Herzen danken möchte. Mein ausführlicher Dank gilt Frau Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan, die sich stets Zeit für meine Fragen nahm, meine Arbeit mit ihrem fundierten und kompetenten Rat förderte und mich fachlich und persönlich ausgezeichnet betreute. Herrn Prof. Dr. Thomas Eckert danke ich für seine methodische Unterstützung und Beratung.

Besonders danke ich meinen beiden Kolleginnen und ebenfalls Promovierenden im Modellprojekt: In unserem intensiven fachlichen Diskurs trug Frau Julia Höke mit ihren wertvollen Ideen wesentlich zum Gelingen dieser Arbeit bei. Sie und Frau Nicole Sturmhöfel unterstützten mich mit kritischer Rückmeldung und guten Vorschlägen. Mein herzlicher Dank gilt auch der Projektleitung: Frau Dr. Katrin Hille verdanke ich, neben ihrer methodischen Beratung, die Ermöglichung der zweiten Erhebung der Unterrichtsbeobachtung. Frau Prof. Dr. Michaela Sambanis beriet mich vor allem bei der Erstellung des Unterrichtsbeobachtungsbogens. Außerdem bedanke ich mich bei den Mitgliedern des wissenschaftlichen Beirats, insbesondere bei Frau Prof. Dr. Gabriele Faust für ihre konstruktive Kritik am UBB.

Ohne die tatkräftige Unterstützung einiger Personen hätte diese Arbeit nicht entstehen können. Ihnen danke ich deshalb sehr herzlich: Allen Lehrerinnen und Lehrern, die sich unkompliziert für die Interviews und die Beobachtung ihres Unterrichts bereit erklärten, den Lehrerinnen, die sich für die Prätestung des UBB und für die Probeinterviews zur Verfügung stellten, den wissenschaftlichen Hilfskräften für die Transkription der Interviews sowie ganz besonders meinen Kolleginnen und meinem Kollegen im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“, die zusammen mit mir die Unterrichtsbeobachtung gewissenhaft durchführten.

Bei meinen Eltern, Frau Hildegard und Herrn Manfred Drexl, möchte ich mich für ihre liebevolle Unterstützung bedanken. Mit großer Sorgfalt haben sie und Frau Liselotte Wenk das Manuskript kritisch und konstruktiv korrigiert. Ganz herzlichen Dank dafür. Herrn Johannes Höngdöbler danke ich für ein erstes Durchlesen des Manuskripts. Meiner Kollegin Frau Annegret Weise danke ich herzlich für ihre kompetente Unterstützung im IT-Bereich und die Bereitstellung aller von mir benötigten Programme. Meinen Kommilitoninnen aus dem Doktorandenkolloquium der Ludwig-Maximilians-Universität München danke ich für fachlichen Austausch.

Während der gesamten Zeit nahm Frau Monika Wimmer mit großem Interesse stets Anteil an meiner Arbeit und gab mir dadurch Rückhalt und Ermutigung. Dafür bedanke ich mich bei ihr von ganzem Herzen.

Inhalt

Abbildungsverzeichnis	13
Tabellenverzeichnis	14
Abkürzungsverzeichnis	15
Vorwort	17
1 Einführung	19
2 Unterricht aus konstruktivistischer Perspektive	23
2.1 Gemäßigt konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis	23
2.2 Didaktik unter konstruktivistischer Perspektive	25
2.3 Konstruktivistischer Unterricht	27
2.4 Anfangsunterricht	30
2.4.1 Aufgaben der Grundschule und des Anfangsunterrichts	31
2.4.2 Altersmischung im Anfangsunterricht	33
2.4.3 Didaktische Konzeption im Anfangsunterricht	34
2.5 Offener Unterricht	36
2.6 Unterrichtsprinzipien	38
2.6.1 Schülerorientierung	38
2.6.2 Motivierung im Unterricht	39
2.6.3 Selbsttätigkeit im Unterricht – selbständiges und kooperatives Lernen	40
2.6.4 Differenzierung im Unterricht	43
2.6.5 Individuelle Unterstützung im Unterricht	45
3 Unterrichtsqualität	49
3.1 Begriff der Unterrichtsqualität	49
3.2 Forschungsansätze zur Unterrichtsqualität	50
3.2.1 Unterrichtsqualität in der Lehr-Lernforschung	50
3.2.2 Unterrichtsqualität in der empirischen Unterrichtsforschung	52
3.2.3 Forschungs- und Modellprojekte zu Unterrichtsqualität im Kontext der Bildungspolitik	54
3.3 Qualitätsmerkmale von Unterricht	56

3.3.1	Unterrichtsklima	56
3.3.2	Klassenführung	58
3.3.3	Strukturierung des Unterrichts	60
3.3.4	Kognitive Aktivierung	61
4	Professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen	65
4.1	Lehrerwissen	67
4.2	Lehrerüberzeugungen	70
4.3	Lehrerhandeln	73
4.4	Unterrichtsentwicklung	76
4.4.1	Kriterien zur Unterrichtsentwicklung	77
4.4.2	Modellprojekte zur Unterrichtsentwicklung	79
5	Problemstellung der Untersuchung	81
5.1	Das Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	83
5.2	Zielsetzung dieser Arbeit	86
5.2.1	Empirische Erhebung der Lehrerüberzeugungen und der Unterrichtsqualität im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	86
5.2.2	Beitrag zur Unterrichtsqualitätsforschung	88
5.2.3	Qualitätsmerkmal kognitive Aktivierung	89
6	Studie I: Lehrerüberzeugungen und ihre Entwicklung	91
6.1	Einleitung	91
6.2	Fragestellungen	92
6.3	Methodische Herangehensweise	93
6.3.1	Das leitfaden- bzw. problemzentrierte Interview	93
6.3.2	Durchführung der Interviewstudie	97
6.3.3	Auswertung der Interviews	100
6.4	Hintergrundinformationen zu befragten Lehrpersonen	104
6.4.1	Beruflicher Kontext und schulische Rahmenbedingungen	104
6.4.2	Kontextfaktoren zum Lehrerberuf	106
6.4.3	Einstellung zu sozialen Kompetenzen und Regeln	109
6.5	Ergebnisse der Interviewstudie	112
6.5.1	Überzeugungen der Lehrpersonen zu Unterricht und deren Entwicklung	115
6.5.2	Subjektive Entwicklung der Überzeugungen zu Unterricht durch das „Bildungshaus 3 – 10“	142
6.6	Zusammenfassung und Diskussion der Interviewstudie	168
6.6.1	Überzeugungen zu Unterrichtsgestaltung, Lehr-Lernformen und Methodenanwendung	168

6.6.2	Entwicklung der Überzeugungen zu Unterrichtsgestaltung, Lehr-Lernformen und Methodenanwendung	174
6.6.3	Überzeugungen zu Differenzierung und selbständigem Lernen	178
6.6.4	Entwicklung der Überzeugungen zu Differenzierung und selbständigem Lernen	180
6.6.5	Einstellungen der Lehrpersonen zum Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“	181
6.6.6	Subjektive Entwicklung der Überzeugungen zu Unterricht durch das „Bildungshaus 3 – 10“	183
6.6.7	Zusammenfassung	186
7	Studie II: Unterrichtsqualität und ihre Entwicklung	189
7.1	Einleitung	189
7.2	Fragestellungen	190
7.3	Methodische Herangehensweise	191
7.3.1	Erhebung der Unterrichtsqualität durch hoch-inferente Beobachtung	191
7.3.2	Die Entwicklung des Unterrichtsbeobachtungsbogens (UBB) ...	192
7.3.3	Inhalt und Struktur des Unterrichtsbeobachtungsbogens (UBB)	195
7.3.4	Gütekriterien eines Beobachtungsinstrumentes	196
7.3.5	Durchführung der Unterrichtsbeobachtung	200
7.3.6	Stichprobe	201
7.3.7	Beobachterinnen	202
7.3.8	Auswertung der Unterrichtsbeobachtung	203
7.4	Ergebnisse der Itemanalyse und Interraterreliabilität	203
7.4.1	Ergebnisse der Itemanalyse	203
7.4.2	Ergebnisse der Berechnung des Generalisierbarkeitskoeffizienten	210
7.5	Diskussion und Konsequenzen der Itemanalyse und Interraterreliabilität	211
7.6	Ergebnisse der Unterrichtsbeobachtung	213
7.6.1	Beurteilung des Anfangsunterrichts in den Modell- und Vergleichsschulen und die Entwicklung der Unterrichtsqualität im Projektverlauf	214
7.6.2	Vergleich der Unterrichtsqualität von Modell- und Vergleichsschulen	216
7.6.3	Die Entwicklung der einzelnen Qualitätsmerkmale in den Modell- und Vergleichsschulen	220

7.6.4	Gruppenspezifische Entwicklung der Unterrichtsqualität im Projektverlauf	228
7.7	Zusammenfassung und Diskussion der Unterrichtsbeobachtung	229
7.7.1	Beurteilung des Unterrichts in den Modell- und Vergleichsschulen und die Entwicklung der Unterrichtsqualität im Projektverlauf	229
7.7.2	Vergleich der Unterrichtsqualität von Modell- und Vergleichsschulen	231
7.7.3	Die Entwicklung der einzelnen Qualitätsmerkmale in den Modell- und Vergleichsschulen	233
7.7.4	Gruppenspezifische Entwicklung der Unterrichtsqualität im Projektverlauf	243
7.7.5	Zusammenfassung	244
8	Gesamtdiskussion und Ausblick	245
8.1	Entwicklung: Lehrerüberzeugungen und Qualität des Anfangsunterrichts	245
8.1.1	Differenzierung	247
8.1.2	Selbständiges Lernen	249
8.1.3	Individuelle Unterstützung	250
8.2	Ertrag dieser Arbeit	251
8.2.1	Beitrag für die Forschung	251
8.2.2	Beitrag für die Praxis	255
8.3	Kritische Reflexion dieser Arbeit	262
8.3.1	Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ als Forschungsfeld der Unterrichtsentwicklung	262
8.3.2	Methodische Einschränkungen	263
8.4	Ausblick	266
8.4.1	Vergleich der Unterrichtsqualität in den Modellschulen mit der Prozessqualität von Bildungshausaktivitäten	266
8.4.2	Typisierung der Modell- und Vergleichsschulen	268
8.4.3	Chancen durch die Verzahnung von Kindergarten und Grundschule	268
8.4.4	Unterrichtsentwicklung im System Schule und gesellschaftliche Auswirkungen	269
	Literaturverzeichnis	271

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Item 1d im UBB 2009	204
Abbildung 2: Item 7c im UBB 2009	205
Abbildung 3: Item 2a im UBB 2011	207
Abbildung 4: Item 6d im UBB 2011	208
Abbildung 5: Mittelwerte der Modell- und Vergleichsschulen 2009	217
Abbildung 6: Entwicklung Strukturierung des Unterrichts (Classroom- Management)	220
Abbildung 7: Entwicklung Klassenführung/Regelklarheit (Classroom- Management)	221
Abbildung 8: Entwicklung selbständiges und kooperatives Lernen	222
Abbildung 9: Entwicklung Differenzierung	223
Abbildung 10: Entwicklung kognitive Aktivierung	224
Abbildung 11: Entwicklung individuelle Unterstützung (Schülerorientierung).....	225
Abbildung 12: Entwicklung unterstützendes Unterrichtsklima	226
Abbildung 13: Entwicklung Schülerengagement und Motivierung (Schülerorientierung)	227

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Stichprobenverzeichnis der Interviews	99
Tabelle 2: Kategorien der Interviewauswertung	113
Tabelle 3: Itemanalyse 2009	206
Tabelle 4: Itemanalyse 2011	209
Tabelle 5: Varianzkomponenten der Kategorien (Video, Rater, Video*Rater) mit absolutem Generalisierbarkeitskoeffizienten .	210
Tabelle 6: Mittelwerte der Skalen des Unterrichtsbeobachtungsbogens	215
Tabelle 7: Entwicklung der Unterrichtsqualität über drei Messzeitpunkte ..	216
Tabelle 8: Unterschiede zwischen den Gruppen in den Qualitätsmerkmalen	218
Tabelle 9: Unterschiede zwischen den Gruppen nach drei Erhebungszeitpunkten	219
Tabelle 10: Interaktionseffekt Zeit und Gruppe im Verlauf von drei Erhebungszeitpunkten	228

Abkürzungsverzeichnis

BAB	Bildungsaktivitätenbeobachtungsbogen
BiKS	Bildungsprozesse, Kompetenzentwicklung und Selektionsentscheidungen im Vorschul- und Schulalter
BIQUA	Schwerpunktprogramm Bildungsqualität von Schule
BLK	Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung
BMBF	Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin
CES	Classroom Environment Study
ChiK	Chemie im Kontext
CLASS	Classroom Assessment Scoring System
COACTIV	Professionelle Kompetenz von Lehrkräften, kognitiv aktivierender Unterricht und die mathematische Kompetenz von Schülerinnen und Schülern (Studie)
DESI	Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International (Studie)
DFG	Deutsche Forschungsgemeinschaft
DIPF	Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung, Frankfurt a. M.
EDK-Ost 4 bis 8	Erziehungsdirektoren-Konferenz der Ostschweizer Kantone und des Fürstentums Liechtenstein
EMU	Evidenzbasierte Methoden der Unterrichtsdiagnostik und –entwicklung (Studie)
EPPE	Effective Provision of Preschool Education (Studie)
ESF	Europäischer Sozialfonds
HUGS	Hort- und Ganztagsangebote-Skala
IFE	Institut für Erziehungswissenschaft, Universität Zürich
IGEL	Individuelle Förderung und adaptive Lern-Gelegenheiten in der Grundschule (Studie)
IGLU	Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (Studie)
IMS	Institut für Medien und Schule, PH Zürich
ISB	Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung, München
KiDZ	Kindergarten der Zukunft in Bayern (Studie)
KMK	Kultusministerkonferenz

LMU	Ludwig-Maximilians-Universität, München
ME	Modelleinrichtung
MeNuK	Mensch, Natur und Kultur
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
PERLE	Projekt zur Persönlichkeits- und Lernentwicklung von Grundschulkindern (Studie)
PISA	Programme for International Student Assessment
PH	Pädagogische Hochschule
PYTHAGORAS	Unterrichtsqualität und mathematisches Verständnis in verschiedenen Unterrichtskulturen (Studie)
Quait	Quality of Instruction, Appropriateness, Incentives, Time
SCHOLASTIK	schulorganisierte Lernangebote und Sozialisation individueller Talente und Kompetenzen (Studie)
SINUS	Modellversuchsprogramm zur „Steigerung der Effizienz des mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichts“
TIM	Themen, Inhalte, Methoden
TIMSS	Third International Mathematics and Science Study (Studie)
TransKigs	Verbundprojekt zur Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindertageseinrichtungen und Grundschule - Gestaltung des Übergangs (Studie)
UBB	Unterrichtsbeobachtungsbogen
VE	Vergleichseinrichtung
VERA	Vergleichsarbeiten
ZNL	TransferZentrum für Neurowissenschaften und Lernen, Ulm

Vorwort

Die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen gilt als eine der großen Herausforderungen des Bildungssystems. Um sie zu sichern, sind Abstimmungen, Kooperation und Kommunikation zwischen den beteiligten Institutionen unerlässlich. Dass dies unter *einem* „pädagogischen“ Dach besser gelingen sollte, ist eine der Erwartungen, die an das Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ gerichtet waren. Die Pädagogik der frühen Kindheit und die Grundschulpädagogik sollten sich – so die Annahme – einander annähern und möglicherweise auch voneinander lernen, um einen gelingenden Übergang für die Kinder zu gewährleisten.

Die vorliegende Arbeit von Doris Drexl, die an der Ludwig-Maximilians-Universität München als Dissertation angenommen wurde, ist im Rahmen dieses Modellprojekts entstanden und beleuchtet die Seite der Grundschule. Verändern sich unter den Maßgaben der Kooperation, insbesondere durch die gemeinsamen Bildungshausaktivitäten, die Lehrerüberzeugungen? Verändert sich der Anfangsunterricht der beteiligten Lehrpersonen durch diese Erfahrungen? Diesen beiden Fragen geht die Verfasserin in zwei Teilstudien nach, die hier zusammengefasst vorliegen. Die Ergebnisse sind komplex, jedoch durchaus aufschlussreich. So scheint in der gemeinsamen pädagogischen Arbeit eine Art Spiegelfunktion zu liegen, die es ermöglicht, die eigene pädagogische Arbeit im Lauf der Zeit stärker zu reflektieren. Davon wiederum scheint der Unterricht der beteiligten Lehrpersonen zu profitieren. Er ist in allen beobachteten Merkmalen dem Unterricht der Kontrollklassen überlegen, aber zweifellos auch noch verbesserungswürdig, z. B. hinsichtlich seines Potenzials zur kognitiven Aktivierung der Lernenden. Daraus lassen sich weitere interessante Forschungsfragen aber auch schon praktische Konsequenzen ableiten.

Die Arbeit ist nicht nur eine Teilveröffentlichung aus dem Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“, sie kann auch als eigenständige Publikation bestehen, die wichtige, über das Modellprojekt hinausgehende und verallgemeinerbare Erkenntnisse zu Lehrerüberzeugungen und zum Lehrerhandeln und nebenbei auch noch ein gut brauchbares Instrument zur Unterrichtsbeobachtung liefert. Der Diskussion um die Innovation der Anfangsphase der Grundschule wird sie sicher Impulse geben.

München, im Juli 2013

Angelika Speck-Hamdan

1 Einführung

Auf Grund der Ergebnisse internationaler Schulleistungsuntersuchungen der OECD (TIMSS, PISA, IGLU), welche die Leistungen von Schülerinnen und Schülern in Deutsch, Mathematik und Lesen nicht in solch strahlendem Glanz erscheinen ließen wie vorab angenommen, wurden nicht nur Erziehungswissenschaftlerinnen und Erziehungswissenschaftler, Lehrerinnen und Lehrer sowie Bildungsforscherinnen und Bildungsforscher wachgerüttelt. Auch auf politischer Ebene ist inzwischen klar, dass sich die Bildungslandschaft Deutschland und hier die primärpädagogische Erziehung entwickeln musste. Die Unterrichts- und Schulentwicklung rückten daher ins Zentrum der Aufmerksamkeit von Politik und Forschung. So wird in der schulpädagogischen Diskussion heute der Fokus verstärkt auf die Qualität von Unterricht gelegt. Die Frage, wie und wodurch die Qualität des Unterrichts und damit des Lernens verbessert und gesichert werden kann, wird zu einem zentralen Aspekt schulischer Forschung (Schnebel, 2005). Eine enge Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit Erzieherinnen und Erziehern könnte beispielsweise zur Entwicklung der Qualität des Anfangsunterrichts beitragen. Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des baden-württembergischen Modellprojekts „Bildungshaus 3 – 10“¹ untersucht die vorliegende Arbeit die Entwicklung der inneren Überzeugungen der Lehrpersonen hinsichtlich ihres Unterrichts und nimmt die Entwicklung der Unterrichtsqualität des Anfangsunterrichts der am Projekt beteiligten Schulen in den Blick. Dieses Modellprojekt hat die enge Kooperation von Lehrpersonen und Erzieherinnen bzw. Erziehern zum Ziel. Beide Professionen arbeiten regelmäßig mit altersgemischten und institutionsübergreifenden Kindergruppen. Folge davon sind Änderungen des pädagogischen Alltags für Lehrpersonen und veränderte pädagogische Konzepte. Es wird dargestellt, ob der veränderte Arbeitsalltag der Lehrpersonen im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ zu einer Änderung ihrer Überzeugungen zu Unterricht und zur Verbesserung der Qualität ihres Unterrichts führt.

Gesellschaftliche Veränderungen in den letzten Jahren führten zu einer zunehmend heterogen werdenden Gesellschaft, mit unterschiedlicher Herkunft der Kinder, unterschiedlichen familiären Strukturen und unterschiedlichem sozio-

¹ Vgl. Kap. 5.1

ökonomischem Status. Bildungsinstitutionen wie Kindergarten und Schule müssen dabei zur Förderung aller Kinder beitragen. Unterricht muss so gestaltet werden, dass er allen Kindern, insbesondere denen aus bildungsfernen Schichten, gerecht wird.

In der Methodik und Didaktik orientiert man sich deshalb längst weg von einem transmissiven Lernverständnis, welches den direkten fragend-entwickelnden Unterricht impliziert, hin zu einem Unterricht mit konstruktivistischen Anteilen, der das aktiv-entdeckende Lernen fördert, offene Aufgaben anbietet, Lernen im gemeinsamen Dialog stattfinden lässt, die Lernenden kognitiv aktiviert und in dem das selbständige Lernen der Kinder ein zentraler Aspekt der Unterrichtsgestaltung wird. Dies heißt auch Formen der inneren Differenzierung stärker im Unterricht zu berücksichtigen. Der Unterricht orientiert sich am Kind mit dessen Lebensumfeld, jeweiligen Entwicklungsstand und individuellen Interessensgebieten.

Die gesellschaftliche Orientierung an festgelegten Werten trägt durch wachsende multikulturelle Lebensformen auf Grund von Globalisierung einerseits zur Nivellierung bei, weicht andererseits aber auch einem Verständnis von individueller Machbarkeit (Voß, 2002). Dies erfordert Fähigkeiten, die den Einzelnen in die Lage versetzen müssen, sich selbst gültige Orientierungen zu geben. In diesem Kontext ist es Aufgabe der Schule, das Kind bei seiner Selbstfindung zu begleiten, individuelle Lernstile, Lernrhythmen und -ziele zu gewährleisten, die Konstruktion der eigenen Biographie zu unterstützen, die Urteilsfähigkeit, Entscheidungsfähigkeit und das Unterscheidungsvermögen zu schärfen und vieles mehr (Voß, 2002, S. 37). Kinder werden von der Forschung und in der Öffentlichkeit zunehmend als „kompetente Subjekte“ (Voß, 2002, S. 36) gesehen und erfahren so eine erhöhte Aufmerksamkeit. Reusser (2011) spricht daher von einem nötigen „didaktischen Umbau der Schule“ (ebd., S. 13), der eine optimale Passung des Unterrichts an die individuellen Voraussetzungen der Kinder meint. Gerade die Betonung von Bildungsprozessen im frühkindlichen Alter hat in den letzten Jahren an Bedeutung gewonnen. Kindergärten werden längst nicht mehr als Betreuungseinrichtung, sondern als Bildungseinrichtungen gesehen, in denen Kinder ohne Leistungsdruck frei nach ihren Interessen miteinander spielen und lernen. Die zunehmende Akademisierung des Erzieherberufes in vielen Bundesländern kann als Indiz dafür gesehen werden, wie wichtig eine professionelle Frühförderung der Kinder sowohl im kognitiven, als auch im emotional-sozialen Bereich inzwischen geworden ist. Kinder entwickeln heute bereits im Kindergarten systematische Lernerfahrungen und erste Arbeitstechniken², die sie in die

² Vgl. hierzu Hanke (2007) in Kap. 2.4.1 dieser Arbeit, die als Aufgabe des Anfangsunterrichts die Initiierung des systematischen Lernens beschreibt. Angesichts des auf spielerische Formen angelegten Lernens im Kindergarten, ist diese Aussage durchaus noch aktuell, könnte sich aber m.E. durch-

Schule mitbringen und mit denen sich Lehrpersonen konfrontiert sehen. Eine möglichst bruchlose Bildungsbiographie für Kinder setzt eine enge Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule voraus. Die Vielzahl an Studien und Modellversuchen in Deutschland, die sich mit unterschiedlichen Aspekten einer engen Kooperation zwischen beiden Institutionen, die grundsätzlich von einer systemischen Verschiedenheit geprägt sind, befassen, machen die Aktualität dieses Themas deutlich. So wird innerhalb des Verbundprojektes TransKigs (Hanke et al., 2010; Speck-Hamdan, 2011a) eine Stärkung der Bildungs- und Erziehungsqualität in Kindergarten und Grundschule herausgearbeitet. Die BiKS-Studie erforscht u. a., ob der Übergang vom Kindergarten in die Grundschule tatsächlich ein kritisches Lebensereignis darstellt und sich das Modell der Transitionen bewährt. Sie nimmt dabei ebenfalls die Unterrichtsqualität der Grundschule in den Blick (Faust et al., 2011a). Der Modellversuch KiDZ, der auf eine intensive Verzahnung der beiden Bildungsbereiche abzielt, untersucht u. a. Komponenten des Teamteachings von Erzieherinnen bzw. Erziehern und Lehrpersonen (Roßbach et al., 2010). Im schweizerischen Modell der Grund- und Basisstufen wurde die Auswirkung gemeinsamen Lernens von Kindergarten und Grundschule untersucht (Moser et al., 2010; Vogt et al., 2010; Stöckli et al., 2011). Durch die gegenseitige Annäherung beider Institutionen wird versucht, die Anschlussfähigkeit beim Übergang zu verbessern. Damit Kinder die pädagogischen Handlungsprozesse in Kindergarten und Grundschule nicht völlig konträr erleben, ist es für beide Einrichtungen sinnvoll, sich in ihrem pädagogischen Konzept anzugleichen. Aufgabe jeder Lehrperson ist es folglich, sich ihres eigenen didaktisch-pädagogischen Konzeptes bewusst zu werden, dieses, durch die Einflüsse der Schulentwicklung und des Kindergartens geprägt, stets kritisch zu prüfen und dadurch die Gestaltung ihres Unterrichts beispielsweise unter einer konstruktivistischen Perspektive weiterzuentwickeln. Vorausgesetzt wird hier ein persönlicher Lernprozess der Lehrperson, den diese, zwar angeregt von außen, dennoch selbständig vollzieht (Joller-Graf, 2008). Ob dies gelingt und zu einer Änderung der Unterrichtsgestaltung durch die Teilnahme am Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ führt, wird im Folgenden dargestellt.

Der theoretische Teil dieser Arbeit erläutert zunächst die Prinzipien und Qualitätsmerkmale des Unterrichts, auf denen die Beobachtung der Unterrichtsqualität beruht. In einem deduktiven Verlauf werden zunächst aus dem Blickwinkel der Didaktik die konstruktivistische Didaktik sowie das konstruktivistische Lehr- und Lernverständnis dargestellt. Bezogen auf den Schulunterricht wird dabei näher auf die Gestaltung des konstruktivistischen Unterrichts eingegangen und werden die Spezifika des Anfangsunterrichts mit zwei konträren

eine stärker werdende Kooperation zwischen Kindergarten und Grundschule in naher Zukunft als obsolet erweisen, ohne aber eine „Verschulung des Kindergartens“ zu intendieren.

Unterrichtskonzepten und entsprechenden Unterrichtsprinzipien aufgezeigt. Anschließend wird auf die Unterrichtsqualität eingegangen. Es werden unterschiedliche Forschungsansätze zur Unterrichtsqualität und Qualitätsmerkmale, die sich daraus entwickelten, erläutert und deren Bezug zur eigenen Forschung hergestellt. Zum Schluss des theoretischen Teils wird die professionelle Handlungskompetenz von Lehrpersonen als Verantwortliche für die Unterrichtsgestaltung skizziert. Dabei wird das Konzept der subjektiven Theorien kurz erklärt, bevor Theorien und Forschungsansätze von Lehrerüberzeugungen und eine daraus sich ergebende Unterrichtsentwicklung näher beschrieben werden. Der empirische Teil der Arbeit fächert zu Beginn die Problemstellung und Zielsetzung dieser Arbeit anhand der Teilnahme von Schulen am Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ auf, deren Fragestellungen durch zwei Studien untersucht werden. In einer qualitativen Interviewstudie wurde die Entwicklung von Lehrerüberzeugungen untersucht, in einer quantitativen Studie wurde die Entwicklung der Unterrichtsqualität erforscht. Ein zusammenfassendes Kapitel verbindet beide Studien inhaltlich miteinander, indem es die Kohärenz von Lehrerüberzeugungen und unterrichtlichem Handeln aufzeigt und auf deren Ertrag für Forschung und Praxis verweist. Die Arbeit schließt nach einer kritischen Reflexion mit einem Ausblick, der anschließende Forschungsschritte skizziert sowie Chancen und Konsequenzen aus den Ergebnissen aufzeigt.

2 Unterricht aus konstruktivistischer Perspektive

2.1 Gemäßigt konstruktivistisches Lehr- und Lernverständnis

Zunächst geht der radikale Konstruktivismus nach Glasersfeld (1997) davon aus, dass jede Wahrnehmung des Menschen einer individuellen Konstruktion und Interpretation des Einzelnen unterliegt. Damit kann die Wirklichkeit nicht objektiv erkannt werden, das Individuum kann niemals wissen, ob die Repräsentationen seines Denkens, die es konstruiert, objektiv wahr sind. Wirklichkeit ist demnach ein Konstrukt jedes Individuums. Wissen ist demnach lediglich die „Landkarte dessen, was die Realität uns zu tun erlaubt“ (Glasersfeld, 1997, S. 202). Wichtig für das Lernen ist deshalb das reflektierte Verstehen der Art und Weise, wie man Probleme löst. Verstehen ist damit das Ergebnis von geistigen Operationen, die von dem Lernenden selbst ausgeführt werden müssen. Dies hat Auswirkungen auf das Lehren. Lehren, so Glasersfeld (1997) besteht demnach darin, Probleme zu formulieren, die genau jene Denkweise fördern, die der Lernende lernen soll (ebd., S. 202). Lernprozesse bei Lernenden sind also autonom und nicht planbar. Sie lernen nur, indem sie eigenaktiv konstruieren. Objektive Lernziele können dabei nicht festgehalten werden (Möller, 2001, S. 18). Daraus entstehen für die Pädagogik zwangsläufig Fragen nach der Praktikabilität von Lehrprozessen und vor allem von Unterricht. Welche Rolle spielt die Lehrperson und welchen Stellenwert haben instruktionale Anteile im Unterricht?

Im gemäßigten Konstruktivismus wird das Gedankengut des radikalen Konstruktivismus zwar übernommen, indem der Wissenserwerb als „eigenaktiver Aufbau kognitiver Strukturen“ (Tulodziecki et al., 2009, S. 27) deklariert wird. Dennoch werden didaktische Prozesse nicht ausgeblendet. Lernen findet im Austausch mit der Umwelt, der materiellen, der sozialen oder auch der gedanklichen Umwelt statt. Dadurch entsteht Kommunikation. Ein Austausch des Wissens ist durch Kommunikation möglich. Das eigentliche Konstruieren von Wissen liegt weiterhin beim Lernenden, der Lehrende kann aber Anleitung für den Wissenserwerb geben und die aufbauende Tätigkeit in eine gewisse Richtung führen (Möller, 2001, S. 20). Lernen ist unter konstruktivistischer Perspektive eine Folge von kognitiven Konflikten, die durch Reflexion und einen diskursiven Austausch mit anderen Lernenden ausgelöst werden. Dabei kann Reflexion als kognitive Aktivität verstanden werden, durch die das eigene Wissen und Han-

deln bewusst wird und damit veränderbar ist (Henninger et al., 2000). Prinzip des Lernprozesses ist nach diesem gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnis ein Prozess des Conceptual Change, also einer Veränderung von ursprünglichen kognitiven Konzepten (Schnotz, 1998). Wissen ist nach Schnotz (1998) in Form sog. kognitiver Schemata gespeichert, die sich auf Grund neuer Erfahrungen verändern und so zur Konstruktion mentaler Modelle führen. Beim Lernen werden vorhandene mentale Modelle nicht verworfen, sondern in einen kohärenten Zusammenhang mit neuen Modellen gebracht. Somit wird versucht der neuen Information, als auch dem bisherigen Wissen gerecht zu werden (Schnotz, 1998). Die entstehenden neuen Konzepte müssen sich, um dauerhaft verankert zu sein, in der Anwendung auf verschiedenen Phänomenen bewähren. Conceptual Change ist also kein plötzlicher Wechsel von einer alten zu einer neuen Vorstellung, sondern kann eher als gradueller und langwieriger Prozess beschrieben werden (Kleickmann, 2008). Greeno (1997) als Vertreter des situierten Lernens bezieht hierbei die soziale Umwelt und hier vor allem das Umfeld des Lernenden mit ein. Lernen ist seines Erachtens fest in den jeweiligen Situationskontext verankert (situierte Kognition). Es geht in der konstruktivistischen Lerntheorie allerdings nicht allein um den Wissenserwerb, sondern auch um die flexible Speicherung von Wissen, um es bei Bedarf abrufen und im Alltag nutzen zu können (Tulodziecki et al., 2009). Um flexibles Wissen und damit einen Wissenstransfer des Gelernten auf andere Sachbereiche gewährleisten zu können, ist es nötig, dass Wissen in Kontexten mit realen Anwendungsmöglichkeiten des Gelernten und unter unterschiedlichen Perspektiven erworben wird. Entsprechend eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses ist Lernen also ein situierter, konstruktiver und aktiver Prozess (Gerstenmaier et al., 1995). Denken und Handeln können nur im Kontext verstanden werden, der, wenn er authentisch ist, den Transfer von Wissen fördert.

Instruktionale Anteile haben unter dem konstruktivistischen Lernverständnis primär die Aufgabe, die individuelle und selbständige Wissenskonstruktion des Schülers oder der Schülerin zu unterstützen. Dieses „Gerüst“ in Form gezielter adaptiver Hilfestellung, in der Literatur bekannt als Scaffolding (vgl. hierzu Kap. 2.3), ermöglicht es dem Lernenden, über seine Grenzen hinaus, zu lernen (Möller, 2001; Möller, et al., 2006; Wellenreuther, 2004). Der Lehrende als Mitgestalter und Unterstützer von Lernumgebungen bietet die theoretische und empirisch überprüfbare Grundlage für die Erforschung des Wissenserwerbs, die Gestaltung von Lernsituationen und für die Entwicklung neuer Lehrmodelle. Dabei darf die Motivation und Selbstbestimmtheit beim Lernenden nicht fehlen (Gerstenmaier et al., 1995). Eine empirische Untersuchung, ob solche konstruktivistisch arrangierten Lernumgebungen in deutschen Grundschulen ohne vorherige Intervention in Form eines speziellen Trainings, aber durch die enge Ver-

zahnung mit dem Kindergarten und daraus resultierenden veränderten Arbeitsprozessen für Lehrpersonen realisiert werden, wurde bisher noch nicht vorgenommen. Dies soll in vorliegender Arbeit untersucht werden. Das pädagogische Handlungsfeld im Kindergarten folgt nämlich mit seinem Bildungsverständnis weitgehend den Prämissen eines konstruktivistischen Lehr- und Lernverständnisses. Demnach „gestaltet sich Bildung [im Kindergarten] als sozialer Prozess, an dem sich Kinder und Erwachsene aktiv beteiligen. Nur in gemeinsamer Interaktion, im kommunikativen Austausch und im ko-konstruktiven Prozess findet Bildung [...] statt“ (Fthenakis, 2012, S. 12). Die Kinder werden, zumindest in der Theorie, als „kompetente Andere“ im Sinne Vygotskijs in der Zone ihrer nächsten Entwicklung (Vygotskij, 2002) von der Erzieherin oder dem Erzieher begleitet.

2.2 Didaktik unter konstruktivistischer Perspektive

Der Blickwinkel des Lernenden und des Lernens stand in didaktischen Theorien, die als wichtige theoretische Basis für die Unterrichtsgestaltung galten, zunächst nicht explizit im Fokus (Peterßen, 1994; Kron, 2008). Erst mit der Forderung Klafkis (1995) in seiner kritisch-konstruktiven Didaktik nach pädagogischer Nachvollziehbarkeit von Unterrichtsgestaltung, wird Lernen als entdeckender, sinnhafter und verstehender Prozess wahrgenommen. Die Selbstreflexion der Lehrperson und die gemeinsame Erörterung mit den Lernenden wird dabei notwendig, um die scheinbare Selbstverständlichkeit der Perspektiven in Frage stellen zu können. Die Schülerin oder der Schüler sollte dabei zunehmend mehr in die Lage versetzt werden, den eigenen Lernprozess unter dem Gesichtspunkt von ihm mitbestimmter, begründeter Zielsetzungen zu beurteilen (Klafki, 1995; Kron, 2008). Diesen Aspekt greift die lerntheoretische Didaktik auf (Straka et al., 2006), indem sie zum einen Unterricht als Forschungsfeld nutzt (Arnold, 2009), zum anderen die Unterrichtsplanung verstärkt in den Fokus von Interaktionsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden gestellt wird. Die Selbstbestimmung des Lernenden rückt damit in den Mittelpunkt (Schulz, 1995).

Die „konstruktivistische Didaktik“ (Reich, 2004) fußt auf Erkenntnissen eines gemäßigt konstruktivistischen Lernverständnisses. Der dialogische Prozess beim Lernen, das eigenständige Konstruieren von Wissensinhalten und die Rolle des Lehrenden als Lernbegleiter rücken stärker in den Vordergrund. Es werden Inhalte und Beziehungen, also Interaktion zwischen Lehrperson und Lernendem beachtet. Dabei können Inhalt und Beziehung nicht getrennt voneinander gesehen werden, sie werden vielmehr wechselseitig im Miteinander reflektiert. Eine konstruktivistische Didaktik geht davon aus, dass eine Verständigung zwischen

Individuen über Inhalte möglich ist, da diese uns (obwohl vielleicht nicht objektiv) über gemeinsam erlebte Wirklichkeit als Tatsachen erscheinen.³ Neben der Inhaltsseite wird die Beziehungsseite und damit die kommunikative Praxis für das didaktische Handeln also stärker betont. Gemeinsame Bildung vollzieht sich durch die gegenseitige Verständigung im dialogischen Prozess (Reich, 2004). Heterogene Lerngruppen mit unterschiedlichen Interessen müssen dabei immer mit einbezogen werden (Tulodziecki et al., 2009). Lehrender und Lernender nehmen eine gleichwertige Position im Kommunikationsfeld Unterricht ein.

Aufgabe der konstruktivistischen Didaktik ist es, die pädagogischen Prozesse in den wechselseitigen Beziehungen zwischen Lehrpersonen und Lernenden zu reflektieren. Methodisch plädiert die konstruktivistische Didaktik für einen reflexiven und experimentell orientierten Ansatz (Tulodziecki et al., 2009, S. 251). Für die Unterrichtsplanung passt daher kein starres Schema, sondern vielmehr das Prinzip der Offenheit des Unterrichts. Die Unplanbarkeit der Kommunikation und Metakommunikation des Unterrichts lässt kein festes Schema zu.

Das Lernen (aus Schülerperspektive) hat in der konstruktivistischen Didaktik einen zentralen Platz. Lernen gilt hier als „aktiver Prozess individueller Selbstorganisation in übergeordneten Systemen. Jeder Schüler ist ein personales Handlungssystem, das sein Wissen, Fühlen und Können auf individuelle Weise konstruiert“ (Wiater, 2009, S. 510). Selbstbestimmung geht somit nicht (mehr) vom Selbstverständnis des Lehrenden und seiner Unterrichtsgestaltung aus, vielmehr zeigt sie sich automatisch bei einem Unterricht, in dem „Konstruktion [...] in Beziehungen ausgehandelt und analysiert werden kann“ (Reich, 2010, S. 266). Sie gehört daher zwangsläufig zu konstruktivistischem Unterricht und wird nicht vom Lehrenden initiiert. Der Lernende übernimmt von Anfang an die Verantwortung für seinen Lernprozess selbst.

Grundaufgaben in der konstruktivistischen Didaktik beschreibt Reich (2004) mit Begriffen der Konstruktion, Rekonstruktion und Dekonstruktion. Inhalte und Beziehungen werden demnach konstruktiv erschlossen. Bereits vorhandene Inhalte müssen rekonstruktiv nach-entdeckt werden. Konstruktiv erschlossene Inhalte sollten demnach nicht verabsolutiert werden, sondern im dialogischen Prozess rekonstruiert werden unter Beachtung dessen, dass Konstruktionen bereits gesellschaftlich vermittelte Rekonstruktion von Wirklichkeiten sind (Reich, 2010). Im Prozess der Dekonstruktion werden Beobachtungen und Entdeckungen in Zweifel gezogen. Es wird nach Fehlern und Auslassungen

³ Ähnlich der Viabilität bei Glasersfeld (1997), der darunter eine Passung von Begriffen untereinander und der entsprechenden Nutzung dessen versteht und so ein Pendant zur scheinbaren Objektivität schafft.

gefragt, um neue Perspektiven auf Gelerntes einnehmen zu können oder Neues ergänzen zu können.

2.3 Konstruktivistischer Unterricht

Kennzeichen von Unterricht ist zunächst ein gegenseitiges Wechselverhältnis von Instruktion und Konstruktion. Instruktion meint hier das, was im Unterricht von der Lehrperson behandelt und dargestellt wird, während Konstruktion das umschreibt, was von den Lernenden aufgenommen und verarbeitet wird (Ditton, 2009, S. 177). In dieser Arbeit steht das Verständnis des konstruktivistischen Unterrichts im Fokus, da davon ausgegangen wird, dass dieses den Grundideen des Modellprojekts am ehesten entspricht. Denn ein „Bildungshaus ist altersgemischt angelegt, orientiert sich an den Voraussetzungen, Potenzialen und Talenten und dem jeweils eigenen Tempo des einzelnen Kindes“ (Ausschreibungstext des KM Baden-Württemberg, S. 1). Ausgehend von einem Problem werden hier Lösungen konstruiert, reflektiert und in einem gemeinsamen Dialog mit Mitlernenden und der Lehrperson erarbeitet (Voß, 2002, S. 40). Dubs (1995) und Möller (2001) sehen als Fazit für einen effektiven Unterricht einen moderat konstruktivistischen Unterrichtsansatz mit instruktiven Anteilen. Dieser gemäßigte Konstruktivismus will demnach „den kognitiv anspruchsvollen Dialog mit Exploration, Scaffolding, Artikulation und Reflexion fördern“ (Dubs, 1995, S. 901). Für den konstruktivistischen Unterricht ist ein selbstgesteuertes und kooperatives Lernen von Schülerinnen und Schülern zwangsläufige Konsequenz. Neue Inhalte werden nicht systematisch vom Lehrenden präsentiert, sondern die Lernenden entdecken und erklären Phänomene selbständig (Tulodziecki et al., 2009, S. 27). Unterricht vollzieht sich nicht mehr in der direkten Steuerung von Schülerinnen und Schülern, sondern in der gemeinsamen Gestaltung von Lern-Lehr-Prozessen. Die bisherige Entwicklung und aktuelle Lebenssituation des Lernenden werden dabei berücksichtigt. Die Lernumgebung sollte so gestaltet sein, dass die Schülerinnen und Schüler ihre individuellen Erfahrungen gewinnen (Dubs, 1995). Auch dem kollektiven Lernen schreibt Dubs (1995) eine große Bedeutung zu, werden doch hier die eigenen Interpretationen nochmals überdacht und dadurch das Lernen der Schülerinnen und Schüler reguliert. Dabei sind Fehler oder Umwege durchaus erwünscht, denn in der Auseinandersetzung mit ihnen gelingt die Konstruktion von Wissen besser. Lerninhalte sind für Schülerinnen und Schüler besonders herausfordernd, wenn sie auf deren Vorerfahrungen und Interessen aufbauen. In diesem Zusammenhang spielen die persönliche Identifikation mit dem zu Lernenden und die damit verbundenen Gefühle für den Lernprozess eine wesentliche Rolle. Darin spiegelt sich deutlich die Beziehungsseite der konstruk-

tivistischen Didaktik. Lernumgebungen müssen so gestaltet werden, dass die neu zu erlernenden Wissenseinheiten in einen situativen Zusammenhang gebracht werden können und ein Wissenstransfer ermöglicht wird. Situierete Ansätze finden zum einen in konkreten Situationen statt und decken zum anderen einen großen Teil sozialer Kognition ab (Gruber et al., 2000). Die Vorstellungen des Lernenden zu bestimmten Lerngegenständen werden im konstruktivistischen Unterricht durch Experimente und in gegenseitigem Austausch erweitert und verändert. Dadurch gelangt der Lernende sukzessive zu einer Konstruktion des Lerngegenstandes. Die Lehrperson gibt dadurch Hilfestellung, dass sie den subjektiven Konstruktionen schrittweise – den Denkwegen der Lernenden angepasst – die wissenschaftlich anerkannte Sichtweise gegenüberstellt; so ermöglicht sie kognitive Konflikte beim Lernenden die letztlich zum gemeinsam geteilten Wissen führen. Da hier größtmöglich die Interessenslage der Lernenden berücksichtigt wird, kann auch die Motivation der Schülerinnen und Schüler gefördert werden (Gruehn, 2000, S. 28 f.).

Für eine entsprechende Unterrichtsgestaltung ist eine Änderung der Einstellung oder Überzeugung von Lehrpersonen zum Lernen und zur Unterrichtsgestaltung nötig. Die „Vergangenheitsabhängigkeit, die Unvorhersagbarkeit und die Unbestimmtheit der Lernprozesse“ (Speck-Hamdan, 1998, S. 50) müssen als Größen im Unterrichtskonzept berücksichtigt werden. Eine „verstehende Beobachtung der Lernenden, die adäquate Gestaltung der Lernumgebung und der intensive Austausch über das Wissen“ (Speck-Hamdan, 1998, S. 51) sind Voraussetzung eines konstruktivistisch gestalteten Unterrichts. Diese Voraussetzung wird durch die enge kooperative Zusammenarbeit mit dem Kindergarten im Modellprojekt „Bildungshaus 3 – 10“ gefördert. Ähnliches zeigt sich zumindest in der Schweizer Studie der Grund- und Basisstufen (EDK-Ost 4 bis 8, 2010), deren Unterrichtsgestaltung sich an dem didaktischen Konzept des gemäßigten Konstruktivismus⁴ orientiert. Demnach nutzen Lernende aktiv und selbständig die in ihrer Lernumgebung zur Verfügung stehenden Angebote und werden darin außerdem von Lehrenden durch die Gestaltung kognitiv aktivierender Angebote adaptiv unterstützt (Stöckli et al., 2011, S. 20). Die Lehrperson nimmt hier die Rolle eines Lernbegleiters ein. Im wechselseitigen Dialog, im Kontext eines allgemeinen Kommunikationsprozesses, gibt sie dem Lernenden Angebote, die zum weiteren Lernen anregen sollen (Voß, 2002, S. 40; Gallin et al., 2005). Die Rolle des Lernbegleiters lässt sich aus dem Blickwinkel eines konstruktivistischen Unterrichts variabel auffassen. „An die Lehrperson stellt ein konstruktivis-

⁴ Als didaktische Grundsätze der Studie wurden u.a. formuliert: Lernvoraussetzungen berücksichtigen, Lernwege differenzieren, Zeit zum Verweilen und Vertiefen vorsehen, günstige Lernatmosphäre gestalten, erweiterte Lehr-Lernformen entwicklungsgemäß anbieten, Chancen der Altersheterogenität nutzen, Lernprozesse reflektieren (Stöckli et al., 2011, S. 20 f.).

tischer Unterricht in diesem Sinne hohe Anforderungen: Sie muss die geeigneten Lenkungsmaßnahmen und Impulse ergreifen, um Voraussetzungen für möglichst eigenständige Denkprozesse zu schaffen“ (Möller, 2001, S. 26). Voß (2002) orientiert sich in seinem Verständnis eines konstruktivistischen Unterrichts enger an den Idealen der konstruktivistischen Didaktik. Er schreibt der Lehrperson in ihrer Rolle als Lernbegleitung drei Handlungsformen im Unterricht zu: die individuelle Lernbegleitung, die Kontextsteuerung und den Perspektivenwechsel. Im Sinne der Lernbegleitung folgen Schülerinnen und Schüler im Unterricht keiner Folge von zeitlich getakteten Unterrichtsschritten, vielmehr beeinflusst die Lehrperson ihren Lernprozess indirekt im gegenseitigen Dialog. Art, Umfang und Dauer des Lernweges bestimmt der Lernende selbst. Die Lehrperson gibt Strukturierungshilfen und aktiviert die Kinder kognitiv, indem sie versucht zu irritieren, zu verstören, zu fordern und zu fördern (ebd., S. 44). Die Kontextsteuerung meint die sensible Beobachtung von Interaktion und Kommunikation in einer Klasse sowie die Beziehungsgestaltung der Lernenden zur Lernumwelt. Über den Dialog und die Metakommunikation sollte die Lehrperson in der Lage sein, die Gestaltung dieser Kontextbedingungen, die auch die Interaktion mit der Umwelt mit einbezieht, zu beeinflussen. Beim Perspektivenwechsel berücksichtigt die Lehrperson die biographische Lerngeschichte der Schülerin und des Schülers, indem sie deren Lernvoraussetzungen und bereits vorhandenes Wissen einbezieht und Neues in bereits bestehende Lernmuster einbindet (Voß, 2002, S. 43-46).

Unterricht unter einem konstruktivistischen Lernverständnis hat, wie Gruehn (2000) konstatiert, „zu einer Vielzahl neuer und einer Renaissance alter, dem Bereich schülerorientierter Unterrichtsmethoden zuzuordnender Unterrichtskonzepte geführt“ (ebd., S. 28). Zu den erneuerten alten Unterrichtskonzepten zählt sie beispielsweise das entdeckende Lernen (Bruner, 1961), zu den neuen Unterrichtskonzepten, die sich an einem konstruktivistischen Lernverständnis orientieren, gehören auch nach Dubs (1995) und Duit (1995) z. B. die anchored instruction (Tulodziecki et al., 2009, S. 30; Cognition and Technology Group at Vanderbilt, 1992) oder das situierte Lernen (Anderson et al., 1996; Greeno, 1997). Zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang auch ein weiteres konstruktivistisch orientiertes Instruktionsmodell: der cognitive apprenticeship-Ansatz (Collins et al., 1989). Dieses Modell hat den Erwerb inhaltlicher Kompetenzen und die eigene Steuerung des Lernens durch verstehensorientiertes Lernen zum Ziel. Es beschreibt ähnlich einem Meister-Lehrlings-Verhältnis die Unterstützung des Lernenden durch die Lehrperson und deren zunehmenden Rückzug in den Schritten des Coaching, Scaffolding und anschließenden Fading; Begriffe, die allerdings nicht immer trennscharf voneinander unterschieden werden. Das Scaffolding (Metapher für Gerüst) meint die individuelle und adaptive Unterstüt-

zung der Lernprozesse von Lernenden durch die Lehrperson mit dem Ziel der eigenständigen Bewältigung einer Aufgabe durch den Schüler oder die Schülerin. Durch gemeinsames kooperatives Problemlösen erwirbt der Lernende Lernstrategien und metakognitive Fähigkeiten, die er zum Bearbeiten der Aufgabe benötigt (Dennen, 2004, S. 815). In den genannten drei Schritten erfolgt die individuelle Unterstützung letztlich durch kognitive Aktivierung. Durch lautes Denken und Reflexionsprozesse soll der Schüler oder die Schülerin mit Unterstützung der Lehrperson lernen, Lösungswege eigenständig zu entwickeln (Collins et al., 1989).

Der konstruktivistisch geprägte Unterricht ist dennoch kein Patentrezept für Lernprobleme. Dubs (1995) warnt davor, dass der Paradigmenwechsel vom Traditionalismus hin zum Konstruktivismus und dem damit verbundenen Verzicht auf Herkömmliches „alle unsere Schulprobleme lösen [würde]“ (ebd., S. 890). Sowohl die Studie I zu Überzeugungen der Lehrpersonen in vorliegender Arbeit, als auch der Unterrichtsbeobachtungsbogen aus der Studie II zur Unterrichtsqualität setzt die genannten Aspekte des konstruktivistischen Unterrichts in die Merkmale der Differenzierung, des selbständigen Lernens, der kognitiven Aktivierung und der individuellen Unterstützung der Kinder in ihrem aktiven Lernprozess um. Auch der angesprochene Perspektivenwechsel wird dabei untersucht. Es soll so herausgefunden werden, welche Entwicklungen entsprechend eines konstruktivistischen Unterrichts durch die enge Zusammenarbeit von Lehrpersonen mit Erzieherinnen bzw. Erziehern und einer Prozessbegleitung bei Lehrpersonen möglich sind.

2.4 Anfangsunterricht

Es soll hier auch auf den Anfangsunterricht und dessen Aufgaben verwiesen werden, der Gegenstand vorliegender Untersuchung ist. Als Anfangsunterricht wird meist der Unterricht in den ersten beiden Schuljahren bezeichnet (Hanke, 2007). Für ihn gelten die gleichen Prinzipien und Qualitätsmerkmale des Unterrichts, wie für jeden und damit auch für den konstruktivistischen Unterricht, da sein pädagogisches Bildungsverständnis ein ähnliches ist. Es müssen hier allerdings noch zusätzliche Aspekte berücksichtigt werden. Im Folgenden werden zunächst der Bildungsauftrag der Grundschule und spezielle Aufgaben, die sich daraus für den Anfangsunterricht ergeben skizziert, bevor auf didaktische Besonderheiten des Anfangsunterrichts und deren Einbettung in einen konstruktivistischen Rahmen eingegangen wird. Als Spezifikum muss dabei die in allen Bundesländern inzwischen etablierte Altersmischung berücksichtigt werden (Speck-Hamdan, 2010 und 2011a).

2.4.1 Aufgaben der Grundschule und des Anfangsunterrichts

In der grundschulpädagogischen Theorie wird die Grundschule als pädagogische Einrichtung mit erhöhter pädagogischer Verantwortung des Unterrichtens und Erziehens deklariert, da sie Lernmotivation und Sachinteressen aufbauen und erhalten, als erste Bildungsinstitution planmäßig eine positive Arbeitseinstellung bei Kindern fördern muss (Schorch, 1994) sowie systematisches Lernen in einem schulischen Kontext erstmalig bei Kindern initiiert (Hanke, 2007). Eines der wichtigsten Ziele der Grundschule ist es, anschlussfähige Bildungsprozesse zu gewährleisten, die weiteres Lernen, meist an weiterführenden Schulen, ermöglicht (Schorch, 2009). Der Bildungsauftrag der Grundschule geht zunächst der Frage nach, welche Inhalte die Grundschule vermitteln muss, um grundlegende Bildung zu gewährleisten. Schorch (2009) subsumiert hierunter die Vermittlung grundlegender Lerntechniken (Fragen, Hinschauen und Beobachten, Unterscheiden...), die Entfaltung fachbezogener Kenntnisse und Fertigkeiten (Lesen, Schreiben, Rechnen...), die Vermittlung grundlegender Kenntnisse (Rechtschreibung, Lieder, Märchen, Grundrechnungsarten) und die Einübung grundlegender Haltungen und Werte (Achtung vor Dingen und Umwelt, Toleranz, Hilfsbereitschaft) (ebd., S. 46). Aber nicht nur die grundlegenden Inhalte spielen für den Bildungsauftrag der Grundschule eine Rolle. Grundschule sollte Kindern auch Hilfen zur Bewältigung ihrer Lebensaufgaben bereitstellen. Die Ergebnisse aus PISA 2006 (Prenzel et al., 2007) und IGLU (Bos et al., 2003) diagnostizierten Sollbruchstellen an den Schnittstellen der Bildungssysteme in Deutschland. Knauf (2009) schreibt mögliche Probleme beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule vor allem der in den Grundschulen vorherrschenden Lernkultur zu, bei der die Nutzung von Differenzierungs- und Individualisierungschancen nicht etabliert ist, sondern eher zufällig von engagierten Lehrpersonen abhängig ist. Grundschule stellt sich seines Erachtens zu wenig auf die bereits erworbenen Kompetenzen der Kinder ein und beginnt häufig von vorn (ebd., S. 26).

Für eine erfolgreiche kontinuierliche Fortsetzung der Entwicklungs- und Lernprozesse ist die pädagogische Qualität des Kindergartens entscheidend, da vor allem die Förderqualität, wie die EPPE-Studie zeigt, sich auf die weitere kognitive Entwicklung der Kinder im Anfangsunterricht auswirkt (Silva et al., 2004). Der Anfangsunterricht fordert demnach sowohl die Kontinuität der Bildungsprozesse bei Kindern ein, er muss aber ebenso auch die Diskontinuität des Übergangs von einer Bildungseinrichtung zur nächsten durch pädagogische Unterstützung konstruktiv werden lassen (Hanke, 2007, S. 22). Knauf (2009) plädiert daher für eine Verzahnung von Kindergarten und Grundschule. So können integrative strukturelle und pädagogische Elemente im Schnittstellenbereich von