

Kornmann, Reimer

Entwicklungstheoretische Grundlagen für eine diagnostisch gestützte individualisierende pädagogische Förderung 4- bis 8-Jähriger

Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 183-191



Quellenangabe/ Reference:

Kornmann, Reimer: Entwicklungstheoretische Grundlagen für eine diagnostisch gestützte individualisierende pädagogische Förderung 4- bis 8-Jähriger - In: Beiträge zur Lehrerbildung 24 (2006) 2, S. 183-191 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-136220 - DOI: 10.25656/01:13622

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-136220>

<https://doi.org/10.25656/01:13622>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.bzl-online.ch>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Entwicklungstheoretische Grundlagen für eine diagnostisch gestützte individualisierende pädagogische Förderung 4- bis 8-Jähriger

Reimer Kornmann

Lern- und Bildungsprozesse von Kindern im Elementar- und Primarbereich sind wesentlich durch den Erwerb und Gebrauch von Symbolen gekennzeichnet. Als Grundlage einer entsprechend ausgerichteten Didaktik für heterogene Lerngruppen bieten sich tätigkeitstheoretische Konzepte an. Sie liefern geeignete Kategorien, um die Wahl und Gestaltung entwicklungsförderlicher Projekte für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen bildungstheoretisch und diagnostisch zu begründen. Diese Zusammenhänge, die vor allem Bezug nehmen auf Leontjews Theorie der Abfolge der dominierenden Tätigkeiten, werden dargestellt.

1. Die Förderung menschlicher Entwicklung als Aufgabe der Pädagogik

Sicherlich besteht breiter Konsens dahingehend, dass es Aufgabe der Pädagogik sei, menschliche Entwicklung zu unterstützen. Doch was ist unter menschlicher Entwicklung zu verstehen? Und woran kann man die Anzeichen und den Verlauf einer solchen Entwicklung erkennen?

Ganz allgemein kann man menschliche Entwicklung als Erweiterung von Denk- und Handlungsmöglichkeiten definieren. Dabei beinhaltet das Attribut «menschlich» drei verschiedene Aspekte:

- Zum einen die Entwicklung eines jeden einzelnen Menschen, also seine Ontogenese,
- zum zweiten die Entwicklung der Menschheit, also die menschliche Phylogenese und Kultur, und diese verweist schon auf den dritten Aspekt:
- die Entwicklung nach menschlichen oder humanen Massstäben.

Bei allen Aspekten sind zwei gegensätzliche Richtungen der Entwicklung auszumachen. Sie besteht einmal darin, dass der Mensch freier und unabhängiger wird, unabhängiger beispielsweise von der Hilfe und Unterstützung durch andere Menschen, von Bevormundung, Herrschaft und Ausbeutung, von Naturgewalten, von Ängsten, Dogmen und Vorurteilen (vgl. das Bildungsziel der Emanzipation oder Mündigkeit). Zum anderen zeigt sich menschliche Entwicklung daran, dass der Mensch lernt, sich als soziales Wesen in die menschliche Gemeinschaft einzufügen, also Regeln des Zusammenlebens zu beachten, zu kooperieren, erforderliche Hilfen zu geben, Verantwortung

für das Zusammenleben der Menschen zu übernehmen und sich für das Überleben der Menschheit zu engagieren (vgl. das Erziehungsziel der Sozialisation und der Moral). Jede dieser beiden Richtungen bildet für die jeweils andere ein notwendiges Korrektiv: Ohne den Einfluss der Erziehung würde eine auf individuelle Freiheit ausgerichtete Entwicklung in verantwortungslosen Individualismus ausarten, während eine Erziehung ohne Beachtung individueller Bedürfnisse zu kollektivistischer Hörigkeit führen würde. Bleiben aber beide Orientierungen in ihrer Gegensätzlichkeit gleichzeitig und über lange Zeiträume hinweg wirksam, dann führt dies zu einer Dynamik, welche die gesamte Entwicklung – sowohl im individuellen als auch im sozialen Bereich – fördert und antreibt.

Für die Gestaltung konkreter pädagogischer Arbeit sind die Unterstützung der individuellen Entwicklung und die Beachtung allgemeiner humaner Wertvorstellungen unmittelbar wichtig. Der phylogenetische Aspekt der menschlichen Entwicklung wird dabei nur indirekt berührt und soll deswegen bei den weiteren Ausführungen ausgeklammert bleiben. Grundlegende Aufgabenbereiche für die Diagnostik und Förderung sind damit schon umrissen: Die konkrete pädagogische Arbeit kann unter der Fragestellung beobachtet und reflektiert werden, was im Hinblick auf die dargestellten pädagogischen Zielvorstellungen getan wird und welche Auswirkungen auf die Entwicklung einzelner Kinder, der ganzen Gruppe oder der gesamten Einrichtung sich dabei zeigen.

2. Entwicklungstheoretische Aspekte

2.1 Zur Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule

Dem hier skizzierten Zusammenhang zwischen menschlicher Entwicklung und ihrer pädagogischen Unterstützung trägt die Entwicklungstheorie der Kulturhistorischen Schule russischer Psychologen besonders gut Rechnung. Sie wird auch als Tätigkeitstheorie bezeichnet und ist sehr umfassend konzipiert. Ausser Wygotski sind im deutschen Sprachraum besonders A. N. Leontjew, Galperin und Lurija bekannt geworden (vgl. Wygotski, 1987). Tätigkeit wird dabei als lebensnotwendiger Austausch eines jeden Organismus mit seiner belebten oder unbelebten Umwelt aufgefasst und gilt als Merkmal allen Lebens. Bei jeder Tätigkeit lassen sich drei Komponenten unterscheiden und beschreiben: (1) der Organismus selbst, (2) seine Lebensäußerungen oder Aktivitäten sowie (3) die Objekte, auf die sich die Tätigkeiten richten oder die auf den Organismus einwirken. Schon auf den elementarsten Stufen des Lebens ist Erfahrungsbildung aufgrund von Tätigkeiten möglich. Diese können die Organisation des Organismus und damit auch die Voraussetzungen für seine weiteren Tätigkeiten verändern. Die Fähigkeit zur Erfahrungsbildung ist somit ein Merkmal, das der Mensch zwar mit anderen Lebewesen teilt, aber speziell zum Verständnis der menschlichen Entwicklung ist dieses Merkmal ganz zentral. Nach dem tätigkeitstheoretischen Entwicklungskonzept werden Entwicklungsprozesse von Erfahrungen beeinflusst und Erfahrungen nur

aufgrund von Tätigkeiten gewonnen. Dieser Denkansatz unterscheidet sich von den meisten Entwicklungstheorien westlicher Provenienz in zwei wichtigen Punkten: (1) Er berücksichtigt die im jeweiligen historischen Kontext vorfindbaren realen Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten in den verschiedenen menscheitsgeschichtlichen Epochen; (2) er wendet er sich den konkreten Bedingungen der Erfahrungsbildung eines jeden Individuums in seiner realen Lebenssituation zu. In beiden Punkten ist der Gegenstandsbezug entscheidend. Dieser ist jedoch «lange Zeit in der westlichen Psychologie unbeachtet» geblieben (Oerter, 1999, S. 4).

2.2 Zur Theorie der Abfolge der dominierenden Tätigkeiten

Im Rahmen der Tätigkeitstheorie kann Entwicklung auch als Veränderung des Gegenstandsbezugs verstanden werden. Solche Veränderungen des Gegenstandsbezugs, welche die menschlichen Denk- und Handlungsmöglichkeiten erweitern, liegen einer Entwicklungstheorie zugrunde, die als «Abfolge der dominierenden Tätigkeiten» bezeichnet wird und auf Leontjew (1973) zurückgeht. Breitere Darstellungen finden sich bei Jantzen (1980), Schmidt-Kolmer (1984) und in sehr origineller Bearbeitung bei Radigk (2006). Zur Konzeption, Planung und Evaluation integrativer pädagogischer Prozesse, also für gemeinsames Spielen und Lernen von Kindern mit und ohne Behinderungen, wurde dieser theoretische Ansatz für den Elementarbereich von Feuser (1984) und Kornmann (1993) und für den Grundschulbereich von Feuser & Meyer (1987) aufgegriffen und genutzt. Das pädagogische Konzept für solche nicht homogenisierten, insofern also heterogenen Lerngruppen hat Feuser wiederholt als integrativ bezeichnet – dann nämlich, wenn « ...alle Kinder und Schüler in Kooperation miteinander auf ihrem jeweiligen Entwicklungsniveau nach Massgabe ihrer momentanen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungskompetenzen in Orientierung auf die <Zone der nächsten Entwicklung> an und mit einem *gemeinsamen Gegenstand* spielen, lernen und arbeiten» (Feuser, 1995, S. 173 f.). Für eine an dieser Definition orientierten pädagogischen Praxis bieten sich Inhalte, Methoden und Organisationsformen an, die als Projekte bezeichnet werden und auf Impulse der Reformpädagogik zurückgehen. Dabei kommt der Erfahrungsbildung durch Tätigkeit ein zentraler Stellenwert für die menschliche Entwicklung zu. Damit schliesst sich dieses pädagogische Konzept gut an die Tätigkeitstheorie und an die entsprechend begründete Entwicklungstheorie an.

Bei der Abfolge der dominierenden Tätigkeiten werden sechs Stufen oder Etappen voneinander unterschieden, in denen sich der Bezug des gleichen Subjekts zum jeweils gleichen Gegenstand, also seine Tätigkeit, im Rahmen der Lebensspanne charakteristisch verändert (vgl. auch Kornmann, 1991). Diese Stufen lauten:

- (1) Sensorische oder perzeptive Tätigkeit,
- (2) manipulierende Tätigkeit,
- (3) gegenständliche Tätigkeit,
- (4) symbolische Tätigkeit,
- (5) Lerntätigkeit,
- (6) Arbeit.

Auf jeder dieser Stufen werden mit dem gleichen Gegenstand unterschiedliche Erfahrungen gewonnen, die ihrerseits auf jeweils spezifische Tätigkeiten zurückgehen. Dabei bilden die Erfahrungen, die auf der vorangegangenen Stufe gewonnen worden sind, wichtige Voraussetzungen für die Tätigkeiten auf der nächstfolgenden Stufe. Es handelt sich dabei allerdings um keine Phasentheorie! Zwar dominieren in bestimmten Altersabschnitten bestimmte Tätigkeitsformen, doch hängt es stark vom jeweiligen Gegenstand, den individuellen Erfahrungsmöglichkeiten, den konkreten Situationen und der subjektiven Befindlichkeit ab, welche Tätigkeitsform jeweils bevorzugt wird. Für die Altersgruppe der 4- bis 8-Jährigen sind die dritte bis fünfte Stufe besonders relevant.

2.2.1 Sensorische und manipulierende Tätigkeit

Auf der Stufe der sensorischen Tätigkeit sind die gegenstandsbezogenen Aktivitäten reflektorisch. Direkte Beeinflussungen der Objekte lassen sich nicht feststellen. Mit dem Übergang vom Greifreflex zur willkürlichen Greifbewegung (vgl. Rauh, 2002) bilden sich die manipulierenden Tätigkeiten aus. Bei diesen werden alle Objekte in nahezu gleichförmiger Weise, also nicht gegenstandsspezifisch, behandelt. Gleichwohl bilden sich immer differenziertere Erfahrungen und Fertigkeiten aus. Bei diesen Tätigkeiten können bestimmte Objekte auch verändert werden. Diese verändernden Tätigkeiten führen zur Stufe der gegenständlichen Tätigkeit.

2.2.2 Gegenständliche Tätigkeit

Sie ist dadurch gekennzeichnet, dass die verschiedenen Objekte nun nicht mehr unspezifisch, also alle in annähernd gleicher Weise, sondern gemäss ihrer objektiven Bedeutung behandelt werden. Diese ergibt sich bei kulturellen Produkten aus ihrem funktionsgerechten Gebrauch, bei Objekten der belebten und unbelebten Natur aufgrund von Lebensnotwendigkeiten und kulturellen Normen. Das Kind lernt diese objektive Bedeutung kennen, indem es seine eigenen Tätigkeiten mit denen seiner Bezugspersonen vergleicht und sich den funktionsgerechten Gebrauch durch Imitationslernen (oder Modelllernen) aneignet (Bandura, 1969). Gegenständliche Tätigkeiten werden auch als *Handlungen* bezeichnet. Handlungen sind dadurch gekennzeichnet, dass sie von dem Subjekt auf ein bestimmtes Ziel gerichtet, also intendiert und geplant sind, und dass ihr Ablauf sich von der Zielsetzung her bestimmt, die mit dem Gegenstand verbunden ist. Handlungen haben somit einen Anfang und ein Ende. Durch die gegenständlichen Tätigkeiten soll Einfluss auf die Realität genommen werden – sei es in bewahrender, kontrollierender oder verändernder Absicht. Gegenstände können dabei entweder als Mittel oder Werkzeuge dienen oder selbst zu Objekten werden, auf die sich die Tätigkeiten richten. Meistens werden bei der gegenständlichen Tätigkeit mehrere Objekte und Teilhandlungen miteinander verknüpft. Die gegenständliche Tätigkeit ist also eine spezifische Handlung, die dem Gegenstand und dem Ziel angemessen ist. Hierbei lernt das Kind drei wichtige Aspekte der Tätigkeit kennen: (1) die objektive Bedeutung des Gegenstandes, (2) den subjektiven Sinn der hierauf bezogenen Tätigkeiten, der auf (3) den jeweiligen Akteur verweist. Die Spezifizierung dieser drei Aspekte ermöglicht begriffliche Unterscheidungen. Die Fähigkeit zur begrifflichen Unterscheidung

ist wiederum eine wichtige Voraussetzung für die sprachliche Entwicklung. Diese geht Hand in Hand mit den Erfahrungen, die auf der Stufe der gegenständlichen Tätigkeit gewonnen werden.

2.2.3 Symbolische Tätigkeit

Die Entwicklung der Verbalsprache verweist bereits auf die Stufe der symbolischen Tätigkeit, die auf den Erfahrungen mit der gegenständlichen Tätigkeit aufbaut. So repräsentieren die Wörter bestimmte Gegenstände, Tätigkeiten und Akteure und sind insofern Symbole. Durch die symbolische Repräsentation können Handlungen aus ihrem unmittelbaren situativen Kontext gelöst werden: Man kann über vergangene Handlungen ebenso sprechen und nachdenken wie über zukünftige Handlungen und dabei Personen einbeziehen, die mit der konkreten Handlung nichts zu tun hatten. Damit lassen sich einerseits Erfahrungen festhalten, bewerten und tradieren und sich andererseits Pläne für die Zukunft formulieren, an denen sich künftige Handlungen orientieren sollen. Solche Dekontextualisierungen erweitern also die Denk- und Handlungsmöglichkeiten ganz erheblich und bilden ein wesentliches Spezifikum der Gattung Mensch. Nun ist es den Menschen, die die gesprochene Sprache gebrauchen, oft gar nicht bewusst, dass sie dabei über ein System von Zeichen oder Symbolen verfügen, ist dieses System doch ganz eng mit ihren konkreten Handlungskontexten verbunden. Eine souveräne Verfügung über verschiedene Symbole gewinnt der junge Mensch jedoch beim Spiel. Hierüber hat Oerter (1999) eine differenzierte Abhandlung geschrieben, die sich gut in den Rahmen der Theorie von der Abfolge der dominierenden Tätigkeiten einfügt. Beim symbolischen Spiel ersetzen die Kinder in ihrer Vorstellung bestimmte Akteure durch sich selbst und sie ersetzen bestimmte Gegenstände durch andere; auf einer fortgeschrittenen Stufe der Entwicklung brauchen die Gegenstände gar nicht mehr vorhanden zu sein, sie werden im Zuge der Handlung lediglich imaginiert. Der Ablauf der gespielten Handlung ist dagegen recht nahe an dem Geschehen in der Realität orientiert. Die Kinder nehmen dabei eine bestimmte Rolle ein. Sie bilden ihre Beobachtungen ab, die aus ihrem realen Erlebens- und Erfahrungsbereich stammen, und verarbeiten diese weiter. Anders als bei den Handlungen in der Realität bleiben die Spielhandlungen ohne Konsequenzen, daher können sie auch problemlos abgebrochen, unterbrochen, weitergeführt oder in vielfältiger Weise variiert werden. Gerade der Wechsel zwischen der imaginierten Welt im Spiel und der realen Welt im tatsächlichen Leben verschafft dem Kind die Erfahrung des Symbolgebrauchs. Es kann sich dabei als Konstrukteur seiner ihm eigenen Welt, in der es freizügig nach eigenen subjektiven Vorstellungen agiert, erleben und erfahren. Diese Erlebnisse und Erfahrungen dürften sich umso günstiger auf die kognitive und emotionale Entwicklung auswirken, je vielfältiger und komplexer die gespielten Rollen werden und je differenzierter und abstrakter die dabei verwendeten Objekte ausfallen. Weiterhin: Die Konstruktionen und Abstraktionen im Spiel gelingen umso besser, je vielfältiger die realen Erfahrungen der Kinder sind.

Ein ganz entscheidender Schritt im Rollenspiel, der die nächste Stufe der Lerntätigkeit vorbereitet, erfolgt dann, wenn zwei oder mehr Kinder gemeinsam am gleichen Thema oder Gegenstand spielen. Ein solches Spiel kann nur gelingen, wenn sich die am Spiel beteiligten Kinder auf bestimmte Rollen und ihre Ausgestaltung einigen. Sie müssen also ihre Rollen und Requisiten definieren und sich an diese Definitionen halten. Dies dürfte besonders solchen Kindern leicht fallen, die schon reichhaltige Erfahrungen mit dem Definieren in ihren Einzelspielen gewonnen haben. Die verwendeten Symbole gehören zu einem mehr oder weniger grossen und variablen Repertoire, aus dem sie nach bestimmten Kriterien ausgewählt und dann für die Dauer des Spiels nach festgelegten Regeln in eindeutiger und konstanter Weise beibehalten werden. Hierbei können die Kinder erfahren, dass Festlegungen oder Definitionen von Symbolen im Interesse des Spiels sinnvoll und lohnenswert sind. In bestimmten Spielen können die Kinder sogar erkennen, dass definierte und fixierte Symbole durchaus auch lebenspraktische Bedeutung haben, etwa als Notation von Vorschriften, Bestandesaufnahmen, Orientierungen oder Merkhilfen. Die inhaltliche Nähe zu einem der beiden grundlegenden Gegenstände schulischen Lernens, zur Schriftsprache, ist damit offensichtlich. Der andere grundlegende Gegenstand schulischen Lernens ist die Mathematik. Einen spielerischen Zugang zu grundlegenden mathematischen Kategorien finden die Kinder vor allem in den regelgeleiteten Wettspielen und in manchen Konstruktionsspielen.

2.2.4 Lerntätigkeit

«Bei der *Lerntätigkeit* geht es um die Lösung von *Lernaufgaben*; diese werden realisiert in einer Folge von *Lernhandlungen*» (Jung & von Staehr, 1985; siehe auch Giest & Lompscher, 2006, S. 67). Die wichtigsten schulischen Lernaufgaben der Kinder bis zum Alter von acht Jahren beinhalten sicherlich den Erwerb und die regelgerechte Verwendung schriftsprachlicher und mathematischer Symbole. Sie sind grundlegend für nahezu alle darauf aufbauenden Lerntätigkeiten (vgl. etwa Dawydow, Lompscher & Markowa, 1982). Diese Symbole beruhen zwar ebenfalls auf Vereinbarungen und Festlegungen, unterscheiden sich aber von den Symbolen der Rollen- und Regelspiele in zwei wichtigen Punkten: (1) Sie beruhen auf gesellschaftlichen Vereinbarungen, die einen hohen Grad an Verbindlichkeit haben, (2) ihre Bedeutungen und die Regeln ihres Gebrauchs erschliessen sich nicht unmittelbar aus ihrer Form oder dem jeweiligen situativen Kontext. Es handelt sich um so genannte arbiträre, also willkürlich festgelegte Zeichen. Die Aneignung dieser Codes erfordert daher intentionales Lernen und gezielte pädagogische Vermittlung. Es spricht nun manches dafür, dass Kinder umso eher bereit und in der Lage sind, sich auf solche Lehr-Lern-Prozesse einzulassen und dabei Aussicht auf Erfolg zu haben, je intensiver und vielfältiger sie in den Jahren zuvor spielerisch mit Symbolen tätig sein konnten und je umfassender und besser dabei ihre Erfahrungen mit vereinbarten Regeln und festgelegten Rollen waren.

3. Zur Ableitung diagnostischer Kategorien

Im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung von innovativen Kindergartenprojekten und bei förderungsdiagnostischen Untersuchungen von schulpflichtigen Kindern mit Lernschwierigkeiten hat sich der hier vorgestellte Ansatz als sehr ergiebig für die Diagnostik zur Beobachtung, Planung und Auswertung pädagogischer Prozesse erwiesen. Leitende Fragestellung war dabei stets, ob sich einzelne Kinder oder die gesamte Lerngruppe in Situationen befinden, die ihre Denk- und Handlungsmöglichkeiten stützen und erweitern helfen, ob sie beispielsweise mit Anforderungen konfrontiert werden, die – bezogen auf den jeweiligen Gegenstand – ihr höchstmögliches Tätigkeitsniveau ansprechen und herausfordern.

Grundlage einer solchen Diagnostik sind Beobachtungen in ganz normalen Realsituationen. Sie können als Gelegenheitsbeobachtungen von den pädagogischen Fachkräften im Nachhinein festgehalten oder per Video aufgenommen oder von einer zusätzlich anwesenden Person notiert werden. Der Fokus der Beobachtung richtet sich dabei jeweils auf ein einzelnes Kind, wobei aber auch – je nach Situation – weitere Kinder und die pädagogischen Fachkräfte einbezogen sein können.

Inhalt der Beobachtungen sind objektiv feststellbare Gegebenheiten, die sich primär auf die Tätigkeiten des Kindes richten. Notiert wird, was das Kind in der konkreten Situation tut, ob es beispielsweise still auf einem Stuhl sitzt und seinen Blick auf zwei andere Kinder richtet, die gerade aus Klötzen einen Turm errichten, wann und unter welchen Bedingungen es zu einer anderen Tätigkeit übergeht, auf welchen Gegenstand sich jetzt sein Tun richtet, ob es sich beispielsweise nach Aufforderung durch eine Erzieherin auch Bauklötze holt und parallel zu den beiden anderen Kindern ebenfalls einen Turm baut. Dauer, Häufigkeit und Situationen solcher Beobachtungen können von den jeweiligen Fragestellungen abhängen.

Bei der Frage nach möglichen Entwicklungsfortschritten eines Kind innerhalb eines bestimmten Zeitraumes wird man einen Vergleich der gegenstandsbezogenen Tätigkeiten zwischen dem Beginn und dem Ende der Beobachtungsphase anstellen. Objektiv feststellbare Indikatoren für Entwicklungsfortschritte sind beispielsweise:

- Erweiterung der Anzahl der Objekte, auf die sich die Tätigkeiten richten oder die bei der Tätigkeit miteinander verbunden werden und damit deren Komplexitätsgrad erhöhen
- Veränderungen des Tätigkeitsniveaus im Sinne des tätigkeitstheoretischen Entwicklungsmodells an gleichen Gegenständen ebenso wie zeitliche Zunahme der Tätigkeiten auf den höheren Niveaustufen
- Zunahme selbständig durchgeführter Tätigkeiten
- Zunahme kooperativer Tätigkeiten

- deutliche Bevorzugung bestimmter Tätigkeiten im Sinne der Ausbildung von Interessen
- zunehmende Bereitschaft, sich mit neuen Gegenständen zu betätigen.

Stellt man anhand dieser Kriterien fest, dass ein Kind keine oder nur sehr bescheidene Entwicklungsfortschritte gemacht hat, dann lässt sich prüfen, ob es durch veränderte Anforderungen zu lern- und entwicklungsförderlichen Tätigkeiten angeregt wird und entsprechende Fortschritte zeigt.

Besonders nützlich ist eine Orientierung an den dargestellten Indikatoren, wenn für Gruppen von Kindern mit unterschiedlichen Kompetenzen Projekte geplant werden, in die jedes Kind gemäss seines individuellen Lern- und Entwicklungsstands einbezogen und zu sinnvoller, erfahrungsträchtiger Tätigkeit angeregt werden soll. Meistens sind solche Projekte in der Pädagogik dadurch gekennzeichnet, dass sie arbeitsteiliges Vorgehen zulassen, wobei die verschiedenen Tätigkeitsanteile unterschiedliche Tätigkeitsniveaus erfordern.

4. Konsequenzen für die Lehrerbildung

Das hier dargestellte Konzept empfiehlt sich für die Ausbildung von Lehrkräften, die insbesondere mit der Altersgruppe der 4- bis 8-jährigen Kinder befasst sind, aus mehreren Gründen.

1. Es ist theoretisch sehr umfassend fundiert. Entwicklung und Pädagogik sind in vielfältigen Bezügen miteinander verbunden: Sie betreffen grundlegende kulturhistorische, entwicklungstheoretische, bildungstheoretische und erziehungsphilosophische Positionen, mit denen Lehrkräfte ihre pädagogische Arbeit überzeugend begründen können.
2. Es ist sehr integrationsstark, da es verschiedenen Lern- und Entwicklungstheorien einen klar umrissenen Geltungsbereich zuweist und sie zugleich theoretisch miteinander verbindet.
3. Es ist offen für Entwicklungen, die mit gesellschaftlich bedingten Veränderungen der konkreten Lebensverhältnisse einhergehen.
4. Für die unterrichtspraktische Arbeit liefert es konkrete Anhaltspunkte, um insbesondere Unterrichtsprojekte für heterogene Lerngruppen zu planen, ihren Verlauf zu kontrollieren und die Ergebnisse zu evaluieren.
5. Im Falle wahrgenommener Probleme bei der Unterrichtung bietet es grundlegende Kategorien, um diese im unmittelbaren pädagogischen Geschehen beschreiben und im Hinblick auf Möglichkeiten der Minderung und Überwindung analysieren zu können.
6. Theorie und Praxis bilden ebenso eine Einheit wie Diagnostik und Förderung.

Ein entsprechendes Curriculum für die Ausbildung von integrativ arbeitenden Lehrkräften in Grundschulen haben bereits Feuser & Meyer (1987) beschrieben.

Literatur

- Bandura, A.** (1969). Social-learning theory of identification processes. In D. A. Goslin (Ed.), *Handbook of Socialisation Theory and Research* (pp. 213–262). Chicago: Rand McNally.
- Dawydow, W.W. , Lompscher, J. & Markowa, A. K.** (Hrsg.). (1982). *Ausbildung der Lerntätigkeit bei Schülern*. Berlin/DDR: Volk und Wissen.
- Feuser, G.** (1987). *Gemeinsame Erziehung behinderter und nichtbehinderter Kinder im Kindertagesheim – Ein Zwischenbericht*. Bremen: Diakonisches Werk.
- Feuser, G.** (1995). *Behinderte Kinder und Jugendliche. Zwischen Integration und Aussonderung*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Feuser, G. & Meyer, H.** (1987). *Integrativer Unterricht in der Grundschule. Ein Zwischenbericht*. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Giest, H. & Lompscher, J.** (2006). *Lerntätigkeit – Lernen aus kulturhistorischer Perspektive. Ein Beitrag zur Entwicklung einer Lernkultur im Unterricht*. Berlin: Lehmanns Media.
- Jantzen, W.** (1980). *Menschliche Entwicklung, allgemeine Therapie und allgemeine Pädagogik*. Solms-Oberbiel: Jarick.
- Jung, H.-W. & von Staehr, G.** (1985). *Historisches Lernen II. Methodik der Geschichte*. Köln: Pahl-Rugenstein.
- Kornmann, R.** (1991). Veränderungen des Gegenstandsbezugs als Indikator kognitiver Entwicklung und Möglichkeiten ihrer förderungsbezogenen diagnostischen Erfassung. *Heilpädagogische Forschung*, 17 (4), 184–191.
- Kornmann, R.** (1993). *Orientierungshilfen bei Problemen der Integration im Kindergarten*. Karlsruhe: Diakonisches Werk der Evangelischen Landeskirche in Baden (vergriffen, abrufbar unter www.ph-heidelberg.de/wp/kornmann>Veröffentlichungen>vergriffene Texte).
- Kornmann, R.** (1998). Aktuelle Konzeptionen für Erziehung und Bildung und ihre Implikationen für die Pädagogische Diagnostik. In V. Strittmatter-Haubold & Th. Häcker (Hrsg.), *Das Ende der Erziehung? Lehren und Lernen für das nächste Jahrtausend* (S. 125–142). Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Leontjew, A. N.** (1973). *Probleme der Entwicklung des Psychischen*. Frankfurt/M.: Fischer Athenäum.
- Oerter, R.** (1999). *Psychologie des Spiels*. Weinheim: Beltz.
- Radigk, W.** (2006). *Wie lernen Kinder sprechen, lesen und schreiben? Ein Studienbuch zum Spracherwerb*. Berlin: Cornelsen.
- Rauh, H.** (2002). Frühe Kindheit. In R. Oerter & L. Montada (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie* (S. 167–248). Weinheim: Beltz / PsychologieVerlagsUnion.
- Schmidt-Kolmer, E.** (1984). *Frühe Kindheit*. Berlin/DDR: Volk und Wissen.
- Wygotski, L. S.** (1987). *Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit*. Berlin/DDR: Volk und Wissen.

Autor

Reimer Kornmann, Dr. phil., Prof. i. R., Pädagogische Hochschule Heidelberg, Institut für Sonderpädagogik, Postfach 104 240, D-69032 Heidelberg, kornmann@ph-heidelberg.de