

# Lernen

## Themenheft 1

Schulpädagogische Grundlagen für die  
Primarstufe, Mentoratsgruppe 4  
(Jules Krummenacher, Michael Fuchs)

Dieses Heft beinhaltet Grundlagen zu den Themenbereichen

- Lernen
- Förderkreislauf
- Guter Unterricht

PLU.MNPX PR A 08.H08.004

**Fachbereich: Mentorat**  
**Verfasser: Michael Fuchs**

2008



Liebe Studierende


Das vorliegende Themenheft liefert Hintergründe zu den für die Unterrichtsarbeit grundlegenden Konzepten des Lernens, des Förderns und des guten Unterrichts. Themen aus diesem Heft können Ihnen Anregungen für das eigene Unterrichten, aber auch für das Beobachten und den Dialog im Praktika „Stufenerkundung“ (Herbstsemester) und „Unterrichts- und Schulassistenten / Schulkultur“ (Frühlingssemester) Kooperationschulen liefern.

Ziel der Hospitationen, der Beobachtungen, der eigenen Lektionsgestaltungen und der Gespräche mit den Lehrpersonen in diesen Praktika ist es

- ➔ zu erfassen, wie Kinder einer bestimmten Primarschulstufe lernen, was für sie in ihren Lernprozessen förderlich und was hinderlich ist.
- ➔ zu lernen, welche Aspekte das Lehren umfasst und Lehrmittel<sup>1</sup> als Ressource einsetzen zu können

Dazu gibt Ihnen dieses Heft einige Ideen.


### Vorbemerkungen

Das Symbol  verweist auf jeweils auf die im Grundjahr gelesenen Grundlagenwerke von Hilbert Meyer und Gerd Mietzel.

### Die „Unterrichtsphilosophie“ des Mentorats

Unterricht lässt sich auf sehr unterschiedliche Arten beschreiben, theoretisch fassen und auch gestalten. In einer Unterrichtslektion laufen Dutzende von Kleinstprozessen und Szenen ab. Das macht es so schwierig, eine einheitliche und umfassende Theorie des Unterrichts zu aufzustellen. Sie steht bis heute in der Wissenschaft aus. Wir gehen davon aus, dass während der Ausbildung jede und jeder Studierende zu der ihr bzw. ihm gemässen Unterrichtsform, mithin zum **persönlichen Lehrstil** finden muss.

In der Ausbildung und Ausformung dieses persönlichen Lehrstils gehen wir von **drei** sinnvollen und begründbaren **Setzungen** aus, an denen Sie sich als Studierenden unseres Mentorats Luzern orientieren müssen:

- Unterricht ist so zu gestalten, dass bei möglichst allen **Lernenden** einer Klasse sinnvolle und gelingende Lernprozesse ausgelöst werden. Weil dies der Anspruch ist, ist Unterrichtskompetenz nicht einfach eine Kunstform, die man regelhaft erlernen kann, sondern ist ein dialogisches Gestaltungsgeschehen, bei welchem die Lehrperson immer nach den Resonanzen bei den Lernenden fragt und sich darauf abzustimmen versucht. In der neueren Wissenschaftsgeschichte wird dieser Ansatz als Konstruktivismus bezeichnet ( siehe dazu Mietzel 2007<sup>8</sup>, S. 41ff). Hans Aebli hat mit seinen „Zwölf Grundformen des Lehrens“ (2002<sup>12</sup>) als einer der ersten wissenschaftlichen Didaktiker die Verbindung zwischen den bei den Lernenden ablaufenden psychologischen Prozessen und den Handlungen der Lehrperson zu ziehen versucht. Als Grundsatz hielt er fest, dass die Didaktik nicht nur definieren müsse, „wie die Schüler einen Stoff kennen, sondern auch

---

<sup>1</sup> Vgl. dazu das Themenheft Nummer 2

wie sie ihn lernen“ Aebli 1963, S.15). Deshalb hat er jeder Grundform ein psychologisches Kapitel vorausgestellt. Auch wenn in den vorliegenden Unterlagen nicht dieselbe Tiefe der Auseinandersetzung angestrebt und realisiert wird, so sehen wir uns dieser Tradition verbunden.

Konkret bedeutet das, dass bei der Planung von Unterricht die Kernfrage lautet: Wie kann ich als Lehrperson Unterricht so gestalten, dass möglichst alle Schülerinnen und Schüler die angestrebte Lernziele erreichen? Während des Unterrichts lautet die Frage: Nehme ich wahr, was die Schüler im Augenblick lernen und reagiere ich darauf produktiv? Und nach der Lektion oder Lehr-/ Lerneinheit, in der Unterrichtsreflexion, lautet die zentrale Frage: Kann ich beschreiben, was die Kinder effektiv gelernt haben? War das Gelernte sinnvoll, effektiv und bringt es sie weiter?

Fritz Oser und Franz Baeriswyl (2001)<sup>2</sup> unterscheiden Tiefenstrukturen und Sichtstrukturen des Unterrichts. Sichtstrukturen bezeichnen das, was ein Beobachter im Ablauf einer Lektion sieht. Ob ein gelingender oder nicht gelingender Unterricht vorliegt, bemisst sich nicht primär an den Sichtstrukturen, sondern an den Tiefenstrukturen des Unterrichts. Die Tiefenstruktur meint die Beförderung von Lernprozessen.<sup>3</sup> Studierende des Lehrberufs haben die anspruchsvolle Aufgabe, sich zusammen mit ihren Mentorinnen und Mentoren von den Sichtstrukturen zu den Tiefenstrukturen vorzuarbeiten.

- Unterricht besteht aus zwei ineinander verschränkten, unlösbaren Prozessen: **Unterrichten und Erziehen**. Beim konkreten Gestalten von Unterricht sind Lehrpersonen immer sowohl didaktisch wie pädagogisch gefordert. Beide Anforderungen sind miteinander unlösbar verwoben. Analog zu den Bausteinheften des Grundjahrs, welche sowohl Unterrichts- wie Erziehungsbausteine enthielten, enthalten auch diese Lehrunterlagen didaktisch-methodische und pädagogische Kapitel. Weil Texte einer linearen Struktur folgen, müssen die entsprechenden Aspekte in getrennten Kapiteln behandelt werden, auch wenn sie im Schulalltag miteinander verwoben sind.
- Jeder Unterricht hat einen **Inhalt**, denn immer steht der Aufbau von fachlichen Kompetenzen im Zentrum. Unterricht hat sich deshalb neben allgemeinen Prinzipien auch die fachdidaktischen Anforderungen zu vergegenwärtigen. Zwar weisen diese Unterlagen einen nicht zu vermeidenden Allgemeingrad auf. Wenn immer möglich werden aber die behandelten Themen an konkreten Beispielen erläutert. Allerdings bedeutet dies nicht, dass ein bestimmtes, in einem Fach sinnvolles didaktisches Arrangement in einem anderen Fach die gleiche Bedeutung hat. Die Anstrengung zur diesbezüglichen Differenzierung müssen wir den Studierenden als Studien- und Ausbildungsleistung zumuten.

---

<sup>2</sup> „Distinctions should be made especially between (a) creating conditions for concrete activities of students, which we call the visible or sight structure of lessons, and (b) creating conditions for inner, non-visible constructive activities, namely, the learning process itself or the mental operations that refer to the deep structure of learning (Oser & Baeriswyl 2001, S. 1032)

<sup>3</sup> So kann etwa die verwirrende Situation eintreten, dass eine Lehrperson auf der Sichtstruktur alles richtig macht (z.B. nach allen Regeln der Kunst erzählt, (📖 siehe Bausteinheft 1, S. 16-19) der Unterricht aber in der Tiefenstruktur nicht zu produktiven Lernprozessen führt, weil der Zusammenhang der Erzählung mit dem übrigen Unterricht den Lernenden nicht genügend transparent gemacht wurde.

# 1. Lernen

## Intro

Das soll eine Sonne sein?“

Wir sitzen im Kreis, erzählen vom Wochenende. Sascha sagt: *„Ich habe euch etwas mitgebracht.“* Stolz präsentiert er fünf gleich große Papierschnipsel und legt sie in die Kreismitte.

*„Das ist ein Puzzle“*, sagt er mit einer Stimme, die verrät, dass wir das wohl nie rauskriegen. Die Kinder schauen und bemerken dann, dass auf den einzelnen Papierstückchen Buchstaben stehen.

Sandra hockt sich in den Kreis und beginnt, die Schnipsel nebeneinander zu legen. Die Kinder sagen:

*„Das ist ein O.  
Und ein N.  
Den kenn' ich, den habe ich vorn.  
Das S ist auch da Ja, und noch mal!  
Und ein E - wie Esel.“*

In der Kreismitte liegt jetzt ENNOS. Sandra (sie kann schon Wörter / kleine Sätze lesen) ruft: *„Oh, das ist ja Sonne!“* Schnell legt sie die Buchstaben in die richtige Reihenfolge:

*„Ja, das ist Sonne.“*

Anwar hält sich die Hand vor den Mund, lacht versteckt und prustet dann los: *„Das soll eine Sonne sein, da lach ich mich kaputt, das ist doch keine Sonne!“*

Die Kinder schauen etwas ratlos. Ich gehe an die Tafel und male eine große Sonne auf die Vorderseite.

*„Ist das eine Sonne?“* frage ich.

Er nickt: *„Ja, das ist eine Sonne. So sieht nämlich eine Sonne aus.“*

Im Kreis zeige ich auf die Schnipsel und sehe die Kinder an. Sascha meint: *„Ja, und da steht auch Sonne. Das ist nämlich das Wort für Sonne.“*

*„Häh?“* ... Keiner kann dieses „Häh“ so lang ziehen und so ungläubig gucken wie Anwar. *„Das ist auch ,ne Sonne?“* Murat sagt: *„Anwar, das sind die Buchstaben für Sonne, so wenn man schreibt.“*

Sascha erklärt noch, dass er das Puzzle ja extra schwer machen wollte, deshalb habe er keine Sonne gemalt.

Anwar schaut noch etwas ungläubig und fragt: *„Und da steht jetzt Sonne?“*  
(Dehn 1994, S. 82)

Eine ganz alltägliche, fast unscheinbare Szene. Und doch ein dramatischer Moment im Leben eines Kindes, live eingefangen von seiner Lehrerin: Der Augenblick, da es einem Kind

erstmalig dämmert, dass es Zeichen gibt, die etwas Konkretes bezeichnen, ohne dem Ding ähnlich zu sehen - eben die Buchstaben. Ein höchst bedeutsamer Schritt auf dem Weg zur Schriftkultur. Hier bekommt das Kind nichts von der Lehrerin vorgesagt, hier lernt es etwas selber, von den Mitschülern angeregt - mit der Hilfe der Lehrerin. Jedenfalls sucht sich hier Lernen eine Bahn.

Lernen gilt als pädagogischer Grundbegriff. Fragt man Kinder beim Schuleintritt, was sie in der Schule tun werden, dann sagen sie meistens so etwas wie: „Jetzt lernen wir dann.“ Diese Antwort ist zwar richtig, aber einseitig. Richtig ist, dass es in der Schule tatsächlich hauptsächlich ums Lernen geht.

### **Lernen im Alltag**

Tatsächlich ist die Antwort insofern richtig, dass es in der Schule tatsächlich hauptsächlich ums Lernen geht. Aber sie ist nicht vollständig richtig, da Kinder natürlich nicht erst in der Schule lernen und diese den Anfangspunkt des Lernens bildet. Kinder haben schon zuvor sehr viel gelernt und brauchen zum Lernen eigentlich keine Schule. Ein so komplexes Wissenssystem wie die Muttersprache, elementare Zahlkompetenzen, intuitive Fähigkeiten zum handlungswirksamen Verständnis der Welt, des Menschen und der eigenen Person sowie viele konkrete Operationen des Verstandes (wie Vergleichen, Unterscheiden, Verallgemeinern usw.) erwirbt das Kind längst vor dem Schuleintritt. Dieses Lernen erfolgt selbstgesteuert und zufällig. Kinder erwerben im Alltag, in der Auseinandersetzung mit ihrer natürlichen und sozialen Umgebung, sehr viel Wissen und Können. Was und wie viel sie lernen, hängt ab von der individuellen Reifung und von der Umwelt, in der sie gross werden (📖 Mietzel 2007<sup>8</sup>, S. 67-79, bes. S. 69 & 72.). Das soziokulturelle Milieu eröffnet und begrenzt die Möglichkeiten des Lebens und Lernens des Kindes.

### **Schulisches Lernen**

Von diesem, an die persönliche Umwelt gebundenen Lernen, hebt sich das schulische Lernen dadurch ab, dass es *systematisch* und *geplant* erfolgt und die Lernergebnisse einen bestimmten *Bildungsplan* folgen (Aebli 1968, S. 166ff.). In der Schule erwerben die Kinder Kompetenzen, welche für die persönliche Lebensgestaltung in einer demokratischen Gesellschaft, für den Besuch weiterführender Schulen oder für die berufliche Tätigkeit bedeutsam oder grundlegend sind. Die Steuerung des schulischen Lernens durch Lehrpläne, Lehrmittel und Lehrpersonen folgt einer Vorstellung von gestuften Aufbauprozessen. Da schulisches Lernen in viel höherem Mass als das Lernen im Alltag geplant erfolgt, ist es weitgehend fremdbestimmt.

#### **Definition**

Seit ungefähr 150 Jahren wird in der Psychologie experimentell untersucht, wie Lernen funktioniert. Das ist eher eine kurze Zeit. In der Philosophie reichen Reflexionen über das Lernen weiter zurück, bis in die Antike.

Seit der Antike haben sich unzählige Autoren an Definitionen des Lernens versucht. Das historische Wörterbuch der Pädagogik aus dem Jahr 2004 fasst das Konzept Lernen in einer Kurzform so: Begriff und Phänomen des Lernens beziehen sich „auf relativ stabile Verhaltens- und Wahrnehmungsveränderungen, wie sie auf Grund von Erfahrungen und deren Verarbeitung zustande kommen. In dieser Bedeutung stellt Lernen einen psychologischen, biologischen oder auch physiologischen Sachverhalt dar“ (Küenzli 2004, S. 620).

## Dimensionen, Erlebnisaspekte und Arten des Lernens

Die Nürnberger Pädagogen Michael Göhlich und Jürg Zirfas machen auf vier Dimensionen des Lernens aufmerksam (Göhlich/Zirfas 2007, S.180ff.)<sup>4</sup>.

Mit den **Dimensionen des Lernens** sind nachfolgend allgemeine Kategorien des Lernens formuliert. Wir führen sie hier auf, weil sie bei der Bestimmung dessen, was in der Schule und im Unterricht gelernt werden soll oder gelernt wird, helfen können eine mehrperspektivische Betrachtungsweise anzulegen. Die Dimensionen sind ein grobes Raster. Akzentuierungen und Facetten der Lerndimensionen *bei den Lernenden* sind dann unter der Überschrift **Erlebnisaspekte des Lernens** aufgeführt. Hier werden im Sinne der pädagogischen Philosophie oder Anthropologie vier Aspekte, die dem Lernen innewohnen, beleuchtet. Mehr die technische Seite des Lernens schlüsseln die **Arten des Lernens** auf. Auch sie sind relativ allgemein gehalten und bilden keine abschliessenden Kategorien.

### Vier Dimensionen des schulischen Lernens

#### 1. Wissen-Lernen

Beim Wissen-Lernen geht es um Sachen. Wissen im hier gemeinten Sinn ist von der einzelnen Person lösbar und als blosser Gegenstand (als „Sache“) vermittelbar. Wissen kann durch Speicher- und Vermittlungsmedien anderen zugänglich gemacht werden und existiert somit auch ausserhalb von Personen. Für das Wissen gibt es Kriterien der Korrektheit. Diese richten sich am wissenschaftlichen Wahrheitsbegriff aus. Wissen kommt demnach durch die Techniken der intersubjektiven Überprüfbarkeit zustande. Es ist unter Absehung der Person nach standardisierten Kriterien prüfbar.

Für den Aufbau von Wissen sind Gedächtnisleistungen zentral. Für die Wissensaneignung sind Prozesse des Speicherns nötig, man muss sich etwas „merken“, es durcharbeiten (📖 Bausteinheft 2, S. 4-11). Die Wissens Elemente müssen miteinander verknüpft werden, damit das Wissen zum kognitiven Repertoire wird und der Reflexionsfähigkeit dient. Um sich ein souveränes Wissen anzueignen, sind vielfältige Lernformen sinnvoll: erkundend-entdeckende ebenso wie übende, wiederholende oder auf gegenseitigen Austausch beruhende Lernformen.

#### 2. Können-Lernen

Beim Können geht es um verkörperlichte und so gegebenenfalls auch reflexionslos abrufbare Handlungsfähigkeiten.

Selbstverständlich kann auch Körperliches, Soziales, Emotionales und Sprachliches als Wissen sachlich lernbar sein. Deshalb ist von dieser Wissensform in der Fachliteratur gelegentlich von „praktischem Wissen“ die Rede. Beim Können-Lernen geht es um die Erlangung einer Prozessgewissheit. Können zeichnet sich im Unterschied zu Wissen durch seine untrennbare Anbindung an den oder die Lernende aus. Können kann nicht in Sprache oder Schrift allein vermittelt werden, sondern nur in der Ausführung einer Tätigkeit auf- bzw. durchgeführt und mittels Nachahmung, tastenden Versuchen und wiederholendem Üben erlernt werden. Können-Lernen heisst, eine bestimmte Tätigkeit(sform) ausführen zu lernen.

Durch jedes Können gewinnt der Mensch ein Stück zusätzlicher Autonomie. Das ist sowohl so, wenn sich das Kleinkind vom Lachen-Weinen-Schreien-Können zum Sich-sprachlich-

---

<sup>4</sup> Parallel zu den von Michael Göhlich entwickelten vier Dimensionen des Lernens hat die Unesco, das Kinderhilfswerk der UNO, fast identische Kategorien publiziert. Die vier Dimensionen der Unesco lauten:

- Learn to know (Wissen und wissen, wie man lernt)
- Learn to do (Handlungsbereitschaft und –fähigkeiten)
- Learn to be (Ich-Identität und Selbstvergewisserung)
- Learn to live together (Tolerant und Leben im Pluralismus; zivilgesellschaftliche Kompetenz).

Ich folge in diesem Themenheft der Systematik Michael Göhlichs, da sie mir für die Schule etwas geeigneter erscheint. Die im Unesco-Text vorhandene Kategorie Ich-Identität ist bei Göhlich in der Dimension „Leben lernen“ enthalten.

ausdrücken-Können entwickelt, wie auch, wenn es lernt, Ski oder Rad zu fahren. Lesen-, Rechnen- und Schreiben-Lernen sind Formen des Können-Lernens.

Können ist kaum je abgeschlossen und meistens noch steigerbar, in extremis bis zur Könnerschaft, Meisterschaft, persönlichen Kunstfertigkeit oder Expertise. Je souveräner das Können wird, desto einzigartiger wird es.

In diesem Prozess gibt es viele Stufen des Könnens, die man beobachten und einschätzen kann. Dabei spielt das „Wie“ eine grosse Rolle. Wie ein Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt schwimmen kann, ist für das Bestimmen der Könnensstufe wichtig. Auch das Unterrichten der Lehrperson ist ein Können.

Für das Können-Lernen ist das mimetische Lernen<sup>5</sup> wichtig. Das Können-Lernen ist auf eine professionelle pädagogische Umgebung angewiesen. Das gilt für das Erlernen der Schrift übers Erlernen der Rolle vorwärts bis zum Erlernen von französischen Dialogen.

Neben der Nachahmung spielt das Üben ein wichtiger Rolle für das Können-Lernen. Ohne wiederholendes Üben ist der Aufbau von Können in der Regel nicht möglich. Üben besteht nicht lediglich aus der Wiederholung eines Tätigkeitsvollzugs, sondern aus dem selbst-wahrnehmenden Prüfen der Wiederholung im Vergleich mit dem Vorbild. Eine besondere Form des Übens ist das Trainieren, das entschiedener auf ein ausdrückliches Ziel ausgerichtet ist, und bei dem Selbst- und Fremdwahrnehmung ständig und methodisch rückgekoppelt werden.

### 3. Leben-Lernen

Leben-Lernen erscheint im Kontext schulischen Lernens zunächst eine quer liegende Dimension zu sein. Tatsächlich finden sich Konzepte, die dem Leben-Lernen zuzuordnen sind, eher in der Sozialpädagogik und nicht in der Schulpädagogik. Noch vor hundertfünfzig Jahren, zur Zeit der Gründung der öffentlichen Schule, kam dem Leben-Lernen im Sinne des Überlebenslernen eine grosse Bedeutung zu. So ging es beispielsweise darum, durch hygienische Anweisungen das Überleben der Kinder zu sichern. Auch heute ist das Leben-Lernen durchaus eine bedeutsame Dimension des Lernens, denken wir zum Beispiel an gesellschaftlich oder biografisch bedeutsames Lernen wie: Umgang mit Sinnfragen, mit Sexualität, den begrenzten und ungerecht verteilten Ressourcen der Welt (Bildung für eine nachhaltige Entwicklung), Gesundheit, Medien, den Geschlechtern untereinander, den Mitgliedern verschiedener Kulturen und Religionen in unserem Land, mit politischem Leben u.a.m. All das kann oder muss gelernt werden. Angesichts einer auch in den westlichen Ländern wachsenden Anzahl an Kindern, die in Armut oder sozialer Verwahrlosung aufwachsen, bekommt das Leben-Lernen gelegentlich seine ursprüngliche Bedeutung als Überleben-Lernen zurück.<sup>6</sup>

In den Bereich des Leben-Lernens fällt auch die Erziehung zu Werten wie Fleiss, Zusammenarbeit usw.

Die Inhalte und Kompetenzen des Leben-Lernens lassen sich teilweise nur schwer pädagogisch-intentional, planmässig strukturiert und wissenschaftsorientiert-sachlogisch vermitteln. Ebenso sperren sie sich gegen eine angemessene schulische Überprüfung – das Leben-Lernen kann sich so richtig nur im Leben selbst bewähren –, weshalb das Leben-Lernen oftmals als nachrangig betrachtet wird. Dies ist allerdings eine falsche Betrachtungsweise, denn der altbekannte Spruch, dass wir nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen, beansprucht nach wie vor Gültigkeit. Daher darf auch in der Schule nicht nur wichtig sein, was sich Notenwerten ausdrücken lässt.

---

<sup>5</sup> Mimesis: das Vermögen, mittels einer körperlichen Geste eine Wirkung zu erzielen. Mimetisches Lernen bedeutet demnach *Lernen durch Nachahmung*.

<sup>6</sup> Unter systematischen Gesichtspunkten unterscheiden Göhlich/Zirfas (2007, S. 187) sechs Facetten des Leben-Lernens:

- Überleben-Lernen
- Lernen zur Lebensbewältigung
- Lernen zur Lebensbefähigung
- Biografisches Lernen
- Lernen von Lebenskunst und
- Sterben-Lernen (Göhlich/Zirfas 2007, S.187).



#### 4. Lernen-Lernen

In der Geschichte der Pädagogik wurde und wird das Lernen-Lernen unter verschiedenen Begrifflichkeiten diskutiert: (Selbst-)Reflexivität, Selbstsorge, Kritikfähigkeit, Kreativität, Selbststeuerung, Selbstorganisation, Methodenlernen, Metakognition etc.

Mit dem Lernen-Lernen ist gemeint, dass mit dem Erwerb eines bestimmten Wissens, Könnens oder einer bestimmten Lebensweise auch bewusst oder unbewusst den Modus, die Art und Weise, in der dieses Wissen-Lernen, Können-Lernen oder Leben-Lernen geschieht, mitgelernt wird. Seit den achtziger Jahren des 20. Jahrhunderts gibt es pädagogische Anstrengungen, das Lernen-Lernen im Sinne der Vermittlung und Anwendung von Lernstrategien bewusst zu fördern (vgl. z.B. Beck, Guldemann & Zutavern 1991, 1995, Klippert & Frank 2004, Klippert 2005).

Die neuzeitliche Betonung des Lernen-Lernens ist eine Folge der Entwicklung der vergangenen Jahrzehnte. In einer Welt, in der zunehmend unsicherer wird, welche einzelne Kompetenz für die Zukunft wichtig sein wird, kommt der Steuerung des eigenen Lernens eine hohe Bedeutung zu, damit man lebenslang lernfähig und zum Weiterlernen motiviert bleibt.

Gelegentlich wird übersehen, dass jegliches Lernen von Lernvoraussetzungen abhängig ist. Das Lernen lässt sich nur dann lernen, wenn man schon etwas gelernt hat. Lernen-Lernen ist somit keine neutrale Kompetenz, sondern ist abhängig von spezifischen, nur in bestimmten häuslichen Umwelten zu erwerbenden Gewohnheiten.

Es ist wichtig, dass in der Schule den Strategien des Lernen-Lernens Beachtung geschenkt wird. In jüngster Zeit zeigt sich, dass produktive Lernstrategien in den einzelnen Fächern aber je anders aussehen, weshalb sie in jedem Fach oder Inhaltsbereich Beachtung finden müssen.

### Vier Erlebnisaspekte des Lernens

#### Erfahrung, Lernbesitz, Lernprozess, Gefühle

In seinem trotz des vorgerückten Alters immer noch lesenswerten Buch „Wie wir lernen“ weist der Zürcher Pädagoge Walter Guyer darauf hin, dass Lernen daraus besteht, Erfahrungen zu ordnen. Wenn gemachte Erfahrungen unser zukünftiges Tun beeinflussen, dann lernen wir (Guyer 1967<sup>5</sup>, S. 15). Was ist eine Erfahrung?

„Erfahrung kommt von er-fahren im Sinne von er-reichen, er-ringen, er-dauern. Eine Strecke er-fahren heisst mehr, als von ihr Kenntnis zu nehmen. So kann man einen Hang er-kriechen, er-steigen. Und in der Tat ‚erfährt‘ das kleine Kind zum Beispiel das Wesen der Distanz nur dadurch, dass es sie buchstäblich erkriecht, erläuft, erschreitet, oder es wird der Funktion der Treppe nur dadurch inne, dass es sie ersteigt, erklimmt, erklettert. Es muss die Schriftzeichen er-schreiben, die geschriebenen Worte erlesen, die Bewegungen im Wasser er-schwimmen“ (ebd., S. 23)

*Erfahrungen* sind also aktive Auseinandersetzungen mit der Welt. Lernen wiederum ist ein Prozess, der der Erfahrung einerseits zuvorkommt, andererseits auf ihr aufbaut. Lernen steht sozusagen zwischen Erfahrung und Erfahrung (ebd., S. 16).

Der Erwerb von Erfahrungen macht den *Lernprozess* aus, die Wirksamkeit der Erfahrung für künftige Aktivitäten den *Lernbesitz*, wir sprechen heute auch von *Kompetenz*. Der Lernprozess besteht aus der Kette der Erfahrung, die zum Lernbesitz bzw. zur Kompetenz führt. Letzterer kann aus einem Verhalten, einem Können oder einem Wissen bestehen und ermöglicht es, künftige Erfahrungen zu meistern, zu erleichtern oder zu ersparen. Methodisch hat Jan Amos Comenius in seiner Kleinen bzw. Analytischen Didaktik den Prozess so beschrieben:

„Wo immer gelernt wird, treten drei Momente zusammen:

1. etwas Unbekanntes, das angezielt wird,
2. etwas Bekanntes, mit dessen Hilfe man zu jenem Unbekannten hinkommen kann,
3. der Versuch des Übergangs bzw. der Übergang selbst“ (Comenius, zit. Nach Göhlich/Zirfas 2007, S. 131).

Wie dieser Übergang produktiv gestaltet werden kann, ist das grosse Geheimnis des Lernens und Lehrens. Zu ermitteln ist dabei im Sinne Wygotskis, wo sich die Zone der nächstmöglichen Entwicklung<sup>7</sup> befindet (Mietzel 2007<sup>8</sup>, S. 108 -115, bes. 113f.). Die Zone der nächstmöglichen Entwicklung meint jenen Entwicklungsbereich, den das Kind in der nächsten Zeit entwickelt und in dem es z.B. mit Hilfe von anderen demnächst ein komplexeres Problem lösen kann, obschon es heute noch nicht über diese Fähigkeit verfügt.

*Gefühle beim Lernen:* Gelingende Lernprozesse lösen Freude aus. Indem sich der Mensch aktiv mit den Dingen der Welt auseinandersetzt, lernt er sie zu durchschauen und zu beherrschen. Das macht den meisten Kindern Freude und vermittelt ihnen ein Gefühl der Selbstwirksamkeit und Selbstüberzeugung (Mietzel 2007<sup>8</sup>, S. 360ff., 469f.). Aber Erfahrung besteht nicht bloss aus dem (gelingenden) Erringen, sondern auch aus Erleiden. Es gibt nur wenige Menschen, bei denen das Lernen nicht das Element des Leidens, des Durchbeissens, des Ringens beinhaltet. Wenn dieses Erleiden im Sinne von Piagets Akkomodation (Mietzel 2007<sup>8</sup>, S. 83f.) gelöst werden kann, wird die Reibung an der Welt produktiv, wenn es beim orientierungslosen Erleiden bleibt, dann kommt das Kind in seinem Lernen nicht weiter, es verliert die Freude am Lernen und entwickelt ein mangelndes Selbstwertgefühl.

## Vier elementare Arten des Lernens

### Übung/Gewöhnung, Nachahmung, Einsicht, Sprache

Bei den Elementen des Lernens folgen wir nochmals der Systematik Walter Guyers. Er hat fünf Elemente aufgeführt, welche die groben Züge des Lernens bezeichnen:

- Die **Übung** und die **Gewöhnung** beruhen auf Behaltensleistungen und verstärken sie. Fürs Lernen ist das Behalten, sei es im Sinne von Gedächtnisleistungen oder von körperlichen Behaltensleistungen, ganz zentral. Nur wenn das einmal Gelernte, die erworbene Kompetenz, nicht wieder zerfällt, lässt sich auf ihr aufbauen. Der Sinn des Übens besteht darin, eine Aktivität zu verbessern, schneller, sicherer, stärker ablaufen zu lassen (z.B. Blitzrechnen in der Mathematik). Zum Üben gehört das Element der Veränderung, der Steigerung dazu. Daher muss das Geübte korrekt sein. Bei der Gewöhnung geht es mehr darum, etwas sicher zu bewahren, die zuverlässige Wiederholung eines Tuns zu sichern (z.B. das Grüssen beim Betreten des Schulzimmers).
- **Nachahmung** ist eine sehr wichtige Art des Lernens. Was allein in den Spielen von jungen Kindern an Nachahmung produziert wird, ist kaum messbar. Nachahmung beruht auf Beobachtung. Sie kann mit unterschiedlichem Bewusstseinsanteil geschehen. Ein Kind, das eine Verhaltensweise (z.B. den Absatztrick im Fussball an einem Fussballmatch) beobachtet und dann nachmacht, handelt sehr bewusst. Es sieht etwas Attraktives und will dies auch ausführen können. Das erfordert ein genaues und bewusstes Beobachten. Andere Nachahmungen erfolgen weniger bewusst und erfolgen durch einen gemeinsam geteilten Alltag. Derartige Nachahmungen laufen sozusagen einfach mit.
- Wenn uns Menschen Zusammenhänge bewusst werden, dann stellt sich Verstehen ein. Wir gewinnen dann **Einsicht** und erkennen Zusammenhänge von Tätigkeiten, Verhaltensweisen, Gefühlen, Gedanken. Das Verstandene bettet sich ins Ganze unseres Weltwissens ein. Was wir erkannt haben, wovon wir Einsicht gewonnen haben, das bewahren und speichern wir, wodurch es zum Lernbesitz und Wissen wird. Einsicht setzt damit Gedächtnisleistungen und Vorstellungsvermögen voraus und dient selber beidem.

---

<sup>7</sup> Die Zone der nächsten Entwicklung (zone of proximal development) ist durch solche „Funktionen gekennzeichnet, die noch nicht ausgereift sind, sich aber im Prozess der Ausreifung befinden. [Es sind] Funktionen, die morgen gereift sein werden, sich aber gegenwärtig noch in einem Embryonalstadium befinden. Diese Funktionen könnte man als die ‚Knospen‘ Oder die ‚Blüten‘ der Entwicklung bezeichnen (Wygotsky 1978, zit. nach Mietzel 2003, S. 107).

- Die **Sprache** dient dazu, einmal erlebte Situationen, erkannte Sachverhalte, subjektive Zustände wie Gemütsbewegungen und Stimmungen in der Vorstellung wieder aufleben zu lassen. Durch das Mittel der Sprache, ihre Symbol- und Zeichengefüge, werden Vorstellungen geweckt, wird Wissen abrufbar, wird Wissen erworben. Deshalb ist es wichtig, Gelerntes im Medium der Sprache, des Ausdrucks kodieren zu können. Aebli (1981, S 83) schreibt es so: „Das Denken im Tun hat seine Grenzen. Es ist einmal langsam. Es ist weiter auf vielfältige Weise mit den konkreten Dingen verstrickt, hat von ihnen keine Distanz. Dem Handelnden fehlt daher häufig der Überblick über sein eigenes Tun und über die Zusammenhänge, in denen dieses steht.“

Lernprozesse verlaufen nicht linear-kumulativ, sondern oft sprunghaft, unvorhergesehen, überraschend. Als Lehrperson ist man stets gefordert, das Lerngeschehen der Schülerinnen und Schüler zu erfassen, sich beobachtend und selbstbeobachtend mit dem Lernen auseinandersetzen. Das ist darum wichtig, weil Lernen eine lethale Struktur aufweist: Lernen ist in hohem Mass durch ein strukturelles Vergessen gekennzeichnet. Meistens vergessen wir, dass, was und wie wir gelernt haben. „Lernen ist ein aktiver Vollzug, der sich selbst unsichtbar macht, indem er sich als Prozess vergisst. Das Ende des Lernens wird durch die Selbstverständlichkeit markiert: Man vergisst das Lernen, wenn und weil man es kann“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 131). Das ist durchaus ökonomisch, weil es fürs Anwenden des Bekannten, des Gelernten, lästig wäre, wenn immer der ganze Prozess des Bekanntwerdens noch präsent wäre.

Für Lehrpersonen ist dies aber misslich, da sie dadurch gefordert sind, die Lernschritte, die Lernschwierigkeiten, die Sperrigkeit der Inhalte bewusst zu machen und sie so anschmiegsam zu präsentieren, dass sich die Kinder die Inhalte aneignen können. Eine gute Lehrperson ist nicht jene, die etwas bloss gut kann, eine gute Lehrperson ist jene, welche erspüren kann, wie das Kind lernt und sieht, welche Hilfen das Kind braucht. Die Erinnerung ans eigene Lernen leistet dabei gute Dienste. Am wichtigsten aber ist, die Kinder gut zu beobachten, zu erfassen, wie sie lernen oder wo sie sich dem Lernen aus welchem Grund verweigern und im Lernprozess nicht weiter kommen. Grundlegend ist auch, sich selbst immer wieder bewusst der Erfahrung des Lernens auszusetzen und die dabei gemachten Erfahrungen fruchtbar fürs Lehren zu machen.

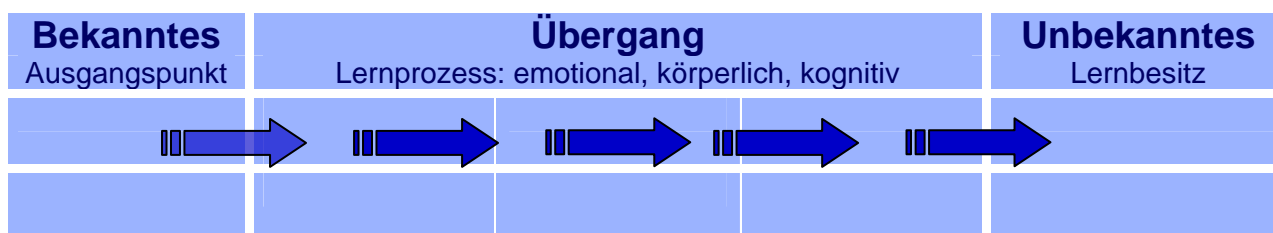
## Zusammenfassung

Lernen ist ein Existenzial. Lernen gehört zum Menschen, er lernt sozusagen ständig. Lernen beruht darauf, dass bisherige Erfahrungen umgewandelt, angereichert und als neue Erfahrung gespeichert wird, auf der sich weiteres Wissen, Verhalten, Können etc. aufbauen lässt. Vom Alltagslernen unterscheidet sich das Lernen in der Schule durch seine Planmässigkeit, durch die Lernanlässe, die örtlich an den Ort Schule gebunden sind und durch die Fremdsteuerung. Sicher ist: Neben der Tatsache, dass Kinder und Lehrpersonen in der Schule ein Stück Leben teilen, geht es darum, zu Lernen und zwar im Rahmen von Unterricht.

Die strukturellen Eckpunkte des Lernens lassen sich der Tabelle 1 entnehmen. Sowohl beim Planen des Unterrichts wie auch beim nachträglichen Reflektieren von Unterrichtseinheiten oder –lektionen ist es sinnvoll, sich die Eckpunkte des beabsichtigten und stattgefundenen Lernens der Schülerinnen und Schüler zu vergegenwärtigen.

Wissen-Lernen	Können-Lernen	Lernen-Lernen	Leben-Lernen	
				Übung/Gewöhnung
				Nachahmung
				Einsicht
				Sprache/Ausdruck
<b>Erfahrung</b>	<b>Lernbesitz</b>	<b>Lernprozess</b>	<b>Gefühle</b>	

Hilfreich ist auch Comenius' Vergegenwärtigung, wie ein neuer, (in Comenius' Sprache: unbekannter) Lerngegenstand mittels Übergangsprozesses auf einer Grundlage (dem Bekannten) aufbauen muss. Die Anregung und Begleitung von Lernprozessen setzt voraus, dass den Schülern Bekannte zu erfassen und das Unbekannte als Ziel in den Blick zu nehmen. Die Gestaltung des Übergangs ist die grosse Aufgabe von Lehrpersonen und macht das Zentrum von Unterricht aus.



## 2. Lernen und Lehren in der Primarschule: am Förderkreislauf orientiert

### Intro

«Walter ist eifrig bemüht, alles zu tun, was man von ihm verlangt, und das kann er sehr gut. Wir befassten uns mit der folgenden Aufgabe: ‚Wenn du 40 km in der Stunde fährst, wie lange brauchst du dann für 10 km?‘ Walter: ‚4 Minuten.‘ Ich: ‚Wie bist du darauf gekommen?‘ Walter: ‚Ich hab die 40 durch die 10 geteilt.‘ Ein schneller Blick auf mein Gesicht verriet ihm, dass das nicht stimmte. Nach einer Weile schrieb er: ‚15 Minuten.‘ Ich wollte wissen, inwieweit er das verstanden hatte.

Ich: ‚Wenn du in der Stunde 50 km fährst, wie weit kommst du in 24 Minuten?‘ Walter (schnell): ‚36 km.‘ Ich: ‚Wie hast du das herausbekommen?‘ Walter: ‚24 von 60 abgezogen.‘ Er hatte es nicht verstanden. Ich versuchte es noch einmal.

Ich: ‚Wenn du in der Stunde 50 km fährst, wie weit kommst du dann in 30 Minuten?‘ Walter: ‚25 km. 30 Minuten sind eine halbe Stunde, und die Hälfte von 50 ist 25.‘ Es hörte sich an, als ob er endlich wüsste, worum es ging. Ich dachte, er würde nun auch mit der 24-Minuten-Aufgabe keine Schwierigkeiten haben. Aber es dauerte lange, bis er nach verschiedenen Hilfsfragen meinerseits erfasst hatte, dass 24 Minuten  $\frac{2}{5}$  einer Stunde sind und dass er deswegen  $\frac{2}{5}$  von 50 km oder 20 km in 24 Minuten fahren würde.

Hätte er das auch herausgefunden, wenn ich ihm nicht mit weiterführenden Fragen Brücken gebaut hätte? Schwer zu sagen.»

John Holt (2004, S. 23f.)

In der Schule geht es darum, mit den Lernenden auf bestimmte Ziele hinzuarbeiten. Hier, im Beispiel des amerikanischen Lehrer John Holt, besteht das Ziel darin, dass Lernende die Zeitmasse kennen und anwenden und Lösungsverfahren für einfache Zeitrechnungen entwickeln können. Dazu sind bestimmte Verstehensleistungen nötig, insbesondere die Überführung eines Bezugsrahmens, in dem üblicherweise 10, 100 oder 1000 „das Ganze“ bilden, in einen Bezugsrahmen, in dem die Zahl 60 die zentrale Orientierungsmarke bildet.

Im Beispiel wird der Lehrer John Holt, gewahr, dass Walter die Sache mit den Zeitrechnungen noch nicht verstanden hat. Das Ziel ist noch nicht erreicht. John Holt merkt dies, weil er Walter beim Lösen beobachtet. Dass Walter die Sache noch nicht verstanden hat, ist in diesem Beispiel einfach zu ermitteln, weil die Lösung falsch ist. Nun beginnt der Lehrer seinen Schüler zu unterstützen, zu fördern, indem er das, was Walter lernen muss, in Teilschritte zerlegt und diese Teilschritte als Fragen präsentiert. Jede richtige Antwort auf einen Teilschritt produziert bei Walter ein Stück Einsicht. Das Set an Fragen, das zur Lenkung der geistigen Aufmerksamkeit von Walter angewendet wird, bildet einen Rahmen, ein Gerüst, dem entlang sich der Schüler geistig bewegen kann. Mit dem Fachausdruck nennt man dies **scaffolding**. Die Fragen sind in diesem Beispiel Holt's **Förderinstrument**. Irgendeinmal begreift Walter die Sache zum Glück und kann nun selbstständig weiter arbeiten.

Anhand dieser Szene lässt sich das wesentliche Gestaltungsprinzip des Lernens in der Primarschule für Lehrpersonen aufzeigen: die Orientierung am **Förderkreislauf**. Lehrplan und Lehrmittel geben zu erreichende Ziele und dadurch implizit ein Lerntempo, manchmal auch Methoden vor. Die Lehrperson setzt die Vorgaben als Unterricht um. Lernen erfolgt im Unterricht als wechselseitiger, kommunikativer Prozesse zwischen einer planenden und gestaltenden Lehrperson einerseits und den Lernenden andererseits. Das Lernen der Schülerinnen und Schüler entfaltet sich entlang der Anregung, Begleitung, Beurteilung und Förderung der Lehrperson. Schule und Lehrperson versuchen im Rahmen ihrer Möglichkeiten optimale Lernvoraussetzungen zu schaffen. Das Lernen selbst aber ist immer eine ureigene Schüler-

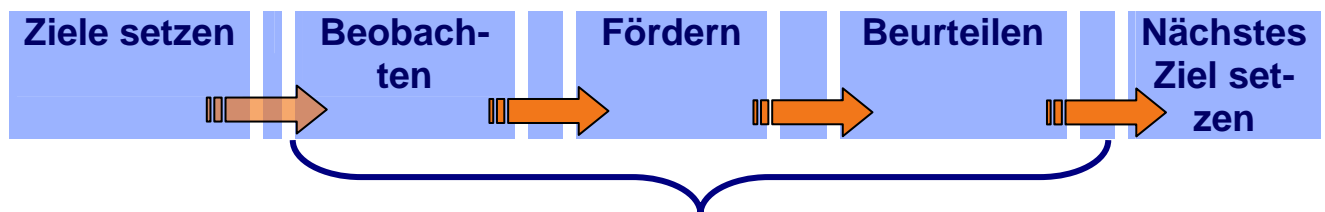
tätigkeit. Ohne Lernwillen und Lernvermögen des Schülers bleibt eine Zielerreichung unmöglich (Landolt, 1996, S. 33).

Beim schulischen Lernen haben wir es also immer mit zwei Regelkreisen zu tun, die sich wechselseitig beeinflussen: jenem der Lehrperson und jenem der Lernenden. Beide Partner handeln je aus einer eigenen Logik heraus.

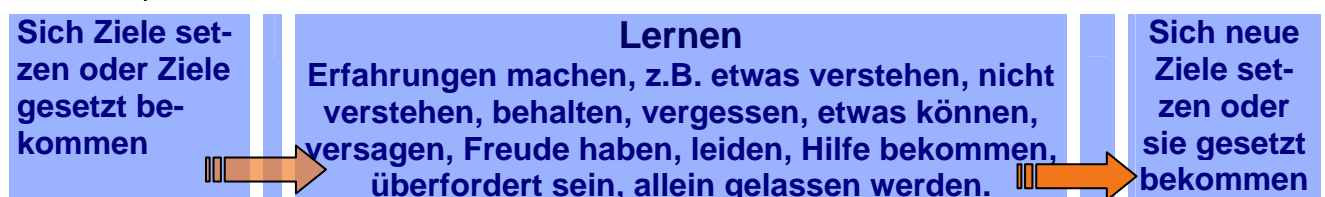


Förderkreislauf

Lehrpersonen geben Lernanstöße und beobachten im weiteren Verlauf, wie die Lernenden darauf reagieren, was sie leicht und was sie nur schwer begreifen und bewältigen. Sie geben Hinweise, die das Lernen weiter bringen und es fördern. Schliesslich beurteilen die Lehrpersonen die Lernergebnisse und setzen neue Ziele. Aus Sicht der Lehrperson sieht der Förderkreislauf demnach so aus:



Dem entspricht die kindliche Seite:



Hätten es Lehrpersonen lediglich mit einzelnen Schülerinnen oder Schülern zu tun, wäre es verhältnismässig einfach, die beiden Kreisläufe aufeinander abzustimmen. Da schulisches Lernen aber immer ein Lernen in und mit einer Klasse ist, gestaltet sich der Auftrag schwieriger. Denn eine Klasse ist nie homogen. Die Lernprozesse und Entwicklungen der verschiedenen Lernenden verlaufen in sämtlichen Dimensionen des Lernens sehr unterschiedlich und nicht linear. Man kann sich dies so verbildlichen.

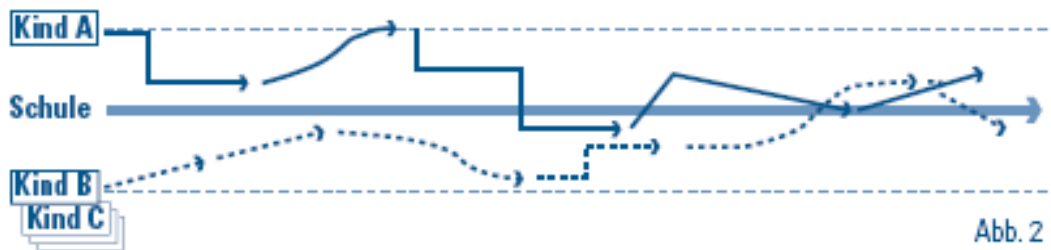


Abb. 2

Am Beispiel der Rechtschreibkompetenz lässt sich verdeutlichen, wie gross die Unterschiede zwischen den Kindern sind. May (1990, zit. Nach Langfeldt 2006, S. 84) liess 400 deutsche Primarschulkinder der 1.-4. Klasse wiederholt dieselben Wörter und Sätze schreiben. In der ersten Klasse wurden die Kinder in fünf Leistungsgruppen eingeteilt.

	Gruppen				
	Die 25 % besten Recht-schreiber				Die 5 % schwächsten Recht-schreiber
Kl. 1 Mitte	fa—rat	fa—rat	fa—r-t	f—r-t	—
Kl. 1 Ende	fa—rat fa—rad	fa—rat	fa—rat	fa—rat	f—t f—r-t
Kl. 2 Mitte	fa—rad	fa—rat fa—rad	fa—rat	fa—rat	fa—r-t fa—rat
Kl. 2 Ende	fah—rad	fa—rad	fa—rat fa—rad	fa—rat	fa—rat
Kl. 3 Mitte	fahrrad	fah—rad	fa—rad	fa—rat fa—rad	fa—rat
Kl. 3 Ende		fah—rad fahrrad	fah—rad	fa—rad fah—rad	fa—rat fa—rad
Kl. 4 Mitte		fahrrad	fahrrad	fah—rad fahrrad	fa—rad fah—rad
Kl. 4 Ende				fah—rad fahrrad	fah—rad

Die nebenstehende Tabelle zeigt die Schreibleistungen der fünf Gruppen auf unterschiedlichen Jahrgangsstufen am Beispiel des Wortes „Fahrrad“. Das beste Viertel der Lernenden schreibt bereits im ersten Schuljahr lautgetreu und entwickelt sich bis zur Mitte des dritten Schuljahres zu korrekten Schreibenden. Die fünf Prozent der schwächsten Rechtschreibenden brauchen bis zum Ende des vierten Schuljahres, um den gleichen Leistungsstand zu erreichen, den die guten Schreiber am Ende des zweiten erreicht haben.

Abb: Differenzen bei der Rechtschreibfähigkeit von Grundschulern nach May (1990, S. 248)

Lehrpersonen haben die schwierige Aufgabe, diese Unterschiede beim Unterrichten zu berücksichtigen und darauf möglichst so zu reagieren, dass jedes Kind jene Förderung erhält, die ihm und seinem Lernstand entspricht. Dieser Anspruch käme einer vollständigen Individualisierung gleich. Denkt man den Individualisierungsanspruch radikal durch, dann gelangt würde das bedeuten, bei einer Klasse von 24 Lernenden 24 verschiedene Lernprogramme zu entwerfen und zu realisieren. Das ist bereits für erfahrene Lehrpersonen ein Anspruch, den kaum jemand einlösen kann, erst recht nicht ein Berufsanfänger. Wir plädieren deshalb dafür, im Rahmen der Ausbildung zur Lehrperson Lernende so wahrzunehmen, dass drei Gruppen entstehen, z.B. schnelle, mittlere und langsam arbeitende Lernende. Oder Schülerinnen und Schüler mit hoher, mittlerer und niedriger Kompetenz, sehr bewegliche, normal sportlich begabte und bewegungsträge Lernende etc.

Es ist schon viel gewonnen, wenn für jede dieser Gruppen überlegt wird, wo die Kinder in Bezug auf die spezifischen Kompetenzen des jeweiligen Lerngebietes stehen, wo bei Ihnen die Zone der nächsten Entwicklung (Mietzel 2007<sup>8</sup>, S. 108 -115, siehe oben) liegen könnte und welche Fördermassnahmen für die jeweilige Gruppe von Kindern sinnvoll ist. Auf diese Weise kann im Rahmen des Förderzyklus gearbeitet werden. Je nachdem, wo die Kin-

der stehen, ist eine starke oder weniger starke Führung und Leitung nötig. Das nachfolgende Schema zeigt vier Hauptarten der Begleitung von Lernen auf. Diese Arten der Lernbegleitung ist unabhängig von der Anzahl der Schülerinnen und Schüler. Sie kann angewendet werden bei einzelnen Lernenden, kleinen Lerngruppen und der ganzen Klasse.

stark	<p><b>2) Anleiten ... Trainieren</b></p> <p>Die Lehrperson plant den Lernprozess unter Berücksichtigung der (vermuteten, abgesprochenen) Bedürfnisse und Möglichkeiten der Lernenden.</p> <p>Die Lernenden gestalten den Lernprozess nach der Anweisung der Lehrperson, die für den Lernprozess die Verantwortung trägt und deshalb die letzte Entscheidung trifft.</p> <p>Die Lehrperson beobachtet und beurteilt die erbrachten Leistungen. Sie gibt differenzierte Rückmeldungen und setzt in Absprache mit den Lernenden die nächsten Ziele.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stark beziehungsorientiert</li> <li>• stark aufgabenorientiert</li> </ul>	<p><b>3) Unterstützen (Coaching)</b></p> <p>Durch die Lehrperson angeregte Lernprozesse werden durch die Lernenden weitgehend selbstständig geplant und umgesetzt. In einem bestimmten Rahmen übernehmen die Lernenden die (Mit-)Verantwortung für die Ziele, Arbeitsformen, Lernmittel und Lernzeiten.</p> <p>Die Lernenden sind in der Lage den Lernprozess selbstständig zu beurteilen und weitere Schritte zu planen.</p> <p>Sie erhalten dabei die gewünschte Unterstützung, Hilfsmittel und Ideen durch die Lehrperson.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• stark beziehungsorientiert</li> <li>• wenig aufgabenorientiert</li> </ul>
	<p><b>1) Dirigieren – Lenken</b></p> <p>Die Lehrperson gibt klare und genaue Anweisungen, was und wie etwas gemacht werden soll, sie vermittelt dadurch fachliche Sicherheit.</p> <p>Die gesamte Verantwortung für den Lernprozess liegt bei der Lehrperson.</p> <p>Die Lehrperson setzt Qualitätsmassstäbe und beurteilt Prozess und Ergebnis.</p> <p>Die Lehrperson plant die nächsten Schritte gemäss ihrem Vorhaben; die nächsten Schritte sind inhaltlich und fachlich bestimmt.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenig beziehungsorientiert</li> <li>• stark aufgabenorientiert</li> </ul>	<p><b>4) Delegieren</b></p> <p>Die lernende Person ist mit weitreichenden Befugnissen ausgestattet und übernimmt die Verantwortung für das eigene Lernen (und das eigene Leben) selbst.</p> <p>Sie ist in der Lage, eigene Pläne, Methoden und Vorgehensweisen zu entwickeln und die eigene Leistung nach ausgewählten Kriterien zu beurteilen</p> <p>Lernende holen sich in der Regel auf eigene Initiative die nötige Unterstützung.</p> <p>Lernende erhalten eine grosse Vertrauensspanne und werden wenig kontrolliert.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• wenig beziehungsorientiert</li> <li>• wenig aufgabenorientiert</li> </ul>
wenig	wenig	stark

Abb. 3 (Hans Bächler in Anlehnung an Seiwert, 1996)



### 3. Guter Unterricht

#### Intro

„Eindringlich veranschaulicht Hans Reutimann in seinem Buch „Bericht von der unteren Wiese oder Die Äpfel der Kindheit“ die Wirkungen von Unterricht. Gemessen an der Wirkung, die dieser Unterricht erzielt, handelt es sich um schlechten Unterricht.

Wir waren Bauernkinder. Jedes von uns hatte seinen Pausenapfel bei sich, schon am ersten Tag; er gehörte zu den Lockmitteln in der Schulhausfalle. Unsere Äpfel stammten alle aus der Ernte des vergangenen Herbstes. Die Gotte hatte einen Boskoop aus dem Keller geholt und an der Schürze abgerieben. Ähnlich war es in allen anderen Häusern zugegangen. Je nach der Sorte und der Art des Kellers begannen dies Äpfel bereits etwas schrumpflig zu werden. Jeder von ihnen war eine unverwechselbare Persönlichkeit, ein Charakter. Wir verglichen sie miteinander, wenn wir sie am Morgen oben in die Querrinne des Pultes legten. Da lag nun also vor meinem Banknachbarn ein Bohnapfel, fadfarbig grün, mit noch straffer Haut, vor mir der Boskoop, goldbraunrostig und runzlig. Auch ihr Inneres kannten wir zum Voraus; knackig war der eine, säuerlich würzig der andere. Der Lehrer ergriff nun den einen und sagte: „Ein Apfel.“ Das stimmte natürlich, aber nur so ungefähr; er hätte „Bohnapfel“ sagen müssen. Nun fasste er den andern und sagte: „Und ein Apfel“. Aber das war ebenso ungenau; er hielt einen Boskoop, nichts anderes, erkennbar an Form und Farbe; keines von uns hätte ihn verwechselt. „Gibt zwei Äpfel“, fuhr der Lehrer weiter (oder liess er uns vermuten), denn nun lagen die beiden nebeneinander. Diese Rechnung stimmte nur für jenen Teil in mir, der dabeisein, der nicht als begriffsstutzig erscheinen wollte und der bald einmal bereit sein würde, zu glauben statt zu sehen. Vorläufig sah ich noch, und die Rechnung stimmte nicht. Vor uns lagen zwei verschiedene Apfelpersönlichkeiten unaddierbar nebeneinander, jede von ihnen ein Einzelwesen mit einem Familiennamen (Bohnapfel, Boskoop) und einem Vornamen, den ich zwar nicht kannte, aber sah, denn mein besonderer Boskoop war mit keinem seiner Familinangehörigen im Keller zu verwechseln. Ein Boskoop und ein Bohnapfel blieben ein Boskoop und ein Bohnapfel, selbst wenn man sie noch so suggestiv nebeneinander legte und aus zweimal einem zwei zu machen versuchte. Lagen gar alle fünf Apfelpersönlichkeiten unserer Klasse in einer Reihe, so war offensichtlich, dass sie keinen andern Wunsch hatten, als einzeln erkannt und mit ihrer besonderen Farbe und ihrem unverwechselbaren Geschmack gewürdigt zu werden. Ich stolperte also an dem, was ich hörte, und hatte Mühe mit dem, wovon der Lehrer uns überzeugen wollte. Zu sehr widersprach die Wirklichkeit, aus der ich und mein Boskoop stammten, dem, was wir folgsam hersagen lernten. Hätten wir gleich mit den Zählrahmenkugeln gerechnet, der Additionstrick wäre dem Lehrer gelungen.

In der Schule wurde also gemogelt. Die Verwandlung der Äpfel in manipulierbare Größen war erst möglich, wenn man den eigenen Augen nicht mehr traute“ (Reutimann 1993, S. 55-56).

Ob der Unterricht des hier geschilderten Lehrers gut oder schlecht war, lässt sich auf der Grundlage der obigen Szene nicht abschliessend beantworten, für ein solches Urteil müssten wir mehr über den gesamten Unterricht wissen. Tendenziell ist er aber in dieser Szene problematisch, was durch das Urteil des Schülers, es handle sich um eine Mogelpackung, ausgedrückt wird. Dem kindlichen Erleben und Empfinden trägt er nicht genügend Rechnung und steigt allzu schnell ins Abstrakte auf. In der Sprache der Didaktikwürde man sagen: Der Unterricht ist nicht bedeutsam.

Was aber ist guter Unterricht? Das ist eine in sehr verschiedenen Zusammenhängen diskutierte Frage.

Da Lehrerinnen und Lehrer immer der Öffentlichkeit ausgesetzt sind, sich zeigen müssen, wird ihre Arbeit mindestens von den an der Schule direkt Beteiligten wie Hauswarten, Kolleginnen und Kollegen, Eltern, Schülerinnen und Schülern, Behördenmitgliedern usw. beobachtet und kritisiert. Häufig wird über schulische Arbeit von Lehrpersonen ein sehr pauschales Urteil gefällt. Es fallen Sätze wie: „Frau Koller ist eine gute Lehrerin“ oder „Herrn Habermas sollte man schon lange das Unterrichten verbieten“. Derartige Werturteile können sich auf ganz verschiedene Dimensionen des Handelns von Lehrpersonen beziehen. Wenn jemand von Frau Koller sagt, sie sei eine gute Lehrerin, dann bedeutet diese Aussage wahrscheinlich etwas Ähnliches wie: Frau Koller ist fähig, in ihrer Klasse ein fruchtbares, angstfreies Klassenklima zu schaffen. Die Kinder gehen gerne zu ihr in die Schule und lernen gerne und erfolgreich. Der Unterricht ist sorgfältig inszeniert, lebt von einer Vielfalt an Methoden und ist zielbezogen. Alle Beteiligten haben das Gefühl, dass die einzelnen Kinder der Klasse, ihren je individuellen Möglichkeiten entsprechend, Fortschritte machen: sozial, musisch, emotional und kognitiv.

Selbstverständlich verbinden Eltern mit einem Urteil wie: „Er ist ein guter Lehrer“ meistens mehr als nur das eben Aufgeführte. Auch andere Fähigkeiten sind gefragt: Er muss zum Beispiel an Elternabenden seine Ziele so darlegen können, dass sie den Eltern einleuchten. Es wird auch erwartet, dass er sich für Kinder engagiert, wenn diese Probleme haben, dass er Eltern bezüglich Lernhilfen berät, dass er versucht, den Kindern gemeinsame Erlebnisse wie zum Beispiel einen gemeinsamen Konzertauftritt zu ermöglichen und anderes mehr. Aber sein Hauptgeschäft, an dem er gemessen wird, ist das Unterrichten. Der Unterricht muss qualitativ gut sein.

In den letzten Jahren wurde die Qualität von Unterricht zu einem Thema von Behörden und Medien. Letztere interessieren sich immer dann für den Unterricht, wenn seine Qualität angezweifelt wird. Im vergangenen Jahrzehnt passierte das vor allem im Umfeld internationaler Schulleistungsvergleichen wie TIMMS oder PISA. Allerdings sind Schülerleistungen nur *ein* Indiz für die Qualität von Unterricht, denn auf Schülerleistungen wirken auch andere Faktoren wie die familiäre Unterstützung, Fernsehkonsum, soziales Umfeld etc. ein. Das führt dazu, dass selbst Kategorienraster für guten Unterricht, die in den vergangenen Jahren ausgehend von den Resultaten der empirischen Unterrichtsforschung erstellt wurden, überhaupt nicht einheitlich sind. Diese Unterschiede sind nachzulesen bei Ulf Mühlhausen (2007, S. 32-39).

Nachfolgend stellen wir zwei Qualitätsverständnisse tabellarisch dar, einerseits die 1999 vom Bildungsdepartement des Kantons Luzern herausgegebene Definition von gutem, wirksamem Unterricht und die derzeit vermutlich bekanntesten Kategorien von Hilbert Meyer (2004).

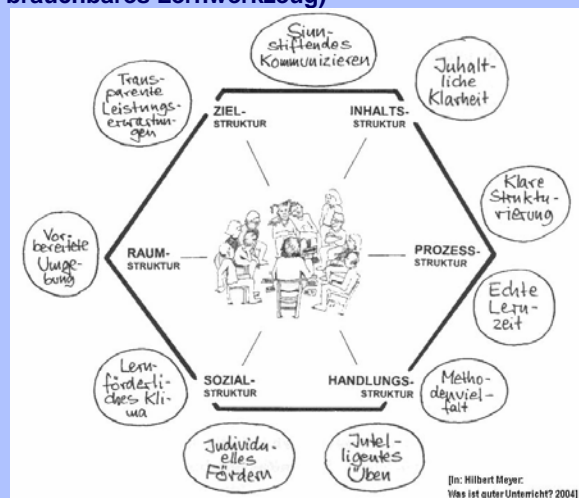
Kategorien guten Unterrichts des Bildungsdepartements des Kantons Luzern (1999) <sup>8</sup>	Kategorien guten Unterrichts nach Hilbert Meyer
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Guter Unterricht fördert das selbstgesteuerte und selbstverantwortete Lernen.</b></li> <li>2. <b>Das Lernen selber wird verstanden und gelernt.</b></li> <li>3. <b>Die Lehrperson überblickt das Unterrichtsgeschehen.</b></li> <li>4. <b>Wirksamer Unterricht ermöglicht auch den Schülerinnen und Schülern den Überblick.</b></li> <li>5. <b>Der Unterricht ist leistungsorientiert.</b></li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. <b>Klare Strukturierung des Unterrichts</b> (Prozess-, Ziel- und Inhaltsklarheit; Rollenklarheit, Absprache von Regeln, Ritualen und Freiräumen)</li> <li>2. <b>Hoher Anteil echter Lernzeit</b> (durch gutes Zeitmanagement, Pünktlichkeit; Auslagerung von Organisationskram; Rhythmisierung des Tagesablaufs)</li> <li>3. <b>Lernförderliches Klima</b> (durch gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, Verantwortungsübernahme, Gerechtigkeit und Fürsorge)</li> <li>4. <b>Inhaltliche Klarheit</b></li> </ol>

<sup>8</sup> Aus: *Personalförderung und –beurteilung an den Volksschulen. Luzern: EKD 1999 (Ordner)*

6. Der Unterricht ist förderorientiert.
7. Das Lernklima ist dann gut, wenn Lehrende und Lernende sich wohlfühlen.
8. Der Unterricht ist inhaltlich und methodisch ausgewogen.
9. Fragen der Schulgemeinschaft werden im Unterricht besprochen und bearbeitet

(durch Verständlichkeit der Aufgabenstellung, Plausibilität des thematischen Gangs, Klarheit und Verbindlichkeit der Ergebnissicherung)

5. **Sinnstiftendes Kommunizieren**  
(durch Planungsbeteiligung, Gesprächskultur, Sinnkonferenzen, Lerntagebücher und Schülerfeedback)
6. **Methodenvielfalt**  
(Reichtum an Inszenierungstechniken; Vielfalt der Handlungsmuster; Variabilität der Verlaufsformen und Ausbalancierung der methodischen Großformen)
7. **Individuelles Fördern**  
(durch Freiräume, Geduld und Zeit; durch innere Differenzierung und Integration; durch individuelle Lernstandsanalysen und abgestimmte Förderpläne; besondere Förderung von Schülern aus Risikogruppen)
8. **Intelligentes Üben**  
(durch Bewusstmachen von Lernstrategien, passgenaue Übungsaufträge, gezielte Hilfestellungen und "übefreundliche" Rahmenbedingungen)
9. **Transparente Leistungserwartungen**  
(durch ein an den Richtlinien oder Bildungsstandards orientiertes, dem Leistungsvermögen der Schülerinnen und Schüler entsprechendes Lernangebot und zügige förderorientierte Rückmeldungen zum Lernfortschritt)
10. **Vorbereitete Umgebung**  
(durch gute Ordnung, funktionale Einrichtung und brauchbares Lernwerkzeug)



Aus: Meyer (2004, Kap. 1.4.2.1)

Für beide Kategoriensysteme gilt: Mit den jeweils zehn Leitsätzen ist eine ganzheitliche Betrachtungsweise gegeben. Erst die Beachtung aller zehn Elemente, erst ihr fruchtbares Zusammenspiel, macht einen guten Unterricht aus.

Wenn diese Elemente wiederum zu grösseren Einheiten zusammengefasst werden, dann lassen sich in Anlehnung an Jo Kramis drei Gruppen bilden, Die Leitsätze des Rasters des Bildungsdepartements sind diesen drei Gruppen zugeordnet.

## 1 Klassen- und Lernklima oder: Denken und Lernen machen nur Spass, wenn es angstfrei geschieht

Leitsatz 7: Das Lernklima ist dann gut, wenn Lehrende und Lernende *sich wohlfühlen*.

Leitsatz 9: Fragen der *Schulgemeinschaft* werden im Unterricht besprochen und bearbeitet.

Die beiden Leitsätze weisen darauf hin, dass Lernen und Lehren immer in einem bestimmten Umfeld stattfindet. Dieses Umfeld ist für fruchtbare Lernprozesse sehr wichtig, gleichzeitig unterliegt es vielen Zufällen. Die Schülerinnen und Schüler, die zu einem Klassenverband zusammengefasst werden, wählen sich gegenseitig nicht aus. Und doch ist die Klassenzusammensetzung für das Klassenklima einer der wichtigsten Faktoren. In einer „unruhigen“ Klasse haben Kinder, die sich leicht ablenken lassen, ungleich geringere Lernchancen als sie das in einer „ruhigen“ Klasse hätten. Das Klassenklima kann auch von externen Faktoren wie der Gebäudearchitektur, welche bestimmte Lernformen zulassen oder behindern, oder von der Ausstattung mit Lernmaterialien abhängen. Und natürlich ist ebenfalls das Verhalten des Lehrers entscheidend für das Klassenklima: Ob er den einzelnen Kindern weite Verhaltensspielräume offen lässt oder streng und gezielt führt, ob er Regeln mit den Kindern in der Klassengemeinschaft aushandelt oder nicht - all das wirkt auf das Klassenklima ein.

Ein gutes Klima ist nicht einfach „machbar“, denn in einer Klasse mit 24 Schülern und einer Lehrperson sind 25 verschiedene Individuen mit ihrem je eigenen Willen am Zustandekommen oder Verhindern eines guten Klimas beteiligt. Trotzdem gibt es Indikatoren, an welchen sich ablesen lässt, ob eine Lehrperson Anstrengungen für ein gutes Klima unternimmt. Solche Indikatoren sind:

- Die Lehrperson steuert das Schülerinnen- und Schülerverhalten durch positive Mittel (z.B. Lob)
- Die Lehrperson ermöglicht den Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse, z.B. indem sie ihnen angemessene Aufgaben stellt und sie nicht überfordert
- Die Lehrperson engagiert sich für die Schülerinnen und Schüler, schenkt ihnen Gehör
- Sie pflegt einen wertschätzenden Umgang mit den Kindern
- Sie achtet auf eine angemessene Disziplin, setzt Kindern angemessen Grenzen und gibt ihnen angemessene Freiräume
- Die Lehrperson versucht gerecht, unparteiisch und fair zu handeln
- Die Lehrperson achtet auf ein angstfreies Klima

## 2 Bedeutsamkeit des Unterrichts oder: Das Lernen von Schülerinnen und Schülern dient dem Einwurzeln in der Welt

Leitsatz 1: Guter Unterricht fördert das *selbstgesteuerte und selbstverantwortete* Lernen.

Leitsatz 2: Das *Lernen selber* wird verstanden und gelernt.

Leitsatz 3: Die *Lehrperson überblickt* das Unterrichtsgeschehen

Leitsatz 5: Der Unterricht ist *leistungsorientiert*.

Leitsatz 6: Der Unterricht ist *förderorientiert*.

Als der bekannte Physikdidaktiker Martin Wagenschein seine Physikstudentinnen und –studenten im Fach Astronomie fragte, ob sie erklären könnten, warum der Mond im Laufe eines Monats zu- und abnimmt, konnte nur ein Fünftel dieses Phänomen annähernd befriedigend erklären. Viele wussten zwar, dass es etwas mit Sonne, Mond und Erde zu tun hatte, aber wie genau die Erklärung lautete, wussten sie nicht. Das Phänomen war ihnen nicht klar, sondern lediglich scheinbar. Statt gebildet waren sie nur scheinbar gebildet.

Guter Unterricht klärt die Sachen so, dass Schülerinnen und Schüler sie wirklich begreifen; das Resultat eines guten Unterrichts ist so, dass die Dinge, um die es geht, geklärt und in ihren Zusammenhängen transparent werden.

Genauerhin lässt sich festlegen:

- Guter Unterricht achtet darauf, dass nicht lediglich Worthülsen auswendig gelernt und in Prüfungen wiedergegeben werden, sondern dass Sachen klar werden.

Aus dieser Forderung lassen sich wiederum Indikatoren zur Beurteilung von gutem Unterricht ableiten:

- Guter Unterricht verliert sich nicht in den Details, verliert sich nicht in Nebensächlichkeiten, sondern konzentriert sich aufs Wesentliche
- Guter Unterricht ist lebensnah, orientiert sich am gegenwärtigen und zukünftigen Leben des Kindes
- Guter Unterricht geht von realen Problemen aus und versucht mit dem Lösen von Problemen die Einsicht in die eigenen Problemlöseprozesse mitzuvermitteln
- Guter Unterricht ist dem kindlichen Denken angepasst, nimmt den Ausgangspunkt beim kindlichen Leben und Denken und führt dieses weiter
- Guter Unterricht ist exemplarisch. Die Zeit, die der Schule zur Verfügung steht, ist verhältnismässig knapp bemessen. Deshalb sollten die behandelten Stoffe repräsentativ für andere Lebenssituationen und Lebensinhalte sein.
- Guter Unterricht ermöglicht den Kindern Tätigkeiten. Sie sollen selbstständig lernen und arbeiten können.
- Guter Unterricht regt zum Denken, zum Analysieren, zum Beurteilen, zum Darstellen an.
- Guter Unterricht orientiert sich an Zielen, eine Lehrperson muss ihren Unterricht begründen können.
- Guter Unterricht spricht nicht einseitig nur die Sachkompetenz an, vielmehr ist er auf alle Kompetenzbereiche (Sach-, Sozial- und Selbstkompetenz) ausgerichtet.

### 3 Effektivität oder: Die Lehrperson muss ihr Handwerk beherrschen

Leitsatz 4: Wirksamer Unterricht *ermöglicht* den *Schülerinnen und Schülern* den *Überblick*.

Leitsatz 8: Der Unterricht ist *inhaltlich und methodisch ausgewogen*.

Leitsatz 10: Die Unterrichtszeit wird *effizient* genutzt.

Zweifellos gibt es schlechten Unterricht. Schlechter Unterricht ist entweder Unterricht, der durch Unterdrückungsmassnahmen von Lehrpersonen geprägt ist und in dem die Gedanken, Worte und Verhaltensweisen der Kinder sehr eng geführt werden oder aber Unterricht, der so unstrukturiert und unorganisiert verläuft, dass die Schüler überhaupt keine Ziele und Fortschritte erkennen. Schülerinnen und Schüler müssen das Gefühl haben: Ich lerne etwas. Ich lerne über das hinaus, was ich bisher gekonnt oder gewusst habe, etwas hinzu. Nur erlebbarer Fortschritt macht zufrieden. Lehrpersonen sind gefordert, solche Fortschritte anzustreben und den Kindern bewusst zu machen. Das geht dann am besten, wenn sich der Unterricht an folgenden Indikatoren ausrichtet:

- Guter Unterricht konzentriert sich aufs Wesentliche, die Aktivitäten der Kinder sind für die Erreichung der Ziele geeignet
- Guter Unterricht setzt geeignete Schüleraktivitäten in Gang, die Kinder sind häufig aktiv, nicht passiv zum blossen Zuhören und Zusehen verurteilt.
- Guter Unterricht ermöglicht viel Selbstständigkeit bei den Schülern
- Guter Unterricht bemüht sich darum, den Schüler zunächst auf der Handlungsebene anzusprechen (selber tun), ihn im zweiten Schritt auf die Ebene des Bildlichen zu führen und erst am Schluss auf der Ebene der symbolischen Zeichen (Buchstaben, Zahlen etc.) operieren zu lassen.
- Guter Unterricht ist sinnvoll rhythmisiert, er verläuft nicht monoton, sondern variiert Methoden, Medien und Sozialformen

- Guter Unterricht plant die Lernfolgen sorgfältig und beinhaltet neben den Einführungsphasen angemessene Angebote zum Verarbeiten, Festigen, Sichern und Üben des Gelernten
- Eine gute Lehrperson elementarisiert. Sie versucht zu erfassen, welche Elemente die Schülerinnen und Schüler bereits kennen und beherrschen und baut die neuen Erkenntnisse aus diesen Elementen auf.
- In einem guten Unterricht wird der Lernerfolg sukzessiv kontrolliert und den Schülerinnen und Schülern mitgeteilt
- Guter Unterricht geht auf die Verschiedenheit der Schülerinnen und Schüler bezüglich Lernvoraussetzungen, Lerninteressen, Lernstil und Lerntempo ein und individualisiert die Lernschritte
- Guter Unterricht lebt von klaren, in der Schülersprache formulierten Verhaltenserwartungen

**Die Indikatoren für einen guten Unterricht lassen sich in folgender Skizze zusammenfassen:**



Zu Zwecken der Unterrichtsnachbesprechung und der Bewertung von Diplomalektionen verwendet die PHZ Luzern folgendes Kategoriensystem, das die obigen Kategorien mit der Absicht, Lehrpersonen ein Feedback geben zu können, darstellt. Das Kriterium 1 des Rasters für die Unterrichtsbesprechung entspricht dem Effektivitätsgedanken, Kriterium 2 der Bedeutsamkeit und Kriterium 3 dem Lernklima

Kriterien:	Indikatoren:
<b>Kriterium ①</b> Intensive Nutzung der Lernzeit, klare Strukturierung der Inhalte und des Unterrichtsablaufes	<b>I) Intensive Nutzung der Lernzeit und klare Strukturierung von Ablauf und Inhalt</b>
	Lektion ist sinnvoll rhythmisiert und die verschiedenen Sozialformen und Übergänge sind <b>gut</b> organisiert: <b>Wenig</b> Wartezeiten für die Lernenden
	Roter Faden der Lektion ist für Examinator/in und Experte/Expertin <b>ersichtlich</b> und auch für die Lernenden <b>erkennbar</b>
	Inhalt der Lektion ist <b>verständlich</b> , guter Medieneinsatz, <b>geeignete</b> Veranschaulichungsformen Arbeitsaufträge sind <b>klar</b> und <b>verständlich</b>
<b>Kriterium ②</b> Anregung und Begleitung von aktiver, motivierter & verstehensorientierter Auseinandersetzung der Lernenden mit den Inhalten ge- bzw. begleitet.	<b>II) Verstehensorientierung, Kognitive Aktivierung, Schülerorientierung</b>
	Lektion ist so gestaltet, dass Schüler/innen basierend auf ihrem Vorwissen <b>ihr Wissen aufbauen und erweitern</b> können: Anknüpfen an Vorwissen und Erfahrungen/Lebenswelt der Lernenden, <b>aktive Auseinandersetzung</b> mit dem Inhalt, Anwendungsbezug
	Arbeitsaufträge <b>dienen</b> der intensiven und verstehensorientierten Auseinandersetzung der Lernenden mit dem Inhalt Individuelle Lernprozesse werden angeregt, begleitet und zusammengeführt Differenzierende Unterrichtsgestaltung: Differenzierung nach Umfang und Anspruchsgrad der Inhalte, Methode, Hilfsmittel
	<b>motivierendes Lernklima</b> (Erleben von Autonomie, Kompetenz und sozialer Eingebundenheit)
<b>Kriterium ③</b> Professionelles Einnehmen und Ausfüllen der Rolle der Lehrperson	<b>III) Rolle der Lehrperson</b>
	<b>Sicheres</b> und authentisches Auftreten und aufs Lernen der Schülerinnen und Schüler ausgerichtete Interventionen
	<b>Stufengemässheit</b> im sprachlichen Ausdruck und bei den gewählten Verhaltensregelungen <b>Gute</b> , auf die Fokussierung des individuellen und sozialen Lernens gerichtete Führung der Klasse

## Glossar

- Lethal: eigentlich tödlich. Hier aber: zerfallend
- Soziokulturell: Die Wortverbindung soziokulturell bezeichnet den engen Zusammenhang zwischen sozialen und kulturellen Aspekten in der Erziehung oder, soziologisch, von gesellschaftlichen Gruppen und ihren Wertesystemen.

## Literaturverzeichnis

- Aebli, Hans (1968). Die geistige Entwicklung als Funktion von Anlage, Reifung, Umwelt- und Erziehungsbedingungen. In: Roth, Heinrich (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd.4*. Stuttgart: Klett, S. 151-192.
- Aebli, Hans (1981). *Denken: das Ordnen des Tuns. Band II*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans (2002<sup>12</sup>). *Zwölf Grundformen des Lehrens. Eine allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Aebli, Hans (1963): *Psychologische Didaktik. Didaktische Auswertung der Psychologie Jean Piagets* (6. Auflage 1976). Stuttgart: Klett. (Französisches Original: 1951.)
- Beck, Erwin, Guldemann, Titus. & Zutavern, Michael (1991). Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 37 (5), S. 735-768.
- Beck, Erwin, Guldemann, Titus. & Zutavern, Michael (Hrsg.). (1995). *Eigenständig Lernen*. St. Gallen. UVK Fachverlag.
- Bühlmann, Michelle (2007). *Lehrpersonen als Supermen oder Superwomen. Was Eltern von Lehrpersonen erwarten*. Luzern: Bachelorarbeit der PHZ Luzern.
- Dehn, Mechthild (1994). *Schlüsselszenen zum Schriftspracherwerb. Arbeitsbuch zum Lese- und Schreibunterricht in der Grundschule*. Weinheim: Beltz.
- Göhlich, Michael / Zirfas, Jörg (2007). *Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Guyer, Walter (1967<sup>5</sup>). *Wie wir lernen. Versuch einer Grundlegung*. Zürich: Eugen Rentsch. (Erstveröffentlichung 1952.)
- Küenzli, Rudolf (2004). Lernen. In: Oelkers, Jürgen / Benner, Dietrich (2004). *Historisches Wörterbuch der Pädagogik*. Weinheim u. Basel: Beltz.
- Hentig, Hartmut von (1995). *Die Menschen stärken, die Sachen klären. Ein Plädoyer für die Wiederherstellung der Aufklärung*. Stuttgart: Reclam.
- Holt, John (2004). *Aus schlaun Kindern werden schlaue Schüler*. Weinheim: Beltz.
- Klippert, Heinz / Müller, Frank (2004). *Methodenlernen in der Grundschule: Bausteine für den Unterricht*. Weinheim : Beltz.
- Klippert, Heinz (2005). *Methoden-Training : Übungsbausteine für den Unterricht*. Weinheim: Beltz,
- Landolt, Hermann (1996). *Erfolgreiches Lernen und Lehren*. Aarau: Sauerländer.
- Langfeldt, Hans-Peter (2006). *Psychologie für die Schule*. Weinheim: Beltz.
- May, Peter (1990). Kinder lernen rechtschreiben: Gemeinsamkeiten und Unterschiede guter und schwacher Leser. In: Brügelmann, H. und Balhorn, H. (Hrsg.) *Das Gehirn, sein Alphabet und andere Geschichten* (S. 245-253). Konstanz: Faude.
- Meyer, Hilbert (2004). *Was ist guter Unterricht?* Berlin: Cornelsen-Scriptor.
- Mietzel, Gerd (2007<sup>8</sup>). *Pädagogische Psychologie des Lernens und Lehrens*. 8. überarbeitete und erweiterte Auflage. Göttingen: Hogrefe.



- Mühlhausen, Ulf (2007): *Abenteuer Unterricht. Wie Lehrer/innen mit überraschenden Unterrichtssituationen umgehen*. Hohengehren: Schneider.
- Oser, Fritz / Baeriswyl (2001). Choreographies of Teaching. Bringing Instruction to Learning. In: Richardson, Virginia (Ed.): *Handbook of research of teaching. American Educational Research Association 2001*, p. 1031-1065.
- Roth, Heinrich (Hrsg.): *Begabung und Lernen. Deutscher Bildungsrat: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd.4*. Stuttgart: Klett.
- Sünkel, Wolfgang (1996). *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriss der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa.
- Ulich, Klaus (2001). *Einführung in die Sozialpsychologie der Schule*. Weinheim: Beltz.
- Vygotsky, Lev (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press (Erstveröffentlichung 1934).