

Brigitte Kleiner

"Lesen durch Schreiben" und "Mimi, die Lesemaus" im Erstlese- und Erstschreibunterricht.

Kognitionspsychologische, pädagogische und neurodidaktische Erkenntnisse

Ein Vergleich

Diplomarbeit

BEI GRIN MACHT SICH IHR WISSEN BEZAHLT



- Wir veröffentlichen Ihre Hausarbeit, Bachelor- und Masterarbeit
- Ihr eigenes eBook und Buch - weltweit in allen wichtigen Shops
- Verdienen Sie an jedem Verkauf

Jetzt bei www.GRIN.com hochladen
und kostenlos publizieren



Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:

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

Dieses Werk sowie alle darin enthaltenen einzelnen Beiträge und Abbildungen sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung, die nicht ausdrücklich vom Urheberrechtsschutz zugelassen ist, bedarf der vorherigen Zustimmung des Verlanges. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Bearbeitungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen, Auswertungen durch Datenbanken und für die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme. Alle Rechte, auch die des auszugsweisen Nachdrucks, der fotomechanischen Wiedergabe (einschließlich Mikrokopie) sowie der Auswertung durch Datenbanken oder ähnliche Einrichtungen, vorbehalten.

Impressum:

Copyright © 2005 GRIN Verlag
ISBN: 9783640967933

Dieses Buch bei GRIN:

<https://www.grin.com/document/175583>

Brigitte Kleiner

**"Lesen durch Schreiben" und "Mimi, die Lesemaus" im
Erstlese- und Erstschreibunterricht. Kognitionspsycho-
logische, pädagogische und neurodidaktische Erkennt-
nisse**

Ein Vergleich

GRIN - Your knowledge has value

Der GRIN Verlag publiziert seit 1998 wissenschaftliche Arbeiten von Studenten, Hochschullehrern und anderen Akademikern als eBook und gedrucktes Buch. Die Verlagswebsite www.grin.com ist die ideale Plattform zur Veröffentlichung von Hausarbeiten, Abschlussarbeiten, wissenschaftlichen Aufsätzen, Dissertationen und Fachbüchern.

Besuchen Sie uns im Internet:

<http://www.grin.com/>

<http://www.facebook.com/grincom>

http://www.twitter.com/grin_com

Inhaltsverzeichnis

I. Aufgaben und Anforderungen an Schule und Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forderung und Förderung – Theoretische Grundlagen der Forschung.....	7
I.1 Aufgaben der Schule und Anforderungen an den Unterricht und den Erstschreib- und Erstleseunterricht.....	7
I.1.1 Schule und ihre Aufgaben – eine Definition	7
I.1.2 Unterricht - eine Definition	8
I.1.3 Die Wichtigkeit des Anfangsunterrichts.....	11
I.2 Unterrichtsformen	13
I.2.1 Der Frontalunterricht oder der „gebundene Unterricht“	14
I.2.2 Der „offene Unterricht“ - Versuch einer Definition	17
I.2.3 Der „Werkstattunterricht“ nach Reichen und das „Chef-System“	19
I.2.4 Die Wochenplanarbeit.....	22
I.2.5 Die in der untersuchten Klasse angewandte Mischung von Unterrichtsformen	23
I.3 Lernen und Lesen lernen aus dem Blickwinkel der Kognitionspsychologie	25
I.3.1 Kognitionen – eine Definition	25
I.3.2 Individuelle kognitive Lernstrategien	26
I.4 Konstruktivistischer Unterricht	28
I.4.1 Konstruktivismus – eine Definition und ein Exkurs.....	28
I.4.2 Konstruktivistisches Wissen, Lehren und Lernen.....	29
I.5. Anforderungen aus dem Schulorganisationsgesetz, der Zukunftskommission 2005, dem Lehrplan und der modernen Pädagogik und Psychologie (Keine vordefinierten Unterrichtsinhalte)	33
I.5.1 Anforderungen an den Leseunterricht aus dem Schulorganisationsgesetz, dem Lehrplan und von der Zukunftskommission	34
I.5.2 Anforderungen aus der moderneren Pädagogik und Psychologie	36
I.6. Der Erstschreib- und Erstleseunterricht.....	39
I.6.1 Literalisierung ist mehr als Lesen und Schreiben lernen.....	39
I.6.2 Das Lesen lernen – ein Methodenstreit	48
I.6.3 Reichens „Lesen durch Schreiben und seine Grundannahmen“ zu Lernen, Lesen und Schreiben im Vergleich mit Folgeüberlegungen aus PISA und IGLU	52
I.7 Reichens „Lesen durch Schreiben“ und sein Verständnis von Lernen, Lesen und Schreiben.	56
I.7.1 Die Prozesse des Schreiben- und Lesenlernens bei Reichen	56
I.7.2 Die lernpsychologischen Überlegungen und Grundannahmen sowie die Konzeption des Lehrgangs LdS	58
I.7.2.1 Die kognitive Selbststeuerung	58
I.7.2.2 Das Prinzip der minimalen Hilfe.....	59
I.7.2.3 Der Präfigurationsprozess	61
I.7.2.4 Das soziale Lernen	62
I.7.2.5 Orientierung am Transferprozess	62
I.7.2.6 Kognitive Aktivierung statt mechanischem Üben	63
I.7.2.7 Betrachtungsebenen.....	63
I.7.2.8 Förderung des Anweisungsverständnisses	65

I.7.2.9 Die Rechtschreibung	65
I.7.2.10 Abschließende Bemerkungen: Ein Vergleich zeitgenössischer Auffassungen des Schriftspracherwerbs mit dem Unterricht durch LdS und der Fibel	68
I.7.3 Praktisches aus LdS sowie Ergänzungen aus den untersuchten Klassen	68
I.7.3.1 Der Anfangsunterricht in LdS mit Beispielen aus LdS und aus eigenem Material	69
I.7.3.2 Die schwächeren und die schnelleren SchülerInnen in LdS	73
I.7.3.3 Die Lehrgangsbeispiele: Rahmenthemen „In der Schule“ und „Auf der Straße und zu Hause“	75
I.8. Die Fibel	76
I.8.1 Die Lehrgangsgebundenheit	77
„Lehrgangsgebundenheit“ heißt für mich aus Erfahrung und Kenntnis des Unterrichts vieler KollegInnen:	77
I.8.2 Das Verständnis von Unterrichtsformen in der Fibel	78
I.8.3 Individuelle kognitive Strategien und die Fibel	79
I. 9. Anforderungen an Unterricht aus der Neurodidaktik bzw. aus den Neurowissenschaften und der Kognitionspsychologie	83
I. 9. 1 Neurowissenschaft und Lernen	83
I.9.2 Neurowissenschaften, eine Kurzdefinition und Begriffsklärungen	84
I.9.3 Die Lernregeln nach Frederic Vester	86
I.9.4 Die konkreten Anforderungen	88
I.9.4.1 Die positive Hormonlage für das Lernen im Gehirn oder – (Spaß und Lernen)	88
I.9.4.2 Wiederholung und Übungen (Lernen passiert nicht in einem Lernschritt und braucht viele Beispiele)	89
I.9.4.3 Lesen lernen und neuronale Interferenzen – (Interferenzen neuronaler Netzwerke)	91
I.9.5 Die „Low-Level“ Funktionen („Low-Level“ Teilfertigkeiten mittrainieren)	93
II. Die Qualitative Forschung, Aktionsforschung und ihre Ergebnisse	97
II.1. Die qualitative Forschung	97
II.1.1 Die wissenschaftlichen Grundlagen der qualitativen Forschung	97
II.1.2 Darstellung der Datensammlung der qualitativen Forschung	99
II.1.2.1 Ausgangslage für den Beginn der Forschung	99
II.1.2.2 Verlauf der qualitativen Forschung 1991-1994	100
II.1.2.3 Aufbau der Forschung	101
II.1.2.4 Daten und Datenerhebung	102
II.1.2.5 Erkenntnisse aus den Interviews und ihre Auswertung	104
II.1.3 Konsequenzen aus den Erkenntnissen für den Unterricht	105
II.2 Die Aktionsforschung	107
II.2.1 Definition und Charakteristika der Aktionsforschung	107
II.2.2 Das Verständnis von Forschung und Wissenschaftlichkeit in der Aktionsforschung	108
II.2.3 LehrerInnen als SelbstbeobachterInnen	111
II.3 Der Aktionsforschungskreis 1999/00 und 2003/04 – die Forschungsfragen	113
II.3.1 Zu den Klassen und zum Unterricht	117
II.3.2 Beobachtung und Datensammlung	118
II.3.3 Interpretation, Auswertung der Daten und Formulierung einer „Praktischen Theorie“	121
II.3.3.1 Schreibübungen von Buchstaben sind nicht nötig	121
II.3.3.2 Die „ästhetische Funktion der Schrift“ nach Brockmeier als didaktisches Begleitphänomen von Fibelunterricht	122
II.3.3.3 Aktionsforschung als Prüfmethode der Vorannahmen einer ganzen Berufsgruppe	123
II.3.4 Ziele und Bewertungskriterien	125

II.3.4.1 Die Materialanalyse	125
II.3.4.2 Materialkategorien	125
II.3.4.3 Zielsetzungen der Materialien zu LdS und deren Einsatz:	127
II.3.4.4 Zielsetzungen der Materialien in der Fibel „Mimi, die Lesemaus“:	130
II.3.5 Formulieren und Verbreiten der Erfahrungen	131
II.3.6 Aktionsideen und das Bild der „Leselernlandschaft“	132
II.3.6.1 Aufgabe jedweder Schreibübungen	132
II.3.6.2 Die Leistungsbeurteilung	132
II.3.6.3 „Die Leselernlandschaft“	133
II.3.7 Tabelle zu den Anforderungen aus der Neurodidaktik, der Kognitionspsychologie und den Interpretationen aus PISA und IGLU mit Materialangebot aus der Fibel, LdS und meinen Ergänzungen	133
II.3.7.1 Der Anforderungskatalog	133
II.3.7.2 Zusammenfassung und Kommentierung des Anforderungskatalogs.....	137
II.3.8 Beantwortung der Forschungsfragen	143
II.4 Persönliche Schlussbemerkungen und Ausblick auf weitere Aktionen	147
Literaturverzeichnis	1541
Anhangteil: Literatur und Quellenangaben zu Materialien und Texte.....	155
Abbildungsverzeichnis	157

Einleitung

In dieser Diplomarbeit soll der Frage nach den Anforderungen an Unterricht, insbesondere an Anfangsunterricht, aus heutiger Sicht, nachgegangen werden. Dafür wird ein Vergleich des Erstlese- und Erstschreibunterrichts, wie er in einer in Österreich gängigen Fibel: „Mimi, die Lesemaus“ empfohlen wird, mit der Methode „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen angestellt werden. Zu beiden Methoden habe ich persönliche Unterrichtserfahrung, die in die Arbeit mit einfließen.

Alle wissenschaftlichen Erkenntnisse, die im ersten Teil der Arbeit erklärt sind, ergaben sich für mich aus meinen eigenen Unterrichtsbeobachtungen mit teils dazugehöriger Forschung und aus meinem Pädagogik- und Psychologiestudium. Deshalb sind sie in die Arbeit mit aufgenommen. Der Grundlagenteil der Arbeit ist als meine persönliche „Erkenntnissammlung“ aus meiner eigenen Unterrichtsarbeit bzw. Unterrichtsforschung zu betrachten, deren Interpretation von wissenschaftlicher Seite mir das Studium und ein größeres Forschungsprojekt in meiner Klasse ermöglichte. Die Erkenntnisse aus Beobachtung, Interviews, Materialvergleichen und modernen wissenschaftlichen Erkenntnissen ergeben am Schluss der Arbeit ein Gesamtbild dessen, wie ich heute, nach über 20 Jahren Unterricht und zwei Forschungsprojekten, Unterricht völlig anders sehe als zu Beginn meines Lehrberufs.

Es soll entlang klarer Fragestellungen dargestellt werden, wie die beiden Methoden den Anforderungen an modernen Unterricht, wie sie von Seiten der Kognitionspsychologie, der modernen Pädagogik, aus Folgeforschungen nach PISA - wie denen der „Zukunftskommission Österreich“ - und der Neurodidaktik heute gestellt werden, entsprechen.

Die theoretischen Grundlagen der Fragestellungen aus den genannten Wissenschaftsbereichen befassen sich auch damit, wie das Schreiben- und das Lesenlernen aus moderner Sicht anders als üblich definiert werden. Der Spracherfahrungsansatz, zu dem auch „Lesen durch Schreiben“ zählt, ist die moderne pädagogische Sicht auf den Schriftspracherwerb und wird ebenso argumentiert wie die Fibelmethode.

Die Bedeutung von lautem und leisem Lesen im Anfangsunterricht wird für das Lernen des, im alltäglichen Leben so wichtigen Sinn entnehmenden Lesens, aus moderner Sicht beleuchtet.

Da die genannten Unterrichtsmethoden innerhalb bestimmter Unterrichtsformen in der Schule stattfinden, die sie erst ermöglichen, werden auch die Unterrichtsformen einander gegenübergestellt, in denen Fibelunterricht bzw. „Lesen durch Schreiben“ stattfindet. So werden im ersten Teil der Arbeit daher auch Anforderungen an Schule, Unterricht und an moderne

Unterrichtsformen behandelt, aber auch lerntheoretische Grundlagen zum Lesen und Schreiben lernen aus den oben genannten wissenschaftlichen Blickwinkeln beleuchtet.

Argumentiert wird das Verständnis von Lernen hinter den beiden Methoden, da beiden Methoden eine sehr unterschiedliche Auffassung von Lernprozessen zu Grunde liegt. Überwiegt bei der Fibel das passiv-rezeptive Lernverständnis, steht beim Spracherfahrungsansatz das handlungsorientierte, vom Kind selbst gesteuerte Lernen, im Vordergrund.

„Lesen durch Schreiben“ ist eine sehr neue Methode, deren Grundkonzept auf der konstruktivistischen Sichtweise von Lernen und Schule beruht. Das konstruktivistische Verständnis von Schule und Lernen im Unterrichtsverständnis erfährt einen Vergleich mit dem von lehrgangsgebundenem Fibelunterricht.

Dass „Lesen durch Schreiben“ ein Lernkonzept ist, das Lernen, insbesondere das Schreiben und Lesen lernen, als das Finden individueller kognitiver Strategien auffasst, wird dargestellt.

Die Fibel beinhaltet viele Hilfsangebote an LehrerInnen, die Kindern das Lernen von lesen und schreiben durch eine Lernwegvorgabe zu vereinfachen suchen. Dieser Unterschied zwischen den beiden Zugängen zum Lesen und Schreiben lernen wird ausführlich erläutert und mit Beispielen aus beiden Lehrangeboten belegt.

Im Forschungsteil werden meine persönlichen Unterrichtsbeobachtungen innerhalb des Fibelunterrichts wie auch innerhalb der Methode „Lesen durch Schreiben“ dargelegt. Sie erfahren anhand von Interviews, Texten und anderen Arbeiten der Kinder, wie auch von Lernmaterialien und Kinderarbeiten einen praktischen Vergleich.

Die Richtigkeit des Spracherfahrungsansatzes wird an Kinderinterviews gemessen. So wird mein eigener Weg weg vom „gebundenen Unterricht“ mit genauen Zielvorgaben, hin zum „offenen Unterricht“ bzw. zum „Werkstattunterricht“, wie Reichen ihn nennt, anhand der im ersten Teil dargelegten Argumente aus praktischer Sicht gezeigt.

Da eine der Forschungsfragen die ist, aus welchem Grund Kinder mit „Lesen durch Schreiben“ so treffsicher und schnell Sinn erfassend lesen lernen, wird dieser Frage anhand von Lernmaterialdarstellungen und Kinderarbeiten nachgegangen, die diese Annahme belegen sollen.

Eine andere Frage beschäftigt sich mit dem Grund der Wichtigkeit von Erstschreib- und Erstleseunterricht für jede weitere Lernkarriere, und es soll beantwortet und anhand von Kinderinterviews belegt werden, dass die Denkentwicklung der Kinder eng mit dem Schriftspracherwerb zusammenhängt, der dem Sprechspracherwerb sehr ähnlich ist, wie das der Spracherfahrungsansatz nahe legt. Deshalb wird der Denkentwicklung und der Entwicklung der

individuellen kognitiven Stile der Kinder im Literalisierungsprozess großer Stellenwert in beiden Teilen der Arbeit zukommen.

Eine weitere Forschungsfrage ist die nach der Erfüllung von Anforderungen an modernen Unterricht, die durch eine Zieldefinition der Materialien und einen Materialangebotsvergleich der beiden Lehrwerke Fibel „Mimi, die Lesemaus“ und „Lesen durch Schreiben“ im Forschungsteil der Arbeit praktisch abgehandelt wird.

Neurodidaktische, kognitionpsychologische und pädagogische Erkenntnisse zum Lese- und Schreiblernprozess bzw. zum Anfangsunterricht werden gleichsam wie eine Folie unter die Materialangebote aus der Fibel und dem aus dem Lehrgangsangebot „Lesen durch Schreiben“ entnommenen Materialien gelegt. Dadurch wird die Abgestimmtheit der Materialien an diese Anforderungen transparent. In diesen Vorgang werden Materialergänzungen aus meinem Unterricht mit einbezogen und ebenfalls kritisch beleuchtet.

Im Schlussteil der Arbeit werden sich aus den formulierten Anforderungen und deren Erfüllung im jeweiligen Unterrichtsangebot, speziell im Bereich der Neurodidaktik, neue Sichtweisen auf Anfangsunterricht ergeben, die ihrerseits neue Forschungsprojekte zur Folge haben könnten.

I. Aufgaben und Anforderungen an Schule und Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forderung und Förderung – Theoretische Grundlagen der Forschung

I.1 Aufgaben der Schule und Anforderungen an den Unterricht und den Erstschreib- und Erstleseunterricht

Eine der Fragen, die in dieser Arbeit beantwortet werden soll ist die nach den Anforderungen an modernen Unterricht, insbesondere an modernen Erstlese- und Erstschreibunterricht.

Da Unterricht in der Schule stattfindet, wird auch die Schule als Institution in die Beantwortung mit einbezogen.

Der Anfangsunterricht ist der wesentlichste Teil der Arbeit und wird daher in seiner Wichtigkeit von mehreren Seiten beleuchtet.

I.1.1 Schule und ihre Aufgaben – eine Definition

Schule und ihre Aufgaben

Da es in dieser Arbeit um Unterricht in der Volksschule geht soll zuerst der Begriff „Schule“ genauer beleuchtet werden soll. Hier eine Definition von Schule bzw. eine Übersetzung aus dem etymologischen Wörterbuch:

*„Eine **Schule** (von griech ... scholé, Ursprungsbedeutung, Müßiggang, Nichtstun', aber auch ‚Muße', später ‚Studium, Vorlesung') ist ein Ort des gemeinsamen Lernens“*

(Wikipedia, online unter URL: <http://lexikon.freenet.de/Schule>) [Stand 21.5.2005].

Das ist eine alte und für mich überraschende Übersetzung von Schule: „Müßiggang“ (siehe oben), in einer Zeit, in der LehrerInnen sich von der Fülle des Stoffs oft durch das Schuljahr gejagt fühlen, eine erstaunlich andere Bedeutung. Schule ist einerseits ein Gebäude, in dem sich Menschen in der Absicht treffen zu lernen bzw. zu lehren, sie ist aber von ihrer Aufgabe her vor allem als staatliche Institution damit betraut, den Kindern wichtige Kulturtechniken und Lerninhalte zu vermitteln.

Schule als Institution soll den Kindern in den ersten beiden Klassen der Volksschule das Lesen, Schreiben und Rechnen, also die wichtigsten Kulturtechniken, vermitteln. Was in der Schule im Einzelnen unterrichtet werden soll ist im Lehrplan festgelegt und dieser wiederum ist eine verbindliche Grundlage für LehrerInnen für die Gestaltung ihres Unterrichts.

Eine weitere Definition der Aufgabe von Schule aus dem **Schulorganisationsgesetz** unter § 2 zu finden:

(1) „Die österreichische Schule hat die Aufgabe, an der Entwicklung der Anlagen der Jugend nach den sittlichen, religiösen und sozialen Werten sowie nach den Werten des Wahren, Guten und Schönen durch einen ihrer Entwicklungsstufe und ihrem Bildungsweg entsprechenden Unterricht mitzuwirken. Sie hat die Jugend mit dem für das Leben und den künftigen Beruf erforderlichen Wissen und Können auszustatten und zum selbsttätigen Bildungserwerb zu erziehen. Die jungen Menschen sollen zu gesunden, arbeitstüchtigen, pflichttreuen und verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden. Sie sollen zu selbständigem Urteil und sozialem Verständnis geführt, dem politischen und weltanschaulichen Denken anderer aufgeschlossen sowie befähigt werden, am Wirtschafts- und Kulturleben Österreichs, Europas und der Welt Anteil zu nehmen und in Freiheits- und Friedensliebe an den gemeinsamen Aufgaben der Menschheit mitzuwirken.“ (Schulorganisationsgesetz:

http://www.bmbwk.gv.at/schulen/recht/gvo/schog_01.xml#02.)

Dieser Paragraph erklärt, was Schule staatlicherseits an Funktionen hat, und damit, welche Anforderungen an Unterricht bestehen.

I.1.2 Unterricht - eine Definition

Unterricht und seine Aufgaben

In der Schule findet Unterricht statt, der hier definiert ist:

„Die Schule ist die wichtigste gesellschaftlich konstituierte und kontrollierte Erziehungsinstitution, geprägt durch das spezifisch pädagogische Arrangement des Unterrichts“ (Weidenmann, Krapp; 1986, 112).

Unterricht ist das Geschehen in der Schule, bei dem LehrerInnen SchülerInnen versuchen Fertigkeiten und Inhalte zu vermitteln. So stellt man sich das allgemein vor.

Hier wird die Definition nun schon wesentlich schwieriger, da Unterricht so gestaltet ist, wie LehrerInnen das für die Kinder und sich entscheiden. In Österreich haben LehrerInnen Methodenfreiheit. Dies ist im **Schulunterrichtsgesetz** verankert.

„§ 17. (1) Der Lehrer hat in eigenständiger und verantwortlicher Unterrichts- und Erziehungsarbeit die Aufgabe der österreichischen Schule (§ 2 des Schulorganisationsgesetzes) zu erfüllen. In diesem Sinne und entsprechend dem Lehrplan der betreffenden Schulart hat er unter Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler und der äußeren Gegebenheiten den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend zu vermitteln, eine gemeinsame Bildungswirkung aller Unterrichtsgegenstände anzustreben, den Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten, die Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten, jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen, durch geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln den Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung zu sichern und durch entsprechende Übungen zu

festigen.“ (Schulunterrichtsgesetz, online unter: <http://www.vdloe.vienna.at/Texte/suchg-2html>.)

Allerdings enthält diese Passage durchaus andere Anforderungen an Unterricht als man sich diese landläufig so vorstellt. Die Hervorhebungen im oben zitierten Text sind von mir, und ich möchte auf die einzelnen hervorgehobenen Passagen etwas genauer eingehen.

Zu den folgenden Ausführungen möchte ich bemerken, dass auch ich mich - und darum geht es ja in dieser Arbeit - von einem Unterrichtsverständnis weg bewegt, und auf ein neues zu entwickelt habe. Aus heutiger Sicht stellt sich daher für mich mein Unterrichtsverständnis so dar, wie ich es hier anhand der Auszüge aus diesem Paragraphen, erläutern möchte.

In den Kommentaren möchte ich mich auf meine persönliche Interpretation dieser Textpassagen beschränken.

„ ... Berücksichtigung der Entwicklung der Schüler ...“

Dies bedeutet für mich heute als Lehrerin, dass ich auf den Entwicklungsstand des jeweiligen Kindes eingehen muss. Dafür muss ich als Lehrerin genau beobachten, wo ein Kind steht und wo ich ihm jetzt auf seinem jetzigen Wissensstand, sinnvoll Material und Hilfe anbieten kann. Somit muss ich mein Materialangebot immer wieder am Leistungsstand der Kinder messen und evtl. ergänzen.

„ ...den Lehrstoff des Unterrichtsgegenstandes dem Stand der Wissenschaft entsprechend...“

Dies ist für mich als Lehrerin die Verpflichtung immer wieder zu hinterfragen, ob mein Unterricht noch auf einem guten wissenschaftlichen Stand ist und – wenn das nicht der Fall ist – diesen Stand durch entsprechende Fortbildung wieder zu erreichen suchen. Das kann durch das Lesen von Fachliteratur, durch Teamgespräche, ExpertInnenbefragungen etc. geschehen. Wichtig erscheint mir hier der Anspruch, dass Inhalt und Methode des Unterrichts dem „Stand der Wissenschaften“ (siehe oben) entsprechen soll. In dieser Gesetzespassage wird eine Beschäftigung mit modernen Wissenschaften für mein Verständnis zu einer rechtlichen Verpflichtung erhoben.

„... Unterricht anschaulich und gegenwartsbezogen zu gestalten ...“

Diese Aussage verpflichtet mich als Lehrerin dazu, moderne Anschauungsmittel zu organisieren. Neue Technologien in den Unterricht mit einzubeziehen ist deshalb so wesentlich, da ansonsten der Gegenwartsbezug des Unterrichts verloren geht.

„... Schüler zur Selbsttätigkeit und zur Mitarbeit in der Gemeinschaft anzuleiten ...“

Nimmt man diesen Abschnitt wörtlich, so heißt das für mich, dass das Kind im Unterricht selbst und von sich aus tätig werden soll, ja von mir zu dieser Selbsttätigkeit anzuleiten ist. Die

Ermunterung zur Selbsttätigkeit soll aus der geeigneten Lernumgebung erwachsen, und ich soll Kinder in dieser Lernumgebung dazu anleiten selbsttätig zu arbeiten und zu lernen.

„... jeden Schüler nach Möglichkeit zu den seinen Anlagen entsprechenden besten Leistungen zu führen ...“

Diese Forderung zu erfüllen wird mir als Volksschullehrerin nur dann gelingen, wenn ich eine klasseninterne Differenzierung anstrebe und im Unterricht durchhalte. Eine andere Form als die des „offenen Unterrichts“ kann eine solche Differenzierung meiner Erfahrung nach gar nicht ermöglichen.

„... geeignete Methoden und durch zweckmäßigen Einsatz von Unterrichtsmitteln ...“

Da weiter oben der „Stand der Wissenschaft“ als Grundlage für den zu vermittelnden Stoff gefordert wird, ist die logische Folge auch die Anpassung der Methoden der Vermittlung an den „Stand der Wissenschaft“. Die von mir als Lehrerin verwendeten Methoden sollen am „Stand der Wissenschaft“ auf ihre Zeitgemäßheit immer wieder überprüft werden. Informationen dazu, ob dieser „Stand der Wissenschaft“ in meinen Unterrichtsmethoden noch gegeben ist, sollte, durch mittlerweile verpflichtende Fortbildung, Teamgespräche im LehrerInnenkollegium und das Lesen für mich als Lehrerin relevanter, moderner Medien, überprüft werden. Für LehrerInnen gibt es viele interessante Fachzeitschriften und auch Veröffentlichungen der regionalen ExpertInnen an der für die Aus- und Weiterbildung zuständigen Pädagogischen Akademie, dem Pädagogischen Institut und der Universität, kostenlos oder günstig und jederzeit zugänglich, auszuleihen. Das Internet - als modernes Medium aus meinem Lehrerinnenleben für mich nicht mehr wegzudenken - ist ein derart umfangreich ausgestattetes Medium, in dem ich für jeden volksschulrelevanten Unterrichtsbereich eine derartige Fülle von Information und auch moderne Materialien einsehen und gratis downloaden kann, dass ich von der Schule oder von zuhause aus alle Möglichkeiten der nötigen Information habe, meinen Unterricht zu modernisieren.

„... Ertrag des Unterrichtes als Grundlage weiterer Bildung jkl...“

Zusammenfassend all das betrachtet, was bisher in diesen Textpassagen ausgedrückt ist, und auf diese letzte Anforderung hin fokussiert, bedeutet das für mich als erstes eine hohe Verantwortlichkeit gegenüber den Kindern, um deren weiteren Bildungsweg es ja in der Volksschule geht. Wenn die Selbsttätigkeit des Kindes und der „Stand der Wissenschaften“ für die Inhalte und Methoden bindend sind, dann kann das für den Anfangsunterricht nur bedeuten, dass das Kind vordringlich Sinn entnehmend lesen lernen soll, da dies wiederum als Grundbedingung jeder weiteren Bildung gesehen werden kann. So lässt sich abschließend sagen, dass dieser Paragraph des SchuOG sehr modernen Unterricht fordert.

I.1.3 Die Wichtigkeit des Anfangsunterrichts

Die Wichtigkeit des Anfangsunterrichts und seine weit in das Erwachsenenleben hinreichenden Bedeutung ist erwiesen. Die ersten Begegnungen mit Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen sind für den weiteren Verlauf des Bildungs- und damit Arbeitslebens ausschlaggebend.

Hierzu Reichen:

„Nach jüngsten Untersuchungen der OECD erreichen in Deutschland lediglich fünf Prozent der Bevölkerung in der Lese- Schreibfähigkeit die höheren Leistungsstufen 4 und 5. Über ein Drittel erreicht nur die Leistungsstufen 1 und 2. Dieses Drittel verfügt über keine oder nur geringe Lese- und Schreibfähigkeit. Zwischen einem Viertel und drei Viertel der Erwachsenen in den OECD-Ländern erreichen nicht die Leistungsstufe 3, die nach der Experten das Mindestmaß an Lese- und Schreibfähigkeiten für die Bewältigung des modernen Alltag- und Arbeitslebens darstellt. Dieser Befund muss alarmieren, denn jeder Berufserfolg ist letztlich an Lese- und Schreibfähigkeiten gebunden. Geringe Fertigkeiten im Lesen und Schreiben erhöhen überall die Wahrscheinlichkeit, entweder arbeitslos oder Sozialhilfeempfänger zu werden.“ (Reichen, 2001, 6.)

Weiter unten in der Arbeit werde ich noch genauer auf Zahlen auch aus der aktuellen PISA-Studie für Österreich eingehen. Diese Zahlen werden die Aussage Reichens erhärten.

Daraus lässt sich durchaus ableiten, dass das, was an Unterricht in Schulen stattfindet, oft nicht zu dem was in § 17 (1) gefordert wird, führt. Die Grundlage für jede weitere Bildung ist und bleibt das Lesen.

Anamnesen bei Schülern mit Lernproblemen in den höheren Klassen ergaben in mehr als 90% der untersuchten Fälle Hinweise darauf, dass die Lernschwierigkeiten schon in den Anfangsklassen bestanden.

„Viele Schüler erleben demnach über viele Schuljahre Tag für Tag, Woche für Woche unvorstellbare Drangsale durch unerfüllte Ansprüche, durch Enttäuschungen, Misserfolge und davon ausgehende Konflikte“ (Haase, 2000, 56).

Diese Anfangsprobleme, so meinen Fachleute leider oft, würden sich, wenn sie im Anfangsunterricht entstehen, dann schon ‚auswachsen‘. Diese Ansicht, die zum Abwarten rät und nicht zum sofortigen Handeln, führt zu einer Verschärfung der Probleme

„...denn die Zahl derjenigen Schüler, die Anfangsschwierigkeiten bei der Aneignung der Kulturtechniken Schreiben, Lesen und Rechnen nach kurzer Zeit überwinden, ist weit geringer als der Anteil derjenigen, bei denen sich in den folgenden Klassen die Lernprobleme verstärken“ (Haase, 2000, 57).

Lernerfolg in Klasse 1 Abschlussergebnis nach Klasse 10	gut (n= 34)	schwach (n= 56)
ausgezeichnet	8,8 %	----
sehr gut	17,6 %	5,4 %
gut	58,8 %	16,1 %
befriedigend	11,8 %	21,5 %
bestanden	3,0 %	17,9 %
„Ausreißer“	0,0 %	39,1 %

(Tabelle entnommen Haase, 2000, 58)

„Schulabschlüsse nach 10-jährigem Schulbesuch bei Schülern mit guten bzw. schwachen Lernergebnissen“ (ebenda, 58).

In der hier verdeutlichten Untersuchung wurden 648 SchülerInnen getestet.

„In der Tabelle oben werden aus einer Gruppe von 648 Schülern die Schulabschlüsse nach Klasse 10 von denjenigen Schülern verglichen, die zu Beginn ihrer Schullaufbahn besonders gute bzw. besonders schwache Lernergebnisse erreichten. Während alle Schüler mit einem guten Schulstart planmäßig den Abschluss der Klasse 10 erreichten, (85 %!) von ihnen mit guten und sehr guten Ergebnissen, verloren fast 40 % (!) der Schüler mit schwachen Lernerfolgen in den beiden ersten Klassen später den Anschluss an die Entwicklung ihrer Altersgefährten. Diese „Ausreißer“ blieben sitzen, wechselten in die Schule für Lernbehinderte, verließen vorzeitig die Schule usw. Der Vergleich nach 10 (!) Jahren zeigt, wie enorm wichtig die vom Kind „erwarteten“ Lernerfolge im Anfangsunterricht für seine gesamte Schullaufbahn sind“ (ebenda, 57).

Diese Untersuchung stammt aus Deutschland, dessen Schulsystem mit dem unseren durchaus vergleichbar ist, da es eine fast identische Gliederung wie das österreichische hat.

Der Anfangsunterricht gerade der in den ersten Monaten der ersten Klasse, der die Kulturtechnik Lesen und Schreiben Grund legt ist für die weitere Schulkarriere ausschlaggebend.

Dazu eine weitere statistische Angabe von Haase:

Im Fach	LESEN	RECHTSCHREIBEN	RECHNEN
Zensuren gleich	72,4 %	63,5 %	65,4 %
Besser	9,4 %	5,1 %	7,8 %
schlechter	18,2 %	31,4 %	26,8 %

(Tabelle entnommen aus ebenda, 57)

„Lernergebnistendenzen von Klasse 1 nach Klasse 2 (n=1089)“ (ebenda, 57).

Diese Zahlen zeigen, dass schon in Klasse 1 bei annähernd 20 % der Kinder ein schlechtes Lesekönnen auf weitere Verschlechterung der Leseleistungen in der zweiten Klasse hindeutet. Diese Zahlen unterstreichen noch einmal die Wichtigkeit des Erstlese- und -schreibunterrichts.

Da der Anfangsunterricht also so wichtig ist für jede weitere Lernkarriere müssen die Anforderungen an den Anfangsunterricht gerade für diese ca. 20 % verändert werden. Es gibt verschiedenste Unterrichtsformen in denen Anfangsunterricht stattfindet. Einige werden im Weiteren vorgestellt.

I.2 Unterrichtsformen

Unterrichtsformen spielen in dieser Arbeit, die sich an sich mit dem Anfangsunterricht für Lesen und schreiben beschäftigt, deswegen eine gewichtige Rolle, weil sie den Rahmen für jeden Unterricht darstellen. Also sind auch die Unterrichtsformen, in der die jeweils von LehrerInnen gewählte Methode unterrichtet wird, von Bedeutung. Außerdem werden in diesem Kapitel die Unterrichtsformen dargestellt, von denen aus, und auf die zu, sich mein Unterricht durch die Aktionsforschung bewegt hat. So kann hier abgelesen werden, in welcher Form von Unterricht die Datenerhebungen jeweils stattfanden.

Die Didaktik einer Methode ist immer in eine Unterrichtsform eingebunden, die sie ermöglicht. So ist zum Beispiel LdS in gebundenem Unterricht undenkbar. Die Methode muss, soll sie sinnvoll eingesetzt werden, in einer Art von „offenem Unterricht“ stattfinden die Reichen als „*Werkstattunterricht*“ (Reichen, 2001, 159) bezeichnet.

Es ist eine Selbstverständlichkeit, dass eine Methode eines vom Kind „selbst gesteuerten Unterrichts“ andere Ansprüche an die allgemeine Unterrichtsform hat als jene Auffassung von Unterricht, die von einer homogenen Gruppe von Kindern ausgeht, die es von LehrerInnen zu beschulen gilt.

Die Art meiner Unterrichtsarbeit und der Schwerpunkt dieser Diplomarbeit liegt auf dem Vergleich von Methoden, die ein passiv-rezeptives Lernen als Grundannahme des Lernkonzepts von Kindern nahe legen und den mit ihnen verbundenen Unterrichtsformen, mit solchen, bei denen das Kind als Wegweiser seines Lernweges im Vordergrund steht. Es werden also handlungsorientierte Arten des Lernens und selbst gesteuertes Lernen im „offenen Unterricht“ verglichen. Es sind die Handlungen, das Lernen als Handlung, die bei diesen offeneren Methoden von Unterricht vom Kind ausgehen.

Reichen erläutert, dass für eine Öffnung des Unterrichts schon Überlegungen und Erfahrungen von Maria Montessori, Celestin Freinet, Rudolf Steiner, Peter Petersen und anderen im vorigen Jahrhundert berühmt gewordenen PädagogInnen, sprechen (Reichen, 2001, 162).

Welche der beiden Grundtendenzen von Unterricht, also gebundener oder offener Unterricht, den heutigen Anforderungen an Unterricht eher entsprechen, ist eine weitere der Fragen der diese Arbeit nachgeht.

Da auch mein Weg der Unterrichtsöffnung hier skizziert werden wird werde ich also beide Arten von Unterrichtsgrundtendenz genau erläutern.

Öffnung des Unterrichts lässt sich unter den schon bis zur Undehnbarkeit überdehnten Begriff des „offenen Lernens“ einordnen. „*Werkstattunterricht*“ wird die Abwandlung des „offenen

Unterrichts“ bei Reichen genannt. Diesen „*Werkstattunterricht*“ führe ich heute in meinen Klassen ebenfalls durch.

Im Folgenden werden die strukturellen Rahmenbedingungen von diesen unterschiedlichen Unterrichtsformen erläutert, und was an Lernmöglichkeit in ihnen für die Kinder gegeben sein kann.

I.2.1 Der Frontalunterricht oder der „gebundene Unterricht“

Die von mir heute selbst gehaltene Art von Unterricht und das Verständnis von Unterricht bei LdS, entsprechen dem der konstruktivistischen Sichtweise von Unterricht und Lernen. Die Grundannahmen zu Lernen an sich bilden eine gute Ausgangsposition zur Beantwortung der Frage nach den modernen Anforderungen an Unterricht in Bezug auf den Frontalunterricht. Daher hier ein paar Anmerkungen zum konstruktivistischen Denkansatz.

Im Sinne des konstruktivistischen Unterrichts wird unterschieden zwischen

„Abrichten“ und „Lehren“ (Glaserfeld, 1997, 167). „Auswendiglernen, Üben und Wiederholen führen zweifellos zu einer gewissen Fertigkeit, indem sie Bildung von Routinen, algorithmischen Handlungsketten und Gewohnheiten fördern, die in ganz bestimmten Situationen nützlich sind. Der Erwerb dieser Fertigkeiten, der zumeist durch die eine oder andere Form von Belohnung des Schülers erkaufte wird, stellt aber eine eng begrenzte Kompetenz dar, die viel eher Können als Wissen ist und mit Verstehen nichts zu tun hat. Eben darum erzeugt Training Langeweile, wenn nicht Abneigung gegen den ganzen Anwendungsbereich.“ (Ebenda 167.)

Lehren hingegen, so Glaserfeld, soll in SchülerInnen Verstehen hervorbringen und dieses Verstehen verlangt den Aufbau von Begriffsstrukturen, die über den gegebenen Erlebensbereich Schule und schon Erlebtes hinausgehen.

„Die Strukturen, die es aufzubauen gilt, bestehen aus Begriffen, die durch bestimmte Beziehungen verbunden sind. Sprachliche Wortverbindungen können solche Begriffsstrukturen zwar bedeuten, doch sie können sie weder vermitteln noch erzeugen, denn die nötigen Begriffe und Beziehungen müssen von jedem einzelnen Sprachbenutzer im eigenen Kopf aufgebaut werden“ (Ebenda 167).

In Abgrenzung zum Obengesagten hier die Grundannahmen, die dem Frontalunterricht zugrunde liegen. Eine Kurzcharakteristik des jedem der einst SchülerIn, war sehr vertrauten und bekannten Frontalunterrichts:

Beim Frontalunterricht

- gelten für alle SchülerInnen einer Klasse dieselben von LehrerInnen gesetzten Lehrziele bzw. Lernziele,
- werden alle SchülerInnen nach derselben Methode unterrichtet und sollen im Gleichschritt lernen,

- sitzen die SchülerInnen üblicherweise vor dem Lehrer in parallelen Reihen,
- sind die Interaktionen nicht auf die MitschülerInnen oder das eigene Interesse, sondern eindeutig auf die LehrerInnen gerichtet.

Dies alles begründet sich aus der Lehrzielorientierung, der guter Unterricht zu folgen hat. So lernte ich das in der Pädagogischen Akademie – und so lernen auch LehrerInnenanwärterInnen heute noch, dass:

- die Lernzielorientierung am ehesten zu gewährleisten ist, wenn das Unterrichtsgeschehen allein von LehrerInnen ausgeht,
- die Kontrolle über den Unterrichtsverlauf vollkommener ist, wenn LehrerInnen alles auf sich zentrieren.
- Unterrichtsplanung und offizieller Unterrichtsverlauf im Frontalunterricht am ehesten zur Deckung zu bringen sind.

Es ist mir nicht mehr möglich, direkte Quellen für dieses Wissen anzugeben, ich habe sie durch meine LehrerInnenausbildung so gut verinnerlicht, dass ich darüber nichts mehr zu lesen brauche.

Um meine Darstellung zu untermauern, hier eine andere Erklärung des Frontalunterrichts:

„Die Eigenaktivität der Schüler wird nur marginal gefordert - als Mitdenken oder Zuhören - wobei der Schüler jederzeit ‚aussteigen‘ kann;

- *Die Aufmerksamkeit wird höchst selten auf das Wesentliche gelenkt, da oft nur die Lehrer ihre Ziele kennen, die Schüler jedoch nicht. Dass Lehrziele vor der Stunde bekannt gegeben werden, ist eher die Ausnahme als der Standard, eine Selbstverständlichkeit in der Erwachsenenbildung, nicht jedoch in der Schule. Schüler können daher dargebotene Lerninhalte oft nicht mit Sinn und Bedeutung verknüpfen.*
- *Die Information wird einkanalig (akustisch), manchmal visuell unterstützt, dargeboten, dadurch werden wenige Wahrnehmungsfelder evoziert.*
- *Inhalte können nur behalten werden, wenn sie mit bereits bestehendem Wissen verknüpft werden, wenn sie in die persönliche Wissens- und Lernstruktur eingebaut werden können. Das setzt individuelles Üben, dem eigenen Lerntyp oder Lernmuster entsprechend, voraus, was in der Regel als Hausaufgabe und als ‚Lernen zu Hause‘ delegiert wird.*
- *Bei mehreren Stunden Frontalunterricht nacheinander ist es eher unwahrscheinlich, angenehme Gefühlserregungen in Verbindung mit dem Unterrichtsthema (positive Hormonlage - Vester) zu erzeugen, die das Verankern und Erinnern positiv beeinflussen.“* (Niedermair, 2002, online unter URL: <http://bidok.uibk.ac.at/library/niedermair-schule4c.html#id2856135>), 5 [Stand 21.5.2005]

Hauptsächlich besteht Frontalunterricht aus Lehrervorträgen und Erklärungen, die auf Wortunterricht beruhen, wobei der Vortragende von den Wortbedeutungen seiner Welt und seines Denkens so ausgeht, als seien die der ZuhörerInnen mit seinen identisch. Dies setzt also bei Zuhörer und Sprecher gleiche sprachliche Kapazitäten und Begrifflichkeiten voraus. Sonst wären Erklärungen als Intention für Unterricht nicht möglich.

Wie Glasersfeld so deutlich zeigt ist aber jeder Begriff im Denken jedes Benutzers anders repräsentiert, und daher kann davon ausgegangen werden, dass ein Verstehen im Wortunterricht einen Minimalkonsens zwischen SprecherInnen und ZuhörerInnen zur Folge hat, der oftmals sicher auch gar kein Konsens ist. So verstehen dann Kinder oft schlichtweg nicht, was LehrerInnen sagen. Dies wird in Kapitel I.6.1 noch sehr genau erläutert.

Sicht auf das Kind und sein Lernen im Frontalunterricht

Nimmt man diese Ausführung als Grundlage für eine nähere Betrachtung des Lernens in dieser Form von Unterricht, so ergibt sich folgendes Bild.

- Es werden zumeist nur der auditive und evtl. noch der visuelle Sinneskanal der Kinder evoziert, und es werden keine individuellen Lernstrategien in diesem Rahmen zugelassen. Warum gerade das Evozieren von mehr als zwei Sinneskanälen und die Gefühlslage mit ihren hormonellen Bedingungen so wesentliche Voraussetzungen für einen guten Lernerfolg sind, wird im Kapitel I.9.3 genau geklärt.

- Die LernerInnen, die Kinder, befinden sich in dieser Unterrichtsform in der Rolle eines auf ihre LehrerInnen reagierenden Individuums. Sie können durch Fragen oder Beteiligung den Unterrichtsprozess nur wenig beeinflussen.

Dies ist heute immer noch eine sehr verbreitete Form von Unterricht.

Hier hat aber nun wenig Beobachtung des Wissens- und Könnensstandes der Kinder Raum, da die LehrerInnen agieren und, die Kinder passiv rezipieren. Dies widerspricht so alten Forderungen wie denen M. Montessoris und C. Freinets und vieler anderer modernerer PädagogInnen nach Eigenaktivität der Kinder im Unterricht und Selbststeuerung des Lernprozesses.

In einer solchen Struktur, in der das Kind passiv-rezeptiv aufnehmen muss, kann ein Lernen im Sinne des Lernens nicht stattfinden, das später im Bereich der Kognitionen erläutert wird.

So möchte ich die Ausführungen über den Frontalunterricht mit der Anmerkung schließen, dass Unterricht in einem modernen Sinn wohl nicht mehr aus einem Pawlowschen Reiz – Reaktionsschema bestehen kann, da Kinder in der Schule nicht von LehrerInnen konditioniert, sondern dahin geführt werden sollen ihre kognitiven Fähigkeiten zu erweitern, was mit Verstehen

zu tun hat. Außerdem ist die Forderung nach Eigenaktivität der Kinder im Unterricht heute Anforderung an Unterricht staatlicherseits, von Seiten der Zukunftskommission und moderner PädagogInnen. Dies selbst verstanden zu haben ermöglichte mir die Öffnung meines Unterrichts.

1.2.2 Der „offene Unterricht“ - Versuch einer Definition

Nicht alles, was heute landläufig von LehrerInnen oder Eltern als „offener Unterricht“ bezeichnet wird, ist es auch wirklich.

Wenn LehrerInnen in Übungsstunden Kindern Arbeitsblätter zum Auswählen hinlegen, und die Kinder sich die Reihenfolge des zu bearbeitenden Übungsstoffs aussuchen können, in einem Zeitrahmen von ca. 50 min., dann ist das noch kein offener Unterricht. Daher wird offener Unterricht von ExpertInnen hier etwas genauer definiert.

Anschließend eine Definition, die meinen persönlichen Ansprüchen an meinen Unterricht sehr nahe kommt:

„Offener Unterricht ist dadurch gekennzeichnet, daß der Lehrer oder die Lehrerin den Kindern Gelegenheit gibt, selbstverantwortliches und selbständiges Lernen und Handeln zu üben. Er ist damit mehr als ein vom Lehrer arrangierter schülerorientierter Unterricht. Mit dem Terminus ‚offener Unterricht‘ wird vielmehr ein Unterricht bezeichnet, dessen Unterrichtsinhalt, -durchführung und -verlauf nicht primär vom Lehrer, sondern von den Interessen, Wünschen und Fähigkeiten der Schüler/innen bestimmt wird. Der Grad der Selbst- und Mitbestimmung des zu Lernenden durch die Kinder wird zum entscheidenden Kriterium des offenen Unterrichts. Je mehr Selbst- und Mitbestimmung den jungen Menschen in der Frage, wann sie was mit wem und wie lernen wollen, zugebilligt wird, umso offener ist der Unterricht. (...) Die Schule orientiert sich damit am Zielbild des mündigen Bürgers und seiner Verantwortung in der demokratischen Gesellschaft.“ (Neuhaus-Siemon 1996, 19 f, in Peschel, 2002, 78)

Wichtig ist an dieser Stelle die Bezugnahme auf die Erziehung zum ‚mündigen Bürger‘, dessen Erziehung ja auch schon in § 2 des **Schulorganisationsgesetzes** (siehe oben) gefordert wird, indem es dort heißt:

„... zu verantwortungsbewußten Gliedern der Gesellschaft und Bürgern der demokratischen und bundesstaatlichen Republik Österreich herangebildet werden“ (siehe oben).

Somit steht außer Frage, dass das, was dieser Paragraph verlangt in einem „offenen Unterricht“ wie er oben definiert ist, gut gewährleistet ist.

Außerdem ist hier den LehrerInnen auch eine Suchbewegung zugestanden, die sich von **offen** – zu **offener** – nach **immer weiter offen** im Unterricht sich bewegen kann, weil LehrerInnen auch Lernende sind.

Peschel definiert weiter „offenen Unterricht“ so:

„Offener Unterricht gestattet es dem Schüler, sich unter Freigabe von Raum, Zeit und Sozialform Wissen und Können innerhalb eines „Offenen Lehrplanes“ an selbst gewählten Inhalten auf methodisch individuellem Weg anzueignen“ (Peschel, 2002, 78).

Diese Definitionen sind sehr prägnant. Sie geben für mich inhaltlich das wieder, auf was ich persönlich mich mit meinem Unterricht hin bewege. Der „Pädagogische Optimismus“ wie Reichen die Haltung in seinen Seminaren bezeichnet, die LehrerInnen bei LdS brauchen, wächst auch bei mir von Erfahrung zu Erfahrung, also von Schuljahr zu Schuljahr.

Reichen meint damit, dass LehrerInnen den Kindern schon zutrauen können, ihre Fähigkeiten auszubauen, und dass sie das Lesen und Schreiben lernen werden, ohne dass wir als Lehrende viel eingreifen müssten, wenn die notwendige Umgebung für das Kind da ist. Reichen meint:

„Ein Kind lernt zwar ‚von selbst‘ aber nicht ‚von allein‘. So wie eine Pflanze trotz ‚selbstgesteuerten‘ Wachsens angewiesen bleibt auf äußere Wachstumsbedingungen wie Licht, Wärme, Wasser, Nährstoffe, so braucht auch das Kind entsprechende Anregungen. Kinder, die keinen Unterricht besuchen dürfen, können in der Regel auch nicht lesen. Offenbar sind doch spezifische Lernangebote erforderlich -...“ (Reichen, 2001, 158).

Also führt kein Unterricht auch nicht zum erwünschten Lernen von Lesen und Schreiben.

Besonders hervorheben möchte ich hier die „spezifischen Lernangebote“, (siehe oben) die Kinder, gerade in der Anfangsphase des Schulbesuchs brauchen. Also ist es die anregende Lernumgebung mit, die den Lernprozess in Gang bringt und in Bewegung hält, wenn die Materialangebote an die Fähigkeiten der einzelnen Kinder anschließen. Das ist für mich heute die „Kunst“ des Unterrichtens schlechthin: Zu wissen, was Kindern gerade jetzt, an dem Punkt, an dem sie sich ihrem Lernprozess befinden, gerade brauchen. Hier habe ich persönlich sehr viel in meiner Montessoriausbildung gelernt. Das berühmte „die Kinder abholen, wo sie stehen“, das ein ähnliches Schlagwort ist wie der „offene Unterricht“, beruht aber auf Beobachtung des Kindes und dem individuellen freilassen des Lernprozesses. Wie sonst, wenn nicht durch Beobachtung des Lernens des Kinder kann ich das Kind abholen, wo es steht? Die Kunst besteht darin zu sehen, wann ein Kind welche Hilfe braucht, und wann aber auch nicht. Wenn klar ist, dass Hilfe gewünscht und gebraucht wird beginnt meine eigentliche Arbeit, nämlich mit dem Kind bzw. auch für das Kind schauen zu gehen, was jetzt an Material für den nächsten Schritt nützlich sein kann. Mit „schauen gehen“ meine ich wirklich in den Regalen, den Büchern, den PC-Programmen zu schauen, was für den nächsten Lernschritt hilfreich sein kann. Das Kind erhält die Möglichkeit aus dem gemachten Angebot auszuwählen, oder sich sogar selbst für ein Angebot zu entscheiden. Hier braucht es „pädagogischen Optimismus“ und Zurückhaltung im Erklären. Je nach

Selbständigkeit des zu diesem Zeitpunkt erst sechsjährigen Kindes, biete ich Hilfe beim Aussuchen an oder nicht.

Eine Abwandlung der „offenen Unterrichtsformen“ ist die, die Reichen für seine Methode als die dazu passende beschreibt.

I.2.3 Der „Werkstattunterricht“ nach Reichen und das „Chef-System“

Der Entwurf von Dr. Reichens „Werkstattunterricht“ wird hier genauer erörtert, da der Unterricht, auf den sich die Arbeit, und die von mir gewonnen Daten, beziehen in dieser Form von Unterricht in meinen letzten beiden ersten Klassen entstand. Dr. Reichen konzipierte für die Methode LdS den „Werkstattunterricht“ und erprobte ihn über viele Jahre. Seine Unterscheidung von „offenem Unterricht“ und „Werkstattunterricht“ ist wesentlich für meine Unterrichtsarbeit in meinen untersuchten Klassen, da meine Unterrichtsform in vielem dem des Werkstattunterrichts nach Reichen entspricht.

Reichen spricht im Zusammenhang mit Werkstattunterricht auch von „offenem Unterricht“, da der Werkstattunterricht eine Abwandlung des „offenen Unterrichtes“ ist.

Es ist anscheinend so, dass der „offene Unterricht“ immer noch beschuldigt wird den Leistungsgedanken zu verhöhnern, aber es geht ja nicht um die „Leistung“ an sich, sondern um das was Leistung ist und welche Leistungen erwünscht sind.

„Geht es z.B. um Rechtschreibung oder um Selbständigkeit? Natürlich ist diese Gegensatzung etwas unfair, aber sie signalisiert, worum es geht: Es geht um Wertvorstellungen und um Zielprioritäten. Und in dieser Auseinandersetzung ist der ‚offene‘ Unterricht klar positioniert“ (Reichen, 2001, 160).

Reichen beschreibt hier einige Kriterien, die er als notwendig für „Offenheit“ von Unterricht sieht.

- Unterricht ist „offen“, wenn er keinen genauen Lernweg vorschreibt, dem das Kinder zwingend folgen muss und wenn er von den LehrerInnen nicht im Voraus festgelegt ist.

„Dabei bedeutet Offenheit keineswegs Verzicht auf Vorgaben und Planung. Planung ist notwendig, auch wenn menschliches Handeln nur begrenzt planbar ist. Doch sollen die Vorgaben und Planungen flexibel vorgenommen werden, damit sie das Lernen der Kinder unterstützen.“ (Reichen, 2001, 161).

- Unterricht hat für Reichen auch mit dem „offenen Ohr“ (ebenda, 161) der LehrerInnen zu tun, das die Anliegen der Kinder, was ihre Interessen, Bedürfnisse und Kriterien der kindlichen Leistungsbeurteilung angeht, anhört und im Unterricht mitberücksichtigt.
- Unterricht ist dann offen, wenn er Sozialformen und Unterrichtsformen verschiedener Art mit hereinnimmt. Partner und Gruppenarbeiten begründet Reichen mit den sozial-erzieherischen Gründen, aber auch mit Gründen, die sich aus Erfahrungen in früherer niederorganisierten Schularten altersinhomogener Gruppen ergaben, nämlich, dass das Lernen der Kinder von einander sehr effizient ist.

Hier spricht Reichen noch vom Mehraufwand, den LehrerInnen auf sich nehmen müssen und der pädagogischen Zuversicht, dass die Sache des Lernens die Sache der KINDER wird.

- *„Unterricht ist offen, wenn er ‚offen und ehrlich‘ ist, d.h. für die Kinder transparent wird durch die Information und Mitbestimmung. So sollen die Kinder z.B. über den Lehrplan orientiert werden sowie über Hintergründe (Ziele, Absichten und Beurteilungsmaßstäbe) des Unterricht. Zudem sollten sie die Unterrichtsplanung, -durchführung und -auswertung mitbestimmen dürfen“ (ebenda, 161).*

Einem Missverständnis baut Reichen vor, wenn er meint, dass offener Unterricht nicht heißt, dass die Kinder einfach tun dürfen was sie wollen, und die LehrerInnen, die mehr Erfahrung und auch mehr spezifische Kenntnis besitzen, diesem Tun einfach nur zusehen. „Offener“ Unterricht verlangt offene LehrerInnen mit ganz bestimmten pädagogischen Grundhaltungen, wie Flexibilität, Fähigkeit zur Improvisation, und dem schon erwähnten „pädagogischen Optimismus“ (ebenda, 162).

Die Abwandlung Werkstattunterricht ist „... der Versuch, kommunikatives und selbstgesteuertes Lernen im Unterricht zu ermöglichen“ (Reichen, 2001, 166).

Werkstattunterricht versteht sich als mögliche Antwort „...auf die didaktische ‚Was und Wie Frage Nr. 1‘, die lautet: WAS sollen Kinder lernen und w i e können sie es lernen?“ (ebenda, 166).

Reichen selbst nennt die von ihm entwickelte Form des Werkstattunterrichtes einen „didaktischen Kompromiss“ (ebenda, 166).

Er meint damit, dass die LehrerInnen über die Zusammensetzungen des ‚obligatorischen‘ Angebots, das alle Kinder machen müssen, Einfluss nehmen auf die Erfordernisse der Systematik des Unterrichts, dass aber auch im Angebot freier Wahlmöglichkeiten oder im Rahmen der „freien Arbeit“ Räume der Offenheit entstehen. Dies ist für ihn der Mittelweg zwischen Offenheit und Systematik von Unterricht.

„Da beim Werkstattunterricht nicht die ganze Klasse gemeinsam in einem bestimmten Fach unterrichtet wird, kann individualisiert und fächerübergreifend gearbeitet werden. Dazu sind verschiedene Arbeitsplätze mit obligatorischen und freiwilligen Lernangeboten eingerichtet (Fenstersimse/ Materialtisch u.Ä.). Die Kinder arbeiten meist unabhängig von der Lehrerin. Sie wählen ihre Aufgaben – gleichsam aus einem schulischen Schwedenbuffet – selber aus und beschaffen sich die dazu notwendigen Informationen und Materialien selbständig.“ (Ebenda, 167 f)

Bei der Bezeichnung „Werkstattunterricht“ solle man nicht an „Hammer und Hobel“ denken, sondern an andere Dimensionen, die mit dem Begriff der Werkstatt verbunden sind, meint Reichen.

- „- In einer Werkstatt wird gearbeitet*
- nicht alle Mitarbeiter machen dasselbe*
- hier ist ein Handwerker allein, dort sind drei zusammen an einer Arbeit usw.*

- nicht überall arbeitet der Meister mit, steht den Gesellen aber bei Problemen jederzeit zur Verfügung“ (Reichen, 2001, 168)

Analogien der „Werkstatt“ zu seiner Art des Unterrichts sieht Reichen hier in folgenden Punkten:

- „- Die Kinder arbeiten,*
- sie arbeiten an Verschiedenem*
- sie arbeiten allein oder in Gruppen,*
- sie arbeiten z.T. selbständig, d.h. ohne Lehrerin, (die aber bei Schwierigkeiten um Hilfe angegangen werden kann)“ (ebenda, 168).*

Das „Chef-System“

Aufgrund der Anforderungen an seinen Unterricht, die später noch genauer erläutert werden, hat Reichen begonnen die Kinder mit dem „Chef-System“ zu mehr Selbstverantwortung zu erziehen, da eine Zielsetzung wie Selbständigkeit, die ja immer wieder eingefordert wird, nur durch selbständiges Tun der Kinder auch entstehen kann. Wenn Kinder den ganzen Tag nur gesagt bekommen, was sie zu tun und zu lassen haben, werden sie nicht selbständig werden. Selbstverantwortung und Verantwortungsbewusstsein - auch bekannte Forderungen - werden sich nur dann umsetzen lassen im Unterricht, wenn LehrerInnen den Kindern auch wirklich Verantwortung übertragen. Und das tut Reichen im „Chef-System“. Reichen verlagert Entscheidungsbefugnisse und -kompetenzen an die Kinder, die üblicherweise ihm bzw. LehrerInnen zufallen. Dieses System hat sich bei Reichen über 13 Jahre hin und länger bestens bewährt. (Vgl. Reichen, 2001, 169 f)

Ein Musterbeispiel für das ‚Chef –System‘ ist für mich die ‚Hausaufgaben-Chefin‘. Da er selbst weder von der Sinnhaftigkeit von Hausaufgabe noch von ihrer Gerechtigkeit, was benachteiligte SchülerInnen anlangt, überzeugt war, gab er als Lehrer immer nur ungern Hausaufgaben. Dieser ‚Hausaufgaben–Chefin‘ oblag es der Klasse nun Hausaufgabe zu erteilen oder sie eben zu erlassen. Die ‚Chefin‘ hat die Art der Hausaufgabe vorgegeben und auch kontrolliert, ob die Aufgaben korrekt gemacht waren.

Mit diesem System stieß er, wie er in seinem Buch schildert, auf großen Widerstand vonseiten der Eltern. Da das 1988 war versteht man die Lage noch besser. Die Eltern waren so lange einverstanden mit ‚Chef- Systemen‘ solange die Kinder zu Diensten herangezogen wurden wie dem Blumen gießen oder zu ähnlichen Diensten. Als es dann aber um „... Substantielles ging, wurden Bedenken laut“ (ebenda, 171).

Nach einigen Auseinandersetzungen war sein ‚Hausaufgaben-Chefsystme‘ dann ein durchschlagender Erfolg, der dazu führte, dass die hochmotivierte Schülerin–Chefin sehr

eigenständig aus Kinderzeitschriften und von MitschülerInnen erfragte Aufgabestellungen fand, die einen interessanteren Hausaufgabestoff abgaben als der Reichens selbst.

Drei Punkte zählt er auf, die besonders positiv zu vermerken waren und die auch durchaus ungewöhnlich im Schulalltag sind.

- a. Die Hausaufgabechefin selbst war hoch motiviert interessante Hausaufgaben zu stellen, weil sie den Ehrgeiz entwickelte, dass diese Aufgaben dann auch interessant sein sollten. Dies tat sie, weil...
- b. sie selbst die Aufgaben ja auch erledigen musste. So war eine wesentlich bessere Legitimation der Aufgaben gegeben, da LehrerInnen die Aufgaben, die sie geben, normalerweise nicht auch selbst erledigen müssen, waren die von einer Mitschülerin gestellten für die Kinder einsichtiger.
- c. Beobachtete Reichen, dass es mehr, und zwar wesentlich mehr Aufgaben gab als unter seiner eigenen Regie.

Reichen beschreibt hier weitere höchst spannende Arten von Chef-Systemen, die aber in ihrer Abstraktion und was ihre Regeln anlangt genau nachzulesen sind in: Reichen, 2001, 169 ff. Da ich in meinem Unterricht das Chefsystem nicht immer und in der Ausprägtheit wie Reichen es schildert, durchgeführt habe, ist es hier erklärt, aber nicht in der Ausführlichkeit

I.2.4 Die Wochenplanarbeit

Da in der untersuchten Klasse eine weitere Unterrichtsform praktiziert wurde, die die hier genannte „Werkstattarbeit“ ergänzte bzw. modifizierte, wird die Wochenplanarbeit als eigene Unterrichtsform kurz erklärt.

Auch die „Wochenplanarbeit“ ist kein eindeutig definierter Terminus in der Didaktik. Die Spannbreite liegt auch hier zwischen Wochenplänen für die Kindern, die noch genau vorgeben, was zu machen ist und Wochenplänen, auf denen nur noch thematisch das vorgegeben ist was die Kinder selbst aussuchen sollen. Peschel beschreibt die Öffnung der Wochenpläne.

So können in einem Wochenplan noch genaueste Anweisungen stehen, die so detailliert sind wie *„Arbeite im Sprachbuch die Seite 22 in deinem Schulübungsheft aus“* und *„Rechne im Mathematikbuch die Seite 25“*. Umso mehr der Gleichschritt der Klasse aber aufgebrochen wird, fragen sich LehrerInnen warum eigentlich überhaupt alle SchülerInnen zeitgleich das gleiche Thema bearbeiten sollen. Von dieser Überlegung aus werden die Vorgaben weniger einengend für die Kinder bis hin zu Wochenplänen in denen nur noch thematische Vorgaben stehen, die die Kinder dann selbst mit passenden Inhalten füllen.

Steht bei den eng gefassten Wochenplänen noch genau auf dem Plan, was das Kind im Detail machen soll, so kann bei offeneren Formen eine recht offene Vorgabe genügen.