

Die pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen

Eine Studie zur Förderung des selbständigen Lernens in Kindergarten
und Unterstufe

Inauguraldissertation der Philosophisch-humanwissenschaftlichen

Fakultät der Universität Bern

Zur Erlangung der Doktorwürde

vorgelegt von

Kirsten Herger

Spiringen / Uri

Selbstverlag, Bern, 2013

Von der Philosophisch-humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität
Bern auf Antrag von Prof. Dr. Walter Herzog und Prof. Dr. Marianne
Schüpbach angenommen.

Bern, den 28.5.2013

Der Dekan: Prof. Dr. Franz Caspar

Vorwort und Danksagung

Eine solch umfassende Forschungsarbeit kommt niemals alleine und ohne Hilfe zu Stande.

Deshalb möchte ich folgenden Personen für Ihre Unterstützung danken:

Prof. Dr. Walter Herzog für die Bereitschaft, mich in meinem Dissertationsvorhaben zu betreuen und dazu fachliche Besprechungen anzubieten.

Prof. Dr. Evelyne Wannack für die vielen hilfreichen Diskussionen über meine Dissertation und die Möglichkeit, in ihrem Forschungsprojekt "Classroom Management in der Schuleingangsstufe" mitzuarbeiten.

Annigna Barblan und Michaela Gruber für die Hilfe bei den Datenerhebungen und Datenauswertungen sowie die spannenden Pausengespräche.

Bernadette Brunner und Dr. Boris Boller für die angenehme Büroatmosphäre und die vielen wissenschaftlichen wie auch nicht-wissenschaftlichen Diskussionen.

Meiner Lektorin Dr. Caroline Schüpbach-Brönnimann, welche mit viel Geduld meine Dissertation vollständig gelesen und mir hilfreiche Überarbeitungsvorschläge gegeben hat.

Dr. Katrin Müller für die nützlichen Hinweise vor allem im Hinblick auf den Abschluss meiner Forschungsarbeit.

Heidi Brunner und Marianna Lutz-Kündig für ihr stetiges Interesse an meinem Dissertationsvorhaben.

Fabian Leuthold für sein geduldiges Zuhören und Mitdiskutieren sowie für die Hilfe beim Formatieren dieser Forschungsarbeit.

Ein spezieller Dank geht an die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe des Kantons Bern, welche die Fragebogenerhebung ausgefüllt haben und insbesondere an die zwölf Lehrpersonen, welche sich bereit erklärt haben, an der qualitativen Untersuchung mitzuwirken. Ohne ihr Mitwirken wäre die vorliegende Forschungsarbeit nicht möglich gewesen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort und Danksagung	3
I Einleitung	9
1 Begründung der Themenwahl	9
1.1 Die Bedeutung des selbständigen Lernens	9
1.2 Offene Unterrichtssequenzen	11
1.3 Förderung des selbständigen Lernens in Kindergarten und Unterstufe	12
1.4 Rolle der Lehrperson beim selbständigen Lernen in offenen Unterrichtssequenzen	14
1.5 Fazit	15
2 Fragestellungen und Ziele	16
3 Theoretisches Verständnis und zentrale Begriffe	17
4 Aufbau der Arbeit	18
II Theoretische Grundlagen	20
5 Selbständiges Lernen in Kindergarten und Unterstufe	20
5.1 Definition	20
5.2 Elemente des selbständigen Lernens	21
5.2.1 Metakognition	23
5.2.2 Lernstrategien	29
5.2.2.1 Klassifizierung von Lernstrategien	29
5.2.2.2 Typisierung von Lernstrategien	30
5.2.2.3 Integrierende Darstellungen der Lernstrategien	32
5.3 Entwicklung des selbständigen Lernens in Kindergarten und Unterstufe	34
5.3.1 Entwicklung des metakognitiven Wissens	34
5.3.2 Entwicklung der metakognitiven Steuerung und Kontrolle	37
5.4 Fazit	41
6 Förderung des selbständigen Lernens in Kindergarten und Unterstufe	41
6.1 Indirekte Fördermöglichkeiten	42
6.1.1 Gestaltung der Lernumgebung	42
6.1.2 Classroom Management	43
6.2 Direkte Fördermöglichkeiten	45
6.2.1 Direkte Instruktion	46
6.2.2 Adaptive Instruktion	48
6.2.3 Kooperative Instruktion	49
6.2.4 Selbstinstruktion	50
6.3 Der offene Unterricht als indirekte Förderung des selbständigen Lernens	51
6.3.1 Offener Unterricht – ein schwer zu fassender Begriff	52
6.3.2 Historische Wurzeln des offenen Unterrichts	54
6.3.3 Das gemeinsame Lernverständnis	58

6.3.4	Verschiedene Formen der Öffnung – ein Eingrenzungsversuch	62
6.3.5	Beispiele für offene Unterrichtsmethoden	65
6.3.5.1	Wochenplan	66
6.3.5.2	Werkstatt.....	68
6.3.5.3	Wahldifferenzierter Unterricht.....	69
6.3.5.4	Freiarbeit und Freispiel.....	70
6.3.5.5	Projektunterricht.....	73
6.3.6	Offener Unterricht und selbständiges Lernen.....	75
6.3.7	Fazit und Definitionsversuch	80
6.4	Spiel- und Lernbegleitung als direkte Förderung des selbständigen Lernens	81
6.4.1	Begrifflichkeit	82
6.4.1.1	Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe als professionelle Beratung?... 85	
6.4.1.2	Definition für die vorliegende Arbeit.....	89
6.4.2	Ziel der Spiel- und Lernbegleitung.....	89
6.4.3	Funktionen der Spiel- und Lernbegleitung	90
6.4.4	Verschiedene Modelle der Spiel- und Lernbegleitung.....	93
6.4.4.1	Cognitive Apprenticeship.....	93
6.4.4.2	Lerncoaching-Modell nach Eschelmüller.....	95
6.4.4.3	Lernberatungs-Modell nach Schnebel.....	100
6.4.5	Fazit.....	102
7	Die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen	104
7.1	Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson	104
7.2	Forschungsergebnisse zur Rolle der Lehrperson	107
7.2.1	Veränderungen der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen.....	108
7.2.2	Die Rolle der Lehrperson in der Schülerinnen- und Schülerarbeit.....	109
7.2.3	Unterstützung der Metakognition in offenen Unterrichtssequenzen	110
7.2.4	Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden	111
7.2.5	Vorbereitung von selbständigen Arbeitsphasen.....	112
7.3	Fazit.....	113
III Methode	114	
8	Fragestellungen und Forschungsdesign	114
8.1	Fragestellungen	114
8.2	Forschungsdesign	115
8.3	Fragebogenstudie.....	117
8.3.1	Stichprobenziehung	118
8.3.2	Stichprobenbeschreibung	119
8.3.3	Erhebungsinstrument	121
8.3.4	Faktoren offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen.....	122
8.3.5	Datenaufbereitung	126
8.3.6	Datenauswertung.....	126
8.4	Videobeobachtung.....	127

8.4.1	Stichprobenziehung	127
8.4.2	Stichprobenbeschreibung	128
8.4.3	Erhebungsinstrument	130
8.4.3.1	Fokus	131
8.4.3.2	Technische und organisatorische Überlegungen	131
8.4.3.3	Standardisiertes Formular Vorbesprechung	133
8.4.3.4	Reflexionen zu den Videoaufnahmen	133
8.4.4	Datenaufbereitung	134
8.4.5	Datenauswertung	136
8.4.6	Gütekriterien	142
8.5	Fokussiertes Interview	143
8.5.1	Erhebungsinstrument	143
8.5.2	Datenaufbereitung	144
8.5.3	Datenauswertung	145
8.5.4	Kategoriensystem	145
IV	Ergebnisse	148
9	Ergebnisse quantitativer Teil	148
9.1	Offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen	148
9.2	Selbständiges Lernen anleiten und reflektieren	149
9.3	Wichtigkeit des selbständigen Lernens	150
9.4	Fazit	152
10	Ergebnisse qualitativer Teil	154
10.1	Ergebnisse Interview Spiel- und Lernbegleitung	154
10.1.1	Entwicklungsvoraussetzungen und Anknüpfungspunkte für das selbständige Lernen ...	155
10.1.1.1	Entwicklungsvoraussetzungen	155
10.1.1.2	Organisation des Unterrichts	156
10.1.1.3	Erwartungen und Lernziele	158
10.1.1.4	Lernklima	158
10.1.1.5	Zusammenfassung Entwicklungsvoraussetzung und Anknüpfungspunkte für das selbständige Lernen	159
10.1.2	Vorbereitung und Durchführung von Spiel- und Lernbegleitungen	159
10.1.2.1	Offene Unterrichtsmethoden	160
10.1.2.2	Niveaugruppen	160
10.1.2.3	Teamteaching	160
10.1.2.4	Peer Tutoring	161
10.1.2.5	Zusammenfassung Vorbereitung und Durchführung von Spiel- und Lernbegleitungen ...	161
10.1.3	Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung	162
10.1.3.1	Unterstützung bei der Planung	162
10.1.3.2	Unterstützung bei der Durchführung	163
10.1.3.3	Unterstützung bei der Reflexion	165

10.1.3.4	Zusammenfassung Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung.....	167
10.1.4	Fazit zu den Ergebnissen des fokussierten Interviews	168
10.2	Videountersuchung.....	172
10.2.1	Anteil der offenen Unterrichtssequenzen in der Unterrichtsgestaltung.....	173
10.2.2	Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen.....	175
10.2.2.1	Übersicht offene Unterrichtssequenz	175
10.2.2.2	Beschreibung der Kategorien und Subkategorien in der offenen Unterrichtssequenz	177
10.2.2.3	Chronologischer Ablauf und Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen.....	179
10.2.2.4	Zusammenfassung und Fazit pädagogische und didaktische Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen.....	208
10.2.3	Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit.....	210
10.2.3.1	Übersicht Gruppenarbeit	210
10.2.3.2	Beschreibung der Kategorien und Subkategorien in der Gruppenarbeit	212
10.2.3.3	Chronologischer Ablauf und Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Gruppenarbeit.....	213
10.2.3.4	Zusammenfassung und Fazit pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit.....	219
10.2.4	Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit	221
10.2.4.1	Übersicht Einzelarbeit.....	221
10.2.4.2	Beschreibung der Kategorien und Subkategorien Einzelarbeit.....	222
10.2.4.3	Chronologischer Ablauf und Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Einzelarbeit.....	224
10.2.4.4	Zusammenfassung und Fazit pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit.....	234
10.2.5	Zusammenfassung und Fazit Videountersuchung.....	235
11	Typenbildung	238
11.1	Typ 1: Emotionale Unterstützerin	239
11.2	Typ 2: Inhaltliche Unterstützerin mit der Betonung der Selbständigkeit.....	241
11.3	Typ 3: Organisatorisch-strukturierende Unterstützerin.....	243
11.4	Typ 4: Inhaltlich-organisatorische Unterstützerin	245
11.5	Fazit.....	248
V	Zusammenfassung und Diskussion	249
12	Beantwortung der Hauptfragestellung	249
13	Beantwortung der Unterfragestellungen	251
13.1	Nutzung offener Unterrichtssequenzen für die Spiel- und Lernbegleitung	251
13.2	Entwicklungsvoraussetzungen für das selbständige Lernen	252
13.3	Organisation der Spiel- und Lernbegleitung während offener Unterrichtssequenzen	253
13.4	Kategorien und Typen der Spiel- und Lernbegleitung.....	255
14	Schlussfolgerungen für die Forschung	258
15	Schlussfolgerungen für die Lehrpersonen	259

Literaturnachweise	263
Abbildungsverzeichnis	277
Tabellenverzeichnis	278
Anhang	279
A Erhebungsinstrumente	279
B Materialien für die Videoaufnahmen	307
C Codierleitfaden	316
D Transkripte	

I Einleitung

1 Begründung der Themenwahl

Ausgangslage für die vorliegende Arbeit ist das Interesse der Autorin für das selbständige Lernen im Kindergarten und in der Unterstufe, dessen Förderung im Unterricht und die Rolle der Lehrperson in den Unterrichtssequenzen, in denen selbständiges Lernen vorkommt.

Die Fokussierung der Forschungsthematik auf die Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen im Kindergarten und auf der Unterstufe wird in den nachfolgenden Kapiteln 1.1 bis 1.4 begründet.

1.1 Die Bedeutung des selbständigen Lernens

Die Selbständigkeit bildet die erste Leitidee der angestrebten Selbstkompetenz im derzeitigen Lehrplan der Volksschule des Kantons Bern: "Die Schule unterstützt die Schülerinnen und Schüler auf dem Weg zu selbständigen Persönlichkeiten" (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995, p. 10). Auch im Lehrplan des Kindergartens des Kantons Bern wird die Selbständigkeit bereits erwähnt:

"Die Kinder finden im überschaubaren Spiel- und Lernraum Kindergarten Möglichkeiten, sich als eigenständige Persönlichkeiten zu erfahren. Dazu gehört, dass sie mit zunehmender Selbstständigkeit Entscheidungen treffen lernen, deren Folgen sie abschätzen können. Sie lernen eigene Urteile zu bilden und zu formulieren" (Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2009, p. 13).

Zudem scheint die Forderung nach Selbständigkeit weiter verfolgt zu werden, denn im noch nicht umgesetzten Lehrplan 21 für die deutsche Schweiz sind die Selbständigkeit und das selbständige Lernen als wichtige Kompetenzen zu finden (vgl. Geschäftsstelle der deutschen EDK-Regionen 2009, p. 17).

Die Forderung nach mehr Selbständigkeit und der Förderung von selbständigem Lernen hat mit den gesellschaftlichen Entwicklungen zu tun. Konrad und Traub (2009) beschreiben, dass die Gesellschaft einem ständigen Wandel unterliegt, der sich immer schneller vollzieht: Bisherige Lebensstile werden in Frage gestellt, Werte neu gebildet und neue Lebensformen kreiert. Die Lebensführung wird zu einem individualisierten Projekt. Kinder, Jugendliche und Erwachsene sind herausgefordert, ihre eigenen Lebensentwürfe zu zeichnen. Die Medien verändern Erfahrungen und prägen Wertvorstellungen und Meinungen. Ausserdem kann vieles medial erlebt werden, was dazu führt, dass selbständige Erlebnismöglichkeiten oder auch sinnliche Erfahrungen abnehmen und den konsumierenden Formen Platz machen. Neue Informationssysteme führen dazu, dass sich das Wissen und Können ständig wandelt, auch im Beruf. Gemäss Konrad und Traub (2009) wird der heutige Unterricht diesen Entwicklungen

nicht mehr gerecht, weshalb die Forderung nach Phasen des selbstgesteuerten bzw. selbständigen Lernens laut werden (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 17 ff.).

Drieschner (2007) betont in seinen Ausführungen den Wandel der Kindheit. Während früher vor allem die *Erziehungs- und Anleitungskindheit* im Vordergrund stand, wird heute vermehrt die *selbständige Kindheit* betont. Kinder von heute erwerben deshalb diesbezügliche Kompetenzen, wie z. B. die Fähigkeit eigene Bedürfnisse durchzusetzen, früher als noch vor 20 Jahren. Dieses veränderte Bild der Kindheit führt dazu, dass vermehrt die Kritik geäußert wird, die Schule, wie sie heute existiert, werde nur noch bedingt den Anforderungen der Kinder und der Gesellschaft gerecht. Seit Jahren wird darauf hingewiesen, dass die Schule zu wenig Rücksicht auf die Veranlagung, Fähigkeiten, Begabungen, Interessen, Lebenswelten und kulturellen Orientierungen der Heranwachsenden nimmt. Während zur Zeit der Reformpädagogik reifungstheoretische Entwicklungskonzepte als Hauptbegründung für die unzureichende Passung angenommen wurden, sind es heute die fehlende Individualisierung in der Schule und die Selbständigkeit der Kinder (vgl. Drieschner 2007, p. 87 ff.). Drieschner (2007) formuliert deshalb das Ziel, die Übermittlung von Inhalten und Kompetenzen durch individualisierte Formen des Lernens zu optimieren. Die Voraussetzung für die Individualisierung und Binnendifferenzierung¹ einer Lerngruppe sei die Öffnung des Unterrichts. Darunter verstanden werden etwa der Einbezug des Kindes bei inhaltlichen und methodischen Entscheidungen, individuelle Zugänge zu Lerninhalten und deren Zuwendung sowie die Mitentscheidung bei Elementen der Klassenführung, z. B. bei der Festlegung von Regeln. Die subjektiven Zugänge zum Lernen sowie individualisierte Lehrer-Schüler- bzw. -Schülerinnen-Beziehungen sollen durch das selbstgesteuerte bzw. selbstbestimmte Lernen gewährleistet sein (vgl. Drieschner 2007, p. 106 ff.).

Auch Traub (2000) betont die *veränderte Kindheit* und fordert, dass sich die Schule an diese Veränderungen anzupassen hat. Sie sieht die Freiarbeit als Möglichkeit, den Forderungen der neuen Kindheit gerecht zu werden (vgl. Traub 2000, p. 62 ff.).

Ziehe (1999) sieht in der heutigen Schule die Herausforderung in den Sozialformen. Er spricht gegen eine pädagogisch-intentionale Verstärkung des ohnehin schon kulturell informalisierten Rollenverhältnisses von Lehrpersonen und Schülerinnen bzw. Schülern und plädiert für klare Strukturierungen und Rahmenbedingungen, wie Regeln und Rituale, als Orientierungshilfen (vgl. Ziehe 1999, zit. n. Drieschner 2007, p. 108).

Didaktisch gesehen erfordern diese Ansichten folgende Änderungen bezüglich des Unterrichts:

¹ Wird auch innere Differenzierung genannt. Dabei geht es um eine Förderung, welche innerhalb der Lerngruppe bzw. der Klasse stattfindet.

- Weg vom frontal organisierten, Lehrer zentrierten und Lehrgang systematischen Unterricht zu Subjekt orientierten, offenen und strukturierten Unterrichtsformen.
- Selbstgesteuertes und selbständiges Lernen in einer Subjekt orientierten Unterrichtskultur (vgl. Seel 2000, p. 227 f.; Siebert 2001, p. 19 ff.).

Die Individualisierung bildet einen häufig zitierten Anspruch in unserer heutigen Gesellschaft. Mit dem selbständigen Lernen wird versucht, die Erwartungen an diesen Anspruch zu erfüllen. Von selbständigem Lernen spricht Weinert (1982), wenn die wesentlichen Entscheidungen über *ob, was, wann, wie und woraufhin* von Lernenden selbst bestimmt werden (vgl. Weinert 1982 p. 102, zit. n. Friedrich & Mandl 1997, p. 238). Da Lebensläufe zunehmend selbstgesteuert gestaltet sind, müssen auch Lern- und Bildungsprozesse entsprechend ausgearbeitet werden. In der Berufswelt wird neben Lernfähigkeit, Lernkompetenz, Methodenkompetenz und Problemlösefähigkeit das selbständige Lernen gefordert (vgl. Ziehe 1999, p. 23 ff., zit. n. Drieschner 2007, p. 108).

Landholt (1994) hält fest, dass die Pädagogik von heute mehr Raum für Selbst- und Mitbestimmung sowie für selbstverantwortliches Lernen fordert. Die Wandlungen der Anforderungen in Wirtschaft und Gesellschaft führen dazu, dass der Unterricht verändert werden muss. Die intensive Auseinandersetzung mit dem Lernen des Schülers oder der Schülerin sowie die neuen Ansätze der Didaktik müssen berücksichtigt werden. Ein Aspekt davon ist, dass die Schülerinnen und Schüler mit ihrem Lernen vertraut werden. Nur so können sie selbständig, selbstverantwortlich und kooperativ handeln. Diese Forderung könnte gemäss Landholt (1994) mit der individuellen Förderung erfüllt werden, weil damit die Persönlichkeit und die Entwicklung des Einzelnen im Zentrum stehen. Dazu muss die Lehrperson Kenntnisse bezüglich des Lernprozesses haben und wissen, wie das Lernen funktioniert. Gemäss Landholt (1994) muss der Unterricht so gestaltet sein, dass er das Lernen anleitet, anregt und die Selbständigkeit fördert (vgl. Landholt 1994, p. 12 ff.).

1.2 Offene Unterrichtssequenzen

Nebst der gesellschaftlichen Ausrichtung ziehen Konrad und Traub (2009) auch eine lerntheoretische Sicht in Bezug auf die Notwendigkeit des selbständigen Lernens heran. Lernen ist ein individueller Prozess und so ist es unausweichlich, dass Lernende dazu befähigt werden, ihr Lernen selbst in die Hand zu nehmen. Konkret heisst dies, dass grundsätzlich jede lernende Person – hier also auch Kinder des Kindergartens und der Unterstufe – Möglichkeiten haben soll, aufgenommene Inhalte individuell zu verarbeiten. Die Lehrperson muss Raum und Zeit schaffen, um individuelle Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen.

Der Frontalunterricht geht auf diese Individualisierung kaum ein, da hier Lernprozesse synchron organisiert werden, so dass diese nachgeahmt und allenfalls abgebrochen werden, weil sie für die betreffende Person nicht stimmen. Ein zweites Problem zeigt sich im Lerntempo, welches von der Lehrperson vorgegeben wird und sich am Durchschnitt orientiert. Individuelle Lernprozesse bzw. Lerntempi bleiben so ausser Acht. Die Gefahr besteht, dass Lernprozesse so nicht richtig in Gang kommen und dies schliesslich zur Kumulation von Halb- bzw. Nichtverstandenen führt. Selbständiges Lernen kann hier andere Lernmöglichkeiten eröffnen. Ausserdem hat nicht jedes Kind per se die Fähigkeit zu lernen. Die Art und Weise des Lernens muss also auch gelernt werden. Lernende sollen die Möglichkeit haben herauszufinden, wie sie lernen, welche Lernstrategien sich anbieten und welche Lern- und Arbeitstechniken sie anwenden wollen, damit sie Verantwortung für ihr Lernen tragen können (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 19 ff.). Aus dieser Forderung heraus ergeben sich auch Konsequenzen für die Lehrpersonen, welche in Kapitel 1.4 näher erläutert werden.

1.3 Förderung des selbständigen Lernens in Kindergarten und Unterstufe

Die Selbständigkeit und das selbständige Lernen werden also zunehmend wichtig. Aber Lernen muss gelernt werden. Diverse Untersuchungen zeigen, dass erfolgreiche Lernende deshalb erfolgreich sind, weil sie eine gewisse Selbständigkeit bezüglich des eigenen Lernprozesses besitzen. So greifen sie während des Lernens auf ihr Vorwissen zurück, planen die nächsten Schritte, überwachen ihre kognitiven Prozesse und bewerten und reflektieren das Ergebnis (vgl. Beck, Guldimann & Zutavern 1995, p. 16 ff.). Die erwähnten Tätigkeiten *planen*, *überwachen* und *bewerten/reflektieren* sind Teile der Metakognition. Lernende, welche solche metakognitive Verfahren von sich aus anwenden, zeichnen sich häufig durch aktives, selbstinitiatives und waches Verhalten aus. Innerhalb der Metakognition wählen sie Lernstrategien aus, welche hilfreich sind, um das Lernziel zu erreichen. Diese Lernenden verfügen oft über ein gesundes Attribuierungsverhalten und schreiben Misserfolge den Verfahren zu, mit welchen sie gearbeitet haben. Dadurch wissen sie genau, wo und was sie verbessern müssen, um einen Lernerfolg zu erzielen (vgl. Beck, Guldimann & Zutavern 1995, p. 16 ff.). Im Gegensatz dazu erleben Lernende, welche wenige metakognitive Fähigkeiten besitzen, häufiger Misserfolge in Bezug auf Leistungssituationen, unter anderem weil sie ungeeignete Lernstrategien auswählen. Diese Misserfolge schreiben sie meistens sich selbst zu, weshalb sie sich nicht so einfach verbessern können, da sie nicht genau wissen, was sie in ihrem Lernverhalten ändern müssen, um einen Erfolg zu erzielen. Die Metakognition und die

Beherrschung geeigneter Lernstrategien sind wichtige Voraussetzungen für das selbständige Lernen.

Die oben erläuterten Erkenntnisse führen dazu, dass Möglichkeiten der Förderung von Metakognition und Lernstrategien bereits im Schulalter gesucht werden müssen. Viele Lehrpersonen schaffen deshalb Lernsituationen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbständig ihr Lernen planen, ihren Lernprozess überwachen und auch reflektieren. Oft wird hier jedoch festgestellt, dass vielen Schülerinnen und Schülern wesentliche Kompetenzen des selbständigen Lernens, wie etwa die Metakognition, fehlen. Zahlreiche Trainings innerhalb von Schulen werden ab der Mittelstufe mit dem Ziel durchgeführt, den Schülerinnen und Schülern Metakognition und Lernstrategien zu vermitteln. Das Fazit dieser Untersuchungen ist oftmals das Gleiche: Die Schülerinnen und Schüler dieser Stufe lernen die Metakognition und Lernstrategien relativ leicht, der Transfer auf ähnliche Lernsituationen gelingt ihnen jedoch häufig nicht. Eine Anpassung erfolgt nur dann, wenn Metakognition und Lernstrategien immer wieder geübt oder bereits im frühen Kindesalter angeregt werden (vgl. Beck, Guldemann & Zutavern 1995, p. 16 ff.).

Es ist also durchaus so, dass die Metakognition und kognitive Lernstrategien gelernt werden können. Häufig werden sie jedoch erst ab der Mittelstufe gefördert. Im Kindergarten und in der Unterstufe führen viele Lehrpersonen Aspekte der Metakognition für die Schülerinnen und Schüler selber durch, so dass für die Kinder keine Übungsmöglichkeiten bestehen, ihr Lernen zu planen, zu überwachen und zu reflektieren. Den Schülerinnen und Schülern fehlt damit ein Repertoire an einsetzbaren Lernstrategien.

Da Metakognition und Lernstrategien später relativ schwer umgelernt werden, wäre es wichtig, Elemente der Metakognition und verschiedene Lernstrategien bereits ab dem Kindergarten zu üben (vgl. Beck, Guldemann & Zutavern 1995, p. 16 ff.).

Kinder müssen heute darauf vorbereitet werden, ein Leben lang zu lernen. Sie müssen deshalb Experten ihres eigenen Lernens werden, damit sie Aufgabenstellungen zukünftig eigenständig bearbeiten können. Zum selbständigen Lernen gehört, Methoden fachspezifisch zu vertiefen und mit dem Lerninhalt zu verzahnen, das Lernen zu planen, mit anderen zu lernen und den eigenen Lernprozess zu reflektieren (vgl. Solzbacher 2006, p. 15 ff.).

Neuere Theorien beschreiben Lernen als gesteuerten Prozess, der bestimmte Komponenten einschließt. Zu einem Lernvorgang gehören

- die Zielstellung, welche während des Lernens erreicht werden soll,
- Operationen, welche während des Lernprozesses durchgeführt werden sollen (z. B. das Anfertigen von Notizen) sowie

- zielorientierte Kontrollprozesse, wie etwa die Bewertung der Ergebnisse.

Diese drei Komponenten können extern oder intern gesteuert werden, so dass ein Kontinuum zwischen Fremdsteuerung und Selbststeuerung entsteht (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 24). Es müssen jedoch bestimmte personale und situative Bedingungen erfüllt sein, damit selbstgesteuertes Lernen stattfinden kann (vgl. Kapitel 5.3).

1.4 Rolle der Lehrperson beim selbständigen Lernen in offenen Unterrichtssequenzen

Im Kapitel 1.2 wurde bereits angedeutet, dass die Durchführung offener Unterrichtssequenzen mit einer Veränderung der Rolle der Lehrperson einher geht. Konrad und Traub (2009) sowie Traub (2000) erachten folgende Konsequenzen für die Lehrpersonen als wichtig:

- Die Vorgabe des Unterrichtsinhaltes wird minimiert, dafür werden Lernziele festgelegt.
- Die Lehrperson bereitet den Unterrichtsablauf, die Methoden, Sozialformen und Hilfsmittel nicht mehr alleine vor, sondern gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern.
- Die Lehrperson ist nicht mehr alleine für das Festhalten der Ergebnisse verantwortlich.
- Die Schülerinnen und Schüler übernehmen zunehmend selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess.
- Die Lehrperson muss zur Unterstützung von Lernprozessen differenzierte Massnahmen ergreifen und zwar sachbezogene, soziale und Personen orientierte.

Diese Forderungen stehen mit den gesellschaftlichen Veränderungen in Verbindung, durch welche mehr Differenzierung und Individualisierung verlangt werden. Die Unterschiedlichkeit der Lernvoraussetzungen, -fähigkeiten und -stile Seitens der Lernenden nimmt zu. Diesen Verschiedenheiten kann mit einem selbständigen Lernen begegnet werden, wodurch auch Solidarität, Empathie und Kooperation gefördert werden (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 19 ff.; Traub 2000, p. 64 ff.).

Bräu (2006) geht auf die Anforderungen an die Lehrpersonen ein und schildert diese so:

Die Unterrichtsforschung hat sich in der Vergangenheit vor allem mit dem Lehrer zentrierten Unterricht, genauer mit dem fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch, intensiv auseinandergesetzt. Unterrichtsarrangements, welche das selbständige Lernen fokussieren, wurden nur selten untersucht. Um mit heterogenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern adäquat und lerneffektiv umgehen zu können, ist eine starke Individualisierung nötig. Dies sind Unterrichtssituationen, in denen nicht alle Schülerinnen und Schüler der Klasse

gleichzeitig am Gleichen arbeiten, sondern je nach Voraussetzung die Möglichkeit haben, verschiedene Lernwege oder Themen zu bearbeiten. Die Lehrperson nimmt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Stellenwert ein, auch wenn sie eine andere Rolle als im traditionellen Unterricht hat. Die Frage ist hier, wie die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler in individualisierenden Unterrichtssituationen unterstützt. Die Schwierigkeit liegt einerseits darin, das individualisierte Lernen zu fördern und somit auch die Selbständigkeit zu unterstützen und andererseits auch das Prinzip der Gleichheit und Gleichberechtigung walten zu lassen (vgl. Bräu 2006, p. 15 ff.).

Die Lehrperson nimmt also in offenen Unterrichtssequenzen, in denen vor allem selbständig gelernt wird, eine Rolle ein, die häufig mit folgenden Tätigkeiten umschrieben wird: beraten, unterstützen, managen, arrangieren. Allerdings ist oft unklar, was die Lehrperson genau in diesen offenen Unterrichtssituationen macht. Wie geht sie z. B. auf die Kinder zu? Welche Hilfestellungen gibt sie den Kindern in den offenen Unterrichtssituationen? Wie behält sie die Übersicht über die verschiedenen Lernprozesse? Die vorliegende Arbeit geht auf diese Fragen ein.

1.5 Fazit

- Selbständigkeit und damit auch selbständiges Lernen wird vom aktuellen Berner Lehrplan für den Kindergarten und für die Unterstufe gefordert. Diese Forderung muss eingehalten werden.
- Aus gesellschaftlicher Sicht erscheint es notwendig, dass selbständiges Lernen in der Schule angestrebt und gefördert wird, weil auch im späteren Berufsleben entsprechende Kompetenzen gefordert werden und weil das selbständige Lernen eine Voraussetzung für das lebenslange Lernen darstellt.
- Das Lernen ist sehr individuell und jeder Mensch hat andere Voraussetzungen und Möglichkeiten. Das Lernen an sich sollte deshalb auch im Kindergarten und in der Unterstufe vermehrt ein Thema darstellen.
- Aus bildungstheoretischer Sicht ist es möglich und nötig, dass die Lernenden Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und dabei auch mitbestimmen.
- Kinder im Kindergarten und frühen Schulalter können bereits selbständig lernen. Es ist wichtig, dieses Lernen zu begleiten, damit sich keine Lernmuster entwickeln, welche später nicht mehr verändert werden können.
- Das Lernen muss gelernt werden. Eine oft erwähnte indirekte Möglichkeit ist hier die Unterrichtsmethode des offenen Unterrichts. Obwohl der Begriff nicht einfach zu

definieren ist, zeigen sich hier mehr Möglichkeiten, die Lernenden selbständig lernen zu lassen als in geführten Sequenzen.

- Die Rolle der Lehrperson bei der Förderung des selbständigen Lernens wird immer wieder thematisiert. Dabei zeigt sich, dass viele Autorinnen und Autoren diese Rolle als eine begleitende wahrnehmen, d. h. die Lehrperson als Beraterin sehen. Auch wird diese Begleitung oft im Zusammenhang mit offenen Unterrichtssituationen erwähnt. Unbeantwortet bleiben jedoch, was die Lehrperson genau in diesen offenen Unterrichtssituationen tut, während der die Kinder selbständig lernen und wie die Lehrperson die selbständigen Lernprozesse begleiten kann.

2 Fragestellungen und Ziele

Abgeleitet aus den Schilderungen der Ausgangslage (Kapitel 1) kann folgende Hauptfragestellung formuliert werden, welche in der vorliegenden Forschungsarbeit beantwortet werden soll:

1. *Welche pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten führt die Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen im Kindergarten sowie im 1. und 2. Schuljahr durch, um das selbständige Lernen zu unterstützen?*

Das Ziel der Hauptfragestellung ist es zu klären, was Lehrpersonen im offenen Unterricht an verschiedenen pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten durchführen und wie sich diese pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten im Kindergarten und auf der Unterstufe ausgestalten. Die Beantwortung der Frage soll Klarheit darüber verschaffen, wie Lehrpersonen das selbständige Lernen in offenen Unterrichtssequenzen unterstützen.

Die Unterfragestellungen lauten:

2. *Wie schätzen Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe ihre Nutzung von offenen Unterrichtssequenzen für die Spiel- und Lernbegleitung ein?*

Mit dieser Fragestellung wird das Ziel verfolgt, die Selbsteinschätzung von Lehrpersonen bezüglich der eigenen Nutzung von offenen Unterrichtssequenzen für die Spiel- und Lernbegleitung zu erfassen, indem geklärt wird, ob die Lehrperson offene Unterrichtssequenzen für das selbständige Lernen nutzen und ob sie Zeit finden, individuelle Begleitungen durchzuführen.

3. *An welche Entwicklungsvoraussetzungen können die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe bezüglich des selbständigen Lernens in offenen Unterrichtssequenzen anknüpfen?*

Alle Kindergartenkinder bzw. Erst- und Zweitklässlerinnen und -klässler bringen Entwicklungsvoraussetzungen mit. Diese sind nicht auf dem gleichen Stand. Das Ziel ist es mit dieser Fragestellung 3. herauszufinden, worauf die Lehrpersonen die offenen Unterrichtssequenzen aufbauen und wie sie die Kinder unterstützen, um allfällige Ressourcen des selbständigen Lernens nutzen zu können.

4. Wie werden offene Unterrichtssequenzen von den Lehrpersonen organisiert, damit sich ihnen Gelegenheiten der Spiel- und Lernbegleitung ergeben? Wie sehen diese Spiel- und Lernbegleitungen konkret aus?

Viele Lehrpersonen setzen offenen Unterrichtssequenzen bewusst ein und machen sich diverse Überlegungen zur Organisation solcher Sequenzen. Das formulierte Unterziel 4 soll ermöglichen, diese Überlegungen festzuhalten und zu gruppieren, damit eine Übersicht über die verschiedenen Aspekte der Organisation entsteht.

5. Welche Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung gibt es?

Die Spiel- und Lernbegleitungen der Lehrpersonen finden in offenen Unterrichtssequenzen in ganz unterschiedlichen Bereichen statt. Es soll hier aufgeschlüsselt werden, in welchen Bereichen die Lehrperson Unterstützungen anbringt, wie lange diese dauern und wie viele verschiedene Kategorien der Spiel- und Lernbegleitungen in den einzelnen Unterrichtssequenzen berücksichtigt werden.

3 Theoretisches Verständnis und zentrale Begriffe

In der vorliegenden Forschungsarbeit wird grundsätzlich von einem konstruktivistischen Lernverständnis ausgegangen. Dieses Lernverständnis wird im Verlaufe der Arbeit teilweise erwähnt, soll aber nicht der Hauptgegenstand der Arbeit sein. In den Kapiteln 5, 6.3.3 und 6.4.4.2 folgen kurze Beschreibungen zu diesem Thema, welche der Komplexität des Konstruktivismus kaum gerecht werden, dies jedoch auch nicht zum Ziel haben. Eine vollständige Diskussion rund um den Konstruktivismus würde den Rahmen der Arbeit sprengen, zumal aufgrund der Fragestellung unterschiedliche Begriffe geklärt werden müssen und der Zusammenhang zwischen den einzelnen Themen aufgezeigt wird.

Innerhalb der vorliegenden Arbeit wird auf eine geschlechtergerechte Sprache geachtet, indem wo möglich neutrale Begriffe (Kind, Lernende) verwendet werden. Damit die Sprache abwechslungsreich gestaltet werden kann und nicht zu häufige Wortwiederholungen angewendet werden müssen, werden ab und zu sowohl die männliche wie auch die weibliche Form verwendet (Schülerinnen und Schüler). In wenigen Fällen wird lediglich die männliche

Formulierung genannt, wie etwa bei englischsprachigen Begriffen, bei denen es kein weibliches Pendant gibt (Coach).

In dieser Forschungsarbeit stehen folgende Begriffe im Zentrum, welche immer wieder verwendet werden: das *selbständige Lernen*, der *offene Unterricht* oder die *offenen Unterrichtssequenzen* sowie die *Spiel- und Lernbegleitung*. Die Begründungen für Wahl genau dieser Begriffe werden jeweils zu Beginn der betreffenden Kapitel gegeben.

4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Forschungsarbeit ist in die fünf Teile *I Einleitung*, *II Theoretische Grundlagen*, *III Methode*, *IV Ergebnisse* und *V Zusammenfassung und Diskussion* aufgliedert.

Teil *I Einleitung* beinhaltet die Begründung der Themenwahl (Kapitel 1), die Fragestellungen und Ziele der Arbeit (Kapitel 2), das theoretische Verständnis und die zentralen Begriffe (Kapitel 3) sowie den Aufbau der Arbeit (vgl. Kapitel 4).

Das erste Kapitel von *II Theoretischen Grundlagen*, Kapitel 5, beschäftigt sich mit dem selbständigen Lernen in Kindergarten und Unterstufe wobei einerseits der Begriff des selbständigen Lernens geklärt wird (Kapitel 5.1 sowie 5.2) und andererseits die Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder näher betrachtet werden (Kapitel 5.3). Dies anhand der Frage, ob im Kindergarten- und Unterstufenalter überhaupt schon selbständig gelernt werden kann. In Kapitel 5.4 wird ein Fazit dieses Kapitels 5 gezogen.

Im Kapitel 6 werden verschiedene Varianten der Förderung des selbständigen Lernens beschrieben. Dabei wird in Kapitel 6.1 auf indirekte und in Kapitel 6.2 auf direkte Fördermöglichkeiten eingegangen.

Das Kapitel 6.3 beschäftigt sich beispielhaft mit dem offenen Unterricht als indirekte Fördervariante. Hier wird darauf eingegangen, wie schwer die Definition bei diesem Begriff fällt (Kapitel 6.3.1), welche historischen Wurzeln beim offenen Unterrichts zu verzeichnen sind (Kapitel 6.3.2), was das gemeinsame Lernverständnis der verschiedenen Ausrichtungen ist (Kapitel 6.3.3), welche verschiedenen Formen der Öffnung es innerhalb des offenen Unterrichts gibt (Kapitel 6.3.4), welche Unterrichtsmethoden dazu gehören (Kapitel 6.3.5), wie der offene Unterricht mit dem selbständigen Lernen zusammenhängt (Kapitel 6.3.6) und schliesslich als Fazit, welche Definition für die vorliegende Forschungsarbeit verwendet wird (Kapitel 6.3.7).

In Kapitel 6.4 wird die Spiel- und Lernbegleitung als direkte Fördermöglichkeit des selbständigen Lernens aufgenommen. Hier werden die Begrifflichkeit (Kapitel 6.4.1), das Ziel und die Funktion der Spiel- und Lernbegleitung (Kapitel 6.4.2 und 6.4.3) sowie verschiedene

Modelle der Spiel- und Lernbegleitung (Kapitel 6.4.4) vorgestellt. In Kapitel 6.4.5 wird ein Fazit zur Spiel- und Lernbegleitung gezogen.

Als Abschluss des Theorieteils wird im Kapitel 7 der Zusammenhang zwischen der direkten und indirekten Förderung hergestellt, indem die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen thematisiert wird. Hier werden zuerst die in der Theorie befunden pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson beschrieben (Kapitel 7.1) und anschliessend verschiedene Forschungsergebnisse zur Rolle der Lehrperson präsentiert (Kapitel 7.2). Diese Forschungsergebnisse werden zum Schluss im Kapitel 7.2.6 als Fazit zusammengefasst.

Zu Beginn von *III Methode* stellt Kapitel 8 das Forschungsdesign sowie die Methode der Untersuchung dar. Im Teil *IV Ergebnisse* folgen in den Kapiteln 9 und 10 die Ergebnisse der wissenschaftlichen Untersuchung, welche nach der Einzeldarstellung der qualitativen und quantitativen Untersuchung in eine Typenbildung mündet (vgl. Kapitel 11). Schliesslich werden die Ergebnisse der theoretischen und empirischen Untersuchung in *V Zusammenfassung und Diskussion* zusammengefasst und diskutiert (Kapitel 12 und 13) um daraus in den Kapiteln 14 und 15 die Schlussfolgerungen abzuleiten.

II Theoretische Grundlagen

5 Selbständiges Lernen in Kindergarten und Unterstufe

Im Teil I *Einleitung* wurde geschildert, weshalb das selbständige Lernen in der heutigen Gesellschaft und in Bezug auf den Kindergarten und die Schule zunehmend wichtig wird. In diesem Kapitel wird der Begriff des selbständigen Lernens geklärt (Kapitel 5.1), indem die verschiedenen Elemente des selbständigen Lernens wie etwa die Metakognition und Lernstrategien (Kapitel 5.2) erklärt werden. In Kapitel 5.3 wird die Bedeutsamkeit des selbständigen Lernens für Kinder im Kindergarten und in der Unterstufe genauer umschrieben. Abschliessend wird in Kapitel 5.4 ein Fazit gezogen.

5.1 Definition

Das selbständige Lernen wird schon seit mehr als 30 Jahren in Unterrichtsforschung, Psychologie und Erziehungswissenschaften untersucht. Daraus entstanden verschiedene Blickwinkel und Ansätze, welche unterschiedliche Elemente des selbständigen Lernens beschreiben. Diese Elemente spiegeln sich in diversen Begriffen wider, welche für das selbständige Lernen verwendet werden. Die verwendeten Begriffe wie selbstgesteuertes, selbstreguliertes, selbstkontrolliertes, selbstorganisiertes, autonomes, autodidaktisches oder selbstbestimmtes Lernen vertreten eine ähnliche Auffassung in Bezug auf das Lernen. Weinert (1982) sieht im selbständigen Lernen eine Form, bei welcher der Lernende bzw. die Lernende "die wesentlichen Entscheidungen darüber trifft, ob, was, wann, wie und woraufhin er [bzw. sie, Anm. K. H.] lernt, gravierend und folgenreich beeinflussen kann" (Weinert 1982, p. 102, zit. n. Friedrich & Mandl 1997, p. 238).

Konzepte wie das selbstorganisierte, selbstbestimmte, autodidaktisches oder autonome Lernen gehen davon aus, dass die Lernenden über den Lerninhalt, die Lernziele, den Lernort und die soziale Form des Lernens selbst entscheiden und werden deshalb eher in der beruflichen Weiterbildung verwendet. Das selbstbestimmte Lernen steht in enger Verbindung mit den Begriffen Freiheit, Autonomie und Mündigkeit. Die Selbstbestimmung beinhaltet nicht nur die Mitbestimmung der Schülerinnen und Schülern in methodischen und organisatorischen Bereichen, sondern hier soll auch eine inhaltliche Mitbestimmung stattfinden. Sind nur die beiden ersten Bereiche gegeben, kann von einer Öffnung des Unterrichts gesprochen werden (vgl. Kapitel 6.3). Sind sowohl die methodische, organisatorische und inhaltliche Mitbestimmung gewährleistet, ist der offene und selbstbestimmte Unterricht erreicht (vgl. Bohl 2010, p. 17 f.)

Die Begriffe Selbstregulation, Selbstkontrolle und Selbststeuerung betonen eher das kontrollierende und regulative Element. Es wird also differenziert zwischen dem *Was?*, dem

Woraufhin?, dem *Wie?* und dem *Wann?*. Diese Fragen können mithilfe so genannter metakognitiver Fähigkeiten und Fertigkeiten beantwortet werden (vgl. Friedrich & Mandl 1997, p. 239 f.). Die Selbststeuerung ist ein Begriff, der seit Mitte der 1990-er -Jahre oft verwendet wird und aus dem amerikanischen *self-directed learning* übernommen wurde. Dabei attestiert der Begriff *steuern* dem Lernen eine gewisse Regulierbarkeit. Lernen ereignet sich jedoch auch unbewusst und ungesteuert. D. h. auch wer sein Lernen nicht selbst steuert, lernt (vgl. Siebert 2001, p. 25 ff.).

Im Wesentlichen lassen sich aus diesen Beschreibungen zwei Ausrichtungen des selbständigen Lernens erkennen: Einerseits eine Ausrichtung, welche auf die *Selbstbestimmung* der Lernenden fokussiert, andererseits eine Ausrichtung, welche die *Selbststeuerung* der Lernenden betont.

In der vorliegenden Arbeit wird der Begriff *selbständiges Lernen* verwendet, weil er wie Strzebkowski (2001) beschreibt, "die Ganzheitlichkeit der Betrachtung selbständiger Lernprozesse mit allen dazugehörigen Elementen und Folgen" (Strzebkowski 2001, p. 47) umfasst. Dabei werden genau die beiden oben beschriebenen Ausrichtungen im Folgenden näher betrachtet. Für die Ausrichtung der Mitbestimmung wird der Begriff *Selbstbestimmung* verwendet. Die zweite Ausrichtung wird mit dem Begriff *Selbststeuerung* umschrieben, wobei in diesem Kontext nachfolgend vor allem auf die *Metakognition* fokussiert wird.

5.2 Elemente des selbständigen Lernens

Ein wesentliches Ziel in der Grundschule ist es, Schülerinnen und Schüler zu befähigen, das Lernen selbst in die Hand zu nehmen, selbständig Ziele zu setzen und diese dann auch zu lösen (vgl. Hellmich & Wernke 2006, p. 33 ff.).

Ein vollkommen selbständiges Lernen gibt es nicht, denn jedes Lernen hat fremdgesteuerte Elemente, sei es mittels eines Gegenstandes (z. B. Buch, Computer) oder einer Person (z. B. Lehrperson, Eltern). So bewegt sich das selbständige Lernen auf einem Kontinuum zwischen den Extremen *völliges Unvermögen, das eigene Lernen zu steuern* und *Fähigkeit, die Steuerung ohne jegliche externe Hilfe zu übernehmen* (vgl. Simons 1992, p. 251; Strzebkowski 2001, p. 47 f.).

Auch Goetze et al. (1990) erkennen die Schwierigkeit, von *reinem* selbständigen Lernen zu sprechen. Gemäss ihnen heisst selbständig lernen: "selbst über Ziele, Inhalte, Methoden, Rhythmus, Medien bestimmen, also den Lernprozess weitgehend [weitestgehend, Anm. K. H.] selbst steuern" (Goetze et al. 1990, p. 7).

Das Wort *weitgehend* zeigt wiederum, dass es ein vollkommen selbständiges Lernen nicht gibt, was Landholt (1994) ebenso erwähnt (vgl. Landholt 1994, p. 35).

Einige Autorinnen und Autoren stellen dar, welche Elemente das selbständige Lernen umfasst.

Bohl (2006) beschreibt dies folgendermassen:

"Eine Schülerin [und ein Schüler, Anm. K. H.], die [der, Anm. K. H.] selbständig lernen kann, ist in der Lage, sich selbst Ziele zu setzen, zur Zielerreichung angemessene Verfahren auszuwählen und anzuwenden und diese im Laufe des Prozesses zu überprüfen und gegebenenfalls zu verändern. Die Schülerin [bzw. der Schüler, Anm. K. H.] hält auch einen längeren Arbeitsprozess konzentriert durch, sie [bzw. er, Anm. K. H.] ist in der Lage zu kooperieren und gegebenenfalls aktiv und gezielt Beratung aufzusuchen. Es bedarf also kognitiver, strategischer, reflexiver, methodischer und sozialer Kompetenzen" (Bohl 2006, p. 17).

Bohl (2006) verdeutlicht damit, dass *selbständiges Lernen* verschiedene Kompetenzen bedingt und daher der Anspruch des selbständigen Lernens ein hoher ist. Auch Gudjons (2006) formuliert Elemente des selbständigen Lernens, welche sich grösstenteils mit denjenigen von Bohl (2006) decken:

- Lernende setzen sich selbständig Ziele,
- sie wählen dem Inhalt und dem Ziel angemessene Strategien und Techniken aus und setzen sie auch ein,
- sie erhalten die Motivation aufrecht,
- sie bewerten die Zielerreichung während und nach dem Abschluss des Lernprozesses
- und sie korrigieren – wenn notwendig – die Lernstrategie (vgl. Gudjons 2006, p. 17 f.).

Strzebkowski (2001) fasst, basierend auf Nenber (1978), Konrad und Traub (1999) und Severing (1996), folgende Elemente zusammen, welche Lernende selbst bestimmen müssen, wenn von selbständigem Lernen gesprochen werden soll: Ziele des Lernprozesses, Lerninhalte, Operationen und Strategien beim Wissenserwerb, Ziel orientierte Kontrollprozesse, Lernmedien, Zeit, Ort, Manipulierbarkeits-/Offenheitsgrad der Lernumwelt, Lernpartner bzw. Lernpartnerin (vgl. Strzebkowski 2001, p. 47 ff.).

Konrad und Bernhart (2007) fokussieren eher auf den Lernenden und beschreiben verschiedene Phasen, welche Lernende innerhalb ihres Lernens durchlaufen:

1. Das eigene Lernen vorbereiten (Ziele festlegen, Planung, Selbstmotivierung),
2. die notwendigen Lernschritte ausführen (Lernstrategien und Lernaktivitäten),
3. das Lernen selbst regulieren (überwachen, testen, hinterfragen, revidieren und bewerten),
4. sich selbst Feedback geben,

5. Konzentration und Motivation aufrechterhalten (vgl. Konrad & Bernhart 2007, p. 1 ff.).

Die verschiedenen Beschreibungen der Elemente des selbständigen Lernens zeigen, dass auf der einen Seite der gesamte Lernprozess im Blick gehalten wird (Ziele setzen, geeignete Strategien auswählen und kontrollieren sowie überprüfen). Auf der anderen Seite geht es auch darum, was die Schülerinnen und Schüler während ihres Lernens selbst bestimmen dürfen (Lerninhalt, Medien, Lernpartner bzw. Lernpartnerin, Beratung). Es sind also auch hier die zwei Ausrichtungen der Selbstbestimmung und der Selbststeuerung zu finden.

Die Rahmenbedingungen der Schule bringen es mit sich, dass nicht von einer völligen Selbstbestimmung und Selbststeuerung der Lernenden ausgegangen werden kann. So sind beispielsweise bestimmte Lernziele oder Lerninhalte vom Lehrplan vorgegeben. Auch die Organisation der institutionellen Lernphasen (z. B. Stundenplan und Unterrichtszeiten) steht fest. Ebenso ist der Lernort nur bedingt wählbar und bei einigen Aufgaben gibt es teilweise sehr genaue Vorgaben, wie diese zu lösen sind.

Dennoch können einzelne dieser Elemente in selbständigen Spiel- und Lernphasen (z. B. während des offenen Unterrichts) von den Lernenden selbst bestimmt werden. Welcher Grad die Selbständigkeit aufweist, ist abhängig von der fremdsteuernden Instanz (z. B. der Lehrperson) und wie viele selbständige Elemente sie beim Lernen zulässt.

Die Idee der Selbstbestimmung wird im Kapitel 6.3 nochmals aufgenommen, im Kapitel 5.2.1 wird auf die Selbststeuerung eingegangen.

Die Selbststeuerung (Ziele setzen, geeignete Strategien auswählen und kontrollieren sowie überprüfen) korrespondiert stark mit der Metakognition und mit bestimmten Lernstrategien, weshalb diese nun im Folgenden näher beschrieben werden.

5.2.1 Metakognition

Den Begriff *Metakognition* zu definieren fällt schwer. Bereits Brown (1987) warnte: "(...) metacognition is not only a monster of obscure parentage, but a many headed monster at that" (Brown 1978, p. 105).

Oftmals wird Metakognition als das "Denken über das Denken" (Kaiser & Kaiser 1999, p. 13 f.) beschrieben. Diese einfache Umschreibung des Begriffs greift jedoch angesichts der Komplexität der darin enthaltenen Prozesse zu kurz. Auch wenn der Begriff schon länger existiert, wird bis heute darüber diskutiert, was genau mit Metakognition gemeint ist. Die Hauptschwierigkeit dabei ist es, die verschiedenen Begriffe, welche ein ähnliches Phänomen umschreiben, voneinander abzugrenzen. In der Literatur wird die Metakognition teilweise im Zusammenhang mit Selbstregulation, exekutiver Kontrolle oder Selbststeuerung erwähnt. Wie weiter oben bereits ausgeführt stammen diese Begriffe aus unterschiedlichen

Forschungsrichtungen und werden zum Teil synonym und zum Teil nur für gewisse Elemente des selbständigen Lernens verwendet. Obwohl es Unterschiede bezüglich der einzelnen Definitionen gibt, betonen alle Konzepte die Rolle von exekutiven Prozessen beim Überblick und bei der Steuerung von kognitiven Prozessen (vgl. Livingston 2003, p. 2 f.).

In der Literatur wird Metakognition oftmals mit den Begriffen *metakognitives Wissen* oder *metakognitives Gedächtnis* gleich gesetzt. Es besteht ein Konsens darüber, dass der Wissensbereich aus dem deklarativen metakognitiven Wissen (auch deklaratives Metagedächtnis) und dem prozeduralen metakognitiven Wissen (auch prozedurales Metagedächtnis) besteht.

Flavell (1979) ist einer der ersten, der sich mit dem Begriff *Metakognition* intensiv auseinandersetzt. Er unterscheidet genau diese zwei Komponenten:

- Metakognitives Wissen (deklaratives Metagedächtnis): beinhaltet Wissen über Personenvariablen (intra- und interpersonales sowie allgemein-personenbezogenes Wissen), Aufgabenvariablen und Strategievvariablen. Das intrapersonale Wissen umfasst das Wissen über das eigene Denken und über das eigene Gedächtnis, das interpersonale Wissen ist das Ergebnis aus den Kenntnissen, welche andere Menschen formulieren und das allgemeine personenbezogene Wissen ist die Generalisierung des intra- und interpersonalen Wissens. Das Wissen in Bezug auf die Aufgabenvariablen beurteilt einerseits die Beschaffenheit der Informationen und andererseits die Anforderungen, welche zu erfüllen sind. Mit dem Strategiewissen wird die Eignung des Lösungsweges und der verschiedenen Lösungsmöglichkeiten im Zusammenhang mit geeigneten Strategien bewertet.
- Metakognitive Steuerung und Kontrolle (prozedurales Metagedächtnis, bzw. exekutives Wissen): Hier ist die Benutzung von metakognitiven Strategien und metakognitiver Steuerung gemeint. Bei der metakognitiven Steuerung geht es um die Prozesse der Planung, Regulierung und Bewertung. Die Kontrollprozesse beurteilen, wie weit eine Aufgabe bereits bearbeitet wurde. Die Kontrolle ist getragen vom Zusammenspiel des metakognitiven Wissens, der metakognitiven Erfahrung, der eingesetzten Strategie und dem Umgang mit den besonderen Anforderungen der Aufgabe (vgl. Flavell 1979, p. 609 ff.; siehe auch Kaiser & Kaiser 1999, p. 25 ff.; Livingston 2003, p. 2 f.).

Die beiden Komponenten *metakognitives Wissen* sowie *metakognitive Steuerung und Kontrolle* werden von verschiedenen Autorinnen und Autoren verwendet und weiterentwickelt (vgl. Seel 2000, p. 220 ff.; Strzebkowski 2001, p. 67 f.).

In einigen Ansätzen, wie z. B. von Paris, Byrnes und Paris (2009), wird als weitere Komponente das *konditionale Metagedächtnis* genannt (vgl. Paris, Byrnes & Paris 2009, p. 273 f.; siehe auch Strzebkowski 2001, p. 67 f.). In diesem Gedächtnis sind die Informationen darüber enthalten, wann und warum ein bestimmter Strategeeinsatz effektiv ist. Dieser Bereich kann jedoch auch dem deklarativen Metagedächtnis bzw. dem metakognitiven Wissen zugeordnet werden.

Ein integratives Klassifikationsschema der Metakognition wird im deutschsprachigen Raum von Hasselhorn (1992) dargelegt. Er differenziert zwischen den Wissenskomponenten *systemisches Wissen* und *epistemisches Wissen*. Beim systemischen Wissen geht es um Gesetzmässigkeiten und Einflussfaktoren sowie Stärken und Schwächen der eigenen kognitiven Funktionen. Hierzu gehört das Wissen über die eigenen kognitiven Systeme, über die Lernanforderungen und über Strategien. Das epistemische Wissen umfasst das Bewusstsein über das eigene Wissen, über Wissenslücken, über Erwerbs- und Verwendungsmöglichkeiten des Wissens sowie die Kenntnisse der eigenen kognitiven Verfassung und Lernbereitschaft. Die Steuerungs- und Kontrollkomponenten werden von Hasselhorn (1992) als *exekutive Prozesse* beschrieben. Hierzu gehören Planungs-, Überwachungs- und Steuerungsstrategien. Zudem fügt Hasselhorn (1992) noch zwei weitere Kategorien an: Die Sensitivität für die Möglichkeiten kognitiver Aktivitäten (Erfahrung und Intuition) sowie die metakognitive Erfahrungen bezüglich der eigenen kognitiven Aktivität (bewusste kognitive und affektive Zustände) (vgl. Hasselhorn 1992, p. 42 f.; siehe auch Strzebkowski 2001, p. 64 f.). Hier wird ersichtlich, dass das epistemische und systemische Wissen die Komponente des metakognitiven Wissens weiter ausdifferenziert und Hasselhorn (1992) zudem emotionale und affektive Komponenten des Lernens hinzufügt.

In den verschiedenen Definitionen der metakognitiven Regulation besteht Einigkeit darüber, dass die Metakognition Steuerungs- und Kontrollprozesse beinhaltet. Der Begriff wurde vor allem von Brown (1978) geprägt, welche die Steuerungs- und Kontrollprozesse noch weiter aufschlüsselt. Sie unterscheidet drei Tätigkeiten, die für die Steuerung und Überwachung des Lernens grosse Relevanz aufweisen und zudem eine zeitliche Komponente enthalten:

- Planungsaktivitäten: Aktivitäten vor dem Bearbeiten der Aufgabe (Vorhersage von Ergebnissen, Entwerfen von Strategien und Durchspielen unterschiedlicher Möglichkeiten von Versuch und Irrtum)
- Überwachungsaktivitäten: Aktivitäten während des Lernens (Steuerung, Prüfung, Abänderung und Neuplanung der Lernstrategien)

- Ergebnisüberprüfung: Überprüfung der Ergebnisse der Strategieanwendung nach Effizienz- und Effektivitätskriterien (vgl. Brown, 1978, S. 77 ff.).

Die Steuerung des Lernens ist ein zirkulärer Prozess, d. h. während der Überwachungsaktivitäten kann der Lernende bzw. die Lernende z. B. in die Phase der Planungsaktivitäten zurückfallen (vgl. Brown, 1978, S. 77 ff.).

Mit diesen drei Aktivitäten werden wesentliche Elemente formuliert, welche in Bezug auf das selbständige Lernen vorhanden sein müssen. Kinder der Vorschulstufe und Primarunterstufe zeigen schon erste Ansätze dieser Aktivitäten (z. B. den spontanen Strategieeinsatz bei Problemlösungen, vgl. Kapitel 5.3.2). Die Förderung der einzelnen Komponenten ist eine gute Voraussetzung für die Weiterentwicklung des selbständigen Lernens.

Friedrich und Mandl (2006) bezeichnen die Planung, Überwachung und Bewertung von Lernhandlungen als metakognitive Lernstrategien, wobei sie das Wissen und das Handeln dieser drei Elemente unterscheiden. Das Wissen darüber, wie ein Lernprozess geplant, überwacht und bewertet werden kann, nennen die Autoren *Metakognition*. Das tatsächliche Handeln innerhalb dieser drei Elemente (z. B. einen Plan schreiben, den Lernprozess überwachen und eine andere Lernstrategie einsetzen sowie das Lernergebnis bewerten) werden von Friedrich und Mandl (2006) im Begriff *Selbstkontrollstrategien* zusammengefasst. Durch das Planen, Überwachen und Bewerten wird der Einsatz von Lernstrategien, z. B. von kognitiven Lernstrategien (wiederholen, organisieren, elaborieren etc. von Lernmaterial) geregelt. Die metakognitiven Lernstrategien sind in dieser Konzeption also den anderen Lernstrategien und somit auch den kognitiven Lernstrategien übergeordnet. *Meta-meta-Kognition*, ist der Begriff, den Friedrich und Mandl hierfür verwenden. Wird die Planung, Überwachung und Bewertung reflektiert, dann geschieht dies also auf einer Ebene *über* der metakognitiven Ebene (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 152 ff.).

Die einzelnen Komponenten *Planen*, *Überwachen* und *Bewerten* werden nun nachfolgend konkret auf die Schule bezogen formuliert:

- Planen: Zu Beginn einer Aufgabe, muss der Lernprozess geplant werden. Die Lernenden setzen fest, welches Ziel angestrebt und erreicht werden soll. Dabei kann zusätzlich zwischen Planungszielen (primäre Ziele) und Effizienzzielen (sekundäre Ziele) unterschieden werden. Nebst der Zielsetzung wird in dieser Phase entschieden, welche Lernstrategien zur Erreichung des gesetzten Ziels angewendet werden (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 154 f.).

- Überwachen: In dieser Phase wird der Lernprozess überwacht. Dazu gehört, die zu bearbeitende Aufgabe zu identifizieren, die Weiterentwicklung zu beobachten und zu bewerten sowie vorherzusagen, welches Ergebnis erzielt wird, wenn der Arbeitsprozess so wie bisher fortschreitet. Nach Schreiber (1998) findet hier eine Selbstbeobachtung und Selbsteinschätzung statt. Bei der Selbstbeobachtung wird das aktuelle Vorgehen wertfrei erfasst, bei der Selbsteinschätzung der Ist- und Soll-Zustand verglichen. Hier wird auch beurteilt, ob die eingesetzten Lernstrategien helfen, das Ziel zu erreichen (vgl. Schreiber 1998, p. 39 ff.).
- Bewerten: Die Bewertung findet zum Schluss des Lernprozesses statt. Dabei wird beurteilt, ob die Ergebnisse mit den gesetzten Zielen übereinstimmen. Der Lernprozess wird nun reflektiert: Waren die ausgewählten Lernstrategien hilfreich? Mussten weitere Lernstrategien eingesetzt werden? Wurde das Ziel innerhalb des Zeitplans erreicht? Eine derartige Reflexion hilft, das nächste Mal einen ähnlichen Lernprozess noch effizienter zu gestalten. Diese Phase der Bewertung hat einen grossen Einfluss auf die Motivation: Erfolgreich gelöste Aufgaben können die Selbstwirksamkeitsüberzeugung² steigern, was zu einer erhöhten Anstrengungsbereitschaft bei ähnlichen Lernaufgaben führt (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 154 f.).

Metakognitive Strategien überwachen und steuern also die ablaufenden kognitiven Aktivitäten. Somit ist die Metakognition eine kognitive Aktivität höherer Ordnung, gleichermassen die Kognition über Kognitionen oder das Wissen über das Wissen (vgl. Strzebkowski 2001, p. 68 ff.).

Im Vergleich zum metakognitiven Wissen wird die metakognitive Steuerung und Kontrolle als prozessbezogen beschrieben. Pintrich, Baxter und Wolters (2000) unterscheiden vier Typen von metakognitiver Steuerung und Kontrolle:

- Typ 1: *Task Difficulty oder Ease of Learning Judgments*; Beurteilung der Aufgabenschwierigkeit.
- Typ 2: *Feeling of Knowing*; das Gefühl etwas zu wissen, ohne es im Moment abrufen zu können.
- Typ 3: *Confidence Judgments*; das Vertrauen in die Richtigkeit bzw. Korrektheit bestimmter abgerufener Lerninhalte.

² Selbstwirksamkeitsüberzeugung bedeutet: "Subjektive Gewissheit, neue oder schwierige Anforderungssituationen aufgrund eigener Kompetenzen bewältigen zu können" (Schwarzer & Jerusalem 2002, p. 35).

- Typ 4: *Judgement of Learning oder Comprehension Monitoring*; Gewähr sein darüber, dass bestimmte Inhalte noch nicht verstanden sind.

(vgl. Pintrich, Baxter & Wolters 2000, p. 47 ff., zit. n. Tiaden 2006, p. 54).

Nebst den kognitiven steuert die Metakognition die emotionalen und motivationalen Zustände. Diese Komponenten werden in bestimmten Modellen des Metagedächtnisses, so z. B. bei Borkowski, Milstead und Hale, unter dem *generellen Strategiewissen* zusammengefasst (vgl. Borkowski, Milsteac & Hale 1988, zit. n. Strzebkowski 2001, p. 68 f.). Oft werden mit Hilfe dieser Erweiterung auch die Begriffe *selbstgesteuertes Lernen* und *Metakognition* unterschieden, indem das Konzept des selbstgesteuerten Lernens weiter gefasst wird und emotionalen sowie motivationalen Komponenten beinhaltet, wobei die Metakognition nur für die kognitiven Komponenten zuständig ist (vgl. Tiaden 2006, p. 46).

Metakognitives Wissen ist eine grundsätzliche Voraussetzung für das selbständige Lernen und für die Nutzung von Lernstrategien. Dabei steigt die Bedeutung der Metakognition mit wachsender Komplexität der Aufgabe und mit der Zunahme des Alters. Ausserdem scheint es so zu sein, dass metakognitive Fähigkeiten die Leistung der Lernenden steigern.

Aus der Forschung von Tusch, Hussy und Fritz (2002) ist bekannt, dass Kinder mit Lernschwierigkeiten dazu neigen:

- " - Aufgabenbearbeitungen spontan, ohne vorherige Planung in Angriff zu nehmen,
- das eigene Vorgehen nicht zu überprüfen und abschliessend zu kontrollieren,
- weniger Zeit zur Lösung einer Aufgabe zu verwenden, bzw. die zur Verfügung stehende Zeit nicht adäquat einzuteilen,
- seltener regelhafte Strategien/Vorgehensweisen zu wählen,
- eher unproduktive, weniger effiziente Strategien anzuwenden.
- Sie wissen wenig über Strategien und können den Schwierigkeitsgrad der Aufgabe, die bearbeitet werden sollen nicht richtig einschätzen.
- Sie passen ihre Anstrengungen nicht an die Aufgaben an, d. h. steigern sie nicht, wenn die Aufgaben schwieriger werden" (Tusch, Hussy & Fritz 2002, p. 177).

Im Gegensatz dazu verfügen erfolgreiche Lernende nicht nur über ein gut organisiertes Fachwissen, sondern sind auch in folgenden Bereichen kompetent:

- " - Ziele setzen.
- Wissen über Lernstrategien und deren Anwendungsbedingungen.
- Planen, Steuern und Kontrollieren des Einsatzes von Lernstrategien.
- Verwenden verschiedener Lernmedien und Hilfsmittel.

- Reflexion eigener Stärken und Schwächen beim Lernen.
- Lernen von und mit anderen" (Guldimann & Lauth 2004, p. 177).

Aus diesen Aufzählungen werden wiederum die Komponenten der Metakognition ersichtlich, wobei zweimal das Anwenden von Lernstrategien bzw. Strategien erwähnt wird. Im folgenden Kapitel 5.2.2 wird auf die Lernstrategien näher eingegangen.

5.2.2 Lernstrategien

Lernstrategien nehmen eine wichtige Rolle ein bei der metakognitiven Steuerung und Kontrolle. So fließen sie etwa bei der Planung und Überwachung von Lernprozessen automatisch mit ein.

Lernstrategien sind "Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktivieren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern" (Friedrich & Mandl 2006, p. 1).

Der Begriff *Strategie* stammt aus dem Griechischen und bedeutet gemäss Mayers Lexikon (1993, zit. n. Strzebkowski 2001, p. 65) "(...) die Kunst der Kriegsführung; allg. der Entwurf und die Durchführung eines Gesamtkonzepts, nach dem der Handelnde (...) ein bestimmtes Ziel zu erreichen sucht." Der Aspekt der Kriegsführung ist für den Begriff *Lernstrategie* ohne Bedeutung. Der zweite Teil der Definition jedoch weist darauf hin, dass der Handelnde mit Hilfe eines Planes sein Ziel zu erreichen gedenkt.

Es scheint wichtig, die Begriffe *Lerntechniken* und *Lernstrategien* voneinander zu trennen. Lernstrategien sind hierarchiehöhere und komplexere Prozesse bzw. Handlungen. Lerntechniken hingegen sind Teilhandlungen dieser Prozesse und werden je nach Aufgabe im Rahmen der jeweiligen Strategie genutzt. Uneinigkeit besteht darüber, welcher Grad der Bewusstheit nötig ist, damit man wirklich von lernstrategischem Handeln sprechen kann.

Artelt (2000) kommt nach breiter Analyse dieses Problems zur Schlussfolgerung, dass auch teilbewusste Handlungen zu den Lernstrategien zählen, da die Strategien häufig zunächst bewusst angewendet werden, aber mit der Zeit eine gewisse Automatisierung erfahren. Mithilfe der Lernstrategie soll der Lernprozess effektiver und effizienter werden. Zur Effizienz des Lernprozesses gehören kontrollierende und regulative Aktivitäten wie beispielsweise Strategien zur Motivation, Aufmerksamkeit, Zeit und Emotion (vgl. Artelt 2000, p. 30).

5.2.2.1 Klassifizierung von Lernstrategien

Lernstrategien können unterschiedlich klassifiziert werden. Dansereau (1985) unterscheidet zwei Strategietypen: Primär- und Sekundärstrategien. Primärstrategien betreffen kognitive Prozesse der Informationsverarbeitung, Sekundärstrategien – teilweise auch Stützstrategien

genannt – beinhalten nicht-kognitive Prozesse, welche dazu dienen, das Lernen zu erleichtern, indem eine geeignete Situation oder ein geeigneter Zustand geschaffen wird. Dazu gehören beispielsweise Strategien der Aufmerksamkeitskontrolle oder der Gestaltung von Lernumgebungen (vgl. Dansereau 1985, p. 219 ff.).

Friedrich und Mandl (1992) unterteilen Lernstrategien in allgemeine und spezifische. Allgemeine Lernstrategien lassen sich in unterschiedlichen Lernsituationen anwenden (vgl. Friedrich & Mandl 1992, p. 10 f.). Gemäss Klauer (1988) sind dies Lernstrategien, welche bei jedem Lernprozess benötigt werden, um das Lernen zu starten und aufrecht zu erhalten. Auf dieser Grundlage können anschliessend spezifische Lernstrategien eingesetzt werden (vgl. Klauer 1988, p. 13ff.). Neben den Sekundärstrategien sind darunter auch Kontrollstrategien und selbstregulative Lernstrategien gemeint. Spezifische Lernstrategien lassen sich nur in bestimmten Lernsituationen anwenden (vgl. Friedrich & Mandl 1992, p. 10 f.; siehe auch Strzebkowski 2001, p. 70f.; Tiaden 2006, p. 41 f.).

Leutner und Leopold (2003) unterscheiden untergeordnete und übergeordnete Lernstrategien. Untergeordnete Strategien beschreiben das *Was* der Regulation. Hierzu gehören beispielsweise Strategien um die Motivation aufrecht zu erhalten, Informationsverarbeitungsstrategien, Strategien zur Anwendung und zum Transfer. Demgegenüber legen übergeordnete Strategien das *Wie* der Regulation fest und werden auch als metakognitive Lernstrategien bezeichnet. Hierzu gehört, sich selbst Ziele zu setzen, sich selbst zu beobachten, sich selbst einzuschätzen und auf diese Beobachtung bzw. Einschätzung zu reagieren (vgl. Leutner & Leopold 2003, p. 60 ff.).

Eine weitere Klassifikation wird mit den Begriffen Tiefen- und Oberflächenstrategien getroffen. Diese Unterscheidung konzentriert sich auf die kognitive Verarbeitung von Informationen. Beim Einsatz einer Tiefenstrategie geht es darum, dass Lernende bewusst versuchen, Informationen zu verstehen. Die Oberflächenstrategie ist eine Art Auseinandersetzen, das ohne semantische Verarbeitung auskommt. D. h. es gibt keine semantischen Verknüpfungen zu anderen Begriffen (vgl. Strzebkowski 2001, p. 70 ff.; Tiaden 2006, p. 41 ff.).

5.2.2.2 Typisierung von Lernstrategien

Nebst der Klassifizierung von Lernstrategien wird versucht, die Lernstrategien in verschiedene Typen einzuteilen. Die Klassifizierung beschreibt grob die Ausrichtung der Lernstrategien. Bei der Typisierung wird versucht, die Lernstrategien gemäss ihrer verschiedenen Funktionen einzuteilen.

Vorab sei gesagt, dass die Einteilung der verschiedenen Lernstrategien in Strategiegruppen nicht absolut ist, es je nach Forschungsgruppe bzw. Autorinnen und Autoren verschiedene Einteilungen gibt und auch Überlappungen innerhalb der Gruppen existieren. Die am meisten beachtete Typisierung stammt von Friedrich und Mandl (2006). Sie haben eine Typisierung nach kognitiven Strategien, Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien, Motivations- und Emotionsstrategien, Strategien für das kooperative Lernen, Strategien zur Nutzung von Ressourcen, bereichsübergreifende und bereichsspezifische Strategien erstellt. Diese Typisierung wird im Folgenden detailliert beschrieben.

Kognitive Strategien

- Elaborationsstrategien: Strategien, welche das Verstehen und das Behalten von Informationen thematisieren, wie etwa Vorwissen aktivieren, Notizen machen, Vorstellungsbilder, Mnemotechniken, Wiederholungsstrategien etc.
- Organisationsstrategien: Diese Strategien zielen darauf ab, neues Wissen zu organisieren und zu strukturieren. Dabei werden durch Zusammenfassen von Texten (Reduktion), Wissensschemata, Lernstrategien der externen Visualisierung (Mind Map etc.) die Verknüpfungen zwischen dem Wissen herausgearbeitet.
- Bei Wissensnutzungsstrategien wird versucht, bereits vorhandenes Wissen zu nutzen, damit dieses aktuell bleibt und nicht vergessen wird. Deshalb ist es innerhalb des Unterrichts wichtig, dem Transfer angemessene Verarbeitungsstrategien anzuregen, wie etwa: das Lösen von Problemen, das Schreiben von Texten sowie das Argumentieren und Diskutieren im sozialen Kontext (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 1 ff.).

Selbstkontroll- und Selbstregulationsstrategien

Diese Gruppe von Strategien dient der Situations- und Aufgaben angemessenen Steuerung der Lernprozesse, insbesondere der Planung, Überwachung, Bewertung und Regulation. Diese Strategien werden von anderen Autorinnen und Autoren auch *metakognitive Strategien* genannt (vgl. Strzebkowski 2001, p. 66; Tiaden 2006, p. 44 ff.).

Motivations- und Emotionsstrategien

Ob kognitive und metakognitive Lernstrategien eingesetzt werden, hängt wesentlich von den motivationalen Bedingungen innerhalb der Situation ab. Diese können von den Lernenden selbst (intrinsische Motivation) oder auch aus der Lernumgebung (extrinsische Motivation) erfolgen (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 1 ff.).

Strategien für das kooperative Lernen

Oft wird nicht allein gelernt. Viele Aufgaben müssen auch in Lernpartnerschaften bzw. Gruppen gelöst werden. Solche Lernsituationen können sich positiv auf die Motivation auswirken. Zur Förderung des kooperativen Lernen eignen sich: das individuelle Generieren von Elaborationen, das gegenseitige Erklären sowie das Lernen am Modell (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 1 ff.).

Strategien zur Nutzung von Ressourcen

Beim Lernen spielt die Umgebung eine wichtige Rolle. Damit ist gemeint: Erstellen von Zeitplänen, Rückzug an störungsfreie Orte, externe Speicher in Form von Notizen etc. Diese Strategien können mehr oder weniger geschickt und zielführend realisiert werden (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 9).

Bereichsübergreifende und bereichsspezifische Strategien

Bereichsübergreifende Strategien lassen sich auf alle Lernsituationen übertragen, während bereichsspezifische Strategien in Zusammenhang mit einem bestimmten Fach stehen. Im vorliegenden Projekt werden die bereichsübergreifenden Strategien untersucht. Bereichsspezifische Strategien werden in der Literatur diverser Fachdidaktiken abgehandelt (vgl. Friedrich & Mandl 2006, p. 1 ff.).

5.2.2.3 Integrierende Darstellungen der Lernstrategien

Einige Autorinnen und Autoren versuchen, die Klassifizierung der Lernstrategien und die verschiedenen Typen miteinander zu kombinieren.

So z. B. Strzebkowski (2001), der beide Herangehensweisen integriert und die verschiedenen Typen der Lernstrategien in Primärstrategien und Stützstrategien (Sekundärstrategien) einteilt:

Primärstrategien

- Memorierungs-/ Wiederholungsstrategien: z. B. aktives Wiederholen und Hersagen
- Abrufstrategien: z. B. systematisches Abrufen durch Fragen
- Mnemotechniken: z. B. bilden von Reimen, Sprüchen und Eselsbrücken
- Elaborationsstrategien: z. B. aktivieren des Vorwissens, Beziehungen herstellen
- Transformationsstrategien: z. B. Mind Map, semantische Netzwerke
- Reduktiv-organisierende Strategien: z. B. reduzieren der Informationsmenge auf einzelne Begriffe
- Lesestrategien: z. B. Textmarkierungen

Stützstrategien

- Emotional-motivationale Stützstrategien: z. B. Selbstmotivierungstechniken
- Organisierend-kontrollierende Stützstrategien: z. B. To-do-Listen, Zeitplanung
- Strategien metakognitiver Kontrolle: z. B. Planung, Überwachung, Regulation und Kontrolle (vgl. Strzebkowski 2001, p. 71 ff.).

Die Aufzählung von Strzebkowski (2001) zeigt, dass hier teilweise wiederum auf eine andere Typisierung von Lernstrategien abgestützt wurde. Einige Strategien kommen nicht vor, wie etwa die bereichsübergreifenden und bereichsspezifischen Strategien. Dies ist für die Diskussion rund um die Lernstrategien typisch. Von einer einheitlichen Begrifflichkeit kann kaum ausgegangen werden, auch wenn sich die Beschreibung der verschiedenen Klassifikationen und Typen überschneiden.

Strzebkowski (2001) hat seine Ansicht zu den verschiedenen Klassifikationen und Typen von Lernstrategien in einer Grafik zusammengefasst und nennt diese Einteilung *Strategie-Kategorien*:

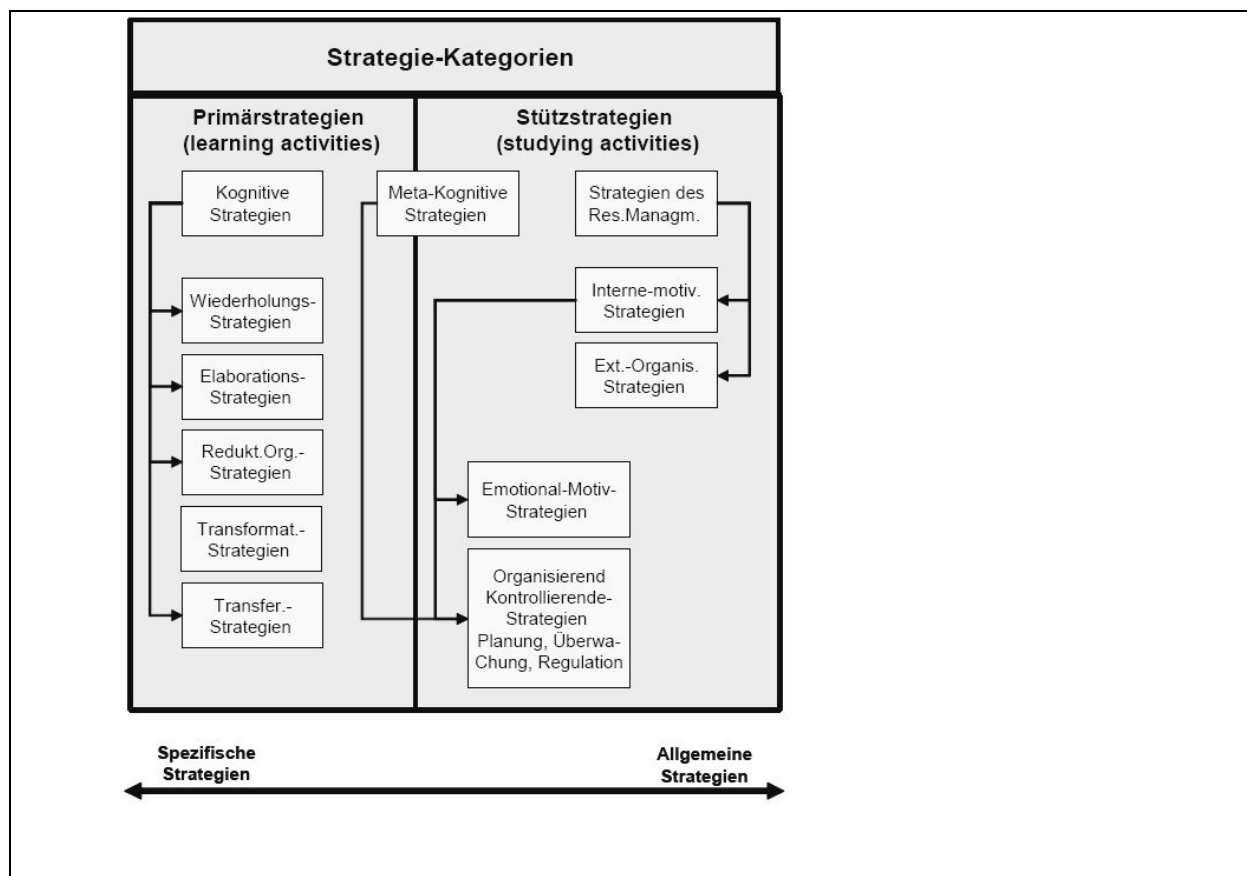


Abbildung 1: Strategie-Kategorien (Strzebkowski 2001, p. 74)

Die in Abbildung 1 dargestellte Grafik nimmt die Differenzierung nach bereichsspezifischen und bereichsübergreifenden Strategien nicht explizit auf. Allerdings sind die spezifischen und

allgemeinen Strategien mit dem Pfeil unterhalb der Grafik verzeichnet. Es ist zu vermuten, dass die bereichsspezifischen und bereichsübergreifenden sowie auch die übergeordneten und untergeordneten Strategien darin enthalten sind. Weiter werden die kognitiven Strategien als Typ bzw. Kategorie verzeichnet. Zudem wird aufgezeigt, dass die Selbststeuerung wesentlich durch die Lernstrategien geprägt wird. Die Lernstrategien sind hier Teil der Steuerung wie auch der Kontrolle. Auch wird ersichtlich, dass die Lernstrategien eng miteinander verknüpft sind und teils parallel voneinander ablaufen.

5.3 Entwicklung des selbständigen Lernens in Kindergarten und Unterstufe

Das selbständige Lernen – insbesondere die Selbststeuerung – ist eine hohe Anforderung besonders für Kinder jüngerer Alters. So kommt automatisch die Frage auf, ob Kinder im Kindergarten- und Unterstufenalter mit der Anforderung der Selbststeuerung nicht überfordert sind. Das ist Thema dieses Kapitels, indem drauf eingegangen wird, ob Kinder im Vorschulalter und im frühen Schulalter bereits metakognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten mitbringen bzw. beherrschen. Die Metakognition ist eine wichtige Voraussetzung für das selbständige Lernen, da mit Hilfe der Metakognition die Lernprozesse besser gesteuert werden können (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 24 ff.; Standop 2008, p. 59). Im nachfolgenden Kapitel 5.3.1 wird auf die Entwicklung der metakognitiven Wissens in diesem Alter eingegangen. Im Kapitel 5.3.2 steht dann die Entwicklung der metakognitiven Steuerung und Kontrolle im Fokus.

5.3.1 Entwicklung des metakognitiven Wissens

Wie im Kapitel 5.2.1 beschrieben, kann die Metakognition in zwei Aspekte aufgeteilt werden: in das metakognitive Wissen und in die metakognitive Steuerung und Kontrolle.

Beim metakognitiven Wissen konnte durch eine Vielzahl von Studien gezeigt werden, dass Kinder über diese Funktion ihres Gedächtnisses im Vorschulalter zunehmend besser Bescheid wissen und ihre Einschätzungen bezüglich ihres Gedächtnisses realistischer werden (vgl. Schneider & Lockl 2002, p. 229 ff.). Das Forschungsgebiet, welches sich mit den Fragen rund um das metakognitive Wissen beschäftigt, ist die intuitive Psychologie oder genauer die mentalistische Alltagspsychologie, besser bekannt als *Theory of Mind*. Darunter "versteht man die alltagspsychologischen Konzepte, die es uns erlauben, uns selbst und anderen mentale Zustände (wissen, glauben, wollen, fühlen etc.) zuzuschreiben" (Sodian 2005, p. 18). Diese Fähigkeit gibt intuitive Verhaltensklärungen für bestimmte Situationen, wodurch Vorhersagen möglich werden. Sodian (2005) nennt dazu folgendes Beispiel:

"Maxi geht zum Kühlschrank, öffnet die Tür, schaut hinein, schliesst sie wieder und geht mit enttäuschter Miene aus der Küche" (Sodian 2005, p. 18).

In solchen Situationen werden oft automatisch Konzepte der Absicht und Überzeugung beigezogen. So kann gedeutet werden, dass Maxi zum Kühlschrank geht, um etwas zu essen, dies jedoch im Kühlschrank nicht vorhanden ist, weshalb er enttäuscht die Kühlschranktür wieder schliesst. Derartige mentale Zustände können nicht beobachtet werden, sind aus der Situation aber erschliessbar. Die Frage ist nun, wie sich diese Fähigkeit bei Kindern entwickelt. Dazu führten Wimmer und Perner (1983) ein Experiment durch, bei dem die Versuchsperson beobachtet, wie die Figur aus einer Geschichte ein Objekt an einem bestimmten Ort deponiert. Die Figur verlässt danach den Raum, das Objekt wird an einen anderen Ort gelegt. Die Figur kommt zurück und möchte das Objekt wieder haben. Es wird nun gefragt, wo die Figur das Objekt als erstes suchen wird. Die Kinder können diese Frage ab ungefähr vier Jahren richtig beantworten, jüngere Kinder denken, die Figur würde das Objekt am neuen Ort suchen. Ab etwa vier Jahren verfügen Kinder über das Konzept der falschen Überzeugung, Dreijährige vernachlässigen dieses Konzept und gehen realitätsbasiert vor (vgl. Wimmer & Perner 1983, zit. n. Sodian 2005, p. 191 ff.). Die Theory-of-Mind-Forschung hat gezeigt, dass Kinder im Alter von vier bis fünf Jahren gewisse Grundbegriffe der mentalistischen Alltagspsychologie beherrschen. In der Altersspanne zwischen vier und acht Jahren finden wesentliche Erweiterungen und Differenzierungen des Verständnisses der mentalen Domäne statt. So verstehen Sechsjährige, dass eine Überzeugung über die Überzeugung einer anderen Person falsch sein kann und schlussfolgerndes Denken zu Wissen führt. Im Alter von fünf und sechs Jahren können die meisten Kinder zwischen dem aktuellen Lernstand und dem Vorwissen unterscheiden. In der gleichen Zeit beginnen Kinder anderen Menschen überdauernde psychologische Merkmale zuzuschreiben, anstatt ihr Handeln vor dem Hintergrund augenblicklicher Wünsche und Absichten zu interpretieren (vgl. Sodian 2005, p. 19ff.). Die Entwicklung des metakognitiven Wissens beginnt also bereits im frühen Kindesalter (vgl. Kuhn 2000, p. 178 ff.). Bei dreijährigen Kindern zeigt sich dies, indem sie sich selbst und andere Personen wahrnehmen und diese als *Wissende* erkennen. Auch können sie ihre mentalen Zustände mit den richtigen Worten beschreiben. Sie benutzen die Wörter *wissen* und *denken* zunehmend korrekt (vgl. Flavell 1999, p. 36 ff.). Vierjährige erkennen, dass das Verhalten anderer Personen durch Vorstellungen und Wünsche gesteuert wird und diese Vorstellungen nicht zwangsläufig mit den eigenen übereinstimmen und teilweise falsch sind. Die Kinder entwickeln ein Bewusstsein dafür, wie jemand zu einem bestimmten Wissen kommt und dass es sich hier um personenabhängiges Wissen handelt. Dieses Bewusstsein ist

eine wichtige Voraussetzung für das Verständnis und die Beurteilung eigener mentaler Zustände, was bedeutet, dass die vierjährigen Kinder bereits metakognitiv tätig sind (vgl. Sodian 2005, p. 19 ff.).

Annewirta und Vauras (2001) stellen in ihrer etwas weiter gefassten Längsschnittstudie zum metakognitiven Wissen von sechs- bis neunjährigen Kindern fest, dass sich das metakognitive Wissen generell altersabhängig erweitert. Dies zeigte sich insbesondere darin, dass Kinder mit steigendem Alter die Fähigkeit besitzen, immer ausgefeiltere Erklärungen zu den verschiedenen metakognitiven Prozessen abzugeben. Kinder ab dem sechsten und siebten Lebensjahr sehen sich selbst mehr als Akteure der kognitiven Aktivitäten als jüngere Kinder. Dennoch gibt es grosse interindividuelle Unterschiede in der Entwicklung des metakognitiven Wissens. Während einige Kinder schon sehr weit fortgeschritten sind in ihrem Wissen über kognitive Prozesse, gibt es auf der anderen Seite Kinder, deren metakognitives Wissen sich während des dreijährigen Untersuchungszeitraums überhaupt nicht entwickelte. Die Autorinnen sehen diese Unterschiede in Begabungsfaktoren, familiären und sozialen sowie schulischen Bedingungen (vgl. Annewirta & Vauras 2001, p. 259 ff.).

Eine weitere Wissenschaftlerin, welche sich intensiv mit der Förderung der Metakognition im Kindergartenalter auseinandergesetzt hat, ist Ingrid Pramling. Pramling (1996) beschreibt zur Förderung des metakognitiven Wissens den phenomengrafischen Ansatz, welcher auf fünf Prinzipien beruht:

- " 1. In learning, both an act and a content aspect are emphasized (...)
2. the focus is on the taken-for-granted aspects of different phenomena in the surrounding world (...)
3. Reflection is used as a method in education (...)
4. Variation of thought is used (...)
5. Learning is to be viewed as a part of the total world of experience"
(Pramling 1996, p. 568 f.).

Die Lehrperson muss in Bezug auf diesen phenomengrafischen Ansatz wissen, wie die Kinder denken und was sie vom Inhalt bereits kennen. Ausserdem ist es nötig, das methodische Wissen und die die methodischen Fertigkeiten zu erweitern, z. B. wie genau Fragen gestellt werden und wie sie das gestellt Ziel der Lektion erreichen. Eine Studie von Pramling aus dem Jahre 1983 sollte nun genauer beschreiben, welche Aspekte des Lernens Kinder aus der Vorschule nennen auf die Fragen: Sag mir etwas, was du gelernt hast? Wie hast du das gelernt? Dabei unterscheiden Kinder in diesem Alter zwischen dem Lernen, in dem man etwas tut, weiss oder versteht. Das Alter der Kinder variierte von drei bis acht

Jahren, wobei sich die Konzepte des Lernens unterscheiden. Dreijährige Kinder sehen das Lernen eher dann, wenn sie etwas tun und einige achtjährige Kinder erkennen, dass sie auch Lernen, wenn sie etwas verstehen. Auch nimmt das Verständnis, selbst einen Einfluss auf ihr Lernen zu haben, bei älteren Kindern zu.

Der phänomenografische Ansatz wurde ein Jahr lang bei 76 fünf- und sechsjährigen Kindern getestet. Vier Lehrpersonen wirkten an der Studie mit, wobei zwei dem phänomenografischen Ansatz folgten. Das Ziel war es, die Kinder zur Metakognition zu motivieren und vor allem darzustellen, wie unterschiedlich das Denken in Bezug auf einen Gegenstand sein kann. Es wurde auf drei Ebenen gearbeitet: 1.) Vorstellung des Inhaltes als solcher, 2.) Untersuchung der Struktur des Inhaltes, 3.) Thematisierung des Lernprozesses. Die Kinder wurden zu Beginn des Schuljahres und am Ende des Schuljahres interviewt, wobei im Fokus stand, ob sich die Ideen des Lernens geändert hatten. Die Ergebnisse zeigten, dass Kinder, welche mit dem phänomenografischen Ansatz unterrichtet wurden, viel mehr über ihr eigenes Lernen wussten und ihre metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten ausbauen konnten im Vergleich zu denjenigen Kindern, welche nicht mit diesem Ansatz unterrichtet worden waren. Einige Kinder der Testgruppe erkannten bereits, dass sie auch Lernen, wenn sie einen Inhalt verstehen (vgl. Pramling 1996, p. 571 ff.).

5.3.2 Entwicklung der metakognitiven Steuerung und Kontrolle

Im Bereich der Entwicklung der zweiten Hauptkomponente, der metakognitiven Steuerung und Kontrolle, existieren vor allem Untersuchungen zur Beobachtung von Lernprozessen. Insbesondere wurden Urteile über die Leichtigkeit des eigenen Lernens, über Lernfortschritte und über das Gefühl, etwas zu wissen, untersucht. Im Bereich der Urteile über die Leichtigkeit des eigenen Lernens zeigt sich wieder ein Entwicklungstrend, wonach Vorschul- und Kindergartenkinder ihre eigenen Fähigkeiten ziemlich stark überschätzen, jedoch mit zunehmender Schulerfahrung die Urteile immer genauer werden (vgl. Schneider & Lockl 2002, p. 229 ff.).

Wenn Kinder im Alter zwischen vier und sechs Jahren gefragt werden, welche Kinder zu den Besten der Klasse gehören, nennen 95% der Kinder sich selbst. Sie vertreten die Ansicht, dass nicht die Fähigkeiten sondern die Anstrengung entscheidend ist, ob man gute Leistungen erbringt. Dieser Überoptimismus macht mit ca. acht Jahren einer realistischen Selbsteinschätzung Platz (vgl. Hasselhorn 2005, p. 83 f.).

Der Grund für diese Überschätzung bei jungen Kindern liegt aber nicht in einem Defizit metakognitiver Überwachungskompetenzen, wie lange angenommen wurde. Nach neueren Ergebnissen liegt die Ursache vor allem in einer enormen Überbewertung der Anstrengung

und des Wunschdenkens bei Kindergartenkindern (vgl. Visé & Schneider 2000, p. 52 ff.). Im Bereich der Urteile über das eigene Lernen kann ebenfalls von einem Alterstrend gesprochen werden. Dennoch besitzen bereits junge Kinder eine ziemlich gute Urteilsfähigkeit bezüglich des eignen Lernens. Auch bei Untersuchungen über das Gefühl, etwas zu können, zeigt sich mit zunehmendem Alter eine verbesserte Einschätzung (vgl. Schneider & Lockl 2002, p. 231 ff.).

Gisbert (2004) beschreibt auch das *Zu-sich-selbst-Sprechen* – im englischen *Privat Speech* – als frühe Form der metakognitiven Steuerung und Kontrolle und bezieht sich dabei auf Vygotskij (2002). Private Speech hat nach Vygotskij (2002) die Funktion, eigene kognitive Aktivitäten zu lenken und aufrecht zu erhalten. Kinder sprechen häufig zu sich selbst, wenn sie eine schwierige Aufgabe lösen müssen (vgl. Bruner 1985, p. 603, zit. n. Gisbert 2004, p. 142 ff.; Vygotskij 2002, p. 97 ff.).

Ein weiterer Aspekt der metakognitiven Steuerung und Kontrolle sind die Lernstrategien. Hasselhorn (2005) beschreibt die Lernstrategien als zielgerichtete, bewusste und kontrollierbare Prozesse, welche das Arbeitsgedächtnis entlasten und dadurch bessere Lernleistungen erzielt werden können. Im Kindergartenalter können die Kinder noch nicht alle Strategien anwenden, weil ihnen bestimmte Voraussetzungen fehlen. Dies nennt man das *Mediationsdefizit*. Dieses Mediationsdefizit wird im Schulalter überwunden. Dort zeigt sich dann das *Produktionsdefizit*. Was bedeutet, dass die Schülerinnen und Schüler die Strategie nach einer systematischen Anleitung verwenden, sie jedoch nicht spontan anwenden. Dieses Produktionsdefizit steht dem selbständigen Lernen ein Stück weit im Wege. Indem Lernstrategien in der Schule gezeigt werden, kann das Produktionsdefizit überwunden werden. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Lernstrategien selbständig anwenden, kann es zu einem *Nutzungsdefizit* kommen. Dies meint, dass die Schülerinnen und Schüler so viel Zeit benötigen, um die Lernstrategie richtig anzuwenden, dass die Lernaufgabe dabei völlig in den Hintergrund rückt. Erst wenn dieses Nutzungsdefizit überwunden wurde, kann der Schüler oder die Schülerin zu einer kompetenten Strategienutzung kommen (vgl. Hasselhorn 2005, p. 80 f.)

Gisbert (2004) erachtet, basierend auf Bruner (1985), das Spielen als Vorläufer der metakognitiven Erfahrung und Regulation. Bruner (1985) sieht im freien Spiel eine frühe Form der Metakognition. Im spielerischen Handeln führt das Kind zwar nicht eine gezielte Handlung aus, sondern es exploriert und kombiniert bis es zum Resultat kommt. Auf diese Weise eignet es sich Herangehensweisen an und lernt erste Strategien kennen. Zudem konnte

gezeigt werden, dass mit zunehmendem Alter die Nutzung der Strategien unterschiedlich ist (vgl. Bruner 1985, zit. n. Gisbert 2004, p. 142 ff.).

DeLoache, Sugarman und Brown (1985) beobachten, dass Kinder im Alter von 18 bis 42 Monaten in einem Spiel, bei dem sie Becher aufeinander stapeln mussten, bereits verschiedene Strategien (Forcierung, lokale Korrektur, Auseinandernehmen des kompletten Satzes) anwenden (vgl. DeLoache, Sugarman & Brown 1985, p. 929 ff.).

Eine Untersuchung von Brown und DeLoache (1978) zeigt auf, dass Kinder im Alter von 18 bis 30 Monaten bereits über metakognitive Fähigkeiten verfügen und diese bei der Suche eines Stofftiers spontan einsetzen. Später entwickeln sie diese Strategien weiter, in dem sie z. B. zuerst die nähere Umgebung absuchen, in der sich das Stofftier befinden könnten und danach immer weitere Kreise ziehen (vgl. Brown & DeLoache 1978, p. 22 ff.).

In neueren Untersuchungen wurde festgestellt, dass die Bearbeitung von Gedächtnisaufgaben eng mit dem Erwerb metakognitiven Wissens verknüpft ist und sich strategisches Verhalten allgemein positiv auf die Lernleistungen auswirkt. Hierbei sind aber grosse intra- und interindividuelle Differenzen bei der Strategieentwicklung zu verzeichnen (vgl. Krajewski, Kron & Schneider 2004, p. 47 ff.).

Die Entwicklung von Strategien vollzieht sich demgemäss nicht kontinuierlich, sondern eher in Sprüngen. Teilweise wird auf alte Strategien zurückgegriffen, bis sich die neueren gefestigt haben.

Im Bereich der Planung und Steuerung von Lernhandlungen gibt es einige ältere Untersuchungen, in denen gezeigt werden konnte, dass Vorschulkinder häufig nur wenig bis keine Zeit in Planungsaktivitäten investieren. Bei Schulkindern lässt sich feststellen, dass sie vermehrt Zeit dafür einsetzen (vgl. Kluwe & Schiebler 1984, p. 40 f.).

Generell wird wiederum festgestellt, dass Schulkinder bessere Fähigkeiten im Bereich der Kontroll- und Selbststeuerung aufweisen als Kindergartenkinder. Lockl und Schneider (2003) weisen nach ihrer Untersuchung darauf hin, dass bereits sechsjährige Kinder zwischen schwierigen und leichten Aufgaben unterscheiden können, jedoch die Lernzeiteinteilung bei dieser Erkenntnis noch zu wenig mit einbezogen wird (vgl. Lockl & Schneider 2003, p. 179 ff.).

Bezüglich der Fehlerberichtigung zeigen DeLoache, Sugarman und Brown (1985) in ihrer Untersuchung, in der sie zwei- und dreieinhalbjährige Kinder Schalen in abnehmender Grösse aufeinander stellen lassen, dass die Wahrscheinlichkeit, falsch zusammengesetzte Schalen richtig zu stellen bei allen Kindern gleich gross ist. Es gibt also keine Unterschiede in der relativen Häufigkeit, Fehler zu berichtigen. Die Kinder unterscheiden sich aber abhängig von

ihrem Alter in den Korrekturstrategien. Diese unterschiedlichen Strategien spiegeln laut den Autorinnen die Beschaffenheit des Verstehens wider, welches das Kind von dem Problem hat (vgl. DeLoache, Sugarman & Brown 1985, p. 929 ff.).

Es gibt auch Autorinnen und Autoren, welche sich direkt mit der Förderung bestimmter Aspekte der Metakognition – darunter auch die Lernstrategien – beschäftigen und hierbei aufzeigen, dass Kinder im Vorschul- und Unterstufenalter diese Förderung auch tatsächlich aufnehmen. Es werden im Folgenden dafür zwei Beispiele angefügt:

Perels und Otto (2009) beschreiben in ihrem Artikel ein Trainingsprogramm für Kinder im Alter von fünf und sechs Jahren, welches die Selbststeuerung fördern soll. Ein Training hatte das Ziel, den Erzieherinnen und Erziehern³ Aspekte der Metakognition⁴ zu vermitteln, damit sie diese im Kindergartenalltag umsetzen konnten. Das Training bestand aus fünf Trainingseinheiten, wobei der Ablauf jedes Trainings beibehalten wurde. Die erste Trainingseinheit diente dem näheren Kennenlernen von Trainer und Teilnehmenden. Hier wurde eine Einleitung ins Thema und das Ziel des Trainings bekannt gegeben. Die Teilnehmenden sollten zum Schluss des gesamten Trainings möglichst viele Methoden und Strategien zur Förderung der Metakognition im Kindergarten kennen.

In der zweiten, dritten und vierten Trainingseinheit wurden die verschiedenen Strategien pro Phase besprochen. Die Trainings enthielten die Besprechung der proaktionalen, aktionalen und postaktionalen Phasen. In der fünften Einheit stand die Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse aus dem Training im Fokus. Die Teilnehmenden hatten jeweils nach jedem Training die Aufgabe, das Gelernte direkt im Kindergarten umzusetzen.

Im Rahmen einer Qualifikationsarbeit wurde das Training von Merget-Kullmann, Wende und Perels (2007) ausgewertet. Als Kontrollgruppe dienten 35 Erzieherinnen und 97 Vorschulkinder, welche mit Hilfe von Fragebögen und Interviews befragt wurden. Aus diesen Daten ergaben sich signifikante Werte in Bezug auf die Steigerung der Selbstregulation der Erzieherinnen wie auch der Kinder (vgl. Perels & Otto 2009, p. 180 ff.).

Diese Untersuchung zeigt, dass Kinder bereits im Vorschulalter über metakognitive Fähigkeiten und Fertigkeiten verfügen und diese gefördert werden können. Die Kinder erhalten durch die Förderung einen Einblick in ihr Lernen, was bedeutet, dass sie in diesem Alter nicht überfordert sind mit dem selbständigen Lernen bzw. mit der Selbststeuerung, solange sie durch die Lehrperson unterstützt werden.

3 Es handelt sich hier um Lehrpersonen des Kindergartens, welche in Deutschland als Erzieherinnen und Erzieher bezeichnet werden.

4 In diesem Artikel wurden die metakognitiven Elemente in ein Modell der Selbstregulation eingefügt und zwischen präaktionale, aktionale und postaktionale Phase unterschieden. Dieses Modell wird hier nicht näher beschrieben, weil es dem Prinzip der Metakognition folgt.

5.4 Fazit

Das selbständige Lernen besteht aus zwei wesentlichen Elementen: der Selbststeuerung und der Selbstbestimmung. Die Selbstbestimmung wird stark von der Lehrperson geprägt, weshalb im Kapitel 6.3 weiter darauf eingegangen wird. Bei der Selbststeuerung spielt die Metakognition eine wesentliche Rolle.

Die verschiedenen Ansichten der Metakognition decken sich im Bereich der Durchführung des Lernprozesses (vgl. Kapitel 5.2.1). Der Lernprozess lässt sich gemäss Brown (1978) im Wesentlichen in die drei Aspekte *Planungsaktivitäten*, *Überwachungsaktivitäten* und *Ergebnisprüfung* zusammenfassen (vgl. Brown, 1978, S. 77 ff.)

Die Lernstrategien sind in diesem Zusammenhang Hilfsmittel, welche die Planung, Überwachung und Ergebnisprüfung unterstützen (vgl. Kapitel 5.2.2).

Die Entwicklung der Fähigkeiten und Fertigkeiten im Bereich des metakognitiven Wissens ist eine zentrale Voraussetzung dafür, dass diese Aktivitäten innerhalb des Lernprozesses gelingen (vgl. Kapitel 5.3.1). Die metakognitive Steuerung und Kontrolle beinhaltet verschiedene Aktivitäten während des Lernprozesses, wie z. B. die Überwachung des Lernens und die Anwendung von Lernstrategien (vgl. Kapitel 5.3.2).

Die metakognitiven Fähigkeiten beginnen sich bereits im Vorschulalter zu entwickeln. D. h. dass sich Kinder in diesem Alter über ihr eigenes Denken bewusst werden und erste Strategien zuerst ungeplant und danach geplant einsetzen. Auch zeigen Untersuchungen unter anderem von Pramling (1996) sowie Perels und Otto (2009), dass ein gezieltes Fördern von Elementen der Selbststeuerung zu einer Verbesserung dieser Fähigkeiten und Fertigkeiten führt. Kinder sind also nicht überfordert mit dem Anspruch des selbständigen Lernens, solange die Lehrpersonen sie im Lernen unterstützen und sie auf Möglichkeiten des selbständigen Lernens aufmerksam machen.

6 Förderung des selbständigen Lernens in Kindergarten und Unterstufe

Nachdem im Kapitel 5 auf die Begrifflichkeit und die Bedeutsamkeit des selbständigen Lernens eingegangen wurde, soll nun die Frage im Zentrum stehen, wie das selbständige Lernen gefördert werden kann.

Die Förderung des selbständigen Lernens wird in vielen aktuellen Studien genauer untersucht. Czerwanski, Solzbacher & Vollstädt (2002) zitieren das Forum Bildung (2001), wonach das selbständige Lernen folgende Forderungen erfüllen soll:

- " - Die Individualisierung der Lernprozesse durch differenzierte Lernangebote und eine zunehmende Selbststeuerung von Lernprozessen durch die Lernenden;

- Die möglichst gute individuelle Förderung der Lernenden;
 - Altersgemässe Formen der Mitwirkung, Mitbestimmung und der Selbstorganisation, die auch Lernprozesse umfassen;
 - Den Erwerb von intelligentem und anwendungsfähigem Wissen, der die regelmässige Reflexion des Lernens einschliesst;
 - (...)"
- (Forum Bildung 2001, p. 9, zit. n. Czerwanski, Solzbacher & Vollstädt 2002, p. 24).

In dieser Aufzählung sind in Punkt eins und drei wiederum die zwei Ausrichtungen des selbständigen Lernens zu finden, nämlich die Selbststeuerung und die Selbstbestimmung. Weiter werden bereits verschiedene Fördermöglichkeiten des selbständigen Lernens angesprochen: Im ersten Punkt die differenzierten Lernangebote, im zweiten und vierten Punkt die individuelle Förderung der Lernenden und das Reflektieren des Lernens. Diese Fördermöglichkeiten können in die zwei Bereiche direkte und indirekte Förderung – welche einander ergänzen – eingeteilt werden. Die Gestaltung der Lernumgebung und somit der Lernangebote gehört zur *indirekten* Förderung, die individuelle Förderung der Lernenden und das Reflektieren des Lernens gehören zu *direkten* Förderung. Diese Unterscheidung greift auf jene von Friedrich und Mandl (1997) zurück (vgl. Friedrich & Mandl 1997, p. 253 ff.).

6.1 Indirekte Fördermöglichkeiten

Die indirekte Förderung umfasst diejenigen Möglichkeiten, welche sich im Hintergrund des Lernenden abspielen. Als indirekte Fördermöglichkeiten für das selbständige Lernen können insbesondere die Gestaltung der Lernumgebung und Aspekte des *Classroom Managements*⁵ genannt werden.

6.1.1 Gestaltung der Lernumgebung

Hess (2003) betont die Unterstützungsfunktion der Lehrperson, in dem er die Wichtigkeit der Lernumgebung hervorhebt. Die Gestaltung der Lernumgebung liegt in der Verantwortung der Lehrperson. Die Lernumgebung soll die Lernenden anregen und gleichzeitig einen gewissen Rahmen vorgeben, in welchem sie sich bewegen dürfen (vgl. Hess 2003, p. 39 ff.). Zentral in einer Lernumgebung sind die Lernangebote. Idealerweise befinden sich diese, wie es Vygotskij (2002) formuliert, in der Zone der proximalen Entwicklung. Lernangebote müssen so anspruchsvoll sein, dass die Schülerinnen und Schüler eine Unterstützung bei der Lösung benötigen, aber nicht überfordert sind (vgl. Vygotskij 2002, p. 326 ff.).

⁵ Diese Aspekte des *Classroom Management* werden im Ergebnisteil ab Kapitel 10 als wichtige Voraussetzung für das selbständige Lernen beschrieben.

Konrad und Traub (2009) unterscheiden zwei Arten von Lernumgebungen:

- Expositorische Lernumgebung: Im Zentrum steht die Ansicht, dass die Lernenden ihr Lerntempo selbst bestimmen dürfen. D. h. Lernanweisungen erfolgen über die unterschiedlichen instruktionalen Medien wie z. B. einen Text oder mit Hilfe von Computerprogrammen. Wie die Aufgaben bearbeitet werden müssen, wird systematisch vorgegeben mittels verschiedener Lernanleitungen. Die Lernenden verwenden dabei Kompetenzen wie: Einleitung der Lernaktivitäten, Vorbereitung auf Lernschwierigkeiten, Diagnose des Lernzustands, Identifizierung von Lerndefiziten, Überprüfung des Verständnisses komplexer Sachverhalte.
- Exploratorische Lernumgebung: Diese verlangt eine relativ hohe Selbständigkeit des Lernenden. Diese Lernumgebungen können unter Einbezug traditioneller personaler Unterrichtsformen, Selbstinstruktionsmedien oder moderner Lerntechnologien realisiert werden. Die Lernenden müssen selbst den ganzen Lernprozess planen und durchführen (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 65 f.; siehe auch Friedrich & Mandl 1997, p. 262 ff.).

In der Praxis überwiegen vor allem die expositorischen Lernumgebungen. Dies deshalb, weil aufgrund gesetzlicher Rahmenbedingungen, z. B. des Lehrplans, nicht alle Entscheidungen den Lernenden überlassen werden können. Eine expositorische Lernumgebung ist vor allem in offenen Unterrichtssequenzen möglich, welche je nach Entscheidungsspielraum auch in eine exploratorische Lernumgebung übergehen kann.

6.1.2 Classroom Management

Nebst der Lernumgebung kann die Lehrperson durch ihr *Classroom Management* – sprich ihr Klassenmanagement bzw. ihre Klassenführung⁶ – das selbständige Lernen indirekt unterstützen. Im Konzept des *Classroom Managements* sind diverse Elemente enthalten, welche zum Ziel haben, dieses insgesamt zu optimieren (vgl. Evertson, Emmer & Worsham 2003, p. 3 ff.; Kounin 2006, p. 85 ff.). Ein solches Element ist etwa die Verantwortungsübernahme von Lernenden (vgl. Evertson, Emmer & Worsham 2003, p. 42 ff.; Marzano, Marzano & Pickering 2007, p. 76 ff.). Diese Verantwortungsübernahmen steht einerseits mit der Selbstbestimmung in einem Zusammenhang, andererseits ermöglicht sie auch eine gewisse Selbststeuerung. Die verschiedenen Elemente des *Classroom Managements* werden je nach Unterrichtsetting unterschiedlich gewichtet. So erarbeiten Evertson und Neal (2006) das Konzept des *Learning-centered Classrooms* bei dem das Lernen der Schülerinnen und

⁶ Klassenführung, Klassenmanagement und Classroom Management werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet, wobei im Folgenden nur noch von *Classroom Management* gesprochen wird, weil vor allem auf englischsprachige Literatur zurück gegriffen wird.

Schüler im Zentrum steht und auf Unterrichtssettings anspricht, in denen selbständig gelernt werden kann:

"We call classrooms, where teachers focus on student learning and are continuously working to understand new theories about learning and what these mean for their own teaching learning-centered classrooms" (Evertson & Neal, 2006, p. 1).

Diese *Learning-centered Classrooms* zeichnen sich durch folgende Elemente aus:

- Prozeduren einüben: Prozeduren werden in *Learning-centered Classrooms* besonders benötigt, da verschiedene Aktivitäten simultan und eigenständig durchgeführt werden müssen. Beispielsweise lernt eine Gruppe mit der Lehrperson, während eine andere selbständig arbeitet und wissen muss, wo sich das benötigte Material befindet.
- Autorität und Verantwortung teilen: Die Lehrpersonen müssen bereit sein, die Autorität ein Stück weit abzugeben und den Schülerinnen und Schülern Verantwortung abzugeben, z. B. indem sie das Lernen der Mitschülerinnen und Mitschüler überwachen oder das eigene Lernen kontrollieren.
- Lernprodukte und -prozesse bewerten: Die Lehrpersonen nehmen formative und summative⁷ Bewertungen vor. Durch Feedback zeigen sie den Schülerinnen und Schülern, wie sie weiter arbeiten können. Die Lehrpersonen sollen dabei den Lernstand der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, um ihnen den Aufgabeneinstieg zu erleichtern und um zu wissen, welche Lernschritte die nächsten sind. Auch ist es wichtig, Zwischenschritte zu loben. Ergebnisse und Produkte können besprochen und diskutiert werden und dienen der weiteren Planung des Lernens.
- Verantwortung teilen bei der Bewertung: Wenn Schülerinnen und Schüler für ihr Lernen verantwortlich sind, dann ist es auch wichtig, sie in den Prozess der Bewertung mit einzubeziehen und zu erfahren, wie sie selbst ihre Arbeit bewerten. Dies fördert ihre metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten (vgl. Evertson & Neal 2006, p. 1 ff.).

Aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass Aspekte der indirekten Förderung, wie etwa das Einführen von Prozeduren⁸ oder die Abgabe von Verantwortung, das selbständige Lernen voran treiben können. Gleichzeitig werden hier aber auch direkte Förderungsaspekte genannt,

⁷ Formative Beurteilungen betreffen den Lernweg oder den Lernprozess. Summative Beurteilungen konzentrieren sich darauf, mehrere Lernergebnisse nach bestimmten Kriterien einzuschätzen (vgl. Vögeli-Mantovani, p. 9).

⁸ Helmke (2009) beschreibt Prozeduren als "sehr spezifische Verhaltensmuster für immer wiederkehrende Situationen." Dabei betont er weiter: "für eine effiziente Klassenführung sind sie unerlässlich" (Helmke 2009, p. 178). Die Prozeduren können durch Signale, Gesten oder Symbole unterstützt werden und dienen primär zur Entlastung der Lehrperson: Indem Lehrpersonen nicht mehr alles verbal erklären oder sagen müssen, läuft der Unterricht *wie am Schnürchen* oder wird gemäss Kuonin (2006) zügig, reibungslos, geschmeidig, bewegt und

wie das Bewerten von Lernprodukten und -prozessen. Vor allem die Prozeduren scheinen eine gute indirekte Fördermöglichkeit zu sein und werden ausser von Evertson und Neal (2006) auch von Weinstein und Mignano (2007) erwähnt. Sie schlagen in Bezug auf die Einzelarbeit vor, den Kindern Hilfen zu geben, wenn sie bei einer Aufgabe alleine nicht weiter kommen. Dabei sollen die Schülerinnen und Schüler selbst erkennen, wie und wann sie Hilfe benötigen. Weinstein und Mignano (2007) nennen hierzu dieses Beispiel: Die Schülerinnen und Schüler sollen die Lehrperson nicht stören, wenn sie mit Kleingruppen arbeitet, sondern die betreffende Aufgabe auslassen, falls sie nicht weiter kommen. Ist die Arbeit mit der Kleingruppe abgeschlossen, darf die Lehrperson für Hilfe angefragt werden. Dies kann etwa mit Symbolen oder Zeichen signalisiert werden. Diese Prozedur hilft den Schülerinnen und Schülern, weiter arbeiten zu können. Auch für das Ende der Aufgabe (Was sollen Schülerinnen und Schüler machen, wenn sie alle Aufgaben gelöst haben?) schlagen Weinstein und Mignano (2007) Prozeduren vor. Hier soll eine pädagogische und einfallsreiche Aufgabe gefunden werden, nicht dass die Schülerinnen und Schüler den Eindruck haben, sie müssten einfach mehr Aufgaben machen, wenn sie früher fertig sind (vgl. Weinstein & Mignano 2007, p. 231 ff.).

Die Gestaltung der Lernumgebung und des *Classroom Management* spielen also eine wesentliche Rolle für die Förderung des selbständigen Lernens, wobei hier vor allem indirekte Aspekte der Förderung angesprochen werden. Sowohl bei der Gestaltung der Lernumgebung wie auch beim *Classroom Management* ist das Unterrichtsetting eine wichtige Komponente der indirekten Förderung. Beim selbständigen Lernen werden nebst der Einzelarbeit immer wieder offene Unterrichtssequenzen als optimale Möglichkeit erwähnt um die Selbstbestimmung und Selbststeuerung zu fördern. Im Kapitel 6.3 wird näher auf offene Unterrichtssequenzen bzw. den offenen Unterricht⁹ eingegangen.

6.2 Direkte Fördermöglichkeiten

Als direkte Förderung können Situationen bezeichnet werden, in denen das selbständige Lernen explizit im Zentrum steht, z. B. bei Spiel- und Lernbegleitungen, wobei die Lehrperson den Lernenden etwas erklärt, zeigt, vormacht etc. (vgl. Kapitel 6.4). Friedrich und Mandl (1997) diskutierten die direkte Förderung im Zusammenhang mit Lernstrategien. Für

schwungvoll (Momentum) (vgl. Helmke 2009, p. 182 ff.; Kounin 2006, p. 101 ff.). Vorliegend werden unter Prozeduren einerseits Routinen (immer wiederkehrende Abläufe) und Übergänge (z. B. zwischen einer geführten und einer offenen Unterrichtssequenz) verstanden.

⁹ In der vorliegenden Arbeit wird von offenen Unterrichtssequenzen gesprochen, weil ein komplett offener Unterricht selten in den Kindergarten- und Schulklassen stattfindet. In der Literatur wird häufiger der Begriff *offener Unterricht* verwendet, weshalb dieser bei entsprechenden Zitaten nachfolgend auch benutzt wird. Offene Unterrichtssequenz und offener Unterricht werden synonym verstanden.

sie sind es dann auch vor allem die Lernstrategietrainings, welche dieser direkten Förderung entsprechen. Im Zusammenhang mit dem selbständigen Lernen ist es die Selbststeuerung, welche direkt gefördert werden kann (vgl. Friedrich & Mandl 1997, p. 253 ff.).

Grundsätzlich sind es die Instruktionen, welche einen wichtigen Stellenwert bei der direkten Förderung des selbständigen Lernens einnehmen. Konrad und Traub (2009) unterscheiden drei verschiedene Arten von Instruktionen. Sie basieren sich dabei auf Weinert (1996), welcher zwischen direkter, adaptiver und kooperativer Instruktion unterscheidet (vgl. Weinert 1996, p. 30). Auf einer höheren Ebene steht die Selbstinstruktion, welche Konrad und Traub (2009) ebenfalls diskutieren (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 60 ff.).

6.2.1 Direkte Instruktion

Die *direkte* Instruktion ist eine externale Steuerung des Lernprozesses durch eine Person (Lehrperson, Trainer, Trainerin) oder durch ein Computerprogramm (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 60 f.; Weinert 1996, p. 30.). Sie findet nicht zwangsläufig im klassischen Frontalunterricht statt. Vielmehr kann es sich um eine Instruktionsform handeln, bei der Lehrperson wie auch Lernende konstruktiv mitarbeiten sollen. Das Ziel ist es, die Expertise des/der Einen zu nutzen um für die/den Andere/Anderen möglichst maximale Lern- und Leistungsfortschritte zu erreichen. Diese Lernwirksamkeit wird mit der Formulierung von Lernzielen, der Maximierung der aktiven Lernzeit, der Fokussierung von Schülerinnen- bzw. Schüleraktivitäten und positiven Rückmeldungen erreicht (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 61; Weinert 1996, p. 30 f.).

Konrad und Traub (2009) nennen folgende Prinzipien, die dazu führen, dass die direkte Instruktion erfolgreich ist:

- " 1. Lernen wird unterstützt, wenn die Lehrperson verschiedenen Lernstilen^[10] sowie den unterschiedlichen Stärken und Schwächen der Schüler gerecht wird.
2. Lernen wird gefördert, wenn der Unterricht gut organisiert ist.
3. Lernen wird optimiert, wenn der Unterricht sich an nachvollziehbaren Zielen und Bewertungskriterien orientiert.
4. Lernen wird unterstützt, wenn die Lehrperson ihren Schülern [bzw. Schülerinnen, Anm. K. H.] konsistente Rückmeldungen vermittelt.
5. Lernen wird optimiert, indem das metakognitive Wissen der Schüler [bzw. Schülerinnen, Anm. K. H.] angeregt wird" (Grumbine & Alden 2006, p. 26 ff.; zitiert und übersetzt in Konrad & Traub 2009, p. 62).

¹⁰ Es gibt sehr viele unterschiedliche Modelle zu diversen Lernstilen so etwa dasjenige von Schelten (1976) oder von Kolb (1976). Die Diskussion der Lernstile wird hier weggelassen, weil die Forschung dazu immer noch als unbefriedigend gilt (von Schelten 1976; Kolb 1976, beide zit. n. Siebert 2001, p. 76 f.).

Weiter gehen Konrad und Traub (2009) und Friederich und Mandl (1997) auf die direkte Vermittlung von Lernstrategien mittels Instruktionen ein. Die explizite Vermittlung von Lernstrategien kann unterschiedliche Kernelemente enthalten (vgl. Friedrich & Mandl 1997, p. 254 ff.; Konrad & Traub 2009, p. 63 f.):

- Kognitives Modellieren: Die meisten Lernstrategien (z. B. kognitive und motivationale) spielen sich im Kopf ab. Es ist wichtig, dass diese explizit gemacht werden. Dies geschieht mit Hilfe eines Modells, welches handlungsbegleitend das Denken und Handeln verbalisiert (vgl. Dansereau 1985, p. 218 ff.).
- Informiertes Training: Nebst dem Üben einer Strategie ist ebenso die Information zu Lernstrategien über Wirkung, Vorzüge und Nachteile sowie Anwendungsbedingungen wichtig. Dieses Wissen soll vermittelt werden (vgl. Wixson & Lipson Youmans 1986, p. 126 ff.).
- Vermittlung von Kontroll- und Selbstreflexionsstrategien: Hier werden Planungsstrategien, Strategien zur Verstehensüberwachung oder Techniken für die Lernprozess begleitende Verbalisierung vermittelt. Diese sind für das selbstgesteuerte Lernen sehr wichtig.
- Abstimmung der Strategien auf einen authentischen Nutzungs- bzw. Anwendungskontext: Hier wird der Problemlösewert der trainierten Lernstrategie deutlich gemacht und so der Transfer in andere Anwendungskontexte erleichtert (vgl. Bransford 1979, p. 234 ff.).
- Üben unter variierten Aufgabenbedingungen: Dies soll die flexible Anwendung von Lernstrategien fördern, indem das internalisierte Modell zuerst anhand einfacher und prototypischer Aufgaben angewendet und später auf schwierigere Modelle übertragen wird (vgl. Hasselhorn 1987, p. 120 ff.).
- Zunehmender Abbau anfänglich externer Unterstützung: Zu Beginn wird mit der externen Hilfe (einfache Aufgaben, Rückmeldungen etc.) versucht, das kognitive System der Lernenden nicht zu überlasten. Diese externe Hilfe wird mit dem Lernfortschritt sanft abgebaut. Die Verantwortung für den Lernprozess wird auf den Lernenden übertragen (vgl. 6.4.4.1).
- Veränderung motivationaler Lernvoraussetzungen: Die Motivation ist für das Lernen von Strategien sehr wichtig. Häufig hat dies zur Folge, dass Attributionsmuster und Selbstwirksamkeitsüberzeugungen geändert werden müssen (vgl. Garner & Alexander 1989, p. 152 ff.).

- Lernen im sozialen Kontext: Das Lernen in Gruppen ist vorteilhaft für die Motivation und den Strategietransfer (vgl. Resnick 1987, p. 40 ff.).

Die direkte Förderung des selbständigen Lernens gestaltet sich als eher schwierig. Verschiedene Ergebnisse aus der Instruktionsforschung legen z. B. nahe, dass isoliert einstudierte Lernstrategien später nicht flexibel genutzt werden können. Auch isoliert vermitteltes Faktenwissen über einen kognitiven Aspekt bringt keine Leistungsverbesserung. Die Vermittlung von Wissen über kognitive Prozesse in Verbindung mit der Vermittlung von Lernstrategien haben positive Effekte. Derart gelernte Strategien werden länger angewendet. Die stärksten Effekte allerdings werden erzielt, wenn zusätzlich die Vermittlung von Selbstregulationsmechanismen stattfindet. Dann steigen die Lernleistungen, die Wirkung hält an und der Transfer der Lernstrategien glückt. Dies zeigt, dass nebst dem Wissen über kognitive Prozesse und dem Wissen über geeignete Strategien insbesondere die Kontrolle und die Überwachung der Lernprozesse durch die Lernenden von grosser Bedeutung sind (vgl. Guldemann & Lauth 2004, p. 180 ff.). Schraw (1998) berichtet, dass im Schulunterricht vermitteltes Wissen über selbststeuernde Fertigkeiten und ihr effektiver Gebrauch zu signifikant besseren Lernleistungen führt. Für ihn sind diese Ergebnisse wichtig, da sie zeigen, dass auch jüngeren Schülerinnen und Schülern metakognitive Fertigkeiten im Unterricht vermittelt werden können (vgl. Schraw 1998, p. 118 ff.).

6.2.2 Adaptive Instruktion

Bei der adaptiven Instruktion steht der Versuch im Zentrum, auf kognitive, motivationale und affektive Unterschiede zwischen den Lernenden einzugehen, damit alle Beteiligten so gut wie möglich profitieren. Ein Ansatz dazu ist das ATI-Modell (Aptitude-/Attribute-Treatment-Interaction-Modell). Hierbei werden Wechselbeziehungen zwischen Persönlichkeitsmerkmale von Lernenden und die Beschaffenheit des Unterrichts in einen Zusammenhang gestellt. Ein wichtiges Ergebnis aus diesem Forschungszweig ist, dass Lernenden mit ungünstigen Lernvoraussetzungen in affektiver und kognitiver Hinsicht den grössten Nutzen und Lernerfolg aus Lehrpersonen zentriertem Unterricht erzielen. Lernende mit günstigen Lernvoraussetzungen profitieren hingegen am meisten von offenen und wenig strukturierten Lernumgebungen. Dieser Befund bedeutet, dass eine Differenzierung der Lernangebote wichtig ist. Eine Lerndiagnose ist unabdingbar, um den Unterricht zu differenzieren. Damit das selbständige Lernen unterstützt werden kann, braucht es differenzierte Diagnosen und hierzu möglichst viele Zeit-, Methoden- und Medienvariationen. Notwendig für adaptiven Unterricht sind Methoden der Beobachtung und Bewertung des Lerngeschehens (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 68 ff.; Weinert 1996, p. 31 f.). Für die Lehrperson bedeutet

dieser Ansatz, dass sie hohe diagnostische Kompetenzen aufweisen muss, um den Lernstand und die Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern festzustellen um daraus eine geeignete Unterstützung zu geben.

Als Beispiel für die adaptive Instruktion kann das *Cognitive Apprenticeship* genannt werden (vgl. Kapitel 6.4.4.1).

6.2.3 Kooperative Instruktion

Die kooperative Instruktion genießt derzeit ein wachsendes Interesse.

Im Folgenden werden Merkmale einer kooperativen Lerngruppe nach Konrad und Traub (2009) aufgezählt:

- " - In einer kooperativen Lerngruppe arbeiten die Lernenden in einer Gruppe zusammen, die klein genug ist, dass alle sich an einer klar und verständlich erteilten Aufgabe beteiligen können.
- Die Lernenden führen ihre Arbeit ohne direkte und sofortige Supervision der Lehrperson durch.
- Die Gruppenaufgaben laden zu wechselseitiger Unterstützung und kooperativem Problemlösen ein.
- Die Gruppenmitglieder erhalten Entscheidungsspielräume im Lernprozess.
- Beim kooperativen Lernen ändern sich die Rollenmuster zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Lehrperson ist nicht mehr primär Darbietende des Lernstoffes; sie wird zur Organisatorin des Unterrichts und Förderin des Lernens.
- Kooperatives Lernen schafft die sozialen und organisatorischen Voraussetzungen und Bedingungen zur Förderung der aktiven Rolle der Lernenden im Lernprozess" (Konrad & Traub 2009, p. 74).

Eine Form der kooperativen Instruktion ist das *Peer Tutoring*. Beim *Peer Tutoring* geht es darum, dass ein (älteres oder stärkeres) Kind die Rolle der Lehrperson übernimmt und ein (jüngeres oder schwächeres) Kind unterstützt. Der Informationsvorsprung des Tutors oder der Tutorin ist aber manchmal nur minimal, so dass die beiden Kinder die Rollen auch wechseln können. Das Peer Tutoring wird vor allem im sonderpädagogischen Bereich verwendet, wobei nicht behinderte Kinder geistig behinderte Kinder bei Lernaufgaben unterstützten. Das Peer Tutoring weist positive Ergebnisse im sozialen Bereich, im kognitiven Bereich (Wissen vertiefen) und beim Übernehmen von Verantwortung auf. Gemäss Benkmann (2009) können Kinder davon vor allem dann profitieren, wenn sie sich gezielt in ein Thema einarbeiten und als *Expertinnen bzw. Experten* fungieren und so dem anderen Kind inhaltliche Unterstützung bieten. Bei altersheterogenen *Peer Tutorings* ist dies häufig gegeben. Diese sind vor allem deshalb von Vorteil, weil weniger sozioemotionale Schwierigkeiten wie etwa Versagensangst auftreten. Den jüngeren Kindern ist klar, dass die älteren mehr wissen und können,

entsprechend setzen sie sich mit einem optimalen Anstrengungsgrad für die Aufgabe ein (vgl. Benkmann 2009, p. 151 ff.).

Auch zur Kategorie der kooperativen Instruktion sind die Gruppenarbeiten zu zählen. Gruppenarbeiten sind durch zwei Ebenen bestimmt. Die Beziehungsebene und die Inhaltsebene.

Beziehungsebene: In einer Gruppenarbeit muss bestimmt werden, welche Rollen, Beziehungen und Stimmungen vorherrschend sind. Da jede Gruppenarbeit anders ist, gilt es diese immer wieder aufs Neue zu bestimmen.

Inhaltsebene: Bei einer Gruppenarbeit wird meist ein bestimmtes Ergebnis in einer gewissen Zeit angestrebt. Dieses Ergebnis ist auf der Inhaltsebene anzusiedeln.

Der Erfolg der Gruppenarbeit hängt von verschiedenen Aspekten ab:

- Personale Bedingungen: z. B. Motivation;
- Aufgabenwahl: Geeignete Aufgaben, die wirklich eine Gruppenarbeit erfordern;
- Anreizstruktur: individuelle Verantwortung, Gruppenbelohnung;
- Organisatorischer Rahmen: Spielräume, Unterstützung, Akzeptanz (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 76ff.).

Im Zusammenhang mit dem kooperativen Lernen wird oft auch von der reziproken Instruktion gesprochen. Hier gibt es in einer kleinen Lerngruppe sowohl Lehrende wie auch Lernende. Die Lernenden übernehmen die Funktion der Lehrperson, die Lehrperson selbst diejenige der Lernenden. Die Lehrpersonen stellen als Lernende Fragen, welche von den Lernenden – welche nun Lehrende sind – beantwortet werden (vgl. Weinert 1996, p. 33 ff.).

6.2.4 Selbstinstruktion

Als vierte Instruktionsmöglichkeit erwähnt Weinert (1996) die Selbstinstruktion, wobei der/die Lernende selbst die eigene Lehrperson ist. Dabei ist die Selbstinstruktion – damit verbunden das selbständige Lernen – das Ziel, aber vor allem die Voraussetzung und das Mittel jeden Unterrichts. Weinert (1996) erwähnt als wichtige Voraussetzungen den Aufbau metakognitiver Kompetenzen, welchen die Schule als Ort des expliziten und reflektierten Lernens unterstützen soll. Die Schule habe die Aufgabe, diese metkognitiven Kompetenzen didaktisch geschickt einzuführen und einzuüben. Bei der Selbstinstruktion darf die Diskrepanz zwischen Wissensbasis und Aufgabenanforderung nicht zu hoch sein, weil ansonsten die Gefahr eines lückenhaften und Fehler anfälligen Kenntniserwerbs vorhanden ist (vgl. Weinert 1996, p. 35 ff.).

6.3 Der offene Unterricht als indirekte Förderung des selbständigen Lernens

Bönsch (2006) sowie Konrad und Traub (2009) gehen davon aus, dass die Strukturierung des Unterrichts verändert werden muss, wenn das selbständige Lernen gefördert werden soll (vgl. Bönsch 2006, p. 234ff.; Konrad & Traub 2009, p. 100 ff.). Konrad und Traub (2009) haben eine Grafik entwickelt, bei der das angeleitete Lernen und das selbstgesteuerte Lernen als Pole verzeichnet sind. In dieser Grafik werden passend zu den jeweiligen Polen und den dazwischen liegenden Bereichen die verschiedenen Unterrichtsmethoden angesiedelt. Sie ist nachfolgend dargestellt:

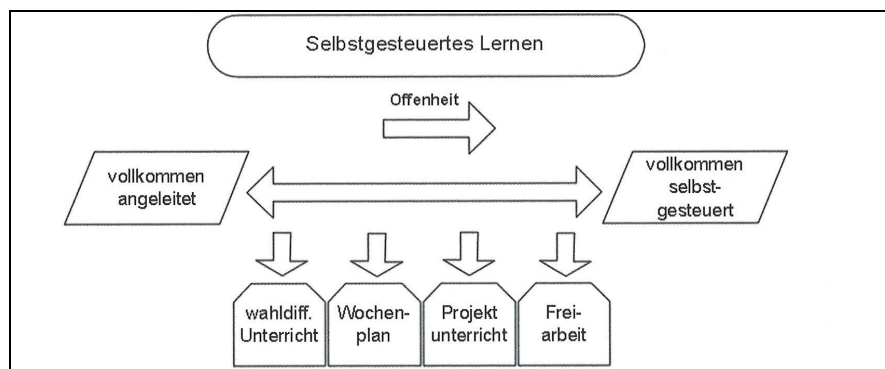


Abbildung 2: Unterrichtsmethoden offener Unterricht (Konrad & Traub 2009, p. 100)

Die Abbildung 2 macht deutlich, dass Konrad und Traub (2009) verschiedene Grade des offenen Unterrichts unterscheiden. So erscheint die Freiarbeit als sehr offene Unterrichtsmethode und der wahldifferenzierte Unterricht ist eher in Richtung der vollkommen angeleiteten Unterrichtsmethoden verortet. Auch andere Autorinnen und Autoren beschreiben dieses Kontinuum zwischen vollkommen angeleitetem und vollkommen selbstgesteuertem Unterricht.

Landholt (1994) unterscheidet zwischen Lehrpersonen orientierten und Schüler bzw. Schülerinnen orientierten Lehr- und Lernformen. Die Schüler bzw. Schülerinnen orientierten Lehr- und Lernformen unterstützen die Selbständigkeit im Lernen. Landholt (1994) erwähnt, dass die dafür benötigten Kompetenzen wie Planung, Steuerung und Analyse nicht gelehrt sondern geübt werden müssen. Bei den Schülerinnen und Schüler orientierten Lehr- und Lernformen prägen und steuern Lehrende und Lernende den Lernprozess gemeinsam. Die Lernenden sollen bei diesen Unterrichtsmethoden im Zentrum stehen und herausfinden, welche Lernformen ihrem Lernprozess am meisten entsprechen. Als Beispiele nennt Landholt (1994) den Werkstattunterricht, die Fallstudie, das Planspiel, den Leittext, die Projektmethoden und den Lernvertrag. Dabei sind die Methoden Fallspiele und Leittext eher auf ältere Schülerinnen und Schüler ausgerichtet (vgl. Landholt 1994, p. 41 ff.).

Wagner und Schöll (1992) sind der Meinung, dass selbständiges Lernen im offenen Unterricht ermöglicht, gewünscht und gefördert wird (vgl. Wagner & Schöll 1992, p. 3).

Es besteht also zwischen diesen verschiedenen Autorinnen und Autoren ein Konsens darüber, dass der offene Unterricht als indirekte Fördermöglichkeit genutzt werden kann.

In der Literatur ist keine einheitliche Definition des offenen Unterrichts zu finden. Deshalb wird in den Kapiteln 6.3.1 bis 6.3.5 den verschiedenen Definitionen sowie Hintergründen und Formen des offenen Unterrichts nachgegangen, um daraus im Kapitel 6.3.7 die für die vorliegende Forschungsarbeit geltende Definition zu entwickeln. Im Kapitel 6.3.6 wird aufgezeigt, welche Bedeutung der offene Unterricht für das selbständige Lernen einnehmen kann.

6.3.1 Offener Unterricht – ein schwer zu fassender Begriff

Der Begriff des offenen Unterrichts wird von verschiedenen wissenschaftlichen Ausrichtungen wie etwa der Philosophie, der Didaktik, der Lernpsychologie, der Sozialpsychologie und der Erziehungswissenschaft verwendet. Die vorhandenen Definitionen fokussieren daher auf unterschiedliche Inhalte. Gemäss Bohl und Kucharz (2010) reichen diese von einer *grundlegenden Erziehungsphilosophie über pädagogisches Verständnis und pädagogische Haltung* oder *Unterrichtsstil* (vgl. Bohl & Kucharz 2010, p. 13 ff.). Auch gibt es Charakterisierungen wie "Sammelbegriff aus verschiedenen Reformansätzen" (Wallrabenstein 1992, p. 54), "Bewegung" (Jürgens 1995, p. 24), "Wochenplanarbeit als sachliche wie zeitliche Organisation von Arbeitsaufträgen" (Vaupel 1995, p. 22) oder Freiarbeit als "schülerorientierte Organisationsform von Unterricht" (Krieger 1994, p. 1).

Generell sind die vorhandenen Beschreibungen der Begrifflichkeit an und für sich sehr uneinheitlich. Wie Peschel (2006) formuliert, bleibt häufig unklar, was unter *offenem Unterricht* zu verstehen ist und wie *offen* der Unterricht denn sein soll (vgl. Peschel 2006, p. 43). Bohl und Kucharz (2010) stellen fest, dass Autorinnen und Autoren mit diesem Begriff sehr unterschiedlich umgehen und plädieren, wie Peschel (2006), für eine klare Begriffsbeschreibung (vgl. Bohl & Kucharz 2010, p. 10 ff.). Auf der anderen Seite gibt es Autorinnen und Autoren, welche eher distanziert auf eine präzise Begriffsklärung reagieren, den offenen Unterricht lediglich anhand verschiedener Methode beschreiben und keine genauere Definition wünschen:

"Ich werde mich an der Diskussion, was denn rechte Freiarbeit sei, nicht beteiligen. Und welche Art von Wochenplanarbeit wem warum genehm ist, halte ich für ganz und gar uninteressant. (...) Man kann nicht sagen: Kinder sind unterschiedlich und gleichzeitig so tun, als seien Lehrer(innen) alle gleich" (Sennlaub 1990, zit. n. Bohl & Kucharz 2010, p. 11).

Ein Nichtdefinieren der Begrifflichkeit führt jedoch früher oder später zu Schwierigkeiten. So vertreten Bohl und Kucharz (2010) die Ansicht, dass die unklare Begrifflichkeit nicht ohne Folgen bleibt:

- " - Beschreibung und Analyse unterrichtlicher Arrangements werden erschwert (ist das noch offener Unterricht?) und damit die Gesprächsgrundlage unter Interessierten, Expert/innen und Praktiker/innen über offenen Unterricht.
- Der Beitrag von offenem Unterricht zu Evaluation und Qualitätssicherung im Bildungswesen ist unklar und kann kaum offensiv vorgebracht werden, wenn nicht versucht wird, Klarheit über Begriff, Konzeption und Merkmale offenen Unterrichts anzustreben.
- Wissenschaftliche Untersuchungen und hierfür notwendige Operationalisierungen sowie die Vergleichbarkeit von Studien werden erschwert. Allgemein gesprochen wird der geschmeidige innere Zusammenhang von Theorie und Empirie erschwert" (Bohl & Kucharz 2010, p. 11).

Diese Beschreibung von Bohl und Kucharz (2010) machen überdeutlich, dass die Begrifflichkeit in Bezug auf den offenen Unterricht geklärt werden muss.

Lipowsky (1999) hat sich in seiner Dissertation umfassend mit der Begrifflichkeit des offenen Unterrichts auseinandergesetzt und kommt ebenfalls zum Schluss, dass der offene Unterricht bis heute nicht einheitlich definiert werden kann. Er zitiert Wallrabenstein (1992), welcher den offenen Unterricht eher als eine Sammelkategorie für vielfältige und teilweise heterogene Reformansätze und -anliegen sieht, wobei er insbesondere die Veränderung des Lernbegriffs betont (vgl. Lipowsky 1999, p. 54; Wallrabenstein 1992, p. 54). Wallrabenstein (1992) geht zudem davon aus, dass der offene Unterricht mit einem pädagogischen Verständnis sowie einer pädagogischen Haltung einhergeht. Diese Haltung zeigt sich darin, dass sie offen ist

"für Veränderungen in der Lebenswelt und in Lebenssituationen der Kinder, für neue Konzeptionen und Erkenntnisse von Lernen, für individuelle Interessen und Erfahrungen und für die Freiheit der Kinder, ihr eigenes Lernen und folglich auch Entscheidungen im Unterricht mitzubestimmen und mitzutragen" (Wallrabenstein 1992, p. 54).

Lipowsky (1999) beschreibt, dass im offenen Unterricht teilweise von einer *Bewegung* ausgegangen wird, welche verschiedene Bemühungen und Veränderungen von Unterricht vereint. Die Analysen der Konzeptbeschreibungen und Begründungszusammenhänge basieren auf unterschiedlichen psychologischen Theorien. Ausgehend davon werden diverse Bestimmungsmerkmale und -kriterien akzentuiert. Unter Praktikerinnen und Praktikern finden sich meist eine Ablehnung des lehrgesteuerten Unterrichts und eine Fokussierung auf einen Lernbegriff, bei dem die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt betont wird. Dabei wird aber nicht berücksichtigt, dass es *den* offenen und somit auch *den* geschlossenen Unterricht nicht gibt (vgl. Lipowsky 1999, p. 5 ff.).

In einem späteren Text kommt Lipowsky (2002) zum Schluss, dass beim offenen Unterricht "von einem einheitlichen Konzept (...) bis heute keine Rede sein (kann)" (Lipowsky 2002, p. 126). Diese uneinheitliche Forschungslage sei auch der Grund, weshalb sich die Geister bezüglich des offenen Unterrichts immer noch stark scheiden und die Effektivität in den Bereichen der Kognition wie auch in der Förderung der Selbständigkeit und des Selbstkonzepts angezweifelt werden (vgl. Lipowsky 1999, p. 126 f.).

6.3.2 Historische Wurzeln des offenen Unterrichts

Der Ursprung des offenen Unterrichts wird von verschiedenen Seiten in die Zeit der Reformpädagogik gelegt. Peschel (2006) beschreibt, dass unterschiedliche Strömungen in der Reformpädagogik, welche religiöse¹¹, führungsgeprägte¹², antiautoritäre¹³ Konzepte vertreten, die bis hin zur Entschulung der Gesellschaft¹⁴ führten, den offenen Unterricht beeinflussten. Der offene Unterricht sei heute eine Form des radikalen Konstruktivismus¹⁵, welcher aktiv-entdeckendes Lernen fordere und Schülerinnen und Schüler vermehrt selbst gesteuert lernen lasse (vgl. Peschel 2006, p. 44 ff.).

Lipowsky (1999) sieht die Wurzeln des offenen Unterrichts, worin sich Themen der Selbstbestimmung und Freiheit widerspiegeln, ebenfalls in der Reformpädagogik und auch schon früher, nämlich in der Zeit der Aufklärung. Er zeigt die Entwicklung dieser Erziehungs- und Unterrichtsbewegung anhand diverser Beispiele auf, welche nachfolgend zusammengefasst dargestellt werden (vgl. Lipowsky 1999, p. 11 ff.):

Tabelle 1: Wurzeln des offenen Unterrichts (vgl. Lipowsky, p. 11 ff.)

Jean-Jacques Rousseau (1712-1778): Rousseau sah die Achtung des Kindes untrennbar mit Freiheit und Selbstbestimmung verbunden. Er betrachtete das Kind nicht mehr als kleinen unvollkommenen Erwachsenen, sondern als ein Wesen, das seine Reife und seine Erfüllung in sich selbst trägt. Erziehung war für Rousseau ein Prozess des Wachsenlassens. Die erziehende Person gestaltet die Umwelt, in dem sie pädagogische Situationen aufbaut und

¹¹ Maria Montessori (2001): Ihre Vorstellungen über die Bildung und Erziehung der Kinder beziehen religiöse Aspekte mit ein. Sie vergleicht das Kind mit dem Messias und sieht die Religion als einen wichtigen Teil der Erziehung (vgl. Montessori 2001, p. 187 ff.).

¹² Petersen (2001): Er betont nebst der Selbsttätigkeit und der Mitbestimmung der Kinder auch die Bedeutung der Führung einer Gruppe (vgl. Petersen 2001, p. 51 ff.).

¹³ Neill (2001): Die antiautoritäre Erziehung wird wesentlich von Neill beeinflusst. Sein Ansatz wird an der Schule in Summerhill umgesetzt (vgl. Neill 2001, p. 21 ff.).

¹⁴ Illich (1972): In seinem Buch formuliert Illich deutliche Kritik an das Schulsystem und an die Schule selbst und plädiert dafür, die Schule abzuschaffen (vgl. Illich 1973, p. 17 ff.).

¹⁵ Siebert (2003): formuliert den radikalen Konstruktivismus mit Hilfe von Ernst von Glasersfeld und Heinz Foerster, welche davon ausgehen, dass wir unsere eigenen Wirklichkeit *erfinden* und somit keinen Wahrheitsanspruch haben können (vgl. Siebert 2003, p. 9). Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) finden allerdings, dass die Fragen des Lehrens und Lernens eher dem *neuen* Konstruktivismus zugeteilt werden soll, worin z. B. der *Anchored-Instruction-Ansatz* oder auch der *Cognitive-Apprenticeship-Ansatz* enthalten sind (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, p. 368 f.).

originale Begegnungen arrangiert. Die Auseinandersetzung mit der Welt ist Sache des Kindes (vgl. Rousseau 1998, p. 9 ff.).

Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827): Auch Pestalozzi nennt die Begriffe Selbsttätigkeit und Selbstbewertung, eigene Erfahrung statt Belehrung, Fürsorge und die Liebe zum Kind. Dies sind die tragenden Motive seines Erziehungsverständnisses. Für Pestalozzi gehören Anschauung, Sprache und Liebe zur Kultur zur Erziehung.
Ziel des Menschen ist die Selbstwerdung (vgl. Pestalozzi 1974, p. 10 ff.)

Ellen Key (1849-1926): Ihr Buch *Das Jahrhundert des Kindes* lehnt sich eng an Rousseau an. Sie setzt sich für ein natürliches Erziehen und das Wachsenlassens ein und will alles vom Kind aus denken (vgl. Key 2000, p. 11 ff.).

Berthold Otto (1859-1933): Das Lernen ist für ihn ein endogener, gesteuerter Prozess des geistigen Wachstums. Dieser ist jedoch auch abhängig von Einflüssen und Anregungen von aussen, vor allem auch von der Kommunikation. Dem Gespräch misst Otto eine besondere Bedeutung bei. Fragen und Probleme werden von den Schülerinnen und Schülern eingebracht und so lange besprochen, bis kein Interesse mehr vorhanden ist. Die Gespräche thematisieren Natur, Technik, Gesellschaft, Klassen- und Schulleben sowie Politik, und sind im Erfahrungsraum der Kinder angesiedelt. Die Offenheit bezieht sich hier vor allem auf die inhaltliche Dimension (vgl. Otto 1965, p. 5 ff.).

John Dewey (1859-1952): Dewey kritisiert an der Schule die Priorität des Wissens vor dem Können und die Überbetonung verbalen Lernens sowie die Vernachlässigung der kindlichen Lebenserfahrung. Ihm geht es in der Chicagoer Laborschule um die Betonung der Handarbeit und Selbsttätigkeit. Die Schule ist für ihn nicht Ort der Wissensvermittlung sondern eine Stätte gemeinsamer Arbeit im sozialen Gemeinwesen. Die Schule soll das natürliche Wachstum des Kindes wecken und Mittel bereitstellen, welche das Wachstum fördern. Dewey möchte, dass die schulischen Lerninhalte direkt in der Arbeitswelt angewendet werden können. Die Lebensnähe der Aufgaben ist ihm deshalb besonders wichtig (vgl. Dewey 2000, p. 15 ff.).

Hugo Gaudig (1860-1923): Er prägte die Bezeichnung *freie geistige Schule*. Mit *frei* trennt er sich vom Zwang der herkömmlichen Schule und mit *geistig* von den Auffassungen Kerschensteiners, welcher die manuellen Tätigkeiten und das vollendete Werk im Vordergrund sah. Für Gaudig ist der gesamte Arbeitsprozess von der Planung bis zur Vollendung des Werkes wichtig, welcher geistige und manuelle Tätigkeiten vereint. Der Schüler bzw. die Schülerin soll sich selbst eine Aufgabe stellen, das Für und Wider verschiedener Lernwege abwägen sowie den Arbeitsprozess begleiten und kontrollieren. Die

Lehrperson muss Arbeitstechniken und Methoden einführen. Dazu gehören Techniken des Sprechens, der Gesprächsführung, des Lesens, des Rezitierens, des Beschreibens, des Erzählens, des Einübens, des Einprägens, des Fragen Stellens und des Darstellens (vgl. Gaudig 1969, p. 7 ff.).

Maria Montessori (1870-1952): Das tragende Fundament ihrer Pädagogik ist die Achtung der Persönlichkeit des Kindes. Gemäss Montessori hat die Erziehung die Aufgabe, die Entwicklung des Kindes zu einer freien Persönlichkeit zu unterstützen und vor allem dem Kind zu helfen, selbständig zu werden. Die Kinder haben für ihre Entwicklung einen inneren Bauplan. Montessori geht hier von einem biologischen Verständnis der Entwicklung aus. Auch bei Montessori ist die vorbereitete Lernumgebung für die Entwicklung zentral. Die Kinder finden hier Materialien vor, mit denen sie eigenständig und individualisiert arbeiten. Das Kind wählt das Material und die Dauer der Beschäftigung selbst. Die Lehrperson führt das Kind zur Konzentration und hilft ihm bei seiner Entwicklung. Das Material von Montessori ist so konzipiert, dass die Aufgaben immer schwieriger werden. Das Material erlaubt auch die Selbstkontrolle. Die Wahlfreiheit bezieht sich auf die Auswahl der Lernangebote, also auf die äussere Organisation. Die Lehrgangsstruktur ist vorgegeben. Die Lehrperson vermittelt Informationen und hilft nur dort, wo es notwendig ist (vgl. Montessori 2001, p. 15 ff.).

Peter Petersen (1884 - 1952): Petersen erweitert das Erziehungskonzept und spricht von einem *Führen und Wachsenlassen*, von Freiheit und Bildung. Die Erziehung vollzieht sich gemäss Petersen in der Gemeinschaft. Die Individualität und die Entfaltung der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes stehen daher im Dienste der Gemeinschaft. Das soziale Ziel ist dem individuellen übergeordnet. Das freie Arbeiten beinhaltet für Petersen einerseits das Beenden und Vertiefen von Arbeiten Ende der Woche, andererseits braucht er diesen Begriff für die unterschiedlichen Lernformen und Aktivitäten während der gruppenunterrichtlichen Verfahren. Die Schülerinnen und Schüler können in der Untergruppe wählen, welche Reihenfolge und Aufgabenbearbeitung sie durchführen (vgl. Petersen 2001, p. 19 ff.).

Helen Parkhurst (1887-1959): Sie entwickelte nach einer gewissen Zeit als Mitarbeiterin von Montessori den *Dalton Laboratory Plan*. Ihre Grundsätze sind Freiheit und Verantwortlichkeit, welche durch einen selbstverantworteten, individualisierenden Unterricht Verwirklichung finden sollen. Der Unterricht basiert auf der Bearbeitung individueller Aufgabenstellungen in einer anregungsreichen Lernumwelt. Das festgelegte Jahrespensum wird in Monatspläne und für jüngere Kinder in Wochenpläne aufgeteilt. Schriftliche

Arbeitsanweisungen, sogenannte *Assignments* stecken den Rahmen für die Tätigkeit des Kindes ab. Hier werden Informationen, Ziele und Anforderungen der Arbeit, Hilfsmittel und Kontrollmöglichkeiten etc. formuliert. Die Offenheit bezieht sich bei Parkhurst auf die Methodik und Arbeitsorganisation. Die Schülerinnen und Schüler bestimmen, welchen Schwerpunkt und welches Ziel sie erreichen möchten. Die Lernumgebung ist dabei wichtigste Anregung für das eigenverantwortliche Arbeiten und besteht aus Facharbeitsräumen und Laboratorien (vgl. Parkhurst 1926, p. 1 ff.).

Carleton Washburne (1889-1968): Er entwarf den *Winnetka-Plan*. Dieser basiert auf dem Dalton Plan und betont die Förderung des Gemeinschaftsgefühls. Grundkenntnisse in Mathematik und Schreiben soll sich jedes Kind selbst aneignen. Historisch-geografische Themen werden in Gruppenunterricht und Projekten bearbeitet (vgl. Lipowsky 1999, p. 16 f.).

Celestin Freinet (1896-1899): Für ihn ist ein lebensnaher Unterricht zentral, welcher von den Interessen und dem Lern- und Wissensdrang der Kinder ausgeht und eine Verbindung von körperlicher und geistiger Arbeit darstellt. Das selbstverantwortliche Arbeiten findet in Ateliers mit vielfältigen Materialien und Arbeitsmitteln statt. Zudem hat jede Schule eine Schuldruckerei, die dem freien Ausdruck und der Kommunikation gegenüber den Kindern dient. Die Lehrpersonen erstellen Jahres- und Monatspläne, welche die Grundlage für die Wochenpläne bilden. Die Wochenpläne werden von den Schülerinnen und Schülern aufgestellt. Sie enthalten Pflicht- und Wahlaufgaben. Jedes Kind fertigt seinen individuellen Arbeitsplan an, bestimmt Aufgaben und Arbeitsmittel sowie die Form der Kooperation. Die Freiheit erstreckt sich somit auf den inhaltlichen, methodischen und organisatorischen Aspekt des Lernens. Freinet selbst erwähnt den Begriff *freie Arbeit* nicht (vgl. Freinet 1980, p. 25 ff.).

Die Tabelle 1 zeigt, dass in der Zeit der Aufklärung (18. Jahrhundert) und der Reformpädagogik (19. und 20. Jahrhundert) das Kind ins Zentrum gerückt wird und hierbei Unterrichtskonzepte entworfen werden, welche diese neue Ansicht unterstützen.

Der offene Unterricht entwickelte sich in den verschiedenen Ländern jedoch unterschiedlich: Im amerikanischen und englischen Schulwesen gewann in den 1930er und 1940er Jahren die progressive Bewegung an Einfluss, welche für eine stärkere Beachtung kindlicher Interessen und eine aktivere Rolle des Kindes beim Lernen, für entdeckendes Lernen sowie die Partizipation des Kindes bei der Planung und Organisation seiner Aktivitäten einstand. In den 1950ern wurden diese neuen Unterrichtsmethoden wegen der Qualität des Unterrichts und den

geringeren intellektuellen Leistungen der Kinder heftig kritisiert. Daher verschwanden sie fast völlig.

In England wurde in den 1960er Jahren der *Report of Central Advisory Council for Education* oder auch *Plowden-Report* (der Name rührt von der Unterstützung durch Lady Plowden) bekannt, welcher sich gegen rezeptives Lernen und für selbst gewählte Aktivitäten der Kinder innerhalb einer vorbereiteten Lernumgebung ausspricht. Anknüpfungspunkt bildet die Motivation und Neugier des Kindes. Die Lehrperson soll sich in diesem Ansatz von einer Informationsvermittlerin zur Beraterin und Organisatorin wandeln. Auch hier wurden ein vielfältiges Materialangebot und unterschiedliche Zonen und Ecken der Lernumgebung propagiert, die nicht nur im Klassenzimmer sondern auch auf Fluren und Nebenräumen verteilt waren. Daneben konnten verschiedene Spieltätigkeiten parallel ablaufen. Ausserdem standen Einzel- oder Gruppenarbeiten im Zentrum.

Der Begriff *offen* wurde erstmals in Deutschland in den 1970er Jahren verwendet. Die Kritik gegenüber der Dominanz eines Wissenschafts und Lernziel orientierten, kleinschrittig geplanten Unterrichts wurde lauter. Die Orientierung hin zu offenen Unterrichtscurricula wurde mit der Hoffnung verbunden, die Unterrichtspraxis zu verändern (vgl. Lipowsky 1999, p. 16 ff.).

Der offene Unterricht ist in pädagogischen Kontexten also schon länger ein wichtiges Thema und wurde mit unterschiedlichsten Erziehungs- bzw. Unterrichtskonzepten umgesetzt. Dennoch beschreibt Lipowsky (1999), dass sich dieser Unterricht bis heute nicht in breiter Form umsetzen lässt. In der Schweiz zeichnet sich ein ähnliches Bild. Obwohl der offene Unterricht auch hier seit Jahren ein Thema ist, findet keine breite Umsetzung statt. Lipowsky (1999) sieht die Gründe dafür in der unklaren Begrifflichkeit, der Überforderung der Lehrpersonen und der Diskussion zu Vor- und Nachteilen des offenen Unterrichts. Auch thematisiert er, dass in gewissen Ländern das Pendel wiederum Richtung Lehrer zentriertem Unterricht zurück schlägt (vgl. Lipowsky 1999, p. 16 ff.).

6.3.3 Das gemeinsame Lernverständnis

In verschiedenen Ausführungen zum offenen Unterricht fällt auf, dass diverse Autorinnen und Autoren auf ein konstruktivistisches Lernverständnis verweisen. Die Beschreibungen, welche zum Konstruktivismus angefügt werden, greifen zu kurz und sind teilweise sehr ungenau. Im Folgenden soll nun aus Sicht der verschiedenen Autorinnen und Autoren, welche sich mit dem offenen Unterricht beschäftigten, die Gemeinsamkeiten des Lernverständnisses dargestellt werden. Wie in der Einleitung der vorliegenden Forschungsarbeit geschrieben, findet hier keine Auseinandersetzung darüber statt, was Konstruktivismus ist und was nicht,

da dies den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen würde (vgl. Kapitel 3). Deshalb können nur einzelne Aspekte dieses Lernverständnisses aufgezeigt werden, welche jedoch keine Vollständigkeit bezüglich des Konstruktivismus und deren Diskussion beanspruchen.

Konrad und Traub (2009) thematisieren dieses konstruktivistische Lernverständnis. Ihre Beschreibung basiert dabei auf Gerstenmaier und Mandl (1995):

- " - Wissen wird nicht durch die bloße Reproduktion von Informationen, sondern in einem aktiven Konstruktionsprozess erworben.
- Die eingesetzten Konstruktionsprozesse sind individuell verschieden. Deshalb sind auch die Ergebnisse von Lernprozessen nicht identisch.
- Wissen ist immer subjektives Wissen, das durch wahrnehmungsbedingte Erfahrungen entsteht.
- Neues Wissen impliziert die Umstrukturierung bereits vorhandenen Wissens. Der soziale Kontext, das soziale Aushandeln von Bedeutungen, sind beim Lernen ausschlaggebend.
- Von besonderer Bedeutung ist das Prinzip der Selbstorganisation. Der Mensch als in sich geschlossenes System organisiert sich selbst und organisiert damit für sich die Welt.
- Zur Reflexion bzw. Kontrolle des eigenen Lernhandelns ist der Einsatz metakognitiver Fertigkeiten wesentlich" (Gerstenmaier & Mandl 1995, p. 874 f.; Konrad & Traub 2009, p. 72).

Aus dieser Beschreibung zeigt sich, dass Lernen somit ein aktiver Prozess wird. Der oder die Lernende muss die Informationen verarbeiten, überarbeiten sowie erweitern. Daraus folgt, dass der Lernende bzw. die Lernende sich selbstgesteuert mit einem Lerngegenstand auseinandersetzen muss. Umgesetzt auf die Didaktik bedeutet dies, dass die Lehrperson eine möglichst vielfältige Lernumgebung gestalten soll, damit sie den individuellen Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern gerecht wird. Auch nehmen die Kinder selbst einen aktiven Part beim Unterricht ein, in welchem ihnen eine gewisse Wahlfreiheit zugestanden wird. Diese Idee verändert also nicht nur den Unterricht, sondern auch die Rolle der Lehrperson, welche hier aus dem Scheinwerfer zurücktritt und im Hintergrund die Lernenden zu unterstützen versucht (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 72 ff.).

Middendorf (2008) beschreibt, dass der offene Unterricht lerntheoretische Begründungszusammenhänge aufweist. Dabei werden vor allem kognitions- und handlungspsychologische Lerntheorien zunehmend in den Vordergrund gerückt. Diese Theorien betrachten das Lernen als einen internen Vorgang, bei dem die Selbständigkeit des Lernenden zentral ist. Vor allem konstruktivistische Ansätze betonen das Lernen als einen

selbständigen Vorgang und setzen dies auch in einen Zusammenhang mit dem offenen Unterricht und dem selbständigen Lernen (vgl. Middendorf 2008, p. 20 ff.).

Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) weisen auf den Zusammenhang zwischen Konstruktivismus und Selbstständigkeit hin. Dabei tritt das eigentliche *Lehren* bzw. das Vermitteln in den Hintergrund und macht der Frage Platz, wie Wissen konstruiert wird und in welcher Verbindung Wissen und Handeln stehen. Um das konstruktive Lernen zu ermöglichen, betonen auch sie die Lernumgebung, welche das Lernen in eine bedeutungshaltige Situation einzubetten hat. Hier wird der Begriff der *situierten Lernumgebung* verwendet. Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) beschreiben wichtige Aspekte des konstruktiven Lehrens und Lernens, in dem sie für beide Bereiche sowie für die Inhalte und Ziele bzw. die Evaluation Annahmen formulieren. Annahme für das Lehren ist etwa die Auffassung, dass Lehren nicht mehr das Vermitteln beinhaltet, sondern das Anregen, Unterstützen und Beraten des Lernenden. Die Lehrperson muss also auf die Bedürfnisse der Lernenden reagieren und ihnen für die Problemlösung *Werkzeuge* zur Verfügung stellen. In Bezug auf das Lernen steht die Auffassung im Vordergrund, dass Lernen ein aktiv-konstruktiver Prozess ist und in einer bestimmten Situation erfolgt. Die Ergebnisse des Lernens sind nicht vorhersagbar. Jeder bzw. jede Lernende nimmt die Position des selbstgesteuerten Lernens ein und soll eigene Konstruktionsleistungen erbringen. Bezüglich der Inhalte, Ziele und Evaluation ist die Idee zentral, dass der Prozess im Zentrum steht und die Beurteilung vor allem für diesen Prozess erfolgt. Dabei sind Fremd- wie auch Selbstevaluationen erwünscht. Das Ziel des Lernens besteht darin, die Lernenden zu Experten bzw. Expertinnen zu machen, wobei sie selbständig denken und handeln. Reinmann-Rothmeier und Mandl (1997) erwähnen in diesem Zusammenhang neuere konstruktivistisch geprägte Instruktionsansätze, wie etwa die *Anchored Instruction*¹⁶, wobei eine Problemsituation beschrieben wird, welche die Lernenden aktiv und selbstgesteuert lösen sollen. Hierzu zählen sie auch den *Cognitive-Apprenticeship-Ansatz* (vgl. Kapitel 6.4.4.1). Auch werden Schwierigkeiten der konstruktivistischen Lehr- und Lernauffassung beschrieben. So kann kaum davon ausgegangen werden, dass alle Lernenden diesen Ansatz für sich nutzen. Es kommt wie auch bei einem Instruktionlernen darauf an, welche Voraussetzungen der bzw. die Lernende mitbringt und welche Ziele mit dem Lernen verfolgt werden (vgl. Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, p. 366 ff.).

¹⁶ Anchored Instruction: "Diese Lehrkonzeption (...) gründet auf der Annahme, dass Lernen als Erwerb und Aufbau von Wissen und kognitiven Fertigkeiten situationsgebunden erfolgt und innerhalb authentischer Aktivitäten angelegt ist" (Seel 2000, p. 357).

Brügelmann (2005) geht bei der Öffnung des Unterrichts von drei Begründungszusammenhängen aus:

- " 1. einem lernpsychologisch und didaktisch begründeten, in dem es um das Kriterium der Passung von Aufgaben und Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler geht.
2. einem erkenntnistheoretisch und entwicklungspsychologisch begründeten, in dem die konstruktivistische Sicht von Lernen der Unterrichtsgestaltung zugrunde gelegt wird, sowie
3. einem bildungstheoretisch und politisch begründeten, in dem das Kriterium der Selbstbestimmung als Ziel und Bedingung schulischen Lernens angesehen wird" (Brügelmann 2005, p. 30).

Auch aus dieser Darstellung heraus wird die Wichtigkeit der Lernumgebung erkennbar. Zudem erscheint der Aspekt der Selbstbestimmung als massgebend.

Jürgens (2008) formuliert in einem ähnlichen Zusammenhang die Wichtigkeit, das Kind als Subjekt des Lernprozesses zu betrachten. Gemäss Jürgens (2008) ist das schüleraktive Lehren und Lernen aktuell in den Fokus gelangt, weil auch in der Wissenschaft und der Gesellschaft zwei Positionen dazu existieren:

- Ein Erziehungsziel ist die Selbständigkeit. Dazu benötigt es einen Menschen, der frei ist und die soziale Verantwortung gegenüber der Gesellschaft wahrnimmt.
- Das lerntheoretische Zielbild ist das des selbstgesteuerten eigenaktiven und entdeckend-problemlösenden Individuums (vgl. Jürgens 2008, p. 66 ff.)

Jürgens (2008) bezieht sich hierbei auf Wallrabenstein (1992), welcher ebenfalls das veränderte Lernverständnis und damit verbunden das *Lernen lernen* betont (vgl. Wallrabenstein 1992, p. 70 ff.). Jürgens (2008) sieht dafür das aktive Lernen vor, welches unter anderem im offenen Unterricht möglich wird. Aktives und passives Lernen meint mehr als Lernen und Lernhandlungen. Es ist entscheidend, ob und wie der oder die Lernende Gelegenheit hat, seinen bzw. ihren Lernprozess zu gestalten. Nur dadurch wird subjektiv bedeutsames Lernen begünstigt.

Das Lernverständnis, welches hier von den verschiedenen Autorinnen und Autoren beschrieben wird, basiert auf einer konstruktivistischen Vorstellung, wobei vor allem hervorgehoben wird, dass Lernen ein aktiver und selbstgesteuerter Prozess ist, bei dem die Lernenden selbst aktiv sein müssen. Damit dies möglich wird, ist die Lernumgebung von entscheidender Bedeutung, welche möglichst vielfältig und auf die individuellen Lernvoraussetzungen der Lernenden abgestützt sein und eine gewisse Selbstbestimmung der

Lernenden zulassen soll. Die Lernenden sind ihre eigene Lehrperson, wobei die Lehrperson selbst beratend und unterstützend zur Seite steht (vgl. Kapitel 6.4 und 7).

6.3.4 Verschiedene Formen der Öffnung – ein Eingrenzungsversuch

Wie in Kapitel 6.3.1 beschrieben, fällt eine einheitliche Definition des Begriffes *offener Unterricht* schwer, da vorhandene Definitionen auf unterschiedlichen Ebenen formuliert werden. Anhand von verschiedenen Kriterien und Formen der Öffnung soll im Folgenden versucht werden, die Begrifflichkeit etwas genauer zu fassen.

Lipowsky (1999) beschreibt, dass für die begriffliche Unschärfe die oft verwendeten Synonyme wie Schüler bzw. Schülerin orientiert, progressiv, situationsbezogen, informell, handlungsorientiert, selbstgesteuert oder entdeckend verantwortlich sind. Die Definitionsprobleme werden gemäss ihm umgangen, indem Merkmale und Indikatoren für den offenen Unterricht festgelegt werden (vgl. Lipowsky 1999, p. 5 ff.).

Lipowsky (1999) hat eine Reihe von Merkmalen und Indikatoren für den offenen Unterricht verschiedener Autorinnen und Autoren zusammengefasst (vgl. Berliner & Gage 1996, p. 501 ff.; Giaconia & Hedges 1982, p. 593 ff.). Diese Aufzählungen zeigen, dass verschiedenste Forderungen erfüllt werden müssen:

- Lehrperson: umfassende, individuelle Diagnose und differenzierte Evaluation, Lernunterstützung, Schülerinnen und Schüler respektieren, bestimmte Einstellung und Haltung gegenüber dem Lernen.
- Lernender bzw. Lernende: aktive Steuerung des Lernprozesses, freie Wahl der Tätigkeiten, intrinsische Motivation, Partizipation der Schülerinnen und Schüler bei der Planung ihrer Lernprozesse, entdeckende Lernaktivitäten, Kreativität.
- Lernumgebung: stimulierendes Medienangebot, Flexibilität der Raumnutzung und Einrichtung von Ecken und Zonen, freundliche Atmosphäre, vielfältig, umfassend
- Unterrichtsmethoden bzw. Sozialformen: Gruppenarbeit, individualisierend, altersgemischt, Teamteaching (vgl. Lipowsky 1999, p. 6 ff.).

Lipowsky (1999) schreibt jedoch, dass diese Kriterien eher noch mehr neue Fragen aufwerfen, als dass sie helfen, eine einheitliche Begrifflichkeit zu schaffen. Es bleibt offen, wie viele Kriterien in welchem Zeitraum erfüllt sein müssen, damit von einem *offenen Unterricht* ausgegangen werden kann. Auch können die Merkmale kaum operationalisiert werden (vgl. Lipowsky 1999, p. 7 ff.).

Dies zeigt sich auch bei Middendorf (2008). Er zieht aus den verschiedenen Definitionen zentrale Merkmale heraus, welche sich auf die Lernende beziehen. Lernende sollen demnach in offenen Unterrichtssituationen:

- " - Weitgehend selbst die Initiative ergreifen,
- ihre eigenen Lernbedürfnisse diagnostizieren,
- ihre Lernziele formulieren,
- Ressourcen organisieren,
- passende Lernstrategien auswählen,
- ihren Lernprozess selbst evaluieren, weitgehend selbständig arbeiten – d. h. ohne die direkte Instruktion der Lehrkraft,
- aus mehreren Lernangeboten auswählen können,
- gleichzeitig an unterschiedlichen Aufgaben arbeiten und
- interessen- und leistungsdifferenzierte Aufgaben lösen" (Middendorf 2008, p. 14).

Der Fokus liegt hier auf den Lernenden, wobei die anderen Aspekte ausser Acht gelassen werden.

Harterter (2005) hingegen sieht eine Systematisierung des offenen Unterrichts einerseits durch didaktisch-methodische Überlegungen und andererseits aus lernpsychologischen Analysen zum selbständigen Lernen. Er verbindet diese beiden Traditionen, in dem er strukturelle und organisatorische Aspekte des Unterrichts definiert und bestimmt, wie selbständig Schülerinnen und Schüler dabei sein können. Die Selbständigkeit der Schülerinnen und Schüler ist abhängig von:

- " - Den Lerninhalten,
- der zu bearbeitende Aufgabe,
- dem Lernweg,
- der Lernpartner/-in und/oder der Sozialform,
- der Zeiteinteilung,
- der Raumnutzung im Klassenzimmer und
- Formen der Selbstkorrektur" (Harterter 2006, p. 398).

Die Ausführungen der verschiedenen Autoren machen deutlich, wie gross die Uneinigkeit in Bezug auf die Definition des offenen Unterrichts ist. Eine einheitliche Festlegung der zu beachtenden Aspekte kann nicht vorgenommen werden.

Peschel (2006) schlägt vor, die Definitionslage mit Dimensionen für den offenen Unterricht zu konkretisieren, wobei es auch möglich wird, anhand dieser Dimensionen den offenen Unterricht zu kategorisieren:

- Organisatorische Offenheit: Bestimmung der Rahmenbedingungen (Raum, Zeit, Sozialform etc.).
- Methodische Offenheit: Bestimmung des Lernweges auf Seiten des Schülers bzw. der Schülerin.
- Inhaltliche Offenheit: Bestimmung des Lernstoffs innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben.
- Soziale Offenheit: Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der langfristigen Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufs, der gemeinsamen Vorhaben etc. Bestimmung des sozialen Miteinanders bzgl. der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen.
- Persönliche Offenheit: Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler bzw. Schülerin sowie Schülerinnen und Schüler untereinander.

Als Hilfe wird ein Raster verwendet, welches aufzeigt, wie offen ein Unterricht ist. Natürlich sagt dieses Raster nichts über die Qualität des offenen Unterrichts aus. Peschel (2006) beschreibt ein solches Raster wie folgt.

- Stufe 0 als Vorstufe, geöffneter Unterricht und nicht offener Unterricht: Differenzierende Arbeitsformen und Wahl von Komponenten wie Raum, Zeit, Sozialform. Schulbücher gelten als Grundlage.
- Stufe 1, die methodische Öffnung: Annahme ist hier, dass Lernen ein eigenaktiver Prozess ist. Deshalb ist selbständiges Lernen nötig. Der Lernweg wird also frei vom Schüler bzw. der Schülerin bestimmt. Es gibt keine Vorgaben zum Kompetenzerwerb oder zur Problemlösung. Dieser Unterricht kann auch Lehrpersonen zentriert ablaufen.
- Stufe 2, die methodische und inhaltliche Öffnung: Grundlage bildet hier das interessenbezogene Lernen: Es wird also am meisten gelernt, wenn der Gegenstand interessiert. Die Kinder wählen selber ihren Inhalt, weshalb es keine vorstrukturierten Lehrgänge und Arbeitsmaterialien gibt.

- Stufe 3, die sozial-integrative Öffnung: Basisdemokratie und Mitgestaltung der Schülerinnen und Schüler. Die Lehrperson gibt keine Normen und Regeln vor. Sie ist gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft (vgl. Peschel 2006, p. 52 ff.).

Mit seinen Dimensionen bezieht sich Peschel (2006) auf Ramseger (1985) und Wallrabenstein (1992) welche drei Dimensionen differenzieren:

- Offener Unterricht muss inhaltlich offen sein, d. h. offen für sämtliche Aspekte eines Themas. Das Thema bezieht sich auf aktuelle, historische und zukünftige Handlungsaspekte der Wirklichkeit und wird nicht gegen den Willen der Lernenden reduziert.
- Offener Unterricht muss methodisch offen sein. Die Anknüpfung an vorhandene Erfahrungen der Kinder und die Berücksichtigung der Subjekthaftigkeit des Lernenden steht dabei im Zentrum.
- Der Unterricht benötigt eine institutionelle Offenheit. Die Schule ist gegenüber der ausserschulischen Wirklichkeit offen aber auch umgekehrt (vgl. Ramseger 1985, p. 22 ff.; Wallrabenstein 1992, p. 35 ff.).

Wallrabenstein (1992) bezieht hier auch die Idee der *Öffnung nach innen*, d. h. also Veränderungen des Unterrichts und *Öffnung nach aussen*, d. h. die Veränderung der Institution Schule mit ein. Es muss hier jedoch festgehalten werden, dass in den meisten Kindergärten und Unterstufen – wie auch in der Mittelstufe und Oberstufe – eher von einem offenen Unterricht der Stufe 0 bzw. 1. d. h. von einer methodischen Öffnung ausgegangen werden muss.

Zusammengefasst lässt sich feststellen, dass es unzählige Indikatoren und Dimensionen gibt, welche helfen sollen, den Begriff des offenen Unterrichts zu strukturieren und klarer zu fassen. Die Dimensionen zeigen zwar auf, dass sich die Grade der Öffnung stark unterscheiden. Die Dimensionen und Indikatoren lassen sich auf unterschiedliche Ebenen ansiedeln (Lehrperson, Lernende, Lernumgebung, Unterrichtsmethoden). Sie sind aber nicht vereinbar mit den Öffnungsgraden (methodisch, inhaltlich, sozial, persönlich). Einzig die Unterrichtsmethoden, bei welchen die Dimensionen der Öffnung und die Indikatoren abgeklärt werden können, scheinen einen hilfreichen Anker in der ganzen Diskussion zu bilden.

6.3.5 Beispiele für offene Unterrichtsmethoden

Mit dem offenen Unterricht werden oft bestimmte Unterrichtsmethoden gleichgesetzt. Wallrabenstein (1992) nennt hierzu z. B. die freie Arbeit oder im Kindergarten auch das Freispiel, den Wochenplan und die Projekte. Als weiteres wichtiges Element sieht er den

Klassenraum, der davon geprägt ist, dass die Schülerinnen und Schüler sich frei bewegen können, Zugang zu verschiedenen Arbeitsmitteln und Ecken haben und dieser so vermehrt zum *Lern- und Lebensraum* wird (vgl. Wallrabenstein 1992, p. 92 ff.). Im Folgenden soll nun eine Auswahl von Unterrichtsmethoden dargestellt werden, ohne dass diese den Anspruch auf Vollständigkeit haben. Es sind Methoden, welche in der Literatur häufig mit dem offenen Unterricht verknüpft werden oder welche im Kindergarten und in der Unterstufe als besonders günstig erscheinen. Zu jeder Unterrichtsmethode könnten zahlreiche Autorinnen und Autoren der Didaktischen Literatur berücksichtigt werden, deren Darstellungen sich stark überschneiden. Deshalb werden in der vorliegenden Forschungsarbeit auf wenige aber aktuelle Autorinnen und Autoren fokussiert.

6.3.5.1 Wochenplan

Die Wochenplanarbeit ist eine gängige Methode im Grundschulbereich. Die folgenden Ausführungen basieren auf Bönsch (2006) sowie Konrad und Traub (2009). Ihre Beschreibungen überschneiden sich stark, weshalb sie hier als einheitlicher Text dargestellt werden.

Die Wochenplanarbeit ist in der Reformpädagogik verankert. Der Wochenplan hat zum Ziel, die Kinder zur Selbständigkeit zu führen, indem die Schülerinnen und Schüler ihren Lernprozess innerhalb eines inhaltlichen Rahmens mitbestimmen. Im Wochenplan werden Probleme selbständig, zielorientiert und sachgerecht bearbeitet. Die Kinder müssen ihre Aufträge eigenständig organisieren und durchführen und auch soziale Kompetenzen und Beziehungen zu ihren Mitschülerinnen und Mitschülern aufbauen. Die Selbststeuerung im Wochenplan findet bei der Auswahl des Übungsangebots, der Reihenfolge der Aufgaben und der selbständigen Zeiteinteilung statt. Zudem können die Lernenden selbst entscheiden, wo sie arbeiten, mit wem sie arbeiten und wann sie Hilfe der Lehrperson oder der Mitschülerinnen und Mitschüler in Anspruch nehmen möchten.

Die Fähigkeiten werden im Wochenplan mit der Zeit verbessert und ausdifferenziert. In der Wochenplanarbeit ist die *Binnendifferenzierung* ein zentrales Stichwort. Das Ziel der Binnendifferenzierung ist, dass nicht alle Kinder zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben bewältigen, also gleiche Lernschritte durchführen können. Der Wochenplan ermöglicht individuelle Anpassung bezüglich der Inhaltsfragen, Schwierigkeitsstufe oder dem Umfang der Aufgabe. Ein weiterer Vorteil ist, dass der Wochenplanunterricht auch fächerübergreifend durchgeführt werden kann

Beim Wochenplan werden pro Woche verschiedene Aufgaben zur Verfügung gestellt, wobei die Lehrperson die Inhalte der Aufgabe bestimmt. Es lassen sich dabei drei Aufgabentypen unterscheiden:

- Pflichtaufgaben: Die Lernenden müssen diese Aufgaben in einer bestimmten Zeit erledigen. Sie stellen den Grundstock an Kenntnissen und Fertigkeiten dar.
- Wahlaufgaben: Die Lernenden haben die Möglichkeit, aus mehreren Aufgaben auszuwählen. Meistens muss eine bestimmte Anzahl der Alternativen bearbeitet werden. Die Lernenden können hier zusätzliche Qualifikationen erwerben. Die Binnendifferenzierung kann hier angesetzt werden.
- Zusatzaufgaben: Diese Aufgaben sind freiwillig. Die Lehrperson und die Lernenden setzen die Aufgaben im Gespräch fest. Auch hier ist eine Möglichkeit zur Binnendifferenzierung vorhanden.

Die Schülerinnen und Schüler führen den Wochenplan selbständig durch, wobei angegeben wird, wie viel Zeit für welche Aufgabe vorgesehen ist. Das Ziel ist es, dass die Lernenden ihre Ergebnisse mit Hilfe der Lösungsblätter selbst kontrollieren. Häufig werden aber die Arbeiten am Schluss der Woche abgegeben und von der Lehrperson durchgesehen bzw. korrigiert.

Die Aufgabe der Lehrperson kann in drei Phasen geschildert werden:

1. Vorbereitung: Themenfelder müssen überlegt werden, Aufgaben werden formuliert, die Organisationsarbeit muss durchgeführt werden.
2. Beginn der Wochenplanarbeit: Die Lehrperson führt den Wochenplan ein, z. B. im Morgenkreis. Während die Lernenden arbeiten, begleitet und unterstützt sie die Schülerinnen und Schülern. Zusätzlich kontrolliert die Lehrperson die Wochenpläne.
3. Nachbereitung: In der Nachbereitung reflektiert die Lehrperson den Ablauf der Wochenplanarbeit für jeden Schüler/jede Schülerin und überlegt, welche Aufgaben diese in der nächsten Woche erledigen sollen. In die Nachbereitung fließt also die Vorbereitung der nächsten Woche mit ein.

Zu den Aufgaben gehört natürlich auch die Vorbereitung der Lernumgebung.

Damit der Wochenplanunterricht funktioniert, muss der Klassenraum als anregende Lernumgebung gestaltet sein mit Funktionsbereichen, Ausstellungstischen, Pinnwänden etc. Das gleiche gilt für die Lernmaterialien wie Lexika, Bücher, Karten, Spiele etc. Auch ist eine gute Einführung unabdingbar. Hier werden dann auch die Regeln des Wochenplans und gegebenenfalls Arbeitstechniken besprochen.

Dem Wochenplanunterricht wird häufig vorgeworfen, dass es sich hier nicht um *echtes* selbständiges Lernen handle, da die Lernenden das ausführen, was die Lehrperson vorgegeben hat. Dies ist vor allem dann der Fall, wenn die Pflichtaufgaben im Wochenplan überwiegen. Mehr Freiheit entsteht, wenn diese möglichst gering gehalten werden (vgl. Bönsch 2006, p. 217 ff.; Konrad & Traub 2009, p. 99 ff.).

6.3.5.2 Werkstatt

Beim Werkstattunterricht können Schülerinnen und Schüler aus einem vielfältigen Angebot zu einem bestimmten Thema eine Aufgabe wählen, welche fakultativ oder obligatorisch ist und in verschiedenen Sozialformen gelöst werden kann. Die Freiheit besteht in Aufgabenform, Kooperation, Verweildauer, Reihenfolge, Tempo, Rhythmus und Selbstkontrolle. Die Angebote werden mit einer Auftragskarte angesehen, wobei die Aufgabe beschrieben wird und meist auch die Sozialform ersichtlich ist. Die Lernaufgaben können im Schwierigkeitsgrad variiert werden (vgl. Lipowsky 1999, p. 25 ff.).

Der Werkstattunterricht kann mit verschiedenen Begriffen in Verbindung gebracht werden wie etwa Lernwerkstatt, Lernlandschaft, Lernecke, Lernatelier, Lerngarten, Lernstrasse, Lernzirkel. Diese Begriffe beinhalten oft einige methodische Varianten. Der zentrale Punkt beim Werkstattunterricht und allen oftmals synonym verwendeten Begriffen ist die *Lernumgebung*. Die Anregung durch das Material steht im Mittelpunkt. Dieses Material und die damit verbundenen Möglichkeiten sollen das selbstbestimmte oder selbstverantwortete Lernen initiieren (vgl. Bönsch 2006, p. 192).

Der Werkstattunterricht kann in verschiedenen Formen umgesetzt werden und überschneidet sich darin teilweise mit dem Wochenplan:

- Das Arbeitsplan-Modell: Funktioniert ähnlich wie der Wochenplan. Es gibt Materiallisten und detailliert beschriebene Arbeitsprogramme. Die Kinder haben einen Arbeitsplan oder erhalten die Aufträge direkt von der Lehrperson.
- Das Büfett-Modell: Zu einem Thema werden Materialtische, Büchertische und Themenkisten zusammengestellt. Das Material kann eigenständig von den Schülerinnen und Schülern ausgewählt werden.
- Das Stationen-Modell: Hier gibt es ein Set von Arbeitsaufträgen und zum Schluss häufig eine Lernkontrolle. Die Schülerinnen und Schüler können selbst wählen, wie sie die Stationen durchlaufen. Als Orientierung können Laufzettel oder Übersichtspläne verwendet werden.

- Das Impuls-Modell: Der bzw. die Lernende findet das eigene Lernmotiv und stellt mit Hilfe von Impuls-Material ein individuelles Arbeitsprogramm zusammen. Auch bestimmt der Lernende das Produkt selbst. Der Anspruch an die Lernenden ist hier am grössten (vgl. Bönsch 2006, p. 189 ff.).

6.3.5.3 Wahldifferenzierter Unterricht

Gemässe Konrad und Traub (2009) erhalten die Schülerinnen und Schüler im wahldifferenzierten Unterricht die Gelegenheit, verschiedene Schwerpunkte zu setzen und unterschiedliche Arbeitsmöglichkeiten zu wählen. In gewählten Kleingruppen können die Ideen dann umgesetzt werden. Dies ermöglicht mehr Selbstbeteiligung durch die Lernenden. Die Schwerpunktsetzung wird von der Lehrperson in einer Anfangssequenz besprochen. Hierbei stellt sie auch didaktisch vorbereitetes Material zur Verfügung. Die Gruppe entscheidet sich für einen Schwerpunkt und arbeitet anschliessend selbständig. D. h. die Lernenden planen selbständig, führen die Arbeitsschritte durch und präsentieren am Schluss die Ergebnisse ihres Arbeitsschwerpunktes. Häufig finden Anfangssequenz und Ergebnissequenz im Sitzkreis statt. Für diese Form von Unterricht müssen bestimmte Lern- und Arbeitstechniken bereits vorhanden sein (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 123 ff.).

Es lassen sich für den wahldifferenzierten Unterricht vier Phasen unterscheiden:

- Strukturierungsphase: Überblick zum Thema, Einstiegsphase. Hier lassen sich verschiedene Themen entfalten.
- Wahlphase: Lernende orientieren sich und verschaffen sich einen Überblick über die Teilthemen. Die Gruppen werden gebildet.
- Arbeit in Kleingruppen: Ein Arbeitsplan wird aufgestellt und die Präsentation wird vorbereitet.
- Reflexionsphase: Die Teilthemen werden vorgestellt. Die Unterrichtseinheit und deren Verlauf werden diskutiert, Ergebnisse werden festgehalten.

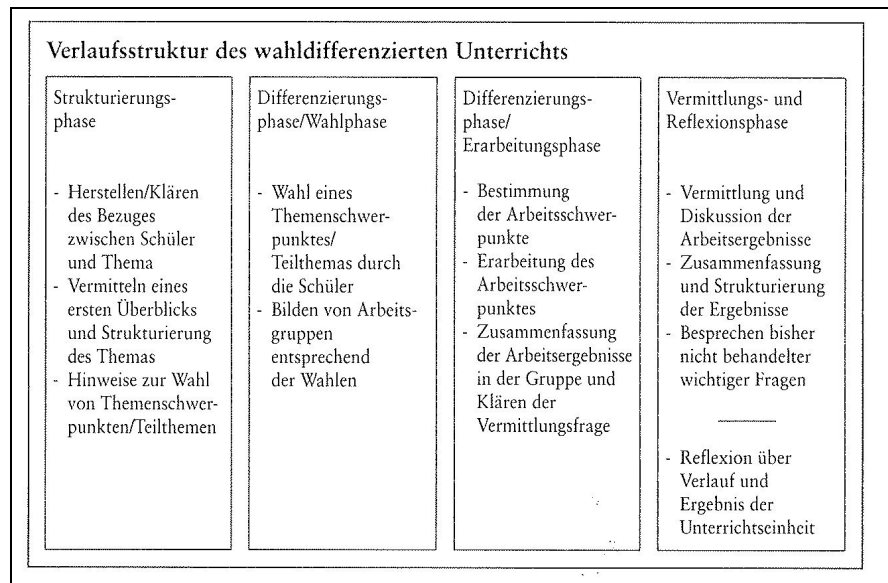


Abbildung 3: Verlaufsstruktur wahl-differenzierter Unterricht (Bönsch 2006, p. 215)

Die Abbildung 3 verdeutlicht, welche Tätigkeiten und Aufgaben die Schülerinnen und Schüler in der jeweiligen Phase zu erledigen haben.

Bönsch (2006) postuliert folgende drei Ziele für den wahl-differenzierten Unterricht:

- **Begründetes Wählen:** Das wählen eines Themas soll auf der Grundlagen von Informationen geschehen.
- **Selbständiges Lernen:** Das Thema bildet den Rahmen für das weitere Vorgehen. Die Schwerpunkte werden von den Schülerinnen und Schüler selbst gesetzt. Auch ist es an den Lernenden, die Problemstellung selbst zu formulieren.
- **Kooperatives Lernen:** Das Lernen geschieht Gruppen bezogen, die Lernenden müssen untereinander kooperieren (vgl. Bönsch 2006, p. 201 ff.).

6.3.5.4 Freiarbeit und Freispiel

Konrad und Traub (2009) haben sich intensiv mit der Freiarbeit auseinandergesetzt. Im Folgenden wird ihre Sichtweise zusammengefasst:

Freiarbeit lässt verschiedene Merkmale des selbstgesteuerten Lernens zu (z. B. Wahlfreiheit), daneben aber auch Merkmale des sozialen und kooperativen Lernens. Eine einheitliche Definition der Freiarbeit gibt es nicht.

Die Montessori-Pädagogik betont am meisten die Selbständigkeit der Kinder, indem vor allem das Bedürfnis der Kinder nach selbstständigem Erwerb von Fähigkeiten im Zentrum steht. Der aktive Erwerb ist ein zentrales Moment in der Montessori-Pädagogik. Bei Maria Montessori nimmt die Lernumgebung eine wichtige Rolle ein, weil die aufbereiteten

didaktischen Materialien den selbständigen Erwerb von Fähigkeit erst möglich machen. Dabei ist der methodische Weg vorgegeben.

Bei der Freinet-Pädagogik wird die Freiarbeit vor allem im Rahmen eines Wochenplanes begriffen.

Beim Jena-Plan wird die Wahlfreiheit vor allem in der Gruppenarbeit verwirklicht. Im Dalton-Plan werden freie Arbeitsphasen zum individualisierten Wissenserwerb genutzt.

Allen Konzepten gemeinsam ist die Bedeutung von Lern- und Arbeitstechniken.

Traub (2000) definiert die Freiarbeit so:

"Freiarbeit beschreibt eine bestimmte Unterrichtszeit selbstgesteuerten Lernens, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Lernarbeit selbst planen, einteilen und eigenverantwortlich durchführen. In dieser Zeit stehen ihnen Materialien zur Verfügung, die vom Lehrer/von der Lehrerin mehr oder weniger stark didaktisch aufbereitet wurden. Dabei sind die Fachgrenzen in der Regel aufgehoben. Das Konzept von Freiarbeit gibt es nicht, sondern jedes Konzept muss auf die Lehrperson und auf die eigene Klasse abgestimmt werden" (Traub 2000, p. 35).

Sie umschreibt weiter bestimmte Prinzipien:

1. Das Prinzip der Wahlfreiheit: bezüglich der Inhalte, der Fächer, der Sozialform und der Zeit.
2. Prinzip der Selbsttätigkeit: Die Schülerinnen und Schüler organisieren ihre Arbeit selbst, ohne genaue Anweisungen der Lehrperson.
3. Prinzip der Selbstkontrolle: Die Materialien enthalten häufig eine Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst kontrollieren können. So lernen sie auch, sich und ihre Leistungen besser einzuschätzen.

Traub (2000) erwähnt weiter, dass die Freiarbeit eingeführt werden muss, insbesondere bei Schülerinnen und Schülern, welche bis dahin fremdbestimmt gelernt haben. Auch bezüglich der Wahlfreiheit gibt es Einschränkungen: Die Wahl des Inhaltes wird häufig durch das vorhandene Material bestimmt. Auch die Zeit ist nicht unendlich frei wählbar, es gibt in der Schule und auch im Kindergarten einen bestimmten Zeitrahmen (vgl. Traub 2000, p. 30 ff.).

Sehrbrock (1993) setzt Freiarbeit und Projektarbeit in einen Zusammenhang. In der Projektarbeit findet eine Produktorientierung statt, wobei das Produkt schliesslich der ganzen Klasse vorgestellt wird. Sehrbrock (1993) unterscheidet verschiedene Organisationstypen der Freiarbeit:

- Freiarbeit als Unterrichtsfach,
- Freiarbeit als Prinzip in einzelnen Unterrichtsfächern,

- Freiarbeit als Prinzip einer offenen Schule (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 107; Sehrbrock 1993, p. 12 ff.).

Schulze (1992) sieht die Freiarbeit als Baustein des offenen Unterrichts. Hier bestimmen Lernende die Ziele und Gegenstände ihres Lernens selbst, entscheiden selbst über ihren Arbeitspartner, die Sozialform und den Lernrhythmus (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 108 f.; Schulze 1992, p. 25 ff.).

Krieger (1994) umschreibt den Freiheitsbegriff ähnlich und sagt, dass spontanes und selbständiges Arbeiten so möglich wird. Hier werden Wahlfreiheit, Bewegungsfreiheit, Freiheit in Zeit und Sozialform gewährleistet. Die freie Arbeit ist eine Ergänzung zum gebundenen Unterricht (vgl. Krieger 1994, p. 1 ff.).

Die Autoren stimmen in einigen Punkten überein: Bei Freiarbeit und Freispiel geht es um einen Freiraum, in dem Kinder bestimmte Komponenten oder Phasen des Unterrichts selbst bestimmen können.

Konrad und Traub (2009) fügen eine eigene Definition der Freiarbeit an:

"Freiarbeit kennzeichnet eine bestimmte Unterrichtszeit, in der die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeit selbst planen, einteilen und eigenverantwortlich durchführen. Im gegebenen Zeitrahmen stehen ihnen verschiedene Materialien zur Verfügung, die der Lehrer [bzw. die Lehrerin, Anm. K. H.] didaktisch aufbereitet hat oder die gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern hergestellt werden. Diese betreffen bestimmte Inhalte, die in einem Bezug zum Unterricht stehen, aber auf zusätzliche Interessensgebiete abzielen können. Jeder [bzw. jede, Anm. K. H.] wählt sein Material, bearbeitet es und kontrolliert seine Ergebnisse (...). Somit haben sie einen Freiraum, den sie durch selbstständiges Arbeiten nach eigener Wahl und eigenem Rhythmus ausnutzen können. Dabei sagt ihnen auch niemand, mit wem, wann, wie solche Arbeit sie auszuführen haben"(Konrad & Traub 2009, p. 110).

Die Freiheit soll nicht losgelöst vom herkömmlichen Unterricht eingesetzt werden, sondern muss mit diesem verknüpft werden. Dies kann beispielsweise mit der gewählten Sozialform geschehen. Der gebundene Unterricht nimmt immer noch eine wichtige Rolle ein, aber in der freien Arbeit ist es möglich das selbständige Lernen zu fördern, wenn diese Arbeitsform Schritt für Schritt eingeführt wird. Am Anfang der Einführung steht die Diagnose der Fähigkeiten in den Bereichen Methoden, Soziales und Kommunikation. Nur so können gezielt beispielsweise die Lern- und Arbeitstechniken gefördert werden. Denkbar ist es auch in unteren Stufen mit Arbeitsformen wie Lernzirkel, Stationenarbeit oder Wochenplan zu starten oder aber, die Anzahl Lektionen der Freiarbeit zu erhöhen (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 111 ff.).

Entscheidend sind auch die Arbeitsmaterialien. Diese sollen sich an bestimmten Konzepten orientieren, variabel einsetzbar sein, verschiedene Lerntypen ansprechen, einen gewissen

Anforderungscharakter besitzen und zur Übung, Vertiefung und Ergänzung dienen. Die verschiedenen Materialien müssen vorgestellt werden, damit die Lernenden eine Orientierung über das Angebot haben, so z. B.:

- Steinbruchmaterialien: Diese sind nicht didaktisch aufbereitet sondern können von den Lernenden nach eigenen Vorstellungen genutzt werden.
- Übungsmaterialien: Hier werden Aufgaben formuliert, die zum Üben gedacht sind.
- Lernmaterialien: Materialien mit der Möglichkeit, zusätzliches Wissen und zusätzliche Kompetenzen zu erhalten.
- Erfahrungs- und Erlebnismaterialien: Materialien mit Handlungs- und Aktionsangebot.
- Phantasie- und Kreativitätsmaterialien: regen Phantasie und Kreativität an.
- Ganzschriften, die von den Lernenden gelesen werden (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 114; Krieger 1994, p. 20 ff.).

6.3.5.5 Projektunterricht

Beim Projektunterricht ist das Ziel, ganzheitliches Lernen an einem Thema zu ermöglichen. Die Lernenden arbeiten während einer gewissen Zeit selbständig an einer Sache. Dabei spielt das kooperative Lernen eine wichtige Rolle. Der Unterricht ist hier handlungsorientiert. Der Projektunterricht kam erstmals in den 1960er Jahren auf, im Zuge der Theorie-Praxis-Diskussion in der Studentenbewegung. In den 1970er Jahren fand der Projektunterricht Eingang in die Schulen. Kilpatrick (1871-1965) ist einer der ersten, der sich mit dem Projektunterricht beschäftigte. Er unterscheidet vier Projekttypen, welche Konrad und Traub (2009) so beschreiben:

1. Ausführen eines Gedankens oder Plans in praktischer Tätigkeit.
1. Das Geniessen einer Erfahrung.
2. Die Lösung eines Problems im intellektuellen Bereich.
3. Das Erreichen einer Könnens- oder Wissensform (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 126 f.).

Für Bossing (1994) stehen folgende fünf Merkmale der Projektmethode im Zentrum:

- 1.) Eine für bedeutsam gehaltene Aufgabe aus der umgebenden Wirklichkeit, 2.) die praktische Lösung dieser Aufgabe, 3.) die Lernenden planen und führen diese Aufgabe selbsttätig aus, 4.) dabei wird mit Kopf, Herz, Hand gelernt und schliesslich 5.) die Projektmethode führt zur Bereicherung der Erfahrung (vgl. Bossing 1994, zit. n. Konrad & Traub 2009, p. 127).

Karl Frey (2007) sieht die Projektmethode als Form einer lernenden Betätigung. Am Anfang steht die Projektinitiative. Diese kann von den Lernenden aber auch von der Lehrperson vorgeschlagen werden. Zum Projekt gehören die Auseinandersetzung mit der Projektidee, die Festlegung des endgültigen Themas und der einzelnen Betätigungsfelder. Am Ende der Projektarbeit steht häufig ein Produkt (vgl. Frey 2010, p. 13 ff.).

Konrad und Traub (2009) leiten aus diesen Ansätzen folgende Definition für den Projektunterricht ab:

"Eine Lerngruppe wählt gemeinsam eine ihr wichtige und auf die Lebenswirklichkeit bezogene Aufgabe aus. Die Aufgabe wird von den Lernenden durch planvolles und kooperatives Lernen selbständig zu lösen versucht. Dabei entsteht ein sichtbar vorweisbares Produkt, das für die Lerngruppe Bedeutung hat. Ein Projekt schliesst immer eine Realisierung mit ein und unterscheidet sich dadurch vom Plan oder einer Idee. Analytisch gesehen lässt sich ein Projekt in die Phasen der Planung, Durchführung, Realisierung und Fertigstellung untergliedern" (Konrad & Traub 2009, p. 127).

Zusammengefasst sind folgende Merkmale bei einem Projekt entscheidend:

- Situationsbezug und Lebensweltorientierung
- Gesellschaftliche Praxisrelevanz
- Interessenbezug
- Interdisziplinarität
- Produktorientierung
- Selbstorganisation und Selbstverantwortung
- Mehrdimensionaler Lernzielbezug
- Sozialbezug

Der Projektunterricht hat verschiedene Vorzüge wie das Fördern der Gemeinschaft durch soziales Lernen, die Verbindung zwischen Schule und Umwelt, die Förderung des Selbstwertgefühls, die Fachunabhängigkeit, die Möglichkeit der eigenen Gestaltung, die Erhöhung der Selbständigkeit, die Entwicklung des Problembewusstseins, die Abwechslung im Unterricht, die Lehrperson als Teammitglied und die Thematisierung des Teams (vgl. Konrad & Traub 2009, p. 128).

Auch bei der Projektarbeit müssen bestimmte Bedingungen gegeben sein. Es muss klar sein, über welche Kompetenzen die Klasse verfügt, wie die Schülerinnen und Schüler zusammen lernen, welche Arbeitsbedingungen und Arbeitsmittel in der Klasse zur Verfügung stehen etc.

Gemäss Frey (2010) und Gudjons (1993) lassen sich verschiedene Phasen in einer Projektarbeit unterscheiden:

1. Themenfindung
2. Informationsphase
3. Planungsphase
4. Produktionsphase
5. Abschlussphase (vgl. Frey 2010, p. 62ff.; Gudjons 1993, p. 68 ff.; 2006).

Bönsch (2006) ergänzt, dass die Projektarbeit in verschiedene Formen realisiert werden kann, wie etwa als Projektwoche, Projekttag, wöchentlicher Projekttag, Projektarbeit in einzelnen Fächern oder projektorientierter Unterricht (vgl. Bönsch 2006, p. 224).

6.3.6 Offener Unterricht und selbständiges Lernen

Der offene Unterricht begünstigt das selbständige Lernen. Inwiefern hat der offene Unterricht jedoch einen positiven Zusammenhang zum selbständigen Lernen? Zum offenen Unterricht gibt es gemäss Lipowsky (1999) verschiedene Erfahrungsberichte und Diskussionsbeiträge, aber nur wenige empirische Studien. Bei den wenigen Studien handelt es sich um Einzelfallstudien oder Untersuchungen, welche sich auf Modellprojekte beziehen. Systematische Beobachtungsstudien zum Arbeitsverhalten und der Lernzeitnutzung in offenen Unterrichtssequenzen fehlen. Einzelne Methoden werden evaluiert, aber auch hier fehlt der strukturierte und systematische Aspekt (vgl. Lipowsky 1999, p. 29 ff.).

Lipowsky (1999) hat die Forschungslage zusammengefasst und dabei vor allem britische und angloamerikanische Studien herangezogen (vgl. dazu auch Kucharz & Wagener 2009, p. 15 ff.). Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus dieser Zusammenfassung dargestellt, wobei vor allem Ergebnisse rund um das selbständige Lernen fokussiert werden:

Tabelle 2: Forschungsergebnisse selbständiges Lernen und offener Unterricht (vgl. Lipowsky 1999, p. 38 ff.)

Untersuchung von Solomon und Kendall (1976): Die Studie ging der Frage nach, welche Fähigkeiten und Persönlichkeitsvoraussetzungen von Schülerinnen und Schülern sich günstig auf ihr Fortkommen im offenen und traditionellen Unterricht auswirken. Dabei wurden sechs amerikanische Grundschulen des 4. Schuljahres im Unterricht beobachtet und die Schülerinnen und Schüler schriftlich befragt. Zudem gab es eine Ratingskala zur Einschätzung des Schülerinnen- und Schülerverhaltens sowie psychologische Tests, welche die Lehrperson ausfüllte. Es wurden 92 Schülerinnen und Schüler untersucht, in drei Klassen

besuchten sie einen traditionellen Unterricht, in drei Klassen einen offenen Unterricht. Ein Ergebnis zeigte, dass selbständige Entscheidungen und aufgabenbezogene Selbststeuerung im offenen Unterricht eher erweitert werden als im geschlossenen Unterricht (vgl. Solomon & Kendall 1976, p. 613 ff.).

Studie von Horwitz (1979): Horwitz fasste 200 Studien zusammen, welche die Wirkungen von offenem und traditionellem Unterricht fokussierten. Der offene Unterricht enthielt dabei Elemente wie flexible Raumnutzung, Freiheiten der Wahl der Aktivitäten, breite Vielfalt der Lernmaterialien, Bevorzugung der Einzel- oder Gruppenarbeiten im Gegensatz zu Klassenarbeiten. Der Vergleich zeigte positive Ergebnisse zugunsten des offenen Unterrichts bei den Variablen Kreativität, Selbstkonzept, Einstellung gegenüber der Schule, Neugier, internale Kontrollüberzeugung und Selbständigkeit. Lipowsky (1999) merkt aber an, dass die gewählte Methode von Horwitz kritisch zu hinterfragen sei. Er wählte nämlich ein Auszählverfahren (box score). Dabei werden die Anzahl der Studien ausgezählt, welche auf bestimmte Bereiche eine positive Auswirkung haben. Bei widersprüchlichen Ergebnissen werden sie als gemischt gewertet. Die Kritik geht in die Richtung, dass mit diesem Verfahren grosse und kleine Studien nicht abgrenzend voneinander betrachtet werden (vgl. Horwitz 1979, p. 73 ff.; Lipowsky 1999, p. 38 ff.).

Studie von Peterson (1979): Peterson führte eine Metaanalyse durch. Er ergänzte und korrigierte einige Befunde von Horwitz (1979), bleibt aber dabei, dass die Einstellung gegenüber Selbständigkeit und Lehrperson, Selbstkonzept und Schule sowie Neugierverhalten bezüglich des offenen Unterrichts positiver ausfällt (vgl. Lipowsky 1999, p. 39 ff.).

Studie Giaconia und Hedges (1982): Diese beiden Autoren haben die grösste Metaanalyse von Studien zum offenen Unterricht durchgeführt. Sie werteten 153 Studien aus und verglichen als erstes die Effekte von offenem und traditionellem Unterricht miteinander. Auch sie kommen zum Ergebnis, dass der offene Unterricht am positivsten in den Bereichen Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit und Kreativität der Schülerinnen und Schüler abschneidet. Weiter stellten sie fest, dass Selbststeuerung, diagnostische Lernkontrollen, Individualisierung und die Vielfalt der Materialien einen positiven Effekt auf das Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler hatten. Auch wirkten sich diese Aspekte positiv auf die Kreativität und Einstellung gegenüber der Schule aus (vgl. Giaconia & Hedges 1982, p. 579 ff.).

Grundschulprojekt Gievenbeck: Benner und Ramseger (1981) evaluierten ihre Erfahrungen

im Rahmen des Grundschulprojekt Münster-Gievenbeck. Das Grundschulprojekt hatte zum Ziel, die Trennung zwischen schulischem und ausserschulischem Lernen aufzuheben und so Schul- und Sozialpädagogik zu integrieren. Der Unterricht sollte ein methodisch, thematisch und institutionell offener sein. So wurden neue zeitliche Strukturen eingeführt und anstelle von Stundenplänen Tagespläne formuliert. Der Schultag begann mit einer offenen Eingangsphase, nachfolgend wechselten sich Gesprächskreis, gelenkte Arbeit, offene Phasen, Ruhephasen und Essen ab. Es wurden umfangreiche Daten gesammelt mit Tagebuchaufzeichnungen, Gesprächsprotokollen, Beobachtungen etc. Es zeigte sich hier die Schwierigkeit, dass die Schülerinnen und Schüler mit der direkten Beteiligung bei der Planung überfordert waren, weil sie den Zeitraum nicht überblicken konnten. Auch die Lehrpersonen waren überfordert mit den spontanen Wünschen, welche die Schülerinnen und Schüler verlauten liessen. Gemäss Lipowsky (1999) zeigt dieser Bericht, welcher nicht wissenschaftlich fundiert ist, dass es bei einer radikalen Öffnung auch Schwierigkeiten geben kann. Diagnostische Verfahren und die Ermittlung des Förderbedarfs, die Heranführung zur Selbstbestimmung, die Reflexion der Lehrpersonen, die Veränderungen der Rahmenbedingungen, die Kombination von freiem und gelenktem Unterricht und die personelle Ausstattung – das sind alles Faktoren, welche notwendig sind um verantwortungsvoll mit Offenheit umzugehen (vgl. Benner & Ramseger 1981, p. 11 ff.).

Studie von Huschke (1982): Huschke entwickelte im Rahmen des Marburger Grundschulprojekts gemeinsam mit den beteiligten Lehrpersonen den Wochenplanunterricht. Er evaluierte dabei das Konzept mit Kindern aus vier Grundschulklassen des dritten Schuljahres. Dazu wurden 31 Schülerinnen und Schüler vor und nach der Einführung des Wochenplanunterrichts beobachtet. Huschke stellt unter anderem fest, dass Schülerinnen und Schüler länger an einer Aufgabe arbeiten, wenn sie die Aufgabe selbst wählen können, als wenn sie eine Pflichtaufgabe zu lösen haben. Auch zeigte die Untersuchung, dass die Lehrpersonen wenig didaktische Hilfen gaben, sondern eher ergebnisorientierte und mitunter auch misstrauische Rückmeldungen lieferten. Huschke findet, dass Lehrpersonen sich gelassener auf den Prozess der Wechselwirkung zwischen Sache und Schülerinnen und Schüler einlassen müssen. Sie reagierten oft vorschnell und direkt, beobachteten kaum und hörten den Lernenden zu wenig zu. Die Lehrpersonen gaben vor allem Rückmeldungen zur Aufrechterhaltung von Disziplin und zur Arbeitshaltung. Herausfordernde Impulse fehlten oft. Die Lehrpersonen richteten sich primär auf die Befolgung der Arbeitsaufträge und nicht auf die freien Angebote (vgl. Huschke 1982, p. 213 ff.).

Untersuchung von Röbe (1986): Röbe untersuchte die freie Arbeit als Bedingung des

Erziehungsauftrags der Schule. Röbe beschäftigte sich mit der Frage, inwiefern freie Arbeit Lernprozesse in Richtung Selbststeuerung, selbstverantwortliches Arbeiten und Planen aufbaut, stützt und ermöglicht. Er begleitete ein Jahr lang eine Grundschulklasse in Situationen freier Arbeit, wobei er das Schülerverhalten beobachtete und diese mit Hilfe eines interpretativ-hermeneutischen Zugriffs auswertete. Für ihn waren die Entwicklung der Selbständigkeit, die Lern- und Leistungsfreude und die sozialen Lernprozesse im Vordergrund. In den offenen Situationen standen den Kindern übende Lernangebote, kreative und konstruktive Arbeiten und Lernspiele zur Verfügung. Röbe beobachtete, dass Kinder hier vor allem offen konzipierte Bastel- und Malangebote sowie Bücher und Spiele wählten. Wenn die Kinder mehr Erfahrungen im Bereich der Kulturtechniken hatten, wählten sie häufiger Lehrgangsmaterialien. Aus dem zufälligen Tun wurde zunehmend zielorientiertes und planvolles Handeln. Sie konnten mit der Zeit realistische Ziele formulieren. Auch konnten sie neue Herausforderungen bewältigen. Röbe zieht ein positives Fazit: Die Kinder haben gelernt sich selbst Ziele zu setzen und selbstständig zu lernen. Er hat jedoch keinen Vergleich mit regulären Grundschulklassen und den Lehrpersonen gemacht (vgl. Röbe 1986, p. 360 ff.).

Studie von Günter (1988): Günters Studie stiess auf erhebliche methodische Kritik in den Erziehungswissenschaften. Er beobachtete 222 Grundschülerinnen und Grundschüler an 19 Grundschulen in Phasen der freien Arbeit. Den Beobachtungsdaten zu Folge arbeiteten 80% der Schülerinnen und Schüler während der freien Arbeit unselbständig. Sie entwickelten keine eigenen Lösungswege und widmeten sich nicht individuellen Themen oder Problemen. Sie wählten eher vorprogrammiertes Unterrichtsmaterial mit genauen Arbeitsanweisungen. Günter interpretiert dies so, dass die Schülerinnen und Schüler abhängig sein wollen und eine persönliche Zuwendung der Mitschüler brauchen. Die Lehrperson habe einen Hang zur Passivität. Die Schüler wurden gefragt, welche Motive sie anwenden, um eine Aufgabe zu wählen. 40% wählen Aufgaben, weil sie denken, sie seien leicht. 40% wählen die Pflichtaufgaben und 30% wählen eine Aufgabe, weil sie denken, sie können dabei etwas lernen. Günter sieht darin den Wunsch, es der Lehrperson recht zu machen. Gemäss Günter werde der Lern- und Arbeitsrückstand durch die freie Arbeit verstärkt. Die Schülerinnen und Schüler, welche die Lernzeit positiv nutzten, hatten eine positive Arbeitshaltung, hohes Interesse und hohes Selbstvertrauen. Günters Fazit: Die Konzentrationsfähigkeit ist wichtig für selbständiges Arbeiten. Obwohl die Theorie- und Untersuchungsanlagen von Günter unzureichend beschreiben werden, sind seine Ergebnisse trotzdem zu beachten und in neuen Studien zu berücksichtigen (vgl. Günther 1988 s. p.).

Untersuchung Garlichs (1991): Garlichs wählt ein qualitatives Untersuchungsdesign. Sie ist vergleichbar mit der Studie von Röbe (1986). Es wurde die Grundschule Lohfelden-Vollmarshausen untersucht, welche äusserst günstige Rahmenbedingungen aufwies. An der Schule arbeiteten zwei Lehrerinnen und zwei Sozialpädagoginnen. In der Schule gab es eine starke Rhythmisierung des Unterrichtsvormittags mit wöchentlichen Unterrichtsformen und Aktivitäten wie Lesezeit, Morgenkreis, Wochenplan, Projekte und Vorträge. Der Fokus der Studie lag auf der Wechselwirkung zwischen Persönlichkeitsstruktur des Kindes und Anforderungen der Lernumwelt. Ihr Argument dafür ist, dass der offene Unterricht angesichts der heterogenen Voraussetzungen auch eine unterschiedliche Wirkung auf jedes Kind hat. Um diese These darzustellen, macht sie vier Fallstudien. Ein Ergebnis daraus ist, dass die Lehrkompetenzen zum Teil noch unzureichend, aber enorm wichtig für den offenen Unterricht sind. Dabei betont Garlichs insbesondere die diagnostische Kompetenz (vgl. Garlichs 1991, p. 14 ff.).

Studie Wagner und Schöll (1992): Diese Studie bearbeitet nur eine kleine Stichprobe und muss deshalb als Hypothesen generierend angesehen werden. Wagner und Schöll verglichen das selbständige Lernverhalten von fünf leistungsschwächeren Grundschulern mit dem von fünf leistungsstärkeren Grundschulern in Phasen der freien Aktivitäten. Jeder Schüler wurde an zwei verschiedenen Tagen jeweils 30 Minuten beobachtet. Dazu wurde ein standardisierter und quantitativ auswertbarer Beobachtungsbogen verwendet. Alle zehn Schüler waren zu 76% ihrer Lernzeit selbständig tätig. Die Leistungsstarken arbeiteten 82% ihrer Lernzeit selbständig, die Leistungsschwachen 70,8%. Auch war ein Ergebnis, dass die schwächeren Schüler häufiger einen Anstoss von aussen benötigten. Sprunghaftes Verhalten wurde nicht beobachtet (vgl. Wagner & Schöll 1992, p. 3 ff.).

Diese Zusammenstellung zeigt, dass im offenen Unterricht selbständiges Lernen ermöglicht und gefördert werden kann. Die Kinder selbst sind teilweise mit den offenen Unterrichtssequenzen überfordert, vor allem dann, wenn ihre Mitbestimmung hoch ist und sie Ziele und Inhalte selbst bestimmen sollen. Auf der anderen Seite fällt es den Lehrpersonen schwer, die Inhalte wirklich loszulassen und auf die Kinder einzugehen.

Lipowsky (1999) hat in seiner eigenen empirischen Untersuchung die aktive Lernzeit in offenen Unterrichtssequenzen genauer beobachtet und dabei acht konzentrationsstärkere und acht konzentrationschwächeren Schülerinnen und Schüler aus verschiedenen Grundschulklassen (1.-4. Klasse) verglichen. Dabei zeigte sich, dass nicht nur die Leistungsstärke eines Kindes, sondern auch die Konzentration ein möglicher Prädiktor für die

Lernzeitnutzung sein könnte. Lipowsky (1999) betont in diesem Zusammenhang vor allem die Wichtigkeit der Spiel- und Lernbegleitung durch die Lehrperson (Lipowsky 1999, p. 220 f.).

Jürgens (2008) fasst ein Ergebnis von Berliner und Gage (1996) zusammen, wobei festgestellt wird, dass Persönlichkeitsmerkmale wie Selbststeuerung, Selbständigkeit, Eigenaktivität, Kreativität und Selbstkonzept im offenen Unterricht besser gefördert werden können als in Lehrpersonen zentrierten Unterrichtssequenzen (vgl. Berliner & Gage 1996, p. 500 f.; Jürgens 2008, p. 74 f.).

Als Fazit lässt sich erkennen, dass das selbständige Lernen anscheinend tatsächlich durch den offenen Unterricht gefördert werden kann. Auf der anderen Seite wird klar, dass die Lehrperson dabei eine wichtige Rolle spielt und nebst begleitenden Kompetenzen auch diagnostische Kompetenzen aufweisen soll (vgl. Kapitel 6.4.4.3).

6.3.7 Fazit und Definitionsversuch

Offene Unterrichtssequenzen ermöglichen eine indirekte Förderung des selbständigen Lernens. Allerdings ist der Begriff *offener Unterricht* schwer zu fassen (vgl. Kapitel 6.3.1).

Aus dem Kapitel 6.3.2 *Historische Wurzeln des offenen Unterrichts* hat sich gezeigt, dass bei den verschiedenen Reformpädagogen und -pädagoginnen vor allem die Freiheit und die Selbstbestimmung beim Lernen der Kinder betont wurden. So zeigen die verschiedenen Konzepte des offenen Unterrichts hier auch Möglichkeiten dieser Selbstbestimmung, in dem die Kinder individualisiert an Lerngegenständen arbeiten können. Auch werden die Verantwortlichkeit der Kinder und die inhaltliche Mitbestimmungsmöglichkeit ausgeführt. Die Schülerinnen und Schüler nehmen im Unterricht eine aktivere Rolle ein, wählen selbst, was sie lernen möchten und übernehmen so die Verantwortung des Lernens.

Der konstruktive Lernbegriff ist in den verschiedenen Konzepten der Reformpädagogik enthalten und prägt auch das Verständnis des offenen Unterrichts (vgl. Kapitel 6.3.3). Dabei ist die Grundannahme, dass der bzw. die Lernende nicht nur Informationen und Reize aus der Aussenwelt aufnimmt, sondern diese eigenständig und individuell interpretiert und somit das eigene Wissen konstruiert. Mit dem offenen Unterricht kann diesem Anspruch gerecht werden, weil mit einer vielfältigen Lernumgebung auf diese individuelle Verarbeitung eingegangen wird. Definitionen und Eingrenzungen des offenen Unterrichts gehen einerseits darauf ein, welche Dimensionen überhaupt geöffnet, d. h. selbstbestimmt sein können (organisatorisch, methodisch, inhaltlich und sozial) und welche Merkmale ein offener Unterricht haben sollte z. B. bezüglich der Selbststeuerung des Schülers bzw. der Schülerin, der Diagnostik der Lehrperson, der Rolle der Lehrperson oder der eingesetzten Methoden

(vgl. Kapitel 6.3.4 und 6.3.5). Der offenen Unterricht ermöglicht das selbständige Lernen, wenn diese auch unbedingt von der Lehrperson gefördert und unterstützt werden muss, das die Kinder in solchen Situationen sonst überfordert sind oder Aufgabe nicht gemäss den Vorgaben lösen können (vgl. Kapitel 6.3.6).

Die Rollenwechsel der Lehrperson und der Schülerinnen und Schüler werden in vielen Definitionsversuchen ebenso angesprochen. Bei der Lehrperson handelt es sich dabei um die Abwendung von der *Belehrenden* zur *Lernbegleiterin*. Die Rolle der Schülerinnen und Schüler wird aktiver.

In der vorliegenden Arbeit wird folgender Begrifflichkeit verwendet:

Offener Unterricht liegt dann vor, wenn:

- Die Schülerinnen und Schüler eine Mitbestimmungsmöglichkeit besitzen und Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen dürfen;
- die Lernumgebung individualisiert wird, also nicht alle Kinder im Gleichschritt an der gleichen Aufgabe arbeiten;
- die Lehrperson die Rolle einer Spiel- und Lernbegleiterin übernimmt, welche individuelle Lernprozesse unterstützt.

Wie oben bereits erwähnt, werden die Begriffe *offener Unterricht* und *offene Unterrichtssequenzen* synonym verwendet (vgl. Kapitel 3).

6.4 Spiel- und Lernbegleitung als direkte Förderung des selbständigen Lernens

Im Kapitel 6.2 wurde die direkte Förderung des selbständigen Lernens bereits angesprochen, wobei verschiedenen Formen der Instruktion beschrieben wurden. Die Instruktionen können der ganzen Klasse, Gruppen oder einzelnen Kindern gegeben werden. Im Zusammenhang mit der Beratung von Kleingruppen und einzelnen Kindern wird oft von *Spiel- und Lernbegleitung* gesprochen. Diese findet in verschiedenen Unterrichtssituationen statt, auch in offenen Unterrichtssequenzen. Im Fokus des vorliegenden Kapitels stehen nun die Klärung des Begriffs der Spiel- und Lernbegleitung (Kapitel 6.4.1), deren Ziele (Kapitel 6.4.2) und Funktionen (Kapitel 6.4.3) sowie das Beschreiben verschiedener Modelle von Spiel- und Lernbegleitungen und ihre Integration in den Schulalltag (Kapitel 6.4.4). Zum Schluss des Kapitels wird ein Fazit gezogen.

6.4.1 Begrifflichkeit

Das Sichten der Literatur zeigt, dass auch bei der Definition der Spiel- und Lernbegleitung mehrere Begriffe existieren, welche teilweise synonym verwendet werden und teilweise eine andere Ausrichtung der Begleitung betonen.

Krammer (2009) verwendet den Begriff *Lernunterstützung*, nennt jedoch in ihren Ausführungen weitere Begrifflichkeiten, welche eine ähnliche Handlung wie die Unterstützung beschreiben:

- Englischsprachiger Raum: Scaffolding, Tutoring, Teacher Assistance, Teacher Intervention oder Guided Participation;
- Deutschsprachiger Raum: Lernbegleitung, Lernhilfe, Lernbetreuung und Lernunterstützung (vgl. Krammer 2009, p. 18 ff.).

Weiter schreibt Krammer (2009), allen Ansätzen sei gemeinsam,

"dass sie sich mit den Fragen nach den Formen und der Wirksamkeit der adaptiven verstehensorientierten Unterstützung der Lern- und Verstehensprozesse von Einzelnen oder einer kleinen Gruppe von Lernenden durch eine Person mit mehr Expertise beim Lösen eines Problems oder einer Aufgabe im Hinblick auf das zukünftige selbständige Bewältigen solcher Probleme befassen" (Krammer 2009, p. 18).

Diese Beschreibung zeigt in die Richtung des *Cognitive Apprenticeship* (vgl. Kapitel 6.4.4.1), bei dem diese Hierarchie zwischen den Lernenden und der Person "mit mehr Expertise" (Krammer 2009, p. 18) zum Zuge kommt, um den Lernenden ein Gerüst für das spätere "selbständige Bewältigen solcher Probleme" (Krammer 2009, p. 18) zu geben.

Schnebel (2007) spricht in ihrem Buch nicht von Spiel- und Lernbegleitung sondern von *Beratung* bzw. *Lernberatung*. Dabei betrachtet sie die allgemeinen Beratungsaufgaben einer Lehrperson im Schulalltag. Sie vergleicht in einem einleitenden Kapitel verschiedene ältere und neuere Definitionen zum Thema Beratung und stellt folgende Gemeinsamkeiten fest:

- Die Beratung wird als Weg zum Umgang mit Problemen oder schwierigen Situationen gesehen.
- Die Beratung geschieht immer in Form einer Interaktion.
- Die Beratung ist ein Prozess, der einmalig oder wiederholt stattfindet.
- Das Ziel der Beratung ist es, dass Handlungs- und/oder Entscheidungsmöglichkeiten einer Person verbessert werden, damit die Ratsuchenden eigenständig und aktiv das Problem selbst lösen können (vgl. Schnebel 2007, p. 14).

Die grössten Unterschiede zeigen sich in den verschiedenen Definitionen bezüglich der Beratungskompetenzen der beratenden Person (vgl. Schnebel 2007, p. 14 ff.). Die Gemeinsamkeiten und Unterschiede, welche Schnebel (2007) beschreibt, befinden sich auf einer anderen Ebene, als jene von Krammer (2009). So beschreibt Schnebel (2007) hier eher Elemente, welche in einer Beratungssituation vorkommen, Krammer (2009) verweist auf das allgemeine Ziel eine Spiel- und Lernbegleitung.

Knoll (2008) konzentriert sich auf die Beratung in der Erwachsenenbildung und erwähnt, dass das Wort *Beratung* sehr umfassend und zum Teil direktiv verwendet wird, indem beratende Personen den Rat suchenden Personen sagen, wie sie ein Problem zu lösen haben. Diese Form der Beratung bleibt oft nutzlos, weshalb Knoll (2008) nachfolgend verschiedene Begriffe und Handlungsformen innerhalb des Beratungsprozesses unterscheidet:

Informieren → Information z.B. über Lerntechniken, Lernangebote, Selbstlernmedien, Fördermöglichkeiten;

Anleiten → Anleitung, d.h. Hinweise geben, wie etwas zu tun ist, um ein bestimmtes Ergebnis zu erreichen, z.B. wie ein Förderantrag ausgefüllt oder wie die hauseigene Mediathek genutzt wird;

Beraten → Beratung im eigentlichen, fachlichen Sinne, d.h. Interventionen als Hilfe, damit die betroffene Person durch eigenes Wahrnehmen und Erinnern, durch Nachdenken und Einfälle selbst zu Schlussfolgerungen, Zielvorstellungen, Lösungsideen und Entscheidungen kommt.

Abbildung 4: Begriffe und Handlungsformen im Beratungsprozess (Knoll 2008, p. 19)

Auch Schnebel (2007) sowie Bohl und Schnebel (2008) formulieren in Anlehnung an Schwarzer und Posse (2005) diese drei Teilprozesse (vgl. Bohl & Schnebel 2008, p. 240; Schnebel 2007, p. 18 f.; Schwarzer & Posse 2005, p. 141):

- " - Information: Der Ratsuchende erhält weitere Informationen oder Anregungen, Bekanntes anders zu verstehen.
- Unterstützung: Der Ratsuchende wird darin unterstützt, neue Handlungsmöglichkeiten zu finden und zu erproben.
- Steuerung: Der Berater bzw. die Beraterin greift ein, wo der bzw. die Ratsuchende wesentliche Informationen ausblendet oder Lösungen anstrebt, die er bzw. sie realistisch nicht durchführen kann" (Bohl & Schnebel 2008, p. 240).

Im Vergleich zu Knoll (2008) betonen Bohl und Schnebel (2008) im dritten Punkt die Steuerung der beratenden Person, während Knoll (2008) eher die betroffene Person ins Zentrum stellt und diese selbst nach einer Lösung suchen lässt.

Bohl und Schnebel (2008) übertragen dies auf die Lernberatung in der Schule:

- Die Lehrperson soll den Schüler oder die Schülerin darüber informieren, wo sein bzw. ihr aktueller Lernstand liegt und wo seine bzw. ihre Lücken liegen.
- Die Lehrperson soll den Schüler oder die Schülerin darin unterstützen, weitere Lernschritte zu entwickeln und zu planen.
- Die Lehrperson soll die Schülerin oder den Schüler so steuern, dass diese bzw. dieser sich nicht überfordert oder Massnahmen ergreifen, die vom Kern des Problems wegführen (vgl. Bohl & Schnebel 2008, p. 240 ff.).

Eschelmüller (2007) verwendet den Begriff *Coaching* bzw. *Lerncoaching*. Der Begriff *Coaching* wurde bereits im 15. Jahrhundert beim Anleiten von Kutschenpferden verwendet. Seit den 1950er Jahren existiert der Begriff im Sport. In den 1980er Jahren hatte er im Management (v. a. in der Personalentwicklung) Hochkonjunktur und heute ist er auch in diversen Bildungsinstitutionen zu finden (vgl. Eschelmüller 2007, p. 15 ff.).

Für das Lerncoaching formuliert Eschelmüller (2007) einige Aspekte, welche den Begriff genauer umschreiben:

- " - Lerncoachs verfügen zwingend über eine hohe Feldkompetenz in den Bereichen Lernpsychologie, Fachwissen in den Unterrichtsfächern, Didaktik und Methodik, Klassenführung sowie Kommunikation
- Lerncoachings fokussiert und unterstützt insbesondere die Lern- und Verstehensprozesse der Schülerinnen und Schüler
- Lerncoaching kann Freiwilligkeit von Lernenden nicht voraussetzen, sondern muss sie schaffen. (...) die Schülerin oder der Schüler [kann, ergänzt K. H.] bei ausbleibendem Erfolg nicht einfach den Coach wechseln.
- Die Beziehung Lerncoach-Schüler/-in ist immer asymmetrisch. Das ist nicht negativ, aber ein Aspekt, der von der Lehrperson bewusst gestaltet werden muss.
- Lerncoachs können Teil des Lernproblems sein (mangelhafte Instruktion, belastete Schüler-Lehrer-Beziehung, schlechtes Lernklima in der Klasse etc.). Sie müssen diesen Aspekt in ihrer Arbeit einbeziehen. Idealerweise können sie dies in einem Team besprechen und bearbeiten.
- Lerncoaching meint einerseits Prozessbegleitung. Andererseits sind Lerncoachs selber Lernende, welche die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zu verstehen versuchen, um gezielter intervenieren zu können" (Eschelmüller 2007, p. 17).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass unterschiedliche Begrifflichkeiten für die Spiel- und Lernbegleitung existieren. Diese Begrifflichkeiten überschneiden sich darin, dass die begleitende Person Informationen liefert, Lernprozesse unterstützt und steuert. Dabei soll die Selbständigkeit der zu begleitenden Person gefördert werden. Die begleitende Person ist

kompetent, wobei hier anscheinend unterschiedliche Auffassungen darüber bestehen, in welchen Bereichen die Kompetenzen liegen. Dies zeigt sich auch in der Unterscheidung professioneller und nicht-professioneller Beratung.

6.4.1.1 Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe als professionelle Beratung?

Grewe (2005) unterscheidet die Beratung als professionelle Angelegenheit und die diejenige, welche eher einem Alltagsverständnis von Beratung entspricht. So nennt er zwei Kommunikationsformen, welche nicht dem professionellen Standard der Beratung entsprechen:

- Der schnelle Ratschlag im Zusammenhang mit einer Bewertung: Hier ist eine Kurzberatung gemeint, welche aus einer Diagnose, einer Bewertung und einem Ratschlag besteht. Dabei ist die Beziehung geprägt durch die Bewertung. Der bzw. die Ratsuchende nimmt eine untergeordnete Stellung ein und die Beratung geschieht oft unter Zeitdruck.
- Beratung als gezielte Beeinflussung: Diese Beratung wird durch eine Drittperson eingefordert, welche möchte, dass die beratende Person dem/der zu Beratenden in irgendeiner Weise beeinflusst. Hier nimmt die beratende Person die Position der Drittperson ein, das Ergebnis des Gesprächs steht im Voraus fest, die klare Rollendefinition ist nicht gegeben und es zeigt sich ein Statusunterschied zwischen der beratenden Person und der ratsuchenden Person (vgl. Grewe 2005, p. 13 ff.).

Auch Schnebel (2007) nimmt diesen Punkt auf. Beratung kommt in unterschiedlichen Kontexten vor, kann jedoch nicht immer als *professionell* bezeichnet werden (vgl. Schnebel 2007, p. 22 ff.). Engel, Nestmann und Sickendiek (2004) sprechen von einer *Doppelverortung von Beratung*, wobei sie vor allem zwei Wissensbereiche unterscheiden, welche die beratende Person flexibel einsetzen muss (vgl. Engel, Nestmann & Sickendiek 2004 p. 34 f.).

- " - Beratungs- und Interaktionswissen: Kommunikationsmodelle, Handlungsmodelle, Veränderungsmodelle, Kontextmodelle, Prozessmodelle, Beratungsmethodologie, Beratungsmethoden etc.
- Handlungsfeldspezifisches Wissen: Faktenwissen zur jeweiligen Problemlage, Kausalmodelle, Interventionsformen, gesetzliche Grundlagen etc." (Engel, Nestmann & Sickendiek 2004, p. 35).

Diese beiden Wissensbereiche sind in vielen Beratungssituationen nicht vollumfänglich gegeben.

Schnebel (2007) nennt zusammenfassend folgende Merkmale der professionellen Beratung:

- " - Methodisches Vorgehen,
 - ein aktiver Lernprozess soll in Gang gesetzt werden,
 - Symmetrie der Berater-Klient-Beziehung,
 - Freiwilligkeit und Eigenverantwortlichkeit als Grundlage für den Beratungsprozess,
 - die Eigenbemühungen des Ratsuchenden werden unterstützt → Hilfe zur Selbsthilfe,
 - bewusste Wahrnehmung des Problems,
 - Zielrichtung der Veränderung soll sich an Kompetenzen des Ratsuchenden orientieren,
 - der Berater, die Beraterin übt die Beratung als Teil bzw. Schwerpunkt ihrer beruflichen Tätigkeit aus, klares Aufgabenprofil der Beraterin, des Beraters,
 - Beraterin, Berater verfügt über Wissen und Kompetenzen bezüglich des fachspezifische Handlungsfelds und bezüglich des Beratungsfelds,
 - klare und transparente zeitliche, räumliche und methodische Struktur" (Schnebel 2007, p. 22 f.).

Schnebel (2007) geht weiter darauf ein, wie eine professionelle Beratung aussieht und stützt sich dabei auf Grewe (2005) und Knoll (2000), welche folgende Punkte zu diesem Thema formuliert haben (vgl. Grewe 2005, p. 16 ff.; Knoll 2000, p. 52 f.):

- " - Freiwilligkeit: Der [bzw. die, Anm. K. H.] Ratsuchende entscheidet frei, ob er [bzw. sie, Anm. K. H.] Beratung in Anspruch nehmen will und wer ihn [bzw. sie, Anm. K. H.] beraten soll. Auch die Fortsetzung der Beratung und die Umsetzung einer gefundenen Lösung liegen in der Entscheidung des [bzw. der, Anm. K. H.] Ratsuchenden.
- Unabhängigkeit und Unparteilichkeit: Der [bzw. die, Anm. K. H.] Berater [bzw. Beraterin, Anm. K. H.] soll den [bzw. die, Anm. K. H.] Ratsuchenden [bzw. Ratsuchende, Anm. K. H.] unterstützen, eine passende Lösung zu finden. Dazu benötigt er [bzw. sie, Anm. K. H.] ein grosses Mass an Unabhängigkeit in Bezug auf das Problem und seine Lösung. Er [bzw. sie, Anm. K. H.] darf weder abhängig sein von eigenen anderen Rollen noch von Erwartungen und Aufträgen anderer Beteiligter, etwa der Kollegen oder Eltern.
- Vertrauensverhältnis und Vertraulichkeit, Verschwiegenheit: Ratsuchende können sich dem Berater [bzw. der Beraterin, Anm. K. H.] nur öffnen, wenn sie sicher sein können, dass ihre Äusserungen vertraulich behandelt werden und nur auf ausdrückliche Erlaubnis des [bzw. der, Anm. K. H.] Ratsuchenden weitergegeben werden.
- Professionalität: Der Berater [bzw. die Beraterin, Anm. K. H.] verfügt über fachliche und beraterische Kompetenzen.

- Beachten der Verantwortungsstruktur: Institutionalisierte Beratung muss immer beachten, wer wofür verantwortlich ist. Der Berater [bzw. die Beraterin, Anm. K. H.] muss möglichst früh im Prozess die unmittelbar Beteiligten bzw. eigentlich zuständigen Personen einbeziehen" (Schnebel 2007, p. 16 f.).

Die Unterscheidung der professionellen und nicht-professionellen Beratung zeigt, dass in der Schule gemäss Grewe (2005) von einer nicht-professionellen Beratung ausgegangen werden muss. Dies zeigt sich auch bezüglich der aufgelisteten Merkmale einer professionellen Beratung, wobei vor allem die Punkte *Freiwilligkeit, Unabhängigkeit und Unparteilichkeit* sowie *Vertrauensverhältnis, Vertraulichkeit und Verschwiegenheit* nicht vollumfänglich erfüllt werden können.

Die Spiel- und Lernbegleitungen im Kindergarten und in der Schule können nicht automatisch mit ausserschulischen Beratungen gleichgesetzt werden. Sie unterstehen einem gewissen Formalisierungsgrad, welcher von Schnebel (2007) so umschrieben wird:

Tabelle 3: Formalisierungsgrad verschiedener Beratungen
(In Anlehnung an Sickendiek, Engel & Nestmann 2002, p. 23, zit. n. Schnebel 2007, p. 22)

Informelle, alltägliche Beratung	Halbformalisierte Beratung	Ausgewiesene und stark formalisierte Beratung
Beratung unter Angehörigen, Freunden, Kollegen im partnerschaftlichen Gespräch oder kollegialen Austausch.	Beratung als genuiner Anteil unterschiedlicher sozialpädagogischer, psychosozialer, pädagogischer, medizinischer, juristischer oder seelsorgerischer Tätigkeit. Die Berater werden als Professionelle ihres Tätigkeitsfelds angesprochen.	Beratung durch professionelle Beraterinnen mit ausgewiesener Beratungskompetenz in Beratungsstellen, Sprechstunden etc.
z.B. Eltern tauschen sich über die Möglichkeiten weiterführender Schulen aus.	z.B. die Lehrkraft zu Motivationsproblemen, die Pfarrerin bei der schweren Krankheit eines Angehörigen.	z.B. Familienberatungsstellen, Beratungsstellen für Suchtkranke, Schulpsychologische Beratungsstellen.

Die Spiel- und Lernbegleitungen in der Schule sind der halbformalisierten Beratung zu ordnen.

Die Beratung in der Schule und somit auch die Spiel- und Lernbegleitung unterscheidet sich in einigen Punkten von einer professionellen Beratung. Schnebel (2007) formuliert, welche Merkmale die schulische Beratung bzw. Spiel- und Lernbegleitung aufweist und beschreibt diese Merkmale in folgenden neun Punkten:

1. Lehrpersonen sind semi-professionelle Beraterinnen und Berater: Lehrpersonen sind in halbformalisierten Beratungssituationen tätig, was bedeutet, dass die Beratung (z. B. beim

Lernen, der Schullaufbahn, dem Verhalten) zu den Aufgaben von Lehrpersonen gehören, sie jedoch nicht ausgebildete Beraterinnen und Berater sind.

2. Beratende Lehrpersonen sind Teil des Systems: Die Distanz zum Gegenstand wird in bestimmten Situationen erschwert. Diese Distanz wäre aber für eine professionelle Beratung gerade wichtig.
3. Die Themen der Beratung stammen aus dem System: In der Schule werden verschiedene Probleme untereinander, d. h. also unter den Lehrpersonen oder unter den Schülerinnen und Schülern besprochen. Dies kann ein Vorteil sein, birgt aber wie bei Punkt 2 das Problem der Distanz.
4. Die Freiwilligkeit der Beratung ist nur teilweise gegeben: Bei der professionellen Beratung ist diese vorhanden, in der Schule mehrheitlich nicht. Zum Einen können sich die Schülerinnen und Schüler nicht aussuchen, von wem sie sich im Lernprozess beraten lassen, zum Anderen können Lehrpersonen Eltern sowie Schülerinnen und Schüler auch zu einem Beratungsgespräch einladen. Hier sind ein professioneller Umgang mit der Situation und vor allem die Klärung der Situation wichtig.
5. Hierarchien sind vorhanden: In der Schule sind Abhängigkeiten z. B. zwischen Lehrperson und Lernenden vorhanden. Eine symmetrische Beratung ist in diesem Sinne nicht möglich.
6. Verantwortungen klären: Das Ziel der Beratung ist wie in Kapitel 6.4.2 beschrieben die Hilfe zur Selbsthilfe. Dies ist jedoch gerade in der Schule (und auch im Kindergarten) schwierig zu bewerkstelligen, da die Lehrpersonen eine Verantwortung für das Lernen der Kinder tragen.
7. Eingeschränkter zeitlicher Rahmen: Im Kindergarten und in der Schule ist der zeitliche Rahmen eng und häufig haben Lehrpersonen zu wenig Zeit für die Beratungen. Während des Unterrichts stehen Lehrpersonen sowieso unter Zeitdruck und an Randzeiten oder an Elternabenden etc. ist der zeitliche Rahmen oft vorgegeben. Dies führt zu ungenügenden Problemanalysen und vorschnellen Lösungen.
8. Rollenkonflikte der Lehrperson: Die Lehrperson wechselt in der Schule und im Kindergarten häufig die Rollen. So ist meistens nicht klar, ob sie beratend oder belehrend auftritt, ob sie Informationen geben soll oder doch eher etwas aufzuklären hat, ob sie Sanktionen erteilen muss etc. Die Rollenklärung der Lehrperson in Beratungssituationen ist daher besonders wichtig.

9. Divergierende Zielsetzungen: Die Ziele in Beratungssituationen können im schulischen Kontext weit auseinander liegen. Es könnte beispielsweise sein, dass ein Kind gar keine Beratung wünscht und die Lehrperson deshalb möglichst schnell loswerden möchte, während die Lehrperson sicher gehen will, dass die Kinder den Inhalt verstanden haben. Die Ziele müssen im Vornhinein geklärt werden (vgl. Schnebel 2007, p. 26 ff.).

Diese Aufzählung zeigt, dass die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten und in der Schule nicht einer klassischen Beratungssituation gleich kommt und dadurch gewissen Schwierigkeiten ausgesetzt ist.

6.4.1.2 Definition für die vorliegende Arbeit

Für das vorliegende Forschungsprojekt wird das Begriffspaar *Spiel- und Lernbegleitung* verwendet. Der Begriff *Coaching* ist eher in der Erwachsenenbildung bzw. bei älteren Schülerinnen und Schülern zu finden, weshalb er für die vorliegende Arbeit nicht als geeignet angesehen wird. Eine *Beratung* im professionellen Sinne findet in der Schule von Seiten der Lehrperson nicht vollumfänglich statt, weshalb auch dieser Begriff als nicht geeignet eingestuft wird und somit nicht weitere Verwendung findet. Die *Lernunterstützung* wäre ein möglicher Begriff, in der Unterstufe wird jedoch eher der Begriff der Spiel- und Lernbegleitung verwendet. Mit der Spiel- und Lernbegleitung werden häufig auch längere Begleitungssequenzen assoziiert, d. h. Begleitungen, welche über die Unterrichtslektion hinausgehen. Die Spiel- und Lernbegleitung umfasst natürlich Aspekte der Beratung, welche alle auch im schulischen Kontext angewendet werden können. Der Zusatz *Spielbegleitung* wird verwendet, weil der Fokus der vorliegenden Arbeit auf Begleitungen im Kindergarten und der Schulunterstufe liegen und im Kindergarten der Begriff *Lernen* mit einigen Widerständen behaftet ist. Dies will jedoch nicht heißen, dass die Kinder im Kindergarten nichts lernen – im Gegenteil, beim Spielen wird natürlich auch gelernt. Viele Lehrpersonen des Kindergartens verwenden den Begriff jedoch mit Vorsicht, weshalb es Sinn macht explizit die *Spielbegleitung* gemeinsam mit der *Lernbegleitung* zu nennen.

6.4.2 Ziel der Spiel- und Lernbegleitung

Für die Beratung werden wesentliche Ziele genannt, welche in gleicher Weise für die Spiel- und Lernbegleitung übernommen werden können:

Als zentrales Ziel der Beratung wird meistens *die Hilfe zur Selbsthilfe* erwähnt. D. h. die beratene Person soll nach der Beratung in der Lage sein, die Schwierigkeiten selbst zu bewältigen (vgl. Schnebel 2007, p. 17; in Anlehnung an Bohl & Schnebel 2008, p. 239; Schwarzer & Posse 2005, p. 140). Bohl und Schnebel (2008) betonen zudem:

"Beratung hat zum Ziel, die Verstehens-, Handlungs- und Entscheidungsmöglichkeiten der ratsuchenden Person zu verbessern, damit diese eigenständig und aktiv ein Problem lösen oder einen Veränderungsprozess durchlaufen kann" (Bohl & Schnebel 2008, p. 239 f.).

Dies bezieht sich auch auf die Schulsituation. Die Spiel- und Lernbegleitung hat somit nichts mit Belehrung zu tun, sondern sie soll Lernprozesse in Gang setzen, damit der Schüler bzw. die Schülerin selbstverantwortlich und eigenständig lernen kann. Die begleitende Person soll dem Ratsuchenden helfen, die Schwierigkeiten und die Ursachen besser zu verstehen, in dem die Perspektiven verändert oder erweitert und so neue Lösungen sichtbar werden. Die Spiel- und Lernbegleitung soll also Klarheit über die Schwierigkeiten verschaffen und darüber hinaus Bewältigungsmöglichkeiten aufzeigen. Im pädagogischen Bereich können solche Prozesse auch als Prävention verstanden werden. So ist das Ziel bei der Spiel- und Lernbegleitung das Lernen derart zu unterstützen, dass die neuen Handlungsstrategien auf andere Situationen übertragen werden können und ein Transfer der Handlungsstrategien erreicht wird (vgl. Bohl & Schnebel 2008, p. 240 ff.).

Guldimann (2010) nimmt diesen Gedanken auf und beschreibt unter anderem das Ziel, mit der Spiel- und Lernbegleitung die Selbständigkeit von Lernenden zu fördern. Gerade hier liegt aber seiner Meinung nach die Schwierigkeit. Oft neigen Lehrpersonen dazu, bei einer Unterstützungssituation dem Kind eine direkte Antwort zu geben, statt eine indirekte Hilfe zur Verfügung zu stellen. Die indirekte Hilfe würde bedeuten, Strategien zu vermitteln, welche dem bzw. der Lernenden helfen, die Lösung auf die Frage selbst zu finden (vgl. Guldimann 2010, p. 119).

Die Spiel- und Lernbegleitung hat also zum Ziel, die Selbständigkeit der Kinder anzuregen – wobei gerade dies im schulischen Kontext ein nicht zu unterschätzendes Unterfangen darstellt.

6.4.3 Funktionen der Spiel- und Lernbegleitung

Die Spiel- und Lernbegleitung deckt verschiedene Funktionsbereiche ab. Krammer (2009) sieht in der Interaktion eine wichtige Funktion der Spiel- und Lernbegleitung. Sie unterscheidet dabei die pädagogische Perspektive mit dem Schwerpunkt der Beziehungsgestaltung und die didaktische Perspektive mit dem Schwerpunkt auf Lehr-Lernprozesse in Lehrpersonen-Schülerinteraktionen (vgl. Krammer 2009, p. 34 ff.). Die Beziehungsgestaltung findet zweifelsohne in der Interaktion zwischen Lehrperson und Lernenden statt, ist aber nicht Schwerpunkt der vorliegenden Forschungsarbeit.

Die didaktische Funktion beschreibt Krammer (2009) als Anregung und Begleitung des Lernens. Hier kann wiederum das Modell des *Cognitive Apprenticeship* (vgl. Kapitel 6.4.4.1)

erwähnt werden, welches beispielsweise Brophy (1999) im Zusammenhang mit der Motivation genau umschreibt. Er betont die Wichtigkeit der Lehrperson bei der Begleitung von Lernenden, wobei vor allem die Qualität des Unterrichtsgesprächs einen nachweislich positiven Einfluss auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern zeigt (vgl. Brophy 1999, p. 80 ff.; Krammer 2009, p. 25).

Bolhuis (2003) nennt den Begriff des *Process-Oriented-Teaching*. Sie unterscheidet vier wichtige Funktionen, auf die das Handeln der Lehrperson ausgerichtet werden soll:

- " - Unterstützung des Übergangs von fremd- zu selbstgesteuertem Lernen: Aufbau von Kompetenzen zur Reflexion und Steuerung des eigenen Lernens.
- Stimulation der geistigen Aktivität: Herausfordernde Problemstellungen, bedeutungsvolle Kontexte.
- Aufmerksamkeit für emotionale Aspekte des Lernens: Motivation, günstige Attributionsmuster und Unsicherheitsorientierung fördern.
- Prozess und Ergebnis des Lernens als soziales Phänomen: Aufbau von sozialen und kollaborativen Kompetenzen, Anregungen der kritischen und gemeinsamen Auseinandersetzung dadurch, dass Wissen immer eine soziale Konstruktion von Realität darstellt" (Bolhuis 2003, p. 338, zitiert und übersetzt von Krammer 2009, p. 36 f.).

Brophy (1999) konzentriert sich vor allem auf den adaptiven verstehensorientierten Unterricht, wobei das Unterstützen von Lernprozessen eine zentrale Rolle einnimmt. Dabei sind zum Beispiel kognitiv aktivierende Fragen, welche Reflexionen anregen, von zentraler Bedeutung. Die Lernenden nehmen an einem verstehensorientierten Gespräch teil, nur so kann ein Einfluss auf den Lernprozess und das Lernergebnis nachgewiesen werden (vgl. Brophy 1999, p. 80 ff). Unterschiedliche Vorgehensweisen und begangene Fehler bilden bei diesen Gesprächen Kernpunkte und werden als neue Lerngelegenheiten erkannt. Die IPN-Video-Studie¹⁷ zeigt, dass Fehler aber selten explizit thematisiert werden (vgl. Krammer 2009, p. 36; Meyer, Seidel & Prenzel 2006, p. 24 ff.). Ergebnisse videobasierter Unterrichtsbeobachtung zeigen, dass Lehrpersonen das Unterrichtsgespräch oft dominieren und somit wenig auf die individuellen Lernprozessen von Schülerinnen und Schülern eingehen (vgl. Kobarg & Seidel 2007, p. 158 ff.; Krammer 2009, p. 36 f.). Krammer (2009) betont im folgenden Zitat wesentliche Aspekte, welche im Unterrichtsgespräch von Bedeutung sind:

¹⁷ IPN: Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaft und Mathematik an der Universität Kiel (D).

"Insgesamt zeigt sich bezüglich der Ziele des Unterrichts allgemein und insbesondere des Unterrichtsgesprächs, dass sowohl die Gestaltung eines wertschätzenden Klimas und die Förderung Persönlichkeitsentwicklung als auch die Unterstützung der kognitiven und metakognitiven Aspekte des Lernens von grosser Bedeutung sind" (Krammer 2009, p. 39).

Knoll (2008) beschreibt wie Krammer (2009) die Spiel- und Lernbegleitung als Beziehungsgeschehen und als Begleitdimension der pädagogischen-didaktischen Arbeit. Beratungssituationen sind durch die Art gekennzeichnet, wie die Rat gebende Person auf ein Anliegen reagiert und inwiefern sich die Beteiligten wahrnehmen oder miteinander sprechen. Die Interventionen der Rat gebenden Person können als *Kenntnisse* (Informationen), *Verfahrenswissen* (Anleitungen) oder als eigenverantwortliche *Entscheidung und Selbststeuerung* (Beratung) charakterisiert werden. Bei allen drei Interventionen, aber insbesondere bei der dritten kommt das *Credo Hilfe zur Selbsthilfe* zum Zug. Bei der ersten und zweiten Interventionsform ist dieses Credo darin zu finden, dass der oder die Lernende selbst entscheidet, was sie mit den Informationen oder Anleitungen macht.

Als Funktionen der Beratung in der Erwachsenenbildung (das gleiche gilt aber für Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten und in der Schule) kann das Begleiten, das Fördern und Stärken von verschiedenen Ressourcen genannt werden. Um diese Funktionen des Begleitens, Förderns und Stärkens zu erfüllen, muss die Situation des bzw. der Lernenden genauer betrachtet werden. Knoll (2008) bezieht diese Aussage wiederum auf die Erwachsenenbildung und meint damit auch Informationen zu den privaten Lebensverhältnisse, Erwerbssituation, Biografie und aktueller Orientierung etc.

Aus den Erfahrungen, welche eine Person im Zusammenhang mit dem Lernen gesammelt hat, ergibt sich ihre *Lernbiografie*. Dieser Zugang zum Lernen ist wichtig für den weiteren Lernprozess (vgl. Knoll 2008, p. 27 ff.). Bei Schülerinnen und Schülern des Kindergartens und der Unterstufe muss dies auch berücksichtigt werden, natürlicherweise fällt die Lernbiografie hier kürzer aus und die Kinder können nicht zu jedem Bereich Auskunft geben. Aus all diesen Ausführungen zeigt sich, dass die *Hilfe zur Selbsthilfe* das oberste Ziel der Spiel- und Lernbegleitung darstellt. Die Spiel- und Lernbegleitungen werden durch die Beziehungsgestaltung und durch die Interaktionen zwischen Lernenden und Lehrenden geprägt. Die Lehrperson betont dabei die Funktionen des Begleitens, Förderns und Stärkens und bezieht den aktuellen Lernstand wie auch die Lernbiografie mit ein. Im Gespräch versucht sie die geistige Aktivität der Lernenden anzuregen und mit Fragen bzw. mit dem Thematisieren von begangenen Fehlern zu erweitern.

6.4.4 Verschiedene Modelle der Spiel- und Lernbegleitung

Es gibt verschiedene Modelle, welche für die Spiel- und Lernbegleitung in der Schule verwendet werden können. Diese sind jedoch eher für Schülerinnen der Sekundarstufe 1 bzw. 2 oder für die Erwachsenenbildung vorgesehen. Literatur für die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten und in der Unterstufe gibt es kaum. Es werden hier die verschiedenen Modelle kurz vorgestellt, weil sich bestimmte Aspekte hiervon auch auf den Kindergarten und die Unterstufe übertragen lassen.

6.4.4.1 Cognitive Apprenticeship

Das bekannteste Modell ist jenes des *Cognitive Apprenticeship*. Das *Cognitive Apprenticeship* basiert auf den Ideen von Vygotskij (2002), welcher das Ziel der Lernbegleitung darin sieht, das Kind in die "Zone der nächsten Entwicklung"¹⁸ (vgl. Vygotskij 2002, p. 326) zu führen

Im Modell des *Cognitive Apprenticeship* steht das Kind im Zentrum. Es soll seine kognitiven Funktionen wie in einer handwerklichen Berufslehre erwerben. Dabei beobachtet das Kind einen Experten bzw. eine Expertin und unternimmt zunehmend eigene Schritte. In der Praxis kann dies im Sinne eines *Peer Tutorings* oder auch in einer Spiel- und Lernbegleitung zwischen Lehrperson und Kind durchgeführt werden (vgl. Hess 2003, p. 59 ff.). "Das Ziel ist es, Lernende über authentische Aktivitäten und soziale Interaktionen in die Expertenkultur einzuführen" (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, p. 369).

Die Schritte des *Cognitive Apprenticeship* lassen sich wie folgt darstellen:

- Modeling: Die Lehrperson zeigt Tätigkeiten durch lautes Denken vor. So können sich die Schülerinnen und Schüler über anzustrebende Ziele und Lernwege, Mittel und Methoden ein Bild machen. Dieser Schritt geht von der Lehrperson aus und kann auch im Frontalunterricht erfolgen.
- Scaffolding¹⁹: Im zweiten Schritt nimmt sich die Lehrperson zurück. Sie modelliert teilweise noch und geht dabei auf die Bedürfnisse des Schülers bzw. der Schülerin ein. Das Scaffolding beschreibt im übertragenen Sinn ein Lerngerüst, an dem sich die Schülerinnen und Schüler noch festhalten können und das sie zunehmend loslassen sollen. Dieser Schritt sollte eher in Einzelsituationen erfolgen.

¹⁸ Vygotsky (2002) versteht unter der Zone der nächsten Entwicklung (auch Zone der proximalen Entwicklung genannt) die "noch reifenden Funktionen" (Vygotsky 2002, p. 326.), d. h. die Zone der nächste Entwicklung bezeichnet nicht den aktuellen Entwicklungsstand, sondern das, was zukünftig reifen wird (vgl. Vygotsky 2002, p. 326 ff.).

¹⁹ *Scaffolding* wird teilweise auch als Einzelbegriff verwendet, ohne mit dem Konzept des *Cognitive Apprenticeship* in Zusammenhang gebracht zu werden. Auch werden zu den hier aufgeführten Schritten teilweise noch zusätzliche Schritte angefügt: *articulation, reflection, exploration* (Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, p. 369).

- Coaching: In diesem Schritt nimmt die Lehrperson die Rolle des Coachs ein. Sie beobachtet die Lernenden und versucht, die Lernprozesse zu optimieren. Dabei werden von der Lehrperson hohe diagnostische und fachdidaktische Kompetenzen verlangt.
- Fading: Die Lehrperson nimmt sich möglichst weit zurück und lässt den Schüler bzw. die Schülerin zunehmend selbst arbeiten. Die Kompetenzen auf der Seite des Lernenden wachsen. Das Ziel ist es, dass der Schüler oder die Schülerin die Lehrperson mit der Zeit gar nicht mehr benötigt. Vor allem für die letzten beiden Phasen ist eine anspruchsvolle didaktisch gestaltete Lernumgebung eine wichtige Voraussetzung, damit qualitativ hochstehende Lernergebnisse resultieren können (vgl. Hess 2003, p. 59 f.; Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, p. 369).

Dann (2003) beschreibt in ihrem Kapitel über das *Cognitive Apprenticeship* diverse Studien, unter anderem eine von Roehler und Cantlon von 1997. Darin wurden zwei Klassen genauer untersucht, welche das *Cognitive Apprenticeship* einsetzten. Die Klassen wurden während des Englischunterrichts und des Unterrichts in einer zweiten Sprache mehrere Wochen beobachtet. Die Analyse ergab als erstes fünf verschiedene Kategorien des Scaffoldings, welche von der Lehrperson verwendet wurde. Dennen (2004) beschreibt diese so:

- " 1. Offering explanation.
2. Inviting student participation.
3. Verifying and clarifying student understanding.
4. Modeling desired behaviors.
5. Inviting students to contribute clues" (Dennen 2004, p. 819).

Gemäss Hess (2003) ist das Ziel der Spiel- und Lernbegleitung, dass der Schüler oder die Schülerin den Lernprozess selbständig fortsetzen kann. Die Spiel- und Lernbegleitung folgt bei Hess (2003) dem Prinzip des *Scaffolding*.

Hess (2003) beschreibt die Rolle der Lehrperson als Spiel- und Lernbegleiterin, wobei die Lehrperson einerseits die Lern- und Sozialumgebung gestalten soll und zudem den Schüler bzw. die Schülerin im Lernprozess unterstützen muss. Bei der Gestaltung der Lernumgebung übernimmt die Lehrperson auch eine gewisse Lenkung, nämlich in dem sie die Lernumgebung und Lernzeit organisiert, den Aufbau der Lernkultur mitgestaltet und die Schülerinnen und Schüler begleitet. Hess (2003) konzentriert sich bei der Gestaltung der Lernumgebung auf die dezentrierten Unterrichtsformen (vergleichbar mit den offenen Unterrichtsformen), welche eine besondere Organisation benötigen. Bestimmte Aufgaben dürfen hier nicht an die Lehrperson geknüpft sein wie etwa die Aufgabenkontrolle oder die

Organisation von Arbeitsaufträgen. Wenn die Schülerinnen und Schüler die Selbstverantwortung wahrnehmen, ist es für die Lehrperson vermehrt möglich individuelle Spiel- und Lernbegleitungen vorzunehmen. Die Übernahme dieser Selbstverantwortung oder der selbständigen Steuerung ist bei den Schülerinnen und Schülern unterschiedlich ausgeprägt. Es ist deshalb wichtig, mit den einzelnen Kindern individuelle Lernvereinbarungen zu treffen. Nur so können die Lernkompetenzen weiterentwickelt werden und schliesslich ins eigenständige Lernen münden. Ebenfalls wichtig ist die Reaktion der Lehrperson auf Fehler bzw. Fehlstrategien. Hier zeigt sich eine gute Möglichkeit, diese als Lernanlässe zu nutzen und konstruktivistische Begleitungen vorzunehmen, in dem die Lehrperson weiterführende Fragen stellt. Die belehrende Spiel- und Lernbegleitung würde bei Fehlern eher so aussehen, dass die Lehrperson den Fehler feststellt und dem Lernenden diesen mitteilt und gleich eine Strategie vorschlägt, wie er Fehler zu beheben sei. Hess (2003) zeigt, dass die Rolle der Lehrperson sowohl Elemente der indirekten wie auch der direkten Förderung des selbständigen Lernens beinhalten (vgl. Hess 2003, p. 36 ff.).

6.4.4.2 Lerncoaching-Modell nach Eschelmüller

Eschelmüller (2007) formuliert sein eigenes Lerncoaching-Modell²⁰, welches in den folgenden Abschnitten zusammengefasst wird.

Grundlage für ein gelingendes Lerncoaching sind gemäss Eschelmüller (2007) die folgenden fünf Elemente:

- " 1. Über ein dialogisch-konstruktivistisches Lernverständnis verfügen.
2. Die Zone der nächsten Entwicklung aktivieren.
3. Guten Unterricht praktizieren.
4. Verständnis für potenzielle Lernschwierigkeiten haben.
5. Über ein flexibles Rollen- und Beratungsverständnis verfügen"
(Eschelmüller 2007, p. 20).

Über ein dialogisches-konstruktivistischen Lernverständnis verfügen (1)

Dies greift zurück auf die kurzen Schilderungen im Kapitel 6.3.3. Aus konstruktivistischer Sicht wird davon ausgegangen, dass neues Wissen auf Basis von Vorerfahrungen und Vorwissen aktiv und eigenständig konstruiert werden muss. Lernende müssen gemäss dieser Sicht also immer wieder ihre Wissenskonzepte anpassen. Zweifellos gibt es aber Lerninhalte, bei denen das Memorieren eine grosse Rolle spielt (z. B. bei den Vokabeln). So muss die Lehrperson darauf achten, dass memorierende Lerninhalte wie auch verstehensbasierte

²⁰ Der Begriff "Lerncoaching" wird hier beibehalten, weil die Autorin das Modell so bezeichnet hat.

Lerninhalte innerhalb des Unterrichts dargeboten werden. Das verstehensbasierte Lernen setzt voraus:

- " - dass das Unterrichts- und Lernarrangement aktives Erfahren ermöglicht,
- dass für Lernende im Unterricht Konstruktionszeit zur Verfügung steht,
- dass Lernende ihre Konstrukte in verschiedenen Situationen anwenden und auf ihre Viabilität überprüfen können,
- dass Lernaufträge in möglichst authentische und alltagstypische Kontexte eingebettet sind, damit das Wissen auch im Alltag als Können erlebt werden kann,
- dass die Chance genutzt wird, dass sich Lernende gegenseitig mit ihren Konstruktionen anregen können" (Eschelmüller 2007, p. 21).

Als drei mögliche Massnahmen nennt Eschelmüller (2007):

- Das problemorientierte Unterrichten: Bei dieser Unterrichtsform sollen die Schülerinnen und Schüler ausgehend von einem Problem den Lösungsweg finden, ohne dass dieser als Lerninhalt im Unterricht vorgestellt wird. Die Ausgangslage bilden authentische, relevante Probleme, die eine gewisse Aktualität haben und wofür Fachwissen grundlegend ist. Die Lehrperson ist in diesem Modell jemand, der die Prozesse unterstützt. Sie nimmt eine wichtige Position ein, weil sie die Stofflogik kennt und häufig auch die alternativen Wissenskonstruktionen dazu.
- Von der Erledigungs- zur Ermöglichungsdidaktik: Hierbei geht es darum, mit vielfältigen Lernangeboten die Individualisierung möglich zu machen. Das Dilemma des Individualisierens und der damit verbundenen Anforderungen kann nur dadurch gelöst werden, dass Lehrpersonen zusammenarbeiten und Unterrichtsmaterialien zu relevanten Themen des Stoffplans herstellen.
- Kooperatives Lernen im Unterricht ermöglichen: Das kooperative Lernen wurde bereits im Kapitel 6.2.3 beschreiben. Es ist wichtig, dass die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler dazu anleitet, ihre Hypothesen zu formulieren und der Klasse vorzustellen, damit sie diskutiert werden können (vgl. Eschelmüller 2007, p. 22 ff.).

Die Zone der nächsten Entwicklung aktivieren (2)

Lernsituationen müssen gemäss Vigotskij (2002) so gestaltet sein, dass sie an die Vorkenntnisse und Voraussetzungen der Kinder ansetzen, jedoch eine gewisse Herausforderung darstellen. Es gilt hier die geeignete Zone zu finden – die Zone, die zwischen Unterforderung und Überforderung liegt und den Lernenden motiviert (vgl.

Vygotskij 2002, p. 326 ff.). Auch hier ist wiederum das Lerncoaching gefragt. Durch den regelmässigen Dialog kann nämlich diese Zone ermittelt und ständig angepasst werden.

Als Massnahmen schlägt Eschelmüller (2007) vor, die Stofflogik und die Denklogik der Schülerinnen und Schüler in Verbindung zu setzen. Um Lernprozesse zu unterstützen müssen Lehrpersonen deshalb wissen:

- " - welches neue Wissen und Können in einer Lerneinheit aufgebaut wird,
- welches Vorwissen und Vorkönnen Schülerinnen und Schüler dazu benötigen, damit neues für bisheriges Wissen anschlussfähig ist,
- über welches Ausmass an Vorwissen und Vorkönnen welche Lernende verfügen" (Eschelmüller 2007, p. 28).

Natürlich ist es eine aufwändige aber auch eine unerlässliche Aufgabe einer Lehrperson, den Lernstand der Kinder zu eruieren. Als Möglichkeit nennt Eschelmüller (2007) den Einsatz von Kompetenzrastern (vgl. Eschelmüller 2007, p. 27 ff.).

Guten Unterricht praktizieren (3)

Eine Schulklasse ist immer heterogen, selbst dann, wenn Jahrgangsstufen gebildet werden. D. h. in jeder Klasse kann es geschehen, dass Schülerinnen und Schüler regelmässig über- oder unterfordert sind, was einen negativen Einfluss auf das Störverhalten hat. Oftmals lenken sich Schülerinnen und Schüler ab, wenn sie in ihrer Arbeit nicht weiter wissen. Aus dieser Situation folgt, dass für die Schülerinnen und Schüler stets ein differenziertes und individualisiertes Lernangebot zur Verfügung stehen muss. Aber auch das Unterrichtssetting muss so sein, dass Schülerinnen und Schüler im Lernprozess beraten und begleitet werden können. Der Frontalunterricht kann dies kaum gewährleisten, denn ein Lerncoach muss:

- " - Zeit haben, um wahrzunehmen und zu beobachten (und zu verstehen versuchen), was Lernende tun und wie sie es tun,
- Zeit haben, um mit Lernenden über ihr Lernen und ihr Denken zu reden,
- den Lernenden Zeit geben, damit sie sich beispielsweise mit Peers über ihr Lernen, ihre Lernfortschritte, ihre Kompetenzen usw. austauschen können"(Eschelmüller 2007, p. 32).

Doch auch die geeignete Unterrichtsform garantiert nicht erfolgreiches Lerncoaching. Eschelmüller (2007) verweist auf Helmke (2004), Meyer (2005) und Astleitner (2002), welche Aspekte, eines guten Unterrichts beschreiben. Diese Aspekte werden hier nicht weiter thematisiert (vgl. Eschelmüller 2007, p. 33).

Eschelmüller (2007) formuliert, dass eine Balance zwischen den Instruktionsphasen und den Konstruktionsphasen vorhanden sein muss. Hierzu sind ihr folgende drei Aspekte wichtig:

- Lehrpersonen bieten im Unterricht Raum und Zeit für aktives individuelles Lernen: Wechsel von Instruktion- und Arbeitsphasen, erweiterte Lernformen, kooperatives Lernen. Bei den erweiterten Lernformen sollen vor allem die leistungsschwächeren Schülerinnen und Schüler unterstützt werden, weil diese häufig nicht über metakognitive Kompetenzen verfügen und somit ihren Arbeitsprozess nicht steuern können.
- Lehrpersonen achten auf ein entspanntes und zuversichtsorientiertes Lernklima: Die Lehrperson diskriminiert keine schlechten Leistungen und sie mutet den Kindern nicht mehr zu, als es ihr Potenzial erkennen lässt. Dies gerade deshalb, weil eine positive Erwartung bei Lernenden erfolgreiches Lernen auslösen kann. Natürlich muss dasjenige, welches die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern zumutet auch wirklich erreichbar sein, sonst stellt sich nicht der gewünschte Nutzen ein. Weiter ist die Unterscheidung zwischen Lern- und Leistungssituationen wichtig. So wissen die Lernenden, wann sie sich Beratung holen können und Fehler machen dürfen, und wann ihre Leistung mit Hilfe einer Bewertung gemessen wird.
- Lehrpersonen bemühen sich um ein lernförderliches *Classroom Management*: Hierbei achtet die Lehrperson vor allem darauf, Unterrichtsstörungen präventiv vorzubeugen (vgl. Eschelmüller 2007, p. 33 ff.; siehe auch Kounin 2006, p. 17 ff.).

Als Coach ein Verständnis für potenzielle Lernschwierigkeiten haben (4)

Schülerinnen und Schüler erfahren beim Lernen und Arbeiten verschiedene Lernschwierigkeiten. Die Gründe können in unterschiedlichen Bereichen liegen: in der Informationsaufnahme, der Verarbeitung von Informationen, der Wahl und Anwendung von verschiedenen Lern- und Arbeitsstrategien, bei der zu leichten Aufgabenstellung etc. Die Ursachen sind für die Lehrperson wichtig, aber nicht immer ersichtlich. Lernschwierigkeiten wirken sich auf mehr oder weniger stark auf den Unterricht aus.

Lernschwierigkeiten treten häufig bei der Aufgabenbearbeitung auf. Eschelmüller (2007) zeigt folgendes Phasenmodell:

- Phase 0: Schwierigkeiten in der Einstellung zur Aufgabenbearbeitung Mangel an Interesse oder blockierende Emotionen
- Phase 1: Schwierigkeiten beim verstehen der Aufgaben
- Phase 2: Schwierigkeiten beim Erstellen einer Lösungsstrategie
- Phase 3: Schwierigkeiten bei der Ausführung des Plans
- Phase 4: Schwierigkeiten zu reflektieren (vgl. Eschelmüller 2007, p. 38 f.).

Zum Handlungsfeld des Lerncoachings gehören Lernschwierigkeiten und in beschränktem Masse auch Lernstörungen, wobei hier auch Fachpersonen zu Rate gezogen werden müssen. Die Zusammenarbeit zwischen der Fachperson und der Lehrperson, welche das Lerncoaching durchführt, ist dabei sehr wichtig (vgl. Eschelmüller 2007, p. 38 ff.).

Als Coach ein Verständnis für Lehr-Lern-Beratungsprozesse haben und über ein entsprechend erweitertes Rollenrepertoire verfügen (5)

Die Beratung nimmt während des Unterrichtens einen grossen Stellenwert ein. Die Anforderungen an eine Lehrperson sind jedoch hoch. Sie muss

- " - individuelle Lerndiagnosen erstellen,
- die individuellen Kompetenzniveaus der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen,
- individuelle Förderpläne erstellen,
- den Unterrichtsstoff der Klasse angemessen aufbereiten und darbieten,
- das selbstgesteuerte Lernen der Schülerinnen und Schüler fördern,
- auf ein lernförderliches Klassenklima achten,
- alle diese Bemühungen gemeinsam mit den Kolleginnen und Kollegen im Schulhaus absprechen und weiter entwickeln" (Eschelmüller 2007, p. 45).

Eschelmüller (2007) beschreibt drei Gelingensbedingungen für Lerncoaching im Klassenzimmer welche in folgender Tabelle zusammengefasst werden:

Tabelle 4: Gelingensbedingungen Lerncoaching (Eschelmüller 2007, p. 72 ff.)

Unterrichtsprozesse	Balance zwischen Instruktion und Konstruktion. Förderorientiertes Beratungskonzept. Lernförderliches Klassenklima. Feedback als wichtiges Steuerungsinstrument für Lernprozesse.
Unterrichtsstrukturen	Kompetenzraster mit entsprechenden Aufgabensammlungen für die selbständige Lernarbeit. Zeitgefässe für die selbständige Arbeit und für Lerncoaching. Zeitgefässe für die Präsentation von Lernfortschritten. Lernportfolio – als Instrument zur Förderung von Verantwortung für das eigene Lernen.

Dialog und Kooperation	In Teamarbeit können Lehrpersonen kontrollierte Subjektivität und kommunikative Validierung einsetzen. Lerncoaching funktioniert am besten, wenn in Unterrichtsteams zusammen gearbeitet wird.
------------------------	--

Das Konzept von Eschelmüller (2007) ist auf den Kindergarten und die Schule anwendbar, stellt jedoch eine grosse Herausforderung für die Lehrpersonen dar. Auch hier zeigt sich, dass sowohl Elemente der direkten wie auch der indirekten Förderung des selbständigen Lernens angesprochen werden.

6.4.4.3 Lernberatungs-Modell nach Schnebel

Schnebel (2007) unterscheidet bei der Spiel- und Lernbegleitung von Schülerinnen und Schülern verschiedene Situationen, welche in der Schule vorkommen: Beratungen bei Entscheidungen bezüglich der Schullaufbahn, der Berufsfindung oder der Kurs- bzw. Fächerwahl; Beratung bei Lern-, Leistungs- und Verhaltensproblemen; Lernberatung; Beratung bei persönlichen Entwicklungsaufgaben und Krisen und Beratung von Schülergruppen bei Interaktions- und Beziehungsfragen (vgl. Schnebel 2007, p. 60 ff.).

Bezüglich der Spiel- und Lernbegleitung gibt es zwei wichtige Forderungen innerhalb des Unterrichts: Zum Einen soll im Unterricht vermehrt auf die Selbststeuerung und Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern gesetzt werden. Auf der anderen Seite sollen im Unterricht alle Schülerinnen und Schüler gemäss ihren Möglichkeiten gefördert werden. Wie im Kapitel 6.3 formuliert, führte die Berücksichtigung dieser Forderung dazu, dass der offene Unterricht vermehrt angewendet wird. Der offene Unterricht reicht alleine jedoch nicht aus – die Schülerinnen und Schüler müssen in diesen Unterrichtssequenzen optimal begleitet werden. Schnebel (2007) stellt auch fest, dass die Rolle der Lehrperson diesbezüglich bis anhin nicht geklärt wurde. Für sie ist klar, dass Lehrpersonen, um Gewinn bringend begleiten zu können, Wissen über die jeweiligen Lernprozesse der Kinder benötigen. Daraus müssten dann geeignete didaktische Massnahmen und Förderkonzepte abgeleitet werden. Auch benötigen Lehrpersonen Kenntnisse über Beratungstheorien und -prozesse. Gemäss Schnebel (2007) bewege sich sonst die Spiel- und Lernbegleitung schnell auf der Ebene von Tipps und Ratschlägen, welche die Selbststeuerung und Selbstbestimmung von Schülerinnen und Schülern kaum fördern. Ausgehend vom beschriebenen Beratungsmodell in Kapitel 6.4.1 (Informieren – Unterstützen – Steuern) können solche Lernberatungen in der Schule vorgenommen werden. So informiert die Lehrperson beispielsweise über den Lernstand, das Lernergebnis, Erwartungen etc. Die Unterstützung der Lehrperson erfolgt

dann, wenn die Lehrperson mit den Lernenden überlegt, welche Bereiche bei der Lernaufgabe gut gelaufen sind und wo Lücken bestehen. Der grösste Teil der Unterstützung passiert im Bereich der Lernstrategien: Hier kann die Lehrperson Hinweise geben und somit metakognitive Fertigkeiten aufbauen. Die Steuerung erfolgt, wenn die Lehrperson Förderpläne erstellt. Auch kann sie im offenen Unterricht steuern, wenn sie den Schülerinnen und Schülern nahe legt, bestimmte Aufgaben zu lösen oder in bestimmten Gruppen zusammen zu arbeiten.

Schnebel (2007) erwähnt weiter, dass die ressourcenorientierte Beratung in der Schule zentral ist. So soll die Lehrperson nicht Defizite, sondern Lernchancen formulieren. Ausserdem sieht Schnebel (2007) die Beratung wie in Kapitel 6.4.2 beschrieben als *Hilfe zur Selbsthilfe*, was bedeutet, dass die Beratungsanlässe vom Schüler bzw. der Schülerin ausgehen. Die Lernberatung ist eingebettet in einem Prozess, der in einen ersten Bereich *Diagnostizieren* und in einen zweiten Bereich *Fördern* unterteilt werden kann. Das Diagnostizieren setzt sich zusammen aus der *Lernstandserhebung* und der anschliessenden *individuellen Zielbestimmung*. Das Fördern beinhaltet eine *Beratungssequenz* und das *didaktische Arrangement* sowie *Fördermassnahmen* (vgl. Schnebel 2007, p. 62 ff.).

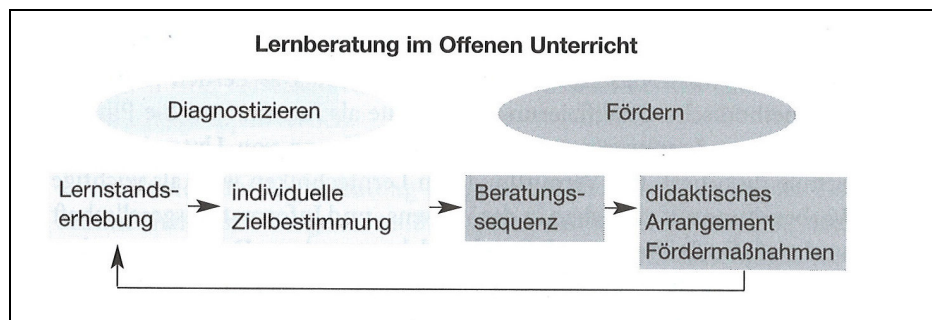


Abbildung 5: Lernberatungsmodell (vgl. Schnebel 2007, p. 75)

Bohl (2004) und Schnebel (2007) geben folgende Gestaltungshinweise bezüglich der Lernberatung im offenen Unterricht:

- Die unterschiedlichen Beratungsmöglichkeiten und Hilfen bei Lernproblemen müssen bekannt und vorbereitet sein. So können beispielsweise Abmachungen darüber getroffen werden, welche Möglichkeiten der bzw. die Lernende als erstes in Anspruch nimmt: zuerst selbst eine Lösung reflektieren, als zweites andere Medien wie Lexika konsultieren, als drittes Mitschülerinnen und Mitschüler um Hilfe bitten und schliesslich die Lehrperson fragen.
- Beratung benötigt Zeit, da es sich hier um eine wesentliche Aufgabe der Lehrperson im Unterricht handelt. Es muss klar sein, wann die Lehrperson für Beratungen zur Verfügung

steht. Sie muss dafür selbst Zeitfenster vorsehen, damit Beratungssequenzen überhaupt entstehen können.

- Im Regelfall geht das Beratungsgesuch von den Schülerinnen und Schülern aus. Dies funktioniert eher bei älteren Schülerinnen und Schülern gut. Jüngere Schülerinnen und Schüler fordern die Beratung seltener ein, weshalb die Lehrperson hier selbst auf die Kinder zugehen muss.
- Die Lernumgebung ist beratungsfördernd, d. h. sie ist vorbereitet und strukturiert, es stehen Lösungshilfen bereit, Regeln und Lernschritte sind visualisiert.
- Das aktive und gezielte Aufsuchen von Beratung ist ein positives Merkmal selbständigen Lernens. Wenn die Schülerinnen und Schüler dies können, dann zeigt sich eine gewisse Selbstkompetenz. Auch lernen die Schülerinnen und Schüler Fehler und Schwierigkeiten zu benennen.
- Lernberatung muss systemisch unterstützt werden. Bei komplexeren Lernproblemen reichen die Beratungen im Unterricht nicht aus und es werden weitere Ressourcen wie Förderkurse für Schülerinnen und Schüler benötigt (vgl. Bohl 2004, p. 99 ff.; Schnebel 2007, p. 76 ff.).

Schnebel (2007) fokussiert direkt auf die Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht und kombiniert hier auch die direkte und indirekte Förderung des selbständigen Lernens.

Die verschiedenen Modelle zeigen gewisse Ähnlichkeiten auf und thematisieren Möglichkeiten der Umsetzung in der Schule – wobei der Kindergarten nicht thematisiert wird.

6.4.5 Fazit

Die Grundlage einer direkten Förderung bilden die verschiedenen Instruktionen: direkte Instruktion, adaptive Instruktion, kooperative Instruktion und Selbstinstruktion. Dabei sind es vor allem die direkten und adaptiven Instruktionen, welche die Lehrperson in Spiel- und Lernbegleitungen anwenden kann (vgl. Kapitel 6.2).

Die Spiel- und Lernbegleitung im Kindergarten und in der Schule muss als nicht professionelle und halbformalisierte Beratung angesehen werden. Die Aufgaben der Lehrperson bestehen darin, zu informieren, unterstützen und zu steuern (vgl. Kapitel 6.4.1). Dabei ist es das Ziel, die Selbständigkeit anzuregen und den Schülerinnen und Schülern eine *Hilfe zur Selbsthilfe* zu geben (vgl. Kapitel 6.4.2). Zentral in den Spiel- und Lernbegleitungen sind einerseits die Beziehungsgestaltung und andererseits die Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden. Die Lehrperson sollte in den Gesprächen versuchen, weiterführende Fragen zu stellen, Reflexionen anzuregen und z. B. auch Fehler zu thematisieren. Auch muss die

Lehrperson Kenntnisse über die Lernbiografie der einzelnen Kinder haben und den aktuellen Lernstand ermitteln (vgl. Kapitel 6.4.3). Diese Aspekte werden auch von den meisten Modellen, welche sich direkt auf die Ausgestaltung in der Schule beziehen, aufgenommen. So betonen Hess (2003), Eschelmüller (2007) und Schnebel (2007) die Gestaltung der Lernumgebung, welche vor allem bezüglich der indirekten Förderung des selbständigen Lernens eine wichtige Rolle spielt (siehe Kapitel 6.1). Hier wird vor allem betont, dass Lernende Zeit haben müssen, ihr Wissen selbst zu konstruieren und deshalb bestimmte Unterrichtsmethoden – wie etwa der offene Unterricht – sich anbieten. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, den Lernstand der Schülerinnen und Schüler zu diagnostizieren und mögliche Lernschwierigkeiten zu erkennen. Eschelmüller (2007) beschreibt hierzu ein Phasenmodell mit den verschiedenen Schwierigkeiten, welche bei der Lösung einer Aufgabe auftreten können. Die Aufgabe der Lehrperson besteht darin, basierend auf der Diagnose passende Aufgaben auszusuchen, Förderpläne zu generieren und die Selbständigkeit durch Vermittlung von Lernstrategien etc. anzuregen. Schnebel (2007) stellt dies anschaulich in ihrem Modell dar, wobei das Diagnostizieren und das Fördern einen wesentlichen Teil der Spiel- und Lernbegleitung ausmachen.

Die erwähnten Autorinnen und Autoren stellen auch Möglichkeiten dar, wie die Spiel- und Lernbegleitung genau aussehen könnte und in welchen Unterrichtssettings diese möglich werden. Hier kombinieren sie alle die direkte und die indirekte Förderung des selbständigen Lernens. Die Ergänzung der indirekten und direkten Förderung des selbständigen Lernens ist auch ein wichtiges Anliegen der vorliegenden Arbeit (vgl. Kapitel 6.4.4).

Nachdem nun die offenen Unterrichtssequenz als indirekte Förderungsmaßnahme und die Spiel- und Lernbegleitung als direkte Förderungsmaßnahme für das selbständige Lernen thematisiert wurden, sollen im nächsten Kapitel diese Überlegungen ergänzt werden durch die Thematisierung der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen.

7 Die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen

Ausgehend von der Überlegung, wie selbständiges Lernen gefördert werden kann, wurde im Kapitel 6 beschrieben, welche indirekten Fördermassnahmen in Zusammenhang mit dem selbständigen Lernen betrachtet werden können. Ein wichtiger Aspekt war dabei der offene Unterricht. Weiter wurde dargestellt, welche direkten Fördermassnahmen für das selbständige Lernen zur Verfügung stehen, wobei die Spiel- und Lernbegleitung einen wesentlichen Beitrag hierzu leistet. Bei beiden Förderansätzen wurde deutlich, dass die Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht als unklar bezeichnet werden kann. Häufig wird der Rollenbegriff in diesem Zusammenhang nicht näher erläutert, sondern es wird beschrieben, *was* die Lehrperson während offener Unterrichtssequenzen *tun* soll und welche Funktion die Lehrperson dabei einnimmt²¹.

7.1 Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson

Verschiedene Autorinnen und Autoren haben im Zusammenhang mit der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen Beschreibungen der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten angefügt. Nachfolgend werden die entsprechenden Aussagen dargestellt.

Wallrabenstein (1992) beschreibt die Tätigkeiten der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen als "gezieltes Beraten, Helfen und Ermutigen" (Wallrabenstein 1992, p. 133). Dabei liegt die Beobachtung der Kinder diesen Tätigkeiten zu Grunde. Hier bildet Wallrabenstein (1992) verschiedene Bereiche, welche die Lehrperson berücksichtigen und für die Spiel- und Lernbegleitung verwenden soll:

- Motivation und Entscheidung: Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Auswahl der Aufgabe, in dem sie auf die jeweiligen Präferenzen der Schülerinnen und Schüler achtet und versucht herauszufinden, wo die Motivation liegt.
- Soziale Organisation der Arbeit: Hier beobachtet die Lehrperson, wie das Kind in einer Gruppe zusammenarbeitet, mit wem es zusammenarbeitet und wo Schwierigkeiten auftreten.
- Inhalte: Die Lehrperson beobachtet das Kind und beurteilt die Fähigkeiten und Fertigkeiten, welche es bei einer Aufgabe einsetzt. Auch konzentriert sich die Lehrperson darauf, welche Aufgaben das Kind von sich aus auswählt.

²¹ Es wird hier auf die Definition des Begriffes *Rolle* und deren Problematik verzichtet, da die Tätigkeiten an und für sich und weniger Rolle im Fokus der Fragestellung stehen.

- Methoden: Bei der Methode fokussiert die Lehrperson die Frage, welchen Aufgabentyp und welchen Schwierigkeitsgrad der Aufgabe die Schülerin oder der Schüler wählen (vgl. Wallrabenstein 1992, p. 134).

Peschel (2006) beschreibt sowohl die Rolle der Schülerinnen und Schüler wie auch die Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht. Bei der Rolle der Lehrperson findet der Wechsel vom "Belehrenden zum Lernbegleiter" (Peschel 2006, p. 137) statt:

- Die Lehrperson ist Ansprechpartnerin, Materiallieferantin und Lernförderin: Die Lehrperson kann individuell auf das Kind eingehen, weil sie nicht mehr unterrichten muss. Die Kinder sind oft selbständiger und können auch weiterarbeiten, wenn die Lehrperson gerade keine Zeit hat.
- Verzicht auf Unterrichtstraditionen: Die Lehrperson muss eine hohe fachliche Kompetenz aufweisen. Die Lehrperson muss die Rolle als Belehrende ablegen (vgl. Peschel 2006, p. 137).

Gemäss Jürgens (2008) liegt der Fokus der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen auf der Förderung von Kritikfähigkeit, Selbständigkeit, Selbststeuerungs- und Selbstbestimmungsfähigkeit, Mündigkeit, Kreativität und Kooperation bei den Schülerinnen und Schülern. Dies impliziert, dass die Lehrperson das Handeln, Organisieren und Planen des Unterrichts abgibt. Auch muss die Lehrperson den Schülerinnen und Schülern zutrauen, eigenverantwortlich zu lernen, was einen Einstellungswechsel mit sich ziehen kann. Insbesondere wechseln die Machtverhältnisse, indem die Kinder vermehrt mitbestimmen und mitentscheiden, welche Inhalte wie gelernt werden (vgl. Jürgens 2008, p. 73f.).

Brügelmann (2005) benennt die Rolle der Lehrperson als eine, welche den Schülerinnen und Schülern Herausforderungen bietet. Durch diese Herausforderungen schafft sie Spielräume und Perspektiven. Die Herausforderungen bestehen darin, Fragen zu stellen, Alternativen aufzuzeigen und Zweifel anzusprechen (vgl. Brügelmann 2005, p. 42f.).

Lipowsky (2002) steht der Rolle der Lehrperson eher kritisch gegenüber, indem er feststellt, dass in offenen Unterrichtssequenzen, welche von äusseren Merkmalen wie etwa der Lernumgebung bestimmt werden, die inneren Vorgänge der Lehrpersonen häufig verborgen bleiben. Weiter stellt Lipowsky (2002) fest, dass Schülerinnen und Schülern, welchen das Steuern und Strukturieren von Lernprozessen schwer fällt eine besondere Unterstützung Seitens der Lehrpersonen benötigen. Diese sollten verschiedene Hilfen und Stützmassnahmen zur Verfügung stellen. Er beschreibt, dass gerade in offenen Unterrichtssequenzen die metakognitiven Fähigkeiten eine herausragende Rolle spielen, weil die Lernenden sich selbst

Ziele setzen sollen, ihren Arbeitsprozess planen und steuern und häufig zum Schluss noch bewerten müssen:

"Werden bestehende Lernschwierigkeiten, fehlende Selbststeuerungsfähigkeiten und geringe metakognitive Fähigkeiten nicht erkannt, bzw. nicht gezielt gefördert, so ist zu vermuten, dass sich Leistungs- und Entwicklungsrückstände und negative Zuschreibungen durch ausbleibende, bzw. durch nicht wahrgenommene Erfolgserlebnisse eher manifestieren" (Lipowsky 2002, p. 136).

Die Rolle der Lehrperson besteht darin, Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren und schliesslich eine angemessene Spiel- und Lernbegleitung zu geben.

Das Ziel wäre es, dass die Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen gezielte, auf den Lernstand der Schülerinnen und Schüler abgestützte Spiel- und Lernbegleitungen durchführen kann. Sie berät und beobachtet die Schülerinnen und Schüler, was einen grossen Teil der Tätigkeit während offener Unterrichtssequenzen ausmachen sollte.

Diese Rollendefinition greift aber zu kurz. Lehrpersonen müssen Grundschulkindern aktiv bei der Einordnung und Strukturierung von Gelerntem unterstützen. Die Schülerinnen und Schüler brauchen Impulse (z. B. Fragen, Widersprüche), damit sie in ihrem Lernprozess weiter kommen. Weil der hohe Grad an Selbsttätigkeit eine Herausforderung für die Schülerinnen und Schüler darstellt, setzt dies eine veränderte Lehrerrolle voraus, welche offensiv, aktiv, herausfordernd, neugierig, reflexiv und sensibel ist (vgl. Lipowsky 2002, p. 142 ff.).

Die Rolle der Lehrperson wird nicht nur in offenen Unterrichtssequenzen thematisiert, sondern auch in anderen Unterrichtsformen, in denen die Schülerinnen und Schüler selbständig lernen. Pauli und Reusser (2000) beschreiben die Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. Beim kooperativen Lernen, welches Partner- und Gruppenarbeiten beinhaltet, steht die Lehrperson – wie im offenen Unterricht – eher im Hintergrund des Unterrichtsgeschehens, wobei die genauen pädagogische und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson in der Literatur ebenso unklar bleiben wie beim offenen Unterricht. Pauli und Reusser (2000) nennen folgende verschiedenen Aufgaben der Lehrperson während des kooperativen Lernens:

- Choreografin und Designerin: Die Lehrperson kann diesen Aspekt beeinflussen, in dem sie geeignete Aufgabenstellungen formuliert, die Lernenden in den Gruppen optimal zusammensetzt und motivationale Anreize für die Aufgabenbearbeitung schafft.
- Verhaltensmodell und Lerngerüst: Hier ist die Lehrperson Vorbild bezüglich der verschiedenen Interaktionsstrukturen, welche sich in Gruppen- und Partnerarbeiten aber auch im Ganzklassenunterricht ergeben. Die Dialog- und Argumentationsmuster, welche

beim kooperativen Lernen hilfreich sind, müssen geübt werden. Dabei kann die Lehrperson eine Modellierungsfunktion einnehmen (vgl. Kapitel 6.4.4.1).

- Adaptive Lernberaterin während der Gruppenarbeit: Während dem kooperativen Lernen muss die Lehrperson adaptiv auf die verschiedenen Situationen reagieren. Dabei erscheint es wichtig, dass die Lehrperson den aktuellen Stand der Gruppen kennt und nicht zu früh interveniert. Auch soll eine zu lange Intervention vermieden werden, weil dies auf Kosten der Selbständigkeit geht.
- Expertin für den Lerninhalt: Die Lehrperson ist die Expertin für die diversen Lerninhalte und muss die Ergebnisse der Partner- und Gruppenarbeiten evaluieren.
- Organisatorin und Moderatorin: Die Lehrperson muss Partner- und Gruppenarbeiten im Vorfeld organisieren und vor allem auch die Übergänge strukturieren. Hierzu gehören vor allem diverse Aspekte des *Classroom Management* (vgl. Pauli & Reusser 2000, p. 427 ff.).

Die verschiedenen pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten decken sich in der Literatur teilweise, es lässt sich aber auch deutlich feststellen, dass immer wieder neue Vergleiche zu anderen Berufen und Begrifflichkeiten auftauchen, welche es erschweren, die genauen Tätigkeiten während offener Unterrichtssequenzen zu eruieren. Einen Konsens lässt sich darin finden, dass die Lehrperson aufgrund ihrer diagnostischen Tätigkeiten gezielte Beratungen, Hilfen und Unterstützungen während der offenen Unterrichtssequenzen anbringen soll.

Im folgenden Kapiteln werden nun einzelne Forschungsergebnisse präsentiert, welche sich mit der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen beschäftigt haben.

7.2 Forschungsergebnisse zur Rolle der Lehrperson

Mit der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen werden einige Beschreibungen von pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten verbunden. Wird die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen jedoch auch empirisch untersucht? Grundsätzlich gibt es wenige Forschungen, welche direkt die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen und zudem im Bereich von Kindergarten und Unterstufe untersuchen. Bei den vorhandenen handelt es sich eher um kleinere, teils nicht vollständig dokumentierte Studien. Es existieren auch Studien, welche sich mit den pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson in anderen Unterrichtssequenzen als den offenen wie z. B. bei Gruppenarbeit oder Einzelarbeit beschäftigen. Auch gibt es Studien zu einzelnen pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten, wie zum Beispiel zur Interaktion oder Förderung der Metakognition. Sehr wenige Studien sind im Bereich des Kindergartens zu finden.

In Kapitel 7.2.1 werden Forschungsergebnisse präsentiert, welche sich mit der Veränderung der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen auseinandersetzen. Im Kapitel 7.2.2 steht die Rolle der Lehrperson in der Schüler- und Schülerinnenarbeit im Zentrum. Kapitel 7.2.3 beschäftigt sich mit der Unterstützung der Metakognition in offenen Unterrichtssequenzen. Kapitel 7.2.4 beschreibt die Interaktion zwischen Lehrperson und Lernende in offenen Unterrichtssequenzen und abschliessend in Kapitel 7.2.5 wird die Vorbereitung von selbständigen Arbeitsphasen thematisiert.

7.2.1 Veränderungen der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen

Felger-Pärsch (2002) führte eine Untersuchung durch, bei der sie herausfinden wollte, ob eine Veränderung in der Lehrpersonenrolle durch den offenen Unterricht stattgefunden hat. Dabei wurden ein Fragebogen für Lehrpersonen, Beobachtungen im Unterricht und Interviews eingesetzt. Über die Stichprobe ist nichts bekannt, ausser, dass sie im Land Brandenburg begonnen wurde und eine Hamburger Untersuchung folgte. Ein wichtiges Fazit aus der Fragebogenuntersuchung ist, dass sich die Öffnung von Unterricht vor allem in dem Masse zeigt, in dem die Lehrpersonen in der Lage sind, individuelle Probleme der Kinder zu erkennen und zu diagnostizieren. Bei der Unterrichtsbeobachtung wurden als Kriterien für die Lehrpersonen ausgewählt: das Anbieten von Material, das Anregen, das Beraten, das Helfen und das Fordern (vgl. Felger-Pärsch 2002, p. 80 f.). Was die Unterschiede der einzelnen Kategorien sind, wird nicht ganz deutlich. Die Ergebnisse der Beobachtungen bezüglich der Lehrpersonenrolle bleiben etwas unklar: Die Lehrperson ist Beraterin und Helferin. Wichtige Aufgaben von ihr sind: beobachten und anschliessend einzelnen Kindern Angebote machen sowie Schwierigkeiten feststellen. Auch erkennt Felger-Pärsch (2002) eine Veränderung der Lehrpersonenrolle (vgl. Felger-Pärsch 2002, p. 78 ff.).

Lipowsky (2002) steht der inhaltlichen Offenheit der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen kritisch gegenüber. Er zitiert die Studie von Sundermann und Selter (2000), welche nicht systematische Daten erhoben haben und nach Beobachtungen von 50 Unterrichtslektionen, in denen offener Unterricht praktiziert wurde, feststellen, dass eine Offenheit gegenüber dem Denken der Schülerinnen und Schüler fehle. Auch vermissen sie eine kritische Reflexion der Aktivitäten der Schülerinnen und Schüler (vgl. Lipowsky 2002, p. 129 ff.; Sundermann & Selter 2000, p. 110 ff.). Die Lehrperson sei aber gemäss verschiedener Studien (z. B. von Huschke 1982) mehr mit organisatorischen und formalen Tätigkeiten beschäftigt, statt mit inhaltlichen und strukturierenden Impulsen (vgl. Lipowsky 2002, p. 129 ff.).

7.2.2 Die Rolle der Lehrperson in der Schülerinnen- und Schülerarbeit

Krammer (2009) beschäftigt sich in ihrer Studie mit der Rolle der Lehrperson in Phasen der selbständigen Schülerinnen- und Schülerarbeit, auch Einzelarbeit genannt. Diese Phasen sind dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig eine Aufgabe zu lösen versuchen, wobei Fertigkeiten wie üben, festigen sowie automatisieren im Zentrum stehen. Die Schülerarbeitsphase weist einen grösseren zeitlichen Freiraum auf, weshalb das Individualisieren und Differenzieren möglich wird. Ähnliches lässt sich auch über den offenen Unterricht sagen, weshalb hier die Rolle der Lehrperson vergleichbar wird. Gemäss Krammer (2009) gibt es in diesen Phasen bestimmte Aufgaben, welche die Lehrperson wahrnimmt. Eine solche Aufgabe ist es, ein hohes Time-on-Task-Verhalten anzustreben. Das Time-on-Task-Verhalten bezeichnet die Zeit, in der die Schülerinnen und Schüler an einer Aufgabe arbeiten, also nicht abgelenkt sind durch Geschehnisse in der Klasse. Damit eine derartige Konzentration möglich ist, müssen bestimmte Voraussetzungen für diese Schülerarbeitsphasen erfüllt sein. Krammer (2009) betont, dass das Problem lösende und entdeckende Lernen für den Mathematikunterricht besonders zentral ist. Untersuchungen des Verhaltens von Lehrpersonen in Schülerarbeitsphasen, in denen Problem lösendes und entdeckendes Lernen stattfindet, gibt es nur wenige. Eine derartige Untersuchung stammt von Serrano (1996) im Rahmen der TIMSS²² aus dem Jahre 1995. Sie vergleicht das Verhalten der Lehrperson in den USA und in Japan. In den USA werden Schülerarbeitsphasen zum Üben verwendet, in Japan geht es hierbei um das Problem lösende und entdeckende Lernen. Die Lehrpersonen der USA interagieren selten mit den Lernenden und wenn dann auf Ansuchen der Lernenden selbst. Inhaltlich geht es bei diesen Interaktionen um das Finden der Lösung. In Japan gehen die Lehrpersonen immer bei allen Lernenden vorbei und überwachen den Fortschritt. Sie machen sich ständig Notizen und in den Interaktionen geht es um das Finden und Überprüfen von Lösungsstrategien. Die Lehrpersonen aus Japan nutzen diese Informationen für die nachfolgende Klassendiskussion. Serrano (1996) empfiehlt, die Lernwege mehr im Blick zu behalten, in dem diese auch formativ beurteilt werden, was sie als "Online-Assessment" bezeichnet (vgl. Serrano 1996, zit. n. Krammer 2009, p. 57 f.).

Krammer (2009) betont, dass nicht die Frage des Unterstützens und Nichtunterstützens im Zentrum stehen sollte, sondern die Fragen der *Form* des Unterstützens. Wichtig beim Unterstützen ist die Anpassung auf das Vorwissen und das Abzielen auf die verstehensorientierte Aktivität der Lernenden (vgl. Krammer 2009, p. 56 ff.). In ihrer empirischen Untersuchung zum Unterstützungsverhalten der Lehrperson in selbständigen

²² TIMSS: Trends in International Mathematics and Science Study.

Schülerarbeitsphasen bei 130 Klassen (Stufe 8 bis Gymnasium, basierend auf der TIMSS-Videostudie 1999 und der Vertiefungsstudie ELF²³) fasst Krammer (2009) als Ergebnis zusammen, dass 46% (10 Minuten) einer Lektion die mathematikbezogene Unterstützung ausmachte, 8% eine organisatorische Unterstützung und 1% konnte nicht zugeteilt werden konnte. Demzufolge betrug der zeitliche Anteil der Unterstützung in Schülerarbeitsphasen 55%, also 12 Minuten (vgl. Krammer 2009, p. 183 ff.).

Fürst (1999) beobachtet in seiner Studie 10 Lehrpersonen während 40 Sequenzen in Hauptschulen, in denen Gruppenarbeiten (vorwiegend im Fach Deutsch) stattfanden. Dabei stehen die Interventionen der Lehrperson und die erteilten Arbeitsaufträge im Fokus und werden analysiert. Bezüglich der Interventionen der Lehrperson stellt er fest, dass die Lehrperson häufig die Unterstützung initiiert und dabei eine hohe direkte Lenkung feststellbar ist. Für die Schülerinnen und Schüler ist es so kaum möglich, selbständig zu arbeiten. In vielen Fällen intervenieren die Lehrpersonen ohne Aufforderungen durch die Schülerinnen und Schüler. Die Ergebnisse der Studie weisen darauf hin, dass sogar ein negativer Zusammenhang zwischen Lehrerinterventionen und Arbeitsergebnissen zu verzeichnen ist (vgl. Fürst 1999, p. 107 ff.).

7.2.3 Unterstützung der Metakognition in offenen Unterrichtssequenzen

Weitere Studien befassen sich mit einzelnen Tätigkeiten, welche in offenen Unterrichtssequenzen von der Lehrperson unterstützt werden sollen. So beschäftigen sich Moely, Santulli und Obach (1995) in ihrer Studie mit der Frage, inwiefern die Schule, d. h. insbesondere die Lehrperson, Metakognition und damit verbunden auch Strategiewissen thematisiert (vgl. Moely, Santulli & Obach 1995, p. 301 ff.). Moely, Hart, Leal et al. (1992) führen dazu Unterrichtsbeobachtungen bei Grundschullehrpersonen (Kindergarten bis 6. Klasse) durch und fokussieren dabei auf Instruktionen zu kognitiven Prozessen bzw. Strategien für das Lernen und Erinnern. Insgesamt wurden 69 Lehrpersonen beobachtet, die in drei Gruppen geteilt wurden: Kindergarten und 1. Klasse (acht Lehrpersonen des Kindergartens, neun Lehrpersonen der ersten Klasse), 2. und 3. Klasse (11 Lehrpersonen der 2. Klasse, 13 Lehrpersonen der 3. Klasse) und 4., 5. und 6. Klasse (elf Lehrpersonen der 4., 13 Lehrpersonen der 5. und vier Lehrpersonen der 6. Klasse). Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass die Lehrpersonen sehr wenig Zeit damit verbringen, den Schülerinnen und Schülern zu erklären, *wie* sie lernen können. Dabei steigt die Zeit mit zunehmendem Schüler- bzw. SchülerInnenalter an. Im Kindergarten werden am wenigsten Hinweise bezüglich Lernstrategien und Metakognition gegeben, in der 4. Klasse am meisten. Die Autorinnen und

²³ ELF: Erweiterte Lehr- und Lernformen.

Autoren haben die Vermutung, dass diese Unterschiede damit zusammen hängen könnten, dass im Kindergarten noch nicht auf spezifisches Fachwissen eingegangen wird, was in der Schule mit dem Alter zunimmt. Die Lehrpersonen gaben vor allem in bestimmten Fächern wie etwa Mathematik vermehrt Hinweise, welche für das selbständige Lernen genutzt werden konnten (vgl. Moely, Hart, Leal et al. 1992, p. 656 ff.). Aus diesem Grund führt Santulli (1991) eine weitere Studie durch, in der lediglich Mathematiklektionen bei 16 Lehrpersonen der 2. Klasse und 17 Lehrpersonen der 5. Klasse beobachtet wurden. Santulli (1991) kann hier tatsächlich feststellen, dass metakognitive und strategische Hinweise mehr und regelmässiger vorkamen. Der Alterseffekt bleibt bestehen. Auch stellt er fest, dass die metakognitiven und strategischen Hinweise eher erfolgen, wenn die Lehrperson das Gefühl hat, das Material sei nicht selbsterklärend. Weniger häufig kommen die Hinweise bei Leistungsfehlern der Kinder vor. Häufiger (26%) geben die Lehrpersonen vor der ganzen Klasse eine Anleitung, als dass sie auf einen Fehler eines Kindes mit einem gleichen Hinweis reagieren (5%). Die Lehrpersonen zeigen eher selten eine Strategie vor (4%), befragen die Kinder ebenfalls wenig über ihre kognitive Prozesse (12%) und geben einen Strategietipp an einzelne Kinder (3%). Noch weniger (1%) belohnen oder loben sie Kinder, wenn sie eine Strategie anwenden. Zusammenfassend werden jedoch mehr Hinweise auf Strategien und Möglichkeiten der Metakognition gegeben, als in der Studie von Moely, Santulli und Obach (1995). Scheinbar gibt es also einen Zusammenhang zwischen dem vermittelten Inhalt und den Hinweisen auf Strategien (vgl. Moely, Santulli & Obach 1995, p. 319 ff.). Trotzdem zeigen diese Ergebnisse auf, dass metakognitive und strategische Hinweise vor allem in der 1:1-Situation – d. h. in einer Situation, in der sich die Lehrperson mit einem Kind zusammensetzt – selten vorkommen. Genau hier könnte jedoch die inhaltliche Verbindung und die Vermittlung von Strategien sowie metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt werden.

7.2.4 Interaktionen zwischen Lehrenden und Lernenden

Nebst den metakognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten sind es die Interaktionen zwischen Schülerinnen und Schülern und zwischen den Kindern und der Lehrperson, die untersucht wurden.

Scott und Bushell (1974) haben die Dauer der Interaktion von zwei Schülerinnen und vier Schülern der dritten Klasse sowie das Off-Task-Verhalten²⁴ der restlichen Klasse miteinander in Beziehung gesetzt und festgestellt, dass bei langen Interaktionen zwischen einzelnen Schülerinnen und Schülern das Off-Task-Verhalten der restlichen Klasse grösser ist.

²⁴ Ein Off-Task-Verhalten liegt dann vor, wenn sich die Lernenden nicht mit dem Lerngegenstand befassen und andere Tätigkeiten durchführen, welche nichts mit dem Inhalt zu tun haben.

Deshalb empfehlen sie eine Interaktionsdauer von maximal 20-30 Sekunden (vgl. Scott & Bushell 1974, p. 39ff.).

Evertson et al. (1980) stellen fest, dass die Dauer der Interaktionen zwischen Lehrpersonen und Schüler bzw. Schülerinnen einen negativen Zuwachs mit den Leistungen der Lernenden mit sich trägt und zudem der Betreuung der restlichen Klasse zu wenig Zeit beigemessen wird.

Es wird hier die Ansicht vertreten – wie beim Prozess-Produkt-Paradigma – dass die Lehrperson die Lernenden möglichst intensiv und störungsfrei arbeiten lässt und die Interaktionen demzufolge auch kurz und knapp ausfallen müssen. Dabei muss die Lehrperson ständig die ganze Klasse im Auge behalten (vgl. Krammer 2009, p. 53).

Aebli (1997) erwähnt im Zusammenhang das Problem lösenden, Fragend entwickelnde Unterrichtsgespräch mit dem Prinzip der minimalen Hilfe, welches er als förderlich für das selbständige Lernen und Denken betrachtet. Diese Idee lässt sich auch auf Maria Montessori abstützen, welche den Leitsatz *Hilf mir, es selbst zu tun* mit ihren Unterrichtsmaterialien verfolgt (vgl. Aebli 1987, p. 179).

Bräu (2006) untersucht die Interaktion beim selbständigen Lernen bei sechs Lehrpersonen der Sekundarstufe I in verschiedenen Unterrichtsfächern und kommt zum Schluss, dass Lehrpersonen in Einzelgesprächen häufiger die Organisation der selbständigen Arbeit unterstützen als den Lerngegenstand selbst (vgl. Bräu 2006, p. 15ff.).

7.2.5 Vorbereitung von selbständigen Arbeitsphasen

Weiter gibt es Studien, die sich damit befassen, wie sich die Lehrperson auf offenen Unterrichtssequenzen oder dergleichen vorbereiten soll.

Good und Grouws (1979) etwa belegen in ihrer Untersuchung im Mathematikunterricht, dass die Lernenden bessere Fortschritte machen, wenn sie von der Lehrperson Unterstützung erhalten. Sie untersuchten dies mit 40 Lehrpersonen der 4. Klasse, wobei 21 Lehrpersonen mit Hilfe eines Skripts geschult wurden, wie sie in der Mathematik die Kinder unterstützen sollten. Zudem erhielten diese Lehrpersonen zweimal einen 90-Minuten-Trainingsblock um diese Instruktionmöglichkeiten zu festigen. Die Kontrollgruppe erhielt noch ein Training. Die Lehrpersonen wurden über vier Monate sechs Mal beobachtet. Die Ergebnisse zeigten, dass sich die Lehrpersonen, welche Instruktionen erhalten hatten, in signifikanter Weise aktiver in der Spiel- und Lernbegleitung erwiesen, in dem sie Hausarbeiten korrigierten, die Schülerinnen und Schüler in ihren Aufgaben unterstützen und versuchten, sie *on-task* zu halten. Auch wurden die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im Fach Mathematik besser (vgl. Good & Grouws 1979, p. 355 ff.).

Rosenshine und Stevens (1986) basieren sich auf diese und andere Studien und nennen als Voraussetzung einerseits eine gute Vorbereitung der Schülerarbeitsphasen im Vorfeld durch die Lehrperson und während des Unterrichts eine geeignete Klassenführung. Sie empfehlen das Herumgehen und Überwachen der Lernenden, das Stellen von Fragen und das Geben von Rückmeldungen und kurzen Erläuterungen von Seiten der Lehrperson. Auch empfehlen sie eine Routine für den Abschluss der Arbeit, damit die Lernenden wissen, was sie als nächstes tun sollen (vgl. Rosenshine & Stevens 1986, p. 379 ff.).

Neber (2006) ist es klar, dass jedes entdeckende Lernen mit Hilfe einer Unterstützung der Lehrperson stattfinden muss. Die Unterstützung soll adaptiv geschehen. Die Lehrperson hat beim entdeckenden Lernen vor allem die Aufgabe, die Lernenden zum Nachdenken anzuregen. Dabei sollen an ihrem Denken angeknüpft, Strukturierungshilfen angeboten und Reflexionsimpulse gegeben werden (vgl. Neber 2006 zitiert in Krammer 2009, p. 54 ff.).

7.3 Fazit

Die Rolle der Lehrperson wird einerseits so beschrieben, dass pädagogische und didaktische Tätigkeiten erwähnt werden, welche Lehrpersonen in offenen Unterrichtssequenzen durchführen sollen. Dabei wird nebst diesen verschiedenen pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten vor allem erkannt, dass die Lehrperson bestimmte diagnostische Tätigkeiten durchführen muss, um eine gezielte Unterstützung anbringen zu können (vgl. Kapitel 7.1).

Die Forschungslage in Bezug auf die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen ist dünn. Es gibt wenige bis keine Forschung, welche sich direkt mit diesem Thema und zudem mit der Fokussierung auf den Kindergarten und die Unterstufe beschäftigen (vgl. Kapitel 7.2).

Die Forschungsfrage ist jedoch keineswegs banal oder uninteressant, zeigen doch gemachte Untersuchungen, dass die Lehrperson eher mit organisatorischen und formalen Tätigkeiten beschäftigt ist und wenig Zeit für die Spiel- und Lernbegleitung findet (vgl. Lipowsky 1999, p. 127 ff.).

Dies lässt sich auch mit einem zeitlichen Anteil in der Arbeitsphase von Schülerinnen und Schülern belegen, wobei rund 12 Minuten einer Lektion für fachliche und organisatorische Unterstützung verwendet (vgl. Krammer 2009, p. 183 ff.) wird. Weiter wurde festgestellt, dass Hinweise zur Selbststeuerung (Metakognition und Lernstrategien, wenig vorkommen (vgl. Moely, Hart, Leal et al. 1992, p. 656 ff.).

Aus diesem Grund erscheint es also äusserst wichtig, die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen im Kindergarten und der Unterstufe zu untersuchen, gerade weil diese in der Theorie immer wieder erwähnt aber doch häufig unklar beschrieben wird.

III Methode

8 Fragestellungen und Forschungsdesign

In diesem Kapitel werden unter 8.1. die Fragestellungen des vorliegenden Forschungsprojektes dargestellt, in Kapitel 8.2 das Forschungsdesign präsentiert und in den Kapiteln 8.3, 8.4 und 8.5 die methodische Vorgehensweise der Fragebogenstudie, der Videountersuchung und des fokussierten Interviews beschrieben.

8.1 Fragestellungen

Die beschriebenen Fragestellungen im Kapitel 3 wurden nun so weit wie möglich mit Hilfe des theoretischen Hintergrundes (vgl. Teil II) beantwortet. Alle gestellten Fragen sollen nun jedoch noch empirisch beantwortet werden. Aus diesem Grund, werden die Fragestellungen nochmals wiederholt und beschrieben, welche Ergebnisse im empirisch gesehen fokussiert werden.

1. Welche pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten führt die Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen im Kindergarten sowie im 1. und 2. Schuljahr durch, um das selbständige Lernen zu unterstützen?

Wie in Kapitel 7 dargestellt, ist die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssituationen keineswegs klar. Mit Hilfe der Forschungsfragestellung soll analysiert werden, welche Tätigkeiten Lehrpersonen in offenen Unterrichtssituationen unternehmen hinsichtlich der Organisation, Beratung und Begleitung von Lernprozessen bei Kindern.

Dies soll mit Hilfe folgender Unterfragestellungen geschehen.

2. Wie schätzen Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe ihre Nutzung von offenen Unterrichtssequenzen für die Spiel- und Lernbegleitung ein?

Offene Unterrichtssituationen eignen sich besonders, um Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen. Im empirischen Teil soll nun aufgezeigt werden, wie die Lehrpersonen die Nutzung von offenen Unterrichtssequenzen selbst einschätzen. Diese Frage wird mit Hilfe der Fragebogenstudie beantwortet (vgl. Kapitel 9).

3. An welche Entwicklungsvoraussetzungen können die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe bezüglich des selbständigen Lernens in offenen Unterrichtssequenzen anknüpfen?

Oftmals herrscht die Meinung vor, dass gerade bei Kindern des Kindergartens und der Unterstufe zwar eine gewisse Selbständigkeit erwartet werden kann, diese jedoch nicht mit der Selbständigkeit von Mittelstufenschülerinnen und -schülern zu vergleichen ist. Die Frage

ist hier, wie selbständig Kinder des Kindergartens und der Unterstufe Aufgaben schon erledigen können, was von ihnen verlangt werden darf und welche Voraussetzungen bei den Kindern vorhanden sein müssen, um selbständig arbeiten zu können. Diese Frage wird mit Hilfe des fokussierten Interviews beantwortet (vgl. Kapitel 10.1).

4. *Wie werden offene Unterrichtssequenzen von den Lehrpersonen organisiert, damit sich ihnen Gelegenheiten der Spiel- und Lernbegleitung ergeben? Wie sehen diese Spiel- und Lernbegleitungen konkret aus?*

Offenen Unterrichtssituationen ermöglichen nicht per se Gelegenheiten, Schülerinnen und Schüler in ihren Aufgaben zu unterstützen. Viele Lehrpersonen machen sich konkrete organisatorische Überlegungen, wie eine Spiel- und Lernbegleitung optimal organisiert werden kann. Auch diese Frage wird mit Hilfe des fokussierten Interviews beantwortet (vgl. Kapitel 10.1).

5. *Welche Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung gibt es?*

Es gibt verschiedene Untersuchungen von Spiel- und Lernbegleitungen, welche die Begleitung hinsichtlich eines bestimmten Faches analysieren. Im empirischen Teil wird versucht, Kategorien zu bilden, welche die Breite der Spiel- und Lernbegleitung aufzeigt. Diese Frage wird mit Hilfe der Videountersuchung beantwortet (vgl. Kapitel 10.2).

8.2 Forschungsdesign

Im Sinne einer "Theorie der pädagogischen Praxis die uns darüber aufklärt, wie pädagogische Praxis vollzogen wird" (Herzog 1999, p. 365), beschäftigt sich die vorliegende Forschungsarbeit damit, welche pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten die Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen unternimmt und wie diese offenen Unterrichtssequenzen in Bezug auf die Spiel- und Lernbegleitung – welche den Hauptbereich dieser pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten bildet – von der Lehrperson ausgestaltet werden²⁵.

Die gewählte Untersuchungsanlage ermöglicht verschiedene methodische Zugänge und folgt dem "mixed-methodology-design" (Flick 2004, p. 13), bei dem quantitative und qualitative Verfahren kombiniert werden. Zudem wird im qualitativen Teil der Studie eine Methoden-Triangulation²⁶ vorgenommen, bei der mittels qualitativem Interview und videobasierter

²⁵ Das hier beschriebene Forschungsprojekt ist in das grössere Forschungsprojekt *Classroom Management in der Schuleingangsstufe* eingebettet, welches an der PHBern unter der Leitung von Evelyne Wannack durchgeführt wurde. Für mehr Informationen dazu siehe <www.schuleingangsstufe.phbern.ch>.

²⁶ "Vereinfacht ausgedrückt bezeichnet der Begriff der Triangulation, dass ein Forschungsgegenstand von (mindestens) zwei Punkten aus betrachtet – oder konstruktivistisch formuliert: konstituiert – wird" (Flick 2011, p. 11).

Beobachtung die pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen aus unterschiedlichen Perspektiven betrachtet werden.

Um eine optimale Verbindung der beiden Teile sowie der Methodentriangulation im qualitativen Teil zu erreichen, liegt der Fokus für das Forschungsvorgehen auf dem *idealtypischen Forschungsablaufmodell* nach Mayring (2001). Dieses umfasst die Schritte "Explikation und Spezifizierung der Fragestellung" (1), "Explikation des Theoriedesigns" (2), "Beschreibung der empirischen Basis" (3) und des "methodischen Ansatzes" (4), "die Darstellung der Ergebnisse" (5) und die "Schlussfolgerungen" (Mayring 2001 s. p.). Dieses Vorgehen hilft, auf der Design-, Personen- und Datenebene das Augenmerk gezielt auf die systematische Kombination von quantitativer und qualitativer Analyse zu richten und diese Verschränkung in möglichst vielen Phasen des Forschungsprozesses zu nutzen.

2008		2009		
Mai	September, Oktober	Januar	März	Oktober-Dezember
Fragebogenstudie (standardisiert)		Videobasierte Unterrichtsbeobachtung mit anschließendem fokussiertem Interview		
Pretest	Befragung 400 Lehrpersonen (KG und US)	Pretest	Welle 1 4 Lehrpersonen	Welle 2 8 Lehrpersonen
Quantitativer Teil		Qualitativer Teil		

Abbildung 6: Untersuchungsanlage

Wie in der Abbildung 6 ersichtlich, besteht der quantitative Teil der Studie aus einer standardisierten, schriftlichen Fragebogenerhebung bei Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarunterstufe. Damit wurde das Ziel verfolgt, eine breite Datenbasis zur Beschreibung der Unterrichtsgestaltung zu erhalten und mittels Clusteranalyse verschiedene Stile des *Classroom Managements* zu extrahieren. Die Daten der quantitativen Erhebung bilden die Grundlage für den zweiten Teil der Studie. Die Lehrpersonen konnten so gezielt anhand soziodemografischer und berufsbiografischer Merkmale sowie dem *Classroom-Management-Stil* für den qualitativen Teil der Studie ausgewählt werden. Aus zeitökonomischen Gründen fanden die qualitativen Erhebungen in zwei Wellen statt. Zuerst wurden die Kindergarten- und Unterstufenlehrpersonen in ihrem Unterricht videografiert und anschliessend – d. h. innerhalb einer Woche nach der videografierten Unterrichtsbeobachtung – im Rahmen eines fokussierten Interviews (vgl. Lamnek 1995, p. 368) befragt. Der qualitative Teil der Studie hat

zum Ziel, eine differenzierte und vertiefte Beschreibung zur Ausgestaltung des offenen Unterrichts, insbesondere der Spiel- und Lernbegleitung zu ermöglichen.

Dieses Vorgehen kann als Vertiefungsstudie bezeichnet werden, wobei einerseits quantitative Aussagen über die Nutzung von offenen Unterrichtssequenzen anhand von Erfahrungen neuer Skalen eruieren und andererseits bestimmten Aspekten wie zum Beispiel die Organisation und Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung im qualitativen Teil untersucht wird (vgl. Mayring 2001 s. p.).

Ein weiterer Grund für die Wahl des Vertiefungsmodells liegt darin, dass die Möglichkeit bestand, die Lehrpersonen nicht *zufällig* nach formalen Kriterien wie Anzahl Berufsjahre, Alter, Stufe etc. auszuwählen, sondern der *Classroom-Management-Stil*²⁷ mit einbezogen werden konnte. So ist nun ein breiterer Einblick in die Praxis der Lehrpersonen möglich. Die Fragebogenstudie gibt einen Einblick in die Einstellungen und Selbsteinschätzungen der Lehrpersonen. Mit dem fokussierten Interview, in dem auch ausgewählte Videosequenzen im Sinne von Stockall (2001) als Mittel für Reflexionen genutzt werden, gelang ein Einblick in das Berufswissen bezüglich der Unterrichtsgestaltung (vgl. Stockall 2001, p. 35 f.). Mit der videobasierten Unterrichtsbeobachtung konnte das pädagogische und didaktische Handeln in einem semi-strukturierten Setting betrachtet werden.

Das Vorgehen der *Triangulation* erlaubte also einen mehrperspektiven Zugang zum Untersuchungsgegenstand. Das Forschungsprojekt verfolgte dabei die Logik der Methoden-Triangulation, die darauf abzielt, einen Erkenntniszuwachs zu ermöglichen, der über die Reichweite *eines* methodischen Zugangs hinausgeht (vgl. Flick 2004, p. 11 ff.). Damit geht es nicht einfach um übereinstimmende oder sich widersprechende Resultate mit Blick auf einen Gegenstand, sondern es sollen sich "unterschiedliche Konstruktionen eines Phänomens – etwa auf der Ebene des Alltagswissens und auf der Ebene des Handelns" (Flick 2004, p. 25) zeigen. In der vorliegenden Studie bezieht sich dies – wie oben ausgeführt – auf die Erhebung von Einstellungen, Berufswissen sowie pädagogischem und didaktischem Handeln.

8.3 Fragebogenstudie

In den folgenden Unterkapiteln werden nun die Stichprobenziehung (Kapitel 8.3.1), Stichprobenbeschreibung (Kapitel 8.3.2), das Erhebungsinstrument (Kapitel 8.3.3), die Faktoren der offenen Unterrichtssequenzen und des selbständigen Lernens (Kapitel 8.3.4), die Datenaufbereitung (Kapitel 8.3.5) und die Datenauswertung der Fragebogenstudie (Kapitel 8.3.6) vorgestellt.

²⁷ Vgl. Forschungsprojekt *Classroom Management in der Schuleingangsstufe*, <www.schuleingangsstufe.phbern.ch>.

8.3.1 Stichprobenziehung

Die Stichprobe wurde gemäss dem Verfahren der "geschichteten Stichprobe" (Bortz 2004, p. 88) gezogen und ist repräsentativ für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern. Als Population dienten die Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarunterstufe (1. und 2. Schuljahr) des Kantons Bern. Gemäss der Bildungsstatistik des Kantons Bern für das Jahr 2006 arbeiteten 1575 Lehrpersonen im Kindergarten, davon waren 99% weiblich. In der ganzen Primarstufe – also 1. bis 6. Schuljahr – unterrichteten 6787 Lehrpersonen. Der Frauenanteil betrug 78% (vgl. Bildungsplanung und Evaluation 2007, s. p.). Da keine detaillierten Zahlen für die Anzahl der Lehrpersonen vorhanden waren, die im 1. und 2. Schuljahr unterrichteten, wurde approximativ von etwa der gleichen Anzahl bei gleichbleibendem Frauenanteil wie bei den Lehrpersonen des Kindergartens ausgegangen.

Für die Ziehung der geschichteten Stichprobe von Kindergarten- und Primarunterstufenlehrpersonen wurde als erstes Kriterium der Gemeindetyp aus folgendem Grund berücksichtigt: Das Bundesamt für Statistik hat auf der Grundlage der Volkszählung von 2002 sämtliche Gemeindetypen, die 1988 mittels Zentren-Peripherien-Modell faktorenanalytisch entwickelt wurden, einer Überprüfung unterzogen (vgl. Schuler, Dessemontet & Joye 2005, p. 7 ff.). Wesentliche Merkmale für die Bestimmung des Gemeindetyps sind die Wirtschaftssektoren und die Bevölkerungsstruktur. Die Gemeindetypen beschreiben also, in welchem gesellschaftlichen und sozialen Kontext sich ein Kindergarten oder eine Schule befindet und zwar in viel genauerem Mass als dies die herkömmliche Unterscheidung zwischen Stadt und Land vermag.

Das zweite Kriterium betraf das Unterrichtspensum in einem Kindergarten oder einer Primarunterstufe. Der Blick ins Berufsfeld zeigt, dass im Kindergarten und in der Primarunterstufe Teilzeit gearbeitet wird, sei dies im Rahmen von Stellenteilungen oder durch die Übernahme bestimmter Bereiche wie z. B. Bewegungserziehung, musikalische Grundschule oder technisches-textiles Gestalten durch entsprechende Fachlehrpersonen. Für die Unterrichtsgestaltung ist jedoch vor allem die Klassenlehrperson zuständig sein, die in der Regel auch den grössten Unterrichtsanteil in ihrer Klasse hat. Deshalb wurde darauf geachtet, dass vor allem Klassenlehrpersonen resp. Lehrpersonen mit einem Unterrichtspensum von mindestens 50% an ihrer Klasse in die Stichprobe einbezogen wurden.

Den Zugang zu den Kindergarten- und Primarunterstufenlehrpersonen suchte das Projektteam über die Schulleitungen. Dafür wurden sämtliche Schulleitungen des Kantons Bern, die für Kindergarten und Primarstufen zuständig sind, angeschrieben und gebeten, den in Frage kommenden Lehrpersonen die briefliche Anfrage mit Informationen zum Forschungsprojekt

und einem Link für die Online-Befragung zukommen zu lassen. Mittels Online-Befragung wurden demografische (Geschlecht, Ausbildung) und berufliche (Unterrichtspensum, Berufserfahrung, Klassenlehrperson) Angaben sowie Angaben zur Klasse (Anzahl Kinder, Schulgemeinde) erhoben, um die geschichtete Stichprobe gemäss den erwähnten Kriterien zu ziehen. Da lediglich 315 Lehrpersonen die Online-Befragung beantworteten und weil davon auszugehen war, dass nicht alle Lehrpersonen an der effektiven Fragebogenstudie mitmachen würden, wurden gezielt hinsichtlich der Kriterien Gemeindetyp, Klassenlehrperson und Kindergarten resp. Primarunterstufe mithilfe der Websites von Gemeinden und Schulen weitere 304 Lehrpersonen für die Stichprobe zusammengestellt.

Insgesamt erhielten 309 Kindergarten- und 310 Primarunterstufenlehrpersonen den Fragebogen, einen Begleitbrief und einen frankierten und adressierten Rückantwort-Briefumschlag.

8.3.2 Stichprobenbeschreibung

Nach Ablauf des Rücksendetermins erhielten die Lehrpersonen, die noch nicht geantwortet hatten, zur Erinnerung nochmals einen Fragebogen. Von den 619 versandten Fragebogen konnten 392 gültige für den quantitativen Teil der Studie genutzt werden, was einem Rücklauf von 63% entspricht. Wie der Tabelle 5 zu entnehmen ist, mussten einige Fragebogen ausgeschlossen werden. Dies war der Fall, wenn die Lehrperson nicht den erforderlichen Kriterien entsprach oder grosse Lücken beim Beantworten des Fragebogens vorhanden waren.

Tabelle 5: Versand und Rücklauf der Fragebogen

	Online KG ¹	Nicht online KG ²	Online US ¹	Nicht online US ²	Online total	Nicht online total	Total
Fragebogen versandt	175	134	140	170	315	304	619
Rücklauf 1. Termin	103	56	85	57	188	113	301
Rücklauf 2. Termin	29	28	23	27	50	57	107
Nicht gültig	3	4	6	3	9	7	16
Insgesamt gültig	129	80	102	81	229	163	392

¹ Anzahl Lehrpersonen Kindergarten (KG) resp. Primarunterstufe (US), die den Online-Fragebogen ausgefüllt haben.

² Anzahl Lehrpersonen Kindergarten (KG) resp. Primarunterstufe (US), die den Online-Fragebogen nicht ausgefüllt haben und direkt angeschrieben wurden.

Vorgängig wurde aufgrund von Überlegungen zur *optimalen Stichprobe* bezüglich Effektgrössen das Ziel gesetzt, eine Gesamtstichprobe von 200 Kindergarten- und 200

Primarunterstufenlehrpersonen zu erhalten (vgl. Rost 2007, p. 85 ff.). Dieses Ziel konnte fast erreicht werden, indem die Daten von 209 Kindergartenlehrpersonen und 183 Primarunterstufenlehrpersonen vorlagen. In der Stichprobe befanden sich lediglich drei Männer, die auf der Primarunterstufe unterrichten

Tabelle 6 gibt eine Übersicht zum Kriterium *Unterrichtspensum*. Da bei der Zusammenstellung der Stichprobe auch über die Websites von Kindergärten und Schulen Lehrpersonen gezogen wurden, war es nicht möglich bei diesen im Voraus die Höhe des Unterrichtspensums festzustellen. Aufgrund des Rücklaufs wurden Lehrpersonen mit einem Unterrichtspensum zwischen 40% und 50% berücksichtigt Lehrpersonen, welche weniger als 40% an der Klasse unterrichteten wurden ausgeschlossen. Dies sollte sich angesichts der Tatsache, dass es sich mehrheitlich um Klassenlehrpersonen handelte und knapp 39% der Kindergartenlehrpersonen resp. immerhin 23% der Primarunterstufenlehrpersonen über ein annähernd volles Unterrichtspensum verfügen, nicht nachteilig auswirken.

Tabelle 6: Unterrichtspensum, Klassenlehrperson und Schultyp (Kindergarten oder Unterstufe)

	Unterrichtspensum						Total
	40-50%	51-60%	61-70%	71-80%	81-90%	91-100%	
Lehrpersonen Kindergarten unterrichtend							
Klassenlehrperson	13	20	33	26	29	80	201
Lehrperson Teilpensum	4	1	1	0	0	0	6
Lehrpersonen Primarunterstufe unterrichtend							
Klassenlehrperson	17	20	21	40	37	42	177
Lehrperson Teilpensum	3	2	1	0	0	0	6
Total	37	43	56	66	66	122	390
Fehlend							2

In Tabelle 7 ist dargestellt, über welche Lehrdiplome und Berufserfahrung die Lehrpersonen je nach aktueller Anstellung verfügen.

Tabelle 7: Berufserfahrung, Lehrdiplom und Schultyp

	Berufserfahrung in Jahren							Total
	0-5	6-10	11-15	16-20	21-25	26-30	> 30	
Lehrpersonen Kindergarten unterrichtend								
Patent KG ¹	7	45	35	33	33	9	14	176
Patent Primar ²	0	0	0	1	0	2	0	3
LLB ⁵	8	0	0	0	0	0	0	8
PHBern ⁶	13	0	0	0	0	0	0	13
Ausserkanton ⁷	5	0	0	0	2	0	0	7
Ausländisch ⁸	0	0	1	0	0	0	0	1
Lehrpersonen Primarunterstufe unterrichtend								
Patent KG	0	2	2	1	3	0	0	8
Patent Prim	3	19	20	15	32	32	20	141
mLB ³	0	2	2	3	3	0	0	10
LAB ⁴	0	1	1	0	0	0	0	2
LLB	8	0	0	0	0	0	0	8
PHBern	6	0	0	0	0	0	0	6
Ausserkanton	2	3	1	1	0	1	0	8
Total	52	72	62	54	73	44	34	391
Fehlende Angabe								1

¹ Patent KG: Patent seminaristische Kindergärtnerinnen- und Kindergärtnerausbildung

² Patent Primar: Patent seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerbildung

³ mLB: Patent maturitätsgebundene Lehrerinnen- und Lehrerbildung

⁴ LAB: Patent Lehrerinnen- und Lehrerbildung für Berufsleute

⁵ LLB: Lehrdiplom Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern, Studiengang Kindergarten und untere Primarstufe

⁶ PHBern: Lehrdiplom der Pädagogischen Hochschule Bern, Studiengang Kindergarten und Primarstufe

⁷ Ausserkanton: Ausserkantonaes Lehrdiplom ohne Spezifizierung der Stufe

⁸ Ausländisch: Ausländisches Lehrdiplom ohne Spezifizierung der Stufe

8.3.3 Erhebungsinstrument

Für die Entwicklung des Fragebogens resp. die Operationalisierung der Fragestellungen wurden zunächst die Themenkreise festgelegt und mögliche, bereits vorhandene Skalen recherchiert (vgl. Anhang A.). Wo nötig, wurden Fragen, Skalen und Items angepasst bzw. neu entwickelt. Die Antwortformulierungen waren unipolar und umfassten eine verbal

benannte, fünfstufige Rating-Skala, die – gemäss Laatz (1993) – eine gute Zuverlässigkeit, eine geringe Zahl an Unentschiedenen sowie eine gute Trennung der Gruppen unterstützt (vgl. Laatz 1993, p. 137 ff.).

Der Fragebogen enthielt vier Teile. Im ersten Teil, den die Lehrpersonen auszufüllen hatten, ging es um die Unterrichtsgestaltung und das *Classroom Management*. Fragen wurden zur Planung und Durchführung von Unterrichtssequenzen, zur Nutzung dieser für die Individualisierung, zur Lernbegleitung der Kinder in verschiedenen Unterrichtssequenzen, zu Regeln, Prozeduren sowie zum Überblick über die Klasse gestellt.

Im zweiten Teil des Fragebogens standen Fragen zu Einstellungen und Überzeugungen der Lehrpersonen zum Lernen der Kinder, zu ihrer unterrichtlichen Selbstwirksamkeit sowie ihrem Umgang mit den Kindern im Zentrum.

Einschätzungen und Angaben zur Klasse sollten von den Lehrpersonen im dritten Teil des Fragebogens angegeben werden. Nebst der Einschätzung der Heterogenität bezüglich Entwicklungsbereichen (Denk-, Wahrnehmungs-, Merk-, Erlebnis- und motorische Fähigkeit, Aufmerksamkeit, Konzentration) sowie dem Entwicklungsstand im Spiel-, Lern- Arbeits- und Sozialverhalten wurden Daten zu Verhaltensauffälligkeiten, Zusammensetzung der Klasse (Jahrgangs- vs. altersgemischter Klasse) und Klassengrösse erhoben.

Demografische und berufsbiografische Angaben zur Lehrperson bildeten den vierten Teil des Fragebogens. Im Hinblick auf die qualitative Studie wurde ebenfalls erhoben, ob die Lehrpersonen bereit wären, an der videobasierten Beobachtung teilzunehmen.

Der Fragebogen wurde mit einem Pretest getestet, bei dem zehn Kindergarten- und zehn Primarunterstufenlehrpersonen diesen ausfüllten und anschliessend Fragen zur Verständlichkeit, Abfolge und Anzahl der Fragen beantworteten sowie ihren persönlichen Eindruck schilderten. Anhand dieser Rückmeldungen wurde der Fragebogen überarbeitet. Die definitive Version enthielt 28 Fragen, die in ca. 30 Minuten beantwortet werden konnten. Sowohl der Pretest wie auch die definitive Version wurden per Post versendet.

8.3.4 Faktoren offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen

Nachfolgend werden die Skalen und Items zu den Themen *Offene Unterrichtssequenzen*, *Das Lernen der Kinder anleiten und reflektieren*, *Fachorientierte und fächerübergreifende Strategien in der Primarunterstufe* und *Wichtige Themenfelder im Unterricht* je in einer Übersichtstabelle dargestellt.

Für die Beschreibung der Skalen und Items wurde der Text aus dem Fragebogen wiedergegeben. Die Einschätzung durch die Lehrpersonen wurde – wo nicht anders angegeben – anhand der folgenden fünfstufigen Antwortskala vorgenommen: 1 = stimmt gar

nicht, 2 = stimmt eher nicht, 3 = stimmt teils-teils, 4 = stimmt eher und 5 = stimmt voll und ganz. Verwendet wurde eine Hauptkomponentenanalyse mit varimaxrotierten Faktorladungen. Das Missing-Value-Problem wurde mittels listenweisem Fallausschluss gelöst. Die Reliabilität der Faktoren wird anhand des standardisierten Cronbach-Alpha-Koeffizienten angegeben.

Für die statistische Beschreibung der Skalen und Items werden die folgenden Abkürzungen verwendet:

Tabelle 8: Abkürzungen Skalen und Items

Abkürzungen	Bedeutung
N	Anzahl Personen
M	Arithmetischer Mittelwert
SD	Standardabweichung
R ²	Erklärte Varianz der Faktorenanalyse
h ²	Kommunalität
Fn	Ladungen auf jeweiligen Faktor
α	Cronbach-Alpha standardisiert
(-)	Invertierte Items

Die erste Skala (Tabelle 9) beschäftigt sich mit den offenen Unterrichtssequenzen. Hieraus konnten zwei Faktoren gebildet werden.

Tabelle 9: Faktoren offene Unterrichtssequenzen

<i>N</i> = 388, <i>R</i> ² = 0.49					
F1 Offene Unterrichtssequenzen und Individualisierung (α = .67)	M	SD	h²	F1	F2
Offene Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit oder die freie Sequenz lege ich so an, dass ich gezielt Einblick in das Lernen der Kinder gewinnen kann.	3.95	0.81	0.56	0.75	0.06
In offenen Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit oder der freien Sequenz fördere ich Kinder mit einem speziell für sie entworfenen Lernprogramm.	3.47	0.92	0.43	0.66	0.06
In offenen Unterrichtsphasen stelle ich den Kindern Aufgaben entsprechend ihrem Leistungsniveau.	3.81	0.82	0.41	0.63	0.13
Offene Unterrichtsphasen nutze ich, um gezielt mit einzelnen Kindern oder einer Kindergruppe an einem Inhalt zu arbeiten.	3.88	0.85	0.41	0.63	0.08
Offen Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit oder die freie Sequenz nutze ich dazu, einzelne Kinder beim Lernen oder Spielen genau zu beobachten.	4.06	0.82	0.41	0.55	0.34

F2 Offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen ($\alpha = .61$)	M	SD	h²	F1	F2
Ich ermögliche den Kindern in offenen Unterrichtsphasen ihren eigenen Interessen nachzugehen.	3.59	0.96	0.37	0.18	0.84
Die Eigentätigkeit fördere ich durch offene Unterrichtsphasen.	4.34	0.75	0.68	0.07	0.82
Durch offene Unterrichtsphasen gebe ich den Kindern die Möglichkeit, selbständig zu lernen.	4.42	0.73	0.64	0.07	0.80
Einzelitems					
Offene Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit nutze ich, um die nächste Unterrichtsphase vorzubereiten.	1.63	0.80			
In offenen Unterrichtsphasen arbeiten die Kinder vor allem zu Zweit oder in Gruppen.	3.38	0.89			
Bei Stillarbeiten oder freien Sequenzen lösen die Kinder ihre Aufgaben eigenständig, ohne dass ich sie im Arbeitsprozess störe.	3.54	0.80			
In offenen Unterrichtsphasen können die Kinder ihre Lern- oder Spielaktivitäten selber wählen.	3.47	0.86			

Die nachfolgende Skala (Tabelle 10) befasst sich mit Aspekten des selbständigen Lernens. Hier konnten drei Faktoren gebildet werden.

Tabelle 10: Faktoren des selbständigen Lernens

<i>N = 374, R² = 0.47</i>						
F1 Das Lernen thematisieren ($\alpha = .62$)	M	SD	h²	F1	F2	F3
Ich merke immer wieder, dass Kinder, die ihr Lernen selbst planen, durchführen und reflektieren, leistungsmässig in der Schule oder im Kindergarten besser abschneiden als Kinder, die das nicht tun.	3.68	0.90	0.52	0.67	-0.20	-0.021
Die Kinder bekommen bei mir die Gelegenheit, verschiedene Vorgehensweisen beim Lernen auszuprobieren.	3.85	0.82	0.36	0.58	0.13	-0.72
Wenn Kinder wissen, wie sie eine Aufgabe planen, durchführen und reflektieren können, können sie auch selbständig lernen.	4.22	0.77	0.29	0.53	0.01	0.04
Mir ist wichtig, dass die Kinder wissen, worauf sie beim Lernen achten sollen, deshalb nehme ich mir im Unterricht bewusst Zeit dafür.	3.62	0.89	0.53	0.53	0.36	0.34
Ich reflektiere mit den Kindern die Aufgaben, um ihnen verschiedene Lösungswege aufzuzeigen.	3.69	0.86	0.48	0.51	0.33	0.32
Die Kinder kennen Handlungsmöglichkeiten, wenn sie bei einer Aufgabe nicht weiterkommen.	3.93	0.80	0.29	0.45	0.09	0.27

F2 Anleitung zum Planen des Lernens ($\alpha = .53$)	M	SD	h²	F1	F2	F3
Ich erkläre den Kindern, worauf sie achten müssen, bevor sie eine Aufgabe lösen.	3.92	0.86	0.57	-0.13	-0.01	0.75
Bevor die Kinder eine Aufgabe zu lösen beginnen, achte ich darauf, dass sie das Material, welches sie für die Aufgabe benötigen, bereit legen.	4.19	0.89	0.46	0.01	-0.05	0.68
Ich finde es sehr wichtig, dass die Kinder so früh wie möglich lernen, wie sie beim Lösen einer Aufgabe vorgehen können.	4.32	0.80	0.52	0.49	0.12	0.51
Wenn ein Kind bei einer Aufgabe nicht weiterkommt, versuche ich, ihm andere Lösungswege der Aufgabe aufzuzeigen.	4.17	0.74	0.24	0.11	-0.04	0.47
F3 Fehlende Ressourcen ($\alpha = .68$)						
Die Zeit ist in der Regel zu knapp, um mit den Kindern den Lernprozess zu reflektieren. (-)	2.87	0.98	0.73	0.00	0.85	-0.04
Für mich gibt es im Kindergarten bzw. in der Unterstufe viele andere Themen, welche wichtiger sind als das Thematisieren von verschiedenen Lernarten und Lernwegen. (-)	2.86	1.04	0.69	-0.03	0.82	-0.13
Ich habe oft zu wenig Zeit, um nebst Lerninhalten auch noch die verschiedenen Möglichkeiten, wie gelernt werden kann, zu besprechen. (-)	3.10	1.01	0.44	0.30	0.58	0.07
Einzelitems						
Die Kinder müssen sich regelmässig nach einer Aufgabe selbst beurteilen.	2.54	1.05				
Ich zeige den Kindern nicht, wie sie am besten lernen können, da die Art und Weise, wie ein Kind an eine Aufgabe herangeht, sehr individuell ist.	2.70	0.89				
Ich spreche mit den Kindern regelmässig über ihr Lern- und Spielverhalten.	3.49	0.99				

Die Skala in Tabelle 11 beschäftigt sich mit fachorientierten bzw. fächerübergreifenden Strategien. Hier konnte ein Faktor gebildet werden.

Tabelle 11: Faktor *fachorientierte und fächerübergreifende Strategien in der Primarunterstufe**

<i>N = 177, R² = 0.59</i>						
F1 Fachorientierte und fächerübergreifende Strategien ($\alpha = .64$)	M	SD	h²	F1		
Ich mache die Kinder darauf aufmerksam, wenn sie eine gelernte Herangehensweise auf ein anderes Fach übertragen können.	3.23	1.03	0.61	0.78		
Die Kinder können bestimmte Herangehensweisen an eine Aufgabe in nahezu allen Fächern anwenden.	3.23	0.91	0.58	0.77		
Ich thematisiere das <i>Lernen lernen</i> mit den Kindern in bestimmten Fächern.	3.50	1.03	0.57	0.75		
Einzelitem						
Es gibt viele Vorgehensweisen beim Lernen, welche die Kinder nur in einem bestimmten Fach verwenden können.	2.39	0.91				

* Diese Fragen wurden lediglich den Lehrpersonen der Primarunterstufe gestellt.

Die nächste Skala strukturiert verschiedene Themenfelder im Unterricht, wobei zwei Faktoren gebildet werden konnten.

Tabelle 12: Faktoren *wichtige Themenfelder im Unterricht**

<i>N</i> = 369, <i>R</i> ² = 0.92					
F1 Das Leiten und Führen einer Klasse ($\alpha = .69$)	M	SD	h²	F1	F2
Arbeitsabläufe für einen reibungslosen Unterricht mit den Kindern einüben.	4.02	0.75	0.50	0.67	0.22
Wichtige Verhaltensregeln einführen und anwenden.	4.65	0.52	0.44	0.65	0.14
Geschlossene Unterrichtssituationen für das Erarbeiten und Üben von Lerninhalten nutzen.	3.86	0.67	0.42	0.64	0.09
Ein klarer und strukturierter Unterrichtsablauf.	4.53	0.58	0.35	0.59	-0.70
Einen genauen Überblick über Vorkommnisse in der Klasse haben.	4.25	0.65	0.37	0.54	0.28
Rituale zur Konfliktvorbeugung durchführen.	4.13	0.75	0.32	0.48	0.30
Rituale für die Gemeinschaftsbildung durchführen.	4.70	0.48	0.20	0.45	-0.01
F2 Das Lernen der Kinder ($\alpha = .56$)					
Lernprozesse mit den Kindern reflektieren.	3.78	0.76	0.51	0.14	0.70
Individualisierung beim Lernen der Kinder.	4.28	0.58	0.44	-0.01	0.66
Offene Unterrichtssituationen zur Förderung des selbständigen Lernens nutzen.	4.27	0.59	0.33	0.06	0.57
Lernstrategien vermitteln.	3.97	0.66	0.30	0.10	0.54
Flexibel sein bei der Unterrichtsdurchführung.	4.55	0.55	0.20	0.16	0.42

* Skala: 1 = gar nicht wichtig, 2 = nicht wichtig, 3 = weder-noch, 4 = wichtig, 5 = sehr wichtig

8.3.5 Datenaufbereitung

Für die Dateneingabe wurden ein Scanner und die Software OmniPage benutzt. Die Datenkontrolle und -bereinigung erfolgte parallel zum Scan-Prozess. Für die Auswertung wurden die Daten in der Software SPSS aufbereitet. Dazu gehörte die Kategorisierung verschiedener Variablen wie z. B. der Erwerb des Lehrdiploms, die Recodierung von Variablen sowie die Definition von Gruppierungskriterien.

8.3.6 Datenauswertung

Ein Hauptbestandteil der Auswertung waren die *Classroom-Management-Stile*. Diese wurden mithilfe des explorativen Verfahrens der Clusteranalyse bestimmt²⁸. Die Clusterzentrenanalyse bezog die Skalen *Regeln einführen und anwenden*, *Organisation von Abläufen* und *Aufmerksamkeit und Konzentration in der Klasse* ein. In Tabelle 13 sind die Stile und die arithmetischen Mittelwerte je Classroom-Management-Skalen bzw. -Faktoren ersichtlich.

²⁸ Siehe dazu genauer: <www.schuleingangsstufe.phbern.ch>.

Tabelle 13: Classroom Management-Stile (arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung)

Skalen und Faktoren ¹	regelerorientierter Stil N = 93	prozedurenorientierter Stil N = 94	multidimensionaler Stil N = 182
Regeln			
Regeleinführung und -anwendung durch die Lehrperson	4.63 0.31	4.30 0.45	4.81 0.21
Einbezug der Kinder in die Regelgestaltung	3.87 0.60	3.67 0.59	4.19 0.63
Prozeduren			
Zugang zu Material	4.05 0.43	4.78 0.33	4.86 0.22
Übergang Unterrichtssequenzen	3.68 0.59	3.76 0.51	4.51 0.46
Gegenwärtigkeit			
Aufmerksamkeit der Kinder	2.28 0.54	2.55 0.42	2.80 0.48
Gegenwärtigkeit der Lehrperson	4.07 0.36	3.67 0.42	4.35 0.35

Diese drei Stile (regelerorientiert, prozedurenorientiert und multidimensional) bildeten die Grundlage für die Auswahl der qualitativen Stichprobe. Auf die Stile wird hier nicht weiter eingegangen, weil diese für die vorliegende Forschungsarbeit nicht im Zentrum stehen.

8.4 Videobeobachtung

Als nächstes wird die Methode der Videobeobachtung und des fokussierten Interviews beschrieben, wobei wiederum in Unterkapiteln die Stichprobenziehung (Kapitel 8.4.1), die Stichprobenbeschreibung (Kapitel 8.4.2), das Erhebungsinstrument (Kapitel 8.4.3), die Datenaufbereitung (Kapitel 8.4.4), die Datenauswertung (Kapitel 8.4.5) und die Gütekriterien (Kapitel 8.4.5) besprochen werden.

8.4.1 Stichprobenziehung

Die Stichprobenziehung für die Videountersuchung erfolgte aus der Stichprobe der Fragebogenerhebung, wobei sechs Lehrpersonen des Kindergartens und sechs Lehrpersonen der Primarunterstufe videografiert werden sollten. Die Auswahlkriterien für diese Stichprobe sahen wie folgt aus:

- Die Lehrpersonen hatten im Fragebogen ihre Zustimmung für die videobasierte Unterrichtsbeobachtung gegeben.
- Die drei *Classroom-Management-Stile*, welche aus der Fragebogenuntersuchung hervorgegangen waren, mussten jeweils durch die Kindergartenlehrpersonen sowie durch die Primarunterstufenlehrpersonen vertreten sein.

- Die Lehrpersonen hatten eine Anstellung als Klassenlehrperson und unterrichteten mehr als 50%.

Die Lehrpersonen, welche diesen Kriterien entsprachen, wurden telefonisch angefragt, ob sie bereit wären, beim qualitativen Teil der Studie mitzumachen. Bei einer Zusage wurde anschliessend ein Gesuch an die Schulleitung gesandt. Nachdem die Schulleitung zugestimmt hatte, erhielten die Lehrpersonen Briefe für die Eltern per Post (vgl. Anhang C), welche sie in der Klasse verteilten. Die Briefe enthielten eine Beschreibung des Forschungsprojektes *Classroom Management in der Schuleingangsstufe* und einen Talon, auf dem die Eltern ankreuzen konnten, ob ihr Kind gefilmt werden durfte oder nicht. Falls die Eltern nicht mit den Aufnahmen einverstanden waren, wurden diese Kinder nicht gefilmt. Anschliessend wurden mit den Lehrpersonen drei Termine vereinbart. Der erste Termin diente der Vorbesprechung. Hier wurden die Rahmenbedingungen für die Videoaufnahmen geklärt. Am zweiten Termin wurde die videobasierte Unterrichtsbeobachtung während zwei Lektionen durchgeführt. Diese zwei Lektionen sollten im Klassenzimmer oder im Kindergartenraum stattfinden. Unterrichtsfächer wie Sport, Rhythmik oder technisches Gestalten wurden somit nicht berücksichtigt. Einzige Bedingung für diese zwei Unterrichtslektionen war, dass die Lehrpersonen eine geschlossene und eine offene Unterrichtssequenz zeigten. Beim dritten Termin wurden die Lehrpersonen interviewt (vgl. dazu Kapitel 8.5).

Ursprünglich waren drei Wellen für die Videos und die Interviews geplant. Aus zeitlichen Gründen wurde jedoch auf eine Welle verzichtet, weshalb in der ersten Welle vier Lehrpersonen und in der zweiten Welle acht Lehrpersonen videografiert und interviewt wurden. In der ersten Welle (März 2009) wurden fünf Lehrpersonen angefragt und vier videografiert. Eine Lehrperson hatte aus zeitlichen Gründen abgesagt. Für die zweite Welle (Oktober 2009 bis Dezember 2009) wurden elf Lehrpersonen angefragt, wobei drei Lehrpersonen absagten (Zielstufe gewechselt, Mutterschaftsurlaub, Auslandsaufenthalt), d. h. acht Lehrpersonen konnten videografiert werden (vgl. Abbildung 6).

8.4.2 Stichprobenbeschreibung

Die nachfolgende Tabelle 14 zeigt, wie die Stichprobe bezüglich Stil, Bildungsstufe und Berufserfahrung zusammengesetzt war:

Tabelle 14: Zusammensetzung der Stichprobe

Bildungsstufe	Berufserfahrung	Classroom-Management-Stile			Total
		Regelorientiert	Prozedurenorientiert	Multi-dimensional	
Kindergarten	0-5 Jahre	1	0	0	1
	5-10 Jahre	0	0	1	1
	10-15 Jahre	0	1	0	1
	15-20 Jahre	1	0	0	1
	20-25 Jahre	0	0	1	1
	> 25 Jahre	0	1	0	1
1. Schuljahr	10-15 Jahre	0	0	1	1
	> 25 Jahre	0	1	0	1
2. Schuljahr	0-5 Jahre	0	0	1	1
	5-10 Jahre	0	0	1	1
1. und 2. Schuljahr	10-15 Jahre	0	1	0	1
	20-25 Jahre	0	0	1	1
Insgesamt		2	4	6	12

Wie aus der Tabelle 14 ersichtlich, konnte für den *regelerorientierten Classroom-Management-Stil* keine Lehrperson der Unterstufe für die Videoaufnahmen und das fokussierte Interview gewonnen werden. Deshalb wurden diese zwei Plätze mit Lehrpersonen, welche dem multidimensionalen Stil angehörten, ersetzt. Einerseits wiesen die Lehrpersonen dieses Stils in allen Faktoren des *Classroom-Managements* (Regeleinführung und -anwendung durch die Lehrperson, Einbezug der Kinder in die Regelerstellung, Zugang zu Material, Übergang zwischen Unterrichtssequenzen, Aufmerksamkeit der Kindern, Gegenwärtigkeit der Lehrperson) eine hohe Zustimmung auf, andererseits war diese Gruppe die grösste unter den mittels Clusteranalyse ermittelten Gruppen (vgl. Wannack, Herger, Gruber et al. 2009, p. 6). Von den videografierten Lehrpersonen des Kindergartens haben fünf Lehrpersonen das Patent der seminaristischen Kindergärtnerinnen- und Kindergärtnerausbildung erworben. Eine Lehrperson des Kindergartens besitzt ein Lehrdiplom der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Studienganges Kindergarten und untere Primarstufe des Kantons Bern. Bei den Lehrpersonen der Unterstufe haben drei Lehrpersonen ein Patent der seminaristischen Lehrerinnen- und Lehrerausbildung, davon unterrichteten zwei an einer Mischklasse 1. und 2. und eine an einer 1. Klasse. Eine Lehrperson verfügt über ein Lehrdiplom der Lehrerinnen- und Lehrerbildung des Studienganges Kindergarten und untere Primarstufe des Kantons Bern. Sie unterrichtete an einer zweiten Klasse. Eine Lehrperson hat ein ausserkantonales Lehrdiplom und verfügt zudem über ein Lehrdiplom für geistig Behinderte. Sie unterrichtete an einer zweiten Klasse.

Eine Lehrperson absolvierte den Studiengang Kindergarten und Primarstufe an Pädagogischen Hochschule Bern und unterrichtete im ersten Schuljahr.

Eine Lehrperson des Kindergartens und eine Lehrperson der Primarstufe verfügen über eine Zusatzausbildung. Bei der Lehrperson der Primarstufe handelt es sich um die Zusatzausbildung des Kantons Bern für die Primarunterstufe, die Lehrperson des Kindergartens machte zur Art der Zusatzausbildung keine Angaben. Die restlichen zehn Lehrpersonen hatten bis dahin keine Zusatzausbildung absolviert.

Der Anstellungsgrad betrug bei einer Lehrperson der zweiten Klasse zwischen 51-60%. Eine Lehrperson des Kindergartens sowie eine Lehrperson der 1. und 2. Klasse hatte ein Pensum zwischen 61-70%. Eine Lehrperson der 2. Klasse besass eine Anstellung zwischen 71-80%. Eine Lehrperson des 1. Schuljahres sowie eine Lehrperson der 1. und 2. Klasse arbeiteten zwischen 81-90%. Fünf Lehrpersonen des Kindergartens und eine Lehrperson des 1. Schuljahres verfügten über ein Pensum zwischen 91-100%. Alle Lehrpersonen waren als Klassenlehrpersonen angestellt.

8.4.3 Erhebungsinstrument

Gemäss Herrle, Kade und Nolda (2010) müssen bei der Datenerhebung verschiedene Entscheidungen getroffen werden: An erster Stelle steht die Kontaktaufnahme zum Feld und damit verbunden die Genehmigungen zur Teilnahme an der audiovisuellen Aufzeichnung. Wie oben beschrieben, wurden zum vorliegenden Projekte die Genehmigungen bei der Schulleitung, den Lehrpersonen und den Eltern eingeholt. Als Zweites nennen Herrle, Kade und Nolda (2010) Entscheidungen über die Anzahl Aufzeichnungsgeräte, Ort des Aufstellens der Geräte, den Fokus der Aufnahmen, Einsatz von Stativen oder zusätzlichen Audiogeräten. Auch dies wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit im Vorfeld bestimmt. Als weiterer Punkt wird erwähnt, dass die Positionen der beteiligten Akteurinnen und Akteure im Vorfeld geklärt werden müssen und es sich daher empfiehlt, schon frühzeitig vor Beginn des Unterrichts zu erscheinen. Dies wurde in der vorliegenden Forschungsarbeit eingehalten. Und als letzter Punkt empfehlen die Autoren und die Autorin ein Datenerhebungsprotokoll zu führen, in dem Zusatzinformationen und Besonderheiten dokumentiert werden (vgl. Herrle, Kade & Nolda 2010, p. 603 ff.). Für das Forschungsprojekt *Classroom Management in der Schuleingangsstufe* sowie für die vorliegende Forschungsarbeit wurde dazu ein Formular entworfen (siehe Anhang C, *Formular Vorbesprechung*).

Bevor die Videoaufnahmen stattfanden, arbeitete das Projektteam in Anlehnung an Petko (2006) eine Anleitung aus, die die organisatorischen und technischen Vorbereitungsarbeiten, die effektiven Videoaufnahmen und mögliche Lösungsvorschläge bei allfällige Pannen

umfasste (vgl. Petko 2006, p. 15 ff.; Wannack, Herger & Barblan 2011, p. 10 ff.). Ergänzt wurde die Anleitung um eine Checkliste (vgl. Anhang C, *Checkliste*). Nach den Erfahrungen aus dem Pretest, wurden die Anleitung und die Checkliste überarbeitet:

8.4.3.1 Fokus

Die Unterrichtslektionen wurden mit Hilfe von zwei Kameras gefilmt. Eine Kamera (genannt *Lehrpersonenkamera*) hatte während den zwei Lektionen immer die Lehrperson im Bild. Diese Kamera sollte die Lehraktivitäten sowie die Interaktionen zwischen Lehrperson und Kindern filmen. Damit die Interaktionen auch gut verständlich waren, wurde ein Funkmikrofon benutzt, dessen Ton auf dem Video der Lehrpersonenkamera zu hören war. Die zweite Kamera (genannt *Klassenkamera*) fungierte als Überblickskamera und hatte zum Ziel, das Geschehen innerhalb der Klasse aufzunehmen. Aus dieser Zwei-Kamera-Strategie erfolgte automatisch eine Zwei-Personen-Strategie, d. h. bei jeder Videoaufnahme waren zwei Personen anwesend, wobei die eine Person für die Lehrpersonenkamera und die andere Person für die Klassenkamera verantwortlich war. Die beiden Personen unterstützen sich beim Auf- und Abbau der Videokameras.

8.4.3.2 Technische und organisatorische Überlegungen

Nebst dem aufzunehmenden Fokus mussten auch technische und organisatorische Aspekte vor, während und nach den Videoaufnahmen beachtet werden. Damit die Videoaufnahmen beim ersten Mal gelangen, wurde die Videoausrüstung vor jeder Aufnahme geprüft:

- Hardware (Kamera, Kabel, Mikrofon, Zubehör): Jedes Mal vor den Aufnahmen wurde das Material frühzeitig durchgecheckt. Es wurde darauf geachtet, dass die Linse der Kamera sauber war.
- Verbrauchsmaterial (Batterien, Ersatzbatterien): Die Akkus wurden vor den Aufnahmen aufgeladen. Für das Mikrofon wurde vor jedem Dreh neue Batterien eingesetzt. Daneben gab es genügend Ersatzbatterien.

Nebst der Videoausrüstung musste jeweils gut überlegt werden, wo die Kameras zu positionieren waren. Dies geschah anhand folgender Kriterien:

- Lichtverhältnisse: Bei der Positionierung der Kamera sollte darauf geachtet werden, dass sich die Fenster im Rücken oder an der Seite der Kamera befanden, somit wurde vermieden, dass die Kamera im Gegenlicht filmte. Je nach Lichtverhältnissen konnte mit Einverständnis der Lehrperson abgedunkelt oder zusätzliche Lichtquellen verwendet werden. Fenster und Türen waren geschlossen, damit so wenig Lärm wie möglich in den Kindergarten oder ins Klassenzimmer drang.

- Platzverhältnisse: Die Lehrpersonenkamera sollte am Anfang so aufgestellt werden, dass es möglich war, die Position auch zu wechseln. Am idealsten war es, wenn beide Kameras an derselben Seite des Klassenzimmers standen (z. B. Fensterseite). So konnte ein Sich-gegenseitig-Filmen der beiden Kameras vermieden werden.
- Positionierung und Vorbereitung der Lehrpersonenkamera
 - Für die Lehrpersonenkamera sollte eine Position gesucht werden, in der möglichst viel des Klassenzimmers oder des Kindergartens per Schwenk erreicht werden konnte.
 - Die Lehrpersonenkamera befand sich eher im hinteren Teil des Klassenzimmers, vis-à-vis der Wandtafel. Im Kindergarten musste von Fall zu Fall bestimmt werden, wo die Kamera stand.
 - Das Stativ wurde auf die mobile Bodenspinne montiert. Die Kamera musste möglichst schnell vom Stativ weggehoben werden können. Das Wegheben der Kamera vom Stativ geschah jedoch nur in Notfällen.
 - Die Lehrpersonenkamera wurde mit der nächsten Steckdose verbunden. Dabei mussten die Kabel möglichst stolperfrei verlegt werden.
 - Nach der Befestigung an die Kleidung der Lehrperson musste das Funkmikrofon eingeschaltet werden. Zur Kontrolle sprach die Lehrperson einige Worte.
- Positionierung und Vorbereitung der Klassenkamera:
 - Die Klassenkamera sollte so positioniert werden, dass ein möglichst grosser Ausschnitt des Kindergartens oder des Klassenzimmers aufgenommen werden konnte. Im Klassenzimmer wurde die Kamera vorne eingerichtet, damit die Gesichter der Kinder erkennbar waren. Im Kindergarten musste eher darauf geachtet werden, dass diejenigen Ecken, die oft genutzt wurden, von der Klassenkamera erfasst werden konnten.
 - Die Klassenkamera wurde mit der nächsten Steckdose verbunden. Auch hier wurde auf eine stolperfreie Verlegung geachtet.
 - Bei der Klassenkamera musste stets überprüft werden, dass das Weitwinkelobjekt an der Kamera befestigt war.

- Starten und Beenden der Aufzeichnung:
 - Die Kameras sollten kurz vor dem Unterrichtsbeginn gestartet werden. Damit die Synchronisierung der Aufnahmen gelang, klatschte die Person, welche hinter der Lehrpersonenkamera stand, kurz nach dem Starten der Aufnahmen im Sichtbereich beider Kameras in die Hände. Dies musste schnell und deutlich geschehen. In dieser Phase wurde ebenfalls überprüft, ob die beiden Kameras wirklich aufnahmen.
 - Beenden der Aufzeichnung: Wiederum wurde mit einem Zeichen die Aufnahme gestoppt, wobei ungefähr zwei Lektionen aufgenommen wurden. Das Stoppen der Aufnahme fand nach einer Unterrichtsphase statt und nicht mittendrin.

Zu bemerken ist, dass in den Primarunterstufenklassen die Pausen nicht mit gefilmt wurden, im Kindergarten die *Znüinipause* dagegen schon.

8.4.3.3 Standardisiertes Formular Vorbesprechung

Zum Vorbesprechungstermin wurde ein Formular erarbeitet (vgl. Anhang C, *Formular Vorbesprechung*), um die Rahmenbedingungen während den Aufnahmen zu erheben. Die Vorbesprechung diente dazu, den Raum kennen zu lernen und festzulegen, wo die Klassenkamera und die Lehrpersonenkamera zu platzieren waren.

Mit der Lehrperson wurde erhoben, ob und welche Kinder nicht gefilmt werden durften oder ob Kinder während der Videoaufnahmen in einem Spezialunterricht (z. B. Logopädie) verweilten. Falls Kinder krank waren, wurde das direkt am Tag der Videoaufnahmen im Formular festgehalten.

Für die zu videografierenden Lektionen fand eine Vorbesprechung mit der Lehrperson statt, bei der Unterrichtszeiten, Pausen, Präparation und Unterrichtsverlauf angeschaut wurde. So konnten Platz- oder Ortswechsel und Wechsel der Unterrichtsformen antizipiert und Überraschungen minimiert werden, was der Optimierung der Videoaufnahmen diente.

In der Zeile *Spezielle Vorfälle* wurde Unvorhergesehenes vermerkt, z. B. der unangemeldete Besuch von Eltern oder Lärmemissionen rund um den Kindergarten oder das Schulhaus. In die Rubrik *Mögliche Szenen* konnten Notizen über Szenen, welche sich als Grundlage für das fokussierte Interview eigneten, festgehalten werden.

8.4.3.4 Reflexionen zu den Videoaufnahmen

Mit Hilfe der oben beschriebenen Überlegungen und den getroffenen Vereinbarungen gelangen die Videoaufnahmen in allen Klassen sehr gut. Trotzdem muss man bei Videoaufnahmen Folgendes bedenken:

Videoaufnahmen bedeuten in jedem Fall einen Eingriff ins Klassengeschehen. Dies war dem Projektteam von Anfang an bewusst, weshalb verschiedene Massnahmen durchgeführt wurden, um die Klassen auf sein Kommen vorzubereiten: Die Lehrperson kündigte den Besuch vorher in der Klasse an. Das Projektteam achtete darauf, frühzeitig zu erscheinen, damit die Kinder vor Unterrichtsbeginn durch die Kamera schauen konnten. Oftmals verwendete die Lehrperson auch nach der Begrüssung einige Minuten darauf zu erklären, weshalb die Videoaufnahmen gemacht wurden. Sie wiesen die Kinder häufig darauf hin, einfach so zu tun, als ob weder Projektteam noch Kameras nicht da wären. Die Beobachtungen zeigten, dass die meisten Kinder die Anwesenheit der Filmenden sowie die Anwesenheit der Kameras nach einiger Zeit vergassen.

8.4.4 Datenaufbereitung

Herrle, Kade und Nolda (2010) bemerken zur Datenaufbereitung, dass ein erster notwendiger Schritt die Übertragung des aufgenommenen Materials auf einen multimedial fähigen Computer sei, wobei die Daten in einem möglichst vielfach kompatiblen, Platz sparenden aber zugleich hochwertigen Format gespeichert werden sollen (vgl. Herrle, Kade & Nolda 2010, p. 604 ff.). Im vorliegenden Projekt wurden die Aufnahmen so schnell wie möglich von der Videokamera mithilfe der Software FinalCut Express Version 4.0.1 auf die Harddisk überspielt und anschliessend eine Sicherungskopie auf eine zweite Harddisk erstellt. Insgesamt umfassten die Videoaufnahmen 19 Stunden (Lehrpersonen- wie auch Klassenkamera). Die Aufnahmedauer bei den einzelnen Klassen lag zwischen 88 und 102 Minuten.

Nach dem Import der mpeg-4-Dateien in die Software Transana zur Analyse der Videos erfolgte zunächst die Transkription der verbalen Äusserungen der Lehrperson und ihrer Interaktionen mit den Kindern.

In der empirischen Sozialforschung versteht man unter Transkription die Verschriftlichung von verbaler und gegebenenfalls nonverbaler Kommunikation (vgl. Kuchartz 2010, p. 38 ff.). Als Grundlage solcher Transkriptionen werden Audio- oder Videodaten verwendet. Gemäss Kuchartz (2010) gibt es vier Möglichkeiten, die sogenannten Rohdaten für die Analyse aufzubereiten:

- Gedächtnisbasierte Auswertung: Die Analyse geschieht aufgrund von Notizen, welche während des Interviews gemacht wurden und wird danach auf Basis des Gedächtnisses und der Notizen verschriftlicht.
- Protokollbasierte Analyse: Nach dem Interview wird ein schriftlich summierendes Protokoll erstellt.

- Bandbasierte Analyse: Hier wird ein abgekürztes Transkript erstellt, welches nur einen Teil des Interviews enthält. Die anderen Teile werden paraphrasiert.
- Transkript basierte Analyse: Es wird eine vollständige Transkription erstellt, wobei der Genauigkeitsgrad je nach Auswertungsziel variiert.

Bei der Videotranskription wie auch bei der Transkription der fokussierten Interviews wurde die Form der vollständigen Transkription gewählt. Es wurden alle Videos transkribiert.

Gemäss Kuchartz (2010) hängt die Genauigkeit der Transkription unter anderem auch von finanziellen Faktoren ab. Das Transkribieren von Daten ist enorm zeitaufwändig. Pro Interviewzeit wird mit einem Faktor von mal 5-10 gerechnet. Gemeinhin lässt sich jedoch nicht ein Standard der Transkription erschliessen, es existieren vielmehr verschiedene Transkriptionsregeln mit unterschiedlicher Genauigkeit. In der qualitativen Sozialforschung sind die Anforderungen im Vergleich zur Linguistik bezüglich der Genauigkeit geringer (vgl. Kuchartz 2010, p. 38 ff.). Für Mayring (2002) geht es darum, den Text insgesamt zu glätten und nicht jedes *Ähm* und *Mhm* zu notieren (vgl. Mayring 2002, p. 91).

Transana stellt dafür die Jeffersons Transkriptions Notation (2012) zur Verfügung (vgl. Jefferson 2012, s. p.). Die englischen Umschreibungen wurden vom Projektteam ins Deutsche übersetzt und den Bedürfnissen des vorliegenden Projektes angepasst.

Tabelle 15: Transkriptionsregeln nach Jefferson

Bezeichnung	Beschreibung	Beispiel
(#)	Pause: keine Handlung und nichts Gesprochenes, 1 sec = #	((<i>Alle Kinder sind ruhig</i>))(###) Haben noch ein paar andere Lernaufgaben zum Weiterarbeiten.
[]	Anfang und Ende: Übereinander sprechen/Handlung und gleichzeitiges Sprechen	A: Hallo [wie geht es dir? B: Ich habe es] gefunden!
Mhm (<i>langgezogen</i>)	Zwischenlaute möglichst lautgetreu, langgezogene Laute	[Mhm (<i>langgezogen</i>)]
(...)	Nicht verstandene Worte	Ich habe (...) gesehen.
(Velo)	Bedeutung vermutet, unsicher	Nein, ich (suche) mein Arbeitsblatt!
...	Satz wird nicht beendet /auf anderer Zeile fortgefahren	A: Ich sehe dort die... B: Was? A: ...Wand!
-	Korrektur des Sprechers/der Sprecherin im Wort/Satz selber	Bsp1: Vor- Vorderrad Bsp2: Ich will-eh, ich meine-ich will sagen
°	Flüstern, leise gesprochen	[° Seid jetzt leise.]
Kapitallettern	Lautes Sprechen, Schreien	RUHE!

Bezeichnung	Beschreibung	Beispiel
?!	Auffordernde Frage	Du machst die Aufgaben auf morgen, gell?! Räumt ihr das noch auf?!
(.hhh)	Hörbares Einatmen	(.hhh) das ist mir schon wichtig.
(hhh)	Hörbares Ausatmen	LP: <i>[[geht durch Raum]]</i> punkt (hhh)
<i>((Text))</i>	beschreibende Handlung	<i>((LP setzt sich hin))</i>
<i>[[betont]] hier</i>	Lehrperson betont ein Wort	LP: Jetzt musst du <i>[[betont]] hier</i>

Die Handlungen der Lehrperson in den Videosequenzen wurden möglichst knapp beschrieben. Dabei wurde darauf geachtet, dass der Fokus ständig auf der Lehrperson lag und keine irrelevanten Nebenhandlungen erläutert wurden. Ausserdem war es dem Projektteam ein Anliegen, die Schulorte, Namen der Lehrpersonen und Namen der Kinder zu anonymisieren.

Tabelle 16: Weitere Abmachungen für die Transkription der Videos

Bezeichnung	Beschreibung	Beispiel
4/vier	Zahlen ausschreiben ausser in Rechnungsaufgaben	
Zeitmarken-Vergabe	Zeitmarken bei Lied/Vers setzen und Videosequenzen	
Titelvergabe	Videosequenzen betiteln	Lern- und Spielbegleitung
<i>((lacht))</i>	Lachen	<i>((lacht))</i>
<i>[[lachend]] Wi-ie lus-tig!</i>	Wort/Satz wird lachend gesagt	<i>[[lachend]] Wi-ie lus-tig!</i>
m-m	verneinendes mm	m-m
mhm	zustimmendes mhm	mhm
<i>gäu</i>	Berndeutscher Ausdruck/Vorgelesene Texte	<i>gäu</i>
Auf Standfoto durchnummerieren, Namen ersetzen, wenn gefunden	Kinderbezeichnung (Aufnahmen Klassenkamera anschauen, wenn unklar)	Kurt (original) = Kevin (fake) Lisa (original) = Lara (fake) Kind 1= wenn unklar

8.4.5 Datenauswertung

Dinkelaker und Herrle (2009) beschreiben vier Analyseverfahren für Videodaten:

- " - Die Segmentierungsanalyse dient der Gewinnung eines Überblicks über den sequentiellen Verlauf einer (Lehr-Lern-)Interaktion, indem sie danach fragt, wie sich dieser als Ganzes in unterschiedliche Phasen gliedert.
- Die Konfigurationsanalyse dient der Gewinnung eines Überblicks über die simultane Raumordnung zu einem ausgewählten Moment des Interaktionsgeschehens, indem nach der Ordnung gefragt wird, die durch die Anwesenheit von Objekten und Personen in einem Raum erzeugt werden.

- Die Sequenzanalyse ermöglicht den Nachvollzug der sinnhaften Strukturen von Interaktionssequenzen, indem sie eine Kette von Äusserungen Schritt für Schritt daraufhin untersucht, welche Verkettungslogiken in ihr wirksam werden (und welche nicht).
- Die Konstellationsanalyse zeichnet die Bedeutung eines Raumelements im Kontext aller anderen simultan wahrnehmbaren Raumelement nach, indem sie zunächst danach fragt, welche möglichen Bedeutungen diesem Raumelement in unterschiedlichsten Kontexten zukommen könnten und dies möglichen Bedeutungen dann schrittweise zu den beobachtbaren anderen Raumelementen ins Verhältnis setzt" (Dinkelaker & Herrle 2009, p. 52 f.; siehe auch Herrle et al. 2010, p. 609 f.).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurden die Segmentierungs- und die Sequenzanalyse durchgeführt.

Die Segmentierungsanalyse gab einen Überblick durch die Untergliederung des Gesamtverlaufs in Teilstücke. Dazu wurde ein Kategoriensystem entwickelt.

Hugener (2006) unterscheidet Beobachtungsinstrumente (oder auch Kategoriensysteme) in einem Kontinuum zwischen niedrig bis hoch inferent. Das entscheidende Merkmal ist dabei die Schlussfolgerung *Inferenz*. Niedrig inferente Beobachtungsinstrumente lassen ein geringes Mass an schlussfolgernden Interpretationen zu, hoch inferente ermöglichen ein hohes Mass an schlussfolgernde Interpretationen. Bei hoch inferenten Verfahren werden komplexe, zusammenhängende Merkmale integriert und bewertet, was bei niedrig inferenten Verfahren nicht möglich ist (vgl. Hugener 2006, p. 46 ff.; Hugener, Rakoczy, Pauli et al. 2006, p. 44 ff.).

Bei niedrig inferenten Verfahren ist es ein Ziel, möglichst präzise zu beschreiben, wie der Unterricht gestaltet wird, welche Ereignisse eintreffen, wie der Unterricht organisiert wird etc. Der Unterricht wird durch diese Beschreibung in überblickbare Einheiten geteilt und entspricht somit der Segmentierungsanalyse, wie sie Dinkelaker und Herrle (2009) beschreiben. Hoch inferente Verfahren beurteilen die Qualität des Unterrichts und werden häufig durch ein Rating der Unterrichtssequenzen bestimmt (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, p. 46).

Für die vorliegende Forschungsarbeit wurde ein mittel inferentes Verfahren gewählt.

Die Art des Codierens kann auf vier verschiedene Arten erfolgen:

- Event-Sampling: Codiereinheiten für die Codes sind nicht einheitlich zeitlich festgelegt, sondern variabel.

- Time-Sampling: Codiereinheiten werden zeitlich festgelegt, d. h. das Videomaterial wird zum Beispiel in 10-Sekunden-Einheiten zerlegt, ein Code wird für jeden zehn Sekunden dauernden Abschnitt vergeben.
- Phasencodes: Hier werden Inszenierungsmuster gesucht, wobei sogenannte Activity Segments (grundlegende Einheiten von Unterricht) festgelegt werden (z. B. Sozialform, Inhalt, didaktische Funktion etc.) Phasencodes entsprechen einer Sinneinheit. Am Anfang und Ende der Phase müssen Codierregeln bestimmt werden.
- Ereigniscodes: Ereignisse, die auftreten oder nicht, z.B. Lehrperson gibt Ziel an (vgl. Hugener 2006, p. 48).

Als ersten Zugang zur qualitativen Inhaltsanalyse der Lehrpersonenvideos wurde im Forschungsprojekt *Classroom Management in der Schuleingangsstufe* eine niedrig inferente Codierung gewählt. Diese verfolgte das Ziel, die gesamten Videoaufnahmen der Lehrpersonen-Kamera in unterschiedliche, klar unterscheidbare Sequenzen einzuteilen. Dazu wurden Sequenzen mittels *Time-Codes* (Zeitmarker) voneinander abgegrenzt, was dem Verfahren des *Event-Samplings* entspricht, d. h. die Sequenzen weisen eine unterschiedliche Dauer auf. Zur Abgrenzung der Sequenzen wurden die folgenden Merkmale verwendet:

- Vor einem akustischen Signal (z. B. Glockenspiel).
- Wenn die Lehrperson verbal auf eine nächste Sequenz hinweist.
- Bei Übergangswörtern wie so, also, gut.
- Wenn die Kinder etwas zur Lehrperson sagen, worauf diese mit einem Sequenzwechsel reagiert, z. B. Kind: "Ich bin fertig!" – Lehrperson: "Dann kannst du schon mal aufräumen."

Diese Abgrenzung entspricht den Gliederungssignalen, welche Dinkelaker und Herrle (2009) benennen. Sie sprechen dabei auch thematische oder räumliche Wechsel an:

- Veränderung der Raum-Körper-Konstellation: Hierbei geht es um Veränderungen der Körper im Zusammenspiel miteinander. Es wird also nicht eine einzelne Person fokussiert, sondern die ganze Gruppe und die Veränderungen dieser Körper im Raum werden beobachtet und als Untergliederungsmerkmal gesehen. Die Autoren empfehlen, die Videos in beschleunigtem Tempo anzusehen, damit diese Raum-Körper-Konstellationen besser ersichtlich werden. Im Falle des vorliegenden Projektes waren die Raum-Körper-Konstellationen häufig auch mit Methodenwechsel verbunden, beispielsweise mit dem Wechsel von einer Kressesequenz zu einer offenen Sequenz.

- Veränderungen im Muster des Sprecherwechsels: Mit dem Sprecherwechsel sind Situationen verbunden, in denen sich vor allem die Interaktionen unterscheiden: Einmal spricht eine Person, dann sprechen zwei Personen miteinander, anschliessend spricht die Lehrperson alleine. Im vorliegenden Projekt waren die Sprecherwechsel nicht unbedingt im Fokus, allerdings zeigte sich anhand der Raum-Körper-Konstellation und der Themenwechsel, dass damit häufig auch Muster des Sprecherwechsels einhergingen.
- Themenwechsel: In einem dritten Schritt wird das Thema als Gliederungsmerkmal näher betrachtet. Dabei sind es nicht nur Themen, welche aus verbalen Beiträgen bestehen. Es können auch nonverbale Themen als Gliederungsmerkmal fungieren. Als Grundlage wird häufig das Transkript verwendet, um mögliche Themen zu identifizieren und zusätzlich das Video in Echtzeit betrachtet. (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, p. 54 ff.).

Grundsätzlich dauert eine Sequenz so lange, bis ein Zeitmarker für eine neue Sequenz gesetzt wird.

Nachdem die Untergliederungen vorgenommen wurde, wurden die verschiedenen Segmente mit spezifischen Namen, welche die Merkmale der einzelnen Segmente möglichst genau umschrieben (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, p. 60 f.).

Aus den so benannten Segmenten wurde schliesslich theorie- und materialgeleitet das folgende Kategoriensystem *Basiscodierung* entwickelt:

Tabelle 17: Basiscodierung

Kategorie Subkategorie	Definition und Beispiele
Spezifische Sequenzen	Spezifische Sequenzen wie Ankommen, gemeinsames Znüni, Pause
Geführte Sequenzen und Sozialform	
Geführte Sequenz in Klasse	Lehrperson führt eine Sequenz mit der ganzen Klasse durch, in der sie z. B. ein Lied singt, etwas einführt, mit den Kindern etwas bespricht.
Geführte Sequenz in halber Klasse oder abteilungsweiser Unterricht in 1. und 2. Klasse	Lehrperson teilt Klasse auf und arbeitet mit einer Klassenhälfte.
Geführte Sequenz Gruppenarbeit	Lehrperson macht mehrere Gruppen und gibt diesen einen Auftrag.
Geführte Sequenz Einzelarbeit	Lehrperson gibt den Auftrag so, dass die Kinder ihn alleine ausführen müssen.
Offene Sequenzen	Offene Sequenzen in Form von Unterrichtsformen wie freies Spiel, Wochenplan, Werkstatt usw., aber auch Sequenzen, in denen Kinder individuell üben resp. Formen der inneren Differenzierung angewendet werden.

Kategorie Subkategorie	Definition und Beispiele
Classroom Management	
Übergang in geführter Sequenz	In geführter Sequenz wird Unterrichts- oder Sozialform gewechselt oder Still-bzw. Einzelarbeit erklärt.
Übergang zwischen geführter – offener resp. offener – geführter Sequenz – oder zu Znüni, Pause	Übergänge zwischen Sequenzen, z. B. Sequenz – Znüni, Pause resp. Sequenz – Abschluss Morgen.

Nachdem die Basiscodierung abgeschlossen wurde, erfolgte in einem nächsten Schritt die Codierung der einzelnen Sequenzen. Dieses Vorgehen deckt sich mit den Beschreibungen von Dinkelaker & Herrle (2008) zur Sequenzanalyse. Während die Segmentierungsanalyse eher die Makroebene fokussiert und versucht, das Video in mehrere Teile zu untergliedern, nimmt die Sequenzanalyse die Mikroebene zur Kenntnis und fokussiert dabei auf Sinnstrukturen der Interaktion (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009, p. 75 ff.). Als erstes wurde ein Ausschnitt bestimmt, welcher genauer untersucht werden soll. Für das Dissertationsprojekt waren dies insbesondere die offenen Sequenzen, welche im Vorfeld mit Hilfe der Basiscodierung zur Kategorie *offene Sequenzen* zugeteilt wurde. Ausgehend von dieser Kategorie wurde nun zum Aspekte *Spiel- und Lernbegleitung* erneut Kategoriensysteme entwickelt, welche anhand der Interaktionen und Handlungsweisen der Lehrperson das Material noch genauer strukturierten. Das gleiche Verfahren wurde für die Themen *Classroom Management* und *Unterrichtsgestaltung* angewendet. Im Folgenden wird ausschliesslich das Kategoriensystem zur Spiel- und Lernbegleitung abgebildet. Die andern beiden Kategoriensysteme sind im Dokumentationsband des Forschungsprojektes *Classroom Management in der Schuleingangsstufe* zu finden (vgl. Wannack, Herger & Barblan 2011, p. 17 ff.).

Tabelle 18: Kategoriensystem *offene Unterrichtssequenz, Gruppenarbeit, Einzelarbeit*

Facette Kategorie Subkategorie	Definition und Beispiele
Offene Sequenz, Spiel und Lernbegleitung	
Organisatorische Unterstützung	
Arbeitsplatz vorbereiten	Material holen für Kinder, Arbeitsblatt richtig hinlegen oder ankleben, ergonomische Unterstützung, Arbeitsplatz einrichten.
Planungshilfen	Hilfe bei der Auswahl von Posten, weitere Aufträge erteilen, inhaltliche und organisatorische Strategien erklären, Gestaltung Heft.
Inhaltliche Unterstützung	
Fragend-entwickelnd	Lehrperson bespricht in einem Dialog aus Fragen und Antworten mit den Schülerinnen und Schüler zusammen eine Schwierigkeit, ein Problem.
Direkte Unterstützung	Lehrperson interveniert kurz und sagt dem Kind die Lösung, Hilfe konkret. Tipps/Anregungen zum Auftrag.
Erklärung	Die Lehrperson erklärt den Schülerinnen und Schüler, wie die Aufgabe zu lösen ist. Häufig geschieht dies anhand eines konkreten Problems.
Kontrolle, Korrektur	Lehrperson kontrolliert, Kleber aufkleben, korrigiert.
Selbständigkeit	LP (Lehrperson) gibt dem Kind Hinweise auf die Selbständigkeit. Z.B. "Lies, was da steht".
Soziale Unterstützung	Die Lehrperson hilft bei den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und regt an, wie die Kinder z. B. die Rollen in einer Gruppe aufteilen können. Die soziale Unterstützung kommt in der Einzelarbeit nicht vor.
Emotionale Unterstützung	Die Lehrperson unterstützt das Kind mit positiven Kommentaren. Sie hört sich das Erzählte an und reagiert positiv darauf. Motivation. Interesse zeigen, Beziehung herstellen.
Offene Sequenz, andere Tätigkeiten der Lehrperson	
Arbeitsumgebung vorbereiten	Die Lehrperson steht nicht in direkter Interaktion mit den Kindern, sondern bereitet die Lernumgebung vor.
Überblick	Lehrperson verschafft sich einen Überblick über den Stand der Arbeiten der Kinder und schaut, ob alle noch an ihren Aufgaben sind, z. B. "Was machst du gerade?"
Andere Hilfe	Unvorhergesehen Vorfälle wie etwa Hilfe bei einer Verletzung (Pflaster aufkleben etc.), Material ausleihen für eine Kollegin etc.
Gruppen- und Einzelarbeit, Spiel- und Lernbegleitung	
Organisatorische Unterstützung	
Arbeitsplatz vorbereiten	Material holen für Kinder, Arbeitsblatt richtig hinlegen oder ankleben, ergonomische Unterstützung, Arbeitsplatz einrichten.
Planungshilfen	Hilfe bei der Auswahl von Posten, weitere Aufträge erteilen, inhaltliche und organisatorische Strategien erklären, Gestaltung Heft.
Peer Tutoring	LP sagt einem Kind, es solle einem anderen helfen.
Inhalt	
Fragend-entwickelnd	Lehrperson bespricht in einem Dialog aus Fragen und Antworten mit den Schülerinnen und Schüler zusammen eine Schwierigkeit, ein Problem.
Direkte Unterstützung	Lehrperson interveniert kurz und sagt dem Kind die Lösung, Hilfe konkret. Lehrperson gibt Tipps/Anregungen bezüglich des Auftrags.
Kontrolle, Korrektur	Lehrperson kontrolliert, Kleber aufkleben, korrigiert.
Erklärung	Die Lehrperson erklärt den Schülerinnen und Schüler, wie die Aufgabe zu lösen ist. Häufig geschieht dies anhand eines konkreten Problems.
Selbständigkeit	LP gibt dem Kind Hinweise zur Selbständigkeit, z. B. "Lies, was da steht".

Facette Kategorie Subkategorie	Definition und Beispiele
Soziale Unterstützung	Die Lehrperson hilft bei den verschiedenen Formen der Zusammenarbeit und regt an, wie die Kinder z. B. die Rollen in einer Gruppe aufteilen können. Die soziale Unterstützung kommt in der Einzelarbeit nicht vor.
Emotionale Unterstützung	Die Lehrperson unterstützt das Kind mit positiven Kommentaren. Sie hört sich das Erzählte an und reagiert positiv darauf. Motivation. Interesse zeigen, Beziehung herstellen.
Arbeitsumgebung vorbereiten	Die Lehrperson steht nicht in direkter Interaktion mit den Kindern, sondern bereitet die Lernumgebung vor.
Gruppen- und Einzelarbeit, andere Tätigkeiten der Lehrperson	
Erteilung eines Auftrages	Die Lehrperson vergibt einen Auftrag an die Kinder.
Überblick	Lehrperson verschafft sich einen Überblick über den Stand der Arbeiten der Kinder und schaut, ob alle noch an ihren Aufgaben sind, z. B. "Was machst du gerade?"
Andere Hilfe	Unvorhergesehen Vorfälle wie etwa Hilfe bei einer Verletzung (Pflaster aufkleben etc.), Material ausleihen für eine Kollegin etc.

8.4.6 Gütekriterien

Bei den Gütekriterien von qualitativen Analysen nimmt vor allem die Intercoderreliabilität einen hohen Stellenwert ein. Diese wird im Sinne eines Re-Test durchgeführt: "Die Forschungsoperation wird ein zweites Mal vorgenommen und überprüft, ob sie zu denselben Ergebnissen führt" (Mayring 2008, p. 109).

Beim niedrig inferenten Kategoriensystem (Basiscodierung) wurden alle Videos doppelcodiert und die Differenzen im Verlaufe der Doppelcodierung besprochen und korrigiert. Dies ermöglichte ein Kategoriensystem, das für alle Fälle anwendbar war.

Bei den mittel inferenten Kategoriensystemen wurde die Hälfte der Videos doppelcodiert und wiederum die strittigen Fälle diskutiert und korrigiert. Mit Hilfe dieser Diskussion wurde auch hier das Kategoriensystem optimiert und weiter ausdifferenziert. Für die Spiel- und Lernbegleitung wurde mit folgender Formel eine Intercoderreliabilität von 0.81 erreicht.

Zur Berechnung der Intercoderreliabilität wurde auf das Hilfstool von Michael Lenz²⁹ zur Version 7 von MAXQDA zurückgegriffen.

$$R = \frac{2 \times C\ddot{U}}{C1 + C2}$$

Legende
R = Reliabilitätskoeffizient
C \ddot{U} = Anzahl der übereinstimmenden Codierungen
C1 = Anzahl Codierungen von Codiererin 1
C2 = Anzahl Codierungen von Codiererin 2

Abbildung 7: Formel zur Berechnung der Intercoderreliabilität

²⁹ Eine ausführliche Beschreibung sowie das Tool kann von der Website <www.michael-lenz.de> heruntergeladen werden.

8.5 Fokussiertes Interview

Die Stichprobe für das fokussierte Interview entspricht denjenigen Kriterien, welche im Kapitel 8.2 beschrieben wurden, weshalb dieses Unterkapitel hier wegfällt. In diesem Kapitel 8.5 liegt der Fokus auf den mündlichen Befragungen. Dazu werden das Erhebungsinstrument (Kapitel 8.5.1), die Datenaufbereitung (Kapitel 8.5.2), die Datenauswertung (Kapitel 8.5.3) und das Kategoriensystem (Kapitel 8.5.4) in den folgenden Unterkapiteln dargestellt.

8.5.1 Erhebungsinstrument

Als Erhebungsinstrument für den qualitativen Teil der Studie wurde nebst den Videoaufnahmen das fokussierte Interview als vertiefende Methode gewählt.

Die Grundform des fokussierten Interviews ist das Herausholen von Informationen anhand von Fotografien. Dabei wird angenommen, dass Fotografien tiefere Erinnerungen und dadurch mehr und andere Informationen zu Tage treten lassen, als Interviews, die nur mit Texten und Worten bestritten werden. Statt der Fotografien für das fokussierte Interview können auch Bilder oder Videodaten verwendet werden. Mithilfe des fokussierten Interviews wird versucht, anhand von Fotos, Bildern, Videos etc. die Lücke zwischen den Forschenden und den Erforschten zu schliessen, in dem beide Parteien ausgehend von einem Hilfsmittel (Bild, Video) reagieren und diskutieren (vgl. Harper 2002, p. 13 ff.).

In Anlehnung an Stockall (2001) dienten in der vorliegenden Forschungsarbeit die Videoaufnahmen als Ausgangslage für das fokussierte Interview, welche vorher bei den Lehrpersonen aufgenommen wurden. Die Lehrpersonen wurden mit drei Szenen aus den videografierten Lektionen konfrontiert, wobei es sich dabei immer um die Themen *Regeln und Rituale*, *Übergänge* und *Spiel- und Lernbegleitung* handelte. Die Lehrpersonen reagierten in einem ersten Schritt auf die Szene und wurden anschliessend mit gezielten Nachfragen in ein vertiefendes Gespräch geführt, in dem anhand eines Interviewleitfadens (vgl. Anhang A) Fragen zu den jeweiligen Sequenzen gestellt wurden (vgl. Stockall 2001, p. 31 f.).

Der Interviewleitfaden sollte es ermöglichen, Themenbereiche, welche die Befragten von sich aus ansprechen, zu streichen und nicht behandelte Themen aufzunehmen und nachzufragen. Wie Lamnek (2005) formuliert, sind solche Interviewleitfäden oft Gedächtnisstütze und bilden einen Orientierungsrahmen. Dazu gewährleisten sie, dass relevante Themen und die damit verbundenen Aspekte und Elemente angesprochen werden (vgl. Lamnek 2005, p. 267 ff.).

Die Fragen des Interviewleitfadens wurden theoriegeleitet entwickelt und je nach Interviewfluss gestellt. Um flexibel mit dem Interviewleitfaden umgehen zu können, gab es nebst den Hauptfragen zusätzlich Vertiefungsfragen. Für jede Lehrperson wurde mit Hilfe der

Videosequenzen einen eigenen Ablauf der Fragen zusammengestellt. Alle Lehrpersonen beantworteten aber über das ganze Interview gesehen die gleichen Fragen. Im Folgenden werden nun nur diejenigen Fragen dargestellt, welche für die vorliegende Forschungsarbeit relevant sind. Der gesamte Interviewleitfaden mit allen Fragen befindet sich im Anhang.

Tabelle 19: Auszug Interviewleitfaden *Spiel- und Lernbegleitung* sowie *Selbständiges Lernen*

Thema	Fragen	Herkunft
Spiel- und Lernbegleitung	<p>Während geschlossener und offener Unterrichtsphasen kommt es immer wieder zu Situationen, in denen Sie Kinder in ihrem Lernen und Spielen individuell begleiten. Wie organisieren Sie solche Lern- bzw. Spielbegleitungen?</p> <p>-In welchen Situationen ist es möglich, individuelle Lern- bzw. Spielprozesse zu begleiten?</p> <p>-Wie schaffen Sie es, den Überblick zu halten?</p> <p>-Gibt es bestimmte Regeln, die nur in offenen oder geschlossenen Unterrichtsphasen gelten?</p>	<p>In Anlehnung an: - Eschelmüller 2007, p. 31 ff.</p>
Selbständiges Lernen	<p>Welche Rahmenbedingungen müssen Ihrer Meinung nach vorhanden sein, damit selbständiges Lernen für die Kinder möglich ist?</p> <p>-Geben Sie bestimmte Arbeitsabläufe vor?</p>	<p>In Anlehnung an: -Evertson et al. 2006, p. 46 ff. -Marzano & Pickering 2003, p. 88 ff. -Konrad & Traub 2009, p. 30 ff.</p>
	<p>Was machen Sie, wenn ein Kind in einer solchen Situation nicht zurecht kommt?</p> <p>-Geben Sie den Kindern Hilfe in Bezug darauf, wie sie ihr Lernen planen können?</p> <p>-Gibt es Hilfen in Bezug darauf, wenn Kinder nicht mehr wissen, wie sie weiterfahren sollen?</p> <p>-Besprechen Sie mit der Klasse das Ergebnis eines Lernprozesses?</p> <p>-Wie gelingt es Ihnen, dass die Kinder an ihrer Aufgabe dran bleiben oder diese weiter vertiefen?</p> <p>-Wie viel Verantwortung sollten die Kinder in Bezug auf ihren Lern- bzw. Spielprozess übernehmen?</p>	

Das Interview wurde im Klassenzimmer oder im Kindergarten der Lehrperson durchgeführt und dauerte ca. 30-45 Minuten.

Geführt wurde das Interview von einer Person, zur Kontrolle kam jeweils noch eine zweite Person mit an den Interviewtermin, um allfällige Lücken in den Fragen zu schliessen. Das Interview wurde bis auf einen Fall, in dem die Lehrperson die schweizerdeutsche Sprache vorzog, auf hochdeutsch geführt und mit einem mp3-Player aufgenommen.

8.5.2 Datenaufbereitung

Aus den fokussierten Interviews waren die Aufzeichnungen in mp3-Format verfügbar. Mit Hilfe der Software f4, welche alle notwendigen Funktionen für die Transkription zur Verfügung stellt, wurden die Audiodaten verschriftlicht. Die durchgeführten fokussierten

Interviews beinhalteten alle Informationen, welche für die Hauptfragestellungen wichtig sind, weshalb die Transkription des gesamten Materials unerlässlich war. Die Interviews wurden mit den gleichen Transkriptionsregeln verschriftlicht wie die Videos (vgl. Kapitel 8.4.4).

8.5.3 Datenauswertung

Mayring et al. (2007) nennen drei Grundformen der Analyse:

- Zusammenfassung: Reduktion des Materials, Abstraktion, damit ein Corpus entsteht, der Abbild des Grundmaterials ist.
- Explikation: Zu einzelnen fraglichen Textteile wird zusätzliches Material herangetragen, um das Verständnis zu erweitern und die Textstelle auszudeuten. Die Explikation kann noch in enge und weite Kontextanalyse unterteilt werden.
- Strukturierung: Bestimmte Aspekte des Materials werden herausgefiltert und unter festgelegte Ordnungskriterien organisiert. Das Material wird aufgrund bestimmter Kriterien eingeschätzt. Die Strukturierung besteht aus vier Untertypen: Formale Strukturierung, inhaltliche Strukturierung, typisierende Strukturierung und skalierend Strukturierung (vgl. Mayring et al. 2007, p. 58).

Die Daten der vorliegenden Forschungsarbeit wurden mit Hilfe der strukturierten qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Grundsätzlich wurde hierbei die Vorgehensweise der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2003) gewählt. Die Entwicklung der Auswertungsschemas orientierte sich nach folgenden Grundprinzipen, welche Mayring, Gläser-Zikuda und Ziegelbaur (2005) in ihrer Studie anwendeten:

- " - Kategoriegeleitetheit der Analyse (...).
- Deduktive Kategorienanwendung (Methode der strukturierenden Inhaltsanalyse).
- Erstellung eines Kodierleitfadens, der genaue, theoriegeleitet entwickelte Kategoriendefinitionen und Kodierregeln enthält.
- Pilottestung des Kodierleitfadens, gegebenenfalls Überarbeitung.
- Systematisches Durcharbeiten des gesamten Materials mithilfe der Kategorien und des Kodierleitfadens.
- Überprüfung der Beobachterübereinstimmung (Intercoder-Reliabilität) zumindest an Teilen des Materials" (Mayring, Gläser-Zikuda & Ziegelbaur 2005, p. 5).

8.5.4 Kategoriensystem

Für die Analyse wurden Codes und Kategorien verwendet.

In der Methodenzliteratur werden verschiedene Formen des Codierens unterschieden:

- Paraphrasierendes Codieren: Wird vor allem verwendet bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach Mayring (2001), wobei erst eine Paraphrasierung der Textstelle stattfindet, welche schliesslich zur Kategorie führt.
- Thematisches Codieren: Das thematische Codieren basiert auf dem Interviewleitfaden. Die Textstellen werden den bestimmten Themen zugeordnet.
- Theoretisches Codieren: Wird vor allem bei der *Grounded Theory* verwendet.
- Episodisches Codieren: Dies ist kein Verfahren für eine systematische Datenanalyse, weil nur ausgewählte Textstellen codiert werden.
- Codieren von Akten: Das ist eher Gegenstand der quantitativ orientierten Inhaltsanalyse.
- Bewertendes Codieren. Auch dies wird vor allem bei der quantitativ orientierten Datenanalyse verwendet (vgl. Kuchartz 2010, p. 59).

Im der vorliegenden Forschungsarbeit wurden thematische Codes verwendet, wobei die Codes eine Sinneinheit bildeten. Die Codes werden verwendet, um bestimmte Textstellen den definierten Kategorien zu zuweisen.

Gemäss Kuchartz (2010) bedeutet Kategorie

"(...) nichts anderes als ein(en) Begriff, ein Label, das vom Bearbeiter [von der Bearbeiterin, Anm. K. H.] der Texte definiert wird, d. h. ein Wort, mehrere Wörter oder ein Kurzsatz, die nicht notwendigerweise auch im Text vorkommen müssen" (Kuchartz 2010, p. 58).

Der grösste Teil der Kategorienbildung erfolgte induktiv, d. h. die Kategorien und ihre Definition wurden direkt aus dem Material abgeleitet. Einige Kategorien waren schon vorher absehbar und konnten deduktiv entwickelt werden (vgl. Kuchartz 2010, p. 74 f.)

Als erstes wurden ausgewählte Beispiele der Interviews angesehen und mit Hilfe des Leitfadens (deduktiv) sowie zweier Texte ein erstes Kategoriensysteme entwickelt. Anschliessend wurden diese zwei Texte mit dem Computerprogramm MaxQDA codiert und das Kategoriensystem ständig weiterentwickelt und verfeinert. Jede Kategorie enthielt schliesslich eine Definition und ein Ankerbeispiel.

Aus dieser Vorgehensweise konnte folgendes Kategoriensystem der Spiel- und Lernbegleitung entwickelt werden. Die Kategoriensysteme der Forschungsprojektes *Classroom Management in der Schuleingangsstufe* kann im Dokumentationsband eingesehen werden (vgl. Wannack, Herger & Barblan 2011, p. 17 ff.).

Tabelle 20: Überblick Facetten, Kategorien und Subkategorien zur Spiel- und Lernbegleitung

Facetten	Kategorien	Subkategorien
Rahmenbedingungen selbständiges Lernen	Grundfähigkeit der Kinder	Sozialverhalten, Kognition, Motorik, Selbststeuerung
	Organisation des Unterrichts	Prozeduren, Struktur, Methode
	Zielsetzungen	
	Lernklima	
Schaffen von Möglichkeiten zur Spiel- und Lernbegleitung	Offene Unterrichtsmethoden	
	Niveaugruppen	
	Teamteaching	
	Peer Tutoring	
Spiel- und Lernbegleitung und Förderung des selbständigen Lernens	Planung	Unterstützung Aufgabenauswahl
		Planungshilfen schriftlich
		Selbständigkeit anregen
	Begleitung der Durchführung	Gemeinsames Lösen Aufgabe
		Individuelle Begleitung
	Reflexion, Überprüfung	Überblick
		Kind holt Hilfe
		Bewegung
		Variation der Erklärung
		Selbstbeurteilung
Besprechung mit der Klasse		
Besprechung mit dem Kind		
Schriftliche Rückmeldung		

Um das Gütekriterium der Reliabilität zu berechnen, haben wir fünf Interviews komplett doppelcodiert.

Als Übereinstimmung wurde gezählt, wenn die codierten Stellen eine Überschneidung von mindestens 20 Zeichen aufweisen. Die Intercoderreliabilität beträgt über alle Codierungen 0.72, was gemäss Bakeman und Gottman (1997) einer guten Übereinstimmung entspricht (vgl. Bakeman & Gottman 1997, p. 66 ff.).

IV Ergebnisse

9 Ergebnisse quantitativer Teil

Im Theorieteil (vgl. Kapitel 6.3) wurde dargestellt, dass der offene Unterricht durchaus eine Gelegenheit bieten kann, um Schülerinnen und Schüler individuell in ihrem Spielen und Lernen zu begleiten und das selbständige Lernen zu fördern. Die Auswertung der quantitativen Daten sollen nun einen ersten Überblick zu den Einschätzungen der Kindergarten- und Primarschulunterstufenlehrpersonen dazu geben. Deshalb wird im vorliegenden Kapitel der Frage nachgegangen:

2. *Wie schätzen Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe ihre Nutzung von offenen Unterrichtssequenzen für die Spiel- und Lernbegleitung ein?*

Damit diese Frage beantwortet werden kann, werden die Skalen zum offenen Unterricht, zum selbständigen Lernen und zur Einschätzung wichtiger Themenfelder im Unterricht ausgewertet und interpretiert. In den Tabellen werden für die Faktoren jeweils der Mittelwert und die Standardabweichung angegeben. Die Ergebnisse sind rein deskriptiver Art. Diverse Varianzanalysen in Bezug auf die Berufsgruppen (Kindergarten, Unterstufe), Berufserfahrung und Klassenmerkmale haben keine Unterschiede ergeben.

9.1 Offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen

Als erstes wird die Skala *Offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen* genauer betrachtet. Wie im Kapitel 8.1 aufgezeigt, konnten zu dieser Skala zwei Faktoren gebildet werden.

Tabelle 21: Offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen

Faktoren	Beispielitem	M N = 388	SD
Offene Unterrichtssequenzen und Individualisierung ($\alpha = .67$)	Offene Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit oder die freie Sequenz lege ich so an, dass ich gezielt Einblick in das Lernen der Kinder gewinnen kann.	3.83	0.84
Offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen ($\alpha = .61$)	Durch offene Unterrichtsphasen gebe ich den Kindern die Möglichkeit, selbständig zu lernen.	4.12	0.81

Gemäss diesen Ergebnissen zeigt sich, dass beide Faktoren eine hohe Zustimmung von Seiten der Lehrperson erhalten. Die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe scheinen offene Unterrichtssequenzen sowohl für die Individualisierung wie auch für das selbständige Lernen zu nutzen. Dabei ist die Zustimmung beim Faktor, welcher das selbständige Lernen anspricht noch etwas höher, als die Zustimmung beim Faktor, welcher sich auf die

Individualisierung konzentriert. Eine Begründung hierfür könnte darin liegen, dass die Individualisierung, z. B. das Zusammenstellen eines individuellen Lernprogramms, eine höhere Anforderung für die Lehrperson darstellt, als die Idee, die Kinder selbständig Lernen zu lassen. In beiden Faktoren sind Themen der Spiel- und Lernbegleitung, wie etwa *Einen Einblick in den Lernprozess erhalten* oder *Gezielt mit einzelnen Kindern arbeiten*, enthalten.

9.2 Selbständiges Lernen anleiten und reflektieren

Die oben geschilderten Ergebnisse sagen an und für sich noch nichts darüber aus, ob die Lehrpersonen Aspekte des selbständigen Lernens mit den Kindern thematisieren. Dies soll mit Hilfe der nächsten Einschätzungen genauer angeschaut werden.

Tabelle 22: Faktoren zu *Das Lernen der Kinder anleiten und reflektieren*

Faktoren	Beispielitem	M N = 374	SD
Das Lernen thematisieren ($\alpha = .62$)	Wenn Kinder wissen, wie sie eine Aufgabe planen, durchführen und reflektieren können, können sie auch selbständig lernen.	3.83	0.84
Anleitung zum Planen des Lernens ($\alpha = .53$)	Ich finde es sehr wichtig, dass die Kinder so früh wie möglich lernen, wie sie beim Lösen einer Aufgabe vorgehen können.	4.14	0.82
Fehlende Ressourcen ($\alpha = .68$)	Ich habe oft zu wenig Zeit, um nebst Lerninhalten auch noch die verschiedenen Möglichkeiten, wie gelernt werden kann, zu besprechen. (-)	2.94	1.01

Die Lehrpersonen stimmten dem ersten Faktor *Das Lernen thematisieren* mehrheitlich eher zu. Die Items, welche in diesem Faktor enthalten sind, zielen darauf ab, dass die Lehrpersonen mit den Kindern gemeinsam ihren Lernprozess besprechen. Aus dem Mittelwert wird deutlich, dass die meisten Lehrpersonen angeben, dies zu tun.

Höher ist der Mittelwert aber beim zweiten Faktor *Anleitung zum Planen des Lernens*. Hier geben die meisten Lehrpersonen an, dass sie den Kindern verschiedene Möglichkeiten in Bezug auf das Planen zeigen.

Am tiefsten fällt der Mittelwert beim Faktor *Fehlende Ressourcen* aus. Hier stimmen die Lehrpersonen den Items teilweise zu.

Der Faktor *Das Lernen thematisieren* beinhaltet wiederum einen hohen Anspruch an die Lehrpersonen wie auch an die Schülerinnen und Schüler. So muss die Lehrperson den ganzen Lernprozess der Lernenden im Blick halten. Zudem muss sie den Kindern zutrauen, die verschiedenen Schritte selbst durchführen zu können.

Der Faktor *Anleitung zum Planen des Lernens* ist hingegen etwas konkreter, was der Grund dafür sein könnte, dass die Zustimmung für diesen Faktor höher ist.

Obwohl in der Praxis oft angesprochen wird, dass die Lehrpersonen während des Unterrichtens viele Aufgaben zu erledigen haben, stimmen die befragten Lehrpersonen den diversen Items des Faktors *Fehlende Ressourcen* nur teilweise zu. Dies bedeutet, dass sie zum Teil damit einverstanden sind, dass ihnen gewisse Ressourcen fehlen, um das selbständige Lernen anzusprechen. Auf der anderen Seite geben einige Lehrpersonen an, dass sie über genügend Ressourcen verfügen, das Lernen anzusprechen.

Der Faktor *Fachorientierte und fächerübergreifende Strategien auf der Primarstufe* wurde nur bei den Lehrpersonen der Unterstufe eingesetzt. Daraus konnte ein Faktor gebildet werden.

Tabelle 23: Faktor *Fachorientierte und fächerübergreifende Strategien* in der Primarunterstufe

Faktor	Beispielitem	M N = 177	SD
Fachorientierte und fächerübergreifende Strategien ($\alpha = .64$)	Ich thematisiere das "Lernen lernen" mit den Kindern in bestimmten Fächern.	3.32	0.99

Dem Faktor wurde ebenfalls teilweise zugestimmt. Hier beziehen sich die Einzelitems auf das Thematisieren des Lernens in bestimmten Fächern und auf den Transfer der besprochenen Vorgehensweisen auf andere Fächer. Die Besprechung des *Lernen lernen* scheint also in gewissen Fächern ein Thema zu sein.

9.3 Wichtigkeit des selbständigen Lernens

Aus den vorangegangenen Auswertungen zeigt sich, dass die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe angeben, offene Unterrichtssequenzen für das individualisierte und selbständige Lernen zu nutzen und das Lernen (teilweise) zu thematisieren. Die Frage ist nun, als wie wichtig die Lehrpersonen die verschiedenen Themenfelder einschätzen, welche sich im Unterricht ergeben. Dazu werden alle Themenbereiche des Fragebogens nochmals im Überblick zusammengefasst.

Tabelle 24: Wichtige Themenfelder im Unterricht

Einzelitems	M N = 369	SD
Rituale für die Gemeinschaftsbildung durchführen.	4.70	0.48
Wichtige Verhaltensregeln einführen und anwenden.	4.65	0.52
Flexibel sein bei der Unterrichtsdurchführung.	4.55	0.55
Ein klarer und strukturierter Unterrichtsablauf.	4.53	0.58
Individualisierung beim Lernen der Kinder.	4.28	0.58
Offene Unterrichtssequenz zur Förderung des selbständigen Lernens nutzen.	4.27	0.59
Einen genauen Überblick über Vorkommnissen in der Klasse haben.	4.25	0.65
Rituale zur Konfliktvorbeugung durchführen.	4.13	0.75
Arbeitsabläufe für einen reibungslosen Unterricht mit den Kindern einüben.	4.02	0.75
Lernstrategien vermitteln.	3.97	0.66
Geschlossene Unterrichtssituationen für das Erarbeiten und Üben von Lerninhalten nutzen.	3.86	0.67
Lernprozesse mit den Kindern reflektieren.	3.78	0.76

In dieser Tabelle zeigt sich, dass grundsätzlich alle Themen, welche befragt wurden, hohe Mittelwerte erreichten, denn auch die drei Themen die einen Mittelwert von weniger als 4 aufweisen, liegen deutlich über dem Skalenpunkt *weder-noch*. Zudem ist ersichtlich, dass die Standardabweichungen bei den ersten sechs Themen unter 0.6 bleiben, was darauf hinweist, dass die Lehrpersonen relativ einheitliche Einschätzungen bezüglich der Wichtigkeit der verschiedenen Themen abgegeben haben. Das selbständige Lernen während offener Unterrichtssequenzen erhält die Wertung *wichtig* bzw. *sehr wichtig*. Die Items *Lernstrategien vermitteln* und *Lernprozesse reflektieren* werden weniger hoch bewertet und können als *wichtig* bezeichnet werden.

Zusätzlich zur Wichtigkeit mussten die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe die verschiedenen Themen mit Hilfe von Rangplätzen einschätzen. Sie hatten also die Möglichkeit, die Themen auf die Ränge 1-12 zu verteilen und konnten zudem noch eigene Themen hinzufügen. Die Summe der verteilten Ränge gibt an, welche Themen insgesamt bei den Lehrpersonen auf welchem Rang zu finden sind.

Tabelle 25: Rangplätze

Einzelitems	N	Modus Rangplatz	Summe Rangplätze
Rituale für die Gemeinschaftsbildung durchführen.	356	1	1345
Ein klarer und strukturierter Unterrichtsablauf.	358	1	1408
Wichtige Verhaltensregeln einführen und anwenden.	353	3	1489
Flexibel sein bei der Unterrichtsdurchführung.	355	5	2043
Individualisierung beim Lernen der Kinder.	355	7	2132
Offene Unterrichtssituationen zur Förderung des selbständigen Lernens nutzen.	355	8	2266
Einen genauen Überblick über Vorkommnisse in der Klasse haben.	354	7	2488
Arbeitsabläufe für einen reibungslosen Unterricht mit den Kindern einüben.	351	10	2656
Rituale zur Konfliktvorbeugung durchführen.	350	10	2706
Lernstrategien vermitteln.	351	11	2715
Geschlossene Unterrichtssequenzen für das Erarbeiten und Üben von Lerninhalten nutzen.	352	12	3093
Lernprozesse mit den Kindern reflektieren.	353	12	3407
Anderes	40	1	156

Bei dieser Übersicht wird offensichtlich, dass Themen rund um das selbständige Lernen zwar als wichtig eingeschätzt werden, jedoch im Vergleich zu anderen Themen eher im Mittelfeld bzw. ganz am Schluss der Rangliste stehen.

So erreicht das Item *Offene Unterrichtssequenzen zur Förderung des selbständigen Lernens nutzen* als Modus den Rang 8, bzw. gesamthaft den Rang 6. Für die Items *Lernstrategien vermitteln* und *Lernprozesse mit den Kindern reflektieren* ergibt sich ein Modus von 11 bzw. 12. Sie belegen – wie bereits in Tabelle 25 ersichtlich – den drittletzten, bzw. letzten Platz. Auf den ersten Plätzen sind einige Aspekte des *Classroom Managements* zu finden (z. B. *Rituale für die Gemeinschaftsbildung durchführen*, *Ein klarer und strukturierter Unterrichtsablauf* oder *Wichtige Verhaltensregeln einführen und anwenden*).

9.4 Fazit

Aus der Auswertung der quantitativen Daten wird deutlich: die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe schätzen es als zutreffend ein, dass sie offene Unterrichtssequenzen für das selbständige Lernen nutzen, Spiel- und Lernbegleitungen durchführen und darin das selbständige Lernen auch thematisieren. In der Einschätzung der Wichtigkeiten und der Verteilung der Rangplätze scheinen die Themen des selbständigen Lernens zwar wichtig zu sein, werden jedoch andere Themen mit einbezogen, welche im Unterricht eine Rolle spielen, landen die Aspekte rund um das selbständige Lernen eher auf den hinteren Rängen. Dem selbständigen Lernen und damit auch der Förderung des

selbständigen Lernens wird somit eine wichtige Bedeutung zugemessen, sie steht jedoch im Vergleich zu anderen Themen innerhalb des Unterrichts eher an letzter Stelle. Der offene Unterricht als Nutzung für das selbständige Lernen befindet sich bei dieser Rangverteilung im Mittelfeld. Die Lehrpersonen geben also an, dass der offene Unterricht eine Möglichkeit zur Förderung des selbständigen Lernens sein kann, das explizite Thematisieren des Lernens rückt in ihren Einschätzungen aber eher in den Hintergrund. Dies hat vor allem mit den vielen anderen Themen zu tun, welche die Lehrperson während des Unterrichts im Blick halten soll. Im nachfolgenden Kapitel 10 wird nun anhand der qualitativen Ergebnisse genauer analysiert, wie die Lehrpersonen das selbständige Lernen in offenen Unterrichtssequenzen organisieren und wie die Spiel- und Lernbegleitungen konkret ausgestaltet werden.

10 Ergebnisse qualitativer Teil

Nachdem aufgezeigt wurde, dass offenen Unterrichtssequenzen für das selbständige Lernen und auch für die Spiel- und Lernbegleitung genutzt werden (vgl. Kapitel 9), sollen im nachfolgenden Kapitel 10.1 Fragen bezüglich der Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder, der Vorbereitung und Durchführung sowie die konkrete Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung aus Sicht der Lehrperson geklärt werden. In Kapitel 10.2 schliesslich werden die empirischen Ergebnisse zur Spiel- und Lernbegleitung aus der Videountersuchung näher betrachtet.

10.1 Ergebnisse Interview Spiel- und Lernbegleitung

Die konkreten Fragestellungen, welche mit Hilfe der Ergebnisse aus den fokussierten Interviews beantwortet werden, lauten wie folgt:

- 3. An welche Entwicklungsvoraussetzungen können die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe bezüglich des selbständigen Lernens in offenen Unterrichtssequenzen anknüpfen?*

Im Kapitel 5.3 wurde aufgezeigt, dass die Fähigkeiten für das selbständige Lernen bei den Kindern im erforschten Alter grundsätzlich vorhanden sind. Diese Fähigkeiten werden nun in Verbindung gesetzt mit den vorhandenen Entwicklungsvoraussetzungen, welche die Lehrpersonen als Anknüpfungspunkte für das selbständige Lernen in ihrer Klasse nennen. Dieses *Anknüpfen* beinhaltet auch die Frage, welche Unterstützungsmassnahmen die Lehrperson ergreift, um die Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder zu stärken.

- 4. Wie werden offene Unterrichtssequenzen von den Lehrpersonen organisiert, damit sich ihnen Gelegenheiten der Spiel- und Lernbegleitung ergeben? Wie sehen diese Spiel- und Lernbegleitungen konkret aus?*

Im Kapitel 6.3 und 6.4 wurde dargestellt, dass offenen Unterrichtssequenzen das selbständige Lernen ermöglichen, jedoch die Kinder mit Hilfe von Spiel- und Lernbegleitung unterstützt werden müssen. Bei dieser Frage vier wird der Fokus auf die Vorbereitung und Durchführung sowie Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung gelegt. Die Lehrpersonen geben Auskunft darüber, wie sie diese offenen Unterrichtssequenzen organisieren, damit sie Zeit finden, Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen.

Nachfolgend werden die empirischen Antworten auf die beiden Fragen erläutert, indem eine Beschreibung der Kategorien und Subkategorien erfolgt. Diese wurden, wie im Kapitel 8.3 beschrieben, Theorie und Material geleitet entwickelt.

10.1.1 Entwicklungsvoraussetzungen und Anknüpfungspunkte für das selbständige Lernen

Die gebildeten Kategorien und Subkategorien (vgl. Kapitel 8.3) werden jeweils als Übersicht dargestellt und anschliessend genauer beschrieben. Die Beispiele aus den Interviews dienen dazu, den Inhalt der Kategorie bzw. der Subkategorie zu verdeutlichen. Aus Gründen der einfacheren Lesbarkeit und weil die nonverbalen sowie sprachlich betonten Aspekte nicht ausgewertet wurden, sind die erwähnten Beispiele sprachlich geglättet und entsprechende Transkriptionsnotationen dazu weggelassen. Es handelt sich bei den zitierten Beispielen um mündliche Aussagen, weshalb die Aussagen teilweise grammatikalische Fehler, Wortwiederholungen etc. beinhalten, welche für den mündlichen Sprachgebrauch üblich sind. Aus den betreffenden Interviewfragen sowie aus der Theorie ergab sich folgendes Kategoriensystem:

Tabelle 26: Kategoriensystem *Anknüpfungspunkte selbständiges Lernen*

Kategorien	Subkategorien
Entwicklungsvoraussetzungen	Kognition, Motorik, Selbststeuerung, Sozialverhalten
Organisation des Unterrichts	Prozeduren, Struktur, Lernstand
Erwartungen und Lernziele	
Lernklima	

10.1.1.1 Entwicklungsvoraussetzungen

In der Kategorie *Entwicklungsvoraussetzungen* sprechen die Lehrpersonen die Fähigkeiten der Kinder an, mit welchen diese in den Kindergarten bzw. in die Unterstufe eintreten. Dazu lassen sich vier Subkategorien unterscheiden.

Kognition: Die Lehrpersonen formulieren, dass bestimmte Bereiche der Kognition für das selbständige Lernen vorhanden sein müssen. Als Erwartungen werden hier die *Wahrnehmung*, die *Orientierung* und die *Konzentration* genannt. Die Lehrpersonen beschreiben, dass diese Aspekte wichtig sind, damit die Lernenden bestimmte Arbeiten, Spiele oder Lernaufgaben selbständig erledigen können. Gleichzeitig betonen sie, dass nicht alle Kinder in Bezug auf diese Aspekte auf dem gleichen Stand sind, sondern dass die Lehrpersonen hier über die kognitiven Voraussetzungen jedes Kindes Bescheid wissen müssen, um diese dann genügend unterstützen zu können.

"Also das Kind muss über ein gute Wahrnehmung und auch Orientierung im Schulzimmer verfügen, und ich weiss – oder habe das jetzt mit der Zeit herausgefunden – wer das nicht so hat, wer nicht mehr weiss wo was ist! Das ist ganz wichtig, dass das immer am gleichen Ort ist, genau gleich abläuft" (fi³⁰_ps_4, 60)³¹.

³⁰ Fi: Fokussiertes Interview

Selbststeuerung: Die Lehrpersonen beschreiben hier, dass die Kinder des Kindergartens und der Unterstufe lernen müssen, eigene Ziele zu formulieren, sich selbst zu überwachen und sich selbst zu kontrollieren. Dabei ist es ihnen wichtig, dass das Kind mehr und mehr die Verantwortung für den eigenen Lernprozess übernimmt und auch erkennt, wann es Unterstützung braucht und wann es ein Problem selbst lösen kann.

"(...) und ein Kind muss selber überlegen, aha jetzt brauch ich noch Hilfe, dann kann ich Frau Santschi fragen (...)" (fi_ps_2, 67)³².

Motorik: Die Motorik wird vor allem von den Lehrpersonen des Kindergartens angesprochen. Sie beschreiben, dass das selbständige an- und ausziehen von Kleidern, das Öffnen und Schliessen von Schuhen, die Zubereitung des *Znüni*, das Aufwischen und Putzen des Kindergartenraumes sowie das Aufräumen der Funktionsbereiche im Kindergarten wichtige Themen sind, welche gewisse motorische Grundlagen erfordern. Auch hier befinden sich nicht alle Kinder auf demselben Level, wenn sie das erste Mal den Kindergarten besuchen. Die Lehrpersonen müssen diese Selbständigkeit in der Motorik mit den Kindern üben, erwarten jedoch, dass die Kinder danach wirklich auch selbst die verschiedenen Aufgaben erledigen können.

"Und auch, dass sie sich selbständig anziehen können. Probieren, den Reissverschluss zu schliessen. Die Schuhe selbständig anzuziehen. Oder das *Znüni* vorbereiten. Wir machen jeden Tag ein *Znüni* und da müssen sie auch selber mithelfen. Also, das kann man ihnen schon zumuten" (fi_kg_2, 274).

Sozialverhalten: Damit die Kinder in den offenen Unterrichtssequenzen selbständig lernen und spielen können, soll gemäss einer Lehrperson ein bestimmtes Sozialverhalten an den Tag gelegt werden. Diese Erwartung bezieht sich vor allem auf die Nichtanwendung physischer und psychischer Gewalt.

"Ja und sicher das Ausgrenzen von andern, also wenn sie, wenn es wirklich schlimm würde. Wenn ein Kind beim Spiel immer wieder ausgegrenzt würde. Dann, das erwarte ich auch, dass das dann irgendwie mal aufhört oder dass man das besprechen kann" (fi_kg_1, 127).

10.1.1.2 Organisation des Unterrichts

Viele Lehrpersonen beschreiben Aspekte, welche die Organisation des Unterrichts betreffen. Hier können drei Subkategorien gebildet werden, welche die Lehrpersonen individuell

³¹ Die Abkürzungen zeigen an, um welche Lehrperson es sich handelt, wobei ps für Primarstufe und kg für Kindergarten steht (ps_4, kg_2). Die Zahl gibt an, in welchem Abschnitt des Transkripts die Aussage vorkommt (60).

³² Wie in Kapitel 8.2.4 für die Kinder beschrieben, wurden die Namen der Lehrperson in gleicher Weise anonymisiert.

gestalten. Als wesentliche Bestandteile für eine gute Organisation des Unterrichts nennen die Lehrpersonen *Prozeduren*, *Struktur* und *Lernstand*.

Prozeduren: Prozeduren werden von den Lehrpersonen als zentrales Element gesehen, um die Selbständigkeit der Kinder zu fördern (vgl. Kapitel 6.1.2). Die Lehrpersonen führen die Prozeduren bewusst ein und üben sie gezielt mit den Kindern. Einige Lehrpersonen sehen dafür die ersten Wochen vor, in denen sie eine neue Klasse übernehmen. Sind die Abläufe bekannt, so ist es den Kindern möglich, Aufgaben selbständig durchzuführen. Die Lehrperson wird entlastet, da die Kinder gewisse Dinge – wie z. B. die Frage, wo sie welches Aufgabenblatt abgeben müssen – nicht mehr fragen.

"Generell, was mir sehr wichtig ist, wenn ich eine neue Klasse erhalte in der ersten Klasse, dass ich mir da in der ersten Woche vielleicht sogar noch in der zweiten und dritten sehr viel Zeit nehme, um solche Abläufe einzuführen, zu trainieren, zu üben und auch die Umgangsweise mit dieser Arbeitsweise zu verstehen, also dass die Kinder schon früh lernen, Abläufe zu kennen (...)" (fi_ps_2, 63).

Struktur: Einige Lehrpersonen erwähnen das strukturierte Vorgehen als weiteres zentrales Element für die Unterstützung des selbständigen Lernen. Hier ist gemeint, dass die Lehrperson bestimmte Arbeiten vorstrukturiert, z. B. die Posten einer Postenarbeit immer gleich organisiert, so dass die Kinder mit der Zeit wissen, worauf sie bei der Durchführung der Posten zu achten haben.

"Ich habe klare Strukturen, ich sage wie es geht, so langsam loslassen und jetzt weisst du eigentlich wie es geht und jetzt kannst du es selber. Aber das muss ein Aufbau sein (...) ich kann nicht einfach in die 1. Klasse kommen, so und jetzt das selber machen. Oder, das wäre natürlich nicht so schlau, aber da überleg ich mir auch immer, dass ich sie nicht bevormunde aber eben dass ich trotzdem versuche, das Wichtigste zu erklären und dann sind sie selbständig. Oder auch beim Plan oder, am Anfang muss ich noch mehr schauen und noch mehr erklären, mit der Zeit ist das so automatisch, da könnte eine Stellvertretung kommen und es würde auch funktionieren" (fi_ps_2, 81-83).

Lernstand: Die Lehrpersonen machen sich Gedanken bezüglich des Lernstandes der einzelnen Kinder. Dies kommt vor allem bei Gruppenarbeiten oder bestimmten Gruppenkonstellationen zum Zug. Wie im Kapitel 6.2.3 dargestellt, gibt es verschiedene Varianten der Gruppenzusammensetzung. So beschreiben auch die Lehrpersonen, dass sie entweder darauf achten, dass die Gruppen möglichst leistungsheterogen zusammengesetzt sind, damit diejenigen Kinder, welche bezüglich des gelernten Inhaltes etwas weiter sind, die anderen Kindern unterstützen können, oder dass sie bewusst leistungshomogene Gruppen bilden, damit sich die Kinder gegenseitig unterstützen können. Der Lernstand bildet also für die Lehrperson eine wichtige Voraussetzung, damit die Kinder selbständig Lernen können.

"Ich denke, dass ich versuche, sie vorher mal abzuholen, wo sie stehen und auf eine einigermaßen gleiche Ebene zu bringen im gemeinsamen Austausch und mal zu schauen, was ist da und aufarbeiten, was noch fehlt um dann diesen Auftrag eben auszuführen" (fi_ps_3, 61).

10.1.1.3 Erwartungen und Lernziele

Die Lehrpersonen achten darauf, dass sie Erwartungen an das Verhalten der Kinder oder konkrete Lernziele transparent kommunizieren. Die Kinder können sich somit an diesen Erwartungen und Lernziele orientieren, was ein selbständiges Lernen vereinfacht. Die Erwartungen und Lernziele können sich auf verschiedene Inhalte beziehen, wie z. B. die Art und Weise des Aufräumens in den Funktionsbereichen, wie sie an eine Aufgabe heran gehen, wie genau sie etwas durchführen sollen etc.

"Dann denke ich, müssen eben die Ziele den Kindern klar sein, also sie müssen wissen, was ich von ihnen will und nicht im Nachhinein sage, das hätte ich eigentlich nicht so gewollt, sondern vorher" (fi_ps_1, 61).

10.1.1.4 Lernklima

Ein weiterer Aspekt, welcher das selbständige Lernen gemäss den Lehrpersonen begünstigt, ist das Lernklima. Die Lehrpersonen bringen folgende Aspekte mit dem Lernklima in einen Zusammenhang: Arbeitslärm, Gruppenkonstellation, Material. Beim Arbeitslärm geht es darum, für die verschiedenen Unterrichtssequenzen einen angenehmen und angemessenen Lärmpegel anzustreben. Z. B. erwähnen die Lehrpersonen, dass sie in einer Einzelarbeit erwarten, dass die Kinder wirklich still und für sich arbeiten, in einer Gruppenarbeit darf der Arbeitslärm wahrnehmbar sein. Bei der Gruppenkonstellation beschreiben die Lehrpersonen, dass sie hier vor allem das Sozialverhalten fokussieren und versuchen, die Klasse als Gruppe näher zueinander zu bringen. Wenn die Kinder untereinander wenig soziale Probleme aufweisen, bedeutet dies für das Lernklima eine wesentliche Steigerung. Beim Material sprechen die Lehrpersonen die Lernumgebung an. Vor allem einige Kindergartenlehrpersonen betonen, dass sie sehr genau darauf achten, welche Funktionsbereiche eingerichtet werden und ob diese den Interessen der Kinder entsprechen. Sie achten etwa drauf, dass möglichst vielfältige Aspekte des Spielens und Lernens in den Funktionsbereichen vertreten sind und dabei die verschiedenen Sinne angesprochen werden.

"Dann das ganze Lernklima, denk ich, ist wichtig. Also die Ruhe im Raum, der Umgang miteinander, das Partnersuchen muss gelernt sein – wenn es eben einen Partner braucht" (fi_ps_1, 61).

10.1.1.5 Zusammenfassung Entwicklungsvoraussetzung und Anknüpfungspunkte für das selbständige Lernen

Die Lehrpersonen nennen verschiedene Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder, welche wichtige Anknüpfungspunkte für das selbständige Lernen bilden. So sprechen sie Aspekte der *Kognition*, der *Selbststeuerung*, der *Motorik* und des *Sozialverhaltens* an, die das selbständige Lernen erleichtern. Sie erwähnen, dass die Kinder in den unterschiedlichen Bereichen individuell verschiedene Entwicklungsvoraussetzungen mitbringen und die Lehrpersonen dabei eine wichtige Rolle einnehmen, diese entsprechend des Entwicklungsstandes zu fördern.

Die Lehrpersonen beschreiben als mögliche Unterstützungsmassnahme einen *klar strukturierten Unterricht*, welcher eingeführte und geübte *Prozeduren*. Weiter nennen sie die Möglichkeit, die verschiedenen *Lernstände* der Kinder mit Hilfe von gezielter Gruppenzusammensetzung gewinnbringend einzusetzen und so das selbständige Lernen zu ermöglichen.

Als weitere Hilfe sind es die *klaren Erwartungen* an das Verhalten der Kinder und *transparent formulierte Lernziele*, welche das selbständige Lernen der Kinder unterstützen.

Als letzte Kategorie wurde das *Lernklima* erwähnt, wobei die Lehrpersonen die Aspekte des Arbeitslärms, der Gruppenzusammensetzung und des Lernmaterials betonen.

Allgemein finden alle befragten Lehrpersonen, dass schon jüngere Kinder Verantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen können, wenn dies gezielt von der Lehrperson unterstützt wird.

10.1.2 Vorbereitung und Durchführung von Spiel- und Lernbegleitungen

Das folgende Kapitel beschäftigt sich damit, wie die Lehrpersonen Spiel- und Lernbegleitungen vorbereiten und welche Methoden sie bei der Durchführung der Spiel- und Lernbegleitung anwenden.

Aus dieser Frage konnten folgende vier Kategorien gebildet werden.

Tabelle 27: Kategoriensystem *Vorbereitung und Durchführung von Spiel- und Lernbegleitungen*

Kategorien
Offene Unterrichtsmethoden
Niveaugruppen
Teamteaching
Peer Tutoring

10.1.2.1 Offene Unterrichtsmethoden

Wie bereits in den Kapiteln 6.3 und 6.4 beschrieben, scheinen offene Unterrichtssequenzen und die Anwendung von offenen Unterrichtsmethoden eine gute Möglichkeit zu sein, das selbständige Lernen zu fördern und dabei Spiel- und Lernbegleitungen vorzunehmen. Auch die befragten Lehrpersonen nennen die Möglichkeit, offene Unterrichtsmethoden einzusetzen und damit eine gezielte Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen. So thematisieren die Lehrpersonen des Kindergartens insbesondere das freie Spiel, die Lehrpersonen der Unterstufe erwähnen vor allem die Werkstatt oder den Wochenplan als geeignete Unterrichtsmethoden.

"Im Werkstattunterricht, deswegen mag ich den auch so, kann man sich das nachher wirklich schaffen, solche Zeiten. Da geh ich durch die Klasse und setze mich mal dort hin und mal hier hin und kann zuschauen, oder eben begleiten, wenn es nötig ist (...)" (fi_ps_1, 55).

10.1.2.2 Niveaugruppen

Die Lehrpersonen nennen nebst der offenen Unterrichtsmethode die Möglichkeit, leistungshomogene bzw. altershomogene Niveaugruppen zu bilden. Im Kindergarten geschieht dies dann, wenn die Lehrpersonen die älteren Kinder, d. h. die Kinder, welche schon das zweite Jahr den Kindergarten besuchen, zusammen nimmt um ihnen einen Lerninhalt zu erklären. Ähnliches erwähnen die Lehrpersonen, welche eine altersgemischte Unterstufenklasse unterrichten. Hier findet die Spiel- und Lernbegleitung in Gruppen statt. Eine weitere Variante ist das Bilden von leistungshomogenen Gruppen. Die Lehrperson nimmt dann beispielsweise diejenigen Kinder zu sich, welche einen Lerninhalt noch nicht ganz verstanden haben. Sie erklärt dieser Kleingruppe die Lernaufgaben und gibt ihnen bei der Durchführung der Lernaufgabe Unterstützung.

Die beiden Varianten lassen sich auch kombinieren. Eine Lehrperson einer gemischten Unterstufenklasse erwähnt, dass sie z. B. zuerst die 2. Klasse zu sich nimmt, etwas erklärt und diejenigen Kinder, welche selbständig weiter arbeiten können an den Platz zurückkehren. Die anderen Kinder bleiben bei der Lehrperson und bearbeiten die Aufgaben mit ihrer Unterstützung.

"Es gibt es auch manchmal, dass ich eine Gruppe nach hinten nehme. Manchmal sagen sie freiwillig: 'Wir sind die, die Hilfe brauchen, zusätzlich!' (...) Ich arbeite mit ihnen, während die andern selbständig arbeiten (...)" (fi_ps_3, 39).

10.1.2.3 Teamteaching

Einige Lehrpersonen betonen, dass für sie Spiel- und Lernbegleitungen vor allem in Situationen des Teamteachings stattfinden. Die zweite Lehrperson wird beispielsweise für

einzelne Kinder eingesetzt (z. B. Kinder mit einem fremdsprachigen Hintergrund, Kinder mit Lernschwierigkeiten) oder aber die Lehrpersonen teilen sich auf und betreuen je die Hälfte der Klasse. Das Teamteaching kann in den wenigsten Klassen als Möglichkeit für die Spiel- und Lernbegleitung verwendet werden. In der hier vorliegenden Stichprobe waren es drei Lehrpersonen, welche teilweise über diese Möglichkeit verfügten.

"Aber ich merke, ich werde schon auch immer wieder unterbrochen. Es ist schwierig, mit einem oder mit zwei Kindern für mich als Regellehrperson dran zu bleiben. Oder ich muss mit der DAZ-Lehrkraft³³ abmachen: 'Übernimmst du mal, damit ich fördern kann?' Das haben wir auch schon gemacht, wenn ich spezifisch mit einem oder zwei Kindern etwas machen möchte" (fi_kg_2, 236).

10.1.2.4 Peer Tutoring

Als weitere Möglichkeit wurde die Form des Peer Tutorings genannt. Wie im Kapitel 6.2.3 beschrieben, stehen den Lehrpersonen hier mehrere Varianten zur Verfügung, wie sie das Peer Tutoring organisieren. Die einfachste Variante ist folgendes System, welches einzelne Lehrpersonen erwähnen: Kinder fragen bei Schwierigkeiten zuerst die Pultnachbarin bzw. den Pultnachbarn und erst danach die Lehrperson. Diese Form beinhaltet noch nicht die Idee, die hinter dem Konzept des Peer Tutorings steht. Oft achten die Lehrpersonen aber hier bei der Sitzordnung, dass die Kinder leistungsheterogen zusammen sitzen.

"Wenn jemand zum Beispiel schon fertig ist und ein anderes Kind hat noch Probleme, dann fordere ich sie auf: 'Geh, frag doch mal eben das andere Kind!' – oder so" (fi_ps_4, 68).

Andere Formen bedingen die gezielte Einführung von Kindern in die Rolle des Peer Tutors bzw. der Peer Tutorin. So setzt etwa eine Lehrperson, welche eine altersgemischte Klasse unterrichtet, die älteren Kinder als Tutorinnen und Tutoren bei einer Werkstatt ein. Diese älteren Kinder wissen, wie die Werkstatt funktioniert, weil sie schon mehrere Werkstätte durchgeführt haben. Diese Form entspricht eher dem Konzept des Peer Tutorings, weil die älteren Kinder hier auf ihre Rolle vorbereitet wurden.

10.1.2.5 Zusammenfassung Vorbereitung und Durchführung von Spiel- und Lernbegleitungen

Für die Vorbereitung und Durchführung der Spiel- und Lernbegleitungen verwenden die Lehrpersonen einerseits verschiedene *offene Unterrichtsmethoden*, andererseits versuchen sie, die Klasse in *Niveaugruppen* aufzuteilen, um so gruppenweise Spiel- und Lernbegleitungen durchführen zu können. Dort wo es möglich ist, werden vor allem die Lektionen, in denen eine *zweite Lehrperson* anwesend ist, für Spiel- und Lernbegleitungen eingesetzt. Eine andere

³³ Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache.

Hilfe für die Lehrperson können die Schülerinnen und Schüler selbst bieten, indem sie mittels eines *Peer Tutorings* ihre Mitschülerinnen und Mitschüler unterstützen.

Die Lehrpersonen zeigen mit diesen verschiedenen Varianten, dass die Durchführung einer Spiel- und Lernbegleitung anspruchsvoll ist und sie teilweise auf die Hilfe einer weiteren Lehrperson bzw. auf die Hilfe der Kinder angewiesen sind.

10.1.3 Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung

Die interviewten Lehrpersonen machen sich Gedanken darüber, wie sie Situationen schaffen, in denen Spiel- und Lernbegleitungen stattfinden. Wie sie die Spiel- und Lernbegleitungen konkret ausgestalten und welche Unterstützungsmassnahmen sie umsetzen, bleibt im Kapitel 10.1.2 noch unklar. Der Frage der Ausgestaltung der konkreten Spiel- und Lernbegleitungen wird nun nachfolgend mit Hilfe von drei Kategorien und pro Kategorie einigen Subkategorien nachgegangen.

Tabelle 28: Kategoriensystem *Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung*

Kategorien	Subkategorien
Unterstützung bei der Planung	Unterstützung Aufgabenauswahl
	Planungshilfen schriftlich
	Selbständigkeit anregen
Unterstützung bei der Durchführung	Gemeinsames Lösen der Aufgabe
	Einzelbegleitung
	Überblick
	Bewegung
	Variation der Erklärung
Unterstützung bei der Reflexion	Besprechung mit der Klasse
	Besprechung mit dem Kind
	Schriftliche Rückmeldung
	Selbstbeurteilung

10.1.3.1 Unterstützung bei der Planung

Wie im Kapitel 5.2.1 beschrieben, kann das selbständige Lernen in verschiedene Phasen unterteilt werden: Das Planen, das Durchführung und die Reflexion des Lernprozesses. Diese Phasen können für die Spiel- und Lernbegleitung genutzt werden. Bei der Planung des Lernprozesses stehen die Fragen "Wie gehe ich vor?", "Was benötige ich?" im Vordergrund. Die Lehrpersonen berichten über folgende Unterstützungsmöglichkeiten bei der Planung:

Unterstützung Aufgabenauswahl: Ein wichtiger Bereich ist die Unterstützung bei der Auswahl von Aufträgen oder Spielplätzen. So versuchen die Lehrpersonen bei Schwierigkeiten die Auswahl einzugrenzen oder verschiedene Möglichkeiten aufzuzeigen.

Sind die Kinder mit der Auswahl überfordert, geben die Lehrpersonen einen Posten (Werkstatt) oder einen Spielplatz vor.

"Ihnen einfach Mut machen und sagen: 'Was würde dich jetzt am meisten *gluschte* (reizen)? Komm, jetzt gehen wir doch mal schauen, was es alles hat!' Und nachher einfach ihnen zeigen gehen, alles. Und ein bisschen probieren, es halt irgendwo in das Spiel reinzunehmen! Und nachher plötzlich funktioniert dann das schon. Aber es gibt noch jetzt manchmal Kinder, wo einfach hier vorne dran stehen, nicht so recht wissen: 'Was will ich eigentlich?' Und mich dünkt einfach, das muss man aushalten lernen. Also gerade im Kindergarten. Weil wenn wir den Kindern jedes Mal sagen: 'Hör zu. Jetzt gehst du halt dort spielen!' Einfach so quasi: 'Ich halt das nicht aus, wenn du einfach da herum stehst und nichts machst!'. Oder. Und dann bin ich schon in einer solchen Spannung drin und die geht genau auf das Kind über (...)" (fi_kg_4, 142).

Planungshilfen schriftlich: Als weitere Möglichkeit nennen die Lehrpersonen, dass sie genau vorgeben, welche Aufgabe nach welcher gelöst werden soll, z. B. mittels Zeichen, Karten u. a. Eine weitere Hilfe bei der Planung sind die Erinnerungskarten, auf welchen aufgezeigt ist, worauf die Kinder zu achten haben, wenn sie mit dem Lernen beginnen, z. B. den Arbeitsplatz vorbereiten, die Aufgabe genau durchlesen, das Material hervor nehmen, die Malschürze anziehen etc.

"Ja und zum selbstständigen Arbeiten, also oft haben wir dann auch, wenn wir merken, es wird langsam schwieriger, so Merkblätter auf dem Pult: 'Wie kann ich mich organisieren?' Also zuerst eben den Auftrag lesen, schauen, was brauche ich für Material? Das sind dann drei, vier Bildchen, die sie nacheinander abchecken können, dass sie nachher arbeiten können" (fi_ps_3, 238).

Selbständigkeit anregen: Die Lehrpersonen verweisen darauf, dass Kinder zur Selbständigkeit angeregt werden müssen. Gerade in der Planungsphase versuchen die Lehrpersonen deshalb, diese Selbständigkeit zu unterstützen, in dem sie z. B. die Kinder eine Aufgabe nochmals lesen lassen und ihnen nicht direkt erklären, wie die Aufgabe zu lösen ist oder den Kindern anzeigen, dass sie die Aufgabe selbständig erledigen können und die Hilfe der Lehrperson eigentlich nicht benötigen.

"Weil ich muss oft sagen: 'Lies jetzt noch einmal.' Weil sie kommen sofort und fragen: 'Was muss ich machen? Was muss ich machen?' Und dann, zuerst dreimal durchlesen bevor man fragen kommt. Also da sind wir immer dran, eben dass sie das nicht sofort: 'Ich komme nicht draus.' Das kommt natürlich sehr schnell bei den Kindern" (fi_ps_6, 130).

10.1.3.2 Unterstützung bei der Durchführung

Die Durchführung ist eine weitere Phase des selbständigen Lernens. Die interviewten Lehrpersonen nennen hier verschiedene Möglichkeiten, wie sie die Kinder bei der Durchführung einer Aufgabe unterstützen.

Gemeinsames Lösen der Aufgabe: Zuerst achten die Lehrpersonen darauf, dass die Aufträge gemeinsam eingeführt werden, sei es in der ganzen Klasse, in der Halbklassse oder im Kreis. Bei der Durchführung der Aufgaben nennen einige Lehrpersonen die Möglichkeit, zuerst gemeinsam eine Aufgabe zu lösen. Die Lehrperson führt hier ein *Modeling* (vgl. Kapitel 6.4.4.1) mit der ganzen Klasse, der Halbklassse oder einigen Kindern durch. Dieses *Modeling* ist die Vorbereitung dafür, dass die Kinder schliesslich die Aufgabe selbständig durchführen können. Die Spiel- und Lernbegleitung findet hier also in Gruppen statt, bevor die Lehrperson mit einzelnen Kindern weiter arbeitet.

"Manchmal habe ich so kleine Werkstattarbeiten oder so kleine – ja, vielleicht nicht mal, ist ein bisschen übertrieben – aber wirklich so wie eine Einführung, die im Plenum im Kreis passiert und dann in Gruppen, schicke ich sie an kleine Arbeitsplätze, wo sie dann die Aufgaben machen und da kann ich ein bisschen begleiten, unterstützen, indem ich von Gruppe zu Gruppe gehe und da noch mit den Kindern individuell an den Problemen arbeiten kann, aber das ist natürlich dann auch wieder nur sehr kurz und nicht gezielt geplant, sondern dann einfach auf die Situation reagieren, die innerhalb dieser kleinen Gruppe jeweils gerade passiert" (fi_kg_3, 190).

Einzelbegleitung: Viele Lehrpersonen achten darauf, dass sie Kinder auch einzeln oder in Zweiergruppen begleiten. Hier ist das Wesentliche, dass die Lehrperson die Kinder zuerst beobachtet und mit Hilfe dieser Beobachtung feststellt, wo die Schwierigkeiten liegen. Als Unterstützungsmöglichkeiten nennen die Lehrpersonen das Mitspielen oder Zeigen von Lerninhalten sowie Variationen des Spiels, Impulse und Motivationshilfen geben bei Kindern, welche z. B. beim Spiel immer gleiche Abläufe wiederholen sowie Lösungswege ansprechen bei Kindern, die in einer Aufgabe nicht weiter kommen.

"Ja, also ich habe natürlich hier geführt, weil ich habe gemerkt, die machen – sie haben nicht blöd getan – aber einfach irgendwas. Und manchmal muss man halt einen Impuls geben, damit sie wieder etwas zusammen machen. Eigentlich ist das ja ein Zusammenspiel" (fi_kg_2, 220).

Überblick: Für die interviewten Lehrpersonen ist es in diesen Durchführungsphasen zentral, dass sie den Überblick über die verschiedenen Tätigkeiten der Kinder behalten und wissen, welches Kind an welcher Aufgabe arbeitet oder wo jedes Kind spielt. Nur wenn die Lehrperson diesen Überblick behalten kann, weiss sie auch, wo Spiel- und Lernbegleitungen nötig sind. Die Lehrperson setzt diese Überblickssituationen gezielt ein, in dem sie immer wieder über die ganze Klasse schaut und zu einzelnen Kindern geht, bei denen sie aufgrund der Aufgabenstellung oder der Spielkonstellation Schwierigkeiten vermutet.

"Also ich probier' das durch eine engere Führung oder eine engere Betreuung zu lösen. Wenn ich eben sehe im Arbeitspass, dieses Kind ist diese Woche kaum vorwärts gekommen, da frage ich mal warum oder ich schaue mir zuerst natürlich den Auftrag an,

weil halt einige längere Zeit benötigen für einen Auftrag oder die Aufträge selber benötigen mehr Zeit. Und wenn ich dann merke, es ist wirklich suchend und spaziert dauernd herum und schaut den anderen zu, dass ist dann eben so ein Kind, das ich mir noch persönlich schnappe und mit ihm spreche: 'Was ist für dich schwierig?', 'Erzähl mir mal, wie du das machst.' Ich mache mir Notizen und dann kommt meistens eben die Abmachung: 'Würde es dir helfen, wenn du mir zeigen kommst, wenn du fertig bist, statt alles selber zu machen? Dann schauen wir das miteinander an und ich helfe dir einen neuen Auftrag zu finden.' Also ich löse es im Moment durch engere Führung" (fi_ps_1, 65).

Bewegung: In Situationen, in denen die Kinder ihren Auftrag nicht mehr weiter machen können oder wollen, werden teilweise Bewegungssequenzen zur Auflockerung eingesetzt. Diese Bewegungssequenzen können individuell stattfinden, in dem die Lehrperson die betreffenden Kinder z. B. in den Funktionsbereich der Bewegung schickt. Oder die Lehrperson setzt bewusst Unterrichtsmethoden ein, in denen die Bewegung schon automatisch mit drin ist.

"Deswegen bin ich auch wirklich ein grosser Fan von individualisierenden Unterrichtsformen, weil sich dort einfach viel von selber rhythmisiert. Und weil dort auch relativ viel Bewegung drin ist. Wenn sie etwas holen müssen oder so, können sie sich bewegen und das kann ich sehr gut nachvollziehen, dass das wichtig ist und das hilft" (fi_ps_1, 69).

Variation der Erklärung: Wenn die Kinder bei einem Auftrag nicht mehr weiter kommen, versuchen die Lehrpersonen die Erklärungen möglichst breit zu variieren, in dem sie z. B. verschiedene Sinne oder verschiedene Lernwege ansprechen.

"Einige Kinder können einen Auftrag besser verstehen, wenn man es ihnen zeigt. Andere nehmen es übers Gehör auf. Dritte nur durchs Erleben! Also man muss auch merken als Lehrkraft, wie erkläre ich welchem Kind etwas? Es gibt Kinder, die können nicht reagieren, wenn sie es nur hören (...)" (fi_ps_4, 103).

10.1.3.3 Unterstützung bei der Reflexion

Die Reflexion findet üblicherweise zum Schluss einer Lernphase statt nämlich dann, wenn die Lernergebnisse abgegeben bzw. besprochen werden. Eine weitere Möglichkeit ist es, die Reflexion während des Lernprozesses einzubauen, um eine Art Zwischenbilanz zu ziehen und weitere Wege der Durchführung aufzuzeigen. Die interviewten Lehrpersonen erwähnen jedoch eher Reflexionen im Zusammenhang mit dem Abschluss einer Aufgabe. Dabei nennen sie verschiedene Formen, wie sie die Aufgaben in der Klasse besprechen.

Besprechung mit der Klasse: Als eine mögliche Form nennen die Lehrpersonen die Besprechung der Ergebnisse in der ganzen Klasse oder in der Halbklass. Die Halbklass wird vor allem bei den Kindergartenlehrpersonen genannt und bei den Lehrpersonen der Unterstufe, welche eine zweistufige Klasse unterrichten. Die Lehrpersonen des Kindergartens

führen mit den älteren Kindern teilweise bestimmte Aufgaben durch, die sie dann auch nur mit ihnen besprechen. Das gleiche geschieht bei den Lehrpersonen, welche eine 1. und 2. Klasse unterrichten. Je nach Auftrag nehmen sie die 1. bzw. 2. Klasse für sich und besprechen nur mit ihnen die Ergebnisse. In diesen Besprechungen zeigen die Kinder einander ihre Ergebnisse. Oft geschieht dies im Abschlusskreis, d. h. dann, wenn der Kindergarten tag bzw. der Schultag zu Ende ist oder am Ende einer Woche. Die Ergebnisse werden in diesem Abschlusskreis miteinander verglichen und besprochen. Die Lehrperson wie auch die anderen Kinder geben einander Rückmeldungen zu den Ergebnissen. Die Lehrpersonen erwähnen als positiven Aspekt dieser Form, dass die Kinder sehen, wie unterschiedlich die verschiedenen Ergebnisse ausfallen und je nach Aufgabe wie gross die Vielfalt in ihrer Klasse ist. Als besonders geeignet für eine solche Besprechung werden Bastelaufgaben bzw. Malaufgaben genannt. Je nach Inhalt können auch Rollenspiele (z. B. bei Konflikten) vorgeführt werden, welche die Klasse anschliessend ausdiskutiert. Die Rückmeldungen erfolgen nicht nur mündlich, sondern können mit Handzeichen – z. B. Daumen hoch bzw. runter – veranschaulicht werden.

"Also normalerweise mache ich auch: 'Im Schlusskreis Sachen zeigen'. So, wenn Kinder fragen. Und dann ist es so, dass die Kinder dem Kind, das etwas gemacht hat, Fragen stellen dürfen. Das war so unser Ritual (...)" (fi_kg_1, 119).

Besprechung mit dem Kind: Die Lehrpersonen beschreiben zudem die Möglichkeit, Ergebnisse einzeln mit jedem Kind zu besprechen. Diese Einzelbesprechungen finden entweder während des Lernprozesses oder nach dem Erledigen der Aufgabe statt. Die Rückmeldungen, welche die Lehrpersonen geben, zeigen eine breite Variation auf. Sie reichen von einem kurzen Lob zu einer Aufgabe bis hin zu einer längeren Reflexion eines ganzen Lernprozesses. Die Lehrpersonen beschreiben, dass sie für diese individuellen Rückmeldungen nebst dem mündlichen und ausführlichen Feedback auch kurze Formen wählen wie z. B. das Aufkleben eines Symbols (z. B. Smiley, wie die Aufgabe erledigt wurde) und anschliessend eine kurze Rücksprache mit dem Kind ("Bist du mit dieser Beurteilung einverstanden, was meinst du dazu?") halten.

"Also ich versuche zum Beispiel auch immer ein gelungenes Werk dann zu loben oder zu sagen: 'Ja schau mal, du hast gesagt es geht nicht und es ist ja doch gegangen.' Die Kinder darauf aufmerksam zu machen wie sie zuerst reagiert haben am Anfang, vor einer schwierigen Situation, und dass es dann doch ein Erfolg wurde, also dass die Kinder selber merken: 'Ah, ich kann das ja doch!' Obschon sie gedacht haben, es geht nicht. Aber so dann wirklich einen Lernprozess selbst zu reflektieren ist für die Kinder sehr schwierig. Ich denke das ist in dem Alter nicht sehr einfach" (fi_kg_3, 196).

Schriftliche Rückmeldung: Die Lehrpersonen der Unterstufe erwähnen, dass sie individuelle schriftliche Rückmeldungen zu den erledigten Arbeitsblättern der Schülerinnen und Schüler geben. Sie schreiben hier kurze Kommentare zu den einzelnen Aufgaben auf (z. B. *gut gelöst*). Auch die Kindergartenlehrpersonen erwähnen diese Form, benutzen jedoch andere Mittel um derartige Rückmeldungen zu geben. Sie verwenden dazu Kleber oder Symbole, welche den Kindern anzeigen, ob sie die Aufgabe richtig gelöst haben. Vor allem in der 1. Klasse findet eine Mischform statt. Die Lehrpersonen geben hier sowohl Rückmeldungen mit Hilfe von Symbolen und/oder kurze schriftliche Kommentare.

"Also, ich habe immer, wenn sie einen Fehler haben, kommt immer ein Zettel, so ein Klebezettel ins Heft, egal ob Deutsch oder Math oder irgendetwas. Und dann sehen sie, ah, da muss ich irgendetwas korrigieren. Und diese Zettel darf nur ich rausnehmen. Die dürfen sie selbst nicht rausnehmen. Und dann sehe ich gerade, ou da ist irgendwie hier noch irgendein Fehler und dann kann ich schauen, ah ja, das ist korrigiert, dann nehme ich den Zettel wieder raus (...)" (fi_ps_6, 199).

Selbstbeurteilung: Bei der Selbstbeurteilung unterscheiden die Lehrpersonen unterschiedliche Formen, wie etwa die Selbstkontrolle, bei der Kinder die Lösungen einsehen können oder die Wochenbeurteilung, bei der die Kinder Ende der Woche ihre Arbeiten und ihr Verhalten reflektieren. Weiter erwähnten einige Lehrpersonen, dass sie regelmässig mit den Selbstbeurteilungsformularen des Kantons Bern arbeiten und diese regelmässig im Unterricht einbauen³⁴.

"Und die Kinder müssen sich auch jede Woche selber beurteilen, es gibt jede Woche eine Selbstbeurteilung mit Smileys und für sie ist das so selbstverständlich auch ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Da gibt es Fragen zur Sach- aber auch zu Sozial- und Selbstkompetenz. Und sie trainieren das schon ab der ersten Woche der ersten Klasse. Und ich merke halt schon wie sie dann sehr selbständig werden" (fi_ps_2, 79).

10.1.3.4 Zusammenfassung Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung

Die Lehrperson kann den Lernprozess in verschiedenen Phasen unterstützen.

In der Phase, in der die Schülerinnen und Schüler ihr Spielen und Lernen planen, helfen Lehrpersonen bei der *Auswahl von Aufgaben* (z. B. im Freispiel oder in der Werkstatt) oder sie unterstützen die Kinder mit *schriftlichen Vorgaben* bzw. Hilfen. Dies können etwa Symbolkarten sein, welche vorgeben, wie sie bei einer Aufgabe vorgehen können. Als weitere Unterstützungsmöglichkeit in der Planungsphase nennen die Lehrpersonen die Rückführung auf die *Selbständigkeit*. Hier wird versucht, den Kindern aufzuzeigen, dass sie selbst ihre Aufgabe planen können und selbst eine Variante finden, die Aufgabe oder das Spiel zu beginnen.

³⁴ Siehe dazu: <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/selbstbeurteilung.html>.

Wenn die Schülerinnen und Schüler eine Aufgabe oder ein Spiel durchführen und hier Schwierigkeiten auftreten, dann erwähnen die Lehrpersonen, dass sie entweder den Inhalt oder das Spiel *nochmals mit der ganzen Klasse anschauen* oder eine *Einzelbegleitung* vornehmen. Die Lehrpersonen betonen des Weiteren, dass der *Überblick* während offener Sequenzen, in denen die meisten Spiel- und Lernbegleitungen stattfinden, besonders wichtig ist. Hier versucht die Lehrperson zu eruieren, wer von den Kindern eine Spiel- bzw. Lernbegleitung benötigt. Wenn ein Kind bei einer Aufgabe nicht mehr weiter kommt, beschreiben einige Lehrpersonen die Möglichkeit eine *Bewegungssequenz* einzubauen. Nebst dem Einbauen einer solchen Bewegungssequenz wird zusätzlich die *Variation der Erklärung* genannt. Die Lehrpersonen beschreiben, dass eine gewisse Verantwortung auch bei den Schülerinnen und Schülern liegt. So ist es die Aufgabe der Kinder, selbst Hilfe zu holen, wenn sie nicht mehr weiter kommen. Die Verantwortungsübernahme durch die Kinder entlastet die Lehrperson.

In der dritten Phase, der Reflexion der Ergebnisse, beschreiben die Lehrpersonen verschiedene Formen, wie diese Ergebnisse besprochen werden. So gibt es die Möglichkeit, diese *Ergebnisse mit der ganzen Klasse* oder *mit einzelnen Kindern* zu thematisieren. Nebst den mündlichen Rückmeldungen setzen die Lehrpersonen auch *schriftliche Rückmeldungen* ein, mittels Symbolen und Worten, entsprechend dem Alter der Kinder. Auch bei der Reflexion der Ergebnisse geben die Lehrpersonen die Verantwortung teilweise an die Kinder ab. So nennen sie die Möglichkeit der *Selbstbeurteilung*, welche von einer Selbstkontrolle bis hin zur Selbstreflexion reicht. Insbesondere die Selbstreflexion wird häufig als Abschluss einer Kindergarten- bzw. Schulwoche eingesetzt. Hier ist es die Aufgabe der Lehrperson, diese Selbstreflexion anzuleiten und zu moderieren, da dies ein hohes Anspruchsniveau für die Kinder beinhaltet.

10.1.4 Fazit zu den Ergebnissen des fokussierten Interviews

Im Folgenden werden die formulierten Fragen in Kapitel 10.1 beantwortet.

An welche Entwicklungsvoraussetzungen können die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe bezüglich des selbständigen Lernens in offenen Unterrichtssequenzen anknüpfen?

Die Lehrpersonen sind sich einig: Bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen auf Seiten der Kinder können das selbständige Lernen begünstigen. Sie beschreiben, dass diese Entwicklungsvoraussetzungen bei den Kindern nicht gleichermassen vorhanden sind und sie als Lehrpersonen versuchen, die benötigten Entwicklungsvoraussetzungen für das selbständige Lernen zu stärken. Kindern des Kindergartens und der Primarunterstufe sind jedoch zu einer gewissen Verantwortungsübernahme und einer gewisse Selbständigkeit im Lernen in der

Lage. Diese Ansicht deckt sich mit der Theorie. Aus theoretischer Sicht sind die Entwicklungsvoraussetzungen für Kinder im Kindergarten und in der Unterstufe für das selbständige Lernen vorhanden (vgl. Kapitel 5.3). Diese Entwicklungsvoraussetzungen werden primär in der familiären Umgebung gefördert und schliesslich im Kindergarten und in der Schule erweitert.

Die Lehrpersonen knüpfen mit verschiedenen Formen der Unterstützung an die Entwicklungsvoraussetzungen an: Sie setzen für die Unterstützung des selbständigen Lernens Elemente des *Classroom Managements* ein. Sie erwähnen in diesem Zusammenhang das Einführen und Üben von Prozeduren und die einheitliche Struktur von Lernaufgaben. Zudem versuchen sie, die Lernstände der Kinder richtig einzuschätzen und diese gewinnbringend für die Klasse einzusetzen. Als Unterstützung für das selbständige Lernen formulieren die Lehrpersonen klare Erwartungen und Lernziele für die Kinder und achten darauf, dass das Lernklima das selbständige Lernen ermöglicht. Im Kapitel 6.2 wurden etwa die Prozeduren schon als hilfreiches Element für die Ermöglichung des selbständigen Lernens erwähnt. In eine ähnliche Richtung geht die Subkategorie *Struktur*. Diese kann einerseits prozedural verstanden werden aber auch die Richtung einer unterrichtlichen Klarheit zeigen (vgl. Helmke 2009, p. 196). Die Mitteilung der Unterrichts- und Lernziele, und die transparente Leistungserwartung lässt sich ebenfalls in der Theorie finden (vgl. Helmke 2009, p. 197). Zudem lässt sich die Aussage über die Lernstände in Verbindung mit den diagnostischen Kompetenzen der Lehrperson setzen, welche eine wichtige Voraussetzung für die Abstimmung der Lerninhalte auf die verschiedenen Lernstände bilden. Gelingt dies, ist selbständiges Lernen möglich. Auch diese Aussagen decken sich mit den Ansichten in der Theorie (vgl. Kapitel 6.4).

Als weitere Subkategorie, welche einen Anknüpfungspunkt bildet, kann das *Lernklima* erwähnt werden. Das Lernklima wird von den Lehrpersonen als sehr wichtig erachtet, auch wenn dies theoretisch schwierig zu fassen bleibt. Die Lehrpersonen gehen vor allem auf den Arbeitslärm und die Gruppenzusammensetzung ein.

Wie werden offene Unterrichtssequenzen von den Lehrpersonen organisiert, damit sich ihnen Gelegenheiten der Spiel- und Lernbegleitung ergeben?

Die interviewten Lehrpersonen bereiten die Durchführung der Spiel- und Lernbegleitungen vor, indem sie dafür bestimmte Unterrichtsmethoden einsetzen. Alle Lehrpersonen erwähnen die offenen Unterrichtssequenzen als besonders geeignet, Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen. Diese Ansicht deckt sich mit der Literatur (vgl. Kapitel 6.3).

Bei den Spiel- und Lernbegleitungen in offenen Unterrichtssequenzen stellt sich für die Lehrperson grundsätzlich das Problem, dass sie in einer normalgrossen Klasse nicht allen Kindern gerecht werden kann. Aus diesem Grund setzt die Lehrperson verschiedene methodische Mittel und Hilfen ein, damit diese Spiel- und Lernbegleitungen für möglichst alle Kinder durchführbar sind. Ein solches methodisches Mittel ist das Einteilen der Kinder in Niveaugruppen. Die Lehrpersonen können hier Spiel- und Lernbegleitungen bei mehreren Kindern gleichzeitig durchführen, die einen ähnlichen Lernstand haben.

Drei Lehrpersonen haben die Möglichkeit, vermehrt Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen, wenn sie durch eine weitere Lehrperson unterstützt werden, was alle als sehr positiv wahrnehmen. Dies deckt sich mit den Ergebnissen aus der Literatur. Das Teamteaching wird im Schlussbericht der EDK-Ost 4bis8 zur Grund- und Basisstufe von den Lehrpersonen gewinnbringend beurteilt³⁵.

Als weiteres methodisches Mittel nennen die Lehrpersonen das Peer Tutoring. Die interviewten Lehrpersonen bilden für das Peer Tutoring altersheterogene sowie auch altershomogene Gruppen. Nicht alle Lehrpersonen setzen das Peer Tutoring gezielt ein, was bedeutet, dass einige Kinder auf ihre Rolle als *Helfende* nicht vorbereitet werden. (vgl. Kapitel 6.2.3).

Wie sehen diese Spiel- und Lernbegleitungen konkret aus?

Die konkrete Umsetzung der Spiel- und Lernbegleitung während des selbständigen Lernens in offenen Unterrichtssequenzen wird im Wesentlichen in drei Phasen vollzogen: während der Planung, Durchführung und Reflexion einer Aufgabe. Diese Einteilung deckt sich mit den metakognitiven Fähigkeiten, welche die Kinder aufweisen müssen um selbständig lernen zu können (vgl. Kapitel 5 und 6.4).

Die Schwierigkeiten, welche die Kinder in der Planungsphase einer Aufgabe haben, sind vor allem in der Auswahl der Aufgabe und in der Stärkung der Selbständigkeit zu sehen. Die Lehrpersonen unterstützen die Kinder bei Auswahl der Aufgaben, indem sie ihnen Möglichkeiten aufzeigen. Als Unterstützung geben sie teilweise schriftliche Anweisungen, die einzelne Lernschritte beinhalten (Aufgabe auswählen, Arbeitsplatz vorbereiten etc.).

Die Lehrpersonen wissen schon im Voraus, welche Schülerinnen und Schüler bei der Planung Schwierigkeiten aufweisen und begleiten die Schülerinnen und Schüler gezielt in dieser ersten Phase der Lernaufgabe. Vor allem bei älteren Kindern greift diese Massnahme. Weiter

³⁵ Folgende Aspekte wurden genannt: "Kinderbeobachtungen, Absicherung von Interpretationen, bessere Diagnosen, Entlastung dank geteilter Verantwortung, gegenseitige Motivation, Arbeitsteilung und Ergänzung, Nutzen der unterschiedlichen Stärken, Binnendifferenzierung, intensiverer Unterricht, regelmässiges Feedback" (Vogt, Zumwald, Urech et al. 2010, p. 45).

erklären vor allem die Lehrpersonen der Unterstufe, dass sie teilweise die Kinder darauf aufmerksam machen, die Aufgabe selbständig zu lesen und sich zu überlegen, was in der Aufgabe zu tun sei.

Damit die Kinder selbständig Aufgaben bearbeiten und diese Aufgaben auch beenden können, sehen die interviewten Lehrpersonen verschiedene Möglichkeiten, diese Prozesse zu unterstützen. Als aller erstes ist es wichtig, eine Aufgabe wirklich gründlich einzuführen und darauf zu achten, dass alle Kinder diese Aufgabe verstanden haben. Die Lehrperson zeigt die Aufgabe im Sinne eines *Modeling* der ganzen Klasse, der Halbklassse oder nur gewissen Kindern vor. Falls Kinder hierbei während der Durchführung der Aufgabe Schwierigkeiten bekommen, fügen die Lehrpersonen an, sie versuchen, die Aufgabe auf andere Art und Weise zu erklären, indem sie z. B. andere didaktische Vorgehensweisen anwenden (Vorzeigen – Nachmachen etc.). Dabei kann es sein, dass eine längere individuelle Begleitung eines Schülers oder einer Schülerin notwendig wird. Zu den individuellen Begleitungen gehören nicht nur inhaltliche Erklärungen, sondern auch die Förderung der Motivation oder Strategiehilfen. Damit die Lehrperson solche Spiel- und Lernbegleitungen gezielt einsetzen kann, ist es für sie wichtig, den Überblick über die Schülerinnen und Schüler zu haben und zu wissen, wo Schwierigkeiten auftreten können. Evertson, Emmer und Worsham (vgl. Kapitel 6.1.2) betonen dies ebenfalls, wobei sie vor allem den Anfang des Arbeitens fokussieren. Hier sei es besonders wichtig, die Schülerinnen und Schüler zu beobachten und zu schauen, ob sie auch wirklich mit den Arbeiten beginnen und weiterfahren. Sie nennen auch die Möglichkeit, zuerst mit den Schülerinnen und Schülern die erste Aufgabe zusammen zu lösen, um so den Einstieg in die Arbeit zu erleichtern (vgl. Evertson, Emmer & Worsham 2003, p. 45 ff.).

Viele Lehrpersonen finden es notwendig, dass die Kinder selbst die Verantwortung für ihren Lernprozess übernehmen und sich Hilfe holen, falls sie welche benötigen. Diese Hilfe kann bei der Lehrperson aber auch bei einem anderen Kind eingefordert werden. Diese eher unsystematische Form des Peer Tutorings wurde oben bei der Vorbereitung und Durchführung der Spiel- und Lernbegleitung angesprochen. Gemäss den Lehrpersonen wird das bei der Durchführung einer Aufgabe relevant. Als eine weitere Möglichkeit wird die Bewegung genannt. Diese kommt dann zum Einsatz, wenn die Lehrpersonen feststellen, dass das Kind sich gerade nicht mehr konzentrieren kann.

Die Reflexion der Ergebnisse wird auf verschiedene Weisen durchgeführt: Bei der Besprechung und Auswertung von Lernergebnissen können zwei Perspektiven unterschieden werden: Die Perspektive der Lehrperson und die Perspektive der Schülerinnen und Schüler. Die Besprechung der Ergebnisse einer Arbeit findet oft unter der Leitung der Lehrperson statt.

Hier werden Besprechungen mit der ganzen Klasse, mit einzelnen Schülerinnen und Schülern (mündlich) und schriftliche Rückmeldungen als Varianten genannt. Die interviewten Lehrpersonen thematisieren auch die zweite Perspektive, bei der die Schülerinnen und Schüler die Möglichkeit haben, ihre Ergebnisse selbst zu kontrollieren. Häufig bleibt es jedoch nicht nur bei der Selbstkontrolle, sondern die Schülerinnen und Schüler beurteilen auch ihr Lernverhalten. Einige Lehrpersonen betonen, dass sie gerade die Selbsteinschätzung bei den Schülerinnen und Schülern aktiv fördern.

In der Literatur wird die Reflexion oder Kontrolle von Aufgaben als wichtig erachtet. Auch Guldemann und Lauth (2004) nennen die Arbeitsrückschau als wesentlichen Punkt um das selbständige Lernen der Kinder zu fördern (vgl. Guldemann & Lauth 2004, p. 177). Dabei stellt die Lehrperson zentrale Fragen wie: Was gelang besonders gut? Wo lagen die Schwierigkeiten? Wie bist du mit den Fehlern umgegangen? Es geht also über eine reine Kontrolle der Aufgaben hinaus und bezieht den ganzen Lernprozess mit ein. Dies ist eine hohe Anforderung für die Schülerinnen und Schüler des Kindergartens und der Unterstufe und muss deshalb sorgfältig eingeführt werden.

10.2 Videountersuchung

Nachdem die Ausführungen der Lehrpersonen zusammenfassend in Bezug auf die Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder und die Vorbereitung, Durchführung und Ausgestaltung von Spiel- und Lernbegleitungen dargestellt wurden, stehen in diesem Kapitel 10.2 die Tätigkeiten der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen im Zentrum. Dabei nimmt folgende Frage einen besonders wichtigen Stellenwert ein:

5. Welche Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung gibt es?

Diese Fragestellung wird mit Hilfe der Videoauswertung beantwortet.

Als erstes wird aufgezeigt, wie gross der Anteil der verschiedenen Unterrichtssequenzen bei den einzelnen Kindergarten- und Unterstufenklasse ist. Anschliessend werden die offenen Unterrichtssequenzen analysiert, weil hier selbständiges Lernen stattfindet und damit verbunden eine individuelle Spiel- und Lernbegleitung möglich ist. Als Vergleich werden die Gruppenarbeit und die Einzelarbeit näher betrachtet, um Gemeinsamkeiten und Differenzen in der Spiel- und Lernbegleitung in den verschiedenen Unterrichtsformen zu eruieren. Im Schlussteil werden die unterschiedlichen Tätigkeiten der Lehrperson in diesen verschiedenen Unterrichtssequenzen miteinander verglichen.

10.2.1 Anteil der offenen Unterrichtssequenzen in der Unterrichtsgestaltung

Die Videoaufnahmen der zwölf Lehrpersonen wurden in einem ersten Schritt mit Hilfe der Basiscodierung analysiert (vgl. Kapitel 8.4). Die Basiscodierung teilte den videografierten Unterricht in *Geführte Sequenz* (Klasse, Halbklass, Gruppe und Einzelarbeit), *Offene Sequenz* (z. B. Freispiel, Werkstatt, Wochenplan), *Spezielle Sequenz* (z. B. Anfangssequenzen, in denen die Lehrperson noch keine Leitung übernimmt) und in *Übergang* (innerhalb und zwischen Sequenzen) ein.

Die Übersicht in der nachfolgenden Abbildung 8 zeigt, wie die Lehrpersonen den Unterricht in ihrer Kindergarten- bzw. Unterstufenklassen gestalten und wie viel Prozent des Unterrichts sie für die einzelnen Sequenzen aufwenden. Diese einzelnen Sequenzen werden in Prozenten angegeben, damit ein Vergleich zwischen den Lehrpersonen möglich wird. Die gefilmte Zeit variiert zwischen 1 Stunde und 17 Minuten und 1 Stunde und 25 Minuten.

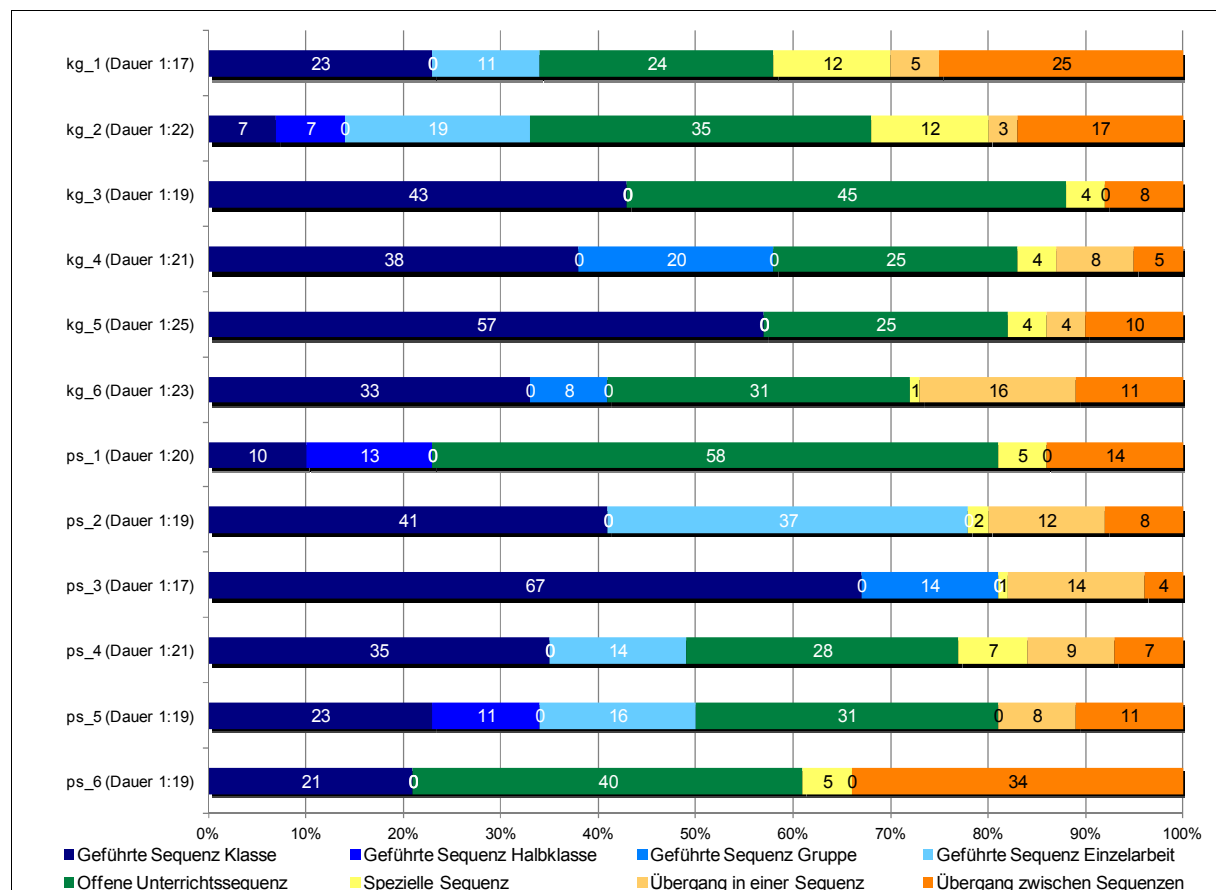


Abbildung 8: Übersicht Unterrichtsverläufe Videobeobachtung

Beim genaueren Betrachten der Grafik fällt auf, dass die geführten und offenen Unterrichtssequenzen unterschiedlich verteilt sind³⁶. Es gibt in einigen Klassen ein Gleichgewicht der offenen und geführten Unterrichtssequenz (kg_1, kg_2 und kg_3), in

³⁶ Zu den geführten Sequenzen werden auch diejenigen der Gruppenarbeit und Einzelarbeit gezählt, weil die Kinder hier alle den gleichen Auftrag ausführen.

anderen sind die geführten Unterrichtssequenzen länger (kg_4, kg_5, kg_6, ps_4, ps_5) bzw. sind die offenen Unterrichtssequenzen länger (ps_1, ps_6). In zwei Schulklassen finden gar keine offenen Unterrichtssequenzen statt (ps_2, ps_3), obwohl die Lehrpersonen dazu aufgefordert waren eine offene Unterrichtssequenz zu zeigen (vgl. Kapitel 8.4). Dieser Umstand macht deutlich, dass diese beiden Lehrpersonen offensichtlich unter einer offenen Unterrichtssequenz etwas anderes verstehen, als dies im vorliegenden Projekt definiert wurde (vgl. Kapitel 6.3.7). Ebenso ist aus der Grafik ersichtlich, dass drei Lehrpersonen eine geführte Unterrichtssequenz in einer Halbklass (kg_2, ps_1, ps_5) und drei Lehrpersonen Gruppenarbeiten durchführen (kg_4, kg_6, ps_3). In fünf Klassen finden Einzelarbeiten statt (kg_1, kg_2, ps_2, ps_4, ps_5). Die Übergänge innerhalb einer Sequenz und zwischen den Sequenzen werden relativ unterschiedlich lang gestaltet (0-16% bzw. 4-25%). Bei den spezifischen Sequenzen ist es so, dass sie sehr unterschiedliche Themen beinhalten, die meisten jedoch am Anfang des Unterrichts stattfinden, z. B. beim Ankommen im Kindergarten bzw. in der Schule.

Für die Fragestellungen der vorliegenden Forschungsarbeit sind lediglich diejenigen Unterrichtssequenzen von Belang, in denen selbständiges Lernen und damit verbunden Spiel- und Lernbegleitung stattfinden kann. In erster Linie, sind das die offenen Unterrichtssequenzen. Im Kindergarten werden diese offenen Unterrichtssequenzen für gewöhnlich in Form des freien Spiels durchgeführt. Diese gehören zum festen Bestandteil eines Kindergartenmorgens, was sich auch durch die videografierte Unterrichtsbeobachtung im Kindergarten bestätigen lässt. Die Lehrpersonen der Unterstufe führen oft als offene Unterrichtssequenz eine Werkstatt durch, bis auf eine Lehrperson, welche aufgrund ihrer Klassenzusammensetzung (Mischklasse 1./2. sowie Kinder aus der Einschulungsklasse) stark individualisierend arbeitet und für jedes Kind verschiedene Aufträge – aus welchen das Kind auswählen kann – zusammenstellt.

Auch wird die offene Unterrichtssequenz unterschiedlich in die zwei Lektionen eingebaut: Drei Klassen (ps_1, ps_5, ps_6) führen beispielsweise mehrmals eine offene Unterrichtssequenz durch, eine Klasse (ps_5) arbeitet eher im ersten Teil des gefilmten Unterrichts offen, die anderen Klassen arbeiten im Mittelteil der zwei Lektionen oder gegen Ende der Lektion offen. Die Länge der offenen Unterrichtssequenzen variiert von 24% bis zu 58% der gefilmten Unterrichtszeit.

Nebst den offenen Unterrichtssequenzen, in denen selbständiges Lernen und eine Spiel- und Lernbegleitung stattfinden können, ist dies auch für die Einzelarbeit und die Gruppenarbeit der Fall. Diese werden in einem nächsten Schritt auch analysiert um aufzuzeigen, welche

Unterschiede sich in den Tätigkeiten auf Seiten der Lehrperson ja nach Unterrichtsgestaltung ergeben. Die Gruppenarbeit dauert zwischen 8% und 20% der videografierten Unterrichtszeit. Die Einzelarbeiten variiert von 11% bis zu 37% der videografierten Unterrichtszeit.

10.2.2 Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen

In den folgenden Unterkapiteln werden die verschiedenen pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen näher betrachtet. Dabei ist es die Spiel- und Lernbegleitung, welche die Haupttätigkeit der Lehrpersonen darstellt. Nebst dieser Haupttätigkeit gibt es einige andere Tätigkeiten (Lernumgebung gestalten, Überblick), welche teilweise indirekt zur Förderung des selbständigen Lernens beitragen (vgl. Kapitel 6.1).

Zuerst wird in einer Übersicht dargestellt, welche Tätigkeiten der Lehrperson wie viele Prozente der offenen Unterrichtszeit in Anspruch nehmen. Anschliessend werden diese Tätigkeiten für jede Lehrperson einzeln analysiert. Insgesamt sind es zehn Lehrpersonen, welche so dargestellt werden können. Zwei Lehrpersonen (ps_2, ps_3) sind in der Übersicht und in der Einzelanalyse nicht vorhanden, weil sie gemäss der Definition in Kapitel 6.3.7 keine offene Unterrichtssequenz zeigten.

10.2.2.1 Übersicht offene Unterrichtssequenz

Für die Auswertung wird untenstehendes Kategoriensystem verwendet. Die genaueren Beschreibungen dazu finden sich in Kapitel 8.4. Abgesehen von den Kategorien *Arbeitsumgebung vorbereiten*, *Überblick* und *Anderes* können die übrigen Kategorien als Facetten der Spiel -und Lernbegleitung angesehen werden.

Tabelle 29: Kategoriensystem *pädagogische und didaktische Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen*

Facette	Kategorien	Subkategorien
Spiel- und Lernbegleitung	Organisatorische Unterstützung	Arbeitsplatz vorbereiten
		Planungshilfen
	Inhaltliche Unterstützung	Erklärung
		Direkte Unterstützung
		Kontrolle, Korrektur
Soziale Unterstützung		
Emotionale Unterstützung		
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	
	Arbeitsumgebung vorbereiten	
	Anderes	

Die zeitliche Dauer der offenen Unterrichtssequenz variiert zwischen 19 Minuten und 29 Sekunden und 54 Minuten und eine Sekunde.

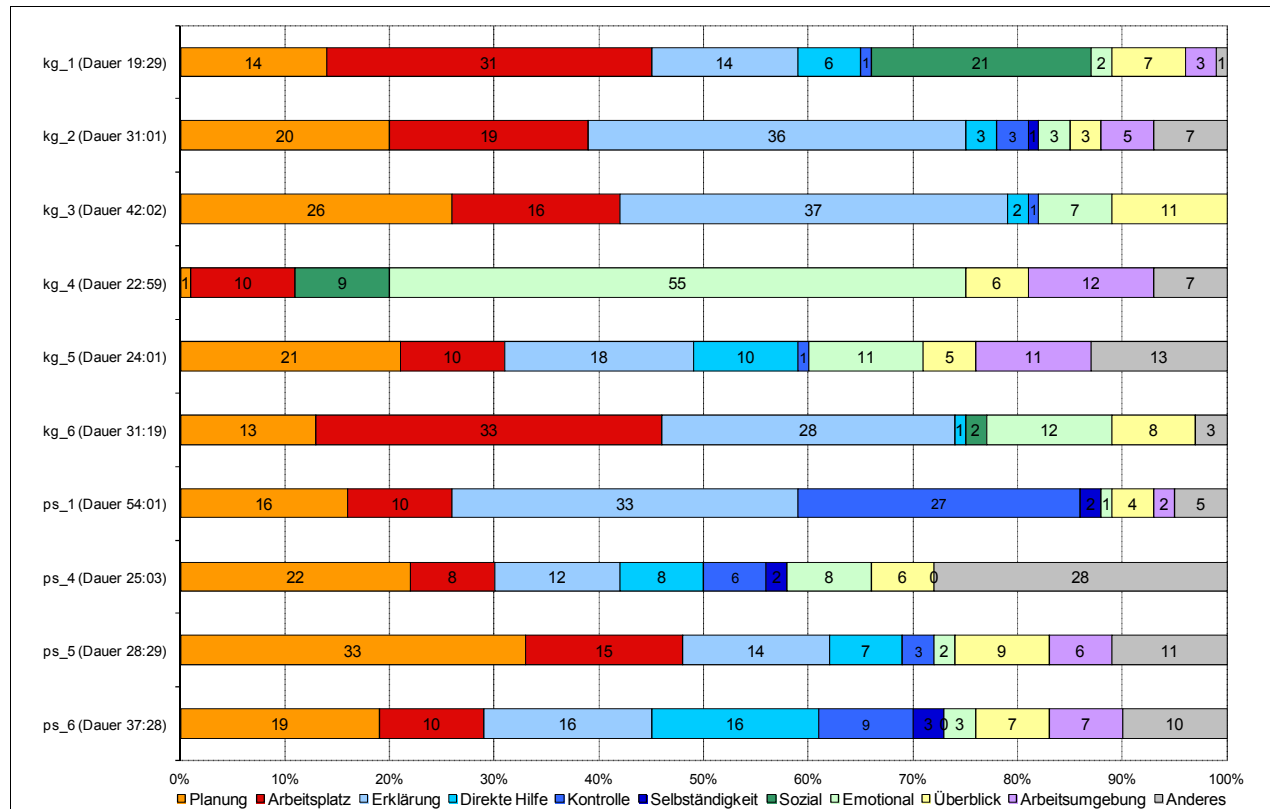


Abbildung 9: Verteilung der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen

In der Abbildung 9 zeigt sich, dass sich die Lehrpersonen in der Gewichtung der Tätigkeiten während der offenen Unterrichtssequenz unterscheiden.

Die Kategorie *Organisatorische Unterstützung* und die darin enthaltenen Subkategorien *Planung* und *Arbeitsplatz vorbereiten* kommen bei allen zehn Lehrpersonen vor. Auch die Kategorie *Emotionale Unterstützung* ist in den offenen Unterrichtssequenzen bei allen Lehrpersonen zu finden. Bei der Facette *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* ist es die Kategorie *Überblick* welche bei allen Lehrpersonen während den offenen Unterrichtssequenzen auffindbar ist.

Bei der Kategorie *Inhaltlichen Unterstützung* zeigt sich, dass die Subkategorie *Erklärung* bei neun von zehn Lehrpersonen während des offenen Unterrichts vorkommt. In der Facette *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* ist die Subkategorie *Anderes* in neun von zehn Klassen zu finden.

Die Subkategorie *Kontrolle*, welche der Kategorie *Inhaltliche Unterstützung* zugeordnet ist, findet sich bei acht von zehn Lehrpersonen statt.

Auch die Subkategorie *Direkte Hilfe* kann der Kategorie *Inhaltliche Unterstützung* zugeteilt werden und wird von sieben der zehn Lehrpersonen eingesetzt. Ebenfalls sieben

Lehrpersonen verwenden Zeit für die Subkategorie *Arbeitsumgebung*, welche zur Facette *Andere Tätigkeiten der Lehrpersonen* gezählt werden muss.

Vier von zehn Lehrpersonen regen die Kinder zur Subkategorie *Selbständigkeit* an, womit sie die Kategorie *Inhaltliche Unterstützung* ansprechen.

Die Kategorie *Soziale Unterstützungen* findet in den wenigsten Klassen – nämlich in drei – statt.

10.2.2.2 Beschreibung der Kategorien und Subkategorien in der offenen Unterrichtssequenz

Nachfolgend werden die einzelnen Kategorien und Subkategorien der Facetten *Spiel- und Lernbegleitung* sowie *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* beschrieben und die zeitliche Variation in den einzelnen Kategorien und Subkategorien zwischen den Lehrpersonen präzisiert.

Spiel- und Lernbegleitungen:

Organisatorische Unterstützung

- Planung: In dieser Subkategorie stehen die Lehrpersonen im direkten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern und helfen ihnen, eine Aufgabe zu planen. Hier sind also Hilfestellungen zur Planung enthalten oder Hinweise darauf, wie eine Schülerin oder ein Schüler bei einer Aufgabe vorgehen könnte. Die zeitliche Dauer variiert von 1% bis hin zu 33%.
- Arbeitsplatz vorbereiten: Diese Subkategorie gehört ebenfalls zur Planungsphase. Hier zeigen die Lehrpersonen, wie die Schülerinnen und Schüler ihren Arbeitsplatz vorbereiten müssen, was beispielsweise auf dem Pult vorhanden sein muss, welche Dinge weggeräumt werden sollen, welches Material sie holen müssen um eine Aufgabe zu erledigen. Solche Hinweise machen 8% bis 33% der offenen Unterrichtssequenz aus.

Inhaltliche Unterstützung

- Erklärung: Diese Subkategorie kommt bei neun der zehn Klassen vor, in denen eine offene Unterrichtssequenz gefilmt wurde. Hier werden Situationen kategorisiert, in denen die Lehrperson sich Zeit nimmt, einem Kind etwas individuell zu erklären. D. h. also die Lehrperson versucht anhand von Fragen herauszufinden, wo das Kind die Aufgabe nicht versteht und erklärt die Aufgabe nochmals. Die zeitliche Dauer variiert von 12% bis 36% der offenen Unterrichtssequenz pro Klasse.
- Direkte Unterstützung: Hier werden Situationen eingeteilt, in denen die Lehrperson kurz und knapp die Lösung einer Aufgabe gibt oder die Kinder darauf hinweist, wie sie

weiterarbeiten sollen und was es inhaltlich zu bedenken gibt. Diese direkte Unterstützung kann in der ganzen Klasse, in Gruppen aber auch bei einzelnen Kindern gegeben werden. Sie variiert zeitlich zwischen 2% bis 16% der offenen Unterrichtssequenz pro Klasse.

- Kontrolle: Diese Subkategorie umfasst Situationen, in denen die Lehrperson den Kindern eine Rückmeldung gibt, ob sie eine Aufgabe richtig gelöst haben oder nicht. Diese Kontrollsituationen variieren von 1% bis 27% der gefilmten Unterrichtszeit pro Klasse.
- Selbständigkeit: In diese Subkategorie gehören Situationen, in denen die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler darauf aufmerksam macht, selbst herauszufinden, wie eine Aufgabe zu lösen ist. Dies wird beispielsweise mit Kommentaren wie "Lies, was hier steht!" vermittelt. Der Zeitanteil pro gefilmte Unterrichtszeit variiert dabei zwischen 1% bis 3%.

Soziale Unterstützung

- Hier werden Situationen codiert, in denen die Lehrperson bei einer Konfliktsituation eine soziale Unterstützung gibt, z. B. eine Erklärung, wie fünf Kinder im Bewegungsbereich zusammen spielen können, ohne dass sie sich gegenseitig verletzen. Die Besprechung und Unterstützung variiert zeitlich von 2% bis 21%.

Emotionale Unterstützung

- Die emotionale Unterstützung beinhaltet Begleitungen, in denen die Lehrperson die Kinder dazu aufmuntert etwas zu erzählen, sie mit positiven Kommentaren unterstützt und animiert, weiter zu arbeiten. Der zeitliche Anteil ist jedoch sehr unterschiedlich (1% bis 55%). In einer der Kindergartenklassen wird besonders viel Wert auf diese emotionale Unterstützung gelegt, in einigen Klassen sind solche Unterstützungen nur selten zu finden.

Andere Tätigkeiten der Lehrperson:

Arbeitsumgebung vorbereiten

- Bis auf drei Klassen verbringen alle Lehrpersonen in der offenen Unterrichtssequenz einige Zeit damit, die Arbeitsumgebung vorzubereiten. D. h. in dieser Zeit stehen sie nicht im direkten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern. Die zeitliche Dauer variierte zwischen 2% bis 12 %.

Überblick

- Alle Lehrpersonen verbringen Zeit damit, den Überblick über die Klasse zu behalten. Hier beträgt der zeitliche Anteil zwischen 3% bis 11%. Dies ist auch eine Zeit, in der die

Lehrpersonen nicht im direkten Kontakt mit den Schülerinnen und Schülern stehen, sondern z. B. umhergehen und schauen oder im Hintergrund stehen und beobachten.

Anderes

- In diese Kategorie werden Situationen eingeteilt, in der die Lehrpersonen spezifische Hilfe anbieten (z. B. Verarztung bei einer Verletzung). Der Anteil an der offenen Unterrichtssequenz variiert zeitlich 1% bis 28%. Die 28% rühren bei der betreffenden Klasse daher, dass die Lehrperson eine Aufgabe für ein krankes Kind übernimmt.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass 1% bis 28% der Zeit in den offenen Unterrichtssequenzen nicht direkt für Spiel- und Lernbegleitungen genutzt werden, sondern für den Überblick oder für die Vorbereitung der Arbeitsumgebung. Die Kategorie *Überblick* kann natürlich als Vorbereitung der Spiel- und Lernbegleitung verstanden werden. Die Lehrperson beobachtet die Kinder und schaut, ob sie noch an ihrem Auftrag arbeiten, ob sie weiter kommen, ob sie Material benötigen etc. Nur mit Hilfe dieses Wissens ist eine gezielte Spiel- und Lernbegleitung möglich.

Weiter kann festgehalten werden, dass 1% bis 28% der Hilfe als *Anderes* kategorisiert wurde, was bedeutet, dass dies Hilfestellungen sind, die nicht direkt mit dem Auftrag, der Aufgabe oder dem Spiel zusammenhängen. Die Hilfe bei der Planung einer Aufgabe und die Erklärung nehmen den grössten Teil der Zeit ein, ausser in einem Kindergarten, wo die emotionale Unterstützung ein zentrales Element ist.

In einem anderen Kindergarten war zusätzlich die soziale Unterstützung ein zentrales Thema.

10.2.2.3 Chronologischer Ablauf und Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen

Die verschiedenen pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrperson innerhalb der offenen Unterrichtssequenz werden nun im folgenden Kapitel näher betrachtet, indem ein chronologischer Ablauf der offenen Unterrichtssequenz pro Lehrperson beschrieben und analysiert wird. Die offenen Unterrichtssequenzen dauern bei den verschiedenen Lehrpersonen unterschiedlich lang. Diese Dauer wird jeweils direkt vor der Grafik angegeben. Mit Hilfe der Darstellungen wird verglichen, welche Kategorien und Subkategorien der Spiel- und Lernbegleitung die Lehrperson besonders berücksichtigt, welche Kategorien und Subkategorien auf die andere folgt und wie lange sich die Lehrperson jeweils mit einer Kindergruppe oder mit einem einzelnen Kind beschäftigt.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson kg_1

Die Lehrperson kg_1 unterrichtet in einem Kindergarten, den zwölf Mädchen und sieben Jungen besuchen. Die offene Unterrichtssequenz findet hier in Form des freien Spiels statt.

Die Mädchen und Jungen der Klasse dürfen aussuchen, wo sie spielen möchten. Dabei wird ein System angewendet, bei dem die Anzahl der Spielplätze beschränkt sind und die Kinder per Zufall aufgerufen werden. Als Funktionsbereiche bzw. Spielecken³⁷ steht Folgendes zur Auswahl: Thementisch (Vertiefung zum Thema Farben), Malatelier, Spielgestell, Konstruktionsspiele, Wohnbereich, Zeichnen/Mandala, Posten mit Naturmaterial, Lego, Bilderbücher, Briobahn und Bau- Bewegungsland.

Die offene Unterrichtssequenz – hier das freie Spiel – dauert gut 19 Minuten und 29 Sekunden.

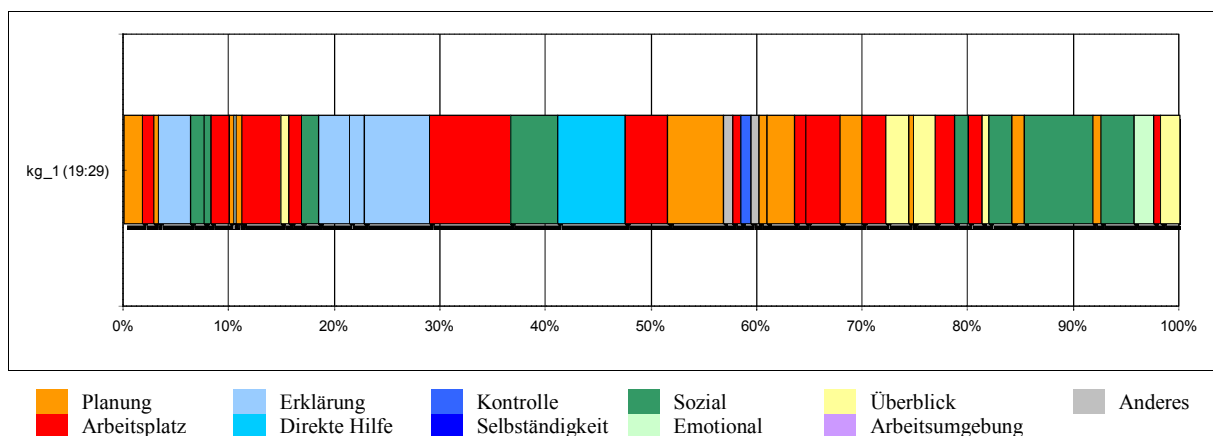


Abbildung 10: Offene Unterrichtssequenz kg_1

Wie die Abbildung 10 zeigt, beginnt die Lehrperson damit, die Kinder bei der Planung zu unterstützen. Sie legt beim Thementisch das Material für das Farben Mischen bereit und zeigt, welche Arbeitsschritte nun als erstes erledigt werden müssen. Sie wird unterbrochen, weil Lisa³⁸ aus dem Bau- und Bewegungsland auf sie zukommt und von sozialen Schwierigkeiten berichtet: "Ich will dir etwas Gemeinsames sagen! (...) Sie nehmen mir immer das Körbchen da weg" (kg_1, 17-24). Daraufhin geht die Lehrperson zum Bau- und Bewegungsland und erklärt den Kindern dort die Regeln. Zuerst handelt es sich um eine inhaltliche Erklärung, danach gibt die Lehrperson soziale Unterstützung:

"Hör mal Lisa, wenn man hier ist, muss man versuchen zusammen zu spielen. Gell?! Tust du mal den Theo fragen, für was er es [das Körbchen, Anmerkung K. H.] braucht und ihm sagen, was du gerne möchtest" (kg_1, V_2³⁹, 25).

Anschliessend verbringt die Lehrperson einige Zeit beim Basteltisch und hilft den Kindern den Arbeitsplatz einzurichten (Farben bereit legen, Malschürzen anziehen etc.) und unterstützt sie bei der Planung der Aufgabe. Wiederum wird sie von Lisa unterbrochen. Die Lehrperson folgt ihr ins Bau- und Bewegungsland und macht die Kinder nochmals darauf aufmerksam,

³⁷ Im Folgenden nur noch *Funktionsbereiche* genannt.

³⁸ Alle Namen wurden, wie in Kapitel 8.2.4 beschrieben, geändert.

³⁹ V_1: Video 1, V_2: Video 2.

dass sie miteinander sprechen sollen. Sie erklärt ihnen, wo sie überall raufklettern dürfen, wobei sie das Stellhaus mit den verschiedenen Stöcken genauer beschreibt. Als nächstes wird die Lehrperson im Malatelier gebraucht. Hier geht es darum, das Material bereit zu stellen und den Arbeitsplatz vorzubereiten. Wiederum unterbrochen wird diese Vorbereitung durch soziale Schwierigkeiten im Bau- und Bewegungsland. Die Lehrperson versucht nochmals erklärend einzugreifen. Anschliessend hilft sie den Kindern direkt, indem sie ihnen zeigt, wer wohin darf und wie sie in die verschiedenen Stöcke des Stellhauses gelangen. Für die nächste Unterstützung geht sie ins Malatelier, um weiteres Material bereit zu stellen. Die Lehrperson füllt Farben nach und hilft den Kindern den Arbeitsplatz vorzubereiten. Anschliessend wechselt die Lehrperson zum Basteltisch und sieht, dass die Kinder hier schon viele Farben gemischt haben. Sie weist die Kinder an, neu anzufangen, weil nun alle Farben langsam braun werden und so die Farbvariation sehr eingeschränkt ist. Dann vollzieht die Lehrperson mehrere kürzere Unterstützungstätigkeiten, indem sie bei den Kindern nachfragt, was sie gerade machen oder ihnen kurze Anweisungen gibt. Beim Malatelier und beim Basteltisch hilft sie wiederum bei der Vorbereitung des Arbeitsplatzes. Sie kauert sich neben Francesco, welcher für sich alleine ein Puzzle macht und fragt, ob er vielleicht nicht irgendwo anders spielen oder den Spielort wechseln möchte. Sie planen gemeinsam, welchen Spielort er als nächstes auswählt. Wiederum ist es Lisa, welche sie unterbricht, indem sie erklärt, dass sie im Bau- und Bewegungsland fürs Trampolinspringen keinen Platz hat. Die Lehrperson führt einige Überblickshandlungen durch, hilft beim Aufräumen des Basteltisches, holt Farben für das Malatelier und geht schliesslich ins Bau- und Bewegungsland. Dort ruft sie die Kinder zusammen:

"Also kommt, wir müssen mal etwas besprechen! (...) Jetzt ist die Lisa immer wieder zu mir gekommen und hat reklamiert und hat gesagt, wir dürfen nicht oben hin, wir dürfen nicht *trampolindle* [auf dem Trampolin springen, Anm. K. H]. Und ganz oft ist sie gekommen und jetzt habe ich gedacht, irgendetwas funktioniert hier nicht so gut" (kg_1, V_1, 257-275).

Die Situation wird besprochen und die Lehrperson äussert, dass sechs Kinder zu viel sind für diesen Bereich. Deshalb wechselt ein Kind an einen anderen Platz und sie mahnt die Kinder, miteinander zu sprechen. Sie gibt den Kindern den Auftrag abzumachen, wer wo spielt. Die Lehrperson verlässt das Bau- und Bewegungsland, schaut umher, lobt ein Kind und leitet dann den Übergang zum *Znini* ein.

Bei dieser Lehrperson zeigt sich, dass sie den Kindergartenkindern soziale, emotionale, inhaltliche und organisatorische Unterstützung bietet. Vor allem die soziale Unterstützung nimmt im zweiten Teil zu. Die Zusammensetzung und die Anzahl Kinder im Bau- und

Bewegungsland führt zu Konflikten. Sie entschliesst sich hier einzugreifen und mit den Kindern zu sprechen. Daneben sind es vor allem das Malatelier und die Gruppe des Farbenmischens, welche ihre organisatorische Unterstützung benötigen.

Dauer der einzelnen pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_1

In einem nächsten Schritt wird die Dauer der einzelnen Tätigkeiten der Lehrperson näher betrachtet. Die Summe jeder einzelnen Tätigkeit der Lehrperson während der offenen Unterrichtssequenz sowie das Minimum und das Maximum einer einzelnen Begleitaktion zeigen auf, welche Tätigkeiten am meisten eingesetzt wurden.

Tabelle 30: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_1

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	02:40	00:05	01:02	10
	Arbeitsplatz	05:59	00:03	00:47	14
	Erklärung	02:38	00:12	00:35	4
	Direkte	01:15	-	-	1
	Kontrolle	00:12	-	-	1
	Emotionale	00:22	-	-	1
	Soziale	04:07	00:07	01:16	8
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	01:28	00:09	00:15	5
	Arbeitsumgebung	00:30	-	-	1
	Anderes	00:18	00:08	00:10	2
Total		19:29			47

Im kg_1 wird die meiste Zeit dafür aufgewendet, die Vorbereitung des Arbeitsplatzes zu besprechen. Hier finden auch anzahlmässig die meisten Spiel- und Lernbegleitungen statt. Dabei fällt auf, dass die Unterstützung beim Arbeitsplatz, welche am kürzesten ist, lediglich drei Sekunden beträgt, während die längste Unterstützung 47 Sekunden dauert. Einen grossen Teil nimmt die soziale Unterstützung ein, wofür die Lehrperson insgesamt gut vier Minuten einsetzt. Bei der sozialen Unterstützung dauert die kürzeste Begleitung sehr kurz, nämlich sieben Sekunden. Für die längste Begleitung setzt die Lehrperson eine Minute und 16 Sekunden ein. Eine ähnlich lange Begleitung findet sich bei der Planung. Zwei Minuten und 15 Sekunden verwendet die Lehrperson für andere Tätigkeiten während der offenen Unterrichtssequenz. Insgesamt führt die Lehrperson kg_1 während der knapp 20 Minuten offener Unterrichtssequenz 47 Tätigkeiten durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson kg_2

Die Lehrperson des kg_2 unterrichtet 14 Mädchen und sieben Jungen. In dieser Klasse sind mehr als die Hälfte der Kinder fremdsprachig, weshalb die Lehrperson die Unterstützung einer Logopädin und eines Praktikanten erhält, die während der gefilmten Zeit auch anwesend sind. Der Kindergarten besteht aus zwei Räumen. Die Lehrperson ist während der gefilmten Zeit vor allem in einem Raum tätig, während die Logopädin und der Praktikant sich häufig im andern aufhalten. Als Funktionsbereiche stehen ein Bewegungsbereich, ein Baubereich, Kochbereich, Werkbereich, Spiele spielen und ein Sandkastentisch zur Verfügung. Die Kinder werden von der Lehrperson in die verschiedenen Funktionsbereiche eingeteilt.

Die offene Unterrichtssequenz – hier auch das freie Spiel – dauert 31 Minuten.

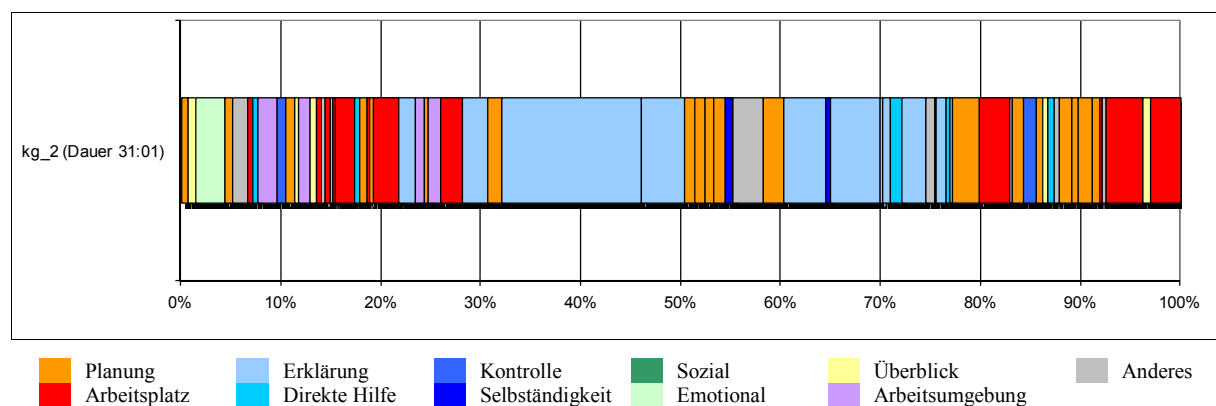


Abbildung 11: Offene Unterrichtssequenz kg_2

Wie die Abbildung 11 zeigt, unterstützt die Lehrperson als erstes ein Kind bei der Planung, in dem sie Ideen gibt, was das Kind im zugewiesenen Funktionsbereich spielen könnte. Weil ein Kind weint, da es in einem Funktionsbereich spielen soll, den es nicht mag, tröstet sie das Kind (emotionale Unterstützung) und schickt es anschliessend in den gewünschten Funktionsbereich. Nun ist die Lehrperson vor allem damit beschäftigt, den Geburtstagstisch für ein Kind, welches heute Geburtstag hat, vorzubereiten. Sie gibt, während sie die Arbeitsumgebung vorbereitet, verschiedene Unterstützungen in der Planung und in Bezug auf die Vorbereitung des Arbeitsplatzes. Nachdem der Geburtstagstisch aufgestellt ist, widmet sich die Lehrperson der Gruppe im Kreis, welche zusammen Spiele spielt. Sie erklärt den beiden Mädchen, wie das Spiel funktioniert. Sie wird von einem anderen Mädchen unterbrochen, welches den Spielplatz wechseln möchte. Sie verwehrt dies und wendet sich wieder den beiden Kindern im Kreis zu. Nun findet eine längere Erklärung statt, bei der die Lehrperson den Kindern zeigt, wie sie die Aufgaben zu lösen haben und sie auf Fehler aufmerksam macht. Ein weiteres Kind unterbricht die Erklärung, weil es den Spielplatz wechseln möchte, was die Lehrperson dem Kind abschlägt. Zwei Jungen kommen auf die Lehrperson zu, welche noch eine Aufgabe fertig machen mussten. Die Lehrperson erklärt

ihnen, dass sie für einen Spielbereich zugeteilt wurden. Sie hilft den Jungen, indem sie zeigt, wo sie hingehen müssen. Dann kehrt die Lehrperson kg_2 zurück zu den beiden Mädchen im Kreis und weist darauf hin, dass sie nun selbständig weiter fahren können: "Ihr könnt selbst weiterfahren? (...) Ja, jetzt könnt ihr selbst weiterfahren, ist gut!" (kg_2, 1146-1152). Anschliessend kümmert sich die Lehrperson wieder um die Geburtstagsvorbereitung. Einige Kinder kommen zu ihr und möchten wechseln. Die Lehrperson leitet sie dazu an aufzuräumen. Sie unterstützt die Kinder darin, den Arbeitsplatz zu gestalten, indem sie erklärt, wie der Funktionsbereich nach dem Aufräumen aussehen soll:

"Also, tut ihr alle zusammen aufräumen! (...) Ja, aber ich will schauen, ob das auch gut ist! ((geht vor Schränkchen in Hocke und öffnet dieses, schaut hinein)) Hallo ((Blick zu Leandros))! ((Blick wieder bei Schränkchen)). Das ist nicht aufgeräumt ((steht auf))!"

Leandros: Ich sollte das vielleicht ((zeigt in Luft)) machen.

L⁴⁰: ((dreht sich zu Rhea, Amir und Paul)) Ja, also: ((beugt sich zu Kindern)) Die Sachen ((zeigt auf Schränkchen)) gehören nicht alle dort hinein. Die gehören in den Kühlschrank ((betont)). Und das ist nicht ((zeigt auf Schränkchen)) gut aufgeräumt.

((Leandros läuft zum Schränkchen und kniet sich davor)) (...).

L.: ((schaut über Schulter Richtung Rhea, Blick schweift durch die Puppenecke)) Genau! Tut richtig aufräumen, ((geht aus Puppenecke)) nachher könnt ihr wechseln" (kg_2, V_2, 1165-1175).

Die Lehrperson geht zum Sandkastentisch, an dem zwei Mädchen Muster in den Sand machen. Sie versucht hier, die Kinder auf neue Ideen zu bringen und zeigt ihnen, welche Figuren in den Sand gemacht werden können und wie sie den Sand wieder flach walzen müssen. Sie wird durch Nils unterbrochen, der denkt, eine Kerze sei kaputt. Dabei bemerkt die Lehrperson, dass Nils nichts mehr spielt und hilft ihm, etwas Neues auszuwählen und ihn bei der Planung zu unterstützen.

"L: Wo spielst du?"

Nils: (...)

L: Ja, aber du hast ja gar nichts hervor genommen!

Nils: ((schulterzuckend)) (...)

L: Nein! ((läuft Richtung Nils)) Nimm etwas hervor von dem Gestell. Du bist bei den kleinen Spielen und da hat es genügend Sachen.

((Nils macht einen Schritt vorwärts, Blick zu Emilia und Layla))

L: Entweder ein Muster oder ein Hämmerchenspiel oder – ((nimmt Box heraus)) das mit den Magnetchen! Oder das!

⁴⁰ L: Lehrperson.

Nils: Ich hätte auch das ((zeigt zum Spiel von Emilia und Layla)) gewollt!

L: Ja, das ist jetzt besetzt. Dort sind schon zwei. Aber das ((schaut auf Spiel und hält es hoch)) hat auch Magnete" (kg_2, V_2, 1265-1297).

Die Lehrperson geht weiter zum Memorytisch und hilft den Kindern, die Karten auszulegen. Langsam kommen die Kinder zur Lehrperson und möchten wechseln. Diese zeigt ihnen nun, wie aufgeräumt werden soll und weist sie an, nur noch zu den Kreisspielen zu gehen. Anschliessend treffen sich die Kinder zum Geburtstagsritual im Kreis.

Auch bei dieser Lehrperson sind fast alle Kategorien und Subkategorien der Spiel- und Lernbegleitung vorhanden, einzig die soziale Unterstützung fehlt. Die Lehrperson gestaltet vor allem die Erklärungsphasen länger. Daneben gibt es immer wieder Sequenzen, in denen sie die Arbeitsumgebung vorbereitet oder sich einen Überblick über das Geschehen verschafft.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_2

Die Tätigkeiten dieser Lehrperson in der offenen Unterrichtssequenz sind zeitlich wie folgt verteilt:

Tabelle 31: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_2

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	06:19	00:04	00:51	21
	Arbeitsplatz	05:45	00:04	01:09	13
	Erklärung	11:16	00:04	04:20	11
	Direkte	00:53	00:09	00:21	4
	Kontrolle	00:51	00:10	00:24	3
	Selbständigkeit	00:13	-	-	1
	Emotionale	00:56	-	-	1
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	00:56	00:08	00:13	5
	Arbeitsumgebung	01:35	00:15	00:35	4
	Anderes	02:18	00:05	00:57	8
Total		31:01			71

Im kg_2 nimmt die Spiel- und Lernbegleitung mittels Erklärungen mit 11 Minuten und 16 Sekunden den grössten Raum ein. Aus der minimalen und maximalen Werten zeigt sich, dass die Erklärung einerseits mit der Planung und dem Arbeitsplatz den tiefsten Wert aufweist, andererseits die Lehrperson hier auch relativ viel Zeit investiert, nämlich bei der längsten Erklärung vier Minuten und 20 Sekunden. Ansonsten ist es die organisatorische

Unterstützung (Planung und Arbeitsplatz), welche nebst der Erklärung am meisten Zeit einnimmt. Die soziale Unterstützung kommt hier überhaupt nicht vor, weshalb sie in der Tabelle nicht aufgeführt wird. Die Lehrperson führt 71 Tätigkeiten während der offenen Unterrichtssequenz durch, die insgesamt 31 Minuten dauert.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson kg_3

Die Lehrperson kg_3 unterrichtet zwölf Jungen und neun Mädchen. Als Funktionsbereiche gibt es folgende Angebote: Schuhe binden, Zeichnungstisch, Wohnbereich, Hochbett, Basteltisch, Baubereich und Kreiselspiel. Die Kinder dürfen selbst wählen, welchen Bereich sie bevorzugen. Die offene Unterrichtssequenz dauert 42 Minuten.

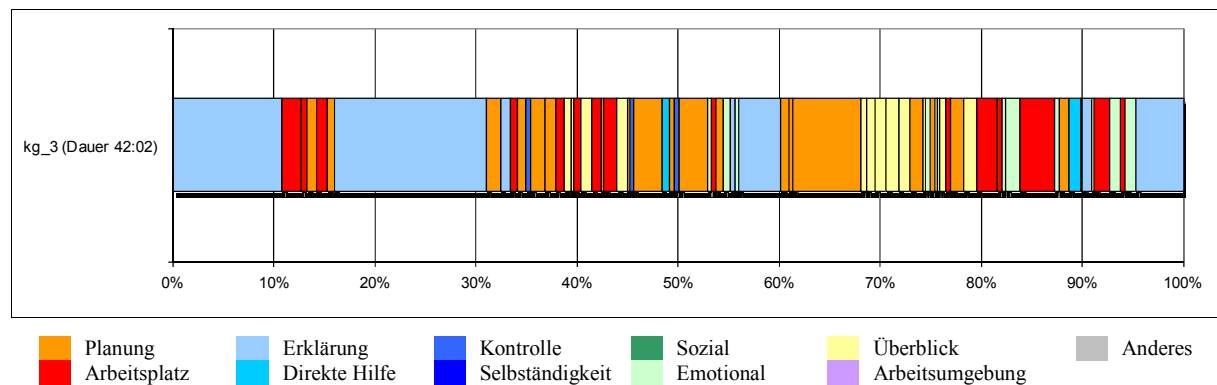


Abbildung 12: Offene Unterrichtssequenz kg_3

Die Abbildung 12 zeigt, dass die Lehrperson als erstes mit einer längeren Erklärung startet. Die Lehrperson nimmt sich Zeit, um einigen Kindern das Schuhebinden beizubringen. Dazu hat sie einen Jungen, der dies noch nicht kann und ein Mädchen, welche dies schon beherrscht zusammen an einen Tisch genommen. Zusammen mit dem Mädchen – *dem Profi* – erklärt die Lehrperson dem Jungen das Schuhebinden:

"L: ((zu Samuel)) Nein, den musst du mir im Moment sein lassen. ((Zu Natalie)) Hast du gerade selber jetzt ein *Gstürm* [Verwirrung, Anm. K. H.], Natalie?"

((Natalie nickt und macht ihre Bündel wieder auf)).

L: Also, dann zeige ich es euch beiden noch einmal. Geht noch einmal soweit, dass ihr die Schlaufe habt.

((L. nimmt den 2. Schuh zu sich. Jetzt hat jeder einen Schuh oder ein Modell vor sich)).

L: Mach du auch noch die Schlaufe. ((Natalie macht die Schlaufe vor, Samuel schaut zu)). Genau, bis da habt ihr es ja sehr gut gekonnt" (kg_3, V_2, 119-123).

Nach einiger Zeit taucht ein Junge auf, welcher eine Kerze benötigt, um einen Plastikbecher zu erhitzen. Die Lehrperson hilft, indem sie mit dem Jungen anschaut, wie der Arbeitsplatz vorbereitet sein muss, damit es nicht gefährlich wird. Ein weiterer Junge benötigt eine Röhre, welche er für eine Konstruktion verwendet. Die Lehrperson zeigt den beiden Kindern, die

Schuhe binden, wie sie beginnen müssen und holt dann das gefragte Material und richtet zusammen mit den Kindern den Arbeitsplatz ein. Nachdem sie dies gemacht hat, geht sie zurück zum Tisch und erklärt das Schuhebinden weiter. Unterdessen können die Kinder dies immer besser. Der Junge schafft es dreimal nacheinander und wechselt zu einem anderen Funktionsbereich. Die Lehrperson fragt hier nach, wo der Junge spielen möchte und hilft somit bei der Planung. Unterdessen kommt ein anderes Mädchen und möchte auch wechseln. Die Lehrperson schliesst das Schuhebinden mit dem Mädchen ab, welches dann auch in einen anderen Funktionsbereich wechselt. Nun folgen verschiedene kürzere Spiel- und Lernbegleitungen. Die Lehrperson zirkuliert im Zimmer, schaut umher, hilft einigen Kindern bei der Planung, andere Kinder benötigen noch Material, damit sie weiter spielen und lernen können. Eine längere Unterstützung in der Planung findet bei einem Mädchen statt, welches aus Karton einen Ofen bauen möchte. Die Lehrperson überlegt zusammen mit dem Kind, welches Material für den Ofen geeignet wäre. Die zweite längere Unterstützung bei der Planung findet bei einem anderen Mädchen statt. Die Lehrperson hat ein neues Ordnungssystem für die Abgabe von Blättern eingeführt. Das Mädchen hat vergessen abzukreuzen, welches Blatt es bereits gelöst hat. Zusammen schauen sie dies nochmals an. Auch in einer späteren Phase erklärt die Lehrperson einem Mädchen dieses neue System. Es war an dem Einführungstag krank, weshalb die Lehrperson das ganze System beschreibt. Die Lehrperson bleibt anschliessend stehen und schaut in der Klasse umher um sich einen Überblick über die verschiedenen Tätigkeiten der Kinder zu verschaffen. Sie hilft diversen Kindern, vor allem in der Planung. Sie bleibt beim Basteltisch, spricht mit den Kindern, schaut ob der Arbeitsplatz gut eingerichtet ist. Ein Junge kommt auf die Lehrperson zu und möchte etwas mit Heissleim kleben. Die beiden bereiten den Heissleim vor. Zurück beim Basteltisch fällt der Lehrperson auf, dass ein Mädchen den Buchstaben *S* falsch herum geschrieben hat und unterstützt direkt:

"Mhm, aber es ist ein verkehrtes *S*, das richtige *S* würde gerade den anderen Weg anfangen. Der fängt dort an ((zeigt auf die Zeichnung)), und der richtige *S*, der würde ((betont)) so anfangen" (kg_3, V_2, 905).

Anschliessend unterstützt sie die Kinder kurz und bei der Einrichtung des Arbeitsplatzes und ermuntert bzw. lobt sie. Zum Abschluss zeigt sie dem Jungen, welcher etwas mit dem Heissleim kleben möchte, wie dieser funktioniert. Die offene Unterrichtssequenz endet, in dem die Lehrperson das *Znüni* ankündigt.

Diese Beschreibungen zeigen, dass die Lehrperson in der Kategorie Organisation und in der Kategorie Inhalt diverse Unterstützungen bietet. Vor allem in der Kategorie der inhaltlichen Unterstützung gelingt es ihr, längere Phasen der Unterstützung zu organisieren.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_3

Die zeitliche Verteilung der verschiedenen Tätigkeiten der Lehrperson ist die folgende:

Tabelle 32: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_3

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	10:57	00:03	02:49	20
	Arbeitsplatz	06:54	00:12	01:36	14
	Erklärung	15:27	00:10	06:18	7
	Direkte	00:50	00:18	00:32	2
	Kontrolle	00:30	00:07	00:12	3
	Emotionale	02:46	00:06	00:36	10
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	04:38	00:04	00:32	15
Total		42:02			71

Im kg_3 benutzt die Lehrperson in ihren Spiel- und Lernbegleitungen für die Erklärung am meisten Zeit, gesamthaft sind es 15 Minuten und 27 Sekunden. Die kürzeste Erklärung dauert zehn Sekunden, die längste Erklärung dauert sechs Minuten und 18 Sekunden.

Diese Möglichkeit, eine lange Unterstützungsphase in der Subkategorie Erklärung durchzuführen kommt dadurch zu Stande, dass die anderen Kinder selbständig lernen und die Lehrperson auch signalisiert, dass sie nun eine gewisse Zeit mit dieser Kindergruppe beschäftigt ist. Recht hoch ist auch die Zeit bei der organisatorischen Unterstützung, insbesondere bei der Planung. Des Weiteren fällt auf, dass diese Lehrperson relativ oft die Klasse kurz überblickt (15-mal). Was gar nicht vorkommt ist die soziale Unterstützung. Auch gibt es keine Rückschlüsse auf die Selbständigkeit. Die Lehrperson beschäftigt sich nie mit der Vorbereitung der Arbeitsumgebung und es gab keine Tätigkeiten, die hier in die Kategorie *Anderes* eingeteilt werden konnte. Die Lehrperson kg_3 führt 71 Tätigkeiten während dieser gut 42-minütigen offenen Unterrichtssequenz durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson kg_4

Die Lehrperson des kg_4 unterrichtet 19 Kinder. Am gefilmten Morgen sind zwei Kinder krank. Anwesend sind fünf Mädchen und zwölf Jungen. Der Kindergarten verfügt über verschiedene Funktionsbereiche: Puppenecke, Bau- und Bewegungsland, Bauernhof, Büchernische, Krämerladen, Basteltische, diverse Konstruktionsspiele. Die Kinder dürfen frei

wählen, wo sie spielen möchten. Die Lehrperson bestimmt, welche Kinder zuerst einen Funktionsbereich auswählen dürfen. Die offene Unterrichtssequenz dauert knapp 23 Minuten.

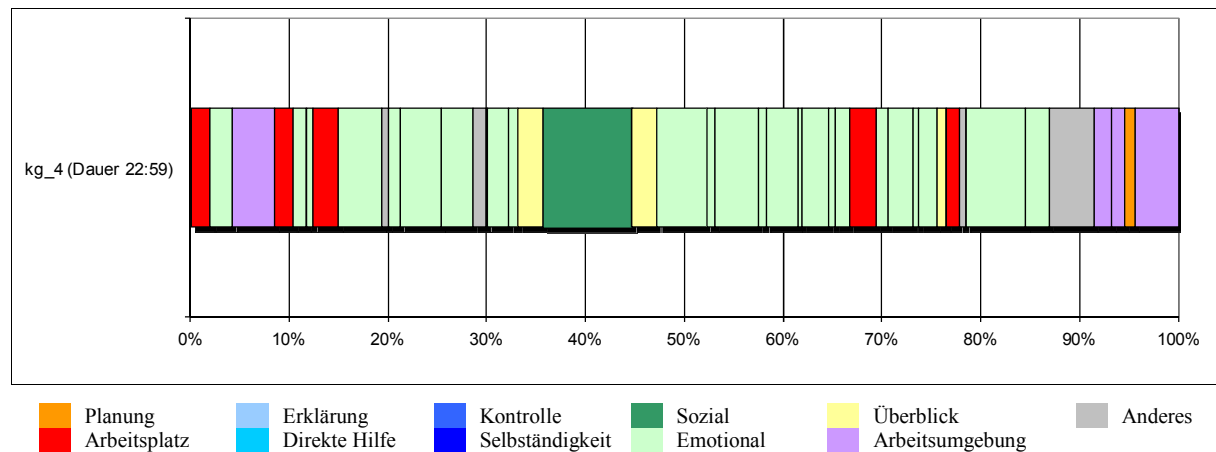


Abbildung 13: Offene Unterrichtssequenz kg_4

Als erstes geht die Lehrperson in den Funktionsbereich, in dem Rollenspiele durchgeführt werden können. Sie gibt hier den vier Kindern Anweisungen, wie sie den Marktstand wieder aufstellen und aufräumen müssen. Danach spricht sie mit zwei Mädchen, wobei eines der Mädchen die Hundebesitzerin ist und das andere Mädchen den Hund spielt. Sie unterstützt die beiden, in dem sie die Mädchen in ihre Rollen einführt und ein passendes Gespräch mit den Kindern beginnt. So streichelt sie den Hund und gibt ihm etwas zu essen (emotionale Unterstützung). Anschliessend räumt die Lehrperson für sich – d. h. ohne Kontakt mit den Kindern – den Stuhlkreis auf. Zwei Jungen möchten gerne eine Kette machen, die Lehrperson hilft ihnen beim Vorbereiten des Arbeitsplatzes. Dazwischen gibt sie wiederum emotional unterstützende Kommentare, in dem sie die Kinder lobt und zurckfragt, wenn diese etwas von sich aus erzählen. Sie begibt sich anschliessend in den Lesebereich, wo ein Junge und ein Mädchen auf dem Sofa sitzen. Die Lehrperson lässt sich abwechselnd von den Kindern erzählen, was sie in den Büchern sehen und unterstützt sie in diesem Erzählen, in dem sie die Kindern bestätigt, was sie sehen.

"L.: Und das ist das, was dich interessiert.

Leo: Ja

L.: So Raumfahrtsachen. Mhm.

Leo: Weisst du, die gehen eben hinauf. Gell?!

L.: Ja, die gehen hinauf und schau, nachher fliegen sie da wirklich um die ganze Welt herum. So ist das ein Teil darauf von dem, von unserer Weltkarte, die wir haben ((zeigt das im Buch)). Ja. ((Zu Emilie)) Und du hast gerne, lieber das Dinosaurier-Buch?

Emilie: ((nickt und blättert)).

Leo: ((zeigt in sein Buch)) Die bleiben drin (...)

Emilie: ((zeigt in ihr Buch)) Öööh, schau mal! Der ist, der hat (...)

Leo: ... so rund herum" (kg_4, V_2, 472-481).

Die Lehrperson bleibt nun eine ganze Zeit lang bei diesen beiden Kindern. Einmal wird das Gespräch unterbrochen, weil ein anderer Junge hinzukommt und von seinem Spieltraktor erzählt, ein andermal, weil es beim Rollenspiel einen Konflikt gibt. Die Lehrperson steht auf und klärt diesen mit den Kindern im Funktionsbereich, in dem der Krämerladen steht. Danach geht sie jedoch wiederum zum Lesebereich und spricht weiter mit den beiden Kindern. Sie unterbricht hier einmal die Tätigkeit, um mit den zwei Kindern zu sprechen, welche in besagten Konflikt verwickelt waren. Danach kehrt sie jedoch wiederum zum Lesebereich zurück. Ein Kind aus dem Funktionsbereich des Rollenspiels kommt hinzu und möchte einen Schreiber ausleihen. Die Lehrperson hilft ihm, diesen zu finden und bereitet den Arbeitsplatz des Mädchens vor. Wiederum kehrt sie zum Lesebereich zurück, bis sie den Kindern dort erklärt, dass sie nun noch andere Funktionsbereiche anschaut. Dies tut sie kurz, hilft einem Kind beim Basteltisch und spricht mit den zwei Mädchen, welche zuvor im Rollenspielkonflikt verwickelt waren und nun mit Puppen spazieren gehen, und mit den Jungen, welche sich nun in einen Hundebesitzer und einen Hund verwandelt haben. Bevor das freie Spiel abgeschlossen wird, ordnet die Lehrperson verschiedene Materialien und ruft die Kinder danach in den Kreis.

Charakteristisch bei dieser Lehrperson ist der hohe Anteil der emotionalen Unterstützung. Diese wird vor allem in den Funktionsbereichen *Lesen* und *Rollenspiel* gegeben. Sie lobt die Kinder, fordert sie auf zu erzählen und unterstützt diese Erzählungen mit ermunternden Kommentaren.

Nebst dieser emotionalen Unterstützung bietet die Lehrperson zudem soziale Unterstützung und Unterstützung in der Subkategorie Arbeitsplatz.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_4

Die zeitliche Verteilung der verschiedenen Tätigkeiten sieht so aus:

Tabelle 33: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_4

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	00:15	-	-	1
	Arbeitsplatz	02:21	00:18	00:36	5
	Emotionale	12:36	00:03	01:24	25
	Soziale	02:05	-	-	1
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	01:21	00:13	00:35	3
	Arbeitsumgebung	02:41	00:18	01:01	4
	Anderes	01:40	00:09	01:03	4
Total		22:59			43

Die emotionale Unterstützung nimmt bei dieser Lehrperson insgesamt 12 Minuten und 36 Sekunden in Anspruch. Eine gewisse Zeit nimmt auch die Gestaltung der Arbeitsumgebung ein. Hier steht die Lehrperson aber nicht im direkten Kontakt mit den Kindergartenkindern. Auffallend ist, dass die Lehrperson kg_4 keine inhaltlichen Unterstützungen gibt. Die Lehrperson führt während der gesamten offenen Unterrichtssequenz, welche 22 Minuten und 59 Sekunden dauert, 43 Tätigkeiten durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson kg_5

Die Lehrperson kg_5 unterrichtet sieben Mädchen und neun Jungen. Während den gefilmten Lektionen kommt im zweiten Teil eine Lehrperson hinzu, die Förderunterricht gibt und sich mit zwei bis drei Kindern beschäftigt. Die Lehrperson behandelt mit den Kindern das Thema *Blumen*. Sie hat dazu einige Spielangebote eingebaut: Blumen ausmalen im Themenbereich und Blumen setzen in der Garderobe. Zudem können die Kinder während des freien Spiels folgende Funktionsbereiche wählen: Baubereich, Konstruktionsspiele, Puppenecke, Lesebereich, Malbereich und kleine Spiele. Die offene Unterrichtssequenz dauert 24 Minuten.

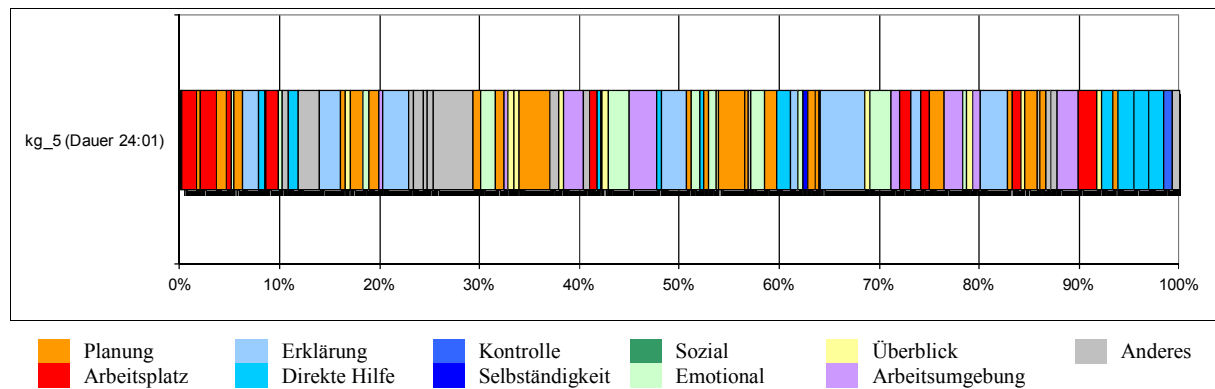


Abbildung 14: Offene Unterrichtssequenz kg_5

Zu Beginn der offenen Unterrichtssequenz hilft sie verschiedenen Kindern am Maltisch. Diese Kinder haben den Auftrag, je eine aus Holz gebastelte Blume anzumalen. Die Lehrperson zeigt, wie die Kinder vorgehen sollen, wie sie den Arbeitsplatz einrichten müssen und was ihr Auftrag ist. Danach geht sie in den Gang, wo einige Kinder damit beschäftigt sind, die Blumensamen in einen Topf zu geben. Da den Kindern noch nicht klar ist, was sie genau machen sollen, erklärt die Lehrperson nochmals den Auftrag. Sie geht zurück zum Maltisch und erklärt den Kindern auch hier den Auftrag. Nach einiger Zeit erscheint eine weitere Lehrperson, welche für den Förderunterricht verantwortlich ist. Die beiden Lehrpersonen tauschen sich aus und einige Kinder werden zum Förderunterricht geschickt, welcher im gleichen Raum stattfindet. Danach folgt eine längere Sequenz in der die Lehrperson selbst Dinge aufräumt und einige Kinder dazu anleitet Gegenstände, welche von der geführten Unterrichtssequenz her noch im Kreis liegen aufzuräumen. Diese Unterstützungen sind teils Erklärungen, emotionale oder organisatorische Unterstützungen. Die Lehrperson bemerkt, dass ein Mädchen noch keinen Spielplatz hat und weist es dem Pflanzenmemory zu. Die Lehrperson geht viel umher, hilft da und dort – so geht sie auch immer wieder ab und zu in die Garderobe, wo weiterhin Blumen in Töpfe gepflanzt werden. Sie kommt zurück und geht zum Memorytisch und bespricht mit den Kindern die verschiedenen Memorykarten:

"L.: Ein Memory. Schau mal, was es da alles hat auf den Karten.

((Emilie hält Karten hoch)).

L.: Wisst ihr, was alles ist?

((Emilie streckt ihre Karte entgegen)).

L.: Das da ist ein Setzholz. Das hat auch so einen Eisenspitz dran und dann kann man mit dem so in den Boden stechen, nachher gibt es ein Loch! (...) ..zum Beispiel einen Salatsetzling hineintun (...)! Alles andere wisst ihr *äuä* [wohl, Anm. K. H.]!" (kg_5, V_2, 577-588).

Nach dieser kurzen Erklärung geht die Lehrperson wiederum hin und her, räumt auf und hilft den Kindern dabei, den Arbeitsplatz einzurichten. Nach einer Weile geht sie zu zwei Jungen, welche ein Puzzle lösen. Sie schaut zu und erklärt den Jungen, wie sie das Puzzle zu lösen haben. Die Lehrperson geht wiederum umher und leitet die Kinder an aufzuräumen. Zum Schluss kommt sie zum Maltisch und greift direkt ein, wenn die Kinder den Pinsel nicht richtig verwenden oder abwaschen. Sie lässt zum Abschluss zwei Kinder eine Glocke als Zeichen für die *Znünipause* läuten.

Die Lehrperson kg_5 weist in ihrer offenen Unterrichtssequenz diverse Spiel- und Lernbegleitungen auf, die schnell wechselnd aufeinander folgen. Sie unterstützt in den inhaltlichen, organisatorischen und emotionalen Kategorien. Weiter ist sie ab und zu damit beschäftigt, die Lernumgebung vorzubereiten oder in Ordnung zu halten und Überblick zu bewahren.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_5

Die Tabelle zeigt die zeitliche Verteilung der einzelnen Tätigkeiten:

Tabelle 34: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_5

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	05:07	00:02	00:44	23
	Arbeitsplatz	02:27	00:07	00:27	9
	Erklärung	04:17	00:12	01:03	8
	Direkte	02:26	00:06	00:24	10
	Kontrolle	00:13	-	-	1
	Selbständigkeit	00:07	-	-	1
	Emotionale	02:38	00:04	00:31	12
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	01:20	00:02	00:09	11
	Arbeitsumgebung	02:38	00:06	00:39	8
	Anderes	02:48	00:02	00:57	14
Total		24:01			97

Im kg_5 nimmt die Unterstützung der Planung mit fünf Minuten und sieben Sekunden am meisten Zeit ein. Die Zeit für die einzelnen Unterstützungen in dieser Subkategorie variiert von 2-44 Sekunden. Am meisten Zeit bei den einzelnen Begleitungen wendet die Lehrperson für die Erklärung auf. Hier dauert die längste Unterstützung eine Minute und drei Sekunden. Bei der Anzahl der Begleitungen bzw. Tätigkeiten ist ersichtlich, dass die Lehrperson in der offenen Unterrichtssequenz sehr viele Wechsel der Begleitungen bzw. Tätigkeiten aufweist.

Die soziale Unterstützung findet bei dieser Lehrperson nicht statt. Die Lehrperson führt insgesamt 97 Tätigkeiten während dieser 24-minütigen offenen Unterrichtssequenz durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson kg_6

Die Lehrperson kg_6 unterrichtet zehn Mädchen und acht Knaben. Sie behandelt im Moment das Thema *Schnecken* und hat dazu auch einen Tisch gestaltet, an dem die Kinder spielen dürfen. Weitere Angebote sind: eine Laterne machen, einen Igel aus Papier ausschneiden und die einzelnen Stacheln aus Papier auf den Igel aufkleben, forschen (mit Lupe, Gläsern, Mikroskop), Spiele spielen. An diesem Morgen der Videobeobachtung wird auch das Bewegungsland verwendet. Die Lehrperson bestimmt, welche Kinder wo arbeiten.

Die offene Sequenz der Lehrperson des kg_6 dauert 31 Minuten und 19 Sekunden.

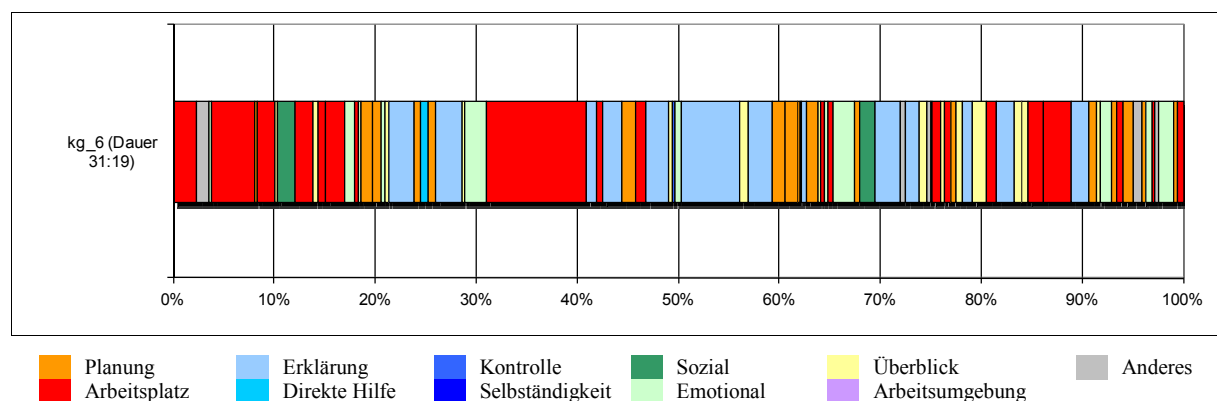


Abbildung 15: Offene Unterrichtssequenz kg_6

Die Lehrperson beginnt mit der Unterstützung bei den Forschern. Hier spielen zwei Jungen und ein Mädchen. Sie hilft ihnen, das Material (Gläser, Netze für die Fliegen und Lupe) hervor zu nehmen. Bald darauf wechselt sie zu einem Tisch, wo Laternen für den Umzug hergestellt werden. Dort befinden sich zwei Kinder. Die Lehrperson bereitet auch hier den Arbeitsplatz vor und zeigt den beiden Jungen, welches Material sie benötigen. Inzwischen wird das Glockenspiel, welches im Kindergarten hängt, von einem Mädchen betätigt, welches einen Igel aus Papier ausschneidet. Sie beschuldigt einen Jungen, geflucht zu haben. Die Lehrperson klärt die Situation und kehrt zu den Laternen zurück. Danach geht sie zum Basteltisch, wo Igel gebastelt werden und macht ein Kind darauf aufmerksam, dass es eine Unterlage braucht, wenn es kleben möchte. Dies ist eine Unterstützung zur Einrichtung des Arbeitsplatzes:

"L.: Und dem Nathanael, dir fehlt noch was. Weisst du wohl, was dir fehlt?"

Nathanael: ...

L.: Hast du eine Idee?

Nathanael: ...

L.: Schau mal, was der Mirco noch hat und du nicht?

Nathanael: ...

L.: Weisst du was der Mirco hat. Da, hier ((tippt mit dem Zeigefinger auf die Unterlage von Mirco)).

((Nathanael steht auf und geht zum Regal, wo unter anderem die Leimunterlagen drauf sind)).

Sacha: Mir fehlt es noch nicht, weil ich noch nicht am Leimen bin.

L.: Genau. Aber was müsstest denn du haben, wenn du leimen gehst, Sacha?

Sacha: Eine Leimunterlage.

L.: Genau, eine Leimunterlage. Weisst du welche, dass das ist, Nathanael?

((Nathanael steht immer noch vor dem Regal und schaut sich die verschiedenen Unterlagen an. Nach einer Zeit nimmt er eine Unterlage hervor)).

L.: Ja, gut" (kg_6, V_2, 29-42).

Die Lehrperson spricht noch mit einem Kind und geht dann zurück zu den Laternen, wo sie den beiden Jungen zeigt, welche Arbeitsschritte sie für das Machen der Laterne vor sich haben. Sie erklärt, wie die Laterne gestaltet werden muss und hilft den Kindern dabei. Nach einer Zeit geht sie weiter zum Schneckentisch und lobt die beiden Jungen und kommt schliesslich in den Forscherbereich. Dort stellt sie für die Kinder das Mikroskop ein und lässt sie durchblicken. Sie animiert die Kinder, eine Zeichnung von der Fliege zu machen. Anschliessend geht sie zurück zum Laternentisch. Die Kinder sind unterdessen fertig geworden. Nun geht es ans Laminieren. Die Lehrperson erklärt, wie dies funktioniert, die Kinder schauen zu. Die Kinder, welche eine Laterne fertig gemacht haben, wählen je ein neues Kind aus. Die Lehrperson beginnt hier wiederum zu zeigen, welche Arbeitsschritte durchgeführt werden sollen. Zurück beim Basteltisch bewundert sie die verschiedenen Igelprodukte und geht anschliessend wiederum zum Laternentisch, um dem ersten Kind eine Folie zu geben. Danach schaut sie das Produkt der Forscherin und der Forscher an und erklärt ihnen, wie der Flügel der Fliege vergrössert aussieht. Die Lehrperson schaut umher, gibt beim Laternentisch dem zweiten Kind eine Folie und kehrt zurück zu den Forschern. Hier wird die Fliege unters Mikroskop gelegt. Die Lehrperson stellt das Mikroskop ein. Sie kehrt zum Laternentisch zurück und laminiert die beiden Laternen. Im letzten Teil des Unterrichts finden nun diverse Aktivitäten statt, so hilft die Lehrperson beim Aufräumen, lobt die verschiedenen Ergebnisse bevor sie dann den Übergang zum *Znüni* einleitet.

Die *Spiel- und Lernbegleitungen* der Lehrpersonen decken alle Kategorien ab, wobei aber die Gestaltung des Arbeitsplatzes und die Erklärung einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Die

Lehrperson führt wenige *Andere Tätigkeiten* durch, abgesehen von einigen Überblickshandlungen.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_6

Es zeigt sich, dass die Lehrperson sehr verschiedene Tätigkeiten vollzieht. Die nachfolgende Tabelle gibt einen groben Überblick:

Tabelle 35: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_6

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	03:53	00:06	00:26	19
	Arbeitsplatz	10:18	00:03	03:06	20
	Erklärung	08:27	00:10	01:49	13
	Direkte	00:14	-	-	1
	Kontrolle	00:06	-	-	1
	Emotionale	04:29	00:02	00:40	13
	Soziale	00:29	-	-	1
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:04	00:05	00:26	14
	Anderes	01:19	00:06	00:21	5
Total		31:19			87

Im kg_6 verwendet die Lehrperson am meisten Zeit, um mit den Kindern die Einrichtung des Arbeitsplatzes zu besprechen. Dafür verwendet sie zehn Minuten und 18 Sekunden. Auch ist die längste Unterstützung mit drei Minuten und sechs Sekunden zu finden. Die Lehrperson gibt Unterstützungen in fast allen Kategorien und Subkategorien, ausser in der Subkategorie *Selbständigkeit*. Für die Facette *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* verwendet sie drei Minuten und 23 Sekunden. Dabei ist die Kategorie *Arbeitsumgebung* nicht vertreten. 83 Tätigkeiten werden von der Lehrperson während dieser gut 31-minütigen offenen Unterrichtssequenz durchgeführt.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson ps_1

Die Lehrperson ps_1 unterrichtet in einer Mischklasse (1. und 2. Schuljahr). Es besuchen fünf Mädchen und 15 Jungen diese Klasse. Ein Junge kommt etwas später, weil er noch zum Arzt musste. Die offene Unterrichtssequenz dauert insgesamt 54 Minuten. Sie führt diese in drei Sequenzen, während den zwei Lektionen durch.

Die erste offene Unterrichtssequenz wird im Fach Mathematik durchgeführt. Die Schülerinnen und Schülern haben den Auftrag, selbständig Rechenblitze aus dem Zahlenbuch

zu üben. Jedes Kind wählt einen Blitz aus und übt diesen still für sich. Wenn sie einen Blitz beherrschen, gehen die Kinder zur Lehrperson und rechnen die geübten Aufgaben vor. Diese erste offene Unterrichtssequenz nimmt gut 20% (ca. 11 Minuten) der gesamten Zeit ein, in der offene Unterrichtssequenzen durchgeführt werden.

Die zweite offene Unterrichtssequenz findet in der gleichen Lektion statt, jedoch im letzten Teil. Die Kinder arbeiten alle an eigenen Aufträgen. Diese Sequenz endet ungefähr nach 50% (ca. 27 Minuten) der gesamten Unterrichtszeit des offenen Unterrichts.

Die dritte offene Unterrichtssequenz wird in der zweiten Lektion durchgeführt. Es handelt sich hier um eine Werkstatt zum Thema *Schmetterling*. Die Kinder arbeiten in Teams – immer ein Kind aus der ersten und ein Kind aus der zweiten Klasse sind zusammen. Es gibt folgende Aufträge: Geschichten zu Schmetterlingen lesen, Fragen zu diesem Thema beantworten, Wörter zum Schmetterling in einem Buchstabensalat suchen, Schmetterlingsgeschichten richtig zusammenfügen etc.

Die restlichen 50% (ca. 27 Minuten) der Zeit werden für die Werkstatt verwendet.

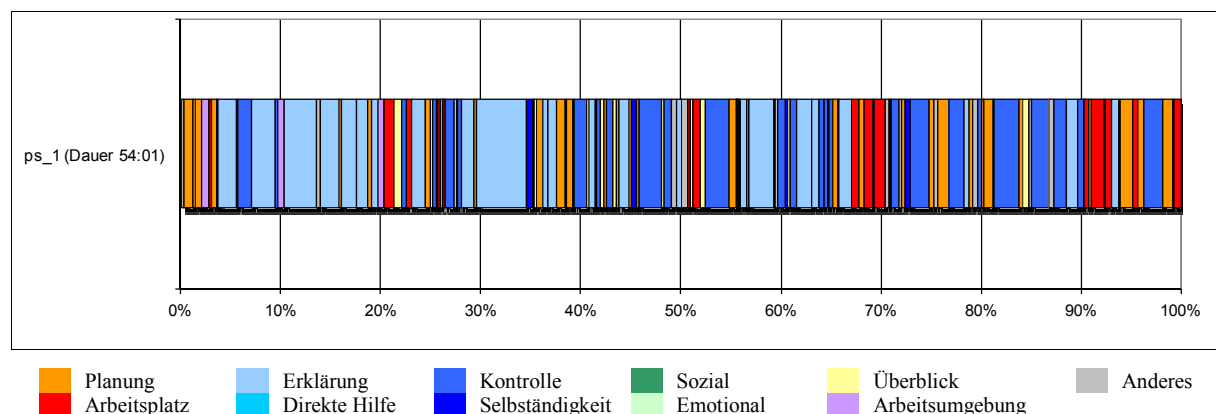


Abbildung 16: Offene Unterrichtssequenz ps_1

Die Abbildung 16 zeigt, dass die Lehrperson in der ersten offenen Unterrichtssequenz zuerst drei Kinder bei der Planung unterstützt. Sie zeigt jedem Kind einzeln, wie es vorgehen muss, um den aktuellen Rechenblitz zu üben. Danach räumt sie etwas für sich auf, hilft einem Jungen den Arbeitsplatz vorzubereiten und sagt einem andern, wann er den Rechenblitz abgeben soll. Danach folgt die erste längere Erklärungsphase. Die Lehrperson geht zu einem Mädchen, welches das erste Schuljahr in zwei Jahren absolviert. Sie lässt sich von diesem Mädchen eine Aufgabe vorrechnen. Weil das Mädchen einen Fehler macht, erklärt die Lehrperson die Aufgabe nochmals. Danach ruft sie Josef zu sich ans Lehrerpult. Der Junge soll einen Rechenblitz ablegen und die Lehrperson kontrolliert, ob der Junge diesen Rechenblitz beherrscht:

"Josef: Also, von wo? 30?

L.: Versuchs mal!

Josef: ((zögernd, dann immer flüssiger)) 30, 28, 26, 24, 22, 20, 18, 16, 14, 12, 10, 8, 6, 4, 2, 0.

L: Das ist besser als letztes Mal, he " (ps_1, V_1, 105-108).

Nun folgen verschiedene Erklärungsphasen. Die Lehrperson geht durch die Pultreihen und bleibt bei verschiedenen Kindern stehen. Sie lässt sich ab und zu laut vorrechnen und erklärt den Schülerinnen und Schülern, wie die Aufgabe zu verstehen ist. Zum Schluss bricht die Lehrperson das Blitzrechnen ab und zeigt den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern, wie sie die nächste Aufgabe zu lösen haben, wobei die Gestaltung des Heftes eine wichtige Rolle einnimmt.

Im ersten Teil der zweiten offenen Unterrichtssequenz geht die Lehrperson durch die Reihen und erklärt bzw. kontrolliert die gemachten Aufgaben der Schülerinnen und Schüler. Beim Durchschauen der Aufgaben sieht sie bei Mario, dass dieser die Aufgaben falsch gelöst hat. Sie bittet ihn zum Lehrerpult. Es folgt eine längere Erklärungsphase:

"L: 36 plus 50, 86, das ist auch noch gut. 50, mhm, von hier an. Siehst du. Du zählst gerade alles zusammen. Du nimmst den Einer, das gibt schon 91.

Mario: Ah.

L: Siehst du?

Mario: Also nur die Zehner zusammenzählen.

L: Du musst zuerst nur das da, deswegen schreiben wir das ja auf.

Mario: Aha.

L: Jetzt machen wir noch eine, zwei zusammen. Also: 75 plus 10 ist 85. Das musst du aufschreiben, hm. Und jetzt kommt noch der Einer dazu. Siehst du? Plus 6 gleich 91. Und jetzt hast du das immer schon im ersten Rechnungsschritt ausgerechnet und dann hast du aber trotzdem nochmal 6 dazu getan.

Mario: Aha" (ps_1, V_1, 484-491).

Nach dieser Erklärungsphase bleibt die Lehrperson an ihrem Pult sitzen und verschiedene Kinder kommen vorbei, um ihre Aufgaben kontrollieren zu lassen oder die Lehrperson ruft selbst einige Schülerinnen und Schüler nach vorne.

Bei der dritten offenen Unterrichtssequenz hilft die Lehrperson zu Beginn einigen Kindern mit der Vorbereitung des Arbeitsplatzes. Die Lehrperson zirkuliert im Klassenzimmer. Einmal kontrolliert sie einen Leseauftrag, das andere Mal hilft sie den Kindern zu überlegen,

wie sie nun bei den Aufgaben vorgehen sollen. Zwei Kinder kommen auf die Lehrperson zu und fragen, wie viel sie für eine Lesekontrolle vorbereiten sollen (Planung).

"L.: Ja ((nickt)), also, wie viel?

Dario: Eh, ungefähr ich bis hier ((zeigt)).

L.: Nee ((schüttelt den Kopf)). Etwa Michael bis da. Du bist ein Zweitklässler.

Michael: Hm. Bis hier ((zeigt bis wo))?

L.: Ist das nicht ein bisschen viel, Michael?

Michael: Hm ((zeigt nochmal bis wo)).

L.: So, ja ((nicht)) würde ich sagen.

Dario: Bis hier ((zeigt für sich))?

L.: Ja, bin ich einverstanden" (ps_1, V_2, 218-226).

Danach geht die Lehrperson weiter im Klassenzimmer umher und hilft den Kindern, indem sie die Aufgaben näher erklärt oder kontrolliert. Nebst den inhaltlichen Begleitungen muss sie auch ab und zu organisatorisch unterstützen, wobei sie die Kinder auf ihren Arbeitsplatz aufmerksam macht, wenn dieser noch nicht ganz eingerichtet ist oder aber hilft, wie sie die Aufgaben durchführen sollen. So müssen die Schülerinnen und Schüler mit einem gewissen System die Werkstattposten auswählen und den Auftrag immer bei sich am Platz haben. Dies klappt noch nicht so gut. Nach einer Weile kommt ein Junge auf die Lehrperson zu und möchte einen Posten ablegen. Dazu muss er ihr etwas vorlesen (siehe oben). Die beiden gehen zum Pult der Lehrperson und der Junge liest vor. Sie werden dabei ab und zu unterbrochen (z. B. weil die Lehrperson eingreifen muss wegen der Lautstärke). Im letzten Teil der Unterrichtssequenz ergibt sich wiederum ein organisatorisches Problem. Zwei Mädchen haben aus Versehen den Auftrag nicht an den Platz genommen, sondern nur das Material. Dadurch ist nun eine andere Gruppe blockiert. Die Lehrperson hilft, dies zu klären.

Aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass die Lehrperson in den verschiedenen offenen Unterrichtssequenzen vor allem einen inhaltlichen Fokus legt. So erklärt sie viel und häufig und kontrolliert die Ergebnisse, welche die Schülerinnen und Schüler erzielen.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten

Die verschiedenen Tätigkeiten der Lehrperson in diesen offenen Unterrichtssequenzen sind wie folgt verteilt:

Tabelle 36: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_1

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	08:35	00:02	00:41	37
	Arbeitsplatz	05:21	00:03	00:44	16
	Erklärung	17:44	00:11	02:42	24
	Kontrolle	14:34	00:07	01:18	29
	Selbständigkeit	01:04	00:05	00:22	5
	Emotionale	00:24	00:05	00:10	4
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:24	00:02	00:25	15
	Arbeitsumgebung	01:11	00:22	00:26	3
	Anderes	02:44	00:03	00:22	16
Total		54:01			149

Die Lehrperson der ps_1 investiert bei ihren Spiel- und Lernbegleitungen am meisten Zeit für die Erklärungen, nämlich 17 Minuten und 44 Sekunden. Auch dauert hier die einzelne Begleitung mit zwei Minuten und 42 Sekunden am längsten. Die Lehrperson zeigt während den zwei Lektionen dreimal eine offene Unterrichtssequenz, was bedeutet, dass sie relativ viel Zeit für die Spiel- und Lernbegleitungen einsetzt. Sechs Minuten und 19 Sekunden ist sie mit anderen Tätigkeiten beschäftigt. Keine Unterstützung gibt sie in der sozialen Kategorie. Diese Lehrperson führt während den 54 Minuten und einer Sekunde, welche sie für offene Unterrichtssequenzen investiert, 149 Tätigkeiten durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson ps_4

Die Lehrperson ps_4 unterrichtet eine 1. Klasse, welche zwölf Mädchen und sechs Knaben besuchen. Die offene Unterrichtssequenz findet während 25 Minuten statt. Die Kinder arbeiten in dieser Zeit an der Weihnachtswerkstatt, bei der verschiedene Posten angeboten werden. So können die Kinder Posten wählen, bei denen sie ein Mandala mit Weihnachtssujet oder Weihnachtskekse anmalen dürfen, ein Weihnachtsduftmemory lösen etc. Die offene Unterrichtssequenz dauert 25 Minuten.

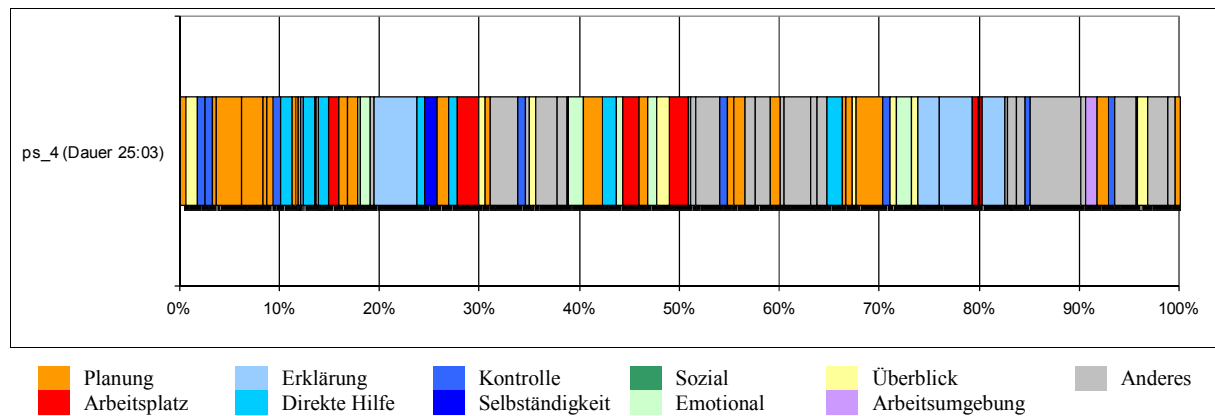


Abbildung 17: Offene Unterrichtssequenz ps_4

Die Lehrperson gibt einerseits einige Planungshilfen, indem sie bei der Auswahl der Posten hilft, andererseits kontrolliert sie die Arbeiten der Kinder. Bei den Kontrollen geht es vor allem darum, fertig gestellte Mandalas zu prüfen und den Schülerinnen und Schüler danach bei der Auswahl des neuen Postens zu helfen. Ein Junge, der die 1. Klasse in zwei Schuljahren macht, braucht dazu besondere Unterstützung:

"Jonathan: Was muss ich da ((hält L. Blatt entgegen)) machen?

L: Ou! ((Blick bei Jonathan)) Das ist ein bisschen schwierig für dich!

(...)

L.: Wir gehen mal schauen, was für dich gut ist! ((gehen zu Werkstatt, stehen dann nebeneinander)) Ähm! Du könntest zum Beispiel... das ((betont, greift nach Blatt)) könntest du machen! ((nimmt Blatt heraus)) Hm? ((schaut Blatt an)) Siehst du, ...((Jonathan schaut auf andere Posten)).

L.: ((zeigt auf Blatt)) ...da musst du die, -das sind alles... ((Jonathans Blick wieder auf Blatt)) Was sind das? Was denkst du ((schaut Jonathan an))?

Jonathan: Ein Lebküchlein!

L.: ((schaut auf Blatt)) Ja, oder *Guetzli* [Kekse, Anm. K. H.!] Und da kannst du immer ((zeigt auf Blatt)) die Gleichen mit der gleichen (...) Farbe anmalen! Hm? ((wendet sich gebeugt zu Jonathan)).

Jonathan: Kann ich *äch* [wohl, Anm. K. H.] dann alles machen?

L.: Nein, das- kannst du wohl noch nicht. ((richtet sich auf)) Hm? ((Jonathan hält Blatt gemeinsam mit L.)) Ich würde mal sagen, nimm den Posten" (ps_4, V_1, 181-199).

Auch später gibt es mit dem gleichen Jungen noch einige längere Erklärungsphasen. Die Lehrperson geht im Klassenzimmer umher, kehrt aber auch immer wieder zum Pult zurück. Die Kinder suchen sie dort auf, um ihre Mandalas abzugeben. Die Schülerinnen und Schüler arbeiten selbständig an den Posten. Die Lehrperson gibt hin und wieder Hinweise bezüglich der Planung oder des Arbeitsplatzes. Hier sind Themen die Vorgehensweise bei einer Aufgabe oder das Einrichten des Arbeitsplatzes, ob z. B. schon alles Material auf dem Pult

liegt oder welche Stifte beim Zeichnen verwendet werden sollen. Auch gibt die Lehrperson einige Unterstützungen, welche in die Kategorie *Emotionale Unterstützung* einzuordnen sind:

"(L. schaut zu Alessio hoch))

Alessio: Ich bin fertig! ((nimmt Mandala hoch und legt es auf den Tisch)).

L.: Das hast du ganz ((betont)) schön gemacht, finde ich!

(...)

L.: Gefällts dir auch? ((Alessio nickt)) Hm? Jetzt kannst du vielleicht noch da ganz klein ((zeigt auf Mandala)) ((schaut Alessio an)) Alessio schreiben? ((Alessio nickt)) ((L. schaut auf Mandala)) Und dann ((Blick zu Alessio)) kann ichs auch laminieren! ((Alessio nickt))((L. streckt Alessio Mandala entgegen)). Schön" (ps_4, V_1, 532-538).

In dieser offenen Unterrichtssequenz müssen einige Phasen in die Kategorie *Anderes* eingeteilt werden. Die Lehrperson schneidet während einiger Zeit für einen Schüler, der im Krankenhaus liegt, eine Taube aus Papier aus. In dieser Zeit steht sie nicht im Kontakt mit den Kindern. Nebst dieser Zuteilung ist es die Planung, welche die Lehrperson besonders unterstützt.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten ps_4

Die zeitliche Verteilung der verschiedenen Tätigkeiten der Lehrperson sieht wie folgt aus:

Tabelle 37: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_4

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	05:41	00:04	00:40	23
	Arbeitsplatz	01:54	00:04	00:33	6
	Erklärung	02:59	00:31	01:05	4
	Direkte	02:01	00:03	00:23	9
	Kontrolle	01:03	00:08	00:12	8
	Selbständigkeit	00:24	00:05	00:19	2
	Emotionale	01:54	00:04	00:24	9
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	01:40	00:01	00:19	9
	Anderes	07:27	00:02	01:15	22
Total		25:03			92

Nebst der Kategorie *Anderes* ist es die Subkategorie *Planung*, bei der die Lehrperson ps_4 am meisten Zeit investiert. Die Dauer der einzelnen Unterstützungen variieren hier von vier bis 40 Sekunden. Die längsten Einzelunterstützungen finden bei der Erklärung statt, diese dauert eine Minute und fünf Sekunden. Die Lehrperson gibt keine Unterstützung in der sozialen

Kategorie und verwendet keine Zeit für die Vorbereitung der Arbeitsumgebung. Diese Lehrperson führt 92 Tätigkeiten während der gut 25 Minuten dauernden offenen Unterrichtssequenz durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson ps_5

Die Lehrperson ps_5 unterrichtet sieben Mädchen und elf Jungen. Die Klasse besteht aus Erst-, Zweitklässlerinnen und -klässlern und Schülerinnen und Schülern, welche die Einschulungsklasse (absolvieren das erste Schuljahr in zwei Jahren) besuchen. Während den zwei Lektionen ist eine Heilpädagogin anwesend, welche vor allem die Kinder der Einschulungsklasse unterstützt. Die Lehrperson arbeitet in den offenen Unterrichtssequenzen mit individualisierenden Unterrichtsformen D. h. jedes Kind bekommt einen Auftrag, eigens auf seine Fähigkeiten und Fertigkeiten zugeschnitten. Sie arbeiten einzeln oder in Gruppen, je nach Aufgabe, und dürfen ihre Aufgabe aus einem Gesamtbestand wählen. Die offene Unterrichtssequenz wird im Fach Deutsch durchgeführt. Sie dauert gut 28 Minuten und 29 Sekunden.

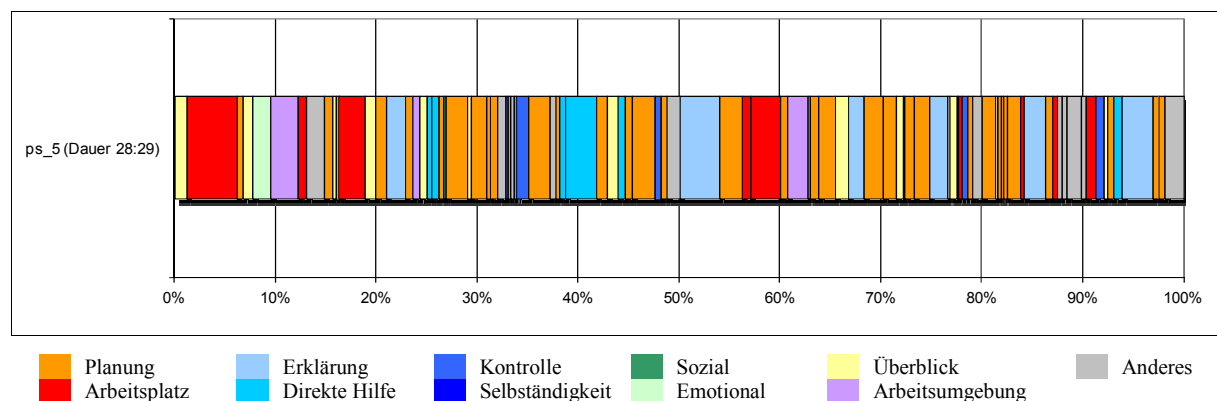


Abbildung 18: Offene Unterrichtssequenz ps_4

Nachdem die Lehrperson die Aufträge verteilt hat, verschafft sie sich einen kurzen Überblick. Solche Überblickssequenzen finden immer wieder statt. Danach hilft sie einem Kind bei der Vorbereitung des Arbeitsplatzes:

"Enrico: Frau L. kann ich das Blatt auch auf dem Pult festmachen?

L.: Mit (dem) Klebestreifen auf jeden Fall. Muss nur gucken, wo ich sie hingestellt habe. Hier.

((L. geht zu ihrem Pult, nimmt den Klebestreifenhalter von der Fensterbank dahinter und stellt ihn auf ihr Pult. Enrico und Lilian folgen ihr. L. reißt das Klebeband für sie ab. Enrico hält dabei den Klebestreifenhalter und Lilian wartet mit ausgestreckten Armen und Fingern bis sie die Klebestreifen bekommt. Sie nimmt in jede Hand einen Streifen und geht wieder)).

L.: Reicht eine? Vielleicht sind zwei besser. Könnt ihr die oberen Ecken ankleben" (ps_5, V_1, 295-298)?

Während der nächsten Zeit geht sie zwischen den Erstklässlerinnen und Erstklässlern sowie den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern hin und her. Die Heilpädagogin ist mit den Schülerinnen und Schülern aus der Einschulungsklasse beschäftigt.

Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler bei der Planung, indem sie vor allem bei den Erstklässlerinnen und Erstklässlern Unterstützung bei der Auswahl eines Postens gibt. Bei einem Mädchen, welches die 2. Klasse besucht und ein Spezialprogramm durchläuft, finden mehrere Male längere inhaltliche Unterstützungen in den Subkategorien Erklärung und direkte Hilfe statt. Die anderen Kinder arbeiten selbständig. Die Hilfestellungen der Kategorie *Anderes* sind häufig die Besprechungsphasen zwischen den beiden Lehrpersonen. Die Pause wird nach knapp 70% der vergangenen Zeit gemacht. Nach der Pause benötigt die Lehrperson wiederum einen kurzen Überblick, singt danach ein Lied mit den Schülerinnen und Schülern und widmet sich zum Schluss der zweiten Klasse, welche ein Arbeitsblatt zu lösen haben. Sie erklärt dieses Arbeitsblatt. Die Klasse startet den nachfolgenden NMM-Unterricht⁴¹ sobald die Heilpädagogin da ist, welche nach der Pause etwas verspätet in das Klassenzimmer tritt.

Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler vor allem organisatorisch in den Subkategorien Planung und Gestaltung des Arbeitsplatzes.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten ps_5

Die Dauer der Tätigkeiten, welche die Lehrperson während des offenen Unterrichts durchführt, ist aus der folgenden Tabelle 38 ersichtlich:

Tabelle 38: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_5

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	09:58	00:03	00:39	33
	Arbeitsplatz	04:38	00:04	01:35	11
	Erklärung	04:07	00:27	01:07	6
	Direkte	02:07	00:04	00:52	10
	Kontrolle	00:58	00:03	00:20	6
	Emotionale	00:30	-	-	1
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:37	00:06	00:21	11
	Arbeitsumgebung	01:35	00:13	00:48	3
	Anderes	01:59	00:03	00:31	13
Total		28:29			94

⁴¹ NMM: Natur Mensch Mitwelt.

Die Lehrperson der ps_5 unterstützt die Schülerinnen und Schüler am meisten bei der Planung ihres Lernens, nämlich insgesamt während neun Minuten und 58 Sekunden und 33 Begleitungen. Die längste einzelne Unterstützung dauert eine Minute und 35 Sekunden und ist der Subkategorie *Arbeitsplatz* zu zuteilen. Die Lehrperson ist sehr aktiv während dieser offenen Unterrichtssequenz und deckt mit ihren Begleitungen alle Kategorien bzw. Subkategorien ab, ausser der *sozialen Unterstützung* und die *Selbständigkeit*. Mithilfe der zweiten Lehrperson kann sie die Kinder intensiv unterstützen. Die offene Unterrichtssequenz dauert 28 Minuten und 29 Sekunden, während der die Lehrpersonen 94 Tätigkeiten durchführt.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson ps_6

Die Lehrperson ps_6 unterrichtet zwölf Mädchen und sechs Jungen in der zweiten Klasse. Sie führt zwei offene Unterrichtssequenzen durch. Die erste findet in der Mathematiklektion statt. Die Kinder haben hier einen Wochenplan, an dem sie selbständig arbeiten. Die zweite offene Unterrichtssequenz findet während der NMM-Lektion statt. Hier hat die Lehrperson eine Märchen-Werkstatt zusammengestellt, in welche die Kinder schon vor einigen Wochen eingeführt worden sind. Sie können deshalb auch hier selbständig lernen. Die offene Unterrichtssequenz in der Mathematiklektion dauert rund 23 Minuten, diejenige in der NMM-Lektion dauert 14 Minuten. Gesamthaft dauert die offene Unterrichtssequenz also gut 37 Minuten und 28 Sekunden.

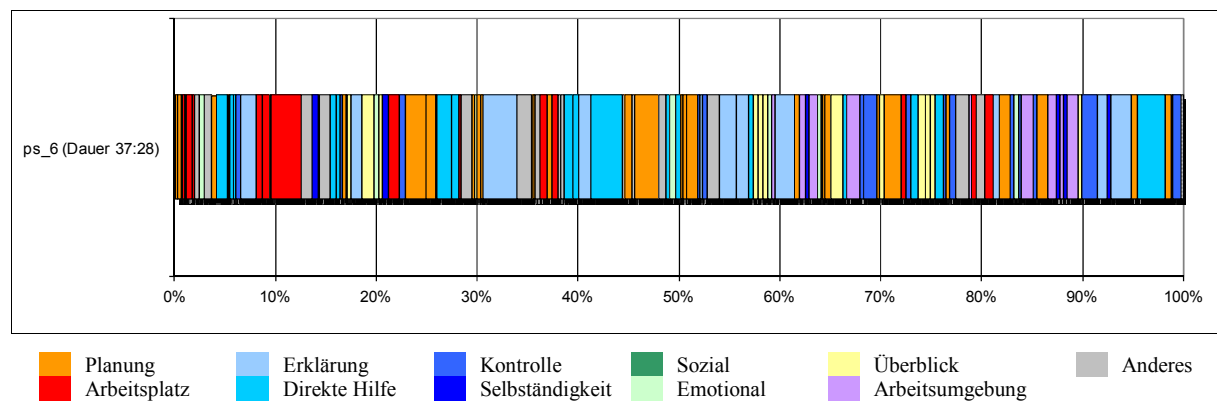


Abbildung 19: Offene Unterrichtssequenz ps_6

Während der offenen Unterrichtssequenz im Mathematikunterricht zirkuliert die Lehrperson im Klassenzimmer und schaut, wo ihre Unterstützung benötigt wird. Besondere Aufmerksamkeit erhält ein Mädchen, welches gemäss der Aussage der Lehrperson Mühe mit dem schulischen Stoff hat und momentan abgeklärt wird, ob es nicht eine Sonderschule besuchen müsste. Hier reagiert die Lehrperson zu Beginn der Sequenz und schaut, dass dieses Mädchen einen Auftrag erhält und erklärt ihm die Aufgabe. Die Lehrperson kommt regelmässig während der Lektion zu diesem Mädchen zurück und hilft ihm inhaltlich, die

Aufgabe zu erledigen. Die zwei längeren Unterstützungssequenzen (Erklärung, ungefähr nach 30% der Unterrichtszeit und direkte Hilfe, ungefähr nach 40% der Unterrichtszeit, siehe Abbildung 19), verbringt die Lehrperson mit diesem Mädchen. Zu Beginn der Lektion fordern die Computer-Arbeiten noch die Aufmerksamkeit der Lehrperson. Sie hilft den Kindern, den Arbeitsplatz einzurichten, d. h. also den Computer einzuschalten, und die richtige Übung zu finden. Zwischen diesen längeren Unterstützungssequenzen gibt es eher kürzere Sequenzen, wie z. B. Sequenzen, in denen die Lehrperson Ergebnisse kontrolliert oder den Verweis darauf gibt, dass ein Kind genauer lesen soll (Selbständigkeit). Kurz vor dem Verstreichen von 50% der Unterrichtszeit gibt es einen Wechsel bei den Computern. Die Lehrperson unterstützt die Kinder, welche neu an die Computer gelangen, bei der Planung. Sie erklärt, wie sie Vorgehen müssen, um die Aufgabe zu lösen. Die drei Erklärungssequenzen, welche zum Schluss der ersten offenen Unterrichtssequenz (d. h. kurz vor 60% der Unterrichtszeit) stattfinden, betreffen eine Aufgabe, welche die Schülerinnen und Schüler im Kreis zu lösen haben. Hier arbeitet eine Gruppe daran, eine Zahlenmauer zu bauen. Die Lehrperson gibt Unterstützungen zu dieser Aufgabe. Während dieser ersten offenen Unterrichtssequenz verletzt sich ein Kind. Die Lehrperson verarztet die Wunde – dies wurde der Kategorie *Anderes* zugeteilt.

Bei der zweiten offenen Unterrichtssequenz führen die Kinder die Märchen-Werkstatt durch. Die Lehrperson bewegt sich in der ersten Hälfte der Sequenz im Klassenzimmer und hilft in kurzer Weise den verschiedenen Schülerinnen und Schülern organisatorisch sowie inhaltlich. Hier finden sich teilweise längere Spiel- und Lernbegleitungen. In der zweiten Hälfte der Sequenz setzt sie sich ans Lehrerpult und kontrolliert die verschiedenen gelösten Aufgaben der Kinder:

"((Sonja geht, Julio ist der nächste)).

Julio: Ich komme nicht draus ((zeigt das Blatt, an dem er gerade arbeitet)).

L.: ((Schaut auf das Blatt)) AH, das ist richtig! ((Zeigt auf das Blatt)). Du kannst das hier eintragen ((zeigt auf eine Zeile des Blattes)).

Julio: Ah, das muss ich hier...

L.: Ja, das ist alles richtig. Du musst es nur hier unten eintragen.

Julio: Ou (...).

L.: Wie heisst diese Frau, die kam?

Julio: Ehm, weiss ich eben nicht.

L.: Mach mal alles andere ((tippt mit dem Zeigefinger auf das Blatt von Julio, welches dieser nun vom Pult genommen hat)), dann kannst du mit dem Lösungswort vielleicht herausfinden" (ps_6, V_2, 427-435).

Die Lehrperson bleibt die meiste Zeit am Pult sitzen, die Kinder, welche Fragen haben, stehen an. Sie gibt Kurzhilfen, räumt ab und zu Dinge auf, kontrolliert Aufgabe und gibt Erklärungen.

Die Phasen der inhaltlichen Unterstützungen überwiegen bei dieser Lehrperson. Daneben finden sich vor allem in der ersten Hälfte der offenen Unterrichtssequenz einige organisatorische Unterstützungen, welche in die Subkategorie *Arbeitsplatz* eingeteilt werden können. Bei der inhaltlichen Unterstützung finden sich die Subkategorien *Erklärung*, *Direkte Unterstützung*, *Kontrolle* sowie *Selbständigkeit*.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten ps_6

Die zeitliche Dauer der einzelnen Aktionen sieht folgendermassen aus:

Tabelle 39: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_6

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	06:59	00:03	00:46	32
	Arbeitsplatz	03:54	00:03	01:08	15
	Erklärung	05:52	00:15	01:16	10
	Direkte	05:53	00:04	01:09	19
	Kontrolle	03:14	00:05	00:35	15
	Selbständigkeit	00:58	00:07	00:13	6
	Emotionale	01:01	00:03	00:12	7
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:48	00:04	00:27	14
	Arbeitsumgebung	02:34	00:05	00:30	9
	Anderes	04:15	00:03	00:34	16
Total		37:28			143

Die Lehrperson der ps_6 investiert am meisten Zeit in die Unterstützung der Planung. Diese nimmt knapp sieben Minuten in Anspruch. Hier finden auch die meisten Einzelbegleitungen statt. Die längste Einzelbegleitung findet in der Subkategorie *Erklärung* statt und dauert eine Minute und 16 Sekunden. Die Lehrperson führt 143 Tätigkeiten während 37 Minuten und 28 Sekunden durch.

10.2.2.4 Zusammenfassung und Fazit pädagogische und didaktische Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen

Im Folgenden werden die Kategorien und Subkategorien der Spiel- und Lernbegleitung miteinander verglichen. Die Facette *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* wird hier weggelassen, weil die Fragestellungen primär auf die Spiel- und Lernbegleitungen fokussieren. Mit Hilfe einer Übersichtstabelle, in der die einzelnen Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung und deren Anteile während der offenen Unterrichtssequenzen ersichtlich sind, werden Gemeinsamkeiten und Unterschiede der Lehrpersonen beschrieben.

Tabelle 40: Übersicht zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz

Spiel- und Lernbegleitung	kg_1	kg_2	kg_3	kg_4	kg_5	kg_6	ps_1	ps_4	ps_5	ps_6
Organisatorische Unterstützung										
Summe	08:39	12:04	17:51	02:36	07:34	14:11	13:56	07:35	14:36	10:53
Minimum	00:03	00:04	00:03	00:18	00:02	00:03	00:02	00:04	00:03	00:03
Maximum	01:02	01:09	02:49	00:36	00:44	03:06	00:44	00:40	01:35	01:08
Anzahl	24	34	34	6	32	39	53	29	44	47
Inhaltliche Unterstützung										
Summe	04:05	13:13	16:47	-	07:03	08:47	33:22	06:27	07:12	15:58
Minimum	00:12	00:04	00:07	-	00:06	00:10	00:05	00:03	00:03	00:04
Maximum	00:35	04:20	06:18	-	01:03	01:49	02:42	01:05	01:07	01:16
Anzahl	6	19	12	-	20	15	58	23	22	50
Emotionale Unterstützung										
Summe	00:22	00:56	02:46	12:38	02:38	04:29	00:24	01:54	00:30	01:01
Minimum	-	-	00:06	00:03	00:04	00:02	00:05	00:04	-	00:03
Maximum	-	-	00:36	01:24	00:31	00:40	00:10	00:24	-	00:12
Anzahl	1	1	10	25	12	13	4	9	1	7
Soziale Unterstützung										
Summe	04:07	-	-	02:05	-	00:29	-	-	-	-
Minimum	00:07	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Maximum	01:16	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Anzahl	8	-	-	1	-	1	-	-	-	-
Total SLB ⁴²	39	54	56	32	64	68	115	61	67	104
Total Anzahl ⁴³	47	71	71	43	97	87	149	92	94	143
Total Zeit OU ⁴⁴	19:29	31:01	42:02	22:59	24:01	31:19	54:01	25:03	28:29	37:28

⁴² SLB: Spiel- und Lernbegleitung.

⁴³ Inklusive der Facette Andere Tätigkeiten der Lehrperson.

⁴⁴ OU: Offene Unterrichtssequenz.

Die Tabelle 40 zeigt auf, wie unterschiedlich die verschiedenen Spiel- und Lernbegleitungen verteilt sind.

Die Zeit, welche pro Kind bzw. pro Gruppe für die Spiel- und Lernbegleitung verwendet wird, reichen von sehr kurzen Begleitungen, die lediglich zwei Sekunden dauern (organisatorische Unterstützung) bis hin zur längsten Begleitungen, welche sechs Minuten und 18 Sekunden dauert (inhaltliche Unterstützung).

Die organisatorische Unterstützung kommt in allen Klassen vor. Die organisatorische Spiel- und Lernbegleitung ist in den Kindergärten wie auch in den Unterstufenklassen davon geprägt, Arbeitsplätze gut vorzubereiten (z. B. Materialien richtig bereit zu legen) und die Arbeitsschritte zu planen. Diese Schritte waren bei den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern (ps_6) weniger nötig und kamen in der Mischklasse ebenso weniger vor (ps_1). Eine Begründung hierfür könnte sein, dass die älteren Schülerinnen und Schüler das selbständige Arbeiten schon gewohnt sind und einige organisatorische Strategien bereits kennen. Die inhaltliche Unterstützung ist in neun von zehn Klassen zu finden. Die längsten Begleitungen dauern hier vier bis sechs Minuten, während die meisten Lehrpersonen diesbezüglich eher um rund eine Minute zu finden sind. Beim kg_2 und beim kg_3 fällt auf, dass die Lehrpersonen sich bewusst Kindergruppen für die Spiel- und Lernbegleitung vornehmen und vielleicht deshalb auch längere inhaltliche Begleitungen durchführen.

Die emotionale Unterstützung findet ebenfalls bei allen Lehrpersonen statt, wobei hier drei Lehrpersonen lediglich einmal eine emotionale Unterstützung durchführen. Die Lehrperson keg_4 scheint hier einen besonderen Fokus zu setzen.

Die soziale Unterstützung findet in den wenigsten Klassen – nämlich nur in drei Klassen des Kindergartens – statt. Bei zwei dieser Klassen ist es eine einzige Begleitung, welche in diese Kategorie eingeteilt werden kann.

Beim Vergleich der verschiedenen Zeitanteile ist zu sehen, dass die Lehrpersonen sehr schnell von einer Tätigkeit zur nächsten wechseln. Dies führt dazu, dass einige Lehrperson gar nicht längere Zeitfenster haben, eine inhaltliche Begleitung – wie dies etwa im *Cognitive Apprenticeship* gefordert wird (vgl. Kapitel 6.4.4.1) – durchzuführen.

Dieser schnelle Wechsel zeigt sich vor allem in der Anzahl der durchgeführten Begleitungen und Tätigkeiten. Verglichen mit der Zeit, welche in der offenen Unterrichtssequenz zur Verfügung steht, sind teilweise enorm hohe Wechsel vonnöten, so etwa 97 Wechsel in 24 Minuten (kg_5), 92 Wechsel in 25 Minuten (ps_4), 94 Wechsel in 28 Minuten (ps_5) und 143 Wechsel in 37 Minuten (ps_6). Diese schnellen Wechsel sind deshalb bemerkenswert, weil die Lehrperson sich in den offenen Unterrichtssequenzen immer wieder auf neue Inhalte

einlassen muss, um eine adäquate Spiel- und Lernbegleitung zu geben. Der Anspruch liegt hier also sehr hoch.

Dort, wo eine längere Begleitung möglich ist, wird die Lehrperson durch eine zusätzliche Lehrkraft unterstützt oder aber die Kinder arbeiten sehr selbständig und stören die Lehrperson nicht in ihrer Begleitung.

Um einen Vergleich zu anderen Unterrichtssequenzen zu ziehen, werden im Folgenden die Gruppenarbeit und die Einzelarbeit dargestellt.

10.2.3 Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit

Die pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in Gruppenarbeiten werden wiederum zuerst als Übersicht und anschliessend für jede Lehrperson einzeln dargestellt. Die Gruppenarbeiten zeichnen sich dadurch aus, dass die Lehrpersonen der ganzen Klassen denselben Auftrag geben, die Klasse anschliessend in Gruppen aufgeteilt wird und die Lehrperson diese Gruppen inhaltlich, organisatorisch, emotional und sozial unterstützt. Anders als bei den offenen Unterrichtssequenzen arbeiten also alle Kinder am gleichen Inhalt, was die Spiel- und Lernbegleitung etwas erleichtern sollte, weil die Lehrperson weniger inhaltliche Wechsel vornehmen muss.

10.2.3.1 Übersicht Gruppenarbeit

Es finden drei Gruppenarbeiten statt, eine in der Primarstufe und zwei im Kindergarten. Es wird für diese Analyse das gleiche Kategoriensystem wie für die offenen Unterrichtssequenzen verwendet, jedoch kommt die inhaltliche Subkategorie *Fragend-entwickelnd* hinzu und die Kategorie *Arbeitsumgebung vorbereiten* fällt weg, weil keine Lehrperson diese Tätigkeit während der Gruppenarbeiten durchführt. Die Subkategorie *Peer Tutoring* beinhaltet alle Hinweise der Lehrperson, welche die Unterstützung an ein anderes Kind abdelegieren, wie z. B. "Frag die Pultnachbarin bzw. den Pultnachbarn". Diese Subkategorie wird der organisatorischen Unterstützung zugeteilt.

Somit sehen die verschiedenen Facetten, Kategorien und Subkategorien für die Gruppenarbeit so aus, wie in der nachfolgenden Tabelle 41 dargestellt.

Tabelle 41: Kategoriensystem pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit

Facette	Kategorien	Subkategorien
Spiel- und Lernbegleitung	Organisatorische Unterstützung	Arbeitsplatz vorbereiten
		Planungshilfen
		Peer Tutoring
	Inhaltliche Unterstützung	Erklärung
		Direkte Unterstützung
Kontrolle, Korrektur		
Selbständigkeit		
	Fragend-entwickelnd	
	Soziale Unterstützung	
	Emotionale Unterstützung	
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	
	Anderes	

Die zeitliche Dauer der Gruppenarbeit pro Klasse variiert von 7 Minuten und 37 Sekunden bis zu 19 Minuten und 28 Sekunden.

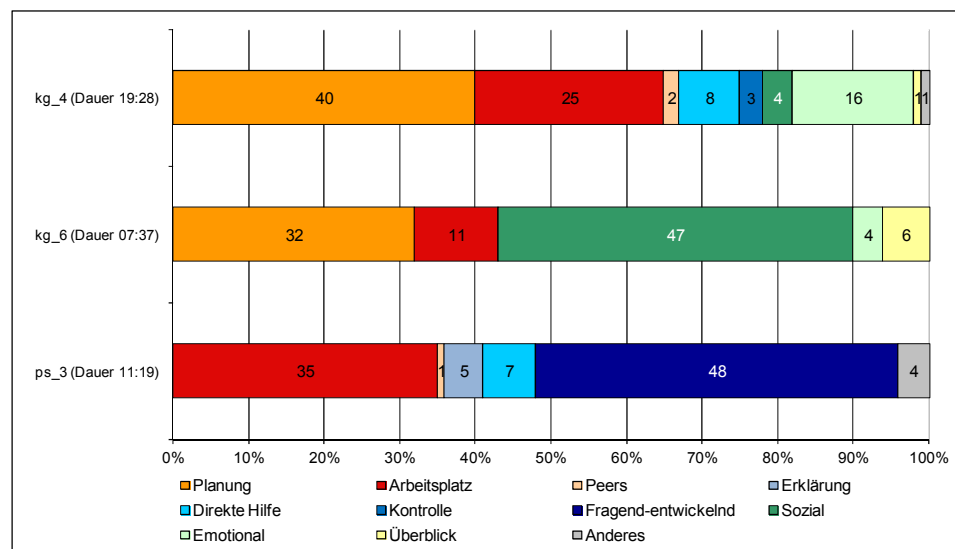


Abbildung 20: Verteilung der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Gruppenarbeit

Die drei Lehrpersonen führen alle organisatorische Unterstützungen durch. Eine Lehrperson zeigt keine inhaltliche Unterstützung, dafür jedoch soziale und emotionale Unterstützung (kg_6), eine Lehrperson weist eine hohe inhaltliche Unterstützung, aber keine soziale und emotionale Unterstützung auf (ps_3), und eine Lehrperson verwendet alle vier Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung.

10.2.3.2 Beschreibung der Kategorien und Subkategorien in der Gruppenarbeit

Im Folgenden werden die Kategorien und Subkategorien der beiden Facetten in Bezug auf die Gruppenarbeit genauer umschrieben.

Spiel- und Lernbegleitung:

Organisatorische Unterstützung

- Planung: In beiden Kindergärten macht die Lehrperson die Kinder auf die Planung ihres Auftrages aufmerksam und unterstützt sie darin. Dabei verwendet die eine Kindergartenlehrperson (kg_4) 32% der Zeit der Gruppenarbeitsphase für die Unterstützung mittels Planung, die andere Kindergartenlehrperson (kg_6) 40% der Zeit, welche für die Gruppenarbeit zur Verfügung steht.
- Arbeitsplatz vorbereiten: Hinweise zur Organisation des Arbeitsplatzes finden in allen dreien Klassen statt. Die Lehrperson ps_3 verwendet 35% der gesamten Gruppenarbeitszeit für diese Subkategorie, im Kindergarten kg_4 sind es 25% und im Kindergarten kg_6 lediglich 11%.
- Peer Tutoring: In einem Kindergarten (kg_4) und in der Unterstufenklasse (ps_3) macht die Lehrperson auf das Peer Tutoring aufmerksam, was 1% bzw. 2% der Zeit in Anspruch nimmt.

Inhaltliche Unterstützung

- Direkte: In einem Kindergarten (kg_4) und in der Primarunterstufe (ps_3) hilft die Lehrperson direkt bei der Lösung der Aufgabe. Diese nimmt in der Unterstufe 7% und im Kindergarten 8% der Zeit in Anspruch.
- Kontrolle: In einem Kindergarten (kg_4) kontrolliert die Lehrperson die Ergebnisse des Auftrages, was 3% der Zeit in Anspruch nimmt.
- Selbständigkeit: In der Primarunterstufe (ps_3) verwendet die Lehrperson 5% der Zeit darauf, die Kinder zu ermahnen, die Aufgaben selbständig zu lösen.
- Fragend-entwickelnde Unterstützung: In der Primarunterstufe (ps_3) lösen die Kinder einen forschenden Auftrag, weshalb der grösste Teil der Zeit (48%) für das fragend-entwickelnde Unterstützen verwendet wird. Die Lehrperson versucht hier mit gezielten Fragen die Schülerinnen und Schüler auf den Lösungswege zu bringen, ohne diesen zu erklären oder direkt die Lösung zu geben.

- In den beiden Kindergartenklassen (kg_4, kg_6) ist die Zusammenarbeit in der Gruppe ein Thema im Rahmen der sozialen Unterstützung. Im einen Kindergarten (kg_6) ist dies mit 47% der Zeit sogar der grösste Zeitanteil der Sequenz, im anderen Kindergarten (kg_4) wurde 4% der Zeit darauf verwendet, wie die Kinder zusammenarbeiten sollen.

Emotionale Unterstützung

- Ebenfalls in beiden Kindergärten (kg_4, kg_6) unterstützt die Lehrperson emotional, wobei die zeitliche Dauer zwischen 4% und 16% variiert.

Andere Tätigkeiten der Lehrperson:

- Überblick: In den zwei Kindergartenklassen halten die Lehrpersonen einen kurzen Moment lang den Überblick. Im einen Kindergarten (kg_4) verwendet die Lehrperson 1% der gesamten Zeit der Gruppenarbeit für diese Tätigkeit, im anderen Kindergarten (kg_6) 6%.
- Anderes: 1% wird in der einen Kindergartenklasse (kg_4) für andere Hilfe aufgewendet, 4% in der Primarunterstufe (ps_3).

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass die drei Lehrpersonen abgesehen von den 1-6% Überblickssituationen und den Situationen, welche in die Kategorie *Anderes* zugeteilt werden, damit beschäftigt sind, die Gruppen organisatorisch, inhaltlich, emotional und sozial zu unterstützen. In allen dreien Klassen nimmt auch die *Vorbereitung des Arbeitsplatzes* einen wichtigen Stellenwert ein. Dies hat damit zu tun, dass alle Kinder einen bestimmten Auftrag erhalten, bei dem die Gestaltung des Arbeitsplatzes von Belang ist (Memory spielen, Experimentieren mit Wasser und mit Pailletten ein Muster legen). In den beiden Kindergärten nimmt zudem die Planung, d. h. also die Vorgehensweise, einen wichtigen Stellenwert ein. Während die Lehrperson in der Primarunterstufe vor allem durch einen fragend-entwickelnden Zugang die Unterstützung der Gruppen organisiert, nimmt bei den Kindergartengruppen die soziale und emotionale Unterstützung einen grösseren Teil der Zeit ein.

10.2.3.3 Chronologischer Ablauf und Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Gruppenarbeit

Im Folgenden werden die durchgeführten pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Gruppenarbeit näher betrachtet.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit kg_4

Die Lehrperson kg_4 führt eine Gruppenarbeit durch, welche 19 Minuten und 28 Sekunden dauert. Die Kinder werden in Gruppen aufgeteilt, welche aus älteren und jüngeren Kindern

bestehen. Die älteren Kinder haben die Aufgabe, den jüngeren zu helfen. Der Auftrag ist, ein Memory zu spielen und dabei Karten aufzudecken, welche sich reimen (z. B. Nase – Hase, Katze – Tatze). Die Gruppen suchen sich einen Platz im Kindergarten, die Lehrperson unterstützt die verschiedenen Gruppen, indem sie von Gruppe zu Gruppe geht. Dabei führt sie folgende Tätigkeiten durch.

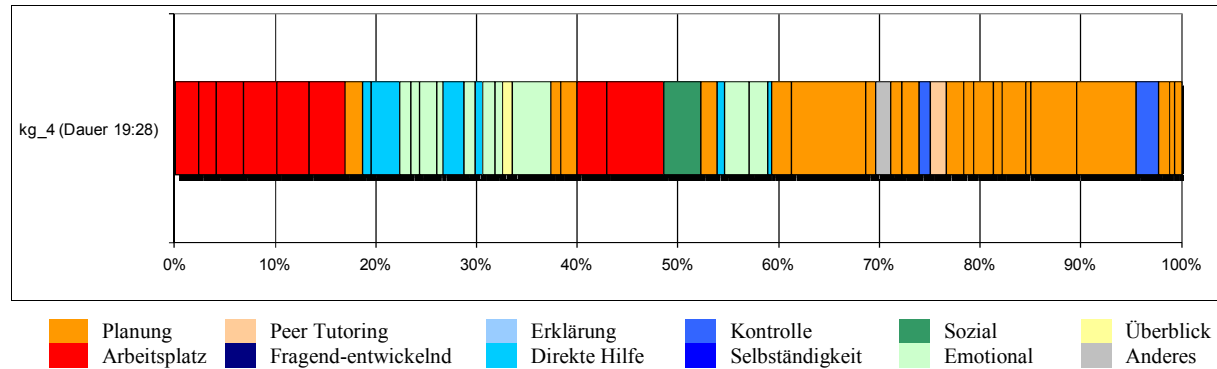


Abbildung 21: Gruppenarbeit kg_4

In der ersten Zeit unterstützt die Lehrperson die Kinder vor allem darin, den Arbeitsplatz vorzubereiten. D. h. sie hilft den verschiedenen Gruppen einen Arbeitsort zu finden, die Karten richtig hinzulegen, sich richtig hinzusetzen etc. Auch findet zu Beginn eine Unterstützung in der Planung statt, indem sie einer Gruppe sagt, wie sie das Spiel nun beginnen sollten. Einigen Gruppen sind die Regeln noch nicht ganz klar, dort erklärt die Lehrperson diese nochmals. Die Lehrperson gibt wiederum einige emotionale Unterstützungen, wie das folgende Beispiel zeigt:

"((Olaf deckt auf)).

L.: Maus... reimt sich auf? Haus.

Leo: Jetzt komme ich dran!

L.: Jetzt kommt der Leo.

((Leo deckt auf)).

L.: Pferd.

((Bruno will auch aufdecken)).

L.: Bruno, du musst noch warten! Schau, der Leo ist dran.

((Leo deckt trotzdem auf und hat ein Paar)).

L.: Pferd und Herd. He, gut. Super hast du aufgepasst. Du darfst noch einmal.

((Leo deckt auf)).

L.: Maus und... Schau Bruno, du musst schauen was er aufdeckt, der Leo.

((Leo hat kein Paar und deckt die Karten wieder zu)).

L.: Jetzt kommst du, Bruno.

((Bruno beginn aufzudecken)" (kg_4, V_2, 116-130).

Bei einer Gruppe muss die Lehrperson eine soziale Unterstützung liefern, weil die Kinder in einen Konflikt geraten. Ein Junge möchte nicht mehr weiter spielen. Die Lehrperson hilft ihnen, wieder ins Spiel zu finden. Ab etwa der Hälfte der Zeit sind die ersten Gruppen mit dem Spiel bereits fertig. Die Lehrperson gibt ihnen einen neuen Auftrag und zeigt ihnen, wie sie bei diesem vorzugehen haben. Dies wird die dominierende Unterstützung in der zweiten Hälfte der Gruppenarbeit.

Die Lehrperson unterstützt die Kinder hier vor allem organisatorisch, in dem sie den Arbeitsplatz vorbereitet und den Kindern zeigt, wie sie beim Memory vorgehen müssen.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_4

Nachfolgend wird wiederum aufgezeigt, welche Tätigkeiten der Lehrperson wie viel Zeit einnehmen.

Tabelle 42: Zeitliche Verteilung Gruppenarbeit kg_4

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	07:52	00:05	01:26	20
	Arbeitsplatz	04:58	00:20	01:06	8
	Peer Tutoring	00:19		-	1
	Direkte	01:28	00:05	00:32	6
	Kontrolle	00:38	00:13	00:26	2
	Emotionale	03:02	00:07	00:44	10
	Soziale	00:43	-	-	1
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	00:12	-	-	1
	Anderes	00:16	-	-	1
Total		19:28			50

Die Lehrperson des kg_4 verwendet am meisten Zeit ihrer Begleitungen für die Planung der Lernprozesse. Hier findet auch die längste Begleitung einer Kindergruppe statt. Nebst den Unterstützungen bei der Subkategorie *Arbeitsplatz* finden sich noch einige emotionale Unterstützungen. Diese werden meistens in Form von Lob geäußert. Insgesamt führt die Lehrperson während der knapp 20 Minuten 50 Tätigkeiten durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit kg_6

Im kg_6 findet eine Gruppenarbeit statt, die 7 Minuten und 37 Sekunden dauert. Die Kinder haben die Aufgabe, mit Pailletten ein Muster zu legen. Dazu hat die Lehrperson die Kinder in 3er und 4er Gruppen aufgeteilt.

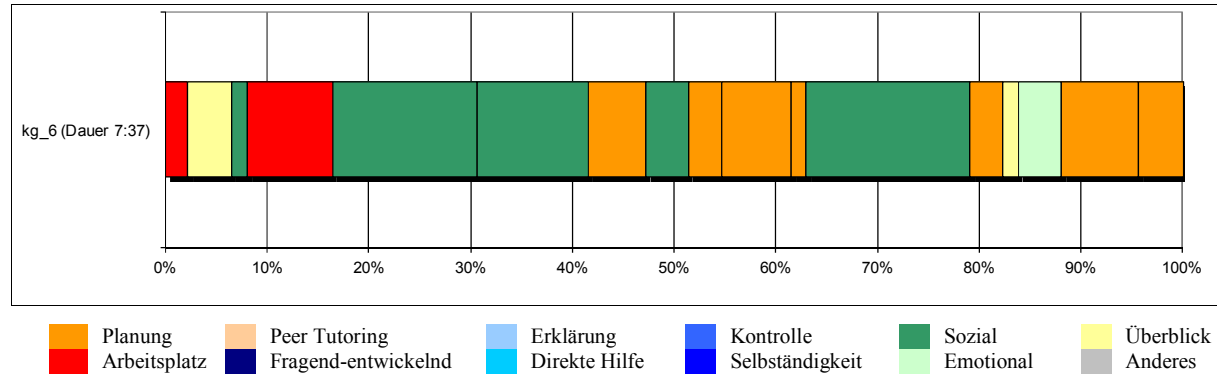


Abbildung 22: Gruppenarbeit kg_6

Die Lehrperson hilft zu Beginn einer Gruppe, den Arbeitsplatz vorzubereiten. Danach prüft sie, ob alle Gruppen mit der Arbeit begonnen haben. Nach einer weiteren Vorbereitung des Arbeitsplatzes sind es nun vor allem die sozialen Unterstützungen, welche häufiger vorkommen. Die Lehrperson achtet darauf, dass die Kinder zusammen ein Muster legen:

"((L. geht zur nächsten Gruppe von Tatjana, Sven und Saskia))

L.: Und bei euch?

Saskia: Bei uns geht es.

L.: Kommt es gut?

((Saskia nickt)).

L.: Und jetzt legt nur der Sven?

Saskia: Nein, ich lege auch.

L.: Und die Tatjana legt auch?

Tatjana: Hm ((lachend)).

L.: Hm ((auch lachend)). Nicht so? He, tu auch helfen, Tatjana! Du hast sicher auch ganz gute Ideen, gell!? Schau, vielleicht rutschst du ein bisschen zurück, dann habt ihr wirklich gut Platz ((zeigt Tatjana, dass sie zurückrutschen soll)).

Sven: Wir haben nicht von allen gleich viel ((meint die Steinchen))!

L.: Ich weiss.

Sven: Aber es macht nichts, wenn es nicht gleich wird.

L.: Ich habe eben extra nicht von allen gleich viel gegeben.

Sven: Warum?

L.: Hmmm, habe gedacht, dann kommt euch vielleicht ein bisschen etwas anderes in den Sinn" (kg_6, V_1, 477-492).

Nebst den sozialen Unterstützungen, welche sich immer wieder um die Zusammenarbeit drehen, kommen auch noch die organisatorischen Unterstützungen in der Subkategorie der Planung vor. Hier schlägt die Lehrperson den Kindern vor, was sie nach dem Legen des Musters noch tun könnten: einen Namen für das Bild suchen und eine Geschichte dazu erfinden.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_6

Die verschiedenen Tätigkeiten, welche die Lehrperson durchführt, umfassen folgende zeitliche Anteile:

Tabelle 43: Zeitliche Verteilung Gruppenarbeit kg_6

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	02:21	00:07	00:35	7
	Arbeitsplatz	00:45	00:11	00:39	2
	Emotionale	00:20	-	-	1
	Soziale	03:34	00:07	01:15	5
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	00:37	00:07	00:20	2
Total		07:37			17

Im kg_6 dauern die sozialen Unterstützungen gesamthaft am längsten. Auch widmet sich die Lehrperson einer Gruppe sehr lange, nämlich eine Minute und 15 Sekunden. Insgesamt führt die Lehrperson 17 Tätigkeiten während sieben Minuten und 37 Sekunden durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit ps_3

Die Lehrperson ps_3 hat keine offene Unterrichtssequenz gezeigt, weshalb hier noch kurz auf die Rahmenbedingungen der Klasse eingegangen wird. Die Lehrperson unterrichtet eine 1. Klasse, in der sich zehn Mädchen und sieben Knaben befinden. Ein Mädchen fehlt am Tag der Videobeobachtung, weshalb insgesamt 16 Schülerinnen und Schüler anwesend sind.

Die Lehrperson ps_3 erarbeitet mit den Kindern zum Thema *Wasser* die Eigenschaften *schwimmen* und *sinken*. Dazu hat sie die Klasse in Gruppen aufgeteilt und bei jeder Gruppe ein Becken mit Wasser hingestellt. Die Kinder haben zudem weitere Materialien erhalten (Eis, Holz etc.). Die Gruppenarbeit erfolgt in drei Teilen. Dazwischen gibt die Lehrperson in

geführten Teilen verschiedene Anweisungen. Die gesamte Gruppenarbeit dauert elf Minuten und 19 Sekunden.

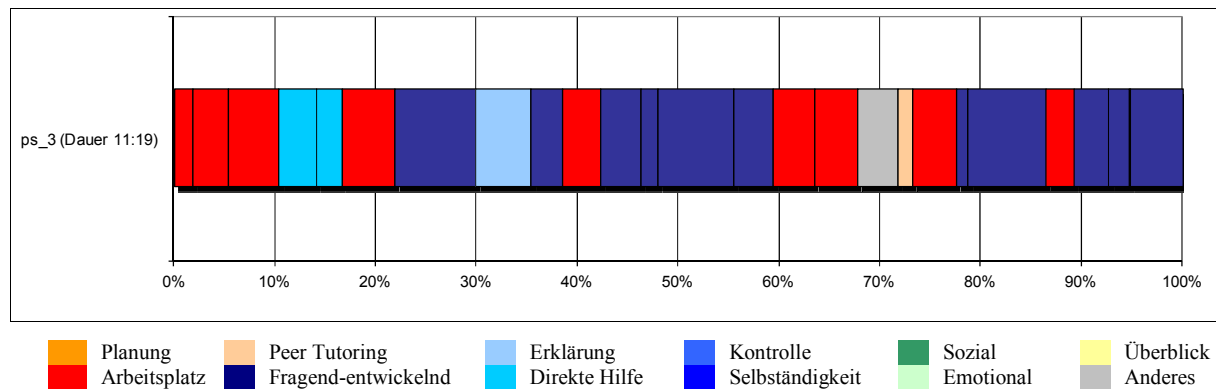


Abbildung 23: Gruppenarbeit ps_3

Der erste Teil dauert gut 40% (ca. vier Minuten) der gesamten Gruppenarbeit und endet, als die Lehrperson einer Gruppe hilft, den Arbeitsplatz sauber zu halten. Zu Beginn dieses ersten Teils verteilt die Lehrperson verschiedene Gegenstände und hilft den Kindern, ihren Arbeitsplatz einzurichten. Die Aufgabe ist es, einen Eiswürfel ins Wasser zu legen und zu schauen, was passiert. Sie gibt dabei entweder direkte Hilfe, eine Erklärung oder sie versucht mittels Fragen den Kindern das Phänomen des Schmelzens und des Schwimmens näher zu bringen. Nach dem zweiten Teil der Gruppenarbeit sind 60% (ca. 7 Minuten) der Zeit abgelaufen. In diesem zweiten Teil finden nur fragend-entwickelnde Unterstützungen statt. Die Kinder haben den Auftrag, den Eiswürfel ins Wasser zu legen und ihn auf den Boden zu drücken und danach los zu lassen. Dabei fragt die Lehrperson nach:

"((L. geht zur nächsten Gruppe und beugt sich über das Wasserbecken. Die ganze Gruppe ist am Experimentieren, mit den Händen im Becken)).

L.: Was passiert mit ihm, wenn du es loslässt? Eh, du hast richtig gesagt, he, es kommt immer wieder nach oben ((schaut dabei Mario an)).

L.: Mhm" (ps_4, V_2, 462-464).

Im dritten Teil der Gruppenarbeit dürfen die Kinder verschiedene Materialien aufs bzw. ins Wasser legen und beurteilen, ob sie schwimmen oder sinken. Zuerst verteilt die Lehrperson die verschiedenen Materialien, anschliessend probieren die Kinder den Auftrag aus. Die Lehrperson versucht wiederum mit Fragen den Kindern aufzuzeigen, wie sich die verschiedenen Gegenstände im Wasser verhalten.

Aus der Darstellung wird klar, dass die Lehrperson nebst der Unterstützung in der Vorbereitung des Arbeitsplatzes inhaltlich gesehen vor allem durch Fragen versucht, die Schülerinnen und Schüler an mögliche Antworten heran zu führen.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten ps_3

Die Dauer der einzelnen Tätigkeiten, welche die Lehrperson in dieser Gruppenarbeit durchführt, sieht so aus:

Tabelle 44: Zeitliche Verteilung Gruppenarbeit ps_3

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Arbeitsplatz	03:57	00:12	00:36	9
	Peer Tutoring	00:10	-	-	1
	Fragend-entwickelnd	05:26	00:08	00:54	12
	Erklärung	00:37	-	-	1
	Direkte	00:42	00:17	00:25	2
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Anderes	00:27	-	-	1
Total		11:19			26

Die Lehrperson der ps_4 verwendet in der Gruppenarbeit am meisten Zeit darauf, durch fragend-entwickelnde Inhalte die Schülerinnen und Schüler bei ihrem Lösungsweg zu begleiten. Hier findet auch die längste Begleitung mit *einer* Kindergruppe statt (54 Sekunden, vgl. Tabelle 44). Insgesamt führt diese Lehrperson während gut elf Minuten 26 Tätigkeiten durch.

10.2.3.4 Zusammenfassung und Fazit pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit

Gleich wie in den offenen Unterrichtssequenzen, werden in Tabelle 45 die Verteilung der verschiedenen Spiel- und Lernbegleitungen während der Gruppenarbeit in einer Übersicht dargestellt.

Tabelle 45: Übersicht zeitliche Verteilung Gruppenarbeit

Spiel- und Lernbegleitung	kg_4	kg_6	ps_3
Organisatorische Unterstützung			
Summe	13:09	03:06	04:07
Minimum	00:05	00:07	00:10
Maximum	01:26	00:39	00:36
Anzahl	28	9	10
Inhaltliche Unterstützung			
Summe	02:06	-	06:47
Minimum	00:05	-	00:08
Maximum	00:32	-	00:54
Anzahl	8	-	15
Emotionale Unterstützung			
Summe	03:02	00:20	-
Minimum	00:07	-	-
Maximum	00:44	-	-
Anzahl	10	1	-
Soziale Unterstützung			
Summe	00:43	03:39	-
Minimum	-	00:07	-
Maximum	-	01:15	-
Anzahl	1	5	-
Total SLB ⁴⁵	47	15	25
Total Anzahl ⁴⁶	50	17	26
Total Zeit GA ⁴⁷	19:28	07:37	11:19

Die Tabelle 45 zeigt, dass bei allen drei Gruppenarbeiten die organisatorische Unterstützung einen wichtigen Stellenwert einnimmt. So ist es den Lehrpersonen wichtig, dass der Arbeitsplatz gut eingerichtet ist und dass die Schülerinnen und Schüler bzw. die Kindergartenkinder über eine bestimmte Vorgehensweise verfügen. Nebst dieser organisatorischen Unterstützung ist die soziale Unterstützung, vor allem beim kg_6, ein Thema. Die Lehrperson weist daraufhin, dass die Kinder zusammenarbeiten sollen. Bei der Lehrperson ps_4 kommt hinzu, dass sie nebst der Gestaltung des Arbeitsplatzes versucht, durch Fragen die Schülerinnen und Schüler zum Vermuten, Überprüfen und Finden von Antworten zu führen. Im Vergleich zu den offenen Unterrichtssequenzen zeigt sich, dass die

⁴⁵ SLB: Spiel- und Lernbegleitung

⁴⁶ Inklusiv der Facette Andere Tätigkeiten der Lehrperson.

⁴⁷ GA: Gruppenarbeit

Lehrpersonen zwar immer noch viele Tätigkeiten und Begleitungen durchführen, jedoch verhältnismässig weniger schnelle Wechsel vollziehen müssen, als dies im offenen Unterricht der Fall war.

10.2.4 Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit

Die pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Einzelarbeit werden in gleicher Weise dargestellt, wie die der offenen Unterrichtssequenzen und der Gruppenarbeit. Zuerst folgt nun die Übersicht der Einzelarbeit, im zweiten Teil werden die einzelnen Abläufe der Lehrpersonen vorgestellt.

10.2.4.1 Übersicht Einzelarbeit

In zwei Kindergartenklassen (kg_1, kg_2) und in drei Unterstufenklassen (ps_2, ps_4, ps_6) wurden Einzelarbeiten durchgeführt. Die Grundlage des Codierens bildete das Kategoriensystem, welches bereits für die offene Unterrichtssequenz und die Gruppenarbeit verwendet wurde. Es ergab sich zusätzlich die neue Kategorie *Auftrag erteilen*. Dabei gibt die Lehrperson den Kindern einen individuellen Auftrag, welcher sich auf den Lernstand abstützt. Die soziale Unterstützung kommt bei der Einzelarbeit nie vor, weshalb sie aus dem Kategoriensystem gestrichen wird. Das verwendete Kategoriensystem sieht demnach wie folgt aus:

Tabelle 46: Kategoriensystem pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit

Facette	Kategorien	Subkategorien
Spiel- und Lernbegleitung	Organisatorische Unterstützung	Arbeitsplatz vorbereiten
		Planungshilfen
		Peer Tutoring
	Inhaltliche Unterstützung	Erklärung
		Direkte Unterstützung
		Kontrolle, Korrektur
Selbständigkeit		
	Fragend-entwickelnd	
Emotionale Unterstützung		
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	
	Arbeitsumgebung gestalten	
	Auftrag erteilen	
	Anderes	

Die Einzelarbeiten variierten zeitliche von 9 Minuten und 19 Sekunden bis zu 32 Minuten und 25 Sekunden.

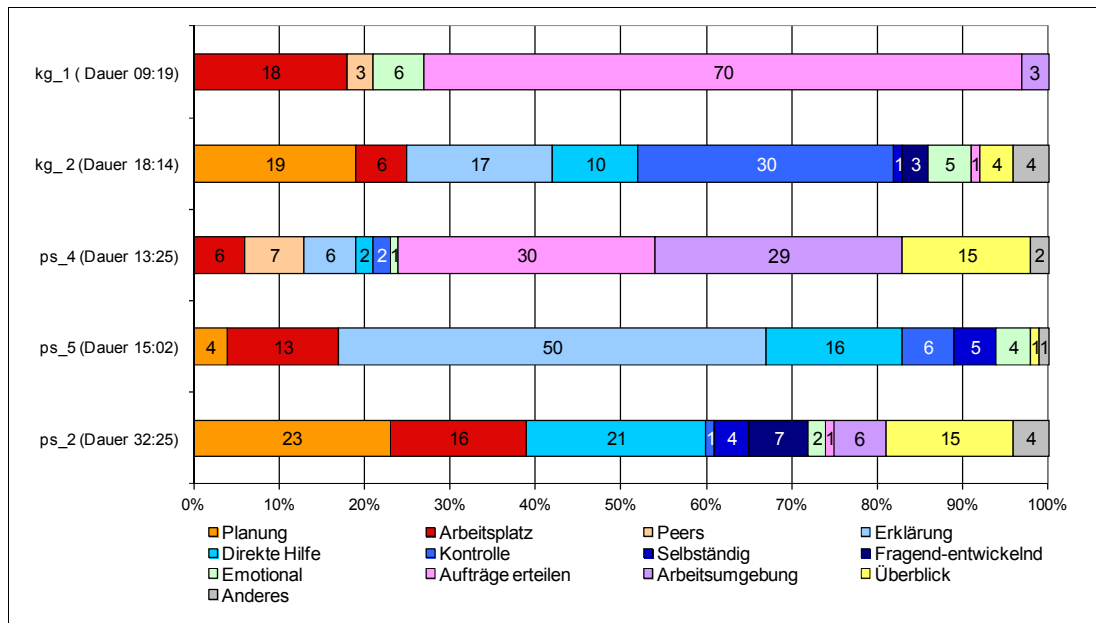


Abbildung 24: Verteilung der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Einzelarbeit

Die Abbildung 24 zeigt, dass alle Lehrpersonen Teile der organisatorischen Unterstützung verwenden, um Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen. Auch die inhaltliche Unterstützung ist, ausser bei der Lehrperson ps_2 bei allen anderen zu finden. Die emotionale Unterstützung findet bei allen Lehrpersonen mehr oder weniger ausgeprägt statt.

10.2.4.2 Beschreibung der Kategorien und Subkategorien Einzelarbeit

Im folgenden Abschnitt werden nun für jede Kategorie die Zeitanteile, welche diese einnehmen, genauer beschrieben.

Spiel- und Lernbegleitung:

Organisatorische Unterstützung

- Planung: In drei der fünf Klassen (kg_2, ps_3, ps_5) unterstützt die Lehrperson die Kinder während einiger Zeit bei der Planung des Auftrages. Dabei variieren die Zeitanteile von 4% bis 23%.
- Arbeitsplatz vorbereiten: In allen fünf Klassen wird eine gewisse Zeit auf die Vorbereitung des Arbeitsplatzes verwendet. Die Zeitanteile variieren hier zwischen 6% bis 18%.
- Peer Tutoring: Diese Subkategorie kommt in zwei Klassen (kg_1, ps_4) vor und umfasst einmal 3% und einmal 6% der Zeit, welche für die Einzelarbeit zur Verfügung steht.

Inhaltliche Unterstützung

- Erklärung: In einer Kindergarten- und zwei Unterstufenklassen (kg_2, ps_4, ps_5) verbringt die Lehrperson Zeit mit Erklärungen der Aufgabe. In der Unterstufenklasse ps_5 macht dies 50% der gesamten Zeit für diese Sequenz aus. Die Lehrperson ps_4 verwendet 6% der Unterrichtszeit für die Erklärung, in der Kindergartenklasse sind es 17%.
- Direkte: In allen Klassen ausser in der Klasse kg_1 gibt es Zeitanteile, in welchen die Lehrperson die Kinder direkt unterstützt. Diese variieren von 2% bis 21%.
- Kontrolle: In drei Unterstufenklassen (ps_2, ps_4, ps_5) und einer Kindergartenklasse (kg_2) kontrolliert die Lehrperson die Arbeiten der Kinder. Hierbei wird 1% bis 30% der Zeit dafür aufgewendet. In der Kindergartenklasse ist diese Kategorie mit 30% sogar jene, welche den grössten Zeitanteil ausmacht.
- Selbständigkeit: In zwei Unterstufenklassen (ps_2, ps_5) und einer Kindergartenklasse (kg_2) versuchte die Lehrperson, die Kinder auf ihre Selbständigkeit aufmerksam zu machen. Die Zeitanteile betragen hier 1% bis 5%.
- Fragend-entwickelnde Unterstützung: In einer Unterstufen- und einer Kindergartenklasse (kg_2, ps_2) arbeitete die Lehrperson mit fragend-entwickelnder Unterstützung. Diese machen 3% und 7% der gesamten Unterrichtszeit aus.

Emotionale Unterstützung

- In allen Klassen unterstützten die Lehrpersonen die Kinder emotional. Die Zeitanteile variieren von 1% bis 6%.

Andere Tätigkeiten der Lehrperson:

- Überblick: In allen Klassen, ausser in kg_1 verwendet die Lehrperson Zeit dafür, sich einen Überblick über die Situation zu verschaffen. Die Zeitanteile variieren dafür von 1% bis 15%.
- Arbeitsumgebung gestalten: In einer Kindergartenklasse und zwei Unterstufenklassen (kg_1, ps_2, ps_4) verbringt die Lehrperson einen Teil der Zeit damit, die Arbeitsumgebung vor- oder nachzubereiten. Die Zeitanteile variieren zwischen 3% bis 29%.
- Auftrag erteilen: In vier Klassen (kg_1, kg_2, ps_2, ps_4) findet eine individuelle Auftragserteilung statt, welche zeitlich gesehen von 1% bis zu 70% der gesamten

Sequenzdauer variiert. Im Falle der 70% erhält jedes Kind einzeln einen eigenen Auftrag, weshalb die Lehrperson den grössten Teil dieser Sequenz damit beschäftigt ist.

- Anderes: Überall ausser in der Klasse kg_1 taucht diese Kategorie auf. Zeitanteilmässig variiert sie von 1% bis 4%.

Zusammenfassend ergibt sich ein recht heterogenes Bild bei den Einzelarbeiten in den Klassen.

Bei einem Kindergarten und einer Primarunterstufe nimmt beispielsweise die Auftragserteilung einen wesentlichen Stellenwert ein. Die Primarunterstufenlehrperson verbringt zudem noch Zeit damit, die Arbeitsumgebung vorzubereiten.

In allen Klassen wird die Zeit für die Unterstützung bei der Einrichtung des Arbeitsplatzes genutzt.

Ansonsten variieren die Unterstützungshilfen stark, was sicherlich auch mit der Auftragserteilung zusammenhängt.

10.2.4.3 Chronologischer Ablauf und Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Einzelarbeit

In den folgenden Beschreibungen werden die verschiedenen Abläufe der Einzelarbeit aufgeführt.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit kg_1

Die Lehrperson kg_1 führt eine Einzelarbeit durch. Diese dauert neun Minuten und 19 Sekunden. Alle Kinder erhalten einen individuellen Auftrag: Sie müssen, nachdem die Lehrperson jedem Kind eine Karte mit einer Farbe verteilt hat, einen Gegenstand dieser Farbe aus dem Kindergarten in den Kreis bringen. Einen zweiten Auftrag erhalten die Kinder im zweiten Teil dieser neun Minuten. Die Lehrperson verteilt nun die Gegenstände unter den Kindern – aber nicht jene, welche sie selbst geholt haben, sondern andere – und die Kinder müssen diese Gegenstände an den richtigen Ort zurückbringen.

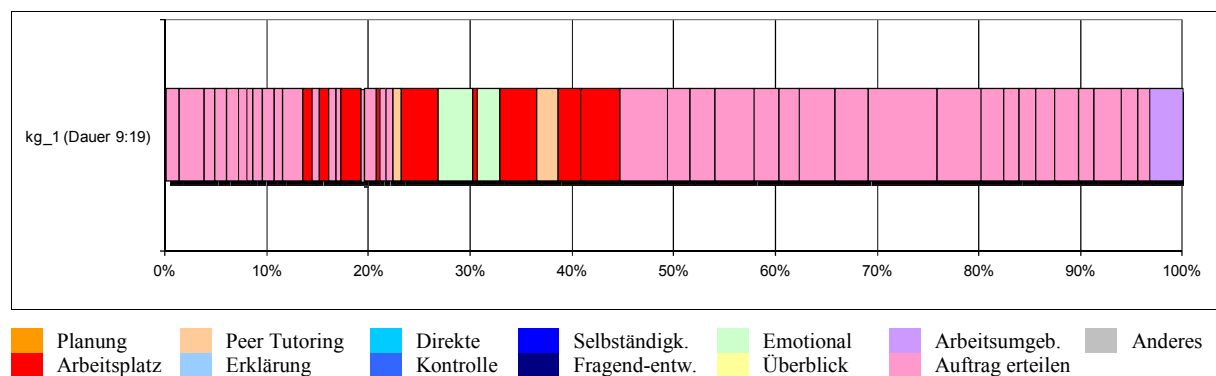


Abbildung 25: Einzelarbeit kg_1

Der genaue Ablauf der Einzelarbeit zeigt, dass ein Grossteil der Zeit dafür investiert wird, den Kindern diese individuellen Aufträge zu geben. Im ersten Teil ist dies das Verteilen der Farbe. Die Lehrperson schätzt ab, welches Kind, welche Farbe kennt und schickt die Kinder anschliessend vom Kreis in den Kindergartenraum, wo sie den Gegenstand suchen:

"L.: Ou, Loredana ((hält eine Farbe hoch)). Wie sagst du dieser Farbe?"

Loredana: Lila.

L.: Ja, du kannst mal suchen gehen ((streckt das Plättchen Loredana zu, Loredana holt es ab und geht suchen))" (kg_1, V_1, 414-415).

Die Lehrperson gibt einige Unterstützungen bezüglich des Arbeitsplatzes. Hier geht es vor allem darum, wie die Kinder den Gegenstand in den Kreis legen sollen. Die Lehrperson hat in den Kreis einen Reifen gelegt und im Reifen befindet sich ein Farbkreis. Die Gegenstände sollen nun an der richtigen Seite des Farbkreises hingelegt werden. Auch setzt die Lehrperson zweimal das Peer Tutoring ein. Es sind zwei jüngere Kinder, die Hilfe beim Suchen eines Gegenstandes benötigen. Die Kinder sind sehr begeistert, wenn sie einen passenden Gegenstand gefunden haben, woraufhin die Lehrperson sie lobt. Nachdem gut 40% der Zeit der Einzelarbeit abgelaufen ist, nimmt die Lehrperson eine Glocke und läutet diese. Sie gibt im Plenum eine Erklärung ab, dann erteilt sie wiederum Einzelaufträge – dieses Mal müssen die Kinder die Gegenstände aufräumen. Die Kinder arbeiten dabei sehr selbständig, weshalb die Lehrperson keine weiteren Unterstützungen mehr anbieten muss.

Die Lehrperson verbringt viel Zeit damit, die Aufträge zu verteilen und hilft den Kindern vor allem bei der Gestaltung des Arbeitsplatzes.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_1

Die Dauer der einzelnen Tätigkeiten sieht wie folgt aus:

Tabelle 47: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit kg_1

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Arbeitsplatz	01:39	00:02	00:22	9
	Peer Tutoring	00:16	00:05	00:11	2
	Emotionale	00:32	00:13	00:19	2
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Arbeitsumgebung	00:18	-	-	1
	Auftrag erteilen	06:34	00:02	00:38	36
Total		09:19			50

Im kg_1 setzt die Lehrperson einige Zeit dafür ein, um individualisierte Aufträge an die Kinder zu erteilen. Hier findet auch die längste Einzelbegleitung mit 38 Sekunden statt. Nebst der Erteilung des Auftrages unterstützt sie die Gestaltung des Arbeitsplatzes. Inhaltliche Spiel- und Lernbegleitungen wie z. B. Erklärungen, direkte Hilfen etc. finden keine statt. Die Lehrperson führt während gut neun Minuten 50 Tätigkeiten durch.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit kg_2

Die Lehrperson kg_2 hat die Klasse in der Einzelarbeit aufgeteilt. Eine Halbklassse befindet sich bei der Logopädin, die andere Halbklassse arbeitet bei ihr. Zusätzlich hat sie als Hilfe einen Praktikanten.

Die Kinder haben die Aufgabe, zwei Arbeitsblätter zu lösen. Beim ersten Arbeitsblatt sollen sie alle abgebildeten Schnecken auf dem Arbeitsblatt finden und durchstreichen. Beim zweiten Arbeitsblatt sind wiederum Schnecken zu sehen, welche verschiedene Strecken zurücklegen. Die Kinder sollen nun die jeweiligen Strecken pro Schnecke mit einer Farbe anfärben. Zwischen dem Lösen der beiden Arbeitsblätter gibt es eine kurze Pause, bei der die Lehrperson allen Kindern das neue Arbeitsblatt erklärt. Diese Pause findet ungefähr nach 30% der verstrichenen Zeit statt. Die Einzelarbeit dauert insgesamt 18 Minuten 14 Sekunden.

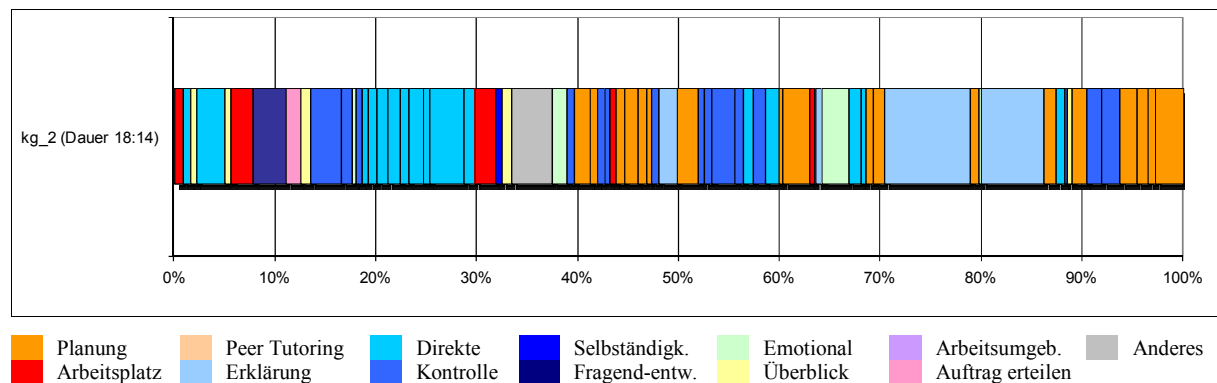


Abbildung 26: Einzelarbeit kg_2

Die Lehrperson hat alle Kinder an einen grossen Tisch gesetzt. Hier lösen sie nun das erste Arbeitsblatt. Die Lehrperson zirkuliert rund um den Tisch, der Praktikant arbeitet vor allem mit einem Mädchen. Die Lehrperson unterstützt die Kinder bei diesem ersten Auftrag oft direkt, indem sie ihnen sagt, ob sie sich auf dem richtigen Weg befinden oder gleich die Lösung verrät. Daneben hilft die Lehrperson den Kindern, das Arbeitsblatt richtig hinzulegen (Arbeitsplatz) oder sie kontrolliert die gefundenen Lösungen (Kontrolle). Am Schluss der ersten Phase sammelt sie das erste Arbeitsblatt ein und erklärt im Plenum das zweite. Der zweite Teil der Einzelarbeit startet mit einer Unterstützung zum Arbeitsplatz. Ein Junge hat noch kein Arbeitsblatt erhalten und die Lehrperson hilft ihm, dieses korrekt hinzulegen und alle Materialien (Stifte) vorzubereiten. Danach zirkuliert sie in ähnlicher Weise wie beim

ersten Arbeitsblatt rund um den Tisch. Im zweiten Teil der Einzelarbeit gibt die Lehrperson einige Unterstützungen, welche die Planung betreffen. So hilft sie den Kindergartenkindern vorzubereiten, welche Farben für welche Schnecke genommen werden kann. Dann ist ein weiterer Schwerpunkt die Kontrolle. Sie gibt hier Rückmeldungen zu den bereits gefundenen Wegen. Die direkte Unterstützung ist auch hier vertreten. Im letzten Teil der Einzelarbeit gibt die Lehrperson zwei Kindern eine längere Erklärung zum Arbeitsblatt. Eine dieser Erklärungen wird nachfolgend exemplarisch wiedergegeben:

"L.: Irma, bist du fertig? ((läuft Richtung Irma, setzt sich auf Stuhl neben sie))

((fährt Irmas Weg nach))

L: Gut! Und die da? Tust du mal mit dem nachfahren!

((Irma fährt neuen Weg mit Zeigefinger nach)).

L: Uh ((zeigt auf Blatt)! Achtung, Achtung! Jetzt bist du- es geht da weiter ((zeigt auf Blatt))!

((Irma setzt Finger erneut auf)).

L: Noch mal!

((Irma fährt Weg nach)).

L: Nicht so schnell ((zeigt auf Blatt))! Nicht so schnell! Da kannst du nicht durch! ((Nimmt Irmas Hand und fährt mit ihr gemeinsam den korrekten Weg nach)). Der ist ja schon! Da geht es weiter! Da geht es unten durch! Geht's auch unten durch! Nachher geht's da nicht hinauf ((lässt Irmas Hand los))! Schau, es geht ((zeigt auf Blatt)) da noch einmal unten durch! Siehst du das? ((Blick zu Irma)). Wie unten durch!

((Irma fährt Weg nach)) ((lacht)) ((schüttelt den Kopf)).

L: Uh, jetzt kommst du weg vom Weg ((nimmt Irmas Hand))! Schau mal, Irma: Wenn es unten durch geht- so ((streckt Arme aus und fährt mit einem Arm unter dem anderen durch)) dann ist es wie wenn es hier ((Zeigefinger ausgestreckt, Irma schaut)) unten ((Irmas Blick wieder auf Blatt)) durch geht. Siehst du meinen Arm ((fährt sich mit einer Hand über anderen Arm, Blick zu Irma))?

((Irma schaut L. Arm an)).

L: Da geht er oben durch. Da geht er unten durch. ((Schaut auf eigene Arme, kreuzt diese und wechselt anschliessend oberen Arm)) ((Irma und L. schauen auf Blatt)). So ist es hier auch! Probier' noch einmal ((zeigt auf Blatt))!

((Irma fährt dem Weg nach, L. schaut zu, Hand unter Kinn eingestützt))" (kg_2, V_1, 507-510).

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten kg_2

Bezüglich der verschiedenen Tätigkeiten, welche die Lehrperson in der Einzelarbeit durchführt, gibt nachfolgende Tabelle 48 eine Übersicht.

Tabelle 48: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit kg_2

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	03:36	00:05	00:30	16
	Arbeitsplatz	01:10	00:02	00:25	6
	Erklärung	03:10	00:07	01:34	4
	Direkte	01:51	00:08	00:32	9
	Kontrolle	05:35	00:05	00:39	24
	Selbständigkeit	00:08	-	-	1
	Fragend-entwickelnd	00:36	-	-	1
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Emotionale	00:52	00:03	00:29	4
	Überblick	00:30	00:04	00:12	6
	Auftrag erteilen	00:12	-	-	1
	Anderes	00:34	-	-	1
Total		18:14			73

Die Lehrperson kg_2 verwendet insgesamt am meisten Zeit für die Kontrolle von Aufträgen. Die längste Einzelbegleitung findet bei der Subkategorie *Erklärung* statt mit einer Minute und 34 Sekunden. Nebst dem inhaltlichen Aspekt, den die Lehrperson betont, gibt sie auch einige Hilfen bei der Planung und der Gestaltung des Arbeitsplatzes. Insgesamt sind es 73 Tätigkeiten, welche die Lehrperson während 18 Minuten und 37 Sekunden durchführt.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit ps_2

Die Lehrperson ps_2 hat weder eine offene Unterrichtssequenz noch eine Gruppenarbeit in ihrer Klasse durchgeführt, weshalb hier kurz die Rahmenbedingungen der Klasse vorgestellt werden. Die Lehrperson unterrichtet eine 2. Klasse, die neun Mädchen und zwölf Knaben besuchen. In der 2. Klasse der Lehrperson ps_2 findet zweimal eine Einzelarbeit statt. Die erste Sequenz der Einzelarbeit wird im Fach Mathematik durchgeführt und dauert rund 15 Minuten. Die zweite Sequenz erfolgt im Fach Deutsch und dauert knapp 18 Minuten.

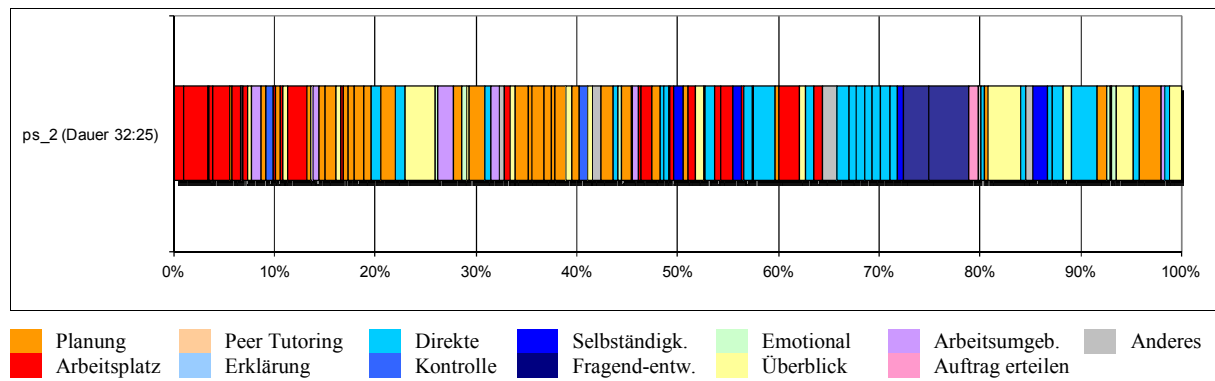


Abbildung 27: Einzelarbeit ps_2

In der ersten Einzelarbeit, welche ca. 45% der gesamten Zeit einnimmt, unterstützt die Lehrperson die Schülerinnen und Schüler vor allem in organisatorischen Belangen. So zeigt sie den Schülerinnen und Schülern, welche Hefte und Gegenstände sie für die Aufgabe benötigen und welche Aufgaben sie als nächstes zu lösen haben. Die Lehrperson geht die meiste Zeit durch die Reihen und unterstützt spontan, d. h. wenn sie etwas sieht oder wenn sie von den Schülerinnen und Schülern selbst angefragt wird. In dieser ersten Sequenz zieht sie sich einmal nach hinten ins Klassenzimmer zurück und schaut von dort her zu, wie die Schülerinnen und Schüler arbeiten (Überblick). In der zweiten Sequenz gibt sie mehr inhaltliche Unterstützung. Dabei sind es die direkten Unterstützungen, welche am meisten Zeit einnehmen. Viele Schülerinnen und Schüler fragen nach, wie sie eine Aufgabe zu lösen haben. Die Lehrperson verweist ein paar Mal auf die Selbständigkeit (*lies selbst, lies nochmals*). Mit einem Jungen arbeitet sie fragend-entwickelnd, weil dieser die Aufgabe nicht versteht. Sie lässt den Jungen laut vorlesen und gemeinsam versuchen sie heraus zu finden, wie die Aufgabe zu lösen ist. Auch im zweiten Teil schaut die Lehrperson ab und zu von hinten zu, wie die Kinder arbeiten.

Die Lehrperson versucht in beiden Sequenzen der Einzelarbeit die Schülerinnen und Schüler *on-task* zu halten. D. h. sie verweist regelmässig darauf, dass die Kinder weiter arbeiten sollen oder wo sie weiterfahren müssen. Auch bei den Überblickshandlungen hat sie vor allem diese *On-task-Verhalten* im Auge.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten ps_2

Die Aufgliederung der verschiedenen Tätigkeiten während den Einzelarbeiten sieht wie folgt aus:

Tabelle 49: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit ps_2

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	07:33	00:02	00:41	31
	Arbeitsplatz	05:19	00:03	00:46	21
	Direkte	06:49	00:03	00:47	26
	Kontrolle	00:28	00:12	00:15	2
	Selbständigkeit	01:14	00:11	00:27	4
	Fragend-entwickelnd	02:07	00:50	01:17	2
	Emotionale	00:39	00:06	00:11	5
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	04:45	00:05	01:01	15
	Arbeitsumgebung	01:57	00:08	00:30	7
	Auftrag erteilen	00:22	00:03	00:19	2
	Anderes	01:12	00:04	00:27	5
Total		32:25			120

In der ps_2 wird während der Einzelarbeit am meisten Zeit für die Unterstützung der Planung investiert. Die Einzelberatung mit Hilfe des fragend-entwickelnden Vorgehens dauert am längsten (rund eine Minute). Die Lehrperson gibt sowohl organisatorische, inhaltliche und emotionale Unterstützungen. Während den 32 Minuten sind es 120 Tätigkeiten, welche die Lehrperson durchführt.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit ps_4

Die Lehrperson ps_4 führt eine Einzelarbeit in der Mathematiklektion durch. Die Kinder haben alle eine Kasse mit (unechtem) Geld auf dem Pult. Die Lehrperson gibt ihnen nun Aufträge, welche dieses Geld betreffen. Die Einzelarbeit kann in zwei Teile gegliedert werden. Der erste Teil dauert gut zwölf Minuten, der zweite Teil dauert gut eine Minute. Im zweiten Teil beginnen die Schülerinnen und Schüler kurz vor der Pause ein Arbeitsblatt zu lösen.

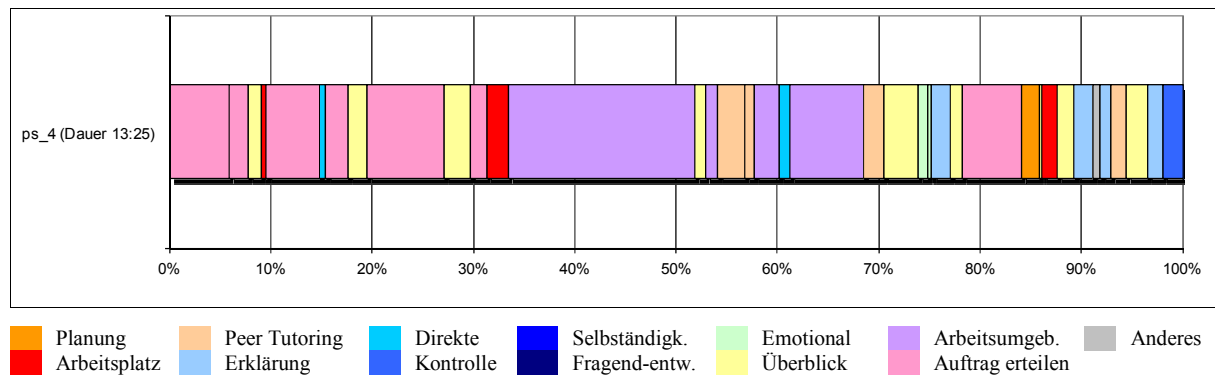


Abbildung 28: Einzelarbeit ps_4

Die Lehrperson ps_4 erteilt im ersten Teil Aufträge zum Sortieren des Geldes. Die Schülerinnen und Schüler führen die einzelnen Aufträge still für sich aus, bis die Lehrperson einen weiteren Auftrag gibt. Die Lehrperson lässt die Schülerinnen und Schüler für sich arbeiten. Sie hilft einem Jungen den Arbeitsplatz vorzubereiten. Bei einem anderen Jungen sieht sie, dass die Kasse kaputt ist. Diese wurde aus Papier gebastelt. Die Lehrperson verbringt nun einige Zeit damit, diese Kasse wieder in Stand zu stellen (Arbeitsumgebung). Die Schülerinnen und Schüler sortieren unterdessen für sich. Die Lehrperson beauftragt einige Schülerinnen und Schüler, den anderen zu helfen (Peer Tutoring). Ansonsten führt sie keine Unterstützungsaktionen durch, ausser kurze organisatorische Unterstützungen und eine Erklärung. Im zweiten Teil, der nach ca. 95% der Unterrichtssequenz beginnt, unterstützt sie dreimal inhaltlich.

Die Lehrperson setzt viel Zeit für Tätigkeiten ein, die nicht zu den Spiel- und Lernbegleitungen gezählt werden können. So verteilt sie individuelle Aufträge, gestaltet die Lernumgebung oder verschafft sich einen Überblick.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten ps_4

Die Verteilung der einzelnen Tätigkeiten der Lehrperson ps_4 sieht so aus:

Tabelle 50: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit ps_4

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Arbeitsplatz	00:48	00:05	00:17	4
	Peer Tutoring	00:57	00:07	00:21	4
	Erklärung	00:50	00:08	00:14	4
	Direkte	00:14	00:05	00:09	2
	Kontrolle	00:16	-	-	1
	Emotionale	00:11	00:03	00:07	2

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:04	00:02	00:28	9
	Arbeitsumgebung	03:56	00:09	02:28	4
	Auftrag erteilen	04:03	00:14	00:48	7
	Anderes	00:06	-	-	1
Total		13:25			38

Die Lehrperson der ps_4 setzt am meisten Zeit für die Erteilung des Auftrages ein. Nebst dieser Kategorie ist es die Gestaltung der Arbeitsumgebung, welche ebenfalls einige Zeit in Anspruch nimmt. In dieser Zeit steht sie also nicht in einem direkten Kontakt mit den Kindern. Die Gestaltung der Arbeitsumgebung findet in verschiedenen Phasen statt, welche im längsten Fall zwei Minuten und 28 Sekunden dauert. Die Spiel- und Lernbegleitungen werden in den organisatorischen, inhaltlichen und emotionalen Kategorien durchgeführt. Während den acht Minuten und 46 Sekunden sind es 38 Tätigkeiten, welche die Lehrperson in Angriff nimmt.

Pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit ps_5

Die Lehrperson ps_5 unterrichtet eine Mischklasse, in welche auch Kinder mit besonderen Bedürfnissen integriert sind. Bei der Einzelarbeit ist eine Heilpädagogin anwesend, welche die Lehrperson unterstützt. Die Einzelarbeit findet nach einer geführten Unterrichtssequenz in Halbklassen statt, in der verschiedene Emotionen mit Hilfe von Tieren, welche diese versinnbildlichen, erarbeitet werden. Die Schülerinnen und Schüler sollen die Emotionen nun mit Hilfe eines Arbeitsblattes beschreiben. Die Einzelarbeit dauert 15 Minuten.

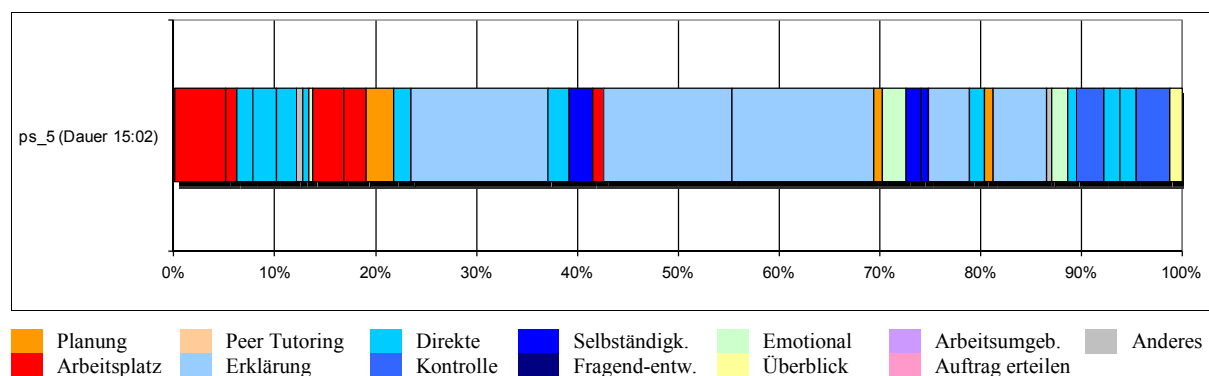


Abbildung 29: Einzelarbeit ps_5

Die Lehrperson hilft zu Beginn dieser Einzelarbeit einigen Schülerinnen und Schülern den Arbeitsplatz vorzubereiten, indem sie einige Erstklässlerinnen und Erstklässler darauf hinweist, dass sie die Buchstabentabelle benötigen. Danach geht sie zu den Pulten der zweiten Klasse und weist sie darauf hin, dass Verben klein geschrieben werden.

"(L. geht zu Enricos Platz, neben Nino)).

L.: Braucht ihr sie zusammen? O.K.

((L. stützt sich auf das Pult auf. Sie zeigt auf das Blatt und wartet dann kurz)).

L.: G

Nino: G

((L. zeigt noch einmal auf das Blatt. Beide Jungen schreiben nicht)).

L.: (...) wie Gabel.

Nino: Gabel

((Beide Jungen schreiben))" (ps_5, V_2, 719-727).

Nach einigen organisatorischen Unterstützungen finden immer wieder längere Erklärungsphasen statt. Die Lehrperson hilft hier drei verschiedenen Kindern, ein Wort zu schreiben. In der restlichen Zeit kontrolliert sie verschiedene Arbeitsblätter, lobt die Schülerinnen und Schüler, welchen die Beschreibung ihrer eigenen Emotionen gelungen ist und hilft direkt, wenn Schwierigkeiten auftreten.

Die Lehrperson setzt hier viel Zeit für inhaltliche Unterstützungen – insbesondere für die Erklärung – ein.

Dauer der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten ps_5

Die folgende Tabelle zeigt wiederum, wie lange die einzelnen Tätigkeiten der Lehrperson dauern.

Tabelle 51: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit ps_5

Facette	Tätigkeiten der Lehrperson	Summe (in Min. und Sek.)	Minimum (in Min. und Sek.)	Maximum (in Min. und Sek.)	Anzahl Tätigkeiten
Spiel- und Lernbegleitung	Planung	00:40	00:07	00:24	3
	Arbeitsplatz	01:54	00:10	00:46	5
	Erklärung	07:30	00:37	02:03	5
	Direkte	02:23	00:06	00:21	10
	Kontrolle	00:55	00:25	00:30	2
	Selbständigkeit	00:41	00:06	00:22	3
	Emotionale	00:40	00:03	00:22	3
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	00:11	-	-	1
	Anderes	00:08	00:06	00:04	2
Total		15:02			34

Die Lehrperson der ps_5 verwendet am meisten Zeit darauf, den Kindern den Inhalt zu erklären. Hier ist auch die längste Einzelberatung mit zwei Minuten und drei Sekunden zu finden. Oft geschehen auch direkte Hilfen, welche zeitlich gesehen nicht lange dauern (6-21 Sekunden). Nebst der inhaltlichen Unterstützung sind auch die organisatorische und emotionale Unterstützung vorhanden. Insgesamt führt die Lehrperson 34 Tätigkeiten während einer viertel Stunde durch.

10.2.4.4 Zusammenfassung und Fazit pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit

Nachfolgend ist in Tabelle 52 wiederum eine Übersicht über die verschiedenen Klassen, welche eine Einzelarbeit durchgeführt haben und die verschiedenen Spiel- und Lernbegleitung zu sehen.

Tabelle 52: Übersicht zeitliche Verteilung Einzelarbeit

Spiel- und Lernbegleitung	kg_1	kg_2	ps_2	ps_4	ps_5
Organisatorische Unterstützung					
Summe	01:55	04:46	12:52	01:45	02:34
Minimum	00:02	00:02	00:02	00:05	00:07
Maximum	00:22	00:30	00:46	00:21	00:46
Anzahl	11	22	52	8	8
Inhaltliche Unterstützung					
Summe	-	11:20	10:38	01:20	11:29
Minimum	-	00:05	00:03	00:05	00:06
Maximum	-	01:34	01:17	00:14	02:03
Anzahl	-	39	34	7	20
Emotionale Unterstützung					
Summe	00:32	00:52	00:39	00:11	00:40
Minimum	00:13	00:03	00:06	00:03	00:03
Maximum	00:19	00:29	00:11	00:07	00:22
Anzahl	2	4	5	2	3
Total SLB ⁴⁸	13	61	91	17	31
Total Anzahl ⁴⁹	50	73	120	38	34
Total Zeit EA ⁵⁰	09:19	18:14	32:25	13:25	15:02

Bei der Einzelarbeit sind fast alle Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung vertreten, ausser der sozialen Unterstützung. Dies ist natürlich nachvollziehbar – geht es doch in der

⁴⁸ SLB: Spiel –und Lernbegleitung

⁴⁹ Inklusive der Facette Andere Tätigkeiten der Lehrperson.

⁵⁰ EA: Einzelarbeit

Einzelarbeit darum, dass die Kinder alleine und für sich arbeiten. Die organisatorische und die inhaltliche Unterstützung nehmen bei allen Klassen – ausser in der ps_4 – den grössten Stellenwert ein. Vor allem die Gestaltung des Arbeitsplatzes ist bei den erwähnten Klassen gut vertreten. Bei der inhaltlichen Unterstützung variieren die Verteilungen zwischen direkter Hilfe, Erklärung und Kontrolle. Dies hängt stark mit den Arbeitsaufträgen zusammen. Die Wechsel, welche die Lehrpersonen in der Einzelarbeit vollziehen müssen, sind im Verhältnis etwas höher, als dies in der Gruppenarbeit der Fall war. Lediglich die Lehrperson ps_5 hat etwas weniger Wechsel der Begleitungen und Tätigkeiten durchgeführt. Die Werte sind hier vergleichbar mit der offenen Unterrichtssequenz. Während die Lehrperson die Kinder in der Gruppenarbeit auch gruppenweise unterstützen konnte, ist dies hier bei der Einzelarbeit nie der Fall. In der offenen Unterrichtssequenz finden sowohl Einzelbegleitungen wie auch Gruppenbegleitungen statt. Allerdings ist hier der Auftrag etwas freier, weshalb es auch mehr Unterstützungen benötigt.

10.2.5 Zusammenfassung und Fazit Videountersuchung

Der Vergleich zwischen den verschiedenen Unterrichtssequenzen, in denen eine Spiel- und Lernbegleitung stattfinden kann zeigt, dass die Lehrpersonen jeweils unterschiedliche Gewichtungen bezüglich der verschiedenen Facetten, Kategorien und Subkategorien aufweisen. Nebst den klaren Begleitungsaktionen sind Tätigkeiten zu finden, welche sich nicht direkt mit Begleitungen auseinandersetzen wie die Kategorien *Überblick*, *Arbeitsumgebung*, *Auftrag erteilen* und *Anderes* zeigen. In den offenen Unterrichtssequenzen sind alle Facetten, Kategorien und Subkategorien vertreten, wobei die Anregung zur *Selbständigkeit* den kleinsten Anteil ausmacht. Die Unterstützung bei der Einrichtung des *Arbeitsplatzes*, die *Planung* von Arbeiten, die *Erklärung*, die *Kontrolle* und die *emotionale Unterstützung* weisen die grössten Anteile auf. Die *inhaltlichen Spiel- und Lernbegleitungen* sind vor allem in der Mischklasse und in der zweiten Klasse hoch. Dies hat vermutlich damit zu tun, dass die Organisation des Arbeitsplatzes und die Art und Weise der Planung hier bereits eingeführt wurde. Was in den offenen Unterrichtssequenzen auffällig ist, sind die schnellen Wechsel, welche die Lehrpersonen während des Unterrichts in ihren Begleitungen und Tätigkeiten vornehmen müssen. Die Frequenz dieser Begleitungen und Tätigkeiten ist teilweise sehr hoch, was bedeutet, dass die Lehrperson sich sehr schnell auf die neue Situation, z. B. die neue inhaltliche Unterstützung, einstellen muss. Dies ist im offenen Unterricht deshalb kompliziert, weil die Kinder nicht die gleichen Aufgaben erledigen, teilweise alleine oder in Gruppen arbeiten und auch völlig unterschiedliche Ideen und Strategien anwenden. Die Lehrperson führt hier eine sehr anspruchsvolle Aufgabe durch, weil

sie bei jeder Spiel- und Lernbegleitung die Situation, welche sie vorfindet, schnell einschätzen und richtig interpretieren muss.

Die Spiel- und Lernbegleitungen in der Gruppenarbeit zeigen bei den drei Lehrpersonen ebenfalls, dass unterschiedliche Gewichtungen vorgenommen werden. Was bei allen drei Lehrpersonen einen gewissen Anteil einnimmt, ist die Unterstützung bei der Gestaltung des *Arbeitsplatzes*. Die beiden Kindergartenlehrpersonen unterstützen zudem noch die *Planung* der Arbeiten und geben den Kindern Rückmeldungen im Sinne der *emotionalen Unterstützung*. Eine Lehrperson des Kindergartens betont in der Gruppenarbeit mit den Kindern vor allem die Kategorie *soziale Unterstützung* und bespricht mit ihnen, wie sie zusammenarbeiten können. Die Lehrperson der Unterstufe unterstützt die Schülerinnen und Schüler inhaltlich, in dem sie gemeinsam mit ihnen *fragend-entwickelnd* vorgeht. Im Vergleich zur Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen müssen die Lehrpersonen hier weniger schnelle Wechsel zwischen den einzelnen Begleitungen und Tätigkeiten vornehmen. Dies könnte damit zusammenhängen, dass die Lehrperson die Spiel- und Lernbegleitungen mit grösseren Gruppen durchführen kann, als dies in offenen Unterrichtssequenzen der Fall ist.

Bei der Einzelarbeit ist wiederum bei allen die Unterstützung bei der Gestaltung des *Arbeitsplatzes* zu erkennen. Ansonsten scheint das Unterstützungsverhalten hier recht heterogen zu sein. Eine Lehrperson verwendet einen grossen Teil der Zeit damit, *Arbeitsaufträge zu erteilen*, zwei Lehrpersonen setzen vor allem auf die *inhaltliche Unterstützung*, eine Lehrperson lässt die Kinder selbständig arbeiten und steht wenig im direkten Kontakt mit den Kindern und bei einer Lehrperson ist ein Gleichgewicht zwischen der *inhaltlichen* und *organisatorischen Unterstützung* zu erkennen. Die Lehrperson muss wiederum schneller von einer Begleitung bzw. Tätigkeit zur nächsten wechseln. Hier hat sie jedoch den Vorteil, dass die Kinder inhaltlich alle denselben Auftrag bzw. dieselbe Aufgabe erledigen. Dies führt dazu, dass die Wechsel schnell und einfacher vollzogen werden können. Die Unterschiede sind zwischen der offenen Unterrichtssequenz, der Gruppenarbeit und der Einzelarbeit nicht sehr gross. Sie hängen eher von den einzelnen Lehrpersonen oder vom behandelten Inhalt des Unterrichts ab. So ist etwa die *soziale Unterstützung* eher bei den Gruppenarbeiten zu finden. Am heterogensten bezüglich der Unterstützung ist die Einzelarbeit. Hier sind jedoch auch die unterschiedlichsten Aufgabenstellungen und Unterrichtsorganisationen anzutreffen. Auffällig ist auch, dass die Lehrpersonen die Schülerinnen und Schülern nicht sehr häufig für die diversen Begleitungen im Sinne eines *Peer Tutorings* einsetzen. Dies nimmt sowohl in offenen Unterrichtssequenzen wie auch in

der Einzel- und Gruppenarbeit eher einen geringen Anteil ein und wird häufig eher auf "Frag deinen Pultnachbarn bzw. die Pultnachbarin" eingegrenzt, ohne dass dahinter ein richtiges Konzept des *Peer Tutorings* steckt.

Wie oben beschrieben sind die einzelnen Begleitungen im Allgemeinen sehr kurz, was zeigt, dass die Lehrpersonen im offenen Unterricht, in der Gruppen- und in der Einzelarbeit verschiedene Tätigkeiten simultan (vgl. Doyle 1986, p. 274) durchführen und sich ständig auf neue Fragen einstellen müssen.

Die Tätigkeiten, welche nicht direkt eine Spiel- und Lernbegleitung beinhalten, sind teilweise wichtige Aspekte des *Classroom Managements* wie etwa die Kategorie *Überblick*. Natürlich nützen diese Überblickssituationen der Spiel- und Lernbegleitung, weil sich die Lehrperson unter anderem ein Bild macht, ob alle Kinder alleine zurechtkommen, wo sie stehen, wo sie Hilfe benötigen könnten etc. Die Kategorie *Anderes* stellt eine Restkategorie dar. Die Lehrperson unterstützt die Schülerinnen und Schüler hier nicht in ihrem Lernen oder Spielen, sondern sie hilft ihnen bei anderweitigen Problemen.

Am häufigsten vertreten in der offenen Unterrichtssequenz, wie auch in der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit, sind die *inhaltlichen* und *organisatorischen Unterstützungen*. Beide Kategorien scheinen wichtig zu sein, um einerseits in das Lernen einzusteigen und dieses vorzubereiten und andererseits im Lernprozess weiter zu kommen.

11 Typenbildung

Um die Differenzen in Bezug auf die Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen zu verdeutlichen, wird im folgenden Kapitel eine Typenbildung vorgenommen.

Für die Typenbildung wird der Fokus nun auf die offenen Unterrichtssequenzen und auf die Spiel- und Lernbegleitungen gelegt, die während dieser Unterrichtssequenzen stattfinden.

Die Ergebnisse zu den offenen Unterrichtssequenzen aus der Videoauswertung zeigen, dass alle Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung – organisatorische, inhaltliche, emotionale und soziale Unterstützung – vorkommen, dass diese jedoch von den einzelnen Lehrpersonen unterschiedlich zeitintensiv verwendet werden. Mit der Typenbildung soll nun genauer herausgearbeitet werden, ob sich Gemeinsamkeiten in der Durchführung von Begleitungen finden lassen und wie sich die verschiedenen Typen unterscheiden. Dazu werden die vier Kategorien der Spiel -und Lernbegleitung verwendet.

Tabelle 53: Kategoriensystem Spiel- und Lernbegleitung

Kategorien	Subkategorien
Organisatorische Unterstützung	Unterstützung bei der Planung, Unterstützung beim Einrichten des Arbeitsplatzes
Inhaltliche Unterstützung	Erklärung, direkte Unterstützung, Anregen der Selbständigkeit, Kontrolle
Emotionale Unterstützung	-
Soziale Unterstützung	-

Die Typenbildung erfolgt gemäss den vier Teilschritten von Kelle und Kluge (2010):

1. Erarbeiten relevanter Vergleichsdimensionen,
2. Gruppierung der Fälle und Analyse empirischer Regelmässigkeiten
3. Analyse inhaltlicher Sinnzusammenhänge,
4. Charakterisierung der gebildeten Typen (vgl. Kelle & Kluge 2010, p. 91 f.).

Als relevante Vergleichsdimension wird berücksichtigt, ob die Lehrpersonen eher ein Gewicht auf die inhaltliche, organisatorische, emotionale oder soziale Unterstützung legen. Dazu werden die verschiedenen Kategorien pro Lehrperson gruppiert und mit Hilfe von Prozentzahlen in Bezug gesetzt mit der Zeit, welche die Lehrperson gesamthaft für Spiel- und Lernbegleitungen benötigt. Die Facette *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* wird hier nicht

weiter berücksichtigt. Die verwendete Zeit für diese Facette wird von der gesamten Zeit der offenen Unterrichtssequenz abgezählt, weil der Fokus nun auf den Spiel- und Lernbegleitungen liegt. Um Typen bilden zu können, werden die Prozentzahlen der verschiedenen Kategorien der Facette *Spiel- und Lernbegleitung* zusammengezählt. Daraus ergeben sich folgende vier Typen.

Typ 1: Emotionale Unterstützerin⁵¹

Typ 2: Inhaltliche Unterstützerin mit der Betonung der Selbständigkeit

Typ 3: Organisatorisch-strukturierte Unterstützerin

Typ 4: Inhaltlich-organisatorische Unterstützerin

Die Reihenfolge wurde so gewählt, dass der Typ 1 am wenigsten Lehrpersonen der qualitativen Stichprobe beinhaltet, der Typ 4 am meisten.

Diese vier Typen werden im Folgenden näher beschrieben, wobei sie analysiert und charakterisiert werden. Die empirische Grundlage bilden die Daten aus der Videoerhebung und aus dem fokussierten Interview. Die Daten aus der Fragebogenanalyse werden hierfür nicht verwendet, weil sie die Spiel- und Lernbegleitung als solches zu wenig fokussieren.

11.1 Typ 1: Emotionale Unterstützerin

Die Lehrperson kg_4 legte den Fokus während der untersuchten offenen Sequenz auf die emotionale Unterstützung (74%).

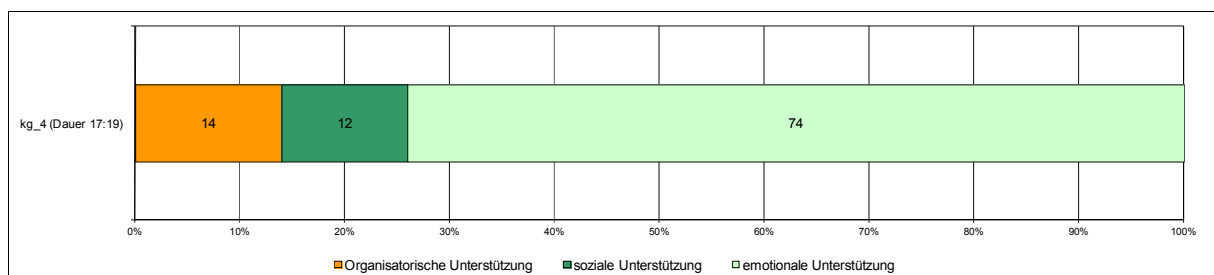


Abbildung 30: Emotionale Unterstützerin (Typ 1)

Bei der näheren Betrachtung der Abbildung 30 wird deutlich, dass die emotionale Unterstützung sehr hoch ist. Die Lehrperson kg_4 führt 25 verschiedene Unterstützungen durch. Im Vergleich dazu sind es sechs organisatorischen Unterstützungen und bei der sozialen eine.

Die emotionalen Unterstützungen zeigen sich vor allem darin, dass die Lehrperson die Kinder oft lobt, sie zu Gesprächen auffordert und motivierende Kommentare abgibt. Nachfolgend ein Beispiel dazu:

⁵¹ Es wird hier bewusst die weibliche Form verwendet, weil die untersuchten zwölf Lehrpersonen allesamt weiblich sind.

((L. geht zurück Richtung Kreis und trifft auf Indira, welche mit einem anderem Mädchen Hund und Besitzer spielt))

Indira: (...) Die müssen einfach hier aufpassen, ziemlich!

L.: Ja, das Hündchen muss jetzt dort wirklich ganz fest aufpassen.

Indira: Ja

((L. geht vor den Kindern in die Hocke))

L.: Und weisst du was, du bist ja dem Hündchen seine Meisterin, he. Du musst ihm das halt lehren, gell?

Indira: Ja, das hat nie dort durch (...)

L.: Ja.

Danica: Wuff ((spielt einen Hund und legt die Hände auf U.N. Knie))

L.: Ja, grüss dich Hündchen. Weisst du, ich habe es nicht gern wenn man mir tut drauf steigen. Möchtest du einen Knochen?

Danica: ((Hechelt und nickt))

L.: Schau, da hast du deinen Knochen ((tut so, als ob sie dem Hund einen Knochen gibt)). So.

L.: Hat sie es wohl gerne, wenn man sie streichelt?

Indira: Ja.

L.: Hm? (kg_4, V_1, 430-445).

Die Lehrperson setzt nebst dieser emotionalen Unterstützung in ihrem Unterricht verschiedene Rituale ein und beschreibt, wie wichtig es für sie ist, Orientierung und Sicherheit zu bieten.

Im fokussierten Interview betont die Lehrperson kg_4 die Wichtigkeit der emotionalen Unterstützung. Nachdem sie die Sequenz zur Spiel- und Lernbegleitung gesehen hat, reagiert sie wie folgt:

L: "Ja. Also, mir ist gerade so aufgefallen ist ((lacht)), wie der Leo so *gstrahlet* [gestrahlt, Anm. K. H.] hat, wo er ((lacht)) wo er sein Kärtchen gefunden hat. Ja, was das *äuä* [wohl, Anm. K. H.] ausmacht, wenn ich, wenn man ihn so lobt! Also, ich meine, das mache ich ohne riesig zu überlegen, weil ich im Prinzip ja im tiefsten Inneren weiss, dass das wichtig ist für die Kinder oder um ihr Selbstbewusstsein zu stärken! Aber da ist es mir wirklich gerade aufgefallen, weil ((lacht)) sonst habe ich den Blick immer überall! Und da habe ich jetzt wirklich ihn gerade so anschauen können und ich glaube, der hat das [ganz ((betont))] nötig" (fi_kg_4, 128.).

Im Interview wird die emotionale Beteiligung der Lehrperson ersichtlich und damit auch die Überzeugung, Lob auszusprechen. Weiter ist ein Thema im Interview, dass die Lehrperson versucht, Vertrauen und Ruhe auszustrahlen. Zudem findet sie das Soziale unterstützenswert

und motiviert die Kinder für verschiedene Tätigkeiten. Im Zentrum steht die Wertschätzung der Kinder.

Die Lehrperson verbindet mit dieser emotionalen Unterstützung also Werte wie Wertschätzung, Vertrauen und Sicherheit und versucht daher in ihren Spiel- und Lernbegleitungen die Kinder in ihren Tätigkeiten zu stärken. Dies machte schliesslich diese starke Betonung der emotionalen Unterstützung aus.

11.2 Typ 2: Inhaltliche Unterstützerin mit der Betonung der Selbständigkeit

Zwei Primarunterstufenlehrpersonen legen den Schwerpunkt auf die inhaltliche Begleitung des Lernens der Kinder in den offenen Unterrichtssequenzen: ps_1 mit 70% und 58 inhaltlichen Begleitungen, ps_6 mit 62% und 50 entsprechenden Begleitungen. Die Lehrperson ps_6 hat somit verhältnismässig schnellere inhaltliche Wechsel in den Begleitungen als die Lehrperson ps_1, weil letztere mehr Zeit für die offene Unterrichtssequenz eingesetzt hat. Trotzdem lassen sich einige Gemeinsamkeiten bei diesen beiden Lehrpersonen erkennen.

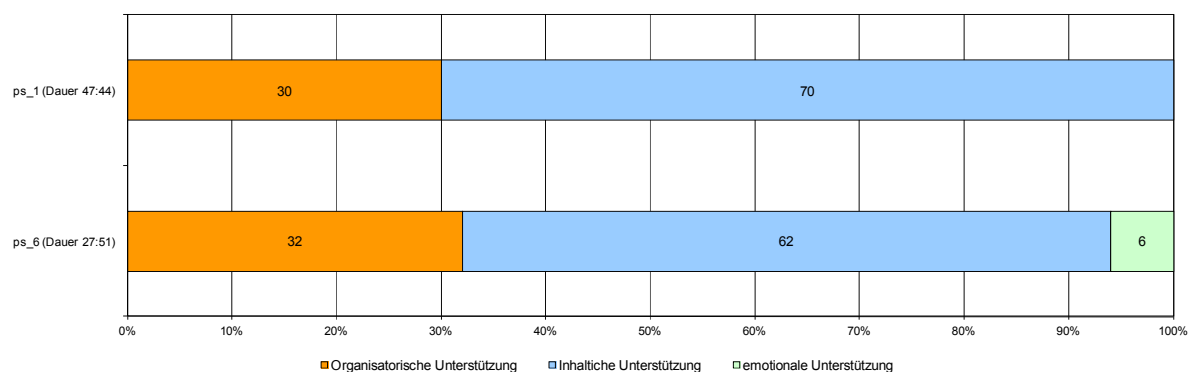


Abbildung 31: Inhaltliche Unterstützerin mit Betonung der Selbständigkeit (Typ 2)

Die Videoaufnahmen zeigen deutlich, dass beide Klassen gewohnt sind, mit offenen Unterrichtsmethoden zu arbeiten. Die Lehrpersonen müssen zu den durchgeführten Werkstätten und Wochenplänen nicht viel sagen, die Kinder wissen, wie sie funktionieren.

In der Klasse ps_1, welche altersgemischt ist, setzt die Lehrperson für die Werkstatt ein Peer Tutoring ein, in dem die älteren Schülerinnen und Schüler den jüngeren zeigen, wie die Werkstatt funktioniert. Die älteren Schülerinnen und Schüler kennen das System bereits aus der ersten Klasse.

Die Klasse der Lehrperson ps_6 ist ebenfalls bestens mit Wochenplänen und Werkstätten vertraut. Sie sind schon das zweite Jahr bei derselben Lehrperson und diese achtet darauf, dass die Routinen bei den offenen Unterrichtssequenzen immer gleich bleiben. Im Interview

erklärt sie, dass dies sogar bis zur vierten Klasse gleich ist, weil die beiden Lehrpersonen eng zusammenarbeiten. Da die Klasse selbständig arbeitet, ist es der Lehrperson auch möglich, einige Unterstützungen, seien es nun organisatorische oder inhaltliche, zu geben. Die Lehrperson ps_6 arbeitet etwa länger mit einem Mädchen zusammen, welches beim Lernen Schwierigkeiten hat, die Lehrperson ps_1 nimmt sich Zeit bei den einzelnen Kinder bzw. Gruppen vorbei zu gehen und inhaltliche Inputs zu geben. Folgendes Beispiel zeigt die Aktivitäten der Lehrperson ps_1:

"L: Und? Findet ihrs?

Stefan: Ja, jetzt haben wir grad den [Schwalbenschwanz gefunden.

Zacharias: Schwalbenschwanz].

L.: Der ist sehr lang, he?

Stefan: Ja.

L.: Wie suchst du, wenn du Fühler suchst, Stefan?

Stefan: So ((zeigt auf dem Blatt, dass er Zeile für Zeile absucht)).

L.: Und da schaust du jedes Ding, oder was suchst du, wenn du Fühler suchst, wie gehst du da vor?

Zacharias: Fühler, da kann man einfach...

Stefan: (...) so oder so ((zeigt waagrechte und senkrechte Linien)).

L.: Du auch, Zacharias? Es gäbe drum noch einen-einen Trick. hm (##) Mit welchem Buchstaben beginnt Fühler, Zacharias?

Stefan: Aha, bei jedem F gucken!

L.: ((Zu Stefan)) Schschsch! Zacharias? F und der zweite?

Zacharias und Stefan: Ü.

L.: Ü. Und der Ü, der kommt hier ganz selten vor im Salat. Also ich würde mal auf *Fü* gucken und dann findet ihr die Wörter viel schneller. Immer so, ah und schon- siehst du? Jetzt lies mal weiter. Da ist es nicht, he. Aber du bist am richtigen Ort, Zacharias, du bist schon richtig.

((Zacharias schaut immer noch auf sein Blatt und sucht das Wort Fühler)).

L.: ((klopft Stefan auf die Schulter)) Komm, jetzt kommst du *Zweiteler* [Zweitklässler und Zweitklässlerinnen, Anm. K. H.], du kannst auch aufwärts lesen. Ich sehe es nämlich.

Stefan: Aha!

L.: Aha, ja natürlich" (ps_1, 248-270).

Beide Lehrpersonen arbeiten bewusst mit Systemen bzw. Routinen. So gibt es etwa bei der Lehrperson ps_6 Listen für die Arbeit am Computer. Das Blitzrechnen bei der Lehrperson

ps_1 ist so durchorganisiert, dass die Schülerinnen und Schüler genau wissen, wann welcher Blitz dran kommt und wann sie diesen abgeben dürfen.

Im fokussierten Interview wird deutlich, dass beide Lehrpersonen die Verantwortung für das Lernen bewusst mit den Schülerinnen und Schülern teilen. Deutlich wird dies bei der Lehrperson ps_1, welche auf die gezeigte Sequenz zur Spiel- und Lernbegleitung (ein Junge kommt zu ihr und lässt seine geübten Blitzrechnungsaufgaben kontrollieren) so reagiert:

"L.: Ja, das sind Szenen, die ich sehr genieße, weil ich da mal jedes Kind alleine habe. Das ist selten genug der Fall. Die Blitzkontrolle. Sie melden sich an für den Blitz, wenn sie das Gefühl haben, sie können ihn und dann wird er abgelegt bei mir. Die Vorgaben sind wieder sehr klar, sie wissen genau wie viele Fehler sie sich erlauben können. Und ehm, ja, da kommen sie zu mir und müssen das machen. Ich selber genieße die sehr und es tut mir manchmal im Herz weh, wenn ich ((lacht)), wenn es nicht gut ist, weil sie leiden da wirklich zum Teil, wenn das halt einfach noch nicht erfüllt ist. Aber eben, ich genieße sie sehr, oft merk ich dann halt auch oh, da ist etwas noch gar nicht in Ordnung, da muss ich noch hinschauen. Aber ich mag die. Dann wird auch weiter erklärt, wie der neue Blitz geht" (fi_ps_1, 51).

Auch sonst erwähnen beide Lehrpersonen, dass sie möchten, dass die Kinder selbständig werden, dies mit Hilfe von klaren Zielen und Erwartungen und immer wiederkehrenden Prozeduren. In diesen Erwartungen enthalten ist der Anspruch daran, dass die Kinder auch Verantwortung für das eigene Lernen übernehmen und mitverantwortlich für den Unterricht sind. Beide setzen das Peer Tutoring ein, um den Kindern Verantwortung zu übergeben und erwarten von ihnen, dass sie den Wochenplan oder die Werkstatt selbständig – nach einer guten Einführung – bearbeiten können. Sich selbst sehen die Lehrpersonen eher als Coach in diesen offenen Unterrichtssequenzen.

Im Video geben die Lehrpersonen vor allem inhaltliche Unterstützung. Dies könnte daran liegen, dass die Kinder sehr selbständig arbeiten und deshalb der Inhalt vor der Organisation in den Fokus rückt.

11.3 Typ 3: Organisatorisch-strukturierende Unterstützerin

Drei Lehrpersonen legten den Fokus in der offenen Unterrichtssequenz primär auf die organisatorische Unterstützung: kg_1 mit 51% (24 Begleitungen), kg_6 mit 53% (39 Begleitungen) und ps_5 mit 65% (44 Begleitungen). Nachfolgend wird in Abbildung 32 dargestellt, wie die einzelnen Unterstützungen verteilt sind.

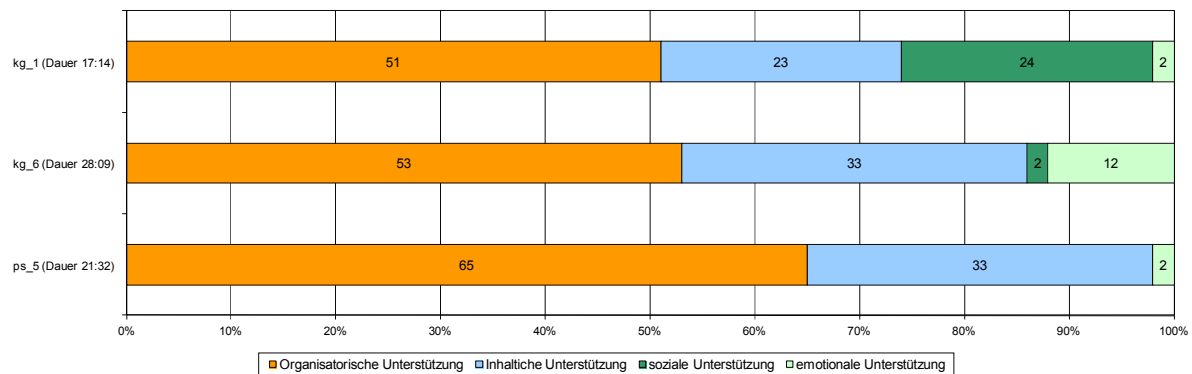


Abbildung 32: Organisatorisch-strukturierende Unterstützerin (Typ 3)

Die videografierten offenen Unterrichtssequenzen zeigen, dass diese drei Lehrpersonen sehr organisiert und strukturiert vorgehen. Die Lehrpersonen kg_1 und kg_6 beschreiben den Kindern klar, welche Funktionsbereiche für das freie Spiel zur Verfügung stehen. Die Lehrperson des kg_6 teilt die Kinder zudem selbst auf die verschiedenen Funktionsbereiche auf. Die Lehrperson ps_5 gibt jedem Kind einen individuellen Auftrag oder auch mehrere Aufgaben, aus denen jedes auswählen darf. Alle drei Lehrpersonen gehen sehr gezielt vor bei ihren Spiel- und Lernbegleitungen in der offenen Unterrichtssequenz. Sie gehen auf die Kinder zu und achten darauf, dass der Arbeitsplatz ordentlich eingerichtet ist. Das Material, welches verwendet wird, steht im Zentrum. Ein Beispiel dazu wurde im Kapitel 10.2.2.2 bei der Lehrperson kg_6 und bei der Lehrperson ps_5 schon beschrieben. Für kg_1 folgendes Beispiel zur Erläuterung:

"((Nimmt die neuen Farben und geht zurück zum Farbmischtisch)).

L.: So, da könnt ihr noch ein bisschen Wasser rein füllen und nachher rühren. ((Zu Loredana))Bist du Wasser holen gegangen?

Loredana: Ja

L.: Du, weisst du was Loredana, pass trotzdem ein bisschen auf, wenn du da auf den Tisch kniest, gell?! Und wenn ihr Farbalarm gehabt habt, tut ihr bitte jeweils das Zeug da rein schmeissen. Ist gut?

((Die Mädchen arbeiten weiter))

L.: ((Zu Andrina)) Geht es m- weisst du wie es geht mit der Spritze?

Andrina: ((nickt))" (kg_1, V_2, 196-202).

Die Einrichtung des Arbeitsplatzes nimmt einen wichtigen Stellenwert ein, sei dies im freien Spiel (Materialien hervor nehmen, Unterlagen verwenden, Farben mischen) oder in der individualisierenden Arbeitsphase der Primarunterstufe (Hefte ankleben, damit sie beim Schreiben nicht verrutschen, Buchstabentabelle etc.). Nebst diesen organisatorischen Spiel-

und Lernbegleitungen finden auch inhaltliche Begleitungen statt. Die organisatorischen Spiel- und Lernbegleitungen überwiegen jedoch klar.

Bei den fokussierten Interviews ist allen drei Lehrpersonen wichtig, dass sie eine gute Einführung, klare Routinen und selbsterklärende Aufgaben bieten, damit die Kinder selbständig Lernen können und Spiel- und Lernbegleitungen möglich sind.

Die Spiel- und Lernbegleitung während der Planung und Durchführung von Aufgaben sehen die drei Lehrpersonen so, dass sie selbst auch wahrnehmen müssen, wo die Kinder Hilfe benötigen. Eine Massnahme ist es, die Kinder enger zu begleiten, falls sie nicht genau bestimmten können, wann sie Hilfe benötigen und den Kindern jeweils klare Rückmeldungen zu ihrem Lernen zu geben. Hier kommt auch ein organisatorischer Aspekt hinzu: Alle drei Lehrpersonen erklären, dass sie durch eine gezielte Gruppenzusammensetzung versuchen, die Selbständigkeit der Kinder zu unterstützen, und dass sich hieraus auch ein Peer Tutoring ergibt. Eine Lehrperson erwähnt als organisatorische Hilfe das Teamteaching. Für die Evaluation der Lernprozesse werden verschiedenen Möglichkeiten genannt, wie etwa die Korrigierkiste (Kinder legen fertige Blätter in diese Kiste ab) oder die Selbstevaluation.

Bei allen drei Lehrpersonen fällt im Video auf, dass sie sehr strukturiert und organisiert arbeiten.

11.4 Typ 4: Inhaltlich-organisatorische Unterstützerin

Vier Lehrpersonen (drei aus dem Kindergarten und eine aus der Unterstufe) zeigen ein ungefähr ausgeglichenes Verhältnis zwischen der organisatorischen Unterstützung und der inhaltlichen Unterstützung (vgl. Abbildung 33). Kg_2 (45% organisatorische Unterstützung, 51% inhaltliche Unterstützung), kg_3 (48% organisatorische Unterstützung, 45% inhaltliche Unterstützung), kg_5 (44% organisatorische Unterstützung, 41% inhaltliche Unterstützung) und ps_4 (49% organisatorische Unterstützung, 41% inhaltliche Unterstützung). Die Anzahl der Begleitungen in der organisatorischen und inhaltlichen Unterstützung unterscheiden sich teilweise sehr stark. Die Lehrpersonen kg_2 und kg_3 zeigen eine ähnliche Verteilung. Die organisatorische Unterstützung macht bei kg_2 und kg_3 34 Begleitungen aus, die inhaltliche Unterstützung bei kg_2 19 und bei kg_3 12. Für die inhaltliche Unterstützung wird also pro Begleitung mehr Zeit in Anspruch genommen. Kg_3 weist eine höhere Dauer der offenen Unterrichtssequenz auf, was bedeutet, dass sich diese Lehrperson für die einzelnen Begleitungen allgemein etwas mehr Zeit nimmt.

Die Anzahl der Begleitungen von kg_5 beträgt bei der organisatorischen Begleitung 32 und bei der inhaltlichen Begleitung 20. Diese Lehrperson verwendet gut 17 Minuten für die offene

Unterrichtssequenz, was zeitlich gesehen weniger ist als bei kg_2 und kg_3. Die Begleitungen wechseln hier also sehr schnell.

Die Anzahl der Begleitungen bei ps_4 sind zwischen der organisatorischen und der inhaltlichen sehr ausgeglichen und betragen 29 bzw. 23 Begleitungen. Auch hier sind also relativ schnelle Wechsel zwischen den Begleitungen zu erkennen.

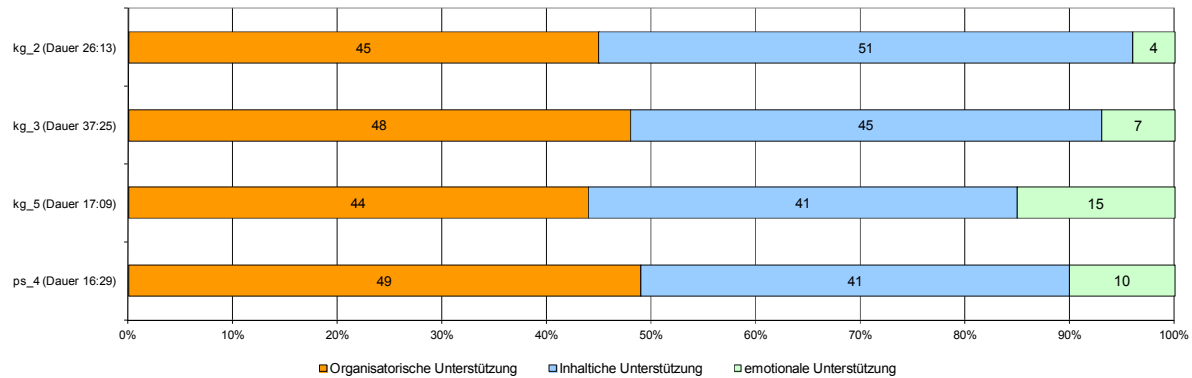


Abbildung 33: Inhaltlich-organisatorische Unterstützerin (Typ 4)

Die ungefähre Gleichverteilung der organisatorischen und inhaltlichen Unterstützung bei diesen vier Lehrpersonen zeigt sich aus unterschiedlichen Gründen.

Die offenen Unterrichtssequenzen von kg_2 und kg_3 verlaufen sehr ähnlich. Beiden Lehrpersonen gelingt es, teilweise längere Unterstützungen in den organisatorischen und inhaltlichen Kategorien durchzuführen. Die Lehrperson kg_2 hat hier den Vorteil, dass zur Unterstützung ihrer sehr heterogenen Klasse eine Heilpädagogin und ein Praktikant anwesend sind. Dies ist ein wichtiger Grund, warum die Begleitungen teilweise länger ausfallen, als bei Lehrpersonen, welche während der offenen Unterrichtssequenz alleine für eine Klasse verantwortlich sind. Die Lehrperson kg_2 entscheidet sich aber auch bewusst dafür, längere Begleitungen durchzuführen. Sie setzt sich zu den Kindergruppen hin und zeigt ihnen Variationen des Spiels, erklärt ihnen die Vorgehensweise und beobachtet die Kinder genau.

Die Lehrperson des kg_3 nimmt sich zu Beginn bewusst Zeit für eine inhaltliche Begleitung von zwei Kindern, welche das Schuhebinden lernen sollen. Dabei schickte sie auch Kinder weg, welche sie bei dieser Tätigkeit unterbrechen. Dafür hält sie ihnen die Hand in Form eines Stopp-Zeichens entgegen, was für die Kinder bedeutet, dass die Lehrperson keine Zeit hat. Genau diese Sequenz wird der Lehrperson kg_3 während des Interviews vorgespielt. Sie reagiert so darauf:

"L.: Es war wirklich gerade die Situation, die ich angesprochen habe, von Kindern, die mich unterbrechen, wenn ich in einer kleinen Gruppe arbeite. Und sie hat es selber relativ schnell gemerkt, dass ich im Moment keine Zeit habe und hat auf mein Zeichen [(lachend)] mehr oder weniger] reagiert, und hat sich dann auch selbst geholfen, also es war ja anscheinend nichts, dass sie etwas nicht selber lösen konnte, ja. (...)" (fi_kg_3, 168).

Die Lehrperson nimmt sich bewusst Zeit für die zwei Kinder und vertraut darauf, dass sich die anderen Kinder selbst helfen können. Bei beiden Lehrpersonen fallen vor allem die inhaltlichen Begleitungen länger aus. Nebst diesen inhaltlichen Begleitungen unterstützen beide Lehrpersonen auch organisatorische Aspekte des selbständigen Lernens, diese Unterstützungen sind meist jedoch wesentlich kürzer als die inhaltlichen Begleitungen.

Bei den Klassen kg_5 und ps_4 lassen sich folgende Gemeinsamkeiten erkennen: Beide Lehrpersonen weisen eine ähnlich lange Zeit auf, in der sie organisatorisch wie auch inhaltlich unterstützen. Sie führen eher kürzere Unterstützungen durch, auch in der inhaltlichen Kategorie. Beide Lehrpersonen sind sehr aktiv in ihren Unterstützungen, gehen oft umher und greifen ein, sobald sie sehen, dass sich die Kinder auf einem falschen Weg befinden. Im Gegensatz zu den Lehrpersonen des kg_2 und kg_3 sind die inhaltlichen Begleitungen eher kurz. Beide Lehrpersonen setzen sich nicht mit einer Gruppe von Kindern zusammen sondern wählen dafür, möglichst flexibel von einem Kind bzw. einer Kindergruppe zur andern zu wechseln.

Die vier Lehrpersonen tönen in den Interviews an, dass bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen bei den Kindern vorhanden sein müssen, damit das selbständige Lernen gelingt. Sie stellen jedoch fest, dass die Kinder sehr unterschiedliche Voraussetzungen mitbringen und sie als Lehrperson deshalb diese Kinder unterstützen müssen. Die Lehrpersonen kg_2 und kg_3 sehen diese Unterstützung eher darin, den Kindern zu zeigen, dass sie Aufgaben auch selbst erledigen können. Auch achten sie darauf, klare Routinen einzuführen. Sie planen die Spiel- und Lernbegleitung bewusst ein und versuchen, die Angebote im Kindergarten auf den Lernstand anzupassen.

Die Lehrpersonen kg_5 und ps_4 beschreiben die Unterstützung eher so, dass sie beispielsweise die Auswahlmöglichkeiten eingrenzen (weniger Posten bzw. Spielangebote) und versuchen, die Kinder, welche Schwierigkeiten aufweisen, enger zu begleiten und genauer vorzugeben, wie sie eine Aufgabe anfangen und durchführen können.

Aus diesen Beschreibungen wird deutlich, dass eine ausgeglichene organisatorische und inhaltliche Unterstützung einerseits durch das bewusste Einplanen von Spiel- und Lernbegleitungen organisiert, andererseits durch einen schnellen Wechsel in den

Begleitungen vollzogen werden kann. Diese beiden Vorgehensweisen können mit den heterogenen Entwicklungsvoraussetzungen und deren Förderung begründet werden. Während eine Gruppe der Lehrpersonen davon überzeugt ist, Schwierigkeiten im Lernprozess der Kinder durch Strukturen und Vertrauen anstreben zu können, suchen die anderen Lehrpersonen eine engere Begleitung und genauere Vorgaben an. Ersteres spricht für die bewusste Einplanung von Spiel- und Lernbegleitung, Zweiteres für ein aktives und flexibles Begleiten während der offenen Unterrichtssequenz.

11.5 Fazit

Die Analyse der Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung ergab folgende vier Typen:

Typ 1, Emotionale Unterstützerin

Dieser Typ versucht die Lernprozesse durch Lob anzuregen. Damit sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernumgebung orientieren können führt sie Rituale durch. Ihr sind die Wertschätzung und die Integrität der Kinder wichtig. Selbst versucht sie durch ihre ruhige Ausstrahlung den Kindern Vertrauen zu geben.

Typ 2, Inhaltliche Unterstützerin mit der Betonung der Selbständigkeit

Dieser Typ führt offene Unterrichtssequenzen schon früh ein, so dass die Schülerinnen und Schüler nach kurzer Zeit diese Unterrichtsform bestens kennen. Der Unterricht wird durch klare Prozeduren und Lernziele gefestigt. Die Lehrperson sieht sich selbst als Coach und teilt die Verantwortung für das Lernen mit den Schülerinnen und Schülern.

Typ 3, Organisatorisch-strukturierende Unterstützerin

Dieser Typ setzt auf eine strukturierte und organisierte Lernumgebung. Dies zeigt sich durch eine klare Organisation, wie etwa selbsterklärende Aufträge, klare Ziele, eingeführte Prozeduren. Die Lehrpersonen versuchen, durch eine gezielte Gruppenzusammensetzung und damit verbundenen Peer Tutorings die Selbständigkeit der Kinder anzuregen. Sie achten darauf, dass die Kinder ihren Arbeitsplatz gut vorbereiten und ihre Lernschritte planen.

Typ 4, Inhaltlich-organisatorische Unterstützerin

Bei diesem Typ sind die inhaltliche und organisatorische Unterstützung in gleichem Mass ausgeprägt. Die Lehrpersonen dieses Typs unterscheiden sich in der Organisation und Durchführung der Spiel- und Lernbegleitung. Die eine Gruppe plant Spiel- und Lernbegleitungen bewusst ein und führt vor allem längere inhaltliche Begleitungen durch. Die andere Gruppe versucht, durch eine aktive und flexibel Spiel- und Lernbegleitung möglichst viele organisatorische und inhaltliche Unterstützungen zu liefern.

V Zusammenfassung und Diskussion

12 Beantwortung der Hauptfragestellung

Ausgangslage für die vorliegende Studie war die Hauptfrage, welche pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten die Lehrperson während offener Unterrichtssequenzen im Kindergarten sowie im 1. und 2. Schuljahr durchführt, um das selbständige Lernen zu unterstützen.

Dazu wurde im theoretischen Teil aufgezeigt, dass das selbständige Lernen im Kindergarten und in der Unterstufe gemäss den aktuellen und zukünftigen Lehrplänen des Kantons Bern für Kindergarten und Volksschule aber auch in Bezug auf das spätere Lernen der Kinder von Bedeutung ist (vgl. Erziehungsdirektion des Kantons Bern 1995, p. 10; Erziehungsdirektion des Kantons Bern 2009, p. 13; EDK-Regionen 2009, p. 17). Es wurden insbesondere zwei Elemente des selbständigen Lernens betont und zwar die Selbststeuerung – mit dem Fokus der Metakognition – und die Selbstbestimmung. Die Metakognition besteht einerseits aus metakognitiven Wissen und andererseits aus der metakognitiven Regulation, welche sich aus den Komponenten Planen, Durchführen und Bewerten von Lerninhalten zusammensetzt (vgl. Brown 1978, p. 77 ff.; Flavell 1979, p. 609 ff.). In Bezug auf die Metakognition wurde geklärt, dass Kinder im Alter der Vorschule schon über einige Fähigkeiten und Fertigkeiten in diesem Bereich verfügen, diese sich zu Beginn des Kindergartens und in der Unterstufe weiterentwickeln, wobei die Lehrperson eine wichtige Rolle einnehmen soll (vgl. Perels & Otto 2009, p. 180 ff.; Pramling 1996, p. 571 ff.; Sodian 2005, p. 18 ff.). Die Selbstbestimmung als zweites Element war Thema im Kapitel 6.3 *Der offene Unterricht als indirekte Förderung des selbständigen Lernens*, wobei vor allem herausgestrichen wurde, dass die Schule als Institution, die gesetzlichen Vorgaben und die Lehrperson einige Formen der Selbstbestimmung – wie z. B. die freie Themenwahl – nicht zulassen (vgl. Kapitel 5). Indirekte Fördermassnahmen stehen nicht direkt mit den Lernenden im Kontakt, sondern sind eher im Hintergrund zu verzeichnen und ermöglichen ein selbständiges Spielen und Lernen (vgl. Friedrich & Mandl 1997, p. 253 ff.).

Der offene Unterricht wird schon seit mehr als hundert Jahren beschrieben und durchgeführt, kennt jedoch zahlreichen Facetten und Ausrichtungen, weshalb die Begrifflichkeit hier sehr heterogen ausfällt (vgl. Bohl & Kucharz 2010, p. 13 ff.; Peschel 2006, p. 43 ff.). Es zeichnen sich Gemeinsamkeiten im Lernverständnis ab – welches ein konstruktivistisches ist – und dennoch existieren verschiedene Formen des offenen Unterrichts, welche ganz unterschiedliche Grade der Öffnung zulassen. Diese Grade der Öffnung differieren in der Selbstbestimmung der Lernenden. Oft werden im offenen Unterricht bestimmte

Unterrichtsmethoden wie die Werkstatt oder das freie Spiel durchgeführt. Gemäss diversen Untersuchungen ermöglicht der offene Unterricht zwar das selbständige Lernen – es wird aus diesen Untersuchung jedoch auch deutlich, dass die Strukturen alleine noch kein selbständiges Lernen und Spielen garantieren (Benner & Ramseger 1981, p. 11 ff.; Günther 1988 s. p.; Huschke 1982, p. 213 ff.; Wagner & Schöll 1992, p. 3 ff.). Die Lehrperson muss also in diesen offenen Unterrichtssequenzen ihre Rolle als Spiel- und Lernbegleitende wahrnehmen (vgl. Lipowsky 1999, p. 220 f.).

Die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen beinhaltet eine direkte Förderung des selbständigen Lernens, indem die Lehrperson die Kinder in ihrem Lernen begleitet und unterstützt (vgl. Kapitel 6.4). Die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen wird oft als Begleiterin, Coach oder Beraterin bezeichnet. Eine genaue Erklärung, welche Tätigkeiten sie während der offenen Unterrichtssequenzen durchführen soll, fehlt bis anhin. Oftmals bezieht sich die Literatur auf eine professionelle Beratungssituation oder sie fokussiert auf höhere Schulstufen bzw. auf die Weiterbildung. Im Kindergarten und in der Schule muss jedoch von einer semi-professionellen Beratung ausgegangen werden, weil wichtige Elemente einer professionellen Beratung wie *Freiwilligkeit, Unabhängigkeit und Unparteilichkeit* sowie *Vertrauensverhältnis, Vertraulichkeit und Verschwiegenheit* nicht gewährleistet werden können (vgl. Grewe 2005, p. 16 f.; Knoll 2000, p. 52 f.; Schnebel 2007, p. 16 f.). Das Ziel jeder Beratung und auch der Spiel- und Lernbegleitung ist die *Hilfe zur Selbsthilfe*. Mit verschiedenen Modellen kann versucht werden, dieses Ziel zu erreichen. Eines der bekanntesten ist hier das *Cognitive Apprenticeship*, daneben gibt es diverse Modelle, welche sich auf das *Cognitive Apprenticeship* beziehen jedoch unterrichtliche Elemente wie die Unterrichtsstruktur oder das Diagnostizieren und Fördern hinzu nehmen (vgl. Eschelmüller 2007, p. 20 ff.; Guldemann 2010, p. 113 ff.; Schnebel 2007, p. 62 ff.). Zur Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen im Kindergarten und in der Unterstufe gibt es bis anhin nur wenige Forschungsergebnisse. Es gibt Untersuchungen in diesem Bereich, welche sich auf ältere Schülerinnen und Schüler beziehen, ein bestimmtes Fach fokussieren, eine andere Unterrichtsmethode gewählt haben – z. B. die Einzelarbeit (vgl. Krammer 2009, p. 183 ff.). Dies zeigt auch, dass es sich hier um eine Forschungslücke handelt und deshalb eine Untersuchung, welche genau diesen beschriebenen Aspekt genauer betrachtet, vonnöten ist (vgl. Kapitel 7).

Gemäss des empirischen Teils (Kapitel 8, 9, 10 und 11) kann die Fragestellung *Welche pädagogischen und didaktischen Aufgaben übernimmt die Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen im Kindergarten bzw. in der 1. und 2. Klasse?* wie folgt beantwortet werden:

Die Lehrperson übernimmt verschiedenste pädagogische und didaktische Tätigkeiten während offener Unterrichtssequenzen. Der grösste Teil macht die Spiel- und Lernbegleitung aus, welche in Kapitel 10.2 beschrieben wurde. Weiter sind Tätigkeiten zu erkennen, welche mit dem *Classroom Management* zusammenhängen (z. B. Überblick). Dann führt die Lehrperson noch Tätigkeiten durch, welche für die Lernumgebung von Belang sind (Arbeitsumgebung vorbereiten). Nebst den pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten während der offenen Unterrichtssequenz finden viele Überlegungen schon vor dem Unterricht statt wie etwa die Gestaltung des Klassenzimmers bzw. des Kindergartens, die Einführung relevanter Regeln und Routinen während offener Unterrichtssequenzen, welche Kinder besondere Unterstützungen benötigen etc.

Die Lehrpersonen sind in diesen offenen Unterrichtssequenzen stark gefordert – stärker als dies in Gruppenarbeiten und Einzelarbeiten der Fall ist. Der Grund liegt darin, dass in offenen Unterrichtssequenzen die Schülerinnen und Schüler bzw. Kindergartenkinder an inhaltlich unterschiedlichen Aufträgen arbeiten und die Lehrperson sich hier enorm schnell auf einen neue Aufgabe einlassen muss. Der Wechsel, den die Lehrpersonen zwischen den verschiedenen Tätigkeiten vollziehen, geschieht enorm schnell und zeigt auf, wie flexibel die Lehrpersonen reagieren müssen. Dies erfordert genaueste Kenntnisse über den Lernstand und die Bedürfnisse der einzelnen Kinder.

13 Beantwortung der Unterfragestellungen

Die Hauptfragestellung wurde mit Hilfe verschiedener Unterfragestellung detaillierter bearbeitet. Die Ergebnisse zu diesen Unterfragestellungen werden in den Kapiteln 13.1 bis 13.4 zusammengefasst.

13.1 Nutzung offener Unterrichtssequenzen für die Spiel- und Lernbegleitung

Die Darstellungen im theoretischen Teil zeigen auf, dass offene Unterrichtssequenzen besonders geeignet sind, um selbständiges Lernen zu ermöglichen, aber auch um dieses selbständige Lernen zu begleiten (vgl. Kapitel 6.3, 6.4, 7).

Die Auswertung der quantitativen Daten macht deutlich, dass Lehrpersonen die offenen Unterrichtssequenzen für das selbständige Lernen nutzen und in diesen offenen Unterrichtssequenzen auch Spiel- und Lernbegleitungen durchführen. Auch erklären die

Lehrpersonen, dass sie das Lernen mit den Kindern thematisieren, wobei hier eine geringere Zustimmung zu finden ist als bei der Nutzung der offenen Unterrichtssequenzen für das selbständige Lernen und die Spiel- und Lernbegleitung. Dies zeigt sich weiter in der Einschätzung der Wichtigkeit verschiedener Themen des Unterrichts und insbesondere bei der Bildung einer Rangreihe dieser Themen, wobei die Themen des selbständigen Lernens (d. h. die Thematisierung und somit auch die Förderung des selbständigen Lernens) eher auf den hinteren Rängen zu finden sind. Die Lehrpersonen wissen durchaus, dass offene Unterrichtssequenzen eine Möglichkeit zur Förderung des selbständigen Lernens sein können, das explizite Thematisieren des Lernens rückt aber aufgrund vieler anderer wichtigen Themen in den Hintergrund (vgl. Kapitel 9).

Die Anforderungen an das Unterrichten sind hoch. Gerade durch die Forderung nach mehr Selbständigkeit und Individualität in den Klassen müssen Lehrpersonen verschiedene Aufgaben parallel durchführen und Strukturen zur Verfügung stellen. Mit Hilfe der Rangplätze wurde deutlich, dass die Lehrpersonen Themen des *Classroom Managements* als besonders wichtig erachten, wie z. B. das Einführen von Regeln und Ritualen. Ein weiterer Grund für die Diskrepanz der Einschätzung der Wichtigkeit und der Bildung der Rangreihe könnte sein, dass die Lehrpersonen des Kindergartens teilweise noch bewusst die Begriffe *Lernen* und *Spielen* trennen und deshalb Fragen nach dem Lernen der Kinder eher als unwichtig ansehen. Wobei hier anzufügen ist, dass eine entsprechende Aufteilung der Stichprobe keine signifikanten Ergebnisse erzeugen konnte. Alles in allem scheint die Thematisierung des Lernens – oder des so genannten *Lernen lernen* – nebst Aspekten des *Classroom Management* für die Lehrpersonen eine geringere Bedeutung zu haben.

13.2 Entwicklungsvoraussetzungen für das selbständige Lernen

Aus theoretischer Sicht kann davon ausgegangen werden, dass bereits Kinder, welche den Kindergarten und die 1. bzw. 2. Klasse besuchen, über wesentliche Voraussetzungen verfügen, welche das selbständige Lernen ermöglichen (vgl. Kapitel 5.3).

Die interviewten Lehrpersonen nennen bestimmte Entwicklungsvoraussetzungen, welche bei den Kindern das selbständige Lernen begünstigen und woran die Lehrpersonen anknüpfen können. Dies sind kognitive und motorische Voraussetzungen sowie Voraussetzungen, welche die Selbststeuerung und das Sozialverhalten betreffen.

Das selbständige Lernen kann aber auch durch Elemente des *Classroom Managements* unterstützt werden, wie etwa durch Routinen und klare Strukturen. Ein weiterer Aspekt sind durch die Lehrperson deutlich formulierte Lernziele und Erwartungen an die Kinder bezüglich des selbständigen Lernens. Auch erwähnen die Lehrpersonen, dass sie über den Lernstand der

Kinder Bescheid wissen müssen, damit sie ihnen geeignete Lernaufgaben geben, welche die Kinder selbständig lösen können. Und schliesslich erachten die Lehrpersonen das Lernklima als besonders wichtig, damit die Schülerinnen und Schüler auch beim Lernen und beim Spielen bleiben, ohne ständig abgelenkt zu werden (vgl. Kapitel 10.1).

Die Lehrpersonen nennen nebst den Entwicklungsvoraussetzungen der Kinder auch Möglichkeiten, wie sie die Kinder im selbständigen Lernen unterstützen können. Hier sind es vor allem indirekte Fördermassnahmen, welche angesprochen werden. Sie sehen ihre Rolle darin, die Unterstützung mit Hilfe von Strukturen aber auch durch ihr Wissen über den aktuellen Lernstand zu gewährleisten (vgl. Evertson & Neal 2006, p. 1 ff.). Die Transparenz der Lernziele dient den Kindern zur Orientierung und der Lehrperson gleichzeitig zum Überprüfen, ob die gestellten Lernziele für das Kind erreichbar sind. Ein weiterer Aspekt, welcher hier zum ersten Mal auftaucht, aber auch im Modell von Schnebel (2007) zentral ist, ist die Diagnostik (vgl. Schnebel 2007, p. 75). Die Anknüpfung an den Lernstand und somit eine Aufgabe zu erstellen, die für das betreffende Kind lösbar ist, erhöht die Selbständigkeit ebenso. Die Interviewten Lehrpersonen betonen, dass verschiedenste Entwicklungsvoraussetzungen im Kindergarten und in der Unterstufe anzutreffen sind und sie hier flexibel auf die verschiedenen Bedürfnisse der Kinder eingehen müssen.

13.3 Organisation der Spiel- und Lernbegleitung während offener Unterrichtssequenzen

Die verschiedenen beschriebenen Spiel- und Lernbegleitungsmodelle machen deutlich, dass die Durchführung längerer Spiel- und Lernbegleitungen sorgfältig organisiert werden muss (vgl. Kapitel 6.4).

Die Lehrpersonen erwähnen verschiedene offene Unterrichtsmethoden, welche eine Individualisierung aber auch Freiräume für Spiel- und Lernbegleitungen schaffen. Diese verschiedenen Methoden sind auch in der Literatur zu finden (vgl. Bönsch 2006, p. 192 ff.; Frey 2010, p. 13 ff.; Konrad & Traub 2009, p. 99 ff.; Traub 2000, p. 35 ff.). Dann sehen sie didaktische Möglichkeiten wie etwa Niveaugruppen, welche es ihnen ermöglichen, Spiel- und Lernbegleitungen für eine Gruppe durchzuführen, die einen ähnlichen Lernstand haben. Grundsätzlich stellt sich jedoch das Problem, dass die Lehrpersonen alleine nicht jedem Kind gerecht werden können. Deshalb begrüssen sie den Einsatz einer weiteren Lehrperson (Teamteaching) oder sie lösen diese Schwierigkeit damit, dass die Kinder sich gegenseitig unterstützen (Peer Tutoring).

Vor allem der Einsatz vom Teamteaching kommt vielen Lehrpersonen sehr gelegen. In den Videosequenzen, in denen eine zweite Lehrperson anwesend war, wurden bestimmte Kinder

der zweiten Lehrperson zugeteilt, so dass sich eine Entlastung für die Lehrperson einstellte. Dies äusserte sich in zwei von drei Fällen dahingehend, dass längere Begleitungen mit einzelnen Kindern möglich wurden.

Nebst der Organisation von Spiel- und Lernbegleitungen war die Ausgestaltung – also die Frage danach, *wie* die Begleitungen genau aussehen – ein wichtiger Aspekt. Dabei orientierten sich die Fragen an den drei Komponenten der Metakognition: planen, durchführen und bewerten. Die Lehrpersonen schildern, welche Unterstützungen in den einzelnen Phasen für sie zentral waren.

- Unterstützung bei der Planung: Hier erwähnen die Lehrpersonen die Hilfe bei der Auswahl von Posten. Bei älteren Schülerinnen und Schülern erfolgen diese Planungshilfen auch mal schriftlich. Die Lehrpersonen fordern ältere Schülerinnen und Schüler auf, die Aufgabe oder diese schriftlichen Angaben für sich nochmals durchzulesen.
- Unterstützung bei der Durchführung: Die Lehrpersonen achten auf eine gründliche Einführung der Aufgabe. Bei bestehenden Schwierigkeiten versuchen sie, die Erklärungen zu variieren und individuelle Begleitungen zu geben. Dies ist nur möglich, wenn die Lehrpersonen einen Überblick über die verschiedenen Schwierigkeiten und Lernstände der Schülerinnen und Schüler haben. Die Lehrpersonen geben die Möglichkeit, dass die Schülerinnen und Schüler sich bewegen dürfen, falls sie nicht mehr weiter kommen. Auch ist die Verantwortung für das Lösen der Aufgabe auf der Seite der Schülerinnen und Schüler ebenso vorhanden. So ist es an ihnen, Hilfe zu holen und auch mal bei einem anderen Kind nachzufragen, wenn es eine Aufgabe nicht lösen kann.
- Unterstützung bei der Reflexion: Die Reflexion kann in der ganzen Klasse erfolgen, mit einzelnen Kindern geschehen, mündlich und schriftlich durchgeführt werden oder die Kinder beurteilen sich selbst, in dem sie entweder selbst korrigieren oder für sich aufschreiben, wie gut sie die Aufgabe lösen konnten.

Aus diesen Darstellungen zeigt sich wiederum, dass die Lehrpersonen in den einzelnen Phasen verschiedene methodische Aspekte nennen, aber auch Aspekte des *Classroom Managements* und teilweise die Verantwortung für das Lernen, an die Kinder zurückgeben. Die bewusste Organisation der Spiel- und Lernbegleitungen in offenen Unterrichtssequenzen ist sehr zentral, weil sich daraus häufig auch längere Begleitungen ergeben können. Die Lehrpersonen kennen die diversen Möglichkeiten hierzu und wenden diese auch an. Was bleibt ist der Fakt, dass individuelle Spiel- und Lernbegleitungen bei einer Durchschnittsklasse mit zwanzig Kindern anspruchsvoll sind und viel Zeit in Anspruch

nehmen. Aus diesem Grund wohl auch die Überlegungen der Lehrpersonen, Kinder und falls möglich eine weitere Lehrperson in diesen offenen Unterrichtssequenzen einzusetzen, damit längere Spiel- und Lernbegleitungen realisiert werden können.

13.4 Kategorien und Typen der Spiel- und Lernbegleitung

So wie die Theorie zeigt, gibt es wenige Untersuchungen, welche sich explizit mit der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen in Kindergarten und Unterstufe auseinandersetzen (vgl. Kapitel 7).

In der vorliegenden Arbeit wurde vor allem auf die Spiel- und Lernbegleitung fokussiert und untersucht, welche pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten die Lehrperson während dieser offenen Unterrichtssequenzen durchführt.

Die verschiedenen Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung können in *organisatorische*, *inhaltliche*, *emotionale* und *soziale* Unterstützung eingeteilt werden. Alle diese Kategorien finden direkten Eingang in die verschiedenen offenen Unterrichtssequenzen, unterscheiden sich jedoch je nach Lehrperson in ihrer zeitlichen Intensität. Die Anregung zur Selbständigkeit, welche zur organisatorischen Kategorie gehört, macht den kleinsten Anteil aus. Hingegen werden die Einrichtung des Arbeitsplatzes und die Planung – ebenfalls in der Kategorie der organisatorischen Unterstützung anzuordnen – sehr stark in den einzelnen offenen Unterrichtssequenzen betont. Inhaltlich gesehen sind es die Erklärung und die Kontrolle, welche am meisten angewendet werden. Die emotionale Unterstützung ist vor allem bei einer Lehrperson sehr stark vorhanden. Die Unterstützung bei der Einrichtung des Arbeitsplatzes, die Planung von Arbeiten, die Erklärung, die Kontrolle und die emotionale Unterstützung weisen die grössten Anteile auf.

Nebst den Begleitungsaktionen sind Aspekte zu finden, welche sich nicht direkt mit Begleitungen von Lernprozessen auseinandersetzen, wie etwa die Kategorien *Überblick* und *Arbeitsumgebung* oder *Anderes*.

Bezüglich der verschiedenen Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung lassen sich keine grosse Unterschiede aufweisen, wenn die Lehrpersonen eine Gruppenarbeit oder eine Einzelarbeit durchführen. Bei der Gruppenarbeit sind etwas mehr soziale Unterstützungen zu finden. Die Einzelarbeit weist keine grossen Unterschiede zur offenen Sequenz auf. Die Art und Weise der Begleitung hängt eher vom Inhalt als von den verschiedenen Unterrichtsformen ab. Es ist aber so, dass bestimmte Inhalte sich natürlich eher für eine Gruppen- bzw. Einzelarbeit anbieten. Die Spiel- und Lernbegleitungen dauern bei der Gruppenarbeit etwas länger als bei der Einzelarbeit. Dies hat vermutlich damit zu tun, dass

die Lehrperson zugleich mehrere Kinder begleiten kann und somit mehr Zeit zur Verfügung hat.

Die Dauer der einzelnen Begleitungen in der offenen Unterrichtssequenz, der Einzelarbeit und der Gruppenarbeit variiert von 11 bis 36 Sekunden, wobei vor allem die Erklärungen am meisten Zeit einnehmen. Die Lehrpersonen wechseln enorm schnell von einer Begleitung in die nächste. Am stärksten vertreten in der offenen Unterrichtssequenz, jedoch auch in der Einzelarbeit und Gruppenarbeit, sind die inhaltlichen und organisatorischen Unterstützungen. Die Lehrpersonen unterscheiden sich in ihrer Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen. Es lassen sich hier 4 Typen bilden:

1. Emotionale Unterstützerin: Dieser Typ versucht die Lernprozesse durch Lob anzuregen. Damit sich die Schülerinnen und Schüler in ihrer Lernumgebung orientieren können führt sie Rituale durch. Ihr sind die Wertschätzung und die Integrität der Kinder wichtig. Selbst versucht sie durch ihre ruhige Ausstrahlung den Kindern Vertrauen zu geben.
2. Inhaltliche Unterstützerin mit der Betonung zur Selbständigkeit: Dieser Typ führt offenen Unterrichtssequenzen schon früh ein, so dass die Schülerinnen und Schüler nach kurzer Zeit diese Unterrichtsform bestens kennen. Der Unterricht wird durch klare Routinen und Lernziele sowie Erwartungen gefestigt. Die Lehrperson sieht sich selbst als Coach und teilt die Verantwortung für das Lernen mit den Schülerinnen und Schülern.
3. Organisierend-strukturierende Unterstützerin: Dieser Typ setzt auf eine strukturierte und organisierte Lernumgebung. Dies zeigt sich durch eine klare Organisation auf Seiten der Lehrperson wie etwa selbsterklärende Aufträge, klare Ziele, eingeführte Routinen. Die Lehrpersonen versuchen durch eine gezielte Gruppenzusammensetzung und damit verbundenes Peer Tutoring die Selbständigkeit der Kinder anzuregen. Sie achten darauf, dass die Kinder ihren Arbeitsplatz gut vorbereiten und ihre Lernschritte planen.
4. Inhaltlich-organisatorische Unterstützerin: Bei diesem Typ sind die inhaltliche und organisatorische Unterstützung in gleichem Mass vorhanden. Die Lehrpersonen unterscheiden sich hier dadurch, wie viel Zeit sie für beides investieren und wie viel Zeit für andere Tätigkeiten im Unterricht verwendet wird. Wenn viel Zeit für die inhaltliche und organisatorische Unterstützung eingesetzt wird, sind die Lernangebote auf den Lernstand des Kindes abgestimmt und wird die Spiel- und Lernbegleitung im Voraus geplant. Bewusst setzt sich die Lehrperson mit den Kindern zusammen und hilft ihnen inhaltlich und organisatorisch weiter. Wird weniger Zeit für die inhaltliche und organisatorische Unterstützung eingesetzt, dann fallen längere Begleitungen weg und die

Lehrpersonen zeichnen sich dadurch aus, dass sie sehr schnell von einer Tätigkeit zur nächsten wechseln.

Es sind also verschiedene Kategorien der Spiel- und Lernbegleitung erkennbar und diese lassen sich in vier unterschiedliche Typen einteilen. Diese Typen zeigen auf, was den einzelnen Lehrpersonen wichtig ist und setzen einen Schwerpunkt in Bezug auf eine bestimmte Kategorie der Spiel- und Lernbegleitung. Was sehr erstaunt, ist die Tatsache, dass die einzelnen Spiel- und Lernbegleitung enorm kurz sind. So kurz, dass eigentlich eine längere inhaltliche Unterstützung, z. B. eine Erklärung, unmöglich wird. Hier zeigen sich jedoch Unterschiede in Bezug darauf, ob die Klasse schon selbständig arbeiten kann, welche Strukturen die Lehrperson vorgibt (z. B. bestimmte Regeln wie: *Jetzt darf ich nicht gestört werden*) und ob die Kinder ein Handlungsrepertoire haben, wenn sie eine Aufgabe nicht selbständig lösen kann. Einerseits ist dies vom Alter der Kinder abhängig – Schülerinnen und Schüler der zweiten Klasse sind in der Regel schon etwas selbständiger, weil bestimmte Strategien wie etwas nochmals lesen möglich werden – andererseits helfen bestimmte Routinen den Kindern, sich im Kindergarten oder im Klassenzimmer zurecht zu finden (vgl. Evertson & Neal 2006, p. 1 ff.).

Es wird deutlich, dass es in diesem Rahmen, ein Modell wie das *Cognitive Apprenticeship* (vgl. Kapitel 6.4.4.1) kaum durchführbar ist. Es ist natürlich möglich, dass die Idee des *Cognitive Apprenticeship* über mehrere Wochen durchgeführt wird, dass also nicht alle Elemente des *Cognitive Apprenticeship* in einer Unterrichtslektion gepackt werden. Die Lehrperson führt einen Inhalt ein und dies häufig mit der ganzen Klasse. So fallen bestimmte Elemente des *Cognitive Apprenticeship* in den Einzelbegleitungen weg. Dennoch kann das Modell nicht eins zu eins umgesetzt werden und falls, würde es für die Lehrpersonen einen sehr hohen Koordinationsaufwand bedeuten, für jedes Kind immer zu wissen, welches Element des Modells nun bereits durchgeführt wurde. Natürlich könnte hier auch das Modell von Schnebel (2007, vgl. Kapitel 6.4.4.3) als ideale Variante eines Modells angefügt werden. Doch auch hier sind einzelne Elemente nicht direkt im Begleitungsprozess zu verorten. So ist die Diagnose des Lernstandes zwar aus Beobachtungen zu eruieren – in den offenen Unterrichtssequenzen sind diese Diagnosen in den Videos teilweise ersichtlich. Die Erfassung des Lernstandes findet jedoch häufig in anderen Kontexten statt und muss bereits vor der offenen Unterrichtssequenz bekannt sein, um Aufgaben abgestimmt auf den Lernstand bereit zu stellen und eine angepasste Begleitung zu ermöglichen.

14 Schlussfolgerungen für die Forschung

Für die vorliegende Arbeit wurde ein *mixed-methodology-design* gewählt, wobei eine Fragebogenstudie, eine Videountersuchung und ein fokussiertes Interview durchgeführt wurden. Aus der Stichprobe der Fragebogenstudie wurde eine Teilstichprobe von zwölf Lehrpersonen für die Videountersuchung und das fokussierte Interview verwendet. Im Fokus aller drei Teiluntersuchungen stand die Lehrperson.

Die verschiedenen Methoden sollten auf die angesprochenen Themen in der Hauptfragestellung unterschiedliche Aspekte zu Tage bringen. So handelt es sich beim Fragebogen gewissermassen um eine Selbsteinschätzung des eigenen Unterrichts und um die Frage, ob eine bestimmte Unterrichtsform – der offene Unterricht – für das selbständige Lernen genutzt wird und in Bezug auf welche Aspekte des selbständigen Lernens, z. B. der Selbststeuerung mit dem Fokus der Metakognition, die Lehrpersonen Unterstützung anbieten. Gleichzeitig wurde die Fragebogenstudie als eine Art *Screening* verwendet, um eine möglichst ausgewogene Stichprobe, welche verschiedene Lehrpersonen repräsentiert, zu erhalten. Im fokussierten Interview stand das Berufswissen der Lehrperson über die Unterrichtsgestaltung im Zentrum. Die Lehrpersonen sollten die Hintergründe der Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen ergründen, indem sie selbst darüber Auskunft gaben, wie sie die Situationen in offenen Unterrichtssequenzen organisieren und welche Aspekte der Spiel- und Lernbegleitung sie selbst betonen. Dabei reagierten sie auf Ausschnitte aus den Videos, welche im Vorfeld gemacht wurden. In der Videountersuchung wurden schliesslich die pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten der Lehrpersonen genauer betrachtet. Es stand der offene Unterricht im Fokus. Die Lehrperson und ihre Tätigkeiten wurden während der offenen Unterrichtssequenz analysiert. Somit stellte dies die Aussensicht auf die Tätigkeiten der Lehrperson dar, nachdem sie selbst eine Auskunft darüber im Fragebogen und später im fokussierten Interview abgegeben hatten.

Die Schwierigkeit dieser Vorgehensweise bestand vor allem darin, die verschiedenen Informationen zum Schluss des Ergebnisteils zusammenzuführen, was in der vorliegenden Arbeit durch die Typenbildung geschah. Dabei wurde die Fragebogenuntersuchung ausgeklammert, weil sie erstens einen wesentlich kleineren Anteil der gesamten Untersuchung bildete als die Videountersuchung und das fokussierte Interview und zweitens sich herausstellte, dass die Angaben im Fragebogen teilweise sehr wenig differierten, d. h. die meisten Lehrpersonen stimmten den verschiedenen Fragen in hohem Masse zu, weshalb keine grossen Unterschieden zwischen den Lehrpersonen zu finden waren.

Weiter zu beachten ist, dass vor allem die Videountersuchung ein sehr aufwändiges Verfahren ist bezüglich der Datenaufbereitung aber auch der Datenauswertung. Für die vorliegende Forschungsarbeit stellt die Auswertung dieser Videountersuchung ein wesentlicher Teil dar, weil sich ansonsten der Aufwand und der Ertrag kaum lohnen würden. Zudem sind die Videoaufnahmen mit gewissen technischen Erschwernissen verbunden, weshalb die Wahl der Videokamera, die Wahl der Einstellung der Kamera (Fokus) und die Mobilität der Kamera unbedingt beachtet werden muss. Dies war auch mit ein Grund, weshalb der Fokus so bewusst auf die Lehrperson gelegt wurde, was natürlich dazu führte, dass andere Fragen im Zusammenhang mit der Spiel- und Lernbegleitung unbeantwortet blieben und für eine nächste Untersuchung ins Auge gefasst werden müssen. Dies betrifft insbesondere die Qualität der gegebenen Unterstützung durch die Lehrperson, welche letztendlich über das Lernen der Schülerinnen und Schüler oder das weitere Bearbeiten der Aufgabe sichtbar gemacht werden müssten. Auch blieben jegliche Kommunikationen unter den Schülerinnen und Schülern weitgehend unberücksichtigt, obwohl hier natürlich auch einige Unterstützungen untereinander stattfinden können. Ein weiterer Aspekt, welcher von Schnebel (2007) in ihrem Modell angesprochen wird, ist die Diagnostik (vgl. Kapitel 6.4.4.3). Die Spiel- und Lernbegleitung sollten idealerweise auf eine Lerndiagnose folgen. Die Lehrperson muss also eine kurze Analyse der Arbeit des Kindes durchführen, um wirklich eine anschlussfähige Begleitung vornehmen zu können. Dieser Aspekt blieb in der vorliegenden Arbeit völlig unbeachtet, vor allem weil eine derartige Diagnose auf den Videos nicht sichtbar ist. Hier wäre auch eine Folgeuntersuchung denkbar, welche sich ausschliesslich mit diesem Thema befasst und diesen Aspekt im Vorfeld, während des Unterrichts und auch in der Nachbereitung der Lehrperson berücksichtigt.

15 Schlussfolgerungen für die Lehrpersonen

Die Rolle der Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen ist sehr anspruchsvoll. Als Haupttätigkeit zeigte sich in allen zehn Videos die Spiel- und Lernbegleitung.

Aus diesen verschiedenen Spiel- und Lernbegleitungen ergaben sich vier Typen, welche als gleichwertig betrachtet werden müssen und bei denen sich eine unterschiedlich zeitintensive Verwendung der Kategorien ausmachen liess. Die Begründungen dieser verschiedenen Gewichtungen liegen einerseits in der Einstellung der Lehrperson in Bezug auf das Lernen zu suchen, andererseits in der Klasse (z. B. Stufe, Heterogenität). Längere Spiel- und Lernbegleitungen ergaben sich in Klassen, in denen eine zweite Lehrperson anwesend war, die Kinder selbständig arbeiteten oder aber die Lehrperson bestimmte Strukturen – wie z. B.

Regeln und Prozeduren – eingeführt hatte, welche festlegten, wann die Lehrperson gestört werden durfte oder wie die Kinder vorgehen sollten, wenn Schwierigkeiten auftauchen.

Alles in allem sind die einzelnen Spiel- und Lernbegleitungen sehr kurz, was sich dadurch erklären lässt, dass die Lehrperson in offenen Unterrichtssequenzen durch die verschiedenen Gruppen- und Einzelarbeiten und die unterschiedlichen Inhalte flexibel von einer Situation in die nächste wechseln muss und die Lehrperson versucht, möglichst viele Kinder zu begleiten.

Die zunehmende Forderung nach Individualisierung und Unterstützung der Selbständigkeit von Kindern sind für Lehrpersonen nicht einfach umzusetzen. Die Ansprüche an die Lehrperson wachsen – und dies ist ihnen durchaus bewusst. Keine der interviewten Lehrpersonen geht mehr davon aus, dass sie es mit einer leistungshomogenen Klasse zu tun hat und einige Lehrpersonen betonen gar, dass die Forderung, jedes Kind individuell zu begleiten und jedem Kind gerecht zu werden, zu hoch sind.

Einige Lehrpersonen sprechen im Interview an, dass die Klassen zu gross sind und die Unterstützung einer weiteren Lehrperson oder zumindest einer weiteren erwachsenen Person mehr als willkommen wäre. Werden diese Anmerkungen mit den einzelnen Begleitungssequenzen in Verbindung gebracht, dann muss den Lehrpersonen zugestimmt werden. Eine Begleitung, welche im Durchschnitt maximal eine halbe Minute dauert, ist sehr kurz.

Nebst diesem Umstand gibt es Unterstützungsmöglichkeiten, welche eine Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen und somit auch die Förderung des selbständigen Lernens begünstigen und bereits im Teil *II Theoretische Grundlagen* angesprochen wurden.

Die Diagnose des Lernstandes der einzelnen Kinder, welche aufzeigt, wo die Kinder stehen und welche Hilfen sie benötigen, kann teilweise als Vorbereitung bzw. Nachbereitung einer Unterrichtslektion durchgeführt werden. Die differenzierte Klärung der Lernvoraussetzungen muss bei der Planung und der Arrangements sowie bei der Zielsetzungen des Unterrichts mit einbezogen werden. Durch die verschiedenen Lernstände werden die Ausgangslage sowie die Lernschwierigkeiten der einzelnen Kinder berücksichtigt und sind vor allem im Kindergarten und in der Unterstufe wichtig. Mit Hilfe der Diagnose kann die Lehrperson auch eine bewusste Wahl treffen, welche Kinder sie in einer offenen Unterrichtssequenz begleiten möchte wobei sie die Aufgabe hat, die anderen Kinder nicht aus den Augen zu verlieren. Sie muss den Überblick darüber haben, welche Kinder schon länger keine Fortschritte gemacht haben und wo die einzelnen Kinder stehen.

Ein weiterer wichtiger Punkt ist die Struktur der Lernumgebung. In den Interviews betonen einige Lehrpersonen, dass es für sie sehr wichtig ist, Struktur und Orientierung zu geben, was sie mittels klarer Regeln und eingeübten Routinen zu erreichen versuchen. Auch Rituale helfen den Kindern, eine Struktur im Unterrichtstag und somit auch in der offenen Unterrichtssequenz zu sehen. Die Strukturierung der Lernumgebung beinhaltet auch die zu lösenden Aufgaben. Die Aufgaben können ebenso in einer immer ähnlichen Struktur angeboten werden, so dass die Kinder beim Lösen der Aufgabe an Sicherheit gewinnen.

Als weitere Möglichkeit kann die Passung zwischen den Lernaufgaben und den Möglichkeiten der Kinder genannt werden. Ein selbständiges Lernen ist nur möglich, wenn alle Kinder die Aufgabe auch lösen können. Dies bedingt eine kritische Analyse der gestellten Aufgaben und Lernangebote, wobei vor allem das Differenzieren der Aufgabe wichtig ist. Die Differenzierung kann im Bereich des Umfangs des Lernstoffes, der Bearbeitungshilfen, der Lerngegenstände und des Schwierigkeitsgrades vorgenommen werden.

Die Lehrperson selbst versucht während der offenen Unterrichtssequenzen die Kinder zu beraten und zu unterstützen. Dabei ist es eine Möglichkeit, den Kindern ungewohnte, herausfordernde und produktive Fragen zu stellen, damit das Nachdenken angeregt wird. Gerade dies war in den Videosequenzen wenig zu beobachten. Eher wurden direkte Hilfen gegeben oder Fragen zur Aufgabe gestellt und anschliessend diese Aufgabe erklärt. Die Lehrperson könnte mit herausfordernden Fragen die Metakognition anregen. Unterstützungen, welche die Planung und Durchführung der Aufgabe betreffen, können schon früh eingeführt werden und beispielsweise mittels Signalkarten oder anderen Merkkarten ergänzt werden. Auf diesen Signal- bzw. Merkkarten können beispielsweise Symbole oder Fragen stehen, welche die Kinder selbst verbalisieren und ihnen so helfen, ihren Lernprozess selbst zu steuern.

Als letzten Punkt können die Reflexionsphasen der Aufgaben erwähnt werden, welche in den Videos eher kurz ausfallen. In der Reflexionsphase wird von den Kindern oft erzählt, was sie gemacht haben. Im Zentrum soll jedoch eher stehen, was das Lernen zukünftig erleichtern könnte, wobei Lernstrategien oder bestimmte Instrumente wie das Lerntagebuch thematisiert werden könnten. Diese Ideen finden sich auch bei Bräu (2006) und Lipowsky (1999).

Die Tätigkeiten, welche Lehrpersonen in offenen Unterrichtssequenzen durchführen und insbesondere die Spiel- und Lernbegleitungen sind also nicht einfach zu organisieren und durchzuführen. Die Lehrperson muss über diverse Kompetenzen verfügen in den Bereichen des *Classroom Managements*, der Unterrichtsorganisation sowie des pädagogisch-psychologischen Wissens. In der vorliegenden Forschungsarbeit wurde nun lediglich darauf fokussiert, welche Tätigkeiten die Lehrpersonen in offenen Unterrichtssequenzen

durchführen, jedoch nicht nach der Qualität der Spiel- und Lernbegleitungen gefragt. Dieser Frage müsste unbedingt in einem anderen Zusammenhang nachgegangen werden, damit Lehrpersonen noch konkretere Beschreibungen für eine qualitativ hochstehende Begleitung erhalten.

Literaturnachweise

- Aebli, Hans (1987). *Grundlagen des Lehrens. Eine Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Annewirta, Tiina; Vauras, Marja (2001). Metakognitive Knowledge in Primary Grades: A Longitudinal Study. *European Journal of Psychology of Education*, 16, 257-282.
- Artelt, Cordula (2000). *Strategisches Lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Bakeman, Roger; Gottman, John. M. (1997). *Observing Interaction. An Introduction to Sequential Analysis*. Cambridge: University Press.
- Beck, Erwin; Guldemann, Titus; Zutavern, Michael (1995). *Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler*. St. Gallen: UKV.
- Benkmann, Rainer (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik*, 1 (1), 143-156.
- Benner, Dietrich; Ramseger, Jörg (1981). *Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck*. München: Juventa.
- Berliner, David C.; Gage, Nathaniel L. (1996). *Pädagogische Psychologie*. (5., überarbeitete Auflage) Weinheim, Basel: Beltz.
- Bildungsplanung und Evaluation (2007). *Bildungsstatistik Kanton Bern: Basisdaten 2006*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.erz.be.ch/site/index/fachportal-bildung/biev-index/biev-bildungsstatistik.htm>> [Mai 2012].
- Bohl, Thorsten (2004). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz
- Bohl, Thorsten (2006). *Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bohl, Thorsten (2010). Forschung für den Unterricht. Zwischen selbstbestimmtem Lernen und Classroom Management. In Bohl, Thorsten; Kansteiner-Schänzlin, Katja; Kleinknecht, Marc ; Kohler, Britta ; Nold, Anja (Eds.), *Selbstbestimmung und Classroom-Management. Empirische Befunde und Entwicklungsstrategien zum guten Unterricht* (p. 9-30). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Bohl, Thorsten; Kucharz, Diemunt (2010). *Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Bohl, Thorsten; Schnebel, Stefanie (2008). Rückmeldung Beratung. In Jürgens, Eiko; Standop Jutta (Eds.), *Taschenbuch Grundschule. Grundlegung von Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bolhuis, Sanneke (2003). Towards process-oriented teaching for self-directed lifelong learning: a multidimensional perspective. *Learning and Instruction*, 13, 327-347.

- Bönsch, Manfred (2006). *Selbstgesteuertes Lernen in der Schule. Praxisbeispiele aus unterschiedlichen Schulformen*. Braunschweig: Westermann.
- Bortz, Jürgen (2004). *Statistik für Sozialwissenschaftler*. (6., überarbeitete Auflage) Berlin, Heidelberg: Springer.
- Bransford, John D. (1979). *Human Cognition. Learning, Understanding and Remembering*. Belmont, California: Wadsworth.
- Bräu, Karin (2006). Gesprächsanalytische Untersuchung der Lehrer-Schüler-Kommunikation bei der Betreuung individualisierten Lernens. In Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schratz, Michael (Eds.), *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze* (p. 15-25). Innsbruck: Studien Verlag.
- Brophy, Jere (1999). Toward a Model of the Value Aspects of Motivation in Education: Developing Appreciation for Particular Learning Domains and Activities. *Educational Psychologist*, 34 (2), 75-85.
- Brown, Ann L. (1978). Knowing When, Where, and How to Remember: A Problem of Metacognition. In Glaser, Robert (Ed.), *Advances in instructional Psychology* (p. 77-165). Hillsdale: Lawrence Erlbaum.
- Brown, Ann L.; DeLoache, Judy S. (1978). Skills, Plans, and Self-Regulation. In Siegler, Robert S. (Ed.), *Children's Thinking: What develops* (p. 3-35). Hillsdale: Erlbaum.
- Brügelmann, Hans (2005). *Schule verstehen und gestalten. Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht*. Lengwil-Oberhofen: Libelle.
- Czerwanski, Annette; Solzbacher, Claudia; Vollstädt, Witlof (2002). *Förderung von Lernkompetenz in der Schule. Band 1: Recherche und Empfehlungen*. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Dansereau, Donald F. (1985). Learning Strategies Research. In Segal, Judith W.; Chipman, Susan F.; Glaser, Robert (Eds.), *Thinking and Learning Skills*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- DeLoache, Judy S.; Sugarman, Susan; Brown, Ann L. (1985). The Development of Error Correction Strategies in Young Children's Manipulative Play. *Child Development*, 56, 928-939.
- Dennen, Vanessa Paz (2004). Cognitive Apprenticeship in Educational Practice: Research on Scaffolding, Modeling, Mentoring and Coaching as instructional Strategies. In Jonassen, David H. (Ed.), *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (p. 813-828). Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

- Dewey, John (2000). *Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Dinkelaker, Jörg; Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Drieschner, Elmar (2007). *Erziehungsziel Selbständigkeit. Grundlagen, Theorien und Probleme eines Leitbildes der Pädagogik*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Engel, Frank; Nestmann, Frank; Sickendiek, Ursel (2004): "Beratung" – ein Selbstverständnis in Bewegung. In Nestmann, Frank; Engel, Frank; Sickendiek, Ursel (Eds.), *Das Handbuch der Beratung* (p. 33-44). Tübingen: dgvt-Verlag.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (1995). *Lehrplan Volksschule. Primarstufe und Sekundarstufe I*. Bern: Erziehungsdirektion des Kantons Bern.
- Erziehungsdirektion des Kantons Bern (2009). *Lehrplan Kindergarten für den deutschsprachigen Teil des Kantons Bern*. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/lehrplaene/kindergarten.assetref/content/dam/documents/ERZ/AKVB/de/03_Lehrplaene_Lehrmittel/lehrplaene_lehrmittel_lp_kg_d.pdf> [Mai 2012].
- Eschelmüller, Michele (2007). *Lerncoaching im Unterricht. Grundlagen und Umsetzungshilfen*. Bern: Schulverlag bmv AG.
- Evertson, Carolyn; Emmer, Edmund T.; Worsham, Murray E. (2003). *Classroom Management for Elementary Teachers* (7 ed.). Bosten: Pearson.
- Evertson, Carolyn; Neal, Kristen W. (2006). *Looking into Learning-Centered Classrooms. Implication for Classroom Management*. Washington: National Education Association.
- Felger-Pärsch, Anneliese (2002). Von der Beobachtung zum Interview – Aspekte einer Untersuchung. In Drews, Ursula; Wallrabenstein, Wulf (Eds.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (p. 78-90). Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule, Grundschulverband.
- Flavell, John H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring. A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*, 34 (10), 906-911.
- Flavell, John H. (1999). Cognitive Development. Children's Knowledge About the Mind. *Annual Reviews Psychologist*, 50, 21-45.
- Flick, Uwe (2004). *Triangulation*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Freinet, Célestin (1980). *Pädagogische Texte mit Beispielen aus der praktischen Arbeit nach Freinet*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Frey, Karl (2010). *Die Projektmethode. Der Weg zum bildenden Tun*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Friedrich, Helmut F.; Mandl, Heinz (1992). Lern- und Denkstrategien – ein Problemaufriss. In Friedrich, Helmut F.; Mandl, Heinz (Eds.), *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (p. 3-54). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Friedrich, Helmut; Mandl, Heinz (1997). Analyse und Förderung selbstgesteuerten Lernens. In Weinert, Franz E.; Heinz Mandl (Eds.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (p. 237-293). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Friedrich, Helmut; Mandl, Heinz (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Fürst, Carl (1999). Die Rolle der Lehrkraft im Gruppenunterricht. In Dann, Hanns-Dietrich; Diegritz, Theodor; Rosenbusch, Heinz S. (Eds.), *Gruppenunterricht im Schulalltag. Realität und Chancen* (p. 105-150). Nürnberg-Erlangen: Universitätsbibliothek.
- Garlichs, Ariane (1991). *Alltag im offenen Unterricht. Das Beispiel Lohfelden-Vollmarshausen*. Frankfurt am Main: Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Garner, Ruth; Alexander, Patricia A. (1989). Metacognition: Answered and Unanswered Questions. *Educational Psychologist*, 24 (2), 143-158.
- Gaudig, Hugo (1969). *Die Schule der Selbsttätigkeit*. Bad Heilbronn: Julius Klinkhardt.
- Gerstenmaier, Jochen; Mandl, Heinz (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik*, 41 (6), 867-888.
- Geschäftsstelle der deutschsprachigen EDK-Regionen (2009). *Grundlagen für den Lehrplan 21. Bericht zur Vernehmlassung (28.1.2009-31.5.2009)*, p. 1-32. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.edk.ch/dyn/18094.php>> [Mai 2012].
- Giaconia, Rose M.; Hedges, Larry V. (1982). Identifying Features of Effective Open Education. *Review of Educational Research*, 52 (4), 579-602.
- Gisbert, Kristin (2004). *Lernen lernen. Lernmethodische Kompetenzen von Kindern in Tageseinrichtungen fördern*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Goetze, Walter; Fröhlich, Elisabeth; Gächter, Hans Peter; Thierstein, Christof (1990). *Selbständiges Lernen in der beruflichen Erwachsenenbildung. Erfahrungen und Perspektiven*. Zürich: Amt für Berufsbildung.
- Good, Thomas L.; Grouws, Douglas A. (1979). The Missouri Mathematics Effectiveness Project: An Experimental Study in Fourth-Grade-Classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71 (3), 355-362.

- Grewe, Norbert (2005). Gesprächsführung und Leitlinien der Beratung. In Grewe, Norbert (Ed.), *Praxishandbuch Beratung in der Schule. Grundlagen, Aufgaben und Fallbeispiele* (p. 13-34). München: Luchterhand.
- Grumbine, Rich; Alden, Peg B. (2006). Teaching Science to Students with Learning Disabilities. *The Science Teacher*, 79 (3), 26-31.
- Gudjons, Herbert (1993). *Handlungsorientiert lehren und lernen. Schüleraktivierung, Selbsttätigkeit, Projektarbeit*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Gudjons, Herbert (2006). *Neue Unterrichtskultur – veränderte Lehrerrolle*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Guldimann, Titus (2010). Lernen verstehen und eigenständiges Lernen fördern. In Buholzer, Alois; Kummer Wyss, Annemarie (Eds.), *Alle gleich – alle unterschiedlich! Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht* (p. 209-121). Zug: Klett und Balmer.
- Guldimann, Titus; Lauth, Gerhard W. (2004). Förderung von Metakognition und strategischem Lernen. In Lauth, Gerhard W. (Ed.), *Interventionen bei Lernstörungen. Förderung, Training und Therapie in der Praxis* (p. 176-186). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Günther, Henning (1988). *Freie Arbeit in der Grundschule*. [On-line]. Nordrhein-Westfalen: Elternverein Nordrhein-Westfalen. Verfügbar unter: <www.elternverein-nrw.de> [Mai 2012].
- Harper, Douglas (2002). Talking about pictures: a case for photo elicitation. *Visual Studies*, 17(1), 13-26.
- Hartinger, Andreas (2005). Verschiedene Formen der Öffnung von Unterricht und ihre Auswirkung auf das Selbstbestimmungsempfinden von Grundschulkindern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 51, 397-414.
- Hartinger, Andreas (2006). Interesse durch Öffnung des Unterrichts – wodurch? *Unterrichtswissenschaft*, 34 (3), 272-288.
- Hasselhorn, Marcus (1987). Lern- und Gedächtnisförderung bei Kindern: Ein systematischer Überblick über die experimentelle Trainingsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19 (2), 116-142.
- Hasselhorn, Marcus (1992). Metakognition und Lernen. In Nold, Günter (Ed.), *Lernbedingungen und Lernstrategien. Welche Rolle spielen kognitive Verstehtensstrukturen?* (p. 35-63). Tübingen: Narr.

- Hasselhorn, Markus (2005). Lernen im Altersbereich zwischen 4 und 8 Jahren: Individuelle Voraussetzungen, Entwicklung, Diagnostik und Förderung. In Guldemann, Titus; Hauser, Bernhard (Eds.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (p. 77-88). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Hellmich, Frank; Wernke, Stephan (2006). Selbstregulation von Kindern. In Hinz Renate; Schumacher, Bianca (Eds.), *Auf den Anfang kommt es an. Kompetenzen entwickeln, Kompetenzen stärken* (p. 33-42). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Helmke, Andreas (2009). *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*. Seelze-Velber: Kallmeyer und Klett.
- Herrle, Matthias; Kade, Jochen; Sigrid, Nolda, (2010). Erziehungswissenschaftliche Videographie. In Friebertshäuser, Barbara; Langer, Antje; Prengel, Annedore (Eds.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (p. 599-617) (3., überarbeitete Auflage). Weinheim, München: Juventa.
- Herzog, Walter (1999). Professionalisierung im Dilemma. Braucht die Lehrerinnen- und Lehrerbildung eine eigene Wissenschaft? *Beiträge zur Lehrerbildung*, 17 (3), 340-374.
- Hess, Kurt (2003). *Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung. Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht*. Wil: hep.
- Horwitz, Robert A. (1979). Psychological Effects of the "Open Classroom". *Review of Educational Research*, 49 (1), 71-85.
- Hugener, Isabelle (2006): Überblick über die Beobachtungsinstrumente. In Hugener, Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Eds.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. Unterrichtsqualität, Lernverhalten und mathematisches Verständnis. Teil 3: Videoanalysen* (Band 15) (p. 45-61). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPF), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Hugener, Isabelle; Rakoczy, Katrin; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore; Schartz, Michael (Eds.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (p. 41-53). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.

- Huschke, Peter (1982). Wochenplan-Unterricht – Entwicklung, Adaption, Evaluation, Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. In Klafki, Wolfgang; Scheffer, Ursula; Koch-Priewe, Barbara; Stöcher, Hermann; Huschke, Peter, Stang, Henner (Eds.), *Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts*. (p. 200-277). Weinheim, Basel: Beltz.
- Illich, Ivan (1973). *Entschulung der Gesellschaft*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Jefferson, Gail (2012). *Transcript Notation*. [On-line]. Verfügbar unter: <http://www.transana.org/support/onlinehelp/team1/transcriptnotation1.html> [Mai 2012].
- Jürgens, Eiko (1995). *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungsgrundlage*. Sankt Augustin: Academia-Verlag.
- Jürgens, Eiko (2008). Öffnung von Unterricht durch schüleraktives Lehren und Lernen. In Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (Eds.), *Taschenbuch Grundschule. Grundlegung von Bildung* (p. 65-76). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, Arnim; Kaiser, Ruth (1999). *Metakognition. Denken und Problemlösen optimieren*. Neuwied: Lucherhand.
- Kelle, Udo; Kluge, Susanne (2010). *Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Key, Ellen (2000). *Das Jahrhundert des Kindes*. Weinheim, Basel: Beltz Taschenbuch.
- Klauer, Karl Josef (1988). *Teaching for Learning-to-Learn: A Critical Appraisal with Some Proposals*. Paper presented at the International Perspectives on Meta-Learning Theories and Instructional Design, New Orleans.
- Knoll, Franz (2000). Beratung in der Schule. Unverzichtbarer Teil eines modernen Schulsystems. *Schulmagazin 5 bis 10* (11), 51-54.
- Knoll, Jörg (2008). *Lern- und Bildungsberatung. Perspektive Praxis*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Kobarg, Mareike; Seidel, Tina (2007). Prozessorientierte Lernbegleitung – Videoanalyse im Physikunterricht der Sekundarstufe I. *Unterrichtswissenschaft*, 35 (2), 148-168.
- Konrad, Klaus; Bernhart, Annette (2007). *Lernstrategien für Kinder*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Konrad, Klaus; Traub, Silke (2009). *Selbstgesteuertes Lernen. Grundwissen und Tipps*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

- Kounin, Jacob S. (2006). *Techniken der Klassenführung*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Kluwe, Rainer H.; Schiebler, Kay (1984). Entwicklung exekutiver Prozesse und kognitiver Leistungen. In Weinert, Franz E.; Kluwe, Rainer H. (Eds.), *Metakognition, Motivation und Lernen* (p. 31-59). Stuttgart, Berlin, Köln, Mainz: Kolhammer.
- Krajewski, Kristin; Kron, Veronika; Schneider, Wolfgang (2004). Entwicklungsveränderungen des strategischen Gedächtnisses beim Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 36 (1), 47-58.
- Krammer, Kathrin (2009). *Individuelle Lernunterstützung in Schülerarbeitsphasen. Eine videobasierte Analyse des Unterstützungsverhaltens von Lehrpersonen im Mathematikunterricht*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Krieger, Claus Georg (1994). *Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie für die Sekundarstufe*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kucharz, Diermunt; Wagener, Matthea (2009). *Jahrgangsübergreifendes Lernen. Eine empirische Studie zu Lernen, Leistung und Interaktion von Kindern in der Schuleingangsphase*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kuchartz, Udo (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Lehrbuch*. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kuhn, Deanna (2000). Metacognitive Development. *American Psychological Society*, 9 (5), 178-181.
- Laatz, Wilfried (1993). *Empirische Methoden. Ein Lehrbuch für Sozialwissenschaftler*. Thun, Frankfurt am Main: Hari Deutsch.
- Lamnek, Siegfried (1995). *Qualitative Sozialforschung. Methoden und Techniken*. München: Psychologie Verlags Union.
- Landholt, Hermann (1994). *Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Aarau: Sauerländer.
- Leutner, Detlef; Leopold, Claudia (2003). Selbstreguliertes Lernen. Lehr-/lerntheoretische Grundlagen. In Witthaus, Udo; Wittwer, Wolfgang; Espe, Clemens (Eds.), *Selbst gesteuertes Lernen* (p. 43-68). Bielefeld: Bertelsmann.
- Lipowsky, Frank (1999). *Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Eine empirische Studie zur Lernzeitnutzung von Grundschulern mit unterschiedlicher Konzentrationsfähigkeit*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

- Lipowsky, Frank (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In Drews, Ursula; Wallrabenstein, Wulf (Eds.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (p. 126-159). Frankfurt am Main: Grundschulverband, Arbeitskreis Grundschule.
- Livingston, Jennifer A. (2003). *Metacognition: An Overview*. [On-line]. University of Buffalo. Verfügbar unter: <<http://www.julianhermida.com/metacognition.pdf>> [Mai 2012].
- Lockl, Kathrin; Schneider, Wolfgang (2003). Metakognitive Überwachungs- und Selbstkontrollprozesse bei der Lernzeiteinteilung von Kindern. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 17 (3/4), 173-183
- Marzano, Robert J.; Marzano, Jana S.; Pickering, Debra J. (2007). *Classroom management that works. Research-based strategies for every teacher*. Alexandria: Association for supervision and Curriculum Development.
- Mayring, Philipp (2001). *Kombination und Integration qualitativer und quantitativer Analyse*. [On-line]. Forum qualitative Sozialforschung, 2 (1), Art. 6. Verfügbar unter: <<http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/967>> [Mai 2012].
- Mayring, Philipp (2002). *Einführung in die Qualitative Sozialforschung*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philippe (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Mayring, Philippe; Gläser-Zikuda, Michaela; Ziegelbauer, Sascha (2005). *Auswertung von Videoaufnahmen mit Hilfe der Qualitativen Inhaltsanalyse – ein Beispiel aus der Unterrichtsforschung*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.medienpaed.com/04-1/mayring04-1.pdf>> [Mai 2012].
- Mayring, Philippe; Huber, Günter L., Gürtler, Leo; Kiegelmann, Mechthild (2007). *Mixed Methodology in Psychological Research*. Rotterdam, Taipei: Sense Publishers.
- Meyer, Lena; Seidel, Tina; Prenzel, Manfred (2006). Wenn Lernsituationen zu Leistungssituationen werden. Untersuchung zur Fehlerkultur in einer Videostudie. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 28 (1), 21-41.
- Middendorf, William (2008). *Offener Unterricht und Selbständiges Lernen. Ein Kompendium*. Münster: Zentrum für Lehrerbildung.

- Moely, Barbara E.; Hart, Silvia S.; Leal, Linda; Santulli, Kevin A.; Rao, Nirmala; Johnson, Terry; Hamilton, Libby Burney (1992). The Teacher's Role in Facilitating Memory and Study Strategy Development in the Elementary School Classroom. *Child Development*, 63, 653-672.
- Moely, Barbara E.; Santulli, Kevin A.; Obach, Mifrando S. (1995). Strategy Instruction, Metacognition, and Motivation in the Elementary School Classroom. In Weinert, F. E.; Schneider, W. (Eds.), *Memory Performance and Competencies Issues in Growth and Development* (p. 301-321). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Montessori, Maria (2001). *Kinder sind anders*. (17 Auflage) München: Deutscher Taschenbuch Verlag.
- Neill, Alexander S. (2001). *Theorie und Praxis der antiautoritären Erziehung. Das Beispiel Summerhill*. (45. Auflage) Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Otto, Berhold (1965). *Ratschläge für den häuslichen Unterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Paris, Scott G.; Byrnes, James P.; Paris, Alison H. (2009). Construction Theories, Identities, and Actions of Self-Regulated Learners. In Zimmerman, Barry J.; Schunk, Dale H. (Eds.), *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theoretical Perspectives* (p. 253-288). New York: Routledge.
- Parkhurst, Helen (1926). *Education on the Dalton Plan*. London: G. Bell and Sons.
- Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2000). Zur Rolle der Lehrperson beim kooperativen Lernen. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 22 (3), 421-442.
- Perels, Franziska; Otto, Barbara (2009). Förderung selbstregulierten Lernens im Vor- und Grundschulalter. In Hellmich, Frank; Wernke, Stephan (Eds.), *Lernstrategien im Grundschulalter. Konzepte, Befunde und praktische Implikationen* (p. 174-193). Stuttgart: Kollhammer.
- Peschel, Falko (2006). *Offener Unterricht. Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept in der Evaluation*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Pestalozzi, Johann Heinrich (1974). *Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Petersen, Peter (2001). *Der kleine Jenaplan einer freien allgemeinen Volksschule*. (62 Auflage) Weinheim, Basel: Beltz.
- Petko, Dominik (2006): Kameraskript. In Hugener, Isabelle; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (Eds.), *Dokumentation der Erhebungs- und Auswertungsinstrumente zur schweizerisch-deutschen Videostudie. Unterrichtsqualität, Lernverhalten und*

- mathematisches Verständnis. Teil 3: Videoanalysen* (Band 15) (p. 15-37). Frankfurt am Main: Gesellschaft zur Förderung Pädagogischer Forschung (GFPPF), Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).
- Pramling, Ingrid (1996). Understanding and empowering the child as a learner. In Olson, David R.; Torrance, Nancy (Eds.), *The handbook of education and human development* (p. 565-592). Blackwell: Malden.
- Ramseger, Jörg (1985). *Offener Unterricht in der Erprobung. Erfahrungen mit einem Modell*. Weinheim, München: Juventa.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi; Mandl, Heinz (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In Weinert, Franz E.; Mandl, Heinz (Eds.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (p. 355-403). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Resnick, Lauren B. (1987). *Education and Learning to Think*. Washington D. C.: National Academic Press.
- Röbe, Heinrich Joachim (1986). *Freie Arbeit – eine Bedingung zur Realisierung des Erziehungsauftrags der Grundschule? Ein Beitrag zur Schulforschung*. Frankfurt am Main, Bern, New York: Peter Lang.
- Rosenshine, Barak; Stevens, Robert (1986). Teaching Functions. In Wittrock, Merlin C. (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p. 376-391). New York: Macmillan.
- Rost, Detlef H. (2007). *Interpretation und Bewertung pädagogisch-psychologischer Studien* (2., überarbeitete Auflage) Weinheim, Basel: Beltz.
- Rousseau, Jean-Jacques (1998). *Emil oder über die Erziehung*. (13. Auflage) Paderborn, München, Wien, Zürich: Schöningh Verlag, UTB für Wissenschaft.
- Schnebel, Stefanie (2007). *Professionell beraten. Beratungskompetenz in der Schule*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Schneider, Wolfgang; Lockl, Kathrin (2002). The development of metacognitive knowledge in children and adolescents. In Perfect, Timothy J. (Ed.), *Applied metacognition* (p. 225-257). Cambridge: University Press.
- Schraw, Gregory (1998). Promoting General Metacognitive Awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schreiber, Beate (1998). *Selbstreguliertes Lernen*. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.

- Schuler, Martin; Dessemontet, Pierre; Joye, Dominique (2005). *Die Raumgliederung der Schweiz*. [On-line]. Verfügbar unter:
<<http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/international/22/publ.html?publicationID=1881>> [Mai 2012].
- Schulze, Hermann (1992). *"... und morgen fangen wir an!" Bausteine für die Freiarbeit und offenen Unterricht in der Sekundarstufe. Konzepte, Materialien, Anregungen für die Praxis*. Soltau: Schulze-Soltau.
- Schwarzer, Christine; Posse, Norbert (2005). Beratung im Handlungsfeld Schule. *Pädagogische Rundschau*, 59, 131-151.
- Schwarzer, Ralph; Jerusalem, Matthias (2002). Das Konzept der Selbstwirksamkeit. *Zeitschrift für Pädagogik. Beiheft: Selbstwirksamkeit und Motivationsprozesse in Bildungsinstitutionen*, 44, 28-53.
- Scott, John W.; Bushell, Don (1974). The Length Of Teacher Contacts And Student's Off-Task Behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7 (1), 39-44.
- Seel, Norbert M. (2000). *Psychologie des Lernens*. München, Basel: Ernst Reinhardt.
- Sehrbrock, Peter (1993). *Freiarbeit in der Sekundarstufe 1*. Frankfurt am Main: Cornelsen Scriptor.
- Siebert, Horst (2001). *Selbstgesteuertes Lernen und Lernberatung. Neue Lernkulturen in Zeiten der Postmoderne*. Kriftel: Luchterhand.
- Siebert, Horst (2003). *Pädagogischer Konstruktivismus. Lernen als Konstruktion von Wirklichkeit*. (2., überarbeitete Auflage) München, Unterschleissheim: Luchterhand.
- Simons, Robert Jan (1992). Lernen, selbständig zu lernen – ein Rahmenmodell. In Mandl, Heinz; Friedrich, Helmut F. (Eds) *Lern- und Denkstrategien. Analyse und Intervention* (p. 251-264). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Solzbacher, Claudia (2006). Förderung von Lernkompetenz in der Schule – Empirische Befunde als Beiträge zur Schul- und Unterrichtsentwicklung. In Hinz, Renate; Schumacher, Bianca (Eds.), *Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln, Kompetenzen stärken* (p. 15-32). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Sodian, Beate (2005). Entwicklung des Denkens im Alter von vier bis acht Jahren – was entwickelt sich? In Guldemann, Titus; Hauser, Bernhard (Eds.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder* (p. 9- 28). Münster, New York, München, Berlin: Waxmann.
- Solomon, Daniel; Kendall, Arthur J. (1976). Individual Characteristics and Children's Performance in "Open" and "Traditional" Classroom Settings. *Journal of Educational Psychology*, 68 (5), 613-625.

- Standop, Jutta (2008). Das Kind als Subjekt im Lernprozess. In Jürgens, Eiko; Standop, Jutta (Eds.), *Taschenbuch Grundschule. Grundlegung von Bildung* (p. 52-64). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Stockall, Nancy (2001). Video Elicitation of the Semiotic Self. *International Journal of Applied Semiotics*, 2 (1-2), 29-37.
- Strzebkowski, Robert (2001). *Selbständiges Lernen mit Multimedia in der Berufsbildung*. [On-line]. Mediendidaktische Gestaltungsaspekte interaktiver Lernsysteme. Verfügbar unter: <http://www.diss.fu-berlin.de/diss/receive/FUDISS_thesis_000000002076> [Mai 2012]
- Sundermann, Beate; Selter, Christoph (2000). Quattro Stagioni. Nachdenkliches zum Stationenlernen aus mathematikdidaktischer Perspektive. In Meier, Richard; Ute, Rampillon; Sandfuchs, Uwe; Stäudel, Lutz (Eds.), *Üben und Wiederholen. Sinn schaffen – Können entwickeln* (p. 110-113). Seelze: Friedrich.
- Traub, Silke (2000). *Schrittweise zur erfolgreichen Freiarbeit. Ein Arbeitsbuch für Lehrende und Studierende*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Tiaden, Corinne (2006). *Selbstreguliertes Lernen in der Berufsbildung. Lernstrategien messen und fördern*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://edoc.unibas.ch/532/>> [Mai 2012].
- Tusch, Manuel; Hussy, Walter; Fritz, Annemarie (2002). Ausmaß und Förderbarkeit der Planungsfähigkeit Lernbehinderter: Ein prozeßorientierter Ansatz im Sinne des Metakognitionskonzeptes. *Heilpädagogische Forschung*, 28 (4), 176-188.
- Vaupel, Dieter (1995). *Das Wochenplanbuch für die Sekundarstufe. Schritte zum selbständigen Lernen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Visé, Mechthild; Schneider, Wolfgang (2000). Determinanten der Leistungsvorhersage bei Kindergarten- und Grundschulkindern: Zur Bedeutung metakognitiver und motivationaler Einflussfaktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 32 (2), 51-58.
- Vögeli-Mantovani, Urs (1999): *Mehr fördern, weniger auslesen. Zur Entwicklung der schulischen Beurteilung in der Schweiz* (Trendbericht, Nr. 3). Aarau: Schweizerische Koordinationsstelle für Bildungsforschung.
- Vogt, Franziska; Zumwald, Bea; Urech, Christa; Abt, Nadja (2010). *Schlussbericht der formativen Evaluation. Grund-/Basisstufe: Umsetzung, Unterrichtsentwicklung und Akzeptanz bei Eltern und Lehrpersonen* (EDK-Ost 4bis8). Pädagogische Hochschule des Kantons St. Gallen: Schulverlag plus.
- Vygotskij, Lev S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim, Basel: Beltz.

- Wagner, Gerhard; Schöll, Gabriele (1992). *Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten – Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung* (Bericht und Arbeiten aus dem Institut für Grundschulforschung, Nr. 70). Nürnberg-Erlangen: Institut für Grundschulforschung der Universität.
- Wallrabenstein, Wulf (1992). *Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Wannack, Evelyne; Herger, Kirsten; Barblan, Annigna (2011). *Classroom Management in der Schuleingangsstufe. Dokumentation der qualitativen Erhebungen*. [On-line]. Verfügbar unter: <<http://www.schuleingangsstufe.phbern.ch>> [Mai 2012].
- Wannack, Evelyne; Herger, Kirsten; Gruber, Michaela; Barblan, Annigna (2009). *Classroom Management in der Schuleingangsstufe. Dokumentation der Fragebogenstudie*. Verfügbar unter: <<http://www.schuleingangsstufe.phbern.ch>> [Mai 2012].
- Weinert, Franz E. (1996). Lerntheorien und Instruktionsmodelle. In Weinert, Franz E. (Ed.), *Psychologie des Lernens und der Instruktion* (p. 1-48). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Weinstein, Carol S.; Mignano, Andres J. (2007). *Elementary Classroom Management. Lessons from Research and Practice*. Boston: McGraw Hill.
- Wixson, Karen K.; Lipson Youmans, Marjorie (1986). Reading Disability Research. A Interactionist Perspective. *Review of Educational Research*, 6 (1), 111-136.

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Strategie-Kategorien	33
Abbildung 2: Unterrichtsmethoden offener Unterricht	51
Abbildung 3: Verlaufsstruktur wahlendifferenzierter Unterricht	70
Abbildung 4: Begriffe und Handlungsformen im Beratungsprozess.....	83
Abbildung 5: Lernberatungsmodell.....	101
Abbildung 6: Untersuchungsanlage	116
Abbildung 7: Formel zur Berechnung der Intercooderreliabilität	142
Abbildung 8: Übersicht Unterrichtsverläufe Videobeobachtung.....	173
Abbildung 9: Verteilung der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen	176
Abbildung 10: Offene Unterrichtssequenz kg_1	180
Abbildung 11: Offene Unterrichtssequenz kg_2.....	183
Abbildung 12: Offene Unterrichtssequenz kg_3.....	186
Abbildung 13: Offene Unterrichtssequenz kg_4.....	189
Abbildung 14: Offene Unterrichtssequenz kg_5.....	192
Abbildung 15: Offene Unterrichtssequenz kg_6.....	194
Abbildung 16: Offene Unterrichtssequenz ps_1	197
Abbildung 17: Offene Unterrichtssequenz ps_4.....	201
Abbildung 18: Offene Unterrichtssequenz ps_4.....	203
Abbildung 19: Offene Unterrichtssequenz ps_6.....	205
Abbildung 20: Verteilung der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Gruppenarbeit	211
Abbildung 21: Gruppenarbeit kg_4.....	214
Abbildung 22: Gruppenarbeit kg_6.....	216
Abbildung 23: Gruppenarbeit ps_3.....	218
Abbildung 24: Verteilung der pädagogischen und didaktischen Tätigkeiten in der Einzelarbeit.....	222
Abbildung 25: Einzelarbeit kg_1	224
Abbildung 26: Einzelarbeit kg_2.....	226
Abbildung 27: Einzelarbeit ps_2.....	229
Abbildung 28: Einzelarbeit ps_4	231
Abbildung 29: Einzelarbeit ps_5.....	232
Abbildung 30: Emotionale Unterstützerin (Typ 1).....	239
Abbildung 31: Inhaltliche Unterstützerin mit Betonung der Selbständigkeit (Typ 2)	241
Abbildung 32: Organisatorisch-strukturierende Unterstützerin (Typ 3).....	244
Abbildung 33: Inhaltlich-organisatorische Unterstützerin (Typ 4).....	246

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Wurzeln des offenen Unterrichts	54
Tabelle 2: Forschungsergebnisse selbständiges Lernen und offener Unterricht	75
Tabelle 3: Formalisierungsgrad verschiedener Beratungen	87
Tabelle 4: Gelingensbedingungen Lerncoaching	99
Tabelle 5: Versand und Rücklauf der Fragebogen.....	119
Tabelle 6: Unterrichtspensum, Klassenlehrperson und Schultyp (Kindergarten oder Unterstufe)	120
Tabelle 7: Berufserfahrung, Lehrdiplom und Schultyp	121
Tabelle 8: Abkürzungen Skalen und Items.....	123
Tabelle 9: Faktoren offene Unterrichtssequenzen	123
Tabelle 10: Faktoren des selbständigen Lernens	124
Tabelle 11: Faktor <i>fachorientierte und fächerübergreifende Strategien in der Primarunterstufe</i>	125
Tabelle 12: Faktoren <i>wichtige Themenfelder im Unterricht*</i>	126
Tabelle 13: Classroom Management-Stile (arithmetischer Mittelwert und Standardabweichung)	127
Tabelle 14: Zusammensetzung der Stichprobe.....	129
Tabelle 15: Transkriptionsregeln nach Jefferson	135
Tabelle 16: Weitere Abmachungen für die Transkription der Videos.....	136
Tabelle 17: Basiscodierung	139
Tabelle 18: Kategoriensystem <i>offene Unterrichtssequenz, Gruppenarbeit, Einzelarbeit</i>	141
Tabelle 19: Auszug Interviewleitfaden <i>Spiel- und Lernbegleitung</i> sowie <i>Selbständiges Lernen</i>	144
Tabelle 20: Überblick Facetten, Kategorien und Subkategorien zur Spiel- und Lernbegleitung	147
Tabelle 21: Offene Unterrichtssequenzen und selbständiges Lernen	148
Tabelle 22: Faktoren zu <i>Das Lernen der Kinder anleiten und reflektieren</i>	149
Tabelle 23: Faktor <i>Fachorientierte und fächerübergreifende Strategien</i> in der Primarunterstufe.....	150
Tabelle 24: Wichtige Themenfelder im Unterricht	151
Tabelle 25: Rangplätze.....	152
Tabelle 26: Kategoriensystem <i>Anknüpfungspunkte selbständiges Lernen</i>	155
Tabelle 27: Kategoriensystem <i>Vorbereitung und Durchführung von Spiel- und Lernbegleitungen</i>	159
Tabelle 28: Kategoriensystem <i>Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung</i>	162
Tabelle 29: Kategoriensystem <i>pädagogische und didaktische Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen</i>	175
Tabelle 30: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_1	182
Tabelle 31: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_2	185
Tabelle 32: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_3	188
Tabelle 33: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_4	191
Tabelle 34: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_5	193
Tabelle 35: Zeitliche Verteilung offene Unterrichtssequenz kg_6	196
Tabelle 36: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_1	200
Tabelle 37: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_4	202
Tabelle 38: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_5	204
Tabelle 39: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz ps_6	207
Tabelle 40: Übersicht zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz.....	208
Tabelle 41: Kategoriensystem <i>pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Gruppenarbeit</i>	211
Tabelle 42: Zeitliche Verteilung Gruppenarbeit kg_4	215
Tabelle 43: Zeitliche Verteilung Gruppenarbeit kg_6	217
Tabelle 44: Zeitliche Verteilung Gruppenarbeit ps_3	219
Tabelle 45: Übersicht zeitliche Verteilung Gruppenarbeit	220
Tabelle 46: Kategoriensystem <i>pädagogische und didaktische Tätigkeiten in der Einzelarbeit</i>	221
Tabelle 47: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit kg_1	225
Tabelle 48: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit kg_2	228
Tabelle 49: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit ps_2	230
Tabelle 50: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit ps_4	231
Tabelle 51: Zeitliche Verteilung Einzelarbeit ps_5	233
Tabelle 52: Übersicht zeitliche Verteilung Einzelarbeit	234
Tabelle 53: Kategoriensystem <i>Spiel- und Lernbegleitung</i>	238

Anhang

A Erhebungsinstrumente

Fragebogen

Leitfaden fokussiertes Interview

B Materialien für die Videoaufnahmen

Gesuche Eltern

Talon Eltern

Gesuch Schulleitung

Filmdrehbuch

Checkliste Videoaufnahmen

Formular Vorbesprechung

C Codierleitfaden

Codierleitfaden Fokussiertes Interview

Codierleitfaden Videosequenzen

D Transkripte

Die Transkripte der fokussierten Interviews und der Videos sind bei der Autorin vorliegender Arbeit erhältlich.

**Zentrum für Forschung
und Entwicklung**

Fabrikstrasse 2
CH-3012 Bern
T +41 31 309 22 11
F +41 31 309 22 19

forschung@phbern.ch
forschung.phbern.ch
schuleingangsstufe.phbern.ch

Fragebogen

Classroom Management in der Schuleingangsstufe

Liebe Lehrpersonen des Kindergartens und der Primarunterstufe

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, diesen Fragebogen auszufüllen. Sie tragen damit wesentlich zum Gelingen des Forschungsprojekts «Classroom Management in der Schuleingangsstufe» bei.

Zu folgenden Themen werden Sie befragt:

- Fragen zur Unterrichtsgestaltung
- Fragen zum Classroom Management
- Fragen zu Ihrer Person und Ihren beruflichen Überzeugungen
- Fragen zu Ihrer Klasse

Ihre Daten werden vertraulich und anonym behandelt. Die Fragebogen werden lediglich von den Unterzeichnenden eingesehen und ausgewertet. Sie werden nach Abschluss des Forschungsprojekts vernichtet.

Für das Ausfüllen des Fragebogens brauchen Sie ca. 30 Minuten. Es gibt keine richtigen oder falschen Antworten. Uns interessieren Ihre beruflichen Tätigkeiten und Ihre persönlichen Einschätzungen, d.h. was für Sie wichtig ist und nicht was allgemein für wichtig gehalten wird.

Einige Bemerkungen zum Ausfüllen des Fragebogens:

- Die meisten Fragen sind so gestaltet, dass Sie aus einer vorgegebenen Auswahl von Antworten die für Sie Zutreffende ankreuzen können.
- Es kann sein, dass Sie einige Fragen nicht ganz genau beantworten können. Wählen Sie dann diejenige Antwort, welche für Sie am ehesten zutrifft.
- Gehen Sie bei der Beantwortung der Fragen zügig vor.
- Wählen Sie bei jeder Frage nur ein Kästchen aus. Kreuze zwischen zwei Kästchen können nicht ausgewertet werden.

Weil die Fragebogen mittels Scanner eingelesen werden, bitten wir Sie darum, die Kreise ganz auszufärben:



Falls Sie Ihre Antwort korrigieren möchten, dann streichen Sie bitte den ausgefüllten Kreis durch:



Wenn Sie Fragen oder Bemerkungen haben, sind wir gerne bereit Auskunft zu geben.

E. Wannack

K. Herger

Prof. Dr. Evelyne Wannack

Lic. phil. Kirsten Herger

Projektleiterin
evelyne.wannack@phbern.ch
T +41 31 309 22 22

Projektassistentin
kirsten.herger@phbern.ch
T +41 31 309 24 35

1 Planung und Durchführung von Unterrichtsphasen

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
In der Planung lasse ich verschiedene Möglichkeiten für den Verlauf von Unterrichtsphasen offen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn die Kinder etwas besonders interessiert, suche ich immer Vertiefungsmöglichkeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn die Kinder etwas nicht verstehen, verweile ich länger als geplant bei diesem Thema.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Ablauf der Unterrichtsphasen plane ich nur grob, damit ich frei auf die Kinder eingehen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt häufig vor, dass meine Planung durch den Unterrichtsverlauf «über den Haufen geworfen» wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

2 Geschlossene Unterrichtssituationen

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Ich benutze frontale Unterrichtsphasen, um den Kindern einen Sachverhalt zu erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In erarbeitenden Unterrichtsphasen schaffe ich Gesprächssituationen mit der ganzen Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Neue Inhalte führe ich in frontalen Unterrichtsphasen ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In darbietenden Unterrichtsphasen trage ich Inhalte vor und die Kinder hören zu.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Unterrichtsphasen mit der ganzen Klasse nutze ich, um mit den Kindern bestimmte Inhalte zu üben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 Offene Unterrichtssituationen

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Die Eigentätigkeit fördere ich durch offene Unterrichtsphasen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offene Unterrichtsphasen und Phasen der Stillarbeit nutze ich, um die nächste Unterrichtsphase vorzubereiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch offene Unterrichtsphasen gebe ich den Kindern die Möglichkeit, selbständig zu lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In offenen Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit oder der freien Sequenz fördere ich Kinder mit einem speziell für sie entworfenen Lernprogramm.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich ermögliche den Kindern in offenen Unterrichtsphasen ihren Interessen nachzugehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In offenen Unterrichtsphasen stelle ich den Kindern Aufgaben entsprechend ihrem Leistungsniveau.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offene Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit oder die freie Sequenz lege ich so an, dass ich gezielt Einblick in das Lernen der Kinder gewinnen kann.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In offenen Unterrichtsphasen arbeiten die Kinder vor allem zu zweit oder in Gruppen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bei Stillarbeiten oder freien Sequenzen lösen die Kinder ihre Aufgaben eigenständig, ohne dass ich sie im Arbeitsprozess störe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
In offenen Unterrichtsphasen können die Kinder ihre Lern- oder Spielaktivitäten selber wählen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offene Unterrichtsphasen nutze ich, um gezielt mit einzelnen Kindern oder einer Kindergruppe an einem Inhalt zu arbeiten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Offene Unterrichtsphasen, Phasen der Stillarbeit oder die freie Sequenz nutze ich dazu, einzelne Kinder beim Lernen oder Spielen genau zu beobachten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 Individualisierende Lernmöglichkeiten

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
In meiner Unterrichtsgestaltung achte ich darauf, dass die einzelnen Kinder oft verschiedene Aufgaben haben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiss genau, was ich von einem Kind fordern kann und verlange auch entsprechende Leistungen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich stelle gezielt Aufgaben für Kinder mit dem gleichen Leistungsniveau zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Schnellere Kinder können selbständig zur nächsten Aufgabe wechseln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder können gemäss ihrem Lerntempo Aufgaben lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Je nachdem wie gut ein Kind oder eine Kindergruppe ist, stelle ich oft unterschiedlich schwere Aufgaben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 Aufbau und Strukturierung von Lerninhalten

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Lerninhalte werden von mir schrittweise aufgebaut.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zu Beginn einer Unterrichtsphase gebe ich den Kindern eine Übersicht, welche Lerninhalte bearbeitet werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lerninhalte werden von mir strukturiert eingeführt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Während der Erarbeitung neuer Lerninhalte versuche ich immer wieder Beziehungen zu bereits Gelerntem herzustellen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am Ende einer Unterrichtsphase fasse ich die prägnantesten Lerninhalte nochmals mit den Kindern zusammen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 Das Lernen der Kinder anleiten und reflektieren

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Die Kinder bekommen bei mir die Gelegenheit, verschiedene Vorgehensweisen beim Lernen auszuprobieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erkläre den Kindern, worauf sie achten müssen, bevor sie eine Aufgabe lösen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder kennen Handlungsmöglichkeiten, wenn sie bei einer Aufgabe nicht weiter kommen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich finde es sehr wichtig, dass die Kinder so früh wie möglich lernen, wie sie beim Lösen einer Aufgabe vorgehen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich reflektiere mit den Kindern die Aufgaben, um ihnen verschiedene Lösungswege aufzuzeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Mir ist es wichtig, dass die Kinder wissen, worauf sie beim Lernen achten sollen, deshalb nehme ich mir im Unterricht bewusst Zeit dafür.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder müssen sich regelmässig nach einer Aufgabe selbst beurteilen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe oft zu wenig Zeit, um nebst Lerninhalten auch noch die verschiedenen Möglichkeiten, wie gelernt werden kann, zu besprechen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich merke immer wieder, dass Kinder, die ihr Lernen selbst planen, durchführen und reflektieren leistungsmässig in der Schule oder im Kindergarten besser abschneiden, als Kinder, die das nicht tun.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich zeige den Kindern nicht, wie sie am besten lernen können, da die Art und Weise, wie ein Kind an eine Aufgabe herangeht, sehr individuell ist.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich spreche mit den Kindern regelmässig über ihre Lern- oder Spielverhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bevor die Kinder eine Aufgabe zu lösen beginnen, achte ich darauf, dass sie das Material, welches sie für die Aufgabe benötigen, bereit legen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn ein Kind bei einer Aufgabe nicht weiterkommt, versuche ich, ihm andere Lösungswege der Aufgabe aufzuzeigen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Die Zeit ist in der Regel zu knapp, um mit den Kindern den Lernprozess zu reflektieren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Für mich gibt es im Kindergarten bzw. in der Unterstufe viele andere Themen, welche wichtiger sind, als das Thematisieren von verschiedenen Lernarten und Lernwegen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn die Kinder wissen, wie sie eine Aufgabe planen, durchführen und reflektieren können, können sie auch selbständig lernen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Zusätzliche Fragen für Lehrpersonen der Unterstufe

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Ich thematisiere das "Lernen lernen" mit den Kindern in bestimmten Fächern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder können bestimmte Herangehensweisen an eine Aufgabe in nahezu allen Fächern anwenden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich mache die Kinder darauf aufmerksam, wenn sie eine gelernte Herangehensweise auf ein anderes Fach übertragen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es gibt viele Vorgehensweisen beim Lernen, welche die Kinder nur in einem bestimmten Fach verwenden können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 Regeln einführen und anwenden

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Die Regeln, welche die Kinder einhalten müssen, sind bekannt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe den Kindern klar gemacht, was passiert, wenn sie eine Regel verletzen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe die Konsequenzen bei einer Regelverletzung zusammen mit den Kindern erarbeitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gebe den Kindern Regeln vor wie z.B. welche Tätigkeiten sie zwischen dem Eintreffen im Kindergarten oder in der Schule und dem gemeinsamen Beginn wählen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich formuliere klare Erwartungen an das soziale Verhalten der Kinder, was diese auch merken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Zu Beginn des Kindergarten- oder Schuljahres führe ich gezielt bestimmte Regeln ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich beziehe die Kinder beim Aufstellen von Regeln mit ein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn eine Regel bekannt ist, zögere ich bei Übertretungen nicht, Massnahmen zu ergreifen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Den Kindern ist klar, was sie machen dürfen und was nicht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich reagiere sofort, wenn eine Regel verletzt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gebe allen Kindern regelmässig Rückmeldungen über ihr soziales Verhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch aktuelle Ereignisse und Konflikte, entstehen oft neue Regeln, welche ich mit den Kindern in Diskussionen gemeinsam entwickle.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wird eine Regel immer wieder gebrochen, diskutiere ich das mit der ganzen Klasse.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8 Organisation von Abläufen

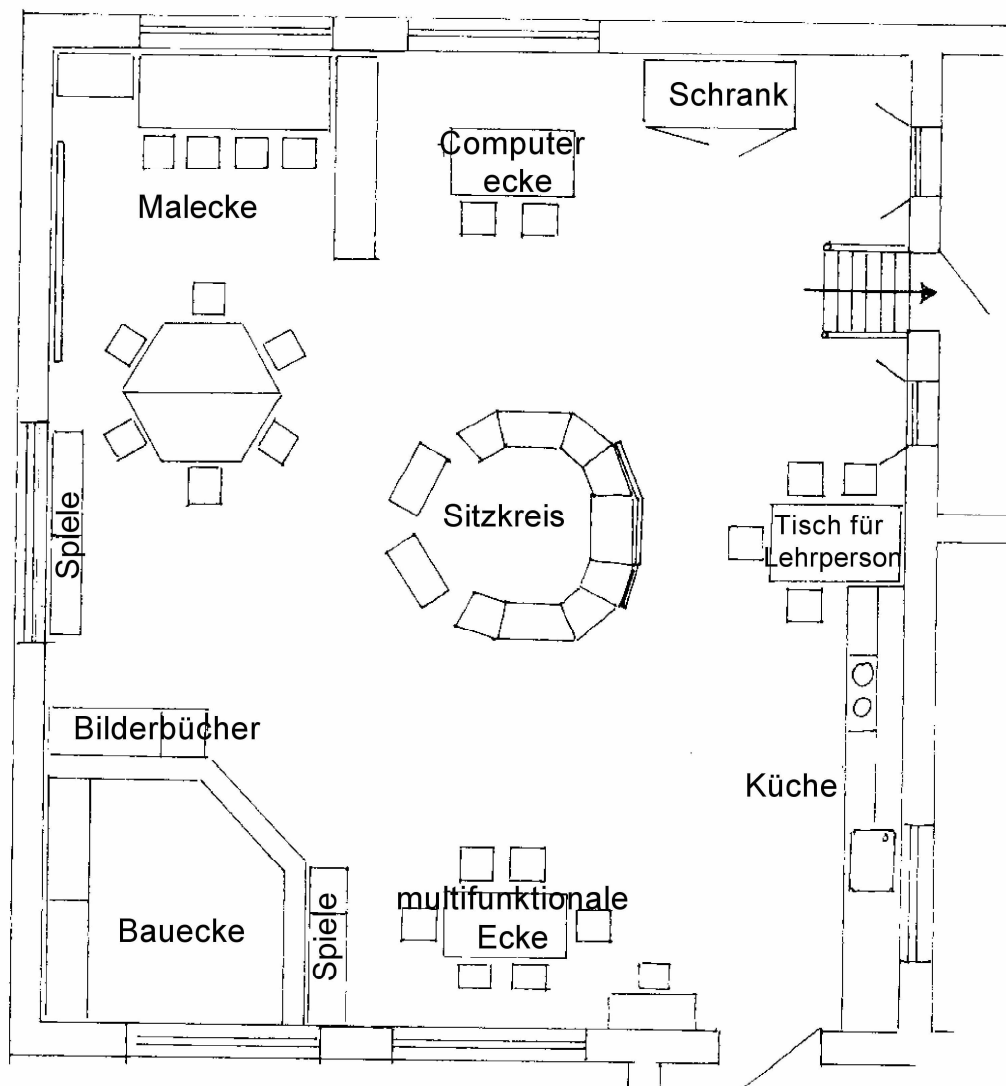
In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Die Kinder haben leicht Zugang zum Lern- und Spielmaterial, so dass sie andere nicht bei der Arbeit stören, wenn sie etwas holen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder wissen, wo die Lern- und Spielmaterialien aufbewahrt sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder dürfen Lern- und Spielmaterialien selbständig holen und benutzen, wenn sie etwas brauchen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am Anfang einer Unterrichtssequenz lege ich das Material jeweils bereit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder müssen zu mir kommen, um spezielles Material zu erhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich habe mit den Kindern wiederkehrende Abläufe zwischen Unterrichtssequenzen so organisiert, dass sie keiner Erklärung mehr bedürfen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder wissen nach einer gemachten Aufgabe, was sie als nächstes erledigen dürfen oder sollen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder können nach einer fertigen Aufgabe selbständig ein Spiel oder eine nächste Aufgabe hervor nehmen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich gebe den Kindern verschiedene Arbeitshilfen, damit sie ihr Lernen effizient gestalten können (z.B. Ordnung auf dem Pult, alte Spielsachen aufräumen, bevor neue hervorgeholt werden).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9 Aufmerksamkeit und Konzentration in der Klasse

In welchem Mass stimmen Sie den folgenden Aussagen zu?	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Während Unterrichtssequenzen beschäftigen sich einige Kinder mit ganz anderen Dingen (andere stören, träumen).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich achte sehr darauf, dass die Kinder bei der Sache sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn die Kinder Einzelaufgaben lösen, muss ich sie immer wieder ermahnen, ruhig zu sein.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder stören meinen Unterricht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nach dem Erteilen einer Aufgabe, stelle ich sicher, dass jedes Kind weiss, was es zu tun hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich merke sofort, wenn die Kinder beginnen etwas anderes zu treiben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich erkenne nicht immer, wenn ein Kind von den anderen ausgelacht oder gehänselt wird.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es wird geschwatzt, während ich etwas erkläre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Gestaltung von Übergängen zwischen Unterrichtssequenzen überlege ich mir immer sehr genau, um möglichen Störungen vorzubeugen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ich weiss immer genau, was in der Klasse vor sich geht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Es kommt vor, dass sich die Kinder gegenseitig ablenken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

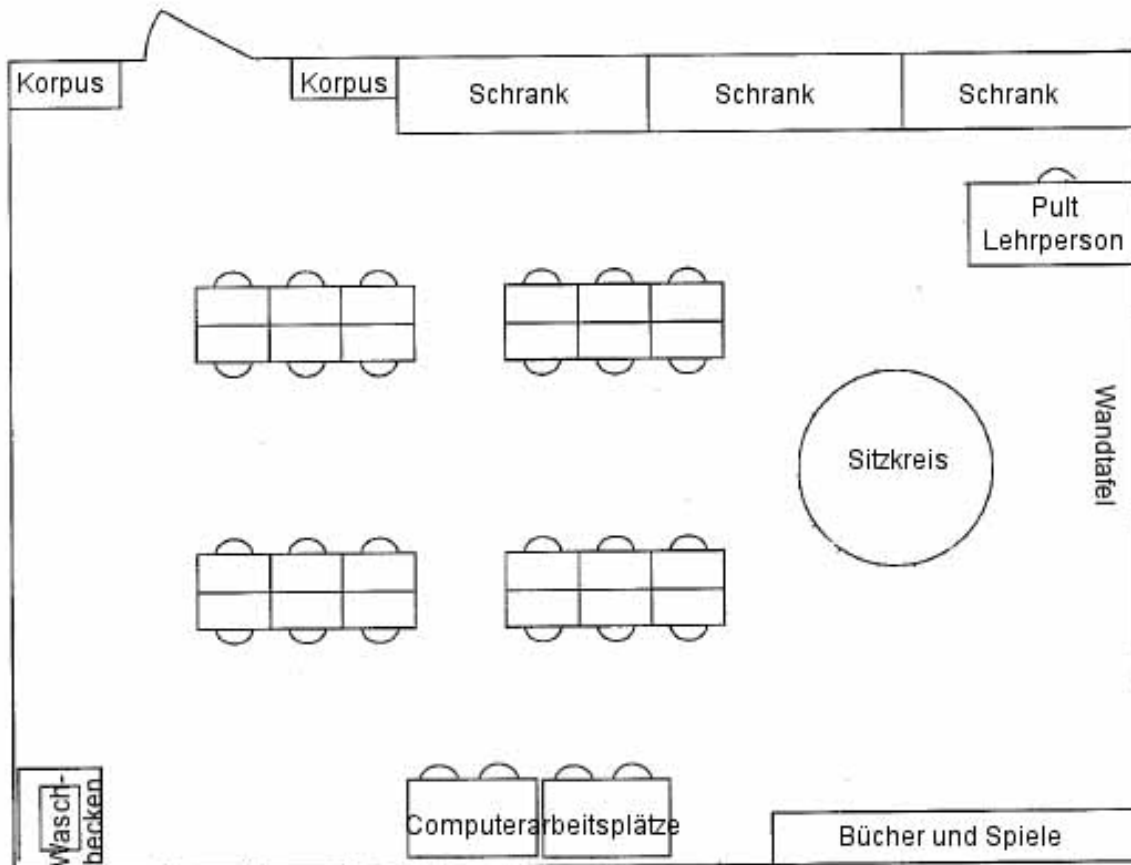
10a Angabe zu Ihrem Kindergarten

Bitte zeichnen Sie auf der Rückseite, wie Sie Ihren Kindergarten momentan eingerichtet haben (siehe Beispiel). Falls Sie Nebenräume haben – z.B. Garderobe, Küche – dann zeichnen Sie diese und allfällige Spielbereiche ebenfalls ein. Beschriften Sie die Spielbereiche möglichst genau.



10b Angaben zu Ihrem Klassenzimmer

Bitte zeichnen Sie auf der Rückseite, wie Sie Ihr Klassenzimmer momentan eingerichtet haben (siehe Beispiel). Falls Sie angrenzende Schulzimmer haben oder den Schulhausbau z.B. für Gruppenarbeiten nutzen, dann zeichnen Sie diese ebenfalls ein. Beschriften Sie die Funktionsbereiche möglichst genau.



11 Das Lernen der Kinder

Die folgenden Aussagen beziehen sich auf das Lernen der Kinder und beschreiben verschiedene Meinungen. Schätzen Sie zu jeder dieser Aussage ein, inwieweit Sie ihr zustimmen.

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Wenn die Kinder eine Aufgabe nicht lösen können, sollte die Lehrperson es ihnen erklären.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Das Lernen wird ineffizient, wenn die Kinder im Unterricht eigene Lösungen für Probleme suchen sollen, und dabei falsche Vorstellungen entstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrpersonen sollten die Kinder bei der Suche nach einem geeigneten Lösungsweg ganz eigenständig vorgehen lassen und sich dabei vollkommen zurückhalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder benötigen beim Lösen von Problemen ausführliche Anleitungen, die sie schrittweise befolgen können.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn die Kinder im Unterricht eigene Ideen entwickeln, wird das Lernen fachlich angemessener Vorstellungen erschwert.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Am besten lernen die Kinder aus Darstellungen und Erklärungen ihrer Lehrpersonen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wenn Lehrpersonen anspruchsvolle Themen von den Kindern ganz selbstständig bearbeiten lassen, können die Kinder diese Themen nicht verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Damit die Kinder ein Problem wirklich verstehen können, sind Erklärungen durch die Lehrperson unerlässlich.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Kinder verstehen im Unterricht etwas nur dann, wenn sie die Erklärungen zur Lösung von Problemen selbst entwickeln.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Ohne Eingreifen und Lenken der Lehrperson lernen die Kinder im Unterricht am besten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrpersonen sollten Kindern, die Probleme mit der Lösung eines Problems haben, Zeit für ihre eigenen Lösungsversuche lassen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
Damit die Kinder Zusammenhänge verstehen können, sollte ihnen zuvor grundlegende Begriffe vermittelt werden.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Die Lehrpersonen sollten den Kindern ermöglichen, sich erst ihre eigenen Deutungen zu suchen, bevor sie Hilfen geben.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Durch das Nachvollziehen eines vorgegebenen Lösungsweges lernen die Kinder am besten, ein Problem zu verstehen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Gespräche über Lösungsvorschläge zu Problemen sind nur sinnvoll, wenn sich die Lehrpersonen dort ganz heraushalten.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 Fragen zum Unterricht

In welchem Mass...	gar nicht	eher nicht	teils-teils	eher	in grossem Mass
... können Sie die Vielfalt möglicher Beurteilungsstrategien nutzen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie alternative Erklärungen oder Beispiele geben, wenn die Kinder Inhalte nicht verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie die Kinder dazu bringen, Regeln zu befolgen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie die Kinder motivieren, die wenig Interesse an verschiedenen Aufgaben zeigen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie gute Fragen für die Kinder entwerfen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie die Kreativität der Kinder wecken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie auf schwierige Fragen der Kinder antworten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie angemessene Herausforderungen für sehr begabte Kinder anbieten?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie die Kinder in ihrem Selbstvertrauen stärken?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie störendes Verhalten kontrollieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

In welchem Mass...	gar nicht	eher nicht	teils-teils	eher	in grossem Mass
... können Sie sich an das individuelle Können der Kinder anpassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie auch alternative Lernstrategien und Vorgehensweisen einführen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie störende oder lärmende Kinder beruhigen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie im Unterricht ein von allen Kindern respektiertes Ordnungssystem einführen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie ein paar Problemkinder davon abhalten, den Unterricht zu ruinieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie auf unfolgsame Kinder angemessen reagieren?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie Ihre Erwartungen bezüglich Verhalten klar machen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie Routinen aufbauen, die den Unterricht ruhig ablaufen lassen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie den Kindern die Wichtigkeit des Lernens begreifbar machen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie ermitteln, ob die Kinder die Lerninhalte verstanden haben?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie Eltern unterstützen, ihren Kindern zu Schulerfolg zu verhelfen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie leistungsschwache Kinder unterstützen, besser zu verstehen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie Ihren Kindern zu kritischem Denken verhelfen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... können Sie auch zu den schwierigen Kindern einen guten Kontakt aufbauen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13 Umgang mit den Kindern

Wie beurteilen Sie sich als Lehrperson? Ich...	stimmt gar nicht	stimmt eher nicht	stimmt teils-teils	stimmt eher	stimmt voll und ganz
... spüre sofort, wenn zwischen zwei Kindern etwas nicht stimmt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... merke ziemlich schnell, wenn ein Kind Kummer hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... spüre überhaupt nicht, wenn ein Kind traurig ist und seine Gedanken woanders sind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sehe schnell, wenn es zwischen zwei Kindern Streit gegeben hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... sehe überhaupt nicht, wenn ein Kind Angst hat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... halte, was ich verspreche.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bin ehrlich zu den Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bin den Kindern gegenüber gerecht.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bin freundlich zu den Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... komme gut gelaunt in den Kindergarten oder die Schule.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... stelle oft einzelne Kinder bloss.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... bin geduldig mit den Kindern.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
... nörgle oft an einzelnen Kindern herum.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14 Zusammenfassend: Wichtige Themenfelder im Unterricht

Welche Themenfelder erachten Sie innerhalb Ihres Unterrichts als besonders wichtig? Kreuzen Sie an und vergeben Sie anschliessend Rangplätze von 1 – 12, wobei jeder Rang nur **einmal** vorkommen darf. Der erste Rang bedeutet, dass Sie dieses Thema als am wichtigsten innerhalb Ihres Unterrichts bezeichnen. Falls Ihnen ein Themenbereich fehlt, können Sie diesen unten anfügen.

	gar nicht wichtig	nicht wichtig	weder - noch	wichtig	sehr wichtig	Rangplatz
Lernstrategien vermitteln	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Ein klarer und strukturierter Unterrichtsablauf	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Rituale für die Gemeinschaftsbildung durchführen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Individualisierung beim Lernen der Kinder	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Wichtige Verhaltensregeln einführen und anwenden	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Offene Unterrichtssituationen zur Förderung des selbständigen Lernens nutzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Arbeitsabläufe für einen reibungslosen Unterricht mit den Kindern einüben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Rituale zur Konfliktvorbeugung durchführen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Geschlossene Unterrichtssituationen für das Erarbeiten und Üben von Lerninhalten nutzen	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Einen genauen Überblick über Vorkommnisse in der Klasse zu haben	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Flexibel sein bei der Unterrichtsdurchführung	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Lernprozesse mit den Kindern reflektieren	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	
Anderes:	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	

15 Wie gross schätzen Sie die Unterschiede in Ihrer Klasse bezüglich der folgenden Entwicklungsbereiche ein?

	sehr kleine Unterschiede	kleine Unterschiede	mässige Unterschiede	grosse Unterschiede	sehr grosse Unterschiede
Sprache	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Merkfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aufmerksamkeit, Konzentration	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Denkfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Wahrnehmungsfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Erlebnisfähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Motorische Fähigkeit	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16 Wie gross schätzen Sie die Unterschiede in Ihrer Klasse bezüglich des Entwicklungsstands der Kinder in folgenden Bereichen ein?

	sehr kleine Unterschiede	kleine Unterschiede	mässige Unterschiede	grosse Unterschiede	sehr grosse Unterschiede
Spiel-, Lernverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Arbeitsverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Sozialverhalten	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

17 Wie viele Kinder Ihrer Klasse haben Schwierigkeiten, sich deutsch zu verständigen?

0	1 bis 2	3 bis 4	5 bis 6	7 bis 8	9 bis 10	11 bis 12
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 bis 14	15 bis 16	17 bis 18	19 bis 20	21 bis 22	23 bis 24	mehr als 24
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 Wie viele Kinder Ihrer Klasse zeigen Verhaltensauffälligkeiten?

0	1 bis 2	3 bis 4	5 bis 6	7 bis 8	9 bis 10	11 bis 12
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13 bis 14	15 bis 16	17 bis 18	19 bis 20	21 bis 22	23 bis 24	mehr als 24
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

19	Welches Merkmal trifft auf Ihren Kindergarten resp. Ihre Klasse für das Schuljahr 2008/09 zu?
	Einjähriger Kindergarten <input type="radio"/>
	Zweijähriger Kindergarten <input type="radio"/>
	1. Schuljahr <input type="radio"/>
	2. Schuljahr <input type="radio"/>
	1. und 2. Schuljahr <input type="radio"/>
	Basisstufe <input type="radio"/>
	Andere <input type="radio"/>
	Welche?
20	Wie gross ist Ihre Kindergartengruppe oder Ihre Klasse im Schuljahr 2008/09?
	weniger als 13 Kinder <input type="radio"/>
	13 – 15 Kinder <input type="radio"/>
	16 – 18 Kinder <input type="radio"/>
	17 – 19 Kinder <input type="radio"/>
	20 – 22 Kinder <input type="radio"/>
	23 – 25 Kinder <input type="radio"/>
	mehr als 25 Kinder <input type="radio"/>
21	Wie gross ist Ihr Unterrichtpensum an Ihrem Kindergarten oder Ihrer Klasse?
	weniger als 40% <input type="radio"/>
	40 – 50% <input type="radio"/>
	51 – 60% <input type="radio"/>
	61 – 70% <input type="radio"/>
	71 – 80% <input type="radio"/>
	81 – 90% <input type="radio"/>
	91 – 100% <input type="radio"/>

22	Wann haben Sie Ihr Lehrdiplom erworben?	
	Im Jahr	
23	Über welches Lehrdiplom resp. Lehrdiplome verfügen Sie?	
	Patent seminaristische Kindergärtnerinnen-Ausbildung	<input type="radio"/>
	Patent seminaristische Lehrerinnen- und Lehrerausbildung	<input type="radio"/>
	Patent maturitätsgebundene Lehrerinnen- und Lehrerausbildung (mLB)	<input type="radio"/>
	Patent Lehrerinnen- und Lehrerausbildung für Berufsleute (LAB)	<input type="radio"/>
	Lehrdiplom Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Kanton und Universität Bern, Studiengang Kindergarten und untere Klassen der Primarstufe	<input type="radio"/>
	Lehrdiplom der PHBern, Studiengang Kindergarten und Primarstufe	<input type="radio"/>
	Ausserkantonales Lehrdiplom	<input type="radio"/>
	Ausländisches Lehrdiplom	<input type="radio"/>
	Anderes, welches?	<input type="radio"/>
24	Verfügen Sie über eine der folgenden Zusatzausbildungen?	
	ja	<input type="radio"/>
	nein	<input type="radio"/>
25	Wenn ja, über welche?	
	Zusatzausbildung des Kantons Bern für die Kindergartenstufe	<input type="radio"/>
	Zusatzausbildung des Kantons Bern für die Primarunterstufe	<input type="radio"/>
	Ausserkantonale Zusatzausbildung für die Kindergartenstufe	<input type="radio"/>
	Ausserkantonale Zusatzausbildung für die Primarunterstufe	<input type="radio"/>
26	Sind Sie Klassenlehrperson?	
	ja	<input type="radio"/>
	nein	<input type="radio"/>

27 Wie viele Jahre geben Sie insgesamt Kindergarten oder Schule?

0 – 5 Jahre

6 – 10 Jahre

11 – 15 Jahre

16 – 20 Jahre

21 – 25 Jahre

26 – 30 Jahre

länger als 30 Jahre

28 Gerne machen wir Sie per Email auf Neuigkeiten aus dem Forschungsprojekt aufmerksam.

Ihre Email-Adresse

Anfrage videobasierte Unterrichtsbeobachtung

Im Jahr 2009 möchten wir in einigen Kindergarten- und Primarunterstufenklassen während einem Morgen videobasierte Unterrichtsbeobachtungen durchführen.

Sind Sie bereit, im kommenden Jahr an der Videostudie teilzunehmen?

ja

nein

Wir danken Ihnen herzlich für Ihre Mitarbeit!

Leitfaden für das fokussierte Interview zum Thema "Classroom Management in der Schuleingangsstufe"**Ablauf des Gespräches**

Den Lehrpersonen werden 2- 3 aussagekräftige Szenen bezüglich des Classroom Managements resp. der Unterrichtsgestaltung vorgespielt. Die Lehrperson nimmt Stellung dazu und schildert aus ihrer Sicht, was sich in dem Moment abgespielt hat. Aufgabe der Interviewleiterin ist es zusätzlich, offene Fragen aus der Fragebogenerhebung zur Beantwortung vorzulegen. Die Interviewleiterin muss dabei flexibel vorgehen. Eventuell werden einzelne Fragen schon durch die Lehrperson bei entsprechenden Szenen beantwortet. Falls dies nicht der Fall ist, gilt es nachzufragen. (Siehe Themenblätter mit den Hauptfragen und Vertiefungsfragen)

Einleitung

Ich begrüße Sie zu diesem Interview. Wie Sie sehen, sind wir für das Interview zu zweit gekommen. Ich werde das Interview führen und meine Kollegin wird aufmerksam schauen, dass ich nichts vergesse und mich allenfalls ergänzen.

Das Interview setzt sich wie folgt zusammen: Wir zeigen Ihnen drei verschiedene Videosequenzen aus Ihrem Unterricht. Sie haben die Gelegenheit, spontan darauf zu reagieren oder Stellung zu nehmen. Wir werden zu den Themen der Videosequenzen Fragen stellen und zum Schluss haben Sie selbst die Gelegenheit, Rückfragen und Ergänzungen zu formulieren.

Damit wir das Interview im Nachhinein angemessen analysieren können, wären wir froh, wenn wir es aufnehmen dürften. Ist das in Ordnung für sie? (Falls ja, Aufnahmegerät einschalten).

Es würde unsere Auswertung erleichtern, wenn wir das Interview auf Hochdeutsch führen könnten. Sind Sie damit einverstanden?

Nun würden wir mit dem ersten Teil beginnen. Wir haben wie bereits vorher erwähnt einige Filmsequenzen ausgewählt, die uns in Bezug auf das Classroom Management oder auf die Unterrichtsgestaltung interessant erschienen. Wir werden Ihnen diese Filmsequenzen nun nacheinander vorspielen. Jede einzelne Sequenz darf auch mehrmals angeschaut werden, wenn Sie das wünschen.

Wir bitten Sie erstmal, spontan auf die Sequenz zu reagieren und wir werden dann zur Unterstützung auch noch Fragen stellen.

1. Filmsequenz

(Die Reihenfolge wird dadurch bestimmte, welche Sequenz in den zwei Lektionen zuerst vorkam)

Themen	Hauptfragen	Vertiefungsfragen	✓
Thema: Übergänge	Wenn Sie zurück blicken auf diese Szene, was fällt Ihnen auf?	Würden Sie aus der heutigen Sicht etwas anders machen?	

Rhythmisierung

Hauptfragen	Vertiefungsfragen	Literatur	✓
Wie sieht für Sie ein typischer Verlauf eines Unterrichtsmorgens aus? (ev. Für Schule nicht geeignet)	Wie gestalten Sie Übergänge zwischen den Sequenzen?	Evertson et al. p. 100 ff.	
	Wie gestalten Sie die Übergänge von geschlossenen zu offenen Phasen?		
	Wie gestalten Sie die Übergänge von offenen zu geschlossenen Phasen?		

Prozeduren

Hauptfragen	Vertiefungsfragen	Literatur	✓
Gibt es bestimmte Arbeitsabläufe, die Sie mit den Kindern eingeübt haben?	Wie führen Sie diese Arbeitsabläufe jeweils ein?	Evertson et al. P. 3ff.	
	Worauf achten Sie bei der Durchführung von Arbeitsabläufen?	Marzano & Pickering p. 13 ff.	

2. Filmsequenz

Thema: Lern- und Spielbegleitung	Wenn Sie zurück blicken auf diese Szene, was fällt Ihnen auf?	Würden Sie aus der heutigen Sicht etwas anders machen?	
--	---	--	--

Lern- und Spielbegleitung

Hauptfragen	Vertiefungsfragen	Literatur	✓
Während geschlossenen und offenen Unterrichtsphasen kommt es immer wieder zu Situationen, in denen Sie Kinder in ihrem Lernen und Spielen individuell begleiten. Wie organisieren Sie solche Lernbegleitungen?	In welchen Situationen ist es möglich, individuelle Lern- bzw. Spielprozesse zu begleiten?		
	Wie schaffen Sie es, den Überblick zu halten?		
	Gibt es bestimmte Regeln, die nur in offenen oder geschlossenen Unterrichtsphasen gelten?		
Wie entscheiden Sie, welche Lern- und Spielangebote bestehen? (z.B. bei Werkstattarbeit)	Welche Vorüberlegungen machen Sie sich bezüglich der Einrichtung im Klassenzimmer bzw. im Kindergarten?	Evertson et al. p. 3 – 15	
	Haben Sie dazu ein Pädagogisches Konzept?		
	Verändern Sie die Einrichtung während des Schuljahres? Wenn ja, aus welchen Gründen?		

Selbständiges Lernen

Hauptfragen	Vertiefungsfragen	Literatur	✓
Welche Rahmenbedingungen müssen Ihrer Meinung nach vorhanden sein, damit selbständiges Lernen für die Kinder möglich ist?	Geben Sie hier bestimmte Arbeitsabläufe vor?	Evertson et al. p. 46 ff. Marzano & Pickering p. 88 ff.	
Was machen Sie, wenn ein Kind in einer solchen Situation nicht zu recht kommt?	Geben Sie den Kindern Hilfe in Bezug darauf, wie sie ihr Lernen planen können?		
	Gibt es Hilfen in Bezug darauf, wenn Kinder nicht mehr wissen, wie sie weiterfahren sollen?		
	Besprechen Sie mit der Klasse das Ergebnis eines Lernprozesses?		
	Wie gelingt es Ihnen, dass die Kinder an ihrer Aufgabe dran bleiben oder diese weiter vertiefen?		
	Wie viel Verantwortung sollten die Kinder in Bezug auf ihren Lern- bzw. Spielprozess übernehmen?		

3. Filmsequenz

Thema: Regeln	Wenn Sie zurück blicken auf diese Szene, was fällt Ihnen auf?	Würden Sie aus der heutigen Sicht etwas anders machen?	
---------------	---	--	--

Regeln

Hauptfragen	Vertiefungsfragen	Literatur	✓
Welche Regeln gelten in Ihrer Klasse?	Wie führen Sie diese Regeln ein?	Evertson et al. P. 21 – 26	
	Wie Erarbeiten Sie die Regeln in der Klasse?	Marzano & Pickering p. 13 ff.	
	Wie setzten Sie die Regeln durch?	Evertson et al. P. 21 – 26	
	Verfügen Sie über ein Belohnungs- / Bestrafungssystem?	Marzano & Pickering p. 13 ff.	
	Kommen im Verlauf des Jahres neue Regeln hinzu? Weshalb?		

Rituale

Hauptfragen	Vertiefungsfragen	Literatur	✓
Gibt es bestimmte Rituale, die Sie jeweils in der neuen Klasse einführen?	Zu welchem Zweck führen Sie Rituale durch?	Weinstein & Mignano p. 106 ff.	
	Gibt es Rituale für besondere Ereignisse wie z.B. Geburtstage? Konfliktlösung?		

Fragen von Seiten der Lehrperson

Hauptfragen	Vertiefungsfragen	Literatur	✓
Sind Fragen oder Bemerkungen von Ihrer Seite her?	Sind für Sie alle wichtigen Themen vorgekommen?		
	Haben Sie noch nachträgliche Ergänzungen zu einem Thema?		

Zeit	Spezielle Vorkommnisse

**Zentrum für Forschung und
Entwicklung**Fabrikstrasse 2
CH-3012 Bern
T +41 31 309 22 11
F +41 31 309 22 19forschung@phbern.ch
forschung.phbern.ch

Bern,

Einverständnis zur Teilnahme Ihres Kindes an einem Forschungsprojekt

Sehr geehrte Eltern

Im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt "Classroom Management in der Schuleingangsstufe", welches von der PHBern finanziert wird, führen wir eine Unterrichtsbeobachtung in der Klasse von Frau ... durch.

Das Projekt "Classroom Management in der Schuleingangsstufe" beschäftigt sich mit der Frage, wie Lehrpersonen den Unterricht im Kindergarten und in der Primarunterstufe gestalten und welche verschiedenen Stile der Klassenführung beobachtbar sind.

Um diese Fragen zu beantworten, dokumentieren wir den Unterricht während zwei Lektionen mit Videoaufnahmen. Diese Aufnahmen werden anschliessend vom Forschungsteam ausgewertet. Die Aufnahmen werden absolut vertraulich behandelt und nicht in öffentlichen Kontexten gezeigt. Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter folgender Adresse: www.schuleingangsstufe.phbern.ch.

Im Zentrum der Videobeobachtung steht zwar die Lehrperson. Trotzdem werden die Kinder der Klasse auf den Videoaufnahmen sichtbar sein. Deshalb benötigen wir Ihre Einverständniserklärung dafür, dass Ihr Kind gefilmt werden darf und die Aufnahmen anschliessend durch das Forschungsteam ausgewertet werden können. Wir bitten Sie, den beiliegenden Talon auszufüllen und unterschrieben an Frau ... zurückzugeben.

Falls Sie noch Fragen haben, gibt Ihnen Frau Herger gerne Auskunft:

kirsten.herger@phbern.ch oder 031 309 21 39 (Dienstag und Mittwoch).

Wir danken Ihnen bereits im Voraus für Ihre Bemühungen.

Mit freundlichen Grüssen

**Prof. Dr. Evelyne Wannack**Projektleiterin
evelyne.wannack@phbern.ch
T +41 31 309 22 22**Lic. phil. Kirsten Herger**Projektassistentin
kirsten.herger@phbern.ch
T +41 31 309 21 39

PHBern, Zentrum Forschung und Entwicklung
Fabrikstrasse 2, CH-3012 Bern
T +41 31 309 22 22
evelyne.wannack@phbern.ch

PHBern
Pädagogische Hochschule

Einverständniserklärung zur Teilnahme am Forschungsprojekt «Classroom Management in der Schuleingangsstufe»

(Name und Vorname des / der Erziehungsberechtigten)

- Wir sind einverstanden, dass Videoaufnahmen von ...
- Ich bin einverstanden, dass Videoaufnahmen von ...

- Wir sind nicht einverstanden, dass Videoaufnahmen von ...
- Ich bin nicht einverstanden, dass Videoaufnahmen von ...

(Name und Vorname des Kindes)

... zur Datenauswertung des Forschungsprojektes «Classroom Management in der Schuleingangsstufe» verwendet werden.

Ort: _____

Datum: _____

Unterschrift des / der Erziehungsberechtigten

Bitte geben Sie die unterschriebene Einverständniserklärung Ihrem Kind für Frau ... mit.

Bei allfälligen Fragen steht Ihnen lic.phil. Kirsten Herger gerne zur Verfügung.

Email kirsten.herger@phbern.ch

Telefon 031 309 21 39 (Dienstag und Mittwoch)

**Zentrum für Forschung und
Entwicklung**

Adresse

Fabrikstrasse 2
CH-3012 Bern
T +41 31 309 22 11
F +41 31 309 22 19forschung@phbern.ch
forschung.phbern.ch

Bern, März 2009 / ew

Gesuch Durchführung Forschungsprojekt

Sehr geehrte

Im Zusammenhang mit dem Forschungsprojekt "Classroom Management in der Schuleingangsstufe", welches von der PHBern finanziert wird, ist nach einer Fragebogenerhebung im Herbst 2008 bei Kindergarten- und Primarlehrpersonen eine Videostudie geplant. Das Ziel des Projektes ist das Erfassen und Beschreiben verschiedener Stile der Klassenführung und Unterrichtsgestaltung.

Die videobasierte Unterrichtsbeobachtung findet während zwei Lektionen statt. Einige ausgewählte Szenen werden der Lehrperson später vorgelegt, damit sie in einem fokussierten Interview ihre Tätigkeiten und ihre Überlegungen kommentieren kann.

Weitere Informationen zum Projekt finden Sie unter folgender Adresse:

www.schuleingangsstufe.phbern.ch.

Frau ... hat bereits an der schriftlichen Befragung mitgewirkt und sich bereit erklärt, auch an der videobasierten Unterrichtsbeobachtung teil zu nehmen. Aus diesem Grund gelangen wir nun mit der Bitte an Sie, Ihre Einwilligung zur Durchführung des Forschungsprojekts an Ihrer Schule zu geben. Fällt Ihre Antwort positiv aus, werden wir in einem nächsten Schritt bei den Eltern der Kindergartenkinder (oder Schulkinder) die schriftliche Einverständniserklärung für die Teilnahme einholen (vgl. beigelegte Unterlagen). Der Informationsbrief sowie das Formular werden von Frau ... an die Kinder verteilt und wieder eingesammelt.

Wir würden uns sehr freuen, wenn Sie unser Gesuch bis zum ... wohlwollend prüfen und uns Ihre Entscheidung kurz schriftlich per Mail mitteilen könnten.

Falls Sie noch Fragen haben, gibt Ihnen Frau Herger gerne Auskunft:

kirsten.herger@phbern.ch oder 031 309 24 35 (Mittwoch und Donnerstag).

Wir danken Ihnen bereits im Voraus für Ihre Bemühungen.

Mit freundlichen Grüßen

Prof. Dr. Evelyne WannackProjektleiterin
evelyne.wannack@phbern.ch
T +41 31 309 22 22**Lic. phil. Kirsten Herger**Projektassistentin
kirsten.herger@phbern.ch
T +41 31 309 24 35

Beilagen: • erwähnt

Filmdrehbuch Videobeobachtung

1 Kameraskript

Die Erhebungen im Kindergarten und in der Primarunterstufe werden von zwei Personen durchgeführt. Während den Lektionen ist eine Person zuständig für die Handkamera, die zweite für die Standkamera.

- **Eine Kamera begleitet die Lehrperson.** Dabei soll nicht das ganze Geschehen in der Klasse ersichtlich sein, sondern vor allem die Lehrperson und ihre Interaktionen so nah wie möglich aufgenommen werden. Die Kamera bleibt während des Filmens auf dem Stativ, ausser wenn eine Situation wirklich nicht anders festgehalten werden kann. Es wird ohne Weitwinkelobjekt gefilmt. Der Ton wird über ein Funkmikrofon aufgenommen.
- **Die zweite Kamera verfolgt das allgemeine Geschehen in der Klasse.** Sie wird so eingerichtet, dass möglichst viel vom Klassenraum sichtbar ist, d.h. es ist ein Weitwinkelobjekt an der Kamera befestigt. Der Ton wird mit dem eingebauten Mikrofon der Kamera aufgenommen.

2 Organisatorische Vorbereitung der Aufnahme

Einige Tage vor dem Filmtermin besuchen wenn möglich beide Personen, die am Filmtag die Aufnahmen machen, die Lehrperson in ihrem Klassenzimmer. Die Lehrperson gibt zu diesem Zeitpunkt einen schriftlichen Ablauf der zwei zu filmenden Lektionen ab. Das Filmteam bespricht, wie die Kameras am besten aufgestellt werden können.

3 Technische Vorbereitung der Aufnahme

Vor jeder Videoaufnahme sollten die Hardware und das Verbrauchsmaterial der Kamera überprüft werden:

- Hardware (Kamera, Kabel, Mikrofon, Zubehör): Jedes Mal vor den Aufnahmen Material frühzeitig durchchecken.
- Verbrauchsmaterial (Batterien, Ersatzbatterien): Batterien müssen im Vorrat vorhanden sein. Akkus vor den Aufnahmen aufladen. Die Batterien im Mikrofon vor jedem Dreh wechseln.

4 In der Schule und im Klassenzimmer

Das Einrichten der Kameras benötigt ca. 45 Minuten. Mit der Lehrperson sollte folgendes noch abgesprochen werden:

- Welche Kinder dürfen nicht gefilmt werden? Von diesen Kindern dürfen keine Einzelaufnahmen gemacht werden. D.h. wenn die Lehrperson diesem Kind etwas erklärt, dann darf nur die Lehrperson im Bild zu sehen sein.
- Gibt es Änderungen, welche nicht auf der Präparation stehen?

5 Kamerapositionen und Kameravorbereitung

Lichtverhältnisse und Lärm

Bei der Positionierung der Kamera sollte darauf geachtet werden, dass die Fenster im Rücken oder an der Seite der Kameras sind. Am idealsten ist es, wenn beide Kameras an derselben Seite des Klassenzimmers stehen (z.B. Fensterseite). So wird vermieden, dass die andere Kamera mitgefilmt wird. Das Licht sollte immer eingeschaltet sein. Damit möglichst wenig Lärm von draussen in das Klassenzimmer bzw. in den Kindergarten dringt, werden die Türen und Fenster geschlossen.

Positionierung und Vorbereitung der Lehrpersonenkamera

- Für die Lehrpersonenkamera sollte eine Position gesucht werden, in der möglichst viel des Klassenzimmers oder des Kindergartens per Schwenk erreicht werden kann.
- Die Lehrpersonenkamera befindet sich eher im hinteren Teil des Klassenzimmers, vis à vis der Wandtafel. Im Kindergarten muss von Fall zu Fall bestimmt werden, wo die Kamera steht.
- Das Stativ muss so vorbereitet werden, dass die Kamera im Notfall möglichst schnell vom Stativ weggehoben werden kann.
- Es wird auf der Höhe der Lehrperson gefilmt. Das Stativ wird vor der Lektion auf diese Höhe eingestellt. Dabei wird das Stativ von unten nach oben verlängert.
- Bei der Filmqualität HD FH einstellen.
- Die Linse der Kamera muss vorher auf Verunreinigung kontrolliert werden.
- Funkmikrofon bei der Lehrperson einschalten, nachdem es an der Kleidung der Lehrperson befestigt wurde. Zur Sicherheit die Lehrperson zur Kontrolle etwas sagen lassen. Das Funkmikrofon befindet sich ca. auf Brusthöhe.

Positionierung und Vorbereitung der Klassenkamera

- Die Klassenkamera sollte so positioniert werden, dass ein möglichst grosser Ausschnitt des Kindergartens oder des Klassenzimmers aufgenommen werden kann. Im Klassenzimmer ist die Kamera vorne einzurichten, damit die Gesichter der Lernenden sichtbar werden. Im Kindergarten muss eher darauf geachtet werden, dass diejenigen Ecken, die oft in Betrieb sind, auf der Kamera sichtbar werden.
- Die Standkamera wird mit der nächsten Steckdose verbunden. Kabel stolperfrei verlegen.
- Die Höhe der Kamera wird so gewählt, dass möglichst der ganze Raum zu sehen ist.
- Bei der Filmqualität HD FH einstellen
- Bildschärfe einstellen
- Linse auf Verunreinigung kontrollieren
- Weitwinkelobjekt aufsetzen

6 Starten und Synchronisieren der Aufnahmen

Die Kameras werden kurz vor Unterrichtbeginn gestartet, in dem die Person, welche die Lehrpersonenkamera führt, als Zeichen zweimal in die Hände klatscht. Allenfalls sollte die Lehrperson darüber informiert werden, dass sie erst nach diesem Klatschsignal mit dem Unterricht beginnen darf. Zu Beginn nochmals überprüfen, ob beide Kameras wirklich laufen. In der Schule werden die Aufnahmen nach der ersten Lektion gestoppt. Die Pause wird separat aufgenommen. Nach der Pause

werden die Aufnahmen nochmals gestoppt und zu Beginn der 2. Lektion wieder eingeschaltet. So entstehen drei Tracks. Im Kindergarten werden die Aufnahmen auch zwischendurch gestoppt und wieder gestartet. Dies wird jedoch an der jeweiligen Situation angepasst.

Die Person, welche die Lehrpersonenkamera betätigt, wird genug zu tun haben, die Aktivität der Lehrperson zu verfolgen. Die Person, welche sich um die Übersichtskamera kümmert, kann während der Aufnahmen überlegen, welche Szenen sich als Schlüsselszenen des fokussierten Interviews eignen könnten.

7 Beenden der Aufzeichnung

- Tafelbild filmen sowie weitere Aspekte des Classroom Managements (z.B. Regeln)
- Aufnahme stoppen und so schnell wie möglich auf den Computer übertragen
- Zu zweit zusammenstellen, welche Szenen sich allenfalls für das Interview eignen könnten. Diese Szenen sollten möglichst dicht und aussagekräftig sein.

8 Problemfälle

Probleme bei der Kameraführung

Am schwierigsten bei den Aufnahmen sind die Positionswechsel. Deshalb sind diese auf ein Minimum zu reduzieren. Ein weiterer heikler Punkt ist das Entfernen der Kamera vom Stativ. Auch diese Momente sind auf ein Minimum zu reduzieren. Das Ziel ist es, die Kamera in den verschiedenen Situationen möglichst ruhig zu halten. Schwenks müssen ruhig vorgenommen werden sowie auch das Zoomen. Beides sollte unbedingt geübt werden.

Da die Schärfe auf "automatisch" eingestellt ist, braucht die Kamera 1 -2 Sekunden, um ein neues Bild scharf zu stellen.

Tonprobleme

Beim Funkmikrofon kann es sein, dass eine Störung durch die Kleidung der Lehrperson verursacht wird. In diesem Fall, sollte die Lehrperson durch ein Zeichen darauf aufmerksam gemacht werden. Da die Batterien vor jeder Aufnahme gewechselt werden, kann ausgeschlossen werden, dass die Batterien leer sind. Achtung: Die Batterien müssen sowohl beim Funkmikrofon selbst wie auch bei der Kontaktstelle an der Kamera gewechselt werden.

Standardisiertes Formular für Vorbesprechung und Videoaufnahmen

Datum / Zeit:	
Ort:	
Teilnehmende:	
Leitende:	
VPN:	

Anzahl Kinder		krankte Kinder	Kinder im Spezialunterricht
Mädchen	Jungen		
Kinder, die nicht gefilmt werden dürfen			

Zeiten	Unterrichtszeiten	Blockzeiten

Organisation (Präp-Vorlage Lehrperson) Filmsequenzen

Zeit	Zielsetzungen	Inhalte
1. Sequenz		
2. Sequenz		

Szenen	Zeit	Beschreibung
Spezielle Vorfälle		
Gute Szenen		

Codierung fokussierte Interviews

Kategoriensystem Lernbegleitung – Stand 25. 3. 2010 / kh

Tabelle 1: Organisation Lernbegleitung

Code	Facette	Kategorie	Subkategorie 1	Definition und Ankerbeispiel	Kodierregeln
lbororganisation	Organisation Lernbegleitung				
lbor_methode		Unterrichtsmethode		Unterrichtsmethoden wie Werkstatt, Wochenplan, Postenarbeit, Projektarbeit	
Lborm_freispiel			Freispiel	Die Lehrperson nennt Möglichkeiten der Lernbegleitung im Freispiel.	
Lborm_werkstatt			Werkstatt	Die Lehrperson nennt explizit die Unterrichtsmethode "Werkstatt". <i>Ich merke immer wieder, es kommt ganz darauf an, wie der Unterricht organisiert ist. Also...eine Werkstatt- öh-, wo relativ viele Kinder vielleicht wissen, wie das funktioniert; die ist gut eingeführt, da hab' ich besser Zeit, Kinder zu unterstützen, die eben äh- Probleme haben oder eine Frage haben. Gibt es aber so Fertigmach- Stunden wie zum Beispiel [heute ((betont))], wo jedes Kind fast ein bisschen etwas [Anderes ((betont))] macht und so, da ähm (#) ist man schon seh- sehr gefordert und es geht nicht immer alles ganz so, äh- wie ich mir das vielleicht vorher vorgestellt habe.</i> (fi_ps_ob, 54 – 54)	Gruppenarbeit
Lborm_wochenplan			Wochenplan	Die Lehrperson nennt explizit die Unterrichtsmethode "Wochenplan". <i>Also, das kommt einfach im Wochenplan, ist es am einfachsten, oder.</i> (fi_ps_vz, 184 – 184)	
Lbor_fächer		Fächer		Die Lehrperson nennt bestimmte Fächer, welche geeignet sind um Lernbegleitungen zu organisieren. <i>Und wenn eh, wenn die Kinder wissen, was zu tun ist, im Deutsch natürlich auch. Wir haben das Lehrmittel "die Sprachstarken". Und wenn sie jetzt e-ein Arbeitsblatt wurde jetzt eingeführt, dass sie irgendetwas zu den Nomen (###) eeehm, haben wir (##): Wenn man es riechen kann ist es ein Nomen. Dann haben sie so ganz viele Sachen gerochen und dann ha-mussten sie das aufschreiben (.hhh) und wenn sie ma-dann mal ruhig arbeiten, dann kann ich natürlich mich dann gut zu einem Kind hinsetzen, wenn die anderen wissen, was zu tun ist. Und es ist von dem her eine sehr angenehme Klasse. Sie arbeitet dann, das ist eigentlich Störung vorhanden. Also sie, sie arbeiten gut alleine nachher. Oder, oder auch zu zweit sprechen sie sich ein bisschen ab. Aber es-es geht eigentlich sehr gut, (##) dass man eben dann ihr ein Wörtchen anschauen kann.</i> (fi_ps_vz, 184 – 184)	Mathematik, Deutsch, NMM
				<i>Mhm. Ehm, also da ist Mathematik natürlich ein gutes ((lacht))</i>	

				<i>ein gutes Beispiel. Ich arbeite, wie man das vorhin gesehen hat, auch oft im Kreis, (I: Mhm), wenn ich etwas Neues einführe, eine neue Form oder eh oder etwas mit den Erstellern mit Material, und dann steigen wir ins Zahlenbuch oder in die schriftliche Arbeit ein und dann sag ich zum Beispiel wer sich schon sicher fühlt, darf an den Platz gehen, mein Büro bleibt hier hinten offen, und dann arbeite ich zuerst halt mit 10 dann mit 7 dann mit 5 und am Schluss noch mit 2, und wenn ich dann denke jetzt sind alle am Platz, kommen die ersten schon wieder ((lacht)), also das ist eine Möglichkeit dass ich offiziell mein Büro öffne und und die begleite, die die Hilfe brauchen. (fi_ps_mn, 55 – 55)</i>	
lbor_sozialform				Die Lehrperson beschreibt, dass sie die Lernbegleitungen in verschiedenen Lerngruppen organisiert.	
Lbors_Halbklasse			Gruppe	Die Lehrperson nennt Halbklasse als Möglichkeit, um Lernbegleitungen durchzuführen. <i>weil in der F- [geführten Gruppe ((betont))] machen wir ja schon Halbklasse! Und ich hab' die kleinere Gruppe, weil- in der ganzen [grossen ((betont))] Gruppe ist es- schlicht unmöglich! ((einatmen)) Und ich hab' noch die DAZ- Lehrkraft, die dann auch die einzelnen- also vor allem ((einatmen)) äh ((langgezogen))] einzelne Kinder im-im deutschen Bereich halt fördert- in der Sprache! Und die hat elf Lektionen! Da ist schon ein grosser Teil abgedeckt. (fi_kg_bi: 236-236)</i>	
Lbors_Arbeitstempo			Arbeitstempo	Die Lehrperson beschreibt einzelne Kinder, welche unterschiedlich schnell arbeiten. <i>Und manchmal mach ich es auch so, dass ich ehm schnelle Kinder, dass ich ihnen noch Zusatzarbeiten gebe, also dass ich zum Beispiel sage, wenn dann Kinder schon fertig sind, sie können dort noch weiter gehen, oder o-es gibt für schnellere Kinder eine ((## schnalzt)) eh eine SCHWIERIGERE Aufgabe und dass ich zum Beispiel schwächere Kinder eher noch begleite oder manchmal auch (#) zum Beispiel zwei, drei Kindern noch etwas erkläre oder nochmals zeige (fi_ps_mn, 59 -59)</i>	Schnellere Kinder, langsamere Kinder.

Tabelle 2: Rahmenbedingungen selbständiges Lernen

Code	Facette	Kategorie	Subkategorie 1	Definition und Ankerbeispiel	Kodierregeln
lbrahimbedingungen	Rahmenbedingungen Selbständiges Lernen				
lbrb_grundfähigkeiten		Grundfähigkeiten Kinder		Grundfähigkeiten, Lernstrategien, welche auf Seiten der Schülerinnen und Schüler vorhanden sein müssen. <i>Also das Kind muss über eine gute äh- Wahrnehmung und auch Orientierung im Schulzimmer verfügen, ((einatmen)) es-, und ich weiss, wer das-, oder hab' das jetzt mit der Zeit rausgefunden, wer das nicht so hat, wer nicht mehr weiss, wo, was ist! (fi_ps_ob, 60 – 60)</i>	
lbrb_prozeduren		Strukturen und Prozeduren		Abläufe, welche es ermöglichen, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig Aufgaben lösen können und	Nur, wenn die Lehrperson diesen Zusammenhang expli-

				<i>Ja, man kann ihnen schon eine gewisse Verantwortung zumuten. Aber sie brauchen einfach sehr viele Strukturen. Also wenn, aber das ist auch noch in der fünften, sechsten [Klasse so... wenn sie einfach, d-die Strukturen fehlen, es muss einfach schon immer gleich sein. Gut, als erstes gibt man die Hausaufgaben ab und so. Einfach von ihnen zu erwarten, dass es irgendwie einfach so geht, das geht nicht. Ja, aber man muss ihnen sicher einiges zumuten (##) und sie aber auch begleiten dabei. (fi_ps_vz, 201 – 201)</i>	zit erwähnt.
lbrb_lernziele		Lernziele und Erwartungen		<i>Die Lehrperson formuliert klare Lernziele und Erwartungen "Dann denk ich müssen eben die Ziele den Kindern klar sein, also sie müssen wissen, was ich von ihnen will und nicht im nachhinein sagen, das möch-ha-ehm-hätt ich eigentlich nicht so gewollt, sondern vorher." (fi_ps_mn, 61 – 61)</i>	
lbrb_lernklima		Lernklima		<i>Gutes Lernklima Dann das das ganze Arbeitsklima, denk ich ist wichtig, also die Ruhe im Raum, die den Umgang miteinander, das Partner-Suchen muss gelernt sein, wenn es eben ein Partner braucht. Und das unterschätzt man eben als Lehrperson dank ich manchmal auch, es ist nicht für jedes Kind einfach auf ein anderes zuzugehen, (fi_ps_mn, 61 – 61)</i>	Gruppenkonstellation Angenehmes Arbeiten
Lbrb_rest		Rest		<i>Rahmenbedingungen, welche nicht in die anderen vier Kategorien eingeteilt werden können. Ich denke mal ganz bewusst auswählen, dass es eben eine Arbeit, die selbständig ausgeführt werden kann. Es] eignet sich nicht alles zum selbständig arbeiten. (.hhh) Ich denke auch zum Teil Sachen, die sich selbst erklären, wo es mich nicht immer braucht (###). (.hhh) Finde ich einfach mal ganz wichtig, das ist eigentlich fast das wichtigste (fi_kg_wa, 145 – 145)</i>	

Tabelle 3: Lernbegleitung selbständiges Lernen

Code	Facette	Kategorie	Subkategorie 1	Definition und Ankerbeispiel	Kodierregeln
ltselbständigkeit	Lernbegleitung selbständiges Lernen				
lbse_Planung		Planung		Die Lehrperson hilft den Kindern, ihre Lernprozesse zu Planen.	inhaltsbezogen
Lbsep_auswahl			Unterstützung bei der Auswahl Lernaufgaben	Die Lehrperson beschreibt Möglichkeiten, wie die Kinder bei ihrer Planungsfähigkeit unterstützt werden können. <i>"dass ich die Posten einschränke. Also, dass ich sage, [ähm ((langgezogen))] diese drei Posten sind für dich! Mach zuerst die! Und dann geh' ich regelmässig vorbei und schaue."</i> (fi_ps_ob, 66 – 66)	
lbse_durchführung		Begleitung Durchführung		Die Lehrperson hilft den Kindern während der Durchführung des Lernprozesses.	inhaltsbezogen
Lbsed_gemeinsam			Erstes Beispiel gemeinsam lösen	Die Lehrperson beschreibt die Möglichkeit, Dinge vorher im ganzen Klassenverband oder mit einzelnen Kindern durchzulösen. <i>Oder dass wir ein Beispiel zusammen machen, [das erste. Aber jetzt heute in der Mathematik habe ich etwas an der Wandtafel erklärt, dann haben wir zwei Beispiele gemacht und dann haben sie es trotzdem [(lacht)), ging es nicht.] Und dann plötzlich, und sogar die-die sehr starken Schüler sonst, haben irgendwie das Gefühl gehabt, das sei jetzt ganz komisch, obwohl es eigentlich eine Vereinfachung war. Und plötzlich hat es dann wie "klick" gemacht und dann konnten sie es. Aber, da musste ich auch wieder sagen: Ja, jetzt haben wir es doch an der Wandtafel angeschaut, einige passen dann irgendwie auch nicht auf. Dann schauen sie nochmal: Aha ja, stimmt.</i> (fi_ps_vz, 205 – 205)	
Lbsed_peertutoring			Peer-Tutoring	Andere Kinder werden als Hilfe bei verschiedenen Lernaufgaben beigezogen. <i>Es hat so beides! Es gibt Kinder, die können sehr äh selbstständig arbeiten, sind nicht auf meine Hilfe angewiesen. Das beginnt schon beim Auftrag [erlesen ((betont))]...vielleicht, oder? Andere müssen fragen; wenn es mich aber nicht braucht, bin- ((einatmen)) dann- [ich ((langgezogen))] fordere sie auch auf, öhm- wenn jemand zum Beispiel schon fertig ist und ein anderes Kind hat noch Probleme, dann fordere ich sie auch auf.' G- Geh, frag doch mal...eben das andere Kind!' oder so. Wir haben verschiedene äh- Möglichkeiten.</i> (fi_ps_ob, 68 -68)	Als inhaltliche und soziale Hilfe
Lbsed_individuellebegleitung			Individuelle Begleitung	Die Lehrperson weiss, welche Kinder wie begleitet werden müssen und begleitet einige Kinder "enger". <i>Und es hat auch Kinder, die holen sich ihre Hilfe und ich weiss auch, wo ich ein bisschen besser hinschauen muss, wer sich öhm gerne verweilt bei irgend [etwas. Ähm- ich denke jetzt, beim NMM (#) funktioniert das recht gut.</i> (fi_ps_ob, 56 – 56)	Als inhaltliche und soziale Hilfe
Lbsed_rhythmisierung			Rhythmisierung	Rhythmisierung mit individualisierten Unterrichtsformen, Bewegung.	

				<i>Ich denke es kommt drauf an, also, deswegen bin ich auch wirklich ein grosser Fan von von individualisierenden Unterrichtsformen, weil dort einfach sich viel von selber rhythmisiert. Und weil dort auch relativ viel Bewegung drin ist, wenn sie was holen müssen oder so können sie sich bewegen und das kann ich sehr gut nachvollziehen, dass das wichtig ist und dass das hilft. (fi_ps_mn, 69 – 69)</i>	
Lbser_erklärung			Variation in der Erklärung	Die Lehrperson sucht verschiedene Möglichkeiten, Sachverhalte zu erklären. <i>Also Mathematik ist da einfa-also einfach einfacher ((lacht)) ehm, gerade bei 1. Klässlern da hole ich nehm ich sie zurück in ins handelnde Lernen, da (I: Mhm) stelle ich sie halt wieder vor die "Tüpfli" oder irgend ein Hilfsmittel, das wir haben viele Hilfsmittel entwickelt eigentlich für die Ersteller, ehm. mit Hilfe auch unserer Heilpädagogin wieder, das heisst viele ehm Hilfsmittel, die sie für die die Rilz-Kinder entwickelt hat, die brauchen wir für alle (I: Ja), weil es auch eine Hilfe sein kann. (fi_ps_mn, 67 – 67)</i>	
lbse_reflexion		Reflexion / Kontrolle			
Lbser_Selbstbeurteilung			Selbstbeurteilung	Die Kinder haben die Möglichkeit, sich selbst zu kontrollieren z.B. mit Hilfe von Kontrollblättern. <i>Also ich denke ((ausatmen)), (##) sich selbstst- also-ä- selbstständig kontrollieren, finde ich auch eine- eine tolle Form! Wir haben auch Lernspiele äh- oder am- am Computer, wo sie sich selber kol- kontrollieren können und das ist manchmal auch gut, wenn sie das [selber ((betont))] können und ((einatmen)) selbstständig arbeiten, ich denke, das ist auch eine Form- äh eine (#) eine Sozialkompetenz am Schluss! (fi_ps_re, 125 – 125)</i>	
Lbser_besprechung			Besprechung mit LP/auch Lernkontrolle	Die Lehrperson bespricht oder kontrolliert die Lösungen der Kinder. <i>Die Blitzkontrolle. Sie melden sich an für den Blitz, wenn sie das Gefühl haben, sie können ihn und dann wird er abgelegt bei mir. Die Vorgaben sind wieder sehr klar, sie wissen genau wie viele Fehler sie sich erlauben können. Und ehm, ja, da kommen sie zu mir und müssen das machen. Ich selber geniesse die sehr und es tut mir manchmal im Herz weh, wenn ich ((lacht)), wenn es nicht gut ist, weil sie leiden da, wirklich zum Teil, wenn das halt einfach noch nicht ehm erfüllt ist. Aber ehm, eben ich geniesse sie sehr, oft merk ich dann halt auch oh, da ist etwas noch gar nicht in Ordnung, da muss ich noch hinschauen, ehm, aber ich mag die. Dann wird auch weiter erklärt wie der neue Blitz geht. (fi_ps_mn, 51 – 51)</i>	
Lbser_klasse			Besprechung in der Klasse	Die Lösungen werden in der ganzen Klasse mündlich besprochen. <i>[Es gibt verschiedene((lachend))] Formen! Also manchmal, wenn ein Auftrag sehr vielfältig ist, wie jetzt diese Kerzen da machen, das ist auch ein Inhalt von dieser Werkstatt, da- öhm- zeigen wir das einander! Vielleicht...im Kreis! [W-w ((langgezogen))]- wer hat welches Resultat erhalten? Oder hängen es eben auf! (fi_ps_ob, 70-70)</i>	

Lbser_schriftlich			Schriftliche Rückmeldung	<p>Die Lehrperson gibt den Kindern eine schriftliche Rückmeldung zu den verschiedenen Ergebnissen.</p> <p><i>Also, ich habe immer, wenn] sie ein Fehler haben, kommt immer ein Zettel, so ein Klebezettel ins Heft, [egal... ob Deutsch oder Math] oder irgendetwas. Und dann sehen sie, ah, da muss ich irgendetwas korrigieren und diese Zettel darf nur ich rausnehmen. Die dürfen sie selbst nicht rausnehmen, die dürfen sie selbst nicht rausnehmen. Und dann sehe ich gerade, ou da ist irgendwie hier noch irgendein Fehler und dann kann ich schauen, ah ja, das ist korrigiert, dann nehme ich den Zettel wieder raus. Das ist da für die Übersicht. Und das meiste korrigiere ich. Also sie geben es mir ab</i></p> <p><i>(fi_ps_vz, 199 – 199)</i></p>	Auch kurze Rückmeldungen wie z.B. Zettel hineinkleben.
-------------------	--	--	--------------------------	--	--

Codierung Videos Lehrpersonen**Kategoriensystem Lern- und Spielbegleitung – Stand 1. 12.2010 / khe**

Lern- und Spielbegleitung in offenen Sequenzen, Gruppenarbeit und Einzelarbeit

Facette	Kategorie	Subkategorie	Definition	Kodierregeln
Spiel- und Lernbegleitung				
	Organisatorische Hilfe			
		Arbeitsplatz vorbereiten	Material holen für Kinder, Arbeitsblatt richtig hinlegen oder ankleben, organisatorische Strategien erklären. Strategien könnten auch eine eigene Kategorie sein.	Kinder, die fragen, ob sie Material verwenden dürfen
		Planungshilfen	Hilfe bei der Auswahl von Posten, weitere Aufträge erteilen, inhaltlich wie sie vorgehen sollen, die Kinder.	„Arbeite hier weiter“
		Selbständigkeit	LP sagt dem Kind, dass es selbst schauen soll.	Lies was steht etc.
	Inhaltliche Hilfe			
		Erklärung	Lehrperson erklärt den Inhalt. Sprechanteil v.a. bei Lehrperson	Lehrperson redet
		Fragend-erarbeitend	Lehrperson entwickelt zusammen mit der Schülerin / mit dem Schüler den Gegenstand.	Schüler und LP reden
		Direkte Hilfe	Lehrperson interveniert kurz und sagt dem Kind die Lösung, Hilfe konkret. Tipps / Anregungen zum Auftrag.	
		Peer Tutoring	LP sagt einem Kind, es solle einem anderen helfen	
		Kontrolle	Lehrperson kontrolliert, Kleber aufkleben, korrigiert,	
	Soziale Hilfe		Lehrperson hilft bei der Konfliktlösung	
	emotionale Hilfe		Die Lehrperson unterstützt das Kind mit positiven Kommentaren. Sie hört sich das Erzählte an und reagiert positiv darauf. Motivation. Interesse zeigen, Beziehung herstellen.	z.B. Erzählen, was in einem Bilderbuch steht.
Andere Tätigkeiten der Lehrperson				
	Ueberblick		Lehrperson schaut umher, Was machst du? Zur Arbeit zurück führen	Verbales Nachfragen LP schaut umher.
	Auftrag erteilen		LP erteilt allen Kindern oder einzelnen Kindern eine Aufgabe.	
	Arbeitsumgebung vorbereiten		Die Lehrperson steht nicht in direkter Interaktion mit den Kindern, sondern bereite die Lernumgebung vor	
	Andere Hilfe		Verletzung, LP räumt auf, auf Regeln hinweisen	

Regeln:

Bei längeren Begleitungen diese in den Vordergrund nehmen und kurze Unterbrechungen nicht separat codieren

Bei Planung: Auch dann als Planung codieren, wenn Kinder etwas abgeben und dann fragen, was sie tun sollen

Bei Kontrolle: Auch als Kontrolle codieren, wenn die Kinder ein Blatt zeigen und die LP sagt: Leg es in die Korrigierkiste

Die Codes werden so gesetzt: Ein Code pro Kinder, neuer Code wenn die LP weiter geht.

Wenn in einem Abschnitt verschiedene Codes vorkommen, wird überlegt, welche Hauptaussage aus der Szene hervorgeht. Daraufhin wird der Code gesetzt.

Bei Kontrolle: LP kontrolliert, alles ist okay und sie gibt dem Kind einen anderen **neuen** Auftrag.