

Eileen Dohrn und Sophia Schrenk

2023

Die Welt des Kindes aktiv erkunden

**Die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis am Beispiel des
Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und Montessori-Pädagogik**

Information: Der Weltbund für Erneuerung der Erziehung – Deutschsprachige Sektion e. V.
erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit und Richtigkeit der Publikation. Bei Rückfragen
wenden Sie sich bitte an die Autorinnen:

(E-Mail: eileen.dohrn@gmail.com; so-schrenk@t-online.de)

Abstract

The method of discovery learning is an open teaching method that is used to give pupils a deeper understanding through independent exploration and active participation in the classroom, to promote their intrinsic motivation and to learn the skills of solving problems. The aim of this thesis is to find out how children can learn through discovery by actively engaging with their environment in the context of Specialising in Mental Development (FSP GENT) and Montessori educational theory. To this end, the following research question arose: "How is the method of discovery learning implemented in practice at the Special Education and Counseling Centres (SBBZ GENT) and at the Montessori school?" In order to answer the research question, an exploratory study was conducted with ten teachers from both types of school using guided expert interviews. The teachers' statements show that the method of discovery learning can be implemented at both types of school. Differences can be seen in the way it is implemented. Both schools offer a variety of opportunities for discovery and regard the intrinsic motivation of the pupils. However, due to the heterogeneity of the pupils, the Special Education and Counseling Centres (SBBZ GENT) require more differentiation and preparation, while Montessori schools offer more opportunities for discovery because of the materials and an open time structure. It is also clear that the attitudes of the teachers towards the individual needs of pupils need to be constantly developed.

Zusammenfassung

Die Methode des Entdeckenden Lernens ist eine offene Unterrichtsmethode, die dazu eingesetzt wird, Lernenden durch eigenständiges Erkunden und aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen ein tieferes Verständnis zu vermitteln sowie ihre intrinsische Motivation und Problemlösungsfähigkeiten zu fördern. Das Ziel der vorliegenden Arbeit ist es, herauszufinden, wie das Kind durch eine aktive Auseinandersetzung mit seiner Umwelt im Kontext des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung sowie der Montessori-Pädagogik entdeckend lernen kann. Dazu wird die folgende Forschungsfrage gestellt: „In welcher Weise wird die Methode des Entdeckenden Lernens im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SBBZ GENT) und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt?“ Um die Forschungsfrage zu beantworten, wurde eine explorative Studie mit zehn Lehrpersonen der beiden Schulformen anhand von leitfadengestützten Experteninterviews durchgeführt. Aus den Aussagen der Lehrpersonen geht hervor, dass die Methode des Entdeckenden Lernens sowohl am SBBZ GENT als auch an Montessori-Schulen umgesetzt werden kann. Dabei lassen sich Unterschiede in der Art und Weise der Umsetzung erkennen. Beide Schulformen bieten vielfältige Entdeckungsmöglichkeiten und berücksichtigen die intrinsische Motivation der Lernenden. Allerdings wird am SBBZ GENT aufgrund der Heterogenität der Lernenden eine aufwendigere Differenzierung und Vorbereitung gefordert, während Montessori-Schulen durch vorbereitetes Material und eine offene zeitliche Struktur flexiblere Entdeckungsmöglichkeiten bieten. Des Weiteren geht hervor, dass die Haltung der Lehrpersonen in Bezug auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler stetig weiterentwickelt werden muss.

Inhaltsverzeichnis

I.	Abkürzungsverzeichnis	1
II.	Abbildungsverzeichnis	2
III.	Tabellenverzeichnis.....	2
1	Einleitung.....	3
2	Theoretische Grundlagen	5
2.1	Methode des Entdeckenden Lernens	5
2.1.1	Definition	5
2.1.2	Historischer Hintergrund und Entwicklung.....	7
2.1.3	Grundprinzipien des Entdeckenden Lernens.....	9
2.1.3.1	Die vier Merkmale des Entdeckenden Lernens nach Bruner.....	12
2.1.3.2	Kriterien des Entdeckenden Lernens	13
2.1.4	Ziele des Entdeckenden Lernens	14
2.1.5	Praktische Umsetzung des Entdeckenden Lernens	15
2.1.5.1	Die Rolle der Lehrperson im entdeckenden Lernprozess	15
2.1.5.2	Die Rolle des Schülers im entdeckenden Lernprozess	18
2.1.5.3	Aufbau und Gestaltung des Lernumfeldes für Entdeckendes Lernen...19	
2.1.6	Chancen und Herausforderungen der Methode des Entdeckenden Lernens	21
2.2	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung.....	24
2.2.1	Definition, Klassifikation und Personenkreis	24
2.2.2	Historischer Hintergrund und Entwicklung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung.....	28
2.2.3	Sonderpädagogischer Förderbedarf.....	30
2.2.4	Entwicklungsbereiche	33
2.2.4.1	Motorik	33
2.2.4.2	Wahrnehmung.....	36
2.2.4.3	Kommunikation	38
2.2.4.4	Sozialverhalten	41
2.2.5	Grundprinzipien des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung	42
2.2.5.1	Aneignungsmöglichkeiten	43
2.2.5.1.1	Basal-Perzeptiv	44
2.2.5.1.2	Konkret-Gegenständlich.....	45
2.2.5.1.3	Anschaulich.....	46
2.2.5.1.4	Abstrakt-Begrifflich.....	47
2.2.5.2	Konzepte und Methoden zur Förderung	48
2.2.5.2.1	Förderung der Motorik.....	49
2.2.5.2.2	Wahrnehmungsförderung	51

2.2.5.2.3	Kommunikationsförderung	52
2.2.5.2.4	Förderung des Sozialverhaltens	54
2.2.6	Praktische Umsetzung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung	56
2.2.6.1	Die Rollen der beteiligten Personen am Unterricht	56
2.2.6.2	Aufbau und Struktur des Unterrichts	58
2.2.6.3	Gestaltung des Lernumfeldes	64
2.3	Montessori-Pädagogik	66
2.3.1	Definition	66
2.3.2	Leben und Werk von Maria Montessori	68
2.3.3	Historischer Hintergrund und Entwicklung	70
2.3.4	Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik	73
2.3.4.1	Kosmische Erziehung	74
2.3.4.2	Stufen der Entwicklung	74
2.3.4.3	Sensible Phasen	77
2.3.4.4	Der absorbierende Geist	78
2.3.4.5	Polarisation der Aufmerksamkeit	79
2.3.5	Ziele der Montessori-Pädagogik	81
2.3.6	Praktische Umsetzung der Montessori-Pädagogik	82
2.3.6.1	Die Rolle der Lehrperson und des Schülers im Unterricht	83
2.3.6.2	Die vorbereitete Umgebung	86
2.3.6.3	Das Montessori-Material und seine Funktionen	88
2.3.6.3.1	Übersicht über Montessori-Materialien	90
2.3.6.3.2	Beispiele und Anwendungsfelder	92
3	Empirische Untersuchung	95
3.1	Methodisches Vorgehen	96
3.1.1	Stichprobe	97
3.1.2	Erhebungsinstrument	99
3.1.3	Interviewleitfaden	100
3.1.4	Transkription	103
3.2	Auswertungsmethode	104
3.2.1	Qualitative Inhaltsanalyse	104
3.2.2	Kategoriensystem	106
3.2.3	Gütekriterien	108
3.3	Darstellung der Ergebnisse	110
3.3.1	Hauptkategorie 1: Unterrichtsgestaltung	110
3.3.2	Hauptkategorie 2: Kenntnisstand der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen	114
3.3.3	Hauptkategorie 3: Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens	115

3.3.4	Hauptkategorie 4: Chancen des Entdeckenden Lernens	118
3.3.5	Hauptkategorie 5: Herausforderungen des Entdeckenden Lernens	120
3.3.6	Hauptkategorie 6: Entdeckendes Lernen im Kontext der Montessori- Pädagogik	123
3.3.7	Hauptkategorie 7: Entdeckendes Lernen im Kontext des FSP GENT	125
3.3.8	Hauptkategorie 8: Lernzuwachs des Schülers	127
4	Diskussion der Ergebnisse.....	130
5	Fazit und Ausblick.....	141
6	Literaturverzeichnis	143
7	Anhang.....	152

I. Abkürzungsverzeichnis

ADHS	Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom
ASS	Autismus-Spektrum-Störung
B	Befragte Person (B1-B10)
BK	Basale Kommunikation
FAS	Fetale Alkoholsyndrom
FSJ	Freiwilliges Soziales Jahr
FSP GENT	Förderschwerpunkt geistige Entwicklung
I	Interviewerin (I1&I2)
ICF	International Classification of Functioning, Disability and Health
IQ	Intelligenzquotient
KMK	Ständige Konferenz der Kultusminister
SBBZ	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum
SBBZ GENT	Sonderpädagogisches Bildungs- und Beratungszentrum geistige Entwicklung
TEACCH	Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children
UK	Unterstützte Kommunikation
WHO	Weltgesundheitsorganisation

II. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF.....	25
Abbildung 2: Pädagogische Sichtweise von geistiger Behinderung	28
Abbildung 3: Wahrnehmung als Regelkreis	37
Abbildung 4: Elemente einer Unterrichtsplanung (Planungsraster)	59
Abbildung 5: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik (eigene Darstellung)	67
Abbildung 6: Entwicklungsstufen nach Maria Montessori (eigene Darstellung).....	75
Abbildung 7: Materialbereiche im Überblick.....	91

III. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Befragten (eigene Darstellung).....	98
Tabelle 2: Zusammenfassung aller Befragten (eigene Darstellung)	98
Tabelle 3: Übersicht Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)	104
Tabelle 4: Überblick Kodierleitfaden.....	108
Tabelle 5: Aussagenprofil Kategorie 1.....	110
Tabelle 6: Aussagenprofil Kategorie 2.....	114
Tabelle 7: Aussagenprofil Kategorie 3.....	115
Tabelle 8: Aussagenprofil Kategorie 4.....	119
Tabelle 9: Aussagenprofil Kategorie 5.....	120
Tabelle 10: Aussagenprofil Kategorie 6.....	123
Tabelle 11: Aussagenprofil Kategorie 7	125
Tabelle 12: Aussagenprofil Kategorie 8.....	128

1 Einleitung

„Der Mensch ist darauf ausgelegt, neugierig die Welt zu erkunden. Dieser Trieb ist angeboren, das heißt, alle Kinder bringen ihn mit, alle Kinder wollen lernen, wissen, mitgestalten, verändern“ (Montessori, 1987a, S.59). Wie dieses Zitat von Maria Montessori zeigt, ist das Entdecken eine grundlegende Eigenschaft jedes Menschen. Aufgrund dessen soll jedes Kind die Möglichkeit haben, sich in seiner Umgebung wohlfühlen, damit vielfältige Entdeckungen stattfinden können. Bezogen auf die Unterrichtsgestaltung gibt es eine Vielzahl an unterschiedlichen offenen Methoden, die selbstständiges Lernen ermöglichen. Eine bekannte Unterrichtsmethode, durch die der Schüler¹ zum Entdecken angeregt wird, ist die Methode des Entdeckenden Lernens. Diese Methode kann, wie andere Unterrichtsmethoden, grundsätzlich in der Schule im Unterricht für alle Schüler umgesetzt werden. In der aktuellen Schulforschung findet die Methode des Entdeckenden Lernens Berücksichtigung. Allerdings liegen wenige Daten dazu vor, wie sie in unterschiedlichen Schulformen umgesetzt werden kann.

In der Montessori-Pädagogik nimmt das Entdecken einen wichtigen Bestandteil des Schulalltags ein. Das Kind steht durch individuelle Entdeckungen im Mittelpunkt seines eigenen Lernprozesses und kann seine Persönlichkeit in einem selbstbestimmten und eigenverantwortlichen Kontext entfalten. Aufgrund von gezielten Erkundungen und der aktiven Auseinandersetzung mit der Umgebung erfährt der Schüler sowohl eine Wissensaneignung als auch die Entwicklung von grundlegenden Fähigkeiten.

Auch im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (FSP GENT) steht zum einen die Vermittlung von Wissen und zum anderen die Förderung und der Erwerb von grundlegenden lebenspraktischen Fertigkeiten im Vordergrund. Des Weiteren finden Grundzüge der Montessori-Pädagogik häufig Einzug im FSP GENT.

Daraus ergibt sich der Titel der vorliegenden Arbeit „Die Welt des Kindes aktiv erkunden – Die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis am Beispiel des Förderschwerpunktes geistige Entwicklung und Montessori.“

Im Mittelpunkt der Arbeit steht daher die deskriptive Fragestellung, in welcher Weise die Methode des Entdeckenden Lernens im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SBBZ GENT) und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt wird. Zur Beantwortung der Fragestellung werden zunächst die Methode des Entdeckenden Lernens, der FSP GENT sowie die Montessori-Pädagogik genauer erläutert. Im Vordergrund der einzelnen Beschreibungen stehen dabei jeweils

¹ In dieser Arbeit wird darauf verzichtet, Personenbezeichnungen sowohl in der weiblichen als auch in der männlichen oder diversen Form anzugeben. Das generische Maskulinum wird verwendet, um alle Leser:innen anzusprechen und gilt in allen Kontexten, sofern dies nicht ausdrücklich ausgeschlossen ist, als geschlechtsneutral.

Definitionen und historische Kontexte, Grundprinzipien, Ziele und die praktische Umsetzung. Innerhalb der praktischen Umsetzungen wird vor allem auf die Rollen der beteiligten Personen sowie auf den Aufbau und die Struktur der Lernumgebung im Rahmen der jeweiligen pädagogischen Teilbereiche eingegangen.

Außerdem wird zu Beantwortung der Fragestellung, in welcher Weise die Methode des Entdeckenden Lernens im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SBBZ GENT) und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt wird, eine explorative Studie anhand von leitfadengestützten Experteninterviews durchgeführt. Für die Interviews wurden Lehrpersonen von Montessori-Schulen und SBBZs GENT ausgewählt. Zudem wurden zur Beantwortung der deskriptiven Fragestellung weitere Unterfragen formuliert, die in der Durchführung der Interviews Berücksichtigung fanden. In Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit wird zunächst das methodische Vorgehen beschrieben. Dafür wird die Stichprobe vorgestellt sowie das Erhebungsdesign erläutert. Zur Auswertung der erhobenen Ergebnisse wird die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) verwendet. Im Anschluss werden die einzelnen Ergebnisse dargestellt und daraufhin im Zusammenhang mit der aufgestellten Fragestellung diskutiert.

Im letzten Kapitel der vorliegenden Arbeit soll festgehalten werden, in welcher Weise die Methode des Entdeckenden Lernens im SBBZ GENT und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt wird und welche Schlussfolgerungen sich daraus ergeben. Außerdem wird ein Ausblick dafür gegeben, welche Erkenntnisse für die jeweilige Schulform gezogen werden und wie diese zukünftig beachtet werden müssen.

2 Theoretische Grundlagen

Für die Beantwortung der deskriptiven Fragestellung der vorliegenden Untersuchung wird im Folgenden ein Überblick über die relevanten theoretischen Grundlagen und den aktuellen Forschungsstand gegeben.

2.1 Methode des Entdeckenden Lernens

Im Folgenden wird die Methode des Entdeckenden Lernens betrachtet. Dabei wird ein Versuch einer Definition des Entdeckenden Lernens vorgenommen sowie Momente des Entdeckens näher beschrieben. Des Weiteren wird erläutert, wie sich die Methode des Entdeckenden Lernens entwickelt hat, welche Grundprinzipien sie einschließt und welche Ziele sie verfolgt.

2.1.1 Definition

Für die Methode des Entdeckenden Lernens liegt keine allgemeingültige Definition vor. Es gibt viele Ansichten darüber, was unter *Entdeckendem Lernen* zu verstehen ist, was Entdeckendes Lernen umfasst und wie es gestaltet wird. Diese Untersuchung bezieht sich auf die Definition von *Jérôme Seymour Bruner (1981)*, der den Begriff maßgeblich prägte. Bruner (1981) definiert das Entdeckende Lernen als einen Prozess, bei dem ein Wissensgebiet eigenständig erschlossen wird (S. 16). Er geht davon aus, „dass Entdeckung ihrem Wesen nach ein Fall des Neuordnens oder Transformierens des Gegebenen ist. Dies so, dass man die Möglichkeit hat, über das Gegebene hinauszugehen, das so zu weiteren neuen Einsichten kombiniert wird“ (Bruner, 1981, S. 16). Des Weiteren beschränkt er die Entdeckung nicht nur auf die Handlung, durch die etwas der Menschheit vorher Unbekanntes herausgefunden wird, sondern bezieht alle Arten des Erwerbs des Wissens unter Zuhilfenahme des eigenen Verstandes mit ein (Bruner, 1981, S. 16). Beim Entdeckenden Lernen sind die Lernenden aktiv, während die Lehrperson als Beobachter und Helfer fungiert (Bruner, 1981, S. 16f.).

Für den Unterricht werden vier Formen des Entdeckenden Lernens definiert (Hameyer, 2002a, S. 28ff.). Bei diesen Formen wird das *Entdecken* jeweils unterschiedlich aufgegriffen. Hameyer (2002a) beschreibt das Entdecken als *explorative Tätigkeit*, als *reflexive Tätigkeit*, als *konstruktive Tätigkeit* und als *formative Tätigkeit* (S. 28ff.).

Beim Entdecken als *explorative Tätigkeit* wird zunächst an einer Sache vom Entdecker etwas als merkwürdig, fragwürdig, nicht eindeutig erkannt (Hameyer, 2002a, S. 28). Um daraufhin der Sache nachzugehen und zu wissen, was zu tun ist, benötigt der Entdecker praktisch nutzbare Handlungswissen (Hameyer, 2002a, S. 28). Dieses hilft ihm dabei weitere Handlungen auszuführen und etwas Neues zu lernen. Das Entdecken selbst kann durch verschiedene Tätigkeiten geschehen, beispielsweise durch Bauen und Erfinden, Gestalten und Beobachten, Experimentieren und Analysieren, Kommunizieren und Intervenieren, sowie durch Komponieren und Arrangieren (Hameyer, 2002a, S. 28). Für das Vorgehen beim Entdecken gibt es keine perfekte Methode, deshalb ist intuitives Können wichtig, damit der Entdecker seine Ziele

erreichen kann (Hameyer, 2002a, S. 28). Er muss dafür lernen, die einzelnen Schritte des Entdeckens selbstständig zu planen und dafür eigenständig eine Strategie zu erarbeiten, um der fragwürdigen Sache nachzugehen (Hameyer, 2002a, S. 28). Bei den Entdeckungsschritten muss außerdem entschieden werden, ob die Bearbeitungsgeschwindigkeit und der Weg des Vorankommens stimmen oder andere Arten des Zugangs besser geeignet sind (Hameyer, 2002a, S. 28f.). Dafür werden Ideen und Hypothesen entwickelt (Hameyer, 2002a, S. 29). Es ist wichtig, dass Entdecker sich klar auf das Entdecken fokussieren und daraufhin Schlussfolgerungen treffen, damit neues Wissen erworben werden kann (Hameyer, 2002a, S. 29). Es geht beim Entdecken als explorative Tätigkeit somit um das Beobachten und Finden.

Beim Entdecken als *reflexive Tätigkeit* ist zunächst das, was der Entdeckende herausgefunden hat, unbedeutend, solange es noch nicht in seinem Wissenssystem verankert ist (Hameyer, 2002a, S.29). Aufgrund dessen kommt der Reflexion beim Entdecken eine bedeutende Rolle zu, da sie sich zum einen auf den Umgang des entdeckten Wissens bezieht und zum anderen die Methode der Aneignung miteinschließt (Hameyer, 2002a, S. 29). Hameyer (2002a) bezieht sich auf Dewey, der „Bildung als aktiven Prozess reflektierter Selbsttätigkeit“ sieht und geht deshalb davon aus, dass der Schüler Suchstrategien beim Entdeckenden Lernen benötigt, damit einzelne Schritte geplant werden können (S.29f.). Dafür muss sich ein Sinn für Verantwortlichkeit entwickeln, der die Fähigkeit enthält, Lösungen anhand von verschiedenen Ideen zu gestalten, um Probleme zu bewältigen (Hameyer, 2002a, S. 30). In der Schule wird ein Lerngegenstand von einem Kind nicht allein durch Anfassen und Anschauen erschlossen (Hameyer & Rößler, 2011, S. 132). Die geistige Auseinandersetzung des Kindes mit dem Lerngegenstand sind ebenso von Bedeutung (Hameyer & Rößler, 2011, S. 132). Es genügt nicht, sich nur mit einem Gegenstand zu beschäftigen, um sich weiterzubilden (Hameyer, 2002a, S. 30). Es geht vielmehr darum, Ereignisse zu beobachten, auf Neues zu stoßen und daraufhin das Entdeckte zu interpretieren (Hameyer, 2002a, S. 30). Zudem ist beim Entdecken das konkret-operative sowie das gedanklich-durchdringende Tun zentral, um etwas dazuzulernen (Hameyer, 2002a, S. 30). Deshalb geht es beim Entdecken als reflexive Tätigkeit um ein Erkunden und Nachdenken.

Beim Entdecken als *konstruktive Tätigkeit* steht das konstruktive Gestalten im Vordergrund (Hameyer, 2002a, S. 31). Schüler lernen durch aktives Gestalten und können sich Dinge veranschaulichen, indem sie beispielsweise Material erstellen und umformen, Unwichtiges und Wichtiges unterscheiden oder eigene Gedichte schreiben (Hameyer, 2002a, S. 31). Deshalb ist es wichtig, Schüler aktiv mit in den Unterricht einzubinden. Für das Entdeckende Lernen sind der Aufforderungscharakter und die Qualität eines Lernanlasses entscheidend (Hameyer, 2002a, S. 32). Schüler setzen sich häufiger zielorientiert ein, je höher der Aufforderungscharakter ist (Hameyer, 2002a, S. 32). Daraufhin fällt ihnen das Suchen nach Lösungsstrategien

leichter und sie können diese untereinander vergleichen, damit eine geeignete Strategie ausgewählt werden kann (Hameyer, 2002a, S. 32). Allerdings können bei der konstruktiven Tätigkeit auch Widerstände entstehen, wie beispielsweise Denkblockaden oder kognitive Konflikte (Berlyne, 1974 & Lind, 1974, zitiert nach Hameyer, 2002a, S. 32). Um sich mit diesen Widerständen auseinanderzusetzen und sie bestenfalls zu überwinden, suchen die Lernenden nach geeigneten Wegen (Hameyer & Rößler, 2011, S. 132). Lehrpersonen unterstützen die Lernenden auf diesen Wegen, indem sie immer wieder Feedback vermitteln, damit die Zuversicht der Lösung gestärkt wird (Hameyer & Rößler, 2011, S. 132). Jegliche Entdeckungssituationen fordern von den Entdeckern, dass sie ihre eigenen Lernprozesse gestalten, Informationen einordnen und bewerten sowie immer wieder neue Schritte planen (Hameyer & Rößler, 2011, S. 133). Die Lernkompetenzen der Lernenden sind dadurch angesprochen und werden durch die Entdeckungsprozesse auch im Hinblick auf „instrumentelle Fähigkeiten des Problemlösens, der Entscheidungsbildung, der Informationssuche und sozialen Interaktionen“ gefördert (Hameyer & Rößler, 2011, S. 133).

Bei der vierten Form des Entdeckenden Lernens, dem Entdecken als *formative Tätigkeit*, setzt sich der Entdecker aufgrund der neu gewonnenen Erkenntnisse, neuer Erfahrungen und Erlebnisse mit seinem Wissen auseinander und überdenkt dieses (Hameyer, 2002a, S. 33). Das bedeutet, dass er sein Wissen reorganisiert, sein Können und Wissen neu formt und dadurch lernt, mit Ereignissen sowie Gegenständen umzugehen (Hameyer & Rößler, 2011, S. 133). Durch die formative Tätigkeit bildet sich der Lernende weiter und strukturiert sich einen Plan, der ein Suchmuster für konstruktives und analytisches Entdecken darstellt, nach dem er die Wirklichkeit erkundet oder verändert (Hameyer & Rößler, 2011, S. 133). Der Plan ist eine eigene Methode und beruht auf eigenen Entdeckungsgegenständen und Entdeckungszielen und bestimmt über Deutungsregeln und andere Methoden (Hameyer, 2002a, S. 33). Im Unterricht müssen Anlässe geschaffen werden, die die Schüler zum Nachdenken über ihr Lernen, ihre Schwierigkeiten beim Lernen und ihren Zuwachs an Wissen bringen (Hameyer, 2002a, S.33).

Die vier Formen des Entdeckens zeigen, dass es beim Entdecken immer auch um ein Entdeckenlassen geht, bei dem die Planung notwendig ist, um Ergebnisse zu sichern und aktivierende Impulse zu nutzen (Hameyer, 2002a, S. 33).

2.1.2 Historischer Hintergrund und Entwicklung

Die Methode des Entdeckenden Lernens geht auf unterschiedliche Bewegungen und Bildungstheorien im Laufe der Geschichte zurück. Wie in Kapitel 2.1.1 bereits deutlich wurde, zielt das Entdeckende Lernen darauf ab, dass die Lernenden ihr Wissen durch eigenständiges Entdecken und der Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt erwerben.

Bereits Sokrates brachte seinen Schülern bei, immer Fragen zu stellen und auf das zu vertrauen, was sie in der Welt entdeckten und verstanden (Liebig, 2012, S. 3). Aufgrund dessen hat die Grundidee des Entdeckenden Lernens hier ihren Ursprung (Liebig, 2012, S. 3).

In der *Reformpädagogik* wurde die Selbsttätigkeit des Kindes als pädagogische Leitidee formuliert (Hameyer & Rößer, 2011, S. 129). Durch das eigenständige Tun lernt das Kind etwas (Hameyer & Rößer, 2011, S. 129). In vielen reformpädagogischen Konzepten, beispielsweise von Dewey, Montessori und Freinet steht das problemorientierte, explorative Lernen im Mittelpunkt (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 170). Aufgrund dessen gingen sie von einer Pädagogik vom Kinde aus, weshalb sich viele Ansätze für Entdeckendes Lernen in den Konzepten finden lassen (Liebig, 2012, S. 4). Für Dewey standen die Erfahrungen, die Menschen machen im Mittelpunkt (Liebig, 2012, S. 3). Schüler sollen verschiedenen Wegen planvoll, zielgerichtet, selbstständig und eigenverantwortlich nachgehen, Vermutungen aufstellen und diese prüfen und vergleichen (Liebig, 2012, S. 3). Dewey war der Meinung, dass diese Erfahrungen nur dann von Bedeutung sind, wenn sie den Schüler zu etwas bewegen und ihm Erkenntnisse ermöglichen (Liebig, 2012, S. 3). Für den schulischen Kontext lässt sich daraus ableiten, dass Lernen auf den Erfahrungen aufbauen sollte (Liebig, 2012, S. 3).

Als Vertreter einer *geisteswissenschaftlichen Pädagogik* erwähnt Copei die Bedeutung von kindlichen Fragen und Interessen sowie dem Staunen vor einem ungewöhnlichen, unerwarteten und neuen Phänomen als wichtige Punkte im Bildungsprozess (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 170). Er forderte, die Didaktik am Kind auszurichten und beschreibt verschiedene Stadien eines Lernprozesses, die auf Entdeckendes Lernen verweisen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 170). Es geht zunächst um etwas Unbekanntes, um auftretende Fragen und Probleme und darum, Hypothesen aufzustellen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 170). Zudem sollten Dinge beobachtet und daraufhin geordnet, analysieren und vergleichen werden, bis letztendlich eine Einsicht in den Zusammenhang der am Anfang gestellten Frage auftritt (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 170).

Auch der *Konstruktivismus* hat zum Verständnis und der Entwicklung der Methode des Entdeckenden Lernens beigetragen. Dieser besagt, dass die Lernenden sich aufgrund ihrer Vorerfahrungen ein Bild von der Welt machen, indem sie diese mit neuen Informationen verknüpfen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 130). Das bedeutet, dass die Grundlage des konstruktivistischen Lernverständnisses darin liegt, „dass Wissen nicht durch Lehrprozesse auf den Lerner übertragen werden kann“ (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 172). Alle neuen Informationen und das neue Wissen wird auf der Grundlage des bereits vorhandenen Wissens entwickelt, sodass der Lernende seine Erfahrungen, Sichtweisen und Überzeugungen in jede Lernsituation miteinbezieht (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 172). Dabei wird das Lernen als individueller und aktiver Prozess verstanden, der nur durch den Lernenden selbst stattfinden kann (Hameyer & Rößer,

2011, S. 130). Aufgrund dessen wird Lernen nicht mehr nur als reiner Vermittlungsprozess verstanden, sondern als aktiver Aneignungsvorgang der aufgrund individuellen methodisch-strategischen Vorgehens, bereits vorhandenen Wissen und sozial-kommunikativen Fähigkeiten Impulse verarbeitet (Hameyer & Rößer, 2011, S. 130). Die Perspektive des Konstruktivismus stimmt mit der zu fördernden Lernhaltung des Entdeckenden Lernens überein (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 172).

Durch Vertreter der *kognitiven Psychologie*, besonders von Piaget und Bruner, wurde das Entdeckende Lernen immer mehr vertreten (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171). Piaget legte viele Grundlagen für das Entdeckende Lernen (Liebig, 2012, S. 4). Er fand heraus, dass sich in der Auseinandersetzung des Kindes mit der Welt Denk- und Handlungsstrukturen aufbauen (Liebig, 2012, S. 4f.). Die Motivation für diese Auseinandersetzung sieht er in der Widersprüchlichkeit des bereits vorhandenen Wissens und der neuen Situation (Liebig, 2012, S. 5). Bruner entwickelte den Ansatz von Piaget weiter (Liebig, 2012, S. 4). Dabei kamen vor allem der aktiven, zielgerichteten Auseinandersetzung mit der Umwelt sowie den Problemlösungsprozessen eine zentrale Bedeutung zu (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171). Probleme treten in der Interaktion zwischen der Umwelt und internen Lösungsprozessen auf und benötigen ein Ziel, um diese zu lösen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171). Im Vordergrund des Entdeckenden Lernens steht dabei, dass die Kompetenzen der Schüler im Umgang mit diesen Problemlösungsprozessen verbessert werden (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171). Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Schüler Motivation finden zu explorieren, Probleme zu lösen und Sachverhalte zu verstehen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171).

Aus den verschiedenen Ansätzen geht hervor, dass das Entdeckende Lernen vor allem die Interaktion mit der Umwelt sowie die Bedeutung des selbstgesteuerten Lernens hervorhebt.

2.1.3 Grundprinzipien des Entdeckenden Lernens

Im Folgenden Abschnitt werden die Grundprinzipien des Entdeckenden Lernens beschrieben. Dazu werden die von Bönsch (1999) aufgestellten Grundgegebenheiten des Entdeckenden Lernens erläutert (S. 5f.). Um etwas entdecken zu können muss der Mensch vorab schon Wissen haben, er benötigt Grundinformationen in einem Lernumfeld (Bönsch, 1999, S. 5f.). Daraufhin stößt er auf Probleme und kann Fragen und Interessen entwickeln (Bönsch, 1999, S. 5f.). Das Interesse und die Freude am Suchen sind wichtige Voraussetzungen zum Entdeckenden Lernen, die sich in der Auseinandersetzung mit verschiedenen Phänomenen ergeben (Bönsch, 1999, S. 5f.). Damit es zum Suchen kommt, muss ein Problem, eine Frage und ein Suchmotiv vorliegen (Bönsch, 1999, S. 5f.). Außerdem spielt das Formulieren von Fragen und Problemen eine entscheidende Rolle für die Qualität der Auseinandersetzung des Suchens (Bönsch, 1999, S. 5f.). Ist ein Mensch auf ein Problem oder eine Frage im entdeckenden Lernprozess gestoßen, muss er sich einen Plan entwickeln, wie diese zu lösen beziehungsweise

zu beantworten sind (Bönsch, 1999, S. 5f.). Zum Schluss ist es wichtig, das Ergebnis nochmals zu überprüfen und sich zu fragen, ob das Problem gelöst wurde (Bönsch, 1999, S. 5f.).

Findet Entdeckendes Lernen im Unterricht statt, durchlaufen die Schüler einzelne Phasen des entdeckenden Lernprozesses, die zu den Grundprinzipien Entdeckenden Lernens gehören (Hameyer & Rößer, 2011, S. 133). Zu Beginn des entdeckenden Lernprozesses muss dem Schüler ein Anlass gegeben sein, der ein Problem darstellt (Hameyer & Rößer, 2011, S. 134). Dieser Anlass kann beispielsweise ein unbekannter Gegenstand oder eine arrangierte Lernwelt sein, die Fragen aufwirft. Die Phase wird *Konfrontationsphase* genannt, da der Schüler in einer Lernsituation mit einem Problem konfrontiert wird und daraufhin Ideen und Fragen zu dem Problem entwickeln kann (Hameyer & Rößer, 2011, S. 134). Die Lernsituation muss viel Raum und Offenheit dafür haben, dass immer wieder neue Hypothesen und Fragen entwickelt werden können (Hameyer & Rößer, 2011, S. 134). Zunächst sind die Fragen noch ungerichtet und können stark voneinander abweichen, nach einiger Zeit werden sie jedoch bedeutsamer (Hameyer & Rößer, 2011, S. 134). Die Lehrpersonen helfen den Schülern dahinzukommen, dass diese über eigene Erkenntniswege reflektieren und die Relevanz ihrer Fragen einschätzen können (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135). Über Material, das den Schülern zur Verfügung steht oder Gespräche zwischen Lehrpersonen und Schülern, in denen die Handlungsstrategien reflektiert und Denkwege analysiert werden, entwickeln sich die Fragen der Schüler immer weiter (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135). In der Phase der Konfrontation entwickeln die Schüler immer weiterführende Fragen, tauschen sich mit ihren Mitschülern über ihre Ideen aus und entwickeln diese Schritt für Schritt weiter (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135). Schüler nehmen ihre eigenen Interessen und Kompetenzen wahr, während Lehrende den Prozess beobachten und begleiten (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135).

Auf die Konfrontationsphase folgt die *Entdeckungsphase*, in der das Explorieren und Erkunden im Vordergrund steht (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135). In dieser Phase geht es um das Fokussieren, das Systematisieren sowie das Analysieren (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135). Beim Fokussieren müssen Lernende ihre Neugier zunächst auf die Beantwortung einer Frage richten (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135). Dazu betrachten sie bestimmte Fragen im Hinblick auf die Problemlösung und wählen eine Frage aus (Hameyer & Rößer, 2011, S. 135). Ist eine Fragestellung ausgewählt, kann dahingehend Wissen gesammelt, sortiert und integriert werden (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136). Die Lehrpersonen begleiten den Prozess, ermutigen die Schüler, stellen Fragen und unterstützen das Experimentieren und Nachdenken (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136). Beim Fokussieren geht es um ein zielgerichtetes Erkunden, das intuitiv abläuft, da es sich auf vorhandenes Können und Wissen bezieht (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136). Das bedeutet, dass die Schüler einen Plan entwerfen, um die weiteren Klärungsschritte durchzuführen.

Nach dem Fokussieren auf eine Fragestellung folgt das Systematisieren (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Die Schüler entwickeln Antworten und prüfen diese auf ihre Systematik hin (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Dazu müssen sie verschiedenen Prinzipien herausarbeiten, bei denen unter anderem Zusammenhänge gestellt, Versuchsreihen gebildet und Einsichten über Ordnungsstrukturen erlangt werden (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). In dieser Phase suchen die Schüler verstärkt den Austausch mit anderen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Sie vergleichen ihre eigenen Entdeckungen mit den Entdeckungen anderer, um daraufhin Prinzipien zu entwickeln (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Dadurch bilden die Schüler Handlungen, Denkstrategien und Wissen aus, um die Welt zu begreifen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Von der Problemlösung lernen sie auf andere Phänomene zu schließen, wenn sie das Allgemeine in verschiedenen konkreten Phänomenen entdecken (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Schüler lernen in dieser Phase viele Perspektiven einzunehmen und viele verschiedene Situationen aufzusuchen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Daraufhin können sie Erklärungen entwickeln und Schlussfolgerungen ziehen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Beim Analysieren müssen Lernende ihren Lernprozess bewerten, evaluieren und eigenständig analysieren (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Das geschieht anhand von entwickelten Kriterien und im Austausch mit anderen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Aufgrund der gewonnenen Erkenntnisse können weitere Lernprozesse gestaltet werden (Hameyer & Rößer, 2011, S. 138).

Die letzte Phase des entdeckenden Lernprozesses ist die *Präsentationsphase*. Sie geht mit der Analysephase einher und dient dazu, „unterschiedliche Fragestellungen, Erkundungs- und Lösungsweise, Antworten und erkannte Prinzipien noch einmal transparent und explizit zu machen und sich anderen mitzuteilen“ (Hameyer & Rößer, 2011, S. 138). Dadurch werden dem Schüler seine eigenen Vorgehensweisen und Verfahrensstrukturen ein weiteres Mal vor Augen geführt sowie sein Entdeckungsprozess mit der Ergebnisorientierung verbunden (Hameyer & Rößer, 2011, S. 138). Er wird in seiner Selbstwirksamkeit gestärkt und erfährt durch die Präsentation seiner Ergebnisse Wertschätzung für seine Anstrengungen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 138f.). Werden Ergebnisse im Unterricht vor anderen Schülern vorgestellt und ausgetauscht, profitieren diese vom Wissen Anderer und Erkundungswege werden zugänglich (Hameyer & Rößer, 2011, S. 139). Anhand der Präsentationen werden neue Fragestellungen angeregt, Modelle für Lernstrategien geliefert sowie Anregungen für weitere Erprobungen gegeben (Hameyer & Rößer, 2011, S. 139). Aus der Präsentationsphase erhält die Lehrperson Einblicke über die Interessen und Lernpotenziale der Schüler sowie Kompetenzlücken, an denen sie ansetzen kann (Hameyer & Rößer, 2011, S. 139).

Weitere Grundprinzipien des Entdeckenden Lernens sind zum einen die vier Merkmale des Entdeckenden Lernens nach Bruner sowie zum anderen die Kriterien des Entdeckenden Lernens. Diese werden in den folgenden Abschnitten beschrieben.

2.1.3.1 Die vier Merkmale des Entdeckenden Lernens nach Bruner

Bruner entwickelte ein Lernmodell des Entdeckenden Lernens, welches auch *Exploratory Learning* genannt wird (Stangl, 2023a). Er versteht Entdeckendes Lernen als eine selbstlernende Erschließung von verschiedenen Wissensgebieten (Stangl, 2023a). Das Ziel des Entdeckenden Lernens sieht Bruner in der Ausbildung einer Problemlösungsfähigkeit, da der Lernende früh Techniken zur Lösung von Fragen entwickeln muss (Stangl, 2023a). Er entwickelte vier Lehr- und Lernansätze, die als Merkmale Entdeckenden Lernens verstanden werden (Stangl, 2023a). Dazu gehören die *Transferförderung*, die *Problemlösefähigkeit*, das *Intuitive Lernen* und die *Förderung der intrinsischen Motivation* (Stangl, 2023a).

Bei dem ersten Merkmal der *Transferförderung* geht es darum, dass relevante Informationen nicht fertig strukturiert und präsentiert werden (Stangl, 2023a). Der Lernende muss diese zunächst nach ihrer Relevanz sortieren und auswählen (Stangl, 2023a). Daraufhin werden sie neu eingeordnet (Stangl, 2023a). Nach jeder neuen Wissenseinheit, die der Schüler gelernt hat, sucht er nach Gemeinsamkeiten in seiner bereits vorhandenen Struktur des Wissens (Stangl, 2023a). Damit der Lernende sich bestimmte Gemeinsamkeiten erklären kann, entwirft er verschiedene Regeln (Stangl, 2023a). Die Regeln werden mit jedem weiteren Fall, den er kennenlernt, immer präziser (Stangl, 2023a). Umso präziser seine Regeln werden, desto besser kann er nach einer gewissen Zeit auf Basis dieser Regeln ungenaue Faktoren vorherbestimmen (Stangl, 2023a).

Die *Problemlösefähigkeit* stellt das zweite Merkmal Entdeckenden Lernens dar. Im entdeckenden Lernprozess stößt der Lernende immer wieder auf Probleme und Fragen. Aufgrund dessen muss er dazu in der Lage sein, dieses Problem zu erkennen, es zu analysieren, Hypothesen aufzustellen und zu prüfen und dadurch das Problem selbstständig zu lösen (Stangl, 2023a). Wenn der Lernende diese Eigenschaft beherrscht, dann hat er gelernt zu lernen (Bruner, 1981, S. 21ff.). Bruner (1981) sieht die Entdeckung als Bedingung dafür, dass die vielen verschiedenen Problemlösetechniken zum Transformieren der gesammelten Informationen erlernt werden können (S. 21). Dadurch werden die Informationen funktionaler und der Schüler lernt, wie er die Aufgabe des Lernens zustande bringen kann (Bruner, 1981, S. 21). Durch den selbstentdeckenden Prozess können Informationen nach einiger Zeit so erworben werden, dass diese mehr Bedeutung für das Problemlösen erhalten (Bruner, 1981, S. 21).

Ein weiteres Merkmal Entdeckenden Lernens ist das *Intuitive Lernen*. Beim intuitiven Lernen wirken auf den Schüler Einfälle ein, die ohne Grund einfach auftauchen (Stangl, 2023a). Diese Einfälle werden auch als sogenannte Geistesblitze bezeichnet (Stangl, 2023a). Dabei lässt sich das intuitive Lernen auf eine gewisse Grundvertrautheit in einem bestimmten Wissensgebiet zurückführen, wodurch der Lernende schneller an sein Ziel kommt, da er bestimmte Denkprozesse überspringen kann (Stangl, 2023a).

Die *Förderung der intrinsischen Motivation* stellt das vierte Merkmal Entdeckenden Lernens nach Bruner dar. Ein Schüler ist intrinsisch motiviert, wenn er einen inneren Reiz hat etwas zu verstehen oder erlernen zu wollen (Stangl, 2023a). Es ist wichtig, dass die Neugier gegenüber dem Lernangebot besteht, damit Intrinsische Motivation erweckt wird (Stangl, 2023a). Dafür werden beim Entdeckenden Lernen nur einzelne Bruchstücke gezeigt und gewisse Informationen vorenthalten, damit der Schüler neugierig gegenüber dem Thema und Lernangebot wird (Stangl, 2023a). Dadurch sollen die Schüler die Informationen selbst entdecken, um neues Wissen zu erlangen (Stangl, 2023a). Sie entwickeln eigenständig Lösungen zu auftretenden Fragen und Problemen (Stangl, 2023a). Das bedeutet, dass es Schülern leichter fällt etwas zu lernen, wenn sie motiviert und an dem Lerngegenstand interessiert sind.

2.1.3.2 Kriterien des Entdeckenden Lernens

Da es beim Entdeckenden Lernen um ein selbstständiges und selbstorganisiertes Lernen geht, muss der Unterricht dementsprechend gestaltet sein (Liebig, 2012, S. 7). Außerdem wird durch Entdeckendes Lernen ein aktives, individuelles und handlungsorientiertes Lernen praktiziert (Liebig, 2012, S. 7). Liebig (2012) stellt dafür einige Kriterien auf, die für das Entdeckende Lernen notwendig sind (S. 7). Bei den Kriterien handelt es sich um:

- „hohe Eigenaktivität
- Lernen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit
- Experimentieren und Ausprobieren (gedanklich wie real)
- die handelnde und reflektierende Auseinandersetzung mit einer bedeutsamen Sache/Problem
- die Ermutigung zum selbstständigen Denken und zur Kreativität unter Einsatz des eigenen Verstandes
- selbstbestimmtes und selbstreguliertes Lernen
- Vertrauen in das eigene Denken
- Anregung zur Selbstständigkeit
- Interessengeleitetes Arbeiten
- Erwerb von Inhalten und Methoden
- Finden und Beschreiten individueller Lernwege
- Dialog mit den anderen über die Sache/das Problem, die Entdeckungen, Konzepte und die Vorgehensweise
- Aufzeichnen des Lernweges/des Entdeckerweges mit einem Lerntagebuch/Portfolio oder Denkwegtagebuch/Denkreiseportfolio
- die Berücksichtigung der kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekte des Denkens und Erfahrens sind wichtige Bestandteile des Entdeckenden Lernens
- Anwendbarkeit von Wissen auf weitere Themengebiete und Inhalte“

(Liebig, 2012, S. 7).

2.1.4 Ziele des Entdeckenden Lernens

Durch die Methode des Entdeckenden Lernens erwerben Schüler einige Kompetenzen, die in diesem Abschnitt beschrieben werden. Die erworbenen Kompetenzen können die Schüler sowohl im Schulalltag als auch im Berufsleben nutzen und diese befähigen sie dazu, eine positive Einstellung gegenüber dem lebenslangen Lernen zu haben (Liebig, 2012, S. 6).

Eine Kompetenz, die die Schüler beim Entdeckenden Lernen erwerben, ist die *Fragekompetenz* (Liebig, 2012, S. 6). Schüler können interessengeleitete Fragen stellen, die nicht mit einfachen Antworten zu klären sind, sondern nur durch Bemühungen beantwortet werden können (Liebig, 2012, S. 6). Dabei lernen sie außerdem, mit einer Intention vorzugehen sowie eigene Hypothesen und Fragestellungen zu entwickeln (Liebig, 2012, S. 6). Die Schüler können unterscheiden, vergleichen und ordnen (Liebig, 2012, S.6).

Eine weitere Kompetenz, die Schüler erwerben sollen, ist die *Zielfindungskompetenz* (Liebig, 2012, S. 6). Während dem Entdeckungsprozess kommunizieren die Schüler über Materialien und ihr Vorgehen sowie über Ziele, die sie sich setzen (Liebig, 2012, S. 6). Des Weiteren arbeiten sie dann auf ein Ziel hin, bilden Lernmethoden und Lernstrategien aus und entdecken ihre individuellen Lernwege (Liebig, 2012, S. 6). Dadurch werden die Schüler zudem in ihrem Selbstvertrauen gestärkt (Liebig, 2012, S. 6).

Beim Entdeckenden Lernen werden die Schüler außerdem immer selbstständiger in der Planung, Organisation und Durchführung ihrer Lernprozesse (Liebig, 2012, S. 6). Sie werden aktiv mit in den Unterricht und das Unterrichtsgeschehen eingebunden, wodurch die Planung für sie zum Gegenstand des Unterrichts wird (Liebig, 2012, S. 6). Dadurch erwerben die Schüler eine *Planungskompetenz* (Liebig, 2012, S. 6).

Des Weiteren sollen die Schüler eine *Problemlösungskompetenz* erwerben, da sie Lösungen für ihre gefundenen Probleme und Fragen finden müssen (Liebig, 2012, S. 6). Dabei setzen sie sich intensiv mit dem Lerngegenstand oder anderen Schülern auseinander und versuchen so, zu ihrem Ziel zu gelangen (Liebig, 2012, S. 6). Dadurch werden sie weiterhin kompetent darin, die Lösungen auf weitere Probleme und Fragen anzuwenden (Liebig, 2012, S. 6). Eine weitere Kompetenz, die die Schüler beim Entdeckenden Lernen erwerben, ist die *Handlungskompetenz* (Liebig, 2012, S. 6). Zu dieser gelangen sie, weil sie erworbenes Wissen in eine Handlung übertragen können (Liebig, 2012, S. 6). Des Weiteren werden die Schüler auch für ihre Zukunft handlungsfähig, da sie ihr Wissen entweder auf vergleichbare Lernsituationen anwenden können oder ihre erworbenen Ideen und Prinzipien in ganz anderen Situationen bedeutsam werden (Liebig, 2012, S. 6).

Ein weiteres Ziel des Entdeckenden Lernen ist, dass Schüler erkennen, dass sie das Lernen anhand einer für sie interessanten Sache erlernen (Liebig, 2012, S. 6). Außerdem erkennen sie, dass Wissen für sie selbst einen Gewinn und Sinn darstellt (Liebig, 2012, S. 6). Das bedeutet, dass Schüler entdecken, dass es mit ihnen selbst zu tun hat, wenn sie lernen und ihr eigenes Interesse erfasst (Liebig, 2012, S. 7). Die Schüler bemerken außerdem, dass Lernen nur aktiv geschehen kann und von ihnen abhängig ist (Liebig, 2012, S. 7).

Ein Ziel des Entdeckenden Lernen ist außerdem, dass Schüler ihre Kreativität und Ideen ausleben können, ohne von anderen ausgebremst zu werden oder vorgegebenen Lösungen folgen zu müssen (Liebig, 2012, S. 7). Dafür müssen sie allerdings auch motiviert sein, sich mit Problemen auseinanderzusetzen und diese lösen zu wollen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171). Aufgrund dessen ist es wichtig, dass der Unterricht in der Schule so gestaltet wird, dass die Schüler aus sich selbst heraus motiviert sind Sachverhalte zu verstehen und aufzubauen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171). Wenn den Schülern Möglichkeiten zur intrinsischen Motivation gegeben sind, können sie selbstständig den Lerngegenstand erforschen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 171).

Darüber hinaus zielt das Entdeckenden Lernen darauf ab, dass die Schüler ein positives Selbstkonzept entwickeln können (Hameyer & Rößler, 2011, S. 130). Dafür ist von zentraler Bedeutung, dass die Ideen und Potenziale der Schüler wertgeschätzt werden, damit Lernprozesse gefördert werden können (Hameyer & Rößler, 2011, S. 130).

2.1.5 Praktische Umsetzung des Entdeckenden Lernens

Im Fokus der praktischen Umsetzung des Entdeckenden Lernens wird vertieft auf die Rollen der beteiligten Personen des Lernprozesses eingegangen. Darüber hinaus wird der Aufbau sowie die Gestaltung des Lernumfeldes, in dem Entdeckendes Lernen stattfinden kann, erläutert.

2.1.5.1 Die Rolle der Lehrperson im entdeckenden Lernprozess

Die Voraussetzung dafür, dass Entdeckendes Lernen im Unterricht stattfinden kann, ist eine offene Grundhaltung der Lehrperson (Liebig, 2012, S. 8). Hierbei ist es notwendig, dass die Zentrierung im Klassenzimmer von der Lehrperson auf die Schüler übertragen wird (Liebig, 2012, S. 8). Entdeckendes Lernen ist erst dann gewinnbringend umsetzbar, wenn die Lehrperson einen schülerzentrierten Prozess erlaubt (Liebig, 2012, S. 8). Diese Tatsache setzt zudem ein großes Vertrauen und eine sichere Bindung voraus (Zocher, 2000, S. 30). Die Lehrperson muss die Schüler als Subjekte ernstnehmen und ihnen dahingehend vertrauen, dass diese dazu bereit sind, lernen zu wollen (Zocher, 2000, S. 30). Hierfür muss die Lehrperson den Schülern Freiheiten einräumen und sich mit den von den Schülern selbst entwickelten Arbeitsmethoden und Lernwegen auseinandersetzen (Liebig, 2012, S. 8). Eine sichere Beziehung zwischen den Schülern und der Lehrperson, sowie eine positive und offene

Unterrichtskultur muss zunächst von der Lehrperson sichergestellt werden (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 174). Hierzu gehört es die individuellen Probleme, Bedürfnisse und mögliche Einschränkung des Vorwissens seitens der Schüler zu kennen und zu berücksichtigen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 174).

Der Wechsel von einem stark lehrerzentrierten Unterricht, wie beispielsweise dem Frontalunterricht, zu einem Unterrichtsprinzip in dessen Fokus nun der Schüler rückt, setzt voraus, dass die Lehrperson die stark vorherrschende Kontrolle des Lernprozesses loslässt (Liebig, 2012, S. 8). Es ist wichtig, dass die Lehrperson Situationen aushält, in denen Schüler ihre eigenen Arbeitswege entwickeln, was impliziert, dass nicht alle gleichzeitig an ein Ziel kommen (Liebig, 2012, S. 8). Die Lehrperson darf die Entdeckungsschritte für die Schüler nicht vorab planen oder Lösungen vorwegnehmen, sondern muss ihnen Raum zur Entwicklung eigener Strategien gewähren (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 176). Dies bedeutet, dass die didaktischen Entscheidungen in erster Linie nicht mehr als alleinige Entscheidung der Lehrperson gelten (Hameyer & Rößler, 2011, S. 134). Dadurch entfallen systematische Strukturierungen von Unterrichtseinheiten, wodurch viele verschiedene Lösungswege sowie personenbezogene und individuelle Arbeitsweisen entstehen, die es durch die Lehrperson zu unterstützen gilt (Liebig, 2012, S. 9). Diese didaktischen Lücken, die in der Planung von Unterrichtssequenzen auf Grundlage des Entdeckenden Lernens entstehen, erfordern von Lehrpersonen spontane Lösungen für auftretende Schwierigkeiten und Hindernisse in ihren Unterricht zu finden (Kollosche, 2020, S. 285). Das Aufkommen von ungeplanten Problemen und unbeantwortbaren Fragen kann für die Lehrperson frustrierend sein (Kollosche, 2020, S. 285).

Die Unterrichtsmethode des Entdeckenden Lernens ermöglicht es, dass die Lehrperson mehr Zeit für einzelne Schüler aufbringen kann (Liebig, 2012, S. 9). Da Vorgaben und Lenkungen seitens der Lehrperson entfallen, kann diese in einen persönlichen Diskurs mit einzelnen Schülern treten und sich mit ihren individuellen Denkweisen und Fortschritten auseinandersetzen (Wehr, 1992, S. 24). Zudem kann sie in Einzelgesprächen die Vorgehensweisen und Denkstrukturen der Schüler besser nachvollziehen und erschließen (Liebig, 2012, S. 9). Diese Gespräche dienen als das zentrale Instrument für Lehrpersonen, um an dem Lernprozess der Schüler teilzuhaben (Zocher, 2000, S. 30f.). Dadurch entsteht mehr Zeit für gründliche individuelle Diagnosen sowie ein Raum für die gezielte Förderung einzelner Schüler (Kollosche, 2020, S. 282).

Zu den Aufgaben der Lehrperson gehört es nicht einen Lerngegenstand im Vorhinein didaktisch umfassend aufzubereiten (Liebig, 2012, S. 9). Der Gegenstand soll stattdessen in seiner gesamten Komplexität präsentiert werden, was daraufhin weiterführende Fragen und Vorgehensweisen initiiert (Liebig, 2012, S. 9). Die Auswahl der Unterrichtsgegenstände muss jedoch sorgfältig getroffen und darauf geachtet werden, dass diese motivationsweckend sind und

kognitive Konflikte sowie Fragen bei den Schülern auslösen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 177). Die Lehrperson greift dabei nicht in den Verlauf des Lernprozesses durch bereits vorgegebene und aufbereitete Ergebnisse ein, da es die Schüler zu sehr beeinflussen könnte (Liebig, 2012, S. 9). Sie begleitet die Schüler über die Einheit hinweg individuelle Verstehens- und Erkenntnisstrukturen auszubilden (Liebig, 2012, S. 9). Hierzu gehört es Hilfestellungen anzubieten und die Schüler zu beobachten, während diese arbeiten (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 177). Die Lehrperson steht den Schülern während der Entdeckung für Fragen zur Verfügung und hilft bei Bedarf bei der Erkennung und Formulierung von Problemen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 177).

Die Lehrperson fungiert beim Entdeckenden Lernen zudem als ein Model für die Schüler (Liebig, 2012, S. 8). Durch eine eigene sichtbare positive Einstellung gegenüber des Entdeckenden Lernens wirkt die Lehrperson als ein Vorbild für die Schüler (Liebig, 2012, S. 8). Der Lehrer zeigt aktiv, dass er ebenfalls staunen und entdecken kann (Liebig, 2012, S. 8). Zudem stellt er Fragen, probiert sich aus und sucht Lösungen (Liebig, 2012, S. 8). Die gezeigte Neugier und das Interesse an einer Wissenserweiterung sollen den Schülern hierbei als ein positives Vorbild dienen (Wehr, 1992, S. 24).

Die Lehrperson greift nur dann aktiv in die Eigendynamik der Schüler ein, wenn ihr ungerichtetes Denken zu ausgeprägt wird oder den realen Prinzipien zu offensichtlich widerspricht (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136). Dabei kann die Lehrperson Angebote zu alternativen Denkmustern darbieten oder zur Reflexion anregen, sodass die Schüler eigenständig mögliche Widersprüche im Denken erkennen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136). Zudem können Lehrpersonen eingreifen, wenn sie starke Unsicherheiten oder demotivierende Frustrationen und Misserfolge beobachten (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136). Sie bieten daraufhin ein Orientierungsgerüst, durch dessen Hilfe die Schüler neues Selbstvertrauen gewinnen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136).

Darüber hinaus hört die Lehrperson den Schülern aktiv zu, stellt anregende Nachfragen und sorgt auf diese Weise für eine Unterstützung der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand (Liebig, 2012, S. 9). Phasen der Hypothesenbildung und des Austauschs werden von der Lehrperson moderiert (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 177). Sie ermutigt die Schüler Gespräche mit ihren Mitschülern zu suchen und schafft somit Fixpunkte für den Austausch (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 177).

Die Lehrperson hilft zudem den Schülern ihren eigenen Lernprozess zu evaluieren (Hameyer & Rößer, 2011, S. 137). Dabei unterstützt sie diese bei der eigenen Dokumentation der Arbeitsprozesse sowie beim Verarbeiten der Ergebnisse (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 177). Neben der Analyse der individuellen Lernprozesse muss sich die Lehrperson zudem im Rahmen des Curriculums orientieren (Hameyer & Rößer, 2011, S. 138). Sie hat die Verantwortung, die erzielten Lernfortschritte in den Formulierungen des Lehrplans zu erkennen und im

Nachhinein zu verorten (Hameyer & Rößler, 2011, S.138). Durch diese Einordnung kann bestimmt werden, welche Lerninhalte weiterhin für Schüler von Bedeutung sind (Hameyer & Rößler, 2011, S.138).

Hierbei ist wichtig zu erwähnen, dass die Rolle der Lehrperson von verschiedenen Aspekten abhängig ist und variieren kann. Entdeckendes Lernen kann völlig frei und explorativ geschehen oder unterschiedlich starke Lenkungen und Strukturierungen enthalten (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 167).

2.1.5.2 Die Rolle des Schülers im entdeckenden Lernprozess

Die Rolle des Schülers beim Entdeckenden Lernen ist von zentraler Bedeutung für die Effektivität dieses pädagogischen Ansatzes (Wehr, 1992, S. 28). Es bedarf unterschiedlicher Lern- und Interaktionsformen für den Schüler, der als selbsttätig-aktiv im Mittelpunkt der Unterrichtsüberlegungen und des Lehrerhandelns steht (Wehr, 1992, S. 28). Schüler sollen den Entdeckungsprozess eigenständig steuern, indem sie selbst entscheiden, welchen Schritt sie als nächstes unternehmen, ihren Fortschritt bewerten und alle bisher erworbenen Erkenntnisse im Auge behalten (Leuders, 2014, S. 239). Die Schüler übernehmen somit eine „Rolle des sich selbst Lehrenden“, was eine Selbstverantwortung für das eigene Lernen beinhaltet (Weinert, 1982, zitiert nach Hameyer & Rößler, 2011, S. 136). Wenn sie dies umsetzen können, werden sie zum *Souverän ihres Lernens* (Hameyer, 2002b, S. 6).

Im Gegensatz zum konventionellen Unterricht wird vom Schüler beim Entdeckenden Lernen eine proaktive und eigenständige Rolle erwartet (Hameyer & Rößler, 2011, S. 134). Die Schüler sind keine reinen Empfänger des Wissens, sondern aktive Teilnehmer im Lernprozess (Hameyer & Rößler, 2011, S. 134). Bei diesem Unterrichtsansatz gibt es keine passiven Phasen für die Schüler, da von ihnen eine kontinuierliche Eigeninitiative gefordert ist (Hameyer & Rößler, 2011, S. 134). Es sind die Schüler, die die Initiation des Lernprozesses ergreifen (Hameyer & Rößler, 2011, S. 134). Ihre Fähigkeit, den Entdeckungsprozess selbstreguliert zu steuern, steht im Fokus. Beim Entdeckenden Lernen zeigen Schüler folglich eine deutlich höhere selbstständige Aktivität im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen (Liebig, 2012, S. 10).

Es ist wichtig, dass die Schüler eine Haltung entwickeln, die es ihnen ermöglicht motiviert selbstständig zu arbeiten (Liebig, 2012, S. 10). Um entdeckend Lernen zu können müssen die Schüler ein hohes Durchhaltevermögen haben, Anstrengungen und Misserfolge aushalten können und eine hohe Frustrationstoleranz innehalten (Liebig, 2012, S. 10). Darüber hinaus wird eine hohe Selbststeuerungsfähigkeit und Startenergie vorausgesetzt (Hameyer, 2002b, S. 8). Unter Umständen müssen die Schüler sich diese während des Entdeckungsprozesses speziell aneignen (Hameyer, 2002b, S. 8). Die Kombination aus der eingenommenen aktiven Rolle und der Möglichkeit, eine eigene Perspektive auf Inhalte und Fragestellungen zu entwickeln, fungiert als ein wesentlicher Motivationsfaktor für die Schüler im Rahmen des

Lernparadigmas, indem sie zu ihren eigenen Konstrukteuren werden (Faust-Siehl, 2002, S. 40).

Da der Dialog mit Mitschülern und Lehrpersonen ein wichtiger Punkt im entdeckenden Lernprozess ist, muss seitens der Schüler eine Kommunikationsbereitschaft sowie gewisse kommunikative Fähigkeiten vorhanden sein (Liebig, 2012, S. 12). Dadurch können die Schüler in einen Austausch gehen und so gemeinsam Denkstrategien entwickeln (Hameyer & Rößer, 2011, S. 138). Die Schüler setzen sich selbst mit ihrer Umwelt auseinander und treten in einen Dialog mit dem Lerngegenstand (Liebig, 2012, S. 12). Sie erhalten die Möglichkeit durch ihre eigene Aktivität ihren Interessen und Ideen zu folgen und somit ihr Wissen aufzubauen, eigene Lernmethoden sowie Arbeitswege zu entwickeln und Erkenntnisse mit persönlicher Bedeutung zu gewinnen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 134). Die Schüler reflektieren ihre Lernwege selbstständig sowie im Gespräch mit ihrer Lehrperson und überprüfen ihre Vorgehensweisen und Methoden, wodurch sie ihre Perspektiven erweitern können (Liebig, 2012, S. 13). In den heterogenen Gruppen fungieren ältere oder erfahrenere Schüler häufig als Tutoren und dienen ihren Mitschülern als Modelle und Unterstützungshilfen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 169). Somit schaffen die Schüler selbst Möglichkeiten zum reziproken Lernen (Neber, 2002, S.20). Durch eine Präsentation der Ergebnisse profitieren Schüler untereinander, da Erkundungswege transparent und zugänglich gemacht werden (Hameyer & Rößer, 2011, S. 139). Die Schüler übernehmen außerdem die Rolle der Zuhörer und bringen ihren Mitschülern Wertschätzung für ihre Bemühungen entgegen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 139).

2.1.5.3 Aufbau und Gestaltung des Lernumfeldes für Entdeckendes Lernen

Für das Entdeckende Lernen besteht eine lernortabhängige Ungebundenheit (Wehr, 1992, S. 22). Da die Schüler als Entdecker ihrer Umwelt gesehen werden, kann jeder Gegenstand, Inhalt und Sachverhalt von ihnen entdeckt werden (Wehr, 1992, S. 22). Diese Offenheit des Umfeldes kann durch geplante Überlegungen und die Bereitstellung von Materialien zusätzlich unterstützt werden (Wehr, 1992, S. 22).

Damit die Schüler entdeckend lernen können, ist es wichtig, dass die Schule ihnen einen Entdeckungsraum bietet, in dem sie sich entfalten und ihre Entdeckungsfähigkeiten anwenden können (Hameyer & Rößer, 2011, S.140). Es muss ermöglicht werden, dass die Schüler in den Lernsituationen selbstständig festlegen können, was ihre Lernziele und Lernmethoden sind und zu welchem Zeitpunkt sie lernen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 136). Hierbei ist es wichtig, dass der Ausgangspunkt des Lernens eine originale Begegnung mit einem realen Gegenstand ist (Wehr, 1992, S. 28). Da dies nicht immer realisierbar ist, kann auch eine erlebnisnähere Anschauungsform von Vorteil sein (Wehr, 1992, S. 28). Die Integration des Lerngegenstands mit der subjektiven Erfahrung des Schülers erfordert, dass der Gegenstand entweder in den

Fragehorizont des Schülers gerückt wird oder direkt aus seinen eigenen Erfahrungen stammt (Wehr, 1992, S. 28).

Die Lernumgebung soll anregend gestaltet werden (Liebig, 2012, S. 8). Dies ist notwendig damit die Schüler die Möglichkeiten erhalten, Interesse an Sachverhalten und Gegenständen zu entwickeln (Liebig, 2012, S. 8). Es müssen Lernorte eingerichtet werden, in denen die Schüler die Verantwortung für ihr Lernen selbst übernehmen und sich kreativ ausleben können (Liebig, 2012, S. 8). Dazu gehört es, dass sie einen eigenständigen Zugang zu Arbeitsmaterialien haben und sich im offenen Raum frei bewegen können (Wehr, 1992, S. 24). Durch die Gestaltung einer stimulierenden Lernumgebung ist es möglich, positive Effekte auf die kreative und intellektuelle Entwicklung der Schüler zu erzielen (Wehr, 1992, S. 24).

Das Klassenzimmer soll eine anregende Atmosphäre bieten, sodass die Schüler entdecken und Fragen stellen können (Liebig, 2012, S. 9). Das Ziel soll dabei sein, die natürliche Neugier der Schüler zu fördern (Liebig, 2012, S. 9). Außerdem muss sichergestellt sein, dass die Schüler entdecken und explorieren können (Neber, 2002, S. 13).

Es ist jedoch darauf zu achten, dass das Material überschaubar bleibt, um so einer daraus resultierenden Überforderung entgegenzuwirken (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 177). Lehrpersonen können ihr Klassenzimmer so einrichten, dass die Schüler sich an Lerntischen oder -inseln zusammenfinden können (Liebig, 2012, S. 9). Da das Entdeckende Lernen ebenfalls ein sozialer Konstruktionsprozess ist und Schüler in Partner- oder Gruppenarbeit lernen können, ist es wichtig, dass dafür genug Raum zur Verfügung steht (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 176). Durch das Einführen eines Entdeckertisches, können Schüler ihre Entdeckungen dort vor ihren Mitschülern präsentieren oder andere Klassen einladen, welche sich als Besucher die Erkenntnisse der Entdeckungen anschauen können (Hameyer, 2002a, S. 29).

Im Zuge der fortlaufenden Unterstützung für das exploratives Handeln besteht die Möglichkeit, die Anforderungen und die Komplexität der Lernumgebungen schrittweise zu steigern (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 176). Darüber hinaus ist es förderlich, wenn die Schüler Zugang zu Experimentierecken, Bibliotheksregalen oder Computern haben (Liebig, 2012, S. 9). Besonders die Nutzung von neueren Unterrichtstechnologien bieten die Möglichkeit für die angestrebten Aktivitäten (Neber, 2002, S. 13). Neben möglichen Arbeitsbereichen ist es jedoch auch wichtig, den Raum für Ruhemöglichkeiten zu öffnen, sodass sich Schüler nach Bedarf zurückziehen können (Wehr, 1992, S. 29).

Ein wichtiger Aspekt des Entdeckenden Lernens ist die Dokumentation der Entdeckungsprozesse (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 176). Hierfür bietet es sich an, dass die Schüler selbstständig Lerntagebücher führen (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 176). Diese können neben schriftlichen Beiträgen auch mit Fotos versehen oder in digitaler Form mit Videos und Audiobeiträgen ergänzt werden (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 176).

Neben einem Lerntagebuch kann für die Aufzeichnung des Entdeckungsweges ebenfalls ein Denkreiseportfolio angelegt werden, welches die Konzepte und Vorgehensweisen der Schüler festhält (Liebig, 2012, S. 7). Es empfiehlt sich, das Tagebuch oder Portfolio schrittweise und sorgfältig einzuführen, damit die Schüler kreativ und ohne Vorlagen darin arbeiten können (Liebig, 2012, S. 11). Allerdings ist es so anlegen, dass sie später ihre Gedanken wieder nachvollziehen und daraus weitere Vorgehensweisen ableiten können (Liebig, 2012, S. 11).

Ein wesentlicher Faktor, der das Lernumfeld für Entdeckungen beeinflusst, ist die Zeit (Liebig, 2012, S. 9). Die Schüler brauchen unterschiedlich viel Zeit dafür, Entdeckungen zu machen, Fragen zu stellen, Nachzudenken und zu Arbeiten (Liebig, 2012, S. 9). Zeit, die bewusst als eine Ressource eingesetzt wird, ermöglicht es bessere Ergebnisse zu erzielen, als es in einem hektischen und nach einem engen Zeitplan strukturierten Unterricht möglich ist (Liebig, 2012, S. 9).

2.1.6 Chancen und Herausforderungen der Methode des Entdeckenden Lernens

Der Ansatz des Entdeckenden Lernens gewinnt immer mehr an Bedeutung und bietet viele bereits aufgeführte Vorteile. Jedoch lassen sich neben positiven Chancen, die geboten werden, auch Aspekte erkennen, welche auf verschiedene Weise herausfordernd wirken können und in der Kritik stehen.

Als Kritiker des Ansatzes ist Ausubel (1981) zu nennen, der die Ineffizienz der Methode betont, da der Wissenserwerb vermindert wird und insbesondere Nachteile für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler entstehen, da auf direkte Instruktion verzichtet wird (Ausubel et al., 1981, S. 38). Individuelle Unterschiede werden bei der Unterrichtsmethode des Entdeckenden Lernens besonders deutlich (Neber, 2002, S. 20). So haben Schüler, welche bereits über ein spezifisches Vorwissen verfügen deutliche Vorteile effektive Strategien einzusetzen und schnell auf Lösungen zu kommen (Neber, 2002, S. 15). Bei Schülern, welche weniger effektive und systematisierte Lernstrategien anwenden, kann eine unvollständige Exploration und somit ein geringerer Lernzuwachs beobachtet werden (Neber, 2002, S. 15). Des Weiteren lässt sich feststellen, dass Entdeckendes Lernen nicht unabhängig vom sozioökonomischen Status der Schüler ist (Kollosche, 2020, S. 285). Die Nachteile, die dadurch bei den Schülern entstehen, lassen sich damit erklären, dass sie häufig über schlechtere metakognitive Kompetenzen verfügen, welche jedoch als Voraussetzung für die selbständige Steuerung der Lernprozesse gelten (Kollosche, 2020, S. 285). Darüber hinaus wurde festgestellt, dass es eine Wechselwirkung zwischen der messbaren allgemeinen Intelligenz und den angewandten Lernmethoden gibt (Neber, 2002, S. 20). Demnach setzt Entdeckendes Lernen einen höheren Intelligenzgrad voraus (Neber, 2002, S. 20). Das liegt daran, dass hohe Selbstständigkeit und Eigeninitiative metakognitiv anspruchsvoller sind (Kollosche, 2020, S. 285). Zudem beanspruchen selbstgesteuerte Lernprozesse spezifische Ressourcen, sodass weniger kognitive Ressourcen für die

Überlegungen, welche sich mit dem Inhalt beschäftigen, zur Verfügung stehen (Kollosche, 2020, S. 284f.).

Als weiteren Kritikpunkt ist aufzuführen, dass Entdeckendes Lernen als unnötig und zeitverschwendend angesehen werden kann, wenn es um das Lernen von älteren Schülern geht (Ausubel, 1974, S. 422). Begründen lässt sich dies mit der Annahme, dass diese Schüler bereits in der Lage dazu sind, komplexe Sachverhalte nachzuvollziehen und es hingegen ein großer zeitlicher Aufwand ist, bekannte und feststehende Regeln induktiv neu zu entdecken (Ausubel, 1974, S. 422). Des Weiteren betonen Ausubel et al. (1981), dass das Ersetzen einer direkten Erklärung durch das Zulassen von Entdeckungen zunächst eine Entfremdung des gewöhnlichen Kommunikationsprozesses darstellt (S. 32). Die Methode des Entdeckenden Lernens kann erst dann als didaktisch gerechtfertigt angesehen werden, wenn die Voraussetzungen für ein Verständnis durch eine direkte Erklärung nicht gegeben sind (Ausubel et al., 1981, S. 32). Dies könnte beispielsweise der Fall sein, wenn die sprachlichen Fähigkeiten noch nicht ausreichen oder der fachliche Inhalt zu wenig bekannt ist (Ausubel et al., 1981, S. 32). Außerdem sollte von Entdeckendes Lernen in einer rein freien Form ohne Lenkung abgesehen werden, da viele Schüler in einem zu unstrukturierten Umfeld Probleme im Lernprozess aufweisen können (Neber, 2022, S. 20). Darüber hinaus führt das Fehlen einer Lenkung durch eine Lehrperson zu einer hohen Frustration (Kollosche, 2020, S. 285).

Es ist jedoch zu betonen, dass selbst renommierte Kritiker des entdeckenden Lernens, darunter unter anderem Ausubel, das Unterrichtskonzept dennoch empfehlen (Kollosche, 2020, S. 285). Insbesondere wird dieses Konzept für Situationen der Einführung in neue Themenfelder empfohlen, in denen die Lernenden bisher nur wenige Vorerfahrungen gesammelt haben (Kollosche, 2020, S. 285). Zudem zeigt die Unterrichtsforschung, dass das Entdeckende Lernen große Vorzüge bietet, wenn es richtig eingesetzt wird (Hameyer & Rösser, 2011, S. 141). Die Methode ermöglicht es explizit einen Fokus auf das Lösen von Problemen sowie das Transferieren von Sachverhalten zu legen (Neber, 2002, S. 13). Zudem bringt das Entdeckendes Lernen die Chance mit sich, dass auf alle Schüler individuell eingegangen werden kann und diese auf ihren jeweiligen Lernständen unterstützt werden (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 174). Schüler können durch die Methode neben nutzbarem Sachwissen ebenfalls allgemeine Fertigkeiten erwerben und erleben eine Förderung ihrer Selbstauffassung (Neber, 2002, S. 21).

Der Ansatz des Entdeckenden Lernens steht im Gegensatz zum häufig kritisierten lehrerzentrierten Unterricht (Hameyer, 2002a, S. 36). Im Fokus der Kritik steht hierbei die Tatsache, dass dem Wissensinhalt eine zu große Bedeutung entgegengebracht wird, während das Handeln zu kurz kommt (Hameyer, 2002a, S. 36). Zudem lässt sich am lehrerzentrierten Unterricht kritisieren, dass die Schüler bei diesem Ansatz eine passiv-rezeptive Rolle einnehmen, was

kaum Möglichkeiten zum eigenständigen Erarbeiten erlaubt (Kollosche, 2020, S. 282). Darüber hinaus ist die Arbeit in einem lehrerzentrierten Unterricht als unsozial zu bewerten und es entstehen wenige Möglichkeiten gezielte Förderungen für einzelne Schüler zu berücksichtigen (Kollosche, 2020, S. 282). Beim Entdeckenden Lernen erhalten die Schüler hingegen die Möglichkeit Erkenntnisse selbstständig durch Suchen, Forschen und Beobachten zu gewinnen (Hameyer, 2002a, S. 36). Des Weiteren können sie so ihr Weltbild auf einer eigenen aktiv erworbenen Wissensbasis aufbauen und werden zum Konstrukteur ihrer eigenen Wirklichkeit (Faust-Siehl, 2002, S. 40). Entdeckendes Lernen ist ein Unterrichtsprinzip, welches handlungsorientiertes Lernen ermöglicht und die Schüler durch eigenständiges Explorieren stark in den eigenen Lernprozess einbindet (Liebig, 2012, S. 7.) Darüber hinaus wird durch den Einsatz der Methode ein langfristiges Lernen angestrebt, da die Schüler neben reinem Fakten- und Sachwissen diverse Kompetenzen aufbauen (Liebig, 2012, S. 8). Besonders große Auswirkungen hat das Entdeckende Lernen auf die selbstbestimmten und selbstregulierten Lernprozesse der Schüler (Liebig, 2012, S. 7). Durch ihre hohe Eigenaktivität werden sie zum selbstständigen Denken und reflektiertem Handeln angeregt (Liebig, 2012, S. 7). Außerdem werden die Schüler dazu ermutigt in Dialoge mit ihren Mitschülern zu treten und andere Sichtweisen zu hören, wodurch emotionale und soziale Aspekte des Lernens berücksichtigt werden (Liebig, 2012, S. 7). Entdeckendes Lernen fördert somit auch die soziale Kompetenz, indem die Schüler dazu angeregt werden, in interaktiven Umgebungen zu arbeiten (Hameyer & Rößer, 2011, S. 176). Durch die Zusammenarbeit, gemeinsame Ideenfindung, einem stetigen Austausch und der Bildung von Lerngruppen entwickeln die Schüler Teamfähigkeit, kommunikative Kompetenzen und eine erhöhte Empathiefähigkeit (Hameyer & Rößer, 2011, S. 169).

Entdeckenden Lernen kann in unterschiedlichen Versionen, als Ergänzung zum regulären Unterricht eingebracht und umgesetzt werden (Neber, 2002, S. 23). Zudem ist die Methode dafür geeignet den Anfangsunterricht stimmig aufzubauen und junge Schüler zu motivieren ihre Neugierde zum Lernen zu nutzen (Faust-Siehl, 2022, S. 47). Es ist jedoch notwendig, dass auf alle Schüler individuell Rücksicht genommen wird, Unterstützungsangebote zur Verfügung stehen und die Lehrpersonen sich sicher in der Umsetzung der Methode fühlen (Neber, 2002, S. 23). Schüler können erst dann von der Methode profitieren, wenn sie die vorausgesetzten Fähigkeiten beherrschen (Hameyer & Rößer, 2011, S. 133). Dazu müssen die entsprechenden Arbeitstechniken zunächst aufgebaut werden (Hameyer & Rößer, 2011, S. 133). Außerdem stellt die Methode hohe Anforderungen an die Lehrpersonen, weswegen es sich empfiehlt Fortbildungen zu besuchen und gemachte Erfahrungen stets zu reflektieren (Neber, 2002, S. 21). Entdeckendes Lernen ist somit keine fest definierte Lehr- oder Lernform, sondern vielmehr ein Lernverständnis, das sich von der Vorstellung des Lernens als einer eher passiven, reaktiven Aufnahme von Wissen distanziert (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 168).

Stattdessen wird Lernen als aktiver Konstruktionsprozess betrachtet und erfordert somit eine zunehmende Selbstständigkeit der Schüler (Werning & Lütje-Klose, 2020, S. 168).

2.2 Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Das folgende Kapitel beschreibt den FSP GENT. Dabei wird auf wichtige Entwicklungsbereiche, Aneignungsmöglichkeiten sowie die Unterrichtsgestaltung eingegangen.

2.2.1 Definition, Klassifikation und Personenkreis

Im folgenden Abschnitt wird zunächst der Begriff der *Behinderung* sowie der *geistigen Behinderung* in den Blick genommen. Dabei wird auf verschiedene Sichtweisen eingegangen. Behinderung wird im *medizinischen*, *psychologischen* und *pädagogischen Kontext* erläutert. Daraufhin kann eine Einordnung des Personenkreises stattfinden.

Es gibt viele verschiedene Definitionen von *Behinderung*, da diese ein sehr individuelles Phänomen darstellt (Fornfeld, 2004, S. 45). Eine in der Literatur häufig zu findende Definition ist:

„Als behindert gelten Personen, die infolge einer Schädigung ihrer körperlichen, seelischen oder geistigen Funktionen so weit beeinträchtigt sind, daß ihre unmittelbaren Lebensverrichtungen oder ihre Teilnahme am Leben der Gesellschaft erschwert werden“ (Bleidick, 1999, S. 15).

Anhand dieser Definition wird deutlich, dass eine Behinderung immer abhängig von den sozialen Verhältnissen und Lebensumständen eines Menschen ist (Fornfeld, 2004, S. 46). Aufgrund dessen kann sie nie als eine feststehende Eigenschaft einer Person beschrieben werden. Das Verständnis von Behinderung hat sich in den letzten Jahren dahingehend verändert, dass nicht mehr nur die organischen Schädigungen betont werden und im Mittelpunkt stehen, sondern ebenso die sozialen Folgen mehr beachtet werden (Fornfeld, 2004, S. 46). An dem veränderten Blick auf eine Behinderung hat vor allem die Weltgesundheitsorganisation (WHO) mit ihrem Modell *International Classification of Functioning, Disability and Health* (ICF) beigetragen, da der Begriff der Behinderung durch das Modell von einem einseitigen personalen Bezugsrahmen gelöst wird und situative sowie kontextbezogene Aspekte mit einbezogen werden (WHO, 2005, S. 23). Aufgrund dessen wird Behinderung als biopsychosoziales Phänomen beschrieben, welches sich aus dem gemeinsamen Wirken verschiedener Komponenten ergibt (WHO, 2005, S. 5).

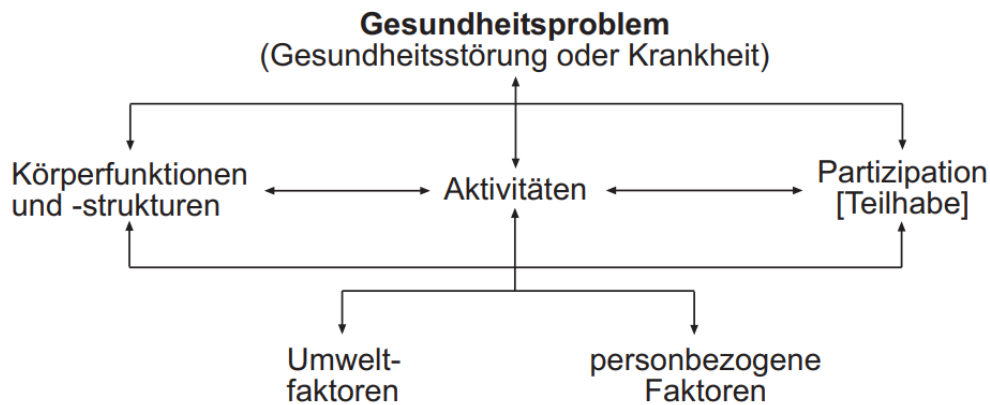


Abbildung 1: Wechselwirkungen zwischen den Komponenten der ICF

(WHO, 2005, S.23)

Bei den genannten Aspekten handelt es sich um Körperfunktionen und -strukturen, Aktivitäten und Partizipation (WHO, 2005, S. 5). Des Weiteren werden Umweltfaktoren sowie personenbezogene Faktoren beschrieben (WHO, 2005, S. 5). Durch das Modell wird deutlich, dass die individuellen Möglichkeiten einer Person und die soziale Teilhabe am Leben in der Gesellschaft und nicht die Defizite einer Person aufgrund ihrer Behinderung maßgeblich sind (Fornefeld, 2004, S. 48). Auch Einschränkungen der Aktivitäten beziehungsweise Partizipation können als Auslöser einer Behinderung betrachtet werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 34). Dadurch ist eindeutig zu erkennen, dass die Behinderung nicht als Eigenschaft in der Person liegt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 34).

Eine *geistige Behinderung* wird als eine Schädigungs- und Beeinträchtigungsform der Behinderung abgeleitet (Fornefeld, 2004, S. 46). Sie kann in jeder Phase des Lebens entstehen und ist deshalb kein statischer Zustand (Fornefeld, 2004, S. 54). Eine geistige Behinderung lässt sich als komplexer Zustand beschreiben, der sich unter dem Einfluss verschiedener sozialer Faktoren aus medizinisch beschreibbaren Störungen gebildet hat (Fornefeld, 2004, S. 50). Im medizinischen Kontext ist es deshalb relevant, immer den Ursachen und der Entstehung einer geistigen Behinderung nachzugehen und therapeutische Maßnahmen zu entwickeln (Fornefeld, 2004, S. 51). Des Weiteren werden in der Medizin klinische Syndrome beschrieben und kategorisiert (Fornefeld, 2004, S. 51). Ein Merkmal der geistigen Behinderung ist, dass sie immer auf eine organische Schädigung zurückgeht, wodurch die gesamte Persönlichkeit eines Menschen sowie sein Empfinden, Wahrnehmen, Handeln, Denken und Verhalten beeinflusst wird (Fornefeld, 2004, S. 51). Die Schädigungen können zu unterschiedlichen Zeitpunkten, entweder pränatal (vor der Geburt), perinatal (während der Geburt) oder postnatal (nach der Geburt) entstehen (Fornefeld, 2004, S. 51f.). Zusätzlich können zur geistigen Behinderung

auch andere Störungen, beispielsweise zerebrale Anfälle sowie Wahrnehmungsstörungen oder Bewegungsstörungen hinzukommen (Fornefeld, 2004, S. 52).

Im psychologischen Kontext werden die Folgen einer geistigen Beeinträchtigung für die motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Aspekte der Entwicklung sowie für das Lernvermögen einer Person untersucht (Fornefeld, 2004, S. 56). Die Intelligenzentwicklung stand aus psychologischer Sicht lange im Vordergrund, um eine geistige Behinderung aufgrund einer Intelligenzminderung festzulegen (Fornefeld, 2004, S. 56). Personen, die einen Intelligenzquotienten (IQ) zwischen 36 und 52 haben, werden als mäßig beeinträchtigt eingestuft, während jene mit einem IQ zwischen 20 und 35 als stark beeinträchtigt gelten. Personen mit einem IQ von unter 20 werden als sehr stark beeinträchtigt eingestuft (Fornefeld, 2004, S. 59). Die Definition über die Einteilung des IQs ist jedoch in Kritik geraten, da sie zu einseitig ist (Fornefeld, 2004, S. 58). Diagnose und Förderung sind ebenso wichtig, damit die individuellen Lern- und Entwicklungsbeeinträchtigungen erfasst werden können (Fornefeld, 2004, S. 60). Außerdem hat die Psychologie Einfluss auf die Entwicklung spezieller Förderprogramme für Menschen mit geistiger Behinderung, aus denen in Zusammenhang mit didaktischen und pädagogischen Überlegungen konkrete Fördermaßnahmen entwickelt und gestaltet werden können (Fornefeld, 2004, S. 60). Des Weiteren gehören die Entwicklungs-, Lern- und Verhaltenspsychologie als Bereiche dazu, um geistige Behinderung aus psychologischer Sicht zu erfassen (Fornefeld, 2004, S. 61). Die Entwicklungspsychologie befasst sich demnach mit den einzelnen Entwicklungsschritten eines Kindes und Jugendlichen (Fornefeld, 2004, S. 61). Bei Menschen mit geistiger Behinderung sind diese ebenfalls zu beobachten, treten jedoch verlangsamt auf (Fornefeld, 2004, S. 61). Aufgrund dessen muss der individuelle Entwicklungsstand eines Schülers erfasst werden, um daraufhin passende Angebote zu gestalten, die die Entwicklungsschritte anregen und begünstigen (Fornefeld, 2004, S. 61). In der Entwicklungspsychologie werden vor allem Probleme der kognitiven Entwicklung, Probleme der sozialen Entwicklung sowie Probleme der Sprachentwicklung untersucht (Fornefeld, 2004, S. 61). Da Menschen mit geistiger Behinderung spezifische Probleme im Bereich des Lernens haben, beispielsweise Konzentrations- und Aufmerksamkeitsprobleme, untersucht die Lernpsychologie verschiedene Lernstörungen und macht daraufhin Angebote zur Entwicklung gezielter Lernprogramme (Fornefeld, 2004, S. 61f.). Die Verhaltenspsychologie beschäftigt sich hingegen mit dem Verhalten der Menschen mit geistiger Behinderung, da diese häufig mit einem sogenannten „Fehlverhalten“ reagieren (Fornefeld, 2004, S. 62). Diese Veränderungen im Verhalten können sowohl durch spezifische Lebensumstände als auch durch externe Einflüsse verursacht werden (Fornefeld, 2004, S. 62). Die Verhaltenspsychologie findet Ursachen dieses Fehlverhaltens heraus und behandelt diese therapeutisch (Fornefeld, 2004, S. 62). Erkenntnisse der Verhaltenspsychologie haben außerdem einen Einfluss auf die Geistigbehindertenpädagogik und fließen in pädagogische Konzepte mit ein (Fornefeld, 2004, S. 62).

Wird Behinderung im pädagogischen Kontext betrachtet, eröffnet sich eine dritte Sichtweise. Dabei steht ein weiterer Aspekt von Behinderung im Vordergrund, denn Menschen mit geistiger Behinderung unterscheiden sich auch in ihren Lernbedürfnissen und Lernmöglichkeiten und nicht nur nach Behinderungsgraden oder den klinischen Symptomen (Fornefeld, 2004, S. 67). Aufgrund dessen wird deutlich, dass auch aus pädagogischer Sicht der Personenkreis sehr heterogen ist (Fornefeld, 2004, S. 67). Die Gemeinsamkeit der Menschen mit geistiger Behinderung liegt in ihrer unterschiedlich stark ausgeprägten Beeinträchtigung des Lernens, wodurch ein selbstbestimmtes Leben eingeschränkt wird (Fornefeld, 2004, S. 67). Die Geistigbehindertenpädagogik hat demnach die Aufgabe, den Menschen mit geistiger Behinderung und seinen Lebensumständen aus der Perspektive von Bildung und Erziehung zu betrachten, wodurch dieser mit seinen Möglichkeiten und Beeinträchtigungen in den Mittelpunkt rückt (Fornefeld, 2004, S. 67). Daraufhin kann sie verändernd auf die Lebenssituation der Menschen mit geistiger Behinderung einwirken (Fornefeld, 2004, S. 67). Damit unterscheidet sich die pädagogische Sichtweise von der medizinischen und psychologischen Perspektive. Erkennbar wird dies auch dadurch, dass die pädagogische Sichtweise den Fokus auf die Lernerfahrungen der Schüler rückt (Fornefeld, 2004, S. 68). Aufgrund ihrer geistigen Behinderung haben Schüler Schwierigkeiten, Lernerfahrungen zu machen und Fertigkeiten in unterschiedlichen Bereichen auszubilden (Fornefeld, 2004, S. 68). Die Hirnfunktionsstörungen und zusätzliche Beeinträchtigungen entscheiden über das Lernvermögen eines Schülers (Fornefeld, 2004, S. 68). Deshalb sind unter der Bezeichnung *geistig behindert* Schüler mit verschiedenen individuellen Möglichkeiten und Fähigkeiten zu betrachten, weshalb nicht allgemein von den Menschen mit einer geistigen Behinderung oder der einen geistigen Behinderung gesprochen werden kann (Fornefeld, 2004, S. 68). Die Bezeichnung der Schwerstmehrfachbehinderung kommt auch in der Pädagogik vor, da Schüler mit einer schweren geistigen Behinderung einen anderen erweiterten Betreuungs- und Erziehungsbedarf haben sowie anhand anderer Maßstäbe unterrichtet werden (Fornefeld, 2004, S. 68). Neben der Komponente der individuellen Lern- und Entwicklungsstörungen und -voraussetzungen wird auch die Komponente des spezifischen Erziehungsbedarfs im pädagogischen Kontext mit einbezogen (Fornefeld, 2004, S. 68). Die individuellen Lern- und Lebenssituationen des Menschen mit geistiger Behinderung werden in Verbindung zu den geltenden gesellschaftlichen und kulturellen Erziehungs- und Bildungsnormen in den Blick genommen (Fornefeld, 2004, S. 68). Erst dadurch können wesentliche Erziehungsmaßnahmen getroffen werden (Fornefeld, 2004, S. 68). Die folgende Abbildung fasst die pädagogische Sichtweise der geistigen Behinderung zusammen:

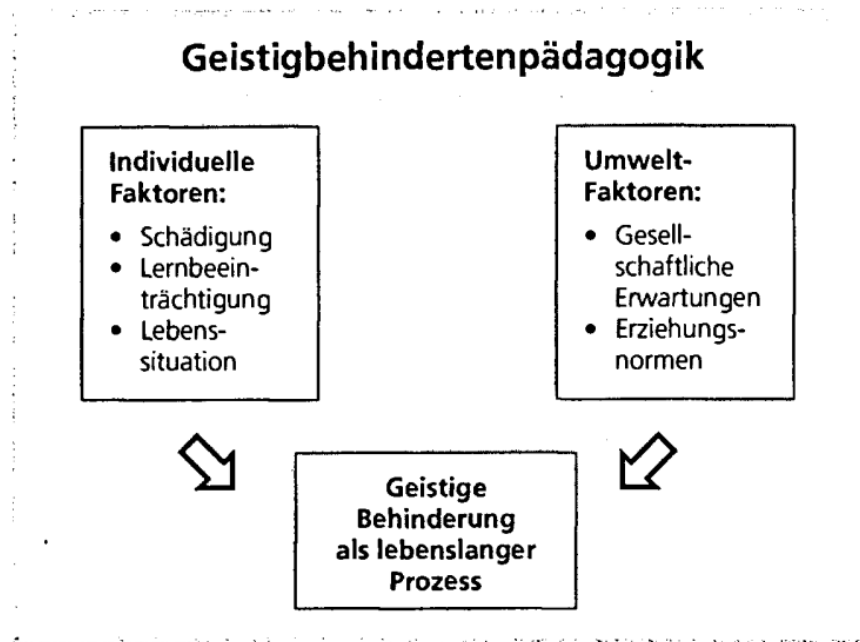


Abbildung 2: Pädagogische Sichtweise von geistiger Behinderung

(Fornefeld, 2004, S. 72)

Eine gewöhnliche Erziehung, wie sie an Regelschulen im Unterricht verläuft, ist aufgrund der geistigen Behinderung nicht möglich (Fornefeld, 2004, S. 74). Deshalb ist es wichtig, dass der Erziehungsprozess an den individuellen Lernbedürfnissen des jeweiligen Schülers ansetzt (Fornefeld, 2004, S. 74). Im Fokus steht dabei der Mensch mit geistiger Behinderung als Person und sein individuelle Lebensverwirklichung in der Gemeinschaft mit anderen Menschen (Fornefeld, 2004, S. 75). Dadurch wird der Begriff der geistigen Behinderung im pädagogischen Kontext ein Phänomen, das in die Zusammenhänge menschlichen Lebens sowie das gemeinsame Leben unter einer besonderen Maßgabe stützender Begleitung eingebettet ist (Fornefeld, 2004, S. 76). Erst dann kann Bildung gelingen (Fornefeld, 2004, S. 76).

Die verschiedenen Sichtweisen machen deutlich, dass Behinderung ein komplexes System einander bedingender Aspekte ist (Fornefeld, 2004, S. 77).

2.2.2 Historischer Hintergrund und Entwicklung des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung

Der FSP GENT durchlief im Verlauf der Geschichte eine komplexe und dynamische Entwicklung, welche von verschiedenen gesellschaftlichen, rechtlichen und pädagogischen Einflüssen geprägt wurde (Fornefeld, 2004, S. 26). So haben sich die pädagogischen Ansätze und Methoden für den Unterricht von Schülern mit geistiger Behinderung erheblich gewandelt (Fornefeld, 2004, S. 26). Die historische Entwicklung lässt sich in mehreren Phasen skizzieren.

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden qualitative Veränderungen in der Hilfsschuldidaktik vorgenommen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Dazu zählten der Verzicht auf Kulturtechniken, die Betonung des Musischen und der Handarbeit sowie die Einführung und Übernahme lebenspraktischer Übungen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Diese Maßnahmen bildeten die Grundlage für die Didaktik bei geistiger Behinderung und schlossen sogenannte "schwer Schwachsinnige" mit ein (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 25). Diese Phase markierte den Anfang didaktischer Bemühungen für Schüler mit einer geistigen Behinderung (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 25). Allerdings endete diese Entwicklung während der Zeit des Nationalsozialismus abrupt und ging mit einer starken Stigmatisierung von Menschen mit geistiger Behinderung einher (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 26). Vorangetrieben wurde dies durch die Ideologie sowie der Praxis der Vernichtung „lebensunwerten Lebens“ (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 26). Nach 1945 galten Kinder mit einer geistigen Behinderung als unbeschulbar und es wurde zunächst das Reichsschulpflichtgesetz von 1938, welches die Schulbefreiung für als bildungsunfähig eingestufte Personen vorsah, in die Schulgesetze der Bundesländer übernommen (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 26).

Die Gründung der *Elterninitiative Lebenshilfe für geistig Behinderte e.V.* im Jahr 1958 bildete einen entscheidenden Wendepunkt (Speck, 2016, S. 35). In diesem Kontext rückte der Bildungsanspruch für Menschen mit geistiger Behinderung erneut in den Fokus, da dieser diskutiert und stärker gefordert wurde (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). In den Anfängen dieser Bewegung wurden zunächst einzelne Klassen für diesen Personenkreis an Hilfsschulen eingerichtet und das Sonderschulgesetz von 1965 ermöglichte die Gründung eigenständiger „Schulen für Geistigbehinderte“ (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). In diesem Zusammenhang wurde die Konzeption der Lehrpläne, die vor dem Krieg begonnen hatte, erneut aufgegriffen (Speck, 2016, S. 37). Allerdings erfolgte dies mit einer klaren Abgrenzung zur damaligen sogenannten „Lernbehindertenschule“ und einer Überwindung der spezifischen Ausrichtung auf Unterrichtsfächer (Speck, 2016, S. 37). Im Mittelpunkt standen dabei die lebenspraktische und musische Bildung sowie funktionsbildende Übungen (Speck, 2016, S. 37). In den 1980er-Jahren erfolgte eine weitere Entwicklung in Richtung entwicklungs-, handlungs- und fachorientierten Lernbereichen und basalen Förderangeboten (Lamers & Heinen, 2006, S. 148). Parallel dazu wurde ab 1978 die Schulpflicht für alle Schüler, unabhängig der Schwere ihrer Behinderung, in den Schulgesetzen der Bundesländer festgelegt (Lamers & Heinen, 2006, S. 148).

Die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) verfasste 1980 Zielformulierungen bezogen auf Unterricht und Erziehung für die Schule für Geistigbehinderte (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Dabei lagen die Schwerpunkte auf einer lebenspraktischen Erziehung, Funktionsübungen wie beispielsweise Wahrnehmung oder

Sensorik und teilweise auf fächerorientierten Inhalten, worunter Musik, Sport, Werken, Hauswirtschaft und Religion fielen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Dieses Bildungsverständnis wird aus heutiger Sicht als reduziert und defizitorientiert betrachtet, da Fachdidaktiken keine Berücksichtigung finden (Stöpper & Wachsmuth, 2010, S. 26). Weitere wichtige Entwicklungen, die richtungsweisend für die moderne Organisation schulischer Angebote für Kinder mit Beeinträchtigung waren, sind zum einen die *Empfehlungen für den Unterricht in der Schule für Geistigbehinderte (Sonderschule)* von 1994 und die *Empfehlung zum Förderschwerpunkt geistige Entwicklung* von 1998 (Fischer, 2008, S. 27). Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren (SBBZs) mit dem FSP GENT sind heute jedoch nicht mehr der einzige Lernort für Kinder und Jugendliche mit Behinderungen, da eine inklusive und gemeinschaftliche Teilhabe und Form der Beschulung immer mehr in den Fokus rückt (Fischer, 2008, S. 27).

Die hier skizzierte historische Entwicklung verdeutlicht, warum lebenspraktische Inhalte in „Schulen für Geistigbehinderte“ einen bedeutenden Schwerpunkt einnehmen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 37). Zudem geht daraus hervor, dass die Ursprünge der Geistigbehindertpädagogik in der Praxis liegen und sich stets dynamisch weiterentwickeln (Fornfeld, 2004, S. 42). Durch intensive Forschung in verschiedenen schulischen und außerschulischen Kontexten hat sich die Pädagogik für Menschen mit geistiger Behinderung mittlerweile als eigenständige Erziehungswissenschaft etabliert und beeinflusst in dieser Rolle aktiv die praktische und didaktische Umsetzung in verschiedenen Bildungsbereichen (Fornfeld, 2004, S. 42).

2.2.3 Sonderpädagogischer Förderbedarf

Anhand der in Kapitel 2.3.1 beschriebenen Personengruppe lassen sich verschiedene Aufgaben der sonderpädagogischen Förderung beschreiben. Dabei kommt der sonderpädagogischen Förderung die Aufgabe zu, dass alle Schüler anhand von gegebenen Hilfen ihre individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten erreichen können (KMK, 2021, S. 3ff.). Dabei sollen senso- und psychomotorische Fertigkeiten und Fähigkeiten ausgebildet, Körperfunktionen beherrscht sowie eigene Körpererfahrungen gemacht werden (KMK, 2021, S. 8). Die sonderpädagogische Förderung ermöglicht es, dass Konzentration, Merkfähigkeit und Wahrnehmung aufgebaut werden, die Schüler sich Vorstellungen und Begriffe aneignen und Kommunikation sowie Denken entfalten können (KMK, 2021, S. 6ff.). Eine Voraussetzung dafür ist, dass die sonderpädagogische Förderung konkrete Handlungsfelder in situations-, entwicklungs-, sinn- und sachbezogenen sowie lebensorientierten Lernbereichen entwickelt (KMK, 2021, S. 6f.). Dafür sind einige Aspekte zu berücksichtigen. Zu den Aspekten gehört das Bedürfnis nach überschaubaren Aufgabengliederungen, die begrenzte und schwankende Durchhaltefähigkeit sowie das individuelle, stark variierende Lerntempo des Einzelnen im Lernprozess (KMK, 2021, S. 9). Eine weitere Aufgabe der sonderpädagogischen Förderung ist es, sie so zu verwirklichen, dass die Schüler ohne Hilfe von außen die Verrichtungen des alltäglichen Lebens

bewältigen können (KMK, 2021, S. 4f.). Des Weiteren muss es Schülern gelingen, dass sie Orientierung im Lebensumfeld finden und auch in Bereichen der Selbstversorgung an Selbstständigkeit dazugewinnen (KMK, 2021, S. 4). Sonderpädagogische Förderung kann dabei bewirken, dass die Schüler ihre eigene Persönlichkeit entfalten und zu einem positiven Selbstwerterleben gelangen (KMK, 2021, S. 7). Bei Schülern mit einer schweren Mehrfachbehinderung ist es zudem die Aufgabe der sonderpädagogischen Förderung, dass Pflege und Therapie mit in den Unterricht integriert werden (KMK, 2021, S. 10). Für Schüler mit begrenzter Lebenserwartung kommt eine spezifische sonderpädagogische Förderung hinzu, da sie eine intensive pädagogische Begleitung benötigen (KMK, 2021, S. 21).

Alle Kinder, die eine geistige Behinderung haben, haben einen Sonderpädagogischen Förderbedarf (KMK, 2021, S. 4). Dieser Förderbedarf kann psychisch, organisch, physiologisch, familiär-sozial, erzieherisch oder durch das Zusammenspiel dieser Faktoren bedingt sein (KMK, 2021, S. 4ff.). Aufgrund dessen sind entsprechende Hilfen und Unterstützung notwendig (KMK, 2021, S. 4f.). Zu diesen gehören soziale, pflegerische, psychologische und pädagogische Hilfen (KMK, 2021, S. 4f.). Der individuelle Förderbedarf wird bestimmt aus dem individuellen Entwicklungsstand eines Schülers sowie den Erkenntnissen der bisherigen Förderung und weiteren Funktionsbeeinträchtigungen (KMK, 2021, S. 5f.). Auch die Gegebenheiten des Umfeldes können Einfluss auf den individuellen Förderbedarf eines Kindes haben (KMK, 2021, S. 6). Es entsteht ein komplexes Aufgabenfeld der Förderung in der Schule aus dem Sonderpädagogischen Förderbedarf eines Schülers mit einer geistigen Behinderung (KMK, 2021, S. 6). Dieses umfasst die Entwicklung der geistigen Fähigkeiten in allen Teilbereichen (KMK, 2021, S. 6). Dazu gehören beispielsweise die Förderung in den Bereichen der Motorik und der Wahrnehmung, der Kommunikation, der Emotionalität und des Sozialverhaltens, die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit durch Lautsprache, Gebärden, Bildsymbole und andere Formen, der Gebrauch von Hilfsmitteln sowie Annehmen und Beachten von Lernhilfen, Pflege und Beratung, die Entwicklung einer selbstbestimmten Handlungsfähigkeit und weitere Bereiche (KMK, 2021, S. 6ff.).

Wird ein Sonderpädagogischer Förderbedarf festgestellt, geschieht dies im Zusammenhang einer interdisziplinären Verlaufsdagnostik (KMK, 2021, S. 17). Dabei richtet sich die Verlaufsdagnostik an förder- und entwicklungsdiagnostische Kriterien (KMK, 2021, S. 17). Dabei umfasst die Feststellung eines Sonderpädagogischen Förderbedarfs die Erhebung des individuellen Förderbedarfs sowie die Entscheidung über den Bildungsgang und den Förderort (KMK, 2021, S. 18). Die Feststellung erfolgt unter Verantwortung der Schulaufsicht und Schule (KMK, 2021, S. 17f.). Anhand einer weiteren begleitenden Diagnostik werden außerdem die Lernentwicklung und die Lernausgangslage eines Schülers mit geistiger Behinderung geklärt (KMK, 2021, S. 18f.). Daraufhin wird in interdisziplinärer Zusammenarbeit ein auf den

Sonderpädagogischen Förderbedarf individueller Förderplan für jeden einzelnen Schüler erstellt (KMK, 2021, S. 19).

Die Erhebung des individuellen Förderbedarfs erfolgt interdisziplinär und unter Einbezug der Eltern und allen weiteren Personen, die an der Förderung des Kindes integriert sind (KMK, 2021, S. 22). Außerdem bezieht die Ermittlung des Sonderpädagogischen Förderbedarfs immer auch die medizinische Diagnose mit ein (KMK, 2021, S. 22). Im Sinne einer Kind-Umfeld-Analyse schließt das Verfahren mehrere Aspekte mit ein (KMK, 2021, S. 18). Dazu gehören:

- „Entwicklungsverlauf im soziokulturellen Umfeld,
- Entwicklungsstand in Bezug auf Motorik, Wahrnehmung, Kognition, Kommunikation einschließlich Sprache, Emotionalität und Sozialkompetenz,
- Lern- und Leistungsverhalten und deren Wechselwirkungen,
- schulisches Umfeld und dessen Veränderungsmöglichkeiten,
- Auswertung der medizinischen Anamnese und Diagnose,
- Bedarf an geeigneten Räumlichkeiten und technisch-materieller Ausstattung,
- Bedarf an therapeutischer Unterstützung in der Schule, Bedarf bei der Bewältigung des Alltags, der Selbstversorgung und Pflege und der persönlichen Hygiene in der Schule,
- Bewältigung des Schulwegs“

(KMK, 2021, S. 18).

Des Weiteren werden Informationen erhoben, die für die schulische Förderung relevant sind (KMK, 2021, S. 19). Dazu gehören beispielsweise die Orientierungsfähigkeit im Raum und hinsichtlich des eigenen Körpers, die Interessen und Neigungen, der Entwicklungsverlauf und der aktuelle schulische Leistungsstand, die Interaktionsfähigkeit, das sprachliche Handeln, das Sprechvermögen und weitere Aspekte (KMK, 2021, S. 18f.). Der Schüler ist bei der Erhebung als ganzheitlich handelnde und gestaltende Person der eigenen Entwicklung zu sehen (KMK, 2021, S. 18). Die Ergebnisse fließen in die Beratung mit den Eltern ein und werden außerdem von einer Lehrperson in einem sonderpädagogischen Gutachten festgehalten und bewertet (KMK, 2021, S. 18). Das Gutachten muss daraufhin der Schulaufsicht mit einer Empfehlung zur Entscheidung über sonderpädagogische Fördermaßnahmen unterbreitet werden (KMK, 2021, S. 18).

Die Schulaufsicht entscheidet anhand der Empfehlungen und unter Rücksprache mit den Eltern daraufhin über den Bildungsweg sowie die Schule, an der der Schüler gefördert werden kann (KMK, 2021, S. 17). Dabei können sowohl Sonderschulen als auch allgemeine Schulen in Frage kommen (KMK, 2021, S. 23). Es ist jedoch zu berücksichtigen, dass die notwendigen personellen, räumlichen und sächlichen Voraussetzungen gegeben sein müssen (KMK, 2021, S. 23). Diese sind vorher mit allen Instanzen sowie den Erziehungsberechtigten abzusprechen, da sie die Wahl der Schule beeinflussen können (KMK, 2021, S. 23). In geregelten Abständen werden die Entscheidungen über den individuellen Sonderpädagogischen Förderbedarf überprüft (KMK, 2021, S. 23f.).

2.2.4 Entwicklungsbereiche

Einen wichtigen Stellenwert im FSP GENT haben die unterschiedlichen Entwicklungsbereiche. Diese dienen unter anderem zur systematischen Erfassung und Beschreibung der Lernvoraussetzung der Schüler und sind bedeutsam für die konkrete Unterrichtsplanung (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 104). Im Kontext der Geistigbehindertenpädagogik sind für den Unterricht und die Förderung verschiedene Entwicklungsbereiche von individueller Bedeutung. Im Folgenden werden die vier ausgewählten Bereiche der *Motorik*, *Wahrnehmung*, *Kommunikation* und des *Sozialverhaltens* genauer beschrieben. Obwohl auf eine konkrete Vernetzung der Bereiche verzichtet wurde, gilt es zu erwähnen, dass diese sich in der Praxis gegenseitig bedingen und nicht klar voneinander getrennt werden können.

2.2.4.1 Motorik

Die *Motorik* gehört zu den wesentlichen Entwicklungsbereichen eines Kindes. Motorik stellt einen basalen Prozess dar, weil Bewegung schon unmittelbar nach der Geburt stattfindet (Bundschuh, 2019, S. 259). Sie umfasst die Funktions-, Steuerungs- und Regelungsprozesse der Bewegung und Haltung eines Menschen (Elbatrawy, 2008, S. 67). Daraus lässt sich schließen, dass Motorik die Gesamtheit aller kontrollierten und willkürlichen Bewegungen umfasst. Diese beinhalten alle Körperbewegungen, darunter fallen das Steh-, Geh- und Sitzverhalten (Stangl, 2023d). Bewegungen können sowohl durch äußere Reize ausgelöst werden als auch ohne deren Einwirkung stattfinden (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43). Auf diese Reize stoßen Menschen in der Begegnung mit der Umwelt und ihren Gegenständen sowie in der Begegnung mit anderen Menschen (Bundschuh, 2019, S. 256). In diesen Begegnungen wird eine Tätigkeit beziehungsweise ein Motiv gefunden (Bundschuh, 2019, S. 256). Aufgrund der Begegnungen werden Menschen daraufhin motiviert, sich mit der Umwelt auseinanderzusetzen und erkennen letztendlich das Produkt oder Ergebnis der eigenen Aktivität (Bundschuh, 2019, S. 256). Eine Bewegung ist ein Reflex, ein ablaufendes Bewegungsprogramm oder eine Reaktion (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43). Sie wird ausgelöst, da der Mensch auf jegliche Art von Reizen reagiert, die nicht lebensnotwendig sind (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43). Dieses Reiz-Reaktions-Muster ist die Grundlage, auf der Lernen stattfindet (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43). Auch das zentrale Nervensystem steuert Bewegungen, die im Laufe des Lebens nahezu automatisch ablaufen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43). Damit ein Mensch die grundlegenden Bewegungsformen wie beispielsweise Laufen, Springen, Gehen, Ziehen, Kriechen, Tragen, Balancieren ausführen kann, benötigt er motorische Fähigkeiten (Stangl, 2023d). Daran beteiligt sind verschiedene Muskelgruppen, die dazu beitragen, einzelne Bewegungen zu realisieren (Stangl, 2023d). Bewegung ist ein zentraler Prozess menschlichen Lebens, da sie in allen menschlichen Handlungs- und Verhaltensweisen stattfindet (Bundschuh, 2019, S. 256). Steht Bewegung in Verbindung mit dem gesamten Körper und der Emotionalität, dann vermittelt sie

einen Bezug zur Welt, zur Wahrnehmung sowie verschiedenen inneren Prozessen (Bundschuh, 2019, S. 256).

Gemeinsam mit dem Körper bildet Bewegung eine Vermittlungseinheit, die sich im Zusammenhang mit sinngebenden Wahrnehmungsprozessen verbindet (Bundschuh, 2019, S. 256). Durch Handlungsprozesse, in die der eigene Körper mit einbezogen ist, macht sich der Mensch ein Abbild von seiner Umwelt und sich selbst (Bundschuh, 2019, S. 256). Durch Bewegung und Wahrnehmung bilden sich während einer motorischen Handlung im Alltag immer wieder neue innere Abbilder (Bundschuh, 2019, S. 257). Diese gehen in die darauffolgende Handlungsplanung mit ein und stehen in Verbindung mit sozialen, emotionalen und geistigen Prozessen sowie bisher gesammelten Erfahrungen (Bundschuh, 2019, S. 257). Die Wahrnehmungsprozesse sind in fast allen Bewegungen mit einbezogen, weshalb auch von *Sensumotorik* die Rede ist (Bundschuh, 2019, S. 257). Motorik und Wahrnehmung sind zwei Entwicklungsbereiche, die jedoch eng miteinander in Verbindung stehen. Außerdem wirkt sich Motorik auf weitere Entwicklungsbereiche aus und ist eng mit kognitiver Entwicklung, Sprache, Emotionalität, Sozialverhalten und Kommunikation in Handlungen verknüpft (Bundschuh, 2019, S. 257). Aufgrund dessen steht Motorik eng mit der Entwicklung der eigenen Persönlichkeit in Verbindung (Bundschuh, 2019, S. 257).

In der Motorik wird unterschieden zwischen grobmotorischen und feinmotorischen Fähigkeiten. Bei der *Grobmotorik* wird der gesamte Körper mit eingebunden und dadurch große Muskelgruppen bewegt (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43). Zu grobmotorischen Tätigkeiten gehört unter anderem das Gehen sowie körperliche Arbeit beispielsweise im Sport Laufen, Fangen, Springen und Werfen, aber auch Hausarbeiten (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43). Die Entwicklungen der Grobmotorik beginnen bereits im Neugeborenen- beziehungsweise Säuglingsalter durch beispielsweise Krabbeln, Kopf heben oder sich im Liegen drehen (Stangl, 2023c). Ein Kind ohne jegliche Beeinträchtigungen, das sich normal entwickelt, kann innerhalb der ersten Lebensjahre demnach rollen, laufen, kriechen, hüpfen, werfen und stehen (Stangl, 2023c). Da jedes Kind dafür seine Muskulatur kräftigen und Bewegungsabläufe üben muss, erfordert Grobmotorik viel Erfahrung und Kraft (Stangl, 2023c). Von zentraler Bedeutung sind eine gute Körperwahrnehmung, eine ausreichende Muskelspannung sowie ein gutes Gleichgewicht (Stangl, 2023c).

Bei der *Feinmotorik* geht es unter anderem darum, das Gleichgewicht zu balancieren sowie Feinabstimmungen der Körpergruppen zu leisten (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 43f.). Die Feinmotorik umfasst Tätigkeiten der Füße, Hände und des Mundes sowie der Augen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 44). Auch Bewegungsabläufe der Hand-Finger-Koordination zählen zur Feinmotorik (Stangl, 2023b). Als grundlegende feinmotorische Tätigkeiten sind das Greifen und Nehmen oder das Loslassen und Geben zu erwähnen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 44).

Es werden demnach kleinere Muskelgruppen beansprucht, weshalb die Feinmotorik wesentlich mehr Kontrolle und Genauigkeit über die Muskelgruppen erfordert, als dies in der Grobmotorik der Fall ist (Stangl, 2023b). Auch Schneiden, Schreiben und etwas aufkleben sind beispielsweise feinmotorische Tätigkeiten, die in der Schule Anwendung finden (Stangl, 2023b). Diese koordinierten und gezielten Bewegungen werden vor allem in der Handgeschicklichkeit sichtbar (Stangl, 2023b). Des Weiteren gehören auch Koordinationsprozesse, die die Muskeln der Augen, des Mundes und Gesichtes berücksichtigen mit dazu (Stangl, 2023b). Die feinmotorischen Tätigkeiten entwickeln sich ebenso wie die grobmotorischen Tätigkeiten im Säuglings- und Kindesalter (Stangl, 2023b). Allerdings beginnt die Feinmotorik sich etwas später als die Grobmotorik zu entwickeln (Stangl, 2023b).

Grundsätzlich ist die Entwicklung der Motorik bei jedem Kind individuell zu betrachten (Stangl, 2023d). Jedes Kind macht eigene individuelle Erfahrungen mit seinem Körper, allen Sinnesystemen und der Umwelt (Stangl, 2023d). Durch geistige Beeinträchtigungen kann es zu Störungen in der Grobmotorik und Feinmotorik kommen. Bei Menschen mit geistiger Behinderung zeigen sich fast immer unterdurchschnittliche Leistungen der grob- und feinmotorischen Fähigkeiten und Fertigkeiten (Elbatrawy, 2008, S. 69). Die motorische Einschränkung bei Kindern mit geistiger Behinderung steht dabei in Abhängigkeit zu dem Grad der geistigen Behinderung (Elbatrawy, 2008, S. 68). Je ausgeprägter diese ist, umso mehr sind Kinder mit geistigen Beeinträchtigungen in ihren motorischen Fähigkeiten eingeschränkt (Elbatrawy, 2008, S. 68). Störungen in der Grobmotorik sind dabei einfacher zu erkennen als Störungen in der Feinmotorik (Stangl, 2023b). Häufig werden Störungen der Feinmotorik erst mit Eintritt in die Schule erkannt, da sich beispielsweise Probleme beim Schreiben oder Zeichnen bemerkbar machen (Stangl, 2023b). Einschränkungen der Grobmotorik fallen deshalb mehr auf, da Kinder eine erhöhte Ermüdbarkeit sowie verzögerte Reaktionen auf Bewegungsreize zeigen und ihre Bewegungsabläufe steifer und schwerfälliger sind (Elbatrawy, 2008, S. 69). Durch verschiedene Übungen und Förderung kann die Grobmotorik allerdings beeinflusst werden (Elbatrawy, 2008, S. 69). Kinder mit geistiger Behinderung sind von feinmotorischen Störungen betroffen, die sich in der Qualität ihrer Bewegungen und vor allem in der Handgeschicklichkeit bemerkbar machen (Elbatrawy, 2008, S. 69). Zu Einschränkungen der Handgeschicklichkeit gehören Beeinträchtigungen der Hand- und Fingerkraft, der Auge-Hand-Koordination, der Zielgenauigkeit sowie genaue Einzelbewegungen eines Körperteils (Stangl, 2023c). Aufgrund der motorischen Einschränkungen verläuft die Entwicklung motorischer Fähigkeiten langsamer als bei Kindern ohne geistige Behinderung (Elbatrawy, 2008, S. 70). Aufgrund dessen kommt im Schulalltag der individuellen Betrachtung des einzelnen Schülers eine zentrale Bedeutung zu, um dahingehend Lern- und Förderangebote gestalten zu können.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass durch die Einschränkungen in der Motorik die Schüler in ihrer Handlungsfähigkeit und im Erwerb von Qualifikationen, die sie zum Handeln benötigen beeinträchtigt sind (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 71). Das bedeutet, dass sie in ihrem Lernen eingeschränkt sind, weil die Motorik mit anderen Entwicklungsbereichen eng verknüpft ist (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 71). Des Weiteren ist Motorik die einzige Handlungs- und Ausdrucksmöglichkeit des Menschen (Bundschuh, 2019, S. 257). Aufgrund dessen müssen Fördermöglichkeiten der Motorik mit in den Unterricht integriert werden. Haben Schüler differenzierte motorische Fähigkeiten ausgebildet, stellen diese die Zugangs- und Handlungsmöglichkeiten zu anderen Menschen, zur Welt und zu Gegenständen dar (Bundschuh, 2019, S. 257). Durch Bewegung können sich Schüler handelnd in ihrer Umwelt erleben und sich in dieser zurechtfinden (Bundschuh, 2019, S. 256). „Bewegung macht die Teilhabe am Leben aus, lässt Erleben zu, durch Bewegung erlebt sich der Mensch intensiver“ (Bundschuh, 2019, S. 257).

2.2.4.2 Wahrnehmung

Der Entwicklungsbereich der *Wahrnehmung*, wird als eigenständiger Bereich beschrieben. Etwas wahrnehmen bedeutet das Aufnehmen, Filtern, Bewerten und Verarbeiten von verschiedenen Reizen, die aus dem eigenen Körper oder der Umwelt kommen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 44). Wir nehmen beispielsweise etwas wahr, das sich bewegt, weshalb Wahrnehmung eng mit Bewegung verbunden ist (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 42). Wahrnehmung stellt einen Prozess dar, in dem Menschen sich anhand der Informationsübertragung über die Sinnesorgane zum Gehirn die Welt aneignen (Bundschuh, 2019, S. 260). Auf die wahrgenommenen Reize folgt außerdem eine Speicherung und Reaktion (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 44). Ein objektiver Reiz wird aufgrund der Empfindungen zu einem subjektiven Wahrnehmungsprozess oder Wahrnehmungsgegenstand (Bundschuh, 2019, S. 260). Die eigene Wahrnehmung ist sowohl im Prozess als auch im Ergebnis immer subjektiv (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Sie ist darauf ausgerichtet, Eindrücke wahrzunehmen, die für das eigene Handeln und innere Gleichgewicht bedeutsam sind (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Des Weiteren wird die Welt mit allen Sinnen wahrgenommen, durch das Sehen, Hören, Tasten, Riechen und Schmecken und daraufhin handelnd begriffen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Über die vestibulären, auditiven, visuellen, taktilen und propriozeptiven Systeme, die eng miteinander verknüpft sind, nehmen Menschen ihre Umgebung wahr (Bundschuh, 2019, S. 260). Wahrnehmung ist ein aktiver Prozess, der vom Gehirn geleistet wird (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Das Gehirn lässt sowohl passiv Reize auf sich einwirken und steuert außerdem auch selbst aktiv die Aufnahme von verschiedenen Reizen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Es sucht Informationen, nimmt diese auf und verleiht ihnen einen Sinn (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Wahrnehmung selbst lässt sich durch den sensorischen Prozess und den kognitiv-verarbeiteten Aspekt beschreiben (Bundschuh, 2019, S. 260). Der sensorische Prozess wird auch als Perzeption bezeichnet und meint die Aufnahme, Umsetzung und Weiterleitung verschiedener Reize

(Bundschuh, 2019, S. 260). Der kognitiv-verarbeitete Aspekt wird Apperzeption genannt und schließt das Erkennen, Benennen und Einsortieren von verschiedenen Objekten in ein Bezugssystem ein (Bundschuh, 2019, S. 260).

Bereits ab der Geburt fangen Säuglinge an nach Reizen zu suchen und diese aufzunehmen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Aufgrund der individuellen Gehirne der Menschen sind Wahrnehmungen nicht gleich, sondern unterscheiden sich (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Die emotionale Befindlichkeit, individuelle Erfahrungen, die eigene Aufmerksamkeit und die individuellen Denkprozesse der Menschen haben einen Einfluss auf das Wahrnehmungsfeld, welches von ihnen gesteuert und strukturiert wird (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Je nach Gemütszustand des Menschen schwankt die Wahrnehmungsbereitschaft, weshalb nicht immer gleich viele Reize aufgenommen und verarbeitet werden können (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Auch das Interesse sowie individuelle Erfahrungen haben einen Einfluss auf die Wahrnehmung, weswegen Menschen eine Situation unterschiedlich wahrnehmen können (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Der gesamte Verlauf der Wahrnehmung kann in folgendem Kreismodell dargestellt werden:

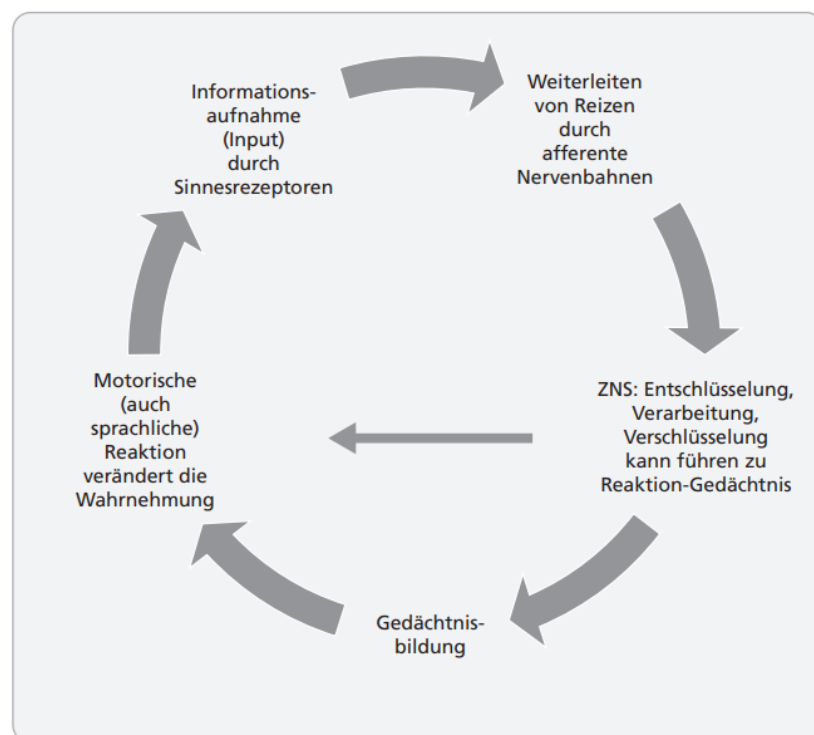


Abbildung 3: Wahrnehmung als Regelkreis

(Pitsch & Thümmel, 2023, S. 46)

Zunächst werden unterschiedliche Reize über die Sinnesorgane beziehungsweise Rezeptoren aus der Umwelt und dem Körper aufgenommen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 46). Daraufhin wird eine Auswahl getroffen, die subjektiv bedingt ist (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 46). Die

aufgenommenen Reize werden als nächstes von den afferenten Nervenbahnen weiter an das Gehirn geleitet (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 46). Im zentralen Nervensystem angekommen wird ein Vergleich der neuen und bisher gespeicherten Informationen vorgenommen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 46). Die Reize werden ausgewählt, koordiniert, bewertet und eventuell gespeichert (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47). Als Antwort auf den Reiz folgt dann eine Reaktion, die entweder eine sprachliche oder motorische Handlung sein kann (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47). Es kommt zur Gedächtnisbildung sowie einer Verursachung von weiteren neuen Wahrnehmungen, die durch die Reaktionen stattfinden (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47).

Bei Menschen mit einer geistigen Behinderung kann es zu Beeinträchtigungen der Wahrnehmung führen. Dabei werden drei Arten von Wahrnehmungsbeeinträchtigungen unterschieden (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47). Bei einer *Sinnesbehinderung* liegt eine Funktionsstörung oder ein Funktionsverlust des sensorischen Rezeptors vor (Leyendecker, 1988 zitiert nach Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47). Sind Prozesse der Verarbeitung im zentralen Nervensystem beeinträchtigt, wird von einer *zentralen Wahrnehmungsstörung* oder *Wahrnehmungsverarbeitungsstörung* gesprochen (Leyendecker, 1988, zitiert nach Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47). Die dritte Form ist die der *erfahrungs- beziehungsweise soziokulturell bedingten Wahrnehmungseinschränkung* (Leyendecker, 1988, zitiert nach Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47). Dabei wird die Aufnahme und Verarbeitung von Reizen durch verschiedene Umweltbedingungen beeinträchtigt (Leyendecker, 1988, zitiert nach Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47).

Die Auffassung von Wahrnehmung sowie die gegenseitige Bedingtheit von Wahrnehmung und Bewegung sind grundlegend für Lernangebote in allen Lernbereichen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Für den Unterricht bedeutet dies, die Wahrnehmungsfähigkeiten der Schüler individuell zu betrachten. Einer multimodalen Unterrichtsgestaltung kommt deshalb eine wichtige Bedeutung zu (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Das Wahrnehmen von Situationen oder Handlungen sowie unterschiedlicher Reize ist in jedem Unterricht grundlegend (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 45). Deshalb ist es besonders wichtig, die Lernangebote an die Wahrnehmungsfähigkeiten der Schüler anzupassen und dahingehend individuell zu gestalten. Die Wahrnehmung der Eigenbewegungen sowie der Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnisse bildet einen wesentlichen Aspekt der motorischen Lernfähigkeit (Bundschuh, 2019, S. 262). Aufgrund dessen ist es wichtig, auch diese in den Unterricht zu integrieren und bei Schwierigkeiten zu fördern.

2.2.4.3 Kommunikation

Der hohe Stellenwert der *Kommunikation* begründet sich in der Berücksichtigung des Bereiches im Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S.11). Neben weiteren wichtigen Bereichen der Entwicklung wird Kommunikation hier als eine Bildungsaufgabe verstanden, die in allen unterrichtlichen

Angeboten verankert ist (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S.11).

Bei diesem Entwicklungsbereich spielen sowohl *verbale* als auch *nonverbale Formen* der Kommunikation eine wesentliche Rolle (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Während sich die verbale Kommunikation auf lautlich wahrnehmbare Aspekte bezieht, werden mit der nonverbalen Kommunikation alle sichtbaren körperlichen Signale, durch die eine Person kommunizieren kann, bezeichnet (Vogel & Gleich, 2018, S. 31). Unter dem Begriff der Kommunikation werden sämtliche Verhaltensweisen und Ausdrucksformen verstanden, durch die Menschen bewusst oder unbewusst in Beziehung zueinander treten (Wilken, 2021, S. 11). Daraus lässt sich schließen, dass Kommunikation ein grundlegendes menschliches Bedürfnis darstellt und von entscheidender Bedeutung für die subjektive Lebensqualität ist. Sie bildet darüber hinaus eine wesentliche Voraussetzung für soziale Partizipation, Selbstbestimmung und fungiert außerdem als bedeutendes Fundament für jede Form der persönlichen Entwicklung (Wilken, 2021, S. 7). Kommunikation ist zudem stark mit kognitiven Prozessen verbunden (Vogel, 2018, S. 12). Dies lässt sich in dem Aspekt wiederfinden, dass Sprache eine wichtige Voraussetzung für die kognitive Entwicklung darstellt (Adam, 1996, S. 1). Darüber hinaus sind Emotionen und motivationalen Grundlagen wichtige Bereiche des Kommunikationsprozesses (Vogel, 2018, S. 15). Kommunikation findet stets intentional statt, mit dem zugrundeliegenden Ziel einen bestimmten Zweck zu verfolgen (Vogel, 2018, S. 15). Fundamentale Elemente des kommunikativen Prozesses sind zum einen das *Sprachverständnis* und zum anderen die *Sprachproduktion*, welche getrennt voneinander betrachtet werden sollten (Bockmann et al., 2020, S. 12). Das Sprachverständnis hält eine Schlüsselrolle inne und umschließt das sinnentnehmende Verstehen von Äußerungen sowie die Erfassung pragmatisch-kommunikativer Absichten (Bockmann et al., 2020, S. 12). Bei der Sprachproduktion hingegen handelt es sich um beobachtbare und motorische Vorgehensweisen, die es ermöglichen, sich vorrangig lautsprachlich mitzuteilen (Bockmann et al., 2020, S. 12). Es ist wichtig, zwischen den inhaltlichen Aspekten der Sprache und dem motorischen Vorgang des Sprechens zu differenzieren, da trotz einer Beeinträchtigung der Sprachproduktion ein gut ausgebildetes Sprachverständnis vorhanden sein kann (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116).

Die kommunikativen Fähigkeiten von Menschen mit einer geistigen Behinderung sind als sehr heterogen zu verorten und variieren je nach Schwere und Diagnose (Wachsmuth, 2013, S. 315). Es ist davon auszugehen, dass 73-100% der Menschen mit einer geistigen Behinderung Sprachauffälligkeiten im lautsprachlichen Bereich aufweisen (Wirth, 2000, S. 743). Geistige Behinderungen können bereits in den basalen Fundamenten von Kommunikation und Sprache Veränderungen hervorrufen (Wilken, 2021, S. 13). Diese können sich auf verschiedene Weisen erkenntlich machen, wie beispielsweise durch Beeinträchtigungen der kognitiven

Fähigkeiten, eine Verringerung der Motivation sowie des Bedürfnisses, sich mitzuteilen (Wachsmuth, 2013, S. 315). Des Weiteren können Beeinträchtigungen Auswirkungen auf den motorischen Bereich des Sprechens mit sich ziehen, was Mimik und Gestik miteinschließt (Wachsmuth, 2013, S. 315). Es kann zudem vorkommen, dass sämtliche genannten Aspekte in unterschiedlichem Maße betroffen sind und somit eine umfassende Herausforderung für die Kommunikationsfähigkeiten darstellt (Wilken, 2021, S. 13). Im Vergleich zu Kindern ohne Beeinträchtigungen ist die Sprachentwicklung ebenfalls stark betroffen und setzt verzögert ein (Haveman, 2022, S. 24). Eine Behinderung kann Beeinträchtigungen auf jeder der vier linguistischen Ebenen hervorrufen, worunter *Pragmatik*, *Semantik*, *Phonologie* sowie *Morphologie und Syntax* verstanden werden (Wachsmuth, 2013, S. 316). Die Sprachproduktion ist häufig stärker beeinträchtigt als das Sprachverständnis von Menschen mit geistiger Behinderung (Wachsmuth, 2013, S. 315).

In Bezug auf die Unterrichtsplanung ist es unerlässlich, die kommunikativen Voraussetzungen und individuellen Fähigkeiten der Schüler genau zu beachten. Diese spielen eine maßgebliche Rolle für die inhaltliche Auseinandersetzung im Unterricht (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Kommunikation spielt zudem eine zentrale Rolle für den Lernprozess der Schüler, indem sie einen effektiven Austausch von Informationen ermöglicht. Lehrer und Schüler kommunizieren, um Wissen zu vermitteln und zu erwerben (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Kommunikation ist außerdem notwendig, um in der eigenen Umwelt etwas bewirken zu können. Dies setzt eine gemeinsame Tätigkeit voraus, da erst durch das gemeinsame Handeln Kommunikation entwickelt werden kann. (Adam, 1996, S. 1). Daher gehört zu den Aufgaben der Schüler im schulischen Kontext die Fähigkeit zu entwickeln, sich wirkungsvoll mitzuteilen und verstanden zu werden. Dies schließt das Äußern von Wünschen, das Teilen von Erlebnissen sowie das Ausdrücken von Gefühlen gegenüber anderen Personen ein (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 76). Um im jeweiligen Kontext effektiv zu kommunizieren, sind diverse Kompetenzen notwendig, darunter das Sprechen mit und zu Anderen, das aufmerksame Zuhören, das Präsentieren vor Anderen und das dialogische Sprechen mit Anderen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 76). Es ist folglich notwendig im Unterricht die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeiten der Schüler zu berücksichtigen. Dies bezieht sich jedoch nicht ausschließlich auf die Lautsprache, sondern umfasst ebenfalls Kommunikation durch Gebärden, Bildsymbole, Mimik und anderen Formen (KMK, 2021, S. 7). Es ist im Unterricht darauf zu achten, dass auf nicht-sprachliche Kommunikationshilfen zurückgegriffen werden kann (Fischer, 2008, S. 235).

2.2.4.4 Sozialverhalten

Dieser Entwicklungsbereich ist ein für sich genommen eigenständiges Prinzip, doch im Unterrichtsprozess häufig stark mit dem bereits genannten Bereich der Kommunikation vernetzt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 115f.). Für diese effektive Nutzung der sozialen Kompetenzen und Herausforderungen ist die Berücksichtigung kommunikativer Fähigkeiten von entscheidender Bedeutung (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 115f.). Kommunikation ist hierbei für den Erwerb sozial-kognitiver Fähigkeiten wichtig, insbesondere für das Verständnis dafür, dass beispielsweise Wünsche und Absichten, handlungsleitend sind (Weinert, 2020, S. 149). Daher können sie von der objektiven Realität abweichen (Weinert, 2020, S. 149).

Soziale Kompetenz zeigt sich darin, „persönliche Ziele in sozialen Situationen zu erreichen und gleichzeitig positive Beziehungen zu anderen aufrechtzuerhalten“ (Siegler et al., 2016, S. 368). Bei den sozialen Kompetenzen handelt es sich beispielsweise um die Fähigkeit zur Zusammenarbeit in der Gruppe, angemessenes Verhalten gegenüber Mitschülern und Lehrpersonen, die richtige Einschätzung von Distanz oder Nähe, das Zurückstellen eigener Bedürfnisse und das Empathievermögen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 115). Darüber hinaus umfasst es Komponenten, wie eigene soziale Verantwortung zu übernehmen, fair zu kritisieren, sich in Teamarbeit einzubinden und eigene Bedürfnisse und Interessen zu artikulieren (Siegler et al., 2016, S. 368). Die Fähigkeiten im Bereich des Sozialverhaltens sind entscheidend dafür, wie gut Menschen in ihrem Leben zurechtkommen, wie sich die Beziehungen zu anderen Menschen entwickeln und wie hoch ihre Lebensqualität ist (Siegler et al., 2016, S. 368).

Die Auswirkungen einer geistigen Behinderung auf das Sozialverhalten und die soziale Kompetenz von Kindern können vielfältig sein und sind eng mit der individuellen Ausprägung der Behinderung verbunden (Strauß, 2020, S. 112). Besonders Kinder mit einer Autismus-Spektrum-Störung (ASS) weisen Auffälligkeiten in ihrem sozialen Verhalten auf (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 73). Dies zeigt sich beispielsweise durch geringe Reaktionen im sozialen Austausch, den eingeschränkten Kenntnissen von sozialen Regeln sowie durch eine eingeschränkte Empathiefähigkeit (Majora & Majora, 2020, S. 219). Eine weitere Gruppe an Schülern im FSP GENT, die starke Auffälligkeiten im Sozialverhalten zeigen, sind Kinder mit Fetalem Alkoholsyndrom (FAS) (Kirschock & Bolbecher, 2020, S. 211). Betroffene mit FAS zeigen oft wenig Einsicht oder Schuldgefühle, schätzen soziale Beziehungen falsch ein oder haben ein geringes Selbstwertgefühl (Kirschock & Bolbecher, 2020, S. 211). Die eingeschränkten kognitiven Fähigkeiten, die mit einer geistigen Behinderung einhergehen, können die Problemlösungsfähigkeiten beeinträchtigen und das Verständnis komplexer sozialer Situationen erschweren (Jöhnck, 2019, S. 614). Verhaltensauffälligkeiten, wie impulsive Handlungen oder repetitive Verhaltensweisen, können das Sozialverhalten beeinflussen (Jöhnck, 2019, S. 614). Eine verzögerte Entwicklung sozialer Fähigkeiten ist ebenfalls häufig und schließt die Schwierigkeit im

Verständnis sozialer Normen, der Empathie und der Bildung von Freundschaften mit ein (Jöhnck, 2019, S. 615). Zudem können betroffene Kinder aufgrund ihrer Unterschiede stigmatisiert oder ausgeschlossen werden, was zu sozialer Isolation und einem niedrigen Selbstwertgefühl führen kann (Schuck, 2019, S. 641). Für Kinder mit schweren geistigen Behinderungen kann eine Abhängigkeit von Betreuungspersonen bestehen, was die Entwicklung von Unabhängigkeit und sozialer Teilhabe beeinträchtigen kann. (Schuck, 2019, S. 637).

Bei der Zusammenarbeit im Unterricht geht es neben der Vermittlung von Wissen auch um die soziale Vermittlung sowie um Orientierungshilfen, welche durch Lehr- und Bezugspersonen für den Schüler entstehen (Fischer, 2008, S. 233). Für die Planung des Unterrichts sind hierbei Überlegungen entscheidend, ob Schüler allein oder gemeinsam arbeiten sollen (Fischer, 2008, S. 233). Da die Schüler in einem wechselseitigen Prozess der Interaktion stehen, können gemeinsam soziale Kompetenzen ausgebaut werden (Fischer, 2008, S. 233). Hierbei kann die bewusste Auswahl von Kombinationen eine Rolle spielen, bei denen problematische Zusammenarbeit bewusst gemieden wird (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 115f.). Alternativ kann auch die Möglichkeit in Betracht gezogen werden, eine potenziell schwierige Zusammenarbeit zu provozieren und den Umgang damit explizit zum Thema des Unterrichts zu machen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 115f.). Eine weitere Überlegung ist die gezielte Gestaltung von homogenen oder heterogenen Lerngruppen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Bei heterogenen Gruppen steht die Komponente der gegenseitigen Unterstützung im Fokus, wodurch Schüler mit unterschiedlichen Fähigkeiten und Stärken voneinander profitieren können (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Im Gegensatz dazu konzentriert sich die Bildung homogener Gruppen darauf, dass die Schüler auf einem ähnlichen Niveau arbeiten (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Die Entscheidung zwischen homogenen und heterogenen Gruppen hängt dabei von den spezifischen Zielen des Unterrichts ab und kann bewusst je nach Situation getroffen werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Es ist zudem darauf zu achten, eine Umgebung zu schaffen, die Lernerfahrungen mit sozialen Kontakten kombiniert (Fischer, 2008, S. 233). Dies kann beispielsweise durch gemeinsame Projekte sowie integrativen oder inklusiven Unterricht erreicht werden (Fischer, 2008, S. 233). Außerdem soll durch den Unterricht ein Aufbau von Selbstständigkeit und sozialen Beziehungen im eigenen Umfeld angestrebt werden (KMK, 2021, S. 7f.).

2.2.5 Grundprinzipien des Förderschwerpunkts geistige Entwicklung

Zu den Grundprinzipien des FSPs GENT werden die verschiedenen Aneignungsmöglichkeiten beschrieben, da diese es ermöglichen, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler einzugehen. Es gibt vier verschiedene Aneignungsmöglichkeiten. Dazu zählen die *basal-perzeptive*, die *konkret-gegenständliche*, die *anschauliche* und die *abstrakt-begriffliche* Aneignung. Des

Weiteren werden verschiedene ausgewählte Konzepte und Methoden zur Förderung erläutert, da die individuelle Förderung der Schüler relevant ist und deshalb ein Grundprinzip darstellt.

2.2.5.1 Aneignungsmöglichkeiten

Im Rahmen der Unterrichtsplanung ist es wichtig, die Aneignungsmöglichkeiten eines Schülers in den Blick zu nehmen, damit Angebote zur Erschließung der Welt geschaffen werden können. Diese gehören zu den kognitiven Lernvoraussetzungen und sind bei jedem individuell zu betrachten. Dafür ist es zunächst wichtig, den Aneignungsprozess zu verstehen. Um sich einen Inhalt anzueignen, gibt es viele verschiedene Möglichkeiten, wie der Zugang zu diesem gestaltet werden kann (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 104). Zentral dafür ist jedoch zu wissen, dass die Aneignung eines Inhaltes bei jedem Menschen auf verschiedene Art und Weise stattfindet (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 104). Ziel des Aneignungsprozesses ist es, dass Bildungsinhalte, die neue Informationen vermitteln, in den inneren geistigen Aufbau der bereits bestehenden Vorkenntnisse eines Menschen einbezogen werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 104). Da von außen nicht zu betrachten ist, ob eine Aneignung stattfindet, kann der Zugang dazu zwar von außen angeregt, aber nicht festgelegt werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 104).

Im FSP GENT kommt der Erkenntnis, dass sich jeder auf verschiedene Weise mit einem Inhalt beschäftigt und bildet, eine zentrale Bedeutung zu (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 105). Dadurch wird eine gemeinsame Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand oder demselben Inhalt trotz verschiedener Voraussetzungen möglich, weil jeder Schüler eine andere Zugangs- und Aneignungsmöglichkeit nutzen kann (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 105). Aufgrund dessen kann das Lernen in heterogenen Lerngruppen stattfinden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 105). Inwiefern sich ein Mensch den Inhalt aneignet und wie dieser sich entwickeln und verändern kann, hängt von der Form der Aneignung ab (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 105). Deshalb ist nicht vorausgesetzt, dass alle Schüler dasselbe lernen, nur weil sie sich mit dem gleichen Inhalt beschäftigen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 105). Für jeden Schüler sind unterschiedliche Aspekte eines Inhalts von Bedeutung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 14). Was ein Schüler sich zu seinem Eigenen macht, hängt von schon angeeigneten Bedeutungen, seinem individuellen Interesse und den Gegebenheiten der eigenen Lebenswelt ab (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 14). Für die Schule bedeutet dies, dass es allen Schülern ermöglicht wird einen Zugang zu Bildung zu bekommen, indem sie sich mit den Inhalten so auseinandersetzen und sich diese aneignen, dass diese eine individuelle Bedeutung für sie haben (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 14).

Im Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte in Baden-Württemberg werden vier Aneignungsmöglichkeiten genannt (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 13f.). Zu den Aneignungsmöglichkeiten gehört die basal-perzeptive Aneignung, die konkret-gegenständliche Aneignung, die anschauliche Aneignung und die abstrakt-begriffliche Aneignung (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 14.). Anhand der genannten Aneignungsmöglichkeiten wird zum einen die Entwicklung des Menschen beschrieben und zum anderen unterschiedliche Lernphasen in der Auseinandersetzung mit einem Bildungsinhalt erläutert (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 13f.). Im Unterricht müssen alle Aneignungsmöglichkeiten berücksichtigt werden, damit sich jeder den Inhalt auf individuelle Art und Weise aneignen kann und Kenntnisse und Fähigkeiten erweitert und gefestigt werden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 15).

Im Folgenden werden die vier Aneignungsmöglichkeiten erläutert.

2.2.5.1.1 Basal-Perzeptiv

Unter der *basal-perzeptiven Aneignung* ist zu verstehen, dass Menschen den eigenen Körper und die Welt kennenlernen, erleben und erkunden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 108). Dazu gehören unter anderem deren Beschaffenheit und Form sowie deren Veränderung und die darin effektiven Prozesse (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 108). Durch Riechen, Schmecken, Sehen, Hören, Fühlen und Spüren nehmen Menschen diese Prozesse wahr (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 108). Zu einer elementaren basalen Möglichkeit der aktiven Aneignung, die jeder Mensch besitzt, gehört das Wahrnehmen, das durch die Sinnesmodalitäten möglich ist (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 108). Des Weiteren ist auch die (Selbst-)Bewegung eine basale Aneignungsmöglichkeit (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Unter (Selbst-)Bewegung ist die Entfaltung von bekannten und neuen Bewegungsmöglichkeiten sowie die Begeisterung daran zu begreifen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Durch diese kann der Mensch neue Möglichkeiten der Wahrnehmung der Welt erschließen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Das Wahrnehmen der Welt und des eigenen Körpers ist ein aktiver Prozess beziehungsweise eine aktive Auseinandersetzung mit dieser (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Die basal-perzeptive Aneignung schließt den emotional-erlebten Zugang zu Ereignissen und Dingen mit ein, da alle Informationen subjektiv beurteilt werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Aufgrund dessen gelingt die basal-perzeptive Aneignung am besten, wenn es den Menschen individuell anspricht und er sich gefühlsmäßig beteiligt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109).

Für den Unterricht bedeutet dies, sich durch die basal-perzeptiven Aneignung die wahrnehmbare Seite einer Handlung anzueignen oder dessen Auswirkungen zu erschließen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Das bedeutet, dass der Inhalt sinnlich erfahrbare Merkmale enthalten muss (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Bei der basal-Perzeptiven Aneignung steht die

mögliche Bedeutung einer Sache des Hier und Jetzt im Vordergrund (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Eine basal-perzeptive Aneignung im Unterricht ist beispielsweise, dass jemand von einer anderen Person bewegt wird oder bestimmte Bewegungen bei Spielen durchgeführt werden müssen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121). Dadurch wird ermöglicht, den eigenen Körper wahrzunehmen. Zur basal-perzeptiven Aneignung gehören auch *körpernahe* und *körperferne Effekte* (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121). Körpernahe Effekte sind taktile, vibratorische, kinästhetische, vestibuläre, somatische oder propriozeptive Auswirkungen, die der Mensch wahrnehmen kann (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121). Dazu gehört beispielsweise die Luft eines Föhnes wahrzunehmen und auf der eigenen Haut zu empfinden oder Bälle über den Körper rollen zu lassen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121). Zu den körperfernen Effekten zählen visuelle und auditive Effekte (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121). Beispielsweise geht ein Licht an und aus oder eine Musik wird abgespielt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121).

2.2.5.1.2 Konkret-Gegenständlich

Unter der *konkret-gegenständlichen Aneignung* ist die aktiv tätige Auseinandersetzung mit der Welt zu verstehen, bei der die Handlung im Umgang mit Personen und Dingen so abläuft, dass diese äußerlich sichtbar ist (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Dazu zählen die Entdeckung von vielfältigen in unserer Kultur und der Welt vorhandenen Effekten und Wirkungen, die Wiederholung der Aktivitäten sowie das forschende Erkennen von Pflanzen, Gegenständen, Menschen und Tieren (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Des Weiteren bilden Schüler praktische Fertigkeiten aus, erweitern und nutzen diese, wobei sie sich an sozialen Regeln orientieren und die Gegenstände adäquat nutzen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Von zentraler Bedeutung ist, dass jede Tätigkeit von den Motiven abhängt, auf die sich die Tätigkeit beruht (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Auch beim Lernen ist es wichtig, dass der Mensch durch die Wirkungen seines Handelns motiviert wird (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Im Lernprozess findet ein stetiges Bewerten der Lernhandlungen statt, die zugrunde legen, ob ein Mensch Anerkennungen in seiner Tätigkeit des Lernens findet oder nicht (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109).

Für den Unterricht bedeutet dies, dass bei der konkret-gegenständlichen Aneignung ein Gegenstand oder Inhalt vorhanden sein muss, mit dem der Mensch sich auseinandersetzen will, damit er ein Interesse entwickeln kann (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Dabei geht es um einen Inhalt, der sich im Hier und Jetzt befindet (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Konkret-gegenständliche Aneignung bedeutet beispielsweise, dass eigene Muskelkraft beziehungsweise chemische Energie aufgebracht werden muss, um einen Gegenstand oder eine andere Person zu bewegen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121). Auch das Verwenden von Hilfsmitteln, beispielsweise das Drücken eines Tasters mit der Hand oder einem anderen Körperteil

sowie das An- und Ausschalten von Geräten zählen zu konkret-gegenständlichen Aneignungsmöglichkeiten (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 121).

2.2.5.1.3 Anschaulich

Die *anschauliche Aneignung* beinhaltet die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand, Erfahrungen, anderen Personen sowie dem eigenen Handeln (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Darüber hinaus beinhaltet die anschauliche Aneignung die Tatsache, dass die Schüler Darstellungen und Modelle verstehen können und diese zur Auseinandersetzung mit Inhalten verwenden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). In diesem Zusammenhang spielt die Verwendung von visuellen Hilfsmitteln eine zentrale Rolle (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Grafiken, Bilder, und andere visuelle Darstellungen können dazu beitragen, komplexe Konzepte und Informationen auf eine verständliche Weise zu präsentieren (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Des Weiteren ist eine klare und strukturierte Vermittlung von Informationen wichtig (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Dies kann unter anderem durch die Aufteilung des Lernmaterials in übersichtliche Abschnitte sowie durch die Verwendung einfacher Sprache erreicht werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Eine klare Struktur ermöglicht es den Schülern, den Lernprozess besser zu organisieren und zu verarbeiten (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Ein weiterer entscheidender Aspekt ist eine Integration von praktischen Aktivitäten und erlebnisorientiertem Lernen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Durch konkrete Erfahrungen können Schüler das Gelernte besser verinnerlichen. Dies kann durch Experimente, praktische Übungen oder den Einsatz von Alltagssituationen erreicht werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Die anschauliche Aneignung der Inhalte kann zum Beispiel in Rollenspielen stattfinden, wobei die Schüler ihre Vorstellungen von Personen und Ereignissen darstellen können (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Auf dieser Grundlage können die Schüler Neues erproben und erkunden sowie ihre eigenen Ideen miteinbeziehen. Eine zentrale Rolle an der anschaulichen Aneignungsmöglichkeit spielen die Wahrnehmung und das Lernen durch Freude und Spaß an den Tätigkeiten (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109).

Für den Unterricht bedeutet dies, dass Lehrpersonen bewusst visuelle Hilfsmittel und erlebnisorientierte Methoden einsetzen, um die Informationen für die Schüler greifbarer zu machen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 109). Darüber hinaus kann die Integration von praktischen Aktivitäten und konkreten Beispielen die Möglichkeiten für Schüler eröffnen, gelernte Konzepte in ihren Alltag zu integrieren (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Dies ermöglicht eine Anwendung des Gelernten in realen Situationen, wodurch der Unterricht praxisorientierter und greifbarer wird (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 113). Der Aneignungsweg kann Schüler zudem dazu motivieren, sich aktiv mit Unterrichtsmaterialien auseinanderzusetzen, was zur Schaffung einer positiven Lernumgebung beiträgt (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 87). Des Weiteren ermöglicht der anschauliche Aneignungsweg es den Lehrpersonen, flexibel auf die

unterschiedlichen Bedürfnisse der Schüler einzugehen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 113). Durch die Nutzung verschiedener Methoden und Materialien, können die Lehrpersonen den Unterricht individuell gestalten (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 86). Für Schüler bedeutet dies beispielsweise, dass sie in der Lage sind, Symbole zu erkennen und mit ihnen zu arbeiten bis hin zum Nachbauen eines zweidimensionalen Modells eines Stromkreises (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 130).

2.2.5.1.4 Abstrakt-Begrifflich

Der *abstrakt-begrifflichen Aneignung* liegt die Idee zugrunde, Zusammenhänge und Informationen von der reinen Anschauung abstrahiert zu betrachten und somit begrifflich, also mit Hilfe von Zeichen und Symbolen, den Lerngegenstand wahrzunehmen, zu erkunden und zu verstehen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Ein Schlüsselaspekt dieses Aneignungswegs ist die schrittweise Vermittlung von abstraktem Wissen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Hierbei ist es hilfreich, komplexe Informationen in kleinere und verständliche Einheiten zu zerlegen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Der Einsatz von klaren Definitionen und die Verwendung von einfachen Sprachstrukturen können dazu beitragen, dass die abstrakten Lerngegenstände für die Schüler greifbarer werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Die gedankliche Auseinandersetzung mit Inhalten gelingt den Schülern hierbei ohne die Stützen einer konkret-gegenständlichen oder bildlichen Anschauung (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Im Hinblick der ganzheitlichen Entwicklung der Schüler ist es jedoch wichtig, dass sie neben der abstrakt-begrifflichen Aneignung zusätzlich Angebote der anderen Aneignungsmöglichkeiten benötigen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Durch die Verknüpfung abstrakter Konzepte mit realen Situationen oder alltäglichen Erfahrungen können die Schüler eine tiefere Verbindung zu den abstrakten Ideen herstellen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Dies fördert nicht nur das Verständnis, sondern ermöglicht auch eine praktischere Anwendung des Gelernten (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Zudem ist die Verwendung von unterstützenden Materialien, wie Visualisierungen oder Modellen ebenfalls hilfreich für den abstrakt-begrifflichen Aneignungsweg, da so die abstrakten Informationen besser verarbeitet werden können (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Die gedankliche Aneignung des Wissens und der vielfältigen Kompetenzen ist jedoch von den daran beteiligten Motiven abhängig, wodurch Bildung motivierter und effizienter stattfinden kann (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110).

Für den Unterricht bedeutet dies, dass die Lehrpersonen eine große Freiheit in der Anpassung der Lernmaterialien und -methoden haben (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 88). Die Schüler sind in der Lage thematische Zusammenhänge zu verstehen und Übertragungen von der Handlungs- auf die symbolische Ebene zu tätigen und daraus Rückschlüsse zu ziehen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 110). Lehrpersonen können in ihren Unterricht verschiedene Zugänge für Schüler mit unterschiedlichen Lerntempi und Niveaustufen anbieten, da die Schüler bei

diesem Aneignungsweg häufig die Fähigkeit besitzen, einfache Wörter oder ganze Arbeitsaufträge zu erlesen und auszuführen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 111). Auch der Einsatz von Symbolik sowie schriftlichen Aufgaben kann in den Unterricht integriert und durch die Verbindung von Abstraktem mit Konkretem sowie unterstützende Materialien fortgeführt werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 113). Zum Beispiel könnten Schüler durch den abstrakt-begrifflichen Ansatz beschreiben, messen und vergleichen, wie schnell sie mit dem Fahrrad auf dem Schulhof gefahren sind (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 130).

2.2.5.2 Konzepte und Methoden zur Förderung

Die Wahrnehmung von Bedürfnissen und Problemsituationen bildet die Grundlage für die Legitimation, den pädagogischen Auftrag und die Ermächtigung zur Bereitstellung von Unterstützung und Fördermaßnahmen (Bundschuh, 2019, S. 143). In der Pädagogik liegt ein unbestrittenes Prinzip darin, mögliche Probleme und Schwierigkeiten von Schülern zu erkennen und nach Möglichkeiten eine geeignete Hilfe anzubieten (Bundschuh, 2019, S. 143). Diese Anerkennung von Bedürfnissen und Herausforderungen ist essenziell, um gezielte pädagogische Interventionen zu rechtfertigen. Sie ermöglicht es, individuell angepasste Unterstützung bereitzustellen, die darauf abzielt, die Entwicklung und die Teilhabe der Schüler zu fördern (Bundschuh, 2019, S. 143).

Der pädagogische Auftrag geht über die reine Wissensvermittlung hinaus und umfasst die Verpflichtung, auf die sozialen, emotionalen und persönlichen Bedürfnisse der Schüler einzugehen (Bundschuh, 2019, S. 255). Entscheidend für eine gelingende Förderung ist die Fähigkeit zur Vermittlung und Unterstützung im Rahmen eines Interaktions- und Kommunikationsprozesses mit dem Kind (Bundschuh, 2019, S. 255). Mit einer geplanten Kommunikation und Interaktion der beteiligten Personen des Förderprozesses ist somit eine mögliche Verbesserung der vorliegenden Lern- und Verhaltensproblematiken zu erreichen (Bundschuh, 2019, S. 255). Personen, die im sonderpädagogischen Arbeitsfeld tätig sind, nehmen eine Rolle als Vermittler zwischen dem betroffenen Individuum und der sozialen sowie materiellen Welt ein. Dabei agieren sie nicht nur als Unterstützer bei der Auseinandersetzung des Subjekts mit seiner Umwelt, sondern auch als Beobachter und Förderer für die selbstbestimmte Erweiterung der Kompetenzen des Menschen in seiner individuellen Existenz (Bundschuh, 2019, S. 255). Hierbei ist eine Sensibilität gegenüber den vielfältigen Bedürfnissen und Fertigkeiten der Schüler von großer Bedeutung (Bundschuh, 2019, S. 255). Die Wahrnehmung von Problemsituationen bildet somit die Basis für präventive Maßnahmen und gezielte Hilfestellungen (Bundschuh, 2019, S. 143).

Es existieren kaum Förderkonzepte, die ohne individuelle Anpassungen direkt auf Kinder mit unterschiedlichem Förderbedarf und vielfältigen Kompetenzen übertragen werden können (Bundschuh, 2019, S. 255). Es ist daher wichtig, diese Konzepte an die spezifischen Situationen und Ausgangslagen anzupassen, da sie genau an die individuellen Bedürfnisse der Kinder adaptiert werden müssen. Diese individuelle Förderung trägt dazu bei, die unterschiedlichen Bedürfnisse und Fähigkeiten der Schüler anzuerkennen und zu berücksichtigen (KMK, 2021, S. 5). Durch gezielte Fördermaßnahmen können Lehrpersonen sicherstellen, dass Schüler in ihrem eigenen Tempo lernen und ihre individuellen Stärken entwickeln können (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 38). Eine erfolgreiche Förderung erfordert daher eine kontextspezifische Anpassung von Konzepten und Angeboten, um den jeweiligen Bedarf jedes Schülers effektiv zu adressieren und angemessen darauf einzugehen (Bundschuh, 2019, S. 255). Eine differenzierte Unterrichtsgestaltung fördert zudem die Chancengleichheit (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 136). Durch die gezielte Förderung können Lehrpersonen sicherstellen, dass alle Schüler die notwendige Unterstützung erhalten, um ihre Lernziele zu erreichen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 136). Dies trägt dazu bei, Bildungsungleichheit zu minimieren und ermöglicht eine umfassendere Teilhabe an Bildungsprozessen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 45). Darüber hinaus unterstützt die individuelle Förderung die Entwicklung lebenslanger Lernkompetenzen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 54). Durch die Anpassung des Unterrichts an die Bedürfnisse der Schüler werden nicht nur kurzfristige Erfolge erzielt, sondern eine Grundlage für kontinuierliches lebenslanges Lernen gelegt. (KMK, 2021, S. 20ff.). Insgesamt trägt die gezielte Förderung an einem SBBZ GENT dazu bei, die Lebensqualität der Schüler mit geistiger Behinderung zu verbessern und ihre Teilhabe an der Gesellschaft zu erhöhen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 16).

2.2.5.2.1 Förderung der Motorik

Aufgrund der motorischen Beeinträchtigungen bei Schülern mit geistiger Behinderung ist es wichtig, frühzeitig mit der motorischen Förderung zu beginnen. Dazu zählt unter anderem eine allgemeine Bewegungsförderung, die im Schulalltag ein fächerübergreifendes Prinzip darstellt und alle Bereiche der Motorik umfasst (KMK, 2021, S. 8). Ziel der Bewegungsförderung ist es unter anderem, die Wahrnehmung zu unterstützen sowie ein Interesse an der Bewegung zu wecken und den Schüler zu einem Körpererleben zu führen (KMK, 2021, S. 8f.). Des Weiteren sollen neue Bewegungs- und Ausdrucksmöglichkeiten entwickelt und verschiedene Bewegungsabläufe der Schüler erleichtert werden (KMK, 2021, S. 8f.).

Werden motorische Fähigkeiten gefördert, stehen die individuellen Bedürfnisse eines Schülers in wechselseitiger Abhängigkeit mit verschiedenen Umweltreizen (Bundschuh, 2019, S. 258). Des Weiteren müssen bereits vorhandene Wahrnehmungs- und Bewegungsvorgänge einbezogen werden (Bundschuh, 2019, S. 258). Daraus ergeben sich zusätzliche

Handlungsoptionen und Verhaltensweisen, die die Weiterentwicklung der Persönlichkeit des Schülers fördern (Bundschuh, 2019, S. 258f.). Ein weiteres Ziel der motorischen Förderung stellen drei verschiedene Kompetenzbereiche dar (Bundschuh, 2019, S. 259). Dazu gehört die *Ich-Kompetenz*, die *Sach-Kompetenz* sowie die *Sozial-Kompetenz* (Bundschuh, 2019, S. 259). Werden motorische Fähigkeiten gefördert, wird die Ich-Kompetenz eines Schülers angesprochen, indem er sich selbst und seinen Körper affektiv erlebt und kognitiv erfahren kann (Bundschuh, 2019, S. 259). Außerdem wird die Sach-Kompetenz des Schülers erweitert, da er lernt, sich an die dingliche Umwelt im Sinne von Akkommodation anzupassen sowie durch Assimilation die Anpassung der Umwelt an sich selbst erlebt (Bundschuh, 2019, S. 259). Da der Schüler die Fähigkeit bildet seine Bedürfnisse zu äußern und durchzusetzen sowie sich anderen anzupassen, wird die Sozial-Kompetenz angesprochen (Bundschuh, 2019, S. 259).

Von zentraler Bedeutung der motorischen Förderung ist es, die Maßnahmen immer kindorientiert zu gestalten, damit Lernen nach den individuellen Bedürfnissen stattfinden kann (Bundschuh, 2019, S. 259). Außerdem sollten die motorischen Fähigkeiten eines Schülers handlungsorientiert, ganzheitlich, entwicklungsgemäß, spielerisch und lustbetont erfolgen (Bundschuh, 2019, S. 259).

Zur Förderung der Motorik gibt es zahlreiche Konzepte und Methoden. Beispielsweise sind die soziale Integration und Mototherapie auf *basalem Niveau*, verschiedenen Bewegungsspiele sowie Übungen zur Fein- und Grobmotorik auf einem *grundlegenden Niveau* und die Motopädagogik auf einem *erweiterten Niveau* zu nennen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47ff.). Basales Niveau meint dabei das Angebot von voraussetzungslosen Anregungen und Lernangeboten für Lernende (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47). Die ersten Förderverfahren finden dabei in Interaktion zwischen dem Kind und Erwachsenen statt und setzen am Körper des Kindes an (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 47f.). Anschließend finden Interaktionen zwischen dem Kind und der Umwelt statt, die durch den Erwachsenen gestaltet ist (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 48). Bei einer Förderung auf grundlegendem Niveau, findet diese in einer Lerngruppe statt und ermöglicht dadurch zieldifferentes Lernen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 61). Übungen zu fein- und grobmotorischen Fähigkeiten können in den Unterricht integriert werden. Auch Bewegungsspiele können in den Unterricht und Schulalltag integriert werden, um motorische Fähigkeiten zu fördern (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 69). Als Beispiele sind hier Ballspiele, Hüpfspiele und Balancierspiele zu nennen, die außerdem auch die Konzentration, Ausdauer und das Problemlösungsverhalten fördern (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 69). Auf dem erweiterten Niveau wird gemeinsam mit der Gruppe gelernt (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 72). Die psychomotorische Förderung beziehungsweise Motopädagogik sind verbreitete Konzepte, die sich in der Schule anwenden lassen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 72). Bei diesem Konzept geht es darum, Defizite in der Motorik und im sozialen Verhalten sowie Störungen der

sensomotorischen Entwicklung auszugleichen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 72). Dafür werden den Schülern ganzheitliche, motivierende Handlungssituationen bereitgestellt, die sie zu Bewegungshandlungen auffordern (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 73). Ein bekanntes Beispiel dafür ist die Heldengeschichte, in der ein Held sich auf den Weg macht und motorische Aufgaben lösen muss, um an sein Ziel zu kommen und am Ende eine Belohnung zu erhalten (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 73).

2.2.5.2.2 Wahrnehmungsförderung

Aufgrund der in Kapitel 2.3.4.2 bereits erwähnten Beeinträchtigungen der Wahrnehmung, die bei Schülern mit geistiger Behinderung vorliegen können, ist es wichtig, diese zu fördern. Grundsätzlich gilt für die Förderung der Wahrnehmung immer das Prinzip des Basalen (Bundschuh, 2019, S. 265). Das bedeutet, dass immer von dem, was der Schüler schon wahrnehmen kann und gleichzeitig von den ersten Schwierigkeiten, die der Schüler in seiner Wahrnehmungstätigkeit zeigt, auszugehen ist (Bundschuh, 2019, S. 265). Dabei ist es wichtig, dass Lehrpersonen in Interaktionen mit dem Schüler bei der Wahrnehmungsförderung die relevanten Aspekte der kindlichen Wahrnehmungstätigkeit berücksichtigen (Bundschuh, 2019, S. 265). Zu diesen Aspekten zählen die Motivation des Schülers, seine emotional-soziale Situation, der sozio-kulturelle Hintergrund, die Erfahrungen, die der Schüler bisher gesammelt hat, sowie die sprachlichen Aspekte (Bundschuh, 2019, S. 265). Der Schüler muss in seinen Orientierungsprozessen immer aktiv werden können, das heißt, mit den Wahrnehmungsgegebenheiten in seiner ganzheitlich-handelnd-betroffenen Weise umzugehen (Bundschuh, 2019, S. 265). Aufgrund dessen ist Wahrnehmungsförderung in den Unterricht und die pädagogischen Angebote mit eingebunden (Bundschuh, 2019, S. 265). Durch die Wahrnehmungsförderung werden individuelle Erfahrungen und Ausdrucksmöglichkeiten beeinflusst, erweitert und differenziert (KMK, 2021, S. 8f.). Die Herausbildung von kognitiven Fähigkeiten, Belastbarkeit und Ausdauer, Konzentrations- und Anstrengungsbereitschaft sowie Kreativität und Fantasie werden durch die Wahrnehmungsförderung unterstützt (KMK, 2021, S. 8f.). Das Ziel der Wahrnehmungsförderung liegt darin, verschiedene Gegebenheiten der Umwelt mit allen Sinnen wahrzunehmen, sie wirklichkeitsbezogen zu verarbeiten und daraufhin in das eigene Handeln einzubeziehen (KMK, 2021, S. 8f.). Damit die Förderung der Wahrnehmung stattfinden kann, müssen Lehrpersonen über den Entwicklungsstand der einzelnen Schüler genaue Kenntnis haben (KMK, 2021, S. 8f.). Des Weiteren muss bei den Schülern die Bereitschaft zur Wahrnehmung geweckt und gefördert werden, da diese die Voraussetzung für den Wahrnehmungsprozess darstellt (KMK, 2021, S. 8f.). Dafür ist es von zentraler Bedeutung, dass sachliche und personale Gegebenheiten berücksichtigt werden (KMK, 2021, S. 8f.). Gemeint sind beispielsweise Bedürfnisse wie Bewegung und Ruhe, emotionale Angeregtheit und psychische Wachheit (KMK, 2021, S. 8f.).

Die Wahrnehmungsförderung kann nicht nur im Klassenzimmer, sondern auch draußen in der Natur stattfinden (Bundschuh, 2019, S. 265). In der Natur werden die verschiedenen Sinne differenziert und ganzheitlich angeregt und dadurch das aktive Handeln und die Wahrnehmung der Schüler gefördert (Bundschuh, 2019, S. 265). Die Natur stellt eine vorbereitete Umgebung dar, die zur Förderung der Wahrnehmung beiträgt (Bundschuh, 2019, S. 265).

Zur Förderung der Wahrnehmung gibt es ebenfalls zahlreiche Konzepte und Methoden. Je nachdem, in welchen Bereichen der Wahrnehmung Defizite vorliegen, werden dementsprechend die passenden Förderangebote ausgewählt. Auf basalem Niveau stellen beispielsweise das Snoezelen, das körperliche Führen sowie die basale Stimulation bekannte Konzepte der Wahrnehmungsförderung dar (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 49ff.). Die basale Stimulation wird im FSP GENT häufig in der Interaktion mit Menschen mit einer schweren Mehrfachbehinderung eingesetzt (Fröhlich, 2015, S. 156). Bei der basalen Stimulation werden einfache sensorische Angebote bereitgestellt, damit der Schüler sich selbst und seinen Körper entdecken und wahrnehmen kann (Fröhlich, 2015, S. 156). Dadurch kann ermöglicht werden, dass der Schüler die Außenwelt und sich selbst besser wahrnimmt (Fröhlich, 2015, S. 156f.). Aufgrund der schweren Beeinträchtigung ist es ihnen selbst nicht möglich, sensorische Reize wahrzunehmen (Fröhlich, 2015, S. 156f.). Dafür werden insbesondere somatische, vestibuläre und vibratorische Angebote gestaltet, da sie die Grundlage der Förderung von Menschen mit einer schweren Beeinträchtigung darstellen (Fröhlich, 2015, S. 158f.). Auf grundlegendem Niveau kann beispielsweise das Nachahmungslernen eingesetzt werden, damit Lernen am Modell ermöglicht werden kann (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 62ff.). Der Ansatz *Treatment and Education of Autistic and related Communication Handicapped Children* (TEACCH) stellt eine Fördermethode des erweiterten Niveaus dar (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 73ff.). Dadurch kann die Wahrnehmungsverarbeitung bei Schülern unterstützt werden (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 74.).

2.2.5.2.3 Kommunikationsförderung

Aus den unter 2.3.4.3 bereits genannten Aspekten der Bedeutung von Kommunikation geht hervor, dass es unabdingbar ist eine Förderung der Kommunikation anzubieten. Zudem ist die Notwendigkeit der Förderung im Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 95) und in der KMK (2021) aufgeführt (S. 7). Daher ist es wichtig, Schülern mit Beeinträchtigungen frühzeitig unterstützende Maßnahmen anzubieten, um sowohl das Verstehen als auch das Verständigen zu fördern (Sarimski, 2013, S. 271). Ebenso sind ihnen, Möglichkeiten alternativer Kommunikationsformen zu vermitteln, die ergänzend oder ersetzend wirken (Wilken, 2021, S. 7). Kommunikationsförderung umfasst neben der *Förderung der Laut- und Schriftsprache* folglich auch die *Förderung durch alternative Kommunikationsmethoden* (Wachsmuth, 2013, S. 311).

Ein wichtiger Schwerpunkt im Bereich schulischer Bildung liegt darin, ein Angebot an alternativen Kommunikationsmitteln anzubieten, welche sich jedoch in Ausmaß und Qualität individuell unterscheiden können (Fischer, 2008, S. 230). In vielen Situationen im Unterricht steht die Herausforderung im Vordergrund, dass Schüler lernen müssen, ihre Bedürfnisse in schwierigen Situationen auf alternative Weise zu kommunizieren (Sarimski, 2013, S. 271). Möglichkeiten Schüler mit einer leichten Beeinträchtigung in den Unterricht und Kommunikationssituationen einzubeziehen sind beispielsweise die Verwendung einer *leichten* oder *einfachen Sprache* (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 93). Pitsch & Thümmel (2023) unterscheiden leichte und einfache Sprache auf Grundlage spezifischer Regeln (S. 93). In der einfachen Sprache sollen Sätze höchstens 15 Wörter umfassen, während die leichte Sprache Sätze mit bis zu acht Wörtern beinhaltet (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 93). Darüber hinaus besteht die Möglichkeit, Kommunikationsbücher und Kommunikationstafeln für alle individuell bedeutsamen Themen der Schüler zu entwickeln (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 93). Zur Kommunikationsförderung von Schülern mit komplexen Beeinträchtigungen kann die *Basale Kommunikation (BK)* genutzt werden (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 82). Die BK nutzt engen körperlichen Kontakt und abgestimmte Bewegungen, um so eine kommunikative Beziehung zwischen Lehrperson und Schüler zu etablieren (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 82). Bei Menschen mit starken Beeinträchtigungen bietet die BK eine Möglichkeit eine zwischenmenschliche Beziehung aufzubauen (Wachsmuth, 2013, S. 328). Zudem ist die BK voraussetzungslos, da die Kommunikation über den Körper erfolgt (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 82). Es werden dabei insbesondere Atemrhythmus, Lautäußerungen, Tonus-Veränderungen, Berührungen und Bewegungen eingesetzt (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 82).

Für Schüler mit einer Beeinträchtigung in der Lautsprache bietet vor allem die weitverbreitete *Unterstützte Kommunikation (UK)* große Hilfsangebote zur Erweiterung der kommunikativen Kompetenzen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 238). UK umfasst einerseits pädagogische und therapeutische Maßnahmen, die darauf abzielen, die kommunikativen Fähigkeiten zu erweitern (Wachsmuth, 2013, S. 328). Andererseits bezeichnet sie einen Kommunikationsprozess, der den Einsatz von lautsprachergänzenden und alternativen Kommunikationsmitteln einschließt (Wachsmuth, 2013, S. 328). Besonders effektiv kann die UK genutzt werden, wenn sie bereits in den kritischen Phasen der Sprachentwicklung eingesetzt wird (Braun & Baunach, 2019, S. 151). Um für die Kommunikationsförderung geeignete UK-Methoden zu finden, gibt es ein eigenes diagnostisches Bezugssystem (Garbe & Hermann, 2020, S. 162). Im ersten Baustein liegt der Schwerpunkt auf der sprachlichen Entwicklung (Garbe & Hermann, 2020, S. 162). Zur Erfassung dieses Aspekts werden standardisierte sprachliche Entwicklungstests, Elternfragebögen und Beobachtungsinventare verwendet (Garbe & Hermann, 2020, S. 162). Im zweiten Baustein der UK-Diagnostik liegt der Fokus auf den Strukturen und Anforderungen alternativer Kommunikationsformen (Garbe & Hermann, 2020, S. 163). Dabei wird untersucht,

welche Lernanforderungen für die effektive Nutzung dieser alternativen Kommunikationsformen an die Schüler gestellt werden (Garbe & Hermann, 2020, S. 163). Im dritten Baustein, der Handlung und Interaktion betrifft, spielt die angemessene und effektive Nutzung von Kommunikationsformen und -strategien durch unterstützende Kommunikationspartner eine entscheidende Rolle (Garbe & Hermann, 2020, S. 164). Der abschließende Baustein, der Teilhabemöglichkeiten betrachtet, zielt darauf ab, die Teilhabe am täglichen Leben einzuschätzen (Garbe & Hermann, 2020, S. 164). Dabei werden Kontextfaktoren und die Fähigkeit zur Kommunikation berücksichtigt, um zu beurteilen, inwiefern Teilhabe erfolgreich realisiert werden kann (Garbe & Hermann, 2020, S. 165).

Im Verlauf des diagnostischen Prozesses zur UK wird deutlich, welche Kommunikationsformen für die jeweiligen Schüler in Frage kommen könnten. Dies kann daraufhin die strukturierte Planung und Durchführung der Kommunikationsförderung einleiten. Das *ABC-Modell* von Sachse und Bernasconi (2020) bietet eine methodische Grundlage für die planvolle Umsetzung (S. 203). Diese Vorgehensweise orientiert sich am ICF-Modell und analysiert die *Aktivitäten*, die Bereiche der kommunikativen Kompetenzen, legt *Bezugspersonen* fest und plant eine regelmäßige und zielgerichtete Überprüfung (*Control*) mit ein (Sachse & Bernasconi, 2020, S. 203ff.). Die UK-Hilfsmittel müssen regelmäßig an die aktuellen Unterrichtsinhalte angepasst und aktualisiert werden. Dies gewährleistet, dass die Schüler effektiv am Unterricht teilnehmen können und ihre kommunikativen Fähigkeiten bestmöglich unterstützt werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 116). Die UK ermöglicht es, sich ohne Lautsprache, mithilfe elektronischer Hilfsmittel, Bildern, Piktogrammen, Mimik, Gestik oder Gebärdensprachen auszudrücken (Klauß, 2013, S. 282). Dadurch können Personen mit erheblichem Förderbedarf an der Kommunikation teilhaben, indem ihre Äußerungen und andere Aktivitäten wahrgenommen werden (Klauß, 2013, S. 282). Durch angemessene Reaktionen seitens der Lehrperson und einen dialogischen Ansatz können folglich auch Schüler mit hohem Förderbedarf effektiv in den Kommunikationsprozess eingebunden werden (Klauß, 2013, S. 282).

2.2.5.2.4 Förderung des Sozialverhaltens

Da der soziale und sprachliche Bereich eng miteinander verknüpft sind, ist es wichtig in diesem Förderansatz eine ganzheitlich orientierte Förderung anzustreben (Bundschuh, 2019, S. 282). Im FSP GENT kommt der Förderung der sozialen und emotionalen Entwicklung eine zentrale Rolle zu. Es ist eine notwendige Aufgabe, den Erwerb von grundlegendem sozialem Verhalten zu fördern, den kompetenten Umgang mit eigenen Gefühlen und Bedürfnissen zu entwickeln, positive Freundschaften zu gestalten und zunehmend anspruchsvolle sozial-emotionale Kompetenzen zu erlernen, einschließlich der Fähigkeit zur Konfliktregulierung (Jöhnck, 2019, S. 615). Diese Aspekte stellen fundamentale Zielsetzungen in der erzieherischen und unterrichtlichen Arbeit mit Schülern dar (Häußler, 2015, S. 241). Die Bemühungen sind Teil des

übergeordneten Leitziels einer "Selbstverwirklichung in sozialer Bezogenheit und gesellschaftlicher Inklusion" (Fiedler, 2013, S. 343).

Es gibt verschiedene Ansätze, um ein unterstützendes soziales Umfeld in schulischen Kontexten zu schaffen (Bundschuh, 2019, S. 232). Der Unterricht soll so konzipiert werden, dass sich soziale Beziehungen zwischen Menschen mit und ohne Behinderung innerhalb und außerhalb der Schule entfalten können (Jöhnck, 2019, S. 615). Es ist wichtig, den Unterricht differenziert zu gestalten und ausreichend Gelegenheiten zu schaffen soziale Bindungen zu knüpfen, um so den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht zu werden und diese auszubauen (Fiedler, 2013, S. 343). Gemeinsame Aktivitäten und Handlungsmöglichkeiten können dazu beitragen, eingeschränkte Ausdrucksformen zu beeinflussen und auszugleichen (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 5). Das Miteinanderlernen wird als wichtiges Prinzip des Unterrichts betrachtet und findet in der zwischenmenschlichen Begegnung zwischen Lehrpersonen und Schülern statt (KMK, 2021, S. 8). Eine Unterrichtsgemeinschaft, die von gegenseitigem Verständnis, Solidarität und Zusammenarbeit geprägt ist, schafft die Voraussetzung dafür, dass alle Beteiligten aufeinander zugehen können und gemeinschaftliche Einstellungen akzeptieren und leben (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 5). Daher sollte der Unterricht das Ziel haben, personale Zuwendung zu erfahren, sich Anderen zuzuwenden, sich mitzuteilen, Beziehungen zu gestalten und Umgangsformen sowie Regeln zu beachten (KMK, 2021, S. 7f.). Die Förderung sozialer Kompetenz zielt darauf ab, Schüler in die Lage zu versetzen, an sozialen und kulturellen Veranstaltungen in der Gesellschaft teilzunehmen und schließt zudem die Entwicklung lebenspraktisch orientierter Kulturtechniken mit ein (Fiedler, 2013, S. 343).

Ein wesentlicher Schwerpunkt liegt auf der Förderung von sozialen Kompetenzen durch gezielte Programme und Aktivitäten (Bundschuh, 2019, S. 199). Hierzu gehören beispielsweise soziales Training, Rollenspiele und Gruppenaktivitäten, die den Schülern die Möglichkeit bieten, ihre kommunikativen Fähigkeiten zu verbessern, Empathie zu entwickeln und Konfliktlösungsstrategien zu erlernen (Pitsch und Thümmel, 2023, S. 104). Durch solche Aktivitäten können Schüler ihre sozialen Fertigkeiten stärken und ein tieferes Verständnis für die Bedeutung von Zusammenarbeit und gegenseitigem Respekt gewinnen (Pitsch und Thümmel, 2023, S. 104). Das pädagogische Rollenspiel ist dadurch gekennzeichnet, dass eine Person Verhaltensweisen eines Modells unter dem Einbezug von Hilfsmitteln imitiert (Pitsch und Thümmel, 2023, S. 104). Es kann in der Schule eingesetzt werden lebenspraktische Fähigkeiten und ein angemessenes Sozialverhalten einzuüben (Pitsch und Thümmel, 2023, S. 104). Auch die Motopädagogik verfolgt das Ziel durch eine planmäßige Bewegungsförderung Defizite im sozialen Verhalten auszugleichen (Pitsch und Thümmel, 2023, S. 72). Hierbei sollen gemachte Sozialerfahrung positiv zum Erwerb von Sozialkompetenz beitragen (Pitsch und Thümmel, 2023,

S. 72). Eine weitere Möglichkeit, die zur Förderung der sozialen Kompetenzen beiträgt, ist die Verhaltensbeobachtung (Bundschuh, 2019, S. 199). Diese stellte eine unmittelbare Verbindung zwischen dem aktuell gezeigten Verhalten der Schüler im Kontext ihres jeweiligen Entwicklungsstands, ihren Kompetenzen, Fähigkeiten und Bedürfnissen und den daraus abzuleitenden Förderprozessen und Unterstützungsmaßnahmen dar (Bundschuh, 2019, S. 199). Besonders für Schüler mit ASS bietet der TEACCH-Ansatz eine umfassende Förderung (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 74). Das TEACCH-Konzept legt unter anderem einen Fokus auf die Entwicklung von kommunikativem und sozialem Verhalten in alltäglichen Situationen (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 74). Ein weiterer wichtiger Aspekt ist die Schaffung einer positiven Klassengemeinschaft und eines unterstützenden schulischen Umfelds (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 225). Lehrpersonen können eine förderliche Atmosphäre schaffen, indem sie klar definierte Verhaltensregeln einführen, die Zusammenarbeit betonen und eine offene Kommunikation zwischen Schülern, Lehrpersonen und Eltern fördern (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 225). Positive Verstärkungssysteme, wie Lob und Anerkennung für soziales Engagement, können ebenfalls dazu beitragen, gewünschtes Verhalten zu stärken (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 33).

2.2.6 Praktische Umsetzung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung

Im Rahmen der praktischen Umsetzung wird auf die Rollen der einzelnen beteiligten Personen im Unterricht eingegangen. Darüber hinaus wird der Aufbau und die Struktur des Unterrichts erläutert sowie die Gestaltung der Lernumgebung skizziert.

2.2.6.1 Die Rollen der beteiligten Personen am Unterricht

An einem SBBZ GENT sind nicht nur Lehrpersonen und Schüler am Unterricht beteiligt, sondern auch weiteres Personal, wie Schulbegleitungen, Pflegekräfte und Therapeuten. Aufgrund dessen arbeitet das Personal eng zusammen, da Bildung und Erziehung eng mit pflegerischen- und therapeutischen Maßnahmen im FSP GENT verknüpft sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 18f.). Konzepte und Ziele der Pflege werden mit den schulischen Konzepten und Zielen abgestimmt und sind in den Unterricht zu integrieren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 18). Aufgabe der Lehrpersonen und des Pflegepersonals ist es, den Schüler und seine Bedürfnisse in den Mittelpunkt zu stellen (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19). Dabei müssen sie erfragen, was er benötigt, um mit elementaren Grundbedürfnissen würdevoll umzugehen, um sein Leben zu bewältigen und wie gemeinsam Angebote dafür geschaffen werden können (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19). Fachkräften mit therapeutischer Grundqualifikation kommt außerdem die Aufgabe zu, therapeutische Schwerpunkte in den Unterricht zu integrieren (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19). Dazu gehört beispielsweise physio- und

ergotherapeutische Angebote zu gestalten, die individuell auf den Schüler abgestimmt sind (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19).

Die Lehrpersonen nehmen im Unterricht und Schulalltag aufgrund der vielfältigen Aufgaben, die sie zu bewältigen haben, verschiedene Rollen ein. Eine wichtige Aufgabe der Lehrpersonen ist es, eng mit den Eltern der Schüler zusammenzuarbeiten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19). Ihnen ist bewusst, dass Eltern ihre Kinder, deren Entwicklungen und Lernbedürfnisse aus einer anderen Sicht betrachten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19). Daher ist es wichtig, dass sich Lehrpersonen und Eltern gegenseitig respektieren und zusammenarbeiten (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19). Lehrpersonen informieren Eltern regelmäßig über die Arbeit im Unterricht, die Entwicklung der Schüler im Unterricht, über Angebote und Entscheidungen, die anstehen und vieles mehr (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 19f.). Aufgrund dessen nehmen die Lehrperson eine vermittelnde Rolle ein.

Eine weitere Aufgabe von Lehrpersonen ist die Unterrichtsvorbereitung. Lehrpersonen müssen im Vorhinein beachten, auf welche Weise sich die Schüler mit Inhalten auseinandersetzen können und sich demnach bilden (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 22). Dahingehend gestalten sie ihren Unterricht und einzelne Angebote für die Schüler (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg, 2009, S. 22). Der Unterricht muss speziell didaktisch aufbereitet werden und organisatorisch flexibel gestaltet sein (KMK, 2021, S. 9ff.). Lehrpersonen nehmen deshalb eine vorbereitende und planende Rolle ein. Des Weiteren müssen Ziele und Inhalte des Unterrichts an die Lebenssituation angepasst werden sowie Möglichkeiten zur Selbstentfaltung und Selbstfindung eröffnen (KMK, 2021, S. 9). Außerdem müssen Lehrpersonen die Ziele und Inhalte des Unterrichts unter Beachtung der individuellen Lernvoraussetzungen und der jeweiligen Förderbedarfe anpassen (KMK, 2021, S. 10). Sie schreiben individuelle Förderpläne und orientieren sich an den Lehrplänen (KMK, 2021, S. 10). Ein weiterer wichtiger Punkt ist, dass der Schulalltag sowie der Unterricht einer eindeutigen Struktur unterliegen, damit die Schüler dieser folgen und so am Lernangebot teilhaben können (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Aufgrund dessen nehmen Lehrpersonen eine strukturierende Rolle ein. Zu den Aufgaben der Lehrpersonen gehört auch, dass sie sich ausreichend über Optionen von Lernhilfen sowie pädagogisch wichtigen Auswirkungen einer geistigen Behinderung informieren (KMK, 2021, S. 9ff.). Daraufhin können sie ihren Unterricht behinderungsgemäß und individuell gestalten (KMK, 2021, S. 9ff.). Dazu gehört, dass sie die Inhalte in individualisierter Form an Interessen und Bedürfnisse des einzelnen Schülers richten (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Des Weiteren ist es wichtig, dass die Lehrperson komplexere Inhalte elementarisiert vermittelt, damit diese für Schüler mit

einer geistigen Behinderung zugänglich werden (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Durch die Angebote im Unterricht kommt außerdem der Förderung eine große Relevanz zu. Lehrpersonen müssen Bewegungs-, Handlungs- und Wahrnehmungsfähigkeit fördern sowie die Förderung der kommunikativ-sprachlichen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung integrieren (KMK, 2021, S. 6ff.). Grundsätzlich betrachtet trägt die im FSP GENT ausgebildete Lehrperson zusammen mit dem Klassenteam die Verantwortung ihrer Klasse (KMK, 2021, S. 14). Des Weiteren arbeitet sie am SBBZ GENT nach dem dialogischen Prinzip (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 2). Das bedeutet, dass Lehrpersonen und die Schüler in einer stabilen Beziehung zueinanderstehen und im stetigen Austausch miteinander sind (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 2). Eine weitere wichtige Aufgabe ist die der Diagnostik (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 3). Sonderpädagogen ermitteln anhand einer interdisziplinären und differenzierten Diagnostik den Unterstützungsanspruch zur Teilhabe an Bildung (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 3). Außerdem wird durch eine lernprozessbegleitende Diagnostik die individuelle Förderung geplant, bei der Partizipation und Empowerment als Grundlage dienen (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 3). Für den Unterricht werden daraufhin individuelle Lernwege sowie Förderziele bestimmt (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 3). Die Lehrperson übernimmt in diesem Prozess eine begleitende und begutachtende Rolle.

Schulbegleitungen unterstützen Schüler, deren Teilhabe an schulischer Bildung aufgrund ihrer Behinderung eingeschränkt beziehungsweise gefährdet ist (Czempiel & Kracke, 2019, S. 3). Die Aufgaben der Schulbegleitungen liegen darin, Partizipation und soziale Teilhabe an der schulischen Bildung zu ermöglichen (Czempiel & Kracke, 2019, S. 3). Dabei richten sich die Aufgaben nach den individuellen Bedürfnissen des zu betreuenden Schülers (Czempiel & Kracke, 2019, S. 3). Aufgrund dessen übernehmen Schulbegleitungen eine unterstützende Rolle im Unterricht und Schulalltag. Der Zusammenarbeit zwischen der Lehrperson und Schulbegleitung kommt eine wichtige Bedeutung zu (Czempiel & Kracke, 2019, S. 5). Sie stimmen gemeinsam die Ziele, konkrete Aufgaben und Konzepte für den Schüler ab, damit dieser am Unterricht teilhaben kann (Czempiel & Kracke, 2019, S. 5).

Die Schüler selbst müssen am Unterricht mit ihren individuellen Bedürfnissen teilhaben, ihr Wissen frei entfalten und erweitern sowie lernen können. Sie gestalten den Unterricht dahingehend mit, da sie sich mit einbringen und Lernangebote nutzen können. Schüler erwerben im Unterricht Fähigkeiten und Fertigkeiten, um sich zunehmend die Welt zu erschließen (Fischer, 2008, S. 62).

2.2.6.2 Aufbau und Struktur des Unterrichts

Unterricht sollte nicht das Ergebnis zufälliger Entscheidungen oder individueller Vorlieben der Lehrpersonen sein. Vielmehr sollte er durch die Berücksichtigung von didaktisch-

methodischen Qualitätsaspekten legitimiert werden (Schäfer, 2019, S. 93). Um den Anforderungen der Schüler gerecht zu werden und den Unterricht angemessen aufzubauen und zu gestalten, ist es daher unabdingbar diesen vorab zu planen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 17f). Die folgende Abbildung von Terfloth und Bauersfeld (2019) veranschaulicht die didaktischen und methodischen Überlegungen für den Aufbau des Unterrichts im FSP GENT.

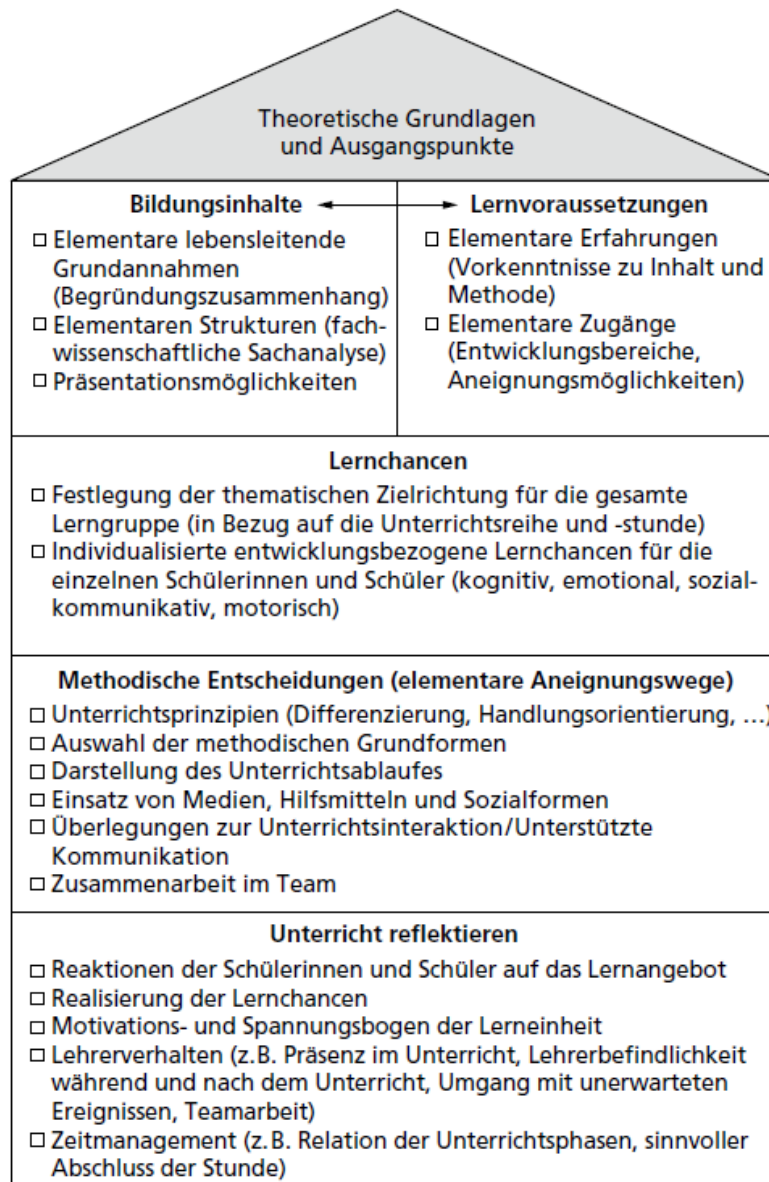


Abbildung 4: Elemente einer Unterrichtsplanung (Planungsraster)

(Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 24)

Theoretische Grundlagen sind der Ausgangspunkt für Planung und Gestaltung von Unterricht, da mit der Reflexion der Sichtweise auf Behinderung die Haltung der Lehrperson geprägt wird (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 25). Für den FSP GENT gibt es verschiedene Lernorte, jedoch

müssen stets die unterschiedlichen unterrichtlichen Rahmenbedingungen berücksichtigt werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 25). Sowohl allgemeine Didaktik als auch sonderpädagogisches Wissen sollen daher in die Unterrichtsplanung einfließen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 32).

Die grundlegenden Ziele des Unterrichts werden durch das Verständnis der Lehrperson von Bildung und Lernen bestimmt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 25). Die Auswahl des *Bildungsinhaltes* erfolgt unter Berücksichtigung des Curriculums sowie einer thematischen Einordnung des Sachinhaltes, gefolgt von einer fachwissenschaftlichen Sachanalyse (Schäfer, 2019, S. 94). Dies verfolgt das Ziel, Bildungsinhalte sinnvoll und eingegrenzt anzubieten (Schäfer, 2019, S. 94). Besonders bei der Sachanalyse geht es darum im Kontext der Elementarisierung die Kerngedanken der Bildungsinhalte herauszuarbeiten, um so individuelle Zugänge zu schaffen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 76). Des Weiteren gilt es, diese zu entflechten und wenn nötig zu reduzieren (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Die Auswahl des Lerngegenstandes erfolgt im Hinblick auf die einzelnen Voraussetzungen der Schüler (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Hierbei spielen die bereits erläuterten Entwicklungsbereiche und Aneignungsmöglichkeiten eine entscheidende Rolle (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 78). Zudem werden die elementaren Erfahrungen, darunter auch die bereits gesammelten Vorerfahrungen der Schüler, berücksichtigt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 24). Die *Lernvoraussetzungen* stehen folglich in einem wechselseitigen Dialog mit den Bildungsinhalten (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 24).

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der den Aufbau des Unterrichts beeinflusst, ist die Berücksichtigung der *Lernchancen* (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 26). Diese werden aus dem Zusammenspiel der Bildungsinhalte und Lernvoraussetzungen hergeleitet und formuliert. Die Lernchancen umfassen die drei Dimensionen der Unterrichtsqualität (Input, Prozess und Output) (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 140). Für die Formulierung von Lernchancen zeigt sich, dass deren Funktion sowohl in der Festlegung des Angebots (Input) als auch in der Beschreibung des Vorgehens (Prozess) liegt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 140). Aufgrund der Überprüfung der Lernchancen (Output) können Rückschlüsse auf die Qualität des Inputs und des Prozesses getätigt werden, welche in der Verantwortung der Lehrperson stehen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 140). Mit Hilfe der Lernchancen kann die Lehrperson ihr schülerbezogenes Handeln strukturieren (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 140). Außerdem beziehen sich die Lernchancen auf die Auswahl spezifischer Grundannahmen oder Teilaspekte des Bildungsinhalts für die einzelnen Schüler, unter Berücksichtigung ihrer jeweiligen Lernerfahrungen und Aneignungsmöglichkeiten (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Die Entscheidung darüber, wer sich mit welchen Unterrichtsinhalten auseinandersetzt, nimmt eine

Schlüsselposition in der Unterrichtsplanung ein (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 27). Hierbei ist es wichtig Schwerpunkte in Bezug auf die Entwicklungsbereiche zu setzen.

Die individualisierten Lernchancen zum jeweiligen Lerngegenstand münden in einem begründeten methodischen Vorgehen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 24). Die *methodischen Entscheidungen* richten sich einerseits nach den Auffassungen der planenden Lehrperson bezüglich des Lernens und den daraus abgeleiteten Unterrichtsprinzipien, wie beispielsweise Differenzierung und Handlungsorientierung, und andererseits nach den zuvor formulierten Lernchancen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 27). Die methodische Grundform des Unterrichts sollte unter Berücksichtigung des Bildungsinhalt, den methodischen Lernvoraussetzungen sowie den personellen und zeitlichen Ressourcen gewählt werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 159). Es ist wichtig zu erwähnen, dass für die Gestaltung und Strukturierung des Unterrichts eine große Methodenvielfalt vorliegt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 159). Um eine Monotonie des Unterrichts zu umgehen, ist die Anwendung verschiedener Methoden anzustreben (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 159). Dabei ist zu beachten, dass einer Überforderung durch ständig wechselnde Lernformen entgegengewirkt wird (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 159).

Zu den methodischen Entscheidungen gehört es, geeignete Unterrichtskonzepte auszuwählen. Ein Unterrichtskonzept, welches besonders im Rahmen der Geistigbehindertenpädagogik großen Zuspruch findet, ist der *handlungsorientierte Unterricht* (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 41). Dieses Unterrichtskonzept löste das Prinzip der Belehrung durch das der Erfahrung ab (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 41). Das Ziel der Handlungsfähigkeit ist hierbei von entscheidender Bedeutung (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 213). Es geht hierbei darum, Schüler mit Beeinträchtigungen zu einem ihren Möglichkeiten entsprechenden selbstständigen Handeln innerhalb des Unterrichts zu führen (Mühl, 2006, S. 367). Eine Handlung erstreckt sich in diesem Kontext über entwicklungsbiologisch determiniertes und reaktives Tätigsein hinaus (Speck, 2016, S. 272). Stattdessen bewegt eine Handlung sich in den offenen Raum subjektiv zu bewältigender Situationen des Alltagslebens, mit dem Ziel der Erreichung realisierbarer Selbstständigkeit in der Lebenswirklichkeit (Speck, 2016, S. 272). Der Kern der Handlungsorientierung ist folglich die Arbeitsaufträge für Schüler entsprechend ihrer individuellen Handlungskompetenz zu planen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 211). Hierbei ist zu erwähnen, dass jeder Schüler unabhängig seiner Beeinträchtigung als handlungskompetent auf je unterschiedlichen Entwicklungsniveaustufen ihrer Handlungsfähigkeit gilt (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 211). Der Weg der Hinführung als Lernen durch Handeln lässt sich in drei Stufen aufteilen: dem Erfahren von Handlungen anderer (pathisch), der Beteiligung am Handeln anderer (koaktiv) und schließlich eigenem Handeln (eigen-aktiv) (Mühl, 2006, S. 367). Im Rahmen des handlungsbezogenen Unterrichts wird selbstständiges Handeln gefördert, indem der Unterricht die Bedürfnisse, Interessen, Erfahrungen und Fragen der Schüler berücksichtigt (Terfloth

& Bauersfeld, 2019, S. 212). Dabei werden die Schüler aktiv an der Formulierung von Handlungszielen beteiligt und erhalten Aufgabenstellungen, die sie eigenständig lösen sollen (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 290). Es ist essenziell, Selbstbestimmung nicht nur als ein Ziel, sondern als eine grundlegende Methode des Unterrichts zu betrachten (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 41). Dies eröffnet neue didaktisch-methodische Wege, um in handlungsorientierten Lernprozessen die Entwicklung von Handlungsfähigkeit zu fördern und autonomes Handeln zu ermöglichen (Speck, 2016, S. 273). Da Selbstbestimmung maßgeblich im eigenverantwortlichen Handeln zum Ausdruck kommt, ist es sinnvoll, die Vermittlung von Handlungsfähigkeit zu einem zentralen Aspekt der Förderung von Selbstbestimmung zu machen und den Unterricht entsprechend auf die Umsetzung von Handlungen auszurichten (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 41). Für das Ziel der Handlungsfähigkeit ist es daher entscheidend, dass die Lehrperson möglichst reale Handlungssituationen für die Schüler schafft, in denen sie unter Aufsicht selbst handeln können (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 290). Individuelle und soziale Bedeutungen des Handelns werden so für den einzelnen Schüler erfahrbar (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 290).

Für die Systematisierung der methodischen Entscheidungen eignet es sich, diese in die fünf Dimensionen Handlungssituation, Handlungsmuster, Unterrichtsschritte, Sozialformen und methodische Großformen einzuordnen (Meyer, 2011, S. 115). Die Grundform des Unterrichts kann je nach Stunde, Klasse und Lehrperson variieren und sich beispielsweise in den genannten Dimensionen oder im Grad der Öffnung unterscheiden (Meyer, 2011, S. 115). Offene Unterrichtsformen bieten die Möglichkeit die unterschiedlichen Lernmöglichkeiten der Schüler zu berücksichtigen, sind motivierend und bieten den Schülern die Chance im Unterricht mitzubestimmen, was und wie gelernt wird (Fischer, 2008, S. 152). Als zentrales Bestimmungskriterium dieser Unterrichtsformen ist die hohe Selbstbestimmung zu nennen (Fischer, 2008, S. 152f.). Zudem bietet diese Form die Möglichkeit eines handlungsbezogenen Lernens (Fischer, 2008, S. 207). Beispiele für den offenen Unterricht sind Stationenlernen, Wochenplanunterricht oder Freiarbeit. Geschlossene Unterrichtsmethoden hingegen können zu einer klaren Struktur und Organisation führen, eine Überprüfbarkeit der individuellen Fortschritte bieten und eine gezielte Vermittlung von Informationen ermöglichen (Fischer, 2008, S. 174). Beispiele für geschlossene Lehrformen sind beispielsweise Trainingsprogramme, Übungseinheiten und der Frontalunterricht. Beide Formen des Unterrichts bieten Vor- und Nachteile (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 152). Es kann davon ausgegangen werden, dass im FSP GENT sowohl eine Vermittlungsdidaktik mit starken lehrerzentrierten Anteilen sowie eine Arrangementsdidaktik, die sich stark auf eine eigenaktive und problemorientierte Auseinandersetzung mit Bildungsinhalten fokussiert, erforderlich ist und sich diese wechselseitig ergänzen (Fischer, 2008, S. 207f.). Die vorherrschende Heterogenität der Schüler im FSP GENT stellt jedoch den Anspruch, dass es nicht sinnvoll ist eine Gruppe von Schülern gleich und nicht differenziert zu unterrichten,

wodurch ein frontal geführter Unterricht als eine nicht mehr legitimierte Unterrichtsform betrachtet werden kann (Fischer, 2008, S. 208). Das Unterrichten durch eine frontale und lehrerzentrierte Form ist unter Berücksichtigung der Schüler und ihrer Bedürfnisse oft nicht umsetzbar (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 147). Auch unter der Realisierung der nötigen Differenzierungsmaßnahmen scheint die Nutzung offener Unterrichtsformen sinnvoll, um den individuellen Lernvoraussetzungen gerecht zu werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 221). Der zeitliche Ablauf der Unterrichtsphasen sowie die Nutzung von Medien und Hilfsmitteln werden in diesem Schritt der methodischen Überlegungen ebenfalls festgelegt (Schäfer, 2019, S. 94). Darüber hinaus ist es wichtig, den individualisierten Einsatz von möglichen Hilfsmitteln und Fördermaßnahmen zu bestimmen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 28). Nach dem Unterricht wird im Sinne einer *Reflexion* die Reaktionen der Schüler auf die Lernangebote sowie den Verlauf der Unterrichtsinteraktion kritisch betrachtet, um so neue Erkenntnisse für die weitere Unterrichtsplanung zu gewinnen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 28).

Die Struktur des Unterrichts ist dadurch geprägt, dass die Lehrperson das Lernen vorher plant und organisiert, Material zur Verfügung stellt und den Ablauf sowie die Lernprozesse auf ein bestimmtes Ziel abstimmt (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 148). Pitsch und Thümmel (2011) unterscheiden hierbei zwischen vier Stufen des Strukturierungsgrades (S. 148). Lernsituationen mit *geringer Strukturierung* treten außerhalb und innerhalb der Klassengemeinschaft auf und werden vor allem durch die Schüler selbst und gelegentlich intervenierende Lehrpersonen beeinflusst (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 148). Solche Phasen finden beispielsweise beim Mittagessen oder im Bus statt und sind für die Schüler von wesentlicher Bedeutung (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 148). *Gering strukturierte Lernphasen* zeigen eine erkennbare Planung und Steuerung durch die Lehrperson (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 148). Der Ablauf kann allerdings auch von den Schülern und der aktuellen Lernumgebung beeinflusst werden (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 148). Sie können zudem als spielerisch erscheinende Situationen oder Exkursionen auftreten, welche Gesprächssituationen bieten (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 149). *Mittlere Strukturierungsgrade* werden von der Lehrperson vorbereitet, gestaltet und gesteuert, wobei sie Lerninhalte, -ziele und Materialien vorgibt (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 149). Freiräume für Schüleraktivitäten werden berücksichtigt, wodurch eine Orientierung am Schüler entsteht (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 149). Mittelstrukturierten Unterricht zeigt sich beispielsweise in Projekten, Sachunterricht oder Hauswirtschaftskursen (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 150). *Hochstrukturierter Unterricht* wird stark durch die sachstrukturellen Formalia des Unterrichtsgegenstands geprägt, wodurch Lehrer und Schüler weniger Freiheit bei der Gestaltung haben und Lernmerkmale der Schüler weniger Berücksichtigung finden (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 149f.). Dies kann in Form von Lehrgängen oder durch den Einsatz vorbereiteter Lernprogramme auftreten (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 149f.).

Unabhängig vom Grad der Strukturierung, profitieren Schüler im FSP GENT, besonders leistungsschwächere Schüler, häufig von einer Klarheit und Transparenz der Strukturierung (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 65). Dies wird durch einen verlässlichen Ablauf des Unterrichts sowie durch eine Rhythmisierung erreicht (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 65). Darunter zu verstehen ist ein methodischer Grundrhythmus des Unterrichts, welcher als ein festes Verlaufsmuster in der Gestaltung des Unterrichts zu sehen ist (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 65). Einteilen lässt sich dieses Vorgehen in die Phasen des Einstiegs, in der der Fokus auf den Aktivitäten der Lehrperson liegt, der Erarbeitung, in der die Schüler in den Fokus rücken und der Ergebnissicherung, die gemeinsam gestaltet wird (Meyer, 2007, S. 70). Eine weitere wichtige Rolle für die zeitliche und inhaltliche Strukturierung des Unterrichts spielen Rituale wie der Morgenkreis oder die Aufstellung verbindlicher Verhaltensregeln (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 66). Sie halten die Funktion der Wiedererkennung inne und können dadurch emotionale Sicherheit geben (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 206). Ist keine ausreichende Transparenz im Aufbau, Ablauf und der Struktur des Unterrichts gegeben, kann es schnell zu Überforderungen seitens der Schüler kommen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 221).

2.2.6.3 Gestaltung des Lernumfeldes

Aufgrund der vielfältigen Unterschiede der Schüler ist es erforderlich, den Unterricht durch individuelle Lernangebote anzupassen (Speck, 2016, S. 262). Diese Angebote sollen unter Anleitung der Lehrperson, in kleinen Gruppen oder mit Unterstützung von Unterrichtshilfen umgesetzt werden können (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 68). Eine entscheidende Rolle für einen guten Unterricht ist hierbei die gezielte Gestaltung der Lernumgebung, die motivierend und anregend wirken soll (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 169).

Ein zentraler Aspekt betrifft dabei die Gestaltung des Klassenraums. Hierbei spielen thematisch organisierte, markierte und barrierefrei zugängliche Regale, Arbeitsecken sowie feste Arbeitsplätze eine entscheidende Rolle, da sie maßgeblich zur Strukturierung der Lernumgebung und zur Förderung selbstständigen und weitgehend unabhängigen Arbeitens beitragen (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 68). Die Gestaltung des Raumes sollte sowohl attraktiv als auch anregend sein, wobei darauf zu achten ist, eine visuelle Reizüberflutung zu vermeiden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 169). Es ist notwendig, dass das bereitgestellte Material auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler zugeschnitten wird (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Dies ermöglicht es, vorliegende Beeinträchtigungen im sensorischen oder motorischen Bereich auszugleichen (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 4). Insgesamt soll die Unterrichtsumgebung so konzipiert sein, dass sie eine selbstständige Nutzung der Ressourcen durch die Schüler fördert (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 68).

Ein weiterer Überlegungspunkt ist die Anordnung der Arbeitsplätze der Schüler (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 169). Zusätzlich zur grundlegenden und konstanten Struktur des

Klassenraums mit spezialisierten Funktionsecken, beispielsweise für bestimmte Tätigkeiten wie Drucken und Arbeitsbereichen, hat sich eine themenbezogene Gestaltung des Klassenzimmers als erfolgreich erwiesen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 169). Hierbei bleibt der Unterrichtsinhalt im Raum während der Dauer einer bestimmten Unterrichtseinheit präsent (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 169).

Eine Besonderheit im FSP GENT ist die räumliche Ausstattung der Schule. Es ist darauf zu achten, dass ein Raumangebot für psychomotorische Förderung, wie beispielsweise Bewegungsräume und Sporthallen vorhanden sind (Speck, 2016, S. 293). Zudem müssen Räume für pflegerische Maßnahmen, beispielsweise Sanitär- und Pflegeräume und Räume für individuelle Förderung, wie Therapieförderräume vorhanden sind (Speck, 2016, S. 293). Darüber hinaus sollten Räume und Ausstattungen für den berufsvorbereitenden Unterricht zur Verfügung stehen (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 3). Eine flexible Nutzung der Räumlichkeiten trägt zur Abwechslung bei, fördert Entdeckendes Lernen und ermöglicht die Umsetzung unterschiedlicher Unterrichtsmethoden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 169). Dabei kommt es auf die ausgewogene Balance zwischen vertrauten, sicherheitsvermittelnden Gewohnheiten und neuen, anregenden Elementen an (Pitsch & Thümmel, 2011, S. 205).

Eine besonders häufige Methode, die zur Gestaltung des Lernumfeldes genutzt wird, lässt sich aus dem TEACCH-Ansatz ableiten (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 73). Der Ansatz konzentriert sich vor allem auf die Strukturierung der Umgebung, um sie vorhersehbarer und vertrauter zu gestalten (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 74). Zunächst wird das räumliche Umfeld so gestaltet, dass Orte mit spezifischen Funktionen deutlich voneinander differenziert sind (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 73). Dies erfolgt durch den Einsatz von Raumteilern, farbigen Bodenbelägen und ähnlichen Elementen (Stöppler & Wachsmuth, 2010, S. 73). Die Strukturierung der Zeit spielt eine weitere entscheidende Rolle, um eine höhere Vorhersehbarkeit von Ereignissen zu gewährleisten und längere Zeitspannen als überschaubar erlebbar zu machen (Jöhnck, 2019, S. 616). Hierfür kommen insbesondere Zeitpläne zum Einsatz, die den symbolisierten Ablauf des Tages verdeutlichen (Jöhnck, 2019, S. 616). Des Weiteren wird die Arbeitsumgebung strukturiert, um den Personen klarzumachen, was von ihnen zu welcher Zeit erwartet wird (Jöhnck, 2019, S. 616). Dies umfasst auch die Information darüber, wann eine Arbeitsaufgabe abgeschlossen ist und was im Anschluss folgt (Jöhnck, 2019, S. 616). Durch diese gezielte Strukturierung wird nicht nur die Umgebung, sondern auch die Zeit und die Aufgaben für die betroffenen Personen besser verständlich und handhabbar gemacht (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 74).

Darüber hinaus spielt bei der Gestaltung des Lernumfeldes die Berücksichtigung und Bereitstellung von geeigneten Hilfsmitteln eine wichtige Rolle (KMK, 2021, S. 6). Sie sind unverzichtbare Voraussetzungen, die das Lernen überhaupt ermöglichen (Terfloth & Bauersfeld, 2019,

S. 200). Hilfsmittel können hierbei für die taktile, sensorische und motorische Förderung bereitgestellt werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 200). Bedeutend sind hierbei vor allem physiotherapeutische Hilfsmittel (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 200). Auch Mittel der UK tragen dazu bei, eine aktive soziale Teilnahme im Klassengefüge zu ermöglichen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 200). Immer bedeutender werden hierbei digitale Medien (Pitsch & Thümmel, 2023, S. 138). Der Einsatz digitaler Medien trägt zur Barrierefreiheit im Unterricht bei. Dazu gehören, Computer, Smart-Boards, Tablets oder Speaking-Walls. (Verband Sonderpädagogik e.V., 2017, S. 3). Hilfsmittel und Lernmaterialien können gleichzeitig auch als formaler Bestandteil des Unterrichts konzipiert werden (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 200). Auf diese Weise können Lernchancen für Schüler formuliert werden, wie beispielsweise die eigenständige Durchführung von Handlungsübergängen bei bestimmten Unterrichtshandlungen, die aktive Teilnahme an Diskussionen oder die Förderung von Selbstständigkeit und Selbstorganisation in Lernprozessen (Terfloth & Bauersfeld, 2019, S. 200).

2.3 Montessori-Pädagogik

Maria Montessoris pädagogischer Ansatz zählt seit dem 20. Jahrhundert zu den Klassikern der Pädagogik (Raapke, 2006, S. 208). Die Montessori-Pädagogik lässt sich mit folgendem erzieherischem Leitspruch, welchen Maria Montessori 1950 im Rahmen einer internationalen Konferenz äußerte, beschreiben: „Hilf mir, es selbst zu tun!“ (Kramer, 2004, S. 429). Im Fokus ihrer pädagogischen Überlegungen steht der Mensch in seiner Gesamtheit (Hedderich, 2011, S. 27). Darunter zählt seine körperliche, geistige und soziale Entwicklung sowie seine Individualität (Raapke, 2006, S. 11). Ihre Theorien erlangten über die Periode ihres Handelns weltweite Bekanntheit, nicht zuletzt aufgrund der zunehmenden Kritik am Schulsystem gegen Ende des 19. Jahrhunderts (Scheuerl, 1997, 187). So ist ihre Arbeit bis heute ein Vorbild für verschiedene pädagogische Einrichtungen und Schulen (Waldschmidt, 2001, S. 12).

Im Folgenden werden die Grundlagen und Hintergründe der Montessori-Pädagogik genauer beleuchtet und in einen historischen Kontext eingeordnet. Darüber hinaus werden wichtige Teilaspekte ihrer Theorien vorgestellt und die Ziele ihrer Pädagogik erklärt. Zudem wird die Bedeutung für die praktische Umsetzung der Montessori-Pädagogik beschrieben.

2.3.1 Definition

Die Montessoripädagogik, welche reformpädagogisch geprägt ist, stellt eine Alternative zu weiteren pädagogischen Ansätzen dar, die an staatlichen Regelschulen angewandt werden (Raapke, 2006, S. 11). Zur Zeit Maria Montessoris war es gängig, Wissen innerhalb eines durchgehenden theoretischen Rahmens zu vermitteln (Heiland, 2018, S. 16). Aufgrund ihrer eigenen Empfindung des damals vorherrschenden Schulsystems als ein unflexibles und starres Konzept, engagierte sie sich aktiv für Veränderungen im Bildungsbereich (Heiland, 2018, S. 16). Montessoris Ziel war es, eine Pädagogik zu entwickeln, die dem Kind dient und es dazu

ermutigt, nicht länger passiv, sondern aktiv seinen eigenen Lernprozess zu gestalten (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 16).

Darüber hinaus liegt ihrem Erziehungskonzept eine Idee zugrunde, die darauf abzielt, ein psychologisch fokussiertes und körperlich gesundes Kind zu fördern (Fuchs, 2003, S. 113). Zudem ist Montessoris Pädagogik von der anthropologischen Auffassung geprägt, dass bereits ab dem embryonalen Stadium des Kindes ein immanenter Bauplan vorhanden ist (Fuchs, 2003, S. 52). Dieser geht mit einer inneren Antriebskraft einher und beeinflusst die Entwicklung des Kindes (Schuhmacher, 2016, S. 39). Aufgrund dessen wird das Kind als *Baumeister des Menschen* verstanden (Ludwig, 2017, S. 67). Ihr religiös geprägtes Menschenbild sowie die besondere Sicht auf das Kind finden sich in ihrer Pädagogik durchgängig wieder und bilden die Grundlage ihrer Theorien (Waldschmidt, 2001, S. 37f.). Die Grundgedanken der Montessoripädagogik lassen sich folgendermaßen darstellen:

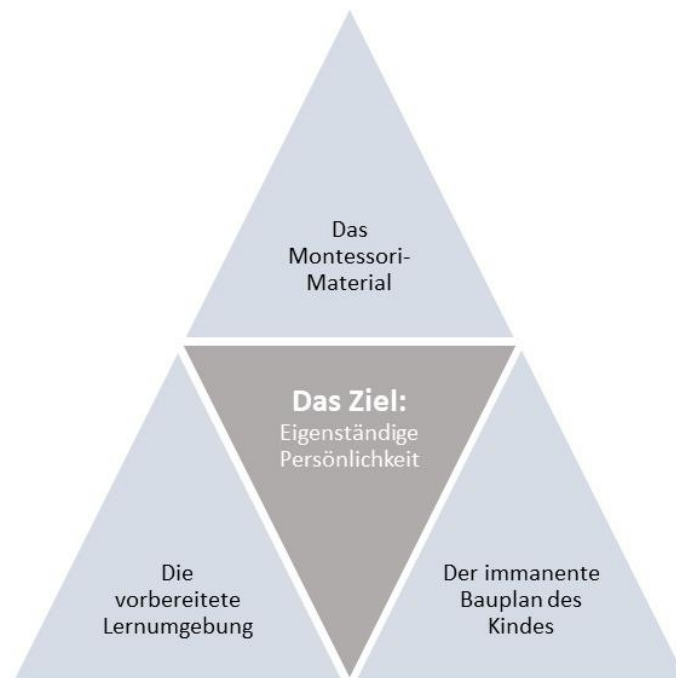


Abbildung 5: Grundgedanken der Montessori-Pädagogik (eigene Darstellung)

(nach Hedderich, 2011, S. 44)

Dem pädagogischen Ansatz liegt das zentrale didaktische Prinzip der freien Wahl der Arbeit zugrunde (Helming, 1992, S. 61). Montessori versteht darunter nicht nur ein rein methodisches Element, sondern die gesamte Arbeitssituation der Kinder als ein Lernen in Freiheit (Helming, 1992, S. 62). Dabei wird eine offene Unterrichtsorganisation angestrebt, die den Lernfähigkeiten des Kindes und seinem individuellen Lernrhythmus durch weitreichende Differenzierung und Individualisierung des Lernprozesses gerecht werden möchte (Schuhmacher, 2016, S. 52). Das Schaubild in Abbildung 5 zeigt, dass neben dem immanenten Bauplan des Kindes,

auch der vorbereiteten Lernumgebung sowie dem Montessori-Material eine weitere zentrale Bedeutung zukommt. Dies impliziert, dass der Schüler innerhalb einer vorbereiteten Umgebung die Wahl bezüglich des Themas, der Dauer, des Tempos, des Schwierigkeitsgrads sowie der Sozialform haben (Schuhmacher, 2016, S. 49). Die Montessori-Pädagogik fokussiert sich auf die eigenständige Arbeit des Kindes, wobei sie die Entwicklung von Selbstverantwortung, Unabhängigkeit, Spontaneität und Kreativität fördert (Raapke, 2006, S. 24f.). Dies geschieht durch die kontinuierliche Bemühung, dem Kind die Möglichkeit zu geben, eigene Erfahrungen zu sammeln (Hedderich, 2011, S. 141). Montessoris pädagogischer Ansatz orientiert sich primär an den Bedürfnissen des Kindes, die sich direkt aus den individuellen Interessen ergeben (Hedderich, 2011, S. 139). Durch die Beobachtung des Kindes sollen die Lehrpersonen geeignete didaktische Methoden einsetzen, um den Lernprozess der einzelnen Schüler bestmöglich zu unterstützen und für eine anregende, vorbereitete Umgebung zu sorgen (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 57). Besonders wichtig ist dabei eine respektvolle Interaktion (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 43). Im Gegensatz zu anderen pädagogischen Konzepten beabsichtigt Montessori nicht, die Kinder nach ihrem eigenen Willen zu formen (Hedderich, 2011, S. 139). Sie strebt danach, die Freiheit und Unverletzlichkeit der kindlichen Seele zu ermöglichen (Schuhmacher, 2016, S. 52). Dies wird ermöglicht, indem sie lediglich die Sinneswahrnehmungen, also die äußeren Einflüsse, so gestaltet, dass sie für die Entwicklung des Kindes förderlich sind (Schuhmacher, 2016, S. 52).

2.3.2 Leben und Werk von Maria Montessori

Maria Montessori wurde am 31. August 1870 in Chiaravalle in der Provinz Ancona in Italien geboren (Fuchs, 2003, S. 152). Zu dieser Zeit war Bildung vorwiegend der wohlhabenden Schicht vorbehalten, während ärmere Schichten nur selten die bestehende Schulpflicht befolgen konnten (Kramer, 2004, S. 34f.). Sie war das einzige Kind ihrer Eltern Alessandro und Renilde Montessori und wuchs in gutbürgerlichen und konservativen Verhältnissen auf (Ludwig, 2017, S. 331). Im Jahr 1876 zog die Familie nach Rom, wo Maria Montessori eingeschult wurde und sechs Jahre lang die Grundschule besuchte (Ludwig, 2017, S. 331). Mit dreizehn Jahren wechselte Maria Montessori auf eine naturwissenschaftlich-technische Sekundarschule, deren erfolgreicher Abschluss sie zum Hochschulstudium berechtigte (Heiland, 2018, S. 16f.). 1890 widmete sie sich einem Studium der Mathematik, Physik und Naturwissenschaften und schloss dieses mit sehr gutem Erfolg ab (Fuchs, 2003, S. 152). Im Herbst 1892 begann sie daraufhin das Studium der Medizin an der Universität Rom und promovierte im Jahr 1896 (Fuchs, 2003, S. 152). Durch ihren Sieg in einem Wettbewerb der Rolli-Stiftung im Jahr 1894 erlangte sie vorzeitig eine Assistentenstelle in einer Klinik, welche es ihr ermöglichte, praktische Erfahrungen zu sammeln (Heiland, 2018, S. 23).

In den darauffolgenden Jahren arbeitete Montessori als Hilfsassistentenzärztin in verschiedenen Krankenhäusern, darunter auch in der Psychiatrischen Klinik in Rom, wo sie erstmals mit „schwachsinnige[n]“ Kindern in Berührung kam (Kramer, 2004, S. 71). Zusammen mit ihren Kollegen Sante De Sanctis und Giuseppe Montesano arbeitete sie an einer neuen Methode der Sonder- und Heilpädagogik und spezialisierte sich auf Kinderheilkunde (Fuchs, 2003, S. 153). Ihr Sohn Mario wurde am 31. März 1898 als uneheliches Kind geboren und wuchs bis zu seinem 14. Lebensjahr bei einer Amme auf (Fuchs, 2003, S. 153). Erst nach dem Tod seiner Großmutter wurde er zu seiner Mutter gebracht (Heiland, 2018, S. 31). Im Jahr 1899 wurde Maria Montessori Dozentin am „Lehrerinnenausbildungsinstitut“ in Rom und hielt Vorlesungen in Anthropologie und Hygiene (Fuchs, 2003, S. 154). Sie setzte sich intensiv mit Erziehungstheorien und Pädagogik auseinander (Fuchs, 2003, S. 153). Im Jahr 1900 übernahm sie gemeinsam mit dem Vater ihres Kindes, Montesano, die Leitung der *Scuola Magistrale Ortofrenzia* (Ludwig, 2017, S. 332). Dies war ein medizinisch-pädagogisches Forschungsinstitut mit einer Modellschule für die Ausbildung von insgesamt 64 Lehrerpersonen für Kinder mit Behinderung (Heiland, 2018, S. 34f.). In dieser Zeit arbeitete sie viel mit Kindern zusammen, sammelte Unterrichtserfahrungen und erprobte Unterrichtsmaterialien, welche sie von anderen Pädagogen übernommen und weiterentwickelt hatte (Ludwig, 2017, S. 332). Zwischen 1902 und 1908 begann Montessori ein erneutes Studium an der philosophischen Fakultät an der Universität in Rom und setzt sich im Zuge dessen mit der Anthropologie, Experimentalpsychologie und Erziehungsphilosophie auseinander (Ludwig, 2017, S. 332). In den Jahren 1904 bis 1908 war sie außerdem als Dozentin für pädagogische Anthropologie tätig (Fuchs, 2003, S. 154).

Im Viertel San Lorenzo in Rom, welches als Elendsviertel galt, gründete sie 1907 das erste Kinderhaus, die *Casa dei Bambini*, für Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren (Ludwig, 2017, S. 332). Sie bekam somit die Gelegenheit ihre Ideen zu realisieren und erprobte weiterhin didaktische Materialien (Fuchs, 2002, S. 154). Die Gründung des Kinderhauses und die dort gesammelten Erkenntnisse gelten als Basis, auf der ihr pädagogisches Grundkonzept aufbaut (Kramer, 2004, S. 138). Ihr erstes Buch mit dem Titel *Il Metodo*, welches als ihr pädagogisches Hauptwerk zählt, wurde 1909 veröffentlicht (Fuchs, 2003, S. 154). Drei Jahre später wurde es in englischer Sprache veröffentlicht und in den darauffolgenden Jahren in insgesamt 20 Sprachen übersetzt (Quarfood, 2022, S. 53). Im Jahr 1910 erschien ihr Werk *Pädagogische Anthropologie*, welches auf Vorlesungen an der Universität beruht (Ludwig, 2017, S. 333). Des Weiteren finden zu dieser Zeit die ersten internationalen Montessori-Kurse in Rom statt (Fuchs, 2003, S. 155). In den darauffolgenden Jahren verlässt sie Italien, wird in Spanien sesshaft und veröffentlicht die religionspädagogischen Schriften *L'autoeducazione nelle Scuole Elementari* und *I bambini viventi nella chiesa* (Fuchs, 2003, S. 156). Darüber hinaus führt sie mehrere Ausbildungskurse durch und hält eine Vielzahl an Vorträgen (Ludwig, 2017,

S. 334). 1925 wurde in Berlin die *Deutsche Montessori-Gesellschaft e. V.* gegründet (Ludwig, 2017, S. 335).

Die Begegnung mit dem italienischen Faschisten Mussolini im Jahr 1924 führte dazu, dass die Montessori-Pädagogik zur nationalen Erziehungstheorie Italiens erklärt, und die Montessori-Methode in den italienischen Schulen implementiert wurde (Heiland, 2018, S. 78). Mussolini und Montessori arbeiteten ab dem Jahr 1927 zusammen an einem „Lehrerbildungsinstitut“, welches die Montessori-Methode als Grundlage nutzt (Fuchs, 2003, S. 159). Außerdem wurde Mussolini im selben Jahr Ehrenpräsident der italienischen Montessori-Gesellschaft (Fuchs, 2003, S. 159). 1933 begann die Zerschlagung der Montessori-Bewegung durch die Nationalsozialisten, und ihre Schulen wurden in Italien geschlossen (Ludwig, 2017, S. 336). Im Jahr 1936 verließ Montessori Barcelona, nachdem Franco und die Faschisten gegen die Regierung aufgestanden waren (Fuchs, 2003, S. 157). Sie lebte bis 1939 in Amsterdam (Ludwig, 2017, S. 336).

Ihr Werk *Kinder sind anders* wurde 1936 veröffentlicht (Ludwig, 2017, S. 337). Mit ihrem Sohn Mario verließ sie 1939 die Niederlande und folgte einer Einladung der theosophischen Gesellschaft nach Indien (Fuchs, 2003, S. 157). Der ursprünglich für ein Jahr geplante Aufenthalt verlängerte sich aufgrund des Kriegsbeginns bis 1946 (Fuchs, 2003, S. 157). In dieser Zeit baute sie mit ihrem Sohn eine internationale Modellschule in Kadaikanal auf und setzte die Entwicklung ihres Konzepts der kosmischen Erziehung fort (Ludwig, 2017, S. 337f.). Nach ihrer Rückkehr nach Europa im Jahr 1949 veröffentlichte Montessori ihr letztes Buch *Über die Bildung des Menschen* (Ludwig, 2017, S. 338). Sie wurde zudem in diesem, so wie in den zwei darauffolgenden Jahren für den Friedensnobelpreis nominiert (Ludwig, 2017, S. 338). Ihre internationalen Reisen, Vorträge und Ausbildungskurse setzte sie bis kurz vor ihrem Tod fort (Ludwig, 2017, S. 338f.). 1952 verstarb Maria Montessori in Nordwijk aan Zee in Holland und wurde auf dem dortigen katholischen Friedhof beigesetzt (Fuchs, 2003, S. 157).

2.3.3 Historischer Hintergrund und Entwicklung

Für das Verständnis und die Einordnung Montessoris Ansichten über die Welt und das Kind ist es hilfreich, die verschiedenen Denk- und Wissenschaftsrichtungen, die sie prägten, genauer zu beachten. Die Wurzeln der Montessori-Pädagogik lassen sich im Kontext des 20. Jahrhunderts verorten (Fuchs, 2003, S. 8).

Die Zeit, in der Montessori lebte, war geprägt durch verschiedene geschichtliche Ereignisse und Strömungen, darunter die Industrialisierung, Weltkriege, Technisierung, Verweltlichung und die komplexer werdende Schnelllebigkeit (Horn, 2018, S. 87). Diese führten nicht nur zu einem sozialen Wandel, sondern auch zu Veränderungen in den bisherigen Wertevorstellungen, welche ebenfalls die Überlegungen zu Bildung beeinflussten (Horn, 2018, S. 87). In dieser Zeit stand Italien vor erheblichen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen, die

sich ebenfalls im wachsenden Interesse an Bildungsreformen widerspiegeln (Fuchs, 2003, S. 11). Die Veränderungen der Zeit zogen mit sich, dass Halt und Orientierung fehlten und sich auf dieser Grundlage neue Glaubensrichtungen entwickelten (Horn, 2018, S. 87).

Im 19. Jahrhundert dominierte in Italien eine pädagogische Grundhaltung, welche stark philosophisch-theologisch geprägt war (Böhm, 1991, S. 95). Theologie und Philosophie bestimmten die Deutung des Menschen und damit auch die pädagogischen Ziele dieser Zeit (Böhm, 1991, S. 87). In der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts entstand der *positivistische Szientismus* als Gegenentwurf zu den als veraltet angesehenen Denkrichtungen (Bollnow, 2019, S. 164). Diese Wissenschaftsrichtung strebte nach exaktem Wissen, das im Dienst des kulturellen Fortschritts und der Verbesserung menschlicher Lebensverhältnisse stand (Bollnow, 2019, S. 164). Der erhebliche Anstieg naturwissenschaftlicher Erkenntnisse, insbesondere die Verbreitung der Evolutionstheorie, spielte eine entscheidende Rolle bei der Entwicklung der Denkrichtungen (Bollnow, 2019, S. 164). Die naturwissenschaftliche Forschung hatte dabei den Anspruch, theologische und philosophische Weltdeutungsmodelle zu überwinden und durch naturwissenschaftliche Modelle zu ersetzen (Fuchs, 2003, S. 11). Außerdem richtete sich die wissenschaftliche Erkenntnis zunehmend auf die Entwicklung von technisch anwendbarem Wissen, welches sukzessiv zur Verbesserung der menschlichen Lebensverhältnisse beitragen sollte (Fuchs, 2003, S. 11). Somit war der Ansatz mit einem starken Optimismus bezüglich des Fortschritts sowie der Erwartung einer Neuordnung der Gesellschaft verbunden (Böhm, 1991, S. 87). Montessori verankerte sich in dieser Strömung und kritisierte das alte Erziehungsmodell, das ihrer Meinung nach nicht auf die veränderten Lebensumstände und wissenschaftlichen Erkenntnisse reagierte (Böhm, 1991, S. 87). Sie beschrieb die Schule als einen Ort, „an dem das Leben dahin schmachtet“ (Montessori, 1915, zitiert nach Böhm, 1996, S. 87ff.). In ihrer Schrift *Wenn die Wissenschaft Einzug in die Schule haben würde...* von 1915 identifizierte sie ihr Konzept mit der positiven Wissenschaft und verband damit einen großen Fortschrittsoptimismus (Montessori, 1915, zitiert nach Böhm, 1996, S. 87ff.).

Parallel zum positiven Szientismus gewann in religiösen Kreisen die *Theosophie* an Zuspruch (Fuchs, 2003, S. 44). Dieser Ansatz stellte die Vorrangigkeit der christlichen Theologie in Frage, betonte die Weisheit vom Göttlichen und suchte die Erkenntnis Gottes (Fuchs, 2003, S. 44). Die Vorstellung eines göttlichen Geistes, der sich in der Materie inkarniert und die Verbindung zwischen Geist und Materie darstellt, prägte diese Strömung (Fuchs, 2003, S. 44). Montessoris Gedanken einer kosmischen Weltharmonie sowie die Deutung der Entwicklung des Kindes als Emanation eines göttlichen Willens verweisen deutlich auf eine theosophische Verankerung (Fuchs, 2003, S. 45). Darüber hinaus ließ sie viele ihrer Werke in theosophischen Verlagen erscheinen und besuchte zahlreiche Tagungen und Vorlesungen zu diesem Thema (Schwegman, 2002, S. 108f.). 1899 wurde sie offiziell ein Mitglied der theosophischen

Gesellschaft und trat der *Theosophical Society* bei (Schwegman, 2002, S. 107). Jedoch bestehen auch Ansichten, die Montessori von der Theosophie distanzieren (Fuchs, 2003, S. 47). Als Argument dafür dienen ihre eigenen religionspädagogischen Arbeiten, in denen sie sich zur katholischen Konfession bekennt (Fuchs, 2003, S. 47).

Die Entstehung der Montessori-Pädagogik ist in die Zeit der *Reformpädagogik* zu verorten (Fuchs, 2003, S. 8). Diese Strömung entstand um die Wende des 19. und 20. Jahrhunderts und fokussierte sich auf eine Neueinschätzung der Kindheit sowie die Neugestaltung des pädagogischen Bezuges (Fuchs, 2003, S. 8). Zu wichtigen Vertretern der Strömung zählten unter anderen Pestalozzi, Neill, Freinet und Dewey (Hedderich, 2011, S. 18).

Die Reformpädagogik fasst verschiedene, teils konkurrierende pädagogische Strömungen zusammen, die zwischen 1890 und 1933 auf die Erneuerung von Schulen und Erziehung abzielten (Scheuerl, 1997, S. 187). Die vielfältigen Ausrichtungen gelten als Antwort auf die Krisenerfahrungen, die durch den historischen Kontext gegeben waren (Link, 2018, S. 25). Die Ereignisse zu jener Zeit manifestierten sich in vielfältigen Herausforderungen, welche beispielsweise mit der Auseinandersetzung mit totalitären Herrschaftsprinzipien sowie den Veränderungen von Arbeit und Alltag durch die Technisierung zusammenhingen (Link, 2018, S. 25). All diese Aspekte gaben Anlass zur Frage, wie Schulen angemessen auf diese Entwicklungen reagieren könnten (Link, 2018, S. 25). Dies führte zu einer intensiven Suche nach einem überarbeiteten Schulsystem sowie pädagogischen Konzepten, die in unterschiedlichen Strömungen der Reformpädagogik ihre Verwirklichung fanden (Link, 2018, S. 25). Diese Bewegungen betonten außerdem die Notwendigkeit, konventionelle Autorität mit kindlicher Eigeninitiative sowie experimentelles Entdecken und Erleben zu ersetzen (Scheuerl, 1997, S. 187). Die Ansätze dieser Bewegung waren international weit verbreitet (Scheuerl, 1997, 187).

Die gemeinsame Grundlage der Reformpädagogik war die anthropologische Grundannahme über das Wesen des Kindes (Fuchs, 2003, S. 8). Das Kind rückte dabei verstärkt in den Fokus und wurde als eigenständige Persönlichkeit gesehen (Lähnemann, 2009, S. 21). Darüber hinaus strebte man eine Auseinandersetzung mit natürlichen Potenzialen und Lernerfahrungen an, was mit einem natürlichen Drang zum Lernen und Wissen einherging (Lähnemann, 2009, S. 21). Dieser Grundgedanke wurde bereits von pädagogischen Vorreitern wie Rousseau formuliert, der das Kind als einzigartigen Menschen mit eigener Begabung und eigenem Entwicklungstempo sah (Flitner, 1999, S. 30). Dies bedeutete, dass Erziehung vor allem unterstützend sein sollte, anstatt das Ziel zu verfolgen, die Kinder zu formen und zu gestalten (Flitner, 1999 S. 30f.). Das Kind stand deutlich im Zentrum der pädagogischen Überlegungen und wurde als das Subjekt seiner eigenen Erziehung betrachtet, weshalb diese Pädagogik heutzutage auch als *Pädagogik vom Kinde aus* bezeichnet wird (Flitner, 1999, S. 30f.). In diesem Kontext wird Montessori als eine der bedeutendsten Persönlichkeiten betrachtet, die diesen pädagogischen

Ansatz etabliert hat (Fuchs, 2003, S. 8). In ihrem Werk *Das kreative Kind – Der absorbierende Geist*, welches erstmals 1949 auf Englisch erschien, beschreibt sie die Sicht auf das Kind folgendermaßen:

„Das Kind ist nicht ein leeres Gefäß, das wir mit unserem Wissen angefüllt haben und das uns so alles verdankt. Nein, das Kind ist der Baumeister des Menschen und es gibt niemanden, der nicht von dem Kind, das er selbst einmal war, gebildet wurde“ (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 68).

Die Montessori-Pädagogik breitete sich schnell in Italien aus und gewann internationale Anerkennung. Der Erfolg der Montessori-Pädagogik führte zur Gründung der *Association Montessori Internationale* im Jahr 1929, einer Organisation, die dazu diente, Montessoris Ideen weltweit zu verbreiten und Schulungen für Pädagogen anzubieten (Ludwig, 2017, S. 355). In den 1920er und 1930er Jahren erreichte die Montessori-Bewegung ihren Höhepunkt (Hedderich, 2011, S. 16f.). Montessori reiste durch Europa, Asien und Nordamerika und gründete Schulen, die nach ihren Prinzipien arbeiteten (Fuchs, 2003, S. 155f.). Ihr Ansatz fand besonders in den Vereinigten Staaten große Bestätigung, wo zahlreiche Schulen nach dem Montessori-Modell entstanden (Ludwig, 2017, S. 337).

Trotz ihres internationalen Erfolgs geriet die Montessori-Pädagogik während der Herrschaft des Faschismus in Italien in Verruf, und Montessori selbst wurde ins Exil gezwungen (Quarfood, 2022, S. 129). Die Bewegung überlebte jedoch dank engagierter Anhänger im Ausland und erlebte nach dem Zweiten Weltkrieg eine Wiederbelebung (Hedderich, 2011, S. 20). In den 1960er und 1970er Jahren gewann die Montessori-Pädagogik erneut an Beliebtheit, insbesondere in den USA, wo sie Teil der alternativen Bildungsbewegung wurde (Quarfood, 2022, S. 104). Die Montessori-Pädagogik entwickelte sich im Laufe der Zeit weiter, wobei sie von zahlreichen Bildungsforschern und Praktikern beeinflusst und angepasst wurde (Hedderich, 2011, S. 20). Ihr Einfluss ist in modernen pädagogischen Ansätzen verankert, sodass Montessori-Schulen heute weltweit existieren (Hedderich, 2011, S. 20). Ihre Überlegungen zeigen sich nicht nur in den spezifischen Methoden, sondern auch in der grundsätzlichen Überzeugung, dass Bildung die Fähigkeiten und Talente jedes Kindes freisetzen sollte, um die Entwicklung zu fördern (Hedderich, 2011, S. 20f.).

2.3.4 Grundprinzipien der Montessori-Pädagogik

Die im folgenden aufgeführten Montessori-Prinzipien wurden über die gesamte Zeit Montessoris pädagogischen Handelns gesammelt. Die Grundlage ihrer Prinzipien bildete die Wahrnehmung und Beobachtung von Kindern in unterschiedlichen Entwicklungs- und Lernsituationen. Daraus zog sie wissenschaftliche Schlüsse, versuchte ihre Erkenntnisse mit Hilfe verschiedener Ansätze zu erklären und einen pädagogischen Nutzen zu ziehen. Sie fokussierte sich auf die Besonderheit, wie Kinder ihre Umwelt erkunden und wie sie im Zuge ihrer eigenen Potentiale auf Einflüsse reagieren und sich so weiterentwickeln.

2.3.4.1 Kosmische Erziehung

Die Grundlage der kosmischen Erziehung bildet Montessoris kosmische Theorie (Montessori, 1945, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 221). „Diese erkennt in der ganzen Schöpfung einen einheitlichen Plan, von dem nicht nur die verschiedenen Formen der Lebewesen, sondern auch die Entwicklung der Erde selbst abhängt“ (Montessori, 1945, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 221). Alle Lebewesen folgen inneren Gesetzmäßigkeiten, die von Gott vorgegeben sind, und tragen somit zum Gleichgewicht der Natur bei (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 100). Der Mensch handelt in diesem Kosmos und kann die Umgebung verändern und Kultur schaffen (Hedderich, 2011, S. 139). Er folgt inneren Gesetzen, jedoch ist sein Verhalten nicht determiniert (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 100). Um ein Bewusstsein zu entwickeln und sich somit der eigenen kosmischen Verantwortung bewusst zu werden, sieht Maria Montessori die Notwendigkeit einer kosmischen Erziehung (Hedderich, 2011, S. 139). Eine indirekte Erziehung ist hierbei entscheidend, um das Interesse des Kindes an großen Themen zu wecken und sie zu motivieren, Fragen zu stellen (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 101). Somit soll die natürliche Neugierde sowie die Aufgeschlossenheit der Kinder angesprochen werden (Schuhmacher, 2016, S. 97f.). Ein zentrales Element dieses Konzepts ist es, eine umfassende Darstellung des Universums zu vermitteln, in dem wir leben (Raapke, 2006, S. 126). Durch kosmische Erzählungen erhalten Kinder und Jugendliche einen ganzheitlichen Überblick über die Welt sowie dem Zusammenspiel von Kultur, Natur und Mensch (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 102). Diese Geschichten werden durch einfache Experimente, Diagramme, Zeitleisten und Illustrationen begleitet (Schuhmacher, 2016, S. 98). Die kosmische Erziehung präsentiert den Kindern eine Vielzahl von Wissensgebieten und schafft so eine breite Wissensbasis (Raapke, 2006, S. 128). Sie erlangen unter anderem Einblicke in die Wissenschaften der Geschichte, Chemie, Biologie, Geographie und Astronomie (Schuhmacher, 2016, S. 98).

2.3.4.2 Stufen der Entwicklung

Auf Grundlage der anthropologischen Annahmen und der kosmischen Theorie entwarf Maria Montessori zur selben Zeit wie andere Entwicklungspsychologen, darunter Jean Piaget und Lawrence Kohlberg, ein Stufenmodell der Entwicklung (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 89). Montessori vertrat die Auffassung, dass die Entwicklung von Kindern nicht kontinuierlich verläuft, sondern durch vier Phasen geprägt ist (Schuhmacher, 2016, S. 46). Sie stützte sich für die Gestaltung ihres Konzepts auf ihre langjährigen gesammelten Beobachtungen (Schuhmacher, 2016, S. 46). Sie benannte die erste und dritte Entwicklungsstufe als *formative Phasen* und die zweite und vierte als *stabile Phasen* (Raapke, 2006, S. 62). Formative Phasen sind gekennzeichnet durch „große Entwicklungssprünge mit hoher physischer Labilität“, stabile Phasen hingegen durch „ein ruhiges Wachstum mit hoher psychischer Stabilität“ (Schuhmacher, 2016, S. 46). Montessoris Konzept ist geprägt von der Überzeugung, dass jede Entwicklungsstufe bestimmte Sensibilitäten für unterschiedliche Lernprozesse und

Umwelteinflüsse aufweist, die in der individuellen Entwicklung eine wichtige Rolle spielen (Raapke, 2006, S. 206). Jede Phase zeichnet sich durch eine besondere Empfänglichkeit für Aspekte wie Bewegung, Sprache, soziales Verhalten, Gerechtigkeit und Werte aus (Fuchs, 2003, S. 60).



Abbildung 6: Entwicklungsstufen nach Maria Montessori (eigene Darstellung)

Die *erste Entwicklungsstufe*, die Zeit des Kleinkindes, befasst sich mit Kindern von null bis sechs Jahren und wurde von Montessori in zwei Teilabschnitte gegliedert, die jeweils drei Jahre umfassen (Standing, 1959, S. 109). Der erste Abschnitt ist die Phase *des Spracherwerbs, der Ordnung und der Verfeinerung der Sinne* (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 90). Hier steht die Förderung der sprachlichen Fähigkeiten sowie die Entwicklung von Ordnungssinn und sensorischer Wahrnehmung im Fokus (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 90). Der darauffolgende zweite Abschnitt knüpft an den ersten an und konzentriert sich auf *das Erlernen des Schreibens und Lesens* (Standing, 1959, S. 110). Diese Entwicklungsstufe umfasst vor allem die körperliche Entwicklung und Sprachentwicklung und zielt darauf ab, den Aufbau der Intelligenz zu unterstützen und das Vorstellungsvermögen des Kindes zu entwickeln (Oswald, 1958, S. 57). Darüber hinaus ist diese Stufe besonders wichtig für die Entwicklung des Sozialverhaltens, damit das Kind lernt in einer Gemeinschaft mit anderen zusammenzuleben (Klein-Landeck & Pütz, 2011, 27f.). Zudem soll der Tätigkeitsdrang der Kinder besonders unterstützt werden, um es zu einer Selbsttätigkeit anzuregen (Raapke, 2006, S. 74).

In der *zweiten Entwicklungsstufe*, der Kindheit, die im Alter von sechs bis zwölf Jahren andauert, entfaltet sich die soziale Kompetenz des Kindes, es bildet sich das Gewissen aus und der Aktionsradius erweitert sich (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 90). Ein zentraler Schwerpunkt dieser Phase ist die kosmische Erziehung, die darauf abzielt, junge Menschen in eine umfassende Weltsicht einzuführen und als grundlegenden Rahmen für den übrigen Schulunterricht dient (Hedderich, 2011, S. 32). Das Kind versucht in dieser Phase Ursachen zu ergründen und bildet Übergänge von sinnhaften Sachverhalten zu Abstraktionen

(Schuhmacher, 2016, S. 63). Darüber hinaus setzt sich das Kind mit komplexen Zusammenhängen auseinander und entdeckt das Ursache-Wirkungs-Prinzip (Oswald, 1958, S. 86). Durch die Entwicklung des abstrakten Denkens und das wachsende soziale Umfeld strebt das Kind danach, zunehmend allgemeingültige Prinzipien zu erfassen (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 90). Es versucht, Kriterien zu entwickeln, um sowohl eigene als auch fremde Handlungen zu bewerten und zu verstehen (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 30). Die soziale Erziehung findet in diesem Kontext durch die Erfahrungen mit sozialen Interaktionen und den erlebten Beziehungen statt, die wiederum eng mit der Ausbildung des Gewissens in Verbindung stehen (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 30).

Die *dritte Entwicklungsstufe* der Adoleszenz beginnt im Alter von zwölf bis 18 Jahren, wenn das Kind zur Jugendlichen oder zum Jugendlichen heranreift (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 91). In dieser Phase entwickelt sich das Bedürfnis nach Gerechtigkeit, wodurch die Suche nach der eigenen Rolle und Position in der Gesellschaft präsenter wird (Raapke, 2006, S. 150f.). Ein zentrales Anliegen in dieser Entwicklungsstufe ist das Verlangen der Jugendlichen nach Unabhängigkeit (Hedderich, 2011, S. 32). Montessori berücksichtigt dabei auch die sich verändernde psychische und physische Stabilität von 15-Jährigen, die mit neuen Herausforderungen wie dem Eintritt in die Arbeitswelt oder dem Streben nach einem höheren Schulabschluss konfrontiert sind (Oswald, 1958, S. 88). In dieser Phase betont Montessori besonders den Übergang von der Kindheit zum Erwachsenenalter (Standing, 1959, S. 115). Daher entwickelte sie ihren sogenannten *Erdkinderplan*, der vorrangig auf die Bedürfnisse und Herausforderungen dieser Altersgruppe abzielt (Hedderich, 2011, S. 138). Der Jugendliche erlebt einen inneren Konflikt zwischen dem Bedürfnis nach Unabhängigkeit und dem Wunsch nach Geborgenheit durch Bezugspersonen (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 30). Es entsteht ein Streben nach Anerkennung und persönlichen Erfolgen innerhalb der Gleichaltrigengruppe, was zu einer verstärkten Distanz zu Erwachsenen führen kann (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 30). Diese dient dazu, sich selbst besser zu verstehen, ein neues Selbstbild zu entwickeln und somit eine erweiterte Beziehung zur sozialen Umwelt aufzubauen (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 30f.).

In der *vierten Entwicklungsstufe*, der Phase des jungen Erwachsenenalters, die von 18 bis 24 Jahren andauert, sieht sie die Zeit des Universitätsstudiums (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 92). In diesem Kontext betonte sie, dass das vorrangige Ziel nicht nur die Vermittlung von Wissen ist (Raapke, 2006, S. 64). Sie war der Überzeugung, dass ein Student in dieser Entwicklungsstufe erkennt, dass er sein ganzes Leben lang lernen muss (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 92). Dieses Lernen ist nicht darauf beschränkt, Wissen zu speichern, um einen Beruf auszuüben oder den Lebensunterhalt zu verdienen, sondern dient dazu, die Unabhängigkeit zu festigen und einen Platz in der Gesellschaft einzunehmen

(Raapke, 2006, S. 64). Die Universität ist laut Montessori ein Ort der Persönlichkeitsbildung, da nur durch diese Bildung verantwortungsbewusste Persönlichkeiten für die moderne Gesellschaft entstehen können (Oswald, 1958, S. 92). In dieser Phase ist die Formung des Menschen vollständig abgeschlossen (Raapke, 2006, S. 64). Individuen können nach einer optimalen Entwicklung eigene Entscheidungen treffen, Verantwortung übernehmen, ihre Unabhängigkeit verwirklichen und sich erfolgreich in die Gesellschaft integrieren (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 31).

2.3.4.3 Sensible Phasen

Maria Montessori geht davon aus, dass es Phasen in der Kindheit gibt, die eine besondere Sensibilität für bestimmte Umwelteinflüsse und Lernvorgänge innehaben (Raapke, 2006, S. 206). Dieses Konzept weist Ähnlichkeiten mit den Theorien namhafter Psychologen wie Sigmund Freud und Erik H. Erikson auf (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 24). Darüber hinaus erinnert ihre Theorie an Piagets *Stufentheorie der kognitiven Entwicklung* (Hedderich, 2011, S. 31). Montessori überträgt das Konzept verschiedener Phasen auf den Lernprozess und nutzt die Erkenntnisse der Psychologen für die pädagogische Praxis (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 24). Eine weitere Inspirationsquelle für die Theorie der sensiblen Phasen war der niederländische Biologe Hugo de Vries (Fuchs, 2003, S. 61). Sie übernahm von ihm das Konzept der sensiblen Perioden, die er bei einer bestimmten Raupenart beobachtete (Fuchs 2003, S. 61). Das Konzept der sensiblen Phasen erklärt sie wie folgt:

„Es handelt sich um besondere Empfänglichkeiten, die in der Entwicklung, das heißt im Kindesalter der Lebewesen auftreten. Sie sind von vorübergehender Dauer und dienen nur dazu, dem Wesen die Erwerbung einer bestimmten Fähigkeit zu ermöglichen. Sobald dies geschehen ist, klingt die betreffende Empfänglichkeit wieder ab“ (Montessori, 2019, S. 66).

Die Besonderheit der sensiblen Phasen ist, dass die Empfänglichkeit zeitlich begrenzt ist und somit verpasst werden kann (Fuchs, 2003, S. 61). Zudem sind die Phasen irreversibel und können weder übersprungen noch nachgeholt werden (Hedderich, 2011, S. 40). Montessori beschreibt die Phasen als bestimmte Zeiten, in denen Kinder sich mit intrinsischer Motivation bestimmten Aspekten der Umwelt zuwenden (Raapke, 2006, S. 55f.). Das Kind zeigt dabei eine hohe Bereitschaft und erwirbt Fähigkeiten mühelos (Schuhmacher, 2016, S. 36). Als Antrieb sieht sie dabei das natürliche Interesse (Raapke, 2006, S. 56). Dieses Interesse bereitet das Bewusstsein darauf vor, etwas zu lernen. Im Idealfall enden die jeweiligen Phasen, wenn das Interesse des Kindes vollständig befriedigt ist und das erworbene Wissen sich im Bewusstsein festigen konnte (Raapke, 2006, S. 56). Somit endet jede Phase mit dem Beginn einer neuen Entwicklungsstufe, wenn das Kind bereit ist, anderen Interessen nachzugehen (Schuhmacher, 2016, S. 36). Der natürliche Verlauf dieser Phasen und die Objekte der Sensibilität können von außen nicht beeinflusst werden (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 24). Montessori betont jedoch die Relevanz richtiger Unterstützungsmethoden, unter deren Berücksichtigung

positiv auf den Verlauf eingewirkt werden kann (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 24). Sie integrierte die sensiblen Phasen in drei großen Intervallen in die verschiedenen Entwicklungsstufen.

Im *Kindergartenalter*, von null bis sechs Jahren, konzentriert sich das Kind vor allem auf die Entwicklung von Sprache und motorischen Fähigkeiten, Bewegung und Ordnung (Raapke, 2006, S. 60). Zudem herrscht eine Sensibilität für das soziale Zusammenleben vor (Hedderich, 2011, S. 149). Soziale Beziehungen beruhen jedoch hauptsächlich auf Sympathie und sind wenig reflektiert (Schuhmacher, 2016, S. 46).

Im *Grundschulalter*, von sechs bis zwölf Jahren, interessiert sich das Kind verstärkt für Naturphänomene sowie geographische, biologische und physikalische Aspekte (Raapke, 2006, S. 61). Gleichzeitig beschäftigt es sich mit moralischen Wertvorstellungen und der Frage nach der richtigen Gemeinschaft in sozialen Beziehungen (Schuhmacher, 2016, S. 47). In dieser Phase erweitert sich der Aktionsradius, und das Denkvermögen erstreckt sich auf geistige, soziale und kulturelle Bereiche (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 90). Das Weltbild des Kindes wird offener, es übernimmt soziale Verantwortung und beginnt, Gebote und Verbote zu hinterfragen (Hedderich, 2011, S. 149). Montessori betont die Möglichkeit, im Grundschulalter die sozialen Kompetenzen zu fördern, da dies den Sensibilitäten dieser Entwicklungsstufe entspricht (Schuhmacher, 2016, S. 47).

Im *Jugendalter*, von 12 bis 18 Jahren, regt sich im Jugendlichen ein starkes Bedürfnis nach Selbstständigkeit in seinen bestehenden sozialen Beziehungen (Raapke, 2006, S. 67). Dies geht mit einem Bedürfnis nach Geborgenheit und Schutz und dem Wunsch eine eigene Rolle in der Gesellschaft zu finden einher (Schuhmacher, 2016, S. 47). Zudem ist diese Phase von einem großen Interesse an einer schöpferischen Gestaltung geprägt (Hedderich, 2011, S. 150). Die gestalterischen Aktivitäten können sich in Kreativität, Kunst und Arbeit wiederfinden (Hedderich, 2011, S. 150).

2.3.4.4 Der absorbierende Geist

Maria Montessori ist der Auffassung, dass das Kind über einen Geist verfügt, der Wissen absorbiert und sich dadurch selbst weiterbildet (Montessori, 1949, zitiert nach Böhm, 2010, S. 123f.). Dabei erwirbt das Kind Wissen aus der Umwelt, anders als Erwachsene, die es über ihren Intellekt und die aktiven Erinnerungen erwerben (Klein-Landeck & Pütz, 2011, 27f). Laut Montessori nimmt das Kind Dinge auditiv und visuell wahr, wodurch es zur Veränderung kommt (Montessori, 1949, zitiert nach Böhm, 2010, S. 123f.). Bei Erwachsenen hingegen findet keine Veränderung statt (Montessori, 1949, zitiert nach Böhm, 2010, S. 123f.). Das Kind sucht diese Eindrücke aktiv aus einer eigenen Initiative heraus (Oswald, 1958, S. 27). Der Geist der Kinder befindet sich im Gegensatz zu dem eines erwachsenen Menschen noch in einem unbewussten Zustand, wodurch keine Distanz zwischen dem Kind und dem Umwelteinfluss besteht, was

ein ganzheitliches Wirken ermöglicht (Oswald, 1958, S. 27f.). Mit diesem Verständnis wird der *absorbierende Geist* beschrieben. Montessori ging hierbei von zwei Grundannahmen aus (Schuhmacher, 2016, S. 38). Einerseits war sie überzeugt, dass der absorbierende Geist unbewusst handelt, andererseits schrieb sie ihm eine nachhaltige Dauer zu (Schuhmacher, 2016, S. 38). Aufgrund der Tatsache, dass das Kind mit dem absorbierenden Geist eine Vielzahl an Eindrücken sammelt, baut es sich stückweise eine Bewusstheit auf (Oswald, 1958, S. 28). Somit findet dieses methodisch ungesteuerte und unbewusste Lernen vorrangig in der unter Punkt 2.3.4.2 beschriebenen ersten Entwicklungsphase statt (Raapke, 2006, S. 207).

Die *geistige Formung* vollzieht sich in zwei distinkten Phasen, während der ersten sechs Lebensjahre (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 67). In den ersten drei Jahren entstehen unbewusste Erinnerungen, die das Kind nicht mehr willentlich abrufen kann (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 67). In den darauffolgenden drei Jahren beginnt das Kind bewusst sprachliche und kulturelle Eindrücke zu verarbeiten (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 67). Eine bedeutende Komponente zur Erklärung des absorbierenden Geistes ist die Aneignung der Muttersprache, die in den meisten Fällen die einzige Sprache ist, die völlig akzentfrei erworben wird (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 72). Durch die tägliche Aufnahme der Sprache in der spezifischen Form des Umfelds formt sich eine Persönlichkeit, die auf der Grundlage der individuellen Umgebung und Sozialisation entsteht (Montessori, 1949, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 72). Der absorbierende Geist ist stark mit Emotionen verknüpft, wodurch Eindrücke mit Empfindungen gekoppelt in einem unbewussten Gedächtnis gespeichert werden, welches Montessori als *mneme* bezeichnet (Klein-Landeck & Pütz, 2011, 27f.). Die Geisteskraft des Kindes kann somit als bildhaft-ganzheitlich, anpassungsfähig und leicht formal gesehen werden (Klein-Landeck & Pütz, 2011, 28). Die erforderliche Vitalität, um die Umwelteinflüsse absorbieren zu können, wird von Montessori als *horme* bezeichnet, variiert in ihrer Stärke bei jedem Kind (Schuhmacher, 2016, S. 39). Es ist daher von großer Bedeutung zu beachten, dass äußere Einflüsse sowohl den Trieb als auch die Potenziale des absorbierenden Geistes verstärken können (Schuhmacher, 2016, S. 39). Gleichzeitig besteht jedoch das Risiko, dass mangelnde Anreize oder ein ungeeignetes, unüberlegtes Erziehungsverhalten die kindliche Neugier schwächen und somit zu ihrer Unterentwicklung beitragen können (Schuhmacher, 2016, S. 39).

2.3.4.5 Polarisation der Aufmerksamkeit

Während der sensiblen Phasen lässt sich ein Phänomen besonders hervorheben, welches von Maria Montessori als *Polarisation der Aufmerksamkeit* bezeichnet wird. Sie beschreibt darin die kindliche Konzentration der gesamten Aufmerksamkeit auf eine bestimmte Sache (Raapke, 2006, S. 206). Diese Konzentration auf die Sache führt dazu, dass das Kind sich selbst vergisst und in der Arbeit versinkt (Hedderich, 2011, S. 140). Hierbei ist die kindliche

Aufmerksamkeit auf eine selbstgewählte Tätigkeit gerichtet und nicht erzwingbar (Raapke, 2006, S. 206).

Montessori entdeckte das Phänomen der Polarisierung der Aufmerksamkeit 1907, als sie ein dreijähriges Mädchen im Kinderhaus beobachtete, das sich intensiv mit einem Holzzylinder beschäftigte (Hedderich, 2011, S. 140). Sie bemerkte, dass das Mädchen trotz äußerer Ablenkungen unverändert konzentriert blieb (Hedderich, 2011, S. 140). Das Mädchen hörte nach 44 Wiederholungen schließlich nicht aufgrund äußerer Einflüsse auf, sondern aus eigener innerer Motivation. (Oswald, 1958, S. 9). Ihre Beobachtung beschreibt sie wie folgt:

„Als ich meine ersten Versuche (...) durchführte, beobachtete ich ein etwa dreijähriges Mädchen, das tief versunken war in der Beschäftigung mit einem Einsatzzylinderblock, aus dem es die kleinen Holzzylinder herauszog und wieder an ihre Stelle steckte. Der Ausdruck des Mädchens zeugte von so intensiver Aufmerksamkeit, daß er für mich eine außerordentliche Offenbarung war (...). Und da ich von der charakteristischen Unstetigkeit der Aufmerksamkeit des kleinen Kindes überzeugt war, die rastlos von einem Ding zum anderen wandert, wurde ich noch empfindlicher für dieses Phänomen“ (Montessori, 1976, zitiert nach Fuchs, 2003, S. 75f.).

Diese Beobachtung wurde zur Grundlage weiterer pädagogischer Arbeiten Montessoris (Raapke, 2006, S. 206). Zudem stellt die Polarisierung der Aufmerksamkeit ihrer Auffassung nach den Ausgangspunkt für den Selbstbildungsprozess des Kindes dar (Fuchs, 2003, S. 78). Die Polarisierung der Aufmerksamkeit stellt die grundlegende Bedingung dar, damit sich der kindliche Organismus seines individuellen inneren Bauplans bewusst wird und im Sinne seiner Rolle als Baumeister des Menschen aktiv werden kann (Schuhmacher, 2016, S. 44).

Der Ablauf des Phänomens lässt sich in drei Phasen gliedern und bildet einen in sich geschlossenen Arbeitszyklus (Helming, 1992, S. 55). Der Prozess beginnt mit der *Vorbereitungsphase*, die von kurzer Dauer ist (Helming, 1992, S. 55). In dieser sucht das Kind Material aus, wählt eine Tätigkeit und bereitet die Umgebung entsprechend vor (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 35f.).

Daraufhin folgt die Phase der *großen Arbeit*, in der sich das Kind in tiefer Konzentration mit einem Aspekt seiner Umwelt auseinandersetzt (Helming, 1992, S. 55). Das Kind taucht in die Tätigkeit ein und lässt sich von äußeren Reizen nicht ablenken (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 36). Diese Phase zeichnet sich neben der Polarisierung auch durch das wiederholende Ausführen der Tätigkeit aus (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 35f.). Das Kind erwirbt dabei neue Fähigkeiten und führt die Handlung wiederholt aus, bis es die Tätigkeit aus einem eigenen Entschluss heraus beendet (Raapke, 2006, S. 206). Während der großen Arbeit ist der Konzentrationsgrad am höchsten (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 35f.). Nachdem die höchste Anspannung der Konzentration erschöpft ist, treten die Merkmale innerer Befreiung und Ruhe ein, sodass sich das Kind in der letzten Phase der Außenwelt zuwenden kann (Helming, 1992, S. 55).

Die Phase des *Ausklangs* ist gekennzeichnet durch Ruhe und Reflexion (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 36). Das Kind arbeitet nicht mehr aktiv, sondern verarbeitet seine Erkenntnisse innerlich und ist nun stärker auf seine Außenwelt fokussiert (Helming, 1992, S. 55). Es durchläuft eine vollständige Veränderung, reflektiert seine Eindrücke und ordnet das neugewonnene Wissen (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 36). Nach Beendigung der Konzentrationsphase ist das Kind, zufrieden entspannt und innerlich gestärkt und gilt damit als *normalisiert* (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 37).

Normalisierung beschreibt im Kontext der Montessori-Pädagogik die ruhige Zufriedenheit des Kindes, welche das Ergebnis einer konzentrierten Arbeit ist (Raapke, 2006, S. 206). Maria Montessori betrachtete die innere Ruhe, die bei polarisierten Kindern beobachtet werden kann, als entscheidende Voraussetzung, um einen Zustand von Freiheit, Selbstständigkeit und seelischer Gesundheit zu erreichen (Schuhmacher, 2016, S. 44). Normalisierung ist jedoch nicht als ein statischer Zustand zu sehen, sondern ist von den Altersphasen und der Individualität der Kinder abhängig (Oswald, 1958, S. 11).

2.3.5 Ziele der Montessori-Pädagogik

Die Montessori-Pädagogik verfolgt eine Vielzahl von Zielen, die sich auf die ganzheitliche Entwicklung des Kindes konzentrieren (Elsner, 2007, S. 76). Die Ziele reflektieren die Überzeugung von Maria Montessori, dass Kinder eigenständige, neugierige Individuen sind, die durch die Schaffung einer unterstützenden Umgebung ihre vollen Potenziale entfalten können und dass Erziehung als Hilfe zum Leben dienen sollte (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 57). Das Hauptziel der Montessori-Pädagogik besteht daher nicht nur im *Erwerb von festen inhaltlichen Lernzielen*, welche sich an curricularen Vorgaben orientieren, sondern auch im *Erwerb weiterführender Kompetenzen und Erfahrungen*, die während des Arbeitens gesammelt werden (Raapke, 2006, S. 11).

Die *Förderung von sozialen Fähigkeiten* und die *Entwicklung von Empathie* sind essentielle Ziele, die in Montessori-Schulen aktiv verfolgt werden (Hedderich, 2011, S. 138f.). Die Montessori-Pädagogik legt einen Wert auf die soziale Interaktion und Zusammenarbeit (Elsner, 2007, S. 76). Durch altersgemischte Gruppen lernen Kinder, mit Gleichaltrigen, jüngeren und älteren Kindern zu interagieren (Klein-Landeck & Pütz, 2011, S. 134). Zudem kommt der *Übernahme von Verantwortung* gegenüber Menschen und der Natur eine wichtige Bedeutung zu (Helming, 1992, S. 123).

Die *Entwicklung von Selbstständigkeit* durch selbstgewählte, zielgerichtete Arbeitsabläufe wird als ein weiteres Ziel des pädagogischen Ansatzes gezählt (Schuhmacher, 2016, S. 44). Durch die wachsende Unabhängigkeit soll das Kind zu einer mündigen Person heranwachsen (Oswald, 1958, S. 23). Dabei ist es von großer Bedeutung, die Individualität jedes Kindes zu fördern, um dessen Platz in der Gesellschaft zu sichern (Schuhmacher, 2016, S. 45). Der

Lernprozess wird als ganzheitliches beziehungsweise humanistisches Lernen verstanden (Oswald, 1958, S. 27f.).

Die Montessori-Pädagogik strebt zudem an, das *lebenslange Lernen* zu fördern, indem sie eine positive Einstellung zum Wissen und zur Welt schafft (Hedderich, 2011, S. 125). Diese Einstellung soll dazu beitragen, dass Kinder kontinuierlich neugierig und offen für neue Informationen sind (Schuhmacher, 2016, S. 97f.).

Ein weiteres Ziel der Montessori-Pädagogik ist die *ganzheitliche Entwicklung* des Kindes durch die *Förderung der Sinneswahrnehmung* (Raapke, 2006, S. 207). Die speziell entwickelten Montessori-Materialien sind darauf ausgerichtet, die Sinne der Kinder zu schärfen und ihre Fähigkeit zu fördern und die Welt um sie herum durch konkrete Erfahrungen zu verstehen (Hedderich, 2011, S. 141). Dieser Ansatz unterstützt hierbei neben *kognitiven Fähigkeiten* auch die *motorische Entwicklung* (Standing, 1959, S. 196f.).

Außerdem legt die Montessori-Pädagogik einen Fokus darauf, dass die *kreativen Potenziale* der Kinder entfaltet werden können (Hedderich, 2011, S. 141). Durch die Bereitstellung einer Umgebung, die Freiheit und Selbstbestimmung betont, werden Kinder ermutigt, ihre eigenen Interessen zu verfolgen und ihre kreativen Ausdrucksformen zu entwickeln (Standing, 1959, S. 198).

Die genannten Ziele und Grundprinzipien vereinen sich in Maria Montessoris grundlegendem Ziel der *Friedenserziehung* (Fuchs, 2003, S. 116). Die Friedenserziehung strebt eine Entwicklung hin zur Befolgung des Gewissens an (Raapke, 2006, S. 48). Die Persönlichkeit des Menschen spielt hierbei eine unterstützende Rolle, bestehend aus dem Geist, der Intelligenz und der Seele (Waldschmidt, 2001, S. 37). Auf Grundlage dieser drei Elemente kann der Mensch sein Leben aktiv gestalten, Situationen bewerten und sein Verhalten den jeweiligen Umständen anpassen (Waldschmidt, 2001, S. 37). Eine grundlegende Voraussetzung dafür ist, dass die Umgebung ihm diese Möglichkeit gewährt und ihn idealerweise dabei unterstützt (Waldschmidt, 2001, S. 37f.). Montessori sieht die Aufgabe ihrer Pädagogik darin, den sittlichen Willen und die Fähigkeit zum Frieden aufzubauen (Raapke, 2006, S. 47). Dafür ist es notwendig, dass die individuellen Fähigkeiten und die jeweils eigene Persönlichkeit jedes Kindes anerkannt werden (Fuchs, 2003, S. 116f.). Maria Montessori ging davon aus, dass eine alternative Erziehung darauf abzielt, die Unabhängigkeit und das Selbstbewusstsein der jungen Generation zu fördern (Raapke, 2006, S. 53). Diese könnte Kinder und Jugendliche dazu befähigen, die Menschheit in gemeinsamer Verantwortung zu organisieren (Raapke, 2006, S. 53).

2.3.6 Praktische Umsetzung der Montessori-Pädagogik

Im Fokus der praktischen Umsetzung der Montessori-Pädagogik wird vertieft auf die Rolle der Lehrperson und des Schülers im Unterricht eingegangen. Des Weiteren wird das Montessori-

Material und seine Funktionen beschrieben sowie eine Übersicht über die Materialien gegeben. Anschließend werden vereinzelte Materialien beispielhaft vorgestellt.

2.3.6.1 Die Rolle der Lehrperson und des Schülers im Unterricht

Im Rahmen der Montessori-Pädagogik verändert sich die Rolle der Lehrperson, die *als neue Lehrperson* bezeichnet werden kann (Standing, 1959, S. 266). Maria Montessori bezeichnete „die Lehrerin“ als *Leiterin*, da sie ihre Hauptaufgabe im Leiten der natürlichen kindlichen Kräfte sah (Standing, 1959, S. 266). In Interaktion mit den Schülern, bildet die Lehrperson eine soziale Einheit, der eine wichtige Aufgabe zugrunde liegt (Standing, 1959, S. 266). Die Beziehung zwischen der Lehrperson und dem Schüler basiert auf gegenseitiger Akzeptanz und gegenseitigem Respekt sowie darauf, die jeweiligen Wünsche zu beachten (Standing, 1959, S. 278). Aufgrund dessen wartet die Lehrperson auf Zustimmung des Schülers und gibt beispielsweise nicht ohne Einverständnis eine neue Aufgabe vor (Standing, 1959, S. 278). Allgemein ist die Beziehung zwischen Montessori-Lehrperson und den Schülern eine vertraute, glückliche und fruchtbare Beziehung (Standing, 1959, S. 281). In dieser Beziehung hat die Lehrperson die Aufgabe, den Schüler genau zu beobachten, Hindernisse zu vermeiden und mit Liebe das Leben zu lenken (Standing, 1959, S. 281). Dadurch wird die Montessori-Lehrperson zu einem persönlichen Freund und Vertrauten des Schülers (Standing, 1959, S. 282). In der Beziehung übt die Lehrperson jedoch ebenso Zurückhaltung, wenn der Schüler beispielsweise konzentriert mit dem Material arbeitet (Standing, 1959, S. 282). Aufgrund der neuen Lehrperson ist eine neue Haltung dem Schüler gegenüber gefordert (Elsner, 2007, S. 76). Die Aussage „Hilf mir, es selbst zu tun!“ ist eine wichtige Richtlinie zum Verhältnis von Lehrperson und Schüler (Elsner, 2007, S. 78). Sie zeigt, dass der Schüler zur Selbstständigkeit gelangen will und Lehrpersonen ihn dahingehend begleiten und unterstützen.

Die erste Aufgabe der Montessori-Lehrperson liegt in der Ausbildung und Grundhaltung beziehungsweise in der persönlichen Einstellung (Standing, 1959, S. 266). Die Vorbereitung der Montessori-Lehrperson geschieht durch die Methode und nicht durch den Inhalt (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 125). „Durch diese Vorbereitung müßte in ihrem Bewußtsein eine Auffassung über das Leben entstehen, die in der Lage ist, sie zu „verändern“ und in ihr eine besondere „Aktivität“ entstehen zu lassen, eine „Haltung“, die sie für ihre Mission fähig macht“ (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 133). Die Montessori-Lehrperson muss sich ihrer Aufgabe bewusst sein und diese in jeglicher Hinsicht vertreten (Standing, 1959, S. 266). Des Weiteren muss sie sich einen Schüler vorstellen, der noch nicht da ist (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 120). Das bedeutet, sie muss großes Vertrauen in den Schüler haben, der sich selbst entdecken wird (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 120). Die Ausbildung der Montessori-Lehrperson unterscheidet sich von anderen Formen der Lehrerbildung (Standing, 1959, S. 266). Die

Lehrperson muss den Schüler würdigen sowie Wissen über dessen Entwicklung haben (Standing, 1959, S. 266). Daraufhin kann sie Lektionen auswählen und anbieten (Standing, 1959, S. 271). Des Weiteren benötigt sie viel Geduld und Demut (Standing, 1959, S. 268). Die Haltung der Lehrperson entwickelt sich im Lauf der Zeit durch viel Übung (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 125). Außerdem findet ein Rollenwechsel zwischen Schüler und Lehrperson statt, da die Lehrperson eine passivere und der Schüler eine aktivere Rolle einnimmt (Standing, 1959, S. 270). Das bedeutet, dass die Lehrperson sich in den Hintergrund zieht, während der Schüler in den Mittelpunkt seines Lernprozesses rückt. Die wichtigste Aufgabe der Lehrperson ist die Beobachtung der Schüler (Standing, 1959, S. 273). Sie nimmt die Rolle des Beobachters ein, achtet dabei auf die individuellen Bedürfnisse des Einzelnen und kann ermutigen und helfen, wenn es nötig ist (Standing, 1959, S. 273). Von zentraler Bedeutung ist, dass sie nicht einfach nur beobachtet, sondern daran auch Interesse zeigt und die Rolle als Beobachter versteht und empfindet (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 116). Durch das Beobachten bildet sich die neue Persönlichkeit der Lehrperson weiter (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 125).

Eine weitere Aufgabe, die die Montessori-Lehrperson übernimmt, ist, dass sie eine Verbindung zwischen dem Schüler und seiner Umgebung darstellt (Standing, 1959, S. 271). Dafür benötigt sie allerdings viel Geduld, Einsicht, Erfahrung, Unterscheidungsvermögen, genaue Kenntnis des Materials sowie eine gute Beobachtungsfähigkeit (Standing, 1959, S. 271). Dennoch muss sie dabei immer beachten, dass sie selbst den wichtigsten Teil der Umgebung darstellt (Standing, 1959, S. 271). Die Lehrperson ist gleichzeitig auch Wächter und Hüter der Umgebung und richtet ihre Aufmerksamkeit auf diese (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 120). Maria Montessori beschreibt, dass die Lehrperson in dieser Umgebung selbst „gut gekleidet“ sein muss (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 120). Bei allem, was die Lehrperson tut, muss sie ruhig und gesammelt sein und dennoch Anteilnahme und Freude zeigen (Standing, 1959, S. 271). Die Lehrperson muss immer wieder Material vorführen und erklären (Standing, 1959, S. 272). Dieses wird jedoch nur so weit erklärt, wie es nötig ist und alles Überflüssige vermieden, da der Schüler sonst abgelenkt wird (Standing, 1959, S. 272). Einer zentralen Bedeutung kommen dabei der eigenen Überzeugung und Begeisterung der Lehrperson bei allem, was sie lehrt, zu (Standing, 1959, S. 274). Des Weiteren ist es wichtig, dass die Lehrperson dem Schüler immer zuhört und auf seine Fragen eingeht (Standing, 1959, S. 274). Eine Herausforderung in den Aufgaben der Lehrperson liegt in dem *Prinzip der Nicht-einmischung*, welches sie einhalten muss (Standing, 1959, S. 277). Das bedeutet, dass sie beispielsweise Fehler nicht korrigiert, den Schüler beim konzentrierten Arbeiten nicht stört und auch nicht lobt (Standing, 1959, S. 277). Sie beobachtet, ob der Schüler seine Fehler in der Auseinandersetzung mit der Aufgabe selbst findet (Standing, 1959, S. 278). Durch die eigene Erfahrung lernt die Lehrperson, wann es sinnvoll ist einzugreifen und wann nicht (Standing,

1959, S. 278). Führt die Lehrperson ein Material ein oder stellt es vor, dann achtet sie darauf, dass die Aufmerksamkeit der Schüler bei ihr liegt (Standing, 1959, S. 279). Zudem räumt sie alles, was sie nicht benötigt, und die Schüler ablenken würde, vom Tisch (Standing, 1959, S. 279). Zu Beginn der Vorführung fragt sie die Schüler, ob sie ihnen etwas zeigen soll, worauf diese meistens mit Interesse reagieren (Standing, 1959, S. 279). Richten die Schüler ihre Aufmerksamkeit noch nicht auf die Lehrerin, muss sie versuchen, deren Aufmerksamkeit zu gewinnen (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 120). Ist die Aufmerksamkeit der Schüler da, tritt die Lehrperson nach und nach in den Hintergrund (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 121).

Ein weiterer Unterschied zwischen der Montessori-Lehrperson und anderen Lehrpersonen liegt darin, dass die Montessori-Lehrperson vor einem Schultag nicht weiß, wie genau der Vormittag ablaufen wird (Standing, 1959, S. 279). Er ist nicht an einen festen Stundenplan gebunden, weshalb jeder Tag anders ist (Standing, 1959, S. 279). Diese Ungewissheit über den Ablauf des Vormittags in der freien Phase, gestaltet die Arbeit interessant und spannend, da jeder Tag ein eigenes Abenteuer mit sich bringt (Standing, 1959, S. 280). Der Montessori-Lehrperson kommt im Vorhinein die Aufgabe zu, lediglich zu prüfen, ob alle Materialien vorhanden und die Voraussetzungen für den Schulalltag erfüllt sind (Standing, 1959, S. 280). Außerdem müssen die Materialien in gutem Zustand sein (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 120). Maria Montessori hat diese Ungewissheit und das Leben in der Schule „ein sich entfaltendes Leben genannt“ (Standing, 1959, S. 280). „Individuelles und soziales Leben, das sich von Minute zu Minute mit aller glorreichen *Ungewißheit und Unberechenbarkeit menschlicher Freiheit* abspielt“ (Standing, 1959, S. 280). Alle Aufgaben und Tätigkeiten der Lehrperson geschehen durch aktive Vorbereitung und Anleitung (Ludwig, 2017, S. 119). Wenn es die Lehrperson geschafft hat, dass sie nicht mehr viel erklären, eingreifen oder vorgeben muss, dann ist das für sie ein Zeichen des Erfolgs (Montessori, 1936, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 119). Die Schüler gelangen dadurch zur Unabhängigkeit (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 120). Lehrpersonen müssen Schüler dabei helfen, selbst zu wollen, selbst zu handeln und selbst zu denken (Montessori, 1946, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 121). Indem die Lehrpersonen die beschriebenen Rollen einnehmen, geben sie den Schülern die Freiheit für eigene Entdeckungen.

Zusammengefasst liegen die wichtigsten Aufgaben der Lehrperson im Montessori-Unterricht darin, Ordnung zu schaffen, den Gebrauch der Materialien zu lehren, die Schüler zu beobachten, zu helfen, wenn es nötig ist oder sie darum gebeten wird, den Schülern zuzuhören sowie diese zu respektieren (Montessori, 1933, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 122f.). Das pädagogische Konzept der Montessori-Pädagogik liegt in der Beobachtung, dass Kinder lernen wollen (Elsner, 2007, S. 79).

In der Montessori-Pädagogik spielt außerdem der Schüler eine aktive und zentrale Rolle in seinem eigenen Lernprozess. Eine Aufgabe des Schülers im Unterricht besteht darin, dass er lernt, entsprechend seinen Kräften zu arbeiten und zu lernen (Elsner, 2007, S. 84). Des Weiteren erkennt der Schüler aufgrund der vorbereiteten Umgebung, dass er seine individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten in dieser üben und weiterentwickeln kann (Elsner, 2007, S. 84). Das individuelle Lernen im Unterricht bietet dem Schüler die Möglichkeit zur Selbstfindung und Selbstentwicklung (Elsner, 2017, S. 253). Seine Aufgabe ist es, selbstständig Dinge zu wählen, die ihn interessieren sowie beispielsweise Materialien auszusuchen (Elsner, 2007, S. 35). Weiterhin holt sich der Schüler Hilfe bei Mitschülern oder der Lehrperson, wenn er seine Aufgabe nicht selbstständig lösen kann oder es um ein neues Thema geht (Elsner, 2007, S. 85). Dies ermöglicht den Schülern, auch voneinander und vor allem miteinander zu lernen. Außerdem ist es die Aufgabe des Schülers, das Material nach dem Gebrauch wieder aufzuräumen (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 69).

Eine große Rolle im Lernprozess kommt der Entwicklung der Selbstständigkeit zu, da der Schüler seine Aufgaben allein erledigt (Elsner, 2007, S. 86). Dies bedeutet, dass er eigenständige Entscheidungen trifft, seine eigenen Lernaktivitäten wählt sowie das Arbeitstempo bestimmt. Der Schüler muss erfahren, dass er ausreichend Zeit zur Bearbeitung der Aufgaben haben (Elsner, 2007, S. 86). Der Schüler geht „von Stufe zu Stufe“ seinen Weg, bei dem er verweilen kann, wenn er es benötigt (Elsner, 2007, S. 86). Dadurch zeigt sich, dass der Schüler sich immer weiterentwickelt. Eine weitere zentrale Rolle im kindlichen Bildungsgeschehen und Entwicklungsprozess, ist die Fähigkeit, äußere Einflüsse ins Innere aufzunehmen und aktiv zu verarbeiten (Grell, 2021, S. 47). Das bedeutet, dass der Schüler aufgrund der wahrgenommenen Einflüsse aktiv und selbstständig wird. Des Weiteren beobachtet er die Umgebung und nimmt anhand seiner Sinne die verschiedenen Eindrücke von außen in sich auf (Grell, 2021, S. 47). Dadurch kommt dem Schüler die Rolle des Produzenten beziehungsweise Schöpfers seiner selbst zu (Grell, 2021, S. 49). Aufgrund der aufgenommenen Eindrücke aus der Umwelt und der Auseinandersetzung mit dieser, entwickelt der Schüler sich in seiner Persönlichkeit weiter (Grell, 2021, S. 49). Indem er in dieser Umgebung an sich selbst arbeitet, stärkt sich sein inneres Leben (Montessori, 1916, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 118).

2.3.6.2 Die vorbereitete Umgebung

Die *vorbereitete Umgebung* ist neben der *neuen Rolle* der Lehrperson und des Schülers ein weiterer wichtiger Punkt in der Montessori-Pädagogik. Diese muss umgeformt werden, um sowohl den Bedürfnissen der Schüler als auch der Lehrperson zu entsprechen (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 135). „Die Schule muss ein Ort werden, wo das Kind in seiner Freiheit leben kann“ (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 135). Das bedeutet, dass die Umgebung auf die Schüler und ihre

Bedürfnisse angepasst sein muss. Die Schüler sollen in der Schule einen Klassenraum vorfinden, der für das Lernen vorbereitet ist (Elsner, 2017, S. 248). Ein weiterer Raum, in dem die Schüler frei arbeiten können, gehört ebenfalls zur Klasse (Elsner, 2017, S. 250). Grundsätzlich soll sich ein Gefühl des Wohlsseins vorfinden (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 137).

In der vorbereiteten Umgebung können die Schüler sich ausdrücken, Bedürfnisse äußern und diesen nachgehen sowie sich frei entfalten (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 114). Diese Umgebung muss stets vorbereitet werden, damit sich der natürliche Charakter der Schüler bilden kann und sie ihrem Bedürfnis zum Handeln nachgehen (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 114). Zu der vorbereiteten Umgebung zählt die Schuleinrichtung und die Einrichtung der Klassenräume (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 114). Die Möbel sollen leicht und an die Proportionen der Schüler angepasst sein (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 114). Dazu gehören unter anderem Tische in verschiedenen Formen, verschieden aufbereitete Stühle und Schränke, die der Schüler tragen kann (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 114). Die Schränke sollen ebenfalls leicht und niedrig angebracht sein, sodass die Schüler überall drankommen können (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 114). Diese zur Aktivität einladende Umgebung trägt dazu bei, dass jeder Einzelne seinen Bewegungen nachgehen und menschliche Geschicklichkeit erlernen kann (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 144). Maria Montessori betonte, dass auch Blumen und Grünpflanzen in der vorbereiteten Umgebung Platz haben und die Umgebung grundsätzlich künstlerisch und schön gestaltet sein soll (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 114ff.). Die Schönheit der Möbel liegt in der Harmonie der Farben und Linien sowie in der höchsten Einfachheit der Möbel (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 137). Die Umgebung muss deshalb künstlerisch schön gestaltet sein, weil ein künstlerischer Ort der geeignetste für das menschliche Leben darstellt (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 139f.).

Außerdem sollen an den Wänden Schiefertafeln angebracht sein, an die kleine Bilder gehangen werden (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 115). Der Zweck dieser Umgebung ist es, dass der Schüler sich aussuchen kann, wie und wo er Platz (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 115). Er kann es sich bequem machen und die ihm angenehmste Position einnehmen (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 115). Darüber hinaus vermittelt die vorbereitete Umgebung von außen betrachtet ein Gefühl von Freiheit und dient gleichzeitig als erzieherisches Mittel (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 115). Ein weiterer Zweck der Umgebung ist, dass der Schüler durch Fehler, die ihnen in der Umgebung passieren, lernt (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 115). Durch die leichten Möbel und zerbrechlichen Gegenstände übt sich der Schüler darin, nichts umzuwerfen, nichts zu

zerbrechen und nichts anzustoßen (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 140).

Das vielfältige Material gehört ebenfalls zu der vorbereiteten Umgebung, welchen in Reichweite der Schüler sein muss (Montessori, 1936, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 119). Es hat außerdem einen festgelegten Platz und ist in den Schränken und Regalen vorzufinden (Elsner, 2017, S. 250). Die Schüler müssen das Material nach ihren eigenen individuellen Bedürfnissen wählen können (Montessori, 1936, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 119). Zudem hat jeder Schüler seine eigene Ablage, in der er seine „Habseligkeiten“ ablegen kann (Montessori, 1942, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 160). Nachdem die Schüler sich ein Material genommen haben, bringen sie dieses wieder zurück an den dafür vorgesehenen Ort (Montessori, 1942, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 160). Auch neue Gegenstände, beispielsweise wenn die Schüler etwas von zu Hause mitbringen, finden in der vorbereiteten Umgebung einen Platz (Elsner, 2017, S. 250).

Wichtig für die vorbereitete Umgebung ist die Erkenntnis, dass einerseits alles seine Ordnung und ein bestimmtes Maß haben muss, damit die Schüler konzentriert und interessiert arbeiten können und andererseits Überflüssiges und Verwirrendes entfernt wird (Montessori, 1936, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 119). Die Schüler können in der vorbereiteten Umgebung frei wählen, was sie tun möchten (Elsner, 2017, S. 249). Sie können mehr und mehr selbsttätig werden (Standing, 1959, S. 242). Aufgrund dessen ist die vorbereitete Umgebung Führung und Freiraum zugleich (Elsner, 2017, S. 249). Die Umgebung schützt die Schüler vor Gefahren (Standing, 1959, S. 242). Sie lernen durch die vorbereitete Umgebung sich selbst zu genügen, da sie diese beherrschen und bewahren (Montessori, 1916, zitiert nach Oswald & Schulz-Benesch, 1976, S. 144). Zudem lernen sie die Umgebung lieben, da die Schüler in eine lebendige Beziehung zu dieser treten (Standing, 1959, S. 242). Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die vorbereitete Umgebung dem Bewegungsdrang der Schüler Rechnung tragen muss, sich an die Lernbedürfnisse der Schüler richtet sowie mit ihrer Ordnung Geborgenheit vermittelt (Hedderich, 2011, S. 108).

2.3.6.3 Das Montessori-Material und seine Funktionen

Das Montessori-Material wird nicht nur in Kinderhäusern und Montessori-Schulen, sondern auch in einem SBBZ und der Freien Arbeit in Förderschulen sowie im Rahmen der schulischen Integration eingesetzt (Hedderich, 2011, S. 52).

Wie bereits im vorherigen Abschnitt erläutert, ist das Montessori-Material ein wesentlicher Bestandteil der vorbereiteten Umgebung. Von Maria Montessori wurde die eigenständige Auseinandersetzung des Kindes mit dem Material in der vorbereiteten Umgebung als *freie Wahl* bezeichnet (Hedderich, 2011, S. 45). Das Montessori-Material erfüllt in der vorbereiteten

Umgebung unter anderem den Zweck, das Kind zum Benennen, Ordnen und Unterscheiden anzuregen (Hedderich, 2011, S. 46).

Als wichtige Merkmale des Materials sind die *Begrenzung*, die *Ästhetik*, das *Aktivitätsmoment* sowie die *Fehlerkontrolle* zu nennen (Hedderich, 2011, S. 46). Da das Material in seiner Menge begrenzt ist, wird es überschaubar und die äußere Ordnung kann zur inneren Ordnung des Geistes führen sowie den Intelligenzaufbau des Kindes vorantreiben (Hedderich, 2011, S. 46f.). Des Weiteren müssen die Materialien eine Anziehungskraft und einen Aufforderungscharakter für das Kind besitzen (Hedderich, 2011, S. 46). Zudem soll das Material das Interesse des Kindes wecken und über einen längeren Zeitraum aufrechterhalten (Hedderich, 2011, S. 46). Das bedeutet, dass das Material dem Tätigkeitsdrang des Kindes entsprechen muss. Das Kind muss mit dem Material umgehen und immer wieder Wiederholungen erfahren können (Hedderich, 2011, S. 46). Es kann die Übungen so oft wiederholen, wie es selbst möchte und erst, wenn das innere Bedürfnis befriedigt ist, der Tätigkeit ein Ende setzen (Helming, 1992, S. 42). Durch die ständigen Wiederholungen erwirbt das Kind eine stets steigende Sensibilität der Dinge (Helming, 1992, S. 44). Maria Montessori wies selbst auf das Phänomen der Wiederholung hin (Helming, 1992, S. 44).

„Was das Kind bei den Wiederholungen interessiert, ist nicht nur der Reiz, die Übung zu machen, welche es auch sei, sondern die Tatsache, eine neue Fähigkeit der Perzeption zu erwerben, die ihm erlaubt, zu sehen, was es anfangs nicht sah“ (Montessori, 1964, zitiert nach Helming, 1992, S. 44).

Da das Material durch die integrierte Fehlerkontrolle autodidaktisch ist, gelangt das Kind zur Selbstständigkeit und Unabhängigkeit und kann eigenständig mit dem Material umgehen (Hedderich, 2011, S. 46f.). Der Schüler kann seine eigenen Fehler erkennen und selbstständig korrigieren. Dies fördert die Entwicklung von Selbstbewusstsein und die Fähigkeit zur Selbstverbesserung. Die Fehlerkontrolle kann visuell, mechanisch, durch bereits erworbene Kenntnisse und durch auftretende Disharmonie stattfinden (Hedderich, 2011, S. 46). Durch die Fehlerkontrolle überlegt das Kind bei den Übungen genau und nimmt dadurch kleine Unterschiede wahr (Montessori, 1909, zitiert nach Ludwig, 2017, S. 126). Allerdings ist die Fehlerkontrolle nicht bei jedem Material eindeutig, dennoch bei allem enthalten (Oswald, 1958, S. 67). Umso älter das Kind ist, desto mehr richtet sich die Fehlerkontrolle an seine Intelligenz (Oswald, 1958, S. 67).

Bevor das Kind eigenständig mit dem Material hantiert, wird es in die richtige Handhabung eingeführt (Hedderich, 2011, S. 47). Bei der Präsentation des Materials steht das Prinzip *Vom Konkreten zum Abstrakten* und das Prinzip *Vom Allgemeinen zum Besonderen* im Vordergrund (Hedderich, 2011, S. 47). Diese Einführung in das Montessori-Material ist von wesentlicher Bedeutung, da nur der richtige Umgang mit dem Material den Aufbau der Intelligenz vorantreiben kann (Hedderich, 2011, S. 47).

Eine weitere wichtige Funktion des Materials ist, dass es sich an die eigentlichen, oft nicht sichtbaren Bedürfnisse des Kindes richtet und dadurch Aktivität auslöst (Helming, 1992, S. 40). Allgemein ist einerseits darauf zu achten, dass das Material das Kind nicht überfordert und es nach individuellen Bedürfnissen ausgewählt werden kann (Oswald, 1958, S. 68). Andererseits betont Montessori, dass zu wenig Material dazu führt, dass sich das psychische Leben nicht entfalten kann (Oswald, 1958, S. 69). Durch die Auseinandersetzung mit dem Material wird das Kind dazu geführt, konkrete zufällige Dinge seiner Umgebung zu entdecken und Unterscheidungen nachvollziehen zu können (Helming, 1992, S. 44). Aufgrund des absorbierenden Geistes des Kindes hat es bereits viele Dinge gesehen und sie müssen dem Kind nicht aufgedrängt oder zwingend gezeigt werden müssen (Helming, 1992, S. 44). Das Material stellt den Kindern eine Hilfe, diese Eindrücke zu klären sowie der Intelligenz zur Entwicklung zu verhelfen (Helming, 1992, S. 44). Damit ein Zyklus der Arbeit entstehen und wiederholt werden kann, ist es wesentlich, dass die Bewegung zu allen Übungen des Materials dazu gehört (Helming, 1992, S. 45). Vor allem die Betätigung der Hand ist bei den Übungen wichtig (Helming, 1992, S. 45). Des Weiteren fordert das Material zur Konzentration des Kindes auf (Helming, 1992, S. 49). Diese tritt bei der Beschäftigung mit dem Montessori-Material auf, da das Kind konzentriert mit diesem arbeiten kann (Oswald, 1958, S. 72).

Als weitere zentrale Funktion des Materials beschreibt Montessori dieses als Schlüssel zur Welt, der dem Kind in die Hand gegeben wird, da es nach der Arbeit mit dem Material viele Entdeckungen in der Welt machen kann (Helming, 1992, S. 48). Das Material bereitet ein Interesse an der Genauigkeit sowie eine bewusste Wahrnehmung vor, wodurch sich eine Fähigkeit der Unterscheidung entwickeln kann (Helming, 1992, S. 48). Wenn das Kind seine ausgewählten Übungen gemacht hat, dann wählt sich der Geist Dinge in der Umwelt, mit denen er sich verbindet (Helming, 1992, S. 48). Dadurch verhelfen die Materialien dem Kind, Ordnungen zu betrachten und zu unterscheiden (Helming, 1992, S. 49). Das Kind hat daraufhin die Grundlagen für sein geistiges Leben erlangt, da es gelernt hat Dinge differenziert voneinander zu betrachten (Helming, 1992, S. 49).

2.3.6.3.1 Übersicht über Montessori-Materialien

Es gibt eine Vielzahl von Montessori-Materialien, die im folgenden Abschnitt vorgestellt werden. Wie die Abbildung zeigt, lässt sich das Montessori-Material in fünf Bereiche einteilen (Hedderich, 2011, S. 46). Zu den Bereichen gehören das *Sinnesmaterial* und die *Übungen des täglichen Lebens* sowie die *Materialien für Mathematik, Sprache und kosmische Erziehung* (Hedderich, 2011, S. 46).

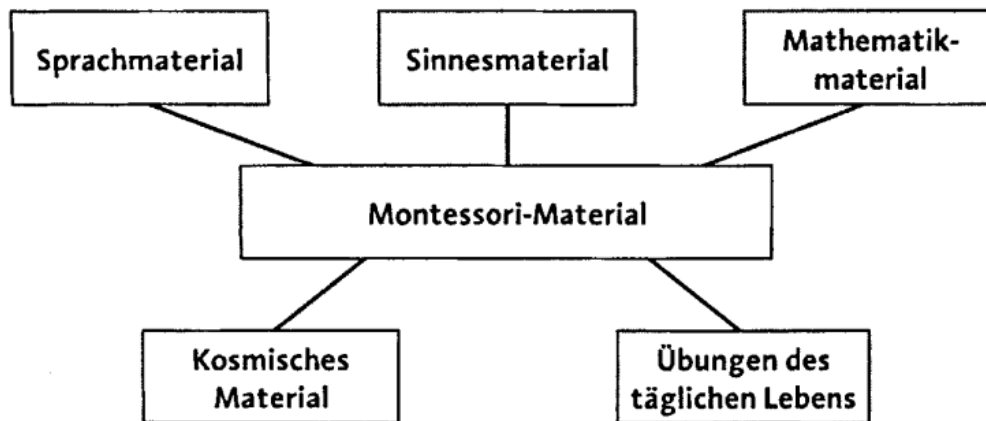


Abbildung 7: Materialbereiche im Überblick

(Hedderich, 2011, S. 45)

Das Sinnesmaterial und das Material zu den Übungen des täglichen Lebens stehen vor allem im Kinderhaus im Mittelpunkt (Hedderich, 2011, S. 46). Es wurde von Maria Montessori für Kinder im Alter von drei bis sechs Jahren entwickelt und soll dazu dienen, die Persönlichkeitsentwicklung sowie das geistige Leben aufzubauen (Hedderich, 2011, S. 52). Darüber hinaus erfüllt es das Bedürfnis nach einer inneren Ordnung der frühen Erfahrungen (Hedderich, 2011, S. 52).

Das Sinnesmaterial ist so aufgeteilt, dass es immer einen einzelnen Sinn anspricht (Hedderich, 2011, S. 47). Maria Montessori war davon überzeugt, dass durch ein systematisches Training der Sinne die geistige Entwicklung des Kindes beeinflusst wird (Hedderich, 2011, S. 47). Es ging ihr dabei nicht um den Sinneseindruck allein, sondern vor allem um das Unterscheiden, Vergleichen, Benennen und Ordnen der wahrgenommenen Sinneseindrücke (Hedderich, 2011, S. 140). Beim Umgang mit den Sinnesmaterialien soll das Kind aufgrund der Erfahrungen, die es damit sammelt, zu klaren Vorstellungen gelangen (Hedderich, 2011, S. 53). Außerdem werden kognitive Prozesse des Verstehens, Erkennens und Einordnens der wahrgenommenen Sinneseindrücke geschult und ausgebildet (Hedderich, 2011, S. 141). Durch die Auseinandersetzung mit den Sinnesmaterialien wird ein Ordnungssystem vermittelt (Hedderich, 2011, S. 141). Das Sinnesmaterial umfasst einzelne Materialien zur Schulung des Gehörsinns, Sehsinns, Geruchsinns sowie Empfindungssinns (Tastsinn, Gewichtssinn, Wärmesinn) (Hedderich, 2011, S. 53).

Die Übungen zum täglichen Leben beinhalten grundlegende Handlungen steigender Komplexität (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68). Dazu gehören beispielsweise Haare zu kämmen, Getränke einzuschenken oder zu kochen (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68). Mit den praktischen Zielen der Handlungen gehen allgemeine Fähigkeiten einher (Baumeister &

Rindermann, 2021, S. 68). Dazu zählen die Konzentration, Selbstständigkeit und Koordination (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68).

Das Sprachmaterial, Material für Mathematik sowie zur kosmischen Erziehung stehen vor allem in der Schule im Mittelpunkt (Hedderich, 2011, S. 46).

Das Sprachmaterial setzt sich aus den *Sandpapierbuchstaben* und den *Einsatzfiguren* zusammen (Oswald, 1958, S. 68). Anhand des Materials lernen die Kinder Buchstaben kennen, das Schreiben sowie anfängliches Lesen (Oswald, 1958, S. 68). Zu Beginn wird dafür die Visuomotorik geschult (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68). Bei komplexeren Übungen werden außerdem grammatikalische Regeln gelernt (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68).

Auf die *Bildung des mathematischen Geistes* legte Maria Montessori den größten Wert (Hedderich, 2011, S. 88). Zur Vorbereitung dafür dient das Sinnesmaterial aus dem Kinderhaus (Hedderich, 2011, S. 88). Anhand des mathematischen Materials lernen die Kinder Zahlen kennen, mit diesen zu rechnen und verschiedene Aufgaben zu lösen (Oswald, 1958, S. 68). Des Weiteren werden die Schüler durch das Material mit Größen-, Raum- und Mengenrelationen vertraut (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68). Das mathematische Material selbst ist in verschiedene Kategorien, wie beispielsweise Addition oder Bruchrechnen unterteilt (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68).

Die Aufgabe des kosmischen Materials ist es, dass dem Kind eine Vorstellung von der Einheitlichkeit zwischen dem Menschen und der Natur vermittelt wird (Hedderich, 2011, S. 95). Im Zentrum steht dabei das Pflichtbewusstsein für die Natur sowie der Erwerb von Grundwissen in den Bereichen der Astronomie, Geografie, Chemie, Biologie, Physik, Geologie, Politik, Geschichte und Soziologie (Hedderich, 2011, S. 95). Von zentraler Bedeutung ist, dass die Fächer nicht getrennt voneinander, sondern verknüpft vermittelt werden (Baumeister & Rindermann, 2021, S. 68). Des Weiteren gehört dazu, dass in der praktischen Auseinandersetzung eigene Materialien erstellt und weiterentwickelt werden sollen (Hedderich, 2011, S. 95). Der kreative Umgang mit dem Material war für Maria Montessori wichtig (Hedderich, 2011, S. 95).

2.3.6.3.2 Beispiele und Anwendungsfelder

Um einen besseren Einblick in die Montessori-Materialien zu bekommen, werden im Folgenden ausgewählte Materialien aus den beschriebenen Bereichen vorgestellt. Dafür werden zunächst Materialien aus den Bereichen der Sinnesübungen und der Übungen zum täglichen Leben und anschließend Materialien aus den Bereichen des Sprachmaterials, Mathematikmaterials sowie dem kosmischen Material dargestellt.

Da das Sinnesmaterial die Sinne isoliert voneinander anspricht, werden diese einzeln voneinander betrachtet und beispielhaft je ein Material erläutert.

Das Material des *Sehsinns* ist vielfältig und wird eingesetzt, um beispielsweise die Visuomotorik und Grob- und Feinmotorik zu verbessern sowie einen Farbsinn zu entwickeln und Farben kennenzulernen (Hedderich, 2011, S. 53ff.). Das Ziel des Materials ist eine visuelle Unterscheidung von verschiedenen Längen, ein Aufbau von Serien und Ordnungsstrukturen, die Augen-Hand-Koordination beim Schauen und Greifen zu entwickeln beziehungsweise zu fördern, eine Relation von Gewicht und Längen zu erfahren sowie grob- und feinmotorische Fähigkeiten zu verbessern (Hedderich, 2011, S. 60). Das Material der *Roten Stangen* besteht aus zehn roten Vierkantenstäben, die unterschiedlich lang sind (Hedderich, 2011, S. 60). Die längste Stange ist einen Meter und die kürzeste Stange zehn Zentimeter lang (Hedderich, 2011, S. 60). Die Stangen sind zweieinhalb Zentimeter breit und hoch (Hedderich, 2011, S. 60). Das Material wird eingeführt, bevor das Kind die Übungen eigenständig durchführt (Hedderich, 2011, S. 60). Dies geschieht durch eine Darbietung der Lehrperson. Übungen mit den Roten Stangen umfassen beispielsweise, diese der Länge nach zu ordnen, sie aufeinanderzustapeln, über Kreuz zu legen oder sie mit geschlossenen Augen zu sortieren (Hedderich, 2011, S. 62). Das Material bereitet das Kind auf Anwendungen im täglichen Leben vor, beispielsweise in der Umgebung Längenunterschiede von Gegenständen zu erkennen oder Dinge verschiedener beziehungsweise gleicher Länge zu suchen (Hedderich, 2011, S. 62). Die Fehlerkontrolle kann sowohl visuell als auch taktil erfolgen (Hedderich, 2011, S. 63). Werden Zylinder falsch eingesetzt, ist es zum einen zu sehen und zum anderen zu erfühlen (Hedderich, 2011, S. 63).

Das Material für den *Gehörsinn* wird verwendet, um beispielsweise unterschiedliche Töne und Geräusche wahrzunehmen und zu unterscheiden, die musische Ausbildung vorzubereiten, und das auditive Gedächtnis zu trainieren (Hedderich, 2011, S. 72ff.). Das Material der *Glocken* besteht aus zwei grünen Brettern mit weißen und schwarzen Feldern (Hedderich, 2011, S. 72). Hinter den Feldern stehen fünf Glocken mit schwarzem und acht Glocken mit weißem Fuß (Hedderich, 2011, S. 72). Die Reihe bildet die Tonfolge von C bis C ab (Hedderich, 2011, S. 72). Außerdem gibt es 13 Glocken mit braunem Fuß (Hedderich, 2011, S. 72). Ein Dämpfer und ein Klöppel gehören ebenfalls zum Material dazu (Hedderich, 2011, S. 72). Ziel des Materials der Glocken ist es, unterschiedliche Tonhöhen erkennen und unterscheiden zu können (Hedderich, 2011, S. 74). Des Weiteren wird durch das Bilden von Tonreihen und Tonpaaren die musische Ausbildung vorbereitet (Hedderich, 2011, S. 74). Die Begriffe *hoch* und *tief* werden kennengelernt und außerdem die Feinmotorik geschult (Hedderich, 2011, S. 74). Übungen mit den Glocken können die Reihenbildung ausgehend von der höchsten, der tiefsten oder einer mittleren Glocke sein (Hedderich, 2011, S. 75). Auch das Erkennen einer fehlerhaften Glocke in einer Reihe oder das Einordnen einer beliebigen Glocke in eine Reihe stellen Übungen mit dem Material dar (Hedderich, 2011, S. 75). Die Fehlerkontrolle erfolgt auditiv (Hedderich, 2011, S. 74).

Das Material für den *Geruchssinn* wird eingesetzt, um das Geruchsempfinden zu schulen, Gerüche zu erkennen und unterscheiden zu können (Hedderich, 2011, S. 78). Ein Beispiel dafür ist das Material der *Geruchsdosen* (Hedderich, 2011, S. 77). Es besteht aus zwei Kästen, mit jeweils unterschiedlich farbigen Dosen (Hedderich, 2011, S. 77). In den Dosen befinden sich stark riechende Substanzen, die aufgrund von mehreren kleinen Öffnungen in den Dosen wahrgenommen werden können (Hedderich, 2011, S. 77). Bei den Substanzen handelt es sich beispielsweise um Kakao, Kaffee, Zimt, Gewürznelken oder andere Dinge (Hedderich, 2011, S. 77). Der Inhalt der Dosen in den beiden Kästen ist identisch (Hedderich, 2011, S. 77). Durch die Übungen können die verschiedenen Gerüche unterschieden, Paare gefunden, die Substanzen kennengelernt sowie die Auge-Hand-Koordination und Feinmotorik geübt werden (Hedderich, 2011, S. 78). Eine Übung kann beispielsweise sein, sich einen Geruch einer Dose zu merken und die Dose mit dem identischen Geruch zu finden (Hedderich, 2011, S. 78). Im täglichen Leben kann das Kind beispielsweise verschiedene Kräuter oder Teesorten vergleichen (Hedderich, 2011, S. 78). Die Fehlerkontrolle erfolgt durch wiederholtes Vergleichen und Markierungen an den jeweiligen Dosen (Hedderich, 2011, S. 78).

Das Material für den *Empfindungssinn* ist ebenfalls sehr vielfältig und wird verwendet, um ein Tastgefühl zu entwickeln sowie den Tastsinn zu schulen, Wärme und Kälte kennenzulernen, unterschiedliche Oberflächen wahrzunehmen, den Gewichtssinn zu entwickeln und vor allem die Feinmotorik zu fördern (Hedderich, 2011, S. 80ff.). Die Tastbretter bestehen aus dunklem Holz und sind einerseits glatt lackiert und andererseits mit Sandpapier überzogen (Hedderich, 2011, S. 83). Das Kind lernt durch die Übung die Unterschiede von rau und glatt kennen und kann beispielsweise raue und glatte Gegenstände in seiner Umgebung suchen (Hedderich, 2011, S. 84). Die Fehlerkontrolle erfolgt taktil, da die unterschiedlichen Oberflächenbeschaffenheit zu erkennen ist (Hedderich, 2011, S. 84).

Zu dem Bereich der allgemeinen *Übungen des täglichen Lebens* zählen *Übungen des praktischen* und *Übungen des sozialen Lebens* (Hedderich, 2011, S. 151). Übungen des praktischen Lebens sind beispielsweise das Händewaschen oder Faltübungen (Hedderich, 2011, S. 151). Als Übungen zum sozialen Leben werden unter anderem Formen des Grüßens vermittelt (Hedderich, 2011, S. 151). Auch Verhaltensregeln, beispielsweise beim Niesen oder Husten gehören dazu (Pichler & Pichler, 2016, S. 193).

Das *Sprachmaterial* wird verwendet, um Buchstaben kennenzulernen, das Schreiben vorzubereiten und anschließend zu üben sowie die Feinmotorik zu fördern (Hedderich, 2011, S. 93ff.). Anhand der *Sandpapierbuchstaben* wird die Form der einzelnen Buchstaben erfahren und in Zusammenhang mit einem Klang gebracht (Hedderich, 2011, S. 93). Des Weiteren wird die taktile und visuelle Wahrnehmung geübt (Hedderich, 2011, S. 93). Das Material setzt sich zusammen aus rot oder blau lackierten Buchstabenbrettchen (Hedderich, 2011, S. 93). Auf

diese Buchstabenbrettchen sind die aus Sandpapier gestalteten Buchstaben geklebt (Hedderich, 2011, S. 93). Die Konsonanten sind auf die roten und die Vokale auf die blauen Bretter geklebt (Hedderich, 2011, S. 93). Als Übungen können die Buchstabenbrettchen verschiedenen Gegenständen im Raum zugeordnet werden, Gegenstände gesucht werden, in deren Namen der Laut vorkommt oder deren Namen mit dem Laut endet (Hedderich, 2011, S. 93). Außerdem können zu einem Buchstaben Wörter gesucht werden, die mit dem Laut enden oder beginnen oder die zu einer bestimmten Gruppe, beispielsweise Pflanzen oder Tiere, gehören (Hedderich, 2011, S. 93).

Das Material für den Bereich der *Mathematik* wird eingesetzt, um Ziffern kennenzulernen, das Schreiben der Ziffern vorzubereiten, das Dezimalsystem kennenzulernen, die Darstellungsformen der Einer, Zehner, Hunderter und Tausender zu erfahren beziehungsweise Grunderfahrungen in der Mathematik zu sammeln (Hedderich, 2011, S. 88ff.). Mit dem *goldenen Perlenmaterial* lernen die Schüler das Dezimalsystem sowie die Darstellungsformen kennen (Hedderich, 2011, S. 90). Das Material besteht aus losen goldenen Perlen (Einer), aus Stäben aus jeweils zehn Perlen (Zehner), aus Quadraten aus jeweils 100 Perlen (Hunderter) und aus Würfeln aus jeweils 1000 Perlen (Tausender) (Hedderich, 2011, S. 90). Außerdem gehören mehrere Tablettis zu dem Material dazu (Hedderich, 2011, S. 90). Anhand des Materials können verschieden große Mengen bestimmt und gebildet werden (Hedderich, 2011, S. 90). Die Schüler lernen außerdem die Anwendung der Mengen von Gegenständen, die sie in ihrer Umgebung finden (Hedderich, 2011, S. 91).

Das *Kosmische Material* soll den Schülern das Zusammenspiel zwischen Natur und Mensch vermitteln (Hedderich, 2011, S. 95). Beispielsweise kann anhand des Themas Wasser dargestellt werden, welche Wechselwirkungen zwischen der gegenwärtigen Situation von Menschheit und Natur und der Evolution der Erde bestehen (Hedderich, 2011, S. 95). Für verschiedene Themenbereiche stehen dem Schüler Experimentierkästen zur Verfügung, die er nutzen kann (Hedderich, 2011, S. 95). Des Weiteren regt das Material dazu an, kreativ mit diesem umzugehen (Hedderich, 2011, S. 95).

3 Empirische Untersuchung

Der folgende Teil der vorliegenden Arbeit beschäftigt sich mit der Beantwortung der Fragestellung „In welcher Weise wird die Methode des Entdeckenden Lernens im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SBBZ GENT) und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt?“. Um die deskriptive Fragestellung zu beantworten, werden auf Grundlage des bereits dargestellten theoretischen Hintergrundes zunächst folgende Unterfragen aufgestellt:

- Inwiefern ermöglichen die berücksichtigten Rahmenbedingungen des Unterrichts der Lehrpersonen das Entdeckende Lernen?
- Über welchen Wissensstand verfügen die Lehrpersonen in Bezug auf die Methode des Entdeckenden Lernens?
- Welche Einstellungen haben die Lehrpersonen gegenüber des Entdeckenden Lernens? Ist die Methode aus Sicht der Lehrpersonen für alle Schüler geeignet?
- Welche Ressourcen müssen aus Sicht der Lehrpersonen gegeben sein, damit das Entdeckende Lernen umgesetzt werden kann?
- Welche Chancen und Herausforderungen sehen die Lehrpersonen in der Methode des Entdeckenden Lernens?
- Wie beschreiben die Lehrpersonen die Methode des Entdeckenden Lernens im Kontext der Montessori-Pädagogik und des FSP GENT?

Anhand einer empirischen Studie werden Interviews mit ausgewählten Probanden durchgeführt, damit die Fragen beantwortet werden können. Im Anschluss werden die erhobenen Daten der Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet. Im weiteren Verlauf dieser Arbeit wird näher auf das methodische Vorgehen eingegangen, die Stichprobe, das Erhebungsinstrument, der Interviewleitfaden und die Transkription genauer beschrieben sowie die Auswertungsmethode vorgestellt.

3.1 Methodisches Vorgehen

Die vorliegende empirische Studie wird als Primäranalyse konzipiert (Döring & Bortz, 2016, S. 191). Dies hat zum Vorteil, dass sowohl die Datenerhebung als auch die Auswertung von den Forschenden selbst durchgeführt werden können (Döring & Bortz, 2016, S. 191). Diese Vorgehensweise ermöglicht es, dass das Forschungsdesign, die Stichprobe und die Methoden zur Datenerhebung gezielt ausgewählt und an die Fragestellung angepasst werden können (Döring & Bortz, 2016, S. 191). Empirische Studien lassen sich üblicherweise in drei Hauptgruppen unterteilen. Hierzu gehören explorative, explanative und deskriptive Studien (Döring & Bortz, 2016, S. 192). Die im Rahmen dieser Arbeit durchgeführte Studie lässt sich in die Kategorie der explorativen Studien einordnen. Diese Entscheidung wird auf Grundlage dessen getroffen, dass das untersuchte Thema bisher nur begrenzt erforscht wurde. Das Ziel besteht darin, neue Hypothesen und Theorien zu gewinnen (Döring & Bortz, 2016, S. 192).

Ein wesentlicher Vorteil der vorliegenden Arbeit liegt in der praxisorientierten Ausrichtung der Forschung (Renner & Jacob, 2020, S. 43). Hierbei wird den Probanden die Gelegenheit geboten, eigenständig zu antworten, um ihre individuelle Einschätzung hinsichtlich der Methode des Entdeckenden Lernens zu erfassen (Döring & Bortz, 2016, S. 18). Die Methoden der *qualitativen Forschung* erweisen sich dafür als besonders geeignet (Döring & Bortz, 2016, S. 18). Der qualitative Forschungsansatz hat seinen Ursprung in den Geisteswissenschaften (Döring

& Bortz, 2016, S. 184). Im Unterschied zu quantitativen Studien stützt sich dieser Ansatz nicht auf statistische Auswertungen, sondern auf Analysen von Text- oder Bildmaterial (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Dieses Textmaterial kann in verschiedenen Formen vorliegen, wie beispielsweise in Protokollen oder Transkripten (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Der qualitative Ansatz ist gekennzeichnet durch einen flexiblen Aufbau, wodurch das Aufkommen unerwarteter Ergebnisse ermöglicht wird (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Der Schwerpunkt der Untersuchung liegt vor allem auf einer detaillierten Analyse der Ergebnisse, wobei diese oft auf einer begrenzten Anzahl von Fällen basiert. Im Vorfeld werden keine Hypothesen aufgestellt, sondern es werden Forschungsfragen formuliert, die im Laufe der Untersuchung beantwortet werden sollen (Döring & Bortz, 2016, S. 184). Aufgrund der begrenzten Flexibilität bei der Berücksichtigung individueller Bedürfnisse in Fragebögen und ihrer tendenziell oberflächlichen Natur ist ein quantitatives Forschungsdesign für diese Arbeit nicht geeignet. Für die Beantwortung der zuvor formulierten Forschungsfrage wird mithilfe von Interviews gearbeitet. Um die konkreten Meinungen und Erfahrungen in Bezug auf das Entdeckende Lernen aus verschiedenen Perspektiven zu beleuchten, werden in diesen Interviews auch persönliche Erfahrungen und Meinungen der Probanden einbezogen.

3.1.1 Stichprobe

Zunächst wurde eine Stichprobengröße festgelegt. Dafür sollte die Teilnehmeranzahl der jeweiligen Schulformen gleichgroß sein, um einen ausgewogenen Vergleich zu gewährleisten. Für den vorab geführten Pretest wurde ein zusätzlicher Proband ausgewählt, welcher einer Lehrtätigkeit an einem SBBZ GENT nachgeht.

Die Auswahl der verschiedenen Schulen für die Lehrkräfte basierte auf dem Ziel, eine Vielfalt an Erfahrungswerten und Meinungen im Hinblick auf das Thema des Entdeckenden Lernens zu gewährleisten. Dies ermöglicht Vergleiche zwischen den verschiedenen Schularten und fördert eine umfassende Betrachtung des Themas.

Um Teilnehmer für das Interview zu finden, wurden Lehrpersonen im Rahmen von Hospitationen und Praktika angefragt. Dabei wurde darauf geachtet, dass zwischen den Probanden und den Forschenden kein bestehendes Verhältnis zueinander vorliegt, um die notwendige Unbefangenheit zu gewährleisten (Renner & Jacob, 2020, S. 25). Darüber hinaus fand der Kontakt zu verschiedenen Schulen sowohl telefonisch als auch per E-Mail statt. Somit wurden über 30 Schulen und SBBZs aus fünf verschiedenen Bundesländern angefragt. Bei der Kontaktaufnahme wurde darauf geachtet, dass die Ersteindrucksprozesse berücksichtigt werden (Renner & Jacob, 2020, S. 66). Die kontaktierten Personen erhielten im Vorfeld Informationen über das Forschungsvorhaben und die Durchführung. Darüber hinaus wurde darauf geachtet, dass ihnen mehrere Terminvorschläge zur Verfügung stehen (Renner & Jacob, 2020, S. 66). Von einem Großteil der kontaktierten Institutionen folgte keine Rückmeldung. An anderen Schulen

und SBBZs erklärten sich gleich mehrere Lehrpersonen bereit an der Befragung teilzunehmen. Für die Durchführung der Interviews ergab sich somit eine Stichprobengröße von zehn Lehrpersonen aus sieben verschiedenen Schulen. Aus dieser Gruppe sind fünf an einem SBBZ GENT und fünf an einer Montessori-Schule tätig.

Zwei der befragten Lehrkräfte, welche zum Zeitpunkt der Interviewdurchführung an einer Montessori arbeiteten, sind ebenfalls in der Sonderpädagogik ausgebildet. Ihre Fragen wurden jedoch jeweils vorrangig aus Sicht einer Montessori-Lehrperson beantwortet. Das Profil der Probanden lässt sich wie folgt darstellen:

Befragte	Geschlecht	Bundesland	Schulform	Stufe
B1	weiblich	Baden-Württemberg	SBBZ GENT	4. Klasse
B2	weiblich	Baden-Württemberg	SBBZ GENT	1. Klasse
B3	weiblich	Baden-Württemberg	SBBZ GENT	6. Klasse
B4	weiblich	Baden-Württemberg	Montessori-Schule	gemischt
B5	männlich	Baden-Württemberg	SBBZ GENT	3. Klasse
B6	weiblich	Baden-Württemberg	SBBZ GENT	1. Klasse
B7	weiblich	Baden-Württemberg	Montessori-Schule	gemischt
B8	weiblich	Baden-Württemberg	Montessori-Schule	gemischt
B9	weiblich	Rheinland-Pfalz	Montessori-Schule	gemischt
B10	weiblich	Baden-Württemberg	Montessori-Schule	9. Klasse

Tabelle 1: Übersicht der Befragten (eigene Darstellung)

Zusammenfassend lässt sich die Gruppe der Probanden folgendermaßen beschreiben:

Befragte	Geschlecht	Bundesland	Schulform	Stufe
10 Befragte	9 x weiblich	9 x Baden-Würt-	5 x SBBZ GENT	4 x 1. Bis 4. Klasse
insgesamt	1 x männlich	temberg	5 x Montessori-	2 x 5. Bis 10. Klasse
		1 x Rheinland-	Schule	4 x gemischte Klas-
		Pfalz		sen

Tabelle 2: Zusammenfassung aller Befragten (eigene Darstellung)

Alle zehn durchgeführten Interviews werden in die Auswertung einbezogen, lediglich der zuvor geführte Pretest wird nicht berücksichtigt. Mit allen befragten Personen wurde das Interview in der zuvor geplanten Gänze geführt. Somit haben alle Probanden durch ihre Aussagen einen Beitrag zur Beantwortung der Fragestellung geleistet und es konnten alle Antworten genutzt werden.

3.1.2 Erhebungsinstrument

Durch die Nutzung qualitativer Interviews können Informationen zu Einstellungen, Werten und persönlichen Erfahrungen erfasst werden, die individuellen Deutungs- und Handlungsmustern entsprechen (Reinders, 2022, S. 212f.).

Es liegen verschiedene Ausführungen von qualitativen Interviews vor, die anhand ihres Strukturierungsgrades unterschieden werden können (Döring & Bortz, 2016, S. 356). Diese werden in nicht beziehungsweise wenig strukturierte, teilstrukturierte und strukturierte Varianten kategorisiert (Renner & Jacob, 2020, S. 11). Bei strukturierten Interviews folgt die Befragung einem vordefinierten Fragenkatalog, wodurch die Antworten vergleichbar und standardisiert sind (Renner & Jacob, 2020, S. 13). Teilstrukturierte Interviews verwenden ebenfalls einen Leitfaden, bieten jedoch Raum für zusätzliche Fragen und vertiefende Gespräche (Renner & Jacob, 2020, S. 16f.). Unstrukturierte Interviews hingegen verzichten auf eine vorab festgelegte Struktur, ermutigen zu offenen Antworten und ermöglichen eine freiere Diskussion, um tiefgehende Einblicke in individuelle Perspektiven und Erfahrungen zu gewinnen (Renner & Jacob, 2020, S. 15). Für diese Forschung wurde das teilstrukturierte Erhebungsverfahren mittels Leitfadens als Interviewmethode gewählt (Reinders, 2022, S. 219). Bei diesem sogenannten *Leitfadeninterview* liegt ein mittlerer Strukturierungsgrad sowohl seitens der interviewenden Person als auch seitens der Befragten vor (Reinders, 2022, S. 219).

Darüber hinaus können sich Interviews in ihrer Art, ihrem Aufbau und ihrem Ablauf je nach gewählter Form unterscheiden (Reinders, 2022, S. 217). Zu den Leitfadeninterviews können neben dem problemzentrierten, fokussierten und themenzentrierten Interview auch das *Experteninterview* gezählt werden (Reinders, 2022, S. 217). Sowohl die Methodologie der Leitfadeninterviews als auch die Methodologie der Experteninterviews betreffen die Gestaltung der Interviewsituation in Bezug auf die Strukturierung des Interviewablaufs und die Positionierung der beteiligten Rollen (Helfferich, 2019, S. 670). Leitfadeninterviews werden durch das Erhebungsinstrument definiert, während im Gegensatz dazu Experteninterviews durch die spezielle Zielgruppe der Probanden und das besondere Forschungsinteresse an Expertenwissen als eine spezifische Form von Wissen gekennzeichnet sind (Helfferich, 2019, S. 670). Bei Experteninterviews werden die Befragten als Fachleute für ein bestimmtes Thema angesprochen (Döring & Bortz, 2016, S. 375). Das durch Experteninterviews gewonnene Expertenwissen umfasst einerseits strukturelles Fachwissen und andererseits Praxis- und Handlungswissen (Döring & Bortz, 2016, S. 375).

Die durchgeführten Interviews der vorliegenden Arbeit sind somit als leitfadengestützte Experteninterviews zu betrachten. Sie orientieren sich an einer geordneten Liste mit offenen Fragen, die als Leitfaden dient. Die Einzelinterviews wurden online oder telefonisch mit Probanden

geführt, die über ein spezielles Wissen aufgrund ihrer Ausbildungen und praktischen Erfahrungen verfügen.

Zu Beginn jedes Interviews setzten die Interviewerinnen die Befragten erneut über die Forschungsfrage und den Verlauf des Interviews in Kenntnis. Im Vorhinein erhielten sie eine Erklärung, in der ihnen Verschwiegenheit und der Umgang mit ihren Daten erläutert wurde. Direkt zu Beginn des Interviews wurde die elektronische Aufnahme des Gesprächs gestartet, sodass die Interviewerinnen nicht während des Gesprächs protokollieren müssen und das Gesagte im Nachhinein besser analysiert werden kann. Um einen guten Einstieg zu gewährleisten, schufen die Interviewerinnen eine lockere, jedoch professionelle Atmosphäre (Renner, 2020, S. 68). Während der Durchführung des Interviews wurde sich stets an den Leitfaden gehalten und auf Reaktionen und Nachfragen der Probanden eingegangen. Nach der Beantwortung aller Fragen wurde die aufgenommene Audiodatei als Hilfe für die Transkription genutzt.

3.1.3 Interviewleitfaden

Für die Interviews wurde zu Beginn ein Leitfaden erstellt, der zur Strukturierung der Interviews beiträgt. Der Leitfaden dient als zentrale Verbindung zwischen der Forschungsfrage und dem Erkenntnisgewinn (Reinders, 2022, S. 219). Anhand des Leitfadens werden die Fragebereiche der Leitfrage gegliedert sowie wichtige Themenbereiche aufgegriffen und systematisiert (Reinders, 2022, S. 219). Durch die Verwendung des Leitfadens, der allen Interviews zugrunde liegt, sind diese gut miteinander vergleichbar (Helfferich, 2019, S. 675). Der Leitfaden kann entweder aus mehreren Erzählaufforderungen („Erzählaufforderung-Erzählungs-Schema“) oder aus einer Liste festgelegter und in klarer Reihenfolge zu stellende offene Fragen („Frage-Antwort-Schema“) bestehen oder beides beinhalten (Helfferich, 2019, S. 675).

Die Gestaltung des Interviewleitfadens sollte die drei Anforderungen *Offenheit als Priorität*, *Übersichtlichkeit* und *Anschmiegen an den Erzählfluss* erfüllen (Helfferich, 2019, S. 675). Die erste Anforderung meint, dass Interventionen als Eingrenzungen der Äußerungsmöglichkeiten so offen wie möglich gehandhabt werden und sich anhand des Forschungsinteresses erklären lassen müssen (Helfferich, 2019, S. 675). Des Weiteren muss der Leitfaden übersichtlich gestaltet sein, im besten Fall so, dass er im Kopf bleibt (Helfferich, 2019, S. 675). Es ist wichtig, dass der Leitfaden nicht zu viele Fragen beinhaltet, da sonst die für das Generieren von Texten notwendige Erzählzeit beschränkt wird (Helfferich, 2019, S. 675). Außerdem ist von zentraler Bedeutung, dass der Leitfaden den Interviewer nicht zu schnellen Themenwechseln oder abrupten Sprüngen zwingt und die Priorität auf spontanen Äußerungen liegt (Helfferich, 2019, S. 675). Da der Leitfaden ein flexibles Instrument darstellt, das zur Orientierung dient, ist die Abfolge der Fragen nicht festgelegt und kann im Verlauf des Gesprächs variieren (Reinders, 2022, S. 219f.).

Der Aufbau des Interviewleitfadens kann in drei Phasen eingeteilt werden (Reinders, 2022, S. 219f.). Bei den Phasen handelt es sich um die *Warm-up-Phase*, die *Hauptphase* und den *Ausklang* (Reinders, 2022, S. 219). In der *Warm-up-Phase* soll die ungewohnte Gesprächssituation aufgelockert werden, damit die interviewten Personen „warm werden“ (Reinders, 2022, S. 217f.). Dafür eignen sich sogenannte Einstiegsfragen, die an Interessensgebiete der interviewten Personen oder nah an das alltägliche Erleben gerichtet sind (Reinders, 2022, S. 217f.). Zudem soll der gedankliche Einstieg in das Thema gewählt werden (Reinders, 2022, S. 217f.). Die Hauptphase nimmt den größten zeitlichen Raum ein und beinhaltet die Themenbereiche, die zur Beantwortung der Fragestellung relevant sind (Reinders, 2022, S. 218). Die formulierten Fragen des Leitfadens werden gestellt sowie eigene Themen der Befragten aufgegriffen (Reinders, 2022, S. 218). Um zu einem sanften Ausklang der Interviews zu gelangen, erhalten die interviewten Personen die Gelegenheit, weitere für sie noch wichtige thematische Aspekte zu ergänzen oder Fragen zu stellen (Reinders, 2022, S. 218). Die Befragten sollen gedanklich aus der Interviewsituation herausgeführt werden, indem das Ende des Interviews signalisiert wird (Reinders, 2022, S. 218).

Die Erstellung des Leitfadens der vorliegenden Arbeit wurde anhand der vier Schritte des SPSS-Prinzips von Helfferich (2011) vorgenommen. SPSS steht für die vier Begriffe der einzelnen Schritte *Sammeln*, *Prüfen*, *Sortieren* und *Subsumieren* (Helfferich, 2011, S. 182). Das Ziel des SPSS-Prinzips ist es, alle aus dem theoretischen Hintergrund gesammelten Fragen zu sortieren, zu ordnen und umzuformulieren (Helfferich, 2011, S. 182). Dadurch entsteht ein reibungsloser Verlauf des Interviews (Helfferich, 2011, S. 182). Die einzelnen vier Schritte werden im Folgenden genauer beschrieben und erläutert:

Beim ersten Schritt („S“ wie *das Sammeln von Fragen*) werden alle Fragen, die im Zusammenhang mit dem Forschungsthema aufkommen, gesammelt (Helfferich, 2011, S. 182). Wichtig ist, dass zunächst möglichst viele Fragen gesammelt werden, unabhängig davon, ob sie im Nachhinein im Leitfaden auftauchen oder nicht (Helfferich, 2011, S. 182). Dabei werden Bedenken bezüglich des inhaltlichen Nutzens und auf die Formulierung der Frage vorerst ausgeklammert (Helfferich, 2011, S. 182). Es gilt sich selbst zu fragen, was einen interessiert und was man wissen möchte (Helfferich, 2011, S. 182). Die gesammelten Fragen werden zu einer ersten Liste zusammengetragen.

Im zweiten Schritt („P“ wie *Prüfen: Durcharbeiten der Liste unter Aspekten des Vorwissens und der Offenheit*) wird die Liste der gesammelten Fragen weiterbearbeitet und vor allem stark reduziert und strukturiert (Helfferich, 2011, S. 182). Ziel ist es, alle Fragen zu prüfen und nur die wichtigsten und brauchbarsten Fragen herauszufiltern (Helfferich, 2011, S. 182). Die Prüfung der Fragen geschieht anhand mehrerer Prüffragen (Helfferich, 2011, S. 182). Dabei

werden zunächst alle Faktenfragen, die nicht auf andere Weise erfragt werden können, gestrichen (Helfferich, 2011, S. 182). Des Weiteren wird geprüft, ob die Fragen eine Relevanz für den Forschungsstand haben und auf die subjektive Sichtweise des Befragten eingehen (Helfferich, 2011, S. 182). Außerdem werden alle Fragen, die reines Vorwissen abfragen, gestrichen oder umformuliert (Helfferich, 2011, S. 182). Ebenso werden Fragen zu abstrakten Zusammenhängen gestrichen (Helfferich, 2011, S. 182). Grundsätzlich gilt es die Fragen zu formulieren, dass sie für die interviewten Personen nahbarer sind (Helfferich, 2011, S. 182).

Im dritten Schritt (*„S“ wie Sortieren*) werden alle übrig gebliebenen Fragen und Stichworte sortiert (Helfferich, 2011, S. 185). Für das Sortieren gibt es keine genauen Vorgaben, allerdings können die Fragen beispielsweise nach einer zeitlichen Abfolge oder nach inhaltlichen Aspekten sortiert werden (Helfferich, 2011, S. 185). Insgesamt können ein bis vier Abschnitte entstehen (Helfferich, 2011, S. 185). Für die vorliegende Arbeit wurden die Fragen nach inhaltlichen Aspekten sortiert und infolgedessen aufgebaut. Außerdem wurden sie gebündelt in vier Themenabschnitte unterteilt. Der erste Teil besteht aus der Einleitung beziehungsweise dem Einstieg, in dem grundsätzliche Informationen genannt wurden. Im zweiten Teil wurden allgemeine Fragen zum Schulalltag, Unterricht, der Lehrperson und anschließend in einem dritten Teil konkretere Fragen zum Thema des Entdeckenden Lernens gestellt. Der vierte Teil des Leitfadens stellt den Abschluss dar. Da die Interviews sowohl mit Lehrpersonen eines SBBZ GENT als auch mit Lehrpersonen an Montessori-Schulen durchgeführt wurden, wurden die Fragen an die jeweilige Schulart angepasst.

Im vierten Schritt (*„S“ wie Subsumieren*) wird der Leitfaden in seine richtige Form gebracht (Helfferich, 2011, S. 185). Dafür werden die Themenabschnitte sowie die Hauptfragen deutlich notiert (Helfferich, 2011, S. 185). Des Weiteren werden Stichpunkte für Nachfragen aufgeschrieben (Helfferich, 2011, S. 185). Insgesamt umfasst der Leitfaden 13 Hauptfragen mit elf zusätzlichen Nachfragen beziehungsweise Alternativfragen.

Nach der Leitfadenerstellung wurde ein Pretest durchgeführt. Anhand des Pretests wird der Leitfaden getestet und kann gegebenenfalls überarbeitet werden (Reinders, 2022, S. 166). Während des Pretests wurde darauf geachtet, ob alle Fragen verständlich formuliert sind (Reinders, 2022, S. 166). Des Weiteren wird der Ablauf des Interviews für eine reale Interviewsituation erprobt (Reinders, 2022, S. 166). Der Pretest verlief gut und es konnten anhand des Testdurchgangs kleine Unklarheiten entdeckt und dadurch vor der Erhebung bearbeitet werden. Aufgrund der Rückmeldungen des Testprobanden konnten kleine Ergänzungen im Hauptfrageteil vorgenommen werden. Der Pretest dauert insgesamt 30 Minuten, weshalb für die Befragung davon ausgegangen wurde, dass ein zeitlicher Rahmen von 45 Minuten angemessen ist.

3.1.4 Transkription

Nach der Durchführung der Interviews wurden die digitalen Aufnahmen anhand einer Transkription verschriftlicht, damit eine Auswertung stattfinden kann. Durch die Transkription wird eine Analyse und Interpretation ermöglicht (Reinders, 2022, S. 239f.). Für die Transkription wurde ein Transkriptionssystem ausgewählt, dessen Regeln als Grundlage für die Transkription gelten. Die Transkripte der vorliegenden Arbeit wurden nach dem einfachen Transkriptionssystem von Kuckartz et al. (2008, zitiert nach Dresing & Pehl, 2015, S.) angefertigt. Der Fokus bei einfachen Transkripten liegt auf einer guten Lesbarkeit und leichten Erlernbarkeit und nicht auf einer zu umfangreichen Umsetzungsdauer (Dresing & Pehl, 2015, S. 18). Des Weiteren ist das einfache Transkript leicht lesbar, da es auf genaue Details zur Aussprache verzichtet (Dresing & Pehl, 2015, S. 19). Außerdem wird bei dem System wörtlich transkribiert und das Dialekte schriftlich in Hochdeutsch übertragen (Dresing & Pehl, 2015, S. 18f.).

Das Gespräch wurde an wenigen Stellen grammatikalisch angepasst, damit kleinere Fehler den Lesefluss nicht beeinflussen. Dabei wurde der Inhalt nicht verändert. Traten Wortverschleifungen auf, wurden diese dem Schriftdeutschen angenähert. Zudem wurden keine Wortdoppelungen erfasst, außer sie wurden als Stilmittel zur Betonung verwendet. Halbsätze wurden transkribiert und mit dem Abbruchzeichen „/“ gekennzeichnet. Dadurch ist zu erkennen, dass der Satz nicht von dem Befragten vollendet wurde. Für die bessere Lesbarkeit wurden Interpunktionen genutzt (Dresing & Pehl, 2015, S. 21). Das bedeutet, dass bei keiner eindeutigen Betonung oder kurzem Senken der Stimme ein Punkt anstelle eines Kommas gesetzt wird. Sind während des Gesprächs Pausen vorgekommen, wurden diese durch drei Auslassungspunkte in Klammern gesetzt (Dresing & Pehl, 2015, S. 21). Ein Punkt in der Klammer bedeutet eine kurze und drei Punkte eine längere Pause, die drei oder mehr Sekunden andauert (Dresing & Pehl, 2015, S. 23). Des Weiteren wurden paraverbale Ausdrücke wie beispielsweise „mhm“, „ähm“, „aha“ etc. nach den erweiterten Regeln transkribiert (Dresing & Pehl, 2015, S. 23). Nonverbale oder emotionale Ausdrücke, wie beispielsweise Räuspern oder Gestiken wurden bis auf Lachen nicht berücksichtigt. Da ein Lachen die Bedeutung hervorhebt, da es den Satz inhaltlich bestärken oder verändern kann, wurde dieser nonverbale Ausdruck bewusst mit in die Transkription aufgenommen und ebenfalls in Klammern gekennzeichnet. Wörter, die besonders hervorgehoben beziehungsweise betont wurden, sind durch Großbuchstaben gekennzeichnet (Dresing & Pehl, 2015, S. 22).

Zur besseren Verständlichkeit sind die Transkriptionsregeln in folgender Tabelle dargestellt:

Vorkommnisse	Symbol	Bedeutung
Sprachlicher Ablauf	/	abgebrochener Satz

Pausen	(.) (..) (...)	Etwa eine Sekunde Pause Etwa zwei Sekunden Pause Etwa drei Sekunden Pause
Betonung	GROß GESCHRIEBEN	Hervorgehobenes, betontes Wort
Nonverbale und emotionale Äußerung	(lacht)	Befragte Person muss lachen
Zeichensetzung	. , ?	Satzende Nebensatz, Aufzählung Frage
Anonymisierung	Name	[Name]

Tabelle 3: Übersicht Transkriptionsregeln (eigene Darstellung)

Damit das Transkript anschaulich gestaltet ist, ist für jeden Sprecher eine separate Zeile mit einer jeweiligen Zeitmarke dargestellt. Zwischen den verschiedenen Sprechern wird je eine Zeile freigelassen. Die Interviewer werden mit einem „I“ und die befragte Person mit einem „B“ gekennzeichnet (Dresing & Pehl, 2015, S. 22). In den Transkripten der vorliegenden Arbeit wurden die Interviewerinnen mit „I1“ und „I2“ und die befragten Personen mit „B1“ bis „B10“ gekennzeichnet. Um die Anonymität der befragten Personen zu gewährleisten, wurden alle Namen und Orte, die Rückschlüsse auf die jeweilige Person oder Institution zulassen, unkenntlich gemacht. Dies gewährleistete den in der Einverständniserklärung zugesicherten Datenschutz, der den interviewenden Personen zugesichert wurde. Am Ende wurden die Transkripte mit Zeilen von eins bis zehn nummeriert, um diese bei der Darstellung und Interpretation der Ergebnisse zu zitieren. Die einzelnen Transkripte der durchgeführten Interviews sind im Anhang der Arbeit beigelegt.

3.2 Auswertungsmethode

Das erhobene Textmaterial der Transkription wird im folgenden Abschnitt anhand der qualitativen Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) ausgewertet und bearbeitet. Mit Hilfe einer induktiv-deduktiven Mischform wird ein Kategoriensystem erstellt, um daraufhin die Ergebnisse darzustellen.

3.2.1 Qualitative Inhaltsanalyse

Die Qualitative Inhaltsanalyse ist eine häufig angewandte Auswertungsmethode für sozialwissenschaftliche Forschungsprojekte (Mayring, 2015, S. 33). Dabei handelt es sich beispielsweise um qualitative Interviews, offene Interviews und Beobachtungsprotokolle (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Im Gegensatz zur quantitativen Inhaltsanalyse, die sich vorrangig mit

großen Datenmengen befasst, bleibt die qualitative Inhaltsanalyse im ersten Schritt qualitativ-interpretativ (Mayring, 2015, S.20). Dadurch ist sie in der Lage, auch latente Sinngehalte, wie Bedeutungen oder Interpretationen zu erfassen, die nicht unmittelbar offensichtlich im Text zu erkennen sind (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Das Vorgehen ist regelgeleitet und ermöglicht somit eine starke intersubjektive Überprüfbarkeit (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Die Regeln der inhaltsanalytischen Herangehensweise basieren auf psychologischen und linguistischen Theorien des alltäglichen Textverständnisses (Mayring & Fenzl, 2019, S. 633). Zu den Aufgaben einer qualitativen Analyse gehören unter anderem die Hypothesenfindung, Klassifizierung, Theoriebildung und Prozessanalyse (Mayring, 2015, S. 22ff.).

Mayring unterscheidet bei der qualitativen Inhaltsanalyse drei Grundformen (Mayring, 2015, S. 67). Dazu gehört die Interpretation, die Explikation, die Zusammenfassung und die Strukturierung (Mayring, 2015, S. 67). Diese stellen keine festgelegte Abfolge von Schritten dar, sondern sind eigenständige Ansätze, die je nach den Anforderungen der Forschungsfrage und dem analysierten Material ausgewählt werden können (Mayring, 2015, S. 67). Die Explikation fokussiert unklare Textstellen und orientiert sich an klaren, regelgeleiteten Verfahren (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Hierbei wird zwischen enger und weiter Kontextanalyse unterschieden, abhängig vom einbezogenen explikativen Material (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Im ersten Schritt wird relevantes Material identifiziert, im zweiten Schritt gemäß den Regeln der Zusammenfassung komprimiert (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Bei der zusammenfassenden Inhaltsanalyse erfolgt zunächst eine Umformulierung des Materials in inhaltstragende Paraphrasen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Anschließend erfolgt eine schrittweise Reduktion gemäß den Makrooperatoren der Zusammenfassung (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Hierbei werden direkt im Material Kategorien formuliert, basierend auf der Kategoriendefinition (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Nach einem ersten Durchgang können die Kategorien allmählich zu Hauptkategorien generalisiert werden, unter Berücksichtigung der Regeln der Zusammenfassung, wobei die inhaltsanalytischen Regeln der Kategoriendefinition relevant sind (Mayring & Fenzl, 2019, S. 637). Die strukturierende qualitative Inhaltsanalyse nutzt deduktive Kategorienanwendungen (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Das Kategoriensystem wird vorab theoriegeleitet entwickelt und auf den Text angewendet (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638). Der Kodierleitfaden enthält Definitionen, Textbeispiele und Kodierregeln, wird theoriegeleitet entwickelt und in einer Pilotphase am Material erweitert (Mayring & Fenzl, 2019, S. 638).

In der vorliegenden Studie wurde sowohl die Methode der zusammenfassenden als auch strukturierenden Inhaltsanalyse berücksichtigt. Diese verfolgt das Ziel, das Datenmaterial auf seine wesentlichen Inhalte zu reduzieren, ohne dabei den Inhalt zu verfälschen und die Kategorien strukturiert darzulegen. Mayring (2015) beschreibt, dass verschiedenen Mischformen

der unterschiedlichen Analysearten angewendet werden können (S. 67). Diese Vorgehensweise ermöglicht eine Übersicht über das Grundmaterial (Mayring, 2015, S. 67).

3.2.2 Kategoriensystem

Anhand der bereits verschriftlichten Transkripte wurde ein Kategoriensystem erstellt. Für die Erstellung wurden die einzelnen Transkripte bearbeitet und die verschiedenen Aussagen bestimmten Kategorien zugeordnet. Das Kategoriensystem ermöglicht es, die einzelnen Ergebnisse der Befragten zu vergleichen (Mayring, 2015, S. 51f.). Dadurch können Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Methode des Entdeckenden Lernens am SBBZ GENT und an Montessori-Schulen herausgearbeitet werden.

Für die Untersuchung kann sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen werden (Mayring, 2015, S. 68). Eine deduktive Untersuchung richtet sich an Kategorien, die anhand der Literatur vorgegeben sind (Mayring, 2015, S. 68). Eine induktive Untersuchung richtet sich an Kategorien, die selbstständig aus dem Material erstellt werden (Mayring, 2015, S. 68). Bei der Untersuchung der vorliegenden Arbeit wurde sowohl deduktiv als auch induktiv vorgegangen. Das bedeutet, dass die Kategorien anhand der Literatur aufgestellt und von eigenständig gebildeten Kategorien der Aussagen der Befragten erweitert wurden. Die deduktiven Kategorien wurden mit Hilfe der Theorie und des Interviewleitfadens erstellt. Die induktiven Kategorien wurden aus dem erhobenen Datenmaterial gewonnen. Die deduktiv-induktive Kategorienbildung wurde gewählt, da die Kombination gewinnbringend ist (Ruin, 2017, S. 12). Sowohl die reine deduktive als auch rein induktive Kategorienbildung bringen Nachteile mit sich (Ruin, 2017, S. 9ff.). Der Nachteil der deduktiven Untersuchung ist, dass der theoretische Rahmen vorgegeben ist und dieser nicht erweitert werden kann (Ruin, 2017, S. 11f.). Kenntnisse, die nicht zuvor festgelegt wurden, beziehungsweise dem Vorwissen entsprechen, werden grundsätzlich ausgeschlossen (Ruin, 2017, S. 11f.). Der Nachteil der reinen induktiven Untersuchung ist das Induktionsproblem, dass von einer einzelnen Ansicht nicht auf das Allgemeine geschlossen werden kann (Ruin, 2017, S. 10f.). Die Kategorienbildung ist subjektiv und kann von weiteren Personen anders interpretiert beziehungsweise gebildet werden (Ruin, 2017, S. 10f.). Aus einer subjektiven Sichtweise können keine objektiven Schlüsse gezogen werden (Ruin, 2017, S. 10f.).

Die einzelnen herausgearbeiteten Kategorien wurden daraufhin in einem Kodierleitfaden definiert. Dieser ermöglicht es, das vorliegende Material weiter zu analysieren (Mayring, 2015, S. 63). Des Weiteren wurden sogenannte Ankerbeispiele mit aufgenommen, um ein prototypisches Beispiel für die jeweilige Kategorie darzubieten, damit die Materialbestandteile eindeutig einer Kategorie zugeordnet werden können. Außerdem wurden Kodierregeln erstellt. Dadurch

werden die verschiedenen Kategorien untereinander abgegrenzt und sich überschneidende Aussagen können anhand dieser Regeln den Kategorien zugeordnet werden. Der ausführliche Kodierleitfaden ist im Anhang der Arbeit zu finden. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick über die einzelnen Kategorien, die gebildet wurden:

Hauptkategorie 1	Unterrichtsgestaltung
Unterkategorie 1a	Phasen im Unterricht
Unterkategorie 1b	Rolle der Lehrperson
Unterkategorie 1c	Sozialformen
Unterkategorie 1d	Methoden/Unterrichtsformen
Hauptkategorie 2	Kenntnisstand der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen
Hauptkategorie 3	Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens
Unterkategorie 3a	Einstellung der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen
Unterkategorie 3b	Zeitliche Ressourcen
Unterkategorie 3c	Personelle Ressourcen
Unterkategorie 3d	Räumliche Ressourcen
Unterkategorie 3e	Motivationale Ressourcen
Unterkategorie 3f	Materielle Ressourcen
Hauptkategorie 4	Chancen des Entdeckenden Lernens
Unterkategorie 4a	Selbstständigkeit
Unterkategorie 4b	Motivation
Unterkategorie 4c	Abspeicherung des Gelernten
Unterkategorie 4d	Weitere Chancen
Hauptkategorie 5	Herausforderungen des Entdeckenden Lernens
Unterkategorie 5a	Zeit
Unterkategorie 5b	Motivation der Schüler
Unterkategorie 5c	Voraussetzungen
Unterkategorie 5d	Personal
Hauptkategorie 6	Entdeckendes Lernen im Kontext der Montessori-Pädagogik
Unterkategorie 6a	Vorbereitete Umgebung und Material
Unterkategorie 6b	Altersmischung
Unterkategorie 6c	Freiarbeit
Hauptkategorie 7	Entdeckendes Lernen im Kontext des FSP GENT
Unterkategorie 7a	Adaption
Unterkategorie 7b	Hilfsmittel und Förderansätze
Unterkategorie 7c	Behinderung
Hauptkategorie 8	Lernzuwachs des Schülers

Unterkategorie 8a	Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse
Unterkategorie 8b	Erworbene Kompetenzen

Tabelle 4: Überblick Kodierleitfaden

Die Analyseeinheiten wurden nach der Kategorienbildung den einzelnen Kategorien zugeordnet. Dafür wurde für alle Kategorien eine detaillierte Tabelle erstellt, in der die jeweiligen Aussagen der befragten Personen den einzelnen Kategorien zugeordnet sind. Dadurch können die Aussagen miteinander verglichen werden. Zudem lassen sich die Analyseeinheiten in die Kodier- und die Kontexteinheit einteilen (Mayring, 2015, S. 61). Dabei bestimmt die Kodiereinheit den kleinsten Materialbestandteil, während die Kontexteinheit den größten Textbestandteil festlegt, der in eine Kategorie fallen kann (Mayring, 2015, S. 61). Im Laufe der Erstellung des Kategoriensystems, wurden Kategorien teilweise erweitert, neu definiert und ergänzt.

3.2.3 Gütekriterien

Im folgenden Abschnitt wird die vorliegende Arbeit, die darin erläuterte Methode und die darauf aufbauende Durchführung der Studie mit den Gütekriterien der qualitativen Forschung nach Mayring (2016) überprüft. Mayring (2016) stellt sechs Gütekriterien auf, zu denen die *Verfahrensdokumentation*, die *argumentative Interpretationsabsicherung*, die *Regelgeleitetheit*, die *Nähe zum Gegenstand*, die *kommunikative Validierung* und die *Triangulation* gehören.

Das erste der sechs Gütekriterien, die *Verfahrensdokumentation*, gibt vor, dass die Vorgehensweise der Untersuchung genau dokumentiert werden muss, damit der Forschungsprozess für externe Leser nachvollziehbar ist (Mayring, 2016, S. 144f.). Hierzu zählen unter anderem die Darstellung der Forschungsinstrumente sowie eine Beschreibung der Durchführung und Auswertung der erhobenen Daten (Mayring, 2016, S. 145). Die vorliegende Untersuchung erfüllt dieses Gütekriterium, da unter Punkt 3.1 die genaue Vorgehensweise der durchgeführten explorativen Studie dokumentiert wurde.

Die *argumentative Interpretationsabsicherung* beruht auf dem Grundsatz, dass Interpretationen eine entscheidende Rolle in qualitativen Forschungsansätzen einnehmen (Mayring, 2016, S. 145). Hierbei ist es wichtig, dass Interpretationen nicht lediglich festgelegt, sondern argumentativ begründet werden müssen (Mayring, 2016, S. 145). Es ist erforderlich, dass Interpretationen klar und umfassend erläutert werden und dabei eine innere Kohärenz aufweisen (Mayring, 2016, S. 145). Falls bestimmte Beispiele ausgelassen werden, sollte dies ebenfalls erklärt werden (Mayring, 2016, S. 145). Die Auslegungen müssen auf theoretischen Grundlagen basieren und durch eine Argumentation unterstützt werden (Mayring, 2016, S. 145). Die Diskussion der Ergebnisse, die auf die Präsentation der Ergebnisse folgt, basiert auf dem theoretischen Teil dieser Arbeit. Die Argumentationen sind daher weitgehend durch diesen vorherigen Abschnitt theoretisch fundiert. Zudem werden Interpretationen und Deutungen der Ergebnisse auf argumentative Weise unterstützt. Dabei werden auch Daten, die von den

erwarteten Ergebnissen abweichen oder unerwartet sind, nicht vernachlässigt, sondern als Argumente in der Untersuchung berücksichtigt.

Die Aufgabe der qualitativen Forschung ist es, sich an vorgegebenen Verfahrensregeln zu orientieren, wodurch eine *Regelgeleitetheit* entsteht (Mayring, 2016, S. 145f.). Hierunter fällt eine schrittweise Vorgehensweise, um somit die Qualität der Forschung zu gewährleisten (Mayring, 2016, S. 146). Es gibt dabei unterschiedliche Techniken, die dazu dienen, das systematische Vorgehen zu vereinfachen (Mayring, 2016, S. 146). In dieser Studie wird einem expliziten Verfahren und klaren Schritten gefolgt, um ein systematisches Vorgehen zu gewährleisten. Zuerst werden Analyseschritte festgelegt, daraufhin wurden die Daten in klare Einheiten unterteilt und schrittweise untersucht.

Ein weiteres Gütekriterium ist die *Nähe zum Gegenstand* (Mayring, 2016, S. 146). Dies wird in der qualitativen Forschung dadurch ermöglicht, dass der Fokus darauf liegt, nah an die Alltagswelt der befragten Personen anzuknüpfen (Mayring, 2016, S. 146). Durch eine Annäherung an die Interessen der Befragten wird im Forschungsprozess eine Nähe zum Untersuchungsgegenstand angestrebt, deren Erfolg im Nachhinein überprüft werden sollte (Mayring 2016, S. 146). Für diese Untersuchung wurden lediglich Fragen ausgewählt, welche in das Wissensgebiet der Interviewten aufgrund ihrer vorangegangenen Ausbildungen fällt. Den Ort der Befragung konnten sie selbst wählen.

Bei der *kommunikativen Validierung* werden die interpretierten Ergebnisse überprüft, indem sie den Befragten zur Verfügung gestellt werden (Mayring, 2016, S. 147). Jedoch sollte dies nicht das einzige Kriterium sein, da andernfalls die Analyse zu stark die subjektiven Bedeutungsstrukturen der Befragten fokussieren würde (Mayring, 2016, S. 147). Dieses Gütekriterium konnte nicht erfüllt werden, da die verfügbare Zeit nicht ausreichte, um erneute Gespräche mit den befragten Personen zu führen. Dies könnte darauf hindeuten, dass die zeitliche Begrenzung ein Einschränkungsfaktor für die umfassende Einbindung der Perspektiven der Teilnehmenden in die Forschung war. In der Konsequenz könnte es Auswirkungen auf die Vollständigkeit und Tiefe der Analyse haben, insbesondere wenn weitere Einblicke oder Klärungen durch zusätzliche Gespräche gewonnen worden wären.

Bei dem letzten Gütekriterium der *Triangulation*, werden verschiedene Analysewege berücksichtigt, um die Menge der erhobenen Daten miteinander vergleichen zu können (Mayring, 2016, S. 147). Es besteht hierbei die Möglichkeit, auf verschiedene Datenquellen zurückzugreifen, verschiedene Interpretationen, Theorieansätze oder Methoden zu nutzen (Mayring, 2016, S. 147). Die Triangulation dieser Forschung konnte teilweise umgesetzt werden, indem bewusst Personen aus unterschiedlichen Schulformen ausgewählt wurden, um so vielfältigen Perspektiven zum Thema Entdeckendes Lernen für die Analyse der Ergebnisse zu generieren.

3.3 Darstellung der Ergebnisse

Nach der Verschriftlichung des Datenmaterials der befragten Personen (B1-B10) wurde dieses anhand der festgelegten Haupt- und Unterkategorien zusammengefasst und dadurch den einzelnen Kategorien zugeordnet. Im folgenden Abschnitt werden die einzelnen Ergebnisse der Kategorien in chronologischer Reihenfolge dargestellt. Die Darstellung erfolgt mit Hilfe von ausgewählten Zitaten aus den durchgeführten Interviews. Aufgrund der besseren Lesbarkeit wurden in den ausgewählten Zitaten Satzunterbrechungen und Pausenzeichen ausgelassen. Außerdem werden nicht in allen Unterkategorien Aussagen von jeder einzelnen interviewten Person mit einbezogen, da nicht jede Unterkategorie von den Befragten thematisiert wurde beziehungsweise die Aussagen nicht der Kodierregel entsprachen.

3.3.1 Hauptkategorie 1: Unterrichtsgestaltung

Die erste Kategorie umfasst die Unterrichtsgestaltung. Dazu zählen die Phasen im Unterricht, die Rolle der Lehrperson, angewendete Sozialformen sowie Methoden/Unterrichtsformen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 1. Farblich markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K1a										
K1b										
K1c										
K1d										

Tabelle 5: Aussagenprofil Kategorie 1

K1a: Phasen im Unterricht

Kategorie 1a umfasst alle Aussagen zu den stattfindenden Phasen im Unterricht.

Als erste Phase wurde die *gemeinsame Einstiegsphase* beziehungsweise *Einführung* von den meisten Befragten des SBBZ GENT genannt (B1, Z. 123, B3, Z. 42/56, B5, Z. 92/97, B6, Z. 40). B3 beschrieb den gemeinsamen Einstieg folgendermaßen: „Ich bin immer ein Fan von einem gemeinsamen Einstieg und auch immer von einem Einstieg, der sehr routiniert ist, der sehr schülerbezogen ist“ (Z. 42f.).

Als nächste Phase wurde von allen Befragten des SBBZ GENT die *Arbeitsphase* erwähnt (B1, Z. 32/40/86/127, B2, Z. 46/62/68/72, B3, Z. 47/57, B5, Z. 92/98/137, B6, Z. 42). Teilweise wurde die Arbeitsphase auch als *Einzelarbeitsphase* (B3, Z. 47/57) oder als *Erarbeitungsphase* (B5, Z.98) genannt. Zudem wurde sie als individuell (B1, Z. 32), als klassisch (B1, Z.

40), als gemeinsam (B5, Z. 93) sowie als still (B5, Z. 137) bezeichnet. „Der gemeinsame Einstieg kann dann auch in eine gemeinsame Arbeitsphase übergehen“ (B5, Z. 93).

Eine weitere häufig genannte Phase der Befragten des SBBZ GENT ist die *Abschlussphase* beziehungsweise *Schlussphase* (B2, Z. 51, B3, Z. 52/57, B5, Z. 98, B6, Z. 43). Des Weiteren wurde diese Phase von B5 auch als *Sicherungs-* beziehungsweise *Reflexionsphase* bezeichnet (Z. 98). B6 betonte, dass der Abschluss gemeinsam stattfände, „und ich mache am Ende auch immer einen gemeinsamen Abschluss im Kreis wieder“ (Z. 42f.).

Einige weitere Phasen wurden nur vereinzelt von den Befragten des SBBZ GENT genannt. Dazu zählen die *Spielphase* (B1, Z.77, B2, Z.46), die *Wiederholungsphase* (B1, Z. 123), die *Plenumsphase* (B1, Z. 124, B5, Z. 112) und die *Ruhephase* (B2, Z. 50).

Als erste Phase wurde von den meisten Befragten der Montessori-Schulen der *offene Anfang* oder das *offene Ankommen* sowie der *offene Eingang* genannt (B4, Z. 21, B7, Z. 35, B8, Z. 21, B9, Z. 21). „Also bei uns ist es so, dass wir einen offenen Anfang haben“ (B4, Z. 21). Als weitere häufig genannte Phase nannten die Befragten der Montessori-Schule die *Darbietung* (B4, Z. 42, B7, Z. 80, B8, Z. 24/27/71/88/103, B9, Z. 32/37). „Der Unterricht ist insofern gestaltet, dass wir halt Darbietungen geben“ (B9, Z. 32). B8 beschrieb diese Phase auch als *Gruppendarbietung* (Z. 88/173). „Ich habe Gruppendarbietungen mit allen Dritt- und Viertklässlern zusammen“ (B8, Z. 87f.).

Die *Freiarbeit* wurde als Phase von allen Befragten der Montessori-Schulen genannt (B4, Z. 41/67/120/124, B7, Z. 101/180/203, B8, Z. 26, B9, Z. 22/28/46, B10, Z. 41). B7 äußerte sich wie folgt: „Also man braucht auch diese Freiarbeitsphasen“ (Z. 197f.).

Die letzte genannte Phase der Befragten der Montessori-Schulen ist die Phase des *Fachunterrichts* (B4, Z. 61, B7, Z. 101, B8, Z. 35, B9, Z. 28, B10, Z. 51). B7 beschrieb diesen folgendermaßen: „Und das muss ich aber ganz deutlich sagen, das ist Fachunterricht wie Kunst (...), das ist jetzt keine Freiarbeitszeit“ (Z. 100f.).

Ebenso wurden weitere Phasen von den Befragten der Montessori-Schulen nur vereinzelt erwähnt. B10 beschrieb eine *Einstiegsphase* (Z. 63), B7 nannte eine *Reflexionszeit* (Z. 85/118) sowie eine *Kreativzeit* (Z. 117/120).

K1b: Rolle der Lehrperson

Kategorie 1b umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Rolle als Lehrperson. Dazu zählen auch Aufgaben, die die Befragten in Bezug auf ihre Rolle nennen.

Die *unterstützende begleitende Rolle*, die unter anderem auch als *helfend* und *beratend* beschrieben wurde, ist die am häufigsten genannte Rolle der Lehrpersonen (B1, Z. 102, B2, Z.

76, B4, Z. 151f., B5, Z. 140/141/175, B6, Z. 61/64, B10, Z. 80). B1 beschrieb, dass sie diejenige sei, die im Unterricht unterstützend mit dabei sei (Z. 102). B4 äußerte sich dazu folgendermaßen: „Wir begleiten letztendlich das Lernen. Wir sagen auch, wir sind keine Lehrer an der Schule, sondern wir sind Lernbegleiter“ (Z. 148f.). Eine weitere von den Befragten häufig genannte Rolle beziehungsweise Aufgabe ist es, den Schülern einen Input oder eine Darbietung zu geben, um eine aktive Teilhabe anzuregen und den Schülern etwas zu zeigen (B2, Z. 110, B3, Z. 33, B4, Z. 151, B7, Z. 105, B8, Z. 103, B10, Z. 63f.). Die Befragten nannten das *Anleiten* und *Lenken* als eine weitere Funktion (B1, Z. 78/117, B2, Z. 59/104/116, B4, Z. 158f., B5, Z. 133, B9, Z. 68). „Im Plenum leite ich das Ganze an (...)“ (B5, Z. 133). B2 gab an, dass sie jedoch nicht gleich immer anleite oder einschreite (Z. 115f.). Genauso häufig wie die anleitende Rolle nannten die Befragten die *beobachtende Rolle* (B1, Z. 117, B2, Z. 105/110/112/113/115, B4, Z. 149/153, B8, Z. 101/102/103, B9, Z. 68). B8 beschrieb diese wie folgt: „Darbietungen geben, beobachten, beobachten, beobachten“ (Z. 103). Des Weiteren betonte B9, dass sie eine sehr stark beobachtende Rolle einnehme (Z. 68). Zudem wurden die *vorbereitende* und die *organisierende Rolle* häufig erwähnt (B1, Z. 102/103/117, B2, Z. 69/72/73, B3, Z. 32/33/123, B6, Z. 61). „Also da nehme ich eine vorbereitende Rolle ein“ (B6, Z. 60f.). Die Befragten beschrieben ihre Funktion außerdem als zurückziehend und im Hintergrund stehend (B3, Z. 122, B7, Z. 121, B10, Z. 80). „Und das heißt aber zeitgleich auch, dass ich mich als Lehrer ja auch so ein bisschen zurückziehen muss (...)“ (B3, Z. 121f.). Sonstige Rollen, die vereinzelt von den Befragten genannt wurden, waren die *kontrollierende Rolle* (B3, Z. 122), die *Rolle des Moderators* (B7, Z. 120) sowie die des *Korrektivs* (B8, Z. 98).

K1c: Sozialformen

Kategorie 1c umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der verwendeten Sozialformen im Unterricht.

Die von den Befragten am häufigsten genannten Sozialformen sind die der *Einzelarbeit* (B1, Z. 128, B2, Z. 81/83/84/95, B3, Z. 47/57, B4, Z. 141, B5, Z. 114/128, B6, Z. 49/52, B8, Z. 82/84, B10, Z. 64/77) und *Gruppenarbeit* (B2, Z. 83/87f./95, B4, Z. 140/143, B5, Z. 127/128, B6, Z. 49, B7, 95/96/99/100/, B8, Z. 71/82f./85/88, B9, Z. 23, B10, Z. 69/72/73/74/76). Zu der Sozialform der Einzelarbeit zählt zusätzlich die *alleinige Arbeit mit einer Schulbegleitung* (B8, Z. 84) sowie das *selbstständige Arbeiten* (B10, Z. 64). B4 beschrieb außerdem, dass jeder für sich arbeite (Z. 141). B10 sagte: „wobei manche natürlich lieber in Einzelarbeit arbeiten und dann halt die Sachen alleine herstellen“ (Z. 76f.).

Die Sozialform der Gruppenarbeit wurde auch als *Kleingruppenarbeit* (B4, Z. 140, B5, Z. 128, B7, Z. 95/99, B8, Z. 82f.) oder *Lerngruppenarbeit* (B9, Z. 23) bezeichnet. B7 äußerte sich folgendermaßen: „In den Kreativphasen arbeiten die Kinder wieder sehr individualisiert und auch in Kleingruppen“ (Z. 98f.). Während alle Befragten des SBBZs GENT die Einzelarbeit am

häufigsten nannten, überwog bei den interviewten Personen der Montessori-Schule die Gruppenarbeit. Eine weitere Sozialform, die von den Befragten erwähnt wurde, ist die der *Partnerarbeit* (B2, Z. 83/87f., B3, Z. 58, B4, Z. 140/143, B6, Z. 51/53). „Aber die überwiegende Sozialform ist wirklich, dass sie in Gruppen- oder Partnerarbeit zusammenarbeiten“ (B4, Z. 142f.). Zwei Befragte des SBBZ GENTs äußerten, dass Partnerarbeit schwierig sei (B2, Z. 83ff., B3, Z. 58f.). Die letzte genannte Sozialform ist das *Plenum* (B1, Z. 124, B5, Z. 111/112/130) beziehungsweise der *Frontalunterricht* (B7, Z. 97f., B8, Z. 86). „(...) die Geschichte zu erzählen, ist lehrerzentriert, also wäre ganz klassisch frontal. Obwohl es frontal nicht frontal ist, weil es im Kreis ist“ (B7, Z. 96ff.).

K1d: Methoden/Unterrichtsformen

Kategorie 1d umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Methoden und/oder Unterrichtsformen.

Bis auf B10 nannten alle Befragten den *Kreis* als verwendete Unterrichtsmethode (B1, Z. 36/81/124, B2, Z. 45, B3, Z. 56, B4, Z. 53/116, B5, Z. 34/36/44/59, B6 41/43/48/54, B7, Z. 98, B8, Z. 23/87, B9, Z. 24/62). Als besondere Form der Kreise wurden sowohl der *Morgenkreis* (B1, Z. 36, B2, Z. 45, B5, Z. 34/36/44, B6, Z. 41/48, B8, Z. 23) als auch der *Stuhlkreis* (B1, Z. 81/124, B2, Z. 45, B3, Z. 56, B5, Z. 59) genannt. B1 erklärte, dass sie die Einführung oft in einem Stuhlkreis starte (Z. 123f.). B3 äußerte: „Also der Stuhlkreis ist immer so der Klassiker (...)“ (Z. 56).

Die *Stationenarbeit* wurde als Methode von vier Befragten genannt (B3, Z. 59, B5, Z. 126/131, B7, Z. 99, B9, Z. 58), wobei zwei dieser Befragten explizit angaben, wenig bis keine Stationenarbeit anzuwenden (B3, Z. 59f., B9, Z. 58). „Also wir haben keine Stationenarbeit“ (B9, Z. 58). „Wir machen auch mal Stationen- und Gruppenarbeit“ (B7, Z. 99).

Einige der Befragten der Montessori-Schulen beschrieben das *Präsentieren* als weitere verwendete Methode im Unterricht (B4, Z. 118, B8, Z. 223f., B10, Z. 72). „Das können zum Beispiel auch Portfolioarbeiten sein oder eine Präsentation, die man hält“ (B10, Z. 71f.). Zwei der Befragten eines SBBZ GENT nannten die Unterrichtsmethode *Lerntheke*, wobei einer angab sie zu verwenden (B5, Z. 125/130) und einer angab diese wenig zu nutzen (B3, Z. 60). Weitere vereinzelt genannte Methoden sind das *Rollenspiel* (B2, Z. 97), der *Wochenplan* (B5, Z. 115/131, die *Elementarisierung* (B5, Z. 262) und das *Theaterstück* (B10, Z. 75/218/220/221/224/226).

Zudem erwähnten drei der Befragten spezielle Unterrichtsformen, zum einen der *klassenübergreifende Unterricht* (B3, Z. 35f.) und zum anderen den *Kooperationsunterricht* (B1, Z. 109, B5, Z. 32/38/44) und den *Klassenunterricht* (B5, Z. 34/37/45). Außerdem nannte B5 den *handlungsorientierten Unterricht* (Z. 289f.).

3.3.2 Hauptkategorie 2: Kenntnisstand der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen

Die zweite Kategorie umfasst den Kenntnisstand der befragten Personen zum Entdeckenden Lernen. Diese schließt alle Aussagen mit ein, wie die Lehrpersonen das Entdeckende Lernen beschreiben. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 2. Farbig markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K2										

Tabelle 6: Aussagenprofil Kategorie 2

Viele der Befragten gaben an, dass die Lehrperson sich beim Entdeckenden Lernen zurücknehmen soll und gleichzeitig der Schüler in den Vordergrund tritt. Sie sagten, dass dies für die Lehrperson bedeutet, zurückzutreten (B7, Z. 128ff.) sowie wenig anzuleiten (B2, 129ff.) und „wenig vorzukauen“ (B1, Z. 140ff, B4, Z. 168ff., B9, Z.92). „Also Entdeckendes Lernen ist für mich, dass ich eben sozusagen nicht als Lehrer alles vorkaue (...)“ (B1, Z. 140f.). Die befragten Personen beschrieben außerdem, dass die Lehrperson Impulse geben (B1, Z. 140ff.), den Gegenstand in den Vordergrund rücken (B7, Z. 128ff.), Kinder an Problemstellungen heranführen (B4, Z. 171f.) und einen Rahmen sowie Material (B3, 119ff.) bieten soll. „(...) im Grunde geht es ja bei diesem Entdeckenden Lernen auch darum, dass man einen Rahmen bietet, Material bietet (...)“ (B3, Z. 119ff.).

Zudem äußerten sich die Befragten zu schülerbezogenen Aspekten. Sie beschrieben, dass die Schüler entdecken, Neues erfahren, aktiv werden, ausprobieren, untersuchen, experimentieren, erleben, tätig werden und sich die Umwelt aneignen beziehungsweise erschließen sollen sowie Lösungen suchen und entwickeln (B1, Z. 140ff., B2, Z. 123ff., B3, Z. 91f., B4, Z. 171f., B5, Z. 154ff., B6, Z. 72f., B7, Z. 128ff., B8, Z. 115ff., B9, Z. 92). „Und dann können sie ausprobieren, entdecken, was kann ich damit tun“ (B6, Z. 72f.). „(...) durch Interaktion mit der Umwelt verstehen, wie das funktioniert“ (B5, Z. 155f.). Dabei betonen die meisten Befragten die Selbst- und Eigenständigkeit des Schülers (B1, Z. 140ff., B2, Z. 123ff./129f., B3, Z. 119ff., B4, Z. 171ff., B5 154ff., B7, Z. 128ff., B8, Z. 115). „(...) dass die Kinder die Möglichkeit haben, selber Zusammenhänge zu finden und selber Lösungswege zu finden (...)“ (B8, Z. 115f.). B2 äußerte, dass ein Kind ohne Behinderung vieles durch eigenes Tun und eigenes Ausprobieren lerne (Z. 123f.). „Unter Entdeckendem Lernen verstehe ich, dass man sich seine Umwelt selbst erschließt, also durch eigenständige Tätigkeit (...)“ (B5, Z. 154f.). Des Weiteren gaben die befragten Personen an, dass das Kind durch Entdecken lernt (B2, Z. 123, B3, Z. 91/119ff., B7, Z. 128ff./131f.). „(...) den Gegenstand entdecken kann (...) und so einfach lernt“ (B7, Z. 129f.).

3.3.3 Hauptkategorie 3: Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens

Die dritte Kategorie umfasst die Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens. Dazu zählen die Einstellung der Lehrpersonen zum Entdeckenden Lernen sowie verschiedene notwendige Ressourcen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 3. Farblich markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K3a										
K3b										
K3c										
K3d										
K3e										
K3f										

Tabelle 7: Aussagenprofil Kategorie 3

K3a: Einstellungen der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen

Kategorie 3a umfasst alle Aussagen zur Einstellung der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen. Dazu zählen ebenso Aussagen zur eigenen Berücksichtigung der Methode im Unterricht sowie der Einschätzung darüber, für welchen Schüler sich die Methode eignet.

Einige der Befragten finden, dass sich das Entdeckende Lernen für alle Schüler eignet (B2, Z. 210, B3, Z. 158, B7, Z. 187f., B8, Z. 193, B10, Z. 169). „Für alle“ (B3, Z. 158). „(...) würde ich sagen für alle Kinder“ (B2, Z. 210). B1 gab an, dass sie grundsätzlich keine Schüler ausschließe, da es eine individuelle Sache sei (Z. 266f.).

Weiterhin führten manche der Befragten ihre Einstellung zum Entdeckenden Lernen weiter aus, indem sie schülerbezogene Aussagen tätigten, die die Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens beeinflussen. „Ich glaube, wenn es Kinder gibt, bei denen es nicht funktioniert, liegt es eher an der Umgebung oder an den Lehrpersonen, dass wir ihnen nicht das geben können, was sie in dem Moment brauchen“ (B4, Z. 247ff.).

Weitere Aussagen waren beispielsweise, dass sich das Entdeckende Lernen für Kinder eignet, die Eigeninitiative zeigen (B1, Z. 268) sowie entdecken können und möchten (B3, Z. 142). Außerdem äußerte B1, dass Schüler unterschiedliche Kompetenzen und Einschränkungen für das Entdeckende Lernen mitbringen würden (Z. 221ff.). B2 gab an, dass das Entdeckende Lernen bei Kindern mit Behinderungen anders stattfände (Z. 125). Darüber hinaus gab B2 auch an, dass es unabhängig vom Entwicklungsstand und einer geistigen Behinderung sei (Z. 212f.).

B4 meinte, dass manche Kinder viel Struktur bräuchten (Z. 133f.) und B9 äußerte, dass es keine Schüler gäbe, die etwas lernen wollen, was sie nicht interessiere (Z. 147f.).

Darüber hinaus wurden von einigen Befragten wertende Aussagen zum Entdeckenden Lernen getroffen. „Entdeckendes Lernen ist für mich jetzt nicht, ich sage mal Ostereierpädagogik (...)“ (B4, Z. 167f.). Des Weiteren äußerte B4, dass Erfolgserlebnisse Entdeckendes Lernen ausmachen würden (Z. 175f.). B7 äußerte: „(...) dieses Entdecken ist ja wirklich das Kleinschrittigste, was es eigentlich gibt“ (Z. 271f.). B8 gab an, dass für das Entdeckende Lernen das Setting stimmen müsse (Z. 195) und B10 sagte, dass es frühzeitig etabliert und ein Wert daran gesehen werden müsse (Z. 169). Zudem äußerte B8: „man kann nicht alles immer selber entdecken“ (Z. 52f.).

K3b: Zeitliche Ressourcen

Kategorie 3b umfasst alle Aussagen, die die Zeit als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Zwei der Befragten nannten die Zeit als Ressource, ohne diese weiter zu erläutern (B5, Z. 189/192, B7, Z. 144). Einige weitere befragte Personen benannten die Zeit als Ressource und führten dies weiter aus. „Aber auf der anderen Seite muss man dem Kind auch wirklich oft auch Zeit geben, diese eigenen Entdeckungen zu machen“ (B2, Z. 142f.). Auch B4 (Z. 201f.), B6 (Z. 65f.) und B7 (Z. 132) sagten, dass das Kind Zeit zum Probieren und Entdecken benötige. Zwei Befragte der Montessori-Schule äußerten außerdem, dass die Struktur des Alltags das Entdecken hergeben müsse und eine 45-Minuten-getaktete-Stunde es erschwere, in ein Thema einzutauchen (B4, Z. 199ff.) und es förderlich wäre, Ganztagschulen zu installieren (B7, Z. 144).

K3c: Personelle Ressourcen

Kategorie 3c umfasst alle Aussagen, die die Personen als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens miteinschließen. Diese Aussagen schließen auch die Voraussetzungen einer Person mit ein, die notwendig sind, damit Entdeckendes Lernen umgesetzt werden kann.

Drei der Befragten nannten die Person als Ressource, ohne diese weiter auszuführen (B2, Z. 150, B8, Z. 141, B10, Z. 116). Einige weitere Befragte benannten die Personen als Ressource und führten dies weiter aus. B1 gab an, dass sie in einem *Team* arbeiten (Z. 284ff) und über *Schulbegleitungen* und eine *FSJ-Kraft* verfügen würden (Z. 96ff.). Außerdem erwähnte B2 die hilfskräftige Begleitung (Z.111), eine *Betreuungskraft* (Z. 167f.) sowie die Schulbegleitung (Z. 152/154/157/167). B5 nennt eine eins-zu-eins Schulbegleitung (Z.135), eine FSJ-Kraft (Z.179) und einen *Praktikanten* (Z. 182/185/193). Des Weiteren beschrieb B7, dass das

muliprofessionelle Team aus einem *Inklusionspädagogen*, *Erziehern*, einem *Grundschullehrer* und *Montessori-Pädagogen* als Lehrpersonen bestände (Z. 40f.). B8 erwähnte die Inklusionspädagogen (Z. 172) und Schulbegleitungen (Z. 83/84).

Neben den beschriebenen Personen als Ressource erläuterten die meisten Befragten die Haltung dieser Personen. Dazu erwähnten viele, dass es eine Lehrertypsache sei, Entdeckendes Lernen umzusetzen und die Haltung der Lehrperson dabei sehr wichtig sei (B1, Z. 211ff., B3, Z. 117/129ff., B5, Z. 238ff., B8, Z. 147, B10, Z. 121ff.). „Und dann als Lehrer ist es natürlich wichtig, dass ich zum einen weiß, worauf will ich hinaus, oder was ist eben für die Schüler jetzt gerade wichtig, aber da halt so diesen Spagat finde (...) sprich die passenden Impulse geben, aber trotzdem eben den Freiraum lassen, dass dieses eigenständige Entdecken halt noch möglich ist“ (B1, Z. 211ff.). „(...) ist eine Typsache. Und es gibt Kollegen, die das einfach gut können und es gibt Kollegen, die das einfach weniger können (...)“ (B3, Z. 129f.). Darüber hinaus ist das Engagement sowie Erfahrung der Lehrperson wichtig (B5, Z. 251, B6, Z. 93). Drei der Befragten gaben an, dass es Fortbildungen, Ausbildungen und Schulungen benötige (B7, Z. 149ff., B8, Z. 141, B10, Z. 116f.). „Also die Personen, die Pädagogen müssen einfach lernen, Geduld zu haben, tolerant zu sein, sich zurückzunehmen. Und dafür braucht es dann aber auch Fortbildung, um immer die weitere Entwicklung der Pädagogen voranzutreiben“ (B7, Z. 149ff.).

K3d: Räumliche Ressourcen

Kategorie 3d umfasst alle Aussagen, die die Räumlichkeiten als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Drei der befragten Personen nannten Räumlichkeiten als Ressource des Entdeckenden Lernens, ohne diese weiter zu beschreiben (B2, Z. 164/166/201, B3, Z. 140, B6, Z. 93). B2 erwähnte explizit die *Turnhalle* und den *Bewegungsraum* (Z. 96/164/166/261). Zwei der Befragten führten die Räumlichkeiten als Ressource weiter aus. „Jetzt im Thema Wald, da ist ja Entdeckendes Lernen an jeder Stelle möglich. Da ist ja ein ich laufe durch den Wald schon ein Erkennen und Erfahren (...)“ (B3, Z. 209f.). B4 beschrieb, dass sie rausgehen in die Natur und im Umfeld Sachen entdecken würden (Z. 285, Z. 216f.).

K3e: Motivationale Ressourcen

Kategorie 3e umfasst alle Aussagen, die die Motivation als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Zwei der Befragten nannten die Motivation als Ressource, ohne diese näher zu beschreiben (B6, Z. 85/89/90, B7, Z. 136). Sieben weitere Befragte nannten die Motivation als Ressource

und führten diese weiter aus. Einige der befragten Personen hoben die Motivation beziehungsweise intrinsische Motivation hervor (B1, Z. 204f./156, B2, Z. 139/221f./284, B3, Z. 161, B9, Z. 71/153f.). „(...) aber diese eigene Motivation bewegt halt schon mehr.“ (B2, Z. 139). B3 äußert: „(...) weil man mit der intrinsischen Motivation einfach viel effektiver lernt und nachhaltiger lernt“ (Z. 161f.). Vier der Befragten umschrieben die Motivation, indem sie diese als Wille (B4, Z. 217), als Neugier (B10, Z. 154), als Forscherdrang (B9, Z. 153) sowie als Lust haben (B8, Z. 202) bezeichnen. „Es gibt welche, die von sich aus schon so einen Forscherdrang haben. Die gehen da halt total viel auf (...)“ (B9, Z. 150f.).

K3f: Materielle Ressourcen

Kategorie 3f umfasst alle Aussagen, die das Material als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Von den meisten Befragten wurde das Material als Ressource zur Umsetzung des Entdeckenden Lernens genannt (B2, Z. 157/161/162/163, B3, Z. 141, B6, Z. 94, B8, Z. 139, B9, Z. 107, B10, Z. 120). Als einzige befragte Person eines SBBZ GENTs nannte B1 explizit das Montessori-Material (Z. 202f.). „(...) Also ich sage mal, dieses typische Montessori-Material eben, was so einmal relativ einfach strukturiert ist, gleichzeitig aber ganz viele Möglichkeiten mit sich bringt, wie man damit umgehen kann“ (B1, Z. 202ff.). Alle Befragten einer Montessori-Schule erwähnten außerdem das Montessori-Material. Unter K6a sind diese Aussagen genauer mitberücksichtigt. Weiterhin beschrieben zwei Befragte, dass das Material vielfältig (B1, Z. 219), ansprechend und anregend sein solle (B3, Z. 110). B4 beschrieb das Material als Ressource folgendermaßen: „Dann das Material, was einfach da ist, das Entdeckendes Lernen ermöglicht“ (Z. 209). Des Weiteren ging B4 darauf ein, dass Dinge genutzt werden könnten „(...) die vorhanden sind, in dem man raus geht in die Natur, sich dort Sachen anschaut und wirklich das nutzt, was da ist“ (Z. 211ff.). Zudem äußerte B9, dass über das Material die Welt entdeckt werden könne (Z. 84f.).

3.3.4 Hauptkategorie 4: Chancen des Entdeckenden Lernens

Die vierte Kategorie umfasst die Chancen des Entdeckenden Lernens. Dazu zählen die Selbstständigkeit, die Motivation, die Abspeicherung des Gelernten sowie weitere Chancen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 4. Farblich markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K4a										

K4b										
K4c										
K4d										

Tabelle 8: Aussagenprofil Kategorie 4

K4a: Selbstständigkeit

Kategorie 4a umfasst alle Aussagen, die Selbstständigkeit als eine Chance des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Über die Hälfte der befragten Personen erwähnten die Selbstständigkeit als eine Chance des Entdeckenden Lernens. Die Selbstständigkeit äußert sich dadurch, dass Kinder selbst entdecken (B4, Z. 226., B7, Z. 139f./192f.), Dinge selbst herausfinden und erfahren (B4, Z. 226, B5, Z. 159, B7, Z. 139f./192), selbstständig arbeiten (B7, Z. 169f.), selbstständig Wissen aufbauen (B8, Z. 155) und handeln (B7, Z. 192). B8 erläuterte, dass es das Kind „unheimlich“ stärke, etwas selbst herauszufinden (Z. 127f.). Außerdem betonte B9: „Ich muss sagen, bei mir geht es dann um diesen Grundsatz, ich erschließe mir meine Welt selbst. Das ist mir ganz wichtig, das eigene Weltverständnis durch eigenständiges Welterschließen“ (Z. 163ff.).

K4b: Motivation

Kategorie 4b umfasst alle Aussagen, die die Motivation als eine Chance des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Zum einen erwähnten viele der Befragten, dass durch das Entdeckende Lernen die Motivation der Schüler angeregt werde (B1, Z. 162f./325/330f., B2, Z. 99ff./136/291f., B4, Z. 226, B7, Z. 192f., B8, Z. 275). „Und wenn sie das dann entdecken können und selber erfahren können und handeln können, das ist eine ganz große Motivation (B7, Z. 192f.). B1 betonte: „Durch dieses selber tun können, waren alle Kinder hochmotiviert (...)“ (Z. 325). Zum anderen gaben zwei der befragten Personen an, dass durch Entdeckendes Lernen die Motivation der Schüler erhalten bleibe (B7, Z. 159f., B9, Z. 129/156ff.). „Und ich glaube, dass es schon wichtig ist, in der Schule die Entdeckerfreude irgendwie zu erhalten und das Interesse irgendwie zu erhalten“ (B9, Z. 157f.). B7 nannte außerdem, dass die Kinder durch das Entdeckende Lernen mehr Lust hätten, in die Schule zu gehen (Z. 157f.).

K4c: Abspeicherung des Gelernten

Kategorie 4c umfasst alle Aussagen, die die Abspeicherung des Gelernten als eine Chance des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Fast alle Befragten gaben an, dass die Schüler durch das Entdeckende Lernen ein tieferes Verständnis entwickeln würden und sich Lerninhalte besser merken könnten (B2, Z. 143f./136f., B3, Z. 105ff., B4, Z. 224f./227, B5, Z. 202/231/218ff., B6, Z. 101f., B7, Z. 136f./140/157, B8, Z. 156/162f.). B4 äußerte zum Entdeckenden Lernen, dass es eine andere Art des Lernens sei, eine viel tiefere Art des Lernens (Z. 227). „Also das Selbstentdecken hilft meiner Meinung nach wirklich beim Verständnis der Sache und das auch behalten, dass es tieferes verstanden wird“ (B5, Z. 218f.). Des Weiteren betonte B2, dass eigene Entdeckungen eine Chance für den Lernprozess darstellten (Z. 190f.).

K4d: Weitere Chancen

Kategorie 4d umfasst alle Aussagen, die weitere Chancen des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Dazu zählt das Finden von eigenen Ideen und Lösungswegen durch das Entdecken (B1, Z. 233f.) sowie das kreativ sein und um die Ecke denken beziehungsweise Prozesse anders zu denken (B7, Z. 162f.). Des Weiteren erwähnte B3, dass die Phase des Lernens länger und effektiver werde (Z. 135f.) und die Schüler eine höhere Ausdauer hätten, zur Ruhe kommen und mehr beim Thema seien (105ff.). Zudem gab B3 an: „Dass der Schüler einfach viel mehr mit Spaß und Freude dabei ist (...)“ (Z. 134). B8 erläuterte, dass sich die Persönlichkeit des Schülers weiterentwickle und wachsen würde (Z. 154f.). Zudem betonte B10, „dass wir halt wegkommen von dem Gleichschrittmarsch und mehr die individuellen Kompetenzen fördern“ (Z. 143f.).

3.3.5 Hauptkategorie 5: Herausforderungen des Entdeckenden Lernens

Die fünfte Kategorie umfasst die Herausforderungen des Entdeckenden Lernens. Dazu zählen die Zeit, die Motivation der Schüler, ihre individuellen Voraussetzungen sowie das Personal. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 5. Farblich markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K5a										
K5b										
K5c										
K5d										

Tabelle 9: Aussagenprofil Kategorie 5

K5a: Zeit

Kategorie 5a umfasst alle Aussagen, die die Zeit als Herausforderung des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Die Befragten nannten die Zeit als Herausforderung in unterschiedlichen Kontexten. Eine befragte Person des SBBZ GENT äußerte, dass es einen hohen Aufwand erfordere, manchen Schülern Entdeckendes Lernen zu ermöglichen und die Zeit für diesen Aufwand häufig nicht ausreiche (B1, Z. 247ff.). Weitere Befragte sagten, dass es viel Zeit benötige, das Entdeckende Lernen umzusetzen (B2, Z. 201/204, B9, Z. 143). „Es braucht einfach wirklich viel Zeit“ (B7, Z. 181). Außerdem gaben zwei Befragte einer Montessori-Schule an, dass benötigte Zeit für das Entdecken aufgrund des Fachunterrichts nicht zur Verfügung stehe (B4, Z. 233ff., B7, Z. 178ff.). „(...) dass die Kinder gerne an Sachen weiterarbeiten möchten und einfach die Zeit dafür nicht da ist, weil eben die Zeit dafür benötigt wird, dass jetzt Englisch stattfindet oder dass Musik da noch mit reinkommt oder Kunst“ (B4, Z. 233ff.).

K5b: Motivation der Schüler

Kategorie 5b umfasst alle Aussagen, die die Motivation der Schüler als Herausforderung des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Zwei Befragte gaben an, dass es eine Herausforderung sein könne, wenn Kinder keine Eigenmotiviertheit zeigen (B7, Z. 52) oder Kinder gar nichts machen wollen würden (B9, Z. 75). „Oder wenn es halt Kinder sind, die von sich aus wenig Interesse zeigen, dann muss man das erstmal wecken“ (B9, Z. 141f.). Weiterhin betonte B10: „Ich glaube, was halt oft irgendwie schwierig ist, ist, dass viele verlernt haben, neugierig zu sein und das total das Entdeckende Lernen beeinflusst“ (Z. 150f.). Eine befragte Person des SBBZ GENT gab an, dass es eine Herausforderung sei, den Unterricht so zu gestalten, dass dieser an die Motivation der Schüler angepasst ist (B1, Z. 158ff.).

K5c: Voraussetzungen

Kategorie 5c umfasst alle Aussagen, die die Voraussetzungen der Schüler als Herausforderung des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Einige der Befragten gaben an, dass die Beeinträchtigung der Schüler eine Herausforderung sein könne (B1, Z. 142ff./244ff., B2, Z. 182ff., B3, Z. 153ff., B9, Z. 140ff.). „Also wie auch schon gesagt, eben natürlich umso schwerer ein Kind beeinträchtigt ist durch die Behinderung, umso

herausfordernder ist das einfach. Und ich behaupte auch, dass es auch dann nicht mehr, also teilweise nicht immer in dem Ausmaß zumindest möglich ist, wie es vielleicht für andere Kinder möglich ist“ (B1, Z. 244ff.). B3 äußerte, dass es eine Herausforderung für das Entdeckende Lernen sei, einen Spagat zwischen dem Lebensalter, dem Entwicklungsalter und dem Aneignungsniveau zu schaffen (Z. 153ff.). B2 betonte: „Allerdings gibt es natürlich auch Kinder (...), autistische Kinder, (...) die würden ein halbes, Dreivierteljahr nur rumstehen und gar nichts machen (...) also mit selbstentdecken ist da jetzt schonmal gar nichts“ (Z. 182ff.). Des Weiteren sagten B1 und B3, dass motorische Einschränkungen eine Herausforderung darstellen könnten. „Also wie soll ich die Kinder zum Entdecken bringen, wenn die Kinder alleine schon Schwierigkeiten haben, irgendwie gezielt zum Beispiel auf eine Taste zu drücken oder so?“ (B1, Z. 145ff.). B3 erwähnte: „(...) ein Kind, was eben motorisch eingeschränkt ist und nicht eben einfach alles anfassen kann, wie es will, ist das natürlich, klar, eine ganz offensichtliche Einschränkung“ (Z. 145ff.). Als eine weitere Herausforderung nannte B5 kognitive Voraussetzungen. „Es ist schon eine kognitive Herausforderung sich selbst Dinge zu erklären. Sei es auch mit Unterstützung, aber selbst für sich Dinge zu verstehen, ist eine kognitive Leistung, die teilweise schwierig ist für unsere Schüler“ (B5, Z. 234ff.). Zudem wird die sozial-emotionale Entwicklung als eine Herausforderung des Entdeckenden Lernens gesehen. B3 gab an, dass eine gar nicht oder eingeschränkte soziale Entwicklung hinderlich dafür sei, sich einer Umgebung und einem Material des Entdeckenden Lernens zu nähern (Z. 149ff.). B10 erwähnte, dass das eigenstrukturierte Lernen für Kinder mit Schwierigkeiten im sozial-emotionalen Bereich viele Herausforderungen im Schulalltag mit sich bringen würde (Z. 180ff.). B1 nannte zudem eine geringe Frustrationstoleranz als eine Schwierigkeit für das eigenständige Arbeiten (Z. 90). Eine befragte Person einer Montessori-Schule erwähnte, dass das Verhalten der Inklusionskinder aufgrund ihrer Beeinträchtigungen dafür Sorge, dass Darbietungen „gesprengt werden“ (B8, Z. 173). B8 führte weiter aus: „und dann sehe ich es als meine Aufgabe ein Stück weit an, auch die anderen Kinder zu schützen und dafür zu sorgen, dass die in ihrer Entwicklung vorankommen“ (Z. 173ff.). Des Weiteren nannte B8 Kinder mit Aufmerksamkeitsdefizit-/Hyperaktivitätssyndrom (ADHS), welches eine Herausforderung darstelle (Z. 182ff.). Dem fügte B8 hinzu: „Die bleiben einfach überhaupt nicht bei der Sache. Die sind so abgelenkt, dass sie sich überhaupt nicht konzentrieren können und eigentlich gar keine Chance haben, irgendetwas zu entdecken“ (Z. 182ff.). Zudem ergänzte sie, dass Kinder mit „schweren“ ADHS nur in einer eins-zu-eins Betreuung entdecken könnten (B8, Z. 196f.). „Aber eben nicht alleine“ (B8, Z. 197f.).

K5d: Personal

Kategorie 5d umfasst alle Aussagen, die personelle und personale Herausforderungen des Entdeckenden Lernens miteinschließen.

Zum einen sprachen B2 (Z. 194/198/201), B4 (Z. 238) und B7 von personellen Herausforderungen. „Ja, Personalmangel ist hinderlich, wenn nicht genügend Menschen da sind, die das begleiten können, weil es braucht einfach Begleitung“ (B7, Z. 182f.). Zum anderen erwähnten B3 (Z. 153ff.) und B8 personale Herausforderungen für die Lehrpersonen. „Das ist die Herausforderung für die Pädagogen, die Kinder da abzuholen und es eben auf eine andere Art, auf eine spielerische Art und Weise zu machen, als ich es mit den normalen Kindern, also mit den Kindern ohne Beeinträchtigung mache“ (B8, Z. 203f.).

3.3.6 Hauptkategorie 6: Entdeckendes Lernen im Kontext der Montessori-Pädagogik

Die sechste Kategorie umfasst das Entdeckende Lernen im Kontext der Montessori-Pädagogik. Dazu zählen die vorbereitete Umgebung und das Material, die Altersmischung sowie die Freiarbeit. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 6. Farbig markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K6a										
K6b										
K6c										

Tabelle 10: Aussagenprofil Kategorie 6

K6a: Vorbereitete Umgebung und Material

Kategorie 6a umfasst alle Aussagen, in denen das Entdeckende Lernen anhand der vorbereiteten Umgebung und des Materials in der Montessori-Schule stattfinden kann.

Zwei der befragten Personen des SBBZ GENT erwähnten das Montessori-Material. B1 beschrieb, dass man mit dem Montessori-Material gut umgehen könne und es einfach strukturiert sei (Z. 202f.). B5 erläuterte, dass vieles aus der Montessori-Pädagogik gut im Bereich des FSP GENT einzusetzen sei (Z. 322). Hierbei nannte er beispielsweise *die Numerischen Stangen* (B5, Z. 323).

Alle Befragten einer Montessori-Schule äußerten sich entweder zur vorbereiteten Umgebung oder zum Material. Vier Befragte schlossen die vorbereitete Umgebung in ihre Aussagen mit ein (B7, Z. 110, B8, Z. 76/135f., B9, Z. 219f., B10, Z. 101ff.) und alle fünf Befragten das Montessori-Material (B4, Z. 97/98/170f., B7, Z. 64f./115f./240ff./249/255ff., B8, Z. 76f./96f., B9, Z. 84f./104ff., B10, Z. 138). B8 erläuterte, dass die Umgebung so vorbereitet werden müsse, dass Schüler die Möglichkeiten haben zu entdecken (Z. 135f.). Eine ähnliche Aussage tätigte B7, „wir richten die Umgebung so, dass das Kind selbständig lernen kann“ (Z. 110). Des Weiteren

gab B9 an, dass die Umgebung die Kinder zum Entdecken vorbereite (Z. 219f.). Das Montessori-Material wurde viermal genannt, ohne dabei weiter ausgeführt zu werden (B4, Z. 97/98, B7, Z. 249, B8, Z. 96, B10, Z. 138). B4 führte das Montessori-Material in einer Aussage weiter aus: „Ich finde, dass es viele Montessori-Materialien gibt, die das gut ermöglichen. Einfach weil sie das Kind an eine Problemstellung herañführen und es selbstständig erstmal auf eine Lösung kommen muss“ (Z. 170ff.). B7 beschrieb das Montessori-Material als anschaulich und für alle Kinder gut geeignet (Z. 65f.). Zudem nannte B7 den hohen Aufforderungscharakter des Materials (Z. 241/257). „(...) aber dieses Material hat so einen hohen Aufforderungscharakter und ist so einfach zum Entdeckenden Lernen“ (B7, Z. 256f.). Weiterhin beschrieb B9, dass durch das Montessori-Material die Welt entdeckt werden könne (Z. 84f.).

Als beispielhafte Montessori-Materialien wurden *der rosa Turm* (B7, Z. 241), *die braune Treppe* (B7, Z. 241) und *die blauen Dreiecke* (B10, Z. 138) aufgeführt.

Als weitere Aspekte der vorbereiteten Umgebung und des Materials wurden *Godly Play* (B7, Z. 61/62) sowie die *großen Erzählungen* (B7, Z. 202, B8, Z. 264) genannt. „(...) ich habe (...) Folgeaktivitäten, Folgeexperimente gemacht, angebunden an *die erste große Erzählung Gott, der keine Hände hat*“ (B8, Z. 164f.). Darüber hinaus wurden *Lerntagebücher* (B4, Z. 49) und *Lernprotokolle* (B7, Z. 222ff.) erwähnt.

K6b: Altersmischung

Kategorie 6b umfasst alle Aussagen, in denen das Entdeckende Lernen aufgrund der Altersmischung in der Montessori-Schule stattfinden kann.

Fast alle Befragten der Montessori-Schule bezogen sich in ihren Aussagen auf das Prinzip der Altersmischung (B4, Z. 95/253, B8, Z. 36/87f./217, B9, Z. 185f., B10, Z. 126). „Ich habe Gruppendarbietungen mit allen Dritt- und Viertklässlern zusammen“ (B8, Z. 87f.). B9 beschrieb: „(...) allein durch die Altersmischung, die halt bei uns gegeben ist“ (Z. 185f.). B4 erklärte: „Dadurch, dass wir Lernstufe eins bis vier in einer Klasse haben, ist es gut möglich, dass ich die Adjektive einführe (...) und aber nicht nur Zweitklässler, wo es jetzt typischerweise drankommt, mit reinnehme. Sondern es auch sein kann, dass ich sage, der Erstklässler ist super fit. Der weiß schon, was Nomen und Artikel sind. Der kommt auf jeden Fall dazu. Und der aus der dritten, weiß ich einfach, das sitzt noch nicht. Der kommt auch nochmal mit dazu. Und es schadet dem nicht, das zu hören“ (Z. 95ff.). Außerdem führte B4 fort: „Und dann bist du einfach mein Experte in der Gruppe. Und hilfst mir, das den anderen mit zu erklären (...) Und zu sagen, hey, du unterstützt uns. Du kannst den Kleinen das mal zeigen. Zum einen festigt sich das bei den Kindern wahnsinnig gut. Und zum anderen ist es was anderes, wenn Kinder Kindern das erklären“ (Z. 104ff.).

K6c: Freiarbeit

Kategorie 6c umfasst alle Aussagen, in denen das Entdeckende Lernen aufgrund der Freiarbeit in der Montessori-Schule stattfinden kann.

Alle Befragten der Montessori-Schulen nannten die Phase beziehungsweise Zeit der Freiarbeit (B4, Z. 117/121/130/233/237, B7, Z. 101/179/180/203f., B8, Z. 26, B9, Z. 22/28/29/46/55/57, B10, Z. 41). „Letztendlich ist die Freiarbeit auch als Freiarbeit gedacht“ (B4, Z. 121). Des Weiteren beschrieb B4, dass die Schüler in der Freiarbeit die Möglichkeit hätten, sich selbstständig Sachen zu suchen (Z. 121f.). B7 erklärte: „Und dann können sie in der Freiarbeit weiter selber entdecken und erforschen“ (Z. 203f.).

3.3.7 Hauptkategorie 7: Entdeckendes Lernen im Kontext des FSP GENT

Die siebte Kategorie umfasst das Entdeckende Lernen im FSP GENT. Dazu zählen die Adaption, Hilfsmittel und Förderansätze sowie Aussagen zum Thema Behinderung. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 7. Farblich markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K7a										
K7b										
K7c										

Tabelle 11: Aussagenprofil Kategorie 7

K7a: Adaption

Kategorie 7a umfasst alle Aussagen, die eine Anpassung, Abweichung oder Modifizierung des Entdeckenden Lernens im FSP GENT beinhalten.

Drei der befragten Personen eines SBBZ GENTs und eine befragte Person einer Montessori-Schule äußerten, dass Entdeckendes Lernen für Schüler mit einer geistigen Behinderung Adaptionen beziehungsweise Anpassungen benötige (B1, Z. 226f./274f., B2, Z. 186f./218f., B5, Z. 244f./246/253ff./261/262ff., B10, Z. 51ff./56). Die befragte Person einer Montessori-Schule, die dort als Sonderpädagogin in einer Inklusionsklasse arbeitet, beschrieb, dass der

Unterricht und das Material für Schüler im FSP GENT differenziert werden müsse (B10, Z. 52ff.). „(...) und differenziere für sie das Material“ (B10, Z. 55f.). B2 gab an: „Also dann muss man halt ein Angebot ein bisschen eingreifen oder (...) also ein bisschen vielleicht anpassen“ (Z. 186f.). Weiterhin beschrieb B2, dass die Umwelt so verändert werden könne, dass jedes Kind entdecken kann (Z. 218ff.). Ebenso erwähnte B1, dass die Lernumgebung für Schüler mit einer geistigen Beeinträchtigung anders gestaltet werden müsse (Z. 226f.). Außerdem sagte B1, dass die Lehrperson Impulse setzen und modifizieren müsse, um Entdeckendes Lernen zu ermöglichen (Z. 274f.). Ebenso nannte B5: „(...) und da muss man in der Vorbereitung genau schauen, dass man es eben so differenziert, dass dieser Punkt nicht entsteht. Man muss sehr gut, sehr kleinschrittig arbeiten“ (Z. 244ff.). Zudem gab B5 an, dass anhand der vier Aneignungsmöglichkeiten die Differenzierung für das Entdeckende Lernen stattfände (Z. 252ff.). Des Weiteren erwähnte er das Prinzip der Elementarisierung und beschrieb, dass anhand dessen für das Entdeckende Lernen im GENT-Bereich das Elementare eines Themas fokussiere und dabei die Kleinschrittigkeit beachte (B5, Z. 260ff.). B5 konkretisierte: „(...) was muss ich wirklich vermitteln, was kann ich jetzt mal noch weglassen“ (Z. 263f.).

K7b: Hilfsmittel und Förderansätze

Kategorie 7b umfasst alle Aussagen, in denen Entdeckendes Lernen im Kontext von Hilfsmitteln und Förderansätzen stattfindet.

Drei Befragte eines SBBZ GENT gingen auf verschiedene Hilfsmittel und Förderansätze ein (B1, Z. 32/34/53/58/59/88/173/182f./184/187/190/257/304, B2, Z. 59ff., B3, Z. 65/225). B1 (Z. 34/53) und B3 (Z. 65) erwähnten den *TEACCH-Ansatz* und seine Materialien. „(...) und da auch ganz viel nach dem TEACCH-Prinzip arbeite (...)“ (B1, Z. 53). Zudem gab B1 an, dass alle Kinder davon profitieren könnten (Z. 54). Außerdem erwähnte sie weitere Hilfsmittel und Förderansätze, wie beispielsweise *basale Angebote* und *basale Aktionsgeschichten* (Z. 88/174/190), *UK* (Z. 58/190/304), *Tablets* (Z. 59), *GoTalk* (Z. 182f./184/187), *Taster* (Z. 257), *Powerlink* (Z. 179) sowie *Kistenaufgaben* (Z. 32). Zu der Frage, wie Entdeckendes Lernen stattfindet, äußerte B1, dass sie diese Hilfsmittel verwende, um Schülern die Möglichkeit zu geben, Unterrichtsinhalte selbstständig weiter zu erkunden (Z. 182ff.). Die Kistenaufgaben wurden ebenfalls von B2 erwähnt und erläutert (Z. 59ff.). „(...) das sind so einzelne Arbeitskisten. (...) wo die Kinder Material drin haben, (...) zum Arbeiten und Lernen. Unterschiedlichen Schwierigkeitsgrades dann“ (B2, Z. 59ff.). B3 nannte zudem *Klettmappen* und den *BIGMACK*, die im Unterricht zum Entdecken eingesetzt wurden (Z. 225/265). „(...) und die saßen einfach stundenlang im Stroh und bei den Tieren und dann über (...) den BIGMACK und sonst was haben sie sich die Geräusche angehört“ (B3, Z. 224f.).

K7c: Behinderung

Kategorie 7c umfasst alle Aussagen, die eine Behinderung mit dem Entdeckenden Lernen in Verbindung bringen. Dabei beschrieben die Befragten die Behinderung nicht als Hindernis des Entdeckenden Lernens.

B6 äußerte, dass Kinder im FSP GENT für das Entdeckende Lernen oft Hilfestellungen benötigten (Z. 102f.). Des Weiteren gab B3 an: „ich finde Entdeckendes Lernen bei Kindern mit einer Schwermehrfachbehinderung ist ja eigentlich ganz oft Thema, (...) wenn man dann konkrete Gegenstände hat, dann gebe ich die denen in die Hände oder Tücher, die über den Kopf gelegt werden, dass man dann verschiedene Farben sieht oder Geräusche hört oder einen Duft, den man riecht“ (Z. 239ff.). Zudem führte B3 aus, dass dadurch zu beobachten sei, wie die Schüler Dinge wiedererkennen (Z. 243f.). Des Weiteren erläuterte B7, dass Entdeckendes Lernen im GENT-Bereich vielseitig und auf einer basalen Art und Weise stattfindende (Z. 263ff.). B7 erklärte beispielhaft: „Aber wenn man die Form eines Balls zum Beispiel entdeckt, wenn die Schüler einfach schwerer beeinträchtigt sind und so. Da ist ja, also denke ich, ist ja eigentlich die ganze Zeit Entdeckendes Lernen. Das ist ja für mich eigentlich die Grundlage“ (B7, Z. 265ff.). Einige der befragten Personen beschrieben, dass Entdeckendes Lernen bei Kindern mit einer geistigen Behinderung auf einem anderen Niveau beziehungsweise einer anderen Entwicklungsstufe stattfindende (B1, Z. 147ff./171ff./227f., B2, Z.213ff., B3, Z.162ff., B8, Z. 201f.). „(...) lassen sich schon auch Dinge entdecken, aber eben auf einem ganz anderen Niveau“ (B8, Z. 201f.). B2 erklärte, dass ein Schüler, der aufgrund seiner Beeinträchtigung auf einer anderen Entwicklungsstufe sei, trotzdem Entdeckungen mache. Diese Entdeckungen entsprächen nicht seinem biologischen Alter, sondern seinem Entwicklungsalter (Z. 213ff.). „(...) dann macht er halt andere Entdeckungen als der Sechsjährige, dann macht er halt eine Entdeckung wie ein Einjähriges (...) Aber das macht ja nichts. Er entdeckt ja entsprechend seinem Entwicklungsstand diese Dinge (...)“ (B2, Z. 214ff.). B1 betonte mehrfach, dass bei einem Schüler mit einer Schwerstmehrfachbehinderung der entdeckende Lernprozess anders stattfindende (Z. 171/227f./247ff.). „Das heißt, da ist natürlich das Entdeckende Lernen immer auch nochmal ein bisschen anders als bei anderen Kindern“ (B1, Z. 171f.).

3.3.8 Hauptkategorie 8: Lernzuwachs des Schülers

Die achte Kategorie umfasst den Lernzuwachs des Schülers. Dazu zählen die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse sowie erworbene Kompetenzen. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick zu dem Aussagenprofil der befragten Personen bezüglich der Unterkategorien der Hauptkategorie 8. Farblich markierte Felder zeigen, dass sich die befragte Person äußerte beziehungsweise die Aussage in die Kodierregel fällt. Die unausgefüllten Felder zeigen, dass sich die Person nicht geäußert hat oder die Aussage aus der Kodierregel herausgefallen ist.

	B1	B2	B3	B4	B5	B6	B7	B8	B9	B10
K8a										

K8b										
-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Tabelle 12: Aussagenprofil Kategorie 8

K8a: Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse

Kategorie 8a umfasst alle Aussagen, in denen die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse beschrieben werden.

Bis auf eine befragte Person erwähnten alle anderen Interviewten die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse. Fünf Personen beschrieben die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse, ohne diese weiter auszuführen (B1, Z. 135, B2, Z. 239ff., B4, Z. 299, B5, Z. 55f., B9, Z. 252). „(...) grundsätzlich können die Schüler schon entsprechend dem Entwicklungsstand individuell lernen“ (B2, Z. 239f.). B4 erläuterte: „(...) jeder hat seine individuellen Bedürfnisse und das ist in Ordnung“ (Z. 299). Auch B1 beschrieb die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse und gab an, „dass das Lernen an einem SBBZ viel individueller ist als im Vergleich zu einer Regelschule“ (Z. 135).

Mehr als die Hälfte der befragten Personen berichteten, wie die individuellen Bedürfnisse der Schüler bei Ihnen an der Schule beachtet werden. Zum einen merkten einige interviewte Personen an, dass sie die individuellen Bedürfnisse der Schüler durch die Differenzierung und Bereitstellung von Aufgaben in den Unterricht miteinschließen würden (B1, Z. 33, B3, Z. 47ff., B5, Z. 116/129f., B7, Z. 194f., B8, Z. 47f., B10, Z. 51f.). „(...) jedes Kind hat individualisiert seine Aufgaben (...)“ (B5, Z. 116). B7 berichtete: „Und natürlich muss man schauen, dass das, was sie entdecken, ihren Bedürfnissen angepasst ist und ihren Kompetenzen“ (Z. 193ff.). Zudem betonte B3, dass es verschiedene Angebote auf den unterschiedlichen Aneignungs- und Leitungsniveaus geben müsse (Z. 47ff.).

Weiterführend gaben drei befragte Personen an, dass es eine zentrale Aufgabe der Lehrpersonen sei, jeden Schüler individuell zu beobachten und dahingehend Angebote zu gestalten (B1, Z. 286ff., B4, Z. 77f./280f.). B1 erläuterte: „Gucken wir natürlich auf jeden Schüler individuell (...)“ (Z. 286f.). „Und da haben wir schon individualisiert dann geguckt, was können die Kinder gebrauchen (...)“ (B7, Z. 205). Des Weiteren erwähnte B4, dass sie darauf achten würde, auf welchem Stand sich die Kinder befänden, in welchen Bereichen sie Schwierigkeiten hätten und wie sie dahingehen unterstützt werden könnten (Z. 77f.).

Vier interviewte Personen äußerten, dass eine Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse der Schüler durch eine Interaktion mit der Lehrperson stattfände (B4, Z. 42f., B5, Z. 130, B7, Z. 208f., B10, Z. 43f.). Dies wurde von B4 wie folgt beschrieben: „In der Zeit ist es so, dass wir kleine Darbietungen machen, uns einzelne Kinder rausnehmen, denen etwas zeigen oder auch wirklich individuell auf Kinder zugehen“ (B4, Z. 41ff.). In diesem Kontext spricht B5 von einer Einzelförderung (Z. 130). B10 bezeichnete diese Situationen als Eins-zu-eins-Situation (Z. 44).

Die Hälfte der Befragten erwähnten, dass sie nicht, beziehungsweise nicht immer, auf die individuellen Bedürfnisse der Schüler eingehen könnten (B1, Z. 279f., B2, Z. 228f./239ff., B3, Z. 172ff., B5, Z. 270ff., B10, Z. 176f.). „(...) ich kann nicht immer auf das individuelle Bedürfnis eingehen“ (B2, Z. 228f.). B3 betonte, dass sie nicht in jeder Stunde jedem Schüler gerecht werden könne (Z. 172f.) und B10 sagte, dass es schwierig sei, auf alle Schüler gleichermaßen gut einzugehen (Z. 180f.). Ebenso erzählte B1: „(...) ich kann nicht in jeder einzelnen Stunde für jeden Schüler genau das richtige Lernangebot bieten“ (Z. 279f.).

K8b: Erworbene Kompetenzen

Kategorie 8b umfasst alle Aussagen, in denen die erworbenen Kompetenzen des Schülers beschrieben werden. Hierzu zählen auch erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten.

Die am häufigsten genannte Kompetenz ist die *Sozialkompetenz*. Diese wurde von sechs Interviewten aufgezählt und unter anderem auch als *Sozialverhalten*, der *soziale Bereich*, die *soziale Verantwortung* oder *soziale Interaktion* bezeichnet (B2, Z. 244, B3, Z. 185f./188/190, B4, Z. 289f., B6, Z. 127, B9, Z. 185/193, B10, Z. 197/209f.). Dazu betonte B4: „Also ich denke, was auf jeden Fall eine ganz, ganz große Rolle spielt, sind soziale Kompetenzen. (...) Es findet ganz wenig Vergleich unter den Kindern statt, dafür aber ganz viel dieses soziales Miteinander und auch ganz viel dieses Verständnis, dass es vielleicht Kinder gibt, die einfach das nicht leisten können, was ich selber schon kann“ (Z. 289ff.). B3 führt dazu weiterhin aus, dass die Kinder lernen würden miteinander zu arbeiten, aufeinander aufzupassen und andere miteinander zu beiziehen (Z. 188f.).

Die Hälfte der befragten Personen, darunter vier Befragte einer Montessori-Schule und eine interviewte Person des SBBZ GENTs führten die *Selbstständigkeit* als eine wichtige zu erwerbende Kompetenz auf (B6, Z. 62f., B7, Z. 169/216/220, B8, Z. 246/250ff., B9, Z. 186, B10, Z. 198f.). Dazu erwähnten sie ebenfalls die *Selbstverantwortung* (B8, Z. 251), die *Selbstwirksamkeit* (B8, Z. 252) und *Selbsteinschätzung* (B10, Z. 198f.). B8 beschrieb: „Aber ich glaube, dieses für sich SELBST Verantwortung übernehmen, aushandeln können und dann diese Selbstwirksamkeit erfahren, indem ich selbstständig werde, das ist ganz wichtig“ (Z. 250ff.). Des Weiteren berichtete B6: „Wir legen ja großen beziehungsweise viel Wert auf Selbstständigkeit. Das heißt die Kinder sollen viel selbst machen und selbst auf Ideen kommen oder sich untereinander helfen“ (Z. 61ff.).

Die nächste aufgeführte Kompetenz zu den motorischen Fähigkeiten wurde lediglich von drei Befragten eines SBBZ GENTs hervorgehoben (B1, Z. 238, B2, Z. 247/260, B6, Z. 128f.). Vor allem die *Feinmotorik* wurde von den drei Interviewten genannt. B1 erklärte: „Und das heißt, es gibt natürlich auch ganz viele, auch zum Beispiel feinmotorische Kompetenzen, wenn es jetzt darum geht, irgendwie mit Dingen einfach zu hantieren oder so, die quasi ganz automatisch gefördert werden“ (Z. 237ff.). B2 zählte zu den feinmotorischen Fähigkeiten Schneiden,

Malen, Schreiben und Material gebrauchen (Z. 248f.) und B6 nannte ebenfalls den Umgang mit der Schere sowie Kleber und Stiften (Z. 129f.).

Des Weiteren wurden von drei Befragten die *fachlichen Kompetenzen* aufgezählt (B1, Z. 300/304, B3, Z. 181f., B8, Z. 246f.). Vor allem wurden die Kompetenzen der Fächer Deutsch und Mathematik hervorgehoben (B1, Z. 304, B3, Z. 181f.). „(...) die haben bei mir klassische Mathe-Deutschkompetenzen (...)“ (B3, Z. 3014). B1 zählte zu den fachlichen Kompetenzen das Lesen, das Schreiben, das Lernen und das Zahlenverständnis dazu (Z. 300). Verallgemeinert gab B8 an, dass die Basiskompetenzen des Bildungsplans mit dazugehören würden (Z. 246f.).

Zudem wurde die *Problemlösekompetenz* von zwei der befragten Personen erwähnt (B4, Z. 304/311, B5, Z. 296). B4 erläuterte: „Problemlösekompetenzen werden ganz stark angebahnt“ (Z. 311). B5 erzählte: „Lösungskompetenzen werden dadurch ganz klar gefördert (Z. 296). Weitere Kompetenzen wurden von den interviewten Personen nur vereinzelt aufgelistet. Dazu zählen *Lebenspraktische Fertigkeiten*, wie Tisch decken, Sachen aufräumen, Hände waschen, Schuhe und Jacke anziehen (B1, Z. 301f.). Des Weiteren gehören *kognitive Kompetenzen* dazu (B2, Z. 248f.). Auch Kompetenzen im Bereich des *Arbeitsverhaltens* werden erwähnt (B3, Z. 184f.). Dazu zählt B3 zur Ruhe zu kommen sowie sich konzentrieren und fokussieren zu können (Z. 186f.). B9 hebt die Fähigkeiten des Organisierens, Strukturierens und Zeit Einteilens hervor (Z. 187/193). Die *Planungskompetenz* wurde von B7 als weitere Kompetenz erwähnt (Z. 220). B5 gab die *Transferkompetenz* und die *Handlungskompetenz* an (Z. 282f./287/290). „Also es führt letztendlich auch (...) zur Handlungskompetenz (...)“ (B5, Z. 289f.).

4 Diskussion der Ergebnisse

Die angewandte Methode der leitfadengestützten Experteninterviews erwies sich für das Forschungsvorhaben der vorliegenden Arbeit als geeignet, da der festgelegte Forschungsgegenstand erfasst werden konnte. Die Durchführung der Interviews erwies sich als erfolgreich. Dies ist unter anderem darauf zurückzuführen, da die Interviewerinnen bereits Erfahrungen mit dem Durchführen von Interviews hatten. Die Erstellung des Leitfadens war hilfreich dafür, ein strukturiertes und gleichzeitig offenes Gespräch zu halten. Die Interviewerinnen orientierten sich am Leitfaden, konnten jedoch flexibel auf Aussagen der Befragten eingehen sowie vertiefere Nachfragen stellen. Einen Nachteil sehen die Interviewerinnen in den zuvor aufgestellten offenen Fragen des Leitfadens, da dadurch ein direkter Vergleich der Aussagen der einzelnen Interviews erschwert werden kann. Zukünftig sollte darauf geachtet werden, die Fragen nicht allzu offen zu formulieren.

Für die Auswertung des Datenmaterials eignete sich die gewählte deduktiv-induktive Vorgehensweise, da die von den Interviewerinnen zuvor festgelegten Kategorien mit nicht berücksichtigten Aussagen der Befragten ergänzt werden konnten. Des Weiteren erwies sich die

qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2015) als sehr geeignet. Das Kategoriensystem ermöglichte es, die einzelnen getätigten Aussagen der interviewten Personen miteinander zu vergleichen. Daraufhin konnten Unterschiede und Gemeinsamkeiten im Hinblick auf die zugrunde liegende Forschungsfrage herausgearbeitet werden.

Weiterhin festzuhalten ist, dass die Auswertung der Interviews nicht als reliabel erachtet werden kann. Dies zeigt sich darin, dass die vorliegenden Transkripte lediglich einmal kodiert und dabei keiner Reliabilitätsprüfung unterzogen wurden. Hierfür wäre eine erneute Kodierung einer weiteren externen Person notwendig gewesen, was für diese Arbeit aus zeitlichen Gründen nicht umgesetzt wurde. Aufgrund dessen sowie der Tatsache, dass die Stichprobe als klein einzuschätzen ist, sind die Wertungen und Interpretationen der Interviewerinnen als subjektiv zu betrachten.

Nachdem die Ergebnisse im vorherigen Kapitel dargestellt wurden, werden sie im Folgenden diskutiert und interpretiert. Des Weiteren wird das Entdeckende Lernen im Kontext der SBBZ GENTs sowie der Montessori-Schulen verglichen und daraufhin Schlussfolgerungen gezogen. Dafür werden die in Kapitel 3 aufgeführten Unterfragen beantwortet. Dies dient dazu, im Anschluss die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit *„In welcher Weise wird die Methode des Entdeckenden Lernens im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SBBZ GENT) und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt?“*, zu beantworten.

Inwiefern ermöglichen die berücksichtigten Rahmenbedingungen des Unterrichts der Lehrpersonen das Entdeckende Lernen?

Aus den Angaben geht hervor, dass die verwendeten Phasen im Unterricht der Lehrpersonen, sowohl an einem SBBZ GENT als auch an einer Montessori-Schule das Entdeckende Lernen ermöglichen. Aufgrund der Tatsache, dass an Montessori-Schulen der Freiarbeitsphase eine große Rolle zukommt, kann das Entdeckende Lernen ermöglicht werden. An einem SBBZ GENT wird häufig das Drei-Phasen-System angewandt, welches aus einer Einstiegs-, Arbeits- und Schlussphase besteht. Dieses schränkt aufgrund der strukturierten und getakteten Form die Möglichkeit für Entdeckungen ein. Deshalb kann das Entdeckende Lernen an einer Montessori-Schule leichter umgesetzt werden als an einem SBBZ GENT. Jedoch ist zu erwähnen, dass die am SBBZ GENT häufig genannte Abschlussphase wichtig für das Entdeckende Lernen ist. Hier wird die Möglichkeit geboten, dass die Schüler ihren eigenen Lernprozess sowie ihr Lernverhalten analysieren und reflektieren können. Bei den Montessori-Schulen fanden die genannten Präsentationsphasen eine besonders positive Erwähnung. Durch Präsentationen können Ergebnisse ebenfalls gut gesichert und reflektiert werden und es ermöglicht den

Schülern voneinander zu profitieren, ihr Wissen auszubauen und weitere Entdeckungen zu machen. Diese wurden von keinem Interviewten eines SBBZ GENT genannt.

Die eingenommenen Rollen der Lehrpersonen unterscheiden sich an den beiden Schulformen nur gering. Die Mehrheit der Befragten nehmen laut eigenen Angaben eine helfende, beobachtende, begleitende und vereinzelt eine anleitende Rolle ein. Da niemand eine stark lehrerzentrierte Rolle angab, kann das Entdeckende Lernen in den jeweiligen Unterrichtssituationen gewährleistet werden.

Die Sozialform des Plenums, in welcher der Lehrperson eine zentrale Rolle zukommt, wird vorrangig dafür genutzt den Schülern Impulse zu geben und nicht um Lösungswege und Antworten vorzugeben. Diese Rahmenbedingung ermöglicht das Entdeckende Lernen ebenfalls. Offene Unterrichtsformen finden in beiden Schulformen eine Berücksichtigung, wodurch die Methode des Entdeckenden Lernens umgesetzt werden kann.

Auffällig ist, dass vorrangig die Interviewten der Montessori-Schulen die Gruppenarbeit als häufig vorkommende Sozialform nannten, während aus den Angaben der Lehrpersonen des SBBZ GENTs hervorging, dass diese Sozialform dort nur wenig Einsatz findet. Für diese Schulform ist die Einzelarbeit die häufigste Form im Unterricht. Entdeckendes Lernen kann in jeder Sozialform stattfinden, bringt jedoch besonders Vorteile mit sich, wenn Schüler gemeinsam arbeiten. Unter Berücksichtigung der Arbeitsweisen bietet die Montessori-Schule daher einen besseren Rahmen für die Umsetzung des Entdeckenden Lernens.

Durch die Gruppenarbeit und die Präsentationen ist es an einer Montessori-Schule leichter für die Kinder mit ihren Mitschülern zu interagieren und dadurch andere Sichtweisen kennenzulernen, was einen großen Aspekt des Entdeckenden Lernens darstellt. Hierdurch rücken ebenfalls soziale Kompetenzen in den Fokus. Obwohl Lehrpersonen beider Schulformen die Relevanz der sozialen Kompetenz ausgewogen oft erwähnten, kann diese aufgrund der genannten Rahmenbedingungen des Unterrichts an einer Montessori-Schule einfacher erworben werden als an einem SBBZ GENT.

Ein weiteres Kriterium und Ziel des Entdeckenden Lernens ist die Selbstständigkeit der Schüler. Aufgrund der erhobenen Daten ist zu erkennen, dass die Selbstständigkeit an Montessori-Schulen deutlich mehr Beachtung findet als am SBBZ GENT. Deshalb eignet sich die Unterrichtsmethode des Entdeckenden Lernens an Montessori-Schulen besonders. Fast alle Lehrpersonen der Montessori-Schulen hoben hervor, dass es wichtig ist, dass Kinder in ihrem Unterricht eine Selbstständigkeit erwerben. Lediglich eine Befragte des SBBZ GENTS gab an, dass die Selbstständigkeit als ein Förderziel im Unterricht verfolgt wird.

Überraschenderweise wurde sowohl von den Befragten der Montessori-Schulen als auch der SBBZ GENT nur vereinzelt angegeben, dass sie einen hohen Wert auf die Förderung der Kompetenzen legen, welche durch den Einsatz des Entdeckenden Lernens erworben werden.

Dazu zählt unter anderem die Planungs-, Handlungs- und Problemlösekompetenz. Es lässt sich hieraus konkludieren, dass der Erwerb dieser Kompetenzen einen niedrigeren Stellenwert im Unterricht der Interviewten findet und die Aneignung anderer Fähigkeiten eine höhere Relevanz innehält.

Beim Entdeckenden Lernen ist es darüber hinaus wichtig die individuellen Bedürfnisse der Schüler zu kennen und in der Planung sowie der Umsetzung zu berücksichtigen. Da fast alle interviewten Personen angaben, auf die persönlichen Voraussetzungen ihrer Schüler einzugehen und diese zu beachten, trägt dies zu einer Ermöglichung des Entdeckenden Lernens bei. Es fiel auf, dass bis auf eine Lehrperson einer Montessori-Schule lediglich Befragte des SBBZs GENT betonten, dass es ihnen nicht möglich sei immer auf die individuellen Bedürfnisse der einzelnen Schüler einzugehen und diese zu berücksichtigen. Dies kann auf die angewandten Methoden und Arbeitsweisen im Unterricht zurückzuführen sein. Auch die getaktete Strukturierung der 45-minütigen Unterrichtsstunde kann einen Einfluss darauf nehmen, dass es Lehrpersonen nicht ermöglicht wird auf alle Schüler persönlich einzugehen. Wenn die Rahmenbedingungen des Unterrichts zu stark strukturiert und vorgeben sind, kann das Entdeckende Lernen nur in einer eingeschränkten Form stattfinden.

Folglich zeigt sich, dass grundsätzlich an beiden Schulformen Entdeckendes Lernen ermöglicht und umgesetzt werden kann, an Montessori-Schulen jedoch geeignetere Grundvoraussetzungen herrschen und daher Entdeckendes Lernen an dieser Schulform häufiger ermöglicht wird als an einem SBBZ GENT.

Über welchen Wissensstand verfügen die Lehrpersonen in Bezug auf die Methode des Entdeckenden Lernens?

Aus den Daten ist zu erkennen, dass viele der befragten Lehrpersonen wissen, dass sich beim Entdeckenden Lernen die Lehrperson zurückzieht, während der Schüler in den Vordergrund tritt und durch eigenständiges Tun und Handeln lernt. Da alle befragten Personen wissen, dass der Schüler beim Entdeckenden Lernen unter anderem Neues erfährt, entdeckt, aktiv wird und ausprobiert, ist zu schlussfolgern, dass alle Befragten die Methode vorerst lediglich auf die explorative Tätigkeit beziehen. Keiner der Interviewten beschrieb die Methode des Entdeckenden Lernens vollständig. Allerdings erwähnten drei Befragte, dass der Schüler durch Entdecken lernt. Daraus ist zu erkennen, dass sie die Methode etwas breiter fassen und neben dem Explorieren auch den daraus resultierenden Lernprozess miteinschließen. Jedoch sind auch das Reflektieren sowie die formative Tätigkeit wichtige Punkte der Methode des Entdeckenden Lernens, die von keinem der Lehrpersonen genannt wurden. Dies bedeutet, dass die Methode des Entdeckenden Lernens nicht vollständig beschrieben wurde.

Anhand dieser Unterfrage hat sich herausgestellt, dass die befragten Lehrpersonen der Montessori-Schulen und des SBBZ GENT die Methode des Entdeckenden Lernens nicht

ausreichend erfassen und daher einen zu großen Fokus auf das Entdecken beziehungsweise die explorative Tätigkeit legen.

Welche Einstellungen haben die Lehrpersonen gegenüber dem Entdeckenden Lernen? Ist die Methode aus Sicht der Lehrpersonen für alle Schüler geeignet?

Anhand der Aussagen der interviewten Lehrpersonen ist zu erkennen, dass sich niemand im negativen Sinne gegenüber der Methode des Entdeckenden Lernens äußerte. Des Weiteren war von beiden Schularten keine Lehrperson der Meinung, dass die Methode nicht umgesetzt werden kann. Allerdings zeigen die Daten, dass die Befragten den Personenkreis, für den sich die Methode eignet, teilweise eingrenzen. Zudem erwähnen sie, dass es eine individuelle Entscheidung ist.

Weiterhin fällt auf, dass mehr Lehrpersonen des SBBZ GENT als Lehrpersonen der Montessori-Schulen die Umsetzung der Methode des Entdeckenden Lernens von Personenkreisen abhängig machen. Dies kann einerseits daherkommen, dass die Lehrpersonen des FSP GENT nur mit einem bestimmten Personenkreis, nämlich Kindern mit einer geistigen Behinderung, arbeiten. Aufgrund dessen beziehen sie sich in ihrer Einstellung zum Entdeckenden Lernen auf die Beeinträchtigungen und erwähnen, dass es herausfordernd ist, die Methode des Entdeckenden Lernens zu nutzen.

Allerdings lässt sich anhand der Daten darstellen, dass sowohl Befragte des SBBZ GENT als auch Befragte der Montessori-Schulen äußern, dass sich die Methode des Entdeckenden Lernens für Kinder mit Behinderungen und Verhaltensauffälligkeiten nicht gut beziehungsweise nur eingeschränkt eignet. Daraus lässt sich schlussfolgern, dass die Lehrpersonen die Methode des Entdeckenden Lernens vor allem in Anbetracht des „Normalen“ definierten beziehungsweise umsetzen können. Dabei passen sie die Methode des Entdeckenden Lernens nicht an den Schüler an, sondern die Schüler an die Methode. In der Praxis ist dies allerdings so nicht umsetzbar. Lediglich eine Lehrperson einer Montessori-Schule betonte, dass es nicht am Schüler liegt, wenn die Methode des Entdeckenden Lernens nicht umzusetzen wäre. Daran ist zu erkennen, dass es mit der richtigen Einstellung möglich ist, jedem Schüler Entdeckendes Lernen zu ermöglichen beziehungsweise anzubieten. Zusätzlich lässt sich konkludieren, dass grundsätzlich die Einstellung der Lehrpersonen verändert werden muss und nicht ausschließlich die Methode des Entdeckenden Lernens.

Letztendlich haben alle Lehrpersonen die Einstellung, dass sich die Methode des Entdeckenden Lernens grundsätzlich für alle Kinder eignet, teilweise jedoch nur, wenn die Methode und das Kind aufeinander abgestimmt werden.

Welche Ressourcen müssen aus Sicht der Lehrpersonen gegeben sein, damit das Entdeckende Lernen umgesetzt werden kann?

Für die Umsetzung des Entdeckenden Lernens ist die Zeit eine wichtige und häufig genannte Ressource, wodurch hervorgeht, dass die Lehrpersonen wissen, dass Schüler Zeit zum Entdecken benötigen. Befragte der Montessori-Schule äußerten sich explizit dazu, dass sie den 45-Minuten getakteten Unterricht nicht als geeignet für die Methoden des Entdeckenden Lernens ansehen. An Montessori-Schulen steht den Schülern aufgrund dessen mehr Zeit zur Verfügung entdeckend zu lernen als Schülern an einem SBBZ GENT. Dies ist darauf zurückzuführen, dass der vorgegebene Zeitplan der Unterrichtsstunden an einem SBBZ GENT weniger zeitliche Freiheiten zum Entdecken bieten, als es an Montessori-Schulen der Fall ist. Die vorherrschende Strukturierung des Schulalltags einer Montessori-Schule eignet sich daher im Vergleich mit einem SBBZ GENT besser für eine effektive Umsetzung der Methode des Entdeckenden Lernens.

In Bezug auf die räumlichen Voraussetzungen, die das Entdeckende Lernen ermöglichen können, wurden Angaben zu verschiedenen Räumen der Schule gemacht in denen die Schüler Entdecken können. Darüber hinaus wurde auch die Natur als ein möglicher Entdeckungsraum genannt. Daraus lässt sich schließen, dass sowohl Lehrpersonen der Montessori-Schulen als auch der SBBZ GENT wissen, dass Entdeckendes Lernen nicht raumgebunden ist. Da die Unterrichtsmethode nicht nur an einem bestimmten Ort eingesetzt werden kann, ist sie daher an beiden Schulformen universell einsetzbar.

Aus der häufigen Nennung der motivationalen Ressource geht aus der Datenmenge hervor, dass allen Lehrpersonen bewusst ist, dass die intrinsische Motivation der Schüler einen wichtigen Faktor für das Entdeckende Lernen darstellt. Die intrinsische Motivation kann bei den Schülern jedoch variieren und unterschiedlich stark ausgeprägt sein. Es ist daher von besonderer Bedeutung die vorhandene Eigenmotivation der Schüler durch beispielsweise ansprechende Materialien anzuregen und sie so an einen selbstentdeckenden Lernprozess heranzuführen. Das Material stellt daher eine weitere wichtige Ressource für die Umsetzung des Entdeckenden Lernens dar. Eine besonders effektive Form bietet aus Sicht der Lehrpersonen beider Schulformen das Montessori-Material. Diese speziell konzipierten Materialien eignen sich besonders gut für die Unterstützung der entdeckenden Lernprozesse der Schüler. Montessori-Schulen bieten somit einen besonders günstigen Ort für die Methode des Entdeckenden Lernens aufgrund des hohen Vorkommens an Montessori-Materialien sowie der Tatsache, dass die Schüler einen freien Zugang zu den bereitgestellten Materialien haben. Auch an SBBZ GENT findet ein Einsatz an Montessori-Materialien statt, jedoch in einem anderen Kontext. Das Material wird hier häufig von der Lehrperson gezielt ausgewählt und vorgeben und steht den Schülern nur in einem eingeschränkteren Rahmen zur freien Verfügung bereit.

Aufgrund der Tatsache, dass die Befragten beider Schulformen angaben, dass es förderlich ist mehrere Lehrpersonen und Hilfskräfte in der Klasse zu haben, lässt sich schlussfolgern, dass die Anzahl des Personals einen Effekt auf das Entdeckende Lernen hat. Die Umsetzung der Unterrichtsmethode ist leichter, wenn genügend Personen zur Verfügung stehen.

Aus den Daten geht hervor, dass die Umsetzung des Entdeckenden Lernens stark von den einzelnen Lehrpersonen und ihren Einstellungen in Bezug auf den Unterricht abhängig ist. Es ist notwendig, dass Lehrpersonen ein Verständnis für die Methode haben, sich mit dieser befassen sowie auseinandersetzen und ihr gegenüber offen eingestellt sind. Anhand der Aussagen der Befragten lässt sich erkennen, dass besonders an SBBZ GENT einige Lehrpersonen in notwendigen Rahmenbedingungen des Entdeckenden Lernens skeptisch gegenüberstehen. Dazu gehört es eine neue, zurücktretende Rolle im Unterrichtsgeschehen einzunehmen und sich intensiv mit der Methode zu beschäftigen. Die Lehrpersonen haben teilweise Probleme damit den lehrerzentrierten Unterricht auf einen stärker schülerzentrierten Unterricht umzustellen, was für die Methode des Entdeckenden Lernens jedoch eine Voraussetzung darstellt. Außerdem fällt es manchen Lehrpersonen schwer die Schüler frei explorieren zu lassen und Fehler zu erlauben anstatt ihnen die Lösungen vorschnell zu präsentieren. Es braucht daher Angebote und Fortbildungen für Lehrpersonen, um diese an die Methode des Entdeckenden Lernens näher heranzuführen. Die befragten Personen erkannten, dass es einige Ressourcen benötigt, um Entdeckendes Lernen umzusetzen.

Welche Chancen und Herausforderungen sehen die Lehrpersonen in der Methode des Entdeckenden Lernens?

Alle befragten Lehrpersonen sehen sowohl Chancen als auch Herausforderungen in der Umsetzung der Methode des Entdeckenden Lernens.

Die unter der vorherigen Unterfrage interpretierte zeitliche Ressource ist von den Befragten als Herausforderung thematisiert worden. Dies könnte damit zusammenhängen, da der Zeitfaktor eine Schwierigkeit darstellt, der Methode des Entdeckenden Lernens gerecht zu werden. Aufgrund dessen kann die Methode des Entdeckenden Lernens als zeitaufwendige Methode gesehen werden. Obwohl die Montessori-Schulen einen größeren zeitlichen Rahmen hergeben/bieten, betonen auch befragte Lehrpersonen der Montessori-Schule, dass der stattfindende Fachunterricht und die Aufgabe, den Lehrplan zu erfüllen, das Entdecken erschwert. Anhand dessen ist zu erkennen, dass das Entdeckende Lernen durch eine zu starke Strukturiertheit erschwert, beziehungsweise eingeschränkt wird. Des Weiteren ist zu schlussfolgern, dass die Freiarbeit das Entdeckende Lernen besser ermöglicht, da diese nicht in zeitlich strukturierte Phasen gegliedert ist.

Eine weitere Herausforderung ist der Personalmangel an vielen Schulen, weshalb die Methode des Entdeckenden Lernens nicht ausreichend umgesetzt werden kann. Lehrpersonen lassen

sich durch den Personalmangel weniger auf neue beziehungsweise unbekannte Unterrichtsmethoden ein, da sie den Schulstoff des Lernplans erfüllen müssen. Außerdem haben sie wenig Zeit, auf die einzelnen Schüler genügen einzugehen und an ihrem aktuellen individuellen Leistungsstand anzuknüpfen. Daraus folgt, dass Entdeckungen weniger ermöglicht, angeregt und weiter ausgeführt werden können.

Weiterhin sehen sowohl Lehrpersonen der Montessori-Schulen als auch Lehrpersonen des SBBZ GENT die Voraussetzungen eines Schülers, insbesondere eine Behinderung und Verhaltensauffälligkeiten als eine Herausforderung der Methode des Entdeckenden Lernens. Dies zeigt, dass die Interviewten den Fokus nur beziehungsweise zu viel auf den Schüler legen, anstatt auf sich selbst als Lehrperson, damit Entdeckendes Lernen stattfinden kann. Aus den Daten geht hervor, dass sie sich kaum damit auseinandersetzen, wie Entdeckendes Lernen für beispielsweise Schüler mit Beeinträchtigungen oder Verhaltensauffälligkeiten, angeboten werden könnte.

Eine weitere Herausforderung der Methode des Entdeckenden Lernens, die aus den Daten zu erkennen ist, ist die Motivation der Schüler. Die Aussagen der Lehrpersonen zeigen, dass aufgrund der Motivation eines Schülers das Entdeckendes Lernen nur schwer umgesetzt werden kann. Allerdings wäre es die Aufgabe der Lehrperson, die Motivation der Schüler zum Entdecken anzuregen.

Zudem ist zu entnehmen, dass die Motivation ebenfalls als Chance des Entdeckenden Lernens dargestellt wird. Das Entdeckende Lernen fördert die Motivation und regt diese an. Da mit der intrinsischen Motivation das Lernen effektiver ist als mit der extrinsischen, eignet sich die Methode des Entdeckenden Lernens vor allem auch für Kinder, die eine geringe Eigenmotiviertheit äußern.

Des Weiteren ist aus den Aussagen der Lehrpersonen zu schließen, dass diese wissen, dass Schüler durch eigenes Tun und selbstständiges Entdecken besser und effektiver lernen können. Das bedeutet jedoch, dass Entdeckendes Lernen mehr im Unterricht stattfinden sollte, da so ein tieferes und bewussteres Lernen ermöglicht wird und die Schüler sich die Lerninhalte leichter erschließen und behalten können/könnten.

Auch die Selbstständigkeit wird als Chance der Methode des Entdeckenden Lernens beschrieben. Ihr kommt eine bedeutende Rolle im Entdeckenden Lernen zu. Vor allem Lehrpersonen der Montessori-Schulen betonen die Wichtigkeit der Selbstständigkeit. Es wird deutlich, dass die Selbstständigkeit durch das Entdeckende Lernen unter anderem im Mittelpunkt des Lernprozesses steht und deshalb dem Entdeckenden Lernen allgemein mehr Beachtung im Unterricht geschenkt/gegeben werden sollte. Aufgrund dessen ist zu schlussfolgern, dass an Montessori-Schulen das Entdeckenden Lernen mehr in den Blick genommen wird als an SBBZ GENTs. Zudem ist anhand der Daten zu erkennen, dass die Lehrpersonen der Montessori-Schulen einen größeren Wert auf Selbstständigkeit legen als die Lehrpersonen im FSP GENT.

Allerdings sollte die Methode des Entdeckenden Lernens an allen Schulformen Berücksichtigung finden.

Da Befragte der Montessori-Schulen zum einen mehr Herausforderungen und zum anderen auch mehr Chancen in der Methode des Entdeckenden Lernens sahen, ist abschließend festzuhalten, dass die Methode an Montessori-Schulen mehr Beachtung findet als an SBBZ GENTs. Zudem treten die Montessori-Lehrpersonen der Methode des Entdeckenden Lernens reflektierter gegenüber als die Lehrpersonen des FSP GENT.

Wie beschreiben die Lehrpersonen die Methode des Entdeckenden Lernens im Kontext der Montessori-Pädagogik und des FSP GENT?

Anhand der Darstellung der Ergebnisse wurde gezeigt, dass die Lehrpersonen der Montessori-Schulen zur Beschreibung der Methode des Entdeckenden Lernens die vorbereitete Umgebung und das Material, die Altersmischung sowie die Freiarbeit erwähnten. Aufgrund dieser Aspekte kann das Entdeckende Lernen umgesetzt werden.

Die vorbereitete Umgebung und das Material ermöglichen, dass das Entdecken eine zentrale Rolle im Alltag eines Schülers an einer Montessori-Schule einnimmt. Aufgrund dessen stellt die Montessori-Schule von vornherein durch die vorbereitete Umgebung einen geeigneten Ort dar, an dem die Methode des Entdeckenden Lernens umgesetzt wird beziehungsweise Entdeckungen stattfinden können.

Ebenso förderlich ist die Altersmischung zur Umsetzung des Entdeckenden Lernens, da die Schüler voneinander lernen können. Außerdem ermöglicht die Altersmischung, dass grundsätzlich ein Lernen durch Lehren stattfindet. Aufgrund dessen sind Mehr Möglichkeiten gegeben, dass alle Schüler ihrem Entwicklungsstand entsprechend lernen können. Zudem lernen die Schüler nicht nur vorgegebene Inhalte, die ihrem Alter entsprechen. Dadurch wird Entdeckendes Lernen häufiger und in vielen verschiedenen Situationen ermöglicht.

Im Kontext der Montessori-Pädagogik trägt die Freiarbeit dazu bei, dass Entdeckendes Lernen stattfindet. Jedem Schüler wird ermöglicht, sich mit Inhalten zu beschäftigen, die seinen individuellen Interessen entsprechen. Dadurch stößt der Schüler immer wieder auf unterschiedliche Probleme und Hindernisse, die es zu lösen gilt. Durch die Freiarbeit lernen die Schüler außerdem, selbstständig zu werden und immer wieder Neues entdecken zu wollen. Da die Montessori-Pädagogik das Entdeckende Lernen ermöglicht, können Schüler ihren eigenen passenden Lernweg finden und diesem nachgehen.

Weiterhin konnte anhand der Darstellung der Ergebnisse gezeigt werden, dass die Lehrpersonen des SBBZ GENTs zur Beschreibung der Methode des Entdeckenden Lernens erwähnten, dass aufgrund der Behinderung Adaptionen stattfinden und Hilfsmittel sowie Förderansätze in das Entdeckende Lernen integriert werden müssen, damit dieses umgesetzt werden kann.

Durch Adaptionen beziehungsweise Anpassungen der Methode des Entdeckenden Lernens kann diese für alle Schüler Berücksichtigung finden. Allerdings ist es wichtig, dass Lehrpersonen sich im Vorfeld mit der Methode des Entdeckenden Lernens intensiv auseinandersetzen und überlegen, wie diese differenziert umgesetzt werden kann. Des Weiteren ist es die Aufgabe der Lehrperson, genug Möglichkeiten für Entdeckungen zu geben, damit Entdeckendes Lernen für Schüler ermöglicht wird, die sich beispielsweise nur auf dem basal-perzeptiven und konkret-gegenständlichen Aneignungsniveau befinden.

Da spezielle Hilfsmittel und verschiedene Förderansätze den Lehrpersonen eines SBBZ GENT zur Verfügung stehen, kann Entdeckendes Lernen durch diese realisiert werden. Dafür ist es notwendig, dass die Lehrpersonen wissen, wie sie die Hilfsmittel und Förderansätze verwenden können, damit die Methode des Entdeckenden Lernens umgesetzt werden kann.

Zusammenfassen haben die Daten gezeigt, dass die Methode des Entdeckenden Lernens im Kontext der Montessori-Pädagogik und im Bereich des FSP GENT sehr unterschiedlich beschrieben wurde. Denkbar wäre, dass die unterschiedlichen Beschreibungen auf die verschiedenen Schulformen und Rahmenbedingungen zurückzuführen sind.

In welcher Weise wird die Methode des Entdeckenden Lernens im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für den Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung (SBBZ GENT) und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt?

Anhand der Beantwortung der zuvor erläuterten Unterfragen, kann die Forschungsfrage der vorliegenden Arbeit beantwortet werden. Zusammenfassend lässt sich die Methode des Entdeckenden Lernens sowohl am SBBZ GENT als auch an Montessori-Schulen praktisch umsetzen. Allerdings wird die Methode des Entdeckenden Lernens teilweise auf unterschiedliche Art und Weise in den beiden Schulformen umgesetzt.

An beiden Schulformen kann die Methode des Entdeckenden Lernens dadurch umgesetzt werden, dass den Schülern vielfältige Möglichkeiten für Entdeckungen zur Verfügung stehen. Der Unterricht kann sowohl draußen, beispielsweise im Wald, als auch drinnen und an verschiedenen Orten und Räumen stattfinden. Des Weiteren wird das Entdeckende Lernen an beiden Schulen durch die zurückhaltende, helfende, beobachtende und begleitende Rolle der Lehrperson ermöglicht. Außerdem steht der Schüler im Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Sowohl an den Montessori-Schulen als auch dem SBBZ GENT muss die Rolle der Lehrperson immer wieder verändert, mitbedacht und weiterentwickelt werden, damit Entdeckendes Lernen gelingen kann. Darüber hinaus findet die Unterrichtsmethode an beiden Schulformen Beachtung, indem an die intrinsische Motivation der Schüler angeknüpft wird. Aus den Daten geht hervor, dass die Lehrpersonen der Montessori-Schulen und des SBBZs GENT die Motivation, vor allem bei Schülern mit einer geringen Eigenmotivation immer wieder anregen.

Die unterschiedliche Art und Weise der Umsetzung der Methode des Entdeckenden Lernens an den beiden Schulformen zeigt sich zum einen in den verschiedenen Rahmenbedingungen. Während an einem SBBZ GENT der Schulalltag von einer stark vorgegebenen zeitlichen Struktur gekennzeichnet ist, bietet der offenere zeitliche Rahmen der Montessori-Schule mehr Möglichkeiten für Entdeckungen. Außerdem trägt das jahrgangsübergreifende Konzept der Montessori-Schulen im Vergleich zum klassenstufengebundenen Konzept am SBBZ GENT zu einem vielfältigeren Entdecken der Schüler untereinander bei. Zudem wird vorrangig an Montessori-Schulen durch die vorbereitete Umgebung und dem Montessori-Material die natürliche Neugier und der Entdeckerdrang der Schüler unterstützt.

Zum anderen zeigt sich die unterschiedliche Art und Weise der Umsetzung des Entdeckenden Lernens darin, dass an einem SBBZ GENT der Einsatz von Hilfsmitteln und Förderansätzen eine größere Beachtung beim Entdeckenden Lernen findet. Diese müssen in den entdeckenden Lernprozess der Schüler integriert werden, um ihn zu unterstützen.

Zudem ist die Umsetzung der Unterrichtsmethode an einem SBBZ GENT als aufwendiger zu betrachten. Aufgrund der hohen variierenden Heterogenität in einer Klasse des SBBZs GENT, ist eine größere Differenzierung notwendig, um den individuellen Bedürfnissen der Schüler gerecht werden zu können. Daher benötigt die Umsetzung mehr Vorbereitung, mehr pädagogisches Fachwissen sowie mehr Zeit, die die Lehrperson aufbringen muss.

An Montessori-Schulen fällt die Vorbereitung der Lehrperson geringer aus, da das Material und die Umgebung bereits vorbereitet sind. Allerdings müssen auch an Montessori-Schulen aufgrund der Heterogenität der Schüler vereinzelt Anpassungen vorgenommen werden.

5 Fazit und Ausblick

"Nicht das Kind soll sich der Umgebung anpassen. Sondern wir sollten die Umgebung dem Kind anpassen" (Montessori, 1952, zitiert nach MoWie e.V., 2023). Wie das Zitat von Montessori zeigt, ist es wichtig, dass Kinder sich in einer Umgebung befinden, in der sie vielfältige Möglichkeiten zum Entdecken und selbstständigen Lernen haben. Der Erwachsene bereitet dieses Umfeld vor und tritt gleichzeitig in den Hintergrund, damit das Kind im Mittelpunkt seines Entdeckungsprozess stehen kann. Wie in der vorliegenden Arbeit beschrieben wurde, zielt die Methode des Entdeckenden Lernens darauf ab, dass der Schüler aktiv in seinen Lernprozess einbezogen wird. Die Aufgabe der Lehrpersonen ist es, Informationen nicht direkt zu vermitteln und Lösungen vorzugeben, sondern eine geeignete Umgebung zu schaffen. Diese soll es den Schülern ermöglichen, auf Probleme zu stoßen und diese zu erforschen sowie durch praktische Erfahrungen neues Wissen zu erlangen. Beim Entdeckenden Lernen stehen deshalb die Selbstständigkeit, Problemlösekompetenz, soziale Kompetenz und Motivation der Schüler im Vordergrund. Diese Aspekte finden sowohl in der Montessori-Pädagogik als auch im FSP GENT Beachtung. In der Montessori-Pädagogik wird die Selbstständigkeit und Persönlichkeitsentwicklung des Kindes durch selbstgesteuertes Lernen in einer vorbereiteten Umgebung fokussiert. Auch im FSP GENT werden diese Kompetenzen angebahnt und gefördert, indem individuelle Unterstützungsmaßnahmen und Förderungen angeboten werden. Die Förderung dieser Kompetenzen wird durch die Berücksichtigung der Aneignungsmöglichkeiten sowie durch den Einsatz von speziellen pädagogischen Maßnahmen, wie beispielsweise Elementarisierung und Handlungsorientierung, ermöglicht.

Zur Beantwortung der deskriptiven Fragestellung, in welcher Weise die Methode des Entdeckenden Lernens im Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum für den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung (SBBZ GENT) und in der Montessori-Schule in der Praxis umgesetzt wird, wurden die in Kapitel 3 aufgestellten Unterfragen herangezogen. Anhand der explorativen Studie und der Durchführung von leitfadengestützten Experteninterviews konnte der Einsatz der Methode des Entdeckenden Lernens am SBBZ GENT und an Montessori-Schulen miteinander verglichen werden. Es stellte sich heraus, dass die Methode des Entdeckenden Lernens sowohl im Kontext der Montessori-Pädagogik als auch im FSP GENT Beachtung findet, jedoch auf unterschiedliche Art und Weise umgesetzt wird.

Darüber hinaus ist zu erkennen, dass die Haltung und die Rolle der Lehrperson für die Umsetzung der Methode des Entdeckenden Lernens zentral sind. Damit die Umgebung so gestaltet werden kann, dass sich der Schüler darin zurechtfindet und entdeckt, muss die Lehrperson eine gewisse Haltung einnehmen. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen Wissen nicht nur vermitteln, sondern neue und offene Methoden verwenden, um Schülern ein nachhaltiges Lernen zu ermöglichen. Außerdem muss sich die Haltung im Hinblick auf Schüler mit Behinderungen

beziehungsweise unterschiedlichen Lernvoraussetzungen noch stärker verändern. Eine Behinderung stellt kein Hindernis dafür dar, dass Unterrichtsmethoden nicht umgesetzt werden können. Es ist immer Aufgabe der Lehrperson die Umwelt an das Kind und nicht das Kind an die Umwelt anzupassen. Aufgrund der vorkommenden Heterogenität an beiden Schulformen müssen Methoden, auch die des Entdeckenden Lernens, immer wieder neu adaptiert und an die individuellen Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler angepasst werden. Dafür benötigt es zukünftig immer wieder Fortbildungen und Schulungen, damit sich Lehrpersonen weiterentwickeln und eine positivere Haltung gegenüber offenen Unterrichtsformen einnehmen.

Im Hinblick auf die Umsetzung der Methode des Entdeckenden Lernens, bieten Interviews eine effektive Möglichkeit, diese an den beiden Schulformen zu vergleichen. Aufgrund der kleinen Stichprobe sind die gewonnenen Erkenntnisse jedoch als subjektiv zu erachten. Um diese zu belegen und weiterführende Erkenntnisse zu ziehen, müsste die Untersuchung fortgesetzt werden. Dafür benötigt es eine größere Stichprobe, die sich aus mehreren Bundesländern zusammensetzt, um weitere Perspektiven miteinzubeziehen. Dadurch können noch mehr Schulen berücksichtigt und ein objektiverer Vergleich ermöglicht werden. Zudem besteht die Möglichkeit, anhand einer Langzeitstudie mit Schülern Veränderungen im Lernzuwachs durch die Methode des Entdeckenden Lernens festzustellen. Neben den Interviews könnten Beobachtungen an den jeweiligen Schulen stattfinden, da diese praxisnäher sind und die Erkenntnisse dadurch erweitert werden könnten.

Des Weiteren ist grundsätzlich festzuhalten, dass beide Schulformen noch weiterentwickelt werden könnten. Am SBBZ GENT sollte der 45-Minuten-Unterricht flexibler gestaltet, Rahmenbedingungen verändert sowie mehr Wert auf die Verwendung von Montessori-Materialien gelegt werden. An Montessori-Schulen sollte aufgrund der immer größer werdenden Inklusionsbewegung darauf geachtet werden, alle Schüler mit in den gemeinsamen Schulalltag zu integrieren.

Durch die Arbeit „Die Welt des Kindes aktiv erkunden – Die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis am Beispiel des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und Montessori“ konnten persönliche Erkenntnisse gewonnen werden. Es ist nicht immer leicht, in der Praxis jedem Schüler gleichermaßen gerecht zu werden. Jedoch ist es die Aufgabe der Lehrperson, die Rahmenbedingungen möglichst so zu gestalten, dass alle Kinder teilhaben können. Dafür ist es wichtig, sich selbst als Person sowie die Gestaltung des eigenen Unterrichts immer wieder zu reflektieren und anzupassen. In Bezug auf die Methode des Entdeckenden Lernens ist zu betonen, dass diese sich nicht nur auf das Entdecken bezieht, sondern weitere Teilaspekte miteinschließt. Lehrpersonen können aus der explorativen Studie mitnehmen, dass die Selbstständigkeit und das Entdecken für ALLE Kinder im Schulalltag eine große Rolle spielen.

6 Literaturverzeichnis

- Adam, H. (1996). *Mit Gebärden und Bildsymbolen kommunizieren: Voraussetzungen und Möglichkeiten der Kommunikation von Menschen mit geistiger Behinderung* (2. Aufl.). Würzburg: W. Ed. Bentheim.
- Ausubel, D. P. (1974): Adults versus children in second-language learning. *The Modern Language Journal*, (58), S. 420-424.
- Ausubel, D.P., Novak, J.D. & Hanesian, H. (1981). Psychologische und pädagogische Grenzen des Entdeckenden Lernens. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (S.30-44). Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- Baumeister, A. E. E. & Rindermann, H. (2021). Montessoripädagogik in der wissenschaftlichen Evaluation. In T. Schmidt, U. Sauerbrey & W. Smidt (Hrsg.). *Frühpädagogische Handlungskonzepte – Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme* (S. 65-84). Münster: Waxmann.
- Bernasconi, T. & Sachse, S.K. (2020). Ziele formulieren und Maßnahmen beschreiben mit dem ABC-Modell. In J. Boenisch & S.K. Sachse (Hrsg.). *Kompendium Unterstützte Kommunikation*. (S. 203-215). Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH.
- Bleidick, U. (1999). *Behinderung als pädagogische Aufgabe – Behinderungsbegriff und behindertenpädagogische Theorie*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Bockmann, A. & Sachse, S. & Buschmann, A. (2020). Sprachentwicklung im Überblick. In A. Bockmann, S. Sachse & A. Buschmann (Hrsg.), *Sprachentwicklung – Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 3-44). Berlin: Springer - Verlag.
- Böhm, W. (1991) *Maria Montessori. Hintergrund und Prinzipien ihres pädagogischen Denkens* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Böhm, W. (1996). *Maria Montessori – Texte und Gegenwartsdiskussion* (5. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt GmbH und Co KG.
- Böhm, W. (2010). *Maria Montessori – Einführung in zentrale Texte*. Paderborn: Ferdinand Schöningh GmbH und Co KG.

- Bollnow, O. F. (2019). Der Erfahrungsbegriff in der Pädagogik In M. Brinkmann (Hrsg.) *Phänomenologische Erziehungswissenschaft von ihren Anfängen bis heute* (S. 163-196). Wiesbaden: Springer.
- Bönsch, M. (1999). Entdeckendes Lernen. *Die neue Schulpraxis, Heft 6*, S. 5-6.
- Braun, U. & Baunach, M. (2013) Unterstützte Kommunikation in der Sonderschule. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung in Theorie und Praxis* (4. Aufl. S. 151-165). Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH.
- Bruner, J.-S. (1981). Der Akt der Entdeckung. In H. Neber (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (3.Aufl., S. 15-28). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Bundschuh, K. (2019). *Förderdiagnostik konkret – Theorie und Praxis für die Förderschwerpunkte Lernen, geistige, soziale und emotionale Entwicklung* (2. Aufl.). Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Czempiel, S. & Kracke, B. (2019). *Kann das jeder? Welche Rolle spielt die Qualifikation von Schulbegleiter/innen für die Tätigkeiten und die Zusammenarbeit mit Lehrer/innen?*. Eine explorative Studie. Qfl-Qualifizierung für Inklusion Heft 1.
- Dresing, T. & Pehl, T. (2015). Praxisbuch Interview, Transkription und Analyse – Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende (6. Aufl.). Marburg: Dr. Dresing und Pehl GmbH.
- Döring, N. & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften*. (5. Aufl.). Berlin: Springer.
- Elbatrawy, A. (2008). *Förderung der motorischen Fähigkeiten bei Kindern mit Geistiger Behinderung durch Freizeitaktivitäten – eine Studie an Schulen in Ägypten unter Ausnutzung von Erkenntnissen in Deutschland* (Dissertation Universität Karlsruhe). Verfügbar unter <https://core.ac.uk/reader/197560380>
- Elsner, H. (2007). Die Montessori-Pädagogik in der Schule von heute. In A. Hellmich & P. Teigler (Hrsg.), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik – Konzeption und aktuelle Praxis* (5. Aufl., S. 76-87). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Elsner, H. (2017). Die Montessori-Grundschule. In H. Ludwig (Hrsg.), *Grundgedanken der Montessori Pädagogik – Quellentexte und Praxisberichte* (25. Aufl., S. 247-254). Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.

- Faust – Siel, G. (2002). Aktiv-entdeckendes Lernen im Anfangsunterricht und in der Lehreraus- und Fortbildung. In U. Hameyer & F. Schlichting (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen – IMPULSE Reihe (Band 3., S.38 - 51)*. Kronshagen: Körner Verlag GmbH.
- Fiedler, D. (2013). Soziales Lernen, Soziales Kompetenztraining. In G. Theunissen, W. Kulig & K. Schirbort (Hrsg.): *Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, Sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik* (S. 343 – 344) Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Fischer, E. (2008). *Bildung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung*. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Flitner, A. (1999). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts*. Erweiterte Neuauflage. München und Zürich: Piper.
- Fornefeld, B. (2004). *Einführung in die Geistigbehindertenpädagogik* (3. Aufl.). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Fröhlich, A. (2015). *Basale Stimulation – Ein Konzept für die Arbeit mit schwer beeinträchtigten Menschen*. Dortmund: Verlag selbstbestimmtes Leben.
- Fuchs, B. (2003). *Maria Montessori – ein pädagogisches Porträt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Garbe, C., & Herrmann, T. (2020). UK-Diagnostik - eine Einführung. In J. Boenisch & S. K. Sachse (Hrsg.), *Kompodium Unterstützte Kommunikation* (S. 157-169). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Grell, F. (2021). Theoretische Grundlagen und Grundprobleme der Montessoripädagogik. In T. Schmidt, U. Sauerbrey & W. Smidt (Hrsg.). *Frühpädagogische Handlungskonzepte – Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme* (S. 43-63). Münster: Waxmann.
- Hameyer, U. (2002a). Entdeckende Lerntätigkeit. In U. Hameyer & F. Schlichting (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen – IMPULSE Reihe (Band 3., S.27-37)*. Kronshagen: Körner Verlag GmbH.
- Hameyer, U. (2002b). Entdeckendes Lernen – ein Prozess explorativen Verstehens. In U. Hameyer & F. Schlichting (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen – IMPULSE Reihe (Band 3., S.5 -9)*. Kronshagen: Körner Verlag GmbH.

- Hameyer, U. & Rößer, B. (2011). Entdeckendes Lernen. In J. Wiechmann (Hrsg.), *Zwölf Unterrichtsmethoden – Vielfalt für die Praxis* (5. Aufl. S.129-143). Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Häußler, M. (2015). Unterrichtsgestaltung im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Haveman, M. (2022) Bausteine einer effektiven Frühförderung. In M. Haveman (Hrsg.), *Entwicklung und Frühförderung von Kindern mit geistiger Behinderung und Autismus-Spektrum-Störung – Das Programm „Kleine Schritte“*. (3. Aufl. S. 15 – 54). Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH.
- Hedderich, I. (2011). *Einführung in die Montessori-Pädagogik* (3. Aufl.). München und Basel: Ernst Reinhardt Verlag.
- Heiland, H. (2018). *Maria Montessori*. (12. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Helfferrich, C. (2011). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews* (4. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag.
- Helfferrich, C. (2019). Leitfaden- und Experteninterviews. In N. Baur, J. Blasius (Hrsg.) *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl., S. 669-686). Wiesbaden: Springer VS.
- Helming, H. (1992). *Montessori-Pädagogik – Ein moderner Bildungsweg in konkreter Darstellung* (17. Aufl.). Freiburg und Basel und Wien: Herder.
- Horn, E. (2018). Reformpädagogik und Orientalismus (1918-1933) In H. Barz (Hrsg.). *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S.87-98). Wiesbaden: Springer VS.
- Jöhnck, J. (2019). Soziale und emotionale Entwicklung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Grundlagen, Spezifika, Fachorientierung, Lernfelder*. (S. 614 - 619). Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Klein-Landeck, M. & Pütz, T. (2011). *Montessoripädagogik. Einführung in die Theorie und Praxis*. Freiburg im Breisgau: Verlag Herder GmbH.
- Kultusministerkonferenz (2021). *Empfehlungen zur schulischen Bildung, Beratung und Unterstützung von Kindern und Jugendlichen im sonderpädagogischen Schwerpunkt Geistige Entwicklung*.

- Kirschock, E. & Bolbecher, G. (2020). Vorgeburtliche Alkoholschädigung – FASD (Fetal Alcohol Spectrum Disorders). In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen – Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten*. (2. Aufl. S. 211- 214). Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Klauß, T. (2013). Sonderpädagogische Aufgaben und Beiträge. In G. Neuhäuser, H. Steinhausen, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung – Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Aufl. S. 281 – 294). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Kollosche, D. (2020). Aus Bildung und Wissenschaft – Entdeckendes Lernen auf dem Prüfstand. *MNU/Journal*, (4), S. 282 – 286.
- Kramer, R. (2004). *Maria Montessori. Biographie* (6. Aufl.). Frankfurt a. M.: Fischer Verlag.
- Lähnemann, C. (2009). *Freiarbeit auf SchülerInnen Perspektive*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lamers, W. & Heinen, N. (2006). Bildung mit Format – Impulse für eine veränderte Unterrichtspraxis mit Schülerinnen und Schülern mit (schwerer) Behinderung. In D. Laubenstein, W. Lamers & N. Heinen (Hrsg.), *Basale Stimulation kritisch-konstruktiv* (S.141-205). Düsseldorf: Selbstbestimmtes Leben.
- Leuders, T. (2014). Entdeckendes Lernen – Produktives Üben. In H. Linneweber (Hrsg.) *Mathematikdidaktik, Bildungsstandards und mathematische Kompetenz* (S. 237 – 264). Zug: Klett & Balmer.
- Liebig, S. (2012). Entdeckendes Lernen – ein Unterrichtsprinzip. In S. Liebig (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen* (1. Aufl. S.1-15). Hohengehren: Schneider Verlag.
- Link, J.W. (2018). Reformpädagogik im historischen Überblick In H. Barz (Hrsg.) *Handbuch Bildungsreform und Reformpädagogik* (S. 15-30). Wiesbaden: Springer VS.
- Ludwig, H. (2017). *Grundgedanken der Montessori Pädagogik – Quellentexte und Praxisberichte* (25. Aufl.). Freiburg im Breisgau: Herder GmbH.
- Majora, N. & Majora, M. (2020). Autismus-Spektrum-Störung. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen – Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten* (2. Aufl. S. 219- 223). Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz.

- Mayring, P. (2015) *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken* (12. Aufl.). Weinheim und Basel Beltz Verlag.
- Mayring, P. (2016). *Einführung in die qualitative Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. & Fenzl, T. (2019). *Qualitative Inhaltsanalyse*. In N. Bauer & J. Blasius (Hrsg.), *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Meyer, H. (2007). *Leitfaden – Unterrichtsvorbereitung*. Oberhausen: Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Meyer, H. (2011). *Unterrichtsmethoden I – Theorieband* (14. Aufl.). Oberhausen: Berlin: Cornelsen Verlag Scriptor.
- Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (2009). *Bildungsplan – Schule für Geistigbehinderte*. Zugriff am 12.11.2023 unter https://www.bildungsplaene-bw.de/site/bildungsplan/get/documents_E859681902/lsbw/Bildungsplaene/Bildungsplaene-SBBZ/SBBZ-GE/BPL_SchuleGeistigbehinderte_online_oV.pdf
- Montessori, M. (2019). *Kinder sind anders* (21. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- MoWie e.V. (2023). *Grundsätze der Montessori-Pädagogik*. Zugriff am 09.12.2023 unter <https://www.mowie.org/montessori-paedagogik/grundsaeetze/>
- Mühl, H. (2006). *Schulische Didaktik und Methodik*. In E. Wüllenweber, G. Theunissen & H. Mühl (Hrsg.), *Pädagogik bei geistigen Behinderungen – Ein Handbuch für Studium und Praxis* (362 – 375). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Neber, H. (2002). *Entdeckendes Lernen*. In U. Hameyer & F. Schlichting (Hrsg.), *Entdeckendes Lernen – IMPULSE Reihe (Band 3., S.10 - 26)*. Kronshagen: Körner Verlag GmbH.
- Oswald, P. (1958). *Das Kind im Werke Maria Montessoris* (Band 2). Mülheim (Ruhr): Verlag I. Setzkorn-Scheifhacken.
- Oswald, P. & Schulz-Benesch, G. (1976). *Schule des Kindes – Montessori-Erziehung in der Grundschule*. Freiburg: Verlag Herder.
- Pichler, H. & Pichler, M. (2016). *Montessori Praxis für alle – „Leichter Lernen durch Sehen – Fühlen – Erkennen“* (10.Aufl.). Pullach/ München: Sensor Verlag Pichler GmbH.
- Pitsch, H.-J., & Thümmel, I. (2011). *Zur Didaktik und Methodik des Unterrichts mit geistig Behinderten* (5. Aufl.). Oberhausen: ATHENA-Verlag.

- Pitsch, H.-J., & Thümmel, I. (2023). *Konzepte – Verfahren – Methoden. Sonderpädagogischer Schwerpunkt Geistige Entwicklung*. Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- Quarfood, C. (2022). *The Montessori Movement in Interwar Europe – New Perspectives*. Cham: Palgrave macmillan.
- Raapke, H.-D. (2006). *Montessori heute. Eine moderne Pädagogik für Familie, Kindergarten und Schule* (3. Aufl.). Reinbek bei Hamburg: Rowohlt-Taschenbuch-Verlag.
- Reinders, H. (2022). Interview. In H. Reinders, D. Bergs-Winkels, A. Poschnow & I. Post (Hrsg.) *Empirische Bildungsforschung – Eine elementare Einführung* (S. 211 – 222). Wiesbaden: Springer VS.
- Renner, K.-H. & Jacob, N.-C. (2020). *Das Interview – Grundlagen und Anwendung in Psychologie und Sozialwissenschaften*. Berlin und Heidelberg Springer-Verlag.
- Ruin, S. (2017). Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse. In H. Aschebrock & G. Stibbe *Schulsporthforschung – wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen* (S. 119-134). Münster: Waxmann.
- Sarimski, K. (2013) Psychologische Behandlungen. In G. Neuhäuser, H. Steinhausen, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung – Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Aufl. S. 264 – 280). Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH.
- Schäfer, H. (2019). Zur Gestaltung von Unterricht im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Grundlagen, Spezifika, Fachorientierung, Lernfelder*. (S. 92 - 98). Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Scheuerl, H. (1997). Reformpädagogik. In R. Fatke (Hrsg.). *Forschungs- und Handlungsfelder der Pädagogik. Zeitschrift für Pädagogik*. (Beiheft Nr.36., S. 185- 236.) Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Schuck, H. (2019). Freizeitbildung. In H. Schäfer (Hrsg.), *Handbuch Förderschwerpunkt geistige Entwicklung – Grundlagen, Spezifika, Fachorientierung, Lernfelder*. (S. 614 - 619). Weinheim und Basel: Verlagsgruppe Beltz.
- Schumacher, E. (2016). *Montessori-Pädagogik verstehen, anwenden und erleben. Eine Einführung*. Basel und Weinheim: Beltz Verlag.

- Schwegman, M. (2002). *Maria Montessori – Kind ihrer Zeit – Frau von Welt*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Siegler, R., Eisenberg, N., DeLoache, J. & Saffran, J. (2016). Emotionale Entwicklung. In Pausen, S. (Hrsg.), *Entwicklungspsychologie im Kindes- und Jugendalter* (S. 353 - 396). Berlin: Springer - Verlag.
- Speck, O. (2016). *Menschen mit geistiger Behinderung – Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung* (12. Aufl.). München: Ernst Reinhardt, GmbH & Co KG.
- Standing, E.-M. (1959). *Maria Montessori – Leben und Werk*. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- Stangl, W. (2023a). *Entdeckendes Lernen*. Zugriff am 18.11.2023 unter [entdeckendes Lernen](https://lexikon.stangl.eu/entdeckendes-lernen/). Online Lexikon für Psychologie & Pädagogik (stangl.eu)
- Stangl, W. (2023b). *Feinmotorik*. Zugriff am 12.11.2023 unter <https://lexikon.stangl.eu/11046/feinmotorik>
- Stangl, W. (2023c). *Grobmotorik*. Zugriff am 12.11.2023 unter <https://lexikon.stangl.eu/11008/grobmotorik>
- Stangl, W. (2023d). *Motorik*. Zugriff am 12.11.2023 unter <https://lexikon.stangl.eu/3681/motorik>
- Stauß, J. (2020). Förderschwerpunkt geistige Entwicklung. In B. Meyer, T. Tretter & U. Englisch (Hrsg.), *Praxisleitfaden auffällige Schüler und Schülerinnen – Basiswissen und Handlungsmöglichkeiten*. (2. Aufl. S. 239 - 241). Weinheim / Basel: Verlagsgruppe Belz.
- Stöppler, R. & Wachsmuth, S. (2010). *Förderschwerpunkt geistige Entwicklung: eine Einführung in didaktische Handlungsfelder*. Paderborn: Ferdinand Schöningh.
- Terfloth, K. & Bauersfeld, S. (2019). *Schüler mit geistiger Behinderung unterrichten* (3. Auflage). München: Ernst Reinhardt Verlag.
- Verband Sonderpädagogik e.V. (2017). *Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung*. Zugriff am 17.11.2023 unter https://www.verband-sonderpaedagogik.de/wp-content/uploads/2021/12/2017_Geistige_Entwicklung_2020.pdf
- Vogel, I. (2018) Kommunikation – Eine Einführung. In I. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (2. Aufl. S. 9 – 30). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.

- Vogel, I. & Gleich, U. (2018) Non- und paraverbale Kommunikation. In I. Vogel (Hrsg.), *Kommunikation in der Schule* (2. Aufl. S. 31 - 52). Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Wachsmuth, S. (2013) Kommunikationsförderung. In G. Neuhäuser, H. Steinhausen, F. Häßler & K. Sarimski (Hrsg.), *Geistige Behinderung – Grundlagen, Erscheinungsformen und klinische Probleme, Behandlung, Rehabilitation und rechtliche Aspekte* (4. Aufl. S. 311 – 335). Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH.
- Waldschmidt, I. (2001). *Maria Montessori. Leben und Werk*, München: C.H. Beck Verlag.
- Wehr, H. (1992). Entdeckendes Lernen – eine kreative Möglichkeit für die Schule. In A. Henn (Hrsg.), *Pädagogische Rundschau* (Vol. 46, S. 19 - 33). Frankfurt: Autorenkollektiv Verlag.
- Weinert, S. (2020). Sprachentwicklung im Kontext anderer Entwicklungsbereiche. In A. Bockmann, S. Sachse & A. Buschmann. (Hrsg.), *Sprachentwicklung – Entwicklung – Diagnostik – Förderung im Kleinkind- und Vorschulalter* (S. 131 - 164). Berlin: Springer - Verlag.
- Werning, R. & Lütje-Klose, B. (2020). Entdeckendes Lernen. In U. Heimlich, & F.B. Wember (Hrsg.), *Didaktik des Unterrichts bei Lernschwierigkeiten* (4. Aufl. S.166-180). Stuttgart: W. Kohlhammer GmbH.
- WHO (World Health Organisation) (2005). *ICF – Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit* (deutsche Übersetzung). DIMDI.
- Wilken, E. (2021) Kommunikation und Teilhabe. In E. Wilken (Hrsg.), *Unterstützte Kommunikation – Eine Einführung in Theorie und Praxis* (4. Aufl. S. 7 – 17). Stuttgart: W. Kohlhammer GbmH.
- Wirth, G. (2020). *Sprachstörungen, Sprechstörungen, kindliche Hörstörungen: Lehrbuch für Ärzte, Logopäden und Sprachheilpädagogen* (5. Aufl.). Köln: Deutscher Ärzte-Verlag.
- Zocher, U. (2000). Entdeckendes Lernen lernen – zur praktischen Umsetzung eines pädagogischen Konzepts in Unterricht und Lehrerfortbildung. Donauwörth: Auer.

7 Anhang

Anhangsverzeichnis

1	Einwilligungserklärung	2
2	Interviewleitfaden	3
3	Transkripte.....	6
4	Kodierleitfaden	77

1 Einwilligungserklärung

Thema der Untersuchung: Die Welt des Kindes aktiv erkunden – Die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis am Beispiel des Förderschwerpunktes Geistige Entwicklung und Montessori

Institution:

Intervierinnen:

Interviewdatum:

Ich erkläre mich dazu bereit, im Rahmen der Untersuchung mit dem genannten Thema an einem Interview teilzunehmen. Ich wurde über das Ziel, Art und Umfang des Interviews informiert.

Ich bin damit einverstanden, dass das Interview aufgezeichnet und von den Intervierinnen im Anschluss transkribiert wird. Die Audiodateien werden zum Ende der Untersuchung am 15.12.2023 gelöscht. Für die weitere wissenschaftliche Auswertung der Transkripte werden alle Angaben, die zu einer Identifizierung Ihrer Person oder von im Interview erwähnten Personen und Institutionen führen könnten, anonymisiert. Die wissenschaftliche Auswertung des Interviewtextes erfolgt durch die Interviewerinnen.

Ihre personenbezogenen Kontaktdaten werden von Interviewdaten getrennt, für Dritte unzugänglich gespeichert und vertraulich behandelt.

Ich bin damit einverstanden im Kontext der Untersuchung an der Befragung teilzunehmen. Darüber hinaus akzeptiere ich die oben genannte Form der anonymen Weiterverarbeitung und wissenschaftlichen Verwertung des geführten Interviews und der daraus entstehenden Daten.

Meine Teilnahme an der Erhebung und meine Zustimmung zur Verwendung der Daten sind freiwillig. Ich habe jederzeit die Möglichkeit, meine Zustimmung zu widerrufen. Durch Verweigerung oder Widerruf entstehen mir keine Nachteile. Ich habe das Recht auf Auskunft, Berechtigung, Sperrung und Löschung, Einschränkung der Verarbeitung, Widerspruch gegen die weitere Verarbeitung sowie auf Datenübertragbarkeit meiner personenbezogenen Daten.

Unter diesen Bedingungen erkläre ich mich bereit, das Interview zu geben und bin damit einverstanden, dass es aufgezeichnet, verschriftlicht, anonymisiert und ausgewertet wird.

Ort, Datum, Unterschrift der
Interviewerinnen

Ort, Datum, Unterschrift der/des
Interviewten

2 Interviewleitfaden

I1:

Einstieg:

Hallo Frau/Herr... Wir freuen uns, dass Sie sich heute Zeit für dieses Interview nehmen. Schön, dass wir das Interview online durchführen können. Wir hoffen, dass die Internetverbindung stabil bleibt. Vielen Dank, dass Sie im Vorhinein die Einwilligungserklärung für die Aufzeichnung dieses Interviews unterschrieben haben. Für die Auswertung ist es wichtig, dass wir darauf zurückgreifen können. Wir wollen Sie noch darüber informieren, dass Sie jederzeit dieses Interview ohne Angabe von Gründen abbrechen und auch die Löschung der Aufzeichnung verlangen können. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, lassen wir diese Frage aus. Allerdings weisen wir Sie darauf hin, dass es für die Auswertung wichtig ist, dass möglichst alle Fragen beantwortet werden.

Wie wir Sie bereits informiert haben, geht es in diesem Interview um die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Geistige Entwicklung und an Montessori-Schulen. Unser Interview wird anhand eines vorher erstellten Leitfadens geführt und ungefähr 30-45min dauern. Wie in der Einwilligungserklärung bereits erläutert, wird selbstverständlich alles, was Sie uns erzählen, vertraulich behandelt und erscheint in unserer Untersuchung nur in anonymisierter Form. Haben Sie noch irgendwelche Fragen?

Alles klar, dann fangen wir an.

Hauptteil:

I2: Erzählen Sie doch mal, wie ein typischer Schulalltag bei Ihnen an der Schule aussieht?

I1: Wie gestalten Sie typischerweise Ihren Unterricht?

Nachfragen: Gibt es klare Phasen?

I2: Mit welchen Unterrichtsformen und Sozialformen arbeiten Sie am meisten?

I1: Welche Rolle als Lehrperson übernehmen Sie in Ihrem Unterricht?

Nachfragen: Verändert sich Ihre Rolle in verschiedenen Situationen im Unterricht?

I2: Die folgenden Fragen beziehen sich jetzt mehr auf das genannte Thema der Arbeit.

I2: Was verstehen Sie unter Entdeckendem Lernen?

Alternativfrage: Was stellen Sie sich darunter vor?; Überlegen Sie, was es bedeuten könnte.

I1: Findet Entdeckendes Lernen in Ihrem Unterricht statt?

Nachfragen: Wenn ja: Wie findet es statt?, Warum wird es in Ihrem Unterricht integriert?
Wenn nein: Gründe und könnte es in Ihrem Unterricht stattfinden?

I2: Welche Ressourcen werden Ihrer Meinung nach für die Umsetzung des Entdeckenden Lernens benötigt?

Nachfragen: Können Sie dies genauer erläutern?, Sind die Ressourcen an Ihrer Schule vorhanden?

I1: Welche Chancen sehen Sie in der Umsetzung der Methode des Entdeckenden Lernens?

Nachfragen: Wie meinen Sie das?, Können Sie dies genauer erläutern?; Welche Chancen könnte das Entdeckende Lernen für Ihre Schüler haben?

I2: Gibt es Ihrer Meinung nach Aspekte, die das Entdeckende Lernen im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung / in der Montessori-Pädagogik erschweren?

Nachfragen: Können Sie mir dafür ein Beispiel geben?

I1: Für welche Schüler eignet sich die Methode des Entdeckenden Lernens Ihrer Meinung nach?

Nachfragen: Warum eignet sich die Methode für Alle?, Warum eignet sich die Methode nicht für Alle?

Kontrollfrage: Eignet sich die Methode wirklich für alle Schüler gleich?, Eignet sich die Methode wirklich nicht für alle Schüler gleich? (-> Personengruppe aufgreifen, wenn erwähnt)

I2: Können alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen in Ihrem Unterricht lernen?

Nachfrage: Wie wird das ermöglicht? Können Sie es mir bitte genauer erläutern?

I1: Welche Kompetenzen erwerben die Schüler in Ihrem Unterricht?

Nachfragen: Fallen Ihnen noch weitere Kompetenzen ein? (Handlungskompetenz, personale Kompetenz, z.B. Selbstständigkeit, Problemlösekompetenz, Transferkompetenz), Wie werden Kompetenzen erweitert?

I2: Kommen wir nun zu unserer letzten Frage.

I2: Haben Sie ein konkretes Beispiel, bei dem Sie den entdeckenden Lernprozess eines Schülers beobachten konnten?

Alternativ: Haben Sie ein konkretes Beispiel im Kopf, wie ein entdeckender Lernprozess eines Schülers aussehen könnte?

I1: *Pause. Okay. Wollen Sie noch etwas ergänzen oder haben Sie noch eine Frage?*

Abschluss:

I2: Da wir nun am Ende des Interviews angekommen sind, möchten wir uns ganz herzlich bei Ihnen bedanken! Zum einen bedanken wir uns nochmals bei Ihnen, dass Sie sich die Zeit für unser Interview genommen haben. Zum anderen bedanken wir uns dafür, dass wir durch Ihre Antworten einen Einblick in Ihren Unterricht und Arbeitsalltag erhalten konnten. Dies wird uns bei unserer Untersuchung sehr weiterhelfen.

3 Transkripte

Transkript 1 B1 06.11.2023 13:30 Uhr

I1: Hallo. Ja, wir freuen uns, dass Sie sich heute die Zeit genommen haben, das Interview mit uns zu machen. Und wir freuen uns auch, dass es online klappt. Wir hoffen halt natürlich, dass die Internetverbindung irgendwie stabil bleibt. Das Meeting geht jetzt 40 Minuten. Wenn das irgendwie nicht reicht von der Zeit, dann schicken wir im Nachhinein nochmal einen Link rum. Also wir können ja am Ende mal schauen, wie weit wir gekommen sind. Genau, die Einverständniserklärung haben wir auch bekommen. Danke, dass Sie die uns zugeschickt haben. [00:00 - 00:30]

B: Wir können auch gerne DU sagen, das ist für mich völlig in Ordnung. [00:31 – 00:33]

I1: Okay, gut. Wir wollten dich auch darüber informieren, dass das Interview trotzdem jederzeit auch abgebrochen werden kann und auch die Löschung der Aufzeichnungen in Anspruch genommen werden kann. Allerdings wäre es für uns sehr wichtig, dann auch für die Auswertung, dass möglichst alle Fragen beantwortet werden und das Interview auch bis zum Ende läuft. Genau, und es geht ja in dem Interview um die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis von Montessori-Schulen und an pädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Gent. Und das Interview wird jetzt anhand eines vorher erstellten Leitfadens geführt und so ungefähr 30 bis 45 Minuten dauern. [00:34 – 01:15]

B: Okay. [01:15 - 01:16]

I1: Und die Daten werden dann natürlich vertraulich behandelt und auch anonymisiert in der Untersuchung auftauchen, das müssen wir auch noch mal erwähnen. (..) Haben Sie noch irgendwelche Fragen, bevor wir jetzt starten? [01:17 - 01:31]

B: Nö, eigentlich nicht, genau. [01:31 – 01:32]

I2: Okay, super. Dann erzähl doch mal, wie so ein typischer Schulalltag bei dir an der Schule aussieht. [01:32 - 01:39]

B: Okay, also zuerst mal die Frage ist ja, gibt es bei uns überhaupt TYPISCH? Genau, aber grundsätzlich ist es bei mir ja so, dass ich sowohl in der Klasse an der Schule bin, im Moment eine vierte Klasse Grundstufe, als auch im Kindergarten. Und je nachdem, wo ich dann bin, sind das natürlich auch zwei völlig verschiedene Sachen, weil der Schultag ist halt viel rhythmischer als jetzt der Kindergartenalltag. Also das heißt, ein typischer Schultag bei mir in der Klasse startet im Prinzip morgens, wenn wir die Kinder von den Bussen abholen. Und bei uns haben wir mittlerweile eingeführt, dass die Kinder dann erstmal so eine individuelle Arbeitsphase haben. Das heißt, die bearbeiten dann, wir nennen es Kistenaufgaben, wo wir quasi für jedes Kind individuell Aufgaben bereitstellen, die sie eigenständig bearbeiten können. Also ganz einfache Sachen, teilweise TEACCH-Materialien oder Ähnliches, was halt zum aktuellen Unterricht, vor allem eigentlich jetzt so Deutsch und Mathe passt. Genau, dann haben wir auch immer noch einen Morgenkreis in der Klasse, wo nochmal auch vor allem der Tag besprochen wird, wer ist da, nochmal ein Begrüßungslied und so Sachen. (...) Dann das Frühstück gehört bei uns ja auch zum Unterricht einfach mit dazu und braucht auch einfach seine Zeit. Genau, dann ist Pause. Der zweite Block ist in der Regel tatsächlich so klassische Arbeitsphase, sag ich mal. Da sind dann hauptsächlich Deutsch, Mathe und Sachunterricht immer. (...) Dann gibt es Mittagessen, nochmal eine Hofpause. Und der dritte Block ist dann eher so die, ja ich sag mal, leichteren Fächer sozusagen. Also so Kunst, Religion, Musik oder Ruheinseln nennen wir das, wo es so ein bisschen um Entspannung geht. Genau, dann haben wir in der Regel nochmal einen Kaffeeklatsch, wo die Kinder einfach nochmal was essen und trinken können. Und dann geht es auch schon wieder nach Hause. Wollt ihr auch noch kurz hören, wie es im Kindergarten so ist? [01:40 – 04:07]

47 **I1 + I2:** Ja, gerne. [04:08 – 04:09]

48 **B:** Also da ist es tatsächlich von der Organisation her anders, weil ich da eben nicht
49 verantwortlich für die Gruppe bin, sondern einfach zusätzliche Förderung für die Kinder
50 anbiete. Der Kindergarten bei uns ist so aufgebaut, dass alle Gruppen integrativ sind mit 15
51 Kindern. Und davon fünf nochmal mit sonderpädagogischem Förderbedarf. Und für diese fünf
52 Kinder bin ich eben in der Gruppe zuständig. (...) Und das heißt, dass ich viel Einzelförderung
53 mit den Kindern mache und da auch ganz viel nach dem TEACCH-Prinzip arbeite, weil wir
54 auch einfach viele Autisten haben, aber auch andere Kinder ja durchaus davon profitieren.
55 Und teilweise bin ich aber auch mit in der Gruppe mit dabei, zum Beispiel in Essenssituationen
56 oder beim Morgenkreis und begleite da einfach die Kinder. Oder bin natürlich auch
57 Ansprechpartner für sowohl jetzt die Erzieher als auch die Eltern für alle möglichen Themen.
58 Also ganz großes Gebiet ist natürlich so der Bereich UK. Wir haben einige Kinder, die zum
59 Beispiel Tablets haben. Da sind wir dann auch / helfen wir quasi dabei, dass das alles in Gang
60 kommt und so. Also das heißt, das ist von der Struktur her eben ganz anders, weil ich da
61 sozusagen dazukomme. Und nicht wie in der Schule, die eben mit / die Klassenverantwortung
62 habe. [04:10 - 05:39]

63 **I1:** Das ist auf jeden Fall spannend. Dass da nochmal so ein Unterschied ist zwischen
64 Kindergarten und Schule natürlich. [05:40 - 05:54]

65 **B:** Ja, das stimmt. [05:55 – 05:56]

66 **I1:** Also ich habe ja schon so ein bisschen raushören können, dass es ja im Schulalltag dann
67 auch so verschiedene Phasen gibt, wann was stattfindet, auch mit dem Essen zwischendrin.
68 Wenn man sich jetzt mal nur eine Unterrichtsstunde anschaut, wie ist dann so typischerweise
69 der Unterricht gestaltet? Also gibt es da auch klare Phasen in einer Unterrichtsstunde? [05:57
70 - 06:07]

71 **B:** Ja, genau. Also ich sage mal, das ist, also es hängt auch ein bisschen natürlich von den
72 Fächern ab. Aber grundsätzlich würde ich mal sagen, kann man für fast alle Unterrichtsstunden
73 sagen / Also wir brauchen natürlich eine Weile, bis wir überhaupt mit dem Unterricht starten
74 können, weil wir zum einen die Schüler aus der Pause wiederholen müssen. Das ist schon
75 nicht für alle Schüler einfach bei uns überhaupt wieder ins Klassenzimmer zu kommen. Dann
76 brauchen die Kinder Hilfe bei den Toilettengängen oder müssen gewickelt werden. Und da
77 haben wir dann meistens tatsächlich sogar noch erstmal so eine Art Spielphase, teilweise auch
78 einfach angeleitet, also wo man mit den Kindern auch nochmal kleine Spiele macht, die halt
79 schon da sind oder ein Puzzle oder irgendwas, bis man dann wirklich eben gemeinsam starten
80 kann. (...) Und dann, ja, ist es natürlich wirklich von Unterricht zu Unterricht unterschiedlich,
81 aber oft starten wir tatsächlich in einem Stuhlkreis und haben dann eben je nach Thema und
82 Fach vielleicht nochmal eine kleine Einführung oder eine Wiederholung. Also sei es zum
83 Beispiel, in Deutsch gibt es zum Beispiel, haben wir zum Beispiel so eine Handpuppe, die
84 quasi den Unterricht, den Deutschunterricht mit begleitet und dann auch zum Beispiel
85 Buchstaben mitbringt oder sowas. Das ist dann wie so ein kleines Ritual. (...) Und genau, dann
86 gibt es halt entsprechend auch in der Regel dann eine Arbeitsphase, wobei die natürlich auch
87 ganz unterschiedlich aussieht. Also wir haben ja quasi Kinder von bis. Also das heißt, manche
88 Kinder brauchen halt ganz basale Angebote und brauchen auch immer eine Begleitung.
89 Andere Kinder sind kognitiv vielleicht relativ fit, aber haben Schwierigkeiten eigenständig zu
90 arbeiten oder halt einfach nur eine geringe Frustrationstoleranz, sodass sie da auch viel
91 Begleitung brauchen. Ja, also deswegen kann man das nie so pauschal sagen, sondern es
92 kommt halt auf das Thema auch immer drauf an, wie viel Unterstützung die Kinder einfach
93 brauchen. [06:08 - 08:40]

94 **I2:** Okay und was würdest du sagen, welche Rolle als Lehrperson übernimmst du in deinem
95 Unterricht meistens? [08:41 - 08:45]

96 **B:** Das hängt / ist natürlich auch immer ein bisschen unterschiedlich, weil wir ja in der Regel
97 mindestens zu zweit drin sind. Teilweise auch mehr und beziehungsweise wir haben in der
98 Regel auch noch immer eine FSJ-lerin mit in der Klasse und wir haben eine Schulbegleitung
99 in der Klasse auch mit dabei. Und das ist bei DER Klasse auch ein bisschen eine Besonderheit.
100 Die braucht einfach viele Hände, weil da, ich sag mal, sehr individuelle Kinder mit dabei sind.
101 (...) Und deswegen hängt es natürlich auch davon ab, bin ich jetzt diejenige, die den Unterricht
102 auch vorbereitet hat oder bin ich diejenige, die quasi im Unterricht unterstützend mit dabei ist.
103 Das heißt, wenn ich jetzt den Unterricht vorbereitet habe, dann organisiere ich natürlich quasi
104 alles. Ich schaue so ein bisschen auf die Zeitplanung. Ich sage mal den anderen noch/ also
105 kurz Anweisungen geben, wo muss man vielleicht drauf gucken, zu welchem Kind muss man
106 sich vielleicht setzen. Das braucht es bei uns nicht, weil da alle einen Blick für haben. (...) Aber
107 das würde sonst natürlich auch einfach mit dazugehören, dass man das im Blick hat. Also
108 tatsächlich im Deutschunterricht ist das vielleicht ein bisschen so eine Sonderform, weil wir da
109 gerade eine Kooperation in der Grundstufe haben. Das heißt, wir sind nicht im Klassenverband
110 im Deutschunterricht, sondern wir haben uns nach Leistungsgruppen aufgeteilt. Dann eben
111 nicht mehr drei Klassen, zwei bis vier, sondern drei Leistungsgruppen aus den Klassen zwei
112 bis vier. Und da muss man natürlich ein bisschen mehr sich dann noch mit den Kollegen
113 absprechen, weil das eben nicht das Klassenteam ist, mit dem man jeden Tag quasi
114 zusammenarbeitet, sondern dann auch eben noch andere und man auch nicht alle Kinder so
115 gut kennt, wie die aus der eigenen Klasse. Genau. Das heißt, dass wenn ich eben den
116 Unterricht verantworte, dann habe ich quasi natürlich alles in der Hand, gucke, dass es läuft.
117 Und überblicke das sozusagen, organisiere das und lenke das eben so in die Richtung, wie es
118 braucht. [08:46 - 11:19]

119 **I1:** Und wenn man sich jetzt noch mal so einzelne Sozialformen oder auch Unterrichtsformen
120 anschaut, welche werden da so am meisten in deinem Unterricht verwendet? Oder kann man
121 nur sagen, dass irgendwie eine Sozialform zum Beispiel am meisten genutzt wird? [11:20 -
122 11:30]

123 **B:** Ja, also zum einen, da wir eben oft auch für eine Wiederholung oder eine Einführung in
124 einem Stuhlkreis starten, haben wir natürlich eben diese Plenumsphase fast immer mit drin.
125 Also das macht ja, sage ich mal, auch die Rituale am Ende aus, die einfach für unsere Kinder
126 ganz wichtig sind. Oder beziehungsweise, da kann man ja auch schön die Klasse wirklich mal
127 zusammenbringen. (...) Wenn es um tatsächlich die Arbeitsphase dann geht, da ist natürlich
128 ganz viel Einzelarbeit. Weil das, also das ist, ich weiß nicht, ist das für unsere Klasse noch
129 mal, fällt es da noch mal mehr auf als in anderen Klassen? Aber es ist tatsächlich vielleicht
130 schon. Also ich glaube, dass unsere Kinder besonders, denen das besonders schwerfällt, auch
131 zusammenzuarbeiten, weil einfach die so unterschiedliche Lernfelder haben. [11:31 - 12:41]

132 **I1:** Wahrscheinlich dann ja auch individuelle Lernziele. [12:42 - 12:47]

133 **B:** Genau, natürlich, klar. Also das ist, natürlich haben wir schon auch immer wieder mal Kinder,
134 die da vom Niveau her so auf / oder an einer ähnlichen Sache, sage ich mal, gerade arbeiten.
135 Aber natürlich ist es viel individueller, als man es ja zum Beispiel aus einer Regelschule kennt.
136 [12:48 – 13:09]

137 **I2:** Okay, super. Die folgenden Fragen jetzt, die werden sich ein bisschen mehr auf das
138 genannte Thema von der Untersuchung beziehen. Und die erste Frage wäre hier jetzt, was
139 verstehst du unter Entdeckendem Lernen? [13:10 - 13:19]

140 **B:** Also Entdeckendes Lernen ist für mich, dass ich eben sozusagen nicht als Lehrer alles
141 vorkaue, sondern mehr Impulse gebe für die Schüler, dass die eben selbst aktiv werden
142 können. Was, wie ich finde, gerade bei UNSERER Schülerschaft oft eine große
143 Herausforderung ist, da wir einfach viele Kinder haben, die KÖNNEN gar nicht so viel
144 Eigeninitiative zeigen. Das ist dann / also da muss man tatsächlich, finde ich, dann oft kreativ
145 werden. Gerade wenn ich jetzt an Kinder mit einer komplexen Behinderung denke. Also wie
146 soll ich die Kinder zum Entdecken bringen, wenn die Kinder allein schon Schwierigkeiten
147 haben, irgendwie gezielt zum Beispiel auf eine Taste zu drücken oder so? Aber ich sag mal,
148 es ist nicht unmöglich, es ist halt vielleicht in einem kleineren Rahmen / oder muss man einfach
149 umdenken ein bisschen. [13:20 - 14:21]

150 **I1:** Das heißt aber, Entdeckendes Lernen findet dann auch in deinem Unterricht statt, ab und
151 an mal? [14:22 - 14:28]

152 **B:** Ja, klar. Also es ist ja, finde ich, auch so, dass gerade / also ich habe ja tatsächlich den
153 Vergleich auch zur Grundschule, weil ich ja auch Grundschullehramt studiert habe und dann
154 auch ein paar Jahre in der Grundschule gearbeitet habe und dann ein Aufbaustudium für
155 Sonderpädagogik gemacht habe. Das heißt, ich habe natürlich da auch einen ganz schönen
156 Vergleich. Und es ist eine riesen Motivationssache, merke ich einfach auch. Und ich finde, das
157 hat teilweise noch mehr auch einen Einfluss jetzt an der Sonderschule, als es in der
158 Regelschule war. (...) Also Grundschüler können sich in meiner Erfahrung noch EHER auch
159 motivieren, wenn man mehr vorgibt, sage ich mal, oder die Grenzen irgendwie enger sind.
160 Aber gerade das Stichwort Motivation ist natürlich bei unseren Schülern immens wichtig. Und
161 das ist, finde ich, auch immer die Herausforderung, den Unterricht so zu gestalten, dass ich
162 ihn eben an die Motivation der Schüler anpasse. Auch dann, wenn die Schüler motiviert sind,
163 dann sind sie eben auch soweit, dass sie dann wirklich auch selbst aktiv werden wollen. [14:29
164 - 15:58]

165 **I1:** Und wie genau findet das Entdeckende Lernen dann statt? Also vielleicht mal so anhand
166 von einer Situation oder so beschrieben? [15:59 - 16:13]

167 **B:** (...) Was hat man denn da als Beispiel vielleicht? (...) Ja, also zum Beispiel, das ist jetzt
168 eine gute Frage, was kann ich denn als Beispiel nehmen? Das ist immer so, spontan fällt
169 einem ja nie was ein. (...) Ja, also zum Beispiel jetzt vielleicht aus dem Deutschunterricht,
170 wobei das da eben auch ein bisschen schwieriger ist, sage ich mal, also weil mein Beispiel
171 jetzt aus der Basalengruppe kommt. Das heißt, da ist natürlich das Entdeckende Lernen immer
172 auch noch mal ein bisschen ANDERS als bei anderen Kindern. Aber da hatten wir zum Beispiel
173 mit einer Basalen Aktionsgeschichte gestartet, so zum Thema Herbst. Und die wurde den
174 Kindern natürlich zunächst mal präsentiert. Und dann ging es aber auch darum, dass die
175 Kinder sich eben selbst sozusagen weiter in diese Geschichte hineindenken konnten. Und das
176 haben wir dann auch / ich weiß nicht, kennt ihr Basale Aktionsgeschichten? [16:14 - 17:26]

177 **I1 + I2:** Mhm, Ja. [17:27 - 17:28]

178 **B:** Und das heißt, wir hatten die dann halt vorne aufgebaut, mit eben zum Beispiel ein Licht,
179 das über Powerlink funktionierte, und eben ein paar Kuscheltiere hatten wir dabei und Blätter
180 und so weiter und so fort. Und das Material konnten die Kinder dann auch eben noch nutzen,
181 um sich zum Beispiel selber in diese Geschichte hineinzudenken. Und das haben wir dann
182 auch als Anlass genommen, indem wir zum Beispiel über / also die Geschichte wurde in dem
183 Fall dann auch mit GoTalk begleitet. Da hatten wir einfach so ein paar Sachen, die sowieso in
184 der Geschichte vorkamen / hatten wir schon, während die präsentiert wurde, über GoTalk.
185 Und ja, da gab es dann auch nochmal die Möglichkeit für die Kinder, eben weiter zum Beispiel
186 in diese Geschichte sich hineinzudenken oder diese Herbstwelt sozusagen weiter zu

187 erkunden. Einmal über das GoTalk, was jetzt vielleicht nicht DIREKT Entdeckendes Lernen ist,
188 aber eben auch nochmal einfach sich weiter mit diesen Materialien auseinanderzusetzen. Und
189 dann haben wir eben geschaut / also die Kinder eben dabei dann einfach begleitet. Dass man
190 auch zum Beispiel da dann noch wieder die UK bei unserer Gruppe, bei der basalen Gruppe
191 mit reinbringt, indem man, wenn die Kinder da sich mit was beschäftigt haben, kann man ja
192 auch sofort das auch wieder aufgreifen und allein nochmal fertig oder so mit reinbringen, wenn
193 sie da mit irgendwas spielen und dann kann man es ihnen gleich nochmal anbieten und so.
194 [17:29 – 19:19]

195 **I2:** Okay. Welche Ressourcen werden denn deiner Meinung nach für die Umsetzung des
196 Entdeckenden Lernens benötigt? [19:20 - 19:28]

197 **B:** Also Ressourcen jetzt bezogen auf die Kinder, auf mich oder so die Rahmenbedingungen?
198 [19:29 - 19:34]

199 **I2:** Sowohl als auch. [19:35 - 19:37]

200 **B:** Okay, also zunächst mal ganz wichtig natürlich, dass ich eine Umgebung habe, die
201 Entdeckendes Lernen überhaupt ermöglicht. Also sprich, dass mein Material halt so gestaltet
202 ist, dass es quasi nicht zu eng gefasst ist. Also ich sage mal, dieses typische Montessori-
203 Material eben, was so einmal relativ einfach strukturiert ist, gleichzeitig aber ganz viele
204 Möglichkeiten mit sich bringt, wie man damit umgehen kann. (...) Zum anderen, natürlich bei
205 den Kindern brauche ich eine Motivation, überhaupt selbst tätig werden zu wollen. Das heißt,
206 da muss ich natürlich schauen, wie GESTALTE ich das. Das kann man ja aber oft ganz einfach
207 mit dem Thema machen. Also beispielsweise ein Schüler aus meiner Klasse, der häufig
208 Motivationsprobleme hat, der aber totaler Schiffe-Fan ist und unbedingt mal Kapitän werden
209 möchte, habe ich dann einfach mit eingebunden, indem ich das ganze Thema sozusagen in
210 eine Schiffsreise gebracht habe. Und dann hatte er natürlich gleich schon den Anreiz, da auch
211 dabei zu sein und aktiv zu werden. (...) Und dann als LEHRER ist es natürlich wichtig, dass
212 ich zum einen weiß, worauf will ich hinaus, oder was ist eben für die Schüler jetzt gerade
213 wichtig, aber da halt so diesen Spagat finde, zwischen sie in die richtige Richtung lenken, also
214 sprich die passenden Impulse geben, aber trotzdem eben den Freiraum lassen, dass dieses
215 eigenständige Entdecken halt noch möglich ist. [19:38 - 21:48]

216 **I2:** Also würdest du sagen, dass die Ressourcen bei dir in der Schule, beziehungsweise bei dir
217 im Unterricht und bei den Schülern und Schülerinnen auch vorhanden sind? [21:49 – 21:56]

218 **B:** (...) Also grundsätzlich würde ich auf jeden Fall sagen, dass wir Entdeckendes Lernen
219 ermöglichen können, übrigens auch im Kindergarten. Also da haben wir auch ganz viel
220 Material, was die Kinder einfach / Ja, was eben so viele Möglichkeiten bietet, vielfältig damit
221 umzugehen. Und von den Schülern zum Beispiel finde ich, es ist ganz unterschiedlich. Also je
222 nachdem, welche Kompetenzen und eben auch welche Einschränkungen die Kinder mit sich
223 bringen. Also zum Beispiel ein Schüler mit geistiger Behinderung, der zwar relativ fit WIRKT,
224 weil er vom Kognitiven oder auch vom Sprachlichen relativ fit ist, aber sich oftmals zum
225 Beispiel selber im Weg steht, weil er denkt, er kann das nicht oder verweigert, ohne dass wir
226 jetzt wirklich den Grund dafür erkennen können (...), braucht natürlich auch nochmal andere
227 Motivation oder vielleicht auch eine andere Lernumgebung. Wie jetzt ein Schüler, der eben
228 eine schwer mehrfache Behinderung hat, dem man natürlich Entdeckendes Lernen nochmal
229 ganz anders überhaupt erst ermöglichen muss. [22:03 - 23:28]

230 **I1:** Das stimmt, ja. Und welche Chance siehst du dann in der Umsetzung von der Methode des
231 entdeckenden Lernens? (...) Vielleicht auch sowohl für Schüler als auch vielleicht für Lehrer?
232 [23:29 – 23:41]

233 **B:** Also was ich immer ganz toll finde am Entdeckenden Lernen ist, dass die Schüler IMMER
 234 auf Ideen kommen, auf die ich nicht gekommen wäre. Also dieses typische, ihre eigenen
 235 Lösungswege für irgendwas finden oder überhaupt auch Ideen entwickeln, wie man jetzt mit
 236 einem Material umgehen kann oder so. Und ich finde auch, dass dadurch einfach die
 237 Selbstständigkeit nochmal gut gefördert wird, weil es ja auch um dieses Selbsttun geht. Und
 238 das heißt, es gibt natürlich auch ganz viele, auch zum Beispiel feinmotorische Kompetenzen,
 239 wenn es jetzt darum geht, irgendwie mit Dingen einfach zu hantieren oder so, die quasi ganz
 240 automatisch gefördert werden, ohne dass sich dafür jetzt eine spezielle Lernchance gestalten
 241 muss oder so. [23:42 – 24:48]

242 **I2:** Und gibt es deiner Meinung nach auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen jetzt vor allem
 243 im Förderschwerpunkt GENT erschweren? [24:49 - 24:58]

244 **B:** Mhm. Also wie auch schon gesagt, eben natürlich umso schwerer ein Kind beeinträchtigt
 245 ist durch die Behinderung, umso herausfordernder ist das einfach. Und ich behaupte auch,
 246 dass es auch dann nicht mehr, also teilweise nicht immer in dem Ausmaß zumindest möglich
 247 ist, wie es vielleicht für andere Kinder möglich ist. Weil ich eben einfach auch, also ich KANN
 248 auch einem schwer mehrfachbehinderten Schüler Entdeckendes Lernen ermöglichen, aber
 249 umso höher ist für mich als Lehrer der AUFWAND, das entsprechend zu gestalten. Und man
 250 kennt es, im Alltag habe ich nicht immer die Zeit quasi wirklich für jeden Schüler jetzt genau
 251 das Lernangebot bereitzustellen, das er in dem Moment braucht. Genau. (...) Also zum
 252 Beispiel habe ich jetzt keinen Schüler, aber im Kindergarten ein Kind, der sehr wenig
 253 Eigeninitiative im Prinzip zeigt, also ist gar nicht mobil. Er bewegt quasi Hände so ein bisschen,
 254 ist zusätzlich noch blind, kann vielleicht hell-dunkel unterscheiden, aber nicht in dem Maße
 255 sehen wie eben andere Kinder. Und da ist es ganz schwer, solche Situationen zu gestalten.
 256 Also da bin ich sogar noch nicht mal so weit, dass ich quasi dieses Ursache-Wirkungs-Prinzip
 257 wirklich mit ihm / also dass er das quasi wirklich schon begriffen hat, weil allein auf den Taster
 258 bewusst zu drücken, ist für ihn halt noch ein Schritt zu weit. Und da ist es natürlich ganz
 259 schwierig, weil ich kann ganz viele Angebote machen, natürlich ganz viel, was jetzt so
 260 Wahrnehmung angeht. Aber das geht halt alles von MIR aus. Und dadurch, dass eben da noch
 261 gar keine Eigeninitiative BISHER kommt, ist da halt mit Entdeckendem Lernen halt noch nicht
 262 wirklich viel. [24:59 – 27:26]

263 **I2:** Ja, die nächste Frage knüpft auch ganz gut an das Beispiel jetzt eigentlich an. Und zwar,
 264 was du sagen würdest, für welche Schüler sich die Methode des Entdeckenden Lernens denn
 265 generell eignet? [27:27 - 27:37]

266 **B:** (...) Also ich würde da nicht grundsätzlich Schüler von ausschließen wollen, weil das ja
 267 eben wieder eine ganz individuelle Sache ist, woher die Schüler Stärken in der Richtung
 268 vielleicht / (...) Grundsätzlich denke ich, ist es natürlich vor allem für die Schüler eine schöne
 269 Möglichkeit, die grundsätzlich eben so Eigeninitiative einfach zeigen. Und ich sage mal, das
 270 sind ja schon die meisten von unseren Schülern. (...) Wenn man jetzt mal so ein bisschen
 271 auch in die Stereotypen geht, sage ich mal, für ein Kind mit Down-Syndrom, was sowieso sehr
 272 handlungsaktiv ist, ist es mit Sicherheit auch nochmal leichter, selbstentdeckend tätig zu sein,
 273 sage ich mal, als vielleicht für einen Autisten, der halt oft auch so in ganz stereotypen
 274 Handlungsmustern verhaftet bleibt. Das heißt, bei dem muss ich vielleicht nochmal viel mehr
 275 auch Impulse setzen und modifizieren, in welche Richtung man eben auch abgehen kann.
 276 [27:40 – 29:10]

277 **I2:** Okay, genau. Dann wollten wir noch fragen, können denn alle Schüler und Schülerinnen
 278 nach ihren individuellen Bedürfnissen bei dir im Unterricht lernen? [29:11 – 29:20]

279 **B:** Ja, ich hoffe. Sonst hätte ich quasi meinen Job ein bisschen verfehlt (lacht). Und ich habe
 280 es ja auch schon angesprochen, ich KANN nicht in jeder einzelnen Stunde für jeden Schüler
 281 genau das richtige Lernangebot bieten. Allein weil es im Alltag halt immer so ist, selbst wenn
 282 ich es vorbereiten würde, da kommt irgendwas dazwischen und schon hat der Schüler plötzlich
 283 ein anderes Bedürfnis und kann gar nicht lernen. Also das ist ja auch leider eher die Regel bei
 284 uns als die Ausnahme, dass halt doch immer irgendwas ist, weil einfach unsere Schüler halt
 285 so sind. Und dafür ist es ja auch schön, dass wir einfach im Team sind, weil man natürlich sich
 286 dann nochmal mehr absprechen kann und auch ein bisschen aufteilen kann, was jetzt zum
 287 Beispiel Vorbereitung angeht. Gucken wir natürlich auf jeden Schüler individuell, allein schon
 288 auch durchs ILEB, wo wir uns regelmäßig die Schüler auch nochmal ganz konkret anschauen,
 289 dass die Schüler eben grundsätzlich da gerade natürlich in Deutsch, Mathe, Sachunterricht
 290 nochmal mehr als eben in anderen Fächern / da passende Lernangebote bekommen. [29:21
 291 – 30:50]

292 **I1:** Wenn wir uns jetzt nochmal kurz die Kompetenzen, weil da ging es ja vorhin auch schon
 293 mal so ein bisschen drum, anschauen, wie werden denn in deinem Unterricht die
 294 Kompetenzen der Schüler erworben oder vielleicht auch erweitert? [30:51 – 31:05]

295 **B:** Du meinst jetzt mit welchen Methoden? [31:06 - 31:08]

296 **I1:** Ja, also ganz grundsätzlich, wenn jetzt so der Unterricht gestaltet wird, ob dann irgendwie
 297 spezielle Kompetenzen angebahnt werden, die dann in zum Beispiel in der Unterrichtsphase
 298 erworben werden sollen. [31: 09 – 31:25]

299 **B:** (..) also ich sag mal grundsätzlich natürlich JA. Auch das ist natürlich von den Fächern
 300 einfach wieder unterschiedlich und bei uns sind ja auch nochmal NEBEN jetzt diesen rein
 301 fachlichen Kompetenzen, Lesen, Schreiben, Lernen, Zahlenverständnis und so, auch diese
 302 lebenspraktischen Fertigkeiten natürlich ganz wichtig. Tisch decken, seine Sachen aufräumen,
 303 Schuhe, Jacke anziehen, lauter so Sachen, Hände waschen, die jetzt nicht direkt
 304 Unterrichtsziele sind, aber natürlich trotzdem Förderziele für die Schüler. Und ansonsten ist es
 305 gerade in Deutsch und Mathe / und wir erweitern das an der Schule auch auf UK so, dass
 306 immer die ersten Wochen vom Schuljahr Diagnostikwochen sind. Das heißt, dass wir da
 307 nochmal ganz gezielt den Unterricht erstmal so gestalten, dass wir halt nochmal schauen, auf
 308 welchem Stand sind die Schüler eigentlich und wo müssen wir eben anknüpfen, um die
 309 Schüler quasi da abzuholen, wo sie sind. [31:33 – 32:57]

310 **I2:** Wir sind jetzt auch schon bei unserer letzten Frage, und zwar, du hast ja schon ein paar
 311 Beispiele genannt, trotzdem wollen wir dich noch fragen, ob du uns nochmal ein konkretes
 312 Beispiel nennen könntest, bei dem du den entdeckenden Lernprozess von einem Schüler oder
 313 einer Schülerin wirklich aktiv beobachten konntest. [32:58 – 33:19]

314 **B:** (...) Muss ich jetzt nochmal kurz überlegen. Weil man hat dann immer so quasi Situationen
 315 im Kopf, ohne konkret zu wissen, was genau das jetzt für eine Situation war. (...) Was haben
 316 wir denn überhaupt so als letztes gemacht? (...) Vielleicht jetzt so, das ist nur ein ganz kleines
 317 Beispiel. Das war tatsächlich auch gar nicht so geplant, sag ich mal. (..) Und das entstand aus
 318 Religion, Thema Erntedankfest. Und wir haben halt Danke gesagt, für verschiedene Dinge.
 319 Unter Anderem zum Beispiel eben für die Nüsse und hinter hatte für den Kaffeeklatsch auch
 320 eben / Haben wir die Nüsse, für die wir Danke gesagt haben, dann auch gegessen. Und das
 321 waren Walnüsse. Also Walnüsse zum knacken für Kinder sind ja ziemlich schwierig und ich
 322 hatte so einen kleinen Nussknacker mitgebracht, wo man die Nuss reinlegt und dann kann
 323 man den zudrehen und durch die Schraube wird da so zu sagen die Nuss dann geknackt. Und
 324 das heißt, das ist was, das die Kinder je nachdem / zumindest mit Unterstützung, aber die
 325 meisten auch alleine, machen konnten. Und das war auch tatsächlich für uns alle so ein

326 schöner Moment. Durch dieses selber tun können, waren ALLE Kinder hochmotiviert diese
327 Nüsse zu essen. Auch Kinder, wo wir uns sicher waren, hätte man denen einfach eine
328 geöffnete Nuss gegeben, dann hätten sie nicht mal probieren wollen. (...) Aber eben einfach
329 durch dieses, okay ich habe jetzt diese Nuss, da gibt es was zu tun, das scheint Spaß zu
330 machen, ich brauch auch ein bisschen Kraft, muss mich ein bisschen ausprobieren und kann
331 dadurch selber quasi dann meine Nuss knacken. Und dadurch waren die Kinder dann eben
332 hoch motiviert. Und das was eben eine Situation, die in dem Sinne gar nicht so beabsichtigt
333 war. Also ich habe halt nur geguckt, nach dem Motto, Ich will jetzt nicht für die die Nüsse
334 knacken, sondern guck, dass sie das selber machen können. Aber, dass das wirklich so einen
335 Effekt hatte, davon bin ich vorher auch gar nicht ausgegangen. Also das wäre jetzt nur so ein
336 ganz kleines Beispiel, was mir jetzt so spontan in den Kopf kommt. [33:26 – 36:37]

337 **I1:** (...) Also mit unseren Fragen wären wir jetzt am Ende. Hast du noch etwas, was du
338 ergänzen willst im Nachhinein, oder eine Frage an uns? [36:40 – 36:44]

339 **B:** Nö. Ich glaube soweit alles gut. [36:45 – 36:48]

340 **I2:** Super, dann sind wir jetzt offiziell am Ende von unserem Interview. Und wir wollen nochmal
341 ganz herzlich Danke dafür sagen, dass du dir die Zeit genommen hast mit uns das Interview
342 durchzuführen. Aber auch Danke dafür, dass du uns einen kleinen Einblick in deinen
343 Schulalltag gewährt hast und ich glaube, das wird und gut bei der Untersuchung weiterhelfen.
344 [36:49 – 37:08]

345 **B:** Gerne. [37:09 – 37:10]

Transkript 2 B2 07.11.2023 11:30 Uhr

- 1
2 **I2:** Hallo, Guten Tag. Hier sind / [00:00 – 00:05]
- 3 **B2:** Ah ja, hallo [Name]. Warte mal einen kleinen Moment, wir sind noch im Hof. Ja, also dann
4 müsst ihr jetzt mal hingehen. Frau [Name] ist da. Okay, super. Ich nehme das Telefon mit raus.
5 In der Hoffnung, dass es klappt. Dass die Reichweite reicht. Aber ne, ich gehe rein, weil Frau
6 [Name] ist heute auch nicht da. Die ist krank. Wir sind halt ein bisschen anders besetzt als
7 sonst. Aber ich wusste ja, dass du anrufst. Ich denke, wir werden es irgendwie jetzt hinkriegen.
8 Aber ich glaube, du hast mit der [Name] heute Mittag ausgemacht, oder? [00:05 – 00:55]
- 9 **I2:** Ja, genau. Dann wird das wahrscheinlich verschoben dann. [00:56 – 00:58]
- 10 **B2:** Ja, das müssten wir dann verschieben. Die ist heute krank. Ich weiß nicht, ob sie morgen
11 schon kommen kann. Das kann ich euch jetzt auch nicht direkt sagen. Da muss ich mit der
12 Frau [Name] nochmal sprechen. Oder einfach morgen irgendwann mal anrufen. Morgen
13 Vormittag oder morgen früh und fragen, ob sie da ist. Das könnte man natürlich auch machen.
14 Und wann sie dann Zeit hätte. [00:59 – 1:20]
- 15 **I2:** Ja, genau. Dann melden wir uns da die Tage und fragen. [01:21 – 1:23]
- 16 **B2:** Genau. Vielleicht wissen wir dann mal, ob sie dann überhaupt die Woche noch kommt.
17 So, jetzt bin ich drin. Brauche ich jetzt irgendwas? [01:24 - 01:31]
- 18 **I2:** Ne, eigentlich nein. [01:32 - 01:33]
- 19 **B2:** Okay, gut. [01:35 - 01:38]
- 20 **I2:** Dann geht es los. [01:39 - 01:43]
- 21 **I1:** Okay, genau. Hallo, kann man mich auch hören? [01:46 - 01:48]
- 22 **B2:** Ja, ich höre noch eine Stimme. [01:49 - 01:50]
- 23 **I1:** Ja, ich bin [Name]. Hallo, wir sind ja zu zweit. [01:50 - 01:52]
- 24 **B2:** Ja, genau. Das habe ich schon mitgekriegt. Alles klar, ich bin [Name], aber das hat [Name]
25 schon gesagt. [01:52 - 02:02]
- 26 **I1:** Ja, genau. Ja, wir freuen uns, dass Sie sich die Zeit genommen haben für das Interview
27 und dass wir es telefonisch durchführen können. Vielen Dank, dass Sie im Vorhinein die
28 Einwilligungserklärung für die Aufzeichnung dieses Interviews unterschrieben haben. Für die
29 Auswertung ist es wichtig, dass wir darauf zurückgreifen können. Wir wollen sie noch darüber
30 informieren, dass Sie jederzeit dieses Interview ohne Angabe von Gründen abbrechen und
31 auch die Löschung der Aufzeichnung verlangen kannst. Wenn Sie eine Frage nicht
32 beantworten möchten, lassen wir diese Frage aus. Allerdings weisen wir Sie darauf hin, dass
33 es für die Auswertung wichtig ist, dass möglichst alle Fragen beantwortet werden. Wie wir Sie
34 bereits informiert haben, geht es in diesem Interview um die Methode des Entdeckenden
35 Lernens in der Praxis an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Geistige
36 Entwicklung und an Montessori-Schulen. Unser Interview wird anhand eines vorher erstellten
37 Leitfadens geführt und ungefähr 30-45min dauern. Wie in der Einwilligungserklärung bereits
38 erläutert, wird selbstverständlich alles, was Sie und erzählen, vertraulich behandelt und
39 erscheint in unserer Untersuchung nur in anonymisierter Form. [02:07 – 03:43]
- 40 **B2:** Dann müssen wir loslegen. Okay, alles klar. [03:48 – 03:52]

41 **I2:** Dann starten wir direkt mit der ersten Frage. Und zwar erzähl doch mal, wie ein typischer
42 Schulalltag bei euch so aussieht. [03:56 – 04:03]

43 **B2:** Wie der bei uns aussieht. (...) Okay, morgens ankommen mit dem Bus, dann Jacke
44 ausziehen und so weiter, Toilettengang. Dann ist es zurzeit so, dass wir rausgehen, erst eine
45 Zeit lang in den Hof. Dann machen wir Stuhlkreis, also Morgenkreis. Dann Frühstück und dann
46 Arbeitsphase. (...) Und Arbeitsphase und parallel quasi Freispiel im Zimmer oder im Flur oder
47 wo auch immer. Und dann gehen wir nochmal in den Hof normalerweise. Dann Mittagessen.
48 Nach dem Mittagessen, da haben wir jetzt die Zeiten bei uns geändert, ist jetzt mehr nach
49 hinten verschoben. Deshalb haben wir verschiedene Hofphasen. Nach dem Mittagessen ist
50 eine Ruhephase. Und dann ist nochmal das Arbeiten im Zimmer oder auch EINZELNE Kinder
51 gehen auch nochmal raus, je nachdem. Dann ist quasi eine kurze Schlussphase mit zwei, drei
52 Liedern. Aber im Flur. Und dann gehen sie mit dem Bus nach Hause. Das ist es jetzt mal so
53 ganz schnell und grob. [04:07 – 05:52]

54 **I1:** Okay, ja. Und wie ist so typischerweise der Unterricht gestaltet? [05:54 - 06:00]

55 **B2:** Ja, das ist dann unterschiedlich. Ja, mal hat man / ja also im Moment haben wir jetzt
56 gerade Gestalterisches immer so in der Vorweihnachtszeit oder Laternen und so. Da machen
57 wir jetzt gerade was Gestalterisches mit Reißen oder Schneiden oder Kleben. Dann kann aber
58 auch sein, das findet jetzt gerade gar nicht statt. (...) Und was wir jetzt neu eingeführt haben,
59 das sind so einzelne ARBEITSKISTEN. Das sind so durchsichtige Plastikkisten, wo die Kinder
60 Material drin haben, vom ganzen Zimmer je nachdem. Puzzle, Steckmaterial, zum Fädeln oder
61 irgendwelche Teile zusammenfinden, zum Arbeiten und Lernen. Unterschiedlichen
62 Schwierigkeitsgrades dann. (...) Und dann kann auch sein, dass man in der Arbeitsphase, wenn
63 man jetzt mit dem Kind da vielleicht gerade was Besonderes üben möchte, so eine
64 Reihenbildung oder irgendwie eine Fädelgeschichte, dass das Kind lernt, das einfädeln oder
65 so. Dann sind diese Sachen / Dann holt das Kind diese Kiste her und dann macht es was aus
66 dieser Kiste. Oder ich gucke halt, dass wir zuerst das machen, was ich jetzt bringen möchte.
67 Und dann ist noch was dabei, vielleicht etwas leichter ist, was das Kind schon gut kann. Das
68 kann auch sein in dieser Arbeitsphase. Also die Kisten holen sie unterschiedlich. Die Kinder
69 holen die auch dann zum Teil selber und sitzen dann noch ein wenig dran und machen alleine
70 was. Also sie sind so bestückt, dass Dinge drin sind, die man schon alleine kann. Oder Dinge,
71 die halt noch ein bisschen schwierig sind, wo man noch Begleitung braucht. (...) ODER die
72 Arbeitsphase kann auch sein, wir machen was Hauswirtschaftliches. Wir schneiden einen
73 Apfel und kochen dann Apfelmus, hatten wir jetzt auch im Herbst. Das sind dann aber zwei
74 oder maximal drei Kinder. Und die anderen Kinder machen zum Teil dann was aus der Kiste
75 raus oder sind sonst im Freispiel und im Arbeiten halt beschäftigt. Oder Backen kommt dann
76 auch wieder im Winter. Also so irgendwas aus dem wirtschaftlichen Bereich, dass sie dann
77 Ausstecher machen und dass man dann irgendwelche Sachen backt. Aber machen wir auch
78 außerhalb von Weihnachten. So Dinge, die sie dann gerne machen. [06:05 – 08:41]

79 **I2:** Okay. Und mit welchen Unterrichtsformen bzw. Sozialformen arbeitet ihr am meisten?
80 [08:45 - 08:52]

81 **B2:** Mit welchen (...), tja, ist unterschiedlich. Also viel, ja Einzelarbeit schon. Bin ich jetzt
82 gerade bei Schneidübungen oder jetzt bei einer schwierigen feinmotorischen Aufgabe, dann
83 ist es schon Einzelarbeit. (...) Aber wir versuchen auch jetzt mehr zu zweit oder so dann die
84 Schüler nebeneinander zu setzen. Aber die Kinder arbeiten trotzdem quasi einzeln. Aber sie
85 sollen halt zumindest ein bisschen nebeneinanderher arbeiten, damit man das so langsam
86 anbahnen kann. In der Kreativecke versuchen wir dann auch, die schon zu zweit auch mal,
87 wenn sie mit den Materialien spielen, da so ein bisschen an ein gemeinsames Spielen und
88 Arbeiten heranzuführen. Aber das ist eigentlich jetzt noch die Phase des HERANFÜHRENS.

89 Oder, mal so Kaffee oder Tee machen und dann den Tisch decken und dann trinken wir Tee
 90 oder so, also so alles spielerisch. Da kann man auch mal dann zwei Kinder / (...) Oder bei
 91 Bewegungssachen, ja. Wir haben den einen Raum wo auch eine Schaukel hängt und so ein
 92 bisschen Bewegungsdinge drin sind. Aber es ist dann auch eher so ein Nebeneinanderher
 93 spielen, also kein GEMEINSAMES Arbeiten. Also ich weiß nicht, ob das die Frage
 94 beantwortet. (...) Aber ich sehe es schon so, dass sie über diese Sozialform, dass es
 95 Einzelaufgaben sind und die Zweier- oder Dreiergruppierungen, die sind jetzt so langsam am
 96 ANFANGEN. In der Turnhalle beobachten wir das manchmal auch, wo sich so ein bisschen
 97 ein Rollenspiel entwickelt dann auch. Aber das dauert immer so eine halbe, dreiviertel Stunde
 98 und da merkt man jetzt auch, da kommt etwas, da beginnen sie mehr was zusammen zu
 99 machen. Also das, was mit Bewegung auch zu tun hat, dann ist es leichter, als bei den anderen
 100 Aufgaben. [08:57 – 11:09]

101 **I1:** Und was würden Sie sagen, welche Rolle als Lehrperson übernehmen Sie in den
 102 verschiedenen Phasen? [11:11 – 11:13]

103 **B2:** Ja, naja gut, wenn das jetzt eine Einzelbeschäftigung oder wenn es eine Beschäftigung
 104 sein soll, dann ist klar, dann bin ich die ANLEITUNG. Wenn (...) Wenn es jetzt quasi mehr so
 105 diese alleinige Beschäftigung sein soll, dann bin ich in der Rolle der BEOBACHTUNG. Also
 106 das mache ich so meist auch parallel. Also sprich, wenn ich jetzt am Tisch sitze und mit dem
 107 einen Kind arbeite oder versuche, so ein bisschen zu Schneiden oder zu Schreiben oder so,
 108 dann gucke ich auch immer noch an dem anderen Tisch, oh macht der jetzt gerade, macht der
 109 jetzt weiter an seiner Aufgabe oder macht der gar nichts oder so. Also diese Rolle als / wo man
 110 agiert UND auch gleichzeitig beobachtet, das ist schon auch oft der Fall. (...) Obwohl man jetzt
 111 auch hilfskräftige Begleitung hat, aber letztendlich muss ich ja trotzdem ein bisschen gucken,
 112 was macht das Kind, was sinnvoll dann weitergeht. Also Beobachten ist ganz, ganz viel auch.
 113 Also nicht immer gleich einschreiten. Erst einmal lassen und dann beobachten, was macht das
 114 und wenn ich sehe, oh kommt nicht weiter, brauche Hilfe, frage ich oder wenn es irgendeine
 115 Differenz gibt oder so, klar, dann finde ich / Aber ich beobachte erst einmal viel und nicht gleich
 116 immer Anleiten oder Einschreiten. [11:16 - 12:50]

117 **I2:** Okay, perfekt. Dann würden sich die folgenden Fragen jetzt ein bisschen mehr auf das
 118 genannte Thema von unserer Untersuchung beziehen und da wollen wir mit der Frage starten,
 119 Was verstehen Sie denn unter Entdeckendem Lernen? [12:53 - 13:05]

120 **B2:** Unter Entdeckendem Lernen. (...) Also unter Entdeckendem Lernen, ja bei einem
 121 behinderten Kind oder von dem Kind geht ja jetzt mal aus, oder? [13:08 - 13:23]

122 **I2:** Ja, also generell von / [13:23 – 13:24]

123 **B2:** Also ich meine generell würde ich schon sagen, bei einem nichtbehinderten Kind, da lernt
 124 es vieles durch eigenes Tun, durch eigenes Ausprobieren, durch dieses Entdecken, würde ich
 125 auch immer lassen. Aber ja (...), bei BEHINDERTEN Kindern ist es manchmal ein bisschen
 126 anders. Aber auch DA denke ich trotzdem, Entdeckendes Lernen ist schon / das Kind probiert
 127 aus, es sieht ein Spielzeug oder ein Material, irgendwas, kann auch draußen sein. Ein Stock
 128 oder ein Stein oder Sandform oder entdeckt irgendwas und probiert da was aus und entdeckt,
 129 aha, der Sand, der ist weich oder ist nass oder der rieselt oder so, also dieses Eigenständige,
 130 ohne gleich eine Anleitung zu haben für irgendwas zu lernen, das verstehe ich unter
 131 Entdeckendem Lernen. [13:24 – 14:28]

132 **I1:** Das heißt, Sie haben ja jetzt eigentlich auch schon Beispiele genannt, dass Entdeckendes
 133 Lernen ja auch bei Ihnen im Unterricht stattfindet, oder? [14:30 – 14:34]

134 **B2:** Ja, auf jeden Fall. Und ich finde das ja ganz wichtig. Weil wenn ein Kind selber den
 135 Freiraum hat, das auszuprobieren, dann bleibt viel mehr hängen. Das ist ja klar, wenn es die
 136 EIGENE Motivation ist oder, weiß gar nicht, ob das intrinsisch heißt, da bleibt eigentlich viel
 137 mehr hängen, als wenn ich denn jetzt was vormache und sage, ja, das probierst du jetzt mal
 138 aus oder so, ja. (...) Muss man vielleicht manchmal ja auch / oder kann man auch mal was
 139 anleiten, aber diese eigene Motivation bewegt halt schon mehr. Ja. Denke ich. Aber natürlich
 140 muss man manchmal, es sind auch WETIERFÜHREN, wenn es dann stecke bleibt, vielleicht
 141 Wochen oder Monate lag in dem Gleichen / dann kann man, mit dem / kann man vielleicht
 142 auch noch so oder so. Aber auf der anderen Seite muss man dem Kind auch wirklich oft auch
 143 Zeit geben, diese eigenen Entdeckungen zu machen. Also jetzt nicht nur ein oder zweimal
 144 oder eine Woche oder zwei, vielleicht auch ein halbes Jahr oder ein ganzes Jahr oder so
 145 irgendwas, wo das immer wieder zum Beispiel im Sand sitzt und da irgendwie was ausprobiert
 146 oder, ja, und dann irgendwann hat es was anderes entdeckt, was es noch nicht konnte oder
 147 hat was gelernt. Genau. [14:39 - 16:18]

148 **I2:** Und welche Ressourcen werden Ihrer Meinung nach für die Umsetzung vom Entdeckenden
 149 Lernen benötigt? [16:20 – 16:26]

150 **B2:** Welche Ressourcen? (...) Ja gut, das sind natürlich die PERSONELLEN Ressourcen, die
 151 fallen mir da jetzt als erstes ein. Weil wenn ich jetzt dem Schüler / also deswegen haben wir
 152 jetzt zum Teil jetzt auch viel mehr Schulbegleitungen, wenn ich dem Kind jetzt Zeit und Raum
 153 geben möchte selber / und da jemand dabei sein soll zum Beobachten, dann ist das natürlich
 154 auch eine personelle Frage. (...) Je mehr, ne, nicht je mehr Leute, aber wenn man halt solche
 155 zur Verfügung hat, wo ich sage, ja, guck mal da, setz dich neben den oder guck einfach ein
 156 bisschen, dann ist das gut, weil dann, ja, ich kann ja nicht alle sehen, ich kann nicht bei allen
 157 Kindern tatsächlich diesen Freiraum lassen immer. Und zweitens, gut, personell, Material
 158 würde ich auch sagen, ja. Je nachdem, was an Material zur Verfügung ist, das ist natürlich
 159 auch eine Voraussetzung. Genau. [16:29 – 17:38]

160 **I2:** Und würdest du sagen, dass diese Ressourcen bei euch vorhanden sind? [17:40 – 17:43]

161 **B2:** Ziemlich, ja. Ziemlich. Also (...) ich bin schon ganz zufrieden. Material ist gut oder genug.
 162 Manchmal denkt man, ja, das könnte ich jetzt brauchen oder so, aber Material haben wir
 163 eigentlich gutes, vieles. Können wir auch auswählen selber und so. Material ist da. Manchmal
 164 / Ah ja, gut, was ich auch nicht, / ja, Räumlichkeiten. Räumlichkeiten sind natürlich auch noch
 165 gewisse Voraussetzungen. Manchmal wäre es halt schön, wenn man noch mehr
 166 Räumlichkeiten hätte oder größere oder zum Rennen und so wie Turnhalle oder so. Aber
 167 sonst, ja, bin ich eigentlich / Und personell ist auch okay. Mit Betreuungskraft und
 168 Schulbegleitung und so. Ja, weil wenn es zu viel Personal ist, also zu viel personell, dann ist
 169 natürlich das Verhältnis von Kindern zu Personal, das ist dann vielleicht manchmal zu viel in
 170 der Klasse dann. [17:45 – 18:56]

171 **I1:** Ja, und was würden Sie sagen, welche Chancen sehen Sie in der Umsetzung vom
 172 Entdeckenden Lernen? [18:59 – 19:03]

173 **B2:** Welche Chancen? (...) Puh, na ja, ich weiß nicht, wie ich das jetzt beantworten soll, ob ich
 174 jetzt sage, prozentual 50-50 oder was weiß ich, (...) oder 60% Entdeckendes Lernen und 40%
 175 Angeleitetes oder so, ich weiß nicht so ganz genau. [19:04 – 19:21]

176 **I2:** Also vielleicht so ein bisschen auch, welche Chancen das so für die Kinder haben könnte,
 177 wenn man die jetzt nicht so komplett an die Hand nimmt und anleitet, sondern eher so das
 178 Entdeckende Lernen in den Vordergrund macht. [19:23 - 19:34]

179 **B2:** Doch, ich finde das, ich habe es ja vorhin, / also ich finde da sind die Chancen schon gut
 180 und ich finde es auch sehr wichtig, das Kind zu LASSEN dann. Aber ja, es müssen
 181 irgendwelche Angebote da sein (...) habe ich ja vorhin schon gesagt, egal, wo es jetzt ist, drin
 182 oder draußen. Und dann, ja, da sehe ich die Chancen schon groß. Allerdings gibt es natürlich
 183 auch Kinder, habe ich auch schon, ja, autistische Kinder, die stehen dann / die würden ein
 184 halbes, dreiviertel Jahr nur rumstehen und gar nichts machen. Und dann, naja, gut (...) dann
 185 muss man halt schon überlegen, ja, also mit Selbstentdecken ist da jetzt schon mal gar nichts.
 186 Also dann muss man halt ein Angebot ein bisschen eingreifen oder muss das / also ein
 187 bisschen vielleicht anpassen. (..) Wobei es nicht heißt, wenn ein Schüler gar nichts macht,
 188 dass er gar nichts aufnimmt. Er guckt dir dann zu oder guckt halt irgendwas an oder, aber
 189 manchmal sind ja die Kinder auch in einer ganz anderen Welt, als in der räumlichen. Aber
 190 generell würde ich sagen (...) sind so Chancen mit eigenen Entdeckungen auch schon sehr,
 191 sehr hoch zum Lernprozess. [19:37 - 21:11]

192 **I2:** Also gibt es deiner Meinung nach jetzt auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen, gerade
 193 im Förderschwerpunkt Geistige Entwicklung auch erschweren können? [21:12 – 21:16]

194 **B2:** Probleme gibt es, die das erschweren, quasi. Ja, gut, klar, PERSONELL auch wieder. (...)
 195 Wenn ich allein bin mit meiner Klasse, dann kann ich nicht alle vielleicht so lassen oder wenn
 196 die sehr unruhig sind oder wenn da gerade irgendwie / dann muss ich vielleicht manchmal
 197 gucken und sagen du, setz dich da hin, jetzt machst du mal das und ein anderer macht das
 198 und da muss ich auch mal bestimmen oder dirigieren. Das Gleiche wieder personell, räumlich
 199 (...) wenn ich nur einen Raum zur Verfügung habe, ist es auch nicht schön, wenn ich zwei oder
 200 drei habe, wo der Lärmpegel dann vielleicht auch mal ein bisschen entzerrt werden kann. Und
 201 dann personell, Räumlichkeiten (...) Je nachdem, vielleicht auch ein Zeitfaktor kann ein
 202 Problem sein, wo man das Entdeckende Lernen / wenn man jetzt denkt, jetzt kommt das Kind
 203 dann in die nächste Klasse, muss man jetzt vielleicht mal ein bisschen gucken, dass das was
 204 anderes erst mal probiert und macht. Das ist auch der zeitliche Faktor dann halt auch so ein
 205 bisschen, wo man dann denkt, kann man jetzt mal doch mal das noch probieren oder jenes
 206 oder die Eltern haben dann halt auch eine Erwartungshaltung vielleicht. Also so ein Zeitfaktor
 207 kann auch schon ein Problem sein. [21:18 - 23:08]

208 **I1:** Und was denken Sie oder was würden Sie sagen, für welche Schüler eignet sich die
 209 Methode des Entdeckenden Lernens? [23:11 - 23:17]

210 **B2:** Also generell (...) generell ALLE. Würde ich sagen für alle Kinder. [23:20 - 23:31]

211 **I1:** Und warum eignet sich die für alle? [23:32 - 23:35]

212 **B2:** Naja, weil es ist unabhängig vom Entwicklungsstand (...). Also sprich von einer geistigen
 213 Behinderung vermutlich, sag ich jetzt mal. Weil wenn der Schüler jetzt 6 Jahre ist oder, wenn
 214 er vielleicht zu uns kommt und ist auf einem Stand von eineinhalb, dann macht er halt andere
 215 Entdeckungen wie der Sechsjährige, dann macht er halt eine Entdeckung wie ein Einjähriges
 216 (...) Aber das macht ja nichts. Er entdeckt ja entsprechend seinem Entwicklungsstand diese
 217 Dinge, ja. Ein einjähriges Kind zu Hause entdeckt ja auch seine Umwelt oder probiert aus oder
 218 was, was gibt es daheim alles zu entdecken und so. Und auch diese Umwelt kann ja verändert
 219 werden, sodass ein Kind entdecken kann. (..) Deswegen sage ich jetzt mal, auch autistische
 220 Kinder / Ich meine, das meinte ich vorhin, wo ich schon hatte, die die dastehen und dann denke
 221 ich, huh, das ist ja schon wochenlang so, der macht irgendwie gar nichts. Aber irgendwann
 222 KOMMT es dann. Und auch da ist eine Entdeckung von der eigenen Motivation ermöglicht.
 223 Die ist vielleicht aber auf einem Stand von einem sieben, acht oder zehn Monaten altem Kind,
 224 sowas. Aber trotzdem würde ich das jetzt sagen grundsätzlich ist es für alle möglich. [23:36 -
 225 24:53]

226 **I2:** Und dann ist noch die Frage, können alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen bei
227 euch lernen? [24:55 – 25:00]

228 **B2:** Puh (...) das ist natürlich, ja (...) sagen wir mal, im Idealfall, JA. Natürlich müssen sie auch
229 nach dem individuellen Bedürfnis / ABER, sage ich jetzt mal, ich kann nicht IMMER auf das
230 individuelle Bedürfnis eingehen. Weil der eine kommt morgens und ist schon irgendwie / der
231 will morgens einfach nur raus, muss 20 Runden rennen und dann geht's ihm besser. Der
232 andere will aber überhaupt nicht raus. Der ist, ja, der mag den Stuhlkreis ganz gerne, der
233 andere will den Stuhlkreis nicht. Der muss aber trotzdem jetzt lernen, da dabei zu sitzen. Also,
234 was man ja auch als Lernen bezeichnen kann (...) Oder der eine beim Frühstück, wo er
235 überhaupt nicht sitzen bleibt. Das machen sie auch zu Hause nicht. Und ja, versuchen wir
236 dann bei uns zu lernen. Einfach mal drei Minuten, vier Minuten, fünf Minuten oder dann später
237 mal zehn Minuten am Tisch zu sitzen. Also, und das entspricht dann NICHT dem individuellen
238 Bedürfnis. Es ist dann halt so, dass das einfach so eine gewisse Gruppenfähigkeit dann auch
239 irgendwann mal fördern soll oder da sein soll. Oder so ein gewisses Sozialverhalten quasi (...)
240 Also, grundsätzlich können die Schüler schon entsprechend dem Entwicklungsstand
241 individuell lernen. Deswegen sag ich ja. ABER es hat natürlich in der Klasse dann auch
242 Einschränkungen, weil dann immer möglich ist, dass man das individuelle Bedürfnis, das
243 gerade vorhanden ist, dass man das nicht berücksichtigen kann. [25:05 - 27:10]

244 **I1:** Und welche Kompetenzen erwerben die Schüler bei Ihnen? [27:13 – 27:15]

245 **B2:** (...) Ja, gut. Sozialverhalten. Also, ich sag das jetzt mal gleich, weil das fällt mir jetzt gerade
246 wieder ein. Das ist ein Punkt, den ich jetzt auch zu Hause nicht so fördern kann, weil einfach
247 die Kinder drumherum nicht da sind. REGELN einhalten. (...) Ja, Kompetenzen, sonstiges.
248 Ach Gott, wie sagt man da jetzt? Feinmotorische Fähigkeiten. Mit Schneiden, Malen,
249 Schreiben so Material irgendwie zu gebrauchen. Das versucht man natürlich. KOGNITIV, klar,
250 logisch. Kognitiv beinhaltet ja dann fast alles. [27:16 - 28:08]

251 **I1:** Und wie werden die Kompetenzen so erweitert? [28:11- 28:13]

252 **B2:** Naja, gut, schon eben in diesem Spielerischen, in den spielerischen Dingen, die die wir
253 jetzt vorhin auch genannt haben, mit dem Material jetzt, das man dann halt, je nachdem,
254 irgendwie einsetzt (...) Oder jetzt zum Beispiel im Stuhlkreis, wenn ich jetzt so ein Spiellied
255 irgendwie mache, das erst einmal das Kind vielleicht allein macht, aber dann vielleicht auch
256 schon fähig ist, das mit jemand zusammen zu machen, wo es vielleicht ein Tanzspiel ist, wo
257 man zu zweit dann macht / Also viele Dinge passieren dann tatsächlich SPIELERISCH. Oder
258 wenn man schon am Tisch sitzt und was macht, wenn ich sage, guck mal, der macht jetzt
259 diese Aufgabe, das kriegst du auch hin. Und dann gebe ich dem Schüler das, wenn der andere
260 das fertigstellt, das gleiche und mach es mit ihm dann so. Also immer irgendwie so ein
261 bisschen eingebunden mit der Gruppe oder im Spiel quasi. Motorische Fähigkeit, ja gut, ist bei
262 uns auch oft wichtig. Dass wir natürlich eine Turnhalle oder jetzt mal so einen Bewegungsraum
263 haben, das ist natürlich super. Und da sind die Schüler auch ziemlich schnell motiviert, wenn
264 andere Kinder da auch was machen. Und dann kann man das spielerisch auch üben. [28:15 -
265 29:48]

266 **I2:** Dann kommen wir jetzt auch schon zu unserer letzten Frage. Und zwar, haben Sie eventuell
267 ein konkretes Beispiel, bei dem Sie den entdeckenden Lernprozess von einem Schüler wirklich
268 aktiv beobachten konnten? [29:50- 29:58]

269 **B2:** Ja, also da hätte ich jetzt wahrscheinlich mehr. Fallen mir jetzt natürlich nicht alle ein, wie
270 immer, aber jetzt hatte ich gerade einen Schüler (...) Gut, das war jetzt / das hängt jetzt mit
271 dem Schneiden zusammen. Das ist ein Down-Syndrom-Kind, der wird jetzt sieben im Januar.
272 Und ich habe gesagt, gut, jetzt müssen wir mal da ein bisschen gucken, dass das mal / oder

273 wir sind jetzt beim Laternenbasteln und da haben wir so ganz einfache Kinderschere. Also
 274 verschiedene, eine hat sich gut geeignet, das habe ich gestern mit ihm, ihm das so ein
 275 bisschen gezeigt einfach mal in so ein Papier ein BISSCHEN reinzuschneiden. Also so mit
 276 einer Schere auf und zu oder so ein bisschen, bei der Schere muss man dann quasi so einen
 277 ganz leichten Druck haben. (...) Ja, jedenfalls habe ich ihm das gestern gezeigt und der hat
 278 sehr viel Ausdauer, das Kind. Und dann hat er es probiert, aber ging nur schwierig. Und heute
 279 hat er sich wieder hingesetzt, weil ich mit einem anderen Schüler was machen wollte und dann
 280 habe ich ihm einfach die Schere dann wieder so hingelegt und dann hat er die genommen.
 281 Aber das ist ein Kind muss man auch sagen, der ist super, der probiert auch gerne aus. Und
 282 dann hat er jetzt heute bestimmt eine halbe Stunde, wenn nicht länger, versucht, auch wieder
 283 mit dieser Schere zu schneiden, irgendwelche Papierschnipsel. Und es ist auch schon besser
 284 gegangen als gestern. Also konnte man jetzt tatsächlich beobachten, dass er es tatsächlich
 285 schon besser hingekriegt hat, durch die EIGENE Motivation, das einfach wieder zu probieren.
 286 (...) Also das war jetzt gerade so ein ganz aktuelles Beispiel. Aber ja, gibt es auch immer
 287 wieder, so bei so einem Spiellied, was wir jetzt gerade / St. Martin ein Spiellied gestalterisch
 288 oder nicht gestalterisch, im Stuhlkreis anmachen, mit der Verkleidung und mit allem, mit dem
 289 Martinslied. Das machen manche Kinder am Anfang noch nicht, gucken da nur und dann auf
 290 einmal, magst du auch mal St. Martin spielen? Ja, dann kommt es. Dann möchten die die
 291 ROLLE quasi auch spielen. Diesen Mantel anziehen, das Pferd, Spielpferd dann nehmen und
 292 das Nachspielen quasi. (...). Ja, das sind auch so eigene Interessen und Motivation, die sich
 293 dann entwickelt. Also das haben wir tatsächlich schon immer wieder oder auch oft, ja. [30:02
 294 - 32:44]

295 **I1:** Okay, schön. Ja, dann sind wir jetzt auch schon am Ende. Haben Sie denn noch eine Frage
 296 an uns oder wollen Sie noch etwas ergänzen? [32:47 - 32:51]

297 **B2:** Nö, eigentlich nicht. Ja, genau. Also ich wüsste jetzt auch im Moment nichts. Also wenn
 298 es euch geholfen hat, wäre gut. [32:55 - 33:04]

299 **I2:** Ja, genau, auf jeden Fall. Also genau, wir sind ja jetzt auch am Ende und wir wollen uns
 300 einfach nochmal bedanken, dass Sie sich die Zeit genommen haben, beim Interview
 301 teilzunehmen, aber auch, dass Sie uns so einen kleinen Einblick in Ihren Alltag gewährt haben
 302 und das wird uns auf jeden Fall bei der Untersuchung weiterhelfen. [33:07 – 33:18]

303 **B2:** Ja, super, freut mich. Gut, prima. [33:20 – 33:27]

Transkript 3 B3 07.11.2023 12:45 Uhr

- 1
2 **I1:** Hallo, wir freuen uns, dass es jetzt klappt. Wir hoffen auch, dass die Internetverbindung
3 stabil bleibt. Was wir auf jeden Fall schon mal sagen können, das Zoom Meeting dauert jetzt
4 40 Minuten, dann bricht es ab. Und wenn wir bis dahin nicht durch sind, dann schicken wir
5 einfach noch einen zweiten Link rum und können ja dann noch mal anfangen, nicht dass es
6 dann so abrupt irgendwie endet oder so. Genau. Okay. Die Einverständniserklärung haben wir
7 auch bekommen. Danke dafür auch. Genau, und wir müssen dich jetzt noch mal darüber
8 informieren, dass das Interview auch jederzeit abgebrochen werden kann und auch nicht jede
9 Frage beantwortet werden muss. Allerdings ist es natürlich dann wichtig für die Auswertung,
10 dass möglichst alle Fragen beantwortet werden. Genau, und es geht ja um das entdeckende
11 Lernen in der Praxis an SBBZ GENT und an Montessori-Schulen. Und wir haben ein Leitfaden
12 erstellt, anhand dessen wir das Interview jetzt durchführen. Es wird so circa 35 bis 45 Minuten
13 dauern. Genau. Gibt es noch irgendwelche Fragen im Vorhinein? [00:00 - 01:18]
- 14 **B3:** Ich werde währenddessen essen. Das tut mir leid. (lacht) [01:19 - 01:23]
- 15 **I2:** Das ist kein Problem. (...) Einen guten Appetit. (lacht) [01:24 - 01:27]
- 16 **I1:** Okay, dann würde ich sagen, können wir anfangen. [01:28 - 01:30]
- 17 **I2:** Dann erzähl doch mal, wie so ein typischer Schulalltag bei dir in der Schule aussieht. [01:31
18 - 01:34]
- 19 **B3:** Okay, ich merke gerade, dass es keine gute Idee ist, wenn ich esse. (...) Okay, ein
20 typischer Alltag / bei mir ist seit diesem Jahr alles anders. Deswegen weiß ich nicht, ob der
21 typische Alltag, den ich sonst immer hatte, anders ist. Und zwar bin ich generell halb in der
22 Frühförderung und halb in einer Klasse. Also mit meinem Deputat. Ich habe fast ein volles
23 Deputat, ein paar Stunden weniger. (...) Und ich bin aber seit diesem Jahr in dem sogenannten
24 Waldraum. Wir haben da ein anderes Konzept jetzt. Geht so ein bisschen in diese Outdoor-
25 Klassen, aber bei uns ist das nicht Klassengebunden. Und das läuft aber gerade erst langsam
26 an, weil der Förster noch nicht im Wald war, um das versicherungstechnisch safe zu machen.
27 Deswegen ist mein Alltag gerade ganz anders, als er in den letzten zehn Jahren, die ich jetzt
28 schon an der Schule bin, war. (...) Deswegen glaube ich, die allgemeine Frage, wenn ich auf
29 das letzte Jahr blicke, ist, dass ich einfach (...) Geil, was war die Frage nochmal? [01:35 -
30 02:51]
- 31 **I2:** (lacht) Wie so ein typischer Schulalltag aussieht. [02:52 - 02:54]
- 32 **B3:** Genau, ein typischer Schulalltag, finde ich, ist vor allen Dingen wild. Zwischen
33 Organisieren und Unterricht vorbereiten und Unterricht halten und zwischendrin in den Pausen
34 noch irgendwas vorbereiten und auch zwischen den einzelnen Fachbereichen zu springen.
35 Also zwischen den einzelnen Unterrichtsfächern, aber auch dann gibt es ein
36 klassenübergreifendes Unterrichten, da muss man sich da wieder absprechen, dann gibt es
37 einen AG-Tag und wenn man dann noch in einem anderen Bereich wie eben Frühförderung
38 ist, hat man das auch noch. (...) Also es sind sehr viele Bereiche, die in einem normalen Alltag
39 übereinanderlappen. [02:55 - 03:45]
- 40 **I1:** Und wenn du jetzt in der Klasse bist, wie gestaltest du so typischerweise deinen Unterricht?
41 [03:46 - 03:48]

42 **B3:** Ich bin immer ein Fan von einem gemeinsamen Einstieg und auch immer von einem
43 Einstieg, der sehr routiniert ist, der sehr schülerbezogen ist, wo die Schüler immer wissen,
44 okay, jetzt machen wir Mathe, Mathe beginnt immer gleich, jetzt machen wir Deutsch, Deutsch
45 beginnt immer gleich, jetzt machen wir ein Projekt, Thema, was weiß ich, Emil und die
46 Detektive beginnt immer gleich und dann geht es ja meistens irgendwann in irgendeine
47 Einzelarbeitsphase und da hat das individuelle Lernen von Bedeutung. Also da muss man
48 dann im Grunde vier, fünf verschiedene Angebote haben auf den unterschiedlichen
49 Leistungsniveaus oder wie auch immer Aneignungsniveaus. Genau. [03:49 - 04:34]

50 **I1:** Das heißt, es gibt dann auch klare Phasen im Unterricht, also so ein Einstieg und
51 Arbeitsphase. [04:35 - 04:38]

52 **B3:** Genau und immer ein Abschluss. (...) [04:39 - 04:44]

53 **I2:** Und mit welchen Unterrichtsformen und Sozialformen arbeitest DU jetzt am meisten?
54 [04:45 - 04:47]

55 **B3:** Also wenn ich an meine letzte Klasse denke, das war eine recht fitte Klasse, dann ist es
56 vor allem, also der Stuhlkreis ist immer so der Klassiker oft für einen Einstieg und für eine
57 Abschlussphase und die Einzelarbeitsphase ist tatsächlich so, ja, das Mittel der Wahl, wenn
58 es wirklich um das individuelle Lernen geht. Partnerarbeit ist einfach oft schwierig, weil es dann
59 doch angeleitet und begleitet werden muss. Und Stationenarbeit oder sowas, das habe ich
60 auch wenig gemacht. Lernthecke, das finde ich jetzt auch noch manchmal ganz geil, wenn
61 man dann einfach mal gerade als Wiederholungsstunde in Mathe oder sowas, habe ich das
62 oft gemacht, dann habe ich einfach mal alles rausgepackt, was es so gab zum Thema, jetzt
63 gerade wenn man Geld oder Uhr oder sowas macht. Und dann ist es auch mal schön, wenn
64 jemand, der eigentlich recht fit ist und eher sonst die Arbeitsblätter bearbeitet, auch mal sagen
65 kann, ich suche mir jetzt auch mal die Klettmappe oder die TEACCH-Kästen dazu raus und
66 kann dazu was machen. [04:48 - 05:59]

67 **I1:** Okay, schön. Und was würdest du sagen, welche Rolle als Lehrperson übernimmst du im
68 Unterricht? [06:00 - 06:02]

69 **B3:** Die strukturierende Rolle. (...) Strukturierende, führende Rolle. [06:03 - 06:15]

70 **I1:** Okay, und verändert sich die auch mal in verschiedenen Situationen zum Beispiel? [06:16
71 - 06:18]

72 **B3:** Na klar, ich versuche ja schon, also ich sehe mich als strukturierende Person, wenn es
73 darum geht, diese ganze Stunde einfach zu strukturieren, also von ganz banal die Uhr im Blick
74 zu behalten, wann gibt es Mittagessen, aber auch so ein bisschen mit dem Wissen, was soll
75 noch in die Stunde alles rein, was sollte der Abschluss sein von der Stunde. (...) Das ist so die
76 übergeordnete, strukturierende Person und natürlich bin ich auch führend, wenn es darum
77 geht, das ist ein Einstiegskreis. Aber ich finde es schon noch gut, wenn man immer wieder
78 Phasen schaffen kann, wo die Schüler untereinander sich gegenseitig aufrufen oder
79 drannehmen oder verbessern. Das hängt natürlich davon ab, was für eine Klasse man hat
80 oder wie die drauf sind, aber wenn man sich da quasi auch dann zurückziehen kann und kann
81 die Schüler wirklich machen lassen, ist das auch sehr cool. [06:19 - 07:22]

82 **I2:** Okay, schön. Die folgenden Fragen werden sich jetzt etwas mehr auf das genannte Thema
83 von der Untersuchung beziehen und da würden wir mit der Frage starten, was verstehst DU
84 denn unter Entdeckendem Lernen? [07:23 - 07:31]

85 **B3:** Das, was das Wort sagt. (lacht) Also Lernen nicht, weil jemand sagt, du setzt dich jetzt hin
86 und rechnest mal hier deine zehn Matheblöckchen durch, sondern einfach durch Lernen, weil
87 man begeistert ist von etwas und weil man etwas entdecken kann und dadurch sich einfach
88 Dinge aneignet. (...) Also auch so diese intrinsische Motivation, die dann einfach da ist, weil
89 man das selber irgendwie super cool findet, da in der Kiste zu gucken oder irgendwo
90 rumzulaufen oder etwas zu entdecken, wie das Wort eben schon sagt, und dadurch einfach
91 Neues zu erleben, Neues zu erfahren und dadurch zu lernen. [07:32 - 08:09]

92 **I1:** Und findet Entdeckendes Lernen dann in deinem Unterricht statt? [08:10 - 08:12]

93 **B3:** Also jetzt vor allem in meinem neuen Unterrichtsfach im Waldraum auf alle Fälle, das ist
94 ja nur Entdeckendes Lernen quasi. Da ist ja ein, ich laufe durch den Wald und nehme das Licht
95 oder die Geräusche, also nehme den Wald ganz anders wahr und kann dadurch auch ganz
96 viel lernen. [08:13 - 08:40]

97 **I1:** Und warum wird das im Unterricht auch integriert? Also warum ist es wichtig, auch das mit
98 einzubeziehen? [08:41 - 08:43]

99 **B3:** Weil Lernen mit der intrinsischen Motivation immer viel effektiver ist als mit der, wie heißt
100 das andere? [08:44 - 08:49]

101 **I1:** Mit der extrinsischen. [08:50 - 08:51]

102 **B3:** Mit der extrinsischen, ich war gerade bei exekutiv, deswegen dachte ich, ne warte mal.
103 (lacht) Ja, und ich finde auch, weil man dann /dann merkt man irgendwie auch, wenn die
104 Schüler von sich aus motiviert sind, also diese intrinsische Motivation da voll im Gange ist,
105 dann können die auch viel länger dabei bleiben und kommen viel mehr zur Ruhe und sind viel
106 mehr beim Thema, wie wenn man dann von oben herab irgendwas diktiert, was getan werden
107 muss. [08:52 – 09:22]

108 **I2:** Ja. (...) Welche Ressourcen werden denn deiner Meinung nach für die Umsetzung des
109 entdeckenden Lernens benötigt? [09:23 – 09:35]

110 **B3:** Material, was ansprechend ist für den Schüler. Also Material oder auch eine
111 Lernumgebung, in denen der Schüler Lust hat oder angeregt wird auch zu entdecken und wo
112 er Lust hat, jetzt möchte ich entdecken und ich möchte mal gucken, was ist hier oder was
113 passiert hier oder genau. [09:26 – 10:00]

114 **I2:** Und ist das bei euch an der Schule vorhanden? Würdest du das so unterschreiben? [10:01
115 - 10:05]

116 **B3:** Also. (...) Ob es das bei uns gibt? Ich würde sagen ja, aber ich glaube, das ist auch eine
117 Lehrertypsache. Also ich glaube, es ist ja, oder anders gesagt, ich habe auch immer wieder
118 Referendare und ich merke immer, das ist eine große Kunst, das auch laufen zu lassen. Denn
119 im Grunde geht es ja bei diesem Entdeckenden Lernen auch darum, dass man einen Rahmen
120 bietet, Material bietet und dem Schüler die Gelegenheit gibt, sich selbst darin zurechtzufinden
121 und zu lernen. Und das heißt aber zeitgleich auch, dass ich mich als Lehrer ja auch so ein
122 bisschen zurückziehen muss und es nicht ganz so kontrollieren kann oder auch nicht, vor allem
123 nicht planen kann, was im Endeffekt dabei rumkommt. Wenn ich sage, rechne mal drei
124 Kästchen in Mathe, dann weiß ich, am Ende sollen ja alle drei Kästchen gerechnet haben.
125 Aber wenn ich einfach nur sage, jetzt hast du hier deine Lernumgebung, jetzt gucken wir mal
126 und voll und jetzt darfst du erfahren und überhaupt, weiß ich nicht, was am Ende der Stunde

127 der Schüler dann effektiv genommen haben wird. (...) Und das quasi auszuhalten am Anfang
128 der Stunde, dass ich nicht weiß, wie weit komme ich denn am Ende der Stunde oder was ist
129 das effektive Resultat am Ende der Stunde, ist eine Typsache. Und es gibt Kollegen, die das
130 einfach gut können und es gibt Kollegen, die das einfach weniger können und das deswegen
131 noch klarer, strukturierter vorgeben und planen. [10:06 - 11:32]

132 **I1:** Mhm. Okay. (...) Und was für Chancen oder Vorteile siehst du in der Umsetzung von der
133 Methode vom Entdeckenden Lernen? [11:33 - 11:54]

134 **B3:** Also vor allem, dass der Schüler einfach viel mehr mit Spaß und Freude dabei ist und
135 ausdauernder, also (...) ja, dass im Grunde die Phase des Lernens viel länger und effektiver
136 sein kann oder oftmals ist, wie wenn man etwas vorgibt. Genau. [11:55 - 12:20]

137 **I2:** Okay. Und gibt es deiner Meinung nach auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen
138 vielleicht auch vor allem im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erschweren können?
139 [12:21 - 12:28]

140 **B3:** Ja, weil Entdeckendes Lernen ist, (...) wie gesagt, ich finde man braucht den Raum und
141 das Material, aber man braucht natürlich auch das Kind, das entdecken möchte. Entdecken
142 möchte, aber natürlich auch entdecken kann. Also jetzt ganz klassisch, wir sind ja auch eine
143 Schule mit, also wir haben viele Kinder mit einer motorischen Einschränkung. Wenn ich jetzt
144 natürlich sage, wir laufen mal durch den Wald oder wir fassen das mal alles an und ich habe
145 ein Kind, was eben motorisch eingeschränkt ist und nicht eben einfach alles anfassen kann,
146 wie es will, ist das natürlich, klar, eine ganz offensichtliche Einschränkung. Aber ich weiß auch,
147 ich hatte auch schon einen Schüler, der unfassbar viele Aufforderungen gebraucht hat, bis er
148 sich einem Material genähert hat, an dem er eigentlich dann unfassbar viel Spaß hatte danach.
149 Aber wo einfach diese sozial-emotionale Entwicklung vielleicht noch gar nicht oder einfach
150 anders ist, um sich auch einer Umgebung und Material irgendwie zu nähern, die man
151 aufgebaut hat für ein Entdeckendes Lernen. (...) Klar, und natürlich immer auch so diese
152 Thematik, die man ja oft hat an Schulen für Schüler mit einer geistigen Behinderung, dass
153 oftmals auch so dieses Lebensalter, vielleicht dem Entwicklungsalter und dem
154 Aneignungsniveau, also da diesen Spagat irgendwie auch zu schaffen, das ist ja auch
155 manchmal eine Herausforderung. [12:29 - 14:08]

156 **I1:** Und was würdest du dann sagen, für welche Schüler eignet sich die Methode des
157 entdeckenden Lernens? [14:09 - 14:12]

158 **B3:** Für alle. [14:13 - 14:14]

159 **I1:** Und warum eignet sich die Methode für alle? [14:15 - 14:20]

160 **B3:** Also prinzipiell finde ich, eignet sie sich für alle, weil, das ist wieder was ich eben gesagt
161 habe, weil man mit der intrinsischen Motivation einfach viel effektiver lernt und nachhaltiger
162 lernt. Aber ich finde, sie eignet sich vor allen Dingen für, ich sage jetzt mal, schwächere Schüler
163 bei uns, die kognitiv schwächer sind oder auch das, wo das Aneignungsniveau einfach
164 irgendwie basal, perzeptiv, gegenständlich so / da ist es einfach auch cool, wenn man da
165 effektiv entdecken und lernen kann. Aber Entdeckendes Lernen kann ja auch am Gymnasium
166 stattfinden im Physikunterricht, wenn man irgendwelche Versuche macht und dann entdeckt,
167 was dabei rauskommt. Also deswegen kann man das nicht sagen. [14:21 - 15:06]

168 **I2:** Und würdest du sagen, dass alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen bei dir im
169 Unterricht lernen können? [15:07 - 15:10]

170 **B3:** Natürlich jederzeit. (lacht) (...) [15:11 - 15:17]

171 **I2:** Und wie wird das ermöglicht? [15:18 - 15:22]

172 **B3:** Nein. (lacht) Also da muss ich ehrlich sein. Natürlich ist das mein Anspruch, aber ich werde
173 bestimmt nicht in jeder Stunde jedem Schüler gerecht. (...) Ich versuche es, aber manchmal
174 ist das einfach so facettenreich vom Aneignungsniveau über die Arbeitsdauer, wie lange kann
175 einer arbeiten, wann braucht er eine Pause, dass sich das einfach überschneidet, dass man
176 da nicht immer jedem gerecht werden kann. Genau. (...) [15:23 - 15:59]

177 **I1:** Und wenn wir uns jetzt mal die Kompetenzen anschauen, die die Schüler so erwerben,
178 welche Kompetenzen sind das so, die die in deinem Unterricht zum Beispiel erwerben? [16:00
179 - 16:08]

180 **B3:** Also wenn ich an meine andere Klasse denke, an meine alte Klasse, die relativ fit war und
181 es war eine relativ also alte Klasse, Klasse sieben und acht, die haben bei mir klassische
182 Mathe-Deutsch-Kompetenzen, weil die relativ fit waren, rechnen im 100er-Bereich, Texte
183 schreiben, sinnentnehmendes Lesen und sowas gelernt. (...) Wenn ich jetzt an die Schüler
184 denke, die in den Waldraum kommen sollen, dann sind es vor allen Dingen Kompetenzen im
185 Bereich des Arbeitsverhaltens, ne also erstmal vor allen Dingen in der eigenen sozial-
186 emotionalen Entwicklung. Also irgendwie auch zur Ruhe kommen, sich konzentrieren können,
187 fokussieren können, auf eine Sache konzentrieren können und dranbleiben können. Und dann
188 ist die Idee, dass es irgendwann weitergeht auch in den sozialen Bereich, dass man auch lernt,
189 miteinander zu arbeiten, auf den anderen aufzupassen, den anderen mit einzubeziehen. So
190 was, soziale Kompetenzen. [16:10 - 17:28]

191 **I1:** Okay, dann wollte ich noch darauf eingehen, wie die Kompetenzen dann erweitert werden?
192 Also wenn man die jetzt so anbahnt und dann überlegt, wie können wir das jetzt
193 weiterentwickeln? [17:29 - 17:36]

194 **B3:** Wie ich das machen werde? [17:37 - 17:40]

195 **I1:** Ja. (...) Also anhand von einem Beispiel vielleicht. [17:41 - 17:46]

196 **B3:** Also wir haben jetzt zum Beispiel im Waldraum, wir machen gerade morgens immer so
197 einen Waldlauf, weil wir in unserem vorgesehenen Waldbereich noch nicht können, aber wir
198 dürfen quasi auf den regulären Wegen im Wald laufen. Und machen da einen Waldlauf, wo es
199 in erster Linie darum geht, dass die Schüler, es sind hauptsächlich Schüler mit einer Autismus-
200 Spektrum-Störung, zur Ruhe kommen, ankommen, runterkommen. Und dann haben wir jetzt
201 in den letzten Wochen aber auch schon angebahnt, dass man einfach mal sagt, jetzt auch mal
202 Rücksicht nehmen oder auch mal helfen, indem zum Beispiel man einen großen Ast, wir haben
203 so einen Schüler, der sammelt immer wahnsinnig große Äste, und dass man dann einfach
204 guckt, kannst du mal jemanden fragen, der dir helfen kann? Und dann da auch Schüler mit
205 einbezieht, die das dann quasi mal gemeinsam tragen. Oder der Große zieht mal den Kleinen
206 im Bollerwagen. Und sowas ist man auf diese Art und Weise jetzt gerade die Kompetenzen im
207 sozialen Bereich anbahnt. (...) Aber ich finde gerade das, was ich am Anfang gesagt habe,
208 dieses zur Ruhe kommen, sich mal darauf zu fokussieren, was mache ich gerade, wo bin ich
209 gerade? Und das ist ja eigentlich auch gerade jetzt im Thema Wald, da ist ja Entdecken des
210 Lernens an jeder Stelle möglich. (...) Da ist ja ein ich laufe durch den Wald schon ein Erkennen
211 und Erfahren, dass ich durch das Laufen und durch die Ruhe des Waldes auch einfach schon
212 selber zur Ruhe komme. [17:47 - 19:17]

213 **I2:** Okay, dann kommen wir jetzt zu unserer letzten Frage. Und zwar hast DU ein konkretes
214 Beispiel, bei dem du jetzt den entdeckenden Lernprozess von einem Schüler aktiv beobachten
215 konntest? [19:18 - 19:28]

216 **B3:** (...) Also, was mir die ganze Zeit im Sinn ist, ich hatte mal eine Referendarin, die war sehr
217 gut. Und die hat Thema Bauernhof gemacht. Es war ihr Lehrproben-Thema. Wir hatten damals
218 noch, das war eine Ausnahmesituation, weil es eine Doppelklasse war, zwei Klassenzimmer,
219 die quasi miteinander verbunden waren. (...) Und die hat es tatsächlich gebracht und hat in
220 das eine Klassenzimmer quasi einen halben Bauernhof gebaut. Also die hat wirklich da mit
221 Regalen und so dann einzelne Bereiche abgetrennt und dann ganz viel Stroh. Und dann hat
222 sie mit ihrem Schuhregal und weiß ich nicht was und dem Fell von der Oma die Tiere
223 nachgebaut. Und das war aber sau cool, weil wir hatten damals eine erste Klasse und die
224 saßen einfach stundenlang in diesem Stroh und bei den Tieren und dann über irgendwie den
225 BIGmack und sonst was haben sie sich die Geräusche angehört. Und da, das fand ich super
226 cool, wie die dann sich damit erst beschäftigt haben und dann auch so nach und nach
227 irgendwie Kleckbilder und sowas zuordnen konnten. (...) Also quasi über diese gebauten
228 Tiere, einfach diesen Tieren, die viele von denen glaube ich noch nicht so oft in real life
229 gesehen haben, sich überhaupt mal dem zu nähern und mal den Geräuschen und das zu
230 verbinden. Und dann das Stroh da unten bei den Füßen und da mit stundenlang geraschelt.
231 Aber das war natürlich auch eine unfassbar ansprechende, zugegebenermaßen auch nicht
232 ganz realistische Lernumgebung. [19:29 - 21:13]

233 **I1:** Oh sehr schön. (...) Vielleicht was mich noch interessieren würde, vorher hast du mal
234 erwähnt, dass Entdeckendes Lernen ja auf jeden Fall auch für Kinder, die vielleicht auch eine
235 Schwerstmehrfachbehinderung haben oder sowas auch eine gute Methode ist. Wie kann das
236 da aussehen vielleicht, wenn man als Lehrerin dann auch eher so in die Rolle von einer
237 beobachtenden Person rückt und halt nicht was vorgibt? Also hast du da nochmal irgendwie
238 ein Beispiel? [21:14 - 21:44]

239 **B3:** Naja, ich finde Entdeckendes Lernen bei Kindern mit einer Schwermehrfachbehinderung
240 ist ja eigentlich ganz oft Thema, weil, oder so mache ich das zumindest, wenn man dann
241 konkrete Gegenstände hat, dann gebe ich die denen in die Hände oder Tücher, die über den
242 Kopf gelegt werden, dass man dann verschiedene Farben sieht oder Geräusche hört oder
243 einen Duft, den man riecht. (...) Und da, finde ich, kann man das total schön beobachten, wie
244 die Dinge, wo man einfach merkt, sie erkennen Dinge wieder. Und sie wissen, jetzt war der
245 Duft da und jetzt kommt noch, also ich weiß zum Beispiel an Weihnachten ist das ganz oft
246 Thema, dass es so Kollegen gibt, ich habe das auch immer gemacht, die dann im Morgengreis
247 Weihnachten mit allen Sinnen machen. Also erst die Spieluhr und dann kommt irgendwas zum
248 Anfassen und dann kommt der weihnachtliche Orange- und Zimtduft und noch eine Kerze, die
249 am Adventskranz angezündet wird, sowas. (...) Und dann merkt man schon, dass die Schüler
250 genau, wenn man das so ein paar Wochen dann macht, dann irgendwann wissen, oh, jetzt
251 kommt der Duft oder dann auch erkennen, der Duft gefällt mir oder gefällt mir nicht oder oh,
252 jetzt ist es vielleicht ein anderer Duft. Da, finde ich, kann man das total gut beobachten. [21:45
253 - 23:14]

254 **I1:** Okay, dann sind wir mit unseren Fragen jetzt tatsächlich durch. Hättest du noch eine Frage
255 an uns oder noch irgendwas, was du ergänzen möchtest? [23:15 - 23:18]

256 **B3:** Nein. [23:19 - 23:20]

257 **I2:** Okay, super. Ja, dann sind wir ja auch schon am Ende vom Interview. Dann wollen wir uns
258 aber nur nochmal herzlich dafür bedanken, dass du dir die Zeit genommen hast, wirklich an
259 dem Interview auch teilzunehmen. Und ja, auch danke, dass wir einfach so ein bisschen
260 Einblicke in deinen Schulalltag haben durften und dass wird uns auf jeden Fall bei der
261 Untersuchung weiterhelfen. [23:21 - 23:52]

262 **B3:** Das freut mich. Ich hoffe, ich konnte euch wirklich weiterhelfen. (..) Es sind ja schon
263 spannende Fragen. Also ihr habt es gut gemacht, es war angenehm. [23:53 – 24:10]

264 **I1:** Danke schön. Ja auf jeden Fall. Dann wünschen wir dir noch einen schönen Tag. [24:11 –
265 24:15]

266 **B3:** Danke, euch auch. [24:16 – 24:17]

267 **I2:** Danke, tschüss. [24:18 – 24:19]

268 **B3:** Tschau. [24:19 – 24:20]

Transkript 4 B4 13.11.23 12:00

1
2 **I1:** Ja, wir freuen uns, dass Sie sich die Zeit genommen haben für das Interview heute und
3 schön, dass wir das Interview online durchführen können. Wir hoffen, dass die
4 Internetverbindung stabil bleibt. Und Vielen Dank, dass Sie im Vorhinein die
5 Einwilligungserklärung unterschrieben haben. Für die Auswertung ist es wichtig, dass wir
6 darauf zurückgreifen können. Wir wollen Sie noch darüber informieren, dass Sie jederzeit
7 dieses Interview ohne Angabe von Gründen abbrechen und auch die Löschung der
8 Aufzeichnung verlangen können. Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, lassen wir
9 diese Frage aus. Allerdings ist es für die Auswertung wichtig, dass möglichst alle Fragen
10 beantwortet werden. Wie wir Sie bereits informiert haben, geht es in diesem Interview um die
11 Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis an Sonderpädagogischen Bildungs- und
12 Beratungszentren Geistige Entwicklung und an Montessori-Schulen. Unser Interview wird
13 anhand eines Leitfadens geführt und so etwa 30-45min dauern. Selbstverständlich wird alles,
14 was Sie und erzählen, vertraulich behandelt und erscheint in unserer Untersuchung nur in
15 anonymisierter Form. Genau. Haben Sie noch irgendwelche Fragen? Ansonsten würden wir
16 starten. [00:00 - 00:57]

17 **B4:** Im Moment nicht. [01:01 - 01:05]

18 **I1:** Gut, okay. [01:07 - 01:11]

19 **I2:** Dann erzählen Sie doch bitte mal, wie ein typischer Schulalltag bei Ihnen an der Schule
20 aussieht. [01:12 - 01:25]

21 **B4:** Also, bei uns ist es so, dass wir einen offenen Anfang haben. Die Schüler kommen
22 zwischen 7:45 Uhr und 8:00 Uhr zu uns in den Raum, ziehen sich aus, stellen ihre Sachen
23 weg, also ihre Ranzen, kommen in den Raum, begrüßen uns. Und wir führen mit den Kindern
24 immer ein kurzes individuelles Gespräch. Das heißt, wir fragen sie, wie war dein Morgen? Was
25 war vielleicht los? Ist irgendwas vorgefallen? Genau, damit wir einfach schon mal so einen
26 kurzen Überblick haben, ob irgendwas Besonderes war. Manche oder einige Kinder kommen
27 einen relativ WEITEN Schulweg, erleben schon einiges. Und dass wir da einfach schon so
28 einen kleinen Einblick haben (...). Dann ist es so, dass viele Kinder schon wissen, mit was sie
29 arbeiten möchten oder an was für Aufgaben sie herangehen möchten. Meistens fragen wir
30 morgens kurz, weißt du schon, was du machen möchtest? Wenn die Kinder sagen, ja, das
31 weiß ich, dann sagen wir, alles klar, viel Spaß. Dann können sie da dran gehen (...). Und dann
32 greifen wir da auch erstmal nicht ein. Dann ist es aber so, dass es Kinder gibt, denen das noch
33 schwerfällt. Da haben wir dann zum einen im mathematischen Bereich Aufgaben der Woche,
34 an die sie gehen können. Die sind auch für Kinder / also die Kinder sollen die im Laufe der
35 Woche erarbeiten. Da gehen zum Beispiel oder schicken wir morgens auch Kinder ran, wo wir
36 wissen, denen fällt es schwer, morgens alleine anzukommen. Die SCHWER in die Arbeit
37 reinfinden, dass wir sagen, okay, hör zu, du gehst jetzt erstmal kurz an die Aufgaben ran,
38 machst da zwei Stück, kommst mal hier im Raum an, findest dann deine Arbeit und danach
39 kannst du gerne auch an Sachen gehen, die du gerne machen möchtest. Genau (...), das ist
40 eigentlich so der typische Beginn morgens bei uns. Und dann findet eine Freiarbeit statt, in der
41 Regel bis ungefähr um halb zehn. In der Zeit ist es so, dass wir kleine Darbietungen machen,
42 uns einzelne Kinder rausnehmen, denen etwas zeigen oder auch wirklich individuell auf Kinder
43 zugehen. Montags ist die Besonderheit, dass wir Hausaufgaben mit denen besprechen, was
44 die Woche zu tun ist. Kurz noch etwas erklären, die Hausaufgaben von der letzten Woche
45 besprechen, wo gab es Schwierigkeiten, was müssen wir uns nochmal angucken (...). Der
46 ganze Schulalltag war gefragt, also so ein typischer Tag? [01:26 – 03:47]

47 **I2:** Ja, genau. [03:48 – 03:49]

48 **B4:** Dann ist es so, dass die Großen ihre LERNTAGEBÜCHER ausfüllen, also eintragen, was
 49 sie bis dahin schon gemacht haben, was vielleicht an dem Tag auch noch ansteht. Wir den
 50 Kindern ausfüllen, was wir für Aufgaben für die Woche für sie vorgesehen haben, was für
 51 Darbietungen sie noch kriegen, an was sie einfach nochmal arbeiten müssen. Dann gehen wir
 52 zum Frühstück (...). Das geht dann ungefähr von zehn bis 20 nach 10:00 Uhr. In der Zeit
 53 frühstücken die Kinder und wir auch. Dann haben wir einen gemeinsamen Kreis, in dem wir
 54 uns zusammensetzen. Montags gibt es eine kleine Wochenenderzählung. Wir haben immer
 55 ein kleines Ritual am Anfang mit einer Klangschale, einer Zimbel und einer Kerze (...). Dann
 56 wird das Wetter genannt, das Datum genannt. Das heißt, die Kleinen kommen immer schon
 57 rein, lernen die Wochentage kennen, lernen die Uhrzeiten kennen. Wir sprechen kurz über das
 58 Wetter, wir sprechen kurz über den Mond, wie der ist. Danach ist Pause von 11:00 Uhr bis um
 59 20 nach 11:00 Uhr. Danach kommen wir wieder in die Räume rein. Nach der Pause ist es so,
 60 dass wir FACHUNTERRICHT haben. Teilweise bei den Klassenlehrern, teilweise bei anderen
 61 Personen. Montags haben die größeren, Drei/ Vierer zum Beispiel Englisch. Dienstags haben
 62 wir vor der Pause Musik. Da haben wir dann nach der Pause Sachunterricht. Bei Montessori
 63 ist es kosmische Erziehung. Mittwochs haben wir Kunst nach der Pause. Donnerstag haben
 64 wir Sport für die Großen und Lesezeit nach der Pause. (.) Unser Freitag ist ein bisschen
 65 besonders. Wir haben von 8:00 Uhr bis 9:00 Uhr eine Freiarbeit in der Klasse. Danach gehen
 66 unsere Lernstufe eins und zwei /also wir haben eins bis vier in einer Klasse / gehen die Einser
 67 und Zweier in den WALD. Wir verbringen den ganzen Tag im Wald. Dann kommen wir mittags
 68 zum Mittagessen wieder. Die Dreier und Vierer haben gebundenen Unterricht in der Zeit. Da
 69 wird alles erarbeitet mit den Großen, was unter der Woche zu KURZ kommt. So was wie Texte
 70 schreiben, Berichte schreiben, sich mit Märchen beschäftigen, mit Fabeln. Dass die einfach in
 71 dieses Schreiben noch mehr reinkommen (...). Unterricht ist bis um 13:00 Uhr. Danach ist es
 72 dann, dass wir ein gemeinsames Mittagessen haben. Bis um halb zwei und ab Viertel vor zwei
 73 ist Pause und die Kinder werden abgeholt. Das ist so unser Tag. [03:52 – 06:35]

74 **I1:** Da haben Sie schon einiges zum Unterricht gesagt. Auch mit den verschiedenen Phasen
 75 im Unterricht, die es so gibt. Wenn Sie jetzt einen Unterricht gestalten müssen, wie gestalten
 76 Sie den typischerweise? [06:37 - 06:51]

77 **B4:** Meine Vorbereitung liegt vor allem darin, zu gucken, wo stehen die Kinder? Wo haben sie
 78 noch Probleme? Wo kann ich sie unterstützen? Das sehe ich dann da dran / also die Kinder
 79 kriegen unter der Woche immer einen Satz der Woche. Den müssen sie abschreiben, die
 80 Wortarten bestimmen und einen Satzstern machen. Es ist schwierigkeitsstufenabhängig. Die
 81 KLEINEN bestimmen erstmal nur die Nomen und die Artikel. Dann kommt das Verb dazu, das
 82 Adjektiv dazu, Pronomen, Konjunktion, Präposition. Die Kinder lernen bei uns in der
 83 Grundschule bis zur vierten Klasse fast alle Wortarten kennen. Und können die in der Regel
 84 auch ganz gut anwenden (...). Der Satzstern ist letztendlich eine Satzzerlegung. Man guckt
 85 nach Prädikat, Subjekt und Objekt. Und nach den adverbialen Bestimmungen, die die Kinder
 86 dann in der Satzzerlegung bestimmen. Das wird meistens gar nicht in der Grundschule
 87 gemacht. Aber bei uns ist es so, dass die relativ früh daran geführt werden. (.) Und das
 88 eigentlich auch ganz gut hinkriegen. Weil die den Satz wirklich zerschneiden und dann zu
 89 Fragen zuordnen. Dann (...) Moment, jetzt habe ich einen Faden verloren. Was war nochmal
 90 genau die Frage? [06:53 - 08:14]

91 **I1:** Wie Sie den Unterricht gestalten, typischer Weise. [08:15 - 08:16]

92 **B4:** Achso genau, Bei mir ist es eben so, zum einen, dass ich gucke, was steht an. Schon ein
 93 bisschen am Lehrplan orientiert. Da wir staatlich anerkannt sind, müssen wir natürlich schon
 94 schauen, dass wir die Sachen erfüllen. Und zum anderen aber halt einfach gucken, für welche
 95 Kinder trifft das gerade zu. Dadurch, dass wir Lernstufe eins bis vier in einer Klasse haben, ist

96 es gut möglich, dass ich die Adjektive einführe. Mich darauf vorbereite, für die Kinder Sachen
 97 raussuche. Das Montessori-Material dazu vorbereite und den Kindern das präsentiere. Und
 98 dann Folgematerial zur Verfügung stelle. (..) Und aber nicht nur Zweitklässler, wo es jetzt
 99 typischerweise drankommt, mit reinnehme. Sondern es auch sein kann, dass ich sage, der
 100 Erstklässler ist SUPER fit. Der weiß schon, was Nomen und Artikel sind. Der kommt auf jeden
 101 Fall dazu. Und der aus der dritten, weiß ich einfach, das sitzt noch nicht. Der kommt auch
 102 nochmal mit dazu. Und es schadet dem nicht, das zu hören. Und auch wenn sie dann
 103 manchmal sagen, okay, kenne ich schon / Kommst du mal dazu, hörst du das einfach nochmal
 104 mit an. Und dann bist DU einfach mein Experte in der Gruppe. Und hilfst mir, das den anderen
 105 mit zu erklären. Und das ist immer so unseres. (.) Wir versuchen, die Kinder, gerade wenn wir
 106 jetzt auch merken, sie brauchen noch ein bisschen Übung. Oder sie sind schon sehr, sehr gut
 107 da drin, mit in den Unterricht mit einzubeziehen. Und dann so zu Experten uns dazu zu
 108 nehmen. Und zu sagen, hey, du unterstützt uns. Du kannst den Kleinen das mal zeigen. Zum
 109 einen festigt sich das bei den Kindern wahnsinnig gut. Und zum anderen ist es was anderes,
 110 wenn Kinder Kindern das erklären. Meine Hauptvorbereitung ist wirklich darin zu gucken,
 111 welches Kind braucht was im Moment. Und welches Kind hat was schon gehört. Und wo
 112 funktioniert es schon. Und wo muss man nochmal nacharbeiten. [08:18 - 10:03]

113 **I1:** Ich habe jetzt schon rausgehört, im Schulalltag gibt es ja auch verschiedene Phasen, wann
 114 was kommt. Auch mit Pausen und so. Gibt es dann in EINER Unterrichtsstunde auch, dass es
 115 da so klare Phasen gibt? [10:05 - 10:13]

116 **B4:** Ja, schon. Zum einen sind die Kreise ganz klar, was unseren Alltag immer wieder gliedert.
 117 Dann ist es so, diese große offene Freiarbeit / Oft machen wir es so, dass wir anschreiben,
 118 um 9:00 Uhr ist eine Präsentation zu Adjektiven und dahinter schreiben, ich möchte gerne
 119 zehn Kinder dazu haben. Ich gehe rum und sage, du und du und du kommst dazu. Aber wenn
 120 ein Kind möchte, kann es auch dazu kommen. Genau, das gliedert das Ganze so ein bisschen.
 121 Aber letztendlich ist die Freiarbeit wirklich auch als Freiarbeit gedacht (...). Dass die Kinder da
 122 wirklich die Freiheit haben, sich auch selbstständig Sachen zu suchen. Und wir eben NICHT
 123 diejenigen sind, die jetzt die ganze Zeit sagen, jetzt musst du das machen, jetzt das machen,
 124 jetzt das machen. Jetzt machen wir Deutsch, jetzt machen wir Mathe. Sondern die Kinder /
 125 wenn sie zügig arbeiten und sagen, heute habe ich einen guten Tag, ich habe Mathe, die
 126 Aufgaben, habe ich gut durchgekriegt. Und jetzt möchte ich gerne nochmal an meinem Plakat
 127 weiterarbeiten, dann haben sie die Freiheit dazu und können das machen. Aber da ist es auch
 128 / wir gucken schon auch, welche Kinder WIE arbeiten können. Es ist halt immer so die große
 129 Herausforderung. Es gibt Kinder, die sich selbst sehr gut strukturieren. Und wissen, okay, jetzt
 130 habe ich das geschafft. Jetzt kann ich in meine Freiarbeit gehen und kann da wirklich an
 131 meinem Plakat zum Dachs oder zum Eichhörnchen arbeiten. Und denen lassen wir diese
 132 Freiheit und sagen auch vielleicht mal, okay, du hast die Aufgaben nicht geschafft DIESE
 133 Woche, aber ich weiß, du bist da immer dran und du bist fit drin. Und andere Kinder brauchen
 134 einfach wahnsinnig viel Struktur. Da sagen wir dann auch, okay, bevor DIE Aufgaben nicht
 135 fertig erledigt sind, geht es an nichts Neues dran (...). Struktur gibt es natürlich auch, dass sie
 136 mit Aufgaben fertig werden. Also, dass sie eine Sache abschließen und dann was Neues
 137 anfangen können. [10:16 - 12:08]

138 **I2:** Sie haben jetzt schon die Freiarbeit genannt. Mit welchen anderen Unterrichtsformen und
 139 auch mit welchen Sozialformen arbeiten sie am meisten? [12:10 - 12:16]

140 **B4:** Meistens arbeiten die Kinder zu zweit oder in Kleingruppen. Was wir auch eigentlich immer
 141 zulassen. Manchmal gibt es Phasen, wo wir sagen, okay, jetzt arbeitet jeder für sich. Damit
 142 man sich auf seine Arbeit noch mal ganz anders konzentrieren kann. Aber die überwiegende

143 Sozialform ist wirklich, dass sie in Gruppen- oder Partnerarbeit zusammenarbeiten (...). [12:19
144 – 12:32]

145 **I1:** Und welche Rolle als Lehrperson übernehmen sie dann? [12:35 - 12:38]

146 **B4:** Meine ist es zum einen zu beobachten. Wir verbringen ganz viel Zeit mit Beobachten auch.
147 Zu gucken, wo KLAPPT die Zusammenarbeit, wo klappt sie nicht, wo muss ich vielleicht ein
148 bisschen unterstützen. Wir begleiten letztendlich das Lernen. Wir sagen auch, wir sind keine
149 Lehrer an der Schule, sondern wir sind Lernbegleiter. Und beobachten ganz genau, was das
150 Kind braucht. Meine Aufgabe ist es zum einen, dies zu beobachten und zum anderen, immer
151 wieder diesen Input zu geben. Wenn ich jetzt sehe, ein Kind weiß gerade nicht, was es jetzt
152 machen soll und steht im Raum und guckt / Wir lassen den Kindern die Zeit. Manchmal braucht
153 er es einfach auch, um sich kurz neu zu orientieren, um erstmal zu wissen, was möchte ich
154 jetzt gerne weiterarbeiten. Aber meine Aufgabe ist es dann auch zu erkennen, das Kind steht
155 jetzt schon eine ganze Weile da. Jetzt gehe ich mal hin und frage, wie sieht es denn aus? Soll
156 ich dir was ZEIGEN? Und dann das Kind mitnehmen zu können und zu sagen, jetzt haben wir
157 ja das und das gemacht. Wie sieht es denn aus? Ich zeige dir ein neues Material. Und daran
158 kannst du dann arbeiten. Das Kind an das Material einführen. Und die Arbeit damit erstmal
159 anleiten und dann das Kind selbstständig weiterarbeiten zu lassen. [12:42 - 14:03]

160 **I2:** Dann würden sich die folgenden Fragen jetzt mehr auf das Hauptthema von unserer
161 Untersuchung beziehen. Zunächst wollen wir Sie einmal fragen, was verstehen Sie denn unter
162 Entdeckendem Lernen? [14:05 – 14:12]

163 **B4:** Unter was? [14:13 – 14:14]

164 **I2:** Unter Entdeckendem LERNEN. [14:14 – 14:15]

165 **B4:** Unter Entdeckendem Lernen (...). Also eigentlich finde ich, Lernen sollte immer
166 entdeckend sein. Weil ich finde dieses vorgegebene Lernen oft sehr problematisch, weil es oft
167 nicht DAS ist, was das Kind in dem Moment braucht. Entdeckendes Lernen ist für mich jetzt
168 nicht, ich sage mal Ostereierpädagogik, dass der Lehrer eigentlich Fragen stellt, wo die
169 Antwort schon vorgegeben ist, sondern dass das Kind selbstständig die Sachen entdecken
170 kann. Ich finde, dass es viele Montessori-Materialien gibt, die das GUT ermöglichen. Einfach
171 weil sie das Kind an eine Problemstellung heranzuführen und es selbstständig erstmal auf eine
172 Lösung kommen muss. Gerade im mathematischen Bereich gibt es ganz oft diese Aha-
173 Erlebnisse von den Kindern, dass man ihnen zum Beispiel Material zeigt / sie es mit uns oder
174 wir es ihnen präsentieren. Und die Kinder dieses Entdecken, da haben sie / aha, das
175 funktioniert so und so, das ist ja voll einfach. Und dann wirklich auch dieses Erfolgserlebnis
176 dabei haben (...). Ich finde, das macht zum einen das Entdeckende Lernen aus. Und dann
177 natürlich auch, dass das Ganze übergreifend ist. Dass man immer versucht, diesen
178 Lebensbezug zu den Kindern herzustellen. Bei uns, wir haben Geldrechnen / machen die
179 Kinder zum Beispiel nur am Kaufmannsladen mit einkaufen und so. Wir versuchen die Kinder
180 / also letztes Jahr hatten wir eine Gruppe, die sind in einen Unverpacktladen gegangen und
181 haben sich das angeschaut. Wir versuchen, dass die Kinder wirklich RAUSGEHEN und im
182 Umfeld Sachen entdecken und die dann auch den anderen Kindern präsentieren und damit
183 auch wieder so Sachen mit reinbringen und andere Kinder angeregt werden, wieder NEUE
184 Sachen zu entdecken. [14:16 – 16:12]

185 **I1:** Das heißt, Entdeckendes Lernen findet ja dann auf jeden Fall auch bei Ihnen im Unterricht
186 und im ganzen Schulalltag eigentlich statt? [16:13 – 16:16]

187 **B4:** Ja, genau. Das andere ist, wir versuchen natürlich viel rauszugehen. Also gerade was jetzt
188 / ja zum einen sind die Kinder ja sowieso jeden Freitag, gerade die Kleinen im Wald und

189 entdecken da WAHNSINNIG viel. Sie bringen jedes Mal Sachen mit wieder rein. Letzte Woche
190 haben sie auch, weil es ja so nass war, Lehm mitgebracht und haben jetzt lauter Sachen aus
191 Lehm geformt und geknetet und für ihre Referate Sachen hergestellt, die sie jetzt präsentieren.
192 Also es ist (...) ja. [16:19 – 17:01]

193 **I2:** Welche Ressourcen werden denn Ihrer Meinung nach für die Umsetzung von dem
194 Entdeckenden Lernen benötigt? [17:03 - 17:08]

195 **B4:** Puh (...). Ressourcen in welchem Sinne? [17:10 - 17:16]

196 **I2:** Wie Sie das meinen, also es kann in Richtung / zum Beispiel Zeit gehen, in Richtung
197 Materialien, in Richtung personelle Ressourcen. Also WAS wird benötigt, damit Entdeckendes
198 Lernen stattfinden kann? [17:18 - 17:27]

199 **B4:** Also zum einen muss es der Alltag hergeben und die Struktur des Tages. Wenn ich
200 natürlich 45 Minuten getaktete Stunden habe, finde ich ist Entdeckendes Lernen relativ
201 SCHWIEIRIG, weil den Kindern gar nicht genug Zeit bleibt, auch einfach in ein Thema
202 einzutauchen und das in ihrem Rahmen weiter zu bearbeiten, wie es vielleicht nötig ist oder
203 wie sie es gerne haben wollen. Das finde ich ist was. Dann natürlich die Ressourcen, wenn
204 ich wahnsinnig eingebunden bin mit vielen, vielen Vorbereitungen/ dass ich halt eben diese
205 Stunden genauso halten kann / ist es schwierig (...). Dann das Material, was einfach da ist,
206 das Entdeckendes Lernen ermöglicht. Also wir haben jetzt gerade zu diesem Schuljahr ganz
207 viele Sachbücher neu angeschafft, weil wir gesagt haben, wie sollen die Kinder Sachen
208 selbstständig erarbeiten und sich für Themen interessieren, wenn wir nicht die Literatur dazu
209 haben? Klar, damit einhergehend natürlich auch die ganzen Kosten, die irgendwie gedeckt
210 werden müssen. Ich finde, das braucht schon relativ viele Ressourcen, um das zu
211 ermöglichen. ANDERERSEITS kann man es auch mit recht einfachen Mitteln machen, indem
212 man einfach viel die Sachen nutzt, die vorhanden sind, indem man rausgeht in die Natur, sich
213 dort Sachen anschaut und wirklich das nutzt, was da ist. Ich denke, vor allem ist es der Wille,
214 der dahintersteht. Also ich denke, wenn man es MÖCHTE, dann ist viel möglich. Aber man
215 muss halt auch in der Umgebung sein, die einem das ermöglicht, das so umzusetzen. [17:29
216 - 19:18]

217 **I2:** Sind die von Ihnen genannten Ressourcen an Ihrer Schule jetzt vorhanden? [19:20 - 19:22]

218 **B4:** Ich würde sagen, mehr als an der staatlichen Schule. Genau, ich glaube, es geht noch
219 mehr. Aber ich denke, wir sind auf jeden Fall auf einem guten Weg da. [19:24 - 19:36]

220 **I1:** Und welche Chancen sehen Sie in der Umsetzung vom Entdeckenden Lernen? [19:41 -
221 19:46]

222 **B4:** Chancen für wen? Für die Kinder? [19:47 - 19:51]

223 **I1:** Auf jeden Fall, ja. [19:52 - 19:53]

224 **B4:** Also ich denke, es ist so, dass das, was die Kinder lernen, viel tiefer verankert wird, als
225 wenn es Sachen sind, die ich ihnen vorgebe. Wenn es Sachen sind, die die Kinder
226 interessieren und die sie selbst entdeckt haben und herausgefunden haben, wie es
227 funktioniert, ist es einfach eine ganz andere Art des Lernens, eine viel tiefere Art des Lernens,
228 als wenn es etwas ist, was ich ihnen vorgebe. Genau, das denke ich. [19:56 - 20:32]

229 **I2:** Gibt es Ihrer Meinung nach auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen eventuell jetzt auch
230 extra in der Montessori-Pädagogik erschweren können? [20:33 - 20:35]

231 **B4:** JA, also was ich teilweise als problematisch sehe, ist diese Anforderung, dass der
232 Fachunterricht stattfinden muss und damit oft einfach eine / schon wieder eine Zerstückelung

233 des Tages und auch der Freiarbeit teilweise stattfindet. Dass es manchmal auch so ist, dass
234 die Kinder gerne an Sachen weiterarbeiten möchten und einfach die Zeit dafür nicht da ist,
235 weil eben die Zeit dafür benötigt wird, dass jetzt Englisch stattfindet oder dass Musik da noch
236 mit reinkommt oder Kunst. Genau, schöner wäre es, man würde das noch mehr einfach in
237 diese normale Freiarbeit mit integrieren, diese Fächer, was einfach wahnsinnig schwierig ist.
238 Also zum einen vom Personal her, zum anderen von den Stunden her, wie die Lehrkräfte
239 arbeiten. [20:36 - 21:38]

240 **I1:** Und was würden Sie sagen, für welche Schüler eignet sich die Methode des Entdeckenden
241 Lernens? [21:40 - 21:45]

242 **B4:** Eigentlich denke ich, es eignet sich für alle Kinder. Ja. Doch. [21:47 - 21:56]

243 **I1:** und warum eignet es sich für alle? [21:57 - 22:00]

244 **B4:** Weil ich eigentlich der Meinung bin, Kinder, gerade wenn sie in die Schule kommen und
245 wenn sie in dem Alter sind, sind SO wissbegierig, dass sie immer den Drang haben,
246 selbstständig Sachen zu entdecken und zu hinterfragen und das zu machen. Und ich glaube
247 nicht, dass es Kinder gibt, für die sich das nicht eignet. Ich glaube, WENN es Kinder gibt, bei
248 denen es nicht funktioniert, liegt es eher an der Umgebung oder an den Lehrpersonen, dass
249 wir ihnen nicht das geben können, was sie in dem Moment brauchen. Aber ich denke, das
250 Entdeckende Lernen an sich ist für alle Kinder geeignet. [22:01 - 22:34]

251 **I2:** Können dann alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen bei Ihnen im Unterricht
252 lernen? [22:36 - 22:40]

253 **B4:** JA, ja, würde ich schon sagen. Ja, dadurch, dass wir keine Klassengliederung in dem
254 Sinne haben, ist es einfach so, dass Kinder sehr viel Zeit haben, verschiedene Sachen zu
255 begreifen. Wir haben auch Kinder, die sehr langsam lernen und einfach sehr LERNSCHWACH
256 sind. Für die ist es aber in dem Sinne erst mal gar nicht so das große Problem, weil sie bleiben
257 in ihrem Klassenverband und sind vielleicht jetzt in der Lernstufe drei, sind aber von ihrem
258 Wissensstand und von dem, was sie einfach kognitiv leisten können, eher, würde man sagen
259 / also wenn ich an das eine Kind denke, so Mitte ja, vielleicht so Mitte Lernstufe eins (...). Der
260 hat aber einfach die Möglichkeit, die Sachen immer wieder zu wiederholen und gleichzeitig bei
261 seinen Freunden zu bleiben. Das heißt, er hat nicht diesen sozialen Druck, eigentlich ist er
262 schon älter und wir können ihn in dem, was er braucht, fördern und immer wieder schauen,
263 dass wir die Sachen wiederholen. Und gleichzeitig kann er sich mit seinen Freunden mit
264 Sachen beschäftigen, die ihn altersgemäß eigentlich schon auch beschäftigen würden, auch
265 wenn er von den Lernständen nicht auf diesem Stand IST. (..) Genauso ist es mit Kindern, die
266 sehr, sehr leistungsstark sind. Da ist es einfach so, dass wir gerade letztes Jahr eine
267 Erstklässlerin hatten, die kam in die Schule und hat in einer unglaublich schnellen Zeit Lesen
268 und Schreiben gelernt, mit der wir einfach dann ganz früh schon Wortartenarbeit, Textarbeit
269 und so angefangen haben und die jetzt, zwar sie Lernstufe zwei ist, aber von ihrem
270 Wissenstand eher Richtung drei geht, die aber in ihrem sozialen Umfeld einfach wechseln
271 kann. Mal mit den Großen arbeitet, mal mit den Kleineren arbeitet. Nur weil die Kinder kognitiv
272 fit sind, heißt das nicht, dass sie sozial fit sind (...). Hatten wir auch schon ganz extreme Fälle,
273 denen das ganz schmerzlich ist, sozial nachzuvollziehen, warum andere Kinder nicht so
274 schnell verstehen, dass das alles doch irgendwie so und so funktioniert. Wir haben jetzt eine
275 Viertklässlerin, die bei uns Quadratwurzeln und Kubikwurzeln rechnet und Quadratwurzeln
276 und Kubikwurzeln zieht. Ich denke, das ist an der Regelschule oft nicht möglich, was sie da
277 einfach jetzt machen kann und womit sie sich beschäftigen kann und immer noch ein bisschen
278 gefordert wird und trotzdem in ihrem sozialen Umfeld ist und eigentlich auch eher mit den
279 Lernstufe drei Kindern unterwegs ist, weil es sozial einfach für sie wahnsinnig schwierig ist und

280 sie sehr, sehr viel lernen muss. Also denke ich, gibt es da schon viele Möglichkeiten und es
281 kann jedes Kind auf seinen Lernstand gefördert werden. [22:43 - 25:39]

282 **I1:** Und wenn wir jetzt den Blick noch mal so ein bisschen auf die Kompetenzen nehmen, was
283 würden Sie sagen, welche Kompetenzen erwerben die Schüler dann bei Ihnen an der Schule
284 oder im Unterricht? [25:41 - 25:48]

285 **B4:** Auf was jetzt bezogen, also auf Ende Lernstufe 4 oder überhaupt oder auf die sozialen
286 Kompetenzen? [25:51 - 25:59]

287 **I1:** Also ganz grundsätzliche Kompetenzen, soziale Kompetenzen, vielleicht sowas wie
288 Selbstständigkeit, Handlungskompetenz. [26:00 - 26:05]

289 **B4:** Also ich denke, was auf jeden Fall eine ganz, ganz große Rolle spielt, sind soziale
290 Kompetenzen. Einfach auch dieses Verständnis darüber, nicht JEDER ist auf dem gleichen
291 Stand. Es findet ganz wenig Vergleich unter den Kindern statt, dafür aber ganz viel dieses
292 soziales Miteinander und auch ganz viel dieses Verständnis, dass es vielleicht Kinder gibt, die
293 einfach das nicht leisten können, was ich selber schon kann. Und diese Rücksichtnahme
294 darauf, dass jeder individuell ist / Und die Kinder haben ganz, ganz viel Verständnis dafür. Wir
295 haben auch einige Kinder mit ADHS mit in der Klasse, wo einfach auch hin und wieder klar ist,
296 okay, er darf jetzt einfach rausgehen, er darf jetzt eine Pause machen, er darf sich jetzt
297 hinsetzen, darf was lesen. Das wird von den Kindern auch NICHT in dem Sinne hinterfragt,
298 dass sie sagen, das ist jetzt unfair, sondern das ist für die Kinder einfach klar, der braucht das
299 jetzt und jeder hat seine individuellen Bedürfnisse und das ist in Ordnung. Von daher denke
300 ich, ist das soziale Lernen, was was ganz stark im Vordergrund steht. [26:07 - 27:33]

301 **I1:** Und wenn man noch mal so ein bisschen ans Entdeckende Lernen jetzt denkt, was werden
302 da so für Kompetenzen angebahnt oder auch erweitert vielleicht? Also wenn die Kinder dann
303 auch selbst irgendwie was entdecken oder auf Probleme stoßen oder so? [27:34 - 27:44]

304 **B4:** Gut, die Problemlösekompetenzen sind natürlich schon relativ groß. Zum einen ist es so,
305 dass wir den Kindern ganz klar sagen, bevor du uns fragst, frag bitte ein anderes Kind. Schau,
306 ob du die Informationen irgendwo anders herbekommst. Es ist eigentlich auch nicht so, dass
307 wir rumgehen und sagen, guck mal, die Aufgabe ist FALSCH, sondern hier sagen, guck mal,
308 da ist mir was aufgefallen, guck die noch mal nach und wenn du nicht draufkommst, dann frag
309 mal ein anderes Kind und wenn das nicht geht, dann kannst du gerne noch mal kommen und
310 dann gucken wir zusammen noch mal.

311 Problemlöse Kompetenzen werden ganz stark angebahnt. [27:37 – 28:14]

312 **I2:** Okay, dann kommen wir jetzt auch schon zu unserer letzten Frage. Und zwar haben sie ein
313 konkretes Beispiel, bei dem sie den entdeckenden Lernprozess eines Schülers aktiv
314 beobachten konnte? [28:16 - 28:31]

315 **B4:** (...) Also ich finde es total schwierig, das jetzt irgendwie an einer Sache festzumachen,
316 weil es einfach so oft vorkommt. Gerade wenn man jetzt an Sachthemen denkt, beschäftigen
317 die Kinder sich ja wahnsinnig viel mit Entdeckenden Lernen, indem sie über verschiedene
318 Themen irgendwas lernen möchten. Mir fällt jetzt zum Beispiel ein, wir haben am Freitag
319 zusammengesessen und Kinder kamen und sagten, sie möchten gerne ein Referat über
320 Pflanzen machen und haben dann so ein bisschen drüber gesprochen und ich habe sie so ein
321 bisschen dabei begleitet, indem ich gesagt habe, Pflanzen ist ein sehr großes Thema, was
322 wollt ihr denn über Pflanzen überhaupt wissen? Und die Kinder haben sich Fragen überlegt
323 und wir dann rausgefiltert haben, okay, es ging einmal um fleischfressende Pflanzen, einmal
324 um das Zusammenleben von Pflanzen, dann ging es darum, was machen Pflanzen für uns?
325 Und dass die Kinder eigentlich so einen Aha-Effekt am Ende hatten, also haben wir das Thema

326 erstmal beiseitegelegt, weil sie so einen Aha-Effekt hatten und gemerkt haben, wow, das ist
327 ein riesen Themenfeld, wir müssen überhaupt erstmal feststellen, womit genau möchten wir
328 uns beschäftigen und wo möchten wir genauer nochmal tiefer reingehen. (..) Und ich glaube,
329 das war ein recht großer Lerneffekt, dass sie gemerkt haben, Pflanzen ist eben nicht nur
330 Pflanzen, sondern Pflanzen ist riesengroß und es gibt halt unglaublich viel dazu und diese
331 Reichweite dieses Themas war für sie ein wahnsinniges Entdecken. Okay, das ist ganz schön
332 viel, was dahintersteht. [28:39 – 30:28]

333 **I1:** Ja, super. Dann sind wir jetzt auch schon mit den Fragen am Ende. Haben Sie noch eine
334 Frage an uns oder noch etwas, was Sie ergänzen wollen? [30:32 - 30:40]

335 **B4:** Ne, fällt mir jetzt gerade nichts ein. [30:41 – 30:44]

336 **I2:** Okay, super. Ja, dann wollen wir uns einfach nochmal herzlich dafür bedanken, dass Sie
337 sich die Zeit für das Interview genommen haben, aber auch Danke dafür sagen, dass wir
338 einfach ein bisschen Einblick in den Alltag haben durften. Das wird bestimmt bei der
339 Untersuchung gut weiterhelfen. [30:45 - 31:02]

340 **B4:** Dann viel Erfolg und alles Gute für Sie zwei. [31:03 – 31:06]

Transkript 5 B5 13.11.2023 15:00Uhr

I1 + I2: Hallo! Hallo! Können Sie uns sehen und hören? (...) Hören Sie uns? Oh, Ihr Mikrofon ist aus. Ah ja, jetzt. Perfekt. [00:00 - 00:21]

B5: Ja, genau. Habe gerade noch auf die Genehmigung des Computers gewartet, benutzt zu werden. [00:22 - 00:29]

I2: Oh, alles gut. Jetzt hat es ja geklappt. Okay, perfekt. Genau. Dann stellen wir uns kurz vor. Also, ich bin [Name]. [00:30 - 00:40]

I1: Ich bin [Name]. Genau. Wir freuen uns, dass Sie die Zeit gefunden haben, heute mit uns das Interview zu machen. Und auch, dass wir es online machen können. Wir hoffen natürlich, dass die Internetverbindung dann auch stabil bleibt. Das Interview hier, oder dieser Zoom-Meetingraum, der geht jetzt 40 Minuten. Es müsste eigentlich hinkommen, aber angenommen, wir brauchen ein bisschen länger, dann schicke ich einfach noch einen zweiten Link rum. (...) Die Einverständniserklärung haben wir bekommen. Danke auf jeden Fall dafür. Und wir müssen Sie auch noch darüber informieren, dass Sie jederzeit das Interview abbrechen können und auch nicht alle Fragen beantwortet werden müssen. Aber für die Auswertung wäre es natürlich gut, wenn dann alle Fragen beantwortet werden. Genau. Ja, und es geht ja um die Methode des Entdeckenden Lernens an dem Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentrum Gent und an Montessori-Schulen. Und wir haben jetzt vorher einen Leitfaden erstellt, anhand dessen wir jetzt das Interview dann durchführen. Wir würden dann jetzt einfach gleich starten, außer Sie haben noch eine Frage. [00:41 - 01:29]

B5: Sehr gerne, können wir gleich starten. [01:30 - 01:35]

I2: Okay, perfekt. Dann erzählen Sie doch mal, wie ein typischer Schulalltag bei Ihnen an der Schule aussieht. [01:36 - 01:45]

B5: Genau, ich muss dann kurz das Setting, in dem ich arbeite, erklären. Ich bin Lehrer eines SBBZ geistiger Entwicklung, bin aber komplett mit meinem Deputat in der Kooperation an einer Grundschule. Wir haben dort insgesamt drei Klassen von unserem SBBZ, die auch eigene Klassenräume haben in der Grundschule und wir haben jeweils eine altersadäquate Partnerklasse aus der Grundschule und arbeiten mit denen vor allem in den Fächern Sachkunde, Sport, Musik, Religion und Kunst zusammen. (...) Die Ausflüge machen wir zusammen, alles Außerschulische, Außerunterrichtliche, aber vor allem die Kulturtechniken Deutsch und Mathe machen wir getrennt. Dementsprechend gibt es zwei typische Schulalltage. Das eine ist, in der ersten Stunde findet Kooperationsunterricht statt und das andere ist, in der ersten Stunde findet keiner statt. (...) Wenn in der ersten Stunde ganz normaler Klassenunterricht stattfindet, beginnen wir das Ganze mit einem Morgenkreis, den wir auch immer mit Bewegung beginnen, um die Kids abzuholen und starten dann mit dem Morgenkreis. Jedes Kind hat feste Aufgaben im Morgenkreis und dann beginnt der Klassenunterricht. Es wird im Unterricht gefrühstückt, das ist mal vor der ersten Pause, mal nach der ersten Pause. Das kommt immer darauf an, ob wir danach Kooperationsunterricht haben. (...) Genau, das ist dann auch ein Teil, dass man teilweise den Klassenraum häufiger wechselt, als das an SBBZten vorkommt, weil wir immer in den Klassenraum der Partnerklasse gehen. Wir sind viel zusammen in der Klasse. In der Kooperation hat man auch mehr Pausenaufsicht als sonst, wenn das nicht gut geht in diesem Kooperationsvertrag. Und der zweite, gültige Tag, da dreht sich das ein bisschen. Dann hätten wir meistens die ersten beiden Stunden Kooperationsunterricht und danach ist der Morgenkreis nach der Pause. Dann

45 frühstücken wir gemeinsam und starten dann den Klassenunterricht recht spät erst. (...) Also
 46 ich wollte jetzt nicht so detailreich auf welche Fächer und wie, weil das ist so der grobe Ablauf.
 47 Wir haben Schule von 8 bis 10 Uhr mit einem Mittagessen drin. Beim Mittagessen bin ich als
 48 Sonderschullehrer nur in Vertretungsfällen dabei. Das machen die Fachlehrer in geistiger
 49 Entwicklung. Genau. [01:46 - 04:28]

50 **I1:** Und wie gestalten Sie so typischerweise Ihren Unterricht? [04:29 - 04:37]

51 **B5:** Das unterscheidet sich sehr. Also im Moment bin ich vor allem in der dritten Klasse
 52 eingesetzt, wo ich auch Co-Klassenlehrer bin. Und da ist im Deutschunterricht im Moment der
 53 Fokus bei den meisten das Erlernen von Buchstaben, das Verschleifen von Silben und Wörtern
 54 und teilweise schon kurze Sätze lesen. Wir haben aber auch einige nicht sprechende
 55 SchülerInnen, die auch Probleme haben mit dem Lesen und Schreiben, die da auf einem
 56 anderen Niveau gerade arbeiten. Und dementsprechend machen wir eben auch einen
 57 Einstieg. Der kann auch Bewegung sein, indem wir Dinge im Klassenzimmer suchen. Gerade
 58 wenn es neue Buchstaben gab, dann suchen wir mal den Buchstaben im Klassenzimmer mit
 59 einem Fernglas. Es kann aber auch mal was im Kreis sein, in einem Stuhlkreis, mit Symbolen
 60 an der Tafel oder so. (.) Und danach ist es eben gerade in Deutsch sehr individuell. Und oft
 61 sind wir dann so, dass ich mich als der, der den Unterricht leitet, verschiedenen Kids zuwenden
 62 kann, dass ich dafür die Freiheit habe, wenn die Vertretungssituation es zulässt. Und genau in
 63 anderen Fächern, wenn es jetzt gerade in Mathe an die mathematischen Größen geht, halte
 64 ich da wenig davon, dass im Sitzen zu machen. Da bin ich großer Fan gerade von Längen.
 65 Wir müssen ja erst mal verstehen, warum haben wir dieses Konzept Meter und Zentimeter.
 66 Und dazu machen wir dann viele Einheiten. (...) Ich bin dann mit den Begriffen nicht mehr so
 67 fit, da ist die Theorie bei mir zu lange her (lacht) Also ich weiß jetzt nicht, ob das schon in
 68 Richtung Entdeckendes Lernens geht, aber wir sind halt wirklich, wir versuchen uns erst mal
 69 darauf zu einigen, wieso reden wir denn von Meter, indem wir dann Sachen mit Schritten
 70 messen, durch das ganze Schulhaus laufen und die Schritte zählen bis zum Sekretariat, bis
 71 zur Schulleitung etc., indem wir mal mit unseren Gleichstiften messen, mal mit unserer Hand
 72 und dann einfach herausfinden, aber für das Gleiche haben wir unterschiedliche Werte. Das
 73 kann ja nicht sein, wenn wir sagen, du gehst 20 Schritte und bist dann im Klassenzimmer der
 74 Klasse 2, aber jemand anderes muss nur 15 Schritte gehen, dann kommen wir ja nicht am
 75 gleichen Ort raus. (...) Und so mache ich das gerade in Mathe, bei den mathematischen
 76 Größen und auch im Sachunterricht, da kommt es immer ganz darauf an, weil wir den
 77 Kooperativ haben, bin ich auch aber ein Fan davon, dass man sich Dinge handelnd erschließt,
 78 weil es gerade eben bei unseren Schülern auch viel mehr Eindruck hat, wenn man zum
 79 Beispiel das Thema Feuerwehr hat und die Co-Klassenlehrerin und der Schulbegleiter haben
 80 einen Unfall mit zwei Dreirädern im Klassenzimmer und wir müssen uns schnell überlegen,
 81 was wir jetzt machen müssen. Da bleibt viel mehr hängen, als wenn wir sowas in einem Video
 82 oder uns anders erarbeiten. (..) Deswegen bin ich gerade, wenn es um Themen geht, ich
 83 nenne es dann immer den Unterricht auch in Mathe zwischen Themen und Zahlen und in
 84 Deutsch eben mit Buchstaben, Wörtern und Sätzen und ansonsten mache ich beim
 85 themenorientierten Unterricht, will ich, dass die Kids sich das Ganze handelnd erschließen.
 86 Das ist dann mit der Differenzierung immer so ein bisschen eine Sache, deswegen kommt das
 87 im Ref auch nicht gut (lacht) an oder nicht nur gut an, genau. Aber so finde ich, bleibt am
 88 meisten hängen. [04:38 - 07:29]

89 **I1:** Und das heißt, es gibt dann aber auch schon klare Phasen im Unterricht? Also, weil ich
90 habe schon gehört, ein Einstieg auf jeden Fall und dann ja irgendwie eine Arbeitsphase. [07:30
91 - 07:42]

92 **B5:** Genau, also es gibt meistens einen gemeinsamen Einstieg und dann eine Arbeitsphase.
93 Der gemeinsame Einstieg kann dann auch in eine gemeinsame Arbeitsphase übergehen, bei
94 Handlungsorientierung, genau. Was wir meistens nicht machen, weil es einfach bei den
95 jüngeren Kids so ist, dass wir denen eine feste Zahl, so viel müsst ihr schaffen jetzt, so viele
96 Aufgaben. Und es ist je nach Kind unterschiedlich viel und demnach sind sie selten gleichzeitig
97 fertig. (...) Deswegen haben wir nicht diese klassischen drei Phasen mit Einstieg,
98 Erarbeitungsphase, Abschluss- oder Sicherungs- oder Reflexionsphase, weil es bei uns dann
99 oft eher ausblättert, weil die dann unterschiedlich schnell fertig sind. Dann dürfen sie nochmal
100 spielen oder sich ausruhen. Aber es gibt immer eigentlich diese zwei Phasen. (...) Manchmal,
101 wenn es nur eine Dreiviertelstunde Unterricht ist, also es gibt meistens, arbeiten wir
102 doppelstündig, aber wegen der Kooperation ist es manchmal nicht möglich, weil die Musik zum
103 Beispiel dann nur in 45 Minuten Blöcken haben. Dann ist es in Deutsch auch mal so, dass wir
104 einfach nur am Stundenplan den Pfeil runterschieben und sagen, okay, ich habe ein
105 Wochenarbeitsregal für die Kids, für jedes Kind ein eigenes, ihr geht jetzt an euer Regal, wir
106 arbeiten gleich. Das kann in Deutsch vorkommen, in anderen Fächern eher nicht. In anderen
107 Fächern würde eher tatsächlich das Sitzen am Platz und am Platz arbeiten wegfallen und man
108 würde dann eher noch was Handelndes zusammen machen. [07:43 - 09:02]

109 **I2:** Okay. Und mit welchen Unterrichts- und Sozialformen arbeiten Sie am meisten? [09:03 -
110 09:18]

111 **B5:** Am meisten im Unterricht, also gibt es den Unterschied dann zwischen Plenum, ich würde
112 es noch nicht Unterrichtsgespräch nennen, es ist tatsächlich eine Plenumsphase, in der wir
113 dann gemeinsam zum Beispiel heute herausfinden, was unser neuer Buchstabe ist, den wir
114 heute lernen. Und es gibt dann vor allem die Einzelarbeit am Platz. Und bei uns, das ist ein
115 Wochenplan-Prinzip, das machen wir in Deutsch und Mathe, die lernen vom Wochenplan,
116 jedes Kind hat individualisiert seine Aufgaben und sie wissen in Deutsch, wir haben zweimal
117 eine Doppelstunde Deutsch, es gibt dann noch eine weitere Deutschstunde, in der werden
118 Bilderbücher zusammen gelesen, das müsst ihr schaffen, bis die zweite Doppelstunde rum ist
119 und die Kids haben dann quasi die Entscheidungsfreiheit, arbeite ich heute, es sind immer vier
120 Aufgabenblöcke, nenne ich es, in denen dann entweder zwei Arbeitsblätter oder zwei
121 Aufgaben meistens drin liegen, manchmal auch drei und die Kids können dann selbst quasi
122 sagen, okay, nee, heute ist Montag, ich habe heute keinen Bock, ich mache das donnerstags
123 und es muss halt donnerstags dann fertig sein, sonst ist es eine Hausaufgabe. (...) Das ist in
124 Mathe ähnlich, eigentlich ziemlich genauso, in Mathe macht es meine Kollegin, das ist ziemlich
125 genau das gleiche System. Ansonsten gibt es häufiger mal im Sachunterricht Lerntheken und
126 gerade im Unterricht mit der Grundschule zusammen haben wir öfter mal Stationenarbeit und
127 arbeiten dann auch häufig in beiden Klassenzimmern und teilen die Gruppen dar, also
128 Kleingruppenarbeit, wir machen auch oft Einzelarbeit, weil gerade in Deutsch, wenn jedes Kind
129 seine eigenen differenzierten Aufgaben hat, ist ja im Prinzip das, was ich tue, eine
130 Einzelförderung. Wenn ich mich dem Kind zuwende, genau, also Plenum, Lerntheke,
131 Wochenplan und Stationenarbeit sind so die gängigsten Sachen. [09:19 - 11:07]

132 **I1:** Und welche Rolle als Lehrer übernehmen SIE dann in dem Unterricht? [11:08 - 11:19]

133 **B5:** Im Plenum leite ich das Ganze an und versuche auch in die richtige Richtung zu kommen
 134 mit den Kids, versuche sie zu aktivieren vor allem und in der Einzelarbeitsphase ist es so, ich
 135 habe in meiner Klasse zwei Kids, die eine 1 zu 1 Schulbegleitung haben, eine vollumfängliche
 136 den ganzen Tag, das heißt da bekommen vorher die Schulbegleitungen ihre genauen
 137 Anweisungen und zu den Kids gehe ich in den Stillarbeitsphasen nur dazu, wenn das nötig ist,
 138 vor allem wegen kreativem Verhalten oder wie auch immer Sie das in Ihrer Untersuchung
 139 nennen wollen, das nennt ja jede Person anders, genau. Und ansonsten habe ich eben die
 140 drei Kids, die keine Schulbegleitung haben und da ist meine Aufgabe zu helfen, zu
 141 unterstützen, wenn es notwendig ist. (...) Ich versuche die Aufgaben so zu machen, dass sie
 142 eigenständig bearbeitet werden können, man eigenständig sein Wissen vertiefen kann und
 143 wenn es halt notwendig ist, das ist mir auch eben da bei der Selbstständigkeit wichtig, kann
 144 man um Hilfe fragen, auch die nicht sprechenden Kids haben Möglichkeiten um Hilfe zu fragen,
 145 die haben wir früh eingeübt dafür schon und ich bin dann quasi die Feuerwehr. Die Feuerwehr,
 146 wenn es vom Verhalten her brennt, die Feuerwehr, wenn ich nicht mehr alleine weiterarbeiten
 147 kann und ich weiß, dass das kein professioneller pädagogischer Begriff ist, aber das passt am
 148 besten. Ich unterstütze dann in dem Moment dort, wo es notwendig ist und teilweise habe ich
 149 dann auch in der Stillarbeitsphase eine Phase, wo ich am Lehrertisch sitze, am Puls sitze und
 150 das Klassenbuch schon mal ausfülle. Das kommt durchaus auch vor. [11:20 - 12:45]

151 **I2:** Die folgenden Fragen werden sich jetzt mehr auf das genannte Thema von der
 152 Untersuchung beziehen und wir starten mit der Frage, was verstehen SIE denn unter
 153 Entdeckendem Lernen? [12:47 - 13:01]

154 **B5:** Unter Entdeckendem Lernen verstehe ich, dass man sich seine Umwelt selbst erschließt,
 155 also durch eigenständige Tätigkeit, durch Interaktion mit der Umwelt verstehen, wie das
 156 funktioniert. (...) Das kann eben genau wie eben bei den mathematischen Größen und Längen,
 157 warum haben wir da was Standardisiertes? Ich muss das erst mal herausfinden, warum das
 158 so ist. Ich nehme das nicht einfach hin. (...) Also ich versuche den Kids nicht so viele Dinge als
 159 gottgegebene Regeln vorzulegen, sondern sie sollen selbst herausfinden, warum ist es so,
 160 warum tun wir das? Oder warum passiert etwas? [13:02 - 13:52]

161 **I1:** Das heißt, Entdeckendes Lernen findet dann auch in Ihrem Unterricht statt. [13:53 - 13:59]

162 **B5:** Da ich nicht mehr genau die Definition von Entdeckendem Lernen im Kopf habe, weiß ich
 163 es nicht, aber ich nenne es meistens Handlungsorientierung. Ich muss sagen, bei mir geht es
 164 dann um diesen Grundsatz, ich erschließe mir meine Welt selbst. Das ist mir ganz wichtig, das
 165 eigene Weltverständnis durch eigenständiges Welterschließen. Ich nenne das dann meistens
 166 handlungsorientiert im Unterricht, den Begriff Entdeckendes Lernen benutze ich jetzt selbst,
 167 wenn ich mit Kolleginnen rede, nicht dafür. Ohne das jetzt nicht als deckungsgleich, aber als
 168 ähnlich bezeichnen. [14:00 - 14:26]

169 **I1:** Also auf jeden Fall zum Verständnis dann auch für die weiteren Fragen. Also es ist auf
 170 jeden Fall das, wie Sie es auch definiert haben. [14:27 - 14:32]

171 **B5:** Okay, das ist gut. (...) Dann ist mir auch der Grundsatz wichtig, gerade in unserem Bereich,
 172 gerade auch mit den zwei Schülern, die eine feste Schulbegleitung haben. Dieser Grundsatz
 173 hilft mir, es selbst zu tun. Wenn ein Kind um Hilfe bittet, dann will es zwar wahrscheinlich, dass
 174 ich die Aufgabe für es erledige, aber das ist nicht der Sinn von Schule, das tut mir leid. Also
 175 mir geht es darum, so viel Hilfe zu geben, wie nötig ist, etwas selbst tun zu können. Und dann
 176 auch in diesen Umsatzphasen. [14:33 - 15:00]

177 **I2:** Und welche Ressourcen werden Ihrer Meinung nach dafür benötigt, dass Entdeckendes
178 Lernen im Unterricht umgesetzt werden kann? [15:01 - 15:14]

179 **B5:** Man braucht tatsächlich die personellen Ressourcen dafür. Das ist vor allem, wenn es jetzt
180 an Verkehrserziehung geht, da bin ich als Co-Lehrer in der Klasse zwei mit drin. Und in der
181 Klasse ist es so, es ist einfach wichtig, dass wir eins zu eins sind, wenn wir rausgehen. Das
182 darf auch eine FSJ-Kraft sein, das darf auch eine Praktikantin sein, die für zwei Wochen nur
183 da ist, von der 11. Klasse Gymnastik oder so. Gar kein Thema, aber es muss fest klar sein,
184 bei allen besteht eine zu große Gefahr, dass es nicht da ist. Also da braucht man die
185 personellen Ressourcen. Wichtig ist für mich bei sowas auch immer, dass man die Möglichkeit
186 hat, doppelstündig zu arbeiten. (...) Weil man doch das Ganze auch irgendwo setzen muss.
187 Gerade wenn es jetzt um Dinge geht, wir hatten letztes Jahr das Thema Beruf und haben dann
188 durch sowas wie Feuerwehr und auch Müllabfuhr einfach. Das ist, wenn man dann wirklich
189 mal rausgeht und das Ganze macht, du brauchst die Zeit dafür. Teilweise, wenn es jetzt darum
190 geht, nur mal kurz ein Phänomen vorzuführen, einzufügen, dann reicht eine Dreiviertelstunde
191 auch aus. Aber wenn es darum geht, wir wollen das jetzt so machen, dass heute schon auch
192 ein Erkenntnisgewinn für nächste Woche da ist, man braucht die Zeit und man braucht je nach
193 Thema die personellen Ressourcen. (...) Teilweise aber eben auch nicht, weil man oft eher
194 gemeinsam arbeitet, dann gemeinsam sich etwas erarbeitet. Das ist auch wieder eine
195 Entlastung für die Schulbegleitung. Weil wenn die ganz nah an mir dran sind, dann muss die
196 zweite Person sich auch noch ganz nah dran sein. Also es kommt immer ganz drauf an. Man
197 muss schauen, dass man das Personal hat, das man braucht, dass man die Zeit hat, die man
198 braucht. Aber tatsächlich, je nach Thema kann es auch einfach sein, dass man sogar weniger
199 Ressourcen findet als sonst, dass es sogar da entlastend ist. [15:15 - 16:56]

200 **I1:** Und welche Chancen könnte das Entdeckende Lernen für Ihre Schüler haben? [16:57 -
201 17:10]

202 **B5:** Es führt zu einem tieferen Verständnis. Also das ist was, was mir sehr wichtig ist und was
203 auch in Schulen, im Kollegium insgesamt teilweise noch unterschiedliche Meinungen dazu
204 vorherrschen, wie bringe ich denn Dinge heran. Will ich einfach Wissen schnell verfügbar
205 machen, das ist im Bereich GENT dann so für zwei Wochen da und dann wieder weg, oder
206 möchte ich wirklich das Ding hier verstanden werden? (...) Das fängt beim
207 Zahlenraumverständnis, beim Mengenverständnis in Mathe an und hört tatsächlich dann bei
208 den Themen auf, wie Berufserfahrung erfahre ich, die Aufgaben der Feuerwehr, indem ich mir
209 ein kleines Video anschau. Dann werden Bilder von den vier Aufgaben an die Tafel gehängt.
210 Oder spielen wir das vielleicht wirklich mal zusammen durch, indem es einen Verkehrsunfall
211 gibt im Klassenzimmer, der gestellt wird von zwei Erwachsenen und wir müssen dann
212 absichern. Wir mussten eine Katze vom Baum retten. Der Baum ist ans Fenster gemalt, da
213 kann ich ein Symbol von einer Katze hinhängen. Das bleibt viel besser hängen, als wenn ich
214 merke, okay, wir sind für Bergen und Retten zuständig als Feuerwehr. Sau komplizierte Wörter,
215 voll schwer zu merken, aber es ist eben, verstanden wird es auch, wenn ich nicht weiß, was
216 Bergen ist. Wenn ich weiß, die Feuerwehr ist auch dafür da, Leute, Katzen, Tiere vom Baum
217 zu holen, muss ich nicht unbedingt wissen, dass das Bergen heißt, und habe trotzdem
218 verstanden, worum es geht. (...) Also das Selbstentdecken hilft meiner Meinung nach wirklich
219 beim Verständnis der Sache und das auch behalten, dass es tieferes verstanden wird und
220 nicht nur ein, ah ja, ich habe das jetzt gelernt, okay, ich weiß das jetzt, auswendig, auch für
221 immer, weiß aber nicht, was es bedeutet. (...) Ich bleibe immer beim Beispiel Feuerwehr. Ich
222 hatte auch schon eine 17-jährige Schülerin, die kannte 1, 1, 2, wusste aber nicht, was sie mit

223 diesem Wissen macht. Sie konnte das immer abrufen, sie hatte das mal gelernt, das war super
 224 toll für sie, aber das heißt, so kann ich die Feuerwehr anrufen, und wie kann ich die Feuerwehr
 225 anrufen, das konnte sie nie verbinden, weil ihr das nie jemand erklärt hat. Und das ist für mich
 226 so etwas ganz Kleines, wo es eindrücklich ist. Wir haben es uns nicht selbst erarbeitet, wir
 227 haben das tiefe Verständnis nicht dafür, warum man sich diesen Move überhaupt als
 228 Wesensbrücke merkt. [17:11 - 19:58]

229 **I2:** Gibt es Ihrer Meinung nach Aspekte, die das Entdeckende Lernen im Förderschwerpunkt
 230 geistige Entwicklung erschweren? [19:59 - 20:10]

231 **B5:** Tatsächlich ist es bei manchen Kids auch hier schwierig, dann jetzt aus dem
 232 Klassenzimmer die Exemplarität auf das große Ganze, die Umwelt zu übertragen, oder auch
 233 eben die Wege, die wir in Verkehrserziehung geübt haben. Dann weiß man, man muss genau
 234 an der Stelle links, rechts, links schauen, wenn man zwei Meter nebendran steht, nicht. Es ist
 235 schon eine kognitive Herausforderung, sich selbst Dinge zu erklären. Sei es auch mit
 236 Unterstützung, aber selbst für sich Dinge zu verstehen, ist eine kognitive Leistung, die teilweise
 237 schwierig ist für unsere Schüler. Da muss man schon ganz genau schauen, welche Dinge sind
 238 wichtig, was genau möchte ich jetzt? (...) Dann doch wieder als Lehrer, typischer
 239 Lernvermittler, was möchte ich denn, dass am Schluss der Stunde hängen bleibt, und wie kann
 240 ich das so machen, dass die Kids sich das selbst erarbeiten? Da muss man wirklich, weil man
 241 dann schnell sehr verknüpft rangeht, finde ich, beim Entdeckenden Lernen, und dann ganz klar
 242 macht, naja, das ist doch logisch, du hast 15 Schritte gebraucht, du 20, das ist doch klar, dass
 243 das nicht funktioniert, deswegen haben wir das Metamaß, das muss euch doch klar sein. (...)
 244 An diesen Punkt, an den kommt man manchmal, und da muss man in der Vorbereitung genau
 245 schauen, dass man es eben so differenziert, dass dieser Punkt nicht entsteht. (..) Man muss
 246 sehr gut, sehr kleinschrittig arbeiten. Die Kleinschrittigkeit würde ich da jetzt aber nicht als
 247 Hindernis sehen, sondern wirklich, dass Entdeckendes Lernen eine kognitive Leistung ist, eine
 248 große kognitive Leistung würde ich als das Hindernis sehen. [20:11 - 21:27]

249 **I1:** Und was würden Sie dann sagen, für welche Schüler eignet sich die Methode des
 250 Entdeckenden Lernens? [21:28 - 21:38]

251 **B5:** Naja, kommt auf das Engagement der Lehrperson an, wenn sie es ganz kleinschrittig
 252 machen, dann lohnt es sich für alle. (...) Ich bin der Meinung, es lohnt sich für alle, weil es
 253 eben, also es gibt ja auch eben die vier Ebenen, die man da in der Differenzierung hat, die
 254 basale Ebene und die gegenständliche Ebene, und beim Entdeckenden Lernen werden wir
 255 uns meist auf der konkret gegenständlichen Ebene bewegen, damit können wir uns schon mal
 256 auf ein niedrigeres Niveau begeben, als das häufig im Unterricht benutzt wird. Deswegen
 257 würde ich schon sagen, wenn es jetzt SchülerInnen gibt, die wirklich nur basale Angebote
 258 wahrnehmen können, dann sind die meist, ehrlich gesagt, auch nicht im GENT-Bereich,
 259 sondern im körperlich-motorischen Bereich, und da kenne ich mich überhaupt nicht aus. Aber
 260 im GENT-Bereich würde ich ganz klar sagen, ist es für alle SchülerInnen möglich, man muss
 261 eben die Kleinschrittigkeit beachten und schauen, wo man ansetzt, und was wirklich, das
 262 nenne ich dann auch Elementarisierung, eben, dass man genau schaut, was ist jetzt das
 263 Elementare dieses Themas, was muss ich wirklich vermitteln, was kann ich jetzt mal noch
 264 weglassen. [21:39 - 23:06]

265 **I2:** Können denn alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen bei Ihnen im Unterricht
 266 lernen? [23:07 - 23:18]

267 **B5:** Wenn ich ehrlich bin, nicht wirklich. [23:19 - 23:23]

268 **I2:** Können Sie das vielleicht noch konkretisieren? [23:24 - 23:29]

269 **B5:** Das Problem ist, man lernt immer, dass jedes Kind das Recht auf einen ungestörten
 270 Unterricht hat. (...) Wenn ich aber zwei Kinder habe, die das ganze Klassenzimmer
 271 zusammenbrüllen und nur einen Nebenraum, und wenn sie im Flur sind, dann hören es drei
 272 Klassen und können nicht mehr arbeiten, dann hat nicht jedes Kind das Recht auf einen
 273 ungestörten Unterricht. Und dieser Grundsatz, den ich auswendig lernen durfte, der irgendwo
 274 als Grundsatz guten Unterrichts oder überhaupt von Schule gilt, und ganz oft auch irgendwo
 275 in Verträgen dann, in Klassenverträgen steht, der gilt meiner Ansicht nach, meiner Erfahrung
 276 nach, an GENT-Schulen nicht. Und das finde ich problematisch. Hat aber mit Entdecken und
 277 Lernen überhaupt nichts zu tun. [23:30 - 24:22]

278 **I1:** Wenn wir uns jetzt noch mal die Kompetenzen anschauen, die Schüler auch erwerben, was
 279 sind das für Kompetenzen, die im Unterricht oder vielleicht auch beim handlungsorientierten
 280 Lernen oder entdeckenden Lernen erwerben? [24:24 - 24:37]

281 **B5:** Puh, jetzt ist es wieder diese schicken Fachbegriffe mit den Kompetenzen, die ich mir
 282 immer nebendran lege, wenn ich meine Berichte schreibe. Es ist auf jeden Fall die Kompetenz,
 283 Dinge zu verstehen und übertragen zu können. Also ich kann dann übertragen, okay, wenn
 284 jetzt wir Feuerwehr gespielt haben und einen Unfall abgesichert haben, dann macht das die
 285 Feuerwehr auch in echt. Also dieses, ja bitte die Fachbegriffe selbst nachschauen. Sorry, die
 286 habe ich echt nicht mehr parat. Genau, also sowas ist es auf jeden Fall. Es ist beim Handeln
 287 dieses Auseinandersetzen, dieses Tätigsein, ist eben eine Kompetenz, die auch hilft, weil eine
 288 Handlung braucht zehn Phasen. Und je häufiger ich handelnd im Unterricht vorgehe, umso
 289 mehr Phasen verstehe ich auch. Also es führt letztendlich auch handlungsorientierter
 290 Unterricht zur Handlungskompetenz, auch weil ich schon häufiger eben diese
 291 Handlungsplanung, gerade diese zweite, diese ganz relevante Phase, finde ich, für eine
 292 Handlung eben schon häufig durchführen musste. (...) Da ist jetzt irgendwas, ich habe eine
 293 Aufgabe bekommen und muss jetzt selbst etwas tun. Was brauche ich, was muss ich tun? Das
 294 wird halt ganz extrem dabei geübt. Also da finde ich, es zieht sich so eben auf allgemein das
 295 Lernen, aber auch das Handeln im Alltag übertragen kann. Ich muss selbst versuchen, meine
 296 Probleme zu lösen. Lösungskompetenzen werden dadurch ganz klar gefördert. Und auch, ja,
 297 also eben dieses Ding, ich bekomme halt erst Hilfe, wenn ich nachgefragt habe. Das ist halt
 298 eben auch dieses, ich verlasse mich nicht drauf, dass andere etwas für mich tun. Ich weiß
 299 aber, wo ich Unterstützung bekomme. Ich weiß nicht, wie das heißt, aber das ist ja auch eine
 300 Kompetenz. [24:38 - 26:25]

301 **I2:** Super, dann kommen wir jetzt auch schon zu unserer letzten Frage. Und zwar haben Sie
 302 eventuell ein konkretes Beispiel für uns, bei dem Sie den Lernprozess vom entdeckenden
 303 Lernen bei einem Schüler beobachten konnten? [26:26 - 26:37]

304 **B5:** Tatsächlich bei diesem Thema Feuerwehr. Ich habe meine Teampartnerin und einen
 305 Schulbegleiter mit zwei Fahrzeugen der Schule, mit zwei Dreirädern im Klassenzimmer.
 306 Einfach, wir haben angefangen, wir saßen im Kreis, haben die Pause beendet gemeinsam.
 307 Und auf einmal kamen die zwei von rechts und links ins Klassenzimmer gefahren und haben
 308 gecrashed. (..) Und da war irgendwie so, was machen wir jetzt? Und einer wusste schon
 309 Feuerwehr. Und in dem Moment, wo ich dann die Feuerwehrsachen aus dem Nebenraum
 310 geholt habe, war schon sofort so einfach so, ah, ja, wir sind jetzt die Feuerwehr, was macht

311 die Feuerwehr? Wir müssen jetzt überlegen, wie die Feuerwehr das macht. Also da war einfach
 312 sehr konkret, es war mit Zweitklässlern einfach sehr klar, es wurde sofort in dem Moment, wo
 313 klar war, okay, wir ziehen jetzt die Kleider an, waren es nicht mehr die Kids, die im Unterricht
 314 jetzt überlegt haben, was da überhaupt gerade passiert ist. Also es wurde dann auch gar nicht
 315 mehr kommentiert von den Kids, dass da gerade ihre Lehrerin und der Schulbegleiter
 316 irgendwie absichtlich ineinander gefahren sind, was ja verboten ist, sondern es war in dem
 317 Moment, okay, die haben verstanden, das ist jetzt abgehakt, das war ein Spiel, jetzt ist es
 318 ernst, jetzt müssen wir die beiden da rausholen. [26:38 - 27:45].

319 **I1:** Okay, ja, sehr schön. Dann sind wir auch schon am Ende mit UNSEREN Fragen. Haben
 320 Sie noch eine Frage oder wollen noch irgendwas ergänzen? [27:46 - 27:55].

321 **B5:** Ich glaube, ich habe schon immer, weil ich sehr beispielhaft immer rede, schon ausgeholt.
 322 Also ich finde tatsächlich eben, dass vieles aus der Montessori-Pädagogik in unserem Bereich
 323 sehr gut ist. Es fängt schon bei Dingen wie numerischen Stangen an und ich finde eben auch
 324 wirklich diese Handlungsorientierung, die ist dann auch weg von dem, was man in der Theorie
 325 liest und was häufig auch sinnvoll und gut ist. Die Handlungsorientierung erleichtert das
 326 Arbeiten. Ich muss nicht auf fünf Niveaus Arbeitsblätter vorbereiten für fünf Kids. Ich muss
 327 überlegen, wie ich die Handlung so oder das Entdecken so gestalten kann, dass es alle
 328 können. (...) Und das ist meistens einfach, ich finde häufig im Lehrerberuf dieses, es gibt diesen
 329 Part des Unterrichtens, es gibt den trockenen Part des Berichteschreibens,
 330 Gutachtenmachens, der gehört dazu, ich habe mit dem auch kein Problem, ich mache das
 331 gerne, weil man da wieder endlich so ein bisschen wissenschaftlich auch arbeitet. (lacht) Und
 332 dann gibt es den kreativen Part, ich muss erst mal überlegen, was mache ich im Unterricht?
 333 Und den trockenen Part, der aus Basteln, aus Laminieren, aus Arbeitsblättern, Worksheet-
 334 Crafter erstellen besteht. Und dieser Part wird erheblich weniger trocken, wenn ich nicht
 335 überlege, wie ordne ich zwei Symbole im Worksheet-Crafter an, sondern wenn ich überlege,
 336 wie kann ich den Kids erklärlich machen, dass wir mit Metern messen. (...) Es nimmt da
 337 einfach noch so ein bisschen das Trockene, das Alltägliche raus. (...) Nicht nur für die Kids,
 338 auch für die Lehrkräfte finde ich es wirklich viel angenehmer zu überlegen, wie können die
 339 Kids sich selbst erarbeiten, als zu überlegen, okay, wie viele Wiederholungsblätter muss ich
 340 jetzt machen, bis wir das verstanden haben. [27:56 - 30:09]

341 **I2:** Das stimmt, ja. Okay, dann danke noch für die Ergänzung. Genau, und wir sind jetzt am
 342 Ende von unserem Interview, wir wollen uns einfach noch dafür bedanken, dass Sie sich die
 343 Zeit dafür genommen haben und dass Sie uns einen Einblick in den Alltag gewährt haben. Und
 344 das wird uns auf jeden Fall bei der Untersuchung weiterhelfen. [30:10 - 30:21]

345 **B5:** Ja, sehr gerne und dann viel Erfolg für die Untersuchung. [30:22 - 30:27]

346 **I1+I2:** Danke. Dann noch einen schönen Nachmittag. [30:28 - 30:32]

347 **B5:** Gleichfalls, tschüss. [30:33 - 30:35]

Transkript 6 B6 14.11.2023 14:00Uhr

I1+I2: Hallo! Hallo! Können Sie uns gut hören? [00:00 - 00:09]

B6: Hallo, ja alles super. [00:10 - 00:14]

I1: Perfekt, dann fangen wir an. Das ist [Name] und ich bin [Name]. Genau und wir freuen uns, dass wir das Interview heute machen können und dass es jetzt auch telefonisch klappt. Wir wollten Bescheid sagen, die Einwilligungserklärung haben wir auch bekommen. Danke auf jeden Fall. Und wir müssen Sie auch noch darüber informieren, dass das Interview jederzeit auch abgebrochen werden kann und auch nicht alle Fragen beantwortet werden müssen. Aber für die Auswertung wäre es natürlich super, wenn alle Fragen auch beantwortet werden. / [00:15 - 00:30]

B6: Okay und ihr braucht es für die Untersuchung? [00:31 - 00:38]

I1: Genau, für die Untersuchung. Da geht es um die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Geistige Entwicklung und an Montessori-Schulen. Unser Interview wird anhand eines vorher erstellten Leitfadens geführt und ungefähr 30-45min dauern. (..) Wie in der Einwilligungserklärung bereits erläutert, wird selbstverständlich alles, was Sie uns erzählen, vertraulich behandelt und erscheint in unserer Untersuchung nur in anonymisierter Form. Wenn Sie keine Fragen mehr haben, können wir direkt anfangen. [00:39 - 01:10]

B6: Ja okay, ja gut, da helfe ich euch gerne. [01:11 - 01:19]

I2: Super danke. Dann ist unsere erste Frage bzw. unsere Aufforderung. Erzählen Sie doch mal, wie ein typischer Alltag bei Ihnen in der Schule aussieht. [01:20 - 01:29]

B6: Ja, die Kinder kommen mit dem Bus und dann sind wir erstmal beim Ankommen an der Garderobe und dann ziehen sie ihre Hausschuhe an und dann gehen sie noch die Hände waschen. (..) Und jetzt haben sich unsere Zeiten verändert. Das heiße Mittagessen kommt später. Das kommt erst um halb eins. Und dann ist Unterricht oder wir gehen dann raus in den Hof, wenn Pause ist bzw. hoch. Am Anfang ist immer ein Morgenkreis und auch das Frühstück findet zwischendrin gemeinsam statt. Nach dem Mittagessen ist eine freie Zeit, in der die Schüler spielen oder Hausaufgaben machen können. Und dann werden sie von den Bussen wieder abgeholt. [01:30 - 02:19]

I1: Und wie gestalten Sie typischerweise Ihren Unterricht? [02:20 - 02:26]

B6: Das hängt davon ab, was wir gerade im Unterricht machen und welches Fach dran ist. In Kunst arbeiten wir gerade zum Beispiel mit Fingerfarbe, in Sachunterricht haben wir schon angefangen Plätzchen zu backen. Also Teig ausrollen, ausstechen. (...) Oder heute, haben wir Blätter gesammelt, getrocknet und mit denen gebastelt. Die dann aufgeklebt. (...) Ich überlege mir im Vorhinein, was wir machen könnten. Wir sagen auch den Kindern immer, dass wir arbeiten. Da haben wir ja auch die Geste und auch ein Bild für. (...) Wenn Sport ist gehen wir in die Turnhalle und machen im Moment Bewegungslandschaften. Also verschiedene Stationen, die ich dann vorbereitet habe. Genau. [02:27 - 03:16]

I1: Und gibt es klare Phasen im Unterricht? [03:17 - 03:20]

B6: Ja, also wir machen einen gemeinsamen Einstieg, vor allem jeden Morgen den Morgenkreis. Da gehen wir das Datum, den Stundenplan, das Wetter und so zusammen an

42 der Tafel durch. (...). Je nach Unterricht ist dann auf jeden Fall eine Arbeitsphase. Und ich
43 mache am Ende auch immer einen gemeinsamen Abschluss im Kreis wieder. Da besprechen
44 wir dann kurz wie weit die Schüler gekommen sind oder was die Hausaufgaben sind. [03:21 –
45 04:06]

46 **I2:** Okay, und mit welchen Arbeits- und Sozialformen arbeiten Sie dann am meisten? [04:07 –
47 04:12]

48 **B6:** Also im Morgenkreis und bei gemeinsamen Besprechungen sitzen wir eben im Kreis.
49 Ansonsten arbeiten wir viel in Gruppen oder aber auch in Einzelarbeit. Da sitzt dann meistens
50 jeder an seinem Platz für sich. (...) Wenn die Schüler mal die gleiche Aufgabe haben oder gleich
51 weit sind, dürfen sie auch zu zweit arbeiten. (...) Aber in der Klasse im Fachunterricht ist schon
52 eher Einzelarbeit dran. Wenn Sportunterricht zum Beispiel ist, dann macht die Klasse was als
53 Gruppe zusammen. Gemeinsam durch die Halle laufen, hüpfen und so weiter. Auch hier
54 machen wir aber am Anfang und Ende einen Kreis mit allen. [04:13 – 05:10]

55 **I1:** Und welche Rolle als Lehrperson übernehmen Sie dann in so Phasen beziehungsweise im
56 Unterricht? [05:11 – 05:17]

57 **B6:** Ja, also manchmal ist es so, dass je nach Beschäftigung kann man jetzt das Material zur
58 Verfügung stellen. Dann kann man sich fragen, wenn es so einen Impuls gibt, was kann man
59 jetzt damit machen? Ich meine, unsere Kinder sind geistig beeinträchtigt, aber vielleicht haben
60 sie trotzdem Ideen. Sie haben ja auch Ideen, ja. (...) Also da nehme ich eine vorbereitende
61 Rolle ein. Ansonsten bin ich meistens unterstützend, ja, helfend. (...) Wir legen ja großen
62 beziehungsweise viel Wert auf Selbstständigkeit. Das heißt, die Kinder sollen viel selbst
63 machen und selbst auf Ideen kommen oder sich untereinander helfen. Wenn sie nicht
64 weiterkommen und Hilfe brauchen unterstütze ich sie auch. Gebe Hilfestellung. (...) Und dann
65 brauchen wir halt viel Zeit, dass die Schüler halt auch selber probieren können. Ja, dass man
66 eben viel Zeit einräumt zum Probieren, man muss üben. [05:18 – 06:17]

67 **I2:** Die folgenden Fragen werden sich jetzt auf das genannte Thema der Untersuchung
68 beziehen. Und wir starten mit der Frage, was verstehst DU unter Entdeckendem Lernen.
69 [06:18 – 06:29]

70 **B6:** Puh, Entdeckendem Lernen. (...) Ja, dass zum Beispiel, wenn man jetzt Impulse kriegt
71 zum Beispiel Farben in Kunst. Ja, das ist das, was ich vorher kurz erwähnt habe, dass man
72 das auf den Tisch legt. Und dann können sie ausprobieren, entdecken, was kann ich damit
73 tun. (...) Ja, oder wenn man rausgeht. Am Anfang von der Herbstzeit haben wir Spaziergänge
74 gemacht, haben einen Blätterhaufen entdeckt. Da haben wir drin gewühlt und die Blätter
75 hochgeworfen. Und haben dabei ein Herbstlied gesungen. Also das ist einfach, ja, gleich
76 sinnlich miterleben können. Entdecken. [06:30 – 07:29]

77 **I1:** Das heißt, Entdeckendes Lernen findet dann auch in Ihrem Unterricht statt? [07:30 – 07:35]

78 **B6:** Ja auf jeden Fall. [07:36 – 07:39]

79 **I1:** Und warum ist es wichtig, dass Entdeckendes Lernen stattfindet? [07:40 – 07:47]

80 **B6:** Warum es wichtig ist. (...) Ja, weil die Kinder, denke ich ja so gerne lernen, die entdecken,
81 die sind ja, ja, die / Können Sie es nochmal wiederholen? Jetzt habe ich irgendwie den Faden
82 verloren. [07:48 – 08:25]

83 **I1:** Ja, also warum es wichtig ist, das Entdeckende Lernen irgendwie in den Schulalltag oder
84 in die Arbeitsphasen zu integrieren. [08:26 – 08:36]

85 **B6:** Ja, ich denke, dass es halt auch der Trend ist und dass das sie motiviert und sie sind ja
86 auch selbst motiviert. Ja. [08:37 – 08:45]

87 **I2:** Okay und welche Ressourcen braucht man Ihrer Meinung nach dafür, dass man
88 Entdeckendes Lernen umsetzen kann? [08:46 – 08:58]

89 **B6:** Also man braucht Aufmerksamkeit, Konzentration. (...) Motivation. Was für Ressourcen,
90 ja. (...) Ja, also, dass sie so diese eigene Motivation haben. [08:59 – 09:25]

91 **I2:** Und gibt es auch Ressourcen von Seiten der Schule, die benötigt werden dafür? [09:26 –
92 09:34]

93 **B6:** Also Erfahrungen von Seiten der Lehrperson (..), ja, dass die Räumlichkeiten da sind,
94 verschiedene Materialien, ja. (...) [09:35 – 09:47]

95 **I1:** Ja, genau. Okay, und welche Chancen kann die Methode des Entdeckenden Lernens
96 haben, würden Sie sagen? [09:48 – 09:55]

97 **B6:** Welche Chancen für die Kinder? [09:56 – 09:59]

98 **I1:** Ja. [10:00 – 10:01]

99 **B6:** Ja, dass sie vielleicht / ich meine, unsere Kinder haben ja jetzt geistig verschiedene Mittel,
100 also das ist sehr unterschiedlich, aber oft nicht so die größten Kapazitäten. (...) Ja, dass sie
101 halt was lernen, vielleicht in kleinen Schritten, kleine Ansätze und das dann auch behalten oder
102 sich merken können. (...) Aber ich denke, oft brauchen die Kinder / bestimmt manche Kinder
103 auch Hilfestellung für das Entdeckende Lernen bei uns. Mit Kindern ohne Behinderung ist es
104 vielleicht wieder anders (..) oder denke ich. [10:02 – 10:42]

105 **I2:** Okay. Gibt es Ihrer Meinung nach dann auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen vor
106 allem im Förderschwerpunkt geistige Entwicklung erschweren können? [10:43 – 10:55]

107 **B6:** Also das ist bestimmt auch eingeschränkt, oder sie brauchen Unterstützung, denke ich
108 mal. Ja, also (..) oder Hilfestellung, das muss man dann individuell sehen. [10:56 – 11:08]

109 **I2:** Können Sie mir dafür ein Beispiel geben, oder nochmal konkretisieren? [11:09 – 11:16]

110 **B6:** Ja, wenn sie jetzt da nicht drauf kommen, ja, was mache ich jetzt mit den Korken oder
111 was mache ich mit der Farbe und so, ne, (...) dass man dann halt Hilfestellung gibt und ja,
112 vielleicht auch Vorlage. Und andere schaffen es vielleicht wieder gerade so und können es
113 alleine, ne. [11:17 – 11:29]

114 **I1:** Das heißt, was würden Sie dann sagen, für welche Kinder sich die Methode des
115 entdeckenden Lernens eignet? [11:30 – 11:37]

116 **B6:** Also ich würde es jetzt mal grundsätzlich allen anbieten, um zu sehen / ja, und dann würde
117 es sich halt rausstellen, ob der eine mehr eine Vorlage braucht als der andere, aber ich würde
118 es grundsätzlich schon probieren. (..) [11:38 – 11:57]

119 **I2:** Okay. Können dann alle Kinder bei Ihnen in der Klasse nach ihren individuellen
120 Bedürfnissen lernen? [11:58 – 12:07]

121 **B6:** Ja. (...) Wir beobachten es, das eine Kind / wir haben jetzt Kinder, die sind eher basal, ne,
122 die wollen so schmieren / aber da achten wir natürlich schon drauf. Das andere soll jetzt, kann
123 vielleicht schon den Pinsel malen, ja.(.) [12:08 – 12:35]

124 **I1:** Okay, wenn wir jetzt so ein bisschen an die Kompetenzen denken, die die Kinder so
125 erwerben bei den Dingen, die sie tun, was sind das so für Kompetenzen jetzt bei Ihnen, die
126 vielleicht auch so im Vordergrund stehen? [12:36 – 12:52]

127 **B6:** Die Kompetenzen, also auch die sozialen Kompetenzen, die Rücksichtnahme, Abwarten,
128 ja (...) und dann halt / also was uns jetzt wichtig ist, die Feinmotorik, das sie es versuchen,
129 aber es gelingt vielleicht nicht immer, (...) dass sie halt in Kunst beispielsweise den Umgang
130 mit der Schere, mit dem Klebestift, ja, oder überhaupt mit einem Bundstift, ja, also das ist mal
131 angestrebt. [12:53 – 13:46]

132 **I2:** Okay, dann kommen wir jetzt auch schon zu unserer letzten Frage, und zwar hast du ein
133 konkretes Beispiel für uns, bei dem du den entdeckenden Lernprozess von einem Kind
134 beobachten konntest? [13:47 – 14:06]

135 **B6:** Ohje. Muss ich kurz überlegen. (...) Wenn wir beim Kunstunterricht bleiben und mit Farbe
136 arbeiten, dann stelle ich die meistens in Schälchen auf den Tisch. Und neulich hatten wir eine
137 Schülerin, die ihre Hand direkt in die Farbe gehalten und sich dann angeschaut hat. Und ich
138 konnte beobachten, dass sie total fasziniert davon war, dass ihre Hand jetzt rot war. Ich glaube
139 sie hat das noch nicht so oft gemacht (...) Oder ich gebe ihnen dann ein Zeichenblockpapier,
140 ne, und dann dürfen sie nochmal experimentieren mit der Farbe. [14:07 – 15:06]

141 **I1:** Ja, schön, okay, ja, dann sind wir mit unseren Fragen jetzt auch schon am Ende, wollen
142 Sie noch irgendwas ergänzen oder haben eine Frage an uns? [15:07 – 15:17]

143 **B6:** Nein eigentlich nicht. [15:18 – 15:20]

144 **I2:** Okay. Dann wollen wir uns auch nochmal bedanken dafür, dass Sie sich die Zeit genommen
145 haben, dass das alles so gut geklappt hat und dass wir einen Einblick nochmal in Ihren Alltag
146 haben durften. [15:21 – 15:36]

147 **B6:** Okay, vielen Dank, also das habe ich jetzt gerne gemacht. Wenn ich euch helfen konnte,
148 freut mich das. [15:37 – 15:45]

149 **I1+I2:** Danke schön. Dann noch einen schönen Tag. Tschüss. [15:46 – 15:52]

150 **B6:** Danke euch auch. Tschüss. [15:53 – 15:57]

Transkript 7 B7 15.11.2023 11:00Uhr

I1+I2: Hallo. Hallo. [00:00 - 00:02]

B7: Hi. Ja, mein Video startet auch, oder? Dann könnt ihr mich auch sehen. [00:03 - 00:07]

I1+I2: Okay, super. Also noch sehen wir nichts, aber / [00:08 - 00:12]

B7: Ich muss erst erlauben, dass es die Kamera nutzt. So. Ah, perfekt. Super, hallo. [00:13 - 00:18]

I1+I2: Ja, dann stellen wir uns vielleicht noch ganz kurz vor. Also, ich bin [Name]. Genau, und ich bin die [Name]. Genau, und wir freuen uns, dass es geklappt hat mit dem Interview, dass sie sich jetzt die Zeit dafür nehmen und wir das auch hier online durchführen können. Genau, wir hoffen natürlich, dass die Internetverbindung stabil bleibt. Und schon als Anmerkung, das Meeting hier geht jetzt 40 Minuten. Falls es nicht reichen sollte, dann würde ich einfach noch einen zweiten Link schicken. Aber meistens hat es eigentlich hingehauen. Genau. Super. (...) Die Einverständniserklärung haben wir auch bekommen, weil das wird ja aufgenommen jetzt, das Interview. In der Untersuchung dann natürlich anonymisiert alles. (..) Und genau, wir müssen Sie auch noch darauf hinweisen, dass das Interview auch jederzeit abgebrochen werden kann und auch nicht alle Fragen beantwortet werden müssen. Aber für die Auswertung wäre es natürlich wichtig, dass auch alle Fragen beantwortet werden. (..) Genau, und es geht ja dann jetzt um das Entdeckende Lernen in der Praxis an entweder dem SBBZ GENT oder Montessori-Schulen. Genau, und wir haben jetzt einen Leitfaden erstellt, anhand dessen wir dann jetzt die Fragen stellen und würden dann jetzt einfach direkt starten, außer Sie haben noch irgendwie eine Anmerkung oder Frage? [00:13 - 02:05]

B7: Ich habe noch eine Bitte. Wenn wir uns für Interviews zur Verfügung stellen, dann kriegen wir ja eigentlich immer eine Kopie dann der Arbeit, an der wir teilgehabt haben. (..) Wir haben jetzt schon eine kleine Bibliothek, ich finde es total wichtig zur Forschung beizutragen, aber ich habe natürlich dann auch gerne die Ergebnisse. [02:06- 02:32]

I1+I2: Ja, gerne. Können wir Ihnen dann gerne zukommen lassen, wenn wir die fertig haben. Machen wir. [02:34 - 02:45]

B7: Es reichen einfach Kopien. Ich habe da so ein Hefter, wo ich dann einfach die Arbeiten einhefte. [02:46 - 02:53]

I2: Okay, machen wir. Super, okay, dann starten wir mal mit den Fragen und wir möchten Sie einmal bitten, erzählen Sie doch mal, wie so ein typischer Schulalltag bei Ihnen an der Schule aussieht. [02:44 - 02:54]

B7: Wie der aussieht? Also, okay vielleicht kurz vorher. Ich bin im Schulleitungsteam und aber auch im Unterricht noch dabei und bin Sonderpädagogin, Inklusionspädagogin. (...) Also frühmorgens kommen die Kinder im offenen Ankommen an. Der Lehrer, also die Klassenlehrerin, wartet meistens schon in der Klasse. Das frühe Ankommen geht von 7.45 Uhr bis 8.15 Uhr. Das kann halt von der Klassenlehrerin betreut sein, aber auch vom Klassenerzieher. Bei uns ist es besonders, wir haben Klassenlehrer und Erzieher oder, oder und vom Sonderpädagogen. (..) Also bei uns in der Schule sind / also wir sind ein multiprofessionelles Team. Es sind Inklusionspädagogen, Erzieher und ganz normale Grundschullehrer oder Montessori-Pädagogen als Lehrkräfte in den Klassen oder in den Tandems besser gesagt. Tandems erkläre ich auch ganz kurz. Tandems sind zwei Klassen

zusammen. Das sind die gegenüberliegenden Klassen, deswegen sind dann sozusagen / wenn das Tandem voll ist, gibt es halt zwei Lehrer, zwei Erzieher und der Sonderpädagoge, es gibt immer einen Sonderpädagogen ungefähr pro Tandem, der sich dann um die Kinder kümmert, dass die Kontinuität gut gewahrt ist. (...) Und einer von den vielen oder zwei, je nachdem wie die Krankheitssituation ist, sind morgens da, begrüßen die Kinder einzeln, die können einzeln eintrudeln und dann bespricht der Lehrer, was gearbeitet werden kann. Meistens sind noch Sachen vom letzten Tag übrig geblieben und dann fragt der Lehrer, ja und womit möchtest du starten und dann erzählen die Kinder das. Kinder mit Beeinträchtigungen, also wir haben ja viele Kinder mit geistiger Beeinträchtigung, da werden dann einfach schon oft Angebote einfach dargeboten, weil das oft nicht so diese Eigenmotiviertheit, ich arbeite an dem weiter, was ich gestern gemacht habe, nicht so da ist. (...) So kommen die Kinder in den Tag und dann um 8.15 Uhr fängt der Unterricht an. Meistens ist es so, dass dann die Lehrer schon eine Darbietung vorbereitet haben und sich eine Kleingruppe von Kindern nehmen und eine Darbietung gleich durchführen, gleich am Anfang. [02:55 - 04:55]

I1: Okay, wenn wir jetzt schon gerade beim Unterricht sind, dann vielleicht noch, wenn Sie jetzt Unterricht haben, wie gestalten Sie den dann? [04:56 – 05:09]

B7: Also ich habe ganz verschiedenen Unterricht, also ich bin ja Inklusionspädagogin, ich habe Religionsunterricht. Das ist auch ein spezieller, also es wäre schön, wenn Sie da wären, dann könnte ich Ihnen das zeigen. (lacht) Wir unterrichten ganz viel nach Godly Play. Das ist im Prinzip die vorbereitete Umgebung und die Materialien, die Geschichten der Bibel einfach in einem Raum gesammelt. Und da muss ich gar nicht viel vorbereiten, sondern diese Geschichten sind einfach schon im Raum da, so wie die Montessori-Materialien im Raum da sind. Und es ist sehr anschaulich und genau, da musste ich eigentlich jetzt nicht viel vorbereiten. Dadurch, dass es so anschaulich ist und so handelnd auch, ist es halt für alle Kinder relativ gut geeignet. (...) Dann habe ich eine Einheit Reiten. Das ist noch aus dem Rückenwind-Programm. Das ist eine Sonderpädagogische Förderung, eine Motorische Förderung. Dort ist es auch inklusiv, aber wir haben halt speziell auch Kinder, die diesen Förderbedarf motorischer Entwicklung haben, einfach auch mitgenommen dorthin. (...) Und dann unterrichte ich ganz klassisch Kunst in der Stufe drei, vier. Und dann bereite ich mich auf die jeweiligen Themen vor. (...) Und natürlich spielt bei mir auch im Kunstunterricht immer die Kreismitte, das Wundern. Also das Prinzip von Montessori und das Geschichtenerzählen, das bleibt halt auch immer gleich. Also wenn ich einen Künstler behandle, dann erzähle ich eine Geschichte zu dem Künstler, die sich dann aufbaut mit Bildmaterial am Kreis. Aber es wäre dann relativ klassischer im Unterricht so. [05:10 – 06:58]

I1: Und gibt es dann klare Phasen in dem Unterricht oder irgendwie einer Unterrichtsstunde? [06:59 - 07:06]

B7: Na klar. Also im Kunstunterricht / (lacht) naja, ist ja so. Also auch überhaupt bei Montessori. Man hat die Darbietungen, die sind eher frontal ausgerichtet auf die Lehrperson, die bietet etwas dar. Und im Anschluss können die Schüler, es ist im Kunstunterricht auch in den anderen Unterrichten, selbst arbeiten. Erstellen sich die Aufgaben selber und arbeiten dann auch mit Selbstkontrolle oft, wenn sie mit den Materialien arbeiten. Im Kunstunterricht ist es natürlich dann, dass sie dann loslegen und in die Produktion gehen. Und am Ende, im Kunstunterricht, ist es auch eine ganz klare Phase, wir reflektieren. Und da ist mir aber ganz wichtig, dass ich nicht bewerte, was die Kinder gemacht haben, sondern wir erstellen am Anfang die Kriterien, nach denen wir sozusagen die Bilder beobachten oder auswerten. Und die Kinder werten die Bilder genau nach diesen Kriterien aus. Und nicht, habe ich das toll gemacht oder nicht,

89 sondern ist dieses Kriterium bei diesem Bild erfüllt. Also wir legen die auch wirklich immer im
90 Kreis, sodass man die Kinder nicht sofort zuordnen können, welche Werke von den Kindern
91 sind. (...) Genau, das ist der Kunstunterricht. [07:07 - 08:18]

92 **I2:** Okay, super. Mit welchen Unterrichts- und Sozialformen arbeiten Sie dann am meisten?
93 [08:19 - 08:26]

94 **B7:** Das ist individuell, also im Prinzip ist Montessori individualisiert, beziehungsweise eben
95 ganz auf Kleingruppenarbeit. Religion ist aufgrund der Tatsache, dass es einfach
96 Fachunterricht ist, in einer größeren Gruppe. Und dort ist es natürlich, die Geschichte zu
97 erzählen, ist lehrerzentriert, also wäre ganz klassisch frontal. Obwohl es frontal nicht frontal
98 ist, weil es im Kreis ist. (lacht) In den Kreativphasen arbeiten die Kinder wieder sehr
99 individualisiert und auch in Kleingruppen, je nachdem. Wir machen auch mal Stationen- und
100 Gruppenarbeit. (...) Eben Religionsunterricht. Und das muss ich aber ganz deutlich sagen, dass
101 ist Fachunterricht wie Kunst auch Fachunterricht ist. Das ist jetzt keine Freiarbeitszeit. [08:27
102 - 09:16]

103 **I1:** Okay, super. Und was würden Sie sagen, welche Rolle als Lehrerin übernehmen Sie im
104 Unterricht? [09:17 - 09:25]

105 **B7:** Das ist verschieden. Also in den aktiven Phasen bin ich natürlich die Lehrperson, die was
106 zeigt. Und sonst bemühe ich mich wirklich, und das ist wirklich harte Arbeit, einfach der
107 Begleiter zu sein und die Kinder in den Vordergrund zu stellen. Im Kunstunterricht geht das
108 dann ganz gut mit diesen Kriterien, die man den Kindern mitgibt, anhand derer sie auswerten.
109 Aber sich selber zurücknehmen, also in der Montessori-Pädagogik sehen wir uns ja als
110 BEGLEITER. (...) Wir richten die Umgebung so, dass das Kind selbstständig lernen kann. Hilft
111 mir, es selbst zu tun. Und es ist harte Arbeit, und gerade im Fachunterricht ist es harte Arbeit,
112 weil man dann einfach eher die klassischen Prinzipien hat. Genau und im Religionsunterricht
113 ist es halt wirklich, wenn ich die Geschichte erzähle, das finde ich nämlich sehr spannend. Bei
114 Godly Play richtet sich dann die Fokussierung auf das Material. Also ich erzähle zwar als
115 Geschichtenerzähler, aber meine Aufmerksamkeit ist auf dieses Material gerichtet, dass
116 automatisch die Aufmerksamkeit der Kinder auf das Material kommt. Dass ich wieder auch als
117 Pädagoge ein Stück zurücktrete. Und in der Kreativzeit, so heißt es, wo die Kinder dann / also
118 es gibt eine Reflexionszeit im Religionsunterricht noch, da bin ich dann wieder aktiv als
119 Pädagoge, weil ich die Fragen stelle. Was war dir wichtig? Wo findest du dich selbst wieder?
120 Da moderiere ich das, da ist der Pädagoge wieder sehr wichtig. In der Kreativzeit tritt der
121 Pädagoge dann wieder zurück und die Kinder treten wieder in den Vordergrund. [09:26 - 10:53]

122 **I2:** Okay, die folgenden Fragen werden sich jetzt mehr auf das genannte Thema von der Arbeit
123 beziehen. Und wir starten da mit der Frage, was verstehen Sie denn unter Entdeckendem
124 Lernen? [10:54 - 11:11]

125 **B7:** Ja. (...) Also ich finde Neugierde, die kindliche Neugierde ist ein ganz großer Motor für
126 das Lernen von Kindern. Und Kinder wollen entdecken, also das ist halt einfach die ganz
127 normale Entwicklung. Sie wollen Erfahrungen machen, sie wollen entdecken, sie wollen selber
128 erspüren. Und für mich ist das das Entdeckende Lernen, also dass der Lehrer zurücktritt und
129 der Gegenstand in den Vordergrund tritt und das Kind selbsttätig sozusagen (...) den
130 Gegenstand entdecken kann, erfahren kann, untersuchen kann, experimentieren kann und so
131 einfach lernt. Auch Fehler machen darf, also das ist, finde ich, ganz wichtig. Und das Kind
132 dann so entdecken kann. (...) Und auch die Zeit dafür bekommt. [11:12 - 12:18]

133 **I1:** Und Entdeckendes Lernen findet ja auch auf jeden Fall bei Ihnen im Unterricht statt, wie
134 wir jetzt schon rausgehört haben. Was würden Sie sagen, warum ist es so wichtig, dass das
135 stattfindet oder dass es integriert wird, dass die Kinder eben entdecken? [12:19 - 12:30]

136 **B7:** Ja, das hängt halt einfach ganz klar, damit zusammen A die Motivation und dann das, was
137 sie behalten davon. Wenn ich den Kindern / also das ist ja entwicklungspsychologisch und
138 psychologisch gesichert, dass das, was ich höre, das vergesse ich eigentlich gleich sofort
139 wieder. Also eigentlich 90 Prozent, 10 Prozent bleiben hängen. Und das, was ich aber selber
140 erfahre und selber entdecke, das bleibt hängen. Und am besten, wenn ich noch einen Fehler
141 gemacht habe, weil das vergisst man dann nicht. [12:31 - 12:51]

142 **I2:** Okay. Welche Ressourcen werden denn Ihrer Meinung nach dafür gebraucht, dass
143 Entdeckendes Lernen umgesetzt werden kann? [12:52 - 13:08]

144 **B7:** Also erstmal Zeit. Also ganz wichtig ist dafür eine Ganztagschule zu installieren. (...)
145 Dann natürlich die Personen. Also das Entdeckende Lernen ist ja ganz viel auch auf
146 Individualisierung dann abgestimmt. Und dafür braucht es einfach Ressourcen, die bei uns
147 gegeben sind durch die Erzieher, die Lehrer UND einen Inklusionspädagogen im Raum. Also
148 wir sind da schon sehr gut ausgestattet. (...) Und dann gehören aber auch personelle
149 Ressourcen dazu. Also die Personen, die Pädagogen müssen einfach lernen, Geduld zu
150 haben, tolerant zu sein, sich zurückzunehmen. Und dafür braucht es dann aber auch
151 Fortbildung, um immer die weitere Entwicklung der Pädagogen voranzutreiben. Und es ist ein
152 lebenslanger Prozess. Ich sehe das jeden Tag. (lacht) Ja manchmal gelingt es mir das
153 auszuhalten und manchmal gelingt es mir halt nicht. [13:09 - 14:09]

154 **I1:** Und welche Chancen sehen Sie in der Umsetzung vom Entdeckenden Lernen? Oder
155 Vorteile? [14:10 - 14:26]

156 **B7:** Also wie ich es gerade auch dargestellt habe. Also ich denke schon, dass es einfach ganz
157 klar ist, dass man einfach viel mehr behält und viel mehr erinnert. Und auch mehr Lust hat in
158 die Schule zu gehen. Also für viele Kinder ist ja schon in der ersten oder nach der ersten
159 Klasse. Ich habe keine Lust. Und das finde ich einfach wichtig zu erhalten, diesen
160 Forscherdrang. (...) Und Schule früher war ja darauf ausgelegt, Menschen auszubilden, die in
161 Fabriken arbeiten, die Befehlsempfänger sind, die ganz geordnet und Stino eigentlich, also
162 immer dasselbe tun. Das braucht es nicht mehr. Es braucht jetzt kreative Menschen und es
163 braucht Menschen, die um die Ecke denken können, die Prozesse anders denken können.
164 Und das wird ja eigentlich mit dem Entdeckenden Lernen die ganze Zeit auch gefördert und
165 gefordert. (...) Und das lernen die Kinder so von Anfang an. Und wir sehen das auch ganz
166 deutlich. Wir haben eine Grundschule und eine Gemeinschaftsschule, also eine fortführende.
167 Und wir sehen das an den Kindern, die aus unserer Schule in die Gemeinschaftsschule gehen
168 und von außen von den anderen Grundschulen kommen. Und das ist ein riesengroßer
169 Unterschied. Weil unsere Schüler können selbstständig arbeiten, wissen, wie sie an Aufgaben
170 herangehen, wie sie sie lösen können und versuchen eben auch zu erforschen und zu
171 ergründen. Das ist von außen oft /also nicht immer, aber es ist uns aufgefallen, dass es
172 manchmal eben nicht ist von Schülern, die nur von außen kommen. [14:27 - 16:02]

173 **I2:** Gibt es Ihrer Meinung nach dann auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen eventuell jetzt
174 auch vor allem in der Montessori-Pädagogik erschweren können? [16:03 - 16:18]

175 **B7:** Ja, also das ist ein Zwiespalt, in dem wir uns immer befinden und immer wieder auch
176 diskutieren. Die Erfüllung sozusagen des Lehrplans, dass man / wir sind eine staatlich

177 anerkannte Schule, dass wir den Lehrplan immer gerne erfüllen. Meistens übererfüllen wir ihn,
178 aber wir haben diesen inneren Druck einfach, der einfach hinderlich wirken kann. (..) Und
179 natürlich hinderlich ist, wenn die Zeit nicht zur Verfügung steht. Also man braucht auch diese
180 Freiarbeitsphasen, also wir haben halt den Vormittag wirklich in Freiarbeit. Also Fachunterricht
181 getaktet, das würde nicht funktionieren. (...) Es braucht einfach wirklich viel Zeit. Was könnte
182 noch hinderlich sein? (..) Ja, Personalmangel ist hinderlich, wenn nicht genügend Menschen
183 da sind, die das begleiten können, weil es braucht einfach Begleitung. Mir fällt jetzt gerade
184 nichts mehr ein. [16:19 - 17:26]

185 **I1:** Und was sagen Sie dann, für welche Schüler eignet sich die Methode des Entdeckenden
186 Lernens? [17:27 - 17:36]

187 **B7:** Ich denke für alle. Die Aufgabe der Pädagogen ist halt einfach zu schauen, wo sind die
188 Lernvoraussetzungen der Kinder, der Schüler und da einzusetzen. (..) Ich kann auch mit einem
189 Kind, also gerade mit denen, also wir haben Kinder mit Trisomie 21 bei uns ganz viel. Und
190 genau da setzen wir es GANZ gerne an, weil wir die Kinder / wenn man denen vorgibt, was
191 sie zu tun haben, kommt eher so ein NEIN. (lacht) Und da / wenn wir das Ganze auf dieses
192 Staunen und dieses was wird denn das sein? Und wenn sie das dann entdecken können und
193 selber erfahren können und handeln können, das ist eine ganz große Motivation. (..) Und
194 natürlich muss man schauen, dass das, was sie entdecken, ihren Bedürfnissen angepasst ist
195 und ihren Kompetenzen. Aber das ist für alle Schüler geeignet. [17:37 - 18:31]

196 **I2:** Können dann alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen bei Ihnen im Unterricht
197 lernen? [18:32 - 18:40]

198 **B7:** (lacht) Ja, natürlich, so wie wir im Team die Bedürfnisse der Kinder einschätzen. Also wir
199 sind im Team immer gut im Austausch. Wenn man jetzt das Kind fragen würde, würde es sagen
200 Nein. (...) Also manche Kinder, weil die lieber dann ganz frei irgendwo spielen würden. Das
201 geht bei uns nicht. Also da achten wir Pädagogen sehr drauf und geben denen dann schon
202 auch Einladungen oder eben Dinge zu entdecken. Also gerade unsere großen Erzählungen
203 sind für alle Kinder verpflichtend. (..) Und dann können sie in der Freiarbeit weiter selber
204 entdecken und erforschen. Also heute gab es eine große Erzählung zum Thema Schrift. Da
205 sind die Kinder dann einfach eingestiegen. Und da haben wir schon individualisiert auch
206 geguckt, was können die Kinder gebrauchen, gerade dann eben, wo sie sich vertiefen. Aber
207 es durfte sich kein Kind raus ziehen. Deswegen habe ich Ja gesagt, also in unserem Sinne
208 schon. Das ist auch im Team immer gut abgesprochen und sehr individualisiert. Aber wir haben
209 das bestimmt wie individualisiert es ist. Und nicht das Kind. Das finde ich aber ganz wichtig.
210 (...) Weil sonst wird es ganz schnell Laissez-faire und dann machen die Kinder, was sie wollen.
211 Das lassen wir nicht zu. Also wir sind auch eine staatliche Anerkannte. Wir haben wirklich den
212 Lehrplan auch immer im Blick. [18:41 - 20:06]

213 **I1:** Okay, und wenn wir uns jetzt noch ein bisschen die Kompetenzen angucken, die Schüler
214 auch so im Unterricht erwerben sollen, welche Kompetenzen sind das so bei Ihnen? [20:07 -
215 20:17]

216 **B7:** Also Kompetenz ist wirklich dieses Selbstständige. Und was ich ganz wichtig finde, sich
217 auf neue Sachen einlassen. Dieses Entdeckende. Das fordert im Prinzip sich auch immer
218 wieder auf neue Sachen einlassen. Ein Forschergeist. Das ist eine Kompetenz, die da auf
219 jeden Fall erworben wird. Und was ich total wichtig finde und auch wahnsinnig gut finde, was
220 schon in der Grundschule / also dieses selbstständige Planen. (..) Was mache ich als erstes,

221 was mache ich als zweites, was mache ich als drittes? Weil gerade wenn sie sich selber mit
 222 sowas entdecken, wird es ja nicht vorgegeben. (...) Beim Experimentieren schreiben die
 223 Kinder dann schon ihr Protokoll und schreiben das aber genau auf, was sie gemacht haben.
 224 Und das wird aber nicht vorgegeben. Und das lernen die bei uns. Und die wissen dann, wie
 225 sie an eine Aufgabe herangehen können. Und das hilft ihnen ganz ungemein. (..) Also in der
 226 weiterführenden Schule und im Studium sowieso. Und das wird halt, wenn man den ganzen
 227 Tag in Klassenräumen sitzt, der Lehrer hält Frontalunterricht mit wenig Selbsttätigkeit, lernt
 228 man sowas nicht. (..) Und das ist, glaube ich, eine ganz große Kompetenz. [20:18 - 21:39]

229 **I2:** Danke. Dann kommen wir schon zu unserer letzten Frage. Und zwar möchten wir Sie
 230 fragen, ob Sie ein konkretes Beispiel für uns haben, bei dem Sie den entdeckenden
 231 Lernprozess von einem Schüler aktiv beobachten konnten. [21:40 - 22:55]

232 **B7:** Da brauche ich mal zwei Minuten zum Nachdenken. (...) [22:56 - 23:02]

233 **I2:** Nehmen Sie sich Zeit. [23:03 - 23:05]

234 **B7:** (...) Ich schwanke so ein bisschen zwischen Kindern / weil ich viel mit Kindern mit geistiger
 235 Entwicklung arbeite. (..) Oder einfach ein Klassenprozess / ist vielleicht möglich, dass ich mich
 236 jetzt auf die Kinder mit einem Förderbedarf geistiger Entwicklung konzentriere. Oder? [23:06 -
 237 23:15]

238 **I1+I2:** Ja, gerne. [23:16 - 23:18]

239 **B7:** (...) Also ich bin da immer ganz bei den mathematischen Materialien. Also das ist ja das
 240 Tolle an Montessori. Eigentlich sind die Materialien alle vorgegeben, haben einen ganz hohen
 241 Aufforderungscharakter. Und wir haben rosa Turm und braune Treppe. Das ist eigentlich
 242 Material, was in das Kinderhaus gehört, in den Kindergartenbereich. (...) Aber ich brauche nur
 243 die / also die sind einsortiert im Regal. Und wenn ich die Steine hole, dann wissen die Kinder
 244 eigentlich schon auch, was sie tun können. Dann fangen sie an, das zu sortieren. Und ich
 245 muss nicht viel machen. Also ich hole die Steine auf sehr geordnete Art und Weise. Das finde
 246 ich sehr spannend. (..) Und dann liegen die auf dem Teppich und dann muss ich gar nichts
 247 machen, sondern dann fangen die Kinder an. (..) Und dann, also das ist dann Ordnung eins
 248 bis zehn groß zu ganz klein. Das kommt ganz automatisch. Und wir haben dann Materialien
 249 dazu, die man dann dazulegen kann. Und wenn das Material dasteht, probieren die Kinder.
 250 Also das ist ja auch immer so geeicht, dass das wirklich immer mit einem Zentimeter kleiner
 251 wird. Also der Kleinste ist ein Zentimeter über einen Zentimeter und der Größte zehn mal zehn.
 252 Und dann passt das Material immer ganz genau zusammen. Und dann probieren die Kinder.
 253 Und dann sitzt man als Pädagoge daneben und die Kinder probieren, passt das jetzt, ist es
 254 größer? (..) Und so entdecken sie ganz alleine diese Reihung von eins bis zehn. Größer,
 255 kleiner. Das ist für mich immer wieder auch faszinierend, einfach an dem Material. (...) Bei den
 256 höheren Materialien muss man selber mehr darbieten, aber dieses Material hat so einen hohen
 257 Aufforderungscharakter und ist so einfach zum Entdeckenden Lernen. Das ist für mich jedes
 258 Mal eine große Freude. Wir setzen das auch ein für die Aufnahme der Stufe eins Kinder, also
 259 bevor die zu uns in die Schule kommen. Und es ist großartig zu beobachten, wie die
 260 Kindergartenkinder sofort loslegen. (lacht) [23:19 - 25:00]

261 **I1:** Schön. Okay, dann danke schön. Wir sind mit unseren Fragen jetzt dann auch am Ende.
 262 Ich weiß nicht, wollen Sie noch etwas ergänzen oder haben noch eine Frage? [25:01 - 25:13]

263 **B7:** Ja also auch zu dem Bereich geistige Entwicklung nochmal. (..) Ich kann mir bei GENT
 264 vorstellen, dass ja schon da auch ganz viel Entdeckendes Lernens ist, oder? Also es muss ja
 265 eigentlich / wenn dann, also auf ganz basale Art und Weise, ne? Aber wenn man die Form
 266 eines Balls zum Beispiel entdeckt, wenn die Schüler einfach schwerer beeinträchtigt sind und
 267 so. Da ist ja, also denke ich, ist ja eigentlich die ganze Zeit Entdeckendes Lernen. (...) Das ist
 268 ja für mich eigentlich die Grundlage. Und gerade so / also ich habe auch Geistige Entwicklung
 269 studiert. Also in dem Bundesland wurde das gleichwertig studiert und ich habe dann
 270 Verhaltensgestörtenpädagogik und Geistigbehindertenpädagogik, so hieß das bei mir damals
 271 noch, studiert. Genau, und das ist ja eigentlich, dieses Entdecken ist ja wirklich das
 272 Kleinschrittigste, was es eigentlich gibt, ja. (..) Und das, was ja auch in der Entwicklung Piaget
 273 gesagt hat, jedes Kind entdeckt und lernt ja nur mit Entdecken. Ja, also im Prinzip ist ja das
 274 genau die Grundlage. (...) Deswegen finde ich das manchmal in der Schule dann schon ein
 275 bisschen zu abstrakt und das finde ich ja so schön hier, dass es halt genau wieder zurückgeht
 276 mit diesem Entdecken von vornherein. Eben abstrakt mit Kopf, Herz und Hand und das
 277 passiert, man entdeckt das und genau. Es wird dann halt immer abstrakter und seltener die
 278 Kinder werden, aber das ganze Kinderhausmaterial ist nur auf Entdecken und das Lernen
 279 ausgerichtet. Ja, so. Das schulische Material wird dann schon auch anders, also da sind dann
 280 Experimentierphasen noch mehr mit drin. Und dann wird es auch abstrakter, weil man das so
 281 will. [25:14 - 27:01]

282 **I2:** Ja stimmt. Danke für die Ergänzung. (...) Da wir nun am Ende des Interviews angekommen
 283 sind, möchten wir uns nochmal bei Ihnen bedanken! Zum einen bedanken wir uns nochmals
 284 bei Ihnen, dass Sie sich die Zeit für unser Interview genommen haben. Zum anderen bedanken
 285 wir uns dafür, dass wir durch Ihre Antworten einen Einblick in Ihren Unterricht und Arbeitsalltag
 286 erhalten konnten. Dies wird uns bei unserer Untersuchung sehr weiterhelfen. [27:02 - 27:21]

287 **B7:** Sehr gerne. Dann wünsche ich Ihnen einen schönen Tag und bin sehr gespannt auf die
 288 Arbeit. [27:22 - 27:31]

289 **I1+I2:** Ja, dann vielen Dank. Ihnen auch noch einen schönen Tag. Tschüss. [27:32 - 27:37]

Transkript 8 B8 15.11.23 12:00

I1: Ja, wir stellen uns noch mal ganz kurz vor. Ich bin [Name]. Und das ist die [Name]. Genau, wir freuen uns, dass Sie sich die Zeit genommen haben für das Interview heute und schön, dass wir das Interview auch online durchführen können. Wir hoffen, dass die Internetverbindung stabil bleibt. Und auch Vielen Dank dafür, dass Sie im Vorhinein die Einwilligungserklärung unterschrieben haben. Für die Auswertung ist es dann einfach wichtig, dass wir darauf zurückgreifen können. Wir wollen Sie noch darüber informieren, dass Sie jederzeit dieses Interview ohne Angabe von Gründen abbrechen und auch die Löschung der Aufzeichnung verlangen können. Genau, Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, lassen wir diese Frage aus. Allerdings ist es für die Auswertung wichtig, dass möglichst alle Fragen beantwortet werden. Wie wir Sie bereits informiert haben, geht es in diesem Interview um die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Geistige Entwicklung und an Montessori-Schulen. Unser Interview wird anhand eines Leitfadens geführt und wahrscheinlich 30 – 45 Minuten dauern. Natürlich wird alles, was Sie und erzählen, vertraulich behandelt und erscheint in unserer Untersuchung nur in anonymisierter Form. Okay. Haben Sie noch irgendwelche Fragen? (Kopf schütteln) Okay, dann würden wir starten. [00:00 - 01:01]

I2: Dann erzählen Sie doch bitte mal, wie ein typischer Schulalltag bei Ihnen an der Schule aussieht. [01:03 – 01:08]

B8: (...) Die Kinder kommen morgens um Viertel vor acht, die ersten, bis Viertel nach acht offenes Ankommen. Wenn es gut läuft, finden sie ziemlich schnell in die Arbeit. Um Viertel nach acht ist der Unterricht verpflichtend für alle. Also da müssen alle da sein. Dann starten wir normalerweise mit einem kurzen Morgenkreis, Arbeitsbesprechung. Es wird gesagt, was für Darbietungen geplant sind und dann geht es los mit höchst selten morgens schon Fachunterricht. Meistens ist er eher am Nachmittag oder vor dem Mittagessen. Das heißt, normalerweise bin ich drin in meiner Klasse und habe dann Freiarbeit. Das heißt, ein Teil der Kinder ist bei mir in der Darbietung und die anderen arbeiten, betreut von anderen Personen, die mit mir im Raum sind. Wir sind ja eine inklusive Schule. Das heißt, in meiner Klasse ist in der Regel vormittags IMMER mindestens ein Inklusionspädagoge dabei und mindestens ein Erzieher und dann noch eine FSJ-lerin. So vergeht der Vormittag. Manchmal ist Sport dann noch oder der Englischlehrer kommt rein und arbeitet mit einer Gruppe. Viertel nach zwölf bis Viertel vor zwei ist Mittagessen, inklusive Bewegungspause draußen und dann haben wir noch einen Nachmittagsband. Da bin einmal ich mit drin. Parallel haben die Großen Englisch und ich bin mit den jüngeren Kindern zusammen und ansonsten haben sie einmal Kunst oder Musik nachmittags. Einen Nachmittag ist AG und donnerstags haben wir Projekte, die sind klassenübergreifend. Also da können die Kinder sich thematisch was auswählen, was sie machen wollen. Dann gibt es um Viertel nach drei noch eine Viertelstunde Vesperrunde, begleitet von den Erziehern und dann ist es aus. [01:10 - 03:09]

I2: Wie gestalten Sie denn typischerweise Ihren Unterricht? [03:10 – 03:13]

B8: Ich bin als Klassenlehrerin für Mathe, Deutsch und den Sachunterricht zuständig und habe einen Darbietungsplan für mich. Ich sehe ja, was die Kinder in den letzten Tagen und letzten Wochen gemacht haben. Ich habe das Montessori-Curriculum im Kopf und gucke dann einfach, welche Kinder brauchen jetzt was als nächstes und die Kinder hole ich mir dann zusammen und zeige ihnen dann neues Material, zeige ihnen (...) wie sie mit welchen Materialien was arbeiten können. Ich bin immer sehr darauf bedacht, die Materialien auch LANGE zu nutzen, gerade weil wir inklusiv arbeiten, so dass also jemand, der von außen reinkommt, nicht erkennt, welches Kind mit dem Material jetzt gerade welche Aufgabe auf

48 welchem Niveau bearbeitet. Das ist mir ganz wichtig. Also die Kinder / als ich hier angefangen
 49 habe in der Schule, da hatten die Kinder abgespeichert und da kamen dann solche
 50 Kommentare wie, warum darf der das schon machen, das ist doch erst für die vierte Klasse.
 51 Da sage ich, nee, kann man auch in der ersten Klasse schon mit arbeiten. Eben was ganz
 52 anderes, was aber die Kinder natürlich von außen nicht erkennen und was auch Hospitanten
 53 nicht auf Anhieb erkennen. Die wundern sich dann auch, warum die Viertklässler plötzlich mit
 54 goldene Perlen Material arbeiten, wenn ich ihnen dann aber sage, die sind aber dabei Wurzeln
 55 zu ziehen. Das ist halt was anderes (...) Und ansonsten gibt es einen Aufgabenpool, den ich
 56 zusammenstelle für alle Kinder. Also es gibt im Moment tägliche Wörter des Tages, die die
 57 Erstklässler schreiben. Die bestehen aus den Buchstaben, die bisher eingeführt wurden und
 58 aus den aus den Phonogrammen. Also Phonogramme sind Au, Ei, Sch und solche Sachen.
 59 Dann gibt es mittlerweile auch schon einen Satz des Tages, den die Erstklässler schon
 60 abschreiben können und bearbeiten können. Es gibt Matheaufgaben, plus minus mal geteilt,
 61 Quadrieraufgaben, Wurzelziehaufgaben, Teilermenge bestimmen, manchmal gibt es
 62 Bruchrechnenaufgaben, Kommazahlenaufgaben, je nachdem, was halt gerade dran ist. Auch
 63 für die Großen vor allem. Und diese Aufgaben, die sind dann immer wieder mal so, dass sie
 64 an Grenzen stoßen. Dass sie dann kommen und sagen, wie geht das? Und dann kriegen sie
 65 halt entweder den Auftrag, jetzt überlegst du einfach nochmal, du findest eine Lösung, da bin
 66 ich ganz sicher. ODER das ist dann für mich eben der Anlass, dass ich sage, die habe ich jetzt
 67 absichtlich gestellt, jetzt zeige ich euch was Neues. [03:16 - 06:10]

68 **I2:** Okay, und mit welchen Unterrichts- und Sozialformen arbeiten Sie am meisten? [06:12 -
 69 06:15]

70 **B8:** Naja, in der Montessori-Pädagogik ist es einfach so, dass es diese klassischen
 71 Gruppendarbietungen gibt. Wir sind ja in der Entwicklungsstufe Zwei unterwegs, der sechs-
 72 bis 12-Jährigen. Da sind so die Leitbilder Kosmische Erziehung, Human Tendencies. Ich weiß
 73 nicht, wie intensiv sie sich mit Montessori-Pädagogik beschäftigt haben, ob ihnen diese
 74 Schlagwörter was sagen. [06:18 - 06:35]

75 **I1+I2:** Ja. [06:36 - 06:37]

76 **B8:** Wir haben natürlich vorbereitete Umgebungen, sodass die Kinder sich die Materialien
 77 selber suchen können. Es gibt immer noch Altlasten, solche Arbeitshefte, die vor zehn Jahren
 78 hier mal eingeführt wurden, die wir auch ganz schlecht nur loswerden, weil die Eltern von
 79 älteren Geschwistern natürlich für die jüngeren Geschwister auch mit diesen Arbeitsheften
 80 fordern. Das ist ein bisschen anstrengend (lacht). Ich bin immer versucht, keine zusätzlichen
 81 Arbeitsblätter zu kopieren. Wir haben die Materialien einfach da. Das heißt, die Kinder arbeiten
 82 teilweise einzeln, teilweise arbeiten sie, wie es sich in der E2 eigentlich gehört, in kleinen
 83 Gruppen zusammen. Ich habe fünf Inklusionskinder, die eine Schulbegleitung haben. Die
 84 arbeiten in der Regel alleine mit ihrer Schulbegleitung, weil die auch so verhaltensauffällig
 85 sind, dass sie in der Gruppenarbeit nur ganz schwer integriert werden können. Ich arbeite /
 86 also die großen Erzählungen, die werden für alle angeboten. Dann habe ich sie mehr oder
 87 minder frontal. Wir sitzen ja immer im Kreis. Es gibt solche Sozialformen. Ich habe
 88 Gruppendarbietungen mit allen Dritt- und Viertklässlern zusammen. Das sind dann 15 Kinder
 89 oder ich nehme mir mal nur drei Kinder zusammen. Also es ist sehr unterschiedlich. [06:38 -
 90 08:00]

91 **I1:** Und welche Rolle als Lehrperson übernehmen Sie im Unterricht? [08:02 - 08:04]

92 **B8:** Im UNTERRICHT oder während meiner Arbeitszeit? [08:07 - 08:12]

93 **I1:** Dann gerne beides (lacht). [08:13 - 08:14]

94 **B8:** Ich meine, diese Klassiker, ich muss natürlich korrigieren. Wobei, das stimmt nicht. Ich
 95 korrigiere nichts, ich KONTROLLIERE nur. Also die Kinder geben mir alles ab, was sie
 96 bearbeitet haben. Ist ja auch so, in der Entwicklungsstufe Eins liegt die Fehlerkontrolle im
 97 Material. In der Entwicklungsstufe Zwei ist sie das nur teilweise, ansonsten bin ich das
 98 Korrektiv. Aber wie gesagt, ich korrigiere nichts, sondern kreuze immer nur an, hier stimmt
 99 etwas nicht. Dann kriegen sie so ein Post-it ins Heft mit der Aufforderung, entweder guck es
 100 dir nochmal an oder komm zu mir und wir besprechen es, wenn es größere Probleme sind.
 101 Also dieses Kontrollieren. Dann beobachten ganz viel und natürlich aus diesen
 102 Beobachtungen heraus dann den Darbietungsplan für die nächsten Tage oder nächsten
 103 Wochen generieren. Darbietungen geben, beobachten, beobachten, beobachten. Und immer
 104 auf die Zunge beißen und nicht zu viel verraten. Und meine Kollegen, die nicht so eine
 105 umfangreiche Montessori-Ausbildung haben wie ich, denen immer noch mal ein bisschen auf
 106 die Zunge beißen, im übertragenen Sinne natürlich. Und sagen, jetzt hast du schon wieder die
 107 Regel verraten, lass die das mal selber entdecken. Die sollen noch zehn Aufgaben machen
 108 und dann kommen sie selber drauf, dass der Nenner immer gleichbleibt, wenn sie zwei
 109 gleichnamige Brüche addieren und sie nur die Zähler zu addieren brauchen. Das brauchst du
 110 ihnen nicht zu sagen (...). Also es ist viel Classroom-Management und wir haben einfach
 111 verhaltensauffällige Kinder, die viel für Unruhe sorgen. Das ist teilweise anstrengend. [08:16 -
 112 09:57]

113 **I2:** Dann werden sich die folgenden Fragen jetzt mehr auf das Hauptthema von unserer Arbeit
 114 beziehen und da starten wir mit der Frage, was verstehen Sie denn unter Entdeckendem
 115 Lernen? [09:59 - 10:07]

116 **B8:** Was ich unter Entdeckendem Lernen verstehe? (...) Naja, dass die Kinder die Möglichkeit
 117 haben, selber Zusammenhänge zu finden und selber Lösungswege zu finden, wenn sie schon
 118 da sind oder zu entwickeln, wenn sie eben noch nicht da sind. Und dazu gehört natürlich auch,
 119 dass sie sich in ihrer Umgebung sicher fühlen und sich gut zurechtfinden. Also, dass sie auch
 120 die Möglichkeiten von uns bekommen (...) selber Dinge zu entdecken. Das bezieht sich auf
 121 das, was ich eben gerade gesagt habe. Es ist nicht unser Job, ihnen sämtliche
 122 mathematischen Regeln und sowas vorzubeten, dann geht es da rein und da raus. Sie müssen
 123 es selber merken. Dieser Aha-Effekt, wie blöd ist das denn? Ich muss ja nur die Zähler
 124 betrachten. Es ist völlig egal, ob ich Äpfel addiere oder ob ich Tische zusammenzähle oder ob
 125 ich eben Bruchteile addiere. Es kommt nur auf die Anzahl an. Wenn sie das mal selber / diesen
 126 Aha-Effekt selber hatten, dann brauche ich ihnen die Regel nicht mehr zu sagen. Ja, dann
 127 kann ich sie noch schön vorformulieren und dann sagen, guck mal, wenn wir es jetzt ins Heft
 128 schreiben wollen, dann nennen die Erwachsene das so und so. Aber den Kern der Sache hast
 129 du selber rausgefunden. Das stärkt sie auch unheimlich [10:09 - 11:42].

130 **I1:** Genau, das heißt, Sie haben ja jetzt schon gesagt, dass Entdeckens Lernen auf jeden Fall
 131 auch in Ihrem Unterricht stattfindet. Können Sie da noch ein bisschen genauer drauf eingehen,
 132 wie und warum es stattfindet oder warum es auch wichtig ist, dass es stattfindet, dass die
 133 Kinder entdecken? [11:44 - 11:57]

134 **B8:** Naja, es ist eine der humanen Tendenzen in der Entwicklungsstufe Zwei, die Umgebung
 135 erkunden, Zusammenhänge finden, Muster erkennen. Das ist genau das, was die Kinder aus

136 Montessori-Sicht brauchen. Und deswegen versuchen wir natürlich, unsere Umgebung so
137 vorzubereiten, dass sie eben auch die Möglichkeit haben, das zu entdecken. [12:00 - 12:22]

138 **I2:** Gut, dann ist die nächste Frage, welche Ressourcen werden in ihrer Meinung nach für die
139 Umsetzung vom entdeckenden Lernen benötigt? [12:24 - 12:31]

140 **B8:** Das Material muss vorhanden sein und möglichst bitte nicht in Form irgendwelcher
141 Aufgabenblätter (...). Und ganz wichtig, also zur vorbereiteten Umgebung gehört eben auch
142 das Personal. Also die Mitarbeiter, die für so ein Lernsetting eingesetzt werden sollen, die
143 müssen einfach die entsprechende Ausbildung haben. Wenn sie das Material nicht kennen
144 und an die Kinder nicht ranbringen können, hilft es ihnen nicht weiter. Das ist das eine. Und
145 die HALTUNG der Pädagogen ist ganz, ganz wichtig. Dass sie eben nicht zu forsch / Also, wir
146 Pädagogen wissen natürlich unheimlich viel und die Kinder wissen ganz wenig, wenn sie zu
147 uns kommen. Und wir können ihnen alles zeigen und alles erklären, aber das hilft ihnen nicht.
148 Also sich da einfach zurücknehmen können und einfach mal NICHT die Lösung verraten. Und
149 das ist schwierig. Das fällt vielen schwer und manchmal fällt es mir auch schwer. Das ist
150 einfach so. Und dann ärgert man sich, dass man wieder verraten hat. Aber nächstes Mal wird
151 es dann besser. Es ist so, es ist ein täglicher Kampf mit sich selber (lacht) [12:34 - 14:02]

152 **I1:** Und welche Chancen sehen Sie in der Umsetzung von der Methode vom Entdeckenden
153 Lernen? [14:04 - 14:07]

154 **B8:** Naja, Zum einen, dass die Kinder in ihrer Persönlichkeit wachsen, weil sie merken, sie
155 sind selbstwirksam. Sie können sich selber Wissen aufbauen. Das tut natürlich gut in der
156 Entwicklung. Und es ist einfach so, dass man sich die Dinge besser merkt. Das ist ja das, was
157 ich gerade eben auch gesagt habe. Wenn ich jetzt an die Tafel schreibe, in jedem Dreieck
158 beträgt die Summe der Innenwinkel 180 Grad, dann ist das schön und gut. Aber wenn die
159 Kinder 25 Dreiecke gezeichnet und ausgemessen haben und irgendwann feststellen und zu
160 mir kommen und sagen, können wir jetzt langsam mal aufhören, wir haben es jetzt kapiert, es
161 ist immer 180 Grad, es ist immer dasselbe. Können wir mal was Neues machen? Dann denke
162 ich, ja, jetzt habe ich das verstanden, jetzt habe ich das begriffen (...). Also sie behalten die
163 Sachen einfach besser. Meiner Erfahrung nach. [14:10 - 14:58]

164 **I2:** Und gibt es Ihrer Meinung nach auch Aspekte / [15:02 – 15:04]

165 **B8:** Entschuldige, ich bin leicht erkältet. So, jetzt bin ich wieder da. [15:04 - 15:13]

166 **I2:** Gibt es Ihrer Meinung nach auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen vielleicht jetzt vor
167 allem in der Montessori-Pädagogik erschweren können? Oder vielleicht auch bei geistiger
168 Entwicklung, wenn sie da gerade Kinder haben? [15:15 - 15:32]

169 **B8:** (...) Also im GENT-Bereich muss ich ganz ehrlich sagen, finde ich es gerade ein bisschen
170 schwierig, das zu beurteilen. Das liegt daran, dass die Inklusionskinder, die ICH in meiner
171 Klasse habe, solche (...) Beeinträchtigungen haben, dass in der Regel unsere
172 Inklusionspädagogen mit ihnen arbeiten. Also ich versuche das immer wieder mal, die auch in
173 Gruppendarbietungen oder sowas zu integrieren, aber sie sprengen einfach von ihrem
174 Verhalten her auch die Darbietung. Und dann sehe ich es als meine Aufgabe ein Stück weit
175 an, auch die anderen Kinder zu schützen und dafür zu sorgen, dass die in ihrer Entwicklung
176 vorankommen. Sodass wir diese Kinder zwar in einer Klasse mit drin haben und sie deswegen
177 inklusiv behandeln, aber Darbietung oder sowas bekommen sie schon eher als Einzelperson

178 (...). Jetzt bin ich irgendwie abgekommen. Können Sie Ihre Frage nochmal formulieren? [15:41
179 - 16:53]

180 **I2:** Ja. Die Frage ist, ob es Ihrer Meinung nach Aspekte gibt, die das Entdeckende Lernen
181 erschweren können. [16:55 – 17:00]

182 **B8:** Genau. Was ich habe, ist, ich habe zwei Kinder, die GANZ stark ADHS haben und das ist
183 eine echte Herausforderung. Die bleiben einfach überhaupt nicht bei der Sache. Die sind SO
184 abgelenkt, dass sie sich überhaupt nicht konzentrieren können und eigentlich gar keine
185 Chance haben, irgendetwas zu entdecken (...). Wenn ich irgendetwas entdecken möchte,
186 dann brauche ich die Gelegenheit, mal strukturiert ein paar Aufgaben aufzuschreiben, um
187 Muster zu erkennen. Aber wenn ich nicht neben denen sitze und ich KANN nicht den ganzen
188 Tag neben ihnen sitzen, dann fangen sie an, Kringel aufs Blatt zu malen und Löcher in die Luft
189 zu gucken, weil sie so abgelenkt sind. Die haben tolle Ideen, die haben tolle Gedanken, keine
190 Frage. Aber sowas ist dann echt schwierig. [17:01 - 17:50]

191 **I1:** Für welche Schüler eignet sich die Methode des Entdecken Lernens Ihrer Meinung nach?
192 [17:51 - 17:57]

193 **B8:** Ansonsten für alle. [17:57 - 17:59]

194 **I1:** Okay, also generell für alle oder würden Sie das dann schon abgrenzen? [18:01 - 18:05]

195 **B8:** Also jeweils (...) NEIN, eigentlich für alle. Wenn denn das SETTING stimmt. Also wenn ich
196 diese schweren ADHS-Fälle nehme und mit dem Kind eins zu eins arbeite und es immer
197 wieder fokussiere, dann ist auch dieses Kind in der Lage, tolle Dinge zu entdecken. Aber eben
198 nicht alleine (...). Und es braucht dann vielleicht eine entsprechende Medikation, damit es
199 seine Potenziale abrufen kann. Und wenn dieses Setting da ist, dann funktioniert es gut. Und
200 auch mit den GENT-Kindern. Ich erlebe ja, was unsere Inklusionspädagogen mit den Kindern
201 machen. Die lassen sich schon auch Dinge entdecken, aber eben auf einem ganz anderen
202 Niveau. UND müssen immer hoffen, dass das Kind gerade darauf Lust hat, was der Pädagoge
203 anbietet. Das ist die Herausforderung für die Pädagogen, die Kinder da abzuholen und es
204 eben auf eine andere Art, auf eine spielerische Art und Weise zu machen, als ich es mit den
205 normalen Kindern, also mit den Kindern ohne Beeinträchtigung mache. [18:07 - 19:22]

206 **I2:** Können denn alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen bei Ihnen im Unterricht
207 lernen? [19:24 - 19:29]

208 **B8:** Wenn man das Bedürfnis, Löcher in die Luft zu gucken und Kringel aufs Papier zu malen,
209 ausblendet, eigentlich ja. Doch, das schon. Ich kann mich nicht daran erinnern / doch, es gibt
210 Tage und Momente, in denen ich sage, du hast eine halbe Stunde in der Leseecke verbracht,
211 ich möchte, dass du bitte auch was anderes machst. Aber es gibt Kinder, die zu mir kommen
212 und sagen, kann ich bitte mal zwei Wochen lang diese Aufgaben des Tages loswerden? Das
213 ist mir lästig, ich kann das. Hier hast du mein Heft, guck nochmal, alle Aufgaben der letzten
214 zwei Wochen, die waren immer richtig, ich möchte bitte mal davon befreit werden und
215 stattdessen das und das machen in der Zeit. Und dann ist es auch in Ordnung, aber dann
216 muss ICH mir aufschreiben, wie geht es jetzt weiter? (...) Da gerät man immer wieder an
217 Grenzen, in so einer großen, jahrgangsgemischten, inklusiven Klasse. Wie dokumentiere ich
218 das alles? Wie merke ich mir das alles? Wie haben auch unsere Kollegen, meine Kollegen,
219 die mal in der Klasse drin sind, Zugriff auf meine Gedanken, auf meine Ideen, auf meine

220 Dokumentation, damit die mit den Kindern auch so weiterarbeiten können? Ich kann das mit
 221 dem Kind absprechen und wenn ich dann an einem Tag mal eine Stunde später erst im
 222 Unterricht bin und der Erzieher ist da und der pocht aber dann drauf und sagt, hast du deine
 223 täglichen Aufgaben schon bearbeitet? Und das ist knifflig (...). Aber wenn sie ein Referat über
 224 Uganda halten wollen, bitte sehr. Es geht mir nicht darum, dass sie jetzt alle Referate über
 225 Haustiere halten. Die sollen lernen, vor einer Gruppe zu stehen und ein bisschen was
 226 strukturell wiederzugeben. Was für ein Thema sie da nehmen, ist mir doch wurscht. Da geht
 227 es ja um etwas ganz anderes (...). Und wenn ein Kind zu mir kommt / hatte ich letztes Jahr
 228 /einen Drittklässler, der gesagt hat, mein Bruder war das Wochenende da, der hat ganz
 229 komische Sachen mit X gerechnet. Und jetzt möchtest du das auch machen? Ja, gut, okay,
 230 komm, hol die und die Kiste, ich zeige es dir, wie es geht. Dann hat er jetzt drei Gleichungen
 231 gelöst mit Material und dann war es auch wieder gut. Dann konnte er seinem Bruder sagen,
 232 der studiert Maschinenbau, ich habe in der Schule auch Gleichungen gelöst (lacht). Das war
 233 sein Bedürfnis in dem Fall. Er wollte wissen, was der Kerl da macht. Das habe ich ihm natürlich
 234 auf GANZ niedrigem Niveau gezeigt. Dann war es gut. Dann hat er wieder was anderes
 235 gemacht (...). Und solche Sachen gehen eben nur, wenn man die entsprechende Ausbildung
 236 hat. Also, das ist / verstehen Sie mich nicht falsch, ich möchte niemandem zu nahetreten, aber
 237 ich glaube, ein NORMALER Grundschullehrer, der so an der PH sein Mathe- und
 238 Deutschstudium absolviert, der kann das nicht können. Das ist einfach, weil es so umfangreich
 239 ist und so komplexe Sachen da teilweise gefragt werden, dazu braucht es eine andere
 240 Ausbildung. Das ist einfach so (...). Und es wäre auch von Schulleitungen unfair, das von den
 241 Menschen zu verlangen. Und deswegen tun wir das auch nicht. Deswegen ist es uns auch so
 242 wichtig, dass unser Team diese Montessori-Ausbildung einfach macht. [19:32 - 23:32]

243 **I1:** Okay, ja gut. Dann gehen wir noch mal ein bisschen genauer auf Kompetenzen ein. Was
 244 sind das für Kompetenzen oder welche Kompetenzen stehen im Vordergrund, die die Schüler
 245 bei Ihnen erwerben? [23:35 - 23:46]

246 **B8:** (...) Wenn es gut läuft, Selbstständigkeit. Das finde ich wichtig. Klar, diese (...) Basis-
 247 Kompetenzen, die jeder Bildungsplan fordert, die gehören natürlich irgendwie mit dazu. Die
 248 müssen wir an die Kinder heranbringen. Wir bringen sie natürlich nicht an die Kinder heran,
 249 sondern wir sorgen dafür, dass sie das alles selber entdecken. Nein, das ist natürlich Quatsch,
 250 das funktioniert nicht. Manchmal muss man auch irgendwas einfach mal erklären. Man kann
 251 nicht alles immer selber entdecken. Aber ich glaube, dieses für sich SELBST Verantwortung
 252 übernehmen, aushandeln können und dann diese Selbstwirksamkeit erfahren, indem ich
 253 selbstständig werde, das ist ganz wichtig. Das merken wir. Wir sind ja eine Grundschule, die
 254 eng verzahnt mit der Gemeinschaftsschule arbeitet und etliche Kinder von uns bleiben hier,
 255 gehen weiter in die fünfte Klasse. Es werden aber auch Externe aufgenommen. Und das, was
 256 wir von den Kollegen dann zu hören kriegen, ist oft, das merkt man, dass die von euch
 257 kommen, die arbeiten einfach ganz anders. Die sind organisiert, die wissen, wie man Sachen
 258 aufschreibt (...). Das ist einfach was anderes, wenn sie dann im System auch weitergehen
 259 können. [23:54 - 25:22]

260 **I2:** Okay, dann kommen wir jetzt auch schon zu unserer letzten Frage. Und zwar, haben Sie
 261 ein konkretes Beispiel im Kopf, bei dem Sie den entdeckenden Lernprozess von einem Kind
 262 beobachten konnten? [25:24 – 25:34]

263 **B8:** (...) Konkretes Beispiel im Kopf? (...) Ich habe mit einer Gruppe Erstklässler
 264 Folgeaktivitäten, Folgeexperimente gemacht, angebunden an die erste große Erzählung, Gott,

265 der keine Hände hat. Da haben wir Lösungsversuche gemacht. Also ich hatte eine klare
 266 Flüssigkeit und vier verschiedene weißliche Pulver, die wir zusammengerührt haben. Und da
 267 waren die Kinder sehr überrascht, dass da so völlig unterschiedliche Sachen rauskommen. In
 268 dem einen ist das Pulver plötzlich weg. In dem anderen wird es ganz milchig trüb. Beim
 269 anderen passiert eigentlich nichts, das Pulver setzt sich unten ab. Und das andere wird blau
 270 (...). Und dann weiterarbeiten und verschiedene Sachen untersuchen. Also ich habe ihnen
 271 dann eine ganze Palette an Küchenzeugs, was man halt so findet in der Küche, angeboten.
 272 Und sie haben dann, wie wild, das Ganze versucht im Wasser aufzulösen und konnten dann
 273 feststellen, Mensch, manche Sachen sind weg, manche lösen sich auf. Bei manchen ergibt es
 274 halt eine Emulsion, ne, keine Emulsion, eine Suspension. Bei manchen gibt es einen
 275 Bodensatz und diese Sachen. Da waren sie ganz eifrig dabei. [25:36 - 27:16]

276 **I1:** Ja, schön. Okay, dann sind wir mit unseren Fragen schon am Ende angekommen. Wollen
 277 Sie noch irgendwas ergänzen oder haben Sie noch eine Frage an uns? [27:18 - 27:22]

278 **B8:** Ja, ich bin neugierig, immer wenn ich so viele offene Fragen gestellt bekomme, wie zum
 279 Geier Sie das auswerten wollen, wie groß ist denn Ihre Stichprobe, wenn ich mal fragen darf?
 280 [27:24 - 27:35]

281 **I1:** Wir machen insgesamt zehn Interviews. Und haben da dann fünf Interviews an Montessori-
 282 Schulen und fünf Interviews an SBBZs durchgeführt. [27:36 - 27:41]

283 **B8:** Dürfen Sie verraten, welche anderen Montessori-Schulen da mitmachen? Also ich will
 284 nicht wissen, mit wem Sie da gesprochen haben. [27:43 - 27:52]

285 **I2:** Ich glaube aus datenschutzrechtlichen Gründen leider nicht. [27:55 – 28:00]

286 **B8:** Gut, prima. Dann wünsche ich Ihnen viel Erfolg. [28:01 – 28:05]

287 **I2:** Vielen Dank. Und nochmal danke, dass Sie sich die Zeit für das Interview genommen haben
 288 und uns Einblicke in ihren Schulalltag gewährt haben. Das wird uns bei der Untersuchung sehr
 289 weiterhelfen. [28:06 - 28:19]

290 **B8:** Das mache ich gerne. Prima. Dann noch einen schönen Tag. [28:21 - 28:26]

291 **I1+I2:** Tschüss. [28:27 - 28:28]

Transkript 9 B9 20.11.23 16:00

I1: Genau, wir freuen uns, dass wir das Interview dann jetzt durchführen können und hoffen natürlich auch, dass die Internetverbindung jetzt stabil bleiben wird. Und wir wollen uns noch dafür bedanken, dass Sie im Vorhinein die Einwilligungserklärung unterschrieben haben. Für die Auswertung ist es nämlich wichtig, dass wir darauf zurückgreifen können. Wir möchten Sie auch noch darüber informieren, dass Sie jederzeit dieses Interview ohne Angabe von Gründen abbrechen können oder auch die Löschung der Aufzeichnung verlangen können. Genau, Wenn Sie eine Frage nicht beantworten möchten, dann lassen wir diese aus. Allerdings ist es für uns für die Auswertung wichtig, dass möglichst alle Fragen beantwortet werden. Wie wir Sie bereits informiert haben, geht es in diesem Interview um die Methode des Entdeckenden Lernens in der Praxis an Sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren Geistige Entwicklung und an Montessori-Schulen. Das Interview hier wird anhand eines Leitfadens geführt und wahrscheinlich so 30 Minuten dauern. Natürlich wird alles, was Sie und erzählen, vertraulich behandelt und erscheint in unserer Untersuchung nur in einer anonymisierten Form. Okay. Haben Sie noch irgendwelche Fragen? [00:00 – 00:57]

B9: Ne, tatsächlich nicht. [01:00 – 01:02]

I2: Super, dann können wir starten. Erzählen Sie doch bitte mal, wie ein typischer Schulalltag bei Ihnen an der Schule aussieht. [01:05 – 01:12]

B9: Also, vom Tagesablauf her, die Frage. [01:14 – 01:17]

I2: Mhm, ja. [01:18 – 01:19]

B9: Genau, also wir haben einen offenen Eingang um 7:30 Uhr und bei uns ist es wichtig, dass wir in den ersten Phasen, also bis um 12:00 Uhr immer Freiarbeit haben. Das heißt, der offene Eingang beginnt um 7:30 Uhr, die Lerngruppen machen entweder im Laufe des Vormittags einen Kreis, die meisten am Ende. Am Anfang des Schuljahres eher alle am Anfang, einfach weil / um den Kleinen eine Struktur zu geben, aber es sollte eigentlich dann so laufen im Laufe des Schuljahres, dass die Kinder kommen und sich ihre Arbeit holen und anfangen zu arbeiten (...) Ja. Und dann ist es bei uns so, dass es Mittagessen gibt und dann eine Pause und dann ist von 13:30 Uhr bis 15:00 Uhr nochmal Freiarbeit ODER halt tatsächlich Fachunterricht in Form von Kunst oder Sport. Englisch ist in die Freiarbeit inkludiert und Musik auch. [01:22 – 02:08]

I1: Okay. Und wie ist typischerweise ein Unterricht gestaltet? [02:11 – 02:14]

B9: Der Unterricht ist insofern gestaltet, dass wir halt Darbietungen geben, das heißt / oder Einführungen, das heißt, die Kinder kommen und sagen, ich habe jetzt das und das fertig gemacht, womit mache ich denn weiter? Dann macht man das einzeln oder man nimmt sich vor, dass man zum Beispiel sagt, so, wir gehen jetzt (...) Wir gehen jetzt, also ich möchte jetzt eine Einführung in Wortarten geben und sage dann, dass ich in Wortarten, dass ich da eine Darbietung mache, Wortartenmärchen und die Kinder nehmen daran teil, die halt daran teilnehmen möchten (...). Oder wenn ich halt bestimmte Kinder ansprechen will, dann gehe ich tatsächlich hin und sage, pass auf, kannst du mir helfen, wenn das Kind nicht will und sowieso nicht schon bei den Freiwilligen dabei ist. Und kannst du mir helfen irgendwie mit den Figuren oder kannst du da was rücken und dann sind die Kinder halt auch mit dabei. [02:16 – 02:58]

- 43 **I1:** Okay. Und gibt es dann klare Phasen im Unterricht? [02:59 – 03:03]
- 44 **B9:** Klare Phasen, insofern, dass es so wäre, wie (...) [03:06 – 03:13]
- 45 **I1:** Zum Einstieg oder eine Arbeitsphase oder / [03:14 – 03:17]
- 46 **B9:** Nein, also es geht als erstes / die Freiarbeit ist wirklich so vom Kind. Es gibt Kinder, die
47 kommen gleich ganz schnell rein und es gibt Kinder, die gehen tatsächlich auch erst mal
48 frühstücken, die haben ja auch freie Pause, freies Frühstück in der Zeit von 8:00 Uhr bis 12:00
49 Uhr. Manche gehen tatsächlich ERST frühstücken und kommen dann erst in die Arbeit, also
50 das ist unterschiedlich. [03:17 – 03:31]
- 51 **I2:** Okay. Mit welchen Unterrichtsformen und Sozialformen arbeiten Sie dann am meisten?
52 [03:33 – 03:37]
- 53 **B9:** (...) Mit welchen Unterrichtsformen? [03:41 – 03:45]
- 54 **I2:** Unterrichts- und Sozialformen, je nachdem, also wenn man jetzt einen Fachunterricht hat,
55 ob es da dann bestimmte Sachen gibt, wie Stationsarbeit, Freiarbeit oder so und welche
56 Sozialformen eingesetzt werden / [03:46 – 03:54]
- 57 **B9:** Na ja, wir haben halt Freiarbeit. Ja. Also von dem her ist es so, dass wir gar nicht so was
58 haben, also wir haben KEINE Stationenarbeit. Wir haben tatsächlich eher so den Fall, dass
59 wir sehr individuell auf das Kind abgestimmt arbeiten. Also die Frage erübrigt sich, glaube ich,
60 in der Montessori-Pädagogik. Das ist ein bisschen schwierig. In der sozialen Arbeit ist es
61 tatsächlich so, dass wir dann schon mal, dass wir einen Schulrat haben einmal im Monat und
62 dass wir ansonsten die Kreise nutzen, um über alle Themen zu sprechen (...) Und wir legen
63 Wert darauf, dass die Kinder sich halt auch ansprechen und sagen nicht, naja, Frau [Name]
64 die [Name], die hat mir heute gegen das Bein getreten, sondern dass die Kinder sagen, [Name]
65 ich verstehe nicht, warum hast du mich denn heute getreten? [03:57 – 04:41]
- 66 **I1:** Okay. Und was würden Sie sagen, welche Rolle als Lehrperson übernehmen Sie dann?
67 [04:43 – 04:47]
- 68 **B9:** Eine sehr starke beobachtende Rolle. Also die Lehrer bei uns, die Pädagogen müssen alle
69 sehr stark auf der Beziehungsebene arbeiten, damit sie wissen, wo steht das Kind, wie können
70 wir (...). Also es gibt sehr, sehr unterschiedliche Kinder. Die einen Kinder, die lernen von sich
71 aus, die sind intrinsisch motiviert, die sagen, wunderbar, ich bringe selbst schon genug Ideen
72 mit, ich will das, das und das machen. Und wenn man dann sagt, du, du müsstest jetzt noch
73 irgendwie was dazu sagen. Und wenn man dann sagt, ich muss jetzt schriftliche Multiplikation
74 machen, dann sagt das Kind, wunderbar, mache ich. Und dann gibt es die Kinder, die wollen
75 halt gar nichts machen. Die sagen, mache ich nicht. Und die sagen dann, ich will nur Lego
76 bauen oder ich will in die Pause. Und dann ist es natürlich so, dass wir dann halt ein Feeling
77 dafür brauchen, wie bekommen wir denn DIE Kinder an die Arbeit. [04:49 – 05:32]
- 78 **I2:** Die folgenden Fragen beziehen sich jetzt mehr auf das Entdeckende Lernen. Und da
79 wollten wir auch mit der Frage starten, was verstehen Sie denn unter Entdeckendem Lernen?
80 [05:35 – 05:41]
- 81 **B9:** Unter Entdeckendem Lernen? [05:44 – 05:46]

82 **I2:** Genau. [05:48 – 05:49]

83 **B9:** Also den Begriff gibt es ja bei uns insofern nur, dass wir sagen, über das Material oder
84 über unsere Arbeit die Welt entdecken tatsächlich. Und ich denke, das ist tatsächlich so, dass
85 wir / dass es halt darum geht (...). Also bei uns ist es so, wir geben eine Einführung in die
86 Entstehung des Universums. Als Beispiel. Und die Kinder fangen an, sich mit Planeten zu
87 beschäftigen und entdecken dadurch halt, ah ja, das ist ja total interessant. Wie das jetzt bei
88 Ihnen ist, das weiß ich nicht (...). Und kommt ein Kind und sagt, du Frau [Name], der und der
89 Dinosaurier, gab es den eigentlich noch so und so und ich habe keine Ahnung. Und dann sag
90 ich, du pass auf, du darfst gern nachgucken, ich müsste es auch nachgucken. Mhm. Ich weiß
91 es nicht. Auch das ist wichtig, also dass Kinder einfach / dass diese Neugier nicht nur befriedigt
92 wird, indem sie eine Antwort bekommen, sondern dass sie dann halt auch wissen, WAS muss
93 ich denn dafür tun. [05:52 – 06:54]

94 **I1:** Das heißt, Entdeckendes Lernen findet ja auch auf jeden Fall bei Ihnen im Schulalltag oder
95 im Unterricht statt? [06:56 – 07:01]

96 **B9:** Ja. Ja. [07:02 – 07:04]

97 **I2:** Okay. Welche Ressourcen werden denn Ihrer Meinung nach für die Umsetzung des
98 Entdeckenden Lernens benötigt? [07:06 – 07:10]

99 **B9:** Also meiner Meinung nach ist es so, dass man sich halt auf das Alter des Kindes einstellen
100 muss. Es ist halt ein Unterschied, ob jetzt halt Grundschulkinder was entdecken sollen oder
101 ob es jetzt halt in der weiterführenden Schule, oder bei Ihnen im Studium, oder als
102 Erwachsener ist. Man muss irgendwie gucken, dass man der Altersstufe gerecht was
103 präsentiert. (..) Für uns in der Grundschule bedeutet das, wir verpacken viel in Geschichten.
104 Oder in interessante Experimente oder wir gucken, dass wir das so aufbereiten, dass es für
105 die Altersstufe einfach passt, ohne, dass es halt langweilig wird. Und ich glaube, dann haben
106 wir halt das Material, was auch noch uns tatsächlich dabei unterstützt. Aber ich glaube,
107 hauptsächlich sind es unsere ERZÄHLUNGEN, die halt wichtig sind. (.) Und da ist es auch so,
108 dass jeder Lehrer von uns das auch weiß. Und zum Beispiel, wenn es um Zahlenschreiben
109 geht, war es bei mir so, dass ich dann extra ein Zahlenmärchen geschrieben habe, in dem
110 eigentlich nur in der Geschichte erklärt wird, wie die Zahlen geschrieben werden (...). Wobei
111 das natürlich nicht so ist, dass man das so erklärt, sondern bei der eins habe ich dann erzählt,
112 dass es halt verschiedene Welten gibt. Und da wohnen überall verschiedene Bewohner. Und
113 in dem einen Land, in dem wir dann gegangen sind, da regnet es immer von links. Und dann
114 habe ich so einen Regenschirm dabei. Und dann habe ich gesagt, was macht ihr denn, wenn
115 es von links regnet? Und dann tun die Kinder halt immer schon schön den Regenschirm halten
116 und nach links drehen. Und da sage ich, genau. Und wenn man jetzt aber klettern will oder auf
117 dem Spielplatz ist, ist so ein Regenschirm immer doof. Und deshalb sind die schon auf die
118 Welt gekommen mit so einem eingebauten Dach. Und das muss als erstes hin, weil wenn die
119 Füße nass werden, dann fangen die an zu gießen. Und dann können sich die Kinder halt gut
120 merken. Die wissen dann, die eins braucht erst ein Dach. Und dann sagen die erst den Kopf
121 und dann die Füße. Und dann wissen die, genau so schreibt man das. Und so habe ich halt
122 für jede Zahl praktisch eine Geschichte, damit den Kindern das halt nicht so langweilig ist,
123 Zahlen zu lesen. [07:12 – 08:55]

124 **I1:** Und welche Chancen sehen Sie in der Umsetzung vom Entdeckenden Lernen? [08:57 –
125 09:03]

126 **B9:** Naja, es ist tatsächlich so, dass dadurch die Kinder einfach (...). Also einfach einmal
127 wissen, woher bekomme ich denn meine Informationen? Wie beschaffe ich mir generell
128 Informationen? Die Neugier wird erhalten, das Lerninteresse wird erhalten. Es findet nicht das
129 statt, was so oft passiert. Wir hatten das jetzt in [Ort] erst, dass wir sagen im Sachunterricht
130 so, alle müssen jetzt den Igel durchnehmen. Und wir nehmen / es ist Herbst, wir nehmen den
131 Apfel und den Igel durch. Und der Igel, der schläft so und so lang. Und dann hat er so und so
132 viel Stacheln. Und er gehört zu den Säugetieren. Und er frisst Insekten. Und die Hälfte der
133 Kinder interessiert es nicht. Und da ist es tatsächlich so, dass durch Entdeckendes Lernen halt
134 das Interesse hier von jedem Kind halt praktisch da ist. [09:06 – 09:49]

135 **I2:** Und gibt es Ihrer Meinung nach auch Aspekte, die das Entdeckende Lernen eventuell jetzt
136 auch vor allem in der Montessori-Pädagogik erschweren könnten? [09:51 – 09:58]

137 **B9:** (...) Aspekte, die es erschweren könnten vom Kind her? Also dann, wenn wir halt Kinder
138 haben, die irgendwie einen besonderen Förderbedarf haben zum Beispiel. DANN brauchen
139 die wirklich VIEL Unterstützung. Oder wenn es halt Kinder sind, die von sich aus wenig
140 Interesse zeigen, dann muss man das erstmal wecken. Und das dauert immer (...). Das ist
141 immer so ein bisschen zeitaufwendig. [10:04 – 10:27]

142 **I1:** Okay, und was würden Sie dann sagen, für welche Schüler eignet sich die Methode des
143 Entdeckenden Lernens? [10:30 – 10:26]

144 **B9:** Also ich würde sagen für ALLE. Ich glaube nicht, dass es ein Schüler gibt und ein Kind
145 gibt, was von vornherein sagt, es will irgendwas lernen, was es gar nicht interessiert. Oder wo
146 es einfach nur berieselt wird. Also das glaube ich nicht. Es gibt schon Kinder, da ist es glaube
147 ich gut, es mehr zu lenken. Aber generell ist es glaube ich für jedes Kind gut. [10:30 – 10:55]

148 **I1:** Okay. Und würden Sie sagen, es eignet sich dann auch für alle gleich? Oder gibt es da
149 Unterschiede? [10:57 – 11:02]

150 **B9:** Ich glaube, es gibt schon Unterschiede. Es gibt welche, die von sich aus schon so einen
151 Forscherdrang haben. Die gehen da halt total viel auf. Es gibt welche, wie ich vorhin gesagt
152 habe, die müssen es lernen (...). Aber ich glaube, es ist wichtig, dass es halt jeder lernt. Also
153 da gibt es einen Unterschied zwischen. Ja. Der intrinsischen Motivation und dem, was wir halt
154 wollen. Und ich glaube, dass es schon wichtig ist, in der Schule die Entdeckerfreude irgendwie
155 zu erhalten und das Interesse irgendwie zu erhalten. Weil ansonsten wird das so eine, ja,
156 Absitzen von Schulzeit. [11:04 – 11:34]

157 **I2:** Können denn alle Schüler bei Ihnen an der Schule nach ihren eigenen individuellen
158 Bedürfnissen lernen? [11:36 – 11:41]

159 **B9:** Ja. [11:43 – 11:44]

160 **I2:** Okay. Und wie wird das ermöglicht? Können Sie das noch erläutern? [11:46 – 11:50]

161 **B9:** Das wird ermöglicht, indem die Kinder halt / Wir haben kein Lehrwerk (...). Sondern jeder
162 beschäftigt sich in den Bereichen Mathematik, Sachkunde, Deutsch, Musik oder Englisch mit
163 den Bereichen, die es für interessant hält. Beziehungsweise wir versuchen selbst, wenn es
164 jetzt zum Beispiel um schriftliche Additionen geht und ein Kind tut sich schwer, interessiert sich
165 aber für Minecraft, dann versuchen wir das halt umzusetzen. (.) Wir versuchen dann zum
166 Beispiel zu sagen, okay. Gut, dann stell dir vor, du kriegst so und so viele Blöcke und die hast

167 du zur Verwendung zu bauen und du brauchst jetzt für so ein, was weiß ich, Haus zu bauen /
 168 Wir müssen dann uns halt auch einlesen. Gut, bei Minecraft ging es noch, aber bei Pokémon
 169 bin ich jetzt fast verzweifelt, weil ich mich einfach nicht ausgekannt habe (lacht). Und da
 170 musste ich halt auch erstmal was lesen drüber und dann halt Aufgaben zu finden, die halt das
 171 Kind dann mit VIEL größerem Interesse macht. Und manchmal reicht es sogar nur, wenn man
 172 so eine Blatтарbeit macht und dann macht den Kindern / wir arbeiten dann im Worksheet
 173 Crafter, weil wir ja keine Lehrwerke haben. Kommt ein Kind und sagt so, ich brauche, ich würde
 174 jetzt gerne nochmal üben, schriftliche Additionen, drei Summanden. Dann reicht es manchmal
 175 auch nur, wenn man so ein Pokémon auf die Seite malt und sagt, kannst du danach anmalen
 176 (...). Das ist allein schon manchmal Motivation. Einfach, dass da ein Pokémon drauf ist. Aber
 177 es gibt auch Kinder, da muss man auch wirklich dann mit Pokémon rechnen. [11:54 – 13:02]

178 **I1:** Okay und wenn wir die Kompetenzen nochmal ein bisschen im Blick nehmen, vielleicht
 179 auch die, die so in der Montessori-Pädagogik ja so ein bisschen im Vordergrund stehen. Was
 180 sind das für Kompetenzen, die die Schüler da auch im Unterricht dann erwerben? [13:04 –
 181 13:14]

182 **B9:** (...) Also die Schüler erwerben eine hohe SOZIALE Kompetenz, allein durch die
 183 Altersmischung, die halt bei uns gegeben ist. Die müssen selbstständig sein, die müssen
 184 organisieren, die müssen ihren Unterrichtsalltag strukturieren. Also eigentlich müssten die
 185 Schüler alles in der weiterführenden Schule mitbringen, was man eigentlich für die
 186 weiterführende Schule braucht und sich die Lehrer eigentlich wünschen. Aber die machen es
 187 dann eigentlich wieder kaputt (...). Das muss man auch sagen. Die freuen sich dann, dass sie
 188 Kinder haben, die beim Referat oder bei einer Gruppenarbeit da drin aufgehen, aber im Grunde
 189 genommen, der Rest des Unterrichts macht es ja wieder kaputt in diesem Gleichmarsch. Und
 190 das ist so die Kompetenz, sich Zeit einteilen, sich zu organisieren, soziale Verantwortung zu
 191 zeigen. Das sind die Kompetenzen, die die Kinder bei uns nach vier Jahren haben sollten (...).
 192 Und das ist auch die Rückmeldung, die wir haben, dass sie die auch tatsächlich haben. [13:20
 193 – 14:07]

194 **I2:** Perfekt. Dann kommen wir schon zu unserer letzten Frage. Und zwar haben Sie eventuell
 195 ein konkretes Beispiel für uns, wo Sie den entdeckenden Lernprozess von einem Schüler aktiv
 196 beobachten konnten? [14:10 – 14:19]

197 **B9:** (...) Also wir können es eigentlich jeden Tag so ein bisschen beobachten. Wichtig
 198 tatsächlich ist es, bei welchem Kind war das? Muss ich jetzt gerade mal überlegen (...). Wir
 199 hatten ein Kind, das hat sich extrem schwergetan überhaupt mit Lerninhalten, tatsächlich. Also
 200 da war es total schwer (...) Überhaupt / irgendwie was da dran zu bekommen. Allerdings muss
 201 ich da sagen, war es eher die Beziehungsebene, die das dann gelöst hat. Es gibt Kinder, die
 202 sich sehr schwer tun in dem Thema Sprache manchmal, also Text schreiben. Und DIE
 203 bekommen wir halt wunderbar an dieses Thema dran, über das Thema Referate. Die sagen
 204 irgendwann, sie würden auch gerne ein Referat halten, weil sie einen Hund haben. Dann
 205 sagen wir halt, naja, du kannst doch mal auch was für Hunde machen. Und dann sagen zwei
 206 andere Kinder, wollen wir auch. Und dann geht es oft über so eine Gruppenarbeit. Und die
 207 fangen dann an zu recherchieren mit ihren Tablets (...). Also bei uns tun schon die kleinen
 208 Kinder einfach eine Gliederung ihres Themas vornehmen. Die gehen hin, sagen, wir haben
 209 eine Einleitung, einen Hauptteil und einen Schluss. Und die Themen / wir suchen uns jetzt
 210 sechs Themenpunkte aus, die wichtig sind. Beim Hund zum Beispiel ist es, woher kommt der?
 211 Was ist die Vorgeschichte? Was frisst der? Wie ist die Fortpflanzung? Ja. Also solche Dinge,

212 da noch Spezialitäten wie Hunderassen oder so. Und dann wird vielleicht auch der eigene
 213 Hund vorgestellt. Und darüber bekommen wir dann oft Kinder dazu zu sagen, ja. Zum einen
 214 habe ich jetzt herausgefunden, da kommt schon Information dran. Zum anderen habe ich
 215 gemerkt, Schreiben ist gar nicht so schlimm (...). Aber das ist etwas, was man halt tatsächlich
 216 bei uns SO OFT sieht. Ja. Also egal, über welche Erzählung. Weil der ganze Tag ja aus
 217 Entdecken besteht. Also die Umgebung, die die Kinder schon haben, bereitet die ja schon vor.
 218 Also wir hatten das ja auch schon. Jetzt in der ersten Klasse gab es eine Erstklässlerin, die
 219 wollte gleich mit einer großen Division, die bis zu einer Million geht, dividieren (lacht). Und die
 220 war nicht abzubringen. Und dann habe ich mich wieder hingestellt. Wir haben das aufgebaut,
 221 das ganze Material. Also es ist eh schon Arbeit, das aufzubauen. Dann haben wir angefangen
 222 und irgendwann hat sie gesagt, du, Frau [Name], du hast Recht, ich verstehe gar nichts. Ich
 223 weiß gar nicht, worüber du redest. Dann habe ich gesagt, naja, wir teilen das jetzt nur auf, das
 224 verstehst du schon. Ja, ja, wir verteilen das, uns muss gerecht sein, das habe ich jetzt
 225 verstanden. Aber warum machen wir das? Und es war dann so, also sie hat dann gesagt, es
 226 ist doch zu schwer und sie macht erst mal was anderes. Und sie hat dann ENTDECKT, dass
 227 es halt Themenbereiche gibt, die sie halt vorher erstmal abchecken muss, bevor sie halt zu
 228 dem Material kommen kann. Und generell haben halt ganz viele Kinder / was sie halt gerne
 229 machen, ist halt das Thema Forschen. Also wir hatten jetzt die Erzählung von der Entstehung
 230 des Lebens auf der Erde und da geht es um einen Vulkanausbruch und so. Das war natürlich
 231 auch toll. Wir haben ganz viele Experimente auch nachgemacht. Da ging es um Magnetismus,
 232 um Gas-Aggregat-Zustände, um irgendwie Mischung, wie, was muss ich mischen, damit der
 233 Vulkan auch ausbricht und solche Dinge. [14:30 – 17:35]

234 **I1:** Ja. Ja, es ist interessant, wenn Kinder dann auch was entdecken, also entdecken halt auch,
 235 dass sie erstmal noch irgendwie was anderes brauchen, um dann überhaupt dahin zu
 236 kommen, was sie so am Anfang auch interessiert. [17:39 – 17:49]

237 **B9:** Ja, Ja. Genau. Stimmt. [17:50 – 17:53]

238 **I1:** Okay. Ja, dann sind wir mit unseren Fragen tatsächlich auch jetzt schon durch. Haben Sie
 239 noch irgendwas, was Sie ergänzen wollen oder noch eine Frage? [17:55 - 18:02]

240 **B9:** Naja, ich glaube halt, dass / also ich bin mal gespannt (...). Und ich habe immer wieder
 241 so das Gefühl, wenn Sie kommen und sich das angucken, ist jeder begeistert. Es bleibt so
 242 wenig Motivation. Es bleibt so wenig Motivation dahinter. Also ich weiß nicht, was Sie
 243 studieren. Was für einen Studiengang war das bei Ihnen? [18:05 - 18:26]

244 **I1:** Sonderpädagogik. [18:27 - 18:28]

245 **B9:** Ah, dann ist es tatsächlich wahrscheinlich sogar ein bisschen angebrachter, weil
 246 Sonderpädagogen / da arbeitet man ja auch tatsächlich individuell. Da ist es ja wahrscheinlich
 247 auch wichtig, eher so zu arbeiten, weil dadurch / wir sind eine Schwerpunktschule, wir merken
 248 das jeden Tag. Wir haben so viele Kinder, die einen sonderpädagogischen Förderbedarf
 249 haben. Und wir sind froh, dass wir so individuell arbeiten können. Ansonsten ist es natürlich
 250 sehr schwierig zu sagen, man arbeitet halt immer, jeder muss das Gleiche machen. Das
 251 funktioniert halt nicht (...) Und es ist tatsächlich so, dass jede Montessori-Schule halt sehr
 252 anders arbeitet. Also das ist sehr unterschiedlich. Wir haben nicht in allzu weiter Ferne von
 253 uns / haben wir eine Montessori-Schule, die das Spiel einfach hat. Für die ist das auch in
 254 Ordnung, wenn die Kinder die ganze Zeit spielen. Das ist für uns NICHT in Ordnung. Also wir
 255 haben schon auch einen Leistungsgedanken in dem Sinne, dass wir wollen, dass die Kinder

256 sich auch weiterentwickeln und nicht irgendwie merken, sie können Arbeit entgehen oder so
257 (...) Und das ist uns halt wichtig. Und ich glaube, das ist auch wichtig, wenn Sie jetzt darüber
258 schreiben, einfach zu sagen, es gibt verschiedene Montessori-Schulen. Also es ist nicht wie
259 Waldorf, dass es EIN Konzept ist, sondern noch ist es so, dass es irgendwann so sein soll,
260 dass alle Schulen sich diesen Qualitätsrahmen zertifizieren lassen. Das ist wie so ein, ich sage
261 immer, es ist wie so ein Siegel praktisch, ja. Also dass man auch bei dieser Montessori-Schule
262 arbeitet nach den und den Kriterien (...). Und das ist für die Eltern halt wichtig, weil es einfach
263 so unterschiedliche Ausprägungen hat. [18:30 – 21:44]

264 **I1:** Okay. Ja, das ist interessant. Ja. [21:47 – 21:50]

265 **I2:** Super. Okay. Dann würden wir uns nochmal dafür bedanken, dass Sie sich die Zeit
266 genommen haben und auch unsere Fragen beantwortet haben, und wir jetzt auch durch Ihre
267 Erzählung nochmal einen Einblick in das Themenfeld gewinnen konnten. [21:52 – 22:03]

268 **B9:** Ja. Alles klar. Danke sehr. [22:05 – 22:07]

269 **I1:** Ja. Danke. Tschüss. [22:09 – 22:11]

270 **B9:** Danke. Tschau. [22:12 – 22:13]

Transkript 10 B10 22.11.23 14:30

- 1
- 2 **I1:** Hallo, können Sie uns hören? [00:00 - 00:04]
- 3 **B10:** Hallo! Ich mache noch mein Video an. [00:05 - 00:08]
- 4 **I2:** Hi. Ja, perfekt. Danke. [00:09 - 00:11]
- 5 **I1:** Ah ja, super. Ja, sehr schön. Ja, wir freuen uns, dass es geklappt hat und dass Sie sich
6 bereit erklären, das Interview mit uns zu führen. Wir stellen uns nochmal ganz kurz vor. Also,
7 ich bin [Name]. [00:12 - 00:20]
- 8 **I2:** Genau, und ich bin [Name]. [00:21 - 00:33]
- 9 **B10:** Hallo, ja, ich bin [Name]. Also, wir können auch gerne du sagen. [00:34 - 00:40]
- 10 **I1:** Okay, super. Genau, wir hoffen natürlich, dass die Internetverbindung jetzt stabil bleibt. Und
11 wenn du uns mal nicht hören kannst, irgendwie dann gerne Bescheid sagen, weil wir zu zweit
12 vor dem Mikro sitzen, kann es sein, dass man manchmal den einen dann erst kurz nicht hört.
13 Genau. Und das Meeting geht jetzt so 40 Minuten. Das müsste eigentlich reichen. Also,
14 eigentlich sind wir immer hingekommen. Aber falls es irgendwie sein sollte, dass wir noch einen
15 Link brauchen, dann schicke ich nochmal einen rum. Genau. (...) Und wir haben ja die
16 Einwilligungserklärung bekommen. Also, es wird ja dann jetzt aufgezeichnet und dann in der
17 Untersuchung alles anonymisiert. Genau, wir hoffen, dass es in Ordnung ist und dass Sie,
18 genau, auch alle Fragen beantworten. Sie können aber auch jederzeit das Meeting quasi
19 abbrechen. Für die Auswertung wäre es halt wichtig, wenn einfach alle Fragen beantwortet
20 werden. Genau. Und dann nochmal zum Thema. Also, es geht um die Methode des
21 Entdeckenden Lernens. Einmal quasi in der Montessori-Pädagogik und einmal an
22 sonderpädagogischen Bildungs- und Beratungszentren für geistige Entwicklung. Genau. (...)
23 Und wir haben einen Leitfaden vorher erstellt, anhand dessen wir jetzt einfach Fragen stellen
24 und so ein bisschen ins Gespräch kommen. Und dann würden wir eigentlich starten, außer
25 Sie haben noch irgendwie eine Anmerkung oder eine Frage. [00:41 - 01:56]
- 26 **B10:** Okay. Das passt. Also, ich rede jetzt eher aus der Montessori-Sichtweise. Also, ich bin
27 nicht an einem SBBZ, sondern in der Inklusion. An einer Gesamtschule und mit Montessori.
28 [01:57 - 02:09]
- 29 **I1:** Ja. Also, gerne aus der Montessori-Sichtweise. Aber du hast ja GENT studiert, hattest du
30 uns geschrieben, dann kannst du auch voll gerne was aus dem Bereich sagen. (..) Da gibt es
31 auch so ein paar Fragen, wo wir dann auch gesagt hätten, vielleicht mal auch im Blick auf
32 GENT oder/und Montessori. Genau. Also, gerne beides irgendwie berücksichtigen in den
33 Antworten. [02:10 - 02:29]
- 34 **B10:** Okay. Ja, sehr gern. [02:30 - 02:33]
- 35 **I2:** Fangen wir mal mit der ersten Frage an. Und zwar, erzähl doch bitte mal, wie ein typischer
36 Schulalltag bei dir in der Schule jetzt aussieht. [02:34 - 02:46]
- 37 **B10:** Von der Struktur jetzt? Also (...) wie der Unterricht zum Beispiel abläuft? [02:47 - 02:58]
- 38 **I2:** Ja, so generell einfach der Alltag. Also, wie sieht's aus? Wie ist es aufgebaut? Gerne von
39 Start bis Ende. [02:59 - 03:10]

40 **B10:** Okay. Also, in der Regel, wenn es klappt vom Stundenplan, dann startet jeder Tag
41 eigentlich mit zwei Stunden Freiarbeit, wo die SchülerInnen selbst entscheiden, was sie
42 arbeiten können. Was für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch
43 bedeutet, dass sie da sehr gut gefördert werden können in der Zeit, weil wir da richtig tolle
44 Eins-zu-eins-Situationen machen können. (...) Genau, und dann sind eigentlich vormittags
45 immer die Hauptfächer, Mittagessen, also wir sind eine Ganztagschule, Mittagessen,
46 Mittagspause und dann quasi so die Nebenfächer, also das Künstlerische, Sport, Geschichte.
47 Ja. [03:11 - 03:36]

48 **I1:** Okay, und wenn man dann jetzt doch noch mal den Fokus auf den Unterricht legt, wie
49 gestaltest du so deinen Unterricht? [03:37 - 03:45]

50 **B10:** Mhm, also in der Inklusion ist es so, dass wir SonderpädagogInnen da als zweite
51 Lehrkraft mit dem Fachunterricht dabei sind und Team-Teaching machen und den Unterricht
52 differenzieren für die SchülerInnen mit sonderpädagogischem Bildungsanspruch und im
53 Vorfeld halt das Material differenzieren. (...) Das heißt, ich bin mit dabei und übernehme
54 einzelne Unterrichtssequenzen von der Lehrkraft, wenn wir das so abgesprochen haben und
55 bin ansonsten ganz nah bei den SchülerInnen, die quasi ihre Stunden bei mir haben und
56 differenziere für die das Material. Ich bin jetzt in der neunten Klasse drin, das wird natürlich in
57 den höheren Klassen immer anspruchsvoller, da irgendwie noch Themen zu finden, wo jetzt
58 gerade SchülerInnen im GENT-Bereich noch gut mitkommen oder das ihre Lebenswirklichkeit
59 irgendwie abbildet. (...) Ja, ich weiß nicht beantwortet das die Frage? [03:46 - 04:28]

60 **I1:** Ja. Und das heißt, es gibt dann aber auch so einzelne Phasen im Unterricht, oder? [04:29
61 - 04:41]

62 **B10:** Genau, also eigentlich sollte idealerweise im Unterricht so sein, dass es einen 20 Minuten
63 Input gibt von der Lehrkraft und die restliche Zeit selbstständig gearbeitet wird. (...) Das ist
64 natürlich für uns, also aus der Inklusions-SonderpädagogInnen-Sicht sehr praktisch, weil wir
65 uns da viel besser dann einbringen können, wenn möglichst wenig Fokus auf der Lehrkraft
66 liegt. [04:42 - 05:02]

67 **I2:** Okay. Mit welchen Unterrichts- und Sozialformen arbeitet ihr denn am meisten? [05:03 -
68 05:13]

69 **B10:** Eigentlich am meisten in Gruppenarbeiten. Also wir haben zum Beispiel auch so, dass
70 wir keine Klausuren schreiben oder Klassenarbeiten, sondern Lernnachweise machen, die in
71 unterschiedlichster Form aussehen. Das können zum Beispiel auch Portfolioarbeiten sein oder
72 eine Präsentation, die man hält. (...) Und das bereiten die meistens in Gruppen vor oder dürfen
73 das auch in Gruppen erstellen. Und deswegen ist auch ganz viel von der Sicherung quasi des
74 Inhaltes findet meistens in Gruppenarbeiten statt, dass die auch manchmal ein Video drehen
75 oder ein Theaterstück vorbereiten oder so. (...) Das heißt, Sozialform ist eigentlich meistens
76 Gruppenarbeit, wobei manche natürlich lieber in Einzelarbeit arbeiten und dann halt die
77 Sachen alleine herstellen. [05:14 - 05:46]

78 **I1:** Okay. Und welche Rolle als Lehrperson übernimmst du da dann im Unterricht? [05:47 -
79 05:59]

80 **B10:** Also hauptsächlich beratend und idealerweise im Hintergrund und werde nur aktiv, wenn
81 ich angesprochen, gefragt werde oder sehe, dass es jetzt Schwierigkeiten gibt, was bei den
82 Regelschul-SchülerInnen total gut funktioniert. (...) Aber ich würde jetzt sagen, gerade die im

83 GENT-Bereich sind, die brauchen das doch oft schon mehr, dass man wirklich daneben dran
84 sitzt, weil ich jetzt nicht den Eindruck habe, dass viele von sich aus die Kompetenz mitbringen,
85 wirklich zu sagen, wenn sie an einer Sache struggeln. Genau. (..) Und dann lieber halt lange
86 Zeit nichts tun, bis man dann merkt, dass sie gerade struggeln und sie dann darauf anspricht
87 und dann kann man das Problem gemeinsam beheben. (...) Also es ist ein bisschen Realität
88 oder Wunsch und Wirklichkeit, ja. [06:00 - 06:42]

89 **I2:** Okay, super. Die folgenden Fragen beziehen sich jetzt ein bisschen mehr auf das genannte
90 Thema von der Arbeit. Und wir starten da mit der Frage, was verstehst du denn unter
91 Entdeckendem Lernen? [06:43 - 07:04]

92 **B10:** Ja, das ist irgendwie spannend, weil ich finde, da widerspricht sich Montessori und das
93 klassische Sonderpädagogik-Prinzip ein bisschen. Jetzt muss ich kurz überlegen (...) genau,
94 weil Montessori geht ja eigentlich davon aus, dass sie erstmal quasi das Allgemeine erklärt
95 und wenn man so Interesse am Thema hat, dass man dann entdeckt innerhalb dieses Themas,
96 was interessiert mich und ah in diese Richtung möchte ich mich mehr spezifizieren oder mich
97 mehr informieren. (..) Während die Sonderpädagogik ja vom Kleinen ins Große geht. Also
98 eigentlich genau andersrum arbeitet. (lacht) Ja, deswegen schwierig. Und wenn wir jetzt auf
99 Prüfungen vorbereiten, ist es ja schon so, dass wir ganz klar vorgegeben haben, was muss
100 stattfinden inhaltlich. Deswegen würde ich sagen, findet da wenig Entdeckendes statt. (...) Aber
101 idealerweise würde ich sagen, es ist schon so, wie Montessori sagt, dass wir halt Neugier
102 wecken für ein Thema und dann sagen, okay, wir haben ALLES dazu parat, was dich davon
103 interessiert. Du musst es jetzt einfach für dich rausfinden und forsch mal selber. [07:05 - 08:06]

104 **I1:** Okay. Und findet Entdeckendes Lernen dann bei euch im Unterricht statt? [08:07 - 08:10]

105 **B10:** Ich würde sagen, in der neunten Klasse wenig. (..) Ja, weil es wirklich so dieser Abschluss
106 / also viele machen jetzt auch den Hauptschulabschluss. Durch Gemeinschaftsschule haben
107 wir welche, die den Hauptschulabschluss machen und nächstes Jahr den Realschulabschluss
108 und manche in drei Jahren dann Abitur. Aber die, die sich jetzt auf den Abschluss vorbereiten,
109 die haben halt einfach ganz klar vorgegeben, worauf die sich jetzt fokussieren. Und das sind
110 vielleicht Fächer wie Musik, die das irgendwie freigeben oder Geschichte, wo irgendwie sagen,
111 hey, wir haben jetzt das Thema, aber guckt mal, was euch in dem Bereich interessiert und
112 worauf ihr auf jeden Fall Bock habt. (...) Mhm. Nee, ich würde sagen wenig. [08:11 - 08:54]

113 **I2:** Okay, auch wenn es bei euch jetzt eventuell nicht so viel Berücksichtigung findet, was
114 werden denn trotzdem für Ressourcen deiner Meinung nach für die Umsetzung benötigt?
115 [08:55 - 09:08]

116 **B10:** Also auf jeden Fall ausreichend Personal, was irgendwie auch breit gefächert geschult
117 ist und in verschiedene Richtungen Feedback geben kann. Das heißt, idealerweise hätte man
118 eigentlich eine Lernumgebung, die jetzt nicht gebunden ist in der Klasse, sondern vielleicht
119 irgendwie klassenübergreifend ist oder so, dass auch verschiedene Lehrkräfte dann
120 gleichzeitig vor Ort sind und einen beraten können. Und natürlich das Material, was zur
121 Verfügung steht und halt die Haltung, dass man sagt, (...) ich muss jetzt nicht genau dieses
122 Wissen von euch abfragen. Sondern ihr dürft alle von dem, was euch interessiert, mal gucken,
123 was ihr wollt, und dann machen wir individuelle Lernnachweise auch. [09:09 - 09:40]

124 **I2:** Sind die Ressourcen bei dir an der Schule dann gegeben oder theoretisch gegeben? [09:41
125 - 09:53]

126 **B10:** Ja, eigentlich schon. Ja. Dadurch, dass wir auch jahrgangsübergreifend arbeiten, also
127 zum Beispiel die 9er, 10er sind in einem Cluster, also in einem großen Verbund gemeinsam
128 und es jeweils zwei Jahrgangsstufen gibt. Oder zwei Klassen pro Jahrgangsstufe gibt, würde
129 ich sagen / Also wir sind immer zu viert oder zu fünft gleichzeitig vor Ort. Ist eigentlich schon
130 gut. [09:54 - 10:18]

131 **I1:** Und jetzt nur nochmal ganz kurz so fürs Verständnis, arbeitet ihr dann auch mit dem
132 Montessori-Material oder /? [10:19 - 10:26]

133 **B10:** Mhm. Also für die Sekundarstufe eins ist es halt voll schwierig, weil Maria Montessori
134 eigentlich in der 5. oder 6. Klasse aufgehört hat, das Material zu erstellen und das, was dazu
135 kam, ja eigentlich von anderen Menschen dann war, die Bock auf die Sache hatten. (..) Und
136 für viele Themenbereiche gibt es richtig geiles Material, aber bei ganz vielen irgendwie gar
137 nichts. Und man kann natürlich immer auf die Basics zurückgreifen. Also ich finde, mit Mathe,
138 du kannst immer mit den blauen Dreiecken nochmal kommen und irgendwas cooles damit
139 machen, auch wenn du jetzt gerade vielleicht ein anderes Thema, Funktion oder sowas hast,
140 kannst du die Sachen dann nochmal irgendwie verknüpfen oder so. [10:27 - 11:01]

141 **I1:** Okay. Ja. Okay. Und welche Chancen siehst du in der Umsetzung vom Entdeckenden
142 Lernen? [11:02 - 11:13]

143 **B10:** Ja, dass wir halt wegkommen von dem Gleichschrittmarsch und mehr die individuellen
144 Kompetenzen fördern. [11:14 - 11:21]

145 **I2:** Okay. Und gibt es deiner Meinung nach Aspekte, die das Entdeckende Lernen sowohl
146 eventuell mit dem Blick auf den Förderschwerpunkt geistige Entwicklung als auch in der
147 Montessori-Pädagogik erschweren (...) oder erschweren könnten? [11:23 - 11:36]

148 **B10:** Für GENT-SchülerInnen jetzt speziell? [11:37 - 11:39]

149 **I2:** Sowohl als auch. Ja. Oder auch an einer Montessori-Einrichtung. [11:40 - 11:45]

150 **B10:** Ich glaube, was halt oft irgendwie schwierig ist, ist, dass viele verlernt haben, neugierig
151 zu sein und das total das Entdeckende Lernen beeinflusst. (..) Und ich glaube, gerade in der
152 Sekundarstufe eins habe ich manchmal das Gefühl, es ist super schwierig, das wieder zu
153 entfachen, wenn es mal verloren gegangen ist. Und wenn es dann irgendwie nur noch darum
154 geht, ich gebe jetzt die Antworten, die gehört werden wollen. Und ich möchte aber bitte genau
155 wissen, was ich lernen muss, damit ich am Ende eine gute Note habe oder so. Mhm. Und nicht
156 mehr im Fokus steht, okay, aber was bringt mir das? Und ja, also diese Frage, was bringt es
157 mir, kommt ja immer. Aber das ist eigentlich eher eine Frage in Richtung, ich habe keinen Bock
158 drauf. Also was bringt es mir? Es ist keine wirkliche Frage, was bringt es mir? Also das steckt
159 eigentlich gar nicht dahinter. Und das ist voll schade. (...) Und ich denke mir immer, sie sollten
160 irgendwie das jetzt mal richtig hinterfragen, was habe ich denn davon, wenn ich das jetzt mir
161 anschau. Wenn ich das jetzt lerne und auch wenn ich das jetzt vielleicht gar nicht morgen
162 direkt anwenden kann, aber vielleicht bringt es mir später was. Oder es hilft mir einfach, mein
163 Gehirn so zu strukturieren. Oder Mathe ist halt voll gut, weil ich dadurch logisches Denken
164 lerne und nicht, weil ich jetzt unbedingt genau diese eine Sache im Alltag kennen muss. (..) Und
165 das ist irgendwie voll verloren gegangen oder haben viele nicht mehr. Ich glaube, das
166 steht den meisten im Weg. [11:46 - 13:15]

167 **I1:** Was würdest du dann sagen, für welche Schüler eignet sich die Methode des
168 Entdeckenden Lernens? [13:16 - 13:21]

169 **B10:** Eigentlich schon für alle, wenn man es halt frühzeitig etabliert und sie auch irgendwie
170 den Wert daran sehen können. (...) Und ich glaube / also ich habe schon das Gefühl, dass die
171 SchülerInnen, die auch auf einer Montessori-Grundschule waren, anders lernen, als die, die
172 auf einer Regelgrundschule waren. [13:22 - 13:45]

173 **I2:** Ja. Okay. Dann wäre noch eine Frage / Und zwar, würdest du sagen, dass bei euch im
174 Unterricht alle Schüler nach ihren individuellen Bedürfnissen lernen können? [13:46 - 13:56]

175 **B10:** Wir versuchen es. (...) Ja, das ist eine gute Frage. Ich glaube nicht. (lacht) Wenn ich
176 gerade / ja, dadurch, dass wir halt auch alle Förderschwerpunkte vertreten haben, finde ich es
177 schon schwierig, auf alle gleichermaßen gut einzugehen. Also, jetzt zum Beispiel ein Schüler,
178 der einen Förderschwerpunkt Sehen hat, glaube ich, der bräuchte schon oft andere Sachen,
179 die wir nicht gut bieten können oder wir schaffen es nicht, das ausreichend auszugleichen. (...)
180 Genauso im Bereich emotional-soziale Entwicklung, da sind einfach durch dieses
181 eigenstrukturierte Lernen so viele Herausforderungen im Schulalltag, die schwer zu meistern
182 sind. (...) Auf der anderen Seite haben sie dadurch total viele Kompetenzen, weil sie irgendwie
183 durch MÜSSEN. Ich hoffe, dass es bei unserer Schule mehr ist als bei anderen. Aber ich
184 glaube immer noch nicht 100 Prozent. [13:57 - 14:59]

185 **I1:** Okay, jetzt ist ja schon so das Stichwort Kompetenzen gefallen. Was sind das so für
186 Kompetenzen, die die Schüler da im Unterricht erwerben? [15:01 - 15:29]

187 **B10:** Also, speziell jetzt durch die Montessori-Pädagogik oder das Entdeckende Lernen oder
188 (...) [15:30 - 15:36]

189 **I1:** Ja, beides. Also, beides und dann in Bezug auch vielleicht auf den Unterricht bei euch oder
190 die Schule bei euch. [15:37 - 15:46]

191 **B10:** Ich glaube, dass die Inklusion schon nochmal andere Herausforderungen mit sich bringt.
192 Und es klingt so abgetrosten. Aber es ist ja schon irgendwie auch so, dass SBBZ oft ein sehr
193 behüteter Raum ist, den viele brauchen und der voll gut ist für viele. Aber wenn man sich aus
194 diesem behüteten Raum raustraut und irgendwie / Das ist halt schon krass. Die kriegen die
195 ganze Zeit Input, es ist die ganze Zeit viel los. Die haben die ganze Zeit Menschen um sich
196 herum und haben ja nicht nur die Herausforderungen des Unterrichtsinhalts sondern der
197 sozialen Interaktion, die die ganze Zeit stattfindet und super krass ist manchmal. (...) Ich habe
198 schon das Gefühl, dass die aber das voll gut lernen, irgendwie einmal so auf sich selbst zu
199 gucken. Was brauche ich eigentlich? Und wie kann ich meine Bedürfnisse befriedigen in so
200 einem Rahmen, in dem die eigentlich gar keinen Platz haben? (...) Genau, und wie kann ich
201 auch auf mich aufmerksam machen, dass ich jetzt was Bestimmtes brauche? Und das finde
202 ich ist eine mega Kompetenz, die glaube ich schon viele lernen dadurch. Und auch so / Ja, ich
203 glaube die coolste Erkenntnis, die ich jetzt hatte, war, dass ich irgendwann mal das Gefühl
204 hatte, dass viele gelernt haben, dass sie selber gar nicht so wichtig sind. (...) Und dass es auch
205 voll okay ist, sich selbst hinten mal anzustellen und der Gruppe den Vorrang zu geben. Weil
206 ich das an anderen Schulen oft hatte, dass die SchülerInnen dachten, okay, ich bin das
207 Allerwichtigste und meine individuellen Bedürfnisse stehen über allem. Und ich das Gefühl
208 hatte, in der Inklusion ist es so, dass sie das manchmal auch lernen, dass sie jetzt gerade
209 nicht der Mittelpunkt der Welt sind. [15:47 - 17:33]

210 **I2:** Okay, gut. Dann kommen wir sogar schon zu unserer letzten Frage. Und zwar hast du
211 eventuell ein konkretes Beispiel, bei dem du den entdeckenden Lernprozess von einem
212 Schüler beobachten konntest? [17:34 - 17:41]

213 **B10:** Ja, allerdings von einer anderen Schule. Aber ich kann kurz auch überlegen, ob mir in
214 der Schule was einfällt oder wäre das egal. [17:42 - 17:53]

215 **I2:** Das ist egal. [17:54 - 17:56]

216 **B10:** Okay, ich kann es dir von einer anderen Schule erzählen. An der letzten Schule hatten
217 wir / es war auch eine ähnliche Schule, Montessori inklusiv Gemeinschaftsschule (..) da waren
218 vier SchülerInnen, die total gerne Theater gespielt haben und die dann auf eine Lehrkraft
219 gestoßen sind, die ihnen einfach die freie Hand gegeben hat und gesagt hat, okay, ihr könnt
220 euch jedes Wissen, was ihr euch aneignen wollt, könnt ihr euch über Theater aneignen. (..)
221 Aber ihr müsst halt selber gucken, wie ihr das machen wollt, weil ich bin keine Theaterexpertin.
222 Und dann haben die das echt irgendwie geschafft, ich weiß nicht wie, aber sich den Kreislauf
223 der Steine und Blutkreislauf und keine Ahnung was, irgendwelche biologischen Sachen über
224 Theaterstücke selbst beizubringen, indem die dann die Rollen verteilt haben und dann hatten
225 die Bock auf Mathe und Physik und auf jedes Thema einfach, weil sie die freie Hand
226 bekommen haben, alles in Theaterform sich anzueignen und dann der Klasse vorzuspielen.
227 (lachen) Das war richtig, richtig cool. [17:57 - 19:05]

228 **I1:** Das ist eine spannende Methode irgendwie, so die, sich das Wissen dann anzueignen, ja.
229 Aber cool. Okay, dann sind wir mit unseren Fragen jetzt tatsächlich schon am Ende. Hast du
230 noch irgendwas, was du ergänzen willst oder eine Frage an uns? [19:07 - 19:29]

231 **B10:** Nee, also ich find's voll cool, dass ihr euch dem Thema widmet. Wie kamt ihr dazu?
232 [19:30 - 19:39]

233 **I1:** Genau, wir studieren ja beide Sonderpädagogik und haben geistige Entwicklung als zweite
234 Fachrichtung. Und wir wollten die Untersuchung zusammenschreiben, also wir schreiben
235 quasi eine Arbeit halt zu zweit und fanden den Montessori-Bereich eigentlich schon immer
236 interessant, aber an unserer Uni gibt's da nicht so viele Einblicke oder Inputs zu. (..) Ja, und
237 dann dachten wir, warum nicht Montessori mit geistiger Entwicklung verknüpfen, weil das /
238 gerade das Montessori-Material ja ursprünglich auch mal von der Idee her für Kinder mit einer
239 Behinderung entwickelt worden ist. Und dann dachten wir, ja, können wir das ja eigentlich mal
240 verknüpfen und haben irgendwie so von dem Dozenten, der uns betreut, so den Anstoß
241 bekommen, mal das Entdeckende Lernen eben dann zu vergleichen. Genau. [20:21 - 20:32]

242 **B10:** Ja, und es ist echt spannend. Also, wenn ihr das Gefühl habt, ihr fühlt euch wohl damit,
243 wenn andere Menschen sie lesen, würde ich mich schon freuen, wenn ich da einen Einblick
244 haben dürfte, wenn ihr euch wohl damit fühlt. [20:32 - 20:46]

245 **I2:** Ja gerne. [20:47 - 20:49]

246 **B10:** Ja cool, ich finde das schon ein spannendes Thema, weil ich, während ich das
247 Montessori-Diplom gemacht habe, schon oft irgendwie das Gefühl hatte, okay, Maria
248 Montessori geht jetzt so von einer ganz anderen Richtung an die Themen ran und das ist halt
249 so genau andersrum, wie man es in der Sonderpädagogik gelernt hat. Aber es lässt sich halt
250 trotzdem mega gut verknüpfen, weil die Haltung ist halt einfach die gleiche, so, mit dem, dass
251 wir die Kinder da abholen, wo sie stehen und das Material, ist halt so geil, es ist so anschaulich
252 und man versteht so viel damit, einfach nur, wenn man diese komischen Klötze in der Hand
253 hält. [20:50 - 21:49]

254 **I2:** Ja, ja, genau. (...) Ja, dann bedanken wir uns nochmal, also wir sind jetzt am Ende vom
255 Interview. Ja, also danke, dass du dir die Zeit dafür genommen hast. Gut, dass es auch so

256 schnell geklappt hat noch. Ja, und danke, dass du uns auch so einen Einblick in den
257 Schulalltag bei euch an der Montessori-Schule gewährt hast, aber auch das auf den GENT-
258 Bereich bezogen hast. Genau, das ist für uns und für die Untersuchung, glaube ich, sehr gut
259 gewesen. [21:50 - 22:20]

260 **B10:** Ja. Sehr schön. Ja, vielen Dank euch. Viel Erfolg beim Schreiben. [22:21 - 22:36]

261 **I1+I2:** Danke. Danke. Dann noch einen schönen Nachmittag. Tschüss. [22:37 - 22:43]

262 **B10:** Danke, ebenso. Tschüss. [22:33 - 22:44]

4 Kodierleitfaden

Hauptkategorie 1: Unterrichtsgestaltung	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K1a: Phasen im Unterricht	Kategorie 1a umfasst alle Aussagen zu den einzelnen stattfindenden Phasen des Unterrichts.	„(...) es gibt meistens einen gemeinsamen Einstieg und dann eine Arbeitsphase.“ (B5, Z. 92) „Deswegen haben wir nicht diese klassischen drei Phasen mit Einstieg, Erarbeitungsphase, Abschluss- oder Sicherungs- oder Reflexionsphase, weil es bei uns dann oft eher ausblättert, weil die dann unterschiedlich schnell fertig sind.“ (B5, Z. 97ff.) „Man hat die Darbietungen, die sind eher frontal ausgerichtet auf die Lehrperson, die bietet etwas dar. Und im Anschluss können die Schüler, es ist (...), selbst arbeiten.“ (B7, Z. 80ff.)	Wird codiert, wenn der Befragte die Phasen beschreibt, auch ohne das Wort „Phase“ zu nennen.
K1b: Rolle der Lehrperson	Kategorie 1b umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Rolle als Lehrperson. Hierunter	„Die strukturierende, führende Rolle.“ (B3, Z. 69)	Wird codiert, wenn der Befragte Aussagen zu ihrer Rolleneinschätzung machen.

	fallen auch Aufgaben, die die Lehrpersonen in Bezug auf ihre Rolle nennen.	„Also da nehme ich eine vorbereitende Rolle ein. Ansonsten bin ich meistens unterstützend, ja, helfend.“ (B6, Z. 60f.) „Wir begleiten letztendlich das Lernen. Wir sagen auch, wir sind keine Lehrer an der Schule, sondern wir sind Lernbegleiter. Und beobachten ganz genau, was das Kind braucht.“ (B4, Z. 148ff.)	
K1c: Sozialformen	Kategorie 1c umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Sozialformen.	„Aber die überwiegende Sozialform ist wirklich, dass sie in Gruppen- oder Partnerarbeit zusammenarbeiten.“ (B4, Z. 142f.) „Ansonsten arbeiten wir viel in Gruppen oder aber auch in Einzelarbeit.“ (B6, Z. 49)	Wird codiert, wenn der Befragte die Sozialform benennt.
K1d: Methoden/Unterrichtsformen	Kategorie 1d umfasst alle Aussagen zur Beschreibung der Methoden/Unterrichtsformen.	„(...) also Plenum, Lerntheke, Wochenplan und Stationenarbeit sind so die gängigsten Sachen.“ (B5, Z. 130f.)	Wird codiert, wenn der Befragte die Methode/Unterrichtsform benennt.

		„(...) in der Montessori-Pädagogik ist es einfach so, dass es diese klassischen Gruppendarbietungen gibt.“ (B7 Z.70f.)	
Hauptkategorie 2: Kenntnisstand der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
	Kategorie 2 umfasst alle Aussagen dazu, wie die Lehrperson das Entdeckende Lernen beschreiben.	„(...) also dieses Eigenständige, ohne gleich eine Anleitung zu haben für irgendwas zu lernen, das verstehe ich unter Entdeckendem Lernen.“ (B2, Z. 129ff.) „(...) Lernen, weil man begeistert ist von etwas und weil man etwas entdecken kann und dadurch sich einfach Dinge aneignet.“ (B3, Z. 86ff.) „(...) im Grunde geht es ja bei diesem Entdeckenden Lernen auch darum, dass man einen Rahmen bietet, Material bietet und dem Schüler die Gelegenheit gibt, sich selbst darin zurechtzufinden und zu lernen.“	Wird codiert, wenn der Befragte die Methode des Entdeckenden Lernens beschreibt, ohne es zu bewerten.

		(B3, Z. 119ff.)	
Hauptkategorie 3: Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K3a: Einstellung der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen	Kategorie 3a umfasst alle Aussagen zur Einstellung der Lehrperson zum Entdeckenden Lernen. Hierunter fallen Aussagen zur eigenen Berücksichtigung der Methode im Unterricht sowie der Einschätzung darüber, für welche Schüler sich die Methode eignet.	„Für alle Kinder (...), weil es ist unabhängig vom Entwicklungsstand. Also sprich von einer geistigen Behinderung.“ (B2, Z. 210ff.) „Ich glaube, WENN es Kinder gibt, bei denen es nicht funktioniert, liegt es eher an der Umgebung oder an den Lehrpersonen, dass wir ihnen nicht das geben können, was sie in dem Moment brauchen. Aber ich denke, das Entdeckende Lernen an sich ist für alle Kinder geeignet.“ (B4, Z. 247ff.)	Wird codiert, wenn der Befragte das Entdeckende Lernen beschreibt und eine Aussage getroffen wird, für welche Kinder sich das Entdeckende Lernen eignet.
K3b: Zeitliche Ressourcen	Kategorie 3b umfasst alle Aussagen, die zeitliche Ressourcen einschließen.	„(...) muss man dem Kind auch wirklich oft auch Zeit geben, diese eigenen Entdeckungen zu machen.“ (B2, Z. 142f.) „Wenn ich natürlich 45 Minuten getaktete Stunden habe, finde ich	Wird codiert, wenn der Befragte die Zeit als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens erwähnt.

		ist Entdeckendes Lernen relativ SCHWIEIRIG, weil den Kindern gar nicht genug Zeit bleibt, auch einfach in ein Thema einzutauchen (...).“ (B4, Z. 199ff.)	
K3c: Personelle Ressourcen	Kategorie 3c umfasst alle Aussagen, die personelle Ressourcen einschließen.	„(...) ist eine Typsache. Und es gibt Kollegen, die das einfach gut können und es gibt Kollegen, die das einfach weniger können und das deswegen noch klarer, strukturierter vorgeben und planen.“ (B3, Z. 129ff.) „Man braucht tatsächlich die personellen Ressourcen dafür.“ (B5, Z. 179) „(...) wir sind ein multiprofessionelles Team. Es sind Inklusionspädagogen, Erzieher und ganz normale Grundschullehrer oder Montessori-Pädagogen als Lehrkräfte in den Klassen oder in den Tandems besser gesagt.“ (B7, Z. 39ff.)	Wird codiert, wenn der Befragte Personen als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens erwähnt und wenn der befragte beschreibt, welche Voraussetzungen eine Person mitbringen muss.

K3d: Räumliche Ressourcen	Kategorie 3d umfasst alle Aussagen, die räumliche Ressourcen einschließen.	„Räumlichkeiten sind natürlich auch noch gewisse Voraussetzungen. Manchmal wäre es halt schön, wenn man noch mehr Räumlichkeiten hätte (...).“ (B2, Z. 164ff.) „(...) gerade jetzt im Thema Wald, da ist ja Entdecken des Lernens an jeder Stelle möglich.“ (B3, Z. 209f.) „(...) die Kinder wirklich RAUSGEHEN und im Umfeld Sachen entdecken und die dann auch den anderen Kindern präsentieren und damit auch wieder so Sachen mit reinbringen und andere Kinder angeregt werden, wieder NEUE Sachen zu entdecken.“ (B4, Z. 181ff.)	Wird codiert, wenn der Befragte Räume als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens erwähnt.
K3e: Motivationale Ressourcen	Kategorie 3e umfasst alle Aussagen, die motivationale Ressourcen einschließen.	„ (...) das hängt halt einfach ganz klar, damit zusammen A die Motivation.“ (B7, Z. 136) „(...) müssen immer hoffen, dass das Kind gerade darauf Lust hat.“	Wird codiert, wenn der Befragte die Motivation als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens erwähnt.

		(B8, Z. 203)	
K3f: Materielle Ressourcen	Kategorie 3f umfasst alle Aussagen, die materielle Ressourcen einschließen.	„(...) Material oder auch eine Lernumgebung, in denen der Schüler Lust hat oder angeregt wird auch zu entdecken.“ (B3, Z. 110f.) „Dann das Material, was einfach da ist, das Entdeckendes Lernen ermöglicht.“ (B4, Z. 205f.)	Wird codiert, wenn der Befragte Materialien als Ressource zur Umsetzbarkeit des Entdeckenden Lernens erwähnt.
Hauptkategorie 4: Chancen des Entdeckenden Lernens	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K4a: Selbstständigkeit	Kategorie 4a umfasst alle Aussagen, die Selbstständigkeit als eine Chance des Entdeckenden Lernens miteinschließen.	„Und ich finde auch, dass dadurch einfach die Selbstständigkeit nochmal gut gefördert wird, weil es ja auch um dieses Selbsttun geht.“ (B1, Z. 236f.) „Weil unsere Schüler können selbstständig arbeiten, wissen, wie sie an Aufgaben herangehen, wie sie sie lösen können und versuchen eben auch zu erforschen und zu ergründen.“ (B7, Z. 169ff.)	Wird codiert, wenn der Befragte die Selbstständigkeit und Synonyme der Selbstständigkeit in einem positiven Kontext nennt.

K4b: Motivation	Kategorie 4b umfasst alle Aussagen, die Motivation als eine Chance des Entdeckenden Lernens miteinschließen.	„Durch dieses selber tun können, waren ALLE Kinder hochmotiviert (...).“ (B1, Z. 325) „Weil Lernen mit der intrinsischen Motivation immer viel effektiver ist als mit der (...) extrinsischen Motivation.“ (B3, Z. 99f.)	Wird codiert, wenn Motivation in einem positiven Kontext genannt wird.
K4c: Abspeicherung des Gelernten	Kategorie 4c umfasst alle Aussagen, die eine verbesserte Abspeicherung des Gelernten benennt.	„(...) wenn ein Kind selber den Freiraum hat, das auszuprobieren, dann bleibt viel mehr hängen.“ (B2, Z. 134f.) „(...) es ist so, dass das, was die Kinder lernen, viel tiefer verankert wird, als wenn es Sachen sind, die ich ihnen vorgebe. Wenn es Sachen sind, die die Kinder interessieren und die sie selbst entdeckt haben und herausgefunden haben, wie es funktioniert, ist es einfach eine ganz andere Art des Lernens, eine viel tiefere Art des Lernens, (...).“ (B4, Z. 224ff.)	Wird codiert, wenn der Befragte positive Effekte auf die Abspeicherung des Gelernten benennt.

K4d: Weitere Chancen	Kategorie 4d umfasst alle Aussagen, die weitere Chancen einschließen.	„(...) dann können die auch viel länger dabei bleiben und kommen viel mehr zur Ruhe und sind viel mehr beim Thema.“ (B3, Z. 105f.) „(...) dass die Kinder in ihrer Persönlichkeit wachsen, weil sie merken, sie sind selbstwirksam.“ (B8, Z. 155f.) „(...) dass wir halt wegkommen von dem Gleichschrittmarsch und mehr die individuellen Kompetenzen fördern.“ (B10, Z. 143f.)	Wird codiert, wenn eine weitere Chance nur einmal genannt wurde.
Hauptkategorie 5: Herausforderungen des Entdeckenden Lernens	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K5a: Zeit	Kategorie 5a umfasst alle Aussagen, die die Zeit als Herausforderung des Entdeckenden Lernens miteinschließen.	„(...) dass die Kinder gerne an Sachen weiterarbeiten möchten und einfach die Zeit dafür nicht da ist, weil eben die Zeit dafür benötigt wird, dass jetzt Englisch	Wird codiert, wenn die Zeit in einem negativen Kontext genannt wird.

		stattfindet oder dass Musik da noch mit reinkommt oder Kunst.“ (B4, Z. 233ff.) „Und natürlich hinderlich ist, wenn die Zeit nicht zur Verfügung steht.“ (B7, Z. 178f.)	
K5b: Motivation der Schüler	Kategorie 5b umfasst alle Aussagen, die die Motivation der Schüler als Herausforderung des Entdeckenden Lernens miteinschließen.	„weil da oft nicht so diese Eigenmotiviertheit (...) da ist.“ (B7, Z. 52f.) „(...) dann gibt es die Kinder, die wollen halt gar nichts machen. Die sagen, mache ich nicht.“ (B9, Z. 74f.) „(...) was halt oft irgendwie schwierig ist, ist, dass viele verlernt haben, neugierig zu sein und das total das Entdeckende Lernen beeinflusst.“ (B10, Z. 150)	Wird codiert, wenn Motivation in einem negativen Kontext genannt wird.
K5c: Voraussetzungen	Kategorie 5c umfasst alle Aussagen, die beschreiben, welche Voraussetzungen die Schüler mitbringen, die das Entdeckende Lernen erschweren können.	„(...) umso schwerer ein Kind beeinträchtigt ist durch die Behinderung, umso herausfordernder ist das einfach.“ (B1, Z. 244f.)	Wird codiert, wenn der Befragte „Behinderungen“, „Verhaltensauffälligkeiten“ und Charaktereigenschaften benennt.

		„Also ich versuche das immer wieder mal, die auch in Gruppendarbietungen oder sowas zu integrieren, aber sie sprengen einfach von ihrem Verhalten her auch die Darbietung.“ (B8, Z. 183ff.)	
K5d: Personal	Kategorie 5d umfasst alle Aussagen, die personelle und personale Herausforderungen des Entdeckenden Lernens beschreiben.	„Das ist die Herausforderung für die Pädagogen, die Kinder da abzuholen und es eben auf eine andere Art, auf eine spielerische Art und Weise zu machen (...).“ (B8, Z. 203f.) „Personalmangel ist hinderlich, wenn nicht genügend Menschen da sind, die das begleiten können, weil es braucht einfach Begleitung.“ (B7, Z. 182f.)	Wird codiert, wenn der Befragte personelle oder personale Herausforderungen nennt.
Hauptkategorie 6: Entdeckendes Lernen im Kontext der Montessori- Pädagogik	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K6a: Vorbereitete Umgebung und Material	Kategorie 6a umfasst alle Aussagen, in denen das Entdeckende Lernen anhand des	„Ich finde, dass es viele Montessori-Materialien gibt, die das GUT ermöglichen. Einfach	Wird codiert, wenn der Befragte das Montessori-Material oder die vorbereitete Umgebung erwähnt.

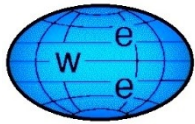
	Materials und der vorbereiteten Umgebung in der Montessori-Schule stattfinden kann.	weil sie das Kind an eine Problemstellung heranzuführen und es selbstständig erstmal auf eine Lösung kommen muss.“ (B4, Z. 170ff.) „Das ist im Prinzip die vorbereitete Umgebung und die Materialien, (...).“ (B7, Z. 61f.) „Wir richten die Umgebung so, dass das Kind selbstständig lernen kann.“ (B7, Z. 110)	
K6b: Altersmischung	Kategorie 6b umfasst alle Aussagen, in denen das Entdeckende Lernen aufgrund der Altersmischung in der Montessori-Schule stattfinden kann.	„Dadurch, dass wir Lernstufe eins bis vier in einer Klasse haben (...).“ (B4, Z. 95) „(...) in so einer großen, jahrgangsgemischten, inklusiven Klasse.“ (B8, Z. 218) „(...) allein durch die Altersmischung, die halt bei uns gegeben ist.“ (B9, Z. 182)	Wird codiert, wenn der Befragte das die Altersmischung oder ein klassenübergreifendes Lernen erwähnt.

K6c: Freiarbeit	Kategorie 6c umfasst alle Aussagen, in denen das Entdeckende Lernen aufgrund der Freiarbeit in der Montessori-Schule stattfinden kann.	„Also man braucht auch diese Freiarbeitsphasen, also wir haben halt den Vormittag wirklich in Freiarbeit.“ (B7, Z. 179f.) „Und dann können sie in der Freiarbeit weiter selber entdecken und erforschen.“ (B7, Z. 203f.)	Wird codiert, wenn der Befragte die Freiarbeit im Kontext der Montessori-Pädagogik erwähnt.
Hauptkategorie 7: Entdeckendes Lernen im Kontext des FSP GENT	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K7a: Adaption	Kategorie 7a umfasst alle Aussagen, die eine Anpassung, Abweichung oder Modifizierung des Entdeckenden Lernens im FSP GENT beinhalten.	„(...) zum Beispiel ein Schüler mit geistiger Behinderung (...) braucht natürlich auch nochmal andere Motivation oder vielleicht auch eine andere Lernumgebung. Wie jetzt ein Schüler, der eben eine schwer mehrfache Behinderung hat, dem man natürlich Entdeckendes Lernen nochmal ganz anders überhaupt erst ermöglichen muss.“ (B1, Z. 223 - 229) „(...) man muss eben die Kleinschrittigkeit beachten und	Wird codiert, wenn der Befragte mögliche Adaptionen in Bezug auf das Entdeckende Lernen beschreibt.

		schauen, wo man ansetzt, und was wirklich, das nenne ich dann auch Elementarisierung, (...) was ist jetzt das Elementare dieses Themas, was muss ich wirklich vermitteln, was kann ich jetzt mal noch weglassen.“ (B5, Z.260ff.)	
K7b: Hilfsmittel und Förderansätze	Kategorie 7b umfasst alle Aussagen, in denen Entdeckendes Lernen im Kontext von Hilfsmitteln und Förderansätzen stattfindet.	„(...) ich suche mir jetzt auch mal die Klettmappe oder die TEACCH-Kästen dazu raus und kann dazu was machen.“ (B3, Z. 65f.) „Dass man auch zum Beispiel da dann noch wieder die UK bei unserer Gruppe, bei der basalen Gruppe mit reinbringt (...).“ (B1, Z. 189ff.)	Wird codiert, wenn der Befragte Hilfsmittel und Förderansätze nennt oder beschreibt.
K7c: Behinderung	Kategorie 7c umfasst alle Aussagen, die eine Behinderung mit dem Entdeckenden Lernen in Verbindung bringen.	„(...) also ich KANN auch einem schwer mehrfachbehinderten Schüler Entdeckendes Lernen ermöglichen (...).“ (B1, Z. 247f.) „(...) wenn man die Form eines Balls zum Beispiel entdeckt, wenn die Schüler einfach schwerer beeinträchtigt sind und so. Da ist	Wird codiert, wenn der Befragte die Behinderung nicht als Hindernis des Entdeckenden Lernens beschreibt.

		ja, also denke ich, ist ja eigentlich die ganze Zeit Entdeckendes Lernen (...) dieses Entdecken ist ja wirklich das Kleinschrittigste, was es eigentlich gibt.“ (B7, Z. 265ff.)	
Hauptkategorie 8: Lernzuwachs des Schülers	Definition	Ankerbeispiel	Kodierregeln
K8a: Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse	Kategorie 8a umfasst alle Aussagen, in denen die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse beschrieben werden.	„(...) da hat das individuelle Lernen von Bedeutung. Also da muss man dann im Grunde vier, fünf verschiedene Angebote haben auf den unterschiedlichen Leistungsniveaus oder wie auch immer Aneignungsniveaus.“ (B3, Z. 47ff.) „(...) es kann jedes Kind auf seinen Lernstand gefördert werden.“ (B4, Z. 280f.) „(...) jeder hat seine individuellen Bedürfnisse und das ist in Ordnung.“ (B4, Z. 299)	Wird codiert, wenn der Befragte die Berücksichtigung der individuellen Bedürfnisse beschreibt.

K8b: Erworbene Kompetenzen	Kategorie 8b umfasst alle Aussagen, in denen die erworbenen Kompetenzen des Schülers beschrieben werden. Hierzu zählen auch erworbene Fähigkeiten und Fertigkeiten.	„(...) was auf jeden Fall eine ganz, ganz große Rolle spielt, sind soziale Kompetenzen.“ (B4, Z. 289f.) „Problemlöse Kompetenzen werden ganz stark angebahnt.“ (B4, Z. 311) „Lösungskompetenzen werden dadurch ganz klar gefördert.“ (B5, Z. 296)	Wird codiert, wenn der Befragte erworbenen Kompetenzen beschreibt.
-----------------------------------	--	--	---



Weltbund
für Erneuerung der Erziehung

An den:

Weltbund für Erneuerung der Erziehung – deutschsprachige Sektion e. V
Keplerstraße 87
D - 69120 Heidelberg

Einverständniserklärung

Hiermit genehmige ich die Veröffentlichung dieser Publikation für den Weltbund für Erneuerung der Erziehung.

Arbeitstitel: Die Welt des Kindes aktiv erkunden - Die Methode des
Entdeckenden Lernens in der Praxis am Beispiel des
Förderschwerpunktes geistige Entwicklung und Montessori

Heidelberg, den 03.01.2024

Unterschrift gez. Schulh (Ihr Name: Sophia Schrenk)
Eileen Dohrn Eileen Dohrn