

Jahrbuch Grundschulforschung

Friederike Heinzel
Katja Koch *Hrsg.*

Individualisierung im Grundschulunterricht

Anspruch, Realisierung und Risiken



Springer VS

Jahrbuch Grundschulforschung

Band 21

Friederike Heinzl · Katja Koch
(Hrsg.)

Individualisierung im Grundschulunterricht

Anspruch, Realisierung und Risiken

Herausgeber

Friederike Heintel
Universität Kassel
Institut für Erziehungswissenschaft
Deutschland

Katja Koch
TU Braunschweig
Institut für Erziehungswissenschaft
Deutschland

Jahrbuch Grundschulforschung

ISBN 978-3-658-15564-3

ISBN 978-3-658-15565-0 (eBook)

DOI 10.1007/978-3-658-15565-0

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

Springer VS

© Springer Fachmedien Wiesbaden 2017

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

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

Der Verlag, die Autoren und die Herausgeber gehen davon aus, dass die Angaben und Informationen in diesem Werk zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vollständig und korrekt sind. Weder der Verlag noch die Autoren oder die Herausgeber übernehmen, ausdrücklich oder implizit, Gewähr für den Inhalt des Werkes, etwaige Fehler oder Äußerungen.

Gedruckt auf säurefreiem und chlorfrei gebleichtem Papier

Springer VS ist Teil von Springer Nature

Die eingetragene Gesellschaft ist Springer Fachmedien Wiesbaden GmbH

Die Anschrift der Gesellschaft ist: Abraham-Lincoln-Str. 46, 65189 Wiesbaden, Germany

Inhalt

Vorwort 9

Einführung in den Tagungsband
Friederike Heinzl, Katja Koch 11

Einführende Beiträge und Perspektiven

Die Einzelarbeit in der Grundschule – eine Disziplinierungsgeschichte?
Margarete Götz 13

Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern
Miriam Hess, Frank Lipowsky 23

Zur Praxis des individualisierten Grundschulunterrichts
Sandra Rademacher 32

Individualisierung: Begriff, Metapher oder nur ein Wort? Implikationen
für die Grundschulforschung
Heike Deckert-Peaceman, Gerold Scholz 41

Übergang, Frühförderung, Schulanfang

KIGS – Förderung mathematischer Basisfertigkeiten im letzten
Kindergartenjahr
Sebastian Fricke 50

Eine KiTa-Gruppe befindet sich in der Grundschule:
Den Übergang anders gestalten
Kapriel Meser, Susanne Miller 55

Auswirkungen einer frühen Förderung des Schriftspracherwerbs auf die
schulischen Lese- und Rechtschreibleistungen
Susanne Geyer 61

Bildungssprache im Verhältnis zur kindlichen Sprachentwicklung – eine Bedingung für Individualisierung im Anfangsunterricht <i>Astrid Rank, Anja Wildemann</i>	67
---	----

Helfen in Patensystemen am Schulanfang – ein Fallbeispiel <i>Uta Wagener</i>	72
---	----

Jahrgangsmischung

Individualisierung als Entwicklungsziel bei der Einführung von Jahrgangsmischung <i>Magdalena Sonnleitner</i>	77
--	----

„Die fliegenden und die sitzenden Adler“ – Adressierung im jahrgangsgemischtem Flexiblen Schulanfang <i>Friederike Heinzel, Martina Nieswandt</i>	82
--	----

Selbstbestimmtes Lernen im jahrgangsgemischtem Unterricht der 3. und 4. Klasse – erste Ergebnisse aus einer Evaluationsstudie <i>Meike Munser-Kiefer, Sabine Martschinke, Andreas Hartinger</i>	87
--	----

Professionalisierung

Individualisierung in der Grundschule – berufsphasenspezifische Wahrnehmungen <i>Manuela Keller-Schneider</i>	92
--	----

Vorstellungen von Studentinnen und Studenten des Lehramts an Grundschulen in Bezug auf die Gestaltung des individualisierten, inklusiven Unterrichts <i>Frank Hellmich, Gamze Görel, Margarita Ort</i>	98
---	----

Wie gehen auszubildende Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst im Fach Sachunterricht mit Heterogenität um? <i>Anna Windt, Sarah Rau, Stefan Rumann</i>	103
---	-----

Entwicklung adaptiver Lehrkompetenz in und durch universitäre Praxisphasen – Chancen für inklusive Förderung im Primarbereich <i>Marcel Veber</i>	108
--	-----

Inklusive (?) Differenzmarkierung im Schulpraktikum <i>Catrin Siedenbiedel</i>	113
Unterstützungshandeln von Lehrpersonen und dessen Beziehung zu Lernausgangslagen und Lernzuwächsen von Schülerinnen und Schülern in einem naturwissenschaftlichen Lernangebot in der Grundschule <i>Stefanie Schnebel</i>	121
Differenzierung bei den Hausaufgaben in der Grundschule: Anspruch, Realisierung und antizipierte Risiken <i>Britta Kohler</i>	126
Zum Stellenwert neuer Technologien für die individuelle Förderung im Deutschunterricht in der Grundschule <i>Julia Gerick, Birgit Eickelmann, Wilfried Bos</i>	131

Kinder- /Schülerperspektiven

Potenziale von Lernwerkstätten für individuelle Lernerfahrungen <i>Petra Hiebl</i>	137
Lernen mit Tablets in der Grundschule. Eine qualitative Studie zur Erfassung der kindlichen Perspektive <i>Ann Susann Zimmermann</i>	142
Inklusives Lernen aus Kindersicht: Wie erleben Kinder inklusive Settings? Eine mehrstufige Erhebung und Auswertung der Schülerperspektive <i>Heiko Geschwendt</i>	147

Wirksamkeit

Wirkungen individualisierten Unterrichts in Grundschulen – Implikationen für die pädagogische Praxis <i>Michael Pfeifer, Sarah Wieckert, Heike Wendt</i>	152
Lernerträge im Rechtschreiben durch diagnosebasierte individuelle Förderung von Grundschulern <i>Skadi Neubauer, Sabine Kirchner</i>	157

Wie bedeutsam ist die kognitive Aktivierung für den Rechtschreibunterricht? <i>Anna Hanisch</i>	162
--	-----

Fragen und Hintergründe

Individualisieren durch Kooperieren? – Praktiken der Individualisierung unter Kindern und ihren Peers beim kooperativen Lernen <i>Torsten Eckermann</i>	168
---	-----

(Wie) Reagiert die deutsche Grundschule auf die Herausforderungen der Heterogenität? Befunde ungleichheitsbezogener pädagogischer Unterrichtsforschung und das Konzept der Individualisierung <i>Sascha Kabel</i>	173
---	-----

Bildungssprache – mehr als konzeptionelle Schriftlichkeit? <i>Sarah L. Fornol</i>	178
--	-----

Individualisierung im Unterricht für neu zugewanderte Kinder <i>Charlotte Röhner</i>	183
---	-----

„Und Marie, jetzt traust du dich“ – Verbindung von quantitativer und qualitativer Forschung bei der Analyse des Interaktionsverhaltens von Lehrpersonen mit Mädchen und Jungen im Mathematikunterricht <i>Ann-Katrin Denn, Friederike Heinzl, Frank Lipovsky</i>	188
---	-----

Lerngespräche an der Reformschule Kassel <i>Melanie Oschmann</i>	193
---	-----

Resonanz als Individualisierung von Unterricht? <i>Katrin Audehm, Michael Corsten, Peter Frei, Katrin Hauenschild</i>	199
--	-----

Festbeitrag für Wolfgang Einsiedler anlässlich seines 70. Geburtstages

Theorieentwicklung in der Grundschulpädagogik – Grundlage und Ziel empirischer Forschung <i>Friederike Heinzl, Michaela Vogt, Sabine Martschinke, Bärbel Kopp, Karl-Heinz Arnold</i>	204
--	-----

Vorwort

Die Tagung „Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen“, die vom 28.–30. September 2015 an der Universität Göttingen stattfand, war die erste gemeinsame Tagung der drei Kommissionen der seit 2000 bestehenden Sektion Schulpädagogik in der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Zugleich war sie die 24. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe. Die Initiative zu einer gemeinsamen Tagung der Sektion ging 2011 von einem Treffen der Vorstände der drei die Sektion konstituierenden Kommissionen – damals Uwe Hericks und Axel Gehrman (Kommission Professionsforschung und Lehrerbildung), Matthias Trautmann, Beate Wischer (Kommission Schulforschung und Didaktik) sowie Diemut Kucharz und Katja Koch (Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe) – aus. Der Vorschlag zum Tagungsthema, der von Kerstin Rabenstein auf der Mitgliederversammlung der Sektion in Osnabrück 2012 eingebracht wurde, stieß auf breites Interesse der Anwesenden. Kerstin Rabenstein erklärte sich auch bereit, die Tagung an der Universität Göttingen auszurichten, und es wurde ein Team aus allen drei Kommissionen gebildet, um die erste gemeinsame Tagung der Sektion Schulpädagogik inhaltlich zu planen.

Der Blick in die Geschichte der Sektion zeigt, dass die Kommissionen sich in einem stetigen Suchen und durch gegenseitige Abgrenzung entwickelt und spezifische Traditionen ausgebildet haben. Das gewählte Thema „Individualisierung“ verbindet inhaltlich die in den Kommissionen repräsentierten Forschungsfelder. Während Individualisierung im Zusammenhang mit Konzepten eines kindgemäßen Unterrichts und einer zunehmenden Heterogenität der Schulklassen in der Grundschulpädagogik schon lange eine zentrale Rolle spielt, wird sie in jüngster Zeit in einem breiteren Umfang auch für die Sekundarstufe I und II diskutiert. Individualisierung wurde im letzten Jahrzehnt, weitgehend unwidersprochen, eine Leitmaxime der Unterrichtsreform. Kaum ein bildungspolitisches Programm kommt ohne den Begriff aus. In den Schulgesetzen der meisten Bundesländer ist ein Recht auf individuelle Förderung verankert. Die Potenziale des Einzelnen auszuschöpfen, wird mehr und mehr als eine zentrale Aufgabe aller Schulstufen formuliert. Angesichts dieser Tendenzen schien es an der Zeit, eine Zwischenbilanz zu ziehen. Welche Entwicklungen, Fragen und Kontroversen mit der gegenwärtig zu beobachtenden Konjunktur von Individualisierung

als Strategie zur Weiterentwicklung von Unterricht verbunden sind, wurde auf der Tagung für alle Schulstufen diskutiert.

Die gemeinsame Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik thematisierte Ergebnisse zur Empirie der Individualisierung von Unterricht und ihrer Effekte sowie die Bedeutung der Individualisierung für Schule, Lehrerprofessionalität und Schülerhabitus. Sie bot zugleich einen Rahmen, um Forschungsergebnisse zu diskursiven Verschiebungen in den Vorstellungen eines „kindgemäßen“ guten Unterrichts und zu Transformationen von Schule, Unterricht, pädagogischer Professionalität und Schülerkulturen, die mit der Individualisierung von Unterricht verbunden sind, zu präsentieren. Dabei sollten auch ambivalente Entwicklungen und nicht-intendierte Implikationen bzw. Wirkungen zur Sprache kommen, ohne die Debatte auf ein Für und Wider der Individualisierung von Unterricht zu reduzieren. Auf der Tagung sollten Ergebnisse empirischer Forschung und theoretischer Auseinandersetzungen zu Praktiken, Diskursen, Wirkungen und Lernerträgen des individualisierenden Unterrichts zusammengeführt und aufeinander bezogen werden.

Die Ergebnisse der Tagung werden in zwei Tagungsbänden präsentiert. Die Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe gibt ihr traditionelles Jahrbuch Grundschulforschung heraus. Außerdem werden Ergebnisse der Tagung in einem Sammelband mit dem Titel Tagungsband „Individualisierung von Unterricht. Transformationen – Wirkungen – Reflexionen“ veröffentlicht.

Wir hoffen, dass wir mit der gemeinsamen Tagung und den beiden Tagungsbänden die schulpädagogischen Diskussionen zum Thema „Individualisierung von Unterricht“ bündeln und intensivieren konnten.

*Friederike Heinzl
Katja Koch
Kerstin Rabenstein
Katharina Kunze
Matthias Martens
Till Sebastian Idel
Matthias Proske*

Einführung in den Tagungsband

Friederike Heinzl, Katja Koch

Die Auseinandersetzung mit der Individualisierung des Grundschulunterrichts stellte in den Jahrestagungen der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ ein wichtiges und wiederkehrendes Thema dar. Relevante Gegenstände waren die Auseinandersetzung mit dem Prinzip der Kindgemäßheit in der Grundschule und die Herausforderungen und Erkenntnisse bei der Rekonstruktion von Kind- und Schülerperspektiven¹ im Grundschulunterricht. Darüber hinaus wurden Forschungsfragen zum Umgang mit Heterogenität in der Grundschule, zu Aspekten der Lernprozessbegleitung sowie zum Bereitstellen von adaptiven Lerngelegenheiten intensiv diskutiert. Als Antagonismus der Individualisierung des Grundschulunterrichts wurden Ziele des sozialen Lernens und das Lernen in der Gemeinschaft im Gegensatz zu Forderungen nach Standardisierung hervorgehoben (Petillon 2002; Heinzl/Prenzel 2002; Panagiotopoulou/Brügelmann 2003; Götz/Müller 2005; Kopp et al. 2014; Blömer et al. 2015; Liebers et al. 2015)

Die häufige Verwendung des Begriffs „Individualisierung“ in bildungspolitischen Veröffentlichungen verweist auf die Aktualität des Themas und seine umfassende Bearbeitung, weshalb die gemeinsame Jahrestagung der Sektion Schulpädagogik 2015 in Göttingen, gleichzeitig auch die 24. Jahrestagung der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“, darauf konzentriert war, eine disziplinübergreifende, kritische Auseinandersetzung zu forcieren.

So konnte diese erste gemeinsame Tagung der „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ mit den beiden anderen Kommissionen der Sektion Schulpädagogik eine beachtliche Erweiterung des Austauschs erreichen. Dabei trafen unterschiedliche Facetten – wie z. B. Individualisierung als grundschulpädagogisches Konzept eines kindgemäßen Unterrichts, Individualisierung als Anstoß zu einem produktiven Umgang mit Heterogenität oder zur Gestaltung adaptiver Lernumgebungen – auf schulpädagogische Perspektiven, die die Eignung von „Individualisierung“ als Leitmaxime der Unterrichtsreform kritisch reflektierten.

Im vorliegenden Tagungsband werden als „Jahrbuch Grundschulforschung“ die grundschulpädagogischen Beiträge der gemeinsamen Tagung unter dem Thema „In-

1 Genderbezogene Formulierungen werden im vorliegenden Band nicht durchgängig eingesetzt. An sprachlich / grammatisch ungünstigen Stellen oder bei starker Häufung wird zuweilen darauf verzichtet.

dividualisierung im Grundschulunterricht: Anspruch, Realisierung und Risiken“ zusammengestellt.

Die vier einführenden Beiträge kontextualisieren das Tagungsthema „Individualisierung“ aus historischer, theoretischer sowie aus empirisch-quantitativer und empirisch-qualitativer Perspektive. Sie stellen mit exemplarischer Absicht Forschungstraditionen in den Vordergrund, die auch das Selbstverständnis der Kommission „Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe“ bestimmen.

Weiterhin umfasst der Band Beiträge zur Individualisierung am Übergang in die Grundschule, die thematisieren, ob und wie Formen der Jahrgangsmischung individualisierte Unterrichtsformen begünstigen und wie Lehrkräfte professionell im Kontext von Individualisierung reagieren. Weitere Beiträge gehen auf die Perspektive der Schülerinnen und Schüler ein; andere reflektieren theoriebezogen oder forschungsbasiert Fragen der Wirksamkeit oder Hintergründe der Individualisierungsprozesse.

Zum Abschluss des Bandes wird Wolfgang Einsiedler gewürdigt, der 2015 seinen 70. Geburtstag feierte. Die Autorinnen und Autoren des Festbeitrags für Wolfgang Einsiedler diskutieren theoretische Entwicklungen der Grundschulpädagogik als Grundlage und Ziel empirischer Forschung, und auch hier bildet die Auseinandersetzung mit der Individualisierung des Grundschulunterrichts einen besonderen Schwerpunkt.

Literatur

- Blömer, Daniel/Lichtblau, Michael/Jüttner, Ann-Kathrin/Koch, Katja/Krüger, Michaela/Werning, Rolf (Hrsg.) (2015): Perspektiven auf inklusive Bildung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 18. Wiesbaden: VS
- Götz, Margarete/Müller, Karin (Hrsg.) (2005): Grundschule zwischen den Ansprüchen der Individualisierung und Standardisierung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 9. Wiesbaden: VS
- Heinzel, Friederike/Prenzel, Annedore (Hrsg.) (2002): Heterogenität, Integration und Differenzierung in der Primarstufe. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 6. Opladen: Leske + Budrich
- Kopp, Bärbel/Martschinke, Sabine/Munser-Kiefer, Meike/Haider, Michael/Kirschhock, Eva-Maria/Ranger, Gwendo/Renner, Günter (Hrsg.) (2014): Individuelle Förderung und Lernen in der Gemeinschaft. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 17. Wiesbaden: VS
- Liebers, Katrin/Landwehr, Brunhild/Marquardt, Anne/Schlotter, Kezia (Hrsg.) (2015): Lernprozessbegleitung und adaptives Lernen in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 19. Wiesbaden: VS
- Panagiotopoulou, Argyro/Brügelmann, Hans (Hrsg.) (2003): Grundschulpädagogik meets Kindheitsforschung. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 7. Opladen: Leske + Budrich
- Petillon, Hanns (Hrsg.) (2002): Individuelles und soziales Lernen in der Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung. Band 5. Opladen: Leske + Budrich

Die Einzelarbeit in der Grundschule – eine Disziplinierungsgeschichte?

Margarete Götz

Mit welchen Begründungsargumenten im gegenwärtigen grundschulpädagogischen Diskurs, aber auch darüber hinaus die Individualisierung im Unterricht auch eingefordert wird, sie ist in jedem Fall auf breiter Front positiv konnotiert, und das nicht erst in der aktuellen Debatte. Spätestens seit der Reformpädagogik, die ja eine Abstimmung aller unterrichtlichen Maßnahmen auf die Individualität des Kindes vehement einklagte und in Schulversuchen erprobte wird die Realisierung individualisierender Lehr- und Lernformen für eine qualitätssteigernde Fortschrittsentwicklung der Grundschule in immer neuen Anläufen propagiert.

Im Rückblick auf die schulische Vergangenheit wird nachfolgend die Einzelarbeit als eine unterrichtsmethodische Realisierungsform rekonstruiert, die ja schon vom Begriff her auf den Einzelschüler innerhalb des Klassenverbandes fokussiert (vgl. Meyer 2011). Leitend ist dabei die Frage, ob und eventuell in welchem Ausmaße Einzelarbeit in ihrer Ausrichtung auf den individuellen Schüler und die individuelle Schülerin diese zugleich diszipliniert, sei es im Lern-, Arbeits- und/oder Sozialverhalten. Disziplinierung wird dabei nicht mit repressiver Unterdrückung gleichgesetzt, sondern als ein verbindliches Regelsystem verstanden, das zur Herstellung und Aufrechterhaltung einer Ordnung unter den Bedingungen eines Klassenunterrichts existiert. Die Frage kann hier aus Platzgründen nicht im chronologischen Durchgang durch die (Grund-)Schulgeschichte geklärt werden. Vielmehr geschieht das in Konzentration auf zwei historisch identifizierbare Fallbeispiele und zwar auf solche, bei denen die Einzelarbeit ein profilprägender Baustein des pädagogisch-didaktischen Programms der Grundschule, des Weiteren auch der Volksschule war. Bevor die ausgewählten Formate analysiert werden, soll eine kurze terminologische Klärung vorgenommen werden.

1 Terminologische Klärung

In ihrer Realisierung innerhalb des Klassenunterrichts ist für die Einzelarbeit kennzeichnend, dass hier der Grundschüler und die Grundschülerin in Alleinzuständigkeit die Aufgaben bearbeitet, gleichgültig, ob diese auferlegt oder selbst gewählt sind (vgl. z.B. Bühnemann 1950; Huber 1961; Stöcker 1970). „Statt dass der Lehrer die Schüler selbst unterrichtet, haben sie sich allein mit und an einem Unterrichtsmittel

zu unterrichten“ (Huber 1961: 60). Auf dieses Charakteristikum weist auch terminologisch die synonyme Verwendung von Einzelarbeit und Alleinarbeit hin (vgl. Slotta 1970; Huber 1961). In den Klassifikationen der Unterrichtsformen, wie sie bis in die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in aufgabenstarken professionsbezogenen Publikationen zu finden sind, wird die Einzelarbeit neben der Gruppenarbeit dem mittelbaren Grundschulunterricht zugerechnet (vgl. Stöcker 1970), bei dem die direkte Leitung und Steuerung der unterrichtlichen Lernprozesse durch die Lehrkraft entfällt.

2 Historische Fallbeispiele

Gemeinsam ist den beiden ausgewählten Fallbeispielen, dass bei ihnen Einzelarbeit über ein punktuelles Praktizieren hinaus ein profilprägendes Merkmal der Unterrichtsgestaltung repräsentiert. Es handelt sich dabei zum einen um die Einzelarbeit als Stillarbeit, zum anderen um die für die Grundschule im historischen Prozess wirkungsmächtige, von Maria Montessori konzipierte freie Wahl der Arbeit. Letztere ist als Freiarbeit oder freie Arbeit zumindest dem Begriff nach auch in der gegenwärtigen Regelgrundschule anzutreffen (vgl. Bohl/Kucharz 2010).

In ihren Quellengrundlagen basieren die nachfolgenden Ausführungen zur Stillarbeit auf zumeist aufgabenstarken Publikationen zur Landschule, die wegen ihrer Praxisnähe der sog. Schulmännerliteratur zurechenbar sind. Im Falle der Freiarbeit werden vorwiegend die Originalschriften von Maria Montessori als Quellen genutzt.

2.1 *Einzelarbeit als Stillarbeit*

Als etablierter Bestandteil einer spezifischen Landschuldidaktik war die Einzelarbeit in der Variante der Stillarbeit eine Domäne der wenig gegliederten Landschule, in der mehrere, im Extremfall alle Schülerjahrgänge von einem Lehrer oder einer Lehrerin in der Regel in einem Raum unterrichtet wurden. Solche Landschulen wurden in den ostdeutschen Bundesländern im Laufe der 1950er Jahre sukzessive durch die Einrichtung von sog. Zentralschulen abgeschafft (vgl. Geißler 2000; Reimers/Wiegmann 2011). In Westdeutschland existierten sie mehr als ein Jahrzehnt länger. Hier waren in den Flächenländern, bedingt durch die Siedlungsstruktur und die damalige konfessionelle Gliederung des Schulwesens, im Jahr 1956 noch 52% der Volksschulen ein- und zweiklassig sowie 21% drei- und vierklassig (vgl. Ellwein 1960).

Der für solche Volksschulen typische Abteilungsunterricht war unterrichtsorganisatorisch zweigeteilt und gliederte sich in lehrergeführte Phasen und in Stillarbeitsphasen. Letztere sollen etwa zwei Drittel der gesamten Unterrichtszeit umfassen haben (vgl. Bühnemann 1950). Ihre Verteilung für die erste Unterrichtsstunde einer einklassigen Landschule veranschaulicht beispielhaft die nachfolgende Abbildung 1.

Zeit	Unterstufe		Mittelstufe	Oberstufe
	1. Schuljahr	2. Schuljahr		
9.00 bis 9.10	S		S	S
9.10 bis 9.30		S		
9.30 bis 9.35			S	
9.35 bis 9.50	H	S		

Abb. 1: Verteilung von Stillarbeitsphasen und lehrergeführtem Unterricht
 S = Stillarbeit ohne Lehrer und Helfer/H = Stillarbeit mit Helfer
 Felder ohne Buchstabennennung = lehrergeführter Unterricht
 (vgl. Bühnemann 1950: 127)

Die Abbildung 1 zeigt deutlich die quantitative Dominanz der Stillarbeit, die als Phase der Einzelarbeit zeitlich minutengenau vertaktet ist und sich sozial entweder auf eine jahrgangshomogen oder jahrgangsheterogen zusammengesetzte Abteilungsgruppe bezieht. Schon aus rein unterrichtsorganisatorischen Gründen muss die Lehrkraft darauf verzichten, eine individuelle Begleitung und Unterstützung für die einzelarbeitenden Grundschul Kinder zu leisten, wie das im aktuellen Individualisierungsdiskurs angemahnt wird (vgl. z. B. Bohl/Kucharz 2010). Allenfalls steht dafür gelegentlich ein von der Lehrkraft beauftragter abteilungsexterner Schüler oder eine Schülerin zur Verfügung, eine Maßnahme, die allerdings unter den Landschulpädagogen umstritten war (vgl. Heywang 1930; Bühnemann 1950).

Rekonstruiert man jenseits der rein unterrichtsorganisatorischen Perspektive den Anspruch und die realhistorische Ausgestaltung der Stillarbeit, dann werden für die Einzelarbeit deren individualisierende Wirkungserwartungen zusammen mit ihren einschränkenden Normierungen sichtbar. Was den inhaltlichen Anspruch angeht, so wird dieser übereinstimmend in der Landschulpädagogik spätestens seit den 1920er Jahren in Differenz zur Stillbeschäftigung in den Elementarschulen des 19. Jahrhunderts beschrieben. Hier erhielten die Schüler und Schülerinnen Beschäftigungen zumeist mechanischer Art, um sie vor Müßiggang zu bewahren und die Unterrichtszeit zu füllen (vgl. Strobel 1940; Bühnemann 1950; Huber 1961). In Abkehr

davon soll in der Landschule des 20. Jahrhunderts „produktive Stillarbeit“ betrieben werden, die „das Kind wirklich anspricht und es zu selbsttätigem und selbstständigem Tun anregt“ (Strobel 1963: 49). Mit dieser Zielsetzung, die der Realisierung der Stillarbeit „ein vollkommen neues Gesicht“ (Bühnemann 1950: 8) verleihen soll, entspricht die Einzelarbeit den Maximen der Reformpädagogik, insbesondere der Arbeitsschulbewegung (vgl. Scheibe 1994). Demzufolge soll an die Stelle des passiv aufnehmenden schulischen Lernens der eigenaktive und selbsttätige Wissens- und Könnenserwerb des Landschulkindes treten (vgl. Heywang 1923). Wie das ganz konkret aussah, veranschaulicht die nachfolgende Abbildung 2. Sie dokumentiert explizit eine produktive Stillarbeit für eine Abteilungsgruppe, die sog. nacharbeitende Stillarbeit, die in einer wenig gegliederten Landschule wahrscheinlich in den späten 1950er Jahren praktiziert wurde.

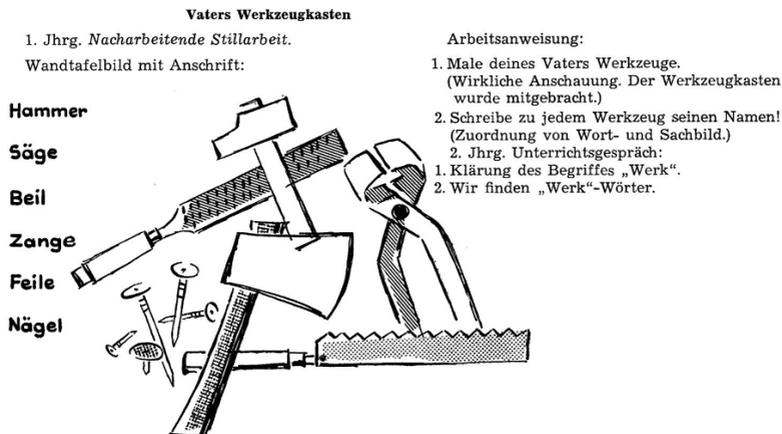


Abb. 2: Nacharbeitende Stillarbeit (Strobel 1963: 173)

Bei näherer Analyse des Beispiels wird ersichtlich, durch welche Normierungen die Einzelarbeit lerninhaltlich und lernmethodisch in kollektiver Weise diszipliniert wird. Das geschieht durch die Fixierung auf ein uniform präsentiertes Unterrichtsthema für die gesamte Abteilungsgruppe, durch undifferenzierte Arbeitsaufträge für jede Jahrgangsstufe mit genauen Ausführungsanweisungen, die in einer definierten Zeitspanne zu erledigen sind. Fragt man, worin sich bei diesem Format der Einzelarbeit Individualisierung manifestiert, dann fällt das Ergebnis gemessen an heutigen Maßstäben mager aus. Eine Individualisierung, die den Landschulkindern Entscheidungsfreiräume etwa bei der Wahl von Aufgaben gewährt, findet ebenso wenig statt wie die

unter den Vorzeichen adaptiver Unterrichtsgestaltung zu erfolgender Anpassung von Leistungsanforderungen an die individuellen Ausgangslagen der Grundschüler und Grundschülerinnen. Trotzdem muss der Stillarbeit in historischer Perspektive ein Individualisierungsschub bescheinigt werden, denn sie hat in Begrenzung auf den Lernvollzug eine Aktivierung der Schülerselbsttätigkeit bewirkt und damit eine Subjektbindung des schulischen Lernens hergestellt, einschließlich der Akzeptanz individueller Differenzen. Auch in der Sozialdimension des Unterrichts ist die Durchführung der Stillarbeit an Verhaltensregulierungen gebunden. So sind auftretende Störungen innerhalb der still arbeitenden Gruppe in Form von Unruhe oder lauten Arbeitsgeräuschen vonseiten der Lehrkraft oder des Unterrichtshelfers durch Ermahnungen und Zurechtweisungen zu unterbinden. Wie mit dem sog. „Schwarzhören“ (Huber 1961: 17) umzugehen ist, wird unter den Landschulpädagogen unterschiedlich beurteilt.¹ Es zu dulden, wird ebenso vertreten wie es aus Gründen einer mangelnden Arbeitsdisziplin abzustellen (vgl. Eckhardt 1948; Bühnemann 1950; Huber 1961; Strobel 1963).

Angesichts der identifizierten Disziplinierungen in der Sach-, der Sozial- und der Zeitdimension des Unterrichts erweist sich im historischen Abstand betrachtet die landschuleigene Stillarbeit als eine Variante der Einzelarbeit mit einer eng begrenzten Individualisierung des schulischen Lernens.

Obwohl die Selbsttätigkeit des Schülers und der Schülerin prinzipiell eine hohe Wertschätzung unter den Landschulpädagogen im 20. Jahrhundert erfährt, zeigt die realhistorische Umsetzung der Stillarbeit auch über das vorstehende Beispiel hinaus mehr normierende als individualisierende Gestaltungsmerkmale. Das belegen zum einen – abgesehen von Landschulen mit Schulversuchsstatus (vgl. Kade 1932; Link 1999) – eine ganze Reihe von überlieferten Praxisberichten, Unterrichtsskizzen und von Lehrerarbeitsgemeinschaften erstellte Lokallehrpläne (vgl. z. B. Spielhagen 1927; Strobel 1930; Bühnemann 1935; Laue 1936; Eckhardt 1948; Huber 1961; Strobel 1963). Zum anderen wird von den Landschulpädagogen selbst beklagt, dass die Hochform einer gänzlich individualisierten Einzelarbeit wegen fehlender materieller, zeitlicher und personeller Ressourcen in der wenig gegliederten Landschule einen Ausnahmefall darstellt (vgl. Eckhardt 1948; Bühnemann 1950).

2.2 *Einzelarbeit als freie Arbeit*

Das historische Ursprungsmodell, für das, was unter den Bezeichnungen „Freiarbeit“ oder „Freie Arbeit“ auch aktuell in der Regelgrundschule anzutreffen ist, hat Maria Montessori (1870–1952) auf der Basis ihrer kindzentrierten Pädagogik entwickelt.

1 „Schwarzhören“ lag dann vor, wenn Schüler und Schülerinnen der stillarbeitenden Abteilungsgruppe beim lehrergeführten Unterricht einer anderen Abteilung mithörten.

Sie selbst spricht von der freien Wahl der Arbeit, nicht von freier Arbeit oder Freiarbeit (vgl. Montessori 2014; 2015). Die letztgenannten beiden Termini wurden als sprachliche Übersetzungsverkürzung in den 1950er Jahren von Hildegard Holtstiege und Günter Schulz-Benesch in Deutschland eingeführt und sind seither gebräuchlich (vgl. Holtstiege 1987).

Als geschäftstüchtige Frau hat Montessori schon zu Lebzeiten u. a. durch die von ihr 1929 gegründete „Association Montessori Internationale (AMI)“, durch ihre rege Vortragstätigkeit, durch die Initiierung von nationalen Montessori-Vereinigungen wie durch ein gut ausgebautes Netzwerk von Montessori-Ausbildungskursen dafür gesorgt, dass ihre Pädagogik mit weltweiter Verbreitung schulische Realität wurde – in Deutschland durch die Gründung der ersten Montessori-Schule 1919 in Berlin (vgl. Böhm/Fuchs 2004; Skiera 2010; Meisterjahn-Knebel/Eck 2012; Montessori, C. 2015). Nach seriösen Schätzungen aus dem Jahre 2012 gibt es in Deutschland zwischenzeitlich „217 Primarschulen und 111 Sekundarschulen, die ernsthaft nach dem Montessori-Konzept“ unterrichten (Meisterjahn-Knebel/Eck 2012: 83), die zahlenmäßig meisten davon in Nordrhein-Westfalen und Bayern. Zu deren didaktischen Programm gehört die freie Arbeit als typische und nach wie vor werbewirksame Unterrichtsform der jahrgangsgemischten Montessori-Schulen.

Wie schon die Rede von der freien Wahl der Arbeit signalisiert, will Montessori wie andere Reformpädagogen ihrer Zeit auch schulisches Lernen von reglementierenden Normierungen aller Art befreien, seien es Lehrplanvorgaben, Stundenplanregelungen oder bewegungseinschränkende Schulmöbel (vgl. Montessori, M. 2014). Für alle Reformen, die sie als wohl prominenteste Vertreterin einer Pädagogik vom Kinde aus für den vorschulischen und schulischen Bereich anstrebt, ist ihre Auffassung von der kindlichen Entwicklung leitend. Sie vollzieht sich nach Montessori als ein innengesteuerter natürlicher Prozess mit lernintensiven, sensitiven Phasen und ist in ihrem Verlauf wie in ihrem Ergebnis durch einen immanenten Bauplan vorherbestimmt. Das Kind trägt „den Schlüssel zu seinem rätselhaften individuellen Dasein von allem Anfang an in sich. Es verfügt über einen inneren Bauplan der Seele und über vorbestimmte Richtlinien über seine Entwicklung“ (Montessori, M. 2015: 55f.). Mit dieser Annahme begründet die Reformpädagogin eine radikale Erneuerung der zeitgenössischen Erziehung, die nicht länger die Erwartungen der Erwachsenen zu erfüllen hat, sondern von den Entwicklungsbedürfnissen des Kindes auszugehen hat. In didaktischer Konkretisierung soll dieser Anspruch in der freien Arbeit eingelöst werden. Deren Gelingensbedingungen und ihre Ausgestaltung hat Montessori als Leiterin des römischen Kinderhauses empirisch erprobt und durch unzählige Beispiele in ihren Schriften beschrieben, besonders detailreich in der 1922 in deutscher Sprache er-

schieneenen Publikation „Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder“ (Montessori, M. 1922).

Wie kollektiver Unterricht begleitend zur oder jenseits der freien Arbeit aussehen soll, dafür liefert Montessori im Gegensatz zu den Landschulpädagogen keine didaktischen Strategien. Sie werden auch gar nicht benötigt, weil der Lehrer als Unterrichtsakteur bedeutungslos ist. „Er muss auf seine eigene Aktivität zugunsten der Aktivität des Kindes verzichten. Er muss passiv werden, damit das Kind aktiv werden kann“ (Montessori, M. 2014: 21). Das geschieht während der freien Arbeit in einem ausgedehnten Maße. Anders als im Falle der Landschule werden dem Grundschulkind unter Verzicht auf lehrerseitige Vorgaben Entscheidungsfreiräume bereits bei der Wahl von Aufgaben gewährt. „Wir lassen dem Kind (...) ganz *freie Wahl* (...)“ (Montessori, M. 2014: 14, Herv. i. Orig.). Alleine und eigeninitiativ wählt jedes Grundschulkind aus einer vorbereiteten und wohlgeordneten materialisierten Umgebung eine Arbeit aus, mit der es sich im Unterschied zur zeitlichen Limitierung der Stillarbeit so lange beschäftigt, wie es will (vgl. Montessori, M. 1922; 2015). Da die Auswahl der Arbeit wie deren Ausführung nach den entwicklungsbiologischen Annahmen Montessoris von inneren Wachstumsbedürfnissen bestimmt ist, agiert die Lehrkraft nicht in direkter Zuwendung zum Einzelkind, weder in lernmotivierender noch -steuernder oder disziplinierender Absicht. Ein derartiger Eingriff der Lehrkraft während der Arbeitsphase des Kindes würde sich lernstörend und -hemmend auswirken und unterbleibt daher, allerdings nicht aus Gründen der Zeit- oder Personalnot wie in der Landschule (vgl. Montessori 2008; 2014).

Die Entscheidungs- und Handlungsfreiräume, die den Grundschülerinnen und Grundschulern im Rahmen der freien Arbeit gewährt werden, verleihen ihr den Charakter einer hoch individualisierten Einzelarbeit. Sie übersteigt im Umfang und in der Intensität der Individualisierung die Grenzen der landschuleigenen Stillarbeit, kommt aber dennoch nicht ohne einschränkende Disziplinierungen aus. Diese treten zutage, wenn man auf die für eine erfolgreiche Realisierung der freien Arbeit unverzichtbare Voraussetzung fokussiert, auf die vorbereitete Umgebung. Ihre dem aktiven Kind angepasste entwicklungs-konforme Ausstattung ist Aufgabe der Lehrkraft (vgl. Montessori 2008; 2014). Die Umgebung besteht aus perfekt didaktisierten Lerngegenständen, die Montessori selbst sprachlich variierend als „Lehrmaterial“ (Montessori, M. 1922: 88) oder als „Entwicklungsmittel“ (Montessori, M. 2014: 42) bezeichnet. Sie sind als das berühmte Montessori-Material bekannt, das zeitüberdauernd in Montessori-Schulen bis heute eingesetzt wird. Das in fünf Gruppen unterteilte Material besitzt mit der kontinuierlichen Steigerung des Anspruchsniveaus, der Isolierung der Schwierigkeit und der immanenten Fehlerkontrolle Qualitäten, die der Durchführung der freien Arbeit ihre Unabhängigkeit von der Lehrkraft verleihen (vgl. Mon-

tessori, M. 1922). Das Material selbst wird zum Lehrer und übernimmt die Funktion einer Lehrmethode, die zwar für die intendierte Selbsterziehung des Kindes wirksam sein kann, aber dieses zugleich diszipliniert. Trotz der freien Materialwahl wird die Art und Weise der kindlichen Auseinandersetzung damit strikt normiert. So kann das einzelarbeitende Kind entgegen dem postulierten Freiheitsanspruch weder einen spielerischen noch einen explorativen oder kreativen Umgang mit dem Material praktizieren. Das wird durch die Konzipierung des Materials von vornherein ausgeschlossen. Damit übt das Material einen Zwang auf das kindliche Lernen aus, der schon zu Lebzeiten Montessoris von prominenten Zeitgenossen, u. a. von William H. Kilpatrick, John Dewey oder Martha Muchow kritisiert wurde (vgl. Hecker/Muchow 1927; Knoll 1996). Im Ergebnis betrachtet präsentiert sich die freie Arbeit als eine Spielart der Einzelarbeit, bei der sich das Kind im Vollzug seiner individualisierten Arbeit zugleich selbst diszipliniert. Mit der eigenen Aktivität entsteht „die Disziplin aus dem Kind selbst“ heraus (Montessori, M. 2014: 24).

3 Fazit und Ausblick

Die Stillarbeit wie die freie Arbeit repräsentieren zwei historische Varianten der Einzelarbeit, die sowohl Gemeinsamkeiten teilen als auch Unterschiede aufweisen. In beiden Spielarten erledigt der Grundschüler und die Grundschülerin auferlegte oder selbstgewählte Aufgaben alleine ohne direkte Interaktion mit der Lehrkraft, die jedoch bei der Landschule aus unterrichtsorganisatorischen Gründen, bei der freien Arbeit hingegen aus pädagogischen Gründen unterbleibt. Die einzige Ausnahme tritt bei der Stillarbeit bezeichnenderweise auf, wenn der Schüler stört. Das in beiden historischen Formaten nachweisbare Individualisierungspotenzial wird in der Landschule trotz reformpädagogischer Ambitionen nur in geringem Umfang, in der freien Arbeit dagegen intensiver und ausgedehnter aktiviert und realisiert. Hier konkretisiert sich Individualisierung nicht nur in der selbsttätigen Ausführung auferlegter Arbeit, sondern auch in der selbstbestimmten Wahl der Arbeit. Dass Individualisierung die Einzelschüler und die Einzelschülerinnen selbst dann, wenn sie auf die Freiheit des Kindes insistiert, nicht von Disziplinierung befreit, bezeugen uneingeschränkt beide Formate der Einzelarbeit. Die Disziplinierung erfolgt in beiden Fällen weniger durch die Lehrkraft selbst als vielmehr durch externe schulstrukturell bedingte Normierungen wie auch psychologisiert in Form von Selbstdisziplinierungstechniken. Zumindest auf der Basis der analysierten Fallbeispiele lässt sich daher die Titelfrage bejahen. Ob darüber hinaus eine Kontinuitätsgeschichte rekonstruierbar ist, wäre durch Untersuchungen möglicher disziplinierender Effekte der im weiteren historischen Verlauf vorfindbaren Konkretisierungsformen der Einzelarbeit zu überprüfen. Der in

den 1970er Jahren als individualisierende Einzelarbeit hochgelobte und auch praktizierte programmierte Unterricht wäre hierfür nur ein Beispiel.

Beide Fallbeispiele bedienen sich jedenfalls in unterschiedlicher Art spezifischer Disziplinierungsvarianten, die Normierungen und Regelungen an das Kind herantragen und damit eine unterrichtspraktische Umsetzung individualisierender Maßnahmen erst ermöglichen. Sollte diese Feststellung eine historisch wie gegenwärtig generalisierbare sein, drängen sich vor diesem Hintergrund zumindest Bedenken mit Blick auf den gegenwärtigen Individualisierungsdiskurs in der Grundschulpädagogik auf. Das betrifft zum einen die sich in der heutigen Grundschule etablierende Lernprozess- und Lernstandsdiagnostik, von deren dauerhafter Anwendung zu befürchten ist, dass sie in Form kontinuierlicher Lernüberwachung zugleich diffizile Selbstdisziplinierungstechniken bei Grundschulkindern auslöst und stabilisiert. Ob sie tatsächlich eintreten und außerdem noch – wie nahezu konsensual für die Lerndiagnostik beansprucht – förderlich sind für die Lern- und Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes sind, wäre in jedem Fall zu überprüfen, weil man anders als zu Zeiten Montessoris nicht mehr davon ausgehen kann, dass das Grundschulkind sich nach eigenen Wachstumsgesetzen ohnehin positiv entwickelt. Problematisch erscheint darüber hinaus, dass gegenwärtig individuelle Förderung weitgehend losgelöst von der institutionellen Verfassung schulischen Lernens diskutiert wird. Auch wenn die Landschulverhältnisse der Vergangenheit angehören, so findet nach wie vor individuelle Förderung im Regelfall immer in einer organisatorisch hergestellten sozialen Gruppierung von Schülerinnen und Schülern statt, ist zudem an eine zeitliche Vertaktung des Unterrichts gebunden wie an begrenzte professionelle Arbeitsressourcen und damit dauerhaft Normierungen ausgesetzt, die Individualisierung in ihrem Ausmaß wie in ihrer Qualität beeinträchtigen und beschränken. Bleiben diese stabilen schulspezifischen Disziplinierungsmechanismen unberücksichtigt, drohen die kursierenden Individualisierungs- und Differenzierungsmodelle unterrichtspraktisch zu scheitern, gleichgültig, ob sie Einzelarbeit nach Maßgabe des offenen oder des adaptiven Unterrichts favorisieren.

Literatur

- Bohl, Thorsten/Kucharz, Diemut (2010): Offener Unterricht heute. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim, Basel: Beltz
- Böhm, Winfried/Fuchs, Brigitta (2004): Erziehung nach Montessori. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Bühnemann, Hermann (1935): Entwurf eines Erziehungs- und Bildungsplanes der völkischen Landschule. Langensalza: Julius Beltz
- Bühnemann, Hermann: (1950): Die wenig gegliederte Landschule. Lübeck: Wullenwever
- Eckhardt, Karl (1948): Die Landschule. Bearb. unter Mitwirkung von Dr. Valentin Palm. Oberursel: Kompass
- Ellwein, Thomas (1960): Was geschieht in der Volksschule. Ein Bericht. Berlin, Bielefeld: Cornelsen

- Geißler, Gert (2000): Geschichte des Schulwesens in der Sowjetischen Besatzungszone und in der Deutschen Demokratischen Republik 1945 bis 1962. Frankfurt a. M. u. a.: Peter Lang
- Hecker, Hilde/Muchow, Martha (1927): Friedrich Fröbel und Mara Montessori. Leipzig: Quelle und Meyer
- Heywang, Ernst (1923): Die Arbeitsschulidee in der einklassigen Volksschule. 3. Aufl. Leipzig: Ernst Wunderlich
- Heywang, Ernst (1930): Die Helfer: Langensalza: Beltz
- Holtstiege, Hildegard (1987): Maria Montessoris Neue Pädagogik: Prinzip Freiheit – Freie Arbeit. Freiburg i. Breisgau: Herder
- Horney, Walter/Ruppert, Peter J./Schultze, Walter (Hrsg.) (1970): Pädagogisches Lexikon. Erster Band. Gütersloh: Bertelsmann
- Huber, Franz (1961): Unsere Landschule. Grundlegung und schulpraktische Gestaltung. 2. überarb. Aufl. Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt
- Jung, Johannes/König, Bettina/Krenig, Katharina/Stöcker, Katrin/Stürmer, Verena/Vogt, Michaela (Hrsg.) (2011): Die zweigeteilte Geschichte der Grundschule 1945 bis 1990. Ausgewählte und kommentierte Quellentexte zur Entwicklung in Ost- und Westdeutschland. Münster: LIT
- Kade, Franz (1932): Versuchsarbeit in deutschen Landschulen. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg
- Klein-Landeck, Michael (Hrsg.) (2015): Fragen an Maria Montessori. Immer noch ihrer Zeit voraus. Freiburg i. Breisgau: Herder
- Knoll, Michael (1996): John Dewey über Maria Montessori. Ein unbekannter Brief. In: Pädagogische Rundschau 50. 209–219
- Laue, Heinrich (1936): Beispiele zur Neugestaltung der Landschule in einfachen Verhältnissen. Langensalza, Berlin, Leipzig: Julius Beltz
- Link, Jörg-W. (1999): Reformpädagogik zwischen Weimar, Weltkrieg und Wirtschaftswunder. Pädagogische Ambivalenzen des Landschulreformers Wilhelm Kircher. Hildesheim: Lax
- Meisterjahn-Knebel, Gundula/Eck, Patricia (2012): Montessori-Schulen. In: Ullrich/Strunck (2012): 79–96
- Meyer, Hilbert (2011): Unterrichtsmethoden Praxisband II. 14. Aufl. Berlin: Cornelsen
- Montessori, Carolina (2015): Die Bedeutung der AMI für Maria Montessori und die Bedeutung von Harald Ludwigs Wirken für AMI. In: Klein-Landeck (2015): 8–16
- Montessori, Maria (1922): Mein Handbuch. Grundsätze und Anwendung meiner neuen Methode der Selbsterziehung der Kinder. Stuttgart: Julius Hoffmann
- Montessori, Maria (2008): Schule des Kindes. Montessori-Erziehung in der Grundschule 10. Aufl. Freiburg u. a.: Herder
- Montessori, Maria (2014): Grundlagen meiner Pädagogik und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. 12. Aufl. Heidelberg, Wiesbaden: Quelle & Meyer
- Montessori, Maria (2015): Kinder sind anders. Stuttgart: Klett-Cotta
- Odenbach, Karl (1979): Studien zur Didaktik der Gegenwart. 4. Aufl. Braunschweig: Westermann
- Reimers, Bettina Irina/Wiegmann, Ulrich (2011): Die Unterstufe im System der DDR-Einheitsschule. In: Jung et al. (2011): 113–133
- Scheibe, Wolfgang (1994): Die Reformpädagogische Bewegung 1900–1932. Eine einführende Darstellung. Mit einem Nachwort von Heinz-Elmar Tenorth. 10. Aufl. Weinheim, Basel: Beltz
- Skiera, Ehrenhard (2010): Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung 2. Aufl. München: Oldenbourg
- Slotta, Günter (1970): Einzelarbeit. In: Horney et al. (1970): 652–653
- Spielhagen, Martin (1927): Gesamtunterricht in der einklassigen Landschule im ersten und zweiten Schuljahr. Breslau: Ferdinand Hirt
- Stöcker, Karl (1970): Neuzeitliche Unterrichtsgestaltung. 14. Aufl. München: Ehrenwirth
- Strobel, Anton (1963): Die Arbeitsweise der Landschule 5. Aufl. Donauwörth: Ludwig Auer
- Strobel, Anton (Hrsg.) (1930): Acht Ortslehrpläne für ein- und zweiklassige Schulen. Nach den Richtlinien vom 3.4.29 bearb. von bayerischen Landlehrern. Ansbach: Michael Prögel
- Ullrich, Heiner/Strunck, Susanne (2012): Private Schulen in Deutschland. Entwicklungen – Profile – Kontroversen. Wiesbaden: Springer VS

Lernen individualisieren und Unterrichtsqualität verbessern

Miriam Hess, Frank Lipowsky

Insbesondere für den Grundschulunterricht wird individualisiertes Lernen gefordert, um den heterogenen Lernausgangslagen der Kinder angemessen zu begegnen. Gleichzeitig belegen Studien aber, dass die Individualisierung des Unterrichts nicht immer zu den erhofften Lernerfolgen führt. Im vorliegenden Beitrag wird nach einer einführenden Begriffsklärung daher zunächst auf Forschungsbefunde zur Wirksamkeit von Individualisierung eingegangen. Anschließend wird thematisiert, welche Anforderungen ein individualisierter und gleichzeitig in anderen Dimensionen qualitativ hochwertiger Unterricht erfüllen sollte. Zuletzt werden ausgewählte Impulse für die Gestaltung von qualitativ hochwertigen Lernumgebungen im Grundschulunterricht gegeben.

1 Einleitung: Heterogenität in der Grundschule

Lehrpersonen stehen einer Schülerschaft gegenüber, die sich in ihren Lernvoraussetzungen stark unterscheidet, also in sich heterogen ist. Innerhalb einer Klasse weisen die Schüler_innen unterschiedliche Lernstände auf und verfügen über unterschiedliche motivationale Ausgangslagen sowie familiäre Unterstützungsmöglichkeiten (z. B. Kluczniok et al. 2011). In der Grundschule ist diese Heterogenität aufgrund der weitgehend noch unausgelesenen Schülerschaft im Gegensatz zu den weiterführenden Schulen besonders stark ausgeprägt (z. B. Einsiedler et al. 2008; Kluczniok et al. 2011). Hinzu kommen neuere Entwicklungen, wie die Einführung inklusiver Schulen (z. B. Lütje-Klose et al. 2015) oder die Realisierung jahrgangsgemischten Lernens (z. B. Götz/Krenig 2011), welche die Heterogenität zusätzlich vergrößern. Welche Formen des Umgangs mit Heterogenität grundsätzlich unterschieden werden, wird im folgenden Abschnitt thematisiert.

2 Formen des Umgangs mit Heterogenität

Nach Weinert (1997: 51–52) bestehen grundsätzlich vier Möglichkeiten zum Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft, wobei die ersten beiden Möglichkeiten nicht auf Veränderungen des Unterrichts fokussieren: Lehrpersonen könnten (1.) die Lern- und Leistungsunterschiede einfach ignorieren (passive Form) oder aber (2.) die Schüler_innen dazu bringen, sich an die Anforderungen des Unterrichts anzupassen (substitutive Form). Bei der aktiven Reaktionsform (3.) hingegen wird der Unterricht