

Maria Fölling-Albers, Andreas Hartinger  
und Dženana Mörtl-Hafizović

# Diagnose- und Förderkompetenzen erwerben – „Situierete Lernbedingungen“



**Maria Fölling-Albers**,  
Universität Regensburg,  
Professorin für Grundschul-  
pädagogik und -didaktik.  
Arbeitsschwerpunkte:  
Lehr-Lern-Forschung, Inte-  
ressenforschung, Kindheits-  
forschung



**Andreas Hartinger**, Uni-  
versität Regensburg, wis-  
senschaftlicher Assistent für  
Grundschulpädagogik und  
-didaktik. Arbeitsschwer-  
punkte: Lehr-Lern-Forschung,  
Interessenforschung, Öffnung  
von Unterricht



**Dženana Mörtl-Hafizović**,  
Universität Regensburg,  
Doktorandin am Lehrstuhl für  
Grundschulpädagogik und  
-didaktik. Arbeitsschwer-  
punkte: Lehrerbildung, Situ-  
iertes Lernen

Diagnostische und förderdidaktische Kom-  
petenzen stellen ebenso zentrale wie kom-  
plexe Anforderungen an Lehrer/innen dar.  
Zu Recht hat auch das *journal für lehrerIn-  
nenbildung* diesem Schwerpunkt ein ganzes  
Themenheft gewidmet und auch in anderer  
Form darauf hingewiesen (2003; Fölling-  
Albers, 2004; vgl. auch Grundschule, 2003).  
Dabei ist deutlich geworden, dass der Aufbau  
von Diagnose- und Förderkompetenz in der  
Lehrerbildung in verschiedener Weise unter-  
stützt werden kann.

In dem vorliegenden Artikel soll eine Mög-  
lichkeit vorgestellt werden, diese im Bereich  
Schriftspracherwerb und -didaktik *bereits  
bei Studienanfängern* erfolgreich aufzubauen.  
Unser hochschuldidaktischer Ansatz ba-  
siert auf *Prinzipien des „situiereten Lernens“*,  
wonach anwendungsorientiertes Wissen in  
möglichst authentischen und komplexen  
Lernsituationen aufgebaut wird. Dabei sollen  
zugleich soziales Lernen, multiple Perspek-

tiven und Artikulations- und Reflexionsphasen berücksichtigt werden. Das Konzept wurde an der Universität Regensburg im Rahmen eines DFG-Projekts durchgeführt und empirisch evaluiert.

## Diagnose und Förderdidaktik im Schriftspracherwerb

Im Bereich Schriftspracherwerb und -didaktik ist die Bedeutung diagnostischer und förderdidaktischer Kompetenzen aufgrund der sehr unterschiedlichen Lernvoraussetzungen unmittelbar evident. Zu Schulbeginn variieren die schriftsprachlichen Erfahrungen von Kindern hinsichtlich ihrer Qualität und Quantität erheblich: Manche Kinder können bereits lesen und/oder schreiben, wenn sie in die erste Klasse kommen, andere Kinder verfügen noch über gar keine bis wenig Schriftspracherfahrungen und wissen daher unter Umständen noch sehr wenig über die Bedeutung und Funktion der Schriftsprache. Das Ausmaß der Heterogenität innerhalb der Lerngruppe ist vermutlich im Vergleich mit anderen Inhalten und Jahrgangsstufen einzigartig. Nicht zuletzt als Reaktion auf diese Heterogenität der Schüler/innen veränderte sich die Schriftspracherwerbsdidaktik in den letzten Jahren gravierend. Der vergleichsweise gleichschrittige Fibellehrgang wird vermehrt durch einen stark individualisierten Unterricht ersetzt oder zumindest ergänzt, in dem die individuellen Spracherfahrungen der Kinder und das Schreiben eigener Texte im Mittelpunkt stehen. Die angemessene Auswahl geeigneter (unterschiedlicher) Fördermaßnahmen auf der Basis der richtigen Einschätzung des Lernstandes ist in diesem Prozess von besonderer Bedeutung.

In der Lehrerbildung ist dabei zu bedenken, dass die Studierenden dadurch mit

einer Unterrichtsform konfrontiert werden, die sie selbst kaum oder gar nicht erlebt haben. Es ist daher erforderlich, die vertrauten Konzepte bzgl. des Unterrichts im Erstlesen und Ersts Schreiben in Frage zu stellen und gegebenenfalls zu verändern. Inhaltlich bedeutet dies, dass (künftige) Lehrer/innen wissen müssen, dass nach aktuellen Modellen der Schriftsprachdidaktik der Erwerb von Schriftsprache als ein aktiver Aneignungsprozess gesehen wird, in dem sich das Kind die Logik der Schriftsprache eigenständig konstruiert. Dieser Prozess vollzieht sich in aufeinander aufbauenden Stufen, denen spezifische kognitive Strategien zugrunde liegen. Im Laufe dieses Prozesses nähern sich die Kinder der konventionellen Orthographie an – aber unterschiedlich schnell und mit Hilfe unterschiedlicher Zugriffsweisen. Der Antrieb dieser Entwicklung sind die aus dem Umgang mit der Schriftsprache resultierenden Erfahrungen. Die Niveaus der Stufen zum Schreibenlernen sind identifizierbar durch Art und Umfang der Annäherung der Verschriftungen an die Lautfolge bzw. darüber hinaus an die orthographischen Konventionen und lassen sich in Stufenmodellen des Schriftspracherwerbs nachvollziehen (vgl. z.B. Valtin, 2000).

Somit können sie den Lehrer/innen Hinweise auf den Entwicklungsstand sowie auf mögliche individuelle Fördermaßnahmen geben (vgl. Valtin, 2000). Auch entwicklungstypischen Fehlern, die Kinder beim Verschriften eigener Wörter produzieren, kommt ein hoher diagnostischer und förderdidaktischer Stellenwert zu, da sie nicht mehr als zu vermeidende Fehlentwicklungen, sondern vielmehr als notwendige Entwicklungsschritte interpretiert werden.

Das Aufgreifen vorhandener Schriftspracherfahrungen von Kindern setzt voraus, dass Lehrer/innen die spezifische Perspektive

des Kindes auf die Schrift verstehen. Durch den Erwerb schriftsprachlicher Konventionen, Schreibschemata und Regeln nehmen schriftkundige Erwachsene Laute in einem Wort, aber auch Wörter in einem gesprochenen Satz „gefiltert“ wahr – im Gegensatz zu schriftsprachunkundigen Kindern (Krey & Fölling-Albers, 1999). Auch hier kann angenommen werden, dass es sich für künftige Lehrer/innen um ganz neue Einsichten handelt.

Die Ausführungen über diagnostische Kompetenzen und das Herausstellen ihrer zentralen Rolle sollen nicht darüber hinwegtäuschen, dass eine gute Diagnose nur dann ihren Zweck erfüllt, wenn sie in einer ebenso guten Förderung mündet. Dehn, Lüth & Schnelle machen dies in folgendem Dreischritt deutlich (Dehn et al., 1995, S. 46):

- „Was kann das Kind schon?
- Was muß es noch lernen?
- Was kann es als nächstes lernen?“

## Die Umsetzung situierter Lernbedingungen

Die nachfolgend beschriebene Umsetzung situierter Lerneinheiten erfolgte im Rahmen des genannten Projekts mit allen 137 Erstsemesterstudierenden für das Lehramt an Grundschulen der Universität Regensburg. Die Lerneinheiten wurden bereits zwei Wochen nach Semesterbeginn begonnen. Die Studierenden besuchten einmal in der Woche eine 90-minütige Veranstaltung. Die Hälfte der Studierenden besuchte die nach den Prinzipien situierten Lernens konzipierten Lerneinheiten, die andere Hälfte eher traditionell-textbasierte Lerneinheiten<sup>1</sup>. In die Auswertungen der empirischen Studie gingen nur die 100 Studierenden ein, die während aller Untersuchungseinheiten anwesend waren.

Theoretischer Hintergrund situierter Lernumgebungen sind in erster Linie die Situiertheitserklärungen „trägen Wissens“ (vgl. Renkl, 1996). Dieses träge Wissen konnte in verschiedenen Bereichen instruktorischer Bildung nachgewiesen werden und bezeichnet eine „Kluft zwischen Wissen und Handeln“ (Renkl, 1996, S. 79): Obwohl das Wissen vorhanden ist, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen, wird diese Aufgabe nicht oder falsch gelöst. Situiertheitserklärungen gehen nun davon aus, dass jegliches Lernen an die kontextualen Bedingungen der jeweiligen Lernsituation gebunden ist und dass demzufolge träges Wissen dann entsteht, wenn sich die Lernsituation zu stark von der Anwendungssituation unterscheidet (vgl. z.B. Reinmann-Rothmeier & Mandl, 1998). Dagegen sollte die flexible Anwendung von Wissen unterstützt werden, wenn in möglichst authentischen, und damit realen und anwendungsnahen, Situationen gelernt wird. Authentizität stellt daher ein zentrales Merkmal situierter Lernbedingungen dar. Weitere Grundsätze situierter Lernbedingungen sind multiple Perspektiven und Kontexte: Lernende sollten schon während des Lernprozesses den Lerninhalt aus möglichst vielen Perspektiven betrachten können; daneben sollen verschiedene Kontexte berücksichtigt werden. Aufgrund der großen Bedeutung von Sprache für das Lernen sind Reflexions- und Artikulationsprozesse sehr wichtig. Weitere Grundsätze situierter Lernbedingungen sind die Betonung aktiver und selbstorganisierter Lernprozesse – basierend auf der Vorstellung, dass Lernen ein aktiver konstruierender Prozess des Lernenden ist – sowie die Berücksichtigung sozialer Kontexte, d.h. kooperative und interaktionale Prozesse in der Lernsituation (vgl. für einen ausführlicheren Überblick zum situierten Lernen z.B. Gruber et al., 2000; Hartinger & Mörtl-Hafizović, 2004).

Die gewählten Lerninhalte lassen sich in zwei thematische Schwerpunkte bündeln, in ‚Schriftspracherwerb als Denkentwicklung‘ und in ‚Linguistische Grundlagen der Schriftsprache‘.

Um die Lernsituationen möglichst authentisch zu gestalten, haben wir uns für die Arbeit mit realen, protokollierten Lern- und Unterrichtsszenen aus einer ersten Jahrgangsstufe entschieden, die inhaltlich nicht nachstrukturiert worden sind<sup>2</sup>. In den beschriebenen Unterrichtsszenen steht häufig ein Kind im Fokus, das Schwierigkeiten beim Erwerb der Schriftsprache hat. Die Protokolle wurden meistens durch Verschriftungsbeispiele des jeweiligen Kindes ergänzt. Des Weiteren enthalten die Lehr-Lernsituation verschiedene Aspekte, deren Bedeutung für die Einschätzung bestimmter Lernergebnisse und Verhaltensweisen sowohl der Kinder als auch der jeweiligen Lehrerin nicht eindeutig sind: z.B. relativ offene Arbeitsanweisungen der Lehrerin und ihre Reaktionen auf das Verhalten und die Lernergebnisse mancher Schüler/innen.

Die Aufgabe der Studierenden war es nun, sich in die Lehrer-Perspektive hineinzusetzen, um dabei typische Aufgaben und Entscheidungen im Schriftspracherwerb zu übernehmen. Diagnostische und förderdidaktische Aufgaben sind hier zentral. Dieses Arrangement sollte dazu beitragen, die Kluft zwischen Lern- und Anwendungssituation zu verringern und den Lernenden auf diese Weise potentielle spätere Berufssituationen widerzuspiegeln (Authentizität). Anhand des Protokolls und der Verschriftungsbeispiele stellte sich den künftigen Lehrer/innen also die Frage nach dem Lernstand des jeweiligen Kindes, seinen Lernstärken und Lernschwächen – gemäß des Dreischritts nach Dehn et al. (1995). Auch das (Arbeits-)Verhalten des Kindes sollte dabei einbezogen werden.

Aufgrund der erstellten Diagnose sollten die Studierenden dann überlegen, was das Kind noch lernen müsste und was es konkret als Nächstes lernen sollte. Anschließend galt es, aus einem gegebenen Pool von Fördermöglichkeiten (Brügelmann & Brinkmann, 1994; Martschinke et al., 2002) begründet Übungen zur individuellen Förderung genau dieses Kindes herauszusuchen.

In allen Lerneinheiten wurde Wert darauf gelegt, dass die Studierenden zunächst selbstständig mit den komplexen Anforderungen an eine Lehrerin/einen Lehrer im Schriftspracherwerb umgingen (aktiver und selbstorganisierter Lernprozess). In der Regel folgte dann eine Besprechung mit einer Kommilitonin/einem Kommilitonen und immer eine ausführliche Plenumsdiskussion (sozialer Kontext), in der es galt, die verschiedenen Meinungen und Handlungsentscheidungen (multiple Perspektiven) darzustellen und der Kritik der Lerngruppe zugänglich zu machen. Artikulations- und Reflexionsphasen im Lernprozess erhielten damit eine wichtige Rolle. Die Lernenden hatten auf diese Weise häufig die Gelegenheit, ihre subjektiven pädagogisch-didaktischen Haltungen zu formulieren und zu reflektieren. Erst danach gaben die Seminarleiter einen theoretischen Input, der entweder der fachwissenschaftlichen Untermauerung des Erarbeiteten, der Korrektur oder der weiteren Denk- oder Diskussionsanregung diente. Exemplarisch verdeutlicht wird das hier knapp skizzierte grundsätzliche Vorgehen an einer speziellen Lernsituation.

## Ein Ausschnitt aus einer konkreten Lernsituation

In der ersten Lernsituation erhielten die Studierenden eine Unterrichtsszene, in der es darum geht, dass die Kinder nach 2 1/2

Schulmonaten den Satzanfang „ICH MAG...“ – er steht an der Tafel – erst richtig abschreiben und dann schriftlich ergänzen sollen. Sabine schreibt daraufhin: „EAM“, danach „EHHDHR“ und „HHEERRB“ (vgl. Abb. 1). Nach einigen Überlegungen gibt sie diese Verschriftung ihrem Mitschüler Florian zum

Vorlesen. Sabine ist überrascht, dass weder Florian noch andere Kinder den vermeintlichen Satz (sie wollte „ICH MAG FLORIAN“ schreiben) lesen konnten und sie die Buchstaben „nicht verstehen“. Sie bespricht das mit der Lehrerin, die ihr aber auch nicht weiterhilft. Abschließend geht sie zur Pinn-

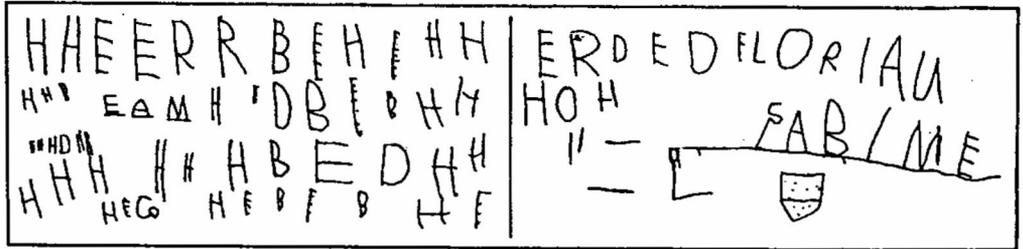


Abb. 1

Ausschnitt aus dem Unterrichtsprotokoll: „ICH WOLLTE HIER FLORIAN SCHREIBEN“

Florian und Valerie, die neben ihm sitzt, lesen die Buchstaben vor, die Sabine geschrieben hat. Dann läuft Sabine wieder zu ihrem Platz zurück. Hier dreht sie das gelbe Blatt um und schreibt auf der Rückseite einige Buchstaben: ERDHD und HOH.

Danach geht sie erneut zu Florian und möchte wieder, dass er ihr vorliest, was sie geschrieben hat. Florian stößt seine Nachbarin Valerie an: „Valerie, was sie geschrieben hat!“ Beide lesen einige Buchstaben. Florian schreibt Sabine etwas auf.

Florian: „So. Okay? Das geht doch so: ICH MAG.“

Sabine geht zu ihrem Platz zurück und malt eine lange Linie auf ihr Blatt. Dann malt sie die Wörter ICH MAG, die die Lehrerin ihr auf einen Extrazettel geschrieben hatte, mit ihrem Stift nach. Anschließend schreibt sie ihren Namen auf die Linie, die sie gezogen hat. Die Lehrerin kommt zu ihr.

Lehrerin: „Konnte Florian deine Buchstaben lesen?“

Sabine: „Ja, konnte er schon, aber da, aber da ...“

Lehrerin: „Wie bitte?“

Sabine: „Der versteht die Buchstaben überhaupt nicht.“

Lehrerin: „Er versteht die nicht? Tja, vielleicht konnte er nicht lesen, was du schreibst.“

Sabine: „Er konnte schon lesen, aber, aber da ...“ (unverständlich).

Die Lehrerin wendet sich einem anderen Kind zu und Sabine schreibt ihren Namen zu Ende. Sabine geht noch einmal zu Florian. Er ist unwillig. Die Lehrerin greift ein; er soll vorlesen, was Sabine geschrieben hat.

Florian liest vor: „H H E E R R.“ Drei Kinder stehen dabei und schauen zu.

Abb. 2

wand, an der Fotos und Namen der Kinder hängen und schreibt den Namen FLORIAN richtig ab.

Aus dem Protokollauschnitt (vgl. Abb. 2, S. 67) und den Verschriftungen (beides ist vollständig bei Dehn et al., 1995, S. 48ff und z.T. bei Dehn, 1996, S. 23ff abgebildet) geht hervor, dass Sabine weiß, dass Schrift eine inhaltliche Bedeutung vermittelt und dass sie Buchstaben(reihen) schreiben kann – allerdings sind manche Buchstaben falsch geschrieben, z.B. hat der Buchstabe „E“ einen Strich zu viel oder der Buchstabe „B“ einen Bauch zu viel. Sabine hat also schon die Einsicht in die Bedeutungshaltigkeit und Buchstabenbindung der Schrift erworben, scheint allerdings erst am Ende der protokollierten Unterrichtsszene erfahren zu haben, dass nur eine bestimmte Buchstabenabfolge ein Wort, hier FLORIAN, repräsentieren kann. Im Übrigen erweckt Sabine den Anschein, als sei sie sehr motiviert zu lernen und als suche sie den Kontakt zu anderen Kindern, von denen sie auch in schriftsprachlicher Hinsicht profitiert.

Sabine sollte als Nächstes ihre neu gewonnene Einsicht vertiefen, dass nur eine bestimmte Buchstabenfolge eine bestimmte Bedeutung bewerkstelligt, und langsam auf den Lautbezug der Schrift aufmerksam gemacht werden.

Das Spiel „Gezinktes Memory“ (Brügelmann & Brinkmann, 1994, S. 46) aus dem dargebotenen Pool scheint für Sabine sehr geeignet. Dieses Spiel kann sie mit anderen Kindern in der Gruppe, aber auch allein spielen. Die Karten eines Memorys sind in Blockschrift mit den Namen der abgebildeten Gegenstände beschriftet. Wie beim gewöhnlichen Memory geht es nun darum, zwei Karten aufzudecken: Passen sie zusammen, darf man sie behalten. Die

Schrift auf der Rückseite erleichtert das Finden gleicher Paare, wenn die Kinder begriffen haben, dass gleiche Schrift für gleiche Bedeutung (also gleiche Bilder) steht, und wenn sie die Buchstabenfolgen genau vergleichen.

Sabine kann hier ihre neue Einsicht vertiefen, dass nur eine bestimmte Buchstabenfolge eine bestimmte Bedeutung bewerkstelligt – schon kleine Veränderungen im Schriftbild verweisen auf abweichende Bedeutungen, z.B. „HAUS“ und „MAUS“ oder „KIRCHE“ und „KIRSCH“. Darüber hinaus wird sie vielleicht darauf aufmerksam, welche Merkmale eines Buchstabens diesen definieren und welche nicht.

## Ergebnisse

Die empirische Begleituntersuchung ergab interessante Befunde – hypothesenkonform waren in den meisten der untersuchten Punkte die Lernenden der situierten Lernumgebung den Lernenden der traditionell-textbasierten Lernumgebung überlegen, obwohl letztere ein faires Treatment erfahren hatten, das mit vielen Praxisbezügen versehen war. Die Ergebnisse lassen sich folgendermaßen zusammenfassen<sup>3</sup>:

- Die Studierenden, die in der situierten Lernumgebung gelernt hatten, waren signifikant besser in der Lage, bei Schwierigkeiten die Kompetenzen von Kindern richtig zu diagnostizieren und geeignete Fördermaßnahmen auszuwählen. Dies trifft sowohl auf die Fragen des Wissens-tests als auch auf komplexere Fallbeispiele zu.
- Die diesbezüglich komplexesten Leistungen wurden fast ausschließlich von Studierenden erbracht, die in der situierten Lernumgebung gelernt hatten.

- Transferaufgaben eines Wissenstests wurden ebenfalls von diesen Studierenden signifikant besser gelöst.
- Im Hinblick auf das reine Faktenwissen unterschieden sich die zwei Lerngruppen jedoch nicht.
- Die Studierenden in der situierten Lern-einheit gaben signifikant stärker an, während des Lernens intrinsisch motiviert gewesen zu sein.
- Diese Studierenden gaben zudem signifikant häufiger an, sich während des Lernprozesses Gedanken um die Anwendung in der Schule bzw. um die Bedeutung für ihren späteren Beruf gemacht zu haben – sie generierten also mehr praxisbezogene Elaborationen.
- Auch Studierende, bei denen zu vermuten war, dass sie aufgrund ihrer Persönlichkeitsstruktur in situierten Lernumgebungen Probleme haben würden – da sie komplexe, ungewisse Situationen eher als Bedrohung denn als Herausforderung empfinden (vgl. Huber & Roth, 1999) – profitieren längerfristig mehr von der situierten Lernumgebung als von der traditionell-textbasierten.

Die Ergebnisse bezüglich des Lernerfolgs der Studierenden weisen somit deutlich darauf hin, dass die Unterschiede nicht im grundsätzlichen Wissensaufbau bestehen, dass jedoch – wie anhand der Theorie des situierten Lernens auch zu erwarten war – die flexible Anwendung dieses Wissens durch die situierte Lernumgebung besser unterstützt wird. Damit kann man davon ausgehen, dass diese Studierenden besser dafür gerüstet sind, später in der Unterrichtspraxis richtige Diagnosen zu stellen und – darauf bezogen – angemessene Fördermaterialien auszuwählen.

Durch die lernprozessbezogenen Daten haben wir auch Hinweise darauf, was diese

besseren Lernergebnisse bewirken könnten. Sowohl eine ausgeprägte intrinsische Motivation (vgl. z.B. Schiefele & Schreyer, 1994) als auch praxisbezogene Elaborationen (vgl. z.B. Wild, 2000) unterstützen tiefer gehende Verständnisprozesse sowie die Fähigkeit, Wissen außerhalb der direkten Lernkontexte anzuwenden.

## Diskussion

Wir möchten abschließend noch einmal die Befunde im Hinblick darauf diskutieren, inwieweit die verschiedenen Merkmale der situierten Lernumgebung dazu beigetragen haben, die festgestellten Unterschiede hinsichtlich der Lernergebnisse, aber auch hinsichtlich der Lernprozesse der Studierenden zu beeinflussen – auch aus dem Grund, dass eine solche Analyse über den direkten Kontext des situierten Lernens hinweg dazu beitragen kann, Hinweise für eine anwendungsorientierte Lehrerbildung zu erhalten.

Vor allem das Gestaltungsprinzip der Authentizität – hier repräsentiert durch die Arbeit mit Unterrichtsprotokollen und die Situierung der Lehrerperspektive – sollte dazu führen, dass Lernende in diesen situierten Lernbedingungen besser in der Lage sein würden, ihr Wissen in Anwendungssituationen zu nutzen als Lernende der traditionell-textbasierten Lernbedingungen. In begleitend durchgeführten Interviews wiesen die Studierenden ausdrücklich darauf hin, dass gerade die Situierung der Lehrerperspektive als sinnvoll und plausibel angenommen worden ist und ein hohes Identifikationspotential barg. Das gilt auch für solche Studierenden, die aufgrund einer ausgeprägten Gewissheitsorientierung (vgl. Huber & Roth, 1999) komplexe Lernsituationen nicht bevorzugen dürften (Hartinger et al., im Druck). Dass

die Relevanz der Lehrerrolle und die damit verbundene Anwendungsorientierung den Studierenden schon während des Lernens deutlich und nicht erst in der nachträglichen Reflexion generiert wurde, belegen die praxisbezogenen Elaborationen, die die Lernenden der Experimentalgruppe vornahmen.

Bemerkenswert ist auch, dass im Laufe der Interventionen bei den eher sicherheits- und gewissheitsorientierteren Lernenden eine Art Gewöhnungseffekt zu beobachten war, der sich sowohl im Lerngewinn (Hartinger et al., im Druck) als auch in den Interviews zeigte. Dieser Effekt kam vermutlich vor allem dadurch zustande, dass sich in der Durchführung der Interventionen ein bestimmtes Muster entdecken ließ und der theoretische Input, der durch die Seminarleiter geleistet wurde, strukturiert vermittelt wurde. Beides gewährt vermutlich gerade der beschriebenen Lerngruppe die notwendige psychologische Sicherheit, sich auf die eher komplexe Lernsituation einzulassen.

Es ist sehr zu vermuten, dass auch die bewusste Betonung von Artikulations- und Reflexionsphasen eine wichtige Rolle im Lernerfolg gespielt hat (vgl. auch die Ergebnisse des Vorgängerprojekts bei Hartinger et al., 2001). Studierende wiesen im Rahmen der Interviews darauf hin, dass sie vor allen Dingen auch die Ansichten ihrer Kommilitoninnen und Kommilitonen als interessant und bereichernd empfanden.

Ebenfalls die Lernbedingungen betreffend wurde erst in den letzten Jahren zunehmend die Bedeutung instruktionaler Hilfen in situiereten Lernumgebungen diskutiert. Gruber et al. (2000) folgern aus den vorliegenden Befunden, dass gerade für den ‚durchschnittlichen‘ Lerner instruktionale Unterstützung notwendig sei, z.B. durch die gezielte Anregung von Artikulation und Reflexion (vgl. auch Gräsel & Mandl, 1999). Im Hinblick auf z.B. Diag-

nose- und Förderkompetenzen ist zu vermuten, dass nur durch solche instruktionalen Unterstützungen gesichert werden kann, dass das erforderliche Faktenwissen aufgebaut werden kann, welches die Grundlage für die Anwendung in komplexen Situationen bildet. Die Ergebnisse unserer Studie weisen jedoch klar darauf hin, dass es sinnvoller ist, solche Instruktionsphasen *nach* den eigenständigen Problemlöseversuchen der Studierenden durchzuführen. Der an den Hochschulen allgemein übliche Ansatz „Theorie auf Vorrat“, bei dem die Praxisbezüge im Anschluss an die theoretische Instruktion erfolgen und vorrangig der Illustration und Vertiefung der Theorie dienen, war weniger geeignet, die Anwendung des Wissens zu fördern.

Die Diagnose des individuellen Lernstandes von Kindern sowie die begründete Auswahl von Fördermaßnahmen ist zweifellos eine unverzichtbare Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern. Von daher sehen wir unsere Ergebnisse einerseits als nützliche Anregungen, in welcher Weise solche Kompetenzen entwickelt werden könnten, und andererseits als Hinweis dafür, situieretes Lernen als Perspektive in Forschung und Lehre weiterzuverfolgen.

### Anmerkungen

- 1 Eine konzeptionelle Beschreibung der traditionell-textbasierten Lerneinheiten findet sich bei Fölling-Albers et al., 2004.
- 2 Diese Protokolle wurden den Autoren freundlicherweise von Frau Prof. Dr. Mechthild Dehn zur Verfügung gestellt – teilweise sind sie auch der Fachliteratur zu entnehmen (Dehn, 1996; Dehn et al., 1995).
- 3 Statistisch interessierte Leserinnen und Leser seien auf Fölling-Albers et al., 2004, bzw. Hartinger et al., im Druck, verwiesen. Dort finden sich die genauen Daten inkl. der Berechnungsverfahren und der statistischen Kennwerte.

## Literatur

- Brügelmann, H. & Brinkmann, E. (1994). Stufen des Schriftspracherwerbs und Ansätze zu seiner Förderung. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen* (S. 44-52). Lengwil: Libelle.
- Dehn, M. (1996). Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept. In M. Dehn, P. Hütts-Graff & N. Kruse (Hrsg.), *Elementare Schriftkultur. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept* (S. 16-30). Weinheim und Basel: Beltz.
- Dehn, M., Lüth, O. & Schnelle, I. (1995). Der Blick auf das Kind. Schwierige Lernentwicklung und Unterrichtskonzept – Prävention von Analphabetismus im Anfangsunterricht? Ein Bericht. In H. Brügelmann, H. Balhorn & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Analphabetismus* (S. 45-56). Lengwil: Libelle.
- Fölling-Albers, M. (2004). Studierende lernen von und mit Kindern. *journal für lehrerInnenbildung*, 4 (3), 20-26.
- Fölling-Albers, M., Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2004). Situiertes Lernen in der Lehrerbildung. *Zeitschrift für Pädagogik*, 50 (5), 727-747.
- Gräsel, C. & Mandl, H. (1999). Problemorientiertes Lernen: Anwendbares Wissen fördern. *Personalführung*, 32 (6), 54-62.
- Gruber, H., Mandl, H. & Renkl, A. (2000). Was lernen wir in Schule und Hochschule: Träges Wissen? In H. Mandl & J. Gerstenmaier (Hrsg.), *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln: Empirische und theoretische Lösungsansätze* (S. 139-156). Göttingen: Hogrefe.
- Grundschule (2003). Themenheft „Diagnostik und dann?“, 35 (5).
- Hartinger, A., Fölling-Albers, M., Lankes, E.-M., Marenbach, D. & Molfenter, J. (2001). Lernen in authentischen Situationen versus Lernen mit Texten. Zum Aufbau anwendbaren Wissens in der Schriftsprachdidaktik. *Unterrichtswissenschaft*, 29 (2), 108-130.
- Hartinger, A., Fölling-Albers, M. & Mörtl-Hafizović, D. (im Druck). Die Bedeutung der Ambiguitätstoleranz für das Lernen in situierten Lernbedingungen. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*.
- Hartinger, A. & Mörtl-Hafizović, D. (2004). Situiertes Lernen – ein aktuelles Thema der Lehr-Lernforschung und seine Relevanz für den Sachunterricht. In M. Hempel (Hrsg.), *Neue Perspektiven für den Sachunterricht* (S. 61-78). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Huber, G.L. & Roth, J.H. (1999). Finden oder suchen? Lehren und Lernen in Zeiten der Ungewissheit. Schwangau: Ingeborg Huber Verlag.
- Journal für LehrerInnenbildung* (2003). Themenheft „Diagnostizieren in der Schule“, 3 (2).
- Krey, M. & Fölling-Albers, M. (1999): Man hört, was man weiß. Linguistische Übung zur Sensibilisierung für Verschriftlichungen von Schülern. *Grundschulunterricht*, 46 (9), 11-14.
- Martschinke, S., Kirschhock, E.-M. & Frank, A. (2002). Der Rundgang durch Hörhausen. Erhebungsverfahren zur phonologischen Bewusstheit. Donauwörth: Auer.
- Reinmann-Rothmeier, G. & Mandl, H. (1998). Wissensvermittlung: Ansätze zur Förderung des Wissenserwerbs. In F. Klix & H. Spada (Hrsg.), *Wissenspsychologie, C/H7G Enzyklopädie der Psychologie* (S. 457-500). Göttingen: Hogrefe.
- Renkl, A. (1996). Träges Wissen: Wenn Erlerntes nicht genutzt wird. *Psychologische Rundschau*, 47 (2), 78-92.
- Schiefele, U. & Schreyer, I. (1994). Metaanalyse des Zusammenhangs von Interesse

- und schulischer Leistung. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 8, 1-13.
- Valtin, R. (2000). Ein Entwicklungsmodell des Rechtschreibenlernens. In R. Valtin (Hrsg.), Rechtschreiben lernen in den Klassen 1-6. Grundlagen und didaktische Hilfen (S. 17-22). Frankfurt/Main: Grundschulverband.
- Wild, K.-P. (2000). Lernstrategien im Studium. Strukturen und Bedingungen. Münster: Waxmann.
- Kontaktadressen:  
maria.foelling-albers@paedagogik.uni-regensburg.de  
Andreas.Hartinger@paedagogik.uni-regensburg.de  
Dzenana.Hafizovic@paedagogik.uni-regensburg.de