source: https://doi.org/10.57694/114 | downloaded: 1.11.2026

Beiträge für die Praxis

6

KIRSTEN HERGER

SPIEL- UND LERNBEGLEITUNG

Offene Unterrichtssequenzen im Kindergarten und in der Unterstufe

hep

PHBern
Pädagogische Hochschule

Beiträge für die Praxis – Band 6
Eine Reihe der PHBern

Hrsg.
Doris Edelmann
Evelyne Wannack

Kirsten Herger

SPIEL- UND LERNBEGLEITUNG
Offene Unterrichtssequenzen im Kindergarten und in der Unterstufe

hep der bildungsverlag

der bildungsverlag
www.hep-verlag.com



Publiziert von
hep Verlag AG
Gutenbergstrasse 31
CH-3011 Bern
hep-verlag.com

ISBN Print: 978-3-0355-0499-6
ISBN E-Book: 978-3-0355-0586-3

DOI: https://doi.org/10.36933/9783035504996
1. Auflage 2017

© 2017 hep Verlag AG, Bern

Dieses Werk steht unter der Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitung 4.0 International Lizenz (CC BY-NC-ND 4.0).

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung 7
1.1 Fragestellungen und Untersuchungsanlage des Forschungsprojektes 9
1.2 Aufbau der Publikation 10

2 Offener Unterricht – Definition und Konzeption 12
2.1 Verschiedene Dimensionen der Unterrichtsöffnung 12
2.2 Die Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht 14
2.3 Die Rolle der Lernenden im offenen Unterricht 16
2.4 Das Verhältnis von Metakognition und Lernstrategien 17
2.5 Fazit 21

3 Rahmenbedingungen für eine Spiel- und Lernbegleitung aus Sicht der Lehrperson 22
3.1 Routinen 22
3.2 Niveaugruppen 24
3.3 Peer Tutoring 24
3.4 Teamteaching 25
3.5 Fazit 26

4 Formen der Unterstützung während des Lernens in offenen Unterrichtssequenzen 27
4.1 Unterstützung bei der Planung 28
4.2 Unterstützung bei der Durchführung 30
4.3 Unterstützung bei der Reflexion 31
4.4 Fazit 34

5 Beobachtete Formen der Unterstützung während des Lernens in offenen Unterrichtssequenzen 35
5.1 Inhaltliche Beschreibung der Spiel- und Lernbegleitung 35
5.2 Zeitliche Anteile der Unterstützungstätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen 38
5.3 Fazit 39

6 Fallbeispiele 41
6.1 Fallbeispiel 1: Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson im Kindergarten 42
6.2 Fallbeispiel 2: Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson in einer altersgemischten Klasse 46
6.3 Fallbeispiel 3: Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson in der 2. Klasse 51
6.4 Fazit 54

7 Schlussfazit 56

8 Literatur 59

9 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis 61

1 Einleitung

Im Kindergarten- und Schulalltag sind offene Unterrichtssequenzen weit verbreitete Unterrichtsformen. Was ist damit gemeint? Die folgenden zwei Beispiele aus dem im vorliegenden Beitrag beschriebenen Forschungsprojekt beschreiben den Anfang einer offenen Unterrichtssequenz.

Ausgangsbeispiel 1: Kindergarten

In einem Kindergarten wurde soeben in der morgendlichen Kreissequenz eine Geschichte über einen Gärtner erzählt. Die Kindergartenlehrperson hat verschiedene Blumen in den Kreis gelegt und mit den Lernenden besprochen, um welche Arten es sich handelt. In wenigen Augenblicken beginnt das freie Spiel. Die Lehrperson zieht die Namen der Kinder aus einem Säckchen, diese dürfen dann auswählen, wo sie bis zum Znüni spielen. Als alle Kinder ihren gewählten Funktionsbereich gefunden haben, räumt die Lehrperson die Blumen weg. Die meisten Kinder sind mittlerweile in ihrem Funktionsbereich beschäftigt, die Lehrperson geht nach dem Aufräumen von Funktionsbereich zu Funktionsbereich und schaut, ob ihre Unterstützung benötigt wird.

Ausgangsbeispiel 2: 2. Klasse

In einer zweiten Klasse hat die Lehrperson das Morgenritual durchgeführt (Begrüßung und Morgenlied). Nun macht sie eine Einleitung zur Weihnachtswerkstatt. Die Schülerinnen und Schüler haben schon zweimal an dieser Werkstatt gearbeitet und verschiedene Posten dazu gelöst. Die Lehrperson erklärt ihnen, dass sie heute in der ersten Lektion daran weiterarbeiten dürfen. Die Kinder, die das letzte Mal noch einen Posten angefangen haben, schließen diesen ab, die andern schauen sich hinten im Klassenzimmer die Auslage der Posten an und wählen einen aus. Die

Lehrperson sitzt vorne an ihrem Pult und beobachtet die Lernenden. Plötzlich steht sie auf und geht zu Marc, der sich offensichtlich damit schwertut, einen für ihn geeigneten Posten zu finden. Zusammen mit der Lehrperson wählt er schließlich einen aus.

Trotz der weiten Verbreitung von solchen offenen Unterrichtssequenzen gibt es bis heute keine einheitliche Konzeptualisierung oder Definition dazu (vgl. Lipowsky 2002, S. 126; Bohl & Kucharz 2010, S. 11ff.). Wie die beiden Beispiele verdeutlichen, werden zwar verschiedene Unterrichtsmethoden mit dem offenen Unterricht in Verbindung gebracht. Es gibt jedoch Differenzen bezüglich der Frage, welche Unterrichtsmethoden nun wirklich zum offenen Unterricht gezählt werden dürfen und welche nicht (vgl. Lipowsky 2002, S. 126f.).
Gemeinsam ist den verschiedenen Konzeptualisierungen, dass das Kind und sein Lernen im Fokus stehen und das Kind im Lernprozess in bestimmtem Masse Verantwortung übernimmt. Dies greift auf die Idee des Konstruktivismus zurück, wie ihn Gerstenmaier und Mandl (1995) bzw. Konrad und Traub (2009) beschreiben:

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

Folglich muss die Lehrperson sowohl die Konstruktionsprozesse ermöglichen als auch eine wichtige Rolle in der Begleitung der Kinder einnehmen, damit diese lernen, sich selbst zu organisieren und ihre metakognitiven Fertigkeiten weiterzuentwickeln. Im offenen Unterricht besteht diese Möglichkeit, wobei vor allem die Spiel- und Lernbegleitung einen wichtigen Stellenwert einnimmt.

1.1 Fragestellungen und Untersuchungsanlage des Forschungsprojektes

Im offenen Unterricht nimmt die Lehrperson einen Rollenwechsel vor. Sie wird vom «Lernanleiter zum Lernbegleiter» (Bräu 2006, S. 16). Doch welche Art von Begleitung sollte in solchen Situationen gegeben werden und welche Rahmenbedingungen sind notwendig, um überhaupt begleiten zu können? Eine weitverbreitete Art der Begleitung ist das *Cognitive Apprenticeship* (siehe Kapitel 2.2). Oftmals sind solche Sequenzen aber auf eine Eins-zu-Eins-Situation ausgelegt, weshalb die Fragen nach der Rahmenbedingung sowie der Form der Begleitung ungeklärt bleiben.
In der vorliegenden Publikation steht deshalb die Rolle der Lehrperson während der Spiel- und Lernbegleitung im Zentrum. Folgende Fragestellungen werden bearbeitet:

a) Welche Rahmenbedingungen sind aus Sicht der Lehrpersonen wichtig, damit Spiel- und Lernbegleitungen während des Unterrichts möglich sind?
b) Welche Formen der Spiel- und Lernbegleitung sind während offenen Unterrichtssequenzen bei den Lehrpersonen zu beobachten?

Im Rahmen des Forschungsprojekts «Classroom Management in der Schuleingangsstufe»[1] wurden die Daten für den vorliegenden Beitrag erhoben. Für die qualitative Untersuchung (videobasierte Unterrichtsbe-

1 Siehe hierzu «Beiträge für die Praxis» Band 1 «Classroom Management, Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe» (Wannack, Evelyne; Herger, Kirsten 2014).

obachtung und anschließendes fokussiertes Interview) bestimmten wir aus der Stichprobe der retournierten Fragebogen (insgesamt 309 Kindergartenlehrpersonen und 183 Primarunterstufenlehrpersonen) sechs Lehrpersonen des Kindergartens und sechs Lehrpersonen der Unterstufe. Dabei wurden folgende Kriterien berücksichtigt: Die Lehrpersonen mussten mindestens zu einem 50%-Pensum an der untersuchten Klasse unterrichten, Klassenlehrperson der Klasse sein, unterschiedliche Berufserfahrung aufweisen und bereit sein, sich und die Klasse videografieren zu lassen.[2] Die Videografierung dauerte jeweils zwei Lektionen, wobei die Lehrpersonen die Vorgabe hatten, mindestens eine offene Unterrichtssequenz durchzuführen. Außerdem mussten die Lektionen aus organisatorischen Gründen im Klassenzimmer stattfinden. Aus dem videografierten Material wurde anschließend eine Sequenz zur Spiel- und Lernbegleitung ausgewählt, die den Lehrpersonen gezeigt und in einem fokussierten Interview besprochen wurde.
Nach der Transkription der Daten aus den fokussierten Interviews und der Videountersuchung fand mithilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2008) die Auswertung des fokussierten Interviews statt. Daraus resultierte schließlich ein Kategoriensystem. Die Videodaten wurden mit einer Segmentierungsanalyse (vgl. Dinkelaker & Herrle 2009) und einem niedrig inferenten Auswertungsverfahren (Hugener, Rakoczy, Pauli & Reusser 2006) analysiert. Hieraus entstand ebenfalls ein Kategoriensystem, wobei einige der Kategorien die gleichen sind wie beim fokussierten Interview.

1.2 Aufbau der Publikation

In Kapitel 2 wird die theoretische Konzeption des offenen Unterrichts vorgestellt. Nebst der Definition geht es um die Rollen der Lehrperson und der Lernenden in offenen Unterrichtssequenzen. Aufseiten der Lehrperson spielt das *Cognitive Apprenticeship* eine wichtige Rolle. Bei den

2 Siehe hierzu «Beiträge für die Praxis» Band 1 «Classroom Management, Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe» (Wannack, Evelyne; Herger, Kirsten 2014) und Dokumentationsband zum qualitativen Teil der Studie: phbern.ch/schuleingangsstufe.

Lernenden sind die Metakognition und die Aneignung von Lernstrategien zentral.
Kapitel 3 lässt die zwölf untersuchten Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe zu Wort kommen. Diese beschreiben, welche Rahmenbedingungen für sie wichtig sind, damit sie Spiel- und Lernbegleitungen durchführen können und wie sie bei der Durchführung von Spiel- und Lernbegleitungen vorgehen.
Hauptgegenstand von Kapitel 4 ist die Videountersuchung. Welche Tätigkeiten führen die Lehrpersonen während offenen Unterrichtssequenzen aus und welche Formen der Spiel- und Lernbegleitung werden sichtbar?
In Kapitel 5 wird versucht, anhand von drei Beispielen Einblick in offene Unterrichtssequenzen zu gewähren und die Tätigkeiten der Lehrpersonen während dieser Sequenzen sichtbar zu machen.
In einem abschließenden sechsten Teil werden die Erkenntnisse aus den Kapiteln 2 bis 5 in Zusammenhang gebracht und aufgezeigt, wo Chancen und Herausforderungen in Bezug auf die Spiel- und Lernbegleitung in Kindergarten und Unterstufe bestehen.

2 Offener Unterricht – Definition und Konzeption

2.1 Verschiedene Dimensionen der Unterrichtsöffnung

Im Zusammenhang mit der Frage, was offener Unterricht ist, geht es meistens auch darum, welche Unterrichtsmethoden überhaupt zum offenen Unterricht gezählt werden dürfen.
Peschel (2012) schlägt – in Anlehnung an Ramseger (1985) und Wallrabenstein (1992) – vor, die Definitionsfrage mithilfe der Dimensionen von Unterrichtsöffnung zu konkretisieren, weil der offene Unterricht dadurch leichter kategorisiert werden kann. Als Hilfe wird ein Raster verwendet, welcher aufzeigt, in welcher Hinsicht Unterricht offen ist. Damit lässt sich Unterricht anhand verschiedener Öffnungsgrade kategorisieren – was jedoch nichts über die Qualität des durchgeführten Unterrichts aussagt.

Tabelle 1: Dimensionen und Öffnungsgrade nach Peschel (2012, S. 52ff.)

Dimension	Beschrieb	Grad der Öffnung
Organisatorische Öffnung	Bestimmung der Rahmenbedingungen: Raum, Zeit, Sozialform etc.	**Stufe 0: Vorstufe von geöffnetem Unterricht, noch kein offener Unterricht** Differenzierende Arbeitsformen und Wahl von Komponenten wie Raum, Zeit, Sozialform. Schulbücher gelten als Grundlage.
Methodische Offenheit	Bestimmung des Lernweges aufseiten der Lernenden	**Stufe 1: methodische Öffnung** Die Annahme ist, dass Lernen ein eigenaktiver Prozess ist. Deshalb ist selbstständiges Lernen nötig. Der Lernweg wird also frei vom bzw. von der Lernenden selbst bestimmt. Es gibt keine Vorgaben zum Kompetenzerwerb oder zur Problemlösung. Dieser Unterricht kann auch Lehrpersonen-zentriert ablaufen.

Dimension	Beschrieb	Grad der Öffnung
Inhaltliche Offenheit	Bestimmung des Lernstoffes innerhalb der offenen Lehrplanvorgaben	**Stufe 2: methodische und inhaltliche Öffnung** Grundlage bildet das interessenbezogene Lernen: Die Kinder lernen am meisten, wenn der Gegenstand sie interessiert. Die Lernenden wählen ihren Inhalt selbst, deshalb gibt es keine vorstrukturierten Lehrgänge und Arbeitsmaterialien.
Soziale Offenheit	Bestimmung von Entscheidungen bezüglich der Klassenführung bzw. des gesamten Unterrichts, der langfristigen Unterrichtsplanung, des konkreten Unterrichtsablaufs, der gemeinsamen Vorhaben etc. Bestimmung des sozialen Miteinanders bzgl. der Rahmenbedingungen, dem Erstellen von Regeln und Regelstrukturen	**Stufe 3: Sozialintegrative Öffnung** Basisdemokratie und Mitgestaltung der Lernenden: Die Lehrperson gibt keine Normen und Regeln vor. Sie ist gleichberechtigtes Mitglied der Gemeinschaft.
Persönliche Offenheit	Beziehung zwischen Lehrperson und Lernenden bzw. den Lernenden untereinander	

Peschel (2012) hat diverse Unterrichtsmethoden auf ihren Öffnungsgrad hin geprüft und festgestellt, dass viele offene Unterrichtsmethoden nicht über die Stufe 1 hinauskommen (vgl. Peschel 2012, S. 82). Für ihn ist die Stufe 0 eine Vorstufe des offenen Unterrichts (geöffneter Unterricht), während offener Unterricht erst ab Stufe 1 beginnt.
Im empirischen Teil der vorliegenden Publikation wird der Begriff «offene Unterrichtssequenz» anstelle von «offener Unterricht» verwendet. Denn die untersuchten Lehrpersonen bauen zwar Elemente des offenen Unterrichts ein, führen aber effektiv keinen offenen Unterricht auf der dritten Stufe durch. Eher lassen sich kürzere oder längere Sequenzen erkennen, in denen die Lernenden Wahlfreiheiten haben, die meist der Stufe 0 und 1 – hin und wieder auch der Stufe 2 – entsprechen.

2.2 Die Rolle der Lehrperson im offenen Unterricht

Viele Definitionen von offenem Unterricht fokussieren nebst der Perspektive der Lernenden auch diejenige der Lehrperson. Zusätzlich zur Vorbereitung der Lernumgebung und der Lernaufgaben sollen Lehrpersonen einen Rollenwechsel «vom Lernanleiter zum Lernbegleiter» (Bräu 2006, S. 16) vornehmen. Unklar bleibt, welche Tätigkeiten diese neue Rolle beinhaltet (vgl. Schnebel 2007, S. 74). So betont etwa Lipowsky (2002, S. 113ff.), dass die Rolle der Lehrperson vor allem darin bestehe, Lernschwierigkeiten zu diagnostizieren, um dann gezielte Förderung anzubieten. Schnebel (2007, S. 74) bemerkt wiederum, dass Spiel- und Lernbegleitungen problematisch seien, wenn dabei Tipps und Ratschläge gegeben werden – die «echte» Selbststeuerung und Übernahme von Eigenverantwortung der Lernenden würden dadurch eher verhindert.

Das wohl bekannteste Modell der Spiel- und Lernbegleitung ist jenes des *Cognitive Apprenticeship*. *Cognitive Apprenticeship* stimmt mit den Ideen von Vygotskij (2002) überein, die das Ziel der Lernbegleitung darin sehen, das Kind in die «Zone der nächsten Entwicklung[3]» (Vygotskij 2002, S. 326) zu führen.

Im Modell des *Cognitive Apprenticeship* steht das Kind im Zentrum. Es soll seine kognitiven Fähigkeiten wie in einer handwerklichen Berufslehre erwerben: Das Kind beobachtet einen Experten bzw. eine Expertin und unternimmt zunehmend eigene Schritte im Lernprozess. In der Praxis kann dies im Sinne eines *Peer Tutoring*[4] oder auch in einer Spiel- und Lernbegleitung zwischen Lehrperson und Kind durchgeführt werden (vgl. Hess 2003, S. 59ff.).

Die Schritte des *Cognitive Apprenticeship* lassen sich wie folgt darstellen (vgl. Collins, Brown & Newman 1989):

3 Vygotskij (2002) versteht unter der Zone der nächsten Entwicklung (auch Zone der proximalen Entwicklung genannt) die «noch reifenden Funktionen» (Vygotskij 2002, S. 326.), d. h., die Zone der nächsten Entwicklung bezeichnet nicht den aktuellen Entwicklungsstand, sondern ein Problem, das zwar noch nicht selbstständig, aber mithilfe von einer anderen Person gelöst werden kann (vgl. Vygotskij 2002, S. 326ff.).

4 Siehe dazu Kapitel 3.3. in dieser Publikation.

Der erste Schritt bezeichnet das *Modeling.* Die Lehrperson zeigt eine Tätigkeit vor und verbalisiert durch lautes Denken die einzelnen Lernschritte. Die Lernenden sehen zu und werden sich der angestrebten Ziele, Lernwege, Mittel und Methoden bewusst. Dieser erste Schritt kann sowohl individuell mit einem Kind oder in einer Kleingruppe als auch mit der ganzen Klasse, z. B. im Frontalunterricht erfolgen.
Der zweite Schritt wird *Scaffolding*[5] genannt. Die Lehrperson hat die Aufgabe, sich mehr und mehr zurückzunehmen. Dabei kann sie stellenweise auch weiterhin noch modellieren. Wichtig ist, dass die Lehrperson genau erkennt, welche Bedürfnisse vonseiten der Lernenden bezüglich der Begleitung bestehen und sie ihnen ein *Lerngerüst* hinterlässt. Die Lernenden können sich an diesem Gerüst festhalten mit dem Ziel, es am Ende des Prozesses loszulassen. Das *Scaffolding* findet in Einzel- bzw. Kleingruppenarbeit statt, weil so eher auf die individuellen Bedürfnisse eingegangen werden kann.
Der dritte Schritt umfasst das *Coaching.* Die Lehrperson beobachtet nun die Lernenden genau und versucht, Schwierigkeiten im Lernprozess zu erkennen und zu optimieren. Hier sind sowohl diagnostische wie auch fachdidaktische Kenntnisse wichtig, damit das *Coaching* gewinnbringend eingesetzt werden kann.
Beim letzten Schritt, dem *Fading*, nimmt sich die Lehrperson möglichst weitgehend zurück. Die Lernenden sollen nun selbst arbeiten können, damit sich ihre eigenen Kompetenzen möglichst gut entwickeln können. Brauchen die Lernenden die Lehrperson nicht mehr, ist das Ziel erreicht und die Lehrperson tritt ganz in den Hintergrund (vgl. Hess 2003, S. 59f.; Reinmann-Rothmeier & Mandl 1997, S. 369).
Vor allem der Schritt des *Coachings* ist sehr anspruchsvoll. Einerseits wird eine qualitativ gut gestaltete Lernumgebung benötigt, die es erlaubt, dass die Lernenden selbstständig arbeiten können, andererseits muss die Lehrperson über hohe diagnostische und fachdidaktische Kompetenzen verfügen, um einschätzen zu können, wie sie die Lernenden unterstützen kann.

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

Nur durch diese genaue Einschätzung des Lerngegenstandes können die Lernenden in die *Zone der nächsten Entwicklung* geführt werden.

2.3 Die Rolle der Lernenden im offenen Unterricht

Im offenen Unterricht verändert sich nicht nur die Rolle der Lehrperson, sondern auch jene der Lernenden. Sie müssen in diesem Setting mehr Verantwortung für ihr Lernen übernehmen.
In diversen Studien wurde der Frage nachgegangen, inwiefern sich erfolgreiche Lernende von weniger erfolgreichen unterschieden. Dabei zeigte sich, dass sich eine gewisse Selbstständigkeit positiv auf das Lernen auswirkt. Erfolgreiche Lernende greifen auf ihr Vorwissen zurück, planen die nächsten Schritte, überwachen ihre kognitiven Prozesse, bewerten und reflektieren das Ergebnis (vgl. Beck, Guldimann & Zutavern 1995, S. 16ff.). Genau diese Tätigkeiten *Planen*, *Überwachen* und *Reflektieren* sind Teile der Metakognition.
Die erfolgreichen Lernenden überlegen sich genau, welche Lernstrategien ihnen helfen können, um ihr Lernziel zu erreichen. Sie reflektieren ihre Misserfolge und schreiben diese eher dem Verfahren zu, mit dem sie gearbeitet haben, wodurch sie genau wissen, wie sie sich verbessern können (vgl. Beck, Guldimann & Zutavern 1995, S. 16ff.).
Bei den weniger erfolgreichen Lernenden sind diese metakognitiven Fähigkeiten unzureichend vorhanden. Sie wählen beispielsweise ungeeignete Lernstrategien aus, erreichen deshalb ihr Ziel nicht und neigen schließlich dazu, den Misserfolg sich selbst statt dem Verfahren zuzuschreiben. Als Folge davon können sie sich nicht verbessern, was sich dann wiederum auf die Motivation niederschlägt.
Es ist dementsprechend wichtig, dass Lehrpersonen metakognitive Fähigkeiten mit den Lernenden thematisieren und üben. Metakognition und Lernstrategien können gelernt werden, oftmals wird jedoch erst relativ spät, z. B. ab der Mittelstufe, damit begonnen. Da einmal eingeübte Lernmuster relativ schwer wieder umgelernt werden, ist es umso wichtiger, Elemente der Metakognition und verschiedene Lernstrategien schon im Kindergarten zu üben (vgl. Beck, Guldimann & Zutavern 1995, S. 16ff.).

Der offene Unterricht stellt eine Möglichkeit dar, die Tätigkeiten *Planen, Überwachen* und *Reflektieren* einzuführen und schrittweise aufzubauen, sodass die Kinder ein Repertoire an unterschiedlichen metakognitiven Fertigkeiten erhalten.

2.4 Das Verhältnis von Metakognition und Lernstrategien

Friedrich und Mandl (2006, S. 1) beschreiben Lernstrategien als «jene Verhaltensweisen und Gedanken, die Lernende aktiveren, um ihre Motivation und den Prozess des Wissenserwerbs zu beeinflussen und zu steuern». Die Klassifikation von Lernstrategien wird unterschiedlich vollzogen, hier wird jene von Hellmich und Wernke (2009, S. 17ff.) berücksichtigt. Sie unterscheidet drei verschiedene Lernstrategiegruppen:
Kognitive Lernstrategien bezeichnen Prozesse und Mechanismen, die Informationsaufnahme, Verarbeitung und Speicherung umfassen. Sie kommen dann zum Zuge, wenn Lernende Inhalte entdecken und verstehen möchten. In dieser Kategorie werden drei Untergruppen von Strategien beschrieben: *Elaborations-, Wiederholungs-* und *Organisationsstrategien. Elaborationsstrategien* versuchen den Lerninhalt in bereits bestehende Wissensstrukturen zu integrieren. Eine mögliche Elaborationsstrategie ist es, sich ein Beispiel zu einem neuen Lerninhalt zu überlegen. Dies können kleine Geschichten sein oder auch Wörter, die den neuen Lerninhalt zusammenfassen. Bei der *Wiederholungsstrategie* geht es um das Memorieren neuer Lerninhalte. Hier geht es weniger um ein tieferes Verstehen, sondern eher um das Einprägen gewisser Inhalte. So sagen einige Lernende für sich ein Wort, ein Gedicht oder eine Erklärung immer wieder laut auf. Mithilfe von *Organisationsstrategien* versuchen Lernende schließlich, komplexe Lerninhalte zu reduzieren. Als Beispiel: Merklisten mit Unterstützung von Schlagwörtern und Symbolen erstellen.
Die zweite Gruppe beinhaltet die *metakognitiven Lernstrategien*. Sie werden bei der *Planung*, *Steuerung* und *Evaluation* von Lernprozessen

eingesetzt (vgl. Hellmich & Wernke 2009, S. 19f.). Hier gilt es gut zu unterscheiden: Die Metakognition an sich kann als Oberbegriff verwendet werden. Gemeint ist damit ein «knowing about knowing» (Flavell 1979; zitiert nach Guldimann 2011, S. 72). Dabei wird zwischen dem Wissen über die eigenen kognitiven Funktionen wie Denken, Lernen, Gedächtnis (auch deklarative Metakognition genannt) und der Steuerung sowie Kontrolle des eigenen Denkens und Lernens (auch prozedurale Metakognition) unterschieden (ebd., S. 75). Zur deklarativen Metakognition gehören drei Aspekte: Erstens metakognitives Wissen über sich selbst als Lernende (Stärken und Schwächen beim Lernen, erfolgreiche Lerngewohnheiten etc.), zweitens metakognitives Wissen über die Lernaufgabe (Was weiß ich schon zu dieser Lernaufgabe?) und drittens metakognitives Wissen über die Lernstrategien (Welche Lernstrategie möchte ich einsetzen? Welche Strategien sind erfolgreich?) (ebd., S. 75). Die prozedurale Metakognition beinhaltet das oben erwähnte *Planen, Steuern und Evaluieren* von Lernhandlungen (vgl. Guldimann 2011, S. 75).[6] Und genau hier können die *metakognitiven Lernstrategien* eingesetzt werden (vgl. Hellmich & Wernke 2009, S. 20): Bei der Planung ist dies zum Beispiel die gewählte Reihenfolge also die Entscheidung, welche Aufgabe wann erledigt wird. Bei der Steuerung beobachten die Lernenden sich selbst und versuchen das geplante Vorgehen einzuhalten. Und bei der Evaluation wird überprüft, ob das Lernziel erreicht wurde (ebd., S. 20).

Zur dritten Strategiegruppe gehören die *Stützstrategien.* Bei dieser Strategiegruppe geht es darum, die Motivation und damit auch die Anstrengungsbereitschaft sowie die Aufmerksamkeit aufrechtzuerhalten. Häufig geschieht dies durch Selbstinstruktion und Sich-selbst-gut-Zureden. Hier ist dann auch entscheidend, wie die Misserfolgsbewältigung verläuft (ebd., S. 20f.).

Es ist naheliegend, dass diese verschiedenen Strategiegruppen während eines Lernprozesses nicht seriell, sondern immer parallel zueinander ablaufen. Daher stehen Lernende in jeder Lernphase vor der Entscheidung, welche Lernstrategien wann geeignet sind.

6 Je nach Literatur wird hier auch von Planen, Überwachen, Reflektieren gesprochen.

Dies wird übersichtlich bei Schmitz 2001 (zitiert nach Perels & Otto 2009, S. 175) beschrieben. Er definiert drei Phasen des Lernens, welche sich mit denjenigen der prozeduralen Metakognition decken. In jeder dieser Phasen kommen Lernstrategien zum Zuge.

Die präaktionale Phase (Planen):

Hier steht die Vorbereitung des Lernens im Zentrum. Die Lernenden erhalten eine Aufgabestellung mit damit verbundenen Bedingungen. Die Aufgabe löst bestimmte Emotionen und dementsprechende motivationale Tendenzen aus. Diese haben wiederum einen Einfluss darauf, wie die Aufgabe geplant und durchgeführt wird resp. welche Strategien gewählt werden. In dieser Phase setzen sich die Lernenden Ziele und planen die Aufgabe (vgl. Perels & Otto 2009, S. 175).

Ein Beispiel aus der Praxis: In einem Kindergarten wird gerade der Übergang zum freien Spiel gestartet. Die Kinder wählen selbstständig einen Funktionsbereich aus, in dem sie bis zur Pause arbeiten. Anna hat einen Würfelkasten ausgewählt, mit dem sie verschiedene geometrische Muster mithilfe einer Vorlage legen kann. Sie wählt ein Muster aus und schaut es sich an. Das Muster gefällt ihr sehr gut, sie freut sich auf das fertige Werk. Sie überlegt sich, welche Seite der Würfel sie für das Muster benötigt.

Die aktionale Phase (Steuern/Überwachen):

In der aktionalen Phase geht es um das Lernen an sich. Hier werden verschiedene *kognitive* wie auch *metakognitive Strategien* und *Stützstrategien* eingesetzt (vgl. Lehmann & Hasselhorn 2009, S. 25ff.). In dieser Phase müssen die Lernenden ihr Lernverhalten selber beobachten und dafür sorgen, dass sie so wenig wie möglich von den Aufgaben abgelenkt sind (vgl. Perels & Otto 2009, S. 175).

Zurückkommend auf das vorher beschriebene Beispiel: Anna wählt nun Lernstrategien aus, um ihre Aufgabe zu lösen. Sie nimmt die Würfel zur Hand und schaut immer wieder auf die Vorlage und legt sie genauso wie auf der Vorlage hin. Als die Hälfte des Musters gelegt worden ist, bekommt sie Schwierigkeiten. Sie hat einen Würfel falsch hingelegt und das Muster danach anders weitergeführt. Anna überprüft ihr Muster und korrigiert den Fehler. Danach arbeitet sie an ihrem Muster weiter, bis es fertig ist.

Die postaktionale Phase (Evaluieren/Reflektieren):
Diese Phase tritt ein, sobald das Lernergebnis vorhanden ist. Nun beginnt der Reflexionsprozess. Die Lernenden vergleichen ihr Lernergebnis mit dem gesetzten Ziel und schätzen ein, ob sie mit dem Ergebnis zufrieden sind. Diese Emotion hängt vom Lernergebnis ab und beeinflusst zukünftige Aufgaben. Für das begonnene Beispiel bedeutet das: Anna hat ihr Muster fertig gelegt und vergleicht es mit der Vorlage. Das Muster und die Vorlage stimmen überein. Anna freut sich, dass sie diese Aufgabe erfolgreich geschafft hat und ruft die Lehrperson. Die Lehrperson kontrolliert das Muster nochmals und gibt ihr eine positive Rückmeldung. Voller Freude fährt Anna mit einem komplexeren Muster weiter (vgl. Perels & Otto 2009, 175ff.).

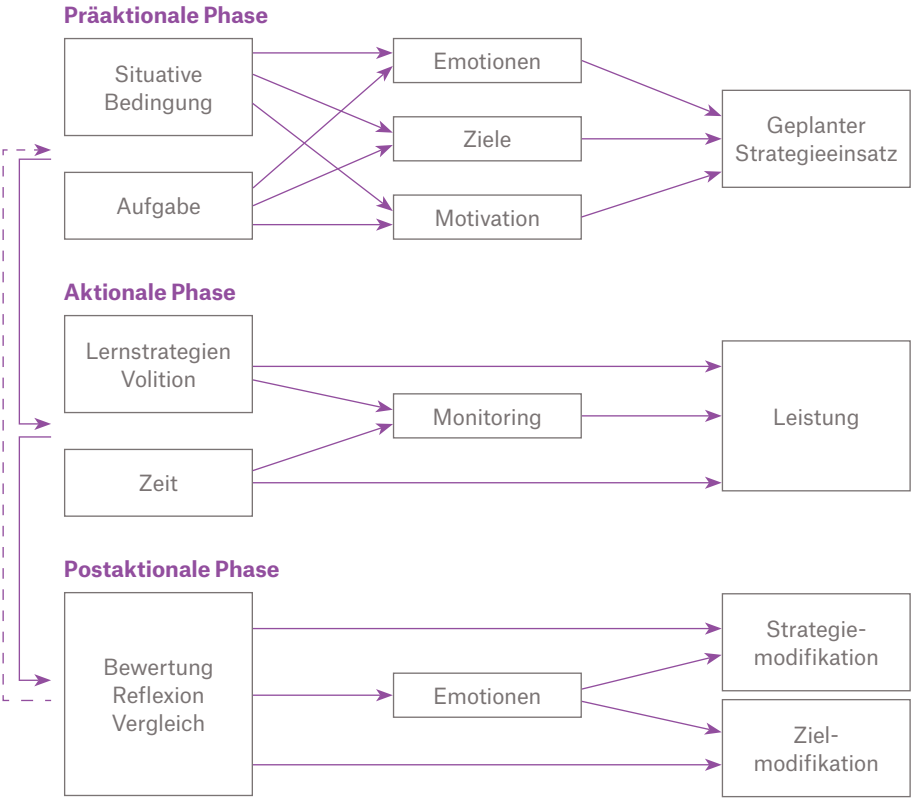


Abbildung 1: Selbstregulationsprozessmodell von Schmitz 2001 (zitiert nach Götz & Nett 2011, S. 157)

Die Aufgabe der Lehrperson ist es nun, die Lernenden zu begleiten, sodass sie diese drei Phasen alleine bewältigen können (vgl. *Cognitive Apprenticeship,* Kapitel 2.2).

2.5 Fazit

Offene Unterrichtssequenzen bieten die Möglichkeit, Lernende zu beobachten und zu begleiten. Die Lehrperson hat gemäß dem *Cognitive Apprenticeship* die Aufgabe, die Lernenden so weit zu führen, dass sie die Aufgabe selbstständig und ohne ihre Hilfe lösen können. Die Lernenden sind gefordert, sich Lernstrategien anzueignen und ihren Prozess selbst zu steuern.
Aus Sicht der Lernenden können während des Lernprozesses die Phasen *Planen, Überwachen und Reflektieren* unterschieden werden. In jeder dieser Phasen kommen unterschiedliche Lernstrategien zum Zug. Die Lehrperson hat die Aufgabe, die Kinder dazu anzuregen, verschiedene Lernstrategien auszuprobieren, damit diese ihr Repertoire erweitern können.

3 Rahmenbedingungen für eine Spiel- und Lernbegleitung aus Sicht der Lehrperson

Alle zwölf befragten Lehrpersonen waren sich darin einig, dass offene Unterrichtsformen hilfreich sind, um Spiel- und Lernbegleitungen einzuplanen. So erwähnen die Lehrpersonen des Kindergartens insbesondere das freie Spiel, die Lehrpersonen der Unterstufe vor allem die Werkstatt oder den Wochenplan als geeignete Unterrichtsmethode. Der Grad der Öffnung variiert von Stufe 0 bis knapp Stufe 2, d. h., es geht vor allem um die Wahlfreiheit der Aufgabenreihenfolge, des Lernorts, der Sozialform und hin und wieder der Lernwege (vgl. Kapitel 2.1).
«Im Werkstattunterricht, deswegen mag ich den auch so, kann man sich das nachher wirklich schaffen, solche Zeiten. Da geh ich durch die Klasse und setze mich mal dorthin und mal hierhin und kann zuschauen oder eben begleiten, wenn es nötig ist (...)» (fi_ps_1, 55).
Die Lehrpersonen äußerten sich zudem zu verschiedenen Rahmenbedingungen, die Spiel- und Lernbegleitung ermöglichen. Nebst den offenen Unterrichtssequenzen sind das die in den nächsten Kapiteln dargestellten Aspekte.

3.1 Routinen

Die Lehrpersonen beschreiben, dass *Routinen* den Unterrichtsalltag entlasten, da sie für gewisse Dinge – wie z. B. für die Frage, wo sie welches Aufgabenblatt abgeben müssen – keine Zeit mehr investieren müssen.
Routinen gehören zusammen mit den Übergängen zu den wichtigen

Elementen der Klassenführung.[7] Die Lehrpersonen führen *Routinen* bewusst ein und üben sie gezielt mit den Lernenden. Einige Lehrpersonen sehen dafür gleich die ersten Wochen während der Übernahme einer neuen Klasse vor. Sind die *Routinen* erst mal bekannt, wird es den Kindern möglich, Aufgaben selbstständig zu lösen, wodurch mehr Zeit bleibt für Spiel- und Lernbegleitungen.

> «Generell, was mir sehr wichtig ist, wenn ich eine neue Klasse erhalte in der ersten Klasse, dass ich mir da in der ersten Woche vielleicht sogar noch in der zweiten und dritten sehr viel Zeit nehme, um solche Abläufe einzuführen, zu trainieren, zu üben und auch die Umgangsweise mit dieser Arbeitsweise zu verstehen, also, dass die Kinder schon früh lernen, Abläufe zu kennen (…)» (fi_ps_2, 63).

Einige Lehrpersonen erwähnen ein strukturiertes Vorgehen als weiteres zentrales Element für die Unterstützung des selbstständigen Lernens. Damit ist gemeint, dass die Lehrperson bestimmte Arbeiten vorstrukturiert, z. B. die Posten einer Postenarbeit immer gleich organisiert, sodass die Lernenden mit der Zeit wissen, worauf sie bei der Durchführung der Posten zu achten haben.

> «Ich habe klare Strukturen, ich sage, wie es geht, so langsam loslassen und jetzt weißt du eigentlich, wie es geht und jetzt kannst du es selber. Aber das muss ein Aufbau sein, (…) ich kann nicht einfach in die 1. Klasse kommen, so und jetzt das selber machen. Oder, das wäre natürlich nicht so schlau, aber da überleg ich mir auch immer, dass ich sie nicht bevormunde, aber eben, dass ich trotzdem versuche, das Wichtigste zu erklären und dann sind sie selbstständig. Oder auch beim Plan oder am Anfang muss ich noch mehr schauen und noch mehr erklären, mit der Zeit ist das so automatisch, da könnte eine Stellvertretung kommen und es würde auch funktionieren» (fi_ps_2, 81–83).

7 Siehe hierzu «Beiträge für die Praxis» Band 1 «Classroom Management. Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe» (Wannack, Evelyne; Herger, Kirsten 2014).

3.2 Niveaugruppen

Eine weitere Möglichkeit für die Lehrpersonen ist es, leistungshomogene bzw. altershomogene *Niveaugruppen* zu bilden. Im Kindergarten geschieht dies dann, wenn die Lehrpersonen diejenigen Kinder, die schon das zweite Jahr den Kindergarten besuchen, zusammennehmen, um ihnen einen Lerninhalt zu erklären. Ähnliches erwähnen die Lehrpersonen, die eine altersgemischte Unterstufenklasse unterrichten, wobei meist die Lernenden derselben Stufe eine Gruppe bilden.
Eine weitere Variante ist das Bilden von leistungshomogenen Gruppen. Die Lehrperson nimmt beispielsweise diejenigen Lernenden zu sich, die einen Lerninhalt noch nicht ganz verstanden haben. Sie erklärt dieser Kleingruppe die Lernaufgaben und unterstützt sie bei der Durchführung. Die beiden Varianten lassen sich auch miteinander kombinieren. Eine Lehrperson einer gemischten Unterstufenklasse erwähnt, dass sie z. B. zuerst die 2. Klasse zu sich nimmt, ihr etwas erklärt und diejenigen Lernenden, die selbstständig weiterarbeiten können, an den Platz zurückkehren. Die anderen Lernenden bleiben bei der Lehrperson und bearbeiten die Aufgaben mit ihrer Unterstützung.

> «Es gibt es auch manchmal, dass ich eine Gruppe nach hinten nehme. Manchmal sagen sie freiwillig: ‹Wir sind die, die Hilfe brauchen, zusätzlich!› (...) Ich arbeite mit ihnen, während die andern selbstständig arbeiten» (fi_ps_3, 39).

Die Spiel- und Lernbegleitungen sparen somit Zeit, weil im Idealfall gleich mehrere Lernende davon profitieren.

3.3 Peer Tutoring

Beim *Peer Tutoring* übernimmt ein Kind die Rolle der Lehrperson und unterstützt ein anderes Kind. Der Informationsvorsprung des Tutors oder der Tutorin ist manchmal nur minimal, sodass die beiden Kinder die Rollen bei Bedarf auch tauschen können. *Peer Tutoring* führt zu positiven Ergebnissen im sozialen Bereich, im kognitiven Bereich (Wissen vertiefen) und beim Übernehmen von Verantwortung. Gemäß

Benkmann (2009) können Lernende vor allem dann profitieren, wenn sie sich gezielt in ein Thema einarbeiten und als Expertinnen bzw. Experten dem anderen Kind inhaltliche Unterstützung bieten (vgl. Benkmann 2009, S. 151ff.).
In Bezug auf die Organisation des *Peer Tutorings* stehen den Lehrpersonen verschiedene Varianten zur Verfügung. Die einfachste Variante ist folgendes System, das von einzelnen Lehrpersonen beschrieben wird: Die Lernenden fragen bei Schwierigkeiten zuerst die Pultnachbarin bzw. den Pultnachbarn und erst danach die Lehrperson. Diese Form beinhaltet zwar noch nicht die Idee, die hinter dem Konzept des *Peer Tutorings* steht. Oft achten die Lehrpersonen hier aber bei der Sitzordnung, dass die Kinder leistungsheterogen zusammensitzen.

> «Wenn jemand zum Beispiel schon fertig ist und ein anderes Kind hat noch Probleme, dann fordere ich sie auf: ‹Geh, frag doch mal eben das andere Kind!› – oder so» (fi_ps_4, 68).

Andere Formen bedingen die gezielte Einführung von Lernenden in die Rolle des *Peer Tutors* bzw. der *Peer Tutorin.* So setzt etwa eine Lehrperson einer altersgemischten Klasse die älteren Kinder als Tutorinnen und Tutoren bei einer Werkstatt ein. Diese älteren Kinder wissen, wie die Werkstatt funktioniert, weil sie schon mehrmals in Werkstätten gearbeitet haben. Diese Form entspricht eher dem Konzept des *Peer Tutorings,* weil die älteren Kinder hier auf ihre Rolle vorbereitet wurden.
Durch dieses System kann sich die Lehrperson auf anspruchsvollere Begleitungen fokussieren, – wenn die Tutorinnen und Tutoren den Tutees nämlich nicht mehr selbst weiterhelfen konnten.

3.4 Teamteaching

Einige Lehrpersonen werden zeitweise von einer Lehrperson für Spezialunterricht (Deutsch als Zweitsprache, integrative Förderung etc.) unterstützt – was die Spiel- und Lernbegleitungen natürlich erleichtert. Die zweite Lehrperson wird beispielsweise für einzelne Kinder eingesetzt (z. B. Kinder mit einem fremdsprachigen Hintergrund, Kinder mit Lernschwierigkeiten), oder die Lehrpersonen teilen sich auf und betreuen je

die Hälfte der Klasse. In der vorliegenden Stichprobe waren es drei Lehrpersonen, denen sich diese Möglichkeit teilweise anbot.
«Aber ich merke, ich werde schon auch immer wieder unterbrochen. Es ist schwierig, mit einem oder mit zwei Kindern für mich als Regellehrperson dran zu bleiben. Oder ich muss mit der DAZ-Lehrkraft abmachen: ‹Übernimmst du mal, damit ich fördern kann?› Das haben wir auch schon gemacht, wenn ich spezifisch mit einem oder zwei Kindern etwas machen möchte» (fi_kg_2, 236).

3.5 Fazit

Eine gute Möglichkeit, Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen, sehen die Lehrpersonen primär in der offenen Unterrichtssequenz. Für längere Spiel- und Lernbegleitungen sind die Lehrpersonen aber auf Hilfe – z. B. von einer zusätzlichen Lehrperson oder von den Lernenden selbst – angewiesen. Weiter sind es organisatorische Aspekte – *Niveaugruppen* und *Routinen* –, die sich für längere Spiel- und Lernbegleitungen anbieten. Mit *Routinen* wird versucht, Arbeitsabläufe soweit zu automatisieren, dass die Lernenden, die gerade keine Spiel- und Lernbegleitung erfahren, trotzdem weiterarbeiten können. Durch *Niveaugruppen,* bei denen Lernende mit demselben Lernstand gleichzeitig begleitet werden, entstehen wiederum Ressourcen, um weitere Begleitungsgefäße zu generieren. Klar wird dabei, dass sich die Lehrpersonen aktiv überlegen müssen, wann sie Spiel- und Lernbegleitungen im Unterricht überhaupt durchführen können.

4 Formen der Unterstützung während des Lernens in offenen Unterrichtssequenzen

In den Interviews berichten die Lehrpersonen auch von der Art und Weise, wie sie die Unterstützungen während den Phasen der *Planung, Durchführung* und *Reflexion* im Lernprozess organisieren. Die Begriffe *Planung, Durchführung* und *Reflexion* entsprechen zwar den weiter oben verwendeten Begriffen nach Schmitz (2001), Guldimann (2011) und Hellmich & Wernke (2009), sind hier aber eher aus der Sicht der Lehrperson beschrieben. Aus diesem Grund wird statt *Steuern/Überwachen* der Begriff *Durchführung* verwendet – schließlich sind die Lernenden aus Sicht der Lehrpersonen zu diesem Zeitpunkt an der *Durchführung* einer Aufgabe.
In der untenstehenden Tabelle werden diejenigen Aspekte dargestellt, die in Bezug auf die Organisation in der jeweiligen Phase entscheidend sind.

Tabelle 2: Kategoriensystem ***Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung***

Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung	
Unterstützung bei der Planung	Eingrenzung Aufgabenauswahl
	Planungshilfen schriftlich
	Selbstständigkeit anregen
Unterstützung bei der Durchführung	Gemeinsames Lösen der Aufgabe
	Einzelbegleitung
	Variation der Erklärung
Unterstützung bei der Reflexion	Besprechung mit der Klasse
	Besprechung mit dem Kind
	Schriftliche Rückmeldung
	Selbstbeurteilung

Eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Unterstützung der Lernenden in den verschiedenen Phasen ist es, als Lehrperson den *Überblick* über die verschiedenen Tätigkeiten der Kinder zu behalten und zu wissen, woran die Lernenden gerade sind, in welcher Phase des Lernprozesses sie stecken. Nur dadurch weiß die Lehrperson, welche Unterstützung überhaupt gefragt ist. Idealerweise setzt sie diese Überblickssituationen gezielt ein, indem sie immer wieder über die ganze Klasse schaut und zu einzelnen Kindern hingeht, bei denen aufgrund der Aufgabenstellung oder der Spielkonstellation Schwierigkeiten vermutet werden.

«(...). Wenn ich eben sehe im Arbeitspass, dieses Kind ist diese Woche kaum vorwärtsgekommen, da frage ich mal, warum, oder ich schaue mir zuerst natürlich den Auftrag an, weil halt einige länger Zeit benötigen für einen Auftrag, oder die Aufträge selber benötigen mehr Zeit. Und wenn ich dann merke, es ist wirklich suchend und spaziert dauernd herum und schaut den anderen zu, das ist dann eben so ein Kind, das ich mir noch persönlich schnappe und mit ihm spreche: ‹Was ist für dich schwierig?›, ‹Erzähl mir mal, wie du das machst.› Ich mache mir Notizen und dann kommt meistens eben die Abmachung: ‹Würde es dir helfen, wenn du mir zeigen kommst, wenn du fertig bist, statt alles selber zu machen? Dann schauen wir das miteinander an und ich helfe dir, einen neuen Auftrag zu finden.› Also, ich löse es im Moment durch engere Führung» (fi_ps_1, 65).

4.1 Unterstützung bei der Planung

Bei der *Planung* des Lernprozesses stehen die Fragen «Wie gehe ich vor?» und «Welches Material benötige ich?» im Vordergrund. Dabei werden von den Lehrpersonen folgende Unterstützungsmöglichkeiten beschrieben:

Eingrenzung Aufgabenauswahl: Ein wichtiger Bereich ist die Eingrenzung bei der Auswahl von Aufträgen oder Funktionsbereichen. Die Lehrpersonen versuchen herauszufinden, was die Lernenden interessiert oder geben Aufträge vor, wenn die Lernenden mit der Auswahl überfordert sind.

> «Ihnen einfach Mut machen und sagen: ‹Was würde dich jetzt am meisten *gluschte* (reizen)? Komm, jetzt gehen wir doch mal schauen, was es alles hat!› Und nachher einfach ihnen zeigen gehen, alles. Und ein

bisschen probieren, es halt irgendwo in das Spiel reinzunehmen! Und nachher plötzlich funktioniert dann das schon. Aber es gibt noch jetzt manchmal Kinder, wo einfach hier vorne dran stehen, nicht so recht wissen: ‹Was will ich eigentlich?› Und mich dünkt einfach, das muss man aushalten lernen. Also gerade im Kindergarten. Weil, wenn wir den Kindern jedes Mal sagen: ‹Hör zu. Jetzt gehst du halt dort spielen!› Einfach so, quasi: ‹Ich halt das nicht aus, wenn du einfach da herumstehst und nichts machst!›. Oder. Und dann bin ich schon in einer solchen Spannung drin und die geht genau auf das Kind über (...)» (fi_kg_4, 142).

Planungshilfen schriftlich: Als weitere Möglichkeit nennen die Lehrpersonen, genau vorzugeben, welche Aufgabe nach welcher gelöst werden soll, z. B. mittels Zeichen, Karten etc. Eine andere Planungshilfe sind die Erinnerungskarten. Sie zeigen auf, worauf die Lernenden zu achten haben, wenn sie mit dem Lernen beginnen, so z. B. den Arbeitsplatz vorbereiten, die Aufgabe genau durchlesen, das Material hervornehmen, die Malschürze anziehen etc.

«Ja und zum selbstständigen Arbeiten, also oft haben wir dann auch, wenn wir merken, es wird langsam schwieriger, so Merkblätter auf dem Pult: ‹Wie kann ich mich organisieren?› Also zuerst eben den Auftrag lesen, schauen, was brauche ich für Material? Das sind dann drei, vier Bildchen, die sie nacheinander abchecken können, dass sie nachher arbeiten können» (fi_ps_3, 238).

Selbstständigkeit fördern: Gerade in der Planungsphase versuchen die Lehrpersonen, das selbstständige Lernen zu unterstützen, indem sie z. B. die Kinder eine Aufgabe nochmals lesen lassen und ihnen nicht direkt erklären, wie sie zu lösen ist, oder ihnen aufzeigen, dass sie die Aufgabe selbstständig erledigen können und die Hilfe der Lehrperson eigentlich gar nicht benötigen.

«Weil ich muss oft sagen: ‹Lies jetzt noch einmal.› Weil sie kommen sofort und fragen: ‹Was muss ich machen? Was muss ich machen?› Und dann, zuerst dreimal durchlesen, bevor man fragen kommt. Also, da sind wir immer dran, eben, dass sie das nicht sofort: ‹Ich komme nicht draus.› Das kommt natürlich sehr schnell bei den Kindern» (fi_ps_6, 130).

4.2 Unterstützung bei der Durchführung

Bei der *Durchführung* arbeiten die Lernenden an den von ihnen ausgewählten Aufgaben. Die interviewten Lehrpersonen nennen verschiedene Möglichkeiten, wie sie die Kinder dabei unterstützen können.

Gemeinsames Lösen der Aufgabe: Zuerst achten die Lehrpersonen darauf, dass die Aufträge gemeinsam eingeführt werden, sei es in der ganzen Klasse, in der Halbklasse oder im Kreis. Die Lehrperson führt ein *Modeling* mit der ganzen Klasse, der Halbklasse oder einigen Kindern durch. Dieses *Modeling* ist die Vorbereitung für die selbstständige *Durchführung* der Aufgabe durch die Lernenden. Die Spiel- und Lernbegleitung findet also in Gruppen statt, bevor die Lehrperson mit einzelnen Kindern weiterarbeitet.

> «Manchmal habe ich so kleine Werkstattarbeiten oder so kleine – ja, vielleicht nicht mal, ist ein bisschen übertrieben – aber wirklich so wie eine Einführung, die im Plenum im Kreis passiert und dann in Gruppen, schicke ich sie an kleine Arbeitsplätze, wo sie dann die Aufgaben machen und da kann ich ein bisschen begleiten, unterstützen, indem ich von Gruppe zu Gruppe gehe und da noch mit den Kindern individuell an den Problemen arbeiten kann, aber das ist natürlich dann auch wieder nur sehr kurz und nicht gezielt geplant, sondern dann einfach auf die Situation reagieren, die innerhalb dieser kleinen Gruppe jeweils gerade passiert» (fi_kg_3, 190).

Einzelbegleitung: Viele Lehrpersonen achten darauf, dass sie Lernende auch einzeln oder in Zweiergruppen begleiten. Hierbei ist wesentlich, dass die Lehrperson die Lernenden zuerst beobachtet und mithilfe dieser Beobachtung feststellt, wo die Schwierigkeiten liegen. Als Unterstützungsmöglichkeiten nennen die Lehrpersonen das Mitspielen, das Zeigen von Lerninhalten und Variationen des Spiels wie auch Impulse und Motivationshilfen bei Kindern, welche z. B. beim Spiel immer gleiche Abläufe wiederholen, oder das Darlegen von Lösungswegen bei Lernenden, die bei einer Aufgabe nicht weiterkommen.

> «Ja, also ich habe natürlich hier geführt, weil ich habe gemerkt, die machen – sie haben nicht blöd getan – aber einfach irgendwas. Und manchmal muss man halt einen Impuls geben, damit sie wieder etwas zusammen machen. Eigentlich ist das ja ein Zusammenspiel» (fi_kg_2, 220).

Variation der Erklärung: Wenn die Lernenden bei einem Auftrag nicht mehr weiterkommen, versuchen die Lehrpersonen die Erklärungen möglichst zu variieren, indem sie z. B. verschiedene Sinne oder unterschiedliche Lernwege ansprechen.

> «Einige Kinder können einen Auftrag besser verstehen, wenn man es ihnen zeigt. Andere nehmen es übers Gehör auf. Dritte nur durchs Erleben! Also, man muss auch merken als Lehrkraft, wie erkläre ich welchem Kind etwas? Es gibt Kinder, die können nicht reagieren, wenn sie es nur hören (...)» (fi_ps_4, 103).

4.3 Unterstützung bei der Reflexion

Die *Reflexion* findet üblicherweise am Ende einer Lernphase statt nämlich dann, wenn die Lernergebnisse abgegeben bzw. besprochen werden. Eine weitere Möglichkeit ist es, die *Reflexion* bereits in den Lernprozess einzubauen, um eine Art Zwischenbilanz zu ziehen und weitere Wege der *Durchführung* aufzuzeigen. Die interviewten Lehrpersonen erwähnen jedoch Reflexionen eher beim Abschluss einer Aufgabe. Dabei nennen sie verschiedene Formen, wie sie die Aufgaben besprechen.

Besprechung mit der Klasse: Als eine mögliche Form nennen die Lehrpersonen die Besprechung der Ergebnisse in der ganzen Klasse oder in der Halbklasse. Die Halbklasse wird vor allem von den Kindergartenlehrpersonen genannt wie auch von Lehrpersonen der Unterstufe, die eine zweistufige Klasse unterrichten. Die Lehrpersonen des Kindergartens führen mit den älteren Lernenden teilweise bestimmte Aufgaben durch, die sie dann auch nur mit ihnen besprechen. Dasselbe geschieht bei denjenigen Lehrpersonen, die eine 1. und 2. Klasse unterrichten. Je nach Auftrag nehmen sie die 1. bzw. 2. Klasse für sich. In diesen Besprechungen zeigen die Kinder einander ihre Ergebnisse. Oft geschieht dies im Abschlusskreis, d. h. am Ende des Kindergarten- bzw. Schultags oder am Ende einer Wo-

che. Die Ergebnisse werden miteinander verglichen und besprochen. Die Lehrperson und die anderen Lernenden geben einander Rückmeldungen zu den Ergebnissen. Die Lehrpersonen empfinden diese Form als positiv, weil die Kinder sehen, wie unterschiedlich die verschiedenen Ergebnisse ausfallen und – je nach Aufgabe – wie groß die Vielfalt insgesamt ist. Als besonders geeignet für eine solche Besprechung werden Werkarbeiten bzw. Malaufgaben genannt. Je nach Inhalt können auch Rollenspiele (z. B. bei Konflikten) vorgeführt werden, die die Klasse anschließend ausdiskutiert. Die Rückmeldungen erfolgen nicht nur mündlich, sondern können mit Handzeichen – z. B. Daumen hoch bzw. runter – veranschaulicht werden.

> «Also normalerweise mache ich auch: ‹Im Schlusskreis Sachen zeigen›. So, wenn Kinder fragen. Und dann ist es so, dass die Kinder dem Kind, das etwas gemacht hat, Fragen stellen dürfen. Das war so unser Ritual (...)» (fi_kg_1, 119).

Besprechung mit dem Kind: Die Lehrpersonen beschreiben zudem die Möglichkeit, Ergebnisse mit jedem Kind einzeln zu besprechen. Solche Einzelbesprechungen finden entweder bereits während des Lösens oder nach dem Erledigen einer Aufgabe statt. Die Rückmeldungen der Lehrpersonen zeigen eine breite Variation auf. Sie reichen von einem kurzen Lob zu einer Aufgabe bis hin zu einer längeren *Reflexion* eines ganzen Lernprozesses. Die Lehrpersonen beschreiben, dass sie für diese individuellen Rückmeldungen nebst dem mündlichen und ausführlichen Feedback auch kürzere Formen wie z. B. das Aufkleben eines Symbols (z. B. Smileys) wählen und anschließend eine kurze Rücksprache mit dem Lernenden («Bist du mit dieser Beurteilung einverstanden, was meinst du dazu?») halten.

> «Also, ich versuche zum Beispiel auch immer ein gelungenes Werk dann zu loben oder zu sagen: ‹Ja schau mal, du hast gesagt, es geht nicht und es ist ja doch gegangen.› Die Kinder darauf aufmerksam zu machen, wie sie zuerst reagiert haben am Anfang, vor einer schwierigen Situation, und dass es dann doch ein Erfolg wurde, also, dass die Kinder selber merken: ‹Ah, ich kann das ja doch!› Obschon sie gedacht haben, es geht nicht. Aber so dann wirklich einen Lernprozess selbst zu reflektieren, ist für die Kinder sehr schwierig. Ich denke, das ist in dem Alter nicht sehr einfach» (fi_kg_3, 196).

Schriftliche Rückmeldung: Die Lehrpersonen der Unterstufe erwähnen des Weiteren, dass sie individuelle schriftliche Rückmeldungen zu den erledigten Arbeitsblättern der Schülerinnen und Schüler geben. Sie schreiben kurze Kommentare zu den einzelnen Aufgaben (z. B. «gut gelöst»). Auch die Kindergartenlehrpersonen erwähnen diese Form, benutzen jedoch andere Mittel für derartige Rückmeldungen. So verwenden sie dazu z. B. Kleber oder Symbole, die den Lernenden anzeigen, ob sie die Aufgabe richtig gelöst haben. Vor allem in der 1. Klasse findet eine Mischform statt.

> «Also, ich habe immer, wenn sie einen Fehler haben, kommt immer ein Zettel, so ein Klebezettel ins Heft, egal ob Deutsch oder Mathe oder irgendetwas. Und dann sehen sie, ah, da muss ich irgendetwas korrigieren. Und diese Zettel darf nur ich rausnehmen. Die dürfen sie selbst nicht rausnehmen. Und dann sehe ich gerade, ou, da ist irgendwie hier noch irgendein Fehler und dann kann ich schauen, ah ja, das ist korrigiert, dann nehme ich den Zettel wieder raus (...)» (fi_ps_6, 199).

Selbstbeurteilung: Bei der Selbstbeurteilung unterscheiden die Lehrpersonen verschiedene Formen wie etwa die Selbstkontrolle, bei der Lernende die Lösungen einsehen können, oder die Wochenbeurteilung, bei der die Kinder am Ende der Woche ihre Arbeiten und ihr Verhalten reflektieren. Weiter erwähnen einige Lehrpersonen, dass sie regelmäßig mit den Selbstbeurteilungsformularen des Kantons Bern arbeiten und diese in den Unterricht einbauen.[8]

> «Und die Kinder müssen sich auch jede Woche selber beurteilen, es gibt jede Woche eine Selbstbeurteilung mit Smileys und für sie ist das so selbstverständlich, auch ihr eigenes Lernen zu reflektieren. Da gibt es Fragen zur Sach- aber auch zu Sozial- und Selbstkompetenz. Und sie trainieren das schon ab der ersten Woche der 1. Klasse. Und ich merke halt schon, wie sie dann sehr selbstständig werden» (fi_ps_2, 79).

8 Siehe dazu: Erziehungsdirektion des Kantons Bern: «Selbstbeurteilung durch die Schülerinnen und Schüler» <http://www.erz.be.ch/erz/de/index/kindergarten_volksschule/kindergarten_volksschule/beurteilung_04/selbstbeurteilung.html> (Stand 7. März 2017).

4.4 Fazit

In den vorangegangenen Beschreibungen zeigen sich bezüglich der verschiedenen Formen von Unterstützung Parallelen zum theoretischen Konzept des *Cognitive Apprenticeship:*
Bei der *Unterstützung der Planung* gibt die Lehrperson vor, wie die Lernenden bei einer Aufgabe anfangen können, sei dies schriftlich, mündlich oder auch modellartig durch Vorzeigen. In dieser Phase lernen die Kinder auch bestimmte Lernstrategien kennen, die ihnen bei der nächsten Aufgabe hilfreich sein wird. Hier kann eine Parallele zum *Modeling* und teilweise sogar zum *Scaffolding* gezogen werden: Wenn die Lehrperson z. B. mit Erinnerungskarten arbeitet, so gibt sie den Lernenden ein Gerüst, um damit weiterarbeiten zu können. Zugleich lernen sie eine Strategie, die sie direkt anwenden können.
Bei der *Unterstützung der Durchführung* kommen anschließend Aspekte des *Coaching* zum Zug, indem die Lehrperson teilweise in Einzelbegleitungen *Erklärungen* zum Gegenstand abgibt oder im Sinn eines *Modeling* Aufgaben gemeinsam mit dem Kind löst. Auch hier können Lernstrategien – sowohl *kognitive* und *metakognitive Strategien* als auch *Stützstrategien* – besprochen werden.
Bei der *Unterstützung der Reflexion* hat die Lehrperson Einsicht in die Ergebnisse der Aufgaben. Sie gibt ein Feedback darüber, wie die Aufgabe gelöst wurde, oder lässt die Lernenden ihr Ergebnis selbst bewerten. Durch diese Besprechung wird ersichtlich, ob das Ergebnis gut ausgefallen ist und ob sich die Anwendung der Strategien gelohnt hat. Der Einblick in das Ergebnis ist wichtig, weil die Lehrperson sich teilweise im Sinne des *Fadings* zurückzieht und die Lernenden die Aufgaben alleine fertig lösen.

5 Beobachtete Formen der Unterstützung während des Lernens in offenen Unterrichtssequenzen

Die Videountersuchung zeigt auf, welche Formen der Begleitung während den offenen Unterrichtssequenzen beobachtet werden konnten. Dabei wird der Lernprozess der Kinder wiederum in die drei Phasen *Planung, Durchführung* und *Reflexion* unterteilt. Während bei den Interviews der Fokus auf den Fragen lag, was die Lehrpersonen selbst als wichtige Rahmenbedingungen für eine Spiel- und Lernbegleitung erachten und wie sie bei den Begleitungen in den unterschiedlichen Phasen vorgehen, steht bei der Videobeobachtung die Frage im Zentrum, welche Spiel- und Lernbegleitungen während der offenen Unterrichtssequenz effektiv vorkommen. Bei der Videountersuchung konnten nur zehn Lehrpersonen bei ihren offenen Unterrichtssequenzen analysiert werden, da zwei Lehrpersonen keine offene Unterrichtssequenz gemäß der Definition in Kapitel 2.1 zeigten.
Im Folgenden werden unter 5.1 die einzelnen Begleitungen inhaltlich beschrieben, bevor unter 5.2 die Zeitanteile der einzelnen Unterstützungen dargestellt werden.

5.1 Inhaltliche Beschreibung der Spiel- und Lernbegleitung

Durch die Auswertung des Videomaterials konnten die unten dargestellten Kategorien gebildet werden (siehe Kapitel 1.1). Abgesehen von *Lernumgebung vorbereiten*, *Überblick* und *Anderes* sind die restlichen Aspekte den Phasen des Lernprozesses *Planung, Durchführung* und *Reflexion* zugehörig.

Tabelle 3: Kategoriensystem ***Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen***

Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung, Videobeobachtung	
Unterstützung bei der Planung	Arbeitsplatz des Kindes vorbereiten
	Planungshilfen
	Förderung der Selbstständigkeit
Unterstützung bei der Durchführung	Erklärung
	Direkte Unterstützung
	Soziale Unterstützung
Unterstützung bei der Reflexion	Positive Rückmeldungen
	Kontrolle
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick Lernumgebung vorbereiten Anderes

Nachfolgend werden die einzelnen Spiel- und Lernbegleitungen innerhalb der drei Phasen *Planung, Durchführung* und *Reflexion* sowie *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* beschrieben.

Unterstützung bei der Planung:

- *Arbeitsplatz des Kindes vorbereiten:* Hier zeigen die Lehrpersonen beispielsweise, was auf dem Pult vorhanden sein muss, welche Sachen weggeräumt werden sollen oder welches Material die Lernenden holen müssen, um eine Aufgabe zu erledigen.
- *Planungshilfe:* Die Lehrpersonen helfen den Lernenden, eine Aufgabe zu planen. Dies können Hinweise darauf sein, welche Teilschritte der Aufgabe zuerst durchgeführt werden müssen oder Hilfestellungen, wie Kinder ein selbstgesetztes Ziel (z. B. einen hohen Turm bauen) erreichen.
- *Förderung der Selbstständigkeit:* Die Lehrperson regt die Lernenden dazu an, selbst herauszufinden, wie sie bei einer Aufgabe vorgehen müssen. Dies wird mit Kommentaren wie «Lies, was hier steht!» oder «Wie würdest du vorgehen?» vermittelt.

Unterstützung bei der Durchführung:

- *Erklärung:* Die Lehrperson nimmt sich Zeit, einem Kind etwas individuell zu erklären. D. h., sie versucht anhand von Fragen herauszufinden, an welchem Punkt das Kind die Aufgabe nicht versteht und setzt dort mit der Erklärung an.
- *Direkte Unterstützung:* Die Lehrperson gibt kurz und knapp die Lösung einer Aufgabe bekannt, oder sie weist die Lernenden darauf hin, wie sie weiterarbeiten sollen und was es inhaltlich zu bedenken gibt. Diese direkte Unterstützung kann in der ganzen Klasse, in Gruppen aber auch bei einzelnen Kindern gegeben werden.
- *Soziale Unterstützung:* Die Lehrperson unterstützt die Lernenden in einer Konfliktsituation. Ein Beispiel: Sie diskutiert mit fünf Kindern, wie diese im Bewegungsbereich (hier stehen verschiedene Bauelemente aus Holz, auf denen die Kinder die Möglichkeit haben, zu klettern) zusammen spielen können, ohne dass sie sich gegenseitig verletzen.

Unterstützung bei der Reflexion:

- *Positive Rückmeldungen:* Die Lehrperson unterstützt die Lernenden mit positiven Kommentaren. Sie muntert Kinder dazu auf, etwas zu erzählen, weiterzuspielen oder zu arbeiten.
- *Kontrolle:* Die Lehrperson gibt den Lernenden Rückmeldung zum Ergebnis ihrer Arbeit: «Das stimmt, du hast das richtig gelöst».

Andere Tätigkeiten der Lehrperson:

- *Überblick:* Den Überblick über die ganze Klasse zu behalten, ist für die Lehrpersonen sehr wichtig. In dieser Zeit steht die Lehrperson auch nicht im direkten Kontakt mit den Lernenden, sondern geht umher oder steht beobachtend im Hintergrund.
- *Lernumgebung vorbereiten:* Die Lehrpersonen bereiten die Lernumgebung vor, indem sie Material bereitlegen oder vorbereiten. Auch in dieser Zeit stehen sie nicht im direkten Kontakt mit den Lernenden.
- *Anderes:* Hierzu gehören Beispiele, die nichts mit einer Spiel- oder Lernbegleitung zu tun haben (wenn z. B. die Lehrperson eine Verletzung verarztet).

5.2 Zeitliche Anteile der Unterstützungstätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen

Die unten dargestellte Abbildung zeigt auf, wie sich die verschiedenen Kategorien von Unterstützung bei den einzelnen Klassen aufteilen. Dabei werden lediglich die drei Phasen *Unterstützung bei der Planung*, *Unterstützung bei der Durchführung* und *Unterstützung bei der Reflexion* sowie die *Anderen Tätigkeiten der Lehrpersonen* berücksichtigt. Die Übersicht zeigt, dass die Dauer der offenen Unterrichtssequenz bei den Klassen zwischen 19 Minuten und 29 Sekunden und 54 Minuten und 1 Sekunde variiert.

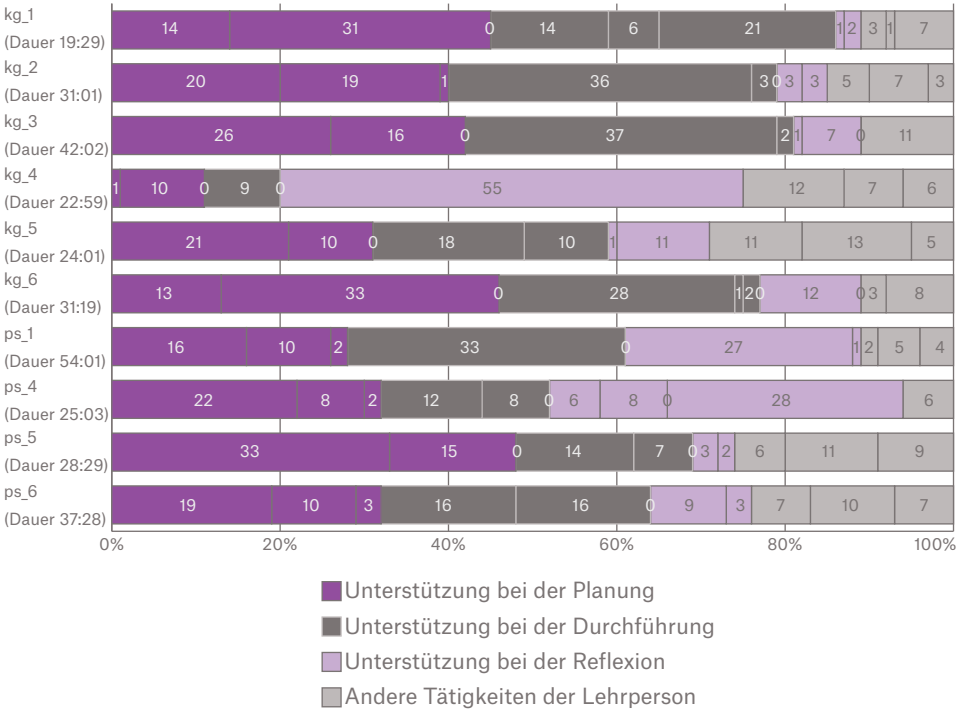


Abbildung 2: Verteilung der Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen

Die Lehrpersonen unterscheiden sich bei der Verteilung der Tätigkeiten während der offenen Unterrichtssequenzen.
Die *Unterstützung bei der Planung* und die darin enthaltenen Aspekte *Arbeitsplatz des Kindes vorbereiten* und *Planungshilfen* kommen bei allen zehn Lehrpersonen vor. Vier von zehn Lehrpersonen regen die Lernenden zur *Selbstständigkeit* an.
Bei der *Unterstützung bei der Durchführung* zeigt sich, dass die Aspekte *Erklärung* bei neun von zehn Lehrpersonen während der offenen Unterrichtssequenz vorkommt. Die *Soziale Unterstützung* findet in den wenigsten Klassen – nämlich nur in deren drei – statt. Der Aspekt *Direkte Hilfe* wird von sieben der zehn Lehrpersonen eingesetzt.
Bei der *Unterstützung bei der Reflexion* ist der Aspekt *Positive Rückmeldungen* in den offenen Unterrichtssequenzen bei allen Lehrpersonen zu finden. Die *Kontrolle* findet sich bei acht von zehn Lehrpersonen.
Bei *Andere Tätigkeiten* gibt es bei allen Lehrpersonen Momente, in denen sie den Blick über die Klasse schweifen lassen und so den *Überblick* über das Geschehen in der Klasse halten. Sieben Lehrpersonen verwenden Zeit, um die *Lernumgebung vorzubereiten. Anderes* ist in neun von zehn Klassen zu finden.

5.3 Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bis zu 28% der Zeit in den offenen Unterrichtssequenzen nicht direkt für Spiel- und Lernbegleitungen, sondern für den *Überblick* oder die *Vorbereitung der Lernumgebung* genutzt werden. Der *Überblick* ist eine wichtige Voraussetzung dafür, adaptive Spiel- und Lernbegleitungen durchzuführen. Die Lehrperson beobachtet die Kinder und schaut, ob sie noch an ihrem Auftrag arbeiten, ob sie weiterkommen, ob sie Material benötigen etc. Nur mithilfe dieses Wissens ist eine gezielte Spiel- und Lernbegleitung überhaupt möglich (siehe auch Kapitel 4).
Die Unterstützungen, die direkt in die drei Phasen *Planung, Durchführung und Reflexion* fließen, machen den größeren Teil der offenen Unterrichtssequenz aus. Dabei sind alle drei Phasen bei den zehn Lehrpersonen

anzutreffen und diese bieten auch Unterstützungen an. Die Verteilung dieser drei Phasen ist jedoch sehr unterschiedlich. Die *Unterstützung bei der Reflexion* macht den kleinsten Teil der Begleitungen aus, die Ausnahme bildet kg_4, wo genau diese Unterstützung einen zentralen Stellenwert einnimmt.
Die anderen Lehrpersonen fokussieren eher auf die *Unterstützung bei der Planung* und/oder bei der *Durchführung.*
Weiter zeigt sich, dass in allen drei Phasen Möglichkeiten vorhanden sind, Lernstrategien zu besprechen, wie etwa in der Phase der *Planung.* Beim *Arbeitsplatz vorbereiten* wissen beispielsweise viele Kinder nicht, welches Material sie benötigen, um eine Aufgabe zu lösen. Hier reagieren die Lehrpersonen häufig so, dass sie den Kindern das Material bringen, sprechen jedoch nicht darüber, wie die Kinder selbst ihren *Arbeitsplatz vorbereiten* können. Augenfällig wird dies etwa in der Phase der *Durchführung* bei *Direkte Hilfe*, wo die Lehrperson meist die richtige Lösung angibt, ohne dass sie versucht, die Kinder in die *Zone der nächsten Entwicklung* zu führen.
Ähnliches zeigt sich bei der *Reflexion.* Hier gibt die Lehrperson *positive Rückmeldungen* oder *kontrolliert* die Ergebnisse. Die Lernenden selbst bringen sich aber nicht ein, daher können auch keine Lernstrategien besprochen werden.

6 Fallbeispiele

Nachfolgend werden aus der Videountersuchung drei Fallbeispiele geschildert. Ein Fallbeispiel stammt aus dem Kindergarten, eines aus einer altersgemischten Klasse (erstes und zweites Schuljahr) und eines aus einer 2. Klasse. Bei der Auswahl dieser Fallbeispiele wurde einerseits auf die Verteilung der Stufen geachtet, andererseits auch auf die unterschiedliche Gewichtung der Unterstützung. Die Namen aller Personen wurden anonymisiert.
Für die Auswertung der Fälle (vgl. Abbildungen 4, 5 und 6) wurden wiederum die unter 5.1 geschilderten Kategorien verwendet. In der folgenden Abbildung 3 findet sich daher erneut die Legende für die Darstellung der Spiel- und Lernbegleitung der Lehrperson.

Unterstützung bei der Planung
Planungshilfen
Arbeitsplatz vorbereiten
Selbstständigkeit
Unterstützung bei der Durchführung
Erklärung
direkte Unterstützung
soziale Unterstützung
Unterstützung bei der Reflexion
positive Rückmeldung
Kontrolle
Andere Tätigkeiten der Lehrperson
Überblick
Lernumgebung vorbereiten
Anderes

Abbildung 3: Aspekte der Spiel- und Lernbegleitung, Videobeobachtung

Die Fallbeispiele veranschaulichen, wie die Lehrpersonen Spiel- und Lernbegleitungen organisieren und durchführen. Zudem wird es möglich, einen Einblick in die konkrete offene Unterrichtssequenz zu erhalten.

6.1 Fallbeispiel 1: Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson im Kindergarten

Der Kindergarten befindet sich in einer ländlichen Gegend. Frau Waber unterrichtet zehn Mädchen und acht Knaben. Sie behandelt im Moment das Thema «Schnecken» und hat dazu einen Tisch vorbereitet an dem die Kinder mit Erde und Schneckenhäuser spielen dürfen. Weitere Angebote am Beobachtungsmorgen sind: eine Laterne basteln, einen Igel aus Papier ausschneiden und die einzelnen Stacheln aus Papier auf den Igel kleben, forschen (mit Lupe, Gläsern, Mikroskop), verschiedene Spiele sowie das «Bewegungsland» (Bereich mit verschiedenen Bewegungsangeboten). Die Spielverteilung wird durch die Lehrperson bestimmt. Die Unterrichtsöffnung dieser offenen Unterrichtssequenz bewegt sich je nach Angebot zwischen 0 und 1 (vgl. Kapitel 2.1). Die offene Unterrichtssequenz dauert 31 Minuten und 19 Sekunden (vgl. Abbildung 4). Die folgende Abbildung zeigt die Verteilung der verschiedenen Tätigkeiten, die Frau Waber während der offenen Unterrichtssequenz durchführt.

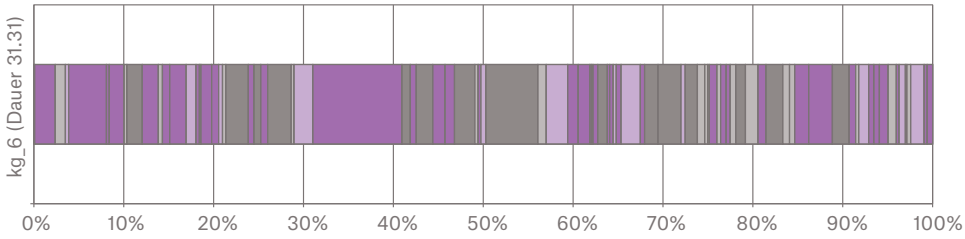


Abbildung 4: Spiel- und Lernbegleitungen während der offenen Unterrichtssequenz, Kindergarten

Die Lehrperson beginnt mit der Spiel- und Lernbegleitung bei den Forscherinnen und Forschern. Hier spielen zwei Jungen und ein Mädchen. Sie

hilft ihnen, das Material (Gläser, Netze für die Fliegen, Lupe) bereitzustellen. Bald darauf wechselt sie zum Tisch, wo Laternen für den Umzug hergestellt werden. Dort befinden sich zwei weitere Lernende. Die Lehrperson bereitet auch hier den Arbeitsplatz vor und zeigt den beiden Jungen, welches Material sie benötigen. Gleichzeitig wird das Glockenspiel, das im Kindergarten hängt von einem Mädchen betätigt. Es beschuldigt einen Jungen, geflucht zu haben. Die Lehrperson klärt die Situation und kehrt zu den Laternen zurück. Danach geht sie zum Werktisch, wo die Igel-Aufgabe bearbeitet wird und macht ein Kind darauf aufmerksam, dass es eine Unterlage braucht, wenn es kleben möchte. Dies ist als Unterstützung zur Einrichtung des Arbeitsplatzes zu klassifizieren:
«L.: Und dem Nathanael, dir fehlt noch was. Weißt du wohl, was dir fehlt?
Nathanael: …
L.: Hast du eine Idee?
Nathanael: …
L.: Schau mal, was der Mirco noch hat und du nicht?
Nathanael: …
L.: Weißt du, was der Mirco hat. Da, hier (tippt mit dem Zeigefinger auf die Unterlage von Mirco).
(Nathanael steht auf und geht zum Regal, wo unter anderem die Leimunterlagen drauf sind).
Sacha: Mir fehlt es noch nicht, weil ich noch nicht am Leimen bin.
L.: Genau. Aber was müsstest denn du haben, wenn du leimen gehst, Sacha?
Sacha: Eine Leimunterlage.
L.: Genau, eine Leimunterlage. Weißt du, welche das ist, Nathanael?
(Nathanael steht immer noch vor dem Regal und schaut sich die verschiedenen Unterlagen an. Nach einer Zeit nimmt er eine Unterlage hervor).
L.: Ja, gut» (kg_6, V_2, 29–42).

Die Lehrperson spricht mit einem Kind über den gebastelten Igel und geht dann zurück zu den Laternen, wo sie den beiden Jungen zeigt, welche Arbeitsschritte sie für das Anfertigen der Laterne noch vor sich haben. Sie erklärt, wie die Laterne gestaltet werden muss und hilft den Jungen dabei. Nach kurzer Zeit geht sie weiter zum Schneckentisch und lobt die

beiden Jungen, bevor sie schließlich zum Forscherbereich kommt. Dort stellt sie den Lernenden das Mikroskop ein und lässt sie hindurchblicken. Sie motiviert die Kinder, eine Zeichnung von der Fliege zu machen, die sie gerade betrachten. Anschließend geht sie zurück zum Laternentisch. Die Kinder sind unterdessen fertig geworden. Nun geht es ans Laminieren. Die Lehrperson erklärt, wie dies funktioniert, die Lernenden schauen zu. Die Kinder, die bereits eine Laterne fertiggemacht haben, wählen je ein neues Kind aus. Die Lehrperson zeigt von neuem, welche Arbeitsschritte durchgeführt werden sollen. Zurück beim Basteltisch bewundert sie die verschiedenen Igelprodukte und geht anschließend zum Laternentisch zurück, um dem ersten Kind eine Folie zu geben. Danach schaut sie das Produkt der Forscherin und der Forscher an und erklärt ihnen, wie der Flügel der Fliege vergrößert aussieht. Die Lehrperson schaut umher, gibt beim Laternentisch dem zweiten Kind eine Folie und kehrt zurück zu den Forscherinnen und Forschern. Hier wird gerade die Fliege unters Mikroskop gelegt. Die Lehrperson stellt das Mikroskop ein. Sie geht erneut zum Laternentisch und laminiert dort die beiden Laternen. Im letzten Teil des Unterrichts finden nun diverse Aktivitäten statt; die Lehrperson hilft beim Aufräumen und lobt die verschiedenen Ergebnisse, bevor sie dann den Übergang zum *Znüni* einleitet.

Die Spiel- und Lernbegleitungen der Lehrpersonen decken drei Phasen im Lernprozess ab, wobei die Gestaltung des Arbeitsplatzes *(Unterstützung bei der Planung)* und die *Erklärung (Unterstützung bei der Durchführung)* einen wichtigen Stellenwert einnehmen. Die Lehrperson führt nur wenige Andere Tätigkeiten durch, abgesehen von einigen Überblickshandlungen. In der nachfolgenden Tabelle 4 ist ein Überblick über die verschiedenen Tätigkeiten der Lehrperson und deren Häufigkeit und Dauer dargestellt.

Tabelle 4: Zeitliche Verteilung Spiel- und Lernbegleitung sowie andere Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen Kindergarten

	Tätigkeiten der Lehrperson	**Summe** (in Min. und Sek.)	**Minimum** (in Min. und Sek.)	**Maximum** (in Min. und Sek.)	**Anzahl Tätigkeiten**
Unterstützung bei der Planung	Planungshilfen	03:53	00:06	00:26	19
	Arbeitsplatz vorbereiten	10:18	00:03	03:06	20
Unterstützung bei der Durchführung	Erklärung	08:27	00:10	01:49	13
	Direkte Unterstützung	00:14	–	–	1
	Soziale Unterstützung	00:29	–	–	1
Unterstützung bei der Reflexion	Kontrolle	00:06	–	–	1
	Positive Rückmeldung	04:29	00:02	00:40	13
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:04	00:05	00:26	14
	Anderes	01:19	00:06	00:21	5
Total		**31:19**			**87**

Frau Waber verwendet die meiste Zeit, um mit den Lernenden die Einrichtung des Arbeitsplatzes zu besprechen. Dafür benötigt sie zehn Minuten und 18 Sekunden. Auch ist mit drei Minuten und sechs Sekunden dabei die am längsten dauernde Unterstützung zu finden. Hier regt sie vor allem *metakognitive Strategien* an, indem sie die Kinder darauf aufmerksam macht, was sie überhaupt alles benötigen, um die Aufgabe zu lösen. Während dieser offenen Unterrichtssequenz kommen auch sehr kurze Begleitungen von zwei Sekunden vor. Sie finden in der Phase der *Reflexion* statt, in Form einer *Positiven Rückmeldung.* Es ist klar, dass dabei keine spezifischen Lernstrategien vertieft werden, sondern allenfalls nur kurz auf eine Stützstrategie abgezielt wird. In dieser offenen Unterrichtssequenz sind fast alle Formen der Unterstützung vorhanden außer der Unterstützung zur *Selbstständigkeit.* Für *Andere Tätigkeiten der Lehrperson* verwendet Frau Waber drei Minuten und 23 Sekunden. Insgesamt 87 Tätigkeiten werden von der Lehrperson während dieser gut 31-minütigen offenen Unterrichtssequenz durchgeführt.

6.2 Fallbeispiel 2: Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson in einer altersgemischten Klasse

Die Lehrperson Frau Michel unterrichtet in einer altersgemischten Klasse (erstes und zweites Schuljahr) in einer ländlichen Umgebung. Fünf Mädchen und 15 Jungen besuchen diese Klasse. Ein Junge kommt etwas später, weil er noch zum Arzt musste. Die drei offenen Unterrichtssequenzen dauern insgesamt 54 Minuten. Diese drei Sequenzen finden während zwei Lektionen statt.
Die erste offene Unterrichtssequenz betrifft den Mathematikunterricht. Die Schülerinnen und Schüler haben den Auftrag, selbstständig «Rechenblitze» aus dem Zahlenbuch zu üben. Jedes Kind wählt einen Blitz aus und übt diesen still für sich alleine. Sobald sie einen Blitz beherrschen, gehen die Lernenden zur Lehrperson und rechnen die geübten Aufgaben vor. Diese erste offene Unterrichtssequenz kann dem Öffnungsgrad 0 zugeteilt werden (vgl. Kapitel 2.1) und dauert gut 11 Minuten.
Die zweite offene Unterrichtssequenz findet in derselben Lektion statt, jedoch erst im letzten Teil. Die Lernenden arbeiten alle an eigenen Aufträgen. Auch hier handelt es sich um den Öffnungsgrad 0 (vgl. Kapitel 2.1). Diese Sequenz dauert ungefähr 16 Minuten.
Die dritte offene Unterrichtssequenz wird schließlich in der zweiten Lektion durchgeführt. Es handelt sich dabei um eine Werkstatt zum Thema «Schmetterling». Die Kinder arbeiten in Teams – immer je ein Kind aus der ersten und ein Kind aus der zweiten Klasse – zusammen. Verschiedene Aufträge werden erteilt: Geschichten zu Schmetterlingen lesen, Fragen zu diesem Thema beantworten, Wörter zum Schmetterling in einem Buchstabensalat suchen, Schmetterlingsgeschichten richtig zusammenfügen etc. Die Unterrichtsöffnung betrifft hier die Stufen 0 und 1, je nach Auftrag, den die Lernenden wählen. Diese Unterrichtssequenz dauert 27 Minuten.
In der Abbildung 5 ist dargestellt, welche Unterstützungen die Lehrperson während dieser drei offenen Unterrichtssequenzen durchführt. Die drei offenen Unterrichtssequenzen wurden in der folgenden Abbildung aneinandergehängt.

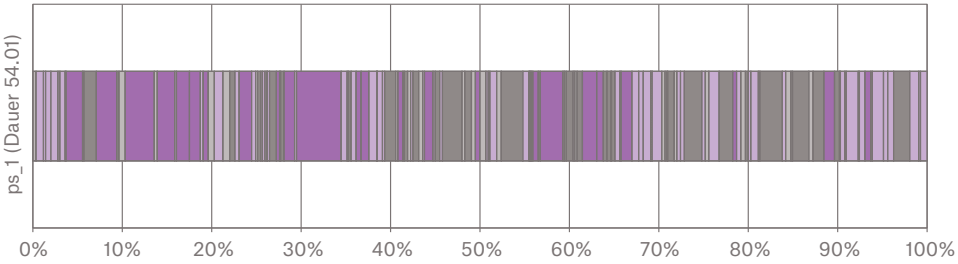


Abbildung 5: Spiel- und Lernbegleitungen während den offenen Unterrichtssequenzen, 1. und 2. Klasse

In der ersten offenen Unterrichtssequenz unterstützt Frau Michel zuerst drei Lernende bei der *Planung* ihrer Aufgabe. Sie zeigt jedem Kind einzeln, wie es vorgehen muss, um den aktuellen Rechenblitz zu üben. Danach räumt sie etwas für sich auf, hilft einem Jungen seinen Arbeitsplatz vorzubereiten und sagt einem anderen, wann er den Rechenblitz abgeben soll. Darauf folgt die erste längere Erklärungsphase. Frau Michel geht zu einem Mädchen, welches das erste Schuljahr in zwei Jahren absolviert und lässt sich von ihr eine Aufgabe vorrechnen. Weil das Mädchen einen Fehler macht, erklärt die Lehrperson die Aufgabe nochmals. Danach ruft sie Jan zu sich ans Lehrerpult. Der Junge will den Rechenblitz ablegen und die Lehrperson kontrolliert, ob er diesen Rechenblitz auch beherrscht:
«Jan: Also, von wo? 30?
L.: Versuchs mal!
Jan: (Zögernd, dann immer flüssiger) 30, 28, 26, 24, 22, 20, 18, 16, 14, 12, 10, 8, 6, 4, 2, 0.
L: Das ist besser als letztes Mal, he» (ps_1, V_1, 105–108).
Nun kommt es zu diversen Erklärungsphasen. Frau Michel geht durch die Pultreihen und bleibt bei verschiedenen Lernenden stehen. Sie lässt sich ab und zu laut vorrechnen und erklärt den Schülerinnen und Schülern individuell, wie die Aufgabe zu verstehen ist. Zum Schluss bricht die Lehrperson das Blitzrechnen ab und zeigt den Zweitklässlerinnen und Zweitklässlern, wie sie die nächste Aufgabe zu lösen haben, wobei die Gestaltung des Heftes eine wichtige Rolle spielt.
Im ersten Teil der zweiten offenen Unterrichtssequenz geht Frau Michel durch die Reihen und erklärt bzw. kontrolliert die gemachten Aufgaben

der Schülerinnen und Schüler. Bei der Durchsicht der Aufgaben sieht sie, dass Mario die Aufgaben falsch gelöst hat. Sie bittet ihn zum Lehrerpult. Es folgt eine längere *Erklärung:*
«L: 36 plus 50, 86, das ist auch noch gut. 50, mhm, von hier an. Siehst du. Du zählst gerade alles zusammen. Du nimmst den Einer, das gibt schon 91.
Mario: Ah.
L: Siehst du?
Mario: Also nur die Zehner zusammenzählen.
L: Du musst zuerst nur das da, deswegen schreiben wir das ja auf.
Mario: Aha.
L: Jetzt machen wir noch eine, zwei zusammen. Also: 75 plus 10 ist 85. Das musst du aufschreiben, hm. Und jetzt kommt noch der Einer dazu. Siehst du? Plus 6 gleich 91. Und jetzt hast du das immer schon im ersten Rechnungsschritt ausgerechnet und dann hast du aber trotzdem nochmal 6 dazu getan.
Mario: Aha» (ps_1, V_1, 484–491).
Nach dieser *Erklärung* bleibt die Lehrperson an ihrem Pult sitzen und verschiedene Kinder kommen vorbei, um ihre Aufgaben kontrollieren zu lassen oder die Lehrperson ruft selbst einige Schülerinnen und Schüler nach vorne.
Bei der dritten offenen Unterrichtssequenz hilft Frau Michel zu Beginn einigen Kindern mit der Vorbereitung des Arbeitsplatzes. Die Lehrperson zirkuliert im Klassenzimmer. Einmal kontrolliert sie einen Leseauftrag, ein anderes Mal hilft sie den Kindern zu überlegen, wie sie nun bei den Aufgaben vorgehen sollen. Zwei Kinder kommen auf die Lehrperson zu und fragen, wie viel sie für eine Lesekontrolle vorbereiten sollen *(Unterstützung bei der Planung).*
«L.: Ja (nickt), also, wie viel?
Dario: Eh, ungefähr ich bis hier (zeigt).
L.: Nee (schüttelt den Kopf). Etwa, Michael, bis da. Du bist ein Zweitkässler.
Michael: Hm. Bis hier (zeigt bis wo)?
L.: Ist das nicht ein bisschen viel, Michael?
Michael: Hm (zeigt nochmal bis wo).

L.: So, ja (nicht), würde ich sagen.
Dario: Bis hier (zeigt für sich)?
L.: Ja, bin ich einverstanden» (ps_1, V_2, 218–226).

Danach geht Frau Michel weiter im Klassenzimmer umher und hilft den Lernenden, indem sie die Aufgaben näher erklärt oder kontrolliert. Nebst den inhaltlichen Begleitungen muss sie auch ab und zu organisatorisch unterstützen, wobei sie die Kinder auf ihren Arbeitsplatz aufmerksam macht, wenn dieser noch nicht ganz eingerichtet ist oder aber sie hilft bei der *Durchführung* der Aufgaben. So müssen die Lernenden mit einem gewissen System die Werkstattposten auswählen und den Auftrag immer bei sich am Platz haben. Es klappt noch nicht wie gewünscht. Nach einer Weile kommt ein Junge auf Frau Michel zu und möchte einen Posten ablegen. Dazu muss er ihr etwas vorlesen (siehe oben). Die beiden gehen zum Pult der Lehrperson und der Junge liest vor. Sie werden dabei ab und zu unterbrochen (z. B. weil die Lehrperson eingreifen muss wegen der Lautstärke). Im letzten Teil der Unterrichtssequenz ergibt sich wiederum ein organisatorisches Problem. Zwei Mädchen haben aus Versehen den Auftrag nicht an den Platz genommen, sondern nur das Material. Dadurch ist nun eine andere Gruppe blockiert. Frau Michel hilft, dies zu klären.

Aus dieser Beschreibung wird deutlich, dass Frau Michel auf die verschiedenen offenen Unterrichtssequenzen vor allem einen inhaltlichen Fokus legt. So erklärt sie viel und kontrolliert die Ergebnisse, die die Schülerinnen und Schüler erzielen.

Die verschiedenen Tätigkeiten der Lehrperson in diesen offenen Unterrichtssequenzen bei einer altersgemischten Klasse sind wie folgt verteilt (vgl. Tabelle 5):

Tabelle 5: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz 1. und 2. Klasse

	Tätigkeiten der Lehrperson	**Summe** (in Min. und Sek.)	**Minimum** (in Min. und Sek.)	**Maximum** (in Min. und Sek.)	**Anzahl Tätigkeiten**
Unterstützung bei der Planung	Planungshilfe	08:35	00:02	00:41	37
	Arbeitsplatz vorbereiten	05:21	00:03	00:44	16
	Selbstständigkeit	01:04	00:05	00:22	5
Unterstützung bei der Durchführung	Erklärung	17:44	00:11	02:42	24
Unterstützung bei der Reflexion	Kontrolle	14:34	00:07	01:18	29
	Positive Rückmeldungen	00:24	00:05	00:10	4
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:24	00:02	00:25	15
	Lernumgebung vorbereiten	01:11	00:22	00:26	3
	Anderes	02:44	00:03	00:22	16
Total		**54:01**			**149**

Frau Michel investiert bei ihren Spiel- und Lernbegleitungen am meisten Zeit in die *Erklärungen*, d. h. insgesamt 17 Minuten und 44 Sekunden. Auch dauert hier die einzelne Begleitung mit zwei Minuten und 42 Sekunden am längsten. Dabei spricht sie zudem einige *kognitive* und *metakognitive Lernstrategien* an. Die Lernenden rechnen z. B. laut vor, damit die Lehrperson sieht, welche Überlegungen jeweils gemacht werden. Hierauf baut sie ihre Begleitung auf und zeigt ihnen neue Lernstrategien. Die kürzeste Begleitung dauert zwei Sekunden und ist in der *Planungshilfe* zu finden. Die Lehrperson zeigt während den zwei Lektionen dreimal eine offene Unterrichtssequenz, was bedeutet, dass sie relativ viel Zeit für die Spiel- und Lernbegleitungen einsetzt. Die Lernenden arbeiten sehr selbstständig. Sechs Minuten und 19 Sekunden ist sie mit anderen Tätigkeiten beschäftigt. Keine Unterstützung gibt sie dagegen im sozialen Bereich. Die Lehrperson führt während den 54 Minuten und einer Sekunde, die sie in offene Unterrichtssequenzen investiert, insgesamt 149 Tätigkeiten durch.

6.3 Fallbeispiel 3: Pädagogische und didaktische Tätigkeiten der Lehrperson in der 2. Klasse

Frau Tschanz unterrichtet zwölf Mädchen und sechs Jungen der 2. Klasse – auch hier liegt die Schule in einer ländlichen Gegend. Frau Tschanz führt zwei offene Unterrichtssequenzen durch. Die erste findet in der Mathematiklektion statt. Die Lernenden haben einen Wochenplan, an dem sie selbstständig arbeiten. Es handelt sich um eine Öffnung auf Stufe 0 (vgl. Kapitel 2.1). Die offene Unterrichtssequenz in der Mathematiklektion dauert rund 23 Minuten. Die zweite offene Unterrichtssequenz findet im Fach Natur Mensch Gesellschaft statt. Hier hat die Lehrperson eine «Märchenwerkstatt» zusammengestellt, worin die Kinder schon vor einigen Wochen eingeführt worden sind. Die Lernenden arbeiten sehr selbstständig und können wählen, welchen Posten sie wo bearbeiten. Der Öffnungsgrad kann zwischen 0 und 1, je nach Aufgabe, angesetzt werden (vgl. Kapitel 2.1). Diese offene Unterrichtssequenz dauert 14 Minuten. Zusammengezählt werden insgesamt 37 Minuten und 28 Sekunden für die gezeigten offenen Unterrichtssequenzen eingesetzt.

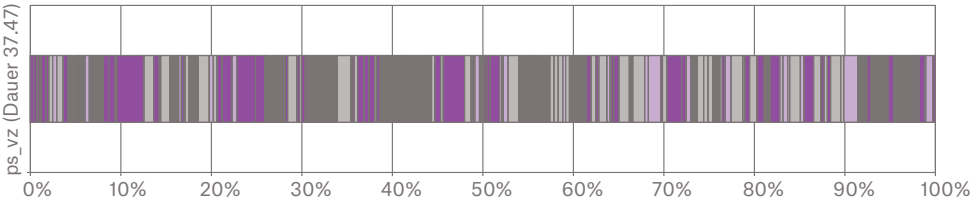


Abbildung 6: Spiel- und Lernbegleitungen während den offenen Unterrichtssequenzen, 2. Klasse

Während der offenen Unterrichtssequenz im Mathematikunterricht geht Frau Tschanz im Klassenzimmer umher und schaut, wo ihre Unterstützung benötigt wird. Besondere Aufmerksamkeit erhält ein Mädchen, das gemäß der Aussage der Lehrperson Mühe mit dem schulischen Stoff hat und bei dem momentan abgeklärt wird, ob es nicht eine Sonderschule besuchen müsste. Frau Tschanz geht gleich zu Beginn der Sequenz zu dieser Lernenden und wählt gemeinsam mit ihr einen Auftrag aus, welchen sie

anschließend erklärt. Die Lehrperson kehrt während der Lektion regelmäßig zum Mädchen zurück und hilft inhaltlich, die Aufgabe zu erledigen. Die zwei längeren Unterstützungssequenzen verbringt die Lehrperson mit diesem Mädchen. Zu Beginn der offenen Unterrichtssequenz fordern die Computerarbeiten die volle Aufmerksamkeit der Lehrperson. Sie hilft den Lernenden, den Arbeitsplatz einzurichten, d. h. den Computer einzuschalten und die richtige Übung zu finden. Zwischen diesen längeren Unterstützungssequenzen kommt es zu eher kürzeren Phasen, in denen Frau Tschanz Ergebnisse kontrolliert oder den Hinweis gibt, dass ein Kind genauer lesen soll (*Selbstständigkeit*). Kurz vor dem Verstreichen der ersten Hälfte der Unterrichtszeit müssen die Schülerinnen und Schüler, welche am Computer gearbeitet haben, eine andere Aufgabe des Wochenplans wählen, damit andere Kinder am Computer arbeiten können. Die Lehrperson unterstützt die Lernenden dabei. Sie erklärt, wie sie Vorgehen müssen, um die Aufgabe zu lösen. Die drei Erklärungssequenzen, die zum Schluss der ersten offenen Unterrichtssequenz (d. h. kurz vor 60% der Unterrichtszeit) stattfinden, betreffen eine Aufgabe, die die Schülerinnen und Schüler im Kreis zu lösen haben. Hier arbeitet eine Gruppe daran, eine «Zahlenmauer» zu bauen. Frau Tschanz unterstützt die Gruppe dabei. Während dieser ersten offenen Unterrichtssequenz verletzt sich ein Kind. Die Lehrperson verarztet die Wunde.

Bei der zweiten offenen Unterrichtssequenz führen die Lernenden die «Märchenwerkstatt» durch, d. h., die Lehrerin hat verschiedene Posten zu unterschiedlichen Märchen bereitgelegt. Die Lehrperson bewegt sich in der ersten Hälfte der Sequenz im Klassenzimmer und hilft den verschiedenen Schülerinnen und Schülern organisatorisch sowie inhaltlich. Hier finden sich teilweise längere Spiel- und Lernbegleitungen. In der zweiten Hälfte der Sequenz setzt sie sich ans Lehrerpult und kontrolliert die verschiedenen gelösten Aufgaben der Kinder:

«(Sonja geht, Julio ist der nächste).
Julio: Ich komme nicht draus (zeigt das Blatt, an dem er gerade arbeitet).
L.: (Schaut auf das Blatt) Ah, das ist richtig! (Zeigt auf das Blatt). Du kannst das hier eintragen (zeigt auf eine Zeile des Blattes).
Julio: Ah, das muss ich hier…
L.: Ja, das ist alles richtig. Du musst es nur hier unten eintragen.

Julio: Ou (...).
L.: Wie heißt diese Frau, die kam?
Julio: Ehm, weiß ich eben nicht.
L.: Mach mal alles andere (tippt mit dem Zeigefinger auf das Blatt von Julio, das dieser nun vom Pult genommen hat), dann kannst du's mit dem Lösungswort vielleicht herausfinden» (ps_6, V_2, 427–435).
Frau Tschanz führt nun Beratungen am Lehrerpult durch – die Lernenden, die Fragen haben, stehen an. Sie gibt Kurzhilfen, räumt ab und zu Sachen auf, kontrolliert Aufgaben und gibt *Erklärungen.*
Frau Tschanz unterstützt in den Phasen der *Planung* und der *Durchführung* zeitlich ungefähr gleich viel. Bei den *Unterstützungen bei der Planung* nehmen die *Planungshilfen* mehr Zeit ein. Bei der *Unterstützung bei der Durchführung* sind die *Erklärung* und die *Direkte Unterstützung* zeitlich gleichverteilt, die *Direkte Unterstützung* wird aber häufiger gegeben und ist daher eher kürzer. Bei der *Unterstützung bei der Reflexion* nimmt die *Kontrolle* die meiste Zeit ein.
Die zeitliche Dauer der einzelnen Tätigkeiten sieht folgendermaßen aus (vgl. Tabelle 6):

Tabelle 6: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz 2. Klasse

	Tätigkeiten der Lehrperson	**Summe** (in Min. und Sek.)	**Minimum** (in Min. und Sek.)	**Maximum** (in Min. und Sek.)	**Anzahl Tätigkeiten**
Unterstützung bei der Planung	Planungshilfen	06:59	00:03	00:46	32
	Arbeitsplatz vorbereiten	03:54	00:03	01:08	15
	Selbstständigkeit	00:58	00:07	00:13	6
Unterstützung bei der Durchführung	Erklärung	05:52	00:15	01:16	10
	Direkte Unterstützung	05:53	00:04	01:09	19
Unterstützung bei der Reflexion	Kontrolle	03:14	00:05	00:35	15
	Positive Rückmeldung	01:01	00:03	00:12	7
Andere Tätigkeiten der Lehrperson	Überblick	02:48	00:04	00:27	14
	Lernumgebung vorbereiten	02:34	00:05	00:30	9
	Anderes	04:15	00:03	00:34	16
Total		**37:28**			**143**

Diese Lehrperson investiert am meisten Zeit in die *Unterstützung bei der Planung*. Die *Planungshilfen* nehmen knapp sieben Minuten in Anspruch. Hier werden auch *metakognitive Lernstrategien* angesprochen, indem Frau Tschanz mit einem Mädchen vor allem daran arbeitet, wie es bei der Aufgabe vorgehen könnte. Bei den *Planungshilfen* finden die meisten Einzelbegleitungen statt. Die längste Einzelbegleitung ist eine *Erklärung* und dauert eine Minute und 16 Sekunden. Hier werden vor allem *kognitive Lernstrategien* angesprochen. Auffallend ist, dass Frau Tschanz auch viele sehr kurze Unterstützungen durchführt (3 Sekunden). Frau Tschanz führt 143 Tätigkeiten während 37 Minuten und 28 Sekunden durch.

6.4 Fazit

Alle drei Lehrpersonen sind während der offenen Unterrichtssequenz stark gefordert. In dieser Zeit beobachten sie ständig die Schülerinnen und Schüler und führen – wo nötig – Begleitungen durch. Die Lehrpersonen müssen extrem schnell von einer Unterstützung zur nächsten wechseln und sich dort auf den neuen Inhalt einstellen. Die kürzesten Begleitungen dauern nur 2–3 Sekunden. Hier gibt die Lehrperson ein kurzes Feedback oder eine kurze *Erklärung.* Manchmal gibt es auch Gelegenheiten für längere Erklärungsphasen. Dies hängt einerseits vom Alter der Kinder und andererseits von der Organisationsform ab. Ältere Kinder können oft länger selbstständig arbeiten, weshalb es vermehrt Möglichkeiten für längere Begleitungen gibt. Eingeführte Helfersysteme und *Routinen* etc. helfen ebenfalls, die Begleitungen mit anderen Lernenden zu verlängern.
In Bezug auf die Entwicklung der Lernstrategien und der Metakognition lässt sich feststellen, dass solche v. a. bei den kurzen Begleitungen von wenigen Sekunden gar nicht gegeben ist. Die Lehrpersonen kommen kaum dazu, Lernstrategien zu besprechen und wenn sind es eher *metakognitive Lernstrategien* in der Lernphase der *Planung.* Hier geben die Lehrpersonen Hinweise darauf, wie die Kinder eine Aufgabe angehen können. In den Phasen der *Durchführung* und *Reflexion* kommt dieser Aspekt eher am Rande vor.

Weiter lässt sich feststellen, dass die gezeigten offenen Unterrichtssequenzen vom Öffnungsgrad her der Stufe 0 (Vorstufe und eigentlich geöffneter Unterricht) und der Stufe 1 entsprechen. Die Lernenden können also die Aufgabe, die Sozialform und den Arbeitsort frei wählen, ab und zu auch den Lernweg, beim Inhalt ist aber wenig Freiheit gegeben.
Die Begleitungen zeigen, dass die Lehrpersonen die verschiedenen Schritte des *Cognitive Apprenticeship* berücksichtigen und pro Kind parallel durchführen. Die Aspekte des *Modeling* und *Scaffolding,* die v. a. in der Phase der *Planung* und *Durchführung* auftreten, sind vergleichsweise aber sehr stark vertreten. Das *Coaching* kommt eher selten vor und gelangt oftmals nicht über die Ebene von Ratschlägen hinaus.

7 Schlussfazit

Die vorliegende Publikation zeigt auf, dass die Lehrpersonen des Kindergartens und der Unterstufe die offene Unterrichtssequenz als wichtige Voraussetzung erachten, um Spiel- und Lernbegleitungen durchführen zu können. Längere Spiel- und Lernbegleitungen sind dann realisierbar, wenn diese kurz- oder langfristig organisiert werden *(Routinen* und *Niveaugruppen),* oder eine Entlastung durch zusätzliche Hilfe *(Teamteaching* und *Peer Tutoring)* erfahren. Klar wurde aus den Ausführungen der befragten Lehrpersonen, dass sich Spiel- und Lernbegleitungen nicht einfach zufällig ergeben, sondern dass Lehrpersonen gezielt überlegen müssen, wann solche Begleitungen möglich sind (vgl. Kapitel 4.1).
Bei den erwähnten offenen Unterrichtssequenzen handelt es sich oftmals um das freie Spiel im Kindergarten und den Wochenplan- bzw. Werkstattunterricht auf der Unterstufe. Der Öffnungsgrad ist hier meistens auf der Stufe 0 oder 1, selten auch auf der Stufe 2 anzusiedeln (vgl. Kapitel 2.1). Das heißt, dass die Lernenden zwar auswählen dürfen, wo sie spielen oder welchen Posten sie wann und mit wem erledigen, die Lernwege und die Lerninhalte jedoch vorgegeben sind. Die Frage ist, inwiefern den Kindern es in diesen Settings möglich ist, wirklich metakognitiv aktiv zu werden.
Die Unterstützungen, die sowohl im fokussierten Interview (FI) als auch in der Videobeobachtung (VB) erwähnt wurden, konnten alle entlang der Phasen des Lernprozesses *Planung, Durchführung (Steuern/Überwachen)* und *Reflexion* angesiedelt werden (vgl. Kapitel 4 und 5). Es sind dies:
Unterstützung bei der Planung: Unterstützung bei der Aufgabenauswahl (FI), Planungshilfen (VB) schriftlich abgeben (FI), Selbstständigkeit anregen (FI, VB), Vorbereitung des Arbeitsplatzes (VB).
Unterstützung bei der Durchführung: Gemeinsames Lösen einer Aufgabe als Beispiel (FI), Begleiten einzelner Kinder (FI), Variationen (FI) von Erklärungen (VB), direkte Hilfe (VB), soziale Unterstützung (VB).

Unterstützung bei der Reflexion: Besprechen des Ergebnisses mit der Klasse oder einzeln (FI), schriftliche Rückmeldung (FI), Selbstbeurteilung (FI), positive Rückmeldungen (VB), Kontrolle (VB).
Aus diesen Ergebnissen kann geschlossen werden, dass die Lehrpersonen jeweils in jeder Phase der prozeduralen Metakognition *(Planen-Überwachen-Evaluieren)* bzw. den Phasen nach Schmitz 2001 (präaktionale, aktionale und postaktionale Phase) aktiv werden und die Lernenden im Lernprozess unterstützen.
Auffallend ist aber auch, dass die Lehrpersonen im fokussierten Interview die Aspekte des *Cognitive Apprenticeship* sehr explizit aufnehmen (vgl. Kapitel 4.3), dieselben in den Videobeobachtungen dann aber wenig zum Tragen kommen (vgl. Kapitel 4.4). Es konnten zwar Aspekte vom *Cognitive Apprenticeship* beobachtet werden, wie etwa das *Modeling* oder *Scaffolding.* Aber vor allem das *Coaching* findet wenig statt, da die Lehrpersonen nur kurze Phasen beobachten und somit nicht sehen, wie sie den Lernprozess der Kinder optimieren könnten (vgl. Kapitel 2.2). Ein Grund hierfür ist sicherlich, dass den Lehrpersonen in diesen offenen Unterrichtssequenzen zu wenig Zeit zur Verfügung steht, um eine differenzierte Diagnose in Bezug auf das Lernen zu erstellen. In dieser kurzen Zeit kann auch nicht überlegt resp. thematisiert werden, welche *Zone der nächsten Entwicklung* ansteht, oder welche Lernstrategien für die Aufgabe sinnvoll sind. So erscheint die von Schnebel (2007) angesprochene Gefahr, dass nämlich die Lehrperson in diesen Phasen eher Tipps und Ratschläge erteilt, durchaus als berechtigt (vgl. Kapitel 2.2). Die Lernenden erfahren wenig über mögliche Lernstrategien und können somit ihr Repertoire nicht ausbauen, was wiederum einen negativen Einfluss auf die Metakognition hat.
Anhand der Ergebnisse zeigt sich, dass die Lehrpersonen in Bezug auf Lernstrategien am ehesten in der Phase der *Planung* aktiv sind, ihre Anregungen jedoch spätestens in der Phase der *Reflexion* verloren gehen. Keine der beschriebenen Aspekte aus dem fokussierten Interview und der Videobeobachtung geht explizit auf die Anregung von Lernstrategien ein (vgl. Kapitel 5.3).
Es ist unumstritten, dass die Spiel- und Lernbegleitung bei Kindern sehr wichtig ist und dass darin ein großes Potenzial liegt. Betrachten wir jedoch

die einzelnen Begleitungen, die in dieser Untersuchung dokumentiert wurden, liegt der Schluss nahe, dass eine intensive Begleitung aufgrund der raschen Wechsel nur beschränkt möglich ist.
Hilfreich ist es, wenn die Kinder selbst schon über metakognitive Fähigkeiten verfügen und ihren Lernprozess selbst steuern können. Im Kindergarten und auf der Unterstufe brauchen die meisten hierbei jedoch noch Unterstützung. Durch eine überlegte Organisation können sich die Lehrpersonen Raum für Spiel- und Lernbegleitungen schaffen. Sollen diese aber über kurze Unterstützungssequenzen hinausgehen, so wäre es sinnvoll – gerade auch aus der Perspektive der Lehrpersonen – wenn die Lernenden dabei zusätzliche Hilfe (Team Teaching) erhalten würden.

8 Literatur

- Beck, Erwin; Guldimann, Titus & Zutavern, Michael (1995). *Eigenständig lernende Schülerinnen und Schüler*. St. Gallen: UKV.
- Benkmann, Rainer (2009). Individuelle Förderung und kooperatives Lernen im gemeinsamen Unterricht. *Empirische Sonderpädagogik, 1* (1), 143–156.
- Bohl, Thorsten & Kucharz, Diemut (2010). *Offener Unterricht heute*. Konzeptionelle und didaktische Weiterentwicklung. Weinheim und Basel: Beltz.
- Bräu, Karin (2006). Gesprächsanalytische Untersuchung der Lehrer-Schüler-Kommunikation bei der Betreuung individualsierten Lernens. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore & Schratz, Michael (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung, Unterrichtsforschung, Perspektiven innovativer Ansätze* (15–25). Innsbruck: Studien Verlag.
- Collins, Allen; Brown, John S. & Newman, Susan E. (1989). Cognitive Apprenticeship: Teaching the Crafts of Reading, Writing and Mathematics. In: Resnick, Lauren B. (Hrsg.). *Knowing, Learning and Instruction*. (453–494). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Dinkelaker, Jörg & Herrle, Matthias (2009). *Erziehungswissenschaftliche Videographie. Eine Einführung*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Friedrich, Helmut; Mandl, Heinz (2006). *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Gerstenmaier, Jochen & Mandl, Heinz (1995). Wissenserwerb unter konstruktivistischer Perspektive. *Zeitschrift für Pädagogik, 41* (6), 867–888.
- Götz, Thomas & Nett, Ulrike E. (2011). Selbstreguliertes Lernen. In: Götz, Thomas (Hrg.), *Emotion, Motivation und selbstreguliertes Lernen* (144–185). Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Guldimann, Titus (2011): Eigenständiges Lernen. In: Sandra T. Brandt (Hrsg.), *Lehren und Lernen im Unterricht* (69 – 98). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hellmich, Frank & Wernke, Stephan (2009): Was sind Lernstrategien… und warum sind sie wichtig? In: Hellmich, Frank & Wernke, Stephan (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter* (13–24). Stuttgart: Kohlhammer.
- Hess, Kurt (2003). *Lehren – zwischen Belehrung und Lernbegleitung. Einstellungen, Umsetzungen und Wirkungen im mathematischen Anfangsunterricht.* Wil: hep.
- Hugener, Isabelle & Rakoczy, Katrin; Pauli, Christine; Reusser, Kurt (2006). Videobasierte Unterrichtsforschung: Integration verschiedener Methoden der Videoanalyse für eine differenzierte Sicht auf Lehr-Lernprozesse. In: Rahm, Sibylle; Mammes, Ingelore & Schartz, Michael (Hrsg.), *Schulpädagogische Forschung. Unterrichtsforschung. Perspektiven innovativer Ansätze* (41–53). Innsbruck, Wien, Bozen: StudienVerlag.
- Konrad, Klaus & Traub, Silke (2009). *Selbstgesteuertes Lernen*. Grundwissen und Tipps. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Lehmann, Martin & Hasselhorn, Markus (2009). Entwicklung von Lernstrategien im Grundschulalter. In: Hellmich, Frank & Wernke, Stephan (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter* (25–41). Stuttgart: Kohlhammer.

- Lipowsky, Frank (2002). Zur Qualität offener Lernsituationen im Spiegel empirischer Forschung – Auf die Mikroebene kommt es an. In: Drews, Ursula & Wallrabenstein, Wulf (Hrsg.), *Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis* (126–159). Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.
- Mayring, Philipp (2008). *Qualitative Inhaltsanalyse*. Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel: Beltz.
- Perels, Franziska & Otto, Barbara (2009). Förderung selbstregulierten Lernens im Vor- und Grundschulalter. In: Hellmich, Frank & Wernke, Stephan (Hrsg.), *Lernstrategien im Grundschulalter.* Konzepte, Befunde und praktische Implikationen (174–193). Stuttgart: Kohlhammer
- Peschel, Falko (2012): *Offener Unterricht.* Idee, Realität, Perspektive und ein praxiserprobtes Konzept zur Diskussion. Teil I: Allgemeindidaktische Überlegungen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Ramseger, Jörg (1985). *Offener Unterrich in der Erprobung. Erfahrungen mit einem Modell.* Weinheim, München: Juventa.
- Reinmann-Rothmeier, Gabi & Mandl, Heinz (1997). Lehren im Erwachsenenalter. Auffassungen vom Lehren und Lernen, Prinzipien und Methoden. In: Weinert, Franz E. & Mandl, Heinz (Hrgs.), *Psychologie der Erwachsenenbildung* (355–403). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Schnebel, Stephanie (2007). *Professionell beraten*. Beratungskompetenz in der Schule. Weinheim und Basel: Beltz.
- Vygotskij, Lev S. (2002). *Denken und Sprechen*. Weinheim, Basel: Beltz.
- Wallrabenstein, Wulf (1992). *Offene Schule – offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch.
- Wannack, Evelyne & Herger, Kirsten (2014). *Classroom Management. Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangstufe.* Bern: hep.

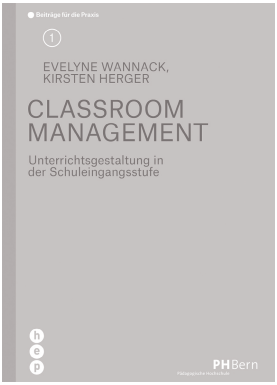
9 Tabellen- und Abbildungsverzeichnis

Tabelle 1: Dimensionen und Öffnungsgrade nach Peschel (2012, S. 52ff.) 12
Tabelle 2: Kategoriensystem *Ausgestaltung der Spiel- und Lernbegleitung* 27
Tabelle 3: Kategoriensystem *Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen* 36
Tabelle 4 Zeitliche Verteilung Spiel- und Lernbegleitung sowie andere Tätigkeiten in offenen Unterrichtssequenzen Kindergarten 45
Tabelle 5: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz 1. und 2. Klasse 50
Tabelle 6: Zeitliche Verteilung der offenen Unterrichtssequenz 2. Klasse 53

Abbildung 1: Selbstregulationsprozessmodell von Schmitz 2001 (zitiert nach Götz & Nett 2011, S. 157) 20
Abbildung 2: Verteilung der Spiel- und Lernbegleitung in offenen Unterrichtssequenzen 38
Abbildung 3: Aspekte der Spiel- und Lernbegleitung, Videobeobachtung 41
Abbildung 4 Spiel- und Lernbegleitungen während der offenen Unterrichtssequenz, Kindergarten 42
Abbildung 5: Spiel- und Lernbegleitungen während den offenen Unterrichtssequenzen, 1. und 2. Klasse 47
Abbildung 6: Spiel- und Lernbegleitungen während den offenen Unterrichtssequenzen, 2. Klasse 51

Die Autorin

– Kirsten Herger, Dr. phil., Studium der Pädagogischen Psychologie, Soziologie und Theaterwissenschaft an der Universität Bern, seit 2009 Dozentin am Institut Vorschulstufe und Primarstufe der Pädagogischen Hochschule Bern.

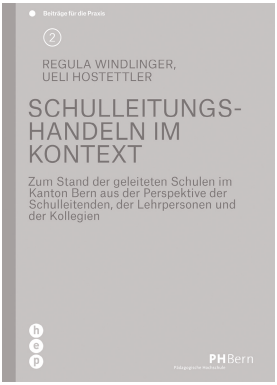


Classroom Management

Unterrichtsgestaltung in der Schuleingangsstufe

Evelyne Wannack, Kirsten Herger

In den letzten Jahren fanden verschiedene Entwicklungen in der deutschsprachigen Schweiz statt, die zu einer Integration des Kindergartens in die obligatorische Schulzeit und zur Definition einer eigenen Stufe führten, die den Kindergarten und die ersten Schuljahre der Primarstufe umfasst. Es ist erst wenig über die pädagogische Praxis in dieser sogenannten Schuleingangsstufe bekannt und es fehlen auch übergreifende Konzepte, die den Spezifitäten dieser Stufe Rechnung tragen. Die vorliegende Publikation will in zweierlei Hinsicht zur Schließung dieser Lücken beitragen. Im ersten Teil wird ein pädagogisch-didaktisches Konzept für die Schuleingangsstufe vorgestellt. Dieses bildet zugleich die Grundlage für eine Studie zu einem wichtigen Aspekt der Unterrichtsgestaltung, dem Classroom Management. Im zweiten Teil wird ein detailliertes Modell des Classroom Management in der Schuleingangsstufe beschrieben. Der Band ermöglicht sowohl die Reflexion als auch die Weiterentwicklung des eigenen Unterrichts.

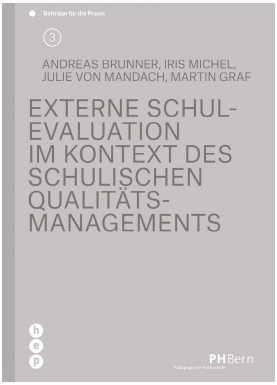


Schulleitungshandeln im Kontext

Zum Stand der geleiteten Schulen im Kanton Bern aus der Perspektive der Schulleitenden, der Lehrpersonen und der Kollegien

Regula Windlinger, Ueli Hostettler

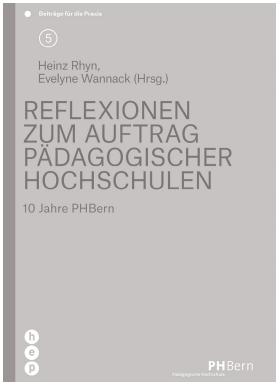
Die Umgestaltung des Bildungssystems in den letzten Jahrzehnten hat neben anderem die geleitete Schule hervorgebracht. Alle schulischen Akteure – deren Funktion, Rolle und Berufsauftrag, die damit verbundenen Kompetenzen und Qualifikationen sowie deren Berufsverständnis – sind davon betroffen. Der Wandel vom Schulvorstand zum Schulleitenden und die Veränderung der Haltung der Lehrpersonen von «ich und meine Klasse» zu «wir und unsere Schule» verlaufen im schulischen Alltag in unterschiedlicher Weise. Der Band will den Wissensstand zur Situation der geleiteten Schulen im Kanton Bern sowie allgemein zu Zusammenhängen zwischen Schulleitungshandeln und Qualität der Schule erweitern. Die Publikation gibt Aufschluss zum aktuellen Stand der geleiteten Schule, z.B. bezüglich Organisation, Zufriedenheit, Belastung oder Arbeitszeit und -aufteilung der Schulleitenden.



Externe Schulevaluation im Kontext des schulischen Qualitätsmanagements

Andreas Brunner, Iris Michel, Julie von Mandach, Martin Graf

In einem Pilotprojekt hat die PHBern ihr Angebot im Bereich des schulischen Qualitätsmanagements um das Element der externen Schulevaluation erweitert. Das Projektende bildet den Anlass für eine Einordnung, Reflexion und Dokumentation des Pilotvorhabens. Der vorliegende Band beinhaltet die Diskussion der Bedeutung von externer Schulevaluation für Bildungspolitik und Schulentwicklung, die Positionierung der externen Schulevaluation im schulischen Qualitätsmanagement und die konkrete Umsetzung auf der Projektebene sowie die Dokumentation der praktischen Verfahren der externen Schulevaluation.



Reflexionen zum Auftrag pädagogischer Hochschulen

10 Jahre PHBern

Evelyne Wannack, Heinz Rhyn

Im Rahmen einer Vortragsreihe zum 10-jährigen Bestehen der PHBern wurden Entstehung und Auftrag der pädagogischen Hochschulen reflektiert. In diesem Band werden gesamtschweizerische Entwicklungen des Auf- und Ausbaus pädagogischer Hochschulen dargestellt. Ein besonderes Augenmerk wird in den Darstellungen und Reflexionen auf die Bedeutung der Leistungsbereiche Grundausbildung und Weiterbildung, Forschung und Entwicklung sowie Dienstleistungen gelegt. Anhand dieser Reflexionen werden künftige Herausforderungen für pädagogische Hochschulen benannt, kommentiert und diskutiert