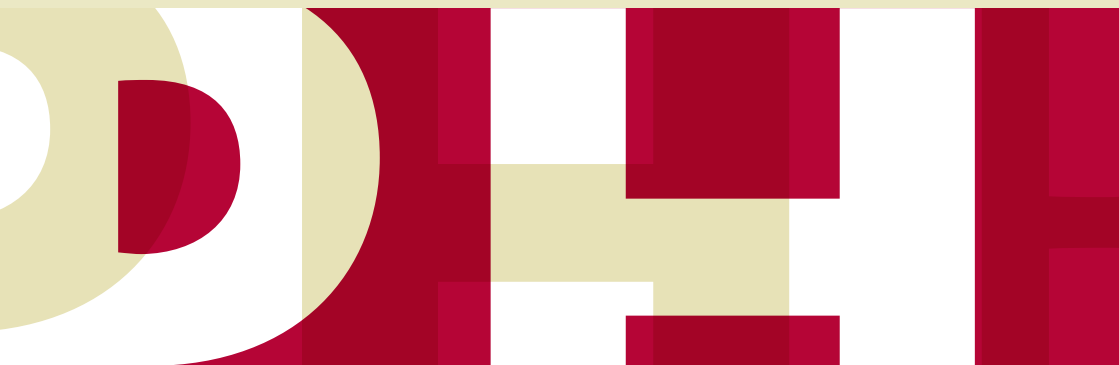


Beiträge für die Praxis – Nr. 4

Lernen am Gemein- samen Gegenstand auf der Basisstufe

Dokumentation für die Aus- und Weiter-
bildung von Lehrpersonen

Beat Thommen, Sabine Campana, Brigitte Gross Rigoli,
Hansjörg Abegglen-Pfammatter, Kathrin Matter



Inhalt

1	Einleitung	1
2	Grundlagen	3
2.1	Basisstufe	3
2.2	Lernen am Gemeinsamen Gegenstand: ein Konzept von Georg Feuser	4
2.3	Konkretisierung des Konzepts von Feuser für Basisstufenklassen	7
2.4	Grundlagen zum Schriftspracherwerb	10
2.5	Weiterbildung mit den Basisstufenlehrpersonen des Kantons Bern	12
2.5.1	Konzept der Weiterbildung	12
2.5.2	Organisation und Inhalte der Weiterbildung	12
2.5.3	Evaluation und Reflexion der Weiterbildung	14
3	Unterrichtsprojekte zum Lernen am Gemeinsamen Gegenstand	17
3.1	Projekt «Zootiere»	18
3.1.1	Planung	18
3.1.2	Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen	22
3.1.3	Zusammenfassung und Ausblick	26
3.2	Projekt «Ostern»	28
3.2.1	Planung	28
3.2.2	Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen	30
3.2.3	Zusammenfassung und Ausblick	34
3.3	Projekt «Buchstabenmaus»	34
3.3.1	Planung	34
3.3.2	Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen	36
3.3.3	Zusammenfassung und Ausblick	38
3.4	Projekt «Magnetismus»	39
3.4.1	Planung	39
3.4.2	Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen	40
3.4.3	Zusammenfassung und Ausblick	43
4	Schlusswort	45
5	Literatur	47
6	Anhang: Didaktischer Leitfaden	53
6.1	Unterrichtsplanung	53

6.1.1	Ermittlung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen	54
6.1.2	Zielsetzungen	56
6.1.3	Bestimmung des Unterrichtsprojekts und dessen Inhalte	57
6.1.4	Didaktisch-methodische Planung	57
6.2	Unterrichtsdurchführung	59
6.3	Unterrichtsreflexion	60
6.3.1	Rückblick	61
6.3.2	Reflexion	61
6.3.3	Ausblick und Schlussfolgerungen	61

1 Einleitung

Mit der Planung der Basisstufe¹ werden bewusst alters- und leistungsheterogene Klassen geschaffen. Individuellen Begabungen, Persönlichkeitsmerkmale und Leistungen der einzelnen Basisstufenkinder sollen dabei nicht als Erschwernis, sondern als Chance und als Gewinn für alle Beteiligten betrachtet werden. Für die didaktische Gestaltung des Unterrichts bedeutet dies einerseits, dass die Kinder bei ihren je individuellen Entwicklungsvoraussetzungen abgeholt und individuelle Lernwege ermöglicht werden sollen. Andererseits darf auch die Gemeinschaft der Klasse nicht vernachlässigt werden. Kinder lernen nicht nur miteinander, sondern auch voneinander. Eine Didaktik, welche eine individualisierte Förderung und gleichzeitig den Austausch unter den Kindern ermöglicht, stellt hohe Anforderungen an die Lehrpersonen.

Im vorliegenden Entwicklungsprojekt wurde versucht, mit Lehrpersonen Unterrichtssequenzen zu erarbeiten, welche die beiden Ansprüche der Individualisierung und des sozialen Austausches möglichst zeitgleich erfüllen. Für das Kooperationsprojekt des Instituts für Heilpädagogik der PHBern und der Erziehungsdirektion des Kantons Bern konnten alle Lehrpersonen der 13 bernischen Projektklassen der Basisstufe gewonnen werden. In einer Weiterbildung und unterstützt durch ein individuelles Coaching für die einzelnen Teams erarbeiteten sie mit ihren Klassen entsprechende Unterrichtssequenzen im Bereich des Schriftspracherwerbs. Als Grundlage diente das didaktische Modell von Georg Feuser, welches die Idee des «Lernens am Gemeinsamen Gegenstand» vertritt. Dieses allgemein formulierte Modell wurde in der Weiterbildung angereichert, erweitert, konkretisiert und schliesslich umgesetzt.

Der vorliegende Beitrag für die Praxis besteht aus einer Broschüre und einer begleitenden DVD. Die Broschüre gliedert sich in zwei Teile. Im Teil A werden die theoretischen Grundlagen des Entwicklungsprojekts erörtert. Nach einer Darstellung der Basisstufe und Gedanken zu Chancen und Herausforderungen des altersgemischten Lernens wird das Konzept von Feuser dargestellt und kritisiert. Darauf folgen grundsätzliche Überlegungen, inwieweit das Konzept von Feuser für die Basisstufenklassen gewinnbringend umgesetzt werden kann. Das daraus entwickelte Weiterbildungskonzept, die Inhalte und die Erfahrungen der durchgeführten Weiterbildung werden darauf aufbauend dargestellt. Teil B gibt Einblick in die praktische Umsetzung im Rahmen von vier

¹ Die altersgemischte Schuleingangsstufe vereint Kindergarten und die ersten Jahre der Primarschule. In der Schweiz wird sie in einer Pilotphase mit Klassen der Basisstufe und der Grundstufe umgesetzt. Die Basisstufe umfasst zwei Jahre Kindergarten und zwei Jahre Primarschule (-2/+2), die Grundstufe umfasst zwei Jahre Kindergarten und ein Jahr Primarschule (-2/+1). Auf dieser Stufe unterrichten in der Regel zwei Lehrpersonen im Teamteaching. Da im Kanton Bern alle Projektklassen als Basisstufenklassen geführt wurden, wird in diesem Bericht nur der Begriff Basisstufe verwendet.

ausgewählten Unterrichtsprojekten. Entlang eines didaktischen Leitfadens werden Planung, Durchführung und Reflexion der Unterrichtseinheiten dargestellt und erläutert. Schriftliche Beschreibungen der Projekte und exemplarische Videoclips ermöglichen einen umfassenden Einblick in eine umsetzbare Unterrichtspraxis, welche die zwei erwähnten zentralen Ansprüche an die Basisstufe erfüllt. Der im Anhang aufgeführte didaktische Leitfaden soll den Lehrpersonen helfen, ihren Unterricht entlang der beiden Dimensionen «individualisiertes Lernen» und «sozialer Austausch» zu planen, durchzuführen und zu reflektieren. Beiliegend zur schriftlichen Beschreibung der Projekte wird eine DVD mit den illustrierenden Videoclips zur Verfügung gestellt.

Die angeführten Beispiele sind weder in ihrer Vielfalt noch in ihren Umsetzungsmöglichkeiten erschöpfend dargestellt. Zudem müssen sie als eine mögliche Form des Unterrichts betrachtet werden, die neben anderen Formen gedacht werden muss. Die dargestellten Unterrichtsprojekte können als Anregung für Lehrpersonen in der Aus- und Weiterbildung dienen und auf Umsetzungsversuche in der eigenen Klasse Lust machen.

2 Grundlagen

2.1 Basisstufe

Im Hinblick auf eine Neugestaltung und Flexibilisierung der Schuleingangssituation hat eine von der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) beauftragte Studien-Gruppe die Einführung einer Basisstufe für die gemeinsame Schulung der vier- bis achtjährigen Kinder vorgeschlagen. Das schweizweit grösste überregional durchgeführte Schulentwicklungsprojekt startete im Jahr 2003. Es partizipieren alle deutsch- und gemischtsprachigen Kantone und das Fürstentum Liechtenstein und es werden in zehn Kantonen 151 Schulversuchsklassen unterrichtet. Vom Sommer 2005 bis 2010 beteiligen sich auch 12 Klassen der Regelschule und eine Klasse der Sonderschule aus dem Kanton Bern am Schulversuch (EDK-Ost, 2009). In diesem neuen Unterrichtsetting wird die Heterogenität der Schülerschaft nicht nur erhöht, indem mindestens vier Jahrgänge zusammen unterrichtet werden, auch der Integrationsanspruch hat sich verstärkt. In der Basisstufe sollen auch Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf integrativ unterrichtet werden (Böhler-Kreitlow, 2003; Büchner, 2002; Erziehungsdirektion des Kantons Bern, 1992; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1999).

Die beschriebene Heterogenität lässt sich nicht nur in altersgemischten Schulklassen wie der Basisstufe feststellen, sondern muss auch für die Regelklasse angenommen werden. Untersuchungen zeigen, dass gerade im Schulanfangsbereich die Leistungen der Schülerinnen und Schüler sehr unterschiedlich sind (Martschinke & Kammermeyer, 2003; Moser, Stamm & Hollenweger, 2005; Stamm, 1998). Neben ihren kognitiven Leistungsfähigkeiten unterscheiden sich die Kinder einer Klasse bezüglich ihres allgemeinen Entwicklungsniveaus, ihrer sozio-kulturellen Herkunft oder bezüglich ihrer Erstsprache. So ist auch die Forderung nach inneren Differenzierungsmassnahmen nicht neu: In den meisten bestehenden Lehrplänen für die Regelschule ist die Aufforderung zu finden, auf die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler mit innerer Differenzierung zu reagieren (Kummer, 2001). Ohne Zweifel verfolgen manche Lehrkräfte seit vielen Jahren einen individualisierten Unterricht. Joller (2002) betont jedoch, dass dieses didaktische Wissen meist «Privatsache» der jeweiligen Lehrkräfte bleibt und darum meist weder in die Aus- und Weiterbildung Eingang findet noch die Entwicklung integrationsdidaktischer Modelle auf der theoretischen Ebene vorantreibt. So nimmt in der Fachliteratur die Diskussion um die Gestaltung eines integrativen individualisierten Unterrichts bisher eine wenig prominente Stellung ein (Wocken, 1998). Mit der Basisstufe wurde eine Schulform geschaffen, welche diese Forderung einlösen möchte. Durch die Vereinigung mehrerer Geburtsjahrgänge in einer Klasse wird in der Basisstufe die Heterogenität der Schülerschaft besonders augenscheinlich. Die EDK fordert explizit: «Lehrkräfte der Basisstufe berücksichtigen die

individuellen Lernvoraussetzungen der Kinder, ihren soziokulturellen Hintergrund und ihre individuelle Begabungsstruktur» (Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, 1997, p. 39). Dieses Ziel verlangt eine hohe Diagnosekompetenz der Lehrpersonen (Brunner, Fluri & Stadler, 2006). Zusätzlich fordert die Vielfalt im Klassenzimmer nicht nur Individualisierung, sondern auch Gemeinsamkeit, damit gegenseitige Akzeptanz, Toleranz und Respekt aufgebaut werden können (Eckhart, 2002; Eckhart, 2005; Petillon, 1997). Die Ziele, das einzelne Kind stoffbezogen optimal zu fördern und gleichzeitig den Austausch unter den Kindern zu ermöglichen, stehen im konkreten Unterricht jedoch oft in einem Spannungsverhältnis. Formen innerer Differenzierung reduzieren häufig die Möglichkeiten des gemeinsamen Lernens unter Kindern verschiedener Leistungsfähigkeit. Gerade in Anbetracht des Mangels an integrationsdidaktischen Konzepten ist der Anspruch einer individualisierenden Didaktik, welche gleichzeitig das Gemeinsame fördert, hoch. Die Lehrpersonen brauchen Unterstützung in der Entwicklung neuer Unterrichtskonzepte – und neue Unterrichtskonzepte verlangen wissenschaftliche Theorien, worauf sie abgestützt werden können. Auf der Suche nach wissenschaftlichen Theorien zur integrativen Didaktik stösst man unweigerlich auf die Arbeit von Georg Feuser.

2.2 Lernen am Gemeinsamen Gegenstand: ein Konzept von Georg Feuser

Georg Feuser (z.B. 1982; 1989; 1995), einer der radikalsten Vertreter des Integrationsgedankens im deutschsprachigen Raum, hat immer wieder fundamentale Kritik am separierenden Schulsystem und an der damit verbundenen Unterrichtspraxis geübt. Seine Kritik richtet er aber nicht nur gegen ein strukturell differenziertes Schulsystem mit seiner Gliederung in verschiedene Schultypen, er hat auch immer wieder die gängige Unterrichtspraxis infrage gestellt, welche es oft nicht schafft, gemeinsames Lernen zwischen Kindern verschiedenen Alters und verschiedener Leistungsfähigkeit zu ermöglichen. Die von Feuser vorgeschlagene Didaktik möchte alle Kinder einschliessen – unabhängig von ihrer Leistungsfähigkeit und unabhängig vom Grad ihrer «Behinderung». Feuser geht bei seinen Überlegungen von einer heilpädagogischen Perspektive aus. Da er jedoch zum Schluss gelangt, dass sich Anliegen der Integration nur über die Entwicklung einer allgemeinen Pädagogik einlösen lassen, beansprucht sein Ansatz eine generelle Gültigkeit für den Unterricht in alters- und leistungsheterogenen Klassen.

Im Artikel «Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik» (Feuser, 1989) entwickelte er ein didaktisches Modell, das nachfolgend in verschiedenen Publikationen ohne wesentliche Weiterentwicklung und Veränderung erschien. Im Anschluss an die Entwicklungstheorie von Piaget (z.B. 1969; 1974; 1975) und die Kulturhistorische Schule der Sowjetischen Psychologie (z.B. Leontjew, 1973, 1974; Luria, 1982; Wygotzki, 1974, 1987) definiert Feuser Lernen als einen

aktiven Aneignungsprozess des Individuums in der Auseinandersetzung mit einer physikalischen und symbolischen, gesellschaftlich geschaffenen Umwelt. Im Zentrum der Unterrichtsplanung stehen der individuelle Aneignungsprozess des Kindes und die damit verbundene Persönlichkeitsentwicklung. Eine kindzentrierte Didaktik muss in erster Linie differenzierende Aussagen über die beim Kind ablaufenden Lern- und Entwicklungsprozesse machen. Der gewählte fachdidaktische Inhalt, die «Sache», soll im Dienste der Entwicklung des Individuums stehen. Feuser bezeichnet aus diesem Grund seinen allgemein-didaktischen Ansatz als «entwicklungslogisch» in Abgrenzung zu den traditionellen eher sachlogisch orientierten didaktischen Ansätzen (Feuser, 1982; 1989; 1997; 1998; 1999).

Struktur der Didaktik integrativer Pädagogik 'innere Differenzierung' und 'Individualisierung'

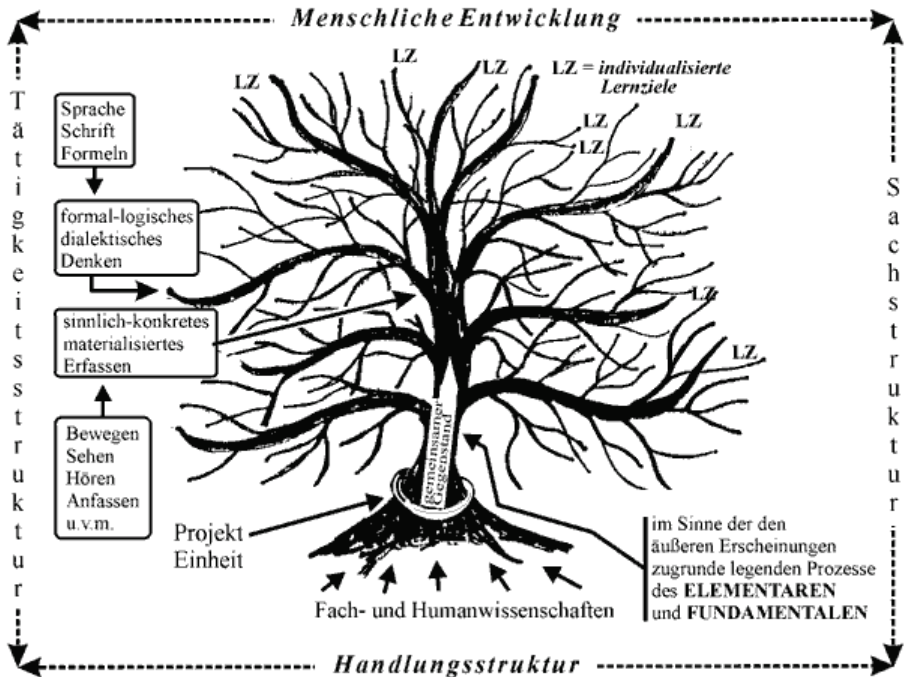


Abb. 1: Die didaktische Struktur einer Allgemeinen integrativen Pädagogik (Feuser, 1995)

Innere Differenzierung und Individualisierung sind zentral für die Schaffung bestmöglicher Entwicklungsbedingungen der Kinder. Um zu verhindern, dass dadurch der soziale Austausch unter den Kindern unterbunden wird, führt Feuser als zentrales methodisches Element den

«Gemeinsamen Gegenstand» ein. Der Gemeinsame Gegenstand muss so gewählt werden, dass darüber subjektive Lernprozesse auf unterschiedlichen Schwierigkeits- und Komplexitätsniveaus in Gang gesetzt werden können und gleichzeitig Interaktion und Kooperation innerhalb der Lerngemeinschaft möglich ist. Entscheidend ist dabei nicht primär der physisch fassbare Gegenstand, sondern es sind die in der Auseinandersetzung mit dem Gegenstand angestossenen psychischen Prozesse beim einzelnen Kind und die sozialen Prozesse zwischen den Kindern, welche über die Qualität entscheiden (Abb. 1). Lernen am Gemeinsamen Gegenstand kann nach Feuser am ehesten in projektorientiertem Unterricht realisiert werden: «Integrative Pädagogik ist dort Realität, wo «alle» Schüler miteinander arbeitsteilig und in Kooperation miteinander an der Realisierung eines gemeinsamen Produktes arbeiten, an dessen Erstellung jeder einen für den anderen bedeutenden und für die Sache unverzichtbaren Anteil hat, ohne dass dazu jeder alles zu machen und zu können braucht» (Feuser, 1989, pp. 44/45).

Feuser schafft es mit seinem theoretisch gut fundierten und konzeptuell kohärenten Modell, die Ansprüche nach optimaler individueller Entwicklung jedes einzelnen Kindes und sozialem Austausch gleichzeitig zu berücksichtigen und praktisch einzulösen. Auch wenn Feusers Modell als umfassende und komplexe Leistung gewürdigt werden soll, bleiben einige Punkte, welche ein Potenzial zur Konkretisierung, Differenzierung und Weiterarbeit aufweisen:

- Das Modell ist auf der Generalitätsebene einer allgemeinen Pädagogik und Didaktik anzusiedeln. Bei der Planung konkreten Unterrichts muss es je nach Thema oder Fachbereich inhaltlich konkretisiert und mit fachdidaktischen Erkenntnissen ausgefüllt werden. Eine Verknüpfung des allgemeinen Modells mit fachdidaktischen Überlegungen wurde bisher ungenügend geleistet.
- Der soziale Austausch unter den Kindern ist Feuser ein grosses Anliegen. Umso erstaunlicher ist es, dass dieses Moment in seinem didaktischen Modell nicht weiter konkretisiert und ausgeführt wird.
- Wann von einem Gemeinsamen Gegenstand gesprochen werden kann und wann in der Praxis das zentrale didaktische Prinzip des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand als erfüllt angesehen werden kann, bleibt sowohl in den Schriften von Feuser als auch in der Sekundärliteratur häufig unklar. Aus den Beispielen, die Feuser selbst anführt, geht nicht immer präzise hervor, wann ein Gemeinsamer Gegenstand vorliegt und welche Ansprüche an das Lernen am gleichen Gegenstand gestellt werden (z.B. Feuser, 1989; 1995). Differenzierungen und Konkretisierungen des Konzepts und dessen praktische Umsetzung könnten nützliche Hinweise für die Unterrichtsplanung und -evaluation liefern.
- Wocken (1998) setzt sich mit dem Ansatz von Feuser kritisch auseinander. Er wertet dabei das solidarische, projektorientierte Lernen am Gemeinsamen Gegenstand als eine sehr konsequente Form integrativen Unterrichts, bezweifelt aber gleichzeitig, dass grössere Zeiteinheiten oder gar der ganze Unterricht auf dieses Konzept ausgerichtet werden können. Er sieht

die von Feuser propagierten Lernsituationen eher als «Sternstunden», welche durch andere Unterrichtsformen ergänzt werden.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass Feusers Modell eine komplexe und fundierte Grundlage für die Entwicklung von Unterricht darstellt, welche die im vorangegangenen Kapitel vorgestellten Ansprüche der Basisstufe zu erfüllen vermögen. Damit es Lehrpersonen in ihren Unterricht integrieren können, muss es konkretisiert und differenziert werden. Dieser Weg wurde mit den Basisstufenlehrpersonen des Kantons Bern beschritten. Es sollte dabei nicht das Ziel im Vordergrund stehen, den ganzen Unterricht im Sinne einer «allgemeinen, entwicklungslogischen Didaktik» nach Feuser zu organisieren, sondern eher im Sinne von Wocken «Sternstunden» zu entwerfen und durchzuführen.

2.3 Konkretisierung des Konzepts von Feuser für Basisstufenklassen

Als Grundlage für die Planung der Projekte durch die Basisstufenlehrpersonen wurde die Grundidee von Feuser aufgenommen und weiterentwickelt. Als wichtige Elemente seines didaktischen Modells wurden die Individualisierung und der soziale Austausch auf der Grundlage von theoretischen Überlegungen konkretisiert. Sie werden in den folgenden Abschnitten aufgegriffen.

Im Zusammenhang mit individualisierendem Lernen wird zwischen innerer und äusserer Differenzierung des Unterrichts unterschieden (z.B. Klafki & Stöcker, 1996). Durch äussere Differenzierung werden bezüglich des Kriteriums Leistung möglichst homogene Lerngruppen geschaffen. Innere Differenzierung bezeichnet die unterschiedliche Behandlung von Kindern innerhalb einer Gruppe bezüglich Lernzielen, Lerninhalten, Methoden oder Medien. Dabei lassen sich zwei grundsätzliche Strategien innerer Differenzierungsmassnahmen unterscheiden:

- Innere Differenzierung kann über einen individualisierenden Förderunterricht erreicht werden. Die Lehrperson klärt dabei den Lernstand jedes Kindes ab und ordnet die passenden Aufgabenstellungen und Übungsmaterialien den Kindern zu. Diese Strategie basiert weitgehend auf einer massgeschneiderten Fremdsteuerung der Lernprozesse des Kindes. Für die Lehrperson ist damit ein grosser organisatorischer Aufwand verbunden. Dies führt leicht zu Überforderungen bei der Unterrichtsvorbereitung und -durchführung. Es ist daher verständlich, dass diese Form vor allem im heilpädagogischen Unterricht mit eher kleinen Schülergruppen zum Einsatz kommt.
- Im Zuge konstruktivistischer Unterrichtstheorien wird ein anderer Weg für innere Differenzierung gesucht. Über offene Aufgabenstellungen und Lernumgebungen werden dem Kind Möglichkeiten eröffnet, Lernziele selbst zu wählen und Lernwege individuell zu gestalten (z.B. Hengartner, Hirt & Wälti, 2006; Sörensen, 2005). Diese Strategie hat verschiedene

Vorteile. Die Kinder übernehmen Selbstverantwortung für ihr Lernen. Sie wählen das Anspruchsniveau ihrer Leistungen weitgehend selbst. Selbstgesteuertes Lernen wird gefördert. Offener Unterricht bietet zudem vielfältige Möglichkeiten für den sozialen Austausch unter den Kindern. Gleichzeitig zeigen jedoch Untersuchungen, dass vor allem lernschwache Schülerinnen und Schüler bei offenen Unterrichtsformen häufig überfordert und die Lernergebnisse häufig kleiner sind als bei qualitativ gutem instruktivem Unterricht (Helmke & Weinert, 1997; Helmke, 2004; Kirschhock, 2004; Walter, 1996). Daraus ergibt sich, dass eine Balance gefunden werden muss zwischen offenen Unterrichtsformen und systematisch-instruktiven Angeboten.

In der Praxis bewegen sich die Differenzierungsmassnahmen meist zwischen den beiden idealtypisch dargestellten Strategien. Wichtig bleibt festzuhalten, dass jede Art von Individualisierung die Lehrperson keinesfalls von der Aufgabe entbindet, die einzelnen Kinder genau zu beobachten und professionell zu begleiten. Mit dem Konzept der Förderdiagnostik (z.B. Buholzer, 2006; Buholzer & Joller, 2006; Gross Rigoli & Eckhart, 2008; Mutzeck, 2000) wird die Verzahnung von Lernstandsdiagnostik und Förderung angestrebt.

Als weiteres Element von Feusers Modell steht das gemeinsame Lernen unterschiedlichster Kinder im Zentrum. Allgemein ist der soziale Austausch zwischen den Kindern mit neuen Unterrichtskonzepten wieder verstärkt in den Fokus der Unterrichtsgestaltung gerückt. Einerseits können darüber soziale Kompetenzen gefördert werden, andererseits ist auch wichtig zu betonen, dass der soziale Austausch, insbesondere in den kognitivistischen und konstruktivistischen Lerntheorien, als zentrale Voraussetzung für das Lernen überhaupt betrachtet wird. Nach Piaget (1996) führt eine Konfrontation der eigenen kognitiven Strukturen mit gegensätzlichen Sichtweisen zu einer Reorganisation ebendieser Strukturen und damit zum Lernen. Bandura (1976) erläutert, wie Verhaltensweisen von kompetenteren Modellen übernommen werden, und nach Wygotski (1974) lernt das Kind, indem es zuerst gemeinsam mit weiter fortgeschrittenen Personen Aufgaben löst und über deren Anleitung nach und nach die Aufgaben selbstständig ausführen kann.

Im Unterricht kann der soziale Austausch unter den Kindern über verschiedene Wege gefördert werden. Das Herstellen eines Gegenstandes in solidarischer Tätigkeit wird in Beispielen zum Projektunterricht von Feuser immer wieder genannt (z.B. Feuser, 1989; 1995). Gemeinsam mit Wocken (1998) wird davon ausgegangen, dass neben dieser Form auch andere Lernsituationen denkbar sind, die Interaktion und Kooperation unter Kindern zulassen und ebenfalls geeignet sind. Unter anderem nennt Wocken (1998) kommunikative Lernsituationen (persönlicher Austausch), subsidiäre Lernsituationen (helfen und sich helfen lassen) und kooperative Lernsituationen (kooperieren, sich gegenseitig ergänzen). Es ist anzunehmen, dass sich diese Situationen sowohl im Projektunterricht als auch während anderer Unterrichtsformen ergeben. Aber auch während

einer Projektarbeit wird nicht ausschliesslich gemeinsam gearbeitet. Vielmehr wechseln sich verschiedene Arten der Zusammenarbeit mit Phasen des individuellen Arbeitens ab.

In der Basisstufe ergeben sich in Bezug auf die Gruppenzusammensetzung vielfältige Möglichkeiten. Kinder verschiedener Leistungsniveaus können in unterschiedlichen Kombinationen zusammenarbeiten. Die nachfolgende Abbildung (Abb. 2) zeigt, wie sich in einem (fiktiven) Unterrichtsprojekt verschiedene Arbeitsformen ergänzen. Die Niveaugruppen können über die Zeit unterschiedlich kombiniert werden. So ist vorstellbar, dass in einzelnen Phasen die Kinder aller Niveaustufen zusammenarbeiten, dass sie sich in anderen Phasen nach Niveau getrennt mit demselben Projekt beschäftigen oder dass nur ein Teil der Kinder das Thema bearbeitet. Für die hier vorgestellten Projekte interessieren insbesondere diejenigen Projektsequenzen, in denen die Kinder aller Leistungsniveaus gemeinsam arbeiten.

Ein Unterrichtsprojekt: z.B: "Unser Wald"

(Dauer des Unterrichtsprojekts z.B. 3 Wochen)

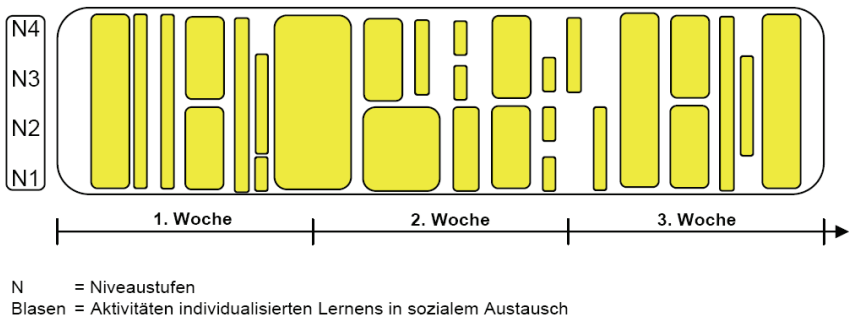


Abb. 2: Möglichkeiten der Kombination unterschiedlicher Niveaugruppen (N1–N4) während des Projektverlaufs

Für die Planung von Unterrichtssequenzen, welche die Individualisierung und den sozialen Austausch gleichermaßen ins Zentrum stellen, wurde auf den beschriebenen Ansätzen aufbauend ein didaktischer Leitfaden verfasst, welcher den Lehrpersonen mit konkreten Fragen zu den beiden Dimensionen als Orientierungsrahmen dienen kann. Der didaktische Leitfaden ist im Anhang aufgeführt. Er geht in seinen Überlegungen von den Bedingungen bezüglich der Basisstufenklasse und der einzelnen Kinder aus, leitet daraus Ziele ab und fragt dann, welche thematischen Inhalte sich eignen, die Ziele zu erreichen. Der Leitfaden ist in einer zeitlich chronologischen Abfolge erstellt, auch wenn wechselseitige Einflüsse und Rückkoppelungsprozesse angenommen werden. Es scheint aber im Sinne Feusers wichtig zu betonen, dass nicht die Sache Ausgangspunkt

planerischer Überlegungen sein soll, sondern der Entwicklungsstand des Kindes und die angestrebten Ziele in der Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski, 1987) handlungsleitend sein sollen. Der Leitfaden wurde bewusst auf einer allgemein-didaktischen Ebene konzipiert, damit er für möglichst alle Fachbereiche beigezogen werden kann. Für die Konkretisierung des Modells und die Umsetzung der Projekte zum Lernen am Gemeinsamen Gegenstand in den Basisstufenklassen des Kantons Bern wurde exemplarisch der Bereich der Schriftsprache gewählt. Damit die Projekte fachdidaktisch kompetent geplant und realisiert werden konnten, mussten die Lehrpersonen die Grundlagen zum Schriftspracherwerb kennen.

2.4 Grundlagen zum Schriftspracherwerb

Mit dem Schriftspracherwerb wurde zur Realisierung von Projekten zum Lernen am Gemeinsamen Gegenstand ein fachdidaktischer Bereich gewählt, welcher sowohl einen zentralen Lernbereich der Basisstufe umfasst als auch eng mit anderen Fächern, insbesondere NMM und Gestalten, vernetzt werden kann.

Ausgehend von einem umfassenden Literacy-Verständnis (Rau, 2007) wird das Lesen- und Schreibenlernen als ein Kultur(re)konstruktionsprozess betrachtet, der lange vor Schulbeginn einsetzt und lebenslang fort dauert. In der Altersspanne der 4- bis 8-jährigen Kinder werden dabei wichtige kommunikativ-funktionale und kognitiv-metasprachliche Entwicklungsschritte vollzogen. Es stellt sich die Frage, wie es in der Basisstufe gelingen kann, diese Entwicklung optimal zu unterstützen. In den letzten Jahren wird in der Fachdidaktik des Schriftspracherwerbs die Frage diskutiert, ob ein offenes, selbstentdeckendes Unterrichtskonzept, wie z.B. beim Spracherfahrungsansatz (Brügelmann & Brinkmann, 1998; Helbig, Kirschhock, Martschinke & Kummer, 2005), oder ein lehrgangsbezogenes, systematisch-instruktives Konzept bessere Lernergebnisse bringt (Kirschhock, 2004). In Bezug auf die Basisstufe, in der das Lerntempo jedes einzelnen Kindes ein wichtiges Kriterium der Unterrichtsgestaltung sein muss (Hottinger, 2006; Leuchter & Schwerzmann Humbel, 2006), sind stark sequenziell aufgebaute Leselehrgänge wenig geeignet. Der (Schrift-)Sprachunterricht sollte so gestaltet werden, dass alle Kinder gemäss ihren jeweiligen Lernvoraussetzungen Impulse erhalten, herausgefordert und gefördert werden und so entsprechende Fortschritte erzielen. Die kulturelle Tätigkeit des Lesens und Schreibens in ihren unterschiedlichen Formen soll durch eigenaktives Entdecken und (Re-)Konstruieren ermöglicht werden (Füssenich & Löffler, 2005a). Dies spricht für eine eher offene Unterrichtskonzeption. Da für lernschwächere Kinder jedoch ein systematisch-instruktives Angebot lernentscheidend zu sein scheint (vgl. Kap. 2.3), muss eine Balance zwischen integrativ ausgerichteten, aktiv-entdeckenden Projekten oder erlebnisorientiert gestalteten Lernumgebungen (Sörensen, 2005) und differenzierenden, systematisch-instruktiven Lern- und Übungsformen gefunden werden. So mag es beim Schriftspracherwerb durchaus sinnvoll sein, neben der Arbeit in bewusst heterogen

zusammengesetzten Lerngruppen auch in lernstandshomogenen Gruppen zu arbeiten. Sie erlauben eine geleitete, strukturierte und instruktive Förderung der Kinder auf ihrem aktuellen Lernniveau resp. auf der Zone ihrer nächsten Entwicklung (Feuser, 1998). Für einen entwicklungsorientierten Unterricht darf jedoch nicht das Alter Bezugspunkt für die Gruppeneinteilung sein, sondern der Lern- und Entwicklungsstand des einzelnen Kindes soll zur entscheidenden Richtgrösse werden (Birri, Tuggener Lienhard, Walter, Wiederkehr Steiger & Winiger, 2007).

Als praxistaugliche Grundlage wurden für die Lehrpersonen der Basisstufenklassen in Anlehnung an Helbig et al. (2005, pp. 31–42) vier Lern- und Entwicklungsniveaus definiert:

- Niveau 1: Das Kind zeigt präliterale-symbolische Strategien im Lesen und Schreiben, z.B. durch Nachahmen von Verhaltensweisen anderer, wie das «So-tun-als-ob» beim Bilderbücherlesen oder Kritzelbriefeschreiben.
- Niveau 2: Das Kind zeigt logographemische und erste alphabetische Strategien im Schreiben und Lesen, z.B. Schreiben des Namens, Abmalen von Buchstaben, Deuten von Logos und Emblemen, phonologische Bewusstheit im weiteren Sinn, beginnende Einsichten in den Phonem-Graphem-Bezug.
- Niveau 3: Das Kind zeigt weitgehend bis voll entfaltete alphabetische Strategien im Schreiben und Lesen und verfügt über phonologische Bewusstheit im engeren Sinn, d.h., es verschriftet phonetisch der eigenen Artikulation entsprechend alle oder fast alle gehörten Laute mit einem passenden Graphem (zunehmend ohne Gebrauch einer Anlauttabelle) und synthetisiert beim Wort- und Satzlesen laut oder innerlich, ohne oder mit verzögerter Sinnentnahme.
- Niveau 4: Das Kind zeigt beginnende orthografische Strategien im Lesen und Schreiben, d.h., es erfasst grössere Verarbeitungseinheiten (z.B. Silben) und Sichtwörter beim Erlesen, die Sinnentnahme gelingt z.T. direkt; beim Schreiben zeigen sich erste orthografische Muster wie auch erste Ableitungen vom morphematischen Prinzip auf Wortebene, und auf Satzebene werden Wortlücken eingehalten, z.T. Punktsetzung und Gross-/Kleinschreibung beachtet.

Wichtig zu betonen ist, dass die Niveaugruppen flexibel und durchlässig gestaltet werden sollen und die Einteilungen von den Lehrpersonen immer wieder neu überdacht werden müssen. Die Lehrpersonen sollen individuumsorientiert die Lernentwicklung, spezifische Lernprozesse und Zugriffsweisen der Kinder erkennen und dokumentieren können, damit länger dauernde Lernstagnationen rechtzeitig erkannt und entsprechende Massnahmen ergriffen werden.

Die Grundlagen zum Schriftspracherwerb, das konkretisierte Modell von Feuser und der darauf aufbauende didaktische Leitfaden wurden während einer Weiterbildung den Lehrpersonen der Basisstufenklassen des Kantons Bern vorgestellt, diskutiert und schliesslich in Unterrichtsprojekten umgesetzt.

2.5 Weiterbildung mit den Basisstufenlehrpersonen des Kantons Bern

Die Weiterbildung für die Lehrpersonen wurde in erster Linie von zwei Fachfrauen für Sprachdidaktik des Instituts für Heilpädagogik der PHBern verantwortet. Sie führten die Weiterbildung durch und unterstützten die Lehrpersonen durch ein fachdidaktisches Coaching. Zusätzlich wurde bei einigen Weiterbildungsveranstaltungen das Forschungsteam beigezogen, welches die theoretischen Grundlagen und den didaktischen Leitfaden erarbeitet hatte. Am Ende wurde die Weiterbildung schriftlich und mündlich evaluiert. In den folgenden Kapiteln werden das grundlegende Konzept, Organisation und Inhalte und die Evaluation der Weiterbildung beschrieben.

2.5.1 Konzept der Weiterbildung

Das Konzept der Weiterbildung orientierte sich an Erkenntnissen über wirksame und nachhaltige Weiterbildungsmaßnahmen (Landert, 1999). Besonderer Wert wurde bei der konzeptuellen Gestaltung der Weiterbildung auf die Berücksichtigung der Bedürfnisse der Teilnehmenden und den begleitenden Transfer in die Praxis gelegt. Dieser wurde durch verschiedenartige praxistaugliche Umsetzungsaufträge, die Präsentation und die gemeinsame Reflexion gemachter Erfahrungen, sowie durch Zeitgefässe für die Planungsentwicklung des Projektes in den Basisstufenteams angestrebt. Neben den inhaltlichen Inputs durch die Leiterinnen der Weiterbildung sollte dem Austausch unter den Teilnehmenden genügend Platz eingeräumt werden. Als weiteres entscheidendes Element bzgl. Wirksamkeit und Nachhaltigkeit fand gleichzeitig mit der Weiterbildung ein fachdidaktisches Coaching statt (Staub, 2004). Jedes Basisstufenteam erhielt drei Coachingbesuche durch eine der beiden Leiterinnen. Bei diesen Coachings wurde der Unterricht beobachtet, dieser mit den Lehrpersonen vor- und nachbereitet, wurden Rückmeldungen zu pädagogisch-didaktischen Aspekten des Unterrichts gegeben und die Entwicklung in Bezug auf die Projektanforderungen gemeinsam reflektiert. Besonders wichtig war dabei, die unterschiedlichen Fähigkeiten und Ressourcen in den Teams zu stärken und durch das dosierte Einbringen allgemein- und fachdidaktischer Überlegungen die Team-, Unterrichts- und Projektentwicklung zu unterstützen und anzuregen. Zusätzlich ermöglichten diese Praxiseinblicke den Leiterinnen der Weiterbildung, Chancen und Schwierigkeiten beim Schriftspracherwerb in der Basisstufe zu erkennen und im Coaching an die jeweilige Schulsituation adaptiert zu thematisieren oder während der Kursstunden allgemeiner darauf einzugehen.

2.5.2 Organisation und Inhalte der Weiterbildung

Alle 32 Lehrpersonen der 13 Basisstufenklassen des Kantons Bern nahmen im Schuljahr 2007/2008 an der Weiterbildung teil. Sie stellten bezüglich Wissensstand und beruflichen Erfahrungen eine heterogene Gruppe dar: Etwa drei Viertel von ihnen verfügten über ein Stufenpatent für den Kindergarten oder die Primarschule, etwa ein Viertel besass ein Patent für den Kindergarten und hatte die Zusatzausbildung für das 1. und 2. Schuljahr absolviert. Um die unterschiedlichen

didaktischen und fachdidaktischen Kompetenzen bezüglich Schriftsprachunterricht und die verschiedenen Bedürfnisse der einzelnen Teams berücksichtigen zu können, wurde Weiterbildung in zwei Gruppen à 16 Personen und im Teamteaching mit jeweils zwei Leiterinnen durchgeführt. Dies ermöglichte innere Differenzierungsformen innerhalb der insgesamt 27 Kursstunden, welche über sechs Monate verteilt an Halb- und Ganztagen stattfanden.

Die Planung der Weiterbildung ging von folgenden übergeordneten Zielsetzungen aus:

- Die Teilnehmenden entwickeln, erproben und evaluieren kooperative und individualisierte Lernformen im Sprachunterricht der Basisstufe.
- Die Teilnehmenden erweitern ihr methodisches und fachdidaktisches Wissen und Können im Bereich des Schriftspracherwerbs.

Die Inhalte der Weiterbildung wurden, ausgehend von den vorgängig schriftlich erhobenen Voraussetzungen, aktuellen Fragen und Bedürfnissen der Teilnehmenden, bestimmt. Sie sollten dabei dem aktuellen fachdidaktischen Wissensstand entsprechen, für die Praxis relevant sein und zur direkten Umsetzung anregen. Im Folgenden werden Eckpfeiler der Weiterbildung aufgezeigt.

Coaching

Das Coaching verfolgte das Ziel, die teilnehmenden Lehrpersonen herauszufordern, ihre Kompetenzen und Ressourcen zu erkennen und zu benennen, um daraus Bedürfnisse und Perspektiven zur Erweiterung ihrer Kompetenzen im Bereich Schriftsprachunterricht abzuleiten. Dabei war es wichtig, die Lehrpersonen mit konstruktivem und ressourcenorientiertem Feedback zu unterstützen, ihre Anliegen aufzunehmen und im Team zu reflektieren. Damit auch Schwächen angesprochen werden konnten, war der Vertrauensaufbau im Coachingprozess entscheidend.

Vertiefung diagnostischer und fachdidaktischer Kompetenzen

Vorhandene Kompetenzen im Bereich der Schriftsprachdidaktik zu aktualisieren, zu vertiefen und neuere Medien zur Diagnostik und Förderung kennen zu lernen, waren während der Weiterbildung zentrale Zielsetzungen. Neben dem Kennenlernen und Umsetzen von diagnostischen Instrumenten (Barth & Gomm, 2004; Füssenich & Löffler, 2005a, 2005b) und Übungen zur Einschätzung des aktuellen Lernniveaus einzelner Kinder wurden Fördermaterialien zur Sprachentwicklung präsentiert und erprobt, z.B. LEZUS (Aellig & Alt, 2006) und das Würzburger Buchstaben-Laut-Training (Plume & Schneider, 2004). Bei den Lehrpersonen im Unterricht verwendete Leselehrgänge, selbst entwickelte Materialien und Sprachlehrmittel wurden im Hinblick auf ihre praktische Umsetzbarkeit in der Basisstufe diskutiert. Viele auf dem Markt vorhandene Lehrmittel und Materialien beziehen sich auf den Anfangsunterricht im Schriftspracherwerb (Lernniveau 2 und 3). In der Weiterbildung wurden zusätzlich die Vorläuferfähigkeiten, insbesondere die phonologische Bewusstheit, und das Konzept der kognitiven Klarheit (Valtin, 2000) intensiv

behandelt, aber auch das weiterführende Lesen und Schreiben aufgegriffen, u.a. mit Beispielen aus dem Lehrmittel «Sprachfenster» (Büchel & Isler, 2002) für Kinder im Lernniveau 4.

Möglichkeiten der Förderung des sozialen Austausches unter den Kindern

Neben diesen fachdidaktischen und förderdiagnostischen Themen wurden Möglichkeiten des sozialen Austausches im Unterricht angesprochen. Unterschiedliche Kriterien zur Gruppenbildung, das Üben und Reflektieren von Arbeitstechniken und Hilfestellungen mit den Kindern und der Aufbau von Kleingruppenprozessen waren Diskussionsthemen in der Weiterbildung und teilweise auch Problemstellungen des Coachings (Büchel & Isler, 2002; Lauth & Schlottke, 1993; Petillon, 2004; Prengel, 1999). Die der Basisstufe zugrunde liegende Idee der Nutzung der Heterogenität als Chance für neue Lehr- und Lernformen wurde bewusst reflektiert (vgl. Kap. 2.3).

Gemeinsam wurden Zielsetzungen und Erwartungen formuliert. Nach und nach entstanden Konzepte für Unterrichtsprojekte, welche die Verknüpfung von individueller Förderung und sozialem Lernen möglichst sinnvoll gestalten sollen.

2.5.3 Evaluation und Reflexion der Weiterbildung

Im Laufe des Jahres, in dem die Basisstufenlehrpersonen im Projekt begleitet wurden, konnten wichtige Erfahrungen gesammelt werden. Sie werden an dieser Stelle auszugsweise vorgestellt. Die Ausführungen basieren auf schriftlichen und mündlichen Rückmeldungen der Teilnehmenden und auf den subjektiven Eindrücken und Schlussfolgerungen der Leiterinnen der Weiterbildung.

Nicht alle Weiterbildungsinhalte schienen für die Teilnehmenden komplett neu zu sein. In der schriftlichen Rückmeldung am Ende der Weiterbildung bezeichneten zwar einige von ihnen die Inhalte als neu oder teilweise neu, die grössere Gruppe empfand sie jedoch als wertvolle Vertiefung oder Aktualisierung. Bei der Frage nach den konkret sichtbaren Wirkungen der Weiterbildung wurden u.a. das aufmerksamere, bewusstere Beobachten der Kinder, der Einsatz diagnostischer Instrumente, die zielorientierte und zieldifferente Förderung, die vermehrten Diskussionen im Team zum Sprach- und Schriftsprachunterricht und die neuen Ideen zu integrativen Projekten erwähnt. Alle Teilnehmenden beurteilten das Konzept der Weiterbildung verbunden mit dem parallel stattfindenden Coaching positiv. Es wurde als wertvoll, unterstützend oder auch klärend und anregend beschrieben. Mehrere Teilnehmende erwähnten, dass die Berücksichtigung der aktuellen Bedürfnisse der Basisstufenteams und ihrer unterschiedlichen Klassen im Coaching zu einer laufenden Verbindung von Theorie und Praxis geführt habe. Der didaktische Leitfaden wurde von etwa der Hälfte der Teams intensiv vor und während der Projektphase genutzt. Diese Teams schätzten ihn auch für ihre weitere Arbeit als sehr brauchbares Planungsinstrument ein. Andere Teams haben den Leitfaden kaum benutzt. Einige schlugen eine Vereinfachung vor. Da der Leitfaden in der Weiterbildung nur kurz eingeführt wurde und während

der Coachingkontakte die Verwendung des Leitfadens nur bei einem Teil der Teams aufgegriffen wurde, wird vermutet, dass in diesem Punkt expliziter gearbeitet und unterstützt werden müsste. Insbesondere schien einigen Teams nicht klar zu sein, wie der Leitfaden als Hilfsmittel und nicht als zusätzliche Belastung resp. Einschränkung eingesetzt werden kann.

Den informellen mündlichen Rückmeldungen der Teilnehmenden entnahmen die Leiterinnen, dass den Aufträgen zur Erprobung von förderdiagnostischen Instrumenten und Lehrmitteln sowie dem Auftrag zur Entwicklung eines Unterrichtsprojekts nach dem Modell von Feuser vor allem zu Beginn der Weiterbildung mit Skepsis begegnet wurde. Insbesondere wiesen die Lehrpersonen auf Arbeitsüberlastung hin. Die mündlichen Rückmeldungen am Ende der Weiterbildung und die sichtbaren Resultate fielen jedoch grösstenteils positiv aus. Die Umsetzungsaufträge wurden von vielen Teilnehmenden rückblickend als besonders gewinnbringend eingestuft, weil sie die Basisstufenteams aufforderten, zwischen den Kurstreffen am Thema zu bleiben und neue Erkenntnisse direkt umzusetzen. Im Erfahrungsaustausch konnten Unterschiede der Teams, der Klassen und einzelner Kinder erkannt und mit den Kursleiterinnen und den weiteren Teilnehmenden diskutiert werden. Die zunächst unterschwellig vorhandene Angst vor Konkurrenz zwischen den Lehrpersonenteams löste sich weitgehend auf. Es wird vermutet, dass die Realisierung eines Projekts, welches durch das Forschungsteam erfasst und videografiert wurde, ein wichtiger Impuls im Sinne eines Ansporns zur Unterrichtsentwicklung war. Die Vernetzung von Projektumsetzung, Weiterbildung und Coaching scheint auf jeden Fall wesentlich gewesen zu sein für das engagierte Mitarbeiten aller Teilnehmenden.

In der Weiterbildung und während des Coachings wurde die grosse Heterogenität bezüglich des Vorwissens zum Thema deutlich. Nicht nur die Unterschiede über alle Teilnehmenden hinweg waren augenfällig, es waren auch meist deutlich unterschiedliche Kompetenzprofile innerhalb eines Basisstufenteams, bedingt durch die unterschiedlichen Aus- und Weiterbildungen sowie die unterschiedlichen beruflichen Erfahrungen, festzustellen. Bei Teams mit einer Lehrkraft mit Kindergartenpatent und einer Lehrkraft mit Primarschulpatent bestand auch nach mehrjähriger Zusammenarbeit die Tendenz, dass die ehemalige Primarlehrerin für die älteren Schülerinnen und Schüler zuständig war und deutlich mehr Verantwortung im Bereich der Kulturtechniken übernahm. Da der (schrift)sprachliche Bereich (gemäss Lehrplan für 2. Primarklassen) bei der Beurteilung nach vier Basisstufenjahren stark gewichtet wird, kann die Folge davon sein, dass die Lehrperson mit Primarschulpatent tendenziell eine dominierende Position gegenüber der Kollegin, den Kindern und den Eltern einnimmt. Die dadurch entstehende grosse Verantwortung wurde von einzelnen Lehrpersonen (mit Primarlehrpatent) als ungleich verteilte Belastung wahrgenommen. Die Lehrpersonen mit Kindergartenpatent hatten ihrerseits in dieser Konstellation teilweise Mühe, sich mit ihren Kompetenzen (z.B. bzgl. sozialer Lernprozesse) einzubringen, oder sie bezeichneten sich als nicht zuständig für die Zielsetzungen und den Unterricht im Bereich Schriftspracherwerb.

Hier konnte die Weiterbildung, an der die Teammitglieder gemeinsam teilnahmen und die Schriftsprachentwicklung der 4- bis 8-Jährigen in einem Kontinuum erkennen konnten, wichtige Impulse in Richtung einer kooperativen Zusammenarbeit und der gemeinsamen Unterrichtsverantwortung für alle Kinder einer Basisstufenklasse geben. Auch die Realisierung eines gemeinsamen Projekts mit allen Kindern trug zum Wissenstransfer und zur Entstehung neuer Kooperationsformen wesentlich bei. Basisstufenklassen, in denen alle Teammitglieder über ein Patent für Kindergarten- und Primarschulunterricht verfügen, haben wohl eine ideale Ausgangslage für eine gleichverantwortliche Zusammenarbeit. Hier könnte sich längerfristig eine fachliche Spezialisierung der Teammitglieder als fruchtbar erweisen. Der Wissenstransfer zwischen den Teammitgliedern bleibt dabei Bedingung.

3 Unterrichtsprojekte zum Lernen am Gemeinsamen Gegenstand

Im folgenden Teil werden aus der Sicht des Lernens am Gemeinsamen Gegenstand besonders gelungene Unterrichtsideen aus vier Basisstufenklassen vorgestellt. Mit dem Projekt «Zootiere» wird ein Unterrichtsprojekt über einen längeren Zeitraum dargestellt, die Projekte «Ostern», «Buchstabenmaus» und «Magnetismus» illustrieren kürzere Unterrichtssequenzen. Die hier präsentierten Projekte sollen zum Selbstausproubieren, zum Ideensammeln, zum Weiterentwickeln, zum Reflektieren anregen. Sie sind nicht abschliessend zu verstehen, sondern als erste Ideen in einer Unterrichtskonzeption, die immer wieder versucht, individualisiertes Lernen mit möglichst vielfältigem sozialem Austausch zu verknüpfen, die aber auch immer wieder Kompromisse eingehen, sich weiterentwickeln muss. Daher sind die Dokumente und Videoclips als Impulse und nicht als «pfannenfertige» Einheiten zu verstehen.

In der vorliegenden Broschüre werden die Unterrichtsprojekte analog dem Aufbau des didaktischen Leitfadens dargestellt. Diese schriftliche Einführung erlaubt einen ersten Einblick in das jeweilige Projekt. Für die Vertiefung und Erweiterung sind auf der dieser Broschüre beiliegenden DVD Videoclips einzelner Unterrichtssequenzen zu finden. Die Videoclips dienen der Illustration und der vertieften Reflexion einzelner exemplarischer Momente von Unterrichtswirklichkeit. Die Einbettung der videografierten Unterrichtssequenz und Reflexionsvorschläge dazu finden sich zu jedem Clip sowohl in der Broschüre als auch zusammengefasst auf der DVD. Die Reflexionen der Videoclips beruhen auf subjektiven Eindrücken und sind nicht abschliessend zu verstehen. Sie sind als Vorschläge zu betrachten, die je nach (fach-)didaktischem Interesse diskutiert und ergänzt werden können. Die Videoclips sind Amateuraufnahmen und in ihrer Qualität nicht immer genügend. Das Anliegen, die natürliche Interaktion der Kinder möglichst wenig zu stören, und die inhaltliche Reflexion der Beispiele standen über dem technischen Aspekt. Szenen, die in Bezug auf die Tonqualität deutlich unbefriedigend waren, wurden nachträglich untertitelt.

Die vier hier dargestellten Projekte sind eine exemplarische Auswahl aus einer Fülle von innovativen und erfolgreich durchgeführten Projekten in den 13 Basisstufenklassen des Kantons Bern. Die Lehrpersonen haben ihre Projekte mit grossem Engagement geplant, durchgeführt und reflektiert. Wenn an dieser Stelle eine Auswahl getroffen werden musste, dann spielten dabei neben dem Kriterium der «good practice» Eigenschaften wie die technische Qualität des Filmmaterials oder der Wunsch, eine möglichst breite Exemplarität zu erreichen, eine ebenso wichtige Rolle. Die hier veröffentlichten Beispiele wurden mit den betreffenden Lehrpersonen vorgängig gesichtet und besprochen.

3.1 Projekt «Zootiere»

Das Projekt «Zootiere» wurde an der Basisstufe Bümpliz durchgeführt. Das Filmteam besuchte die Basisstufe Bümpliz mehrere Male während der Projektdurchführung, um einen Einblick in diverse Projektphasen zu ermöglichen. Da die einzelnen Unterrichtsausschnitte in ihrer Qualität insbesondere im Zusammenhang mit dem Gesamtprojekt begreifbar werden, wird die Projektbeschreibung besonders ausführlich dargestellt.

3.1.1 Planung

Die Planung des Unterrichtsprojekts «Zootiere» führte von einer ersten Projektidee zur konkreten methodisch-didaktischen Feinplanung. Die wichtigsten Planungsüberlegungen werden im Folgenden entlang des didaktischen Leitfadens skizziert.

Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Für den Unterricht und die unterschiedlichen Tätigkeiten standen zwei nebeneinanderliegende Klassenzimmer zur Verfügung. Der eine Raum war eher für leise verlaufende oder frontal geführte Einheiten vorgesehen, der andere für betriebsamere, lauter verlaufende und offenere Spiel- und Lernformen. Neben diesen beiden Klassenräumen konnte zeitweise auf den Therapieraum des logopädischen Ambulatoriums zurückgegriffen werden, wo in einer reizarmen Umgebung Einzel- oder Gruppenaufträge erarbeitet werden können. Zudem war im Flur eine Ecke mit einem Bewegungsangebot und einem Gruppentisch eingerichtet. Hinsichtlich der materiellen Rahmenbedingungen standen diverse Sachbücher zum Thema Zootiere zur Verfügung, die einerseits von den Lehrpersonen, andererseits von den Kindern selbst mitgebracht worden waren.

Die Voraussetzungen der einzelnen Kinder und der Klasse präsentierten sich in Bümpliz besonders komplex. Der grosse Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und die verschiedenen Voraussetzungen der Kinder bezüglich Erstsprache, sozialer Herkunft, Voraussetzungen und Leistungsfähigkeit zeichneten in Bümpliz ein überaus farbiges Bild, welchem die Lehrpersonen nur mit einer gut durchdachten und differenzierten Unterrichtsplanung und -organisation gerecht werden konnten.

Zielsetzungen

Wegen unterschiedlicher Entwicklungsstände und -tempi der einzelnen Kinder kann es in der Basisstufe im Rahmen einer Projektdurchführung nicht darum gehen, für die einzelne Lektion ein für alle Kinder verbindliches Lernziel zu bestimmen. Genauso wenig ist es sinnvoll, für jedes Kind ein individuelles Curriculum zu entwickeln. Die Richtung des Lernens ist durch den Lehrplan der Kantone vorgegeben, Ziele müssen für die verschiedenen Lernniveaus formuliert werden – die Teilschritte der Kinder sind jedoch individuell in Bezug auf das Lerntempo, die Form der Ziel

erreicherung, die Art der Unterstützung durch die Lehrperson oder die Tiefe der Durchdringung des Stoffes zu formulieren. Die Aufgabe einer Basisstufenlehrperson besteht im Zuge einer Förderdiagnostik insbesondere im Beobachten, im Festmachen der Zone der nächsten Entwicklung für das Individuum und im Gestalten von Lernumgebungen, welche die anstehenden Schritte für das Kind ermöglichen (Gross Rigoli & Eckhart, 2008). Die Begleitung der Lernprozesse durch die Lehrperson verliert dabei aber nicht an Wichtigkeit. In der individuellen Betreuung während des Unterrichts werden Schwerpunkte gesetzt und persönliche Ziele für den nächsten Arbeitsschritt besprochen. Über Hilfestellungen, Fragen oder Animation wird das einzelne Kind in seinem Lernen begleitet. Die systematische Beobachtung der Fortschritte der Kinder im festgelegten Lernfeld wird zur zentralen Anforderung an eine Lehrperson. Im Hinblick auf den Übertritt in die 3. Klasse und die damit verbundene Selektion wird das Erreichen von verbindlichen Lernzielen im Laufe der Basisstufe immer wichtiger.

Beim Projekt der Basisstufe Bümpliz wurden in Bezug auf die Sachkompetenz die Lernfelder insbesondere darin gesehen, aus Medien Informationen zu entnehmen, diese zu verstehen, festzuhalten und weiterzugeben. Sich für ein Thema zu entscheiden, zu begeistern und sich über längere Zeit vertieft damit auseinanderzusetzen, waren Zielsetzungen im Bereich der Selbstkompetenz. Dazu gehörte auch die Förderung der Fähigkeit, seinen eigenen Arbeitsprozess über Selbstbeobachtung und Rückmeldung von anderen immer wieder zu reflektieren. Im Bereich der Sozialkompetenz sollten die Kinder dahingehend gefördert werden, dass sie sich in alters- und leistungsgemischten Gruppen einbringen und andere Kinder in ihrem Lernen unterstützen.

Bestimmung des Unterrichtsprojekts und dessen Inhalte

Schon bald standen das Hauptthema «Zootiere» und die beiden Projektteile «Zootier-ABC» und «Tiere im Zoo Dählhölzli» fest. Im ersten Projektteil wurde die Herstellung einer klasseneigenen Anlauttabelle als Endprodukt anvisiert. Diese Klassentabelle wurde nach Abschluss für jedes Kind in verkleinertem Format vervielfältigt und als persönliche Anlauttabelle als Arbeitshilfe eingesetzt. Die Anlauttabelle nimmt in der Basisstufe als zentrales Hilfsmittel einen wichtigen Platz in der alltäglichen Arbeit der Kinder ein. Die Herstellung einer eigenen Tabelle mit der sich daraus ergebenden (auch emotional-motivationalen) Verbindung von Buchstabe und selbst erlebten Sachinhalten kann das Lernen der Phonem-Graphem-Verbindung nachhaltig fördern. In einem ersten Schritt sammelten die Kinder Namen von Zootieren zu bestimmten Anlauten. Begleitend dazu wurden Sachbücher zu den gewählten Tieren von den Kindern und den Lehrpersonen zusammengetragen. Daraus entstand eine stetig wachsende Mediothek, die den Forschergruppen zu einem späteren Zeitpunkt als Nachschlagewerk beim Erstellen der Dokumentationen dienen konnte. In einer nächsten Phase wählten die Kinder ein spezifisches Tier, zu welchem sie in Einzel-, Partner- oder Kleingruppenarbeit Bilder für die Anlauttabelle gestalteten. Dazu konnten sie die Bücher der Mediothek beziehen. In der Anlauttabelle wurden die Tierbilder und die dazuge-

hörigen Phoneme mit den Mundstellungsbildern des Leselehrgangs «Lose, luege, läse» (Rickli, 2003) kombiniert. Die älteren Kinder hatten bereits Erfahrungen mit dem genannten Leselehrgang und den Mundstellungsbildern. Sie unterstützten noch nicht lesende Kinder bei der Erarbeitung eines differenzierten Lautbewusstseins und einer korrekten Artikulation. Diese erste gestalterische Auseinandersetzung mit den Bildern führte zur nächsten Phase: In einem Merkbüchlein sollten die Kinder Informationen zum gewählten Tier zusammenfassend festhalten. Je nach Leistungsniveau konnten die Notizen mit schriftlichen resp. zeichnerischen Symbolen oder in Bildern festgehalten werden. Anschliessend wurden die Notizen aus den Merkbüchlein auf Tonband aufgezeichnet. Diese Tondokumente wurden zusammen mit den Sachbüchern in der Mediothek den andern Kindern zur Verfügung gestellt. Verschiedene Modi des Lesens, Festhaltens und Wiedergebens (Fotos, Bilder, Texte lesen, auf Kassette sprechen, aufzeichnen, aufschreiben etc.) ermöglichten den Kindern, logografische, alphabetische und orthografische Strategien des Schreibens und Lesens zu entwickeln.

Im zweiten Projektteil standen die echte Begegnung und die Anwendung der im ersten Teilprojekt hergestellten Anlauttabelle im Vordergrund. Während insgesamt vier Exkursionen in den Zoo Dählhölzli konnten die Kinder in Gruppen Tiere beobachten und diese Beobachtungen in Schrift, Bild oder Ton festhalten. Die so entstandenen Dokumente wurden in einem Zootierbuch zusammengetragen und präsentiert. Im Zoo konnten die Kinder die Informationsfunktion von Schrift und Bild direkt erfahren. Die Informationstafeln an den Tiergehegen konnten den Zoobesuchern wertvolle Informationen vermitteln, zum Verständnis der Tiere beitragen und halfen den Kindern bei der Herstellung des Zootierbuchs.

Als Überblick sind im Folgenden Ablauf und Inhalte nochmals zusammenfassend dargestellt:

KW*	Inhalte	Geförderte Kompetenzen
17	<ul style="list-style-type: none"> • Zootiere nach Anlauten sammeln • Sachbücher zusammentragen 	<ul style="list-style-type: none"> • Einander helfen und sich unterstützen • Von den «Grossen» lernen • Begeisterung für ein Thema
18	<ul style="list-style-type: none"> • Spezifisches Tier auswählen • Anlautbild gestalten 	<ul style="list-style-type: none"> • Inhaltlichen, motivationalen Bezug zu Anlaut aufbauen
19	Merkbüchlein herstellen	<ul style="list-style-type: none"> • Informationen aus verschiedenen Medien entnehmen • Festhalten von Wissen • Notizen erstellen und als Hilfsmittel verwenden

* KW = Kalenderwoche

KW*	Inhalte	Geförderte Kompetenzen
20	Tonbandaufnahmen erstellen und hören	<ul style="list-style-type: none"> • Vorlesen, erzählen • Mitlesen, Verknüpfung Bild und Ton • Hörverstehen • Informationen festhalten und entnehmen
21	Zoobesuch mit Parcours	<ul style="list-style-type: none"> • Sich orientieren • Plan lesen • Aufträge verstehen und ausführen
22	Zoobesuch mit Gruppenarbeit in der Halbklassse	<ul style="list-style-type: none"> • Beobachten und festhalten (in Text, Bild, Ton) • Szenisches Spielen • Tiernamen in Deutsch und Muttersprache kennen und verschriften • Freies Schreiben von Hand und am Computer
23	Zoobesuch mit Gruppenarbeit in der Halbklassse	
24	Arbeit am Buch	
25	Zoobesuch mit Zoopädagoge	
26	Arbeit am Buch	
27	Buchpräsentation	Präsentieren

* KW = Kalenderwoche

Didaktisch-methodische Planung

Die didaktisch-methodische Planung gestaltete sich umfangreich und wird hier nicht in allen Aspekten beleuchtet. Die beiden Schwerpunkte des Entwicklungsprojekts (individuelle Förderung und sozialer Austausch) wurden über verschiedene Lernformen verfolgt. Es wurden bewusst immer wieder alters- und leistungsgemischte Gruppen eingeplant, die zusammen diskutierten oder gemeinsam ein Produkt herstellten. So wurde einerseits das Helfen und Unterstützen von Kindern, welche noch am Anfang des Schriftspracherwerbs stehen, durch schriftsprachkompetente Kinder im Rahmen der offenen Arbeitsaufträge möglich, andererseits konnten die Kinder in Niveaugruppen mit enger gefassten Aufträgen gefördert werden. Weiter fortgeschrittene Kinder konnten in leistungsgemischten Gruppen ausserdem Nachahmungsprozesse initiieren, wenn sie von weniger weit fortgeschrittenen Kindern beobachtet wurden. In der altersgemischten Gesamtgruppe wurden die Arbeitsaufträge möglichst offen formuliert, damit sie von jedem Kind auf seinem Leistungsniveau bearbeitet werden konnten. Bei der Arbeit in Niveaugruppen konnten die Aufträge enger formuliert werden.

3.1.2 Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen

Auf der beiliegenden DVD werden einzelne Unterrichtssequenzen aus dem Projekt vorgestellt und unter den methodisch-didaktischen Gesichtspunkten «individuelle Förderung» und «sozialer Austausch» reflektiert.

Arbeit mit der Anlauttabelle



Einbettung

Jedes Kind verfügt über ein eigenes Exemplar der Anlauttabelle mit Zootieren, die in der Klasse erarbeitet wurde. Die Kinder lernen die Namen der Zootiere, damit sie den korrekten Anlaut heraushören. Das Beispiel zeigt einen 6-jährigen Knaben beim Repetieren der Tiernamen.

Reflexion

Der Umstand, dass die Tabelle von einem persönlichen und emotionalen Bezug der Kinder zu den verschiedenen Tieren ausgeht, scheint für den Knaben sehr motivierend zu sein. Nicht ersichtlich ist an dieser Stelle, ob der Knabe, neben der korrekten Benennung der Tiere, bereits den jeweiligen Anlaut analysieren kann. Ähnliche Übungssequenzen sind auch in Partnerarbeiten zu beobachten, in denen das eine Kind auf ein Tier zeigt und das andere dieses benennt.

Vorlesen aus dem Merkbüchlein – Ara-Papagei



Einbettung

Die Kinder haben Informationen zusammengetragen und in einem Merkbüchlein aufgeschrieben. Zudem wurden mit den Kindern Merkpunkte erarbeitet, was beim Vorlesen oder Erzählen zu beachten ist. Sie lauten:

- Sprich laut, damit dich alle Kinder hören
- Sprich langsam und deutlich, damit sie dich verstehen
- Mach Pausen, damit sie mitfühlen und mitdenken können
- Vorlesen: Lies lebendig und verändere deine Stimme
- Erzählen: Beschreibe die Sachen genau

Das 6-jährige Mädchen liest seine Informationen zum Ara-Papagei andern Kindern und der Lehrerin vor.

Reflexion

Das Mädchen wendet beim Lesen eine voll entfaltete alphabetische Strategie an (Niveau 3). Es liest zwar noch langsam und gedehnt, lässt aber keine Laute aus. Das Mädchen erwarb sich die Schreibkompetenz

durch Modelllernen an fortgeschritteneren Kindern weitgehend selbstständig. Die Doppelseite mit der sorgfältig gestalteten Zeichnung und dem selbstständig geschriebenen Text darf als hohe Leistung für ein 6-jähriges Mädchen betrachtet werden.

Vorlesen aus dem Merkbüchlein – Krokodil



Einbettung

Der Knabe hat sich Informationen zum Krokodil beschafft. Er gibt seine schriftlich und zeichnerisch festgehaltenen Informationen lesend und erzählend an die Lehrerin und die Kinder weiter.

Reflexion

Der Knabe verwendet beim Schreiben eine entfaltete alphabetische Strategie (Niveau 3) an. In seinem Text wird bereits ein Satzkonzept deutlich, so durch das Schliessen des Satzes mit einem Punkt. Er macht sich ebenfalls erste Gedanken über besondere Graphem-Phonem-Bezüge, wie das Wort «Junge» zeigt, das er nicht mit «l», sondern mit dem noch nicht korrekten «Y» schreibt. Der Übergang zur orthografischen Strategie (Niveau 4) deutet sich damit bereits an. Obwohl anzunehmen ist, dass seine Lesestrategie auf alphabetischem Niveau (Niveau 3) angesiedelt ist, orientiert er sich nur grob an seinen Notizen. Die Zeichnungen dienen ihm als Erinnerungsstütze und so erzählt er mithilfe des Textes und der Zeichnung relativ frei und doch präzise und in einem gut strukturierten Ablauf.

Tonbandaufnahme – Clownfisch



Einbettung

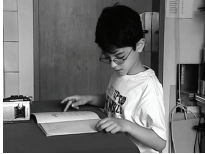
Die Merkbüchlein zu den verschiedenen Tieren wurden auch als Grundlage genutzt, die Zootier-Mediothek zu erweitern. Ein 8-jähriges Mädchen spricht seine Informationen zum Clownfisch auf Tonband.

Reflexion

Das Mädchen zeigt eine Mischform von Vorlesen und Erzählen. Die Lehrerin leitet das Mädchen an, damit es das Tonband selbst bedienen kann. Während der Aufnahme sitzen die zuhörenden Kinder sehr aufmerksam am Tisch und beobachten die Handlungen und Äusserungen des vorlesenden Mädchens gebannt. Es wird deutlich, dass im altersgemischten Setting das Lernen am Modell (Bandura, 1976) von tragender Bedeutung ist.

Am Ende der Sequenz wirkt das Mädchen sehr stolz auf seine Leistung und das Produkt.

Tonbandaufnahme – Zebra



Einbettung

Ein 6-jähriger Knabe spricht seine Notizen aus dem Merkbüchlein zum Zebra auf Band. Die Erstsprache des Knaben ist nicht Deutsch.

Reflexion

Der Knabe erzählt in sehr kurzen Sätzen. Er orientiert sich an Bildern und errät wohl viele Wörter anhand von Wortbildern oder einzelnen Kenntnissen der Graphem-Phonem-Kodierung. Die Begleitung der Sequenz durch die Lehrerin ist eine grosse Herausforderung. Einerseits möchte die Lehrerin den Knaben fördern und fordern, andererseits soll das Kind aber nicht entmutigt werden. Eine Möglichkeit, diesem Balanceakt zu entgehen, könnte sein, dem Knaben mehr Entscheidungsfreiheit im Umgang mit seinem Text zu geben, so z.B. ob er den Text selbst auf Tonband sprechen möchte oder ob er ein anderes Kind oder die Lehrerin dafür auswählt.

Tiere beobachten im Zoo – Klapperschlange



Einbettung

Die Exkursionen in den Zoo fanden in der Halbklassen statt. Dank der Begleitung durch Eltern der Kinder, konnte jeder Dreiergruppe eine erwachsene Person zur Unterstützung zur Verfügung gestellt werden. Der Arbeitsauftrag hält für die Gruppen verschiedene Formen der Auseinandersetzung bereit: beobachten, beschreiben, Vermutungen austauschen, das Tier zeichnen, Informationen lesen und abschreiben.

Reflexion

Der Zoobesuch ermöglicht es den Kindern, sich in hoch individualisierter Art und Weise mit ihrem ausgewählten Tier auseinanderzusetzen und ihre Beobachtungen schriftlich, zeichnerisch und fotografisch festzuhalten. Die begleitende Mutter weist geschickt auf die Informationstafeln als eine Quelle hin, Fragen und Vermutungen zu überprüfen. Obwohl die Informationstafeln auf hohem Sprachniveau formuliert sind und die Kinder Hilfe benötigen, kann die Schrift als Informationsträger direkt erfahren werden.

Tiere beobachten im Zoo – Äffchen und Aguti



Einbettung

Ein Knabe und ein Mädchen beobachten mehrere Äffchen und Agutis. Sie zeichnen und notieren ihre Beobachtungen auf verschiedene Weise.

Reflexion

Der Knabe wendet beim Beschreiben eine alphabetische Strategie an und verschriftet mithilfe der Buchstabentabelle. Das Mädchen beschriftet selbstständig mit einem Pfeil die Funktion des Schwanzes des Äffchens. Obwohl beide Kinder dem Niveau 3 zugeordnet werden können, wird deutlich, wie gross die Unterschiede innerhalb eines beschriebenen Niveaus sein können. Während der Knabe alles mit Grossbuchstaben schreibt und kaum Lücken zwischen den Worten einhält, schreibt das Mädchen bereits mit Gross- und Kleinbuchstaben. Zudem weist das Mädchen den Knaben darauf hin, dass Sätze mit Grossbuchstaben beginnen. Der Knabe kann so von der unmittelbaren Erklärung seiner Mitschülerin profitieren. Zudem trifft das Mädchen mit seinem Hinweis vermutlich einen der zentralen nächsten Lernschritte des Knaben. Das erklärende Mädchen profitiert, indem es die Regel explizit formuliert und damit das eigene Wissen vertieft und festigt.

Das Zoobuch – Pinguine



Einbettung

Nach dem Besuch im Zoo verarbeiten ein jüngeres und ein älteres Mädchen ihre Eindrücke und Notizen zu den Pinguinen für das Zoobuch. Es ist eines der Endprodukte des Projekts, worin die Erkenntnisse der Kinder gesammelt und Interessierten zur Verfügung gestellt werden.

Reflexion

Das ältere Mädchen schreibt bereits selbstständig einen Titel für seinen Eintrag in einer voll entfalteten alphabetischen Strategie mit ersten orthografischen Mustern («ie»), gleichzeitig treten aber auch noch willkürlich gewählte Gross- und Kleinbuchstaben auf. Das jüngere Mädchen zeichnet und schreibt mithilfe des älteren Mädchens. Das ältere Mädchen hilft in einer sehr angemessenen Art: Anstatt die Arbeit für das jüngere Mädchen zu übernehmen, zeichnet es Pinguine auf einen separaten Zettel vor. Beim Schreiben ist die Hilfe zwar produktiv in Bezug auf das Resultat, der Lerneffekt beim Hilfe empfangenden Kind wird jedoch dadurch eingeschränkt, dass das ältere Mädchen nur auf die einzelnen Schriftzeichen zeigt, ohne die Laute auszusprechen.

Die Produkte zeigen unterschiedliche Niveaus im zeichnerischen Ausdruck und wie auf verschiedenen Schreibniveaus Informationen festgehalten werden. Wir sehen Leistungen in Form von Zeichen, verschiedene alphabetische Verschriftungsstrategien und teilweise auch orthografische Ansätze. Noch nicht schreibende Kinder diktierten ihre Ideen den Lehrerinnen.

Das Zoobuch – Seehunde



Einbettung

Die Erlebnisse im Zoo und Informationen aus Sachbüchern werden für den Beitrag im Zoobuch zusammengetragen. Die Kinder am Gruppentisch werden von der Lehrerin bei der Erarbeitung begleitet.

Reflexion

Wiederum hilft die selbst hergestellte Anlauttabelle, dass die Kinder relativ selbstständig Texte verfassen können. Bei einzelnen Lauten (hier: «ng») sind die Kinder auf Unterstützung angewiesen. Die Lehrerin begleitet inhaltlich, lobt und gibt verbale Anweisungen. Auch die Kommasetzung leitet die Lehrerin verbal an. Das Mädchen zögert lange in seiner Bewegungsplanung und setzt das Komma anschliessend nicht ganz adäquat. Eventuell wäre hier ein Vorzeigen statt einer verbalen Anleitung effektiver. Form und Ausmass der Hilfestellung passt die Lehrerin jedem Kind individuell an. Wichtig ist dabei auch, dass sie die Kinder bei ihren Arbeiten beobachtet und so im Sinne einer formativen Beurteilung weitere Entwicklungsschritte festlegen und in ihre weitere Unterrichtsplanung einbeziehen kann.

3.1.3 Zusammenfassung und Ausblick

Das Projekt Zootiere der Basisstufe Bümpliz stellte im Bereich Schriftspracherwerb eine ganze Palette sinnvoller Übungsmöglichkeiten zur Verfügung. Die Beschäftigung mit Tieren und die direkte Anschauung schätzten die Lehrpersonen als sehr motivierend für die Kinder ein. Durch die Vielfalt der möglichen Arbeiten zum Thema konnten die Arbeitsaufträge so offen formuliert werden, dass jedes Kind die Möglichkeit erhielt, auf seinem individuellen Niveau fortschreiten zu können. Arbeiten in altersgemischten Gruppen und Arbeiten in Niveaugruppen standen in einem ausgewogenen Verhältnis und ermöglichten sowohl den sozialen Austausch als auch die individuelle Förderung unter der Prämisse, dass die Lehrpersonen die Entwicklung der einzelnen Kinder gezielt beobachten und fördern konnten. Die Lehrpersonen betonten, wie wichtig es für sie sei, ihre Anforderungen dem jeweiligen Leistungsniveau des einzelnen Kindes anzupassen und diese

auch so zu kommunizieren. Es muss ihrer Meinung nach besonders darauf geachtet werden, bei den älteren Kindern das Anforderungsniveau nicht nach unten zu nivellieren.

Die Anlauttabelle bildet in der Basisstufe ein zentrales Hilfsmittel, das von allen vier Altersstufen auf verschiedenen Leistungsniveaus eingesetzt wird. Durch die eigene Herstellung konnte ein individueller Bezug zu den Anlauten geschaffen werden und die Anlauttabelle gewann für die Kinder stark an Bedeutung. Auch bei den jüngsten Kindern, welche oft noch keine Phonem-Graphem-Zurordnungen machten, weckte die Tabelle mit den vielen selbst gestalteten Bildern Interesse. Dieser für viele jüngere Kinder erste Zugang zur Schrift gab wichtige Entwicklungsimpulse. Im Anschluss an das Projekt konnten die Lehrpersonen erfreut feststellen, wie sich viele jüngere Kinder für Schrift begeisterten und sich in offenen Lernumgebungen wie dem Freispiel mit ihr auseinandersetzen wollten. Ältere Kinder waren von der Idee des Verfassens eines Buches angetan und nahmen diese Idee auch in weiteren Arbeiten auf.

Die direkte Begegnung mit den Tieren im Zoo war mit einem grossen Planungs- und Organisationsaufwand verbunden. Die originale Begegnung mit dem Unterrichtsgegenstand war jedoch ein zentrales und motivierendes Element des Projekts. Es entstand dabei eine echte Forschermentalität, welche die Kinder mit Begeisterung an ihr Werk gehen liess. Die altersgemischten Gruppen schufen dabei immer wieder Möglichkeiten der Kooperation, des Voneinanderlernens und des gegenseitigen Helfens. Forschung konnte auf verschiedene Weise betrieben und Forschungsergebnisse konnten auf verschiedene Arten festgehalten werden. Das Bedürfnis des Festhaltens und Weitergebens von erforschten Informationen liess die Lese- und Schreibenanlässe nicht zu künstlich erzeugten Aufgaben werden, sondern ermöglichte den Kindern, auch den eigentlichen Sinn und den Vorteil von Schrift zu erkennen und zu erleben.

Insgesamt zeichnet sich das Projekt der Basisstufe Bümpliz durch eine grosse Vielfalt und eine enge Verknüpfung von Sprache und Sachthema aus. Die Kombination von Einzelarbeit, Arbeiten in Niveaugruppen und Arbeiten in altersdurchmischten Gruppen stellte sicher, dass die Kinder sowohl auf ihrem individuellen Lernstand arbeiten konnten als auch in engem Austausch voneinander lernten.

3.2 Projekt «Ostern»

Das Projekt «Ostern» wurde an der Basisstufe Meiringen zwischen Sport- und Osterferien durchgeführt. Die Beschreibung des Projekts umfasst insbesondere eine Sequenz zur Förderung der gesprochenen Sprache und mehrere Sequenzen zur Förderung der geschriebenen Sprache.²

3.2.1 Planung

Die im Folgenden dargestellten zusammenfassenden Planungsüberlegungen beziehen sich insbesondere auf die videografierten Unterrichtssequenzen.

Ermittlung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Meiringen ist eine Gemeinde im Bezirk Oberhasli mit knapp 5000 Einwohnerinnen und Einwohnern. Die Basisstufe wurde an eines der Primarschulhäuser angegliedert. Zur Zeit des Projekts besuchten 20 Kinder die Basisstufenklasse, die von zwei Lehrerinnen geleitet wurde. Die eine Lehrperson besass das Primarlehrpatent, während die andere Lehrperson sowohl das Patent für den Kindergarten als auch dasjenige für die 1. und 2. Klasse besass. Der Unterricht fand hauptsächlich in einem eher engen, länglichen Raum statt, der in der Mitte unterteilt werden konnte und zusätzlich über mehrere Nischen verfügte. Einige fremdsprachige Kinder erhielten zusätzlich Deutschunterricht.

Zielsetzungen

Die Ziele wurden im Bereich der gesprochenen und der geschriebenen Sprache formuliert. Die zentralen Ziele in Bezug auf die Förderung der gesprochenen Standardsprache waren einerseits das deutliche Sprechen vor Zuhörenden und andererseits das Formulieren von korrekten Sätzen. Im Bereich der geschriebenen Sprache stand für die jüngeren Kinder der Kontakt mit der Schrift als Ziel im Zentrum, für die älteren Schüler waren die Ziele im Bereich des Leseverständnisses und des schriftlichen Festhaltens von Erkenntnissen gesetzt. Neben den fachlichen Zielsetzungen wurden auch überfachliche Kompetenzen angestrebt. Die eigenen Fähigkeiten einschätzen zu lernen, um bei offenen Lehr- und Lernformen adäquate Aufgabenstellungen wählen zu können und andern Kindern bei der Lösung von Aufgaben zu helfen, waren ebenfalls wichtige Ziele, die mit dem Projekt erreicht werden sollten.

Bestimmung des Unterrichtsprojekts und dessen Inhalte

Als Rahmen wurde das Thema «Ostern» in Bezug auf den aktuellen Jahresverlauf festgelegt. Es fand während drei Wochen statt. 12–16 Lektionen wurden pro Woche dafür eingesetzt. Damit war

² Einen praktischen Einblick in das Projekt gibt auch der Artikel von Abegglen-Pfammatter (2009).

das Projekt über eine eher kürzere Zeitdauer angelegt, die hohe Anzahl aufgewendeter Lektionen pro Woche erlaubte aber eine intensive Auseinandersetzung mit dem Thema. Als breites Thema bot es Gelegenheit, viele fachliche Inhalte zu integrieren. Das Projekt der Basisstufe Meiringen illustriert, wie innerhalb eines Themas die verschiedensten Fachbereiche angesprochen werden können und dadurch viel Zeit für das Thema eingesetzt werden kann. Neben Osterliedern (Musik), Gestaltungsarbeiten zum Thema (Werken) und dem Thema Hasen und Hühner (NMM) wurden bei den Posten insbesondere Aufgaben in den Fachbereichen Mathematik und Sprache formuliert. Methodische Schwerpunkte wurden auf eine Postenarbeit und das darstellende Spiel gesetzt.

Die Förderung der gesprochenen Sprache wurde durch das darstellende Spiel angestrebt. Aufbauend auf dem Bilderbuch «Hasen oder Hühner» von Grothusen (2001) wurden Szenen in der Standardsprache vorgesprochen und nachgespielt. Das Bilderbuch bildete Rahmen und thematischen Aufhänger für das Thema und war gut auf das Sprachniveau aller vier Altersstufen abgestimmt. Die vorlesende Lehrperson las die einzelnen Szenen vor, die Kinder spielten sie nach. Die lustige Geschichte und die Freude am Verkleiden und Spielen versprachen einen lustvollen Einstieg ins Thema.

In Bezug auf die geschriebene Sprache wurden verschiedene Posten in altersgemischten Gruppen angeboten. Die Aufgabenstellungen wurden auf zwei Arten formuliert. Für die weiter fortgeschrittenen Kinder wurden sie in Schriftsprache notiert, für die Kinder des ersten und zweiten Niveaus wurden sie in Form von Piktogrammen beschrieben. Die Arbeiten an den Posten fanden in altersgemischten Lerngruppen statt. Die offene Form der Postenarbeit sollte auch situativ individuelle Fördermöglichkeiten erlauben. So übernahm während der Postenarbeit jeweils eine Lehrperson die Begleitung und die Kontrolle der Arbeiten der Gesamtklasse, während die zweite Lehrperson für die individuelle Förderung einzelner Kinder zur Verfügung stand. Ausser den jüngsten Kindern war ausserdem jeweils ein Kind für einen Posten verantwortlich. Sie agierten als erklärende und unterstützende Helferkinde für ihren Posten. Damit übernahmen sie Verantwortung für die Sache und ihre Mitlernenden.

Didaktisch-methodische Planung

Die beiden Zielsetzungen des Projekts des sozialen Austauschs und der individuellen Förderung des einzelnen Kindes wurden auf vielfältige Weise verfolgt. Der soziale Austausch wurde in den bewusst alters- und leistungsheterogen zusammengesetzten Lerngruppen gefördert. Das Voneinander-Lernen konnte sowohl beim darstellenden Spiel wie auch bei der Postenarbeit stattfinden. Beim darstellenden Spiel wurden die gesprochenen Sätze von anderen Kindern aufgenommen und so kontrolliert, oft wurden sie auch wiederholt oder kommentiert. Die Zuhörenden und Mitspielenden fungierten sowohl als Partner wie auch als Kontrollinstanz bezüglich Fehlerfreiheit und Verständlichkeit. Auch bei den Postenarbeiten ergänzten sich Kinder auf verschiedenen

Leistungsniveaus. Als Gruppe mussten sie die Aufträge erlesen, verstehen und ausführen. Dieses Vorgehen initiierte Diskussionen und Entscheidungsprozesse in der Gruppe. Indem einzelne Kinder die Verantwortung für bestimmte Posten übernahmen, konnten sie als Helfer anderen Kindern beistehen, somit Verantwortung übernehmen und durch ihre Erklärungen die Aufgabe auf einer höheren Ebene begreifen.

Die Individualisierung konnte im darstellenden Spiel sowohl durch die Lehrperson als auch durch die Kinder selbst gefördert werden. Die Lehrperson vereinfachte für im Sprachbereich weniger fortgeschrittene Kinder die Sätze während des Vorlesens. Auch über die Verteilung der Rollen konnte die Komplexität der zu sprechenden Sätze gesteuert werden. Da die Sätze nicht einfach wiederholt, sondern frei gesprochen werden sollten, gab dies den Kindern den Freiraum, die Sätze zu vereinfachen. Oft unterstützte ein weiter fortgeschrittenes Kind die Formulierungsversuche des Sprechers oder der Sprecherin. Bei den Posten wurde durch die Aufgabenformulierung in Form von Schrift und Piktogrammen allen Kindern die Gelegenheit gegeben, die Aufgabenstellung auf unterschiedlichem Anspruchsniveau zu erlesen. Die Posten waren unterschiedlich gewichtet. Während bei einzelnen Posten der soziale Austausch im Vordergrund stand (gleiche Aufgabe für alle), war bei anderen Posten die Individualisierung wichtig (Aufgabenangebot auf vier verschiedenen Anspruchsniveaus).

3.2.2 Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen

Wie beim vorhergehenden Beispiel werden auf der beiliegenden DVD einzelne Unterrichtssequenzen aus dem Projekt vorgestellt und unter den Gesichtspunkten «individuelle Förderung» und «sozialer Austausch» reflektiert.

Darstellendes Spiel



Einbettung

Die Lehrerin liest den Text aus einem Bilderbuch aufbereitet für das darstellende Spiel vor. Die Kinder haben verschiedene Rollen wie Hahn, Hühner, Hasen, Fuchs usw. inne. Die Szene zeigt den Streit zwischen Oberhasen und Oberhühnern, wer für die Ostervorbereitung am wichtigsten sei. Erzählende Teile durch die Lehrerin wechseln sich mit Dialogen der Kinder ab.

Reflexion

Das darstellende Spiel zielt auf die Sprachförderung ab, welche als Grundvoraussetzung für den Schriftspracherwerb betrachtet werden kann. Das Lesen der Lehrerin wird als Informationsgewinn aus geschriebenem Text von den Kindern direkt erfahren. Die Lehrerin unterstützt die Kinder durch ihre Formulierungen individuell. Durch

das Vorlesen und Nachsprechen des Textes in der Standardsprache können auch bereits die jüngeren Kinder Erfahrungen im Formulieren korrekter und verständlicher Sätze in der Standardsprache sammeln. Ältere Kinder können bereits komplexere Sätze relativ frei formulieren und als Modell für weniger weit fortgeschrittene Kinder dienen. Durch das gezielte Verteilen der Rollen kann die Lehrerin das Anspruchsniveau individualisieren. So treten die noch jüngeren Kinder eher in Gruppen auf, in denen das Sprechen oft leichter fällt. Es fällt auf, dass es einzelnen Kindern bereits gelingt, sich vom vorgedachten Text der Lehrerin zu lösen und den Text ausdrucksvoll zu gestalten, während andere sich genau an die Vorgabe halten.

In einer Szene fällt ein Knabe aus der Standardsprache in die Mundart, spricht darin aber sehr ausdrucksstark. Die Lehrerin schreitet in diesem Moment nicht ein, führt die Kinder in der nächsten Szene aber wieder zur Standardsprache zurück. Die Zielsetzung der Inszenierung, dass die Kinder über die Rollen in einen Dialog treten, ist keine künstlich konstruierte, sondern ergibt sich aus der Situation.

Die Darstellung eines Theaters ist ein lustvolles Gemeinschaftserlebnis. Die Kinder mögen es, sich zu verkleiden und in verschiedene Rollen zu schlüpfen. Dies kann positive Effekte auf die Lernmotivation haben. Das darstellende Spiel führte in den folgenden Tagen zu verschiedenen Schreibanlässen, die durch die spielerische Einführung auch eine emotionale Bedeutung für die Kinder hatten. Aus gesprochener Sprache konnte so Schrift werden.

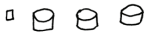
Umsetzung Posten – Stempeleier



Einbettung

Zur Einstimmung in die Postenarbeit werden im Plenum mit verschiedenen Techniken verzierte Ostereier gezeigt. Wie diese Techniken ausgeführt werden, sollen die Kinder anhand eines Postenauftrags selbst herausfinden. Die einzelnen Arbeitsschritte werden schriftlich beschrieben und ikonografisch dargestellt, damit die Kinder entsprechend ihrem Niveau beim Schriftspracherwerb die Informationen entnehmen können.

Material:



Material für drei Kinder:

- 1 Stempelset
- 1 Farbenset mit Pinsel
- 3 WC-Rollen-Teile
- 3 Notizblätter

Vorbereitungen:

- Zieh das Malhemd an.
- Schreibe deinen Namen auf das WC-Rollen-Teil.

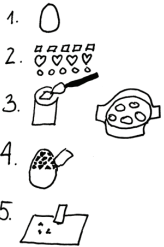
Vorbereitungen:



Arbeiten:

- Hole ein gekochtes Ei.
- Überlege dir ein Muster.
- Bemale den Stempel mit wenig Farbe.
- Stemple das Ei.
- Putze den Stempel auf dem Notizblatt.

Arbeiten:



Reflexion

Die Unterteilung des Postens in drei Arbeitsschritte erlaubt den Kindern, systematisch vorzugehen. Der ältere Knabe kann bereits den schriftlichen Anleitungen Informationen entnehmen, das jüngere Mädchen kontrolliert und ergänzt mithilfe des Blattes mit den Piktogrammen. Das Mädchen seinerseits erliest anhand der Piktogramme die Anleitungen und sichert sich durch das Vorlesen des Knaben auf seinem schriftlich formulierten Blatt ab. Über dieses Vorgehen profitiert das Mädchen, indem es erlebt, dass schriftlich formulierte Anweisungen präziser und eindeutiger als gezeichnete sind. Das dritte Kind, ein jüngerer Knabe, wird wenig integriert. Durch die Position des Stuhls und des Tisches ist er auch räumlich von den anderen beiden Kindern abgegrenzt. Die Mitarbeit wird für den Knaben zusätzlich

erschwert, weil nur zwei Arbeitsbeschreibungen vorhanden sind. Da jedes Kind ein Einzelprodukt herstellt, wird in der Ausführungsphase eher parallel als kooperativ gearbeitet. Der kooperative Austausch wurde in der Phase des gemeinsamen Erlesens der Aufträge angestrebt, ist bei der hier gezeigten Gruppe jedoch nur ansatzweise gelungen. Die Konzentration auf eine möglichst schnelle Zielerreichung und möglicherweise auch fehlende soziale Kompetenzen der Kinder könnten Gründe dafür sein. Eine phasenweise Begleitung durch eine der Lehrerinnen hätte hier wichtige Lernimpulse geben können.

Umsetzung Posten – Mosaikierer



Einbettung

Gemäss Postenauftrag stellen die Kinder das Material bereit und kontrollieren anschliessend gemeinsam, ob alles Material vorhanden ist und sie mit ihrer Arbeit beginnen können. Anschliessend führen sie die Arbeit aus und unterhalten sich dabei über ihre Produkte und über das projektbegleitende Bilderbuch.

Reflexion

Bei der Kontrolle des bereitgestellten Materials wird deutlich, dass sich beide Mädchen an den Piktogrammen orientieren. Auch das ältere Mädchen lässt die geschriebene Anleitung unbeachtet auf dem Tisch liegen. Es ist anzunehmen, dass die Piktogramme in den Situationen, in denen sie als Informationsquelle ausreichen, aus ökonomischen Gründen vorgezogen werden. Würden nur geschriebene Anleitungen zur Verfügung gestellt, würde jedoch dem jüngsten Mädchen die Möglichkeit genommen, auch selbst Informationen zum Posten zu gewinnen. Die Kommunikation findet themenbezogen statt. Insbesondere das jüngste Mädchen, welches Deutsch als Zweitsprache erwirbt, profitiert von den Dialogen. Die Kinder greifen auf erlebte Rollenspielszenen und vorgelesene Wortspiele aus dem Bilderbuch zurück. Dadurch kann eine lustvolle spielerische Auseinandersetzung mit Themen der phonologischen Bewusstheit stattfinden.

3.2.3 Zusammenfassung und Ausblick

Eine Arbeit nach Anleitung auszuführen, ist eine stark alltagsbezogene Fertigkeit. Die Schrift dient der Informationsvermittlung und Handlungsanleitung, welche zu einem Produkt führt, das die Kinder offensichtlich mit Stolz und Freude erfüllt. Die sorgfältig vorbereiteten Anleitungen, welche auf zwei Schwierigkeitsniveaus zum Ziel führen, sichern den Erfolg bestmöglich und beziehen alle Kinder mit ein. Die Entnahme von Informationen aus den Anleitungen stellt ein gemeinsames Ziel dar, bei dem sich die Kinder gegenseitig unterstützen, und führt zu einer problembezogenen Kommunikation. Die Werkarbeit selbst ist anschliessend eher als parallele Tätigkeit von mehreren Kindern zu bezeichnen. Dennoch kommt es auch hier zu Kommunikation und teilweise zu Hilfestellungen, wobei teilweise einzelne Kinder das Geschehen stark dominieren.

Die Differenzierung über verschiedene Leseniveaus mithilfe von Schrift und Piktogrammen bietet sich in der Basisstufe an. Trotzdem sind damit auch einige Schwierigkeiten verbunden, die beachtet werden sollten. Bei Werkarbeiten nimmt das Piktogramm die Gestalt des Endprodukts voraus. Diese Problematik stellt sich insbesondere bei gestalterischen Aufgaben und weniger in anderen Fachbereichen. Eine weitere Problematik kann sich dann ergeben, wenn sich auch Schrift lesende Kinder ausschliesslich an den Piktogrammen orientieren. In diesem Fall wäre zu überlegen, ob eine engere Strukturierung der Aufgabenerarbeitung sinnvoll wäre oder die Gruppen im Bereich der Kooperation unterstützt werden sollten.

3.3 Projekt «Buchstabenmaus»

Das Projekt «Buchstabenmaus» wurde während dreier Wochen an der Basisstufe Wohlen durchgeführt. Thematischer Aufhänger des Projekts war «Die Buchstabenmaus», ein Buch von Eveline Hasler (Hasler, 1994). Die Geschichte erzählt von einer Freundschaft zwischen der Schülerin Anna und der Maus Stanislaus, die sich gerne im Schulhaus aufhält, weil sie den Klang von Buchstaben und Wörtern so gerne mag. Stanislaus lernt mit Anna und den andern Kindern Lesen und Schreiben. Sein Erfolg wird bei den Mäusen mit einem Mäuseball gefeiert.

3.3.1 Planung

Im Zentrum des Projekts stand die Arbeit an Posten in altersgemischten Gruppen. Die im Folgenden geschilderten Überlegungen beziehen sich hauptsächlich auf diese Postenarbeit.

Ermittlung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Die Basisstufe Wohlen wurde zum Zeitpunkt der Projektdurchführung von 23 Kindern besucht. Die Klasse wurde von zwei Lehrpersonen (einer Lehrperson mit Primarlehrpatent und einer Lehrperson mit Kindergartenpatent) unterrichtet. Es standen zwei miteinander verbundene ehemalige Schul-

zimmer zur Verfügung. Da die Basisstufe in das Primarschulhaus integriert war, konnten nach Bedarf auch weitere Räume wie der Flur, die Bibliothek oder der Musikraum benutzt werden. Mehrere Kinder waren zu dieser Zeit besonders motiviert, sich mit Buchstaben und Schrift auseinanderzusetzen, und sammelten erste Erfahrungen.

Zielsetzungen

Die Zielsetzungen wurden sowohl für die Postenarbeit in altersgemischten Gruppen als auch für die Arbeit in Niveaugruppen formuliert. Für die Kinder des Niveaus 1 stand die Förderung der phonologischen Bewusstheit im Zentrum, für die Kinder des Niveaus 2 der erste Kontakt mit einzelnen Buchstaben, für die Kinder des Niveaus 3 das Einüben von Buchstabenverbindungen (St und Sp) und für die Kinder des Niveaus 4 die Orthografie sowie das Schreiben von Geschichten. Mit der Postenarbeit wurde ein möglichst vielfältiger Zugang zur Schrift angestrebt. Zielsetzungen wurden hier in den Bereichen Erzählen, Anleiten, Vorlesen, Forschen und Informationen festhalten formuliert. In Bezug auf die Förderung überfachlicher Kompetenzen standen das Modelllernen der jüngeren Kinder am Beispiel ihrer älteren Kolleginnen und Kollegen und das Erklären und gegenseitige Helfen im Zentrum.

Bestimmung des Unterrichtsprojekts und dessen Inhalte

Für das Projekt wurden etwa 27 Lektionen eingesetzt. Die Postenarbeit setzte sich aus sechs verschiedenen Posten zusammen, welche in altersgemischten Gruppen zu jeweils drei bis vier Kinder bearbeitet wurden. Die Posten hatten folgende Inhalte:

- Sich eine Mausegeschichte ausdenken und sie auf einem Zeitstrahl aufschreiben und/oder zeichnen
- Eine Maus nach Anleitung herstellen (lesende Kinder lesen die schriftliche Anleitung vor)
- Bilderbücher mit Mäusen anschauen, lesen, einander erzählen und zentrale Wörter heraus-schreiben, bzw. zeichnen
- Salzteig nach schriftlicher Anleitung herstellen und daraus eine Mäusefamilie formen
- Nach Informationen forschen und ein Plakat zum Thema erstellen
- Mäuseschule spielen

Zusätzlich wurde in Niveaugruppen gearbeitet. Während die jüngeren Kinder mit Fingerversen und Mäusegedichten Übungen zur phonologischen Bewusstheit machten, wurden mit den Lese-anfängerinnen und -anfängern einzelne Buchstaben (M wie Maus, A wie Anna, ...) geübt und mit den fortgeschrittenen Kindern die Rechtschreibung thematisiert und Geschichten geschrieben. Das Projekt wurde mit einem «Mäuseapéro» abgeschlossen, zu dem auch die Eltern eingeladen waren. Die Kinder präsentierten dabei ihre entstandenen Arbeiten, trugen Verse und Geschichten vor und brachten den einstudierten Mäusetanz zur Vorführung.

Didaktisch-methodische Planung

Mit der Kombination der Arbeit in altersgemischten Lerngruppen und der Arbeit in Niveau-
gruppen konnten verschiedene Bedürfnisse abgedeckt werden. Bei der Postenarbeit war insbe-
sondere die Gelegenheit zum sozialen Austausch gegeben. Zudem darf die Motivation, die vom
Beobachten bereits lese- und schreibkompetenter Kinder ausgeht, nicht unterschätzt werden.
Damit die Aufgaben von Kindern unterschiedlichster Leistungsniveaus bearbeitet werden konn-
ten, mussten sie relativ offen formuliert werden. Die Aufgaben in den Niveaugruppen wurden, im
Vergleich zur Postenarbeit, stärker von den Lehrpersonen strukturiert und angeleitet.
Insbesondere leistungsschwache Kinder sind zusätzlich auf solche Unterrichtsformen angewiesen.

3.3.2 Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen

Die beiliegende DVD illustriert und reflektiert einzelne Aufgaben der Postenarbeit.

Arbeit mit Bilderbüchern



Einbettung

Im Klassenzimmer stehen mehrere Bilderbücher zum Thema Maus zur
Verfügung. In einer altersgemischten Gruppe werden verschiedene
Aufgaben bearbeitet.

Reflexion

Das ältere Mädchen übt sich im Vorlesen und Erzählen, die jüngeren
Kinder verfolgen die Geschichte und werden dabei vielleicht motiviert,
die Geschichte später auch selbst lesen zu können. Das jüngere Mäd-
chen diskutiert mit dem älteren, welche Szene es zeichnen soll. Das
ältere Mädchen aktualisiert dabei ihr inhaltliches Konzept zu den Mäu-
sen und entwickelt mit dem jüngeren Mädchen eine Strategie, wie es
beim Zeichnen vorgehen soll. Sie übt sich damit in der Verbalisierung
von metakognitiven Prozessen.

Gestaltung eines Informationsplakates zur Maus



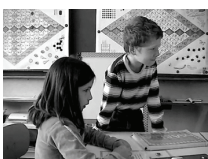
Einbettung

Die Kinder forschen zur Maus. Sie tragen Informationen aus Foto-bänden und Sachbüchern zusammen und gestalten gemeinsam ein Plakat.

Reflexion

Die Sammlung von Informationen in unterschiedlichen Medien kann auf verschiedenen Leistungsniveaus und je nach Interessenslage stattfinden. Informationen können nicht nur anhand von Texten gesammelt und in Form von Texten festgehalten werden, sondern auch in Bildern und Zeichnungen. Dadurch, dass die Gruppe das Plakat als gemeinsames Produkt herstellt, ist neben der Individualisierung auch dem kooperativen Aspekt Rechnung getragen. So müssen die Kinder ihr Vorgehen bezüglich Plakatgestaltung zusammen aushandeln. Auch bei der Präsentation des Plakates wird zunächst ausgehandelt, wer mit der Vorstellung beginnt. Schliesslich wird dem jüngsten Kind der Vortritt gelassen, was von einer grossen Rücksichtnahme der älteren Kinder zeugt. Durch unterstützende Rückfragen der Lehrerin werden einzelne Informationen zusätzlich erinnert.

Die Mäuseschule



Einbettung

An einem weiteren Posten spielen die Kinder Mäuseschule. Eine altersgemischte Gruppe bereitet sich auf die Tätigkeiten in der Mäuseschule vor.

Reflexion

Die beiden älteren Kinder teilen die einzelnen Tätigkeiten zu. Dabei ist erstaunlich, wie genaue Konzepte die Kinder von den unterschiedlichen Kompetenzen jedes Einzelnen haben. Während dem älteren Knaben zugetraut wird, dass er einen ganzen Satz schreibt, wird dem jüngeren Knaben vorgeschlagen, er solle ein einzelnes Wort schreiben. Das jüngste Mädchen soll zeichnen. Ebenso schätzen die Kinder ihre eigenen Kompetenzen ein und kommunizieren ihr individuelles Leistungsniveau sehr offen. Unterschiedliche Kompetenzen scheinen in der Klasse selbstverständlich zu sein. Das jüngste Mädchen sagt, es habe das Rechnen von einer Mitschülerin gelernt. Die vielfältigen Möglichkeiten des voneinander Lernens in der Basisstufe werden offensichtlich.

Die Geschichte von Stanislaus auf Zeitstrahl darstellen



Einbettung

Die Kinder in der leistungsgemischten Lerngruppe denken sich eine eigene Geschichte zur Maus Stanislaus aus, die sie bereits im Bilderbuch kennen gelernt haben. Die Geschichte wird je nach Niveau Schriftspracherwerb schriftlich oder zeichnerisch auf einem Zeitstrahl festgehalten.

Reflexion

Das gemeinsame Produkt der Gruppe ist die erfundene Geschichte. Das individuelle Lernen findet im Notieren der Geschichte statt. Die noch weniger weit fortgeschrittenen Kinder auf Niveau 1 und 2 zeichnen die Geschichte auf dem Zeitstrahl, was zu einer Art Bildergeschichte führt. Die bereits schreibkompetenten Kinder auf Niveau 3 und 4 schreiben die Geschichte auf. Die Bilder auf dem Zeitstrahl dienen dabei als Gedächtnisstütze und erleichtern anschliessend das Vorlesen. Der Zeitstrahl als Hilfsmittel zur Veranschaulichung des zeitlichen Nacheinanders einzelner Elemente der Geschichte kann von allen Kindern genutzt werden.

3.3.3 Zusammenfassung und Ausblick

Das Buch «Die Buchstabenmaus» thematisiert den Einstieg in das Lesen und Schreiben und eignet sich so insbesondere für diejenigen Kinder, die einen Zugang zur Schrift suchen und erste Erfahrungen machen möchten. Die Freude von Stanislaus und seinen Freunden über dessen erworbene Lese- und Schreibkompetenz ist ansteckend und motivierend. Das Thema Maus eignet sich überdies als Sachunterrichtsthema für die ganze Klasse.

Die Postenarbeit bot sich als offene Lehrform für differenzierende Aufgabenstellungen an. Damit alle Kinder auf ihrem individuellen Niveau arbeiten können, muss die Aufgabenstellung eine genügend grosse Spannweite an Bearbeitungsmöglichkeit zulassen, wie dies bei den dargestellten Posten deutlich wurde. Durch die Zusammenarbeit in fix zusammengesetzten Gruppen über längere Zeit wurden auch Gruppenprozesse ermöglicht. Die unterschiedlichen Posten erlaubten verschiedenste Formen des sozialen Austausches. Nach den Kategorien von Wocken (1998) stand beispielsweise beim Gestalten des Informationsplakats der kooperative Austausch oder beim Bilderbucherzählen der subsidiäre Austausch im Vordergrund.

3.4 Projekt «Magnetismus»

Das naturwissenschaftliche Experimentieren stand im Projekt der Basisstufe Wimmis im Zentrum. Die Kinder bearbeiteten zwischen Weihnachts- und Sportferien während sechs Wochen Forschungsaufträge zur Magnetkraft.

3.4.1 Planung

Die im Folgenden geschilderten Überlegungen beziehen sich insbesondere auf die Forschungsaufträge zum Thema.

Ermittlung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Die Basisstufe Wimmis liegt in einem ländlichen Gebiet und ist der örtlichen Primarschule angegliedert. Zum Zeitpunkt der Projektdurchführung wurde die Klasse von 21 Kindern besucht und von drei Lehrpersonen im Teamteaching geleitet.

Die räumliche Situation der Basisstufe gestaltete sich grosszügig. Neben drei miteinander verbundenen Räumen (ein grosser Raum mit Gelegenheit zum Freispiel und zwei etwas kleinere Räume, welche insbesondere mit Schreibpulten ausgestattet waren) konnte für die Postenarbeit ein zusätzliches Klassenzimmer reserviert werden.

Die Basisstufe Wimmis wurde im Vergleich mit anderen bernischen Basisstufenklassen von eher wenigen Kindern mit Migrationshintergrund besucht.

Zielsetzungen

Das Thema Magnetismus ist in erster Linie im Bereich Sachunterricht angesiedelt. Hier stand die Differenzierung des Konzepts der Magnetkraft im Zentrum. Es wurden Ziele verfolgt, wie magnetische Gegenstände von nichtmagnetischen Gegenständen unterscheiden können oder die Funktionsweise des Kompasses kennen lernen. Im Bereich der Sprache wurden sehr individuelle Zielsetzungen über die gemeinsame Methode des Beobachtens und schriftlichen Festhaltens angestrebt. Diese individuellen Zielsetzungen standen für jedes Kind auf seiner persönlichen Schreibkarte und wurden von Zeit zu Zeit mit der Lehrperson besprochen, überarbeitet und erweitert. Durch das Forscherbuch konnte der Fortschritt in den Schreibkompetenzen für die Kinder und die Lehrpersonen sichtbar und kontrollierbar gemacht werden. Je nach Situation legte die Lehrperson mit dem einzelnen Kind individuelle Zielsetzungen für den nächsten Eintrag ins Forscherbuch fest.

Zur Förderung der Sozialkompetenz sollten bereits lese- und schreibkompetente Kinder Verantwortung für die Gruppe übernehmen. In den Diskussionen sollten aber alle ihre Meinung gleichermassen einbringen oder auch mal zugunsten anderer zurückstecken können. Eine Technik wie Schreiben oder Lesen bereits zu beherrschen, kann eine grössere Verantwortung für das Fest-

halten des Gruppenergebnisses mit sich bringen, ist jedoch auch mit dem Anspruch verbunden, ab und zu zurückzustehen und weniger weit fortgeschrittene Kinder in den Prozess mit einzu-beziehen.

Bestimmung des Unterrichtsprojekts und dessen Inhalte

Für die Bearbeitung des Themas wurden etwa 36 Lektionen eingesetzt. Die Erforschung des Magnetismus ist sicherlich ein hoher Anspruch an die Kinder, da die magnetischen Kräfte selbst nicht sichtbar sind, sondern nur über das Phänomen erschlossen werden können. Trotzdem ist das Thema den Kindern aus dem Alltag vertraut und eignet sich zudem ausgezeichnet zum eigenständigen Experimentieren. Kinder begegnen in ihrem Alltag ständig naturwissenschaftlichen Phänomenen und interessieren sich lebhaft dafür.

Didaktisch-methodische Planung

Als Methode stand das Experiment im Vordergrund. Das Vorgehen sollte bei den verschiedenen Experimenten jeweils dasselbe sein: Fragestellung formulieren, Hypothesen aufstellen, experimentieren und genau beobachten, das Beobachtete erklären und diskutieren und die wichtigsten Ergebnisse im Forscherbuch festhalten. Dieses Vorgehen wurde zwar auf der Basisstufe vereinfacht durchgeführt, lässt sich jedoch exemplarisch als Richtschnur und Rahmen für eine allgemeine (natur-)wissenschaftliche Vorgehensweise bezeichnen. In Vierergruppen wurden Vermutungen, Feststellungen und mögliche Erklärungen diskutiert, zu zweit hielten die Kinder ihre Ergebnisse in einem Forscherbuch fest. Verschiedene Ansichten, unterschiedliche Erklärungsansätze, sich widersprechende Hypothesen bereichern die Diskussion und führen zu elaborierten Ergebnissen.

Damit alle Kinder über ihre Beobachtungen lernen können, ist es wichtig, dass auch weniger weit fortgeschrittene Kinder einbezogen werden. Dies wurde über relativ kleine Gruppengrößen angestrebt. An den Diskussionsgruppen waren jeweils vier Kinder beteiligt, bei der Durchführung der Experimente und beim Eintrag ins Forscherbuch wurde über die Zusammenarbeit von lediglich zwei Kindern sichergestellt, dass alle Kinder hautnah am Geschehen dabei waren. Eine gut strukturierte Aufgabenstellung, formalisierte Abläufe und ein hohes Verantwortungsgefühl jedes einzelnen Kindes der Gruppe gegenüber halfen dabei. Durch die Offenheit des Auftrags war zusätzlich die enge Begleitung und Kontrolle der Qualität der Arbeiten durch die Lehrpersonen von elementarer Bedeutung.

3.4.2 Durchführung und Reflexion der Unterrichtssequenzen

Die beiliegende DVD gibt einen Einblick in die Tätigkeit der jungen Forscherinnen und Forscher und gibt Anregungen zur Reflexion der Sequenzen in Bezug auf die beiden Schwerpunkte des Projekts.

Merkkarten zur Zusammenarbeit



Einbettung

Bevor mit den Experimenten gestartet wird, bespricht die Lehrerin mit Hilfe von Merkkarten die Form der Zusammenarbeit mit den Kindern. Zwei der Merkkarten wurden bereits in den Lektionen zuvor eingeführt, die dritte kommt neu hinzu.

Reflexion

Die Merkkarten mit den ikonografischen und schriftlich dargestellten Merksätzen erlauben lesenden und nicht lesenden Kindern, sich die gewünschten Verhaltensweisen während des Experimentierens auf einen Blick in Erinnerung zu rufen. Die Lehrerin blickt bei der Einführung zurück auf in vergangenen Lektionen bereits eingeübte Fertigkeiten und schaut auf die kommende Sequenz. Dies zeigt den Kindern einerseits, was sie bereits erreicht haben, zeigt ihnen aber auch explizit auf, welche kooperativen Arbeitsweisen heute angestrebt werden sollen. Ein noch jüngerer Knabe wird zur Erklärung bereits bekannter Regeln beigezogen. Trotz seiner Schwierigkeiten, sich kurz und prägnant auszudrücken, hört die ganze Klasse aufmerksam zu und gewährt ihm die Zeit, die er für seine Ausführungen benötigt. Das genaue Besprechen, Umsetzen und anschließende Reflektieren von Fertigkeiten im Bereich der Sozial- und Selbstkompetenz bildet das Fundament für das Fortschreiten aller Kinder in Bezug auf die fachlichen Ziele. Insbesondere bei offenen Arbeitsformen sind Kompetenzen in diesen Bereichen von entscheidender Bedeutung.

Notieren von Vermutungen



Einbettung

In Partnerarbeit werden vor der Durchführung des Versuchs Vermutungen notiert. Hier arbeiten ein Mädchen im dritten Basisstufenjahr und ein Knabe im vierten Basisstufenjahr zusammen.

Reflexion

Der Knabe ist in seiner Schreibkompetenz bereits weiter fortgeschritten (Niveau 4) als das Mädchen (Niveau 2–3). Neben der bereits angewandten voll entfalteten alphabetischen Strategie werden erste orthografische Muster im Text sichtbar. Positiv fällt auch seine mühelose Notation in der verbundenen Schrift auf. Das Mädchen schreibt noch langsam und wenig automatisiert. Die alphabetische Strategie kann es mit enger Unterstützung des Knaben anwenden. Trotz unterschied-

licher Lernniveaus wird der Text von beiden in Gemeinschaftsarbeit verfasst. Der Knabe unterstützt das Mädchen, indem er schwierige Wörter (hier: «nichts») sorgfältig auflautert und zusätzlich zeigt, wo welcher Buchstabe noch fehlt. Obwohl deutlich wird, dass der Knabe dabei manchmal an die Grenzen seiner Geduld stösst, lässt er das Mädchen das Wort selbst zu Ende schreiben.

Experiment durchführen



Einbettung

Eine erste Gruppe experimentiert bezüglich der Magnetwirkung durch feste Stoffe hindurch (hier: Leimtube). Eine zweite Gruppe kommt hinzu und experimentiert mit sehr starken Magneten an verschiedenen Materialien.

Reflexion

Das Gruppengeschehen in der zweiten Gruppe wird von einem der älteren Knaben dominiert. Er nimmt dem jüngsten Mädchen einen Magneten, den es in der Hand hält, weg und trägt so dazu bei, dass sich das Mädchen zurückzieht und nicht mehr aktiv am Prozess teilnimmt. In einer weiteren Sequenz wird die Gruppe von der Lehrerin begleitet. Sie kann auch das jüngste Mädchen wieder in den Gruppenprozess einbeziehen und fördert den Lernprozess der Gruppe, indem sie Fragen stellt oder Beobachtungen zusammenfasst. Was der Gruppe allein nicht gelingt, wird mit der Begleitung durch die Lehrerin möglich: Alle Gruppenmitglieder suchen aktiv nach der Lösung. Zwei der Kinder verfolgen das Geschehen beobachtend; der Knabe verbalisiert seine Vermutungen. Der andere Knabe zeigt deutliches Forscherinteresse und überprüft, ob der Tisch mit einer Metallstange verstärkt ist.

Hefteintrag 1



Einbettung

In Partnerarbeit hält die Vierergruppe die Beobachtungen des zuvor durchgeführten Experiments in zwei Forscherheften fest. Die schreibenden Kinder haben die Beobachtungen und Erklärungen des Phänomens bereits schriftlich notiert, die noch nicht schreibkompetenten Kinder sollen daneben entsprechende Illustrationen anfertigen.

Reflexion

Der ältere Knabe erklärt dem Mädchen genau und geduldig, was es zeichnen soll. Er lässt dem Mädchen dabei jedoch wenig Freiheit und erklärt kaum die Zusammenhänge. Es kann vermutet werden, dass das Mädchen einige Elemente in ihrer Funktion nicht verstanden hat. Der Knabe hingegen scheint eine genaue Vorstellung davon zu haben, wie die Ergebnisse des Experiments gezeichnet werden sollen. In dieser Szene wird deutlich, dass die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen, was die Anforderung, eine qualitativ gute Hilfestellung zu geben, noch zusätzlich erhöht.

Hefteintrag 2



Einbettung

Zwei Kinder mit unterschiedlichen Niveaus Schriftspracherwerb stellen ihren Text zur Beschreibung der Experimente im Forscherheft fertig.

Reflexion

Entsprechend dem Niveau Schriftspracherwerb 2–3 des Mädchens lautiert der Knabe (Niveau 4) die einzelnen Wörter auf. Indem der Knabe dem Mädchen Erklärungen abgibt, repetiert er für sich Regeln der Orthografie und Interpunktion (d statt t, Abstand zwischen den Wörtern, genaue Position des Punktes am Ende des Satzes). So profitieren sowohl der Helfer wie auch das Hilfe empfangende Kind. Beim Wort «Finger» übernimmt das Mädchen selbst das Auflautieren, worauf der Knabe äusserst geschickt seine Hilfe ausblendet, jedoch weiterbeobachtet und nonverbal weiterbegleitet. Die Lehrerin, welche dazu kommt, bleibt ebenfalls im Hintergrund, als sie merkt, dass die Kinder intensiv am Schreiben sind.

3.4.3 Zusammenfassung und Ausblick

Die Kinder hatten sichtlich Spass daran, eigenaktiv zu experimentieren und zu forschen. Naturwissenschaftliche Phänomene des Alltags erklären zu wollen, kann eine hohe intrinsische Motivation erzeugen. Das Thema und das methodische Vorgehen stellten jedoch hohe Ansprüche an die Kinder. Für einige der jüngsten Kinder war das Suchen und Beschreiben von Erklärungszusammenhängen zum Magnetismus zu abstrakt und die Lehrpersonen beobachteten, dass sie oft unbeteiligt mit am Gruppentisch sassen. Die Lehrpersonen entschieden sich während des Projekts, diese Kinder einerseits enger zu begleiten und ihnen andererseits an einem Experimentiertisch verstärkt den handelnd-beobachtenden Zugang zu ermöglichen. Für etliche Kinder im Lernniveau 2 des Schriftspracherwerbs war das anspruchsvolle Festhalten der Beobachtungen

ein Anreiz, sich erstmals oder vermehrt mit Buchstaben und Wörtern auseinanderzusetzen. So konnte beobachtet werden, dass sie plötzlich Interesse an der Schriftsprache zeigten und andere Kinder nach Buchstaben fragten. Auch in Bezug auf soziale Kompetenzen waren die Ansprüche hoch. Vielleicht gerade weil das Experimentieren so lustvoll war, fiel es einzelnen Kindern schwer, die Experimente im Team durchzuführen und auch mal anderen Kindern den Vortritt zu lassen. Hier konnten durch das beharrliche Üben, durch das Festlegen verbindlicher Regeln und die stetige Auswertung des Gruppenprozesses beachtliche Fortschritte erzielt werden. Es scheint wichtig, dass die hier erworbenen so wichtigen Fertigkeiten auf der Ebene Sozial- und Selbstkompetenz bewusst wieder aufgegriffen und weitergeführt werden.

4 Schlusswort

Die Beispiele aus den vier Basisstufenklassen zeigen auf eine eindrückliche Weise, dass es durchaus möglich ist, individuelles und soziales Lernen in alters- und leistungsheterogenen Lerngruppen zeitgleich zu fördern. In projektartigen Unterrichtskonzepten und eher offen gestellten Aufträgen gelingt es den Kindern meist sehr gut, sich selbst zu organisieren, Aufgaben auf ihrem je individuellen Entwicklungs- und Leistungsniveau zu lösen und Ergebnisse zu koordinieren. Dabei kommt der Lehrperson eine nicht minder wichtige Rolle zu. Als Choreografin der Unterrichtsgestaltung, Verhaltensmodell, Beraterin, Expertin für den Lerngegenstand und Managerin des aktuellen Unterrichtsgeschehens trägt sie insbesondere in offen gestalteten Lernumgebungen massgeblich zum Lernerfolg der Kinder bei (Pauli & Reusser, 2000). Eine durchdachte Planung, Koordination und Organisation des Unterrichts sind dabei unerlässlich, die Fähigkeit zur genauen Beobachtung, Unterstützung und Beratung der einzelnen Kinder eine Grundvoraussetzung. Die Arbeit im Team mit Lehrkolleginnen und -kollegen führte neben Reibungen und hohem Aufwand auch zu gegenseitigem Ansporn, zu Wissenstransfer, zu mehr Sicherheit, zur Weiterentwicklung der eigenen Kompetenzen und auch zu viel Spass. Die Offenheit des Unterrichts brachte neben Unvorhergesehenem und einer dadurch abverlangten Flexibilität auch immer wieder erstaunliche Fortschritte der Kinder zutage. Die Einsatzbereitschaft und hohe Motivation vieler Kinder zeigte sich nicht nur in der sachlichen Auseinandersetzung, sondern auch im Bereich der prosozialen Kompetenzen. Trotzdem soll nochmals betont werden, dass die hier präsentierten Projekte und Unterrichtssequenzen nur ein Teil des Lernens in der Basisstufe sind. Offene Unterrichtsformen müssen auch auf der Basisstufe ergänzt werden mit enger geführten, instruktiven Lernangeboten und systematisch aufgebauten Trainingssequenzen in Einzelarbeit oder homogenen Lerngruppen. Da diese Formen eher einer allgemein bekannteren Jahrgangsstufen-Didaktik entsprechen, wird davon ausgegangen, dass sie den Lehrpersonen geläufig sind.

Für die Planung von Sequenzen, bei denen die Heterogenität und der Austausch im Zentrum stehen sollen, scheint das Konzept von Georg Feuser zum Lernen am Gemeinsamen Gegenstand ein vielversprechender Ansatz zu sein. Im Rahmen des Entwicklungsprojekts wurde aber auch deutlich, dass es für die Entwicklung eigener Unterrichtsprojekte durch die Lehrpersonen unerlässlich war, ihnen, aufbauend auf dem Feuserschen Modell, konkrete Beispiele und Inhalte aufzuzeigen. Auf einer überfachlichen Ebene betraf dies die gemeinsame Entwicklung von Ideen zu einem gemeinsamen Lerngegenstand und zu Möglichkeiten des sozialen Austausches unter Kindern. Da das Modell zudem das Kind als lernendes Individuum in den Mittelpunkt stellt, mussten den Lehrpersonen auch Erkenntnisse zum Wissensaufbau der Kinder in einzelnen Fachbereichen und fachdidaktischen Überlegungen vermittelt werden. Das Modell von Feuser eignet sich daher als allgemein formuliertes Modell für grundsätzliche Überlegungen zum Unterricht in

heterogenen Klassen, ist aber für praktisch tätige Lehrpersonen nur bedingt eine Hilfe, solange es nicht inhaltlich angereichert und konkretisiert wird.

Durch die Zugrundelegung neuer didaktischer Konzepte verlangten auch die hier vorgestellten Projekte einen etwas höheren Vorbereitungsaufwand als der herkömmliche Unterricht. Der erhöhte Arbeitsaufwand scheint allgemein eine Herausforderung für die Pilotklassen der Basisstufe zu sein (Vogt et al., 2008). Die aktuell praktizierten Unterrichtskonzepte werden weitgehend von den Lehrpersonen selbst entworfen. Die Entwicklung spezifischer Lehrmittel und Entwürfe zu einer allgemeinen Didaktik für die Basisstufe steht noch in den Anfängen. Es ist zu hoffen, dass die Veröffentlichung geeigneter Lehrmittel und erprobter Unterrichtskonzepte den Basisstufenunterricht zu bereichern und breiter abzustützen vermag. Neben der Bereitschaft, Zeit und Ressourcen für Unterrichtsvorbereitung, -durchführung, und -reflexion aufzuwenden, braucht es von den Lehrpersonen vor allem auch Mut. Mut, neue Wege zu gehen, Mut, sich mit Unvorhersehbarem zu konfrontieren, und Mut, den Lernprozess in seiner letzten Konsequenz den Kindern selbst zu überlassen. Kinder wollen lernen. Die Lehrpersonen haben dabei die Aufgabe, sie auf ihrem Weg zu führen, zu begleiten und zu unterstützen.

Als weitere Belastung für die Lehrpersonen wurde im hier vorgestellten Entwicklungsprojekt auch die beschränkte heilpädagogische Unterstützung erlebt. Die Basisstufe stellt grundsätzlich eine integrative Schulform dar. Auf heilpädagogisches Wissen und Können kann daher nicht verzichtet werden. Dieser Verzicht würde schnell an die Grenzen der Integrationsfähigkeit, zur Separierung von Kindern in Kleinklassen wie auch zu Überforderungen und Überlastungen der Lehrpersonen führen. Soll das Ziel einer integrationsfähigen Basisstufe erreicht werden, muss in jedem Basisstufenteam eine schulische Heilpädagogin vertreten sein und eine multiprofessionelle Teamarbeit angestrebt werden.

Trotz vieler Hürden, die noch zu nehmen sind, wurde uns während des Entwicklungsprojekts immer wieder klar, welch grosses Potenzial die Basisstufe birgt. Die Berücksichtigung der Verschiedenheit von Schülerinnen und Schülern ist jedoch, unabhängig von der schulischen Organisationsform, ein Anspruch, der von einer zeitgemässen Pädagogik besonders ernst genommen werden sollte. Wir hoffen, mit dieser Dokumentation den Lehrpersonen Lust zu machen, diese Heterogenität zu nutzen:

Wir wünschen allen viel Spass beim Umsetzen, Weiterentwickeln, Diskutieren und Reflektieren!

5 Literatur

Abegglen-Pfammatter, H. (2009). Gemeinsam oder alleine neue Lernstufen erklimmen. 4 bis 8, 1/2, 16–18.

Aellig, S., & Alt, E. (2006). LEZUS – von der Lauterfassung zur Schrift. Bern: Schulverlag.

Bandura, A. (1976). Lernen am Modell. Stuttgart: Klett.

Barth, K., & Gomm, B. (2004). Gruppentest zur Früherkennung von Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten. Phonologische Bewusstheit bei Kindergartenkindern und Schulanfängern. München: Reinhardt.

Birri, T., Tuggener Lienhard, D., Walter, C., Wiederkehr Steiger, B., & Winiger, X. (2007). Arbeitspapier der Projektkommission 4bis8 der EDK-Ost und Partnerkantone. Leitideen zum Rahmenkonzept Grundstufe und Basisstufe. Retrieved 3. Dezember, 2008, from www.edk-ost.ch/fileadmin/Redaktoren/Dokumente/Informationen/EDK-Ost_Arbeitspapier_sw.pdf

Böhler-Kreitlow, D. (2003). Basisstufe/Grundstufe – (k)eine Chance für Kinder mit besonderen Bedürfnissen? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 9(12), 27–34.

Brügelmann, H., & Brinkmann, E. (1998). Die Schrift erfinden. Lengwil: Libelle.

Brunner, H., Fluri, S., & Stadler, C. (2006). Pädagogische Diagnostik auf der Basisstufe. Positionspapier zuhanden der EDK-Ost. Bern: Pädagogische Hochschule Bern.

Büchel, E., & Isler, D. (2002). Sprachfenster. Lehrmittel für den Sprachunterricht auf der Unterstufe. Zürich: ILZ.

Büchner, I. (2002). Einführung der Basis- oder Grundstufe. Eine Herausforderung für die Heilpädagogik. Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 8(7), 11–17.

Buholzer, A. (2006). Förderdiagnostisches Sehen, Denken und Handeln: Grundlagen, Erfassungsmodell und Hilfsmittel. Donauwörth: Auer Verlag.

Buholzer, A., & Joller, K. (2006, 31.01.2007). Standards im Umgang mit Heterogenität – Konsequenzen für die Lehrerbildung. Retrieved www.luzern.phz.ch/seiten/dokumente/phzlu_fe_ish_FolienStandardsHeterogenitaet.pdf, 2006

Eckhart, M. (2002). Unterricht in heterogenen Schulklassen. Theoretische Überlegungen und explorative Untersuchung unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Schulleistungsschwächen. In: Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN), 71(2), 152–172.

Eckhart, M. (2005). Das Potenzial vielfältig zusammengesetzter Schulklassen. Soziale Auswirkungen des gemeinsamen Unterrichts von in- und ausländischen Kindern. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 74(1), 15–27.

EDK-Ost. (2009). Übersicht Schulversuche. Eckdaten zum Projekt der EDK-Ost. Retrieved 9. Januar, 2009, from www.edk-ost.ch/UEbersicht-Schulversuche.107.0.html

Erziehungsdirektion des Kantons Bern. (1992). Volksschulgesetz. Bern: Kanton Bern.

Feuser, G. (1982). Integration = die gemeinsame Tätigkeit (Spielen/Lernen/Arbeit) am gemeinsamen Gegenstand/Produkt in Kooperation von behinderten und nicht behinderten Menschen. Behindertenpädagogik. Vierteljahresschrift für Behindertenpädagogik in Praxis, Forschung und Lehre und Integration Behinderter, 21(2), 86–105.

Feuser, G. (1989). Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik. Behindertenpädagogik, 28(1), 4–48.

Feuser, G. (1995). Behinderte Kinder und Jugendliche: zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Feuser, G. (1997). Aspekte einer integrativen Didaktik unter Berücksichtigung tätigkeits-theoretischer und entwicklungspsychologischer Erkenntnisse. In H. Eberwein (Ed.), Handbuch Integrationspädagogik. Kinder mit und ohne Behinderung lernen gemeinsam (4 ed., pp. 215–226). Weinheim, Basel: Beltz.

Feuser, G. (1998). Gemeinsames Lernen am gemeinsamen Gegenstand. Didaktisches Fundamentum einer Allgemeinen (integrativen) Pädagogik. In A. Hildeschiedt & I. Schnell (Eds.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle (pp. 19–35). Weinheim, München: Juventa.

Feuser, G. (1999). Integration – eine Frage der Didaktik einer Allgemeinen Pädagogik. Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 22(1), 39–49.

Füssenich, I., & Löffler, C. (2005a). Schriftspracherwerb. Einschulung, erstes und zweites Schuljahr. München, Basel: Ernst Reinhardt Verlag.

Füssenich, I., & Löffler, C. (2005b). Materialheft Schriftspracherwerb. München: Reinhardt.

Gross Rigoli, B., & Eckhart, M. (2008). Die individuelle Entwicklung des Kindes im Fokus. 4 bis 8, 12, 17–18.

Grothusen, K. (2001). Hasen oder Hühner? Das grosse Eierduell. München: ars-Edition.

Hasler, E. (1994). Die Buchstabenmaus. München: dtv.

Helbig, P., Kirschhock, E.-M., Martschinke, S., & Kummer, U. (2005). Schriftspracherwerb im entwicklungsorientierten Unterricht. Lernwege bereiten und begleiten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Helmke, A., & Weinert, F. E. (1997). Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. In F. E. Weinert (Ed.), Enzyklopädie der Psychologie, Psychologie des Unterrichts und der Schule (Vol. Band 3, pp. 71–176). München: Hogrefe.

Helmke, A. (2004). Unterrichtsqualität (Erfassen, Bewerten, Verbessern). 2. Aufl. Seelze: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung GmbH.

Hengartner, E., Hirt, U., & Wälti, B. (2006). Lernumgebungen für Rechenschwache bis Hochbegabte: natürliche Differenzierung im Mathematikunterricht. Zug: Klett und Balmer.

Hottinger, U. (2006). Positionspapier zu einem Rahmenkonzept für eine Didaktik für altersheterogene Eingangsstufenklassen. Zuhanden der EDK-Ost. Solothurn: Fachhochschule Nordwestschweiz, Pädagogische Hochschule Solothurn.

Joller, K. (2002). Braucht der integrative Unterricht eine besondere Didaktik? Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik, 8(10), 4–9.

Kirschhock, E.-M. (2004). Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

- Klafki, W., & Stöcker, H. (1996). Innere Differenzierung des Unterrichts. In W. Klafki (Ed.), *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemässe Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*. (5 ed., pp. 173–208). Weinheim, Basel: Beltz.
- Kummer, A. (2001). Integrative Schulungsformen in der Schweiz – Trends auf kantonaler Ebene. *Schweizerische Zeitschrift für Heilpädagogik*, 7(5), 6–10.
- Landert, C. (1999). *Lehrerweiterbildung in der Schweiz: Ergebnisse der Evaluation von ausgewählten Weiterbildungssystemen und Entwicklungslinien für eine wirksame Personalentwicklung in den Schulen* / Charles Landert; Nationales Forschungsprogramm 33 – Wirksamkeit unserer Bildungssysteme. Chur: Rüegger.
- Lauth, G. W., & Schlotzke, P. F. (1993). *Training mit aufmerksamkeitsgestörten Kindern*. Weinheim: Beltz Verlagsunion.
- Leontjew, A. N. (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt am Main: Fischer Athenäum.
- Leontjew, A. N. (1974). Das Lernen als Problem der Psychologie. In P. J. Galperin & A. N. Leontjew (Eds.), *Probleme der Lerntheorie* (4 ed., pp. 11–32). Berlin(-Ost): Volk und Wissen.
- Leuchter, M., & Schwerzmann Humbel, P. (2006). *Didaktik für den Unterricht mit vier- bis achtjährigen Kindern*. Positionspapier zuhanden der EDK-Ost.: Pädagogische Hochschule Zentralschweiz.
- Luria, A. R. (1982). *Sprache und Bewusstsein*. Köln: Pahl Rugenstein Verlag.
- Martschinke, S., & Kammermeyer, G. (2003). Jedes Kind ist anders. Jede Klasse ist anders. Ergebnisse aus dem KILIA-Projekt zur Heterogenität im Anfangsunterricht. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 6(2), 257–275.
- Moser, U., Stamm, M., & Hollenweger, J. (Eds.). (2005). *Für die Schule bereit? Lesen, Wortschatz, Mathematik und soziale Kompetenzen beim Schuleintritt*. Oberentfelden: Sauerländer.
- Mutzeck, W. (Ed.). (2000). *Förderdiagnostik bei Lern- und Verhaltensstörungen*. Weinheim: Beltz.

Pauli, C., & Reusser, K. (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22(3), 421–442.

Petillon, H. (1997). Zielkonflikte in der Grundschule. In F. E. Weinert & A. Helmke (Eds.), *Entwicklung im Grundschulalter* (pp. 287–298). Weinheim: Psychologie Verlags Union.

Petillon, H. (2004). Soziales Lernen in der Gruppe gleichaltriger Kinder. Empirische Befunde zu einem zentralen Lernfeld im Unterricht des Primarbereichs. In M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Eds.), *Lernprozess, Lernumgebung und Lerndiagnostik* (pp. 126–138). Landau: Verlag Empirische Pädagogik.

Piaget, J. (1969). *Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde*. Stuttgart: Klett.

Piaget, J. (1974). *Psychologie der Intelligenz. Das Wesen der Intelligenz. Die Intelligenz und die sensomotorischen Funktionen. Die Entwicklung des Denkens*. Olten, Freiburg im Breisgau: Walter Verlag.

Piaget, J. (1975). *Nachahmung, Spiel und Traum: die Entwicklung der Symbolfunktion beim Kinde*. Stuttgart: Klett.

Piaget, J. (1996). *Einführung in die genetische Erkenntnistheorie*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Plume, E., & Schneider, W. (2004). *Hören, lauschen, lernen 2. Würzburger Buchstaben-Laut-Training*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Prenzel, A. (1999). *Vielfalt durch gute Orientierung im Anfangsunterricht*. Opladen: Leske + Budrich.

Rau, M. L. (2007). *Literacy. Vom ersten Bilderbuch zum Erzählen, Lesen und Schreiben*. Bern: Haupt.

Rickli, U. (2003). *Lose, luege, läse*. Solothurn: Drucksachenverwaltung des Kantons Solothurn.
Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1999). *Die Ausbildung von Lehrpersonen für die Basisstufe. Prospektivstudie. Dossier 57A*. Bern: EDK.

Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. (1997). *Bildung und Erziehung der vier- bis achtjährigen Kinder in der Schweiz. Eine Prospektive*. (Nr. 48A). Bern: Schweizerische Konferenz der Erziehungsdirektoren.

Sörensen, B. (2005). Kinder erforschen die Schriftkultur. Ein Tor zur Welt der Symbole, Buchstaben und Texte. Spiel- und Lernumgebungen für Kinder von 4 bis 8. Hölstein: Verlag des Schweizerischen Kindergärtnerinnen-Verbandes.

Stamm, M. (1998). Frühlesen und Frührechnen als soziale Tatsache? Schlussbericht. Aarau: Institut für Bildungs- und Forschungsfragen im Schulbereich.

Staub, F. C. (2004). Fachspezifisch-pädagogisches Coaching: ein Beispiel zur Entwicklung von Lehrerfortbildung und Unterrichtskompetenz als Kooperation. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 7(3), 113–141.

Valtin, R. (2000). Die Theorie der kognitiven Klarheit – Das neue Verständnis von Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten. In A. f. L. u. Personalführung (Ed.), Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten (pp. 111–115). Auer: Donauwörth.

Vogt, F., Zumwald, B., Urech, C., Abt, N., Bischoff, S., Buccheri, G., et al. (2008). Formative Evaluation Grund- und Basisstufe. Zwischenbericht März 2008. St. Gallen: Pädagogische Hochschule.

Walter, J. (1996). Förderung bei Lese- und Rechtschreibschwäche. Göttingen: Hogrefe.

Wocken, H. (1998). Gemeinsame Lernsituationen. Eine Skizze zur Theorie des gemeinsamen Unterrichts. In I. Schnell & A. Hildeschmidt (Eds.), Integrationspädagogik. Auf dem Weg zu einer Schule für alle (pp. 37–52). Weinheim, München: Juventa.

Wygotski, L. S. (1974). Denken und Sprechen. Berlin: Fischer.

Wygotski, L. S. (1987). Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein.

6 Anhang: Didaktischer Leitfaden

Unterrichtsprojekte zum Schriftspracherwerb in Basisstufenklassen – Leitfaden zur Planung, Durchführung und Reflexion

Der vorliegende Leitfaden dient der Unterstützung bei der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterrichtssequenzen zu Lernen am Gemeinsamen Gegenstand. Er ist in seiner Abfolge chronologisch gestaltet, wechselseitige Einflüsse der Bereiche und Rückkoppelungsprozesse werden aber angenommen.

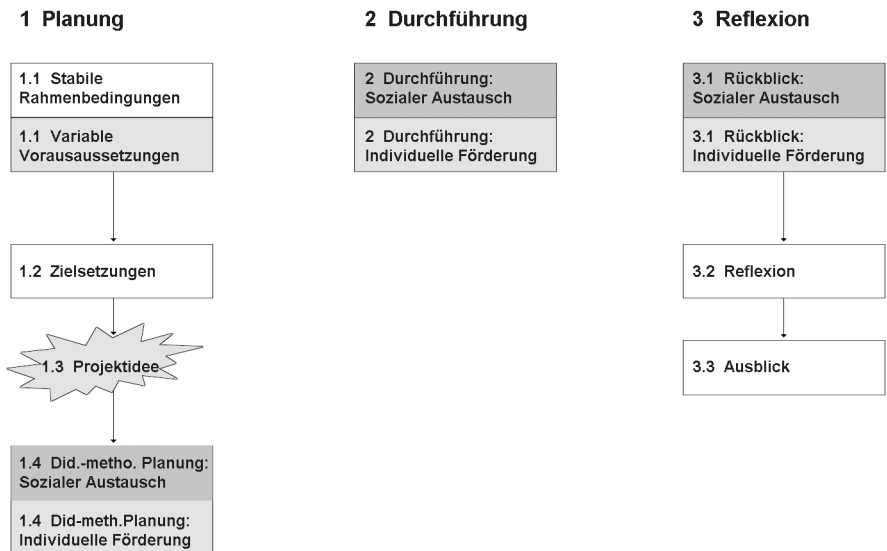


Abb. 3: Übersicht Leitfaden zur Planung, Durchführung und Reflexion

6.1 Unterrichtsplanung

Die Unterrichtsplanung gliedert sich in vier Schritte:

1. Ermittlung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen
2. Festlegung der Zielsetzungen
3. Bestimmung des Themas und der Lerninhalte des Unterrichtsprojekts
4. Methodische Planung

Die vorgeschlagenen Planungshilfen sind nicht erschöpfend und konzentrieren sich insbesondere auf die Umsetzung der beiden Zielkriterien. Erfahrene Lehrpersonen werden nicht jeden Punkt explizit durchdenken. Die aufgelisteten Punkte sollen als Vorschläge und Gedankenanstösse und keinesfalls als «Planungskorsett» verstanden werden.

6.1.1 Ermittlung der Rahmenbedingungen und Voraussetzungen

Die stabilen Rahmenbedingungen müssen zwar in die Planung mit einbezogen werden, bilden wohl aber meist ein «Planungsfundament» im Hinterkopf der erfahrenen Lehrperson, welches implizit die Planungsarbeit mitsteuert. Bei Veränderungen der Bedingungen (z.B. zu Schuljahresbeginn) oder bei weniger routinierten Lehrpersonen kann es sinnvoll sein, die Aspekte explizit zu bedenken.

Die variablen Voraussetzungen ändern sich zwar meist nur langsam, müssen aber auch von erfahrenen Lehrpersonen immer wieder neu reflektiert und in die Unterrichtsplanung einbezogen werden. Wir unterscheiden zwischen Voraussetzungen auf der Ebene der Sache (Unterrichtsstoff), des Individuums (einzelner Schüler, einzelne Schülerin) und der Klasse (Basisstufenklasse mit ihren Dynamiken zwischen den einzelnen Mitgliedern).

Ausgangslage	Planungsaspekt	Fragestellung
Stabile Rahmenbedingungen	Räumliche Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Räume stehen zur Verfügung und wie werden sie genutzt? • Wie viele Räume und Arbeitsplätze stehen zur Verfügung? • Werden einzelne Räume als Stillarbeitsplätze genutzt?
	Materielle Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche allg. und spez. Unterrichtsmaterialien stehen wem zur Verfügung? • Welche Lehrmittel und Unterrichtsmaterialien stehen zur Verfügung? • Welche Materialien wissen die Kinder allein zu nutzen, bei welchen sind sie auf Hilfe (von der Lehrperson oder von anderen Kindern) angewiesen?
	Personelle Bedingungen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Personen können im Unterricht eingesetzt werden? • Welche Personen stehen wann zur Unterstützung zur Verfügung (zweite Lehrperson, schulische Heilpädagogin, pädagogischtherapeutisches Personal, weitere Hilfspersonen)?

	<p>Bedingungen der Organisation</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welchen Rahmen steckt die Organisation «Schule»? • Gibt es Regeln, Vorgaben der Organisation, welche berücksichtigt werden müssen? • Müssen Fixpunkte im Jahresverlauf berücksichtigt werden?
Variable Voraussetzungen	<p>Voraussetzungen Sache</p> <ul style="list-style-type: none"> • Was ist für den Gegenstand Schriftsprachunterricht gegeben? • Was schreibt der Lehrplan für die jeweilige Altersstufe vor? • Wie ist die Unterrichtssequenz eingebettet? • Welche Sachzusammenhänge bestehen? • Welches ist, linguistisch und fachdidaktisch betrachtet, der sich ergebende nächste Schritt?
	<p>Voraussetzungen Individuum</p> <ul style="list-style-type: none"> • Über welche Sach-, Selbst- und Sozialkompetenzen verfügt das einzelne Kind? • In welcher Zone der aktuellen Entwicklung bezüglich Schriftspracherwerb befindet sich das einzelne Kind? • Über welche Entwicklungsvoraussetzungen verfügt das einzelne Kind bezüglich Selbstkompetenz (z.B. eigenständiges Planen, selbstständiges Arbeiten, seine eigenen Fähigkeiten einschätzen)? • Über welche Entwicklungsvoraussetzungen verfügt das einzelne Kind bezüglich Sozialkompetenz (z.B. sich aktiv in der Gruppe beteiligen, eine Gruppe führen, Rücksicht nehmen, andern helfen)? • Über welche motivationalen Voraussetzungen verfügt das Kind? • Welchen Tätigkeiten geht das Kind gerne nach? • Welche Themen interessieren das Kind?
	<p>Voraussetzungen Klasse</p> <ul style="list-style-type: none"> • Welche Voraussetzungen, Dynamiken und Kenntnisse zeichnen die Klasse aus? • Welche in der Klasse vertretenen Voraussetzungen (Alter, Geschlecht, Erstsprache, soziale Herkunft, Leistungsfähigkeit) sind entscheidend für die Aufgabenstellung? • Welche sozialen Dynamiken sollen beachtet werden? Welche Kinder und Gruppen arbeiten gerne und gut zusammen, welche nicht?

	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Regeln, die die Zusammenarbeit steuern, kennt die Klasse? • Welche Unterrichtssettings, Sozialformen, Abläufe und Routinen sind den Kindern vertraut?
--	---

6.1.2 Zielsetzungen

Anders als in konventionellen Planungsvorgaben für Regelklassen, ist es in Basisstufen nicht möglich, auf der Sachebene ein einzelnes Grobziel (oder Lektionsziel) für die ganze Klasse zu bestimmen. Die individuellen Zielsetzungen auf dem Gebiet der Schriftsprache in der Basisstufe ergeben sich aus den individuellen Voraussetzungen: Jedes Kind soll im Entwicklungsprozess möglichst effizient voranschreiten. Deshalb ist die genaue Beobachtung der Lernfortschritte des einzelnen Kindes zentrale Aufgabe der Basisstufenlehrperson. Die Steuerung der Lernfortschritte findet auf der Seite der Lehrperson hauptsächlich über eine sorgfältige und überlegte Gestaltung der Lernumgebung statt. Die nachfolgenden Zielsetzungsfragen sollen helfen, ein Projektthema für die Unterrichtssequenz zu wählen, welches auf der fachlichen Ebene einen Fortschritt im gewählten Zielbereich erlaubt.

Förderaspekte	Planungsaspekt	Fragestellung
Zielsetzungen	Kompetenzbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Schriftsprachbereiche sollen mit dem Projekt angesprochen werden? • Auf welchen Bereichen soll das Projekt das fachliche Lernen ermöglichen? (z.B. Leseverständnis, Hörverstehen, Wortschatz, Symbolerkennen, Verschriften von Wörtern, Lesetechnik)
	Individuelle Kompetenzen	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Lernziele sollen mit dem Projekt erreicht werden? • Welche individuellen Lernziele für einzelne Kinder/Kindergruppen sollen angestrebt werden?
	Interessensbereich	<ul style="list-style-type: none"> • Welche Interessensbereiche sollen mit dem Projekt berührt werden? • Welcher Inhalt eignet sich, die Kinder zu begeistern, zu berühren? (z.B. Weltraum, Schüelerlis, Verkaufsladen) • Welche Aufgaben sind auch im Alltagsleben für die Kinder bedeutsam? (z.B. Briefe schreiben, Bilderbücher anschauen, Einkaufszettel schreiben, Zeitung lesen)

6.1.3 Bestimmung des Unterrichtsprojekts und dessen Inhalte

Aufgrund der Rahmenbedingungen, Voraussetzungen und Zielsetzungen entscheidet sich die Lehrperson für eine Projektidee mit einem entsprechenden Lerninhalt.

Mögliche Ideen und Inhalte	Planungsaspekt	
	Planungsaspekt	Fragestellung
Projektidee	Einbettung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie ist das Projekt in der übrigen Planung eingebettet? • Lässt sich das Projekt in den Gesamtplan des Unterrichts einordnen? • Knüpft das Projekt an vorhergehenden Unterrichtseinheiten an? Lässt es sich in der Zukunft weiterführen?
	Bezug zu Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ist es auf die Voraussetzungen abgestimmt? • Eignet sich das Projekt, die unterschiedlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen (vgl. 6.1.1)?
	Bezug zu Zielsetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Ist es auf die Zielsetzungen abgestimmt? • Eignet sich das Projekt, die Zielsetzungen zu erreichen (vgl. 6.1.2)?
	Bezug zu Zielsetzung des Entwicklungsprojekts	<ul style="list-style-type: none"> • Eignet sich das Thema, um die didaktisch-methodischen Ansprüche zu verwirklichen? • Lassen sich leicht Sequenzen einbauen, in denen die Kinder auf ihrem Niveau in sozialem Austausch lernen?

6.1.4 Didaktisch-methodische Planung

Nach der Festlegung auf ein mögliches Projekt und einen möglichen Inhalt erfolgen die didaktisch-methodischen Überlegungen für die Verlaufsplanung des Unterrichts und die angestrebten Lehr-Lern-Prozesse. Klassischerweise müssen hier Überlegungen angestellt werden zu

- Abläufen und Sequenzierungen (Einführung ins Thema, Bearbeitungsphasen, Abschluss)
- Zusammenarbeits- und Sozialformen
- Arbeitsaufträgen, Darbietungs- und Erarbeitungsformen (direkte/indirekte, strukturierte/offene)
- lernbezogenen Hilfen
- Medien
- Produkten und Ergebniskontrollen

Die folgenden Fragen umfassen nicht alle Aspekte der didaktisch-methodischen Planung. Sie dienen vielmehr als Anregung für die Umsetzung der beiden zentralen Ziele des Unterrichtsprojekts (individuelle Förderung im Schriftspracherwerb und sozialer Austausch).

Didaktisch-methodische Ziele	Planungsaspekt	Fragestellung
Sozialer Austausch	«Soziales Potenzial» der Aufgabe	<ul style="list-style-type: none"> • Gibt die Aufgabe Gelegenheit, sich sozial auszutauschen? • Gibt die Aufgabe die Gelegenheit, zu kommunizieren? • Gibt die Aufgabe die Gelegenheit, sich gegenseitig zu helfen? • Gibt die Aufgabe die Gelegenheit, sich gegenseitig zu ergänzen? • Gibt die Aufgabe die Gelegenheit, gemeinsam ein Produkt herzustellen?
	Strukturell-räumliche Voraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> • Sind Räume und Regeln so gestaltet, dass sozialer Austausch erleichtert wird? • Ist die Sitzordnung so, dass die Kinder zwar in Ruhe arbeiten können, aber trotzdem Gelegenheit haben, sich für Austauschprozesse leicht aufzusuchen? • Welche Strukturen und Regeln werden gegeben, damit die Zusammenarbeit möglichst reibungslos und selbstständig erfolgen kann?
	Art der Gruppenzusammensetzung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie werden die Gruppen zusammengesetzt? • Dürfen die Kinder ihre Arbeitspartner selbst wählen? • Werden die Arbeitsgruppen von der Lehrperson zusammengestellt? Welche Kriterien (z.B. leistungsheterogen, altersdurchmisch) berücksichtigt sie dabei? • Sind die Arbeitsgruppen fix über eine Arbeitsphase / über das ganze Projekt? • Gibt es Gruppenchefs, welche verantwortlich für die Gruppe sind? Wie werden sie auf ihre Rolle vorbereitet? Wie werden sie im Prozess unterstützt? • Gibt es Aufgabenchefs, welche verantwortlich für einzelne Aufgaben sind?

Individuelle Förderung	Art der Aufgabenstellung	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann über die Aufgabenart differenziert werden? • Kann die Aufgabe so offen gestellt werden, dass die Kinder den Schwierigkeitsgrad der Bearbeitung über ihr Tun selbst bestimmen? • Können mehrere parallele Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade für die einzelnen Entwicklungsniveaus formuliert werden? • Können weiterführende oder vertiefende Aufgaben für leistungsstärkere resp. leistungsschwächere Kinder formuliert werden? • Kann über die Menge der zu bearbeitenden Aufgaben differenziert werden?
	Art der Hilfestellungen	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann über Hilfeleistungen differenziert werden? • Welche Materialien können von den leistungsschwächeren oder jüngeren Kindern zur Lösung der Aufgabe beigezogen werden? • Welche Personen (Lehrpersonen, Mitschülerinnen und -schüler) stehen zur Unterstützung von leistungsschwächeren Kindern oder zur Anregung von leistungsstärkeren Kindern zur Verfügung?
	Zuteilung zu den Aufgaben	<ul style="list-style-type: none"> • Wie kann über die Zuteilung der Aufgaben zu den Kindern differenziert werden? • Erfolgt die Differenzierung über Selbstwahl der Kinder? Können diese ihr Leistungsvermögen und das Anforderungsniveau der Aufgabe einschätzen? • Erfolgt die Differenzierung über die diagnosebasierte Zuteilung durch die Lehrperson? Aufgrund welcher Indikatoren erfolgt diese?

6.2 Unterrichtsdurchführung

Die Planung steuert direkt die Unterrichtsdurchführung. Mit der Planung des Unterrichts sind die Eckpunkte der Durchführung gegeben. Es bleibt während des Unterrichtens kaum Zeit, grundlegende Änderungen vorzunehmen. Geübte Lehrpersonen können aber während des Unterrichts durchaus kleinere Anpassungen in der Abfolge vornehmen, den Ablauf straffen oder verzögern oder Hilfestellungen leisten. Gerade auf der Basisstufe kann sich Gelegenheit geben, die Klasse für eine Weile zu beobachten, um anschliessend gezielt zu steuern. Die folgenden Punkte sollen Vorschläge für Beobachtungen während der Unterrichtssequenz sein. Sie sind bewusst knapp

gehalten und können z.B. ausgedruckt als Erinnerungshilfe an einem zentralen Ort deponiert werden. Die Beobachtungspunkte beziehen sich ausschliesslich auf die übergeordneten Zielsetzungen der «individuellen Förderung» und des «sozialen Austausches». Die dazugehörigen Indikatoren sind beispielhaft, nicht erschöpfend und nicht ausschliesslich zu verstehen.

Allgemeine Zielsetzungen	Indikatoren
Sozialer Austausch	<ul style="list-style-type: none"> • Die Kinder stellen kooperativ oder kollaborativ ein Produkt her (materiell oder immateriell) • Die Kinder unterstützen und ergänzen einander bei der Lösung der Aufgabe • Die Kinder kommunizieren gegenstandsbezogen
Individuelle Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Das Kind bearbeitet eine für sein Entwicklungsniveau adäquate Aufgabe • Das Kind wählt den Bearbeitungsmodus, der seinem Entwicklungsstand entspricht (Zeichnen/Schreiben, Zuhören/Selberlesen) • Das Kind arbeitet vertieft und geht an seine Leistungsgrenze • Das Kind weiss, wie und wo es sich Hilfe holen kann (Lehrperson, anderes Kind, Hilfsmaterialien) • Das Individualprodukt oder der individuelle Beitrag an ein gemeinsames Produkt entspricht den Fähigkeiten des einzelnen Kindes

6.3 Unterrichtsreflexion

Bereits während der Durchführung finden erste Reflexionen des Unterrichts statt. Es lohnt sich aber, die Unterrichtsreflexion bewusst einzuplanen, zu diskutieren und weiterführende Massnahmen abzuleiten, welche ihrerseits wieder in die neue Planung einfliessen können. Rückkopplungen ergeben sich anschliessend für die weitere Unterrichtsplanung.

Die Leitfragen zur Reflexion sind bewusst sehr kurz gehalten. Allgemein kann sich der Rückblick an den Indikatoren zur Unterrichtsdurchführung orientieren.

6.3.1 Rückblick

Aspekt	Fragestellung
Sozialer Austausch	Wurde das Ziel des sozialen Austausches für jedes Kind erreicht? (vgl. Indikatoren Unterrichtsdurchführung!)
Individuelle Förderung	Wurde das Ziel der individuellen Förderung für jedes Kind erreicht? (vgl. Indikatoren Unterrichtsdurchführung!)

6.3.2 Reflexion

Aspekt	Fragestellung
Veränderungsmöglichkeiten	Welches sind mögliche Gründe, dass ein Ziel oder mehrere Ziele nicht oder nicht optimal erreicht wurden?

6.3.3 Ausblick und Schlussfolgerungen

Aspekt	Fragestellung
Veränderungsmöglichkeiten	<ul style="list-style-type: none"> • Wo gibt es Veränderungsmöglichkeiten im Projekt, welche helfen könnten, die nächsten Ziele zu erreichen? • Kann oder muss das Projektthema zu einem späteren Zeitpunkt wieder aufgegriffen werden? Worauf ist dabei zu achten? • Welche Ziele gilt es mit anderen Unterrichtsformen/-projekten als Nächstes zu erreichen?

Impressum

© März 2010

Beiträge für die Praxis – Nr. 4

Lernen am Gemeinsamen Gegenstand auf der Basisstufe

Dokumentation für die Aus- und Weiterbildung von Lehrpersonen.

Das Entwicklungsprojekt «Lernen am Gemeinsamen Gegenstand auf der Basisstufe» wurde vom Institut für Heilpädagogik der PHBern initiiert und in den bernischen Projektklassen Basisstufe in Zusammenarbeit mit der Erziehungsdirektion des Kantons Bern, Monika Schöni Lanker und Sabine Bättig-Ineichen, durchgeführt.

Autorinnen und Autoren

Beat Thommen
Sabine Campana
Brigitte Gross Rigoli
Hansjörg Abegglen-Pfammatter
Kathrin Matter

Herausgeberin

PHBern, Rektorat, Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern

Druck

Ediprim AG

Auflage

1500 Exemplare

Konzeption, Gestaltung DVD

www.moxi.ch

Produktion DVD

Adcom Production AG

**Mix** Cert. no. SGS-COC-005577 © 1996 FSC