

Paderborner Beiträge
zur Unterrichtsforschung
und Lehrerbildung

herausgegeben vom
PLAZ
(Paderborner Lehrerbildungszentrum
der Universität Paderborn)

Band 12

LIT

Tanja Heggen, Daniela Götze (Hg.)

Grundschule neu denken

Beiträge des Paderborner Grundschultages 2006
zu Heterogenität, Medien und Ganzttag

LIT

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN 978-3-03735-956-3 (Schweiz)

ISBN 978-3-8258-1093-1 (Deutschland)

© LIT VERLAG GmbH & Co. KG Wien,

Zweigniederlassung Zürich 2008

Dufourstr. 31

CH-8008 Zürich

Tel. +41 (0) 44-251 75 05

Fax +41 (0) 44-251 75 06

e-Mail: zuerich@lit-verlag.ch

<http://www.lit-verlag.ch>

LIT VERLAG Dr. W. Hopf

Berlin 2008

Auslieferung/Verlagskontakt:

Fresnostr. 2

48159 Münster

Tel. +49 (0) 251-62 03 20

Fax +49 (0) 251-23 19 72

e-Mail: lit@lit-verlag.de

<http://www.lit-verlag.de>

Auslieferung:

Schweiz/Österreich: Medienlogistik Pichler-ÖBZ GmbH & Co KG

IZ-NÖ, Süd, Straße 1, Objekt 34, A-2355 Wiener Neudorf

Tel. +43 (0) 2236/63 535 - 290, Fax +43 (0) 2236/63 535 - 243, e-Mail: mlo@medien-logistik.at

Deutschland: LIT Verlag Fresnostr. 2, D-48159 Münster

Tel. +49 (0) 2 51/620 32 - 22, Fax +49 (0) 2 51/922 60 99, e-Mail: vertrieb@lit-verlag.de

Vorwort zur Reihe

Das Paderborner Lehrerausbildungszentrum (PLAZ) regt innerhalb der Universität Paderborn und in Zusammenarbeit mit der Region Diskurse über die Gestaltung von Lehrerbildung und schulischem Unterricht an und begleitet sie. Mit der vorliegenden Reihe „Paderborner Beiträge zur Unterrichtsforschung und Lehrerbildung“ ist beabsichtigt, die in diesem Zusammenhang entstehenden und über Paderborn hinaus interessierenden Beiträge einem breiten Publikum zugänglich zu machen. Die Reihe nimmt weiterführende Arbeiten zu Unterricht und Schule, zur Lehrerausbildung in der Hochschule und im Studienseminar sowie zur Lehrerfortbildung auf.

Das PLAZ ist eine zentrale wissenschaftliche Einrichtung der Universität Paderborn. Zu seinen Kernaufgaben gehört – neben der Verbesserung der Studienorganisation, -koordination und -beratung sowie der Unterstützung innovativer Lehre – die Forschungsförderung. Die seit 1995 bestehende Einrichtung hat inzwischen nachhaltig zu einer Profilierung der Lehrerausbildung beigetragen. Dies äußert sich zum einen in der Resonanz auf die vom PLAZ organisierten Diskurse über die Gestaltung von Lehrerbildung und schulischem Unterricht sowohl innerhalb der Universität als auch im Austausch mit Personen und Institutionen der Region, die mit Lehrerbildung und Schule befasst sind. Zum anderen drückt sich dies in einer zunehmenden Kooperation im Rahmen der Forschungsaktivität der Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft aus. Besondere Bedeutung erhalten in diesem Zusammenhang die Arbeiten, die im Rahmen des vom PLAZ gegründeten Forschungskollegs zur Unterstützung interdisziplinärer Forschung in den Fachdidaktiken und der Erziehungswissenschaft entstehen. Einen weiteren Schwerpunkt bilden die vom PLAZ durchgeführten Erhebungen und Evaluationen zur Situation der Lehrerausbildung.

Mit der Reihe möchten wir allen, die in Schule und Lehrerbildung tätig sind oder Interesse an den damit verbundenen Fragen haben, Anregungen und Unterstützung zur Weiterentwicklung von Schule, Unterricht und Lehrerbildung geben.

Die Herausgeber

Paderborn, im August 2007

Inhaltsverzeichnis

Einleitung 9

Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen

Elke Düsing/Katharina Köller

Diagnostische Verfahren im Deutschunterricht 15

Hartmut Spiegel/Daniela Götze/Kordula Knapstein

PotzKlotz, Umspannwerk und Spiegel-Tangram –
Geometrie mit Händen und Augen 31

Bettina Blanck

„Denken in Möglichkeiten“ und Fördern von
Vielfaltskompetenzen in jahrgangsgemischten Gruppen 45

Iris Diekmann/Susanne Scheering

Kunstunterricht in der neuen Schuleingangsphase 57

Enikő Varga

Theaterpädagogik im Kontext des Grundschulunterrichts –
Theaterpädagogische Methoden im schulpädagogischen
Alltag mit Grundschulkindern 65

Marion Keuchen

Das Sokratische Gespräch in der Grundschule 77

Gitta Trachte/Bettina Rethmeier

„Freitag ist Thementag“ – Thementage als Möglichkeit eines
schrittweisen Einstiegs in jahrgangsübergreifendes Arbeiten 89

Jörg-Ulrich Keßler/Anke Lenzing

„The dog is grabing“ – Englischunterricht in der Grundschule
und den Übergang neu denken 97

Medien als Hilfsmittel und Unterrichtsgegenstand

Wulf Weritz

Lehren und Lernen mit digitalen Medien unter besonderer
Berücksichtigung der *Lernstatt Paderborn*..... 111

Hans Peter Bergmann

Die Lebenswirklichkeit im Browserfenster? –
Wie „neue“ Medien den Sachunterricht
sinnvoll unterstützen können..... 123

Tobias Huhmann

Computer-Animationen zur Förderung der Raumvorstellung
in der Grundschule?..... 137

Ganztagsschulentwicklung

Wilfried Buddensiek

Offene Ganztagsschulen – Von der additiven
Flickwerkplanung zum integrativen Zukunftsmodell..... 147

Mathias Hornberger/Katrin Hemschemeier

Gute und gesunde Schule – Visionen zur Vernetzung von
Nachmittagsangeboten in der Ganztagsgrundschule 155

Rainer Schweppe

Raum im Ganzttag –
„Von der Pädagogik zum Raum – vom Raum zur Pädagogik“ 165

Zu den Autorinnen und Autoren 173

Einleitung

Wenn wir an einem Kind etwas ändern wollen,
sollten wir zuerst prüfen, ob es sich nicht um
etwas handelt, das wir an uns selbst ändern
müssen. (Carl Gustav Jung)

Derzeit steht das deutsche Schulsystem in starkem öffentlichen Interesse. In der Lebenswirklichkeit heutiger Grundschüler¹ haben sich in den letzten Jahren gesellschaftliche Veränderungen vollzogen, die sich fundamental auf den Unterricht auswirken. Drei zentrale Themenkomplexe, die diesbezüglich besonders im Bereich der Primarstufe ins Blickfeld gerückt sind, wurden im Rahmen des Grundschultages 2006 in Paderborn in zahlreichen Workshops betrachtet und sollen nun in diesem Band herausgestellt werden: Zunächst wird in einigen Beiträgen das Lehren und Lernen in heterogenen Gruppen thematisiert, danach werden Medien als Hilfsmittel und Unterrichtsgegenstand beleuchtet und als dritter Schwerpunkt soll die Ganztagsschulentwicklung aus verschiedenen Perspektiven betrachtet werden.

Unter dem Begriff „Heterogenität“ laufen in der aktuellen Bildungsdiskussion verschiedene Diskussionsstränge zusammen. Die laufenden Debatten um Differenzierung, Integration, individuelle Förderung und geschlechtergerechte Erziehung fokussieren notwendigerweise ausgewählte Dimensionen von Verschiedenheit – wie z. B. das Geschlecht, die persönliche Leistungsfähigkeit, den familiären, sozialen, kulturellen oder ethnischen Erfahrungshintergrund von Kindern und Jugendlichen in ihrer Bedeutung für das Lernen –, betonen aber immer auch die Notwendigkeit, die Komplexität und das Zusammenwirken der einzelnen Faktoren im Blick zu behalten.

Die Paderborner Lehrerbildung stellt sich dieser vielschichtigen Herausforderung. Seit dem Wintersemester 2005/06 eröffnet sie Lehramtsstudierenden die Möglichkeit, sich in einem viersemestrigen Profilstudium „Umgang mit Heterogenität“ intensiv mit diesem Themenbereich zu befassen, um so Kompetenzen zu vertiefen, die einen konstruktiven, professionellen Umgang mit heteroge-

¹ Aus Gründen der Einheitlichkeit und besseren Lesbarkeit wurde in den einzelnen Beiträgen auf die Nennung beider Geschlechter verzichtet. Es soll betont werden, dass immer beide Geschlechter darunter zu fassen sind.

„Denken in Möglichkeiten“ und Fördern von Vielfaltskompetenzen in jahrgangsgemischten Gruppen

Bettina Blanck

1 Vorbemerkungen

Dem Ansatz eines „Denkens in Möglichkeiten“ liegt das Konzept einer „Erwägungsorientierung“ zugrunde (vgl. Blanck 2004a). Unter „Erwägen“ bzw. „Erwägung“ versteht man dabei das Bedenken von mindestens einer Lösungsmöglichkeit für ein Problem. Im Konzept einer Erwägungsorientierung übernehmen die jeweils erwogenen Lösungsmöglichkeiten (Alternativen) eine besondere Funktion. Die erwogenen Alternativen helfen, die schließlich gewählten und gesetzten Lösungen zu begründen und sie sind deshalb zu bewahren. Diese Begründungsfunktion wird noch verstärkt durch das aus ihr folgende Engagement für Verbesserungen jeweiliger Zusammenstellungen von erwogenen Alternativen. Begründungsfunktion mit Verbesserungsengagement machen die Erwägungs-Geltungsbedingung aus. Erwägungsorientierung liegt vor, wenn diese Erwägungs-Geltungsbedingung auch reflexiv (auf allen Reflexionsebenen) berücksichtigt wird. Die didaktische Relevanz, die der erwägungsorientierte Ansatz für den Grundschulunterricht hat, ist mir in meinem Referendariat und meiner Tätigkeit als Grundschullehrerin bewusst geworden. Zu meiner großen Überraschung habe ich dabei umgekehrt auch die Erkenntnis gewonnen, dass man in den Konzepten für den Grundschulunterricht mehr grundlegende Anknüpfungspunkte für die Entwicklung einer allgemeinen Erwägungsdidaktik finden kann als in hochschuldidaktischen Konzepten zur Gestaltung von universitären Lehr- und Lernprozessen. Ziel dieses Beitrags ist es, exemplarisch zu zeigen, wie das Erwägungskonzept durch ein Denken in Möglichkeiten das Lernen und Lehren sowie unseren individuellen wie gemeinsamen Umgang mit Vielfalt und Alternativen verändert und wie sich dieses Potenzial für die Gestaltung jahrgangübergreifenden Lernens und Lehrens nutzen lässt.

2 „Erwägungsorientierung“ als Ausgang für ein „Denken in Möglichkeiten“ und die Förderung von Vielfaltskompetenzen

Insbesondere die qualitativen Wissenschaften machen sich das Konzept einer „Erwägungsorientierung“ – als einen Ansatz zum Umgang mit Erkenntnis- und

Handlungsvielfalt sowie insbesondere Erkenntnis- und Handlungsalternativen – zu Nutzen. Zu jedem wissenschaftlichen Thema findet man eine enorme Vielfalt an Positionen, Argumentationen, Thesen, Gegenthesen ..., wie z. B. alle bisherigen Diskussionen der Zeitschrift „Erwägen – Wissen – Ethik“ belegen. Die Vielfalt an Positionen wird dabei vor allem als *Konkurrenz* aufgefasst. Sie wird nicht zum Anlass genommen, *methodisch* geleitet zu fragen, welche Alternativen es zu jeweiligen Fragen überhaupt gibt, wie diese bestimmbar sind, inwiefern es sich überhaupt um echte oder nur scheinbare Alternativen handelt und wie sich einzelne Positionen gegenüber möglichen Alternativen begründen lassen. Hier liegt der Kern des „Konzepts einer Erwägungsorientierung“, für das die erwogenen Alternativen die Güte des Geltungsanspruchs von Positionen ausmachen (Erwägungs-Geltungsbedingung). Was bedeutet dies? Und was bedeutet es nicht?

- Es bedeutet, dass man die *erwogenen Alternativen*, die man selbst oder jemand anders im Zusammenhang mit einer Frage oder einem Problem erwogen oder nicht erwogen hat, *als ein Kriterium nimmt, wie gut gewählt die vertretene Position ist*. Der *Anspruch*, eine Position sei z. B. die vorerst „beste“ oder „richtige“, wird auch *an den erwogenen Alternativen* bemessen.
- Es bedeutet, dass der Blick auf das, was erwogen oder nicht erwogen wurde, für die jeweiligen *Grenzen des Wissens* sensibilisiert.
- Es bedeutet *nicht*, dass man *alles erwägen* muss, was auch gar nicht möglich ist.
- Damit bedeutet es aber, dass man auch *reflexiv erwägen* können sollte, wann man nicht erwägen kann oder möchte – was man natürlich auch nicht immer kann.

Erwägungsorientierung erfordert individuelle wie gemeinsame Vielfaltskompetenzen bei der Erschließung, Klärung, Sortierung und Bewahrung von Vielfalt und Alternativen. Die Bewahrung erwogener Vielfalt und insbesondere erwogener Alternativen ist für die Begründung der gewählten Lösung oder Position wichtig. Für die Vermittlung, die Weitergabe und Lehre von Wissen sowie die Gestaltung von Lern- und Lehrprozessen bedeutet Erwägungsorientierung:

- Wissen ist nicht nur als Wissen um Lösungen, sondern auch als *Wissen um Erwägungen* aufzubereiten.
- Die Relevanz des Erwägens von Alternativen führt zu einer *Lernendenorientierung*. Die Lernenden sollen Wissen nicht einfach übernehmen

(„Belehrungskultur“), sondern es in Auseinandersetzung mit Alternativen erarbeiten und begründen können.

- In Lern- und Lehrprozessen wird der *methodische Umgang* mit Vielfalt und Alternativen zu einer grundlegenden Frage und Aufgabe, die alle inhaltlichen Fragestellungen begleitet.
- Vielfaltskompetenzen sind aber nicht nur im Umgang mit jeweiligen Inhalten gefragt, sondern auch im *sozialen Umgang* miteinander.

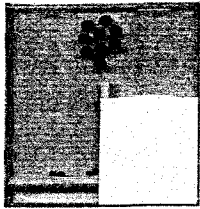
Beide Bereiche sind eng aufeinander verwiesen. Wer das Erwägen von Alternativen für die Güte von Lösungen als relevant erachtet, ist darauf angewiesen, sich mit der Verschiedenheit der Anderen zu verbinden. Die Heterogenität der Lernenden und Lehrenden eröffnet unterschiedliche Zugänge zu jeweiligen Fragestellungen und Themen, die das Spektrum der je Einzelnen erheblich erweitern können. Das Bemühen, diese Vielfalt aufzuklären, kann darüber hinausgehend zu einer verbesserten Verständigungsbereitschaft beitragen.

Diese wenigen Andeutungen zum Erwägungskonzept lassen bereits erkennen, dass der Ansatz eines Denkens in Möglichkeiten und die Förderung von Vielfaltskompetenzen in der Grundschule an all denjenigen Konzepten anknüpfen kann, die ein subjekt- bzw. lernendenorientiertes entdeckendes Lernen auf eigenen Wegen vertreten (vgl. Blanck 2006). Das Erwägungskonzept unterstützt eine methodische Orientierung, die „*Differenzierungen im Thema*“ (vgl. Hecker 2006, S. 18) verfolgt, so dass damit auch Kinder unterschiedlicher Jahrgänge und unterschiedlicher Lernvoraussetzungen an einem Thema arbeiten können. Wichtig für ein Denken in Möglichkeiten ist, dass das Lernen auf eigenen Wegen *reflexiv eingebettet und vermittelt* wird mit der Frage nach *möglichen* Wegen und/oder auch unterschiedlichen Lösungen. Eine das Lernen und Lehren begleitende zentrale Frage ist deshalb: „*Könnte es auch anders sein?*“

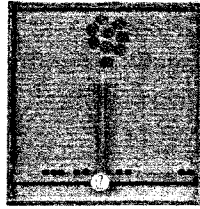
3 „Denken in Möglichkeiten“ und Förderung von Vielfaltskompetenzen am Beispiel der „3-Fach-Schüttelbox“

Die „3-Fach-Schüttelbox“ ist ein Beispiel, wie Erwägungsorientierung zu einer Veränderung von Unterrichtsmaterial führen kann. Ausgang für meine Fortentwicklung waren die normalen „2-Fach-Schüttelboxen“, mit denen Zahlzerlegung bzw. Zahlergänzung erarbeitet und geübt werden kann. Die Schüttelboxen, mit denen ich gearbeitet habe, sind durchsichtige, mit einigen Perlen gefüllte CD-Boxen, die mit einem bzw. zwei eingeklebten Holzstäbchen in zwei bzw. drei nach oben offene Fächer unterteilt sind, in die die Perlen fallen können, wenn

man die Boxen geschüttelt hat. Der Inhalt eines Faches bei der 2-Fach-Schüttelbox bzw. von zwei Fächern bei der 3-Fach-Schüttelbox ist mit einem bzw. mit zwei hochklappbaren Pappen abdeckbar.

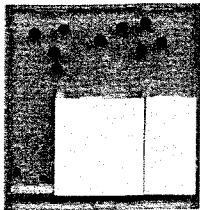


Vorderansicht (Aufgabenseite)

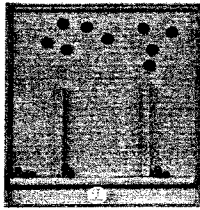


Hinteransicht (Lösungsseite)

Abb. 1: Von der bekannten 2-Fach-Schüttelbox ...



Vorderansicht (Aufgabenseite)



Hinteransicht (Lösungsseite)

Abb. 2: ... zur 3-Fach-Schüttelbox

Während es mit der 2-Fach-Schüttelbox immer nur eine Antwortmöglichkeit gibt, sobald man die Perlen in dem einen sichtbaren Fach kennt, sind bei der 3-Fach-Schüttelbox unterschiedliche Lösungsmöglichkeiten zu erwägen. Sind 3 Perlen in dem einen Fach einer 3-Fach-Schüttelbox mit insgesamt 9 Perlen sichtbar, so gibt es – unter Beachtung der verschiedenen Stellen, an denen sich die Perlen befinden können – 7 Möglichkeiten, wie die weiteren 6 Perlen auf die anderen beiden Fächer verteilt sein mögen. Selbst wenn man nicht wissen kann, was der Fall ist, hat man, wenn man *alle* möglichen Lösungen erwägt, auch die schließlich richtige Lösung miterfasst. Die Kinder können erkennen, dass ein Unterschied besteht, ob man zu einer Aufgabe die Lösung eindeutig wissen kann oder ob man zwar adäquate Lösungsmöglichkeiten erwägen, die faktisch vorliegende Lösung aber nicht wissen kann. Das richtige Wissen um alle denkbaren Möglichkeiten lässt hier also Hypothesen aufstellen, von denen eine den tatsächlichen Fall miterfassen lässt. Trotz des Nicht-Wissens angesichts zweier abgedeckter Fächer, kann man durch entsprechendes vollständiges Erwägen eine *re-*

flexive Sicherheit im Umgang mit diesem Nicht-Wissen erlangen. Emotional kann damit die Einbettung von Nicht-Wissen in Erwägungen auch gelassener machen. Die 3-Fach-Schüttelbox fordert weit mehr als die 2-Fach-Schüttelbox dazu heraus, der Frage nachzugehen, wie viele Möglichkeiten der Verteilung der jeweiligen Perlenmenge es wohl insgesamt gibt und wie man dies herauskriegen kann. Selbst gerade erst eingeschulte Kinder können hier – so zeigen es die Erfahrungen in einer 1. Klasse – schon sehr umfassende Entdeckungen machen und z. B. herausfinden, dass selbst eine kleine Anzahl von z. B. 3 Perlen, für die es – unter Beachtung der Stellen, an denen sich die Perlen befinden – nur 4 Verteilungsmöglichkeiten auf 2 Fächer, aber 10 Verteilungsmöglichkeiten auf 3 Fächer gibt.

Die 3-Fach-Schüttelbox bietet aber noch mehr Möglichkeiten, das Denken in Möglichkeiten von Kindern ganz unterschiedlicher Lernvoraussetzungen zu fördern und zu fordern. Wie bei der 2-Fach-Schüttelbox beginnen einige Kinder irgendwann damit, die Aufgaben im „Kopf zu schütteln“ und sie wagen sich an immer größere Zahlen. Eine weitere neue, nicht nur kombinatorische Qualität kommt ins Spiel, wenn man statt einer Farbe zwei Farben für die Perlen wählt. Bei der 3-Fach-Schüttelbox mit zwei Perlenfarben können die Kinder dann sogar das Verfahren der Multiplikation entdecken und/oder nutzen, um beim Anblick eines Faches herauszufinden, wie viele Möglichkeiten es gibt, die blauen und roten Perlen in den anderen beiden Fächern aufzuteilen. So können die Kinder in einem ersten Schritt zunächst alle möglichen Verteilungen der restlichen (nicht sichtbaren) blauen Perlen und daran anschließend alle möglichen Verteilungen der (nicht sichtbaren) roten Perlen in den beiden verdeckten Fächern herausfinden. Um dann in einem zweiten Schritt alle möglichen Zerlegungen der (nicht sichtbaren) roten und (nicht sichtbaren) blauen Perlen gleichzeitig zu bekommen, muss jede Zerlegung der (nicht sichtbaren) blauen mit jeder der (nicht sichtbaren) roten Perlen kombiniert werden. Dabei können die Kinder die Multiplikation als abkürzendes Berechnungsverfahren entdecken und/oder nutzen (vgl. Blanck 2007).

4 Unterschiedliche Weisen des Umgehens mit Vielfalt in jahrgangsgemischten Gruppen

Die 3-Fach-Schüttelbox ist nur ein Beispiel für eine Möglichkeit, mit Möglichkeiten umzugehen. Unterschiedliche Weisen, in Möglichkeiten zu denken, sind zu erschließen und reflektierend miteinander zu vergleichen. Überall dort, wo es

gelingt, jeweilige Themen so aufzubereiten, dass Denken in Möglichkeiten gefördert und gefordert wird, eröffnen sich Räume für jahrgangsübergreifendes Lernen und Lehren, wie die folgenden Beispiele veranschaulichen.

„So sortieren wir Früchte“

Bei der Aufgabe, verschiedene Sortierungen für viele unterschiedliche Früchte zu finden, können sich Kinder unterschiedlicher Jahrgänge und mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen beteiligen. Werden die Vorschläge notiert, so können die Überlegungen derer, die noch nicht schreiben können, von den Kindern, die schreiben können, oder der Lehrerin notiert werden. Anders als bei der Schüttelbox erfahren die Kinder hier einen Umgang mit Vielfalt, bei dem sich nicht mit Regeln angeben lässt, wie viele Sortierungsweisen es für die Früchte gibt. Dennoch sollten sie aber Kriterien und Regeln zur Beschreibung ihrer unterschiedlichen Sortierungsvorschläge finden und angeben können, wenn sie diese miteinander vergleichen. Angesichts von Sortierungsvorschlägen wie „Schale essbar“, „nur das Innere essbar“, „grün“, „gelb“, „rot“, „lässt sich gut rollen“, „länglich“, „klein“, „schmeckt sauer“, „mag ich nicht“, „wächst auf Bäumen“, „ist hart“, „hat eine pelzige Schale“, „Kerne kann man mitessen“, „wächst nicht bei uns“, „kenne ich nicht“ usw., mag beim Vergleichen vielleicht herausgefunden werden, dass es Sortierungen nach Farbe, Form, Geschmack (der subjektiv sehr unterschiedlich, sogar gegensätzlich bewertet werden mag), Zubereitung (Essbarkeit), Herkunft usw. gibt. Für die Förderung eines *methodisch* orientierten Denkens in Möglichkeiten ist es wichtig, wenn beim Sammeln unterschiedlichster Sortierungsmöglichkeiten nach möglichen „Zusammenfassungen“ unter entsprechende Oberbegriffe geachtet wird. Die Beachtung von adäquaten Unter- und Oberbegriffen lässt sich auch gut erarbeiten, wenn die Kinder angesichts verschiedener Apfelsorten feststellen, dass z. B. der ‚Boskop-Apfel‘ nicht in gleicher Weise eine Alternative zum ‚Apfel‘ ist wie die ‚Birne‘, wohingegen unter dem Oberbegriff ‚Apfel‘ unterschiedliche Apfelsorten sehr wohl als Alternativen zu betrachten sind. Ausgehend von den Sortierungsvorschlägen und den sich hierbei ergebenden Fragen und Interessen der Kinder lassen sich nun unterschiedliche Aufgaben entwickeln. Angefangen beim Malen der eigenen Lieblingsfrüchte und einer dementsprechenden Beschriftung, was in die Gemeinschaftsproduktion eines „Obstmemory“ münden mag, über die Erstellung einer eigenen Sortierung und vielleicht einem Vergleich mit biologischen Taxonomien bis hin zur näheren Beschäftigung mit einzelnen Obstpflan-

zen oder einem Vergleich von Obstpflanzen hier bei uns und in anderen Ländern – und nicht zu vergessen: der gemeinsamen Zubereitung von einem Obstsalat für alle Kinder – sind vielfältige Aufgaben möglich.

Es ist genau diese Vielfalt der Aufgaben mit ihrem Differenzierungspotenzial, die nach der gemeinsamen Einstiegs- und Sortierungsphase für ein individualisiertes – durch den gemeinsamen Themenbezug aber nicht isoliertes! – jahrgangsübergreifendes Lernen genutzt werden kann. Dabei stellt die Vielfalt der Möglichkeiten weiterzuarbeiten auch eine Herausforderung dar. Denn, wenn man an einem Thema leicht ein ganzes Schulhalbjahr oder noch länger arbeiten könnte, die Kinder sich aber vom Lehrplan her auch noch mit anderen Themen auseinandersetzen sollten, dann brauchen Lehrerinnen sowie Schülerinnen hier *spezifische Kompetenzen für eine sinnvolle und adäquate Beschränkung bzw. Eingrenzung von jeweiliger Vielfalt*. Dabei geht es um den Umgang mit Offenheit und Struktur, der Ermöglichung individuellen entdeckenden Lernens auf eigenen Wegen und gemeinsames Lernen. Dieser Aspekt wäre in der Ausbildung zukünftiger Lehrkräfte stärker thematisch zu verfolgen und sollte möglichst handlungspraktisch erprobt werden. Würden Seminare unter Berücksichtigung dieser Dimensionen gemeinsam von Lehrenden und Studierenden gestaltet und selbstreferentiell als Ort des Erprobens unterschiedlicher didaktischer und methodischer Vorgehensweisen genutzt, so könnten bereits im Studium wohl schon einige grundlegende Kompetenzen erworben und entwickelt werden, die für die spätere Arbeit mit heterogenen Lerngruppen (und Zusammenarbeit mit heterogenen Lehrendengruppen) vorbereiten würden.

„Arbeit mit Würfelmehrlingen“

Eine andere Umgangsweise mit Vielfalt und Alternativen erfahren die Kinder bei Aufgaben, bei denen sie zwar alle möglichen Alternativen finden können, dies aber nur durch Ausprobieren und Vergleichen sowie mit Hilfe des Durchspielens verschiedener Möglichkeiten geht. Ein Beispiel hierfür ist das Projekt, jeweils alle *verschiedenen (ungleichen)* Würfelmehrlinge zu finden, die sich aus einer jeweiligen vorgegebenen Anzahl von Würfeln bauen lassen. Dabei dürfen die Würfel immer nur „Fläche an Fläche“ geklebt werden. Zwei Würfelmehrlinge gelten als verschieden, wenn man sie nicht durch Drehung ineinander überführen kann. Auch hier können Kinder unterschiedlicher Jahrgänge gut miteinander zusammenarbeiten und sich nach ihrem jeweiligen Vermögen einbringen. Während einige vielleicht eher dem Zufall folgend Würfel zusammenkleben,

damit verschiedene Mehrlinge finden und diese miteinander vergleichen, mögen andere Kinder systematischer vorgehen und der Reihe nach z. B. an die verschiedenen freien Flächen eines Mehrlings aus genau vier Würfeln einen fünften Würfel kleben. Noch andere Kinder sind vielleicht sogar in der Lage, einige Würfelmehrlinge „im Kopf zu kleben“ und brauchen nur in wenigen Fällen die Kontrolle durch das Zusammenkleben von Würfeln. Das Nachdenken über jeweilige Möglichkeiten lässt sich hierbei auch immer wieder durch Schätzfragen motivieren und herausfordern. So mag man etwa, nachdem die Kinder herausgefunden haben, dass sich aus einem Würfelvierling in Quaderform („Vierer-Platte“) nur zwei verschiedene Würfelfünflinge kleben lassen, Vermutungen anstellen lassen, wie viele verschiedene Würfelfünflinge sich z. B. aus einem „Vierer-L“ (vier in Form eines „L“ zusammengeklebte Würfel) bauen lassen. Je nach ihrem Vermögen wird man hier bereits sehr differenzierte Antworten hören, die vielleicht sogar schon einen Vergleich mit dem Würfelvierling in Quaderform beinhalten. Und wenn nicht, so kann man diese Frage nach dem Finden aller Würfelfünflinge zu einem „Vierer-L“ stellen: Wieso lassen sich aus der „Vierer-Platte“ nur 2 verschiedene Würfelfünflinge, aus dem „Vierer-L“ aber 16 verschiedene Würfelfünflinge bauen? Und welche Vermutungen können wir aus unseren bisherigen Erfahrungen für den Umbau der anderen 6 Würfelvierlinge zu Würfelfünflingen ziehen? (vgl. Blanck 2004b)

Dass sich die Arbeit mit Würfelmehrlingen in der Tat jahrgangsübergreifend vom Kindergartenkind bis hin zur Mathematikstudierenden gestalten lässt, wird deutlich, wenn man die Aufgaben zunehmend vom Material löst. Es macht einen Unterschied, ob man alle Würfelmehrlinge bauen kann oder ob einem z. B. nur 10 Würfel zur Verfügung stehen, um die gestellten Aufgaben zu bearbeiten, und man deshalb auf kopfgeometrische Fähigkeiten angewiesen ist oder/und darauf, die verschiedenen Mehrlinge zeichnen zu können. Schließlich lässt sich fragen, ob es eine geeignete Formel gibt, mit der sich die Anzahl der *verschiedenen* Würfelmehrlinge berechnen lässt, die man aus jeweiligen Grundformen bauen kann.

„Unterschiedliche Abstimmungen“

Jede Lehrerin kennt das Problem von Abstimmungen, z. B. aus dem Sportunterricht: Wenn sich immer die gleiche Gruppe mit einer Mehrheit durchsetzt, welche Teamsportart (zur Wahl stehen z. B. Fußball, Völkerball oder Basketball) gespielt werden soll, kann dies zu Frustration und Resignation bei den unterle-

genen Gruppen führen. Geht man davon aus, dass, je heterogener die Gruppenzusammensetzung ist, um so vielfältiger auch die unterschiedlichen Interessen sind, die es zu vermitteln gilt, so ist zu vermuten, dass Abstimmungen in jahrgangsübergreifenden Gruppen zuweilen eine besondere Herausforderung darstellen: Wie sollte man nun mit den unterlegenen Gruppen umgehen? Schon die Thematisierung dieser Frage mag dazu führen, dass Kinder nach Lösungen suchen, damit z. B. im Sportunterricht die Kinder der unterlegenen Basketball- und Völkerballgruppe nicht so frustriert sind, dass sie schließlich vielleicht gar nicht mehr mit den Kindern der überlegenen Fußballgruppe mitspielen mögen. Ein solcher Kompromiss-Vorschlag könnte etwa lauten: Wenn wir zweimal Fußball gespielt haben, spielen wir danach jeweils einmal Basket- und Völkerball. Ein Nachdenken über die Frage nach dem Umgang mit Unterlegenen und grundsätzlich über die Frage von Entscheidungsfindungen in Gruppen kann außerdem weiter herausgefordert werden, wenn man die Kinder – etwa im Sachunterricht – dieselbe Frage mit unterschiedlichen Abstimmungsverfahren (u. a. paarweises Abstimmen oder Abstimmungen mit Ranking-Listen) durchspielen lässt. Die verblüffende Erkenntnis, dass unterschiedliche Abstimmungsregeln bzw. -verfahren zu unterschiedlichen Abstimmungsergebnissen führen können, macht eine Klärung der Frage um so drängender, wie man eigentlich mit den jeweils Unterlegenen umgehen will, und wirft die reflexive Frage auf, nach welchen Kriterien man sich für welche Abstimmungsverfahren entscheiden will.

Manch einer mag sich fragen, ob ein Denken in Möglichkeiten in Bezug auf Abstimmungen nicht eine Infragestellung von Demokratie sei, wenn gleichsam mit dem entsprechenden Verfahren eine Minderheit eine Mehrheit austricksen könnte. Einmal abgesehen davon, dass man auch argumentieren könnte, dass ein Wissen um die „Macht des Verfahrens“ die Einzelnen ggf. weniger manipulierbar macht, weil sie das jeweilige Vorgehen durchschauen, bliebe man auf dieser Ebene allein zunächst tatsächlich eher auf einer Ebene des gegenseitigen Austricksens. Ein Gewinn für das gemeinsame Zusammensein lebt davon, dass man reflexiv über unterschiedliche Abstimmungsverfahren und über Wege nachdenkt, wie jeweils überlegene und unterlegene Gruppen miteinander umgehen wollen.

„Stichwortpuzzle“

Diese Methode ist eine Möglichkeit für gemeinsame Textarbeit. Im jahrgangsübergreifenden Sprachunterricht kann der Text, über den gesprochen und mit

dem gearbeitet werden soll, von dem Lehrer oder den Kindern selbst (vor)gelesen werden, wenn man z. B. Paare (oder Kleingruppen) zwischen jeweils einem Kind, das schon (etwas) lesen und schreiben kann, und einem Kind, das hier noch Unterstützung braucht, bildet. Der erste Schritt beim Stichwortpuzzle nach Kenntnis des Textes besteht darin, sich zu überlegen, was einem an diesem Text besonders wichtig ist. Jede bzw. jeder sollte sich so viele Stichworte auf kleinen Zetteln – jedes Stichwort kommt auf einen eigenen Zettel – notieren, wie ihr bzw. ihm zum Text einfallen. Kinder, die noch nicht hinreichend schreiben können, werden entweder von der Lehrerin oder einem Partnerkind, das schreiben kann und die Stichworte notiert, unterstützt. Man kann das Stichwortpuzzle auch zu einem Stichwort- und Bilderpuzzle erweitern, d. h. einige Kinder könnten z. B. ihnen wichtige Figuren und/oder Ereignisse des Textes aufmalen statt aufschreiben. Die Puzzelarbeit mit den gesammelten Stichworten findet in Gruppenarbeit statt. Die Kinder breiten die Zettel aus und sortieren sie gemeinsam. Welche Stichworte gehören zusammen? Was haben sich die einzelnen Kinder bei ihren Stichworten gedacht? Bei dieser Sortierarbeit kommen sie bereits in ein Gespräch über den Text. Einige Stichworte oder Bilderzettel müssen den Anderen erklärt werden. Vielleicht gibt es unterschiedliche Auffassungen und Erinnerungen zu einzelnen Aspekten der gehörten bzw. gelesenen Geschichte. Diese könnten als Fragen in die Diskussion mit den anderen Gruppen eingebracht werden und/oder zum Ausgang für eigene Schreib- und Malproduktionen genommen werden.

Wer gegen diese Methode einwendet, dass es vielen Kindern schwerfalle, bloße Stichworte zu nennen und sie bei entsprechenden Aufforderungen statt dessen immer ganze Geschichten erzählten und sich nicht auf Stichworte beschränken könnten, weil ihnen alles wichtig erscheine, macht darauf aufmerksam, dass man Methoden nicht isoliert einführen kann. Beim Stichwortpuzzle ist auf eine gute Hinführung zu achten, etwa dem Vertrautsein mit der Methode des Brainstormings, was man zunächst im Klassenverband einführen kann und wobei der Lehrer alle Einfälle an der Tafel notiert und ggf. immer wieder bittet, dass die Kinder jeweils nur ein einziges Wort nennen. Die Beschränkung auf Stichworte mag durch gezielte Aufgabenstellungen geübt werden, wenn man z. B. zu einer Geschichte mit vielen verschiedenen Personen fragt, an welche Personen sich die Kinder erinnern usw. usf.

Bei aller Unterschiedlichkeit der in diesem Beitrag behandelten Beispiele für die Förderung eines Denkens in Möglichkeiten und einen erwägungsorientierten Umgang mit Vielfalt und Alternativen auch in jahrgangsgemischten Gruppen

gibt es eine grundlegende Gemeinsamkeit: Die Kinder (und auch ihre Lehrerin) sollten immer wieder *reflexiv* ihre jeweiligen Umgangsweisen reflektieren und nach Alternativen fragen: „Könnte es auch anders sein?“ Je mehr es den Kindern gelingt, eigene Vorgehensweisen und Lösungen bzw. Positionen, aber auch Vorgehensweisen und Lösungen anderer danach einzuschätzen, inwiefern jeweils Alternativen bedacht wurden oder werden konnten, um so besser werden ihnen dann auch Begründungen gelingen bzw. um so besser werden sie die Begründungen anderer einschätzen und ggf. durchschauen können.

Literaturverzeichnis

- BLANCK, B. (2004a): Erwägungsorientierung. In: Information Philosophie 32, Heft 1, S. 42–47.
 Siehe auch: <http://www.information-philosophie.de/philosophie/erwaegung.html>
- BLANCK, B. (2004b): „Wir helfen dem kleinen Würfel“. In: Praxis Grundschule 27, Heft 5, S. 52–56.
- BLANCK, B. (2006): »Denken in Möglichkeiten« – Vielfaltskompetenzen fördern von Anfang an. In: Renate Hinz, Bianca Schumacher (Hrsg.): Auf den Anfang kommt es an: Kompetenzen entwickeln – Kompetenzen stärken. Jahrbuch Grundschulforschung Band 10, S. 117–124.
- BLANCK, B. (2007): Denken in Möglichkeiten mit der »3-Fach-Schüttelbox«. In: Praxis Grundschule 30, Heft 3, S. 14–17.
- HECKER, U. (2006): Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Schuleingangsphase: Überlegungen, Absichten, erste Schritte. In: Grundschule aktuell, Heft 93, S. 16–18.