

# **Digitales Brandenburg**

**hosted by Universitätsbibliothek Potsdam**

## **Lernen in den Klassen 5 und 6**

**Wegner, Barbara**

**Potsdam, 1998**

**urn:nbn:de:kobv:517-vlib-4841**



POTSDAMER STUDIEN ZUR GRUNDSCHULFORSCHUNG

Heft 21

# Lernen in den Klassen 5 und 6

## Werkstattheft

Wissenschaftliche Redaktion:

Barbara Wegner

Oktober 1998

UNIVERSITÄT POTSDAM

Lernen in den Klassen 5 und 6

Potsdamer Studien zur Grundschulforschung, Heft 21, Potsdam 1998

Herausgeber: Direktorium des Instituts für Grundschulpädagogik  
Professur für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik

Wissenschaftliche Redaktion: Barbara Wegner

Druck: Universitätsdruckerei Potsdam

Dieses Manuskript ist urheberrechtlich geschützt.

Es darf ohne vorherige Genehmigung der Autorinnen und  
Autoren nicht vervielfältigt werden.

ISSN 0945-6643

POTSDAMER STUDIEN ZUR GRUNDSCHULFORSCHUNG

# Lernen in den Klassen 5 und 6

## Werkstattheft

Wissenschaftliche Redaktion:

Dr. Barbara Wegner

# Inhaltsverzeichnis

<i>Ursula Drews</i> Zur Einführung	5
<i>Ursula Drews</i> Unterrichten in den Klassen 5 und 6 der Grundschule - (k)ein Problem? Zur Lern- und Lebenssituation der Kinder in 5. und 6. Klassen (Nachdruck)	7
<b>UNTERRICHTEN IN DEN KLASSEN 5/6 - PROBLEMFELDER</b>	<b>19</b>
<i>Anneliese Felger-Pärsch</i> Heranwachsende beim Übergang vom Kind zum Jugendlichen begleiten	21
<i>Barbara Wegner</i> Fachunterricht oder/und fächerübergreifendes Arbeiten	31
<i>Renate Heusinger</i> Mut zur Freiarbeit in den Jahrgangsstufen 5 und 6	53
<i>Angelika Köhnke</i> Unterrichtsstörungen in den Klassen 5 und 6	63
<i>Karin Becher</i> Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern	69
<i>Anneliese Felger-Pärsch</i> Lernbeobachtung und Lernberatung von Kindern im Unterricht	81
<i>Angelika Köhnke</i> Zum Grundschulgutachten	89
<b>HINTERGRUNDBEITRÄGE UND FORSCHUNGSANSÄTZE</b>	<b>97</b>
<i>Hans Leutert</i> Lehrer-Schüler-Beziehungen und Unterrichtshandeln in den Klassen 5 und 6 - alles bekannt und erforscht?	99
<i>Eiko Jürgens</i> Die Orientierungsstufe Von der Ursprungsidee bis zu den gegenwärtigen Realisierungsformen in den neuen Bundesländern (Nachdruck)	117
Verzeichnis der Autorinnen und Autoren	133

## Einführung

Das vorliegende Heft versteht sich als Werkstattheft.

Unterricht und Unterrichtsgestaltung in den 5. und 6. Klassen sind für Lehrkräfte mit hohen Anforderungen verbunden. Das Land Brandenburg hat seit Jahren über eine Vielzahl von Fortbildungsmaßnahmen sowohl fachlicher als auch pädagogisch-didaktischer Art Lehrerinnen und Lehrer bei dieser schwierigen Arbeit unterstützt. In die Maßnahmen waren die Professur Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschulpädagogik und deren Mitarbeiterinnen konzipierend und gestaltend einbezogen. In Abstimmung mit den Wünschen und Bedürfnissen von Lehrerinnen und Lehrern, die auf diesen Klassenstufen unterrichten, wurde beispielsweise ein Baustein Grundschulpädagogik ausgearbeitet und realisiert, aus dessen Themenspektrum in diesem Werkstattheft einige einzelne Themen aufbereitet und interessierten Lehrkräften, aber auch Studentinnen und Studenten zur Verfügung gestellt werden sollen. Es handelt sich hierbei teils um Einleitungsstatements zu den Fortbildungsseminaren, teils um die Wiedergabe von Reflexionen und Diskussionen aus den Seminaren selbst oder auch um gemeinsam mit den Seminarteilnehmer/innen entwickelte Unterrichtsbeispiele. Hinzu treten einige Ergebnisse aus studentischen Projekten zur pädagogischen Arbeit in den Klassen 5 und 6 an der Universität.

Das Heft wird durch zwei "Außenbeiträge" abgerundet. Mit deren Autoren bestehen seit längerem Forschungs- und Arbeitskontakte auf verschiedenen Ebenen.

In einem ersten Beitrag wird das Problemfeld "Leben und Lernen" als Zehn- bis Zwölfjährige insgesamt umrissen (Drews). Es handelt sich hierbei um einen Nachdruck. Die grundlegenden Intentionen wurden in langjähriger Arbeit vor allem mit einer Arbeitsgruppe von Lehrerinnen und Lehrern in Frankfurt/Oder entwickelt.

In den nächsten Beiträgen werden jeweils einzelne Problemfelder gekennzeichnet, die auf Wunsch von Lehrerinnen und Lehrern sowohl in zentralen Veranstaltungen am Pädagogischen Landesinstitut (PLIB), auf Grundschultagen in Frankfurt/Oder als auch in der studentischen Ausbildung an der Universität Potsdam bearbeitet wurden. Es handelt sich dabei um psychologische Grundlegungen für die Arbeit mit Zehn- bis Zwölfjährigen (Felger-Pärsch), die Darstellung von Unterrichtsansätzen (Wegner, Heusinger), sowie um Beiträge zu zentralen Themen jeglichen Umgangs mit Heranwachsenden, Lernbeobachtung und Lernberatung, Umgang mit

schwierigen Schülern und mit Unterrichtsstörungen (Felger-Pärsch, Köhnke, Becher). Hinzu tritt ein Aufsatz zu Problemen der Ausfertigung von Grundschulgutachten.

Das Werkstattheft wird in einem weiteren Teil abgerundet mit der Darstellung von Forschungsansätzen im Hinblick auf das immer wieder diskutierte Problem der Lehrer-Schüler-Beziehungen und des Unterrichtshandelns in den Klassen 5 und 6 (Leutert). Den Abschluß bildet ein Blick über die Länder, die sich für eine sechsjährige Grundschule entschieden haben, hinaus und zeigt Ursprungsidee und Realisierungsformen der Orientierungsstufe in den neuen Bundesländern (Jürgens).

Die Autorinnen/Autoren wären zu Hinweisen auf weitere Problemfelder dankbar. Bitte richten Sie Fragen und Hinweise an

Dr. Barbara Wegner  
Universität Potsdam  
Institut für Grundschulpädagogik  
Postfach 60 15 53  
14415 Potsdam

## Unterrichten in den Klassen 5 und 6 der Grundschule - (k)ein Problem? <sup>1</sup>

Zur Lern- und Lebenssituation der Kinder in 5. und 6. Klassen

### 1. Vorbemerkungen

Neben Berlin<sup>2</sup> ist Brandenburg das einzige Bundesland, in dem eine sechsjährige Grundschule verwirklicht wurde. Und das, obwohl über Jahrzehnte hinweg von Verbänden und Vereinigungen - wie zum Beispiel dem Arbeitskreis Grundschule, dem VBE, der GEW, dem Bayrischen Lehrerinnen- und Lehrerverband - unverändert die Forderung nach einer sechsjährigen gemeinsamen Grundschulzeit für alle Kinder erhoben wird.

Die geringe Verbreitung der sechsjährigen Grundschule in Deutschland mag auch einer der Gründe dafür sein, daß es für die Klassenstufen 5 und 6, und zwar als fester Bestandteil der Grundschule und nicht als ein "Anhängsel", relativ wenig die Lehrer beim Unterrichten begleitende Literatur gibt. Obwohl der Wunsch danach, besonders in Brandenburg, recht groß ist, kann er so rasch sicher nicht erfüllt werden. Um so wichtiger wird es sein, daß Lehrer dazu ermutigt werden, ihre eigenen Erfahrungen, ihre Probleme, Enttäuschungen, Erfolge, Nachdenklichkeiten anderen mitzuteilen.

Mein Beitrag beruht vorrangig auf solchen Mitteilungen, die bei gemeinsamer Arbeit in Fortbildungsveranstaltungen des Landes vorgebracht, diskutiert, in Ansätzen theoretisch aufgearbeitet und an erste Lösungsansätze herangeführt werden konnten. Breiten Raum nahm dabei das wechselseitige Aufschließen für die Lern- und Lebenssituation der Kinder 5. und 6. Klassen ein.

---

<sup>1</sup> Wir danken dem Raabe -Verlag für die freundliche Genehmigung, den Beitrag als Nachdruck zu veröffentlichen. Original erschienen in: 20 Schulleitung Februar 1994 Brandenburg.

<sup>2</sup> Vgl. u.a. Heyer, P./ Valtin, R. (Hrsg.): Die sechsjährige Grundschule in Berlin. Arbeitskreis Grundschule e.V. Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 82, 1991.

## 2. Die Kinder der Klassen 5 und 6

### 2.1 Der "Ältestenstatus"

Die Zehn- bis Zwölfjährigen sind in der Schulform "Grundschule" die ältesten Schüler. Ihr gesamter sozialer Status wird davon bestimmt. Lehrer, die DDR-Erfahrungen im Umgang mit 5. und 6. Klassen hatten, haben Kinder dieser Klassenstufen nach dem Abschluß der Unterstufe aber als "die Kleinen" kennengelernt und unterrichtet, zumindest in Klasse 5. Nach Klasse 6 hin verschob sich das Bild zwar etwas, und Lehrerinnen und Lehrer erfuhren zum Teil recht drastisch die im Gefolge physischer und psychischer Veränderungen bei den Kindern auftretenden Unterrichtsprobleme. Ihr jetziger neuer Status muß dennoch von beiden Seiten, von Lehrern wie Schülern, erst erkannt und vor allem verarbeitet werden.

Älteste Schüler zu sein, das heißt

- zunächst einmal ohne jegliches eigenes Zutun einen Nimbus zugewiesen zu bekommen, der sich seit Jahrhunderten mit den ältesten Schülergruppen einer Schulform verbindet: erfahrener zu sein als die Kinder jüngerer Schuljahre und eine gewisse Macht über sie zu besitzen;
- einen natürlichen Status anzunehmen und als einzelnes oder gemeinschaftliches Subjekt danach zu handeln. Die demonstrativ auf dem Schulweg oder unmittelbar vor dem Schulgelände gerauchte Zigarette, wo man in jedem Falle von den Jüngeren wahrgenommen wird, ist dabei nur ein winziges Indiz. Andere, viel wichtigere Indizien können Fürsorge und Hilfeleistungen für die jüngeren Schulklassen sein;
- per Wissen und Erfahrungen dichter an den Lehrern "dran" zu sein, um deren Stärken und Schwächen relativ genau zu wissen. Viele Probleme des Unterrichtens auf diesen Klassenstufen hängen damit zusammen, daß die Lehrer die Rolle dieser Kinder, Älteste zu sein, nicht hinreichend annehmen, Schülerinnen und Schüler aber auch vieles tun, was Erwachsene an der Ernsthaftigkeit zweifeln läßt, mit dem die Fünft- und Sechstkläßler ihre Rolle ausfüllen. Hier stößt man sogleich auf weitere Besonderheiten.

### 2.2 Leben mit vielen Widersprüchen

Die Zehn- bis Zwölfjährigen befinden sich in einer schwierigen körperlichen Entwicklungsphase. Vorpubertät und Pubertät beeinflussen zunehmend die Haltung zu sich selbst und zu den Mitmenschen. Hinzu kommt, daß Probleme der sexuellen Entwicklung nicht selten durch entsprechenden Video-Konsum verstärkt werden. Und auch in relativ abgelegenen ländlichen Gebieten treten bereits Einzelfälle kindlicher Prostitution auf.

Das Verhalten dieser Schüler ist durch große Widersprüchlichkeit gekennzeichnet: Sie können sehr offen und aufgeschlossen sein, ziehen sich aber auch häufig ausgesprochen zurück, kapseln sich ein, sind kaum noch ansprechbar. Einige wirken abgestumpft und sind äußerst kontaktarm.

Sie offenbaren ein großes Bedürfnis nach Zuwendung, manche Kinder benötigen unbedingt Körperkontakt, hängen sich förmlich an den Lehrern und Lehrerinnen fest, haben kaum noch Grenzempfindungen. Sie sind voller Mitleid für Schwächere und sozial Benachteiligte, sind hilfsbereit und sozial ansprechbar. Zugleich aber können sie von demonstrativer Härte sein und erbarmungslos ausgrenzen. Neben Empfindsamkeit und Sensibilität kommt es zu Aggressivität, gepaart mit rüdem Umgangston und schwer zu ertragender Lautstärke.

Sie wollen rasche Entscheidungen, verwickeln aber Erwachsene ebenso oft in endlose Debatten, selbst wenn es um Geringfügigkeiten geht.

Sie werden sich ihrer Einmaligkeit als Persönlichkeit zunehmend bewußt, unterwerfen sich aber bereitwilliger als in den ersten Schuljahren Gruppendruck - vor allem, was Kleidung und andere materielle Besitztümer betrifft. Von ihrer geistigen Entwicklung her drängen sie nach deutlicher Strukturierung des Wissens, ihre geistigen Ansprüche wachsen, sie geben deutlich ihre Suche nach dem Sinn des Lernens kund - positiv wie negativ -, zeigen aber oft wenig Neigung, erhebliche Anstrengungen zur Realisierung eigener Ziele zu unternehmen.

Die Kinder im Alter von 10 bis 12 Jahren sind von besonders hoher Affinität zu sinnvermittelnden Werten in Schule und Gesellschaft und vor allem auch von höchster Empfänglichkeit für die Arten ihrer Vermittlung. Lehrer weisen zum Beispiel darauf hin, daß es an einigen Schulen auf diesen Klassenstufen bereits ausgesprochene Rechts- und Linksgruppierungen gibt.

### *2.3 Kinder, Eltern, Umfeld*

Kinder 5. und 6. Klassen sind auf dem Wege, sich von ihren Eltern zu lösen, brauchen sie aber zugleich in besonders hohem Maße als Gesprächspartner und Berater, wobei die komplizierte soziale Situation im Lande es Eltern infolge persönlicher Sorgen - vor allem um ihren Arbeitsplatz - häufig sehr erschwert, sich auf ihre widerspruchsgebeutelten Kinder einzustellen. Hinzu tritt die unterschiedliche Umgangsweise der Eltern mit dem Problem des Besuchs weiterführender Schulen. Obwohl Brandenburg die Gesamtschule favorisiert, streben viele Eltern durchaus auch für ihre Kinder das Gymnasium an und üben Druck auf die Zehn- bis Zwölfjährigen aus. Andere hingegen kümmern sich zu wenig um Schullaufbahnentscheidungen ihrer Kinder, überlassen sie dabei weitgehend sich selbst.

Schließlich: Auf Grund der sehr bewußten Wahrnehmung ihrer Umgebung und der Entwicklungen in anderen Elternhäusern beginnen Fünft- und Sechstkläßler soziale Unterschiede mehr als vorher zu verinnerlichen. Nun kann man zwar nicht sagen, daß es zu DDR-Zeiten keinerlei soziale Unterschiede gegeben habe - das entspräche keineswegs den Tatsachen -, eine krasse Konfrontation mit dem Wert von Geld und Besitz erleben die Kinder vielfach jedoch erst jetzt. In einigen Gebieten Brandenburgs ist diese Polarisierung zwischen arm und reich noch dazu besonders stark.

Und: Die Kinder müssen lernen, wie man in einer Demokratie lebt, welche Rechte und Pflichten man hat - das sind schwierige Prozesse. Sehr deutlich bringt das die Äußerung eines Elfjährigen zum Ausdruck: "Wir leben jetzt in einer Demokratie, da kann ich machen, was ich will."

Alle Widerspruchsverhältnisse zeigen sich individuell sehr unterschiedlich. Das ist selbstverständlich. Es gibt auch die ganz glatten Fälle, die friedlichen und "pflegeleichten" Schüler.

#### *2.4 Vorläufiges Resümee*

Faßt man alle Probleme zusammen, so kann man die Situation der Fünft- und Sechstkläßler am besten so umreißen:

Sie sind auf der Suche

Diese Suchprozesse lassen sich in einer Grundschule, die sie als älteste Schüler in einer Gemeinschaft akzeptiert, ihnen Erfahrungs- und Betätigungsräume schafft, die sich zum Umfeld der Schule öffnet - zum politischen Nachbarn in Frankfurt (Oder) ebenso wie zur Umweltbegegnungsstätte Zippelsförde in Neuruppin, zur Verwaltung der Kommune ebenso wie zum Asylantenheim nebenan, zu Fontanes Wanderwegen wie zur Gedenkstätte Sachsenhausen, zu den Problemen der Obdachlosen wie zu den Kunst- und Kulturtraditionen Potsdams - und die den Kindern ein Ort der Geborgenheit zu sein versucht, ihnen Schutz und Freundlichkeit gewährt, im Sinne positiver Wendungen für das einzelne Kind durchaus weitgehend befördern. Eine der wichtigsten Voraussetzungen hierfür sind Lehrer, die ihnen zuhören, die Geduld mit ihnen haben, auch wenn sie zuweilen nahezu unerträglich strapaziert wird, die Signale der Kinder nach Hilfe zu deuten verstehen, ihnen ihr Erwachsenen-Wissen zur Verfügung stellen, sie unterstützen und beraten. Dazu gehört auch, daß möglichst viel Unterricht auch in den Klassen 5 und 6 in einer Hand verbleibt.

### 3. Unterrichtsgestaltung in den Klassen 5 und 6

Akzeptiert man die umrissenen Problemfelder von Kindern 5. und 6. Klassen, so lassen sich einige wenige Grundideen bzw. Modelle des Unterrichtens hieraus ableiten, die einen offenen Zugang zu diesen Problemfeldern ermöglichen. Sie lassen sich beliebig differenzieren, miteinander und mit anderen, bereits verinnerlichteten Modellen von Lehrern verbinden. Sie gestatten es, an den beabsichtigten "Positivwendungen" zu arbeiten. Über die Brauchbarkeit der damit verbundenen Vorschläge muß natürlich jeder individuell befinden.

#### 3.1 Fächerübergreifendes Unterrichten

- Bedeutung und Wert

Fächerübergreifendes Unterrichten ist eine Antwort auf die zunehmende Vernetzung von Problemen in der Gesellschaft und im Leben jedes einzelnen. Ausschließlich an der Linienführung einzelner Fächer orientierter Unterricht entspricht der Komplexität der Probleme nicht mehr.

Es ist zugleich eine der am schwersten zu verwirklichenden Aufgaben, weil die deutsche Tradition des Fachunterrichts (in Ost wie in West gewachsen) dem stets erneut entgegensteht. Für die Kinder 5. und 6. Klassen ist fächerübergreifendes Unterrichten insofern besonders bedeutsam, als es ihnen Wege nach dem Sinn des Lernens und dem Sinn ihres eigenen Lebens deutlicher eröffnet als Fragestellungen aus einem Fach heraus.

- Begünstigende und hemmende Bedingungen

Zwei begünstigende Bedingungen liegen einerseits in den Rahmenplänen: Sie lassen durch relativ weiträumige Stoff- und Zeitangaben genügend Raum für die Gewinnung fächerübergreifender Ansätze.

Zum anderen ist die zum Teil noch erfolgende Aufgliederung in Lernbereiche (z.B. Lernbereich "Gesellschaftslehre": Politische Bildung, Geschichte, Erdkunde) ebenfalls dem fächerübergreifenden Unterrichten sehr förderlich. Begünstigend ist auch, wenn ein und derselbe Lehrer einen Lernbereich und noch dazu weitere Fächer unterrichtet und an der Schule insgesamt ein innovatives Klima herrscht, in dem diejenigen Kollegen mit neuen Ideen nicht ausgegrenzt, sondern angehört werden, in der Gemeinschaft Ermutigung wie Kritik erfahren und Mitstreiter gewinnen. Als wichtigste und am meisten hemmende Bedingung erweist es sich immer wieder, wenn ein Lehrer nur eine geringe Stundenzahl in einer der beiden Klassenstufen unterrichtet und zugleich bei anderen Kollegen nur ein geringes Interesse an fächerübergreifendem Unterricht vorhanden ist und demzufolge auch wenig Bereitschaft, ein sinnstiftendes Thema gemeinsam anzugehen.

## Mögliche Themenkreise und Realisierungsweisen fächerübergreifenden Unterrichtens

An Themenkreisen bieten sich zum Beispiel an:

- Mädchen und Jungen in der Schule

Sexualität und Homosexualität; auf der Suche nach der Erkenntnis des eigenen Körpers (Ich-Findung); Partnersuche, Achtung vor dem anderen Geschlecht; Auseinandersetzung mit gängigen Schimpfwörtern; Liebe und Sexualität in Kunst und Geschichte;

- Leben mit Kindern anderer Nationalitäten

Kulturelle Traditionen von Kindern aus anderen Ländern, Eingewöhnungs-,Umstellungs- und Identitätsprobleme in Deutschland; Speisen und Getränke als unmittelbarer Zugang zu anderen Traditionen; Sprache und Kultur, Probleme und Regeln des Miteinanderlebens in einer multikulturellen Gesellschaft;

- Brandenburg - mein Land

Geschichte und Tradition des Landes, meines Ortes; aktuelle Entwicklungen in Brandenburg: wirtschaftliche Perspektiven, Handwerk und größere Betriebe, Probleme der Arbeitslosigkeit, eigene Aktivitäten und Initiativen; Umwelt und Umweltschutz im Land. Als Realisierungsformen bieten sich umfassende Projekte an, aber auch das gemeinsame Bestreiten von zwei bis drei Unterrichtsstunden zu bestimmten Aspekten in verschiedenen Fächern und durch unterschiedliche Lehrer.

Fächerübergreifendes Unterrichten gestattet es, wissenschaftliche Arbeitsweisen und Lerntechniken, Erkunden und Entdecken, freies Schreiben und Experimentieren u.a.m. in größere, für die Kinder wichtige Sinnzusammenhänge einzuordnen. Die höchst aktuelle Forderung, mit Kopf, Herz und Hand zu lernen und den Kindern Raum zu geben, um eigene Erfahrungen durch eigene Betätigung zu gewinnen, kann hierbei besonders gut verwirklicht werden. Wenn es um das Aufgreifen von Fragen im Bereich der Sexualität geht, empfiehlt es sich, einen "Briefkasten des Vertrauens" einzurichten, um eine gewünschte Anonymität zu wahren.

### *3.2 Sozial orientierte Vorhaben*

- Bedeutung und Wert

Sozial orientierte Vorhaben können vor allem dem Streben der Kinder nach Ich-Findung und Gruppenidentität, nach Hilfeleistungen für andere entgegenkommen und zugleich prophylaktisch gegen Tendenzen sozialer Gleichgültigkeit und Verrohung wirken.

- **Begünstigende und hemmende Bedingungen**

In den Schulen und außerhalb der Schule gibt es Menschen, die auf Zuwendung und Hilfeleistung anderer angewiesen, zumindest dankbar für Zuspruch sind. Eine solche Bedürfnislage kann die soziale Sensibilität der Kinder fördern, ihr Gefühl nach Mitmenschlichkeit und Solidarität herausfordern. Als hemmend kann sich herausstellen, daß durchaus nicht alle Kinder so denken und auch manche Eltern eher die "Ellenbogenmentalität" als die Solidaritätsfähigkeit ihrer Kinder stärken. Zudem lassen sich sozial orientierte Vorhaben nicht ausschließlich in der Unterrichtszeit verwirklichen, so daß mit dem Einspruch von Eltern, aber auch von Lehrern und Kindern selbst, gerechnet werden kann.

- **Mögliche Vorhaben und Realisierungsweisen**

Am leichtesten sind Vorhaben in der Schule selbst zu realisieren:

Ältere Schüler übernehmen es, jüngeren Schülern zu helfen, wo immer das möglich und erwünscht ist. Solche "Hilfeleistungen" können bei Spielangeboten für die Pausen beginnen und bis hin zur Unterstützung von Hausaufgabenanfertigung reichen.

Aufwendiger sind schon Vorhaben, Kindern aus einem Asylantenheim zusammen mit einem Lehrer gemeinsame Spiele anzubieten und erste Schritte zum Erlernen der deutschen Sprache mit ihnen zu gehen oder auch diese Kinder anzuregen, den deutschen Kindern einen Einblick in ihre Kultur - über Musik beispielsweise - zu vermitteln.

Ebenso aufwendig - aber von großer Wirkung - ist die Aufnahme von Beziehungen zwischen den Generationen, vor allem von Beziehungen zu älteren Menschen, die der Hilfe bedürfen oder sich einfach nur freuen, wenn Kinder sich um sie kümmern. Senioren- und Altersheime sind ein guter und wichtiger Ort, um solche Beziehungen zu entwickeln und zu pflegen.

Als Realisierungsweisen bieten sich für sozial orientierte Vorhaben weniger zeitlich begrenzte Projekte an. Möglich wäre allerdings ein Projekt "Wir erfinden Spiele für die Erst- und Zweitkläßler". Ansonsten aber müßten solche Vorhaben, vor allem wenn sie nach außen, also über die Schule hinaus gerichtet sind, über einen längeren Zeitraum kontinuierlich verfolgt und gegebenenfalls auch an die nachrückenden Klassen 5 und 6 weitergegeben werden. Hierdurch könnten durchaus auch gewisse Traditionen an einer Schule entwickelt werden.

### *3.3 Feste und Feiern*

- **Bedeutung und Wert**

Gerade Feste und Feiern kommen dem Bedürfnis nach Eigendarstellung des Kindes dieser Altersstufe, nach dem Ausprobieren seiner selbst in ver-

schiedenen Rollen, nach Gemeinschaft ebenso entgegen wie sozial orientierte Vorhaben. Zudem - wie immer wieder in der Literatur betont wird - sind Feste und Feiern insofern wichtig, als alte Familientraditionen dieser Art vom Aussterben bedroht sind und Schule hier durchaus eine "Ersatzfunktion" erfüllen kann. Ganz abgesehen davon, daß Feste und Feiern zu einem lebendigen Schulleben gehören und gerade von reformerisch orientierten Lehrern für unverzichtbar gehalten werden. Hinzu kommt, daß die Fünft- und Sechstkläßler gerade bei der Gestaltung von Schulfesten und -feiern ihren Status, älteste Schüler zu sein, besonders unter Beweis stellen können, indem sie führend an Ideenfindung, Organisation und Einbeziehung der jüngeren Schüler (ohne sie zu unterdrücken) mitwirken und sich zugleich in demokratisch verlaufenden Entscheidungsprozessen üben können.

- **Begünstigende und hemmende Bedingungen**

Für Feste und Feiern gibt es de facto nur begünstigende Bedingungen. Vor allem zählt die Freude, die alle Beteiligten während der Vorbereitung empfinden, noch mehr aber die von Akteuren, Mitwirkenden, Gästen an Fest und Feier selbst.

Für Lehrer sind Feste und Feiern eine Quelle der Entdeckungen von Talenten, von Stärken ihrer Schüler, von deren Vorhandensein sie vorher kaum etwas geahnt haben. Als hemmend kann sich wiederum der Zeitfaktor erweisen. Feste und Feiern lassen sich selten "nebenbei" initiieren und organisieren.

- **Mögliche Feste, Feiern und Realisierungsweisen**

Weihnachtsfeste, Schuljahresabschlußfeste, Aufnahme fester für die Jüngsten sind an vielen Schulen bereits gute Tradition. Es wäre zu überlegen, ob im Sinne der Schaffung eines stärkeren Zusammenhalts an der Schule Wochenabschlußfeiern eingerichtet werden könnten. Die Jena-Plan-Pädagogik kann hierfür manch gute Anregung bieten. Wochenabschlußfeiern ermöglichen Schülern und Klassen, zu zeigen, was sie im Laufe der Woche gelernt haben, was sie besonders bewegt und beschäftigt hat und sich gemeinsam auf gutes Wochenende einzustimmen. Eltern, die möchten, können hinzukommen.

Solche Wochenabschlußfeiern sind nicht sehr aufwendig. Man kann sich im Flur, auf der Treppe, auf dem Hof, in einem Klassenraum zusammensetzen. Das Dicht-gedrängt-Sein ist dabei kein Negativposten, verlangt im Gegenteil das Nachdenken über andere und erzieht zu gegenseitiger Rücksichtnahme.

Die Vorbereitung ist wenig aufwendig.

Das Vortragen einer Malfolge kann für die Zuhörenden genauso spannend sein wie die Darstellung einer Szene, die im Deutschunterricht zum Abbau

von Aggressionen gespielt wurde, oder wie ein Lied, ein Klavierstück oder das Vorführen eines funktionierenden Gebrauchsgegenstandes aus dem Technikunterricht. Insbesondere aber können und sollten diese Wochenabschlussfeiern auch genutzt werden, um Regeln und Rituale des schulischen Zusammenlebens zu besprechen, ebenso wie Verstöße dagegen aufzuarbeiten. Gerade bei der in Brandenburg zu erwartenden Verkleinerung von Grundschulen, ihrer zunehmenden Überschaubarkeit liegen in Festen und Feiern große Perspektiven, Lernen und Leben an der Schule gut und menschlich zu gestalten. Schüler der älteren Grundschulklassen können hierfür bereits eine hohe Eigenverantwortung übernehmen.

Die angeführten Grundideen bzw. Modelle sind sicher nur wenige von vielen. Aber sie sind nützlich und brauchbar, um der heutigen Lebens- und Lernwelt zehn- bis zwölfjähriger Schüler in der Grundschule besser gerecht zu werden. Mit ihrer Realisierung sind Schritte verbunden, die Schule zu einem Ort des Gebrauchtwerdens von Kindern werden zu lassen - wie *Harmut von Hentig* in seinem eben erschienenen Buch "Die Schule neu denken" erneut fordert. Jedes Kind hat ein recht darauf zu erfahren: "Ich werde gebraucht, ich mit meiner Fähigkeit und Lust zum Aufräumen; Marlies mit ihrem Mut voranzugehen und ihrer Kraft, andere zu führen; Klaus mit seiner bedächtigen Art zuzuhören und selbst zu raten; Anna mit ihrer Musikalität (und totalen Sperre gegen Mathematik); Michael mit seiner Gabe, ein Problem schnell zu erfassen und verständlich zu erklären."<sup>3</sup>

#### 4. Drei abschließende Impulse für Lehrerhandeln

- Gilt für die Grundschule überhaupt, daß das Kind nicht nur einseitig kognitiv gefordert und beansprucht werden soll, so gilt das für die 5. und 6. Klasse ganz besonders. Natürlich benötigen diese Kinder hinreichend geistiges Futter, hinreichend Impulse, wie man lernt, hinreichend Anregungen für wissenschaftliche Arbeitsweisen. Ebenso aber brauchen sie ein Eingehen auf ihre Gefühlswelt, das Schaffen fördernder Bedingungen für Kommunikation und Leben in der Gemeinschaft.
- Sie sind auf Rat und Beratung Erwachsener - der Lehrer - angewiesen, machen es jedoch keinem leicht, ihnen zu raten. Erwachsene sollten sich von der Vorstellung lösen, daß ein Rat sofort durch die Tat eingelöst wird. Damit sind langwierige Prozesse verbunden, und Lehrer müssen auch lernen, damit zu leben, daß ihr Rat zuweilen nichts fruchtet.

---

<sup>3</sup> Hentig, H. v.: Die Schule neu denken. Eine Übung in praktischer Vernunft. München/Wien 1993, S.185.

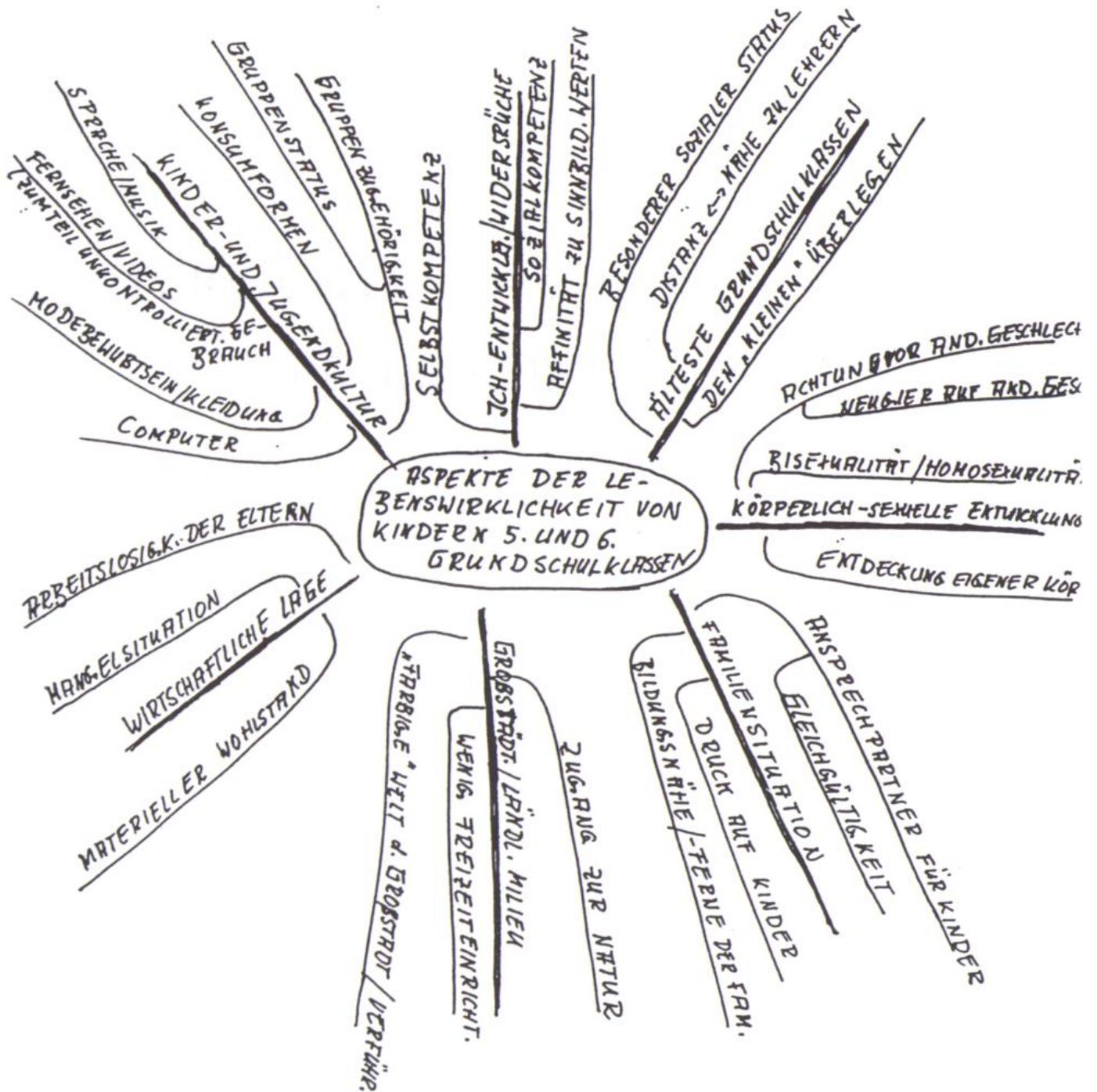
- “Ein großes pädagogisches Kompliment, das sowohl Lehrern als auch Mitschülern gemacht werden kann, ist folgende Aussage eines Schülers: “Mit dem/mit der kann man reden!”<sup>4</sup> Das setzt voraus, zuhören zu können, Vertrauen zu wahren, verlässlich zu sein und mit großer Behutsamkeit korrigierend auf Lern- und Verhaltensprobleme von Schülern einzugehen, ihnen persönlich nicht zu nahezutreten, aber auch nichts zu beschönigen, was man selbst als störend empfindet.

---

<sup>4</sup> Fölling-Albers, M.: Schulkinder heute. Auswirkungen veränderter Kindheit auf Unterricht und Schulleben. 1992, S. 127.

# Anlage 1

MIND-MAP zur Lebenswirklichkeit von Kindern 5. und 6. Grundschul-  
klassen



DIE ANREGUNG HIERFÜR WURDE ENTKOMMEN: ERIKA WOLF:  
DENKEN IN STRUKTUREN - STRUKTURIERT DENKEN. ARBEITS-  
HILFEN FÜR REFERENDARE (II). JN: DEUTSCHE LEHRER-  
ZEITUNG, BERLIN, 4. JANUAR AUSGABE 1993.

UNTERRICHTEN IN KLASSEN 5 UND 6  
PROBLEMFELDER

## Heranwachsende beim Übergang vom Kind zum Jugendlichen begleiten

### Einige entwicklungspsychologische Aspekte dieser Altersgruppe

Den Kindern in den Klassen 5 und 6 werden eine Reihe von Lebensaufgaben gestellt, die sehr komplex sind und deren Bewältigung oft mit Problemen behaftet sind. Die Gesellschaft stellt Aufgaben, die die Kinder in einem bestimmten Entwicklungsabschnitt lösen müssen. Die Entwicklungsaufgaben (vgl. R. J. Havighurst; in: D. Ulich 1987) sind eingebettet in den Prozeß der gesamten Persönlichkeitsentwicklung.

Das Kind entwickelt sich nicht nur passiv, sondern durch die tägliche Auseinandersetzungen mit Aufgaben im sozialen Kontext von Eltern, von Gleichaltrigen, von Freunden und Lehrern (Fend 1991). Wesentliche Entwicklungsaufgaben für diesen Zeitraum sind, u.a.

- Aufbau einer positiven Einstellung zu sich als einem wachsenden Organismus,
- Lernen, mit Altersgenossen zurechtzukommen,
- Entwicklung grundlegender Fertigkeiten im Lesen, Schreiben und Rechnen,
- Entwicklung von Konzepten und Denkschemata, die für das Alltagsleben notwendig sind,
- Entwicklung von Gewissen, Moral und einer Wertskala,
- Entwicklung von Einstellungen gegenüber sozialen Gruppen und Institutionen.

### 10 bis 12jährige besser verstehen

Auf die Schülerinnen und Schüler stürmen in Klasse 5 und 6 eine Menge neuer Eindrücke und Erwartungen ein, die grundlegende Veränderungen mit sich bringen, ein körperlicher und seelisch-geistiger Umbruch vollzieht sich. Die Alltagserfahrungen zeigen, daß Kinder in diesem Alter schon außerordentlich verschieden sind. Um den Entwicklungsstand dieser Altersgruppe genauer zu charakterisieren, werden die Kinder je nach Periodisierungsansatz in den Entwicklungsabschnitt der mittleren/späteren Kindheit eingeordnet. Damit wird die Zeit zwischen dem Schuleintritt und der körperlichen Reife (Vorpubertät) bezeichnet. Dieser Lebensabschnitt ist durch wachsenden Realismus gekennzeichnet. Kinder diesen Alters befinden sich

in der Übergangsphase vom naiven zum kritischen Realismus.

Dominant sind in dieser Phase nicht nur die einzelnen Aspekte der Entwicklung, sondern es vollziehen sich strukturelle Wandlungen in allen Persönlichkeitsbereichen - u.a. dem kognitiven, sozialen und emotionalen.

Kennzeichnend für die Phase der Entwicklung sind folgende Merkmale (nach Schenk-Danziger 1990)

- größere Selbständigkeit,
- größere Distanz vom Eigenerlebnis,
- größere Komplexität,
- größere Fähigkeit zur Strukturierung und Planung,
- Abstraktionsfähigkeit und zunehmende Bedeutung der Sprache beim Lösen von Problemen.

Charakterisiert man den allgemeinen Entwicklungsstand um das 10. bis 12. Lebensjahr, so ist dieser Abschnitt von entscheidenden organismischen Veränderungen geprägt. Das Bild, das hier in knappen Zügen dargestellt wird, ist notwendigerweise einer Zusammenschau der unterschiedlichen entwicklungspsychologischen Literatur unterworfen, älterer und neuerer (u.a. Schenk-Danziger 1988; Nickel 1975; Oerter/Montada 1987; Fend, 1991; Damon 1989; Baacke 1993).

Oft wird bei allen Erwartungen in diesem Schulabschnitt die innere Entwicklung der heranwachsenden Kinder übersehen.

## Körperliche Entwicklung

Anhand der Kenntnisse über den Entwicklungsabschnitt Pubertät sollen die Lehrkräfte der Grund- und weiterführenden Schulen sensibel und neugierig gemacht werden auf die umfassenden und vor allem unterschiedlich widerspruchsvollen Entfaltungen der Heranwachsenden. Bei aller Kenntnisnahme der Veränderungen sollte allerdings auch die Individualität jedes einzelnen Kindes berücksichtigt werden.

In diesem Alter erreicht die allgemeine Leistungsfähigkeit den ersten Höhepunkt. Für beide Geschlechter hat sich die Körperkraft in diesem Alter gegenüber dem Vorschulalter mehr als verdoppelt, wenn auch die Mädchen allgemein etwas geringere Leistungen aufweisen (Nickel 1975). Ein beträchtlicher Entwicklungsfortschritt wird im psychosomatischen Bereich erzielt, z.B. in der Bewegungs- und Reaktionsgeschwindigkeit, in der Bewegungsgeschicklichkeit und der Bewegungskoordination. Die stetige Zunahme der motorischen Leistungsfähigkeit findet ihren Niederschlag in dem gleichermaßen steigenden Interesse an körperlicher Bewegung, körperlichem Einsatz und dem gegenseitigen Messen der Geschicklichkeit und der sportlichen Leistungsfähigkeit. Verschiedene Personvariablen, wie

z.B. emotionale Sicherheit und Motivation sowie sozialer Status innerhalb einer Bezugsgruppe, werden durch körperliche Leistungsfähigkeit und psychomotorische Leistungen beeinflusst, andererseits wirken sie sich auf Geltung, Ansehen und Selbstbewußtsein eines Individuums aus. Nickel (1975) weist in seinen Untersuchungen nach, daß Ansehen und körperliche Leistungsfähigkeit korrelieren.

Die körperliche Entwicklung und die damit verbundenen motorischen Veränderungen können zu einem ernststen inneren Konflikt des heranwachsenden Kindes werden. Die Mädchen und Jungen bemühen sich, um eine Neubesinnung des eigenen Konstitutionsverhältnisses. Schon frühzeitig sind bereits bei Mädchen und Jungen geschlechtstypische Merkmale erkennbar, die sich im Verlaufe der Pubertät noch verändern (Baur/Mietling 1991). So zeigen Mädchen größere Aufmerksamkeiten und Sorgen für ihr Aussehen, ihr "body image" und ihre Gesundheit. Jungen dagegen sorgen sich mehr um eine "sportlich - fitte Körperlichkeit". Während bei den Mädchen sich im Gegensatz zur kindlichen Phase der Bewegungsdrang verringert, erhöht sich dieser bei den Jungen. Sie setzen vielmehr auf Mobilität.

## Der allmähliche Übergang vom Kind zum Jugendlichen

### *Die Pubertät beginnt*

Die Auseinandersetzung mit der eigenen Körperlichkeit nimmt in dieser Altersphase zu. Der Heranwachsende muß sich ständig neu um eine Bestimmung seines Körperverhältnisses bemühen. Dieses wird durch die soziale Umwelt beeinflusst. Mit dem Beginn der Pubertät vollzieht sich der allmähliche Übergang zum Jugendlichen.

In den letzten Jahrzehnten kommt es zu einer Vorverschiebung des Einsetzens der Pubertät; den physiologischen Beginn kennzeichnet das Einsetzen der Menarche bzw. der Spermarche. Die geschlechtsspezifischen Veränderungen beeinflussen das Erleben und Verhalten der Kinder stark.

Fend (1990) stellt in seinem Konstanzer Forschungsprogramm u.a. fest, daß Mädchen, aber auch Jungen die Übergangsphase von der Kindheit in die Jugendphase besonders wahrnehmen. Gerade Jungen und Mädchen zeigen in diesem Alter ein sehr widersprüchliches Bild. So sitzen in den 5. und 6. Klassen "oft ausgewachsene 'Damen' neben noch kindlichen Jungen". Die Mädchen dieses Alters fallen durch "Albernheiten" auf; die Jungen wirken dagegen sehr bewegungsintensiv, aber auch häufig grob. Wortstark werfen sie mit "Ausdrücken" herum, die Hinweise auf Sexualität geben. Diese Worte werden von ihnen oft situationsunangemessen plaziert. In vielen Fällen kann man hier auf Unsicherheit und Angst vor der Sexualität schließen. Hier zeigt sich dann, wie das Elternhaus, aber auch die

Schule eine offene Sexualerziehung anstrebt, um den Heranwachsenden auf dem Wege vom Kind zum Jugendlichen zu begleiten.

In dieser Übergangszeit, der im schnellen Wachstum besonders auffällig erscheint, müssen die Kinder jetzt mehrere Herausforderungen bestehen, wie u.a. das Einsetzen der Geschlechtsreife, den Übergang vom konkreten zum abstrakten Denken. Weiterhin ergeben sich Veränderungen im sozialen Umfeld der Heranwachsenden. Um diese Übergangszeit zu bewältigen, brauchen sie Erwachsene, die ihnen helfen, diesen Weg zu gehen, gemeinsam eine Brücke zu bauen.

### *Kognitive Entwicklung*

Neben den körperlichen Veränderungen spielt der Stand der geistigen Entwicklung eine entscheidende Rolle. Aus diesem Grund ist es notwendig, einige Aussagen zum allgemeinen Stand der Entwicklung dieser Altersgruppe zu treffen, auch wenn große individuelle Unterschiede existieren. Geht man von der Piagetschen Einteilung (1975) aus, so befinden sich Kinder dieses Alters in der konkret-operationalen Periode. Diese Phase umfaßt das Alter von neun bis zwölf Jahren. In der Sozialisation treten Fortschritte auf, da das Kind seinen eigenen Standpunkt dezentrieren kann. Es beginnt, den Egozentrismus zu überwinden.

Kennzeichnend für diese Ebene der Denkentwicklung ist, daß das Kind Operationen ausführen kann, die sich unmittelbar auf Objekte beziehen. Konkret heißt nicht, das Kind müsse Objekte tatsächlich anfassen oder sehen, um Probleme lösen zu können, sondern es heißt, das Kind beschäftigt sich entweder mit direkt wahrnehmbaren oder vorstellbaren Objekten. Während der konkret-operationalen Periode werden Kinder immer sicherer im Umgang mit geistigen Operationen in bezug auf die Umwelt. Sie erkennen, daß Objekte mehrere Eigenschaften haben können. Der Egozentrismus - die einzig auf dem Ich beruhende Betrachtungsweise des Kleinkindes - verliert sich mit zunehmendem Alter, Spracherfahrung und Sozialisation. Ein weiterer Faktor für diese Entwicklungsperiode ist hervorzuheben: das Kausalitätsprinzip. Es zeigt sich in diesem Alter, daß Kinder beginnen, Ursachen zu erfassen und Probleme auf der Grundlage von Hypothesen und Fragestellungen zu lösen.

Auf der Ebene der Gefühle ist der Wille das Äquivalent zu den Operationen des Denkens. Der Wille ist für Piaget die Steuerung der Energie und nicht die Energie selbst. In enger Verbindung mit der kognitiven steht die sprachliche Entwicklung. Für diesen Altersabschnitt ist charakteristisch, daß die sprachlichen Fähigkeiten in qualitativer Hinsicht zunehmen, z.B. was den Umfang des Wortschatzes und die Länge der Sätze betrifft, aber auch in quantitativer Hinsicht. Es kommt zu einem differenzierten Verständnis für Wortbedeutungen. Das verdeutlichen u.a. die Untersuchungen

Valtins (1991), die die Strukturen und Inhalte kindlichen Denkens erforschen. Im Ergebnis dieser Untersuchungen finden die Argumentationen- und Denkmuster von Kindern ihre Illustration, die sich bei den Erläuterungen zu Begriffen "Freundschaft, Geheimnisse, Lügen, Streit und Strafe" ergeben. Die Veränderungen in der kognitiven Entwicklung des Kindes lassen sich aus den umfangreichen Zitaten der Kinder unterschiedlichen Alters herauslesen.

Untrennbar mit der Denk- und Sprachentwicklung gekoppelt ist die Entwicklung des Gedächtnisses. In der Gedächtnisforschung besteht Einigkeit darüber, daß die Kapazität des Gedächtnisses, d.h. die potentielle Leistungsfähigkeit schon relativ früh im vollen Umfang gegeben ist. Wenn die Gedächtnisleistungen trotzdem mit zunehmendem Alter steigen, hat dies nichts mit der Aufnahmefähigkeit, sondern mit anderen Faktoren zu tun, z.B. mit dem vorhandenen Wissen, an das neue Informationen anknüpfen können, an die Stufe der Intelligenzentwicklung, an die Denkstruktur, an die eingesetzten Strategien zum Zwecke des Behaltens und das Metagedächtnis. Etwa das zehnte Lebensjahr markiert hier eine Wende. Mußte man bis zu diesem Alter das Kind an vieles erinnern, was vorausschauende Planung erforderte und ihm Hilfen bei der Meisterung von Gedächtnisaufgaben anbieten, ist der Prozeß der Selbstregulierung soweit fortgeschritten, daß spontane Aktivitäten gesetzt werden können (Schenk-Danziger 1988). Kinder diesen Alters sind so in der Lage, Informationen über sich selbst zu speichern und auch in verallgemeinerter Form darzulegen. Durch das Umfeld Schule entwickeln sich auch verstärkt Kontakte zu Gleichaltrigen. Die soziale Interaktion und Kommunikation ist bei Gleichaltrigen symmetrisch, da hinsichtlich der Macht, dem Wissen und dem Aufgabenbereich nicht so große Unterschiede vorherrschen wie zwischen Kindern und Erwachsenen. Ein Grundverständnis für Gleichheit und Gleichberechtigung kann beim Kind erlangt werden. Es erfährt zunächst, daß Kinder andere Ansprüche an sich selbst stellen, aber die gleiche Behandlung erfahren, gleiche Vorrechte und Nachteile haben. So kommt es allmählich dazu, daß Kinder einen Sinn für Gerechtigkeit bekommen, ja, daß Gerechtigkeit der erste Moralbegriff des Kindes wird (Oerter/Montada 1987). Ein moralischer Relativismus erwächst bei Kindern diesen Alters aus der Einsicht, daß verschiedene Personen unterschiedliche, aber gleichermaßen gültige Rechtfertigungen für ihre Forderungen vorbringen können. Die Forderungen von Personen mit speziellen Bedürfnissen werden stark gewichtet; es werden quantitative Kompromisse zwischen konkurrierenden Forderungen angestrebt (Damon 1989).

Lehrerinnen und Lehrer stellen sich immer wieder die Frage, wie kann ich gezielt Lernprozesse anregen? Eine pädagogisch gestaltete Umgebung

wirkt auch in diesem Entwicklungsabschnitt lernanregend, aber auch die ständige Beachtung didaktischer Prinzipien wie Anschaulichkeit, Lebensnähe, Individualisierung und Entwicklungsgemäßheit.

### *Selbstkonzepte- Wie Kinder sich sehen<sup>1</sup>*

Das Nachdenken über die eigene Person nimmt bei den Heranwachsenden zu. Die Frage nach dem "Selbst" oder "Wer bin ich, wenn ich "ich" sage, nimmt einen zentralen Platz ein. Die Kinder sind auf der Suche nach der eigenen Identität. Sie denken darüber nach, wie ist man wirklich, wie man gern sein möchte, für wen hält man sich. Sie untersuchen die Beschaffenheit des eigenen Selbst, vergleichen sich mit anderen. In diesem Zusammenhang ist eine theoretische Klärung notwendig, denn das Selbstkonzept kann so verstanden werden: Das Kind reflektiert über die Beziehungen zu sich selbst, über die eigenen Fähigkeiten und das Verhältnis zur Umwelt, sowie über die sozialen, aber auch materiellen Voraussetzungen. Die Stellungnahme gegenüber der eigenen Person verändert sich, sie wird eine kritischere. Sie erstreckt sich auf Leistung, Verhalten und leibliches Äußeres. Es setzen Selbstverbesserungen eigener fehlerhafter Leistungen ein, zunächst als Grobkritik, später als Feinkritik. Asendorf und van Aken (1993) weisen durch ihre Untersuchungen nach, daß das Selbstkonzept von Kindern gegen Ende der Grundschulzeit deutlich bereichsspezifisch ausgeprägt ist (u.a. auch Faber 1992). Kinder in dieser Altersphase können über eigene Kompetenzen reflektieren. Sie erkennen, daß unter den heutigen gesellschaftlichen Bedingungen sich die Relevanz der Auseinandersetzung mit sich selbst erhöht, da sich jedem Menschen Perspektiven für die eigene Entwicklung eröffnen. Ob und wie vorhandene Chancen genutzt werden, kann durch den einzelnen, aber auch durch die Gesellschaft, beeinflußt werden. In diesem Altersabschnitt treten geschlechtsspezifische Differenzierungen hinsichtlich des Selbstkonzeptes auf. Fend (1991) stellte mit seiner Längsschnittstudie fest, daß Mädchen ein negativeres Selbstkonzept besitzen als Jungen. Sie unterschätzen ihre Fähigkeiten und trauen sich weniger zu. Mädchen sind an einem Körperidealbild orientiert, welches Untergewichtigkeit repräsentiert, wogegen Jungen am Idealbild des athletischen Mannes festhalten. Dieser Entwicklungsabschnitt mit seinen Veränderungen wird von vielen krisenhaft erlebt, für den Pädagogen geben sie ein Signal.

Um den Heranwachsenden zu helfen, über sich selbst angemessen zu re-

---

<sup>1</sup> Das Selbstkonzept ist eine durch Erfahrungen gebildete und sich verändernde Struktur von Wahrnehmungen und Werthaltungen, die eine Person bezogen auf sich selbst hat. Es ist ein mehr oder weniger bewußt gewordenes Bild von sich selbst (nach Tausch/Tausch 1991).

flektieren, können im Unterricht Angebote geschaffen werden, die eigene Selbsteinschätzungsfähigkeit zu entwickeln. Hier kann die Grundschule Bedingungen schaffen, Hilfen anbieten und konkrete Ziele stecken. Sie kann Selbstentwicklung der Kinder unter Beachtung der individuellen Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen beeinflussen, indem Möglichkeiten geschaffen werden, z.B. Lernangebote bereitstellen, Freiräume gewähren, zur Konfliktbewältigung anregen, Verantwortlichkeiten übertragen, zur Absprache von Regeln und Verbindlichkeiten bereit sein, Grenzen gemeinsam festlegen... .

Der Umgang mit anderen, mit Gleichaltrigen, ist die Basis, daß sich ein handlungsbewußtes, selbstbewußtes Ich herausbilden kann. Hierzu tragen gemeinsame Erlebnisse an den unterschiedlichsten Lernorten bei. Auch die Haltung der Lehrerinnen und Lehrer zum einzelnen Kind beeinflußt die Entwicklung der Selbstkonzepte von Schülerinnen und Schülern.

### *Das Verhältnis zu den Gleichaltrigen*

Für diese Altersgruppe läßt sich zunehmende Geschlechtshomogenisierung feststellen. Oswald et al. (1989) untersuchten das Verhalten von Mädchen und Jungen in Klasse 1 und Klasse 4 bis 6. Es zeigte sich bei Erstkläßlern bereits eine gewisse Trennung beider Geschlechtsgruppen, die aber noch leicht überwindbar war, wenn man gemeinsam handelte. In den Klassen 4/5 gab es kaum noch Interaktionen zwischen Jungen und Mädchen. Bei Zehnjährigen werden Neckereien und Spaß von Mädchen oft abgelehnt und Jungen, die sich in dieser Form den Mädchen nähern, erfahren Zurückweisung.

Analysen des psychologischen Aspektes von Geschlechtsunterschieden konnten zeigen, daß es zwar einige Unterschiede im intellektuellen, emotionalen und sozialen Verhalten gibt, aber auch viele Bereiche, wo keine Unterschiede vorliegen, starke Überlappungen in den Verteilungskurven der beiden Geschlechter auftreten. Unterschiede wurden in der verbalen Intelligenz (zugunsten der Mädchen), im räumlichen und mathematischen Denken (zugunsten der Jungen) gefunden, wobei auffällt, daß diese Unterschiede erst im Schulalter auftreten. In der sozialen Interaktion verhalten sich Jungen oft aggressiver; größere Ängstlichkeit der Mädchen läßt sich nur aus der verbalen Selbstbeschreibung ablesen, nicht aber an physiologischen Maßen.

Im Verlaufe der Entwicklungsphase der Pubertät zeichnet sich jedoch zunehmend eine Unterschiedlichkeit der Geschlechter ab. Aus dieser Situation resultiert ein zunehmendes Interesse am anderen Geschlecht. Die vorherrschende Ungleichheit weckt über die gleichgeschlechtlichen Beziehungen hinaus den Wunsch zur Kontaktaufnahme mit Andersgeschlechtli-

chen. Das passiert etwa ab dem 6. Jahrgang. Das Zusammensein mit Gleichaltrigen gewinnt an Bedeutung und die Ablösung von den Eltern wird deutlich. Die Heranwachsenden haben einen intensiven Entdeckungsdrang, sie wollen mit Gleichaltrigen lernen, forschen und ausprobieren. Es müssen Wege gefunden werden, um gemeinsam etwas zu leisten (Baacke 1989).

Das gemeinsame Lernen in einer sechsjährigen Grundschule bietet den Heranwachsenden und den Lehrenden Chancen, sich mit spezifischen Anforderungen dieser Entwicklungsstufe konstruktiv auseinanderzusetzen. Basis dafür ist ein fördernder und akzeptierender Umgang im täglichen Miteinander. In dieser Entwicklungsphase ist wichtig, daß Kinder Bezugspartner besitzen, auf die sie sich verlassen können.

Einige Problemkreise, die zur Diskussion anregen:

- *Selbstkonzeptförderung* als ein wesentliches Moment der Persönlichkeitsentwicklung
  - Kinder zur Selbsteinschätzung anregen,
  - Kinder selbst handeln und entscheiden lassen,
  - Kinder in ihrem Selbstvertrauen, in der eigenen Selbstachtung stützen,
  - Kinder zur Anstrengungsbereitschaft ermutigen,
  - Kinder für ein verständnisvolles Miteinandern sensibilisieren.
- Thematisierung von Fragestellungen, die mit der *Sexualentwicklung* in Verbindung stehen
- Nutzung des Einflusses der Gleichaltrigen/der Peer-Groups
- Kontakte zu Gleichaltrigen haben am Ende der Kindheit einen großen Einfluß auf die Persönlichkeitsentwicklung. Sie verbringen einen großen Teil der Freizeit zusammen, diskutieren über die vielfältigsten Themen, beeinflussen das Selbstkonzept. In diesem Alter entwickelt sich ein Bedürfnis nach Zusammenarbeit. Diesem Bedürfnis kann vor allem bei der Gestaltung des Unterrichts Rechnung getragen werden (u.a. Partner-, Gruppenarbeit, Projekte ...).

## Literatur:

- Asendorpf, J.; van Aken, M.: Deutsche Version der Selbstkonzeptskalen von Harter. Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 25/93/1.
- Baacke, D.: Die 6- bis 12jährigen. 5.Aufl., Weinheim und Basel 1993.
- Baur, J.; Miethling, W.-D.: Die Körperkarriere im Lebenslauf. Zur Entwicklung des Körperverhältnisses im Jugendalter. In: Zeitschrift für Sozialisationsforschung und Erziehungssoziologie 11/91/2.
- Damon, W.: Die soziale Entwicklung des Kindes. Stuttgart 1989.
- Faber, G.: Fehlerartspezifische Selbsteinschätzungen im Kontext von Schülerkonzepten,

- Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Bern und Stuttgart, Toronto 1990.  
Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern; Stuttgart; Toronto 1991.  
Marsolek, Th.: Übergang-Vom Kind zum Jugendlichen. In: GRUNDSCHULE KONKRET. Beiträge zur Berliner Grundschulpraxis 6/92.  
Nickel, H.: Entwicklungspsychologie des Kindes und Jugendalters. Bern 1975.  
Oerther, R.; Montada, L.: Entwicklungspsychologie. München, Weinheim 1987.  
Oswald, H.; Krappmann, L.: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München 1995.  
Piaget, J.: Der Aufbau der Wirklichkeit beim Kinde. Ges. Werke Bd.3. Stuttgart 1975.  
Tausch, R.; Tausch, A.: Erziehungspsychologie. Göttingen, Toronto, Zürich 1991.  
Schenk-Danziger, L.: Entwicklungspsychologie. 20. neu bearb. Aufl. Wien 1988.  
Ulich, D.: Krise und Entwicklung. Stuttgart 1987.  
Valtin, R.: Mit den Augen der Kinder. Reinbek 1991.

### Literaturempfehlungen:

- Baacke, D.: Die 6- bis 12jährigen. 5.Aufl., Weinheim und Basel 1993.  
Fend, H.: Vom Kind zum Jugendlichen. Bern und Stuttgart, Toronto 1990.  
Fend, H.: Identitätsentwicklung in der Adoleszenz. Bern; Stuttgart; Toronto 1991.  
Oerther, R.; Montada, L.: Entwicklungspsychologie. München, Weinheim 1987.  
Oswald, H.; Krappmann, L.: Alltag der Schulkinder. Weinheim und München 1995.  
Valtin, R.: Mit den Augen der Kinder. Reinbek 1991.

## Fachunterricht oder/und fächerübergreifendes Arbeiten?

### Notwendigkeit/Möglichkeiten/Beispiele fächerübergreifenden Unterrichtens

Schon der Titel deutet an, daß es zu diesem Problem unterschiedliche Auffassungen gibt. Durch die gegenwärtige Betonung von fächerübergreifenden Ansätzen kann leicht der Eindruck entstehen, daß Fachunterricht keine Rolle mehr spielt. Begründungen gibt es jedoch sowohl für die Notwendigkeit eines soliden Fachunterrichts, als auch für fächerübergreifendes Arbeiten in der Schule und das besonders in den Klassen 5 und 6.

Überlegungen zur Koordination beider Seiten sind wichtig, da im Fachunterricht die spezifischen Fachperspektiven aufgezeigt und eingeübt werden, und in fächerübergreifenden Phasen die unterschiedlichen Perspektiven verglichen und ihre Zusammenhänge für die Schülerinnen und Schüler erkennbar werden sollten. Die Möglichkeiten für eine entsprechende Gestaltung des Unterrichts sind vielfältig. Ähnlich vielfältig und damit oftmals verwirrend sind diesbezüglich auch die Begrifflichkeiten. In Anlehnung an Huber/Effe/Stumpf (1994, 64 f.) werden nachfolgend einige Ansätze beispielhaft skizziert. Die Autoren unterscheiden den *ungefächerten* und den *fächerübergreifenden* Unterricht, für den sie unterschiedliche Varianten bezüglich der didaktisch-methodischen Umsetzung aufzeigen.

In den ersten Schuljahren sollen Kinder vor allem organische Zusammenhänge erkennen und erfühlen. Daher spielt *ungefächertes Unterricht*, bei dem durch einen weitgehenden Verzicht auf Fächer versucht wird, alles Trennende zu vermeiden und das durch die Begriffswillkür Getrennte nach Möglichkeit wieder zusammenzubringen, eine große Rolle. Dies erfolgt in Anlehnung an die Reformpädagogik, insbesondere an die Vorstellungen von Gesamtunterricht von Bertold Otto.

In den Klassenstufen 5 und 6 wächst die Synthetisierungsleistung, die der Unterricht zu erbringen hat, um zerstreute und unvermittelte Wissensbestände der Kinder zu ordnen und "sinnvoll" werden zu lassen und die Aufgabe, Dinge und Phänomene aus der Lebenswelt der Kinder und Erwachsenen nicht isoliert nebeneinander existieren zu lassen. *Fächerübergreifender Unterricht*, bei dem Unterricht in Fächern erfolgt und darüber hinaus verschiedene Formen des Aufzeigens von Verbindungen und Zusammenhängen genutzt werden, nimmt damit an Bedeutung zu.

Kinder sollen daran gewöhnt werden, interdisziplinär und vernetzt zu

denken. In solch einem Unterricht sind nach Hopf (1993, S.91), vor allem

- der erfahrungsorientierte und selbstreflektierende Aspekt
- der interaktionale und beziehungsorientierende Aspekt
- der kritische Aspekt
- der ganzheitliche Aspekt und
- der kreativ-künstlerisch/ästhetische Aspekt zu berücksichtigen.

Ermöglicht wird dies durch den:

#### *a) fächerüberschreitenden Ansatz*

Jeder Fachlehrer bestimmt ausgehend von seinem Fach Überschneidungen bezüglich der Inhalte und Methoden. Er weist in seinem Unterricht darauf hin und macht so die Kinder auf Zusammenhänge aufmerksam.

Entsprechende Anregungen sind zum Teil aus den Rahmenplänen direkt entnehmbar.

*Beispiel: Querverbindungen zwischen Themenfeldern in Klasse 5/6*

*Biologie*                      *Lebewesen leben nicht allein/ Lebensgemeinschaft*

*Erdkunde*                     *Wir und die Natur/ Industrialisierung*

*Geschichte*                  *Lebensader Fluß*

*Politische Bildung* *Es stinkt am Fluß - aber die Industrie braucht Wasser*

#### *b) fächerverknüpfenden Ansatz*

Zwischen den Fachlehrern einer Jahrgangsstufe erfolgt hierbei eine Abstimmung zu Querverbindungen und Zusammenhängen zwischen den Fächern. Dadurch kann in der Planung und Durchführung des Unterrichts eine sinnvolle Parallelität bezüglich der inhaltlichen und zeitlichen Abfolge erreicht werden. Die durch entsprechende wechselseitige Verweise der Fachlehrer noch unterstützt wird.

Anregungen und einen Vorschlag zur Vorgehensweise bei der Abstimmung hierzu enthält das von Rambašek gemeinsam mit Lehrkräften erarbeitete Heft zum fächerübergreifenden Planen in den Klassen 2 und 5. Wie das folgende Beispiel zeigt, sollte dabei nicht nur an bestimmten Themen gearbeitet werden. Wichtig ist gerade für die Klassenstufen 5 und 6 eine abgestimmte Arbeit an bestimmten Lernmethoden. Hier gilt es den Kindern entsprechende Strategien und Techniken vorzustellen und ihnen vielfältige Übungsmöglichkeiten dazu anzubieten.

*Beispiel: Umgang mit Sachtexten*

*Sachtexte sind für Schülerinnen und Schüler eine der wichtigsten Quellen bei der selbständigen Informationsgewinnung und -bearbeitung bestimmter Fragen und Probleme. Das heißt, es ist notwendig für den Umgang mit entsprechenden Texten methodische Kompetenzen zu entwickeln. Neben allge-*

meinen Hinweisen zum Vorgehen bei der Auswahl und Bearbeitung von Sachtexten gibt es in den einzelnen Fachzusammenhängen Spezifika, die den Kindern bewußt sein sollten. Eine Möglichkeit, den richtigen Umgang mit Sachtexten einzuführen, wäre die abgestimmte Arbeit an diesem Problem innerhalb eines bestimmten Zeitraumes, wobei die einzelnen Fächer folgende Aufgaben übernehmen.

*Deutsch*                      *Einführung in die Arbeit mit Sachtexten*  
- *Sachtexte lesen und verstehen*  
- *Sinn erfassen und erlesen*  
- *Stichpunktzettel anfertigen*  
- *Kurzvorträge halten*  
- *Zusammenfassungen erstellen*

#### *Spezifische Formen von Sachtexten*

*Geschichte*                      *historische Quellen auswerten*

*Erdkunde*                      *Dokumentationen erfassen und bearbeiten*

*Biologie*                      *Beschreibung und Ergebnisse von Experimenten auswerten*

*Politische Bildung* *Informationen aus Zeitungen und Zeitschriften bearbeiten*

*Technik/ Physik*              *Bauanleitungen lesen und in der Praxis umsetzen*

*Kunst*                              *Handlungsanleitungen zum Umgang mit bestimmten Techniken lesen und umsetzen*

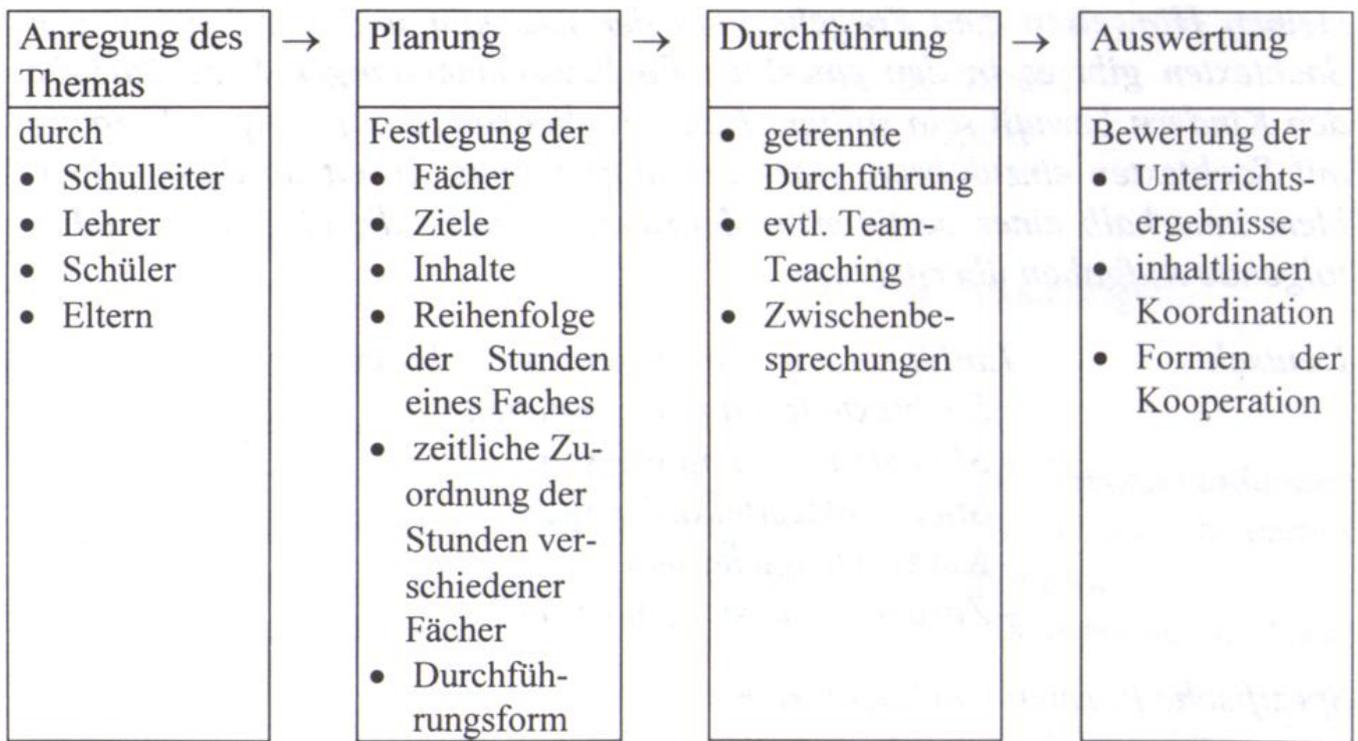
*Musik*                              *Texte über Komponisten und Instrumentenbaubearbeiten*

*Sport*                              *Zeitungsberichte über sportlicher Ereignisse erfassen*

*Mathematik*                      *Sachaufgaben lösen*

#### *c) fächerkoordinierenden Ansatz*

Auf der Grundlage der unter b) angedeuteten gemeinsamen Planung werden darüber hinaus am Anfang eines Schuljahres oder Schulhalbjahres Oberthemen bestimmt, die dann in Anlehnung an das folgende Ablaufschema gemeinsam geplant und durchgeführt werden können.



Wie aus dem Vorschlag sichtbar wird, ist die Unterrichtsgestaltung sowohl im team-teaching aber auch getrennt in den jeweiligen Fächern möglich. Wichtig ist jedoch, daß die Zusammenhänge deutlich werden. Auch bei getrennter Durchführung wird bewußt auf Ergebnisse der Unterrichtsarbeit in den einzelnen Fächern eingegangen und so letztlich gemeinsam an den zum Oberthema fixierten Ziele gearbeitet. Das nachfolgende Beispiel soll dies verdeutlichen. Es handelt sich dabei um einen Ausschnitt aus dem gemeinsam festgelegten Oberthema "Kommunikation" welches ausgehend vom mündlichen Sprachgebrauch/Deutsch vor allem die Arbeit am szenischen Spiel, die Entwicklung von Spielhandlungen und Spieltexten vorsah und unter Einbeziehung von Kunst und Englisch gestaltet wurde. Ein Teilziel war, den Schülerinnen und Schülern die Wirkung von nonverbalen Signalen, insbesondere Mimik und Kleidung zu verdeutlichen.

*Beispiel:*

*Im Kunsterziehungsunterricht wurden von den Kindern nach einer bestimmten Fertigungstechnik Köpfe für Handpuppen hergestellt.*

*Anschließend wurden die entstandenen Köpfe im Deutschunterricht angeschaut und über Gesichtsausdrücke und mögliche Figuren, die sie darstellen könnten diskutiert. Die Köpfe bekamen einen Namen. Dem Namen entsprechend versahen die Kinder die Köpfe im Kunstunterricht mit Kleidungsstücken, Haaren und Schmuck.*

*Im Englischunterricht wurden dann mit Hilfe der Fachlehrerin kurze Texte erarbeitet, die die Gesichtsausdrücke und die Kleidung der jeweiligen Figur beschrieben.*

*In einer weiteren Stunde stellten die Kinder ihre Figuren mit der englischen Charakterisierung vor und alle versuchten, den Sinngehalt der Beschrei-*

*bung zu erfassen und weitere Fragen zu formulieren.*

*Im weiteren Verlauf der Arbeit wurden sowohl englische als auch deutsche Spielszenen entwickelt, die entsprechenden Dekorationen erstellt und die Ergebnisse der Arbeit beim Schulfest präsentiert.*

#### *d) fächerergänzenden Ansatz*

Zusätzlich zu dem Unterricht in den Fächern werden Möglichkeiten angeboten, daß sich Schülerinnen und Schüler Themen oder bestimmten Problemkreisen vertiefend widmen. Dieses Vorgehen trägt den häufig formulierten Klagen von Lehrerinnen und Lehrern, aber auch Kindern Rechnung, daß im Unterricht oftmals nicht die Zeit bleibt, interessante Details oder auch Fragen und Probleme weiter zu verfolgen.

Organisatorisch bieten sich hierfür die Schwerpunktstunden an. Eine gemeinsame Abstimmung zu den Themen innerhalb der Fachlehrerkonferenz der jeweiligen Klassenstufen ist dabei unumgänglich, um wechselseitig sinnvolle Bezüge herstellen zu können.

#### *Beispiel: Weihnachtstraditionen in England*

*Im Englischunterricht wird nur kurz auf dieses Thema eingegangen. Da es von Seiten der Kinder sehr großes Interesse an weiteren Einzelheiten gab, wurde in Absprache mit der Englischlehrerin in den Schwerpunktstunden weiter an der Thematik gearbeitet.*

*So wurden unter anderem einschlägige Bücher und Zeitschriften ausgewertet, andere Fachlehrer z.B. der Musiklehrer nach englischer Weihnachtsmusik befragt, englische Back- und Kochrezepte gesammelt.*

*Dabei entstand die Idee, die gewonnenen Erkenntnisse für alle anderen Klassen sichtbar darzustellen. Der Speisesaal wurde in einen PUB verwandelt, ein zünftiger Plumpudding und Punsch vorbereitet, wobei die Rezepte auch auf englisch geschrieben für alle Kinder zur Einsicht vorlagen. Weiterhin wurde ein Kamin aufgebaut und der Tradition folgend dort rote Socken für die Geschenke aufgehängt. Bei Plumpudding und Punsch wurden die Traditionen in Form von Geschichten, Musik und kleinen Szenen vorgestellt.*

*Diese andere Art der Motivation, sich mit Sprache und Kultur zu beschäftigen, wirkte sich auf alle Beteiligten positiv aus.*

#### *e) fächeraussetzenden Ansatz*

Für einen bestimmten Zeitraum wird der "normale" Unterricht ausgesetzt. Kinder erhalten die Möglichkeit, selbst den inneren Zusammenhang von bestimmten Inhalten zu erkennen, ihren eigenen Interessen daran nachzugehen, Entscheidungen bezüglich des Inhalts ihrer Arbeit, aber auch des Vorgehens und eventuell des Arbeitsortes zu treffen.

Die Schaffung von *zusammenhängenden Zeitabschnitten*, für entsprechende

Arbeiten beschränkt sich in der Regel auf die Einrichtung von Projektwochen die halbjährlich in den Schulen stattfinden. Durch eine flexible Stundenplangestaltung lassen sich darüber hinaus Möglichkeiten schaffen, um projektartiges Arbeiten relativ kurzfristig und ohne große organisatorische Probleme zu realisieren. Eine Anregung bieten die Vorschläge zur Schaffung von Stundenblöcken in Anlehnung an Heyer/Widmer-Rockstroh (1997).

Modell 1

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x
3		x	x		
4					
5					x
6			x	x	



Im Stundenblock A sind rechnerisch enthalten: ca. 2 Stunden Deutsch/ 2 Stunden Mathematik/ 5 Stunden Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften/ 2 Stunden Kunst/ 2 Stunden Musik

Modell 2

	Mo	Di	Mi	Do	Fr
1	x	x	x	x	x
2	x	x	x	x	x
3					
4					
5	x	x	x	x	x
6		x	x	x	

Block A: fächerübergreifender Unterricht

Block B: fachbezogener Unterricht

Im Stundenblock A sind rechnerisch enthalten: 2 Stunden Deutsch/ 1 Stunde Mathematik/ 3 Stunden Lernbereich Natur- und Gesellschaftswissenschaften/ 2 Stunden Kunst/ 2 Stunden Musik

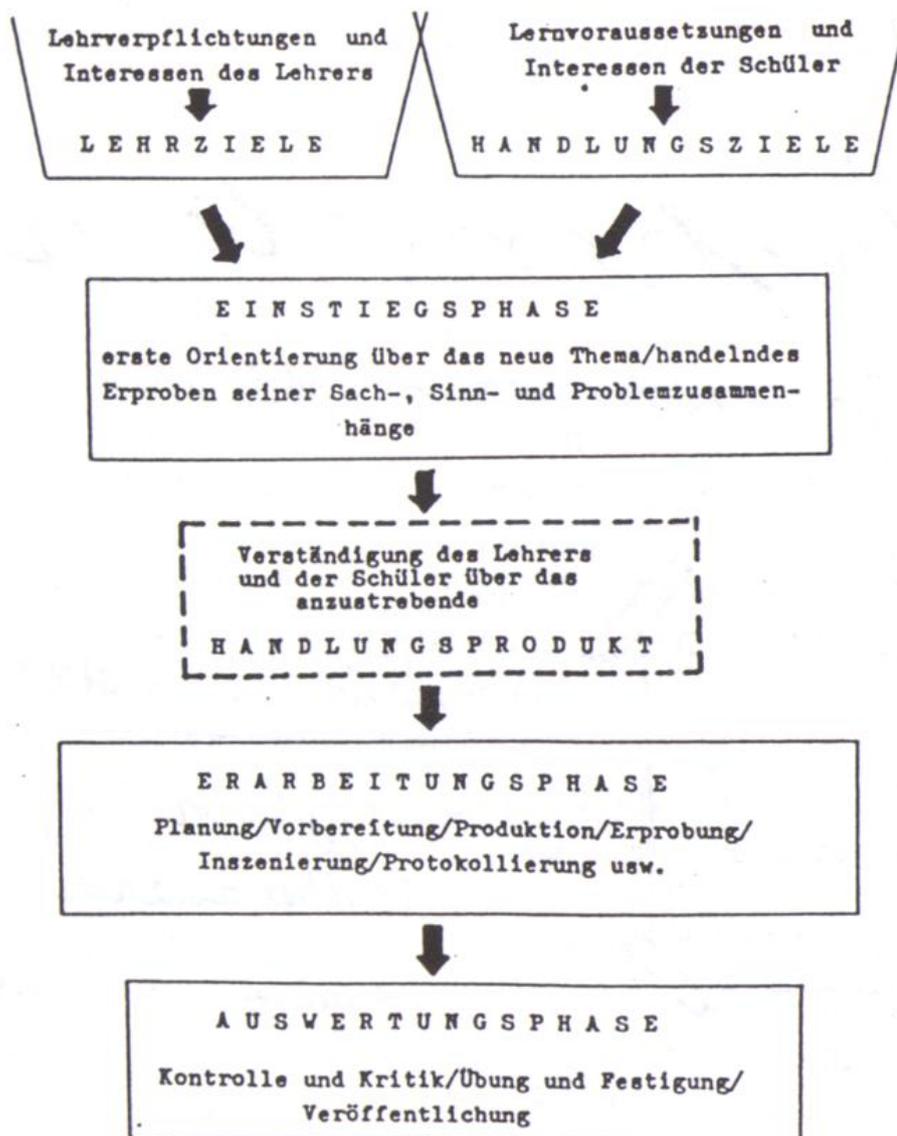
In den fächerübergreifenden Unterrichtsblöcken besteht die Möglichkeit, zusammenhängend zu bestimmten Themenschwerpunkten zu arbeiten. Durch den Einsatz von wenigen Lehrkräften in einer Klasse bzw. Klassenstufe wird eine kooperative Planung im Sinne des fächerverknüpfenden Ansatzes b) mit der Möglichkeit der gemeinsamen Durchführung verbunden. Heyer/Widmer-Rockstroh schlagen vor, für das Schuljahr Themeneinheiten mit bestimmten Schwerpunkten festzulegen, die jeweils 2 bis 4 Wochen umfassen und in den fächerübergreifenden Unterrichtsblöcken bearbeitet werden.

Solche Schwerpunkte könnten sein:

- Naturwissenschaftlicher Schwerpunkt
- Musisch-ästhetischer Schwerpunkt
- Geschichtlich-erdkundlicher Schwerpunkt
- Sozialkundlicher Schwerpunkt
- Deutsch-literarischer Schwerpunkt
- Handwerklicher Schwerpunkt
- Mathematischer Schwerpunkt.

Innerhalb dieser Schwerpunkte sollte dann projektorientiert an bestimmten Themen gearbeitet werden. Das heißt, die Schülerinnen und Schüler planen und gestalten ihre Arbeit gemeinsam mit den Lehrkräften. Sie lernen über die Fachgrenzen hinaus ein Thema ganzheitlich zu bearbeiten, dabei eigenen Fragestellungen nachzugehen, Lösungswege zu suchen und gemeinsam mit anderen zu arbeiten.

Hilfreich bei der Planung dieser Unterrichtsform ist die Orientierung an dem Raster für Handlungsorientierten Unterricht von Meyer (1989, S.405):



Festlegungen und verbindliche Vereinbarungen zur Gestaltung der fächerübergreifenden Blockzeiten sind auch durch *Wochenpläne* möglich.

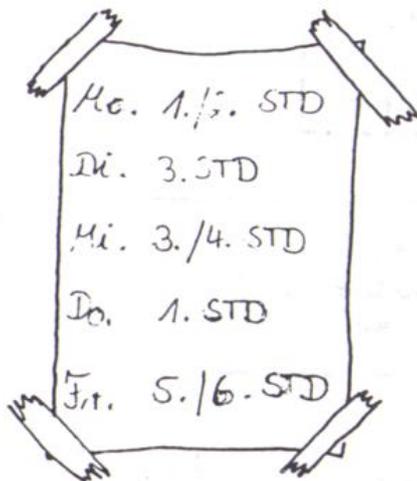
In den Teamsitzungen der Lehrkräfte wird dabei über Anteile der einzelnen Fächer am Wochenplan beraten und gemeinsam für eine oder zwei Wochen die Inhalte bestimmt. Hierbei entscheiden die Fachlehrer, wann und mit welchen Aufgaben sowie in welchem Umfang ihr Fach am Wochenplan beteiligt ist. Die Aufgaben können dabei sowohl zur Übung- und Anwendung aber auch zur Vorbereitung und Bearbeitung eines neuen Stoffgebietes genutzt werden. Ziel ist es vor allem, daß Kinder lernen, ihre Arbeit selbständig zu planen und einzuteilen, mit anderen zusammenzuarbeiten, eigene Wege bei der Lösung von Aufgaben zu suchen und ihre Arbeitsergebnisse zu kontrollieren.

Die Ausweisung von Pflicht- und Wahlpflichtaufgaben im Wochenplan ermöglicht darüber hinaus gezielt zu differenzieren. Dabei sollte im Pflichtbereich durch eine leistungsbezogene Differenzierung den individuellen Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten entsprochen werden. Der Wahlpflichtbereich bietet die Möglichkeit, die Interessen der Kinder zu wecken und weiterzuentwickeln.

*Beispiel: Wochenplan-Auszug*

# Wochenplan

für den 15. 6 - 19. 6. 98



Mo.	1./2.	STD
Di.	3.	STD
Mi.	3./4.	STD
Do.	1.	STD
Fr.	5./6.	STD

- Für die Fächer:
- Englisch (Frau Berg)
  - Erdkunde (Frau Riedel)
  - Kunst (Frau Kottu)

# ENGLISH



What is wrong with this headline?

tasks

<p>Additional</p> <p>f → finished at ... (Pak) : c → controlled (X)</p>	<p>Choice</p> <p>AB2</p> <p>easy: Write one sentence to each picture Use the given words</p> <p>middle: Write down what Nina is thinking on the pictures 1 and 2; what is her reason for knowing? The woman felt angry</p> <p>difficult: Write a short story about Nina's family. Write a letter to Nina's friend about your holiday. Write in English about a holiday.</p> <p>easy: Write one or two sentences about the picture. Write a short story about the picture. Write a letter to your friend about the picture. Write a letter to your friend about the picture.</p>	<p>Duty</p> <p>easy: On AB 1 you can see some famous places of London. Take the English guide of our library and try to find out how these places are called. Write their names to the pictures. Ray Attention: One of the pictures doesn't belong to London. Which one is it and where is the place found in Britain? Another place is seen two times. Which one is it? Write one or two sentences about this place. (Use the guide)</p> <p>middle: Look at AB 1! You can see some famous places in London. Use the English guide of our library and give names to the places. One of them, you see, does not take place in London. Write down where it can be found. Write one or two sentences to each of these places and choose two more out of the guide. Which of them would you like to visit? Why? You can work in pairs if you like!</p> <p>difficult: Look at AB 1! Fill in the names of the places. (You can use the English guide of our library!) Which of the photos does not fit to the others? Why? Choose 3-5 more famous places of London and write down a little essay: "A sightseeing-tour in London" (use the present tense) and add some information about the places you visit!</p> <p>or AB 3a/b "The Dorm"</p> <p>easy: Read the text (only page 1) and check the vocabulary in our class - dictionary. Add them to your vocabulary - card. Index</p> <p>middle: Read the text and check the vocabulary. Write a short story about the dormitory. Write a letter to your friend about the dormitory. Write a letter to your friend about the dormitory.</p> <p>difficult: Read the text and check the vocabulary. Write a short story about the dormitory. Write a letter to your friend about the dormitory. Write a letter to your friend about the dormitory.</p>	<p>f</p> <p>c</p>
---	---	--	-------------------

(erarbeitet von B. Berg, N. Robbins, V. Horn - Studentinnen an der Universität Potsdam, 1998)

Aus unterschiedlichen Gründen wird es nicht immer möglich sein, gemeinsam Wochenpläne oder auch fächerübergreifende Projekte zu organisieren. Dennoch den Schülerinnen und Schülern die Chance zu geben, eigenverantwortlich im Unterricht zu handeln und neben Fachkompetenz auch Sozialkompetenz und Ich-Kompetenz zu stärken, ist über *Lernplanarbeit* und *Wahldifferenzierten Unterricht* möglich. Beide Unterrichtsformen beschränken sich auf ein Unterrichtsfach und die dafür zur Verfügung stehenden Stunden innerhalb des Stundenplanes.

Bei der *Lernplanarbeit* wird für eine Unterrichtseinheit nach der für alle Schülerinnen und Schüler gemeinsam erfolgten Einführung eine Planung nach Grundprogramm, Erweiterungsprogramm und Wunschprogramm vorgenommen. Mit dem Grundprogramm werden die Inhalte der Unterrichtseinheit gefasst, die zum erfolgreichen Weiterlernen unbedingt notwendig sind. Durch das Erweiterungsprogramm wird die Unterrichtseinheit abgegründet. Im Wunschprogramm sind Aufgaben enthalten, die dem Thema neue interessante Aspekte hinzufügen, Kinder zusätzlich motivieren sich

mit der Thematik vertieft zu beschäftigen. Den individuellen Unterschieden und Bedürfnissen der Kinder kann durch die Arbeit nach Lernplan entsprochen werden. Die Reihenfolge der Aufgaben ist generell wählbar, kooperatives Arbeiten und Hilfe untereinander wird angestrebt. Innerhalb des Erweiterungs- und Wunschprogramms können mit den Kindern Wahlmöglichkeiten vereinbart werden.

*Beispiel: Lernplanarbeit im Fach Geschichte*

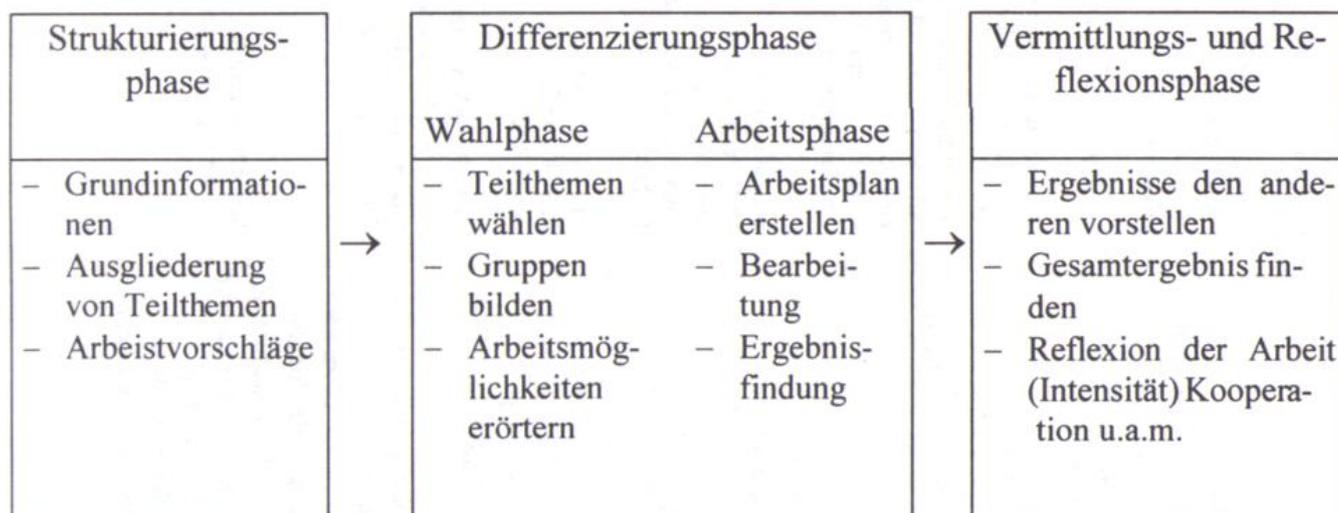
	Aufgaben	Material	Kon- trolliert -	Fertig/ Datum								
G R	1. Vergleiche die Karten Abb.2 und Abb.3 miteinander! Welche Unterschiede fallen Dir auf?	Anlage 1										
U N D P R O	2: Lies den ersten Text auf der Anlage 2 und beantworte anschließend folgende Fragen! a) Warum schickte der spanische König Kolumbus auf diese für Spanien teure und ungewisse Reise? * b) Welche naturwissenschaftliche Erkenntnis war die Voraussetzung für das Vorhaben? *	Anlage 2										
G R A M M	3. Die Insel, auf der Kolumbus zuerst landete, nannte er San Salvador. Suche sie auf der Karte auf der Anlage 3! a) Wie ist heute noch die Sammelbezeichnung für die Inselgruppen, in denen San Salvador liegt? * b) Wie werden heute noch die Amerikanischen Ureinwohner genannt? * c) Beide Bezeichnungen stammen von Christoph Kolumbus. Wie kam er zu diesen merkwürdigen Wörtern? *	Anlage 3										
E R W E I T E R U N G S-	4. Lies den zweiten Text (Quellentext) auf der Anlage 2! a) Was versuchte Kolumbus nach seiner Landung herauszufinden? * b) Was waren demnach seine Hauptziele? *	Anlage 2										
	5. Auf der Abb.1 sind die Fahrten mehrerer großer Entdecker angegeben. a) Nenne ihre Namen! * b) Fertige eine Tabelle über diese Entdecker unter folgenden Gesichtspunkten in Deinem Hefter an!	Anlage 1										
	<table border="1" style="width: 100%; border-collapse: collapse;"> <thead> <tr> <th style="font-size: small;">Datum u. Dauer d. Fahrt</th> <th style="font-size: small;">Name d. Entdeckers</th> <th style="font-size: small;">Art d. Entdeckung</th> <th style="font-size: small;">Beschreibung d. Route</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"> </td> <td> </td> <td> </td> <td> </td> </tr> </tbody> </table>	Datum u. Dauer d. Fahrt	Name d. Entdeckers	Art d. Entdeckung	Beschreibung d. Route							
Datum u. Dauer d. Fahrt	Name d. Entdeckers	Art d. Entdeckung	Beschreibung d. Route									
W U N S C H P	6. Welchen großen Entdecker und Seefahrer kennst Du noch? Was waren ihre großen Taten? Schreibe sie stichpunktartig auf!	Anlage 1 Abb. 3, Lexika, Geschichtsbücher										
R O G	7. In dem Quellentext (Anlage 2 unten) taucht einmal die Bezeichnung „Kastilien“ auf. Finde heraus, was Kolumbus damit meint!	Lexika, Atlanten										
G R A M M	8. Du bist ein moderner Entdecker und fliegst in Deinem Flugzeug von Berlin in Richtung Westen einmal rund um die Welt. a) Über welche Kontinente, Länder und Ozeane kommst Du dabei? * b) Schreibe einen Reisebericht!	Globus, Schulatlas										

Zu den Aufgaben mit \* sind die Lösungen auf dem Lösungsblatt zu finden.

(erarbeitet von M. Gröling, G. Schliepe - Studenten an der Universität Potsdam, 1997)

Der *Wahldifferenzierte Unterricht* ist ein Schritt in Richtung projektorientierten Arbeitens, wobei hier innerhalb der Fachgrenzen gearbeitet wird. Auch hierbei bezieht sich die Planung und Durchführung auf eine Unterrichtseinheit des jeweiligen Faches, die mehrere Stunden umfaßt und innerhalb des jeweils gültigen Stundenplanes realisiert wird.

Folgendes Ablaufschema vermittelt einen Überblick über die einzelnen Phasen.



(Bönsch 1996)

Die Schülerinnen und Schüler haben nach der motivierenden Einführung in die Thematik der Unterrichtseinheit und die Vorstellung der Teilthemen die Möglichkeit, ein Teilthema allein oder in einer Gruppe zu bearbeiten. Durch die Bereitstellung von Materialien erfolgt eine gewisse Steuerung der Arbeit und damit der durch die Schülerinnen und Schüler selbstgewählten Arbeitsschwerpunkte. Die Präsentation der Ergebnisse der Arbeit in den Gruppen ermöglicht allen Schülerinnen und Schülern, einen Gesamtüberblick über die Unterrichtseinheit zu erhalten. Um dies zu sichern, sollten bei der Planung durch den Lehrer schon Überlegungen für eine entsprechende Gestaltung und Ergebnissicherung angestellt werden.

Die nachfolgend angeführten Beispiele aus ganz unterschiedlichen Fächern sollen die Umsetzung verdeutlichen.

Schaut man sich diese Breite des fächerübergreifenden Arbeitens an, so wird deutlich, daß auch bei ungünstigen Rahmenbedingungen im Unterricht Möglichkeiten der Verwirklichung bestehen.

Selbständiges Handeln der Schülerinnen und Schüler wird dabei in der Regel sowohl gefördert als auch zu einem gewissen Maße vorausgesetzt. Das Lernen zu lernen nimmt damit an Bedeutung zu.

## Aspekte eines wahldifferenzierten Unterrichts (in Klasse 5/6): Unsere Stadt

### Strukturierungsphase

#### Wahlphase

##### Themenschwerpunkte

#### 1) Unsere Stadt heute:

##### Lernmaterialien

zur allgemeinen Lage der Stadt  
Wohnen, Arbeiten, Leben in dieser  
Stadt; Karten, Legenden;

##### selbstangefertigte Skizzen etc.

Informationsmaterial von Behörden  
der Stadt;

##### Auswahl und Vorabsprachen mit

geeigneten bzw. möglichen  
Interviewpartnern (z.B.: von Polizei,  
Bauamt, Einwohnermeldeamt oder  
Leiter des Heimatmuseums o.a.)

#### 2) Unsere Stadt damals:

Die Geschichte unserer Stadt;  
Entstehung und Entwicklung

##### Lernmaterialien

Artikel zur Geschichte der Stadt aus  
Zeitungen und Zeitschriften;

##### Ortschronik

Geschichten über unsere Stadt durch  
Zeitzeugenbefragung: evtl.

Interviewpartner wie Großeltern u.a.

#### 3) Unsere Stadt morgen:

Zukunftspannung u. -gestaltung;  
- Projekte der Stadtentwicklung

- Vorstellungen und Wünsche

der Schüler für ihre Zukunft in  
dieser Stadt

### Differenzierungsphase

#### Erarbeitungsphase

##### Arbeitsschwerpunkte

#### 1a) Einwohner, Größe der Stadt,

##### Standortbestimmung, Gewerbe

geografische Karten, Zahlenübersicht

#### 1b) Die Straßen unserer Stadt -

##### Verkehrssituation

##### Stadtplan, eigene Skizzen ...

#### 1c) In unserer Stadt wird gebaut -

gegenwärtige bauliche Veränderungen

##### Stadtplan, eigene Skizzen, Fotos

1d) Freizeitmöglichkeiten

für Kinder und Erwachsene

#### Zeitung, Stadtplan, Befragung ...

#### 2a) Stadtname; Stadtentstehung;

##### Stadtentwicklung

#### Chronik, Zeitung, Stadtführer etc.

2b) bedeutende historische Ereignisse,  
welche die Entwicklung der Stadt

nachhaltig beeinflusst haben

#### Chronik, Zeitung, Stadtführer etc.

#### 2c) Bewohner dieser Stadt:

- bekannte Persönlichkeiten und ihr  
Schaffen; oder:

- die eigene Familiengeschichte über  
mehrere Generationen

#### Zeitungsberichte, Fotos, Urkunden ...

Zukunftsvorstellungen der Schüler:

#### 3a) ihre persönliche Lebenssituation

z.B. ein Aufsatz über: *Meine Zukunft*

#### 3b) Aussehen und zukünftige

Entwicklung dieser Stadt

#### Phantasiezeichnungen, Modellbau

### Vermittlungs- und Reflexionsphase

Vermittlung - Diskussion - Ergänzung -  
Weiterführung

Bereitstellung von Informationen und  
Materialien

Auswerten von Zwischenergebnissen,

Auswahl und Sichten der gesammelten  
Materialien und Informationen;

Vorschläge für eine Dokumentation der  
Arbeitsergebnisse erörtern und sich für  
eine Form der Ergebnissicherung: z.B.  
einen Bericht, eine Zeitung, Ausstellung,  
eine Stadtführung o.ä. entscheiden

beispielsweise so:

zu 1) Fotos, Interviews, statistische Daten,  
Meinungen zusammenstellen und in Form  
eines Berichtes, einer Zeitung o.ä.  
festhalten und dokumentieren

zu 2) Chronikbericht, Zahlenstrahl o.ä.;  
oder „kleine Geschichte(n) in und um  
unsere Stadt“

zu 3) Perspektiven für diese Stadt im  
Gespräch erörtern, Zukunftswünsche  
äußern; evtl. im Bild oder Modell eine  
Zukunftsvision entwickeln

Auswertungsgespräch über den Verlauf  
und die Ergebnisse der Unterrichtseinheit

- ca. 6/7 Stunden in der Klasse 5/6  
 Wahlkriterizierter Unterricht: Musik von Modest Murozsky  
 Bilder von "Ausstellung" (unvollständig) Maurice Ravel

<p>Strukturphase</p> <p><u>Einstieg:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Ein Bild von einem be- währten Maler wird gezeigt</li> <li>- Kinder beschreiben das Bild und die Situation</li> <li>→ Einfügung des Kunst- wörterbuchs "Bilder einer Ausstellung" auf CD</li> <li>- Dazu werden Ideen ge- sammelt zur Vorstellung des Stücks</li> <li>→ Besprechung der ein- zelnen Themenschwer- punkte</li> </ul>	<p>Wahlphase</p> <p><u>Themenschwerpunkt A:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Es soll der Komponist vorgestellt werden.</li> <li><u>Themenschwerpunkt B:</u></li> <li>→ Das Orchester und seine Instrumente</li> <li><u>Themenschwerpunkt C:</u></li> <li>→ Die 10 Bilder malerisch darstellen</li> <li><u>Themenschwerpunkt D:</u></li> <li>→ Darstellung der 10 Bilder</li> </ul>	<p>Erarbeitungsphase</p> <p><u>Arbeitschwerpunkt a3:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Nebenband des Kompo- nist</li> <li><u>Material:</u> Musikbücher, Fotos, Kette</li> <li><u>Arbeitschwerpunkt b3:</u></li> <li>→ Aufbau des Orchesters</li> <li>→ Instrumente zeichnen</li> <li><u>Material:</u> Leisten, Musikbücher</li> <li><u>Arbeitschwerpunkt b2:</u></li> <li>→ Die Instrumente vorstellen und wie man sie spielt</li> <li><u>Material:</u> Musikbücher</li> <li><u>Arbeitschwerpunkt c3:</u></li> <li>→ Wie können die Bilder gemalt sein?</li> <li><u>Material:</u> Zeitschriften, Bücher von Malern</li> <li><u>Arbeitschwerpunkt d3:</u></li> <li>→ Bilder im Theater darstellen</li> <li><u>Material:</u> CD, Kassette, Stoffe</li> <li><u>Arbeitschwerpunkt d2:</u></li> <li>→ Eigene Kunst zu den Bildern finden</li> <li><u>Material:</u> versch. Instrumente</li> </ul>	<p>Vermittlungs- und Reflexionsphase</p> <p><u>Vermittlungsphase:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>→ Vorstellung der einzelnen The- maschwerpunkte:</li> <li>Referate, Darstellung der Bilder</li> <li>→ Kinder beurteilen die Beiträge</li> <li>→ Lehrer fügt evtl. Ergänzungen oder stellt spez. Fragen.</li> <li><u>Reflexionsphase:</u></li> <li>→ Sprechen über die Unterricht- sarbeit</li> <li>→ Arbeitsklima in den Gruppen</li> <li>→ Was war gut und was nicht so gut?</li> <li>→ Ist das Ziel der einzelnen Gruppen erreicht worden?</li> </ul>
---	--	---	--

Kinder entscheiden, was sie machen wollen.

Gruppenarbeit, selbständiges Arbeiten

## Lern- und Arbeitstechniken der Schüler - wichtig für fächerübergreifendes Unterrichten

*“Selbständigkeit braucht Training. Das gilt für Schülerinnen und Schüler von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II. Gerade neue Lernformen setzen in hohem Maße darauf, daß Schüler(innen) Inhalte selbständig erschließen, Probleme bearbeiten und Erarbeitetes präsentieren, daß sie dies gemeinsam mit anderen tun und dabei möglichst effektiv und befriedigend arbeiten. Aber auch das Erledigen von Hausaufgaben und das Üben und Wiederholen braucht Methode. Kurz: Lernen braucht Methode - Schüler(innen) brauchen Lernmethoden.”<sup>1</sup>*

Wenn wir also aus pädagogischen und psychologischen Gründen zu stärker schülerorientierten-selbstbestimmten Unterrichtsformen kommen, müssen die Schülerinnen und Schüler auch über die entsprechhenden Lern- und Arbeitstechniken verfügen. Deren sichere Anwendung setzt jedoch Übung voraus, die hauptsächlich in solchen Unterrichtsformen erfolgen kann und muß. Die Schülerinnen und Schüler müssen Lernen lernen - Lehrerinnen und Lehrer müssen ihnen dabei helfen und das Lernen lehren. Die diesbezüglich auftretenden Probleme stellt Klippert in folgenden Thesen dar:

- Viele Schüler sind beim Lernen unsicher und/oder überfordert, weil ihnen die nötigen methodischen Klärungen und Routinen (Algorithmen) fehlen!
- Die Lernmethoden im Unterricht sind in aller Regel Lehrermethoden, die Lehrer/innen bahnen den methodischen Weg für die Schüler. Kein Wunder also, daß viele Schüler recht hilflos sind, wenn die gewohnte Lehrerweisung fehlt!
- Die gelegentliche Methodenbelehrung durch die Lehrer/innen bewirkt wenig, da sie mehr oder weniger appellativ und abstrakt bleiben muß. Methoden müssen experimentell gelernt und gefestigt werden, und sie können nur sehr begrenzt “gelehrt” werden!
- Die einseitige Stofforientierung der Lehrpläne, der Schulbücher und der Lehrerausbildung verleitet dazu, das Methodenlernen der Schüler über Gebühr zu vernachlässigen!

(Klippert, 1994)

---

<sup>1</sup> Bastian, J.: Lernen lernen. In: Pädagogik 50. Jahrgang, Heft 3/1998. S.5.

Um diesen Problemen zu begegnen und die Methodenkompetenz der Schülerinnen und Schüler zu entwickeln, bietet sich folgende Vorgehensweise an:

1. Verständigung im Kollegium oder im Lehrerteam, welche Methoden für die jeweilige Klassenstufe wichtig sind.

Schaut man sich in der einschlägigen Literatur um, so findet man unterschiedliche Strukturierungsansätze für Methoden, die eine Auswahl erleichtern. Eine Unterteilung in Strategien und Lerntechniken ist möglich.

Strategien		Lerntechniken	
überlegtes Lernen	Lernwegwechsel	Informationsbeschaffung und -erfassung	Informationsverarbeitung, -aufbereitung, -weitergabe
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aufgabenanalyse</li> <li>• Materialanalyse</li> <li>• Zielanalyse</li> <li>• Konfliktanalyse</li> <li>• Zeitplanung</li> <li>• Bewertung von Ergebnissen usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• bewußte Wahl eines Lernweges</li> <li>• Suche nach neuen Wegen bei Versagen des gewählten Weges</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• aktives Zuhören</li> <li>• Mitschreiben</li> <li>• Protokollieren</li> <li>• Strukturieren</li> <li>• Umgang mit Nachschlagewerken/Inhaltsverzeichnissen</li> <li>• Fragetechniken</li> <li>• Umgang mit Texten usw.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Erzählen</li> <li>• Berichten</li> <li>• Beschreiben</li> <li>• Erklären</li> <li>• Begründen</li> <li>• Beispiele geben</li> <li>• Zusammenfassen</li> <li>• Bilder, Übersichten erarbeiten usw.</li> </ul>

Eine andere Möglichkeit ist die Systematisierung nach Kompetenzbereichen innerhalb der Methoden.

Methodenkompetenz		
Vertraut sein mit zentralen Makromethoden	Beherrschung elementarer Lern- und Arbeitstechniken	Beherrschung elementarer Gesprächs- und Kooperationstechniken
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gruppenarbeit</li> <li>• Planspiel</li> <li>• Metaplanmethode</li> <li>• Fallanalyse</li> <li>• Problemlösendes Vorgehen</li> <li>• Projektmethode</li> <li>• Leittextmethode</li> <li>• Schülerreferat</li> <li>• Facharbeit</li> <li>• Unterrichtsmethodik</li> <li>• Feedback-Methoden ect.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lesetechniken</li> <li>• Markieren</li> <li>• Exerpieren</li> <li>• Strukturieren</li> <li>• Nachschlagen</li> <li>• Notizen machen</li> <li>• Karteiführung</li> <li>• Protokollieren</li> <li>• Gliedern/ Ordnen</li> <li>• Heftgestaltung</li> <li>• Visualisieren/Darstellen</li> <li>• Bericht schreiben</li> <li>• Arbeitsplanung (z.B. Klassenarbeit vorbereiten)</li> <li>• Arbeit mit der Lernkartei</li> <li>• Mnemo-Techniken</li> <li>• Arbeitsplatzgestaltung ect.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Freie Rede</li> <li>• Stichwortmethode</li> <li>• Rhetorik</li> <li>• (Sprach-/Vortragsgestaltung)</li> <li>• Fragetechniken</li> <li>• Präsentationsmethoden</li> <li>• Diskussion/Debatte</li> <li>• Aktives Zuhören</li> <li>• Gesprächsleitung</li> <li>• Gesprächsführung</li> <li>• Zusammenarbeiten</li> <li>• Konfliktmanagement</li> <li>• Metakommunikation ect.</li> </ul>
Makromethoden	Mikromethoden	

(Klippert, 1994)

## 2. Verlässliche Verabredungen über die Vorgehensweise bei der schrittweisen Einführung und Entwicklung der ausgewählten Methoden.

Hierbei gilt es die Lernbedingungen zu analysieren, die entsprechenden Methoden zu erklären bzw. einzuführen und das selbständige Lernen anzuregen. Günstig ist es dabei, zunächst die allgemeinen Inhalte der Methode ins Zentrum zu rücken und anschließend die spezifischen Ansätze in den einzelnen Fächern bzw. Lernbereichen zu erarbeiten.

Hinweise dazu findet man bei:

Klippert, H.: Methoden-Trainig: Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim u. Basel 1994.

Schräder-Naef, R.: Schüler lernen Lernen: Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. Weinheim und Basel 1996.

Keller, G.: Lehrer helfen lernen: Lernförderung-Lernhilfe-Lernberatung. Donauwörth 1993.

Gerade in den Klassenstufen 5 und 6 bietet es sich an, die Frage der Methode direkt zu thematisieren und damit zum Gegenstand des Unterrichts zu machen. Das von Klippert vorgeschlagene Trainingsprogramm für den Unterricht mit dem Schwerpunkt "Lern- und Arbeitstechniken" gibt dazu Anregungen.

### *1. Schritt: Nachdenken über Lernen*

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern sollen in diesem Schritt Schwierigkeiten und Probleme beim Lernen aufgedeckt werden. Ist es eher das Vokabellernen oder das Herausfinden des Wesentlichen aus Texten oder das Planen der Arbeit. Im Gespräch oder mittels eines Fragebogens kann man den Kindern helfen, diesen auf die Spur zu kommen. Darüber hinaus gilt es Kindern bewußt zu machen, daß auch Lernen gelernt werden muß. Kinder müssen selbst herausfinden, wie sie am besten und am sichersten lernen. Möglichkeiten dazu bieten unter anderem Lerntyptests und vorbereitende Übungen, wie man sie bei Klippert und Keller findet. Gleichzeitig lohnt sich ein Nachdenken über Fragen des ganzheitlichen Lernens im Zusammenhang mit der Funktionsweise des menschlichen Gehirns. Die Unterscheidung in stärker rechts- bzw. linksorientierte Lerntypen und darauf basierende Erkenntnisse bezogen auf Vorgehensweisen im Unterricht und speziell bei der Nutzung von bestimmten Methoden des Lernens sind sowohl für Lehrkräfte, aber auch für Kinder ein wichtiger Ansatzpunkt. Lehrkräften wird dabei sicher noch einmal die Vielfalt der Lerntypen in der Klasse bewußt. Die Kinder erkennen hierbei einige ihrer Zugänge, auf die sie beim Lernen keinesfalls verzichten sollten, wobei dabei eine einseitige Ausrichtung des Lernens auf dieses Vorgehen ebenso falsch wäre. Den Schülerinnen und Schülern muß bewußt werden, daß überlegtes Lernen, zu dem auch ein Lernwegwechsel gehören kann, sie dem gewünschten Ziel näher bringt. Voraussetzung dafür ist, das sie über die entsprechenden Methoden verfügen.

### *2. Schritt: Vertrautmachen mit Methoden der Informationsbeschaffung und -erfassung*

Eine der wichtigsten Grundvoraussetzung für erfolgreiches Lernen in der Schule ist die Beschaffung von Informationen und ihre sinnvolle Erfassung. Besonders in den Klassenstufen 5 und 6 ist es wichtig, die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Lesens weiterzuentwickeln. Übungen zur Förderung des Lesetempos sind dabei ebenso von Bedeutung, wie das Aufzeigen von Möglichkeiten, systematisch zu lesen, sinnvoll Wesentliches zu markieren und zusammenzufassen. Die Arbeit mit umfangreicheren Nachschlagewerken und das richtige Suchen nach Literatur zu bestimmten Themen sollte Kindern nahegebracht und geübt werden.

In der angeführten Literatur findet man zu den einzelnen Methoden Hinweise und eine Vielzahl an Übungsmöglichkeiten, die direkt im Unterricht einsetzbar sind.

### Beispiel: Förderung des Lesetempos - Blickspanne erweitern

Eine Übungsmöglichkeit um schnelleres Lesen zu erreichen, ist schrittweise die "Blickspanne" zu erweitern.

Schneide dazu in ein DIN-A-4-Blatt ein schmales "Sichtfenster" in der Größe der untersten Zeile der Pyramide.

Lege nun das Blatt auf die Pyramide und ziehe es gleichmäßig so nach unten, daß für einen kurzen Augenblick ein bestimmtes Wort bzw. ein bestimmter Satz im "Sichtfenster" erscheint. Versuche diesen zu erfassen.

Sage ihn laut oder schreibe ihn auf.

Stelle dir selbst weitere Übungsblätter zusammen.

(Nach Klippert, 1994, S.97)



Test  
Erfolg  
Leselust  
Textmarker  
Schreibtisch  
Unterstreichen  
Guter Unterricht  
Mit Köpfchen lesen  
Auf die Schule bauen  
Unter diesen Umständen  
Mit Pauken und Trompeten  
Rasches Lesen muß man üben  
Die Klassenarbeit war leicht  
Die Blickspanne erweitert sich  
Die Lesegeschwindigkeit nimmt zu  
Unser Lesetraining war erfolgreich  
Das Erarbeiten von Texten macht Spaß



### 3. Schritt: Vertrautmachen mit Methoden der Informationsverarbeitung und -aufbereitung

Haben Kinder den Zugang zu entsprechenden Quellen gefunden, dann scheitern sie oftmals daran diese sinnvoll auszuwerten und die Informationen so aufzubereiten, daß nicht nur sie selbst, sondern auch ihre Mitschüler davon profitieren. Gerade in stärker schülerorientierten Arbeitsformen geht es jedoch darum die gewonnenen Erkenntnisse auch zu präsentieren und weiterzugeben. Wichtig dafür sind bestimmte Grundtechniken des Visualisierens und des Gestaltens an sich, aber auch des Strukturierens, Systematisierens und Zusammenfassens. Neben dem schrittweise Vertrautmachen mit diesen Techniken bzw. Fähigkeiten, müssen Kinder Kompetenzen entwickeln, nach Stichworten zu sprechen und Wesentliches bei Vorträgen mitzuschreiben.

Eine gute Orientierung findet man hierzu in der angegebenen Literatur.

Beispiel: Den Inhalt eines Textes wiedergeben

1. Den Sinn des Textes verstehen.

Lies den Text zunächst aufmerksam durch. Fasse dann kurz zusammen, worum es in dem Text geht.

2. Den Text in Abschnitte gliedern.

Suche nach Möglichkeiten, den langen Text in einzelne Abschnitte zu gliedern. Benutze dabei auch Abschnitte, die schon vorhanden sind, oder teile in eigene Abschnitte ein.

3. Die Abschnitte benennen.

Gib kurz an, worum es in jedem einzelnen Abschnitt geht.

4. Nach Stichworten suchen.

Entscheide, welche wichtigen Wörter beim Wiedergeben eines Abschnittes vorkommen sollen und schreibe solche Stichwörter auf.

5. Das Wiedergeben laut üben.

Übe das Wiedergeben. Stelle dir vor, du willst jemandem den Inhalt des Textes erzählen, der ihn nicht kennt. Sprich deutlich. Nimm deine Einteilung in Abschnitte und deine Stichwörter zur Hilfe.

(Nach Gölz/Simon, 1993, S. 34 ff.)

#### *4. Schritt: Vertrautmachen mit Methoden der Arbeits-, Zeit - und Lernplanung*

Um das eigene Lernen möglichst effektiv zu gestalten, ist es wichtig, planvoll und überlegt vorzugehen. Schülerinnen und Schülern soll bewußt werden, wie wichtig Zeit-, Arbeits- und Lernplanung ist. Arbeitspläne zu erstellen muß ebenso beherrscht werden, wie die richtige Vorbereitung auf eine Klassenarbeit oder der Umgang mit einer langfristigen Aufgabenstellung. Hierfür bieten sich direkte Übungen an Beispielsituationen an, wie sie Klippert vorschlägt.

Darüber hinaus sollten ihnen unterschiedliche Lernstrategien wie z.B. die Arbeit mit der Lernkartei, die mind map Methode oder auch das Nutzen von Bilderketten vorgestellt werden, mit dem Hinweis hier selbst die günstigsten Vorgehensweisen auszuwählen und nach weiteren Wegen zu suchen.

Beispiel: Merksätze zur Lernplanung

- Übe regelmäßig und in kleinen Portionen.
- Lerne nicht auf den letzten Drücker das verwirrt.
- Übe und wiederhole in möglichst aktiver Weise.
- Fange mit der Vorbereitung ein paar Tage vor der Klassenarbeit an.
- Trage wichtige Termine und Arbeiten in einen Kalender ein.

- Übe mit einem oder mehreren Lernpartnern zusammen.

(Klippert, 1994, S.220)

Empfehlenswerte Literatur für Kinder wären in diesem Zusammenhang:

Naumann, F.: ABC des Lernens: Lernmethoden für Schüler von 10 bis 14. Neuwied, Berlin, Frankfurt am Main 1991.

Gölz, G./Simon, P.: Besser lernen: die wichtigsten Lern- und Arbeitstechniken, 5.-7.Schuljahr. Frankfurt am Main 1993.

Feichtenberger, C.: Lerntechniken. Wien 1995.

Nicht immer wird es möglich sein, ein umfangreiches Methodentraining in den Unterricht der Klassen 5 oder 6 zu integrieren. Andere Vorgehensweisen zum Vertrautmachen mit Methoden wären die Gestaltung von Projektwochen zu dieser Thematik auf Klassenstufenbasis, die Einrichtung entsprechender Arbeitsgemeinschaften oder die direkte Einbeziehung in den Fachunterricht. Wichtig ist jedoch stets die gute Zusammenarbeit unter den Lehrenden, um Überschneidungen und zusätzliche Verunsicherungen bei den Schülerinnen und Schülern zu vermeiden.

### 3. Überlegungen zum weiteren Umgang mit den erarbeiteten Methodenkenntnissen

Innerhalb des Unterrichts, aber auch bei der Hausaufgabenerteilung sollten Kinder Gelegenheit haben ihre Methodenkenntnisse durch Übung und Anwendung zu vervollkommen und schrittweise eine wirkliche Methodenkompetenz zu entwickeln. Wichtige Strategien und Techniken sollten für alle sichtbar im Klassen- bzw. Fachraum angebracht sein. Darüber hinaus könnte für die Hand der Schülerinnen und Schüler eine Zusammenfassung erstellt werden. Wenn methodenzentrierte Übungen in möglichst vielen Fächern und Zusammenhängen erfolgen, ist es schrittweise möglich, daß Kindern die angebahnten Fähigkeiten weiterentwickeln, sich eigene Lernziele zu setzen, selbständig zu lernen, effiziente Lernstrategien anzuwenden und selbst Lernkontrollen durchzuführen. Dies sollte vor allem bei der Unterrichtsplanung beachtet werden.

Eine Einbeziehung der Eltern ist ebenfalls notwendig. Neben dem Vertrautmachen mit dem Problem an sich, ist es wichtig, ihnen Möglichkeiten aufzuzeigen, wie sie ihre Kinder richtig unterstützen können. Oftmals helfen gerade Eltern in bester Absicht ihren Kindern bei der Aufgabenbewältigung zu Hause und nehmen ihnen damit die notwendigen Übungsmöglichkeiten. Die Literaturempfehlungen für die Kinder sollten auch ihnen mitgeteilt werden.

Da Eltern sich mit dieser Problematik besonders mit Blick auf den Über-

gang in weiterführende Schulen beschäftigen, ist die Empfehlung von weiterer Literaturquellen sinnvoll.

Hinweise zur weiteren Auseinandersetzung mit den Fragen für Eltern geben:  
Birkenbihl, V. F.: Stichwort: Schule: trotz Schule lernen!. Speyer 1991.  
Keller, G.: Lernen will gelernt sein! Quelle und Meyer, 1991.

## Literatur:

- Bastian, J.: Lernen lernen. In: PÄDAGOGIK, 50/98/3.
- Bönsch, M.: Didaktisches Minimum. Neuwied, Kriftel, Berlin 1996.
- Gözl, G./Simon, P.: Besser lernen: die wichtigsten Lern- und Arbeitstechniken, 5.-7.Schuljahr. Frankfurt am Main 1993.
- Gudjons, H.: Verbinden - Koordinieren - Übergreifen: Qualifizierter Fachunterricht oder Fächerübergreifendes Dilettieren? Einführung in die Serie. In: PÄDAGOGIK 49/97/9.
- Günthör, R.: Gefordert sind: Kooperation und Koordination. Der fächerübergreifende Unterricht als Mittel zur Integration neuer Problemstellungen im Lehrplan. In: Lehrer-Schüler-Unterricht Handbuch für den Schulalltag. Stuttgart 1991.
- Henning, C./ Keller, G.: Lehrer lösen Schulprobleme. Donauwörth 1992.
- Heyer, P.; Rockstroh, U.: Reform der Schulpraxis für die Klassenstufen 4 bis 6. In: Grundschule konkret Nummer 13, Berlin 1997.
- Hopf, A.: Grundschularbeit heute. Didaktische Antworten auf neue Lebensverhältnisse. München 1993.
- Huber, L.; Effe-Stumpf, G.: Der fächerübergreifende Unterricht am Oberstufenkolleg. In: Krause-Isermann, U.; Kupsch, J; Schuhmacher, M.(Hrsg.): Perspektivenwechsel. Beiträge zum fächerübergreifenden Unterricht für junge Erwachsene. Bielefeld 1994.
- Klippert, Heinz: Methoden-Training: Übungsbausteine für den Unterricht. Weinheim und Basel 1994.
- Meyer, H.: Unterrichtsmethoden Teil I und II. Frankfurt am Main 1989.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.): Vorläufige Rahmenpläne für die Grundschule des Landes Brandenburg. Potsdam 1991.
- Rambašek, H.: Fachübergreifende Jahresplanung in der Grundschule. Ein Leitfaden für die schulinterne Lehrplanung am Beispiel der Klassen 2 und 5. Pädagogisches Landesinstitut Brandenburg. Ludwigfelde 1993.
- Schräder-Naef, R.: Schüler lernen Lernen: Vermittlung von Lern- und Arbeitstechniken in der Schule. Weinheim und Basel 1996.

## Mut zur Freiarbeit in den Jahrgangsstufen 5 und 6

### Vorbemerkung

Fragen zur Gestaltung freier Arbeit sind eingebunden in die Diskussionen über eine Öffnung von Schule und Unterricht. Sie begleiten die Reformbestrebungen in der Grundschule seit Mitte der 70er Jahre.

Als Gegenbewegung zu einseitiger Wissenschaftsorientierung, frontaler Belehrung und einer *Monokultur* passiv-rezeptiver Lernsituationen im Schulalltag (vgl. Ramseger 1977) wurden und werden von Lehrer/innen und Wissenschaftlern Konzepte geöffneten Unterrichtens entwickelt und erprobt, die sich von der Orientierung an einem fiktiven Durchschnittsschüler verabschieden und die Schüler als Person mit ihren Interessen und Bedürfnissen sowie ihren je verschiedenen Lernweisen ins Zentrum pädagogischen Denkens und Handelns rücken. Dabei geht es wie Hartmut von Hentig formuliert,

„... weder um ein bißchen mehr *laissez-aller* noch um mehr Aktivität. Von beidem gibt es genug - Schulen, die die Kinder in der Nichtigkeit ihrer Selbstbeschäftigung verhungern lassen, Schulen, die ihnen die Besinnung nehmen mit den pausenlos Spaß machenden, weltrettenden, gemeinschaftsfördernden, phantasieanregenden, kind- oder jugendgemäßen Projekten“ (Hentig 1993, S. 207).

Auch Postulate, die auf eine Überlegenheit von „offenen“ gegenüber „geschlossenen“ Lehr- und Lernformen zielen, sind hier wenig hilfreich. Vielmehr muß der Unterrichtsalltag für die Schüler Raum und Zeit bereithalten, daß sie sich als Subjekte ihres Lernprozesses erfahren können, indem sie durch die selbstbestimmte Hinwendung und Auseinandersetzung mit einer Sache ihre besonderen Interessen entdecken, ihre Möglichkeiten und Grenzen erproben und sich neuen Herausforderungen gegenüber öffnen. Wenn Schule eine Schule bleiben soll, braucht sie beides, den Lehrgang als Form systematischer Wissensvermittlung und selbstgesteuerte, erfahrungs- und handlungsorientierte Lernformen. Mit dem Blick auf ihre jeweils besonderen Funktionen im Bildungsprozeß können beide Möglichkeiten des Lehrens und Lernens einander ergänzen und bereichern. Allerdings müssen dann auch Lehrgänge, die inhaltlich der Fachsystematik folgen, offen sein für eine personen- und sachbezogene Diskussion. Das gilt zwar für den Unterricht in allen Jahrgangsstufen, hat aber für die Klassen 5 und 6 mit verstärkt einsetzenden Fachunterricht eine besondere Bedeutung. Diese Vorbemerkung erschien mir wichtig, weil in SCHILF-Veran-

staltungen zur Freiarbeit von Lehrer/innen, die in fünften und sechsten Klassen unterrichten, immer wieder bekundet wird, daß sie sich freie Arbeit in den Jahrgangsstufen 1 bis 4 durchaus vorstellen bzw. bereits auf gute Erfahrungen verweisen können. Für die Einbeziehung in den Unterricht der Jahrgangsstufen 5 und 6 wurden jedoch Bedenken dahingehend geäußert, daß sich freie Arbeit schlecht mit dem einsetzenden Fachunterricht vereinbaren ließe. Als Probleme werden Zeit, räumliche Gegebenheiten, Bewertungsmodalitäten aber auch eigene Unsicherheiten hinsichtlich der Einordnung von offenen Formen des Lehrens und Lernens in den Gesamtkontext des Unterrichts in diesen Klassenstufen angeführt.

Die gemeinsame Diskussion mit Lehrkräften sollten Klärungen herbeiführen und vor allem Mut machen, sich den pädagogischen Intentionen freien Arbeitens zu öffnen und erste Schritte in diese Richtung zu wagen.

## Freiarbeit - woher, warum, wozu?

In dem Bestreben, der alten Pauk- und Drillschule eine neue Idee von Lernen in der Schule entgegenzusetzen, entstanden bereits in der ersten Hälfte unseres Jahrhunderts zahlreiche theoretische Konzepte und Schulversuche, die der freien geistigen und praktischen Tätigkeit des Kindes zum Durchbruch verhelfen sollten. *Ellen Key's* Buch „Das Jahrhundert des Kindes“, das 1900 erschien, wirkte dabei wie ein zündender Funke. In diesem Buch schildert sie u.a. ihren Traum von einer Schule der Zukunft, in der jeder zu seinem Recht kommen soll,

„... der Studierlustige wie der nicht Studierlustige; der, welcher vor allem Bücher, und der welcher vor allem die Tätigkeit des Auges und der Hand als Bildungsmittel braucht; der theoretisch wie der praktisch Begabte, der realistisch wie der idealistisch Angelegte. Wenn jeder das tun darf, was er am besten kann, dann wird er sich oft verlockt fühlen, sich auch in etwas von dem zu versuchen, was andere können“ (Key 1992, S. 191).

Wie weit wir am Ende des Jahrhunderts von dieser Vision entfernt sind, und ob das mit der eigenen Vorstellung von Schule korrespondiert, mag jeder selbst beurteilen. Für den Anspruch, der mit freier Arbeit in heutigen Schulen verbunden ist, lohnt es allemal gründlich darüber nachzudenken.

Bei *Peter Petersen (1884 -1952)* findet man in seinem Jena - Plan „Freie Arbeit“ vor allem als Bestandteil der Gruppenarbeit. Auch ihm ging es um die Auflösung starrer Lernformen und um eine Orientierung an den Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder. Die Akzeptanz der Spontanität des Kindes und dessen Lernwille bildeten den Ausgangspunkt seiner Überlegungen zur Freiarbeit. „Frei“ bedeutet für Petersen:

– freie Bewegung im Raum,

- freie Wahl der Gegenstände und freie Wahl der Lernpartner.

Als Voraussetzung für die freie Arbeit der Schüler waren für ihn vor allem drei Rahmbedingungen wichtig:

- eine „Schulwohnstube“, in der Kinder Lexika, Lehrbücher, Werkzeuge, Lernspiele, Naturmaterialien u.a. finden können,
- die Beherrschung von Techniken der geistigen und praktischen Arbeit sowie
- die feste Einordnung der Freiarbeitsstunden in den Wochenplan.

Da Menschen, die miteinander arbeiten, auch miteinander sprechen und sich austauschen müssen, spielte das „Gespräch im Kreis“ in Freiarbeitsphasen eine besondere Rolle (vgl. Groß 1992, S. 73 ff).

Wesentliche Impulse zur Freiarbeit in der Schule vermitteln auch die pädagogischen Konzepte von *Maria Montessori (1870 - 1952)* und *Celestin Freinet (1896 - 1966)*. Montessoris Leitidee für freies Arbeiten war der inzwischen viel zitierte Satz: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Sie vertrat konsequent die Auffassung, daß die entscheidende Frage in der Erziehung nicht die sei, was der Erwachsene für das Kind tun könne, sondern was das Kind selbst aus eigener Kraft heraus zu vollbringen vermag. Mit dem zu diesem Zweck entwickelten „Sinnesmaterial“ und in einer „vorbereiteten Umgebung“ sollte das Kind dem Lebensbedürfnis nach bildender Arbeit entsprechen können (vgl. Montessori 1994; Montessori 1976).

Die *Freinet-Pädagogik* ist in Deutschland vor allem bekannt geworden durch die Schüler-Druckerei und das Schreiben und Drucken freier Texte. Freinet ging davon aus, daß die kindliche Aktivität von vornherein auf die reale Wirklichkeit gerichtet sei und deshalb müsse das Kind in der Schule Zugang zu allen Bereichen der Wirklichkeit erhalten. Die Umwelt und das tägliche Leben wurden somit zum Ausgangspunkt des Unterrichts in den sogenannten „Arbeitsateliers“. Neben Ateliers für „elementare Arbeiten“ waren Ateliers „für differenzierte, soziale und intellektuelle Aktivitäten“ vorgesehen. Durch den handelnden Umgang mit diversen Materialien zu unterschiedlichen Sachgebieten sollte es den Kindern möglich werden, aus eigener Erfahrung zu lernen und gleichzeitig ihre Gedanken zu einer Sache freizusetzen. Die Freiheit der Schüler bestand in der Wahl

- der Partner,
- der Arbeit,
- der Techniken,
- der Materialien sowie der Dauer der Bearbeitung. (vgl. Freinet.1981; Zerfeld 1977).

Dieser kurze historische Exkurs zeigt, daß es zwar Gemeinsamkeiten hinsichtlich der Notwendigkeit von Freiarbeit gibt, aber auch sehr unterschiedliche Auffassungen zur Realisierung. Die Frage nach dem *Warum* freier Arbeit in der Schule von heute, wird in der einschlägigen Literatur aus verschiedenen Begründungszusammenhängen heraus beantwortet. Folgende Begründungen mögen zum Nachdenken anregen:

- Erkenntnisse aus der Lernpsychologie verweisen darauf, daß das Lernen nicht als passiver Nachvollzug fremder Gedanken zu verstehen ist, sondern als aktive Erzeugung eigener Sinnstrukturen. Aus dieser Einheit von Denken und Handeln leitet sich die pädagogische Forderung nach handlungsorientiertem Lernen in möglichst offenen Situationen ab.
- Die veränderten Lebensbedingungen der Kinder, die sich festmachen lassen an Veränderungen im demographischen Bereich, in der gegenständlichen Ausstattung von Kindheit, im Raumerleben sowie im Umgang mit dem Fernsehen bleiben nicht ohne Konsequenzen für die Entwicklung der Psychomotorik, dem Aufbau kognitiver Strukturen und für die psychosoziale Entwicklung. Auf diese Zusammenhänge haben Rolff und Zimmermann bereits 1985 aufmerksam gemacht (vgl. Rolff/Zimmermann 1985).

Der damit oftmals verbundene Verlust an Primärerfahrung einerseits und die Zunahme von Fremdbestimmung durch die Verlockungen der hochtechnisierten Welt darf sich in der Schule nicht fortsetzen. Deshalb sollten wir weniger auf das Konsumieren von Resultaten setzen, sondern Eigentätigkeit und Unmittelbarkeit in freier Arbeit fördern.

- Aus dem Letztgenannten resultiert u.a. auch die zunehmende entwicklungs- und erfahrungsbedingte Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler in altershomogenen Gruppen. Ohne Individualisierung und Differenzierung können wir dem Einzelnen nicht mehr gerecht werden.

Außerdem sei darauf aufmerksam gemacht, daß gerade in den Klassenstufen 5 und 6 die entwicklungspsychologische Situation der Kinder nach eigeninitiativem Handeln drängt. Gerade sie benötigen Gelegenheiten selbstbestimmten und selbstverantworteten Lernens (vgl. Felger-Pärsch in diesem Bd.).

## Freies Arbeiten fängt bei mir selber an!

Ein freies Arbeiten von Schülern, wie es zahlreiche Erfahrungsberichte und Videos oft schillernd darstellen, ist nicht voraussetzungslos zu haben. Freie Arbeit, verstanden als

„...klar definierter Raum, in dem der einzelne Schüler Gelegenheit zu selbständiger Arbeit nach eigener Wahl und eigenem Rhythmus in frei gewählter Sozialform hat“ (Bastian 1993, S.7),

muß gelernt werden. Das im Begriff enthaltene Adjektiv „frei“ verweist nicht nur auf ein Freisein - von - etwas, sondern ebenso auf ein Freisein - für - etwas. Insofern stimme ich Krieger zu, wenn er aus der Erfahrung mit freier Arbeit in der Sekundarstufe I feststellt, Freiarbeit:

„...ist das Ergebnis einer (methodisch-didaktischen) stufenweisen Heranführung an die selbständige schulische Arbeit“ (Krieger 1994, S. 201).

Dieser Prozeß beginnt beim Selbstverständnis der Lehrerin/des Lehrers, ihrem Bild vom Kind und dem kritischen Überdenken der bisherigen Lehrerrolle - ein Denken, weg vom lehrerzentrierten Unterrichten und hin zum schülerorientierten pädagogischen Arbeiten, das nicht zuerst dem zu vermittelnden „Stoff“ verpflichtet ist, sondern dem Kind.

Für diese „Selbstüberprüfung“ könnten folgende Fragen hilfreich sein:

- *Habe ich den Mut, vertraute Wege der Unterrichtsgestaltung zu verlassen?*
- *Gewährt mein bisheriger Interaktionsstil jedem Schüler den notwendigen Handlungsfreiraum?*
- *Habe ich genügend Vertrauen in Fähigkeit des Kindes seinen Lernprozeß selbst aufzubauen und zu steuern?*
- *Bin ich bereit, Verantwortung an die Schüler abzugeben?*
- *Bringe ich die notwendige Geduld auf, Suchprozesse einzelner Kinder zu ertragen und nicht sofort steuernd einzugreifen?*
- *Sind meine diagnostischen Fähigkeiten genügend entwickelt, um aus den Beobachtungen selbstgestalteter Lernprozesse Konsequenzen für die weitere individuelle Förderung der Kinder abzuleiten?*
- *Gibt es in meiner Klasse ein System von Regeln, das gemeinsam mit den Kindern erarbeitet wurde und ein rücksichtsvolles Miteinander in der freien Arbeit gewährleistet?*
- *Bin ich bereit, meine Klassentür zu öffnen und im Team mit anderen Lehrkräften zusammenzuarbeiten?*
- *Bin ich stark genug, auch Anfechtungen zu ertragen?*

Wie immer die Beantwortung der Fragen bei dem Einzelnen ausfallen mag, halbherzige Entscheidungen sollten vermieden werden, sie bewahren Lehrer und Schüler vor Enttäuschungen (gemeint ist nicht der Beginn freien Arbeitens in kleinen Schritten). Habe ich mich jedoch entschlossen, gemeinsam mit den Schülern diesen Weg zu beschreiten, so brauche ich Verbündete und das sind zunächst die Schülerinnen und Schüler selbst. Es gilt zu erkunden, welche Erfahrungen sie mit freiem Arbeiten in den zurück-

liegenden Klassenstufen gemacht haben, inwiefern sich ihre Erwartungen erfüllt haben bzw. wo es Probleme und Schwierigkeiten gab. Betritt man mit den Schülern ein unvorbereitetes Terrain, d.h. sind Schüler vor allem an reproduktive Lern- und Arbeitsweisen gewöhnt, müssen sie zunächst aus ihrer Konsumhaltung herausgeholt werden, d.h. zunächst, ihnen mehr Verantwortung für ihr Lernen zubilligen. Weiterhin hat es sich bewährt, Eltern über diese andere Form des Lernens zu informieren und das nicht nur, um Fehlinterpretationen von Freiarbeit vorzubeugen, sondern vor allem, um sie zur Mitwirkung zu ermutigen.

Auch im Kollegium braucht man Verbündete. Durch Partnerarbeit findet man bessere Ideen, notwendige Materialsammlungen lassen sich schneller zusammenstellen, Probleme können besprochen werden, die Grenzen der eigenen Fachsicht werden durchlässiger und der Blick wird freier für ein fächerübergreifendes Herangehen an bestimmte Lerngegenstände.

### Freiarbeit - Chaos oder Strukturiertheit?

Die immer wieder geäußerten Ängste von Lehrer/innen, Freiarbeit könnte ins Chaos abgleiten, das nicht mehr beherrschbar ist, werden gegenstandslos, wenn Lehrer und Schüler gemeinsam *ihren* Weg suchen und eine Form des freien Arbeitens finden, die der jeweils besonderen Konstellation in der Gruppe wie auch der Lehrerpersönlichkeit selbst angemessen ist. Erfahrungen und Erkenntnisse zur Gestaltung von Freiarbeit liegen in zahlreichen Veröffentlichungen vor.

Wenn auch die Auffassungen über die zu gewährenden Freiheitsgrade sehr unterschiedlich sind, so besteht doch Einigkeit darüber, dass Freiarbeit auf selbstbestimmte Arbeit und nicht auf Nichtstun ausgelegt ist.

Um jedem Schüler diesen Arbeitsfreiraum zu garantieren, bedarf es eines *organisatorischen Rahmens* und einer *inneren Ordnung*. Schülerinnen und Schüler benötigen eine Struktur für die Freiarbeit, die für sie durchschaubar ist, die ihnen besonders in den Anfängen Orientierung und Sicherheit für den Aufbau einer eigenen inneren Ordnung vermittelt.

Der zu schaffende äußere Rahmen bezieht sich vor allem auf:

- die Gestaltung eines lernanregenden Raumes mit Materialien, die frei zugänglich sind und die Kinder zur Selbstbildung auffordern sowie die Einrichtung funktionsverschiedener Zonen, die Mobilität aber auch konzentriertes Arbeiten, Partner- und Gruppenarbeit zulassen und Rückzugsmöglichkeiten bieten (Anregungen sind bereits bei Montessori, Freinet und Petersen zu finden),
- Ausweisung von Freiarbeitsstunden im Wochenstundenplan der Klasse (bei Wunsch nach Zusammenarbeit mehrerer Fachlehrer/innen sollten diese Stunden hintereinander geblockt werden), um situativ Freiarbeit

unter fachspezifischem Aspekt oder fächerübergreifendem Aspekt realisieren zu können.

Die Herstellung einer inneren Ordnung meint: Die gemeinsame Entscheidung für in Regeln gefaßte Grundsätze des Miteinander in freier Arbeit. Solche Regeln enthalten Kriterien der Verantwortung für sich selbst und den Umgang mit den anderen. Sie stützen das Verhalten und entlasten von permanenten Auseinandersetzungen und Aushandlungen, weil sie eine gemeinsame Orientierung bieten. Regeln können so als Übereinkünfte verstanden werden, die für einen bestimmten Bereich und für eine bestimmte Zeit gelten. Die Notwendigkeit ihrer Einhaltung muß für die Kinder einsichtig sein, Entscheidungsspielräume enthalten und sie sollten mit der Option gefaßt werden, sie verändern zu können, wenn sie ein produktives Miteinander behindern.

Für den Verlauf von Freiarbeitsstunden bietet Mayer ein Strukturierungsmodell an, daß als Orientierungsrahmen genutzt werden kann. Er gliedert den Verlauf von Freiarbeit in folgende Phasen:

1. *Initiationsphase* (Planungsphase), die im Gesprächskreis stattfinden könnte und der Einführung, Anregung und Grobplanung der Arbeitsvorhaben dient.  
Bereits in dieser Phase können vom bereitgestellten Material solche animativen Impulse ausgehen, daß sie die Kinder zum Tätigsein verlocken.
2. *Explorationsphase* (Phase der Information, der Materialbeschaffung), die einen Such- und Entscheidungsprozeß hinsichtlich des zu wählenden Arbeitsgegenstandes und der Sozialform beinhaltet.
3. *Produktionsphase* (Arbeitsphase), in der entsprechend dem selbstgewählten Ziel, in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit, in funktionsverschiedenen Zonen das Arbeitsvorhaben realisiert wird.
4. *Diskussionsphase* (Kontrollphase), in der die Gruppe wieder zusammengeführt wird und die Schüler ihre Arbeitsergebnisse oder Teilergebnisse präsentieren.
5. *Integrationsphase*, in der die Arbeitsergebnisse in Ordnern abgelegt werden oder an dafür vorgesehenen Plätzen ausgestellt werden (Mayer 1992).

Diese letzte Phase sollte keinesfalls unterschätzt werden. Zur Motivation und zur Erfahrung, etwas selbst erarbeitet zu haben, gehört, den eigenen Lernfortschritt für sich sichtbar machen zu können. Außerdem bietet eine ordentliche Ablage den Vorteil des schnellen Überblicks für Lehrkraft und Schüler.

Eine Strukturierung des Verlaufs schafft für die Lehrkraft Voraussetzungen, ihre Aufgaben im Anregen, Ermutigen, Beraten, Helfen, Kontrollieren auch tatsächlich in Bezug auf einzelne Kinder wahrnehmen zu können. Was im Frontalunterricht nur begrenzt möglich ist, bietet sich hier an. Lehrerinnen und Lehrer haben Gelegenheit, den Prozeß selbstgestalteten Lernens bei einzelnen Schülern (dabei immer wieder andere in den Blick nehmend) intensiv zu beobachten. Dabei kann man Aufschlüsse erhalten über:

- die Motivation und Entscheidungsfähigkeit,
- bevorzugte Sozialformen,
- Vorlieben für bestimmte Inhaltsbereiche und Materialien,
- Interessengebiete,
- die Auswahl von Aufgabentypen und den damit verbundenen Grad der Anforderung,
- Konzentration und Ausdauer
- Formen der Selbstkontrolle bzw. der gegenseitigen Kontrolle u. a.

In der Beobachtung des Handlungsvollzugs erschließen sich der Lehrkraft nicht nur die Interessen, Stärken und Problemfelder seiner Schülerinnen und Schüler, besonders kreative Lösungen aber auch auftretende Stagnationen stimulieren die eigene Ideenproduktion für nachfolgende Freiarbeitsphasen.

Erfahrungen von freiarbeitserprobten Lehrkräften belegen, daß mit Zunahme der Lernfreude der Kinder auch die eigene Arbeitszufriedenheit steigt.

## Anregungen

An einem Beispiel<sup>1</sup> möchte ich darstellen, daß Freiarbeit den Schülern viele verschiedene Möglichkeiten bieten kann, sich einer Sache zu nähern und sich intensiv mit ihr auseinanderzusetzen.

---

<sup>1</sup> An diesem Beispiel wurde mit Lehrer/innen in einer Fortbildungsveranstaltung gearbeitet

*Freiarbeit im Zusammenwirken von Biologie, Deutsch und Musik*

„Wo sich Schwamm und Papageiefisch begegnen - Leben in den Tiefen des Meeres“ (Video)

1. *Was mich am Leben im Meer (Wasser) interessiert, das will ich:*

*aufschreiben*

(Gedicht,  
Phantasiereise,  
Fragen zum Thema  
erkunden,  
u.a.)

*musikalisch gestalten*

(Wasser mit seinen  
Tönen und Klängen  
Komponisten herausuchen,  
die das Thema „Wasser“  
vertonten)

*dazu möchte ich ein  
Experiment durchführen*

(Mikroskopieren, Salzgehalt  
bestimmen u.a.)

2. *„Was mir der Gegenstand von sich erzählt!“*

(Verschiedene Musikinstrumente, Korallen, Schwämme, Fischpräparate u.ä.) anbieten und eventuell anregen, selbständig Fragen an den Gegenstand zu formulieren und mit Hilfe von Nachschlagewerken, Fachbüchern u.a. zu beantworten)

3. *„Ich wähle mir aus den Fächern Musik, Biologie oder Deutsch selbst ein Thema, bearbeite es und stelle euch das Ergebnis meiner Arbeit in Form eines Rätsels vor. Ihr sollt herausfinden, womit ich mich beschäftigt habe.“*

(Orientierung an den Rahmenplanvorgaben der Fächer des Landes Brandenburg)

Den Prinzipien freien Arbeitens folgend, ist es den Schülern freigestellt, welche Sozialform sie wählen, wie sie ihre Zeit einteilen (es kann zu Hause weitergearbeitet werden) und welche Art der Präsentation ihrer Ergebnisse sie wählen. Für ein erfolgreiches Arbeiten müssen Nach-

schlagewerke und Fachbücher bereitstehen, experimentelle Möglichkeiten vorhanden sein und ein zweiter Raum für musikalisches Gestalten vorhanden sein. Über Freiarbeit im Fachunterricht der Klassenstufen 5 und 6 gibt es mittlerweile eine Fülle von Erfahrungsberichten. An dieser Stelle sei verwiesen auf:

Krieger, C. G.: Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe. Hohengehren 1994 sowie Hecker, U.; Krüsmann, G.; Schutte, T.: LehrerInnen lernen Freie Arbeit. Mühlheim 1991, M7

In der letztgenannten Literatur werden Anwendungssituationen beschrieben, die deutlich machen, daß Freiarbeit als:

- Ergänzung und Vertiefung von gesteuerten Lernsituationen,
- individualisierte Übungssituationen,
- selbstgesteuerte Weiterführung von Fachthemen nach individuellem Interesse,  
aber auch als
- selbständiges Arbeiten an einem frei gewählten Thema erfolgen kann.

Diese Anwendungssituationen müssen nicht separat für sich stehen, sie können miteinander verknüpft werden oder aufeinander folgen.

## Literatur:

Bastian, J.: Freie Arbeit und Projektunterricht. Eine didaktische „Wiedervereinigung“. In: PÄDAGOGIK 10/1993, S.7.

Freinet, E.: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Celestin Freinets. Stuttgart 1981.

Groß, E. (Hrsg.): Freies Arbeiten in weiterführenden Schulen. Donauwörth 1992.

Hentig, H. von.: Die Schule neu denken. München Wien 1993.

Key, E.: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim und Basel 1992.

Krieger, C. G.: Mut zur Freiarbeit. Praxis und Theorie des freien Arbeitens für die Sekundarstufe. Hohengehren 1994.

Mayer, Werner, G.: Freie Arbeit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe. Heinsberg 1992.

Montessori, M.: Schule des Kindes. Freiburg 1976.

Montessori, M.: Kinder sind anders. dtv München 1994 (9. Aufl.).

Ramseger, J.: Offener Unterricht in der Erprobung. München 1977.

Rolff, H. G.; Zimmermann, P.: Kindheit im Wandel. Weinheim 1985.

Zerfeld, K.: Freinet in der Praxis. Weinheim und Basel 1977.

## Unterrichtsstörungen in den Klassen 5 und 6

Zahlreiche Forschungsergebnisse zeigen immer wieder auf, daß besonderes Augenmerk auf die Weiterentwicklung von pädagogischen Konzepten für die Klassenstufen 5 und 6 zu richten ist. Als Bestandteil der sechsjährigen Grundschule weisen diese Schulstufen eine Vielzahl von Besonderheiten auf, die den Unterricht positiv, aber auch negativ beeinflussen.

In unterrichtspsychologischen Studien wird häufig der Informationsbedarf danach signalisiert, wie z.B. der Unterricht effektiver in den Klassenstufen zu gestalten ist, besonders im Hinblick auf die erhöhte Anforderungsstruktur der weiterführenden Schulen. Parallel dazu wird in der einschlägigen Literatur sowie in Fortbildungsveranstaltungen bei Lehrern die Forderung laut, selbst besser und effektiver mit Störungen im Unterricht, die gehäuft in diesen Klassenstufen auftreten, umgehen zu können.

Störungen des Unterrichts sind kontraproduktiv, sie zehren an den Nerven und stören bei dem, was die Mehrzahl aller Lehrer möchte, ...in Ruhe unterrichten..., so nicht selten dieresignative Botschaft des Schulalltags.

Häufig werden unterschiedliche Wege beschritten, um die lästigen Störungen im Schulalltag möglichst schnell zu beseitigen. Das Repertoire der schnellen und effektiven Lösungen aber scheint immer wieder erschöpft und reicht von einem autoritären Führungsstil mit der Durchsetzung pädagogisch-psychologischer Maßnahmen über ein verständnisvolles Lehrer-Schüler-Gespräch bis hin zu der Variante, "laissez faire" zu unterrichten.

Jedoch beklagen Lehrer in den Klassenstufen 5 und 6 ständig, daß alle eingeleiteten Strategien, die zur Beseitigung der akut auftretenden Unterrichtsstörung führen sollen, wenig erfolgversprechend sind. So begegnen uns häufig engagierte Lehrer, die oft verzweifelt sind, weil sie bei der Anwendung unterschiedlichster Interventionsstrategien im Umgang mit Unterrichtsstörungen gescheitert sind. Die Einsicht des Scheiterns kann beim Lehrer soweit führen, daß er durch Brüllen und regide Ordnungsmaßnahmen die Störungssituation im Unterricht zu beheben versucht. Bei einigen Lehrern kann diese für sie langandauernde, unerträgliche Unterrichtssituation von depressiven Verstimmtheiten bis hin zu psychosomatischen Beschwerden führen. Nach der Studie "Streß in der Schule"(Saarbrücken 1977) vom Saarländischen Kultusministerium, beklagen z.B. 53% der befragten Lehrer, daß die Anstrengungen der Schule ihre Gesundheit beeinträchtigen. 40% sagen von sich, daß sie nach dem Unterricht in gereizter Stimmung seien und 35% geben an, daß ihnen das Lärmen der Schüler kör-

perliches Unbehagen verursacht.

Wissenschaftstheoretische Studien zum Sachverhalt der Unterrichtsstörungen zeigen eindeutig auf, daß nicht nur die Herangehensweise an den Begriff sehr divergierend ist, sondern daß sich auch ein Über-Denken des "Störungsbegriffs" zwingend notwendig macht. Man findet in der einschlägigen Literatur, Formulierungen im Zusammenhang mit dem Störungsbegriff, die eindeutig immer von Schüler aus diskutiert werden.

So wird die Unterrichtsplanung und -gestaltung des Lehrers gestört, weil einer der Schüler sich nicht konzentrieren kann, sprich konzentrationsgestört ist. Ein anderer Schüler dagegen attackiert den Lehrer verbal, somit wird vorschnell eine Verhaltensstörung vermutet. Auch bei Lernstörungen werden Ursachenzuschreibungen einzig und allein auf Schülerseite vorgenommen. Demzufolge beziehen sich Störungen immer auf bestimmte Erwartungen und Normansprüche des Lehrers, so z.B. an die Konzentrationsfähigkeit des Schülers, an sein Verhalten oder an seine Leistungen.

Ein Vorlaut-Sein kann von dem einen Lehrer als rüpelhaftes Verhalten geahndet werden, von dem anderen Lehrer wird dasselbe Verhalten als schöpferische Unruhe gedeutet. So ist das Deutungswissen divergierend und die entsprechend eingeleiteten Disziplinierungsmaßnahmen der Lehrer sind sehr unterschiedlich.

Wird jedoch ein störendes Schülerverhalten vom Lehrer beobachtet, wird häufiger die Frage gestellt: "Wie kann ich das Schülerverhalten verändern?" Solche und ähnliche Formulierungen und Fragen von Lehrerseite zum Problem der Unterrichtsstörungen zeigen eindeutig, daß eine Störung des Unterrichts nur durch das störende Schülerverhalten hervorgerufen werden kann.

Demzufolge wird im normativen Denken mit der "Störung" immer etwas Negatives assoziiert. Die Verursacher oder "Gestörten" sind immer die Schüler. Das dieses Störverhalten auch eine zu entschlüsselnde Botschaft an den Lehrer sein kann, also einen Appellcharakter haben kann, wird meist nicht gesehen. Diese Botschaft kann zum einen heißen, daß der Schüler sehr konfliktbelastet ist oder zum anderen, daß familiäre Situation z.Z. für ihn unerträglich geworden sind. Die Botschaft kann aber auch ein Signal für eine schlechte Lehrer- Schüler - Beziehung sein. So können Unterrichtsstörungen die verschiedensten Botschaften verschlüsseln.

Die Motivkonstellation, aus der heraus Schüler den Unterricht stören, kann gerade in den Klassen 5 und 6 sehr differenziert sein. So zeigen Einzelfallstudien, daß auftretende Entwicklungsprobleme aber auch Entwicklungsbesonderheiten in diesen Klassenstufen zu Unterrichtsstörungen führen können. Weiterhin ist festzustellen, daß individual-psychologisch aufgrund eines labilen Selbstwertgefühls und erhöhter Unsicherheit der Schüler in der Vorpubertät der herkömmliche Unterricht so nicht mehr akzeptiert

wird und eine dominierende Reaktionsalternative in der Störung des Unterrichts liegt. Jungen wollen, entwicklungspsychologisch bedingt, ihre zugenommene körperlichen Kraft unter Beweis stellen und mit ihren inszenierten Störungsbildern den Mädchen imponieren. Bei Mädchen fallen hierbei eher solche emotional bestimmten Verhaltensweisen auf, die sich im ständigen Kichern und Tuscheln zeigen.

Überforderung während des Unterrichts, aber auch Unterforderung, welche Langeweile bewirken, sowie Motivationsverlust, können mit zu den Hauptverursachern gehören. Eine hohe Konfliktbelastung seitens des Schülers aber auch Erziehungs- und Unterrichtsfehler sowie gestörte Familienverhältnisse werden ebenfalls zu den Bedingungen von Unterrichtsstörungen gezählt, und somit können auch sie Ursache für das extrem auffällige bzw. "störende" Verhalten sein. Gleichzeitig wird in der sachbezogenen Literatur gerade in den Klassenstufen 5 und 6 ein erhöhtes Anspruchsniveau und dessen Durchsetzung auf der Lehrerseite und das "Sichversagen" bzw. das Nicht-Erfüllen-Können auf Schülerseite als Ursachenkomplex mit angegeben. Das ist zu berücksichtigen, wenn Signale gedeutet und Botschaften von Schülern verstanden werden sollen. Dieser Verstehensprozeß, der die Unterrichtsstörung in einem anderen Licht erscheinen läßt, ist aber nur dann möglich, wenn sich die Einstellung des Lehrers, zugunsten des Verstehens einer Unterrichtsstörung verändert.

Kleinere Studien am Institut für Grundschulpädagogik in Potsdam und Fortbildungsveranstaltungen mit Grundschullehrern zum Problem der Unterrichtsstörungen haben dieses theoretische Fundament erneut bestätigt. Bei der Frage, was Lehrer unter dem Begriff "Unterrichtsstörungen" verstehen, äußern sie folgende Verhaltensweisen auf Schülerseite:

- Schüler lachen, wenn der Lehrer mit einem ernstem Lehrervortrag beginnt.
- Wenn stilles Zuhören angesagt ist, reden sie.
- Schüler kippeln mit den Stuhl, bis er krachend kippt.
- Sie wenden sich im Unterricht dem zu, der Schabernack treibt und denken nicht daran, daß Tafelbild abzuschreiben.
- Sie brechen absichtlich die Bleistiftspitze ab, um wieder zum Papierkorb gehen zu können.

Einig waren sich die befragten Lehrer darin, daß Störungen des Unterrichts vor allem durch alle Verhaltensweisen hervorgerufen werden, mit denen der Schüler sich bewußt über schulische Normen und Regeln hinwegsetzt. Das Störverhalten richtet sich eindeutig gegen den Lehrer, die Mitschüler oder gegen den Unterrichtsverlauf. Das Spektrum der definierten Unterrichtsstörungen geht vom Vorlaut-Sein bis hin zur absoluten Lernver-

weigerung.

Nur Junglehrer am Beginn der Berufslaufbahn, Lehrer also, in deren Bewußtsein die theoretischen Überformungen der Ausbildung noch unmittelbar nachwirken, sind geneigt, auch den Lehrer in den Kreis der Verursacher aufzunehmen, routinierte Lehrer hingegen sprechen sich von aller Mitschuld an Unterrichtsstörungen frei.

Daß eine durch den Schüler ausgelöste "Störung", egal gegen wen sie gerichtet ist, auch etwas Positives, also für das Unterrichtsgeschehen Förderliches sein kann, wird von den meisten befragten Lehrern nicht assoziiert. Auch die Phänomene, daß Unterrichtsstörungen den Lehrer zum Nachdenken anregen, daß sie den Unterricht beleben und ihn inspirieren, wird generell nicht in Betracht gezogen.

"Störende" Verhaltensweisen seitens des Schülers bedürfen nicht in erster Linie spontaner Strafen oder negative Sanktionen durch die Lehrkraft, was aber gleichzeitig als dominante Handlungsalternative von den Lehrern in der Studie angegeben wurde. Lehrer geben eindeutig zu, daß sie sich nicht lange Gedanken über ihre Reaktionsmöglichkeiten machen und relativ rigide an ihren Reaktionsalternativen festhalten. Also geht es in der Praxis häufig darum, die Störung im Unterricht sofort zu beseitigen und nicht um eine Reflexion der Problemkonstellation, wie z. B. die Reflektierung der zwischenmenschlichen Beziehungen. Allerdings hat sich gerade in Gesprächen mit Lehrern gezeigt, daß sie in den Klassen 5 und 6 mit ihren eingeleiteten Maßnahmen im Unterricht oft unzufrieden sind und vorschnell die Störungen des Schülers als Provokation ansehen. Häufig denken Lehrer erst nach ihrer spontanen verbalen Reaktion bzw. nach ihrer entsprechend inadäquat eingeleiteten Maßnahme über eine Fehlinterpretation ihrerseits zum Schülerverhalten nach.

Lehrkräften signalisieren bei Fortbildungsveranstaltungen vor allem, daß sie ihre eigene Diagnosekompetenzen erhöhen wollen, um gleichzeitig effektiver und angemessener in bezug auf Möglichkeiten der Vermeidung und Überwindung solcher Störungen handeln zu können.

Einige Überlegungen, die man ihnen diesbezüglich mit auf den Weg geben könnte, sind folgende:

1. Der Lehrer sollte die Störung nicht übersehen und mit aller Macht bekämpfen, sondern er soll sie aufnehmen, genau hinhören und sie verstehen lernen.
2. Man sollte von der individuellen Verhaltensweise des Schülers weggehen und entsprechende Störungsbilder nicht immer auf sich beziehen d. h. auch weg von der Interpretation, der Schüler unterbricht *meinen* Unterricht, der Schüler will *mich* auf die Palme bringen ect..

3. Es erweist sich als sehr vorteilhaft, daß System selbst zu ergründen, d. h. zu analysieren, wie die zwischenmenschlichen Beziehungen zueinander geregelt sind und sich zu fragen: "Wie sehe ich mich in diesem Beziehungsgeflecht selbst?"
4. Und je stärker die Normabweichung des Schülers im Verhalten oder in anderen Bereichen ist, um so mehr sollte der Pädagoge das bestehende Beziehungsgefüge überprüfen.
5. Eingefahrene Verhaltensmuster auf Lehrerseite sowie entsprechende Reaktionsmuster auf Schülerseite sollten überdacht werden.
6. Störungen sind oft Appelle, Botschaften, die es zu entschlüsseln gilt und die für jeden Lehrer als Wegweiser für ein wirksames Lehrerverhalten dienen können.
7. Gleichzeitig sollte sich jeder Lehrer darüber im Klaren sein, daß auch er der Auslöser für eine Störung im Unterricht sein kann, denn eins ist klar, Unterrichtsstörungen sind häufig durch subjektive Einstellungen des Lehrers geprägt, also relative Beziehungen, die letztlich keine absolute Objektivität beanspruchen können.

## Literatur

- Becker, U.: Von der Störung zur Botschaft. In: PÄDAGOGIK, Pädagogische Beiträge Verlag Hamburg 4910/97/.
- Benikowski, B.: Unterrichtsstörungen und kommunikative Didaktik. Hohengehren 1995.
- Hentig, H.: Die Schule neu denken. München 1993.
- Ortner, A./Ortner, R.: Verhaltens- und Lernschwierigkeiten. Weinheim und Basel 1995.
- Unterrichtsstörungen. Dokumentation, Entzifferung, Produktives Gestalten. Friedrich Jahresheft, Seelze V/1987.
- Winkel, R.: Der gestörte Unterricht. Bochum 1993.
- Winkel, R.: Theorie und Praxis der Schule. Hohengehren 1997.

## Umgang mit schwierigen Schülerinnen und Schülern

Umgang mit schwierigen Schülern - so lautet das Thema eines Seminars im Rahmen der Lehrerfortbildung zum Grundschulbaustein 5/6. Diese Problematik ist sehr umfangreich und vielgestaltig, deshalb kann die Absicht eines Seminars von vornherein nicht darin bestehen, sie erschöpfend abzuarbeiten. Deshalb begannen wir stets mit einem Brainstorming, um zu erfassen, was die Teilnehmer/innen unter „schwierigen Schülern“ verstehen.

Es zeigte sich, daß drei Bereiche immer wieder benannt wurden: Zunächst waren es die alterstypischen Besonderheiten der 10-12jährigen, die sich in ihren Verhalten doch deutlich von jüngeren Schülern unterscheiden. Es folgten ausgewählte Probleme im Leistungsbereich – hier vor allem Lese-Rechtschreibschwäche (und Rechenschwäche) - und Störungen von Aufmerksamkeit und Konzentration. Je nach den Bedürfnissen der Teilnehmer/innen wurden gemeinsam die Seminarinhalte festgelegt.

### Wie sind Zehn- bis Zwölfjährige?

Lehrer/innen, die sowohl in den unteren Klassen als auch in den Klassenstufen 5 und 6 unterrichten, bringen immer wieder zum Ausdruck, daß man bei den „Großen“ ganz anders „herangehen muß“ als bei den "Kleinen". Diejenigen, die in der DDR als Unterstufenlehrer/innen ausgebildet wurden und überwiegend in den 1.- 4. Klassen gearbeitet haben, erleben diese Unterschiede im (Leistungs- und Sozial-) Verhalten sowie die eigenen Defizite in der Kenntnis von alterstypischen Besonderheiten der Grundschüler/innen in den 5. und 6. Klassen besonders intensiv.

Tatsächlich gibt es Verschiedenheiten, die sich mit dem Stand der Entwicklung im körperlichen und psychischen Bereich erklären lassen. Dabei sind die psychischen Veränderungen zum Teil als unmittelbare Folgen neuer innerer Antriebskräfte aufgrund der hormonalen Umstellung zu verstehen, aber auch als Reaktionen auf das Bewußtwerden der körperlichen Geschehnisse sowie auf das veränderte Verhalten der Umwelt, also soziokulturell bestimmt. Das Kind erlebt sich in verschiedenen Aspekten als in einem Prozeß der Umstrukturierung und Neuorientierung begriffen – es ist nicht mehr Kind, doch auch noch nicht Erwachsener. Wir beobachten eine Veränderung in der Art der Zuwendung zur dinglichen und sozialen Umwelt, beginnende Ablösungstendenzen von der Familie, in vielen Fällen

Probleme im Bereich der Schulleistung und der Anpassungsbereitschaft an Verhaltensnormen in Schule und Elternhaus, die zuvor fraglos akzeptiert worden waren. Die kognitive Entwicklung im Bereich des Denkens zeichnet sich dadurch aus, daß zum konkreten Denken, das ganz an die Erfahrung gebunden ist, die Fähigkeit hinzu kommt, formale Denkoperationen in größerem Umfang zu vollziehen. Das abstrakt-logische Denken wird zum dominanten Denkniveau. Das bringt es mit sich, daß die Schüler/innen eine hohe Kritikbereitschaft, aber auch Kritikfähigkeit zeigen, häufig und ausgiebig sich selbst und die Bedeutung der eigenen Person für andere reflektieren, erhöhte Risikobereitschaft demonstrieren, in der Sprachentwicklung (Wortschatz, Satzbau, Gebrauch der Zeiten, Stil,..) neue Qualitäten aufweisen. Lehrer/innen können viel über Veränderungen in Schrift und Heftführung sowie über Bekleidung, gesamte Erscheinung, Interessen und Neigungen, Art des Umgangs untereinander - bis hin zum Ausdruck - berichten.

Auch die Beziehungen zum anderen Geschlecht nehmen allmählich neue Formen an. Häufig tragen sie die Merkmale des Ausprobierens, des Vorläufigen, des Vorübergehenden. Das gilt sowohl für die psychischen Beziehungen (Schwärmereien, Flirten) oder tiefergehende Freundschaftsbeziehungen als auch für die ersten heterosexuellen Kontakte und Beziehungen. Schließlich zeigt sich eine neue Qualität auch im Bereich der geistigen Auseinandersetzung, insbesondere mit ethischen, politischen und weltanschaulich-religiösen Vorstellungen und Wertmaßstäben. Die Schüler/innen übernehmen nicht mehr wie noch in unteren Klassenstufen verhältnismäßig unkritisch entsprechende Vorstellungen und Ideale, die Lehrer/innen, Eltern oder andere Erwachsene übermitteln möchten. Sie versuchen vielmehr, sich bewußt von diesen Einflüssen zu lösen, suchen nach eigenen Standpunkten. Ganz wichtig ist es für sie, Freunde zu haben und von Gleichaltrigen akzeptiert zu werden.

Diese kurz skizzierte Situation der 10-12-jährigen Schüler/innen führt zu einer Statusungewißheit und Rollenunsicherheit, die viele der im engeren Sinne als „Pubertätsprobleme“ bezeichneten Erscheinungen erklären.

Ein unangemessenes oder falsches Verhalten der Eltern und/oder Lehrer/innen kann die bestehende Rollenunsicherheit verstärken und zu Konflikten und Störungen in der weiteren Entwicklung führen. Das gilt sowohl für eine Unterschätzung der Bedürfnisse, Wünsche und Leistungsmöglichkeiten der Schüler/innen als auch für eine Überforderung. Die Entwicklung der Persönlichkeit in verschiedensten Bereichen vollzieht sich unter anderem durch die Bewältigung der umfangreicher, spezifischer und komplizierter werdenden Anforderungen der Lerntätigkeit. Die Schüler/innen gewinnen aufgrund der stetigen inhaltlichen Vertiefung und Auffächerung

des Unterrichts vor allem differenziertere Erkenntnisse über Zusammenhänge in Natur und Gesellschaft. In vorausgehenden Klassenstufen orientierten sich die Schüler/innen beim Lernen, trotz der sich bereits im frühen Schulalter entwickelnden Fähigkeit zum formal-logischen (theoretischen) Denken, mehr an Erscheinungen und Einzelereignissen. Die zunehmende Systematik des Wissens und das tiefere Eindringen in einzelne Fachwissenschaften führen dazu, daß die Schüler/innen immer besser Zusammenhänge erkennen und mit Begriffen auf einem hohen Abstraktionsniveau operieren können. Viele Schüler/innen der Klassen 5 und 6 sind nun in der Lage, zum Wesen eines Sachverhalts oder einer Erscheinung vorzudringen, Beziehungen zu erkennen und auch richtige Schlußfolgerungen abzuleiten. Durch die gestiegenen Anforderungen in der Lerntätigkeit wird auch zunehmend Selbständigkeit im Handeln und eigenverantwortliches Entscheiden gefordert und gefördert. Das entspricht zugleich dem Bedürfnis der Schüler/innen, aktiv zu sein, mehr selbst zu entscheiden und verantwortungsvolle Aufgaben zu übernehmen. Die Fähigkeiten zur selbständigen Aufgabenlösung sind allerdings individuell recht unterschiedlich ausgebildet: Die einen finden durch die gewachsenen Anforderungen zu disziplinierter und weitgehend selbständiger Vorgehensweise, andere brauchen noch Hilfe, weil sie bestimmte Arbeiten noch nicht mit dem erforderlichen Selbständigkeitsniveau erledigen können.

Gemeinschaftliche Lernformen werden gern genutzt, weil sie den wachsenden Bedürfnissen nach sozialen Kontakten mit Gleichaltrigen, nach eigener Meinungsbildung und nach Meinungsaustausch entgegenkommen. Sie bergen Potenzen zur Entwicklung und Vervollkommnung solcher Eigenschaften wie Toleranz und Akzeptanz der Meinung anderer, Empathie und die Bereitschaft zur Überprüfung eigener Positionen.

Das Bestreben der Schüler/innen, von den Erwachsenen, also auch den Lehrerinnen und Lehrern, ernst genommen zu werden, beeinflußt sowohl das Lehren als auch das Lernen. Äußerungsformen dieses Strebens sind z.B. die Wünsche, sich bei der Auswahl von Inhalten des Unterrichts einzubringen, die Unterrichtsgestaltung mit beeinflussen zu wollen, Transparenz bei der Zensurengebung zu erleben und bei Bewertungen der eigenen Leistung und der der Mitschüler/innen mitzuwirken.

## Lese-Rechtschreibschwäche – alles zu spät?

Ein Videoausschnitt, den wir uns während der Fortbildung zu Beginn der Diskussion über dieses Thema gemeinsam ansahen, machte deutlich: Jeder 7. Schüler in Deutschland hat erhebliche Schwierigkeiten beim Schreiben und/oder Lesen. Die Grundschule hat hier eine besondere Verantwortung.

Für Probleme beim Lesen- und Schreibenlernen gilt der Grundsatz: Früheste Hilfe ist die wirksamste Hilfe.

Das scheint jedoch noch zu wenig bekannt zu sein. Oftmals wird den Eltern gesagt, und einige Lehrer/innen glauben selbst daran, das Kind hätte zwei Jahre Zeit, um das Lesen und Schreiben zu erlernen. Wieviel wird aber in der Schule und in der Freizeit schon gelesen und geschrieben, wenn ein Kind die zweite Klasse besucht! Zudem erlebt es, daß die anderen Kinder gut lesen und richtig schreiben können. Es beginnt, an sich und seinen Fähigkeiten zu zweifeln, wird zum Störenfried oder zum Klassenkaspar, zieht sich in sich zurück, entwickelt Angst und Vermeidungsverhalten, wird krank.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) ließ sich 1978 in ihrem Beschluß „Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens“ davon leiten, daß der Beherrschung der Schriftsprache für die sprachliche Verständigung, für den Erwerb von Wissen und Informationen, für den Zugang zum Beruf und für das Berufsleben besondere Bedeutung zukommt. Daher gehört es zu den Hauptaufgaben der Grundschule, das Lesen und Schreiben zu lehren. Es ist ihr pädagogischer Auftrag, dafür Sorge zu tragen, daß möglichst wenige Schüler gegenüber diesen Grundanforderungen versagen. Um besondere Schwierigkeiten im Lesen und Rechtschreiben zu vermeiden oder zu überwinden, ist es nötig:

- diejenigen Fertigkeiten und Fähigkeiten systematisch zu entwickeln, die Voraussetzungen für das Erlernen des Lesens und Schreibens sind;
- die Lehrgänge und den Unterricht für das Erlernen des Lesens und Rechtschreibens ständig weiter zu verbessern;
- Schüler zusätzlich zu fördern, die trotz eines fachgerechten Unterrichts besondere Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und Rechtschreibens haben. (vgl. *KMK-Grundsätze 1978*)

Trotz vielfältiger Bemühungen um eine Verbesserung des Anfangsunterrichts findet sich in den Klassenstufen 5 und 6 eine große Anzahl von Schülerinnen und Schülern mit z.T. erheblichen Schwierigkeiten im Lesen und Schreiben, besonders aber beim Rechtschreiben. (.., und noch zu viele Jugendliche verlassen die Schule sogar als funktionale Analphabeten). Die Schüler/innen, die auch in diesen Klassenstufen der Grundschule noch Schwierigkeiten mit der Schriftsprache haben, sind keine einheitliche Gruppe. Erscheinungsbilder und Genese der Probleme sind recht unterschiedlich. Bei einigen begannen die Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten schon früh in der Grundschule, konnten aber nicht wesentlich gebessert werden. Andere erzielten nach anfänglichen Schwierigkeiten gute Erfolge im Schriftspracherwerb, die Probleme beim Lesen und

Schreiben treten jedoch durch veränderte Lernbedingungen in den höheren Klassenstufen (neue Fächer, neue Lehrer/innen, erhöhter Leistungsdruck von Eltern und Lehrern im Zusammenhang mit der bevorstehenden Entscheidung über die weiterführende Schule,...) wieder auf. Schließlich berichten Lehrer/innen über eine dritte Gruppe: Schüler/innen, die in den ersten vier Schuljahren aufgrund günstiger Lernbedingungen und Voraussetzungen (hohe Motivation, schnelle Auffassungsfähigkeit, viel Übung, Unterstützung im Elternhaus und im Hort, gute Merkfähigkeit, fördernder Unterricht) nie auffällig waren. Angesichts der veränderten Anforderungsstruktur bekommen sie nun aber Schwierigkeiten.

Lese- und Rechtschreibschwierigkeiten sind wegen der Schlüsselfunktion, schriftsprachlicher Bildung in unserer Gesellschaft nicht vergleichbar mit Problemen in anderen Fächern: Das Mißlingen des Lese- und Schreiblernprozesses beeinträchtigt die gesamte Schullaufbahn und oft auch den späteren Lebenserfolg. Nicht selten bewirken Lese- und/oder Rechtschreibschwierigkeiten, die anfangs isoliert auftraten, ein umfangreicheres Schulversagen und beeinträchtigen Leistungen in anderen Fächern und Lernbereichen (z.B. im Sachunterricht, in Biologie, Erdkunde, Mathematik, Geschichte, in den Fremdsprachen). Die Erfahrung von Mißerfolgen und Sanktionen in und durch Schule steht in einer Wechselwirkung mit psychischen Problemen. Eine Untersuchung der Verhaltens- und Persönlichkeitsauffälligkeiten von Schülerinnen und Schülern 5. und 6. Klassen mit Lese-Rechtschreibschwäche ergab folgende Beeinträchtigungshierarchie (vgl. Büttner 1981):

- flüchtiger, oberflächlicher, impulsiver, unüberlegter Arbeitsstil
- mäßige Störungen der Konzentration
- Störungen der Motivation bei Schularbeiten
- starke Störungen der Konzentration
- erhöhte Nervosität, Unruhe
- psychische Verunsicherung, Angstgefühle
- Resignation, Aufgeben
- psychosomatische Störungen (Bauchschmerzen, Schlafstörungen, Tics usw.)
- Verweigerung der Arbeit
- Aggressivität bei der Schularbeit

Die von Büttner vor 18 Jahren ermittelten Auffälligkeiten wurden von den Lehrerinnen und Lehrern auch für heute noch als aktuell befunden. Aber was ist in 5. und 6. Klassen überhaupt noch an pädagogisch-therapeutischen Maßnahmen möglich? Einige interessante Ergebnisse der

Diskussionen zu dieser Frage sollen im folgenden zusammengefaßt dargestellt werden:

Schüler/innen in dieser Altersstufe, besonders aber solche mit LRS, brauchen in verstärktem Maße Verständnis und Zuwendung. Es ist falsch, Förderangebote der Schule auf die Klassenstufen 1-4 zu beschränken. Eine inhaltliche Förderung kann jedoch erst dann wirksam werden, wenn die Motivation der Schülerin/des Schülers gesichert ist. Häufig geht es zunächst darum, Hilfe zur Bewältigung psychischer Probleme anzubieten. Auf die Motivation kann man als Lehrer/in Einfluß nehmen, indem jedwede Stigmatisierung des betroffenen Kindes verhindert bzw. beseitigt wird. Als günstig erweist sich eine Zusammenarbeit zwischen den in der Klasse unterrichtenden Lehrerinnen und Lehrern, bei Wechsel von Klassenlehrer/in (häufig nach Klasse 3 oder 4) auch zur/zum ehemaligen Klassenlehrer/in mit dem Ziel, besonders fördernde Unterrichtsmethoden aus den vorhergehenden Klassenstufen wie innere Differenzierung, Freie Arbeit, Wochenplanunterricht, Arbeit mit Karteien, der Druckerei, dem Computer oder der Schreibmaschine, die Verwendung von Kassetten zum Lesen und Diktieren und anderem differenzierenden Material weiterzuführen. Die Rechtschreibung sollte für das Kind, das gerade hier die Schwierigkeiten hat, entdramatisiert werden, ohne sie abzuwerten. Fehler, die beim Lesen oder Schreiben gemacht werden, sind als Lösungsversuche, nicht als persönlicher Makel anzuerkennen. Anstelle von Sanktionen sind Verstärkung und Lob, schon für die Lernbereitschaft und –anstrengung, nicht erst nach Erbringen des richtigen Lernergebnisses, wichtig.

Von großer Bedeutung ist die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Oftmals haben sich aufgrund der schulischen Schwierigkeiten des Kindes Beziehungs- und Erziehungsprobleme entwickelt, die einer Aufarbeitung bedürfen. Eltern sind dann dahingehend zu beeinflussen, Druck und Kontrolle in bezug auf die Schularbeiten wegzulassen, an die Leistungsfähigkeit ihres Kindes zu glauben, ein zugewandtes, die Persönlichkeit ihres Kindes annehmendes Verhalten zu zeigen, es zu fordern, aber unter Beachtung seiner Probleme nicht zu überfordern. Lese-rechtschreibschwache Schüler sollten Methoden zur Verbesserung der Konzentration, der Entspannungsfähigkeit, der Selbstreflexion und –steuerung erlernen. Alle Dinge, die Selbstvertrauen und Freude bei ihnen hervorrufen, z.B. die Hobbys, besondere Fähigkeiten, soziale Kontakte, sind in der Schule und im außerschulischen Bereich zu fördern.

Förderung der Schüler/innen mit Problemen beim Lesen und Schreiben beginnt im normalen Deutschunterricht. Nicht immer werden Prinzipien, die eigentlich zu didaktischen Selbstverständlichkeiten zählen, berück-

sichtigt. Für den Rechtschreibunterricht beispielsweise sind das Leitsätze, wie:

- Rechtschreibunterricht ist vor allem übender Unterricht.
- Das Lern- und Übungsmaterial muß konsequent aufeinander aufbauen.
- Beim Aufbau des Grundwortschatzes müssen den Kinder (unterschiedliche Lerntypen!) alle Lösungswege angeboten werden.
- Selbstkontrolle und Fehlersensibilität fördern die Selbständigkeit in der Rechtschreibung.
- Langsame Lerner brauchen Geduld, Ermutigung und viel Zeit zum Lernen.

Inhaltliche Förderung der LRS-Schüler/innen muß immer an den konkreten Schwierigkeiten, die das betreffende Kind hat, orientiert sein und auf einer Schwierigkeitsstufe beginnen, auf der es Erfolge erleben kann. Deshalb ist eine genaue Fehleranalyse unabdingbare Voraussetzung für eine effiziente Förderung. Die Möglichkeiten der Binnendifferenzierung sind ebenso zu nutzen wie die Förderung in klasseninternen oder klassen- bzw. jahrgangsübergreifenden Gruppen. Diese besonderen Fördermaßnahmen erfolgen nach der Erfahrung der Lehrer/innen in zu wenigen Förderstunden, die auch nur dann zur Verfügung stehen, wenn Haushaltsmittel vorhanden sind oder die Förderstunden aus dem normalen Stundenkontingent abgedeckt werden können.

Ein Diskussionsthema ist nach wie vor die Problematik der Leistungsbewertung bei LRS. Die KMK-Grundsätze haben das Entlastungsgebot, das es in früheren Erlassen gab, stark relativiert. Nun unterliegen auch LRS-Schüler/innen grundsätzlich den für alle geltenden Maßstäben der Leistungsbewertung. Allerdings heißt es dazu in § 4.1: „Der Lehrer soll nach seinem pädagogischen Ermessen die Leistungserhebung dem aktuellen Leistungsstand des einzelnen Schülers anpassen.“ (vgl. *KMK-Grundsätze 1978*) In vielen Bundesländern, so auch in Brandenburg, gilt bis Klasse 6, daß eine pädagogische Bewertung und zurückhaltende Gewichtung oder Notenaussetzung für die Rechtschreibleistung im Fach Deutsch vorzunehmen ist. Verstärkt sollen die *Inhalte* schriftlicher Ergebnisse und insbesondere die mündliche Leistung zur Leistungsfeststellung herangezogen werden. Einige Schüler/innen werden dadurch sicherlich entlastet, jedoch werden die größeren Probleme vieler anderer gar nicht gesehen: Wie soll ein Kind durch mündliche Leistungen das ausgleichen, was es im Schriftlichen nicht vermag, wenn es auch Schwierigkeiten im Lesen hat und sich vor jeder Leistungsdarstellung vor der Klasse fürchtet? Ein Kind, dessen Wortschatz und Ausdrucksfähigkeit aufgrund der Lese- und Schreibschwierigkeiten eingeschränkt sind, kann kaum „gute“ schriftliche Arbeiten produzieren. Dies gilt auch für alle „nichtsprachlichen“ Fä-

cher. Auf spezifische Probleme bei der Bewertung der Fremdsprachenleistung sei hier nur verwiesen.

Trotz der intensiven Suche nach und der internen Anwendung von Möglichkeiten, wie Absprachen zur Leistungsbewertung mit allen in der Klasse unterrichtende Lehrkräften, erleben die Lehrer/innen: Es gibt noch keine hilfreichen und praktikablen Richtlinien zur Feststellung und Bewertung der Schulleistungen bei besonderen Lese-Rechtschreibschwierigkeiten.

Als Fazit der Diskussionen um die Arbeit mit lese-rechtschreibschwachen Kindern in den höheren Klassenstufen der Grundschule ist die Erkenntnis zu betrachten: Langandauernde und schwerwiegende Lese-Rechtschreibschwierigkeiten sind kein isoliertes Teilversagen, das einfach durch ein reines Lese- und Rechtschreibtraining zu beheben ist. Sie erfordern umfassende Fördermaßnahmen, in die nicht nur die kognitiven, sondern auch die motivationalen und affektiven Besonderheiten sowie das gesamte Lernumfeld und alle Beteiligten mit einbezogen werden müssen.

## Aufmerksamkeitsstörungen – an wem liegt's?

Häufig, so auch in unseren Fortbildungsseminaren, klagen Lehrer/innen über das Aufmerksamkeitsverhalten ihrer Schüler/innen. Ältere Lehrkräfte haben mitunter den Eindruck, daß die Kinder früher aufmerksamer, weniger vergeßlich, weniger störbar und ablenkbar gewesen wären.

Die Aufmerksamkeit ist eine psychische Funktion. Sie ist dafür verantwortlich, daß das Wahrnehmungs- und Bewußtseinsfeld der Persönlichkeit auf einen bestimmten Gegenstand, eine Handlung oder Person gerichtet wird. Reize und Vorstellungen, die außerhalb des Aufmerksamkeitsfeldes liegen, werden weitgehend ausgeblendet. Die Begriffe *Aufmerksamkeit* und *Konzentration* werden meist synonym gebraucht. Es gibt jedoch auch Auffassungen, nach denen sich beide psychischen Aktivitäten zwar nicht prinzipiell, sondern durch einen graduellen Unterschied auszeichnen. In dem Fall wird Konzentration als Steigerungsform der Aufmerksamkeit angesehen. Konzentrationsfähigkeit bildet sich erst im Laufe der Entwicklung aus. Jüngere Kinder neigen dazu, sich von äußeren und inneren Reizen steuern zu lassen. Diese unwillkürliche Form der Konzentration wird mit den Jahren mehr und mehr abgebaut, und zwar zugunsten einer willentlichen und zielgerichteten Aufmerksamkeitssteuerung. So können sich Kinder im Verlaufe der Grundschulzeit zunehmend besser auf wesentliche, aufgabenrelevante Aspekte konzentrieren und ablenkende Informationen ignorieren. Eine relativ selbstgesteuerte Aufmerksamkeits- und Konzentrationsleistung ist das Ergebnis dieses von der Ich-Entwicklung und der

Erziehung stark abhängigen Prozesses. Daß das Aufmerken und Konzentrieren Schülerinnen und Schülern ganz besondere Schwierigkeiten bereitet, wird in pädagogisch-psychologischen Studien immer wieder herausgefunden.

Störungen im Aufmerksamkeitsverhalten der Schüler/innen können situativ, dispositionell oder traumatisch bedingt sein. Situativ bedingte Störungen der Aufmerksamkeit im Unterricht können sowohl beim Kind (negative Einstellung zum Fach, zur Lehrkraft; Uninteressiertheit; Ermüdung; permanente Konfliktsituationen; psychische Erregungszustände und Belastungen, wie etwa häusliche Probleme) als auch bei der Lehrkraft (Einstellung zum Kind, zur eigenen Arbeit, didaktisch-methodische Fehler, monotone Stimme, falsches Unterrichtstempo, fehlender pädagogischer Takt) oder in anderen äußeren Bedingungen (große Wärme oder Kälte im Klassenzimmer, Sauerstoffmangel, Lärm, unzureichende Pausen) liegen. Unter dispositionellen Ursachen verminderter Aufmerksamkeit sind beständige Störungen des Aufmerksamkeitsverhaltens, die durch eine Steigerung der Erregbarkeit des vegetativen Nervensystems zustande kommen und sich in einer größeren Störbarkeit durch Außenreize und damit Ablenkbarkeit bemerkbar machen, zu verstehen. Verringerte Aufmerksamkeit führt in der Regel zu einer erhöhten Ablenkbarkeit, doch sind beide Erscheinungen nicht identisch.

Eine anlagebedingte Störung der Konzentrationsfähigkeit, in der psychologischen Literatur meist als Konzentrationsschwäche bezeichnet, kann bei Kindern mit frühkindlicher Hirnschädigung vorliegen. Die Abgrenzung ist aber schwierig und problematisch und kann von der Lehrerin/dem Lehrer nicht vorgenommen werden. Traumatisch bedingte Störungen der Fähigkeit zur Aufmerksamkeit entstehen als Folge übermäßiger physischer und psychischer Reizeinwirkung (Trauma). Dazu zählen extremer Lärm, ein Überangebot an Informationen, mangelnder Schlaf, Erkrankungen, Unfälle usw.

Auch puberale Reifungsprozesse, wie sie sich bei Schülerinnen und Schülern 5. und 6. Klassen vollziehen, können im Zusammenhang mit der häufig beobachteten Labilität zu Veränderungen der Aufmerksamkeit führen. Lehrer/innen nennen vor allem solche Symptome, wie vermehrte Unruhe in der Klasse, erhöhte Ablenkungsbereitschaft, Tagträumen und das Nicht-zuhören-können.

Ausgehend von den Bedingungen und Ursachen für Aufmerksamkeitsstörungen wurden in der Diskussion mit den Lehrerinnen und Lehrern einige pädagogische Konsequenzen zur Förderung von Aufmerksamkeit herausgearbeitet. Sie sollen im folgenden nur stichwortartig benannt werden:

- Akzeptanz der Persönlichkeit mit ihren Bedürfnissen;

- die Forderung, den Schülerinnen und Schülern zu zeigen, daß sie alle und immer eine Chance zum Erfolg haben;
- sozial-kommunikative und fachliche Kompetenzen der Lehrkraft;
- Sicherung von Entspannungs- und Erholungsphasen, von Pausen und Ruhephasen im Tagesablauf;
- Sicherung des Wechsels zwischen den verschiedenen Formen der Aktivität, zwischen den unterschiedlichen Unterrichtsformen;
- emotionales Ansprechen der Schüler/innen;
- Lob bei guter Mitarbeit, bei Anstrengung und individuellen Leistungsfortschritten;
- Vermeidung von Über- und Unterforderung der Schüler/innen;
- Wahrnehmung der Rolle als Helfende/r beim Lernen;
- Konsequenz
- Vermeiden stereotyper Ermahnungen oder Appelle an die Moral oder den Willen.

Einige Lehrer/innen berichteten über gute Erfahrungen, die sie mit konzentrationsfördernden Übungen/Trainingsverfahren im Unterricht in verschiedenen Fächern und Lernbereichen gesammelt haben. Sie bringen beispielsweise Elemente aus LOGO (Mühlbradt, U.: LOGO. Konzentrationstraining für den Deutschunterricht. Berlin 1994) oder aus den Konzentrations- und Aufmerksamkeitsübungen für die Grundschule (Messer, E.: K-A-Training. Stuttgart Düsseldorf Berlin Leipzig 1992) in den Unterricht mit ein.

Alles in allem gilt: Eine gute Qualität des Unterrichts ist als die erste Voraussetzung für die Förderung des Aufmerksamkeitsverhaltens der Schüler/innen anzusehen.

Dies und das ständige Wecken und die Aufrechterhaltung des Erkenntnisbedürfnisses unserer Schüler/innen meinte eine Lehrerin wohl, als sie in einem der Fortbildungsseminare folgendes Bild entstehen ließ:

*Willst du ein Schiff bauen, so trommle nicht Männer zusammen, um Holz zu beschaffen, Werkzeuge vorzubereiten, die Arbeit einzuteilen und Aufgaben zu vergeben – sondern lehre die Männer die Sehnsucht nach dem endlosen weiten Meer!*  
(Antoine de Saint-Exupéry)

## Literatur:

- Büttner, M.: Die Erfolge schulischer und privater Fördermaßnahmen bei lese-rechtschreib-schwachen Schülern. In: Dummer, L./Atzesberger, M. (Hrsg.): Legasthenie. Bericht über den Fachkongreß 1980. Bonn-Bad Godesberg 1981.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg.): Veränderte Kindheit – Veränderte Grundschule. Bd. 75, Arbeitskreis Grundschule e.V.. Frankfurt am Main 1994.- Keller, G.: Lehrer helfen lernen. Donauwörth 1991.
- KMK-Grundsätze zur Förderung von Schülern mit besonderen Schwierigkeiten beim Erlernen des Lesens und des Rechtschreibens vom 20.04.1978. In: Naegele, I.M./Valtin, R. (Hrsg.): LRS in den Klassen 1-10. Weinheim und Basel 1993.
- Nickel, Horst: Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters. 2 Bde. Bern 1979.
- Scheerer-Neumann, G.: Lesen und Leseschwierigkeiten. In: Weinert, F.E. (Hrsg.): Enzyklopädie der Psychologie. Bd. 3. Göttingen, Toronto, Zürich 1997.

## Lernbeobachtung und Lernberatung von Kindern im Unterricht

### Wozu Lernbeobachtungen?

#### *Diagnostik als Teil der Arbeit von Lehrerinnen und Lehrern*

Lernbeobachtungen im Schulalltag nehmen an Bedeutung zu. Oft stellt sich die Frage: Ist eine intensive Beobachtung eines jeden Kindes überhaupt zu leisten? Da in der heutigen Schule die Förderung der Individualität eines jeden Kindes große Beachtung findet, ist es eine Notwendigkeit, Kinder beim Lernen zu beobachten, diagnostisch tätig zu sein. Das bedeutet, die jeweilige Lern- und Lebenssituation von Kindern zu analysieren und zu verbessern, mit dem Ziel die individuellen Entwicklungsmöglichkeiten des Kindes zu ertasten.

Ist der Blick so gerichtet, besitzt das Kind einen Anspruch auf Individualisierung. Dieser Anspruch äußert sich in vielfältiger Weise, da ja jedes Kind seine individuellen Ausdrucks-, Äußerungs- und Anspruchsformen hat (Fölling-Albers 1993). Um dem gerecht zu werden, benötigt man als Lehrer psychodiagnostische Kompetenzen. Dazu gehören u.a. Anwendung der vielfältigsten Methoden und Verfahren, um eine sachgerechte Diagnose hinsichtlich der individuellen Ausprägung psychischer Erscheinungen zu stellen. Die Anwendung einzelner Verfahren setzt voraus, daß der Diagnostiker bestimmte Grundkenntnisse erworben hat: Beispielsweise erfordert ein Einsatz von Tests die Kenntnis über Beobachtungsverfahren, Befragungen, Tests u.a..

Diagnostische Tätigkeit wird als immanenter Bestandteil pädagogischer Arbeit angesehen. Lernbeobachtungen tragen dazu bei, erfolgreiche Lernfortschritte der Kinder zu bestätigen, bei falschen Lernergebnissen zu beraten, Lerndefizite zeitig zu erkennen, die Lernbedingungen zu verbessern. Damit wird Beobachten vom Pädagogen eingefordert.

Lernbeobachtungen können unter dem zeitlichen Aspekt erfolgen als

- Gelegenheitsbeobachtung
- Gezielte Beobachtung
- Dauer- oder Langzeitbeobachtung
- Systematische Kurzzeitbeobachtung

#### *Eigene Beobachtungen qualifizieren*

Um an der eigenen Beobachtungsfähigkeit zu arbeiten, ist eine Auseinan-

dersetzung mit den theoretischen Grundlagen des Beobachtens, mit den Besonderheiten der Personwahrnehmung erforderlich.

Im Alltag nimmt jeder andere Menschen wahr. Man betrachtet das äußere Erscheinungsbild eines Menschen, stellt fest, was sie sagen oder tun und, man versucht, ihre Eigenarten, Absichten und Meinungen herauszufinden. Solche Betrachtungen können aufmerksam und bewußt oder beiläufig und unbedacht ablaufen. Ob die Ergebnisse dieser Wahrnehmungen eher zutreffend oder unzutreffend sind, hängt nicht selten von sehr vielen Zufällen ab, die von der wahrnehmenden Person selbst nicht erkannt werden. Die Annahmen die sich aus den Wahrnehmungen ergeben sind eher zufallsbedingt und subjektiv.

Jede Beobachtung ist ein Wahrnehmungsvorgang. Die Besonderheiten der Wahrnehmung fließen in jeden Beobachtungsprozeß ein, wie z.B. Subjektivität, Selektivität, Vorurteile, aktuelle Befindlichkeit des Beobachters.

Um aufmerksam wahrzunehmen, um Ereignisse, Personen oder Sachen vor dem Hintergrund jeweils bestimmter Situationen zu registrieren, wird eine gezielte Beobachtung angestrebt, d.h. sie ist bewußt und gezielt auf ein konkretes Beobachtungsfeld oder Objekt (z.B. Kind einer Gruppe) ausgerichtet. Beim Beobachten wird Objektivität angestrebt, die Bemühungen gehen dahin, daß die persönlichen Erwartungen, Einstellungen und Interessen des Beobachters einen möglichst geringen Einfluß auf die Ergebnisse seiner Wahrnehmung haben.

*Beobachten* bedeutet, Ereignisse, Vorgänge, Verhaltens- und Handlungsweisen wahrnehmen und erfassen (Fisseni 1990). *Beobachten* ist eine aktive und intensive Auseinandersetzung des Beobachtenden mit der Beobachtungssituation und den Interaktionspartnern.

In diesem sozialen Geschehen kommt es zu gegenseitigen Zuschreibungen bestimmter Eigenschaften. Diese werden auch dann oft gemacht, wenn erst wenige Informationen über den Mitmenschen existieren (z.B. nur eine Fotografie, eine erste Begegnung, ...).

Der erste Eindruck ist entstanden. Folgende Ausdrucksmerkmale eines Menschen werden als Quellen für das Bilden des ersten Eindrucks genutzt, u.a. die äußere Erscheinung, Mimik, Gestik, Stimme, Schrift ...).

*Jeder Beobachter stützt sich auf wahrnehmbares Verhalten.*

Es gilt nun durch eine Vielzahl von Beobachtungsmöglichkeiten, den ersten Eindruck zu bestätigen, bzw. neue Hypothesen aufzustellen.

Beobachtungsmöglichkeiten können durch die Planung des Unterrichts geschaffen werden, z.B. bei Stillarbeit, durch Nutzung offener Unterrichtsformen (Morgenkreis, Tagesplan, Freiarbeit ...). Anlässe für Beobachtungen ergeben sich dann, wenn man nicht selbst Mittelpunkt des Geschehens ist, sondern Beobachterrolle einnimmt, u.a. in der Pause, bei Exkursionen, bei

Klassenfahrten.

### *Der Blick zum Kind - Erfassung von Persönlichkeitsmerkmalen*

Für Beobachtungen lohnt sich eine möglichst breite Erfassung psychophysischer Äußerungsformen. Folgende Verhaltensbereiche bieten sich an: der motorische, kognitive, affektive und soziale. Durch eine Vielzahl von Beobachtungen entsteht ein Bild von einem Kind. Es können so Aussagen zu den körperlichen Haltungs- und Bewegungsmerkmale des Individuums, zu Leistungen des Erkennens (Vorstellens, Wahrnehmens, Denkens), zu motivationalen Verhaltensmerkmalen (z.B. Leistungsmotivation, Willensäußerungen, Spiel- und Neugierverhalten) gemacht werden. Auch Aussagen zu den sozialen Qualitäten der kindlichen Persönlichkeit sind beobachtbar. Über verschiedene Persönlichkeitsbereiche können Aussagen über ein Kind getroffen werden:

- Selbstkonzept
- Fähigkeiten
- Anstrengungsbereitschaft
- Merkfähigkeit
- Selbständigkeit
- Interessen, Vorlieben
- Umgang mit Erfolg bzw. Mißerfolg
- Kognitiver Stil
- Verhaltensweisen
- Kooperationsfähigkeit...

### *Wie halte ich meine Beobachtungen fest*

Die gewonnenen Daten aus der Beobachtung können unterschiedlich aufgezeichnet werden:

- Protokollform (für Verläufe in der Zeit, Erfassung bestimmter Situationen ...)
- Strichlisten (z.B. Meldeverhalten, Anzahl von Unterrichtsstörungen ...)
- Soziogramme (Wahlverhalten, z.B. soziale Beziehungen ...)
- Schätzskaleten oder Ratingskaleten (In welchem Grad ist ein Merkmal ausgeprägt?)

Durch den Einsatz von Schätzskaleten wird eine größere Objektivität, Zuverlässigkeit und Gültigkeit der Beobachtungsergebnisse angestrebt. Eine Schwierigkeit ist das Sammeln von Beobachtungsergebnissen. Ohne Notizen bleiben beobachtbare Verhaltensweisen nicht im Gedächtnis haften. Für ein langfristiges Festhalten bieten sich pädagogische Aufzeichnungen in Tagebuchform oder Karteien an. Diese können durch Protokolle von Gespräche mit den Kinder bzw. mit Kolleginnen und Kollegen ergänzt werden.

Auch Fehlerlisten erweitern das Bild von einem Kind.

### *Wie kann ich Fehler vermeiden*

Aus dem Merkmalen der Wahrnehmungen (wie Subjektivität, Erregung, Grad der Aufmerksamkeit, Müdigkeit ..) ergeben sich häufig Fehlerquellen. Einige Fehler bei der Wahrnehmung und Beurteilung sind (nach Ingenkamp 1992):

- Nicht die beobachtbaren Verhaltensweisen werden gesehen, sondern man macht sich ein Bild.
- Jede Wahrnehmung wird vom sozialen Zusammenhang bestimmt.
- Man schließt aus einer bestimmten Eigenschaft der Persönlichkeit auf andere (logischer Fehler).
- Es werden Persönlichkeitseigenschaften einer Person vom Gesamteindruck her eingestuft (Halo- oder Hofeffekt).
- Die Wahrnehmung richtet sich nach dem ersten Eindruck (Primacy - effect).
- Die Wahrnehmung wird von der Einstellung des Beobachters beeinflusst (Pygmalioneffekt). Ist man von den Leistungsmöglichkeiten eines Kindes überzeugt, so führt man es zu besseren Leistungen).

Beobachtungen werden vom Beobachtenden "gemacht". Sie fallen ihm nicht als fertige Abbildung der Wirklichkeit in den Schoß. Über Beobachtungen kann nur in sprachlicher Form, also übersetzter Form berichtet werden. Deshalb sind Beobachtungsberichte immer mit vielfältigen Sprach- und Kommunikationsproblemen verbunden.

Zusammenfassend kann gesagt werden, Fehler lassen sich vermeiden, wenn man sich der Quellen bewußt wird, wie u.a. Erst-Eindruck, Voreinstellungen, Vorurteilen, Globaleindrücke, Fehlattritionen.

*Die Lebensprobleme der heute heranwachsenden Kinder sind so viel größer als ihre Lernprobleme, sie schieben sich gebieterisch vor diese oder fallen ihnen in den Rücken, daß die Schule, wenn überhaupt belehren will, es erst mit den Lebensproblemen aufnehmen muß: sie muß zu ihrem Teil Leben ermöglichen.*

*Hartmut von Hentig*

## Beraten - eine Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern

Gerade die Beratungsaufgaben von Lehrerinnen und Lehrern erhöhen sich im pädagogischen Alltag zunehmend. War Schulalltag schon immer Beratungsalltag, so wird gerade in der heutigen Schule die Beratungskompetenz jedes einzelnen gefragt. Stehen doch vor jeder Lehrkraft, die in den 5. und

6. Klassen unterrichtet, eine Vielzahl von Beratungsaufgaben, wie
- Wahl- und Entscheidungshilfen (z.B. bei der Wahl der ersten Fremdsprache)
  - Schullaufbahnberatung (zur Wahl der weiterführenden Schule entsprechend der Lernentwicklung eines Kindes)
  - Individualberatung
    - bei persönlichen Problemen,
    - bei der Bewältigung kritischer Lebensereignisse,
    - bei Problemen mit Mitschülern,
    - beim Auftreten von Lernproblemen,
    - bei unrealistische Zielsetzungen,
  - Lernberatung (für ein einzelnes Kind, aber auch in Gruppen)

Kinder beim Lernen zu beraten heißt, Gründe für fachspezifische, aber auch für generelle Schwierigkeiten beim Lernvollzug zu diagnostizieren. Nach der Feststellung konkreter Lernschwierigkeiten erfolgt die Auswahl und Einsatz binnendifferenzierender Maßnahmen, die dann hinsichtlich ihrer Wirksamkeit überprüft werden müssen. Lernberatung erstreckt sich weiterhin auf die Förderung "hochbegabter" Schülerinnen und Schüler.

Sie erweist sich als ein wichtiges Moment, die individuelle Persönlichkeitsentwicklung von Kindern günstig zu beeinflussen. Sie beinhaltet einerseits die kognitive Seite einer Schülerpersönlichkeit, andererseits auch die soziale und emotionale Entwicklung eines Kindes.

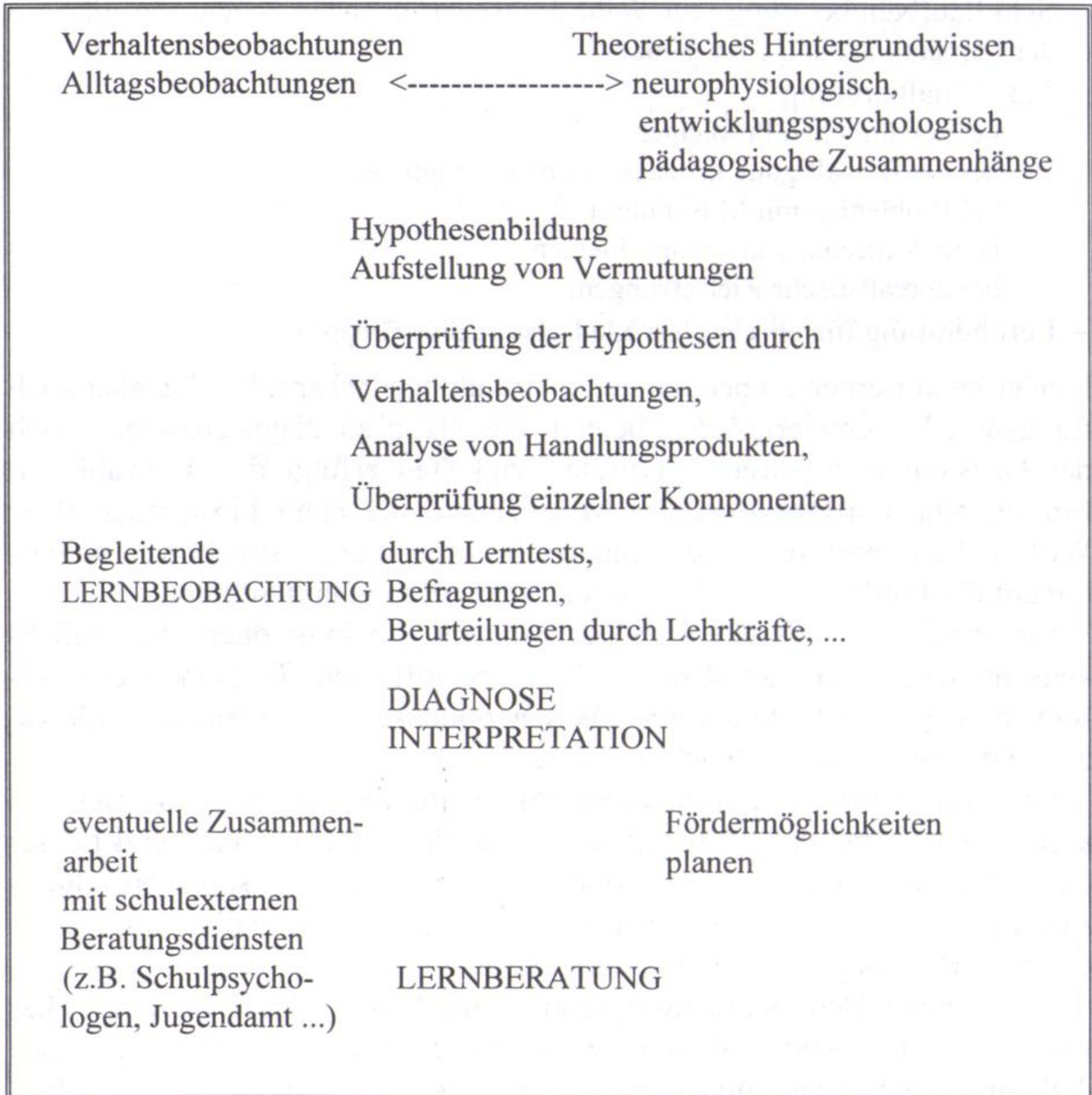
Um eine wirksame Lernberatung durchzuführen, erweitert sie sich auf kooperative Zusammenarbeit mit dem Elternhaus. Lehrerinnen und Lehrer treten hier als Mittler auf; sie können Empfehlungen aussprechen, Unterstützung anbieten, bzw. können auch in schwierigen Fällen mit schul-externen Beratungsdiensten kooperieren.

Ein weiterer Beratungsschwerpunkt ist die Schullaufbahnberatung. Hier werden Schülerinnen und Schüler einerseits über den organisatorischen Aufbau des Sekundarstufensystems informiert, wie u.a. verschiedene Schullaufbahnmöglichkeiten, Fremdsprachfolgen, Schwerpunktmöglichkeiten, erreichbare Abschlußqualifikationen an Gesamtschule, Realschule, Oberstufenzentrum, Abendschule, Gymnasium.

Andererseits wird in den gezielten Beratungsgespräche mit Schülern und Eltern über die individuellen Entwicklungswege diskutiert. Als eine Voraussetzung für eine Schullaufbahnprognose ist eine umfassende Schulleistungsbeurteilung, d.h. die Erfassung und Beurteilung des aktuellen Wissens- und Kenntnisstandes, des Lern- und Leistungsverhaltens und auch des Grades wie Lernziele erreicht wurden. Diese findet ihren Abschluß in der Erstellung des Gutachtens.

(Materialien: MBS: 6. Klasse - und wie weiter? Wegweiser für Eltern sowie Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 6 zum Übergang in die Jahrgangsstufe 7, 1997)

Wie gelangt man um gezielten Beobachten, zum Beraten, welcher Weg ist günstig?



Gerade am Ende der Grundschulzeit ist eine umfassende Lernbeobachtung und -beratung mehr und mehr erforderlich. Oft findet sich wenig Zeit, die Kinder in ihrem Lernen genau zu beobachten und zu beraten. Hier bieten "offenen Lernsituationen" und Projektarbeit, eine größere Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler, Kooperation mit Fachlehrerinnen und -lehrern, eine Chance. In dieser Phase des Übergangs von der Grundschule in eine weiterführende Schule ist eine behutsame und verantwortliche Beratung und Förderung der Möglichkeiten eines jeden Kindes wichtig, um zum erfolgreichen Abschluß der Grundschule und zum Gelingen des Übergangs in eine weiterführende Schule beizutragen.

Literatur:

## Literatur:

- Beck, G.; Scholz, G.: Beobachten im Schulalltag. Frankfurt am Main 1995.
- Gaude, P.: Beobachten, Beurteilen und Beraten von Schülern. Frankfurt am Main 1987.
- Fisseni, H.-J.: Lehrbuch der psychologischen Diagnostik. Göttingen 1990.
- Fölling-Albers, M.: Der Individualisierungsanspruch der Kinder - neue pädagogische Orientierung "vom Kinde aus". In: "Neue Sammlung". Seelze 1993.
- Köck, P.: Praxis der Beobachtung. 3. Aufl. Donauwörth 1993.
- Ingenkamp, K.: Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik, 2. Aufl. Weinheim und Basel 1992.
- Lüttge, P.: Beraten in der Schule. In: PÄDAGOGIK 43/91/10.
- Martin, E./Wawrinowski: Beobachtungslehre. Weinheim, München 1991.
- Weigert, H./Weigert, E.: Schülerbeobachtung. Weinheim, Basel 1993.

## Zum Grundschulgutachten

### Allgemeines

Im Land Brandenburg gibt es die sechsjährige Grundschule. Hier haben sich die bildungspolitischen Überzeugungen von einer Schule, die Kindern möglichst lange gemeinsames Lernen ermöglicht, die differenziertes Lernen der Kinder praktiziert und dem Prinzip der sozialen Integration folgt, durchgesetzt. Der Übergang von der Grundschule in eine weiterführende Schule ist für Kinder immer ein künstlicher Bruch in der Schullaufbahn, der damit zusammenhängt, daß Kinder neue Freundschaften aufbauen müssen, daß sie sich an eine fremde Schulumgebung anpassen und neue soziale Kontakte geknüpft werden müssen.

Es entfällt zwar im Land Brandenburg der Druck einer zu frühen Laufbahnentscheidung, aber auch bei einer sechsjährigen Grundschulzeit bleibt die Herausforderung an Schule und Lehrer bestehen, den Übergang pädagogisch zu gestalten. Bei der Gestaltung der Übergangsphase treten immer wieder Diskussionen zu Abstimmungsdefiziten zwischen Grundschule und weiterführender Schule - Gesamtschule, Realschule, Gymnasium - aber auch zum Sinn und Zweck des Grundschulgutachtens auf.

Im Vorfeld dieser gravierenden Übergangsentscheidung müssen Vorbereitungen getroffen und Fragen geklärt werden, um die geeignete Schulform für jeden einzelnen Schüler zu finden. Mit dem Brandenburgischen Schulgesetz vom 12. April 1996 sind die rechtlichen Grundlagen sowohl für die Bestimmungen zur Erarbeitung des Grundschulgutachtens als auch für die Aufnahme in die weiterführenden Schulen festgelegt. In diesem Schulgesetz heißt es:

"Für die Aufnahme in eine weiterführende allgemeinbildende Schule sind neben dem Wunsch der Eltern die Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen (Eignung) der Schüler und des Schülers maßgeblich. Die Eltern wählen durch einen Erstwunsch und einen Zweitwunsch je eine Schule, an der ihr Kind den gewünschten Bildungsgang belegen soll."

Die Durchführungsbestimmungen sind im Rundschreiben 2/97 und in der Aufnahmeverordnung - Sek I des Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg veröffentlicht. Eine Bildungsgangempfehlung ist im neuen Schulgesetz nicht mehr vorgesehen.

Das Grundschulgutachten ist Grundlage für eine der wichtigsten Entscheidungen, die bei einem Schüler in seiner gesamten Schullaufbahn getroffen werden. An dieser Weggabelung entscheidet sich, wie sich die

weitere Ausbildung des Schülers gestaltet und letztlich auch, welche Wege ihm für seine spätere Berufslaufbahn geebnet werden.

## Zur Erstellung des Grundschulgutachtens

Lehrer sind sich ihrer hohen Verantwortung bewußt und stellen bei Fortbildungsveranstaltungen für die Klassenstufen 5 und 6 zu diesem Sachverhalt sehr viele Fragen, die darauf abzielen, daß sie sich mehr Sachkompetenz für die Erstellung des Grundschulgutachtens wünschen.

Im Mittelpunkt der Diskussionen mit Lehrern stehen sowohl die rechtlichen Hintergründe für gesetzliche Änderungen sowie die Verfahrensschritte zur Gutachtenerstellung.

Ein Aspekt, den Grundschullehrer bei der Erstellung ihrer Gutachten auf jeden Fall berücksichtigen sollten, ist, daß das jeweils ganz individuelle Erscheinungsbild eines Schülers nicht objektiv beschreibbar ist. Die Prognose über die weitere Lernentwicklung ist durch viele subjektive Beobachtungen des Lehrers gefärbt. Um sich aber bei all seinen Aussagen im Grundschulgutachten der Objektivität zu nähern, ist eine langfristige Beobachtung des Schülers unumgänglich. Da das Gutachten den erreichten Entwicklungsstand des Schülers und den Weg dorthin beschreiben soll, ist eine längerfristige Beobachtung unumgänglich. Diese Beobachtungen müssen über einen längeren Zeitraum dokumentiert werden. Lehrer beklagen häufig, daß entsprechende Beobachtungskriterien für eine langfristige Begutachtung der Schüler in der wissenschaftlichen Literatur unzureichend ausgewiesen sind.

Nach unseren Recherchen zu dieser Problematik können wir auf die Beurteilungshilfen von Jankowski, A.; Fittkau, B. und Rauer, W. verweisen. Diese "Beurteilungshilfen für Lehrer" (BLF) enthalten Skalen zur Einschätzung des Schülerverhaltens, die nicht nur das kognitive Leistungsverhalten des Schülers abbilden, sondern es wird angestrebt, das Gesamtbild des Schülers zu erfassen. Erkenntnisleitend hinter der Konzeption der Beurteilungshilfen stehen die komplexen und vielschichtigen Lernprozesse des Schülers.

Hervorzuheben ist gleichzeitig, daß nicht nur eine augenblickliche, präzise Zustandsbeschreibung erfolgt sondern vor allem die Veränderbarkeit des Ist- Zustandes der verschiedenen Verhaltensmerkmale in Richtung der Unterrichtsziele in den Vordergrund gerückt werden. Gleichzeitig ist in diesem Vorhaben impliziert, daß den situativen Bedingungen des Schülerverhaltens mehr Aufmerksamkeit geschenkt wird. Demzufolge können Beurteilungsdifferenzen zwischen Lehrerurteilen ihre Ursache auch in situationsbedingten Verhaltensweisen der Schüler haben.

Die Beurteilungshilfen weisen im einzelnen 16 verschiedene Verhaltens-

merkmale auf, die jeweils durch 8 typische Verhaltensweisen charakterisiert sind.

z.B: Verhaltensmerkmal 1: Intellektuelles Leistungs- und Sprachverhalten

*Typische Verhaltensweisen*

1. Der Schüler faßt im Unterricht schnell auf.
2. Er stellt komplizierte Sachverhalte mündlich klar dar.
3. Er löst auch schwierige Aufgaben.
4. Er unterscheidet bei Problemen das Wesentliche vom Unwesentlichen (er weiß, worauf es ankommt").
5. Er ordnet Einzelheiten nach geordneten Gesichtspunkten.
6. Er leitet aus Einzelbeobachtungen richtige Schlußfolgerungen ab.
7. Er äußert plausible Vermutungen zur Erklärung eines neuen Unterrichtsgegenstandes.
8. Er bringt seine Gedanken für den Leser verständlich zu Papier.

Werden diese Verhaltensmerkmale über einen längeren Zeitraum über den Schüler erfaßt, kann ein Individualbogen erstellt werden.

Janowski, Fittkau, und Rauer haben folgenden Individualbogen zu den Beurteilungshilfen für Lehrer entwickelt (s. Janowski, A.; Fittkau, B. & Rauer, W.: Beurteilungshilfen für Lehrer. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen 1975). Alle beobachteten Kriterien können halbjährlich in einem solchen Individualbogen erfaßt werden, der dann zur Gutachtenerstellung herangezogen werden kann.

# Individualbogen zu den Beurteilungshilfen für Lehrer (Janowski, Fittkau, Rauer)

Name: \_\_\_\_\_ Klasse/Lerngruppe: \_\_\_\_\_ Schule: \_\_\_\_\_

Vorname: \_\_\_\_\_ Schuljahr: \_\_\_\_\_ Schulart: \_\_\_\_\_

Der Schüler/die Schülerin zeigt von den typischen Verhaltensweisen des Merkmals:

Merkmal-Bereich	Merkmal	(fast) keine 0-2	man- che 3-4	et- liche 5-6	(fast) alle 7-8	Zusatzbemerkungen
Merkmals-Bereich kognitives Verhalten	Intellektuelles Leistungs- und Sprachverhalten					
	Kreatives Verhalten und intuitives Denken					
	Kritisches Denken und Urteilen					
Merkmals-Bereich Arbeitsverhalten	Konzentrations-, Wahrnehmungs- und Merkverhalten					
	Lern-, leistungsmotiviertes u. allgemein interessiertes Verhalten					
	Angemessenes Arbeits- und Leistungsverhalten					
	Selbstständiges, selbstgesteuertes u. selbstbestimmtes Verhalten					
Merkmals-Bereich emotionale Widerstände	Schul-, prüfungsängstliches Verhalten					
	Schulverdrossenes, apathisches Verhalten					
	Aggressives Verhalten					
Merkmals-Bereich Sozialverhalten	Soziales Selbstbehauptungsverhalten					
	Sozial verantwortungsvolles und hilfsberechtigtes Verhalten					
	Sozial sensibles und kommunikatives Verhalten					
	Kooperatives Verhalten					
	Tolerantes, konstruktives Konfliktlösungsverhalten					
Praktisch-motorischer Bereich	Praktisch-motorisches Verhalten					

Beurteilungssituation:

Während des Unterrichts

Unmittelbar nach d. Unterricht

Aus der Erinnerung

Beurteiler:

Klassenlehrer

Fachlehrer (Fach: \_\_\_\_\_)

Sonstige (z. B. Tutor)

Beurteilungsdatum: \_\_\_\_\_

Ort: \_\_\_\_\_

Name/Unterschrift (des Beurteilers)

(Raum für Zusatzbemerkungen, Ergänzungen auf der Rückseite)

Wenn sich ein Lehrerkollegium für diese Beurteilungshilfen entscheidet, ist es wichtig, daß mit Beginn der 5. Klasse alle Lehrer, die für die Gutachtenerstellung in Frage kommen, sich für diese Verfahrensweise entscheiden und so alle Beobachtungsergebnisse systematisch erfassen. Damit kann dann im Gutachten nicht nur der erreichte Entwicklungsstand aufgezeigt werden, sondern es kann auch der Weg dorthin nachvollzogen und beschrieben werden.

In Crinitz, im Landkreis Elbe-Elster wurden diese Beurteilungshilfen zur Gutachtenerstellung erprobt und fast alle Lehrerinnen und Lehrer waren sich darin einig, daß damit wesentliche Aspekte des Schülerverhaltens relativ objektiv abgebildet werden und die Verhaltensmerkmale sowohl lernbereichsspezifisch als auch fächerübergreifend erfaßt werden können.

Eine Lehrerin dieser Schule schrieb nach dem ersten Probedurchlauf der Beurteilungshilfen: " Die Bearbeitung der Bögen brachte Vorteile für den Lehrer durch die Übersichtlichkeit, mit der gearbeitet werden konnte und hilfreich war ebenfalls, daß konkrete Verhaltensmerkmale im Mittelpunkt standen."

Eine andere Lehrerin schrieb: " Die Beurteilungshilfen und der danach erstellte Individualbogen tragen dazu bei, den Schüler objektiver einzuschätzen. Die Verhaltensmerkmale sind auf alle Bereiche der Persönlichkeitsentwicklung gerichtet und damit werden Festschreibungen vermieden."

Diese Erfahrungen zeigen, daß durch eine kontinuierliche Anwendung Ereignisse, situatives Verhalten und Prozesse auf jeden Fall besser erfaßt werden. So konnten Textgutachten erstellt werden, die die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, ihre Fähigkeiten, Leistungen und Neigungen reflektieren.

### Zum Verfahrensweg

Für die Grundschullehrerinnen und -lehrer wäre es angebracht, sich mit Beginn der 5. Klasse eine Zeitleiste zu erstellen, die genau absteckt, wie inhaltlich in den einzelnen Schulhalbjahren zu arbeiten ist. Diese Zeitleiste sollte die Zusammenarbeit mit den Eltern und den Fachkollegen beinhalten. So stellt sich der Lehrer genaue abrechenbare Ziele in Vorbereitung auf die Gutachtenerstellung. Ein Vorschlag für eine konkrete zeitliche Planung könnte wie folgt aussehen:

## Zeitleiste zum Übergang nach Klasse 7

Zeitraum	Arbeit mit Lehrern	Arbeit mit Eltern	Arbeit mit Schülern
Klasse 5 2. Halbjahr bis Dezember Klasse 6			
Klasse 6 1. Halbjahr			
zu Beginn des 2. Schulhalb- jahres			
vor Ausgabe der Anmeldeformu- lare für die weiterführenden Schulen			

Diese Zeitleiste dient dazu, sich genaue Ziele zu setzen, wie und wann z.B. die Eltern in Elternversammlungen über die nachfolgenden Schulformen, deren Bildungsgänge und Abschlüsse, über gesetzliche Regelungen und Verfahren zu informieren und zu beraten sind. Gleichzeitig kann hier festgelegt werden, wann die individuellen Beratungsgespräche zwischen den Eltern und den Klassenlehrern stattfinden und wann der Erstentwurf des Grundschulgutachtens in der Klassenkonferenz zur weiteren Beratung und Entscheidung vorgelegt wird.

An dieser Stelle geben wir dem Lehrer einige Hinweise, die für die Gutachtenerstellung und der dabei notwendigen Zusammenarbeit mit den

Fachlehrern und den Eltern unbedingt Berücksichtigung finden sollten:

- Die Langzeitbeobachtung des Schülers ist unumgänglich, wobei viele Seiten der Schülerpersönlichkeit betrachtet werden sollten.
- Es sollte im Gutachten nur das erfaßt werden, was auch Gegenstand des Unterrichts war und nicht die Schülerfähigkeiten, die unabhängig vom Unterricht beobachtet wurden.
- Lernmöglichkeiten und -voraussetzungen des Kindes sind differenziert zu betrachten, und dabei gilt der Grundsatz: unvoreingenommene Akzeptanz des einzelnen Schülers.
- Die individuellen Lern- und Lebenssituationen sollten mit in Betracht gezogen werden.

Das Gutachten sollte demzufolge folgende Bedingungen erfüllen:

1. Der Lehrer erhält Auskunft, was er in der Arbeit mit dem Schüler erreicht hat.
2. Lern- und Arbeitsprozesse sollten beschrieben werden.
3. Der Schüler sollte sich in seinem Gutachten selbst wiedererkennen.
4. Es soll den Lehrern der weiterführenden Schulen zeigen, wie der Schüler zukünftig gefördert werden sollte.
5. Es gibt den Eltern und dem Schüler die Informationen über den erreichten Lernentwicklungsstand bis Klasse 6.
6. Das Gutachten soll gleichzeitig unnötigen Schullaufbahnkorrekturen vorbeugen.

Durch die Beachtung dieser Bedingungen kann erreicht werden, daß die getroffenen Aussagen im Grundschulgutachten eine bessere pädagogische Relevanz gewinnen.

## Literatur

- Bartnitzky, H. Christiani, R.: Zeugnis schreiben in der Grundschule. Heinsberg 1987
- Janowski, A.; Fittkau, B. & Rauer, W.: Beurteilungshilfen für Lehrer. Hogrefe Verlag für Psychologie. Göttingen 1975
- DLZ-Spezial: Der Übergang: Nahtstelle oder Bruchstelle. 15.05.1997.
- Faust-Siehl, G.; Garlichs, A.; Ramseger, J.; Schwarz, H.; Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule. Der Grundschulverband e.V. Frankfurt am Main, 98/1996.
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: Hinweise zur Gestaltung der Grundschulgutachten
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg: 6. Klasse und wie weiter. 7. August 1997
- Portmann, Rosemarie u.a.: Übergang nach der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule. Der Grundschulverband e.V. Frankfurt am Main 1989.

HINTERGRUNDBEITRÄGE  
UND  
FORSCHUNGSANSÄTZE

## Lehrer-Schüler-Beziehungen und Unterrichtshandeln in den Klassen 5 und 6 - alles bekannt und erforscht?

Vielleicht mag es angesichts des herrschenden "Zeitgeistes", lieber über Fragen der Evaluation oder Qualitätsstandards von Schule und empirische Befunde zu Schülerleistungen zu diskutieren, verwundern, ausgerechnet das Thema der Lehrer-Schüler-Beziehungen in die aktuelle didaktische Diskussion (wieder) einzubringen. Wenigstens diese vier Beweggründe lassen sich dafür anführen:

1. Unterricht ist prinzipiell ein Prozeß, der in umfassendere Sozialisationsprozesse an der Schule eingebunden ist und durch das inhaltliche, methodische *und* soziale Handeln seiner Akteure konstituiert wird. Es ist eine konsensfähige Grundaussage gängiger didaktischer Modelle und Unterrichtskonzeptionen, daß Unterricht eine sich wechselseitig durchdringende Inhalts- und Beziehungsdimension hat. Im Unterricht werden nicht "an sich" Inhalte vermittelt bzw. Handlungen ausgeführt, sondern sie vollziehen sich immer in kooperativen und kommunikativen Situationen.
2. In der Praxis vermittelt Unterricht den Kindern vielfältige Inhalte und Tätigkeiten, die besonders sozial relevant sind, wo sie eigene soziale Erfahrungen einbringen, aber auch ihre sozialen Kompetenzen ausbauen können. Auf der intentionalen Ebene gewinnen diese (z. B. Ich-Stärke, Verantwortungsbewußtsein, Teamfähigkeit) mehr an Bedeutung. Sie dürfen auch nicht ausgespart bleiben, wenn um den Inhalt von schulischer Leistung diskutiert wird.
3. Die Themenstellung hat eine unmittelbare aktuelle gesellschaftliche Brisanz. Denn wie die Kinder und Jugendlichen im Schulalltag durch demokratische Strukturen und ein demokratisches Verhältnis von Lehrern und Schülern zur "Mündigkeit" und Einübung sozialer Verhaltensweisen befähigt, gebildet und erzogen werden können, ist eine große Herausforderung für die Schule. Die Realisierung einer solchen, z. B. auf den Schulstufen durchdachten Bildungskonzeption, mit der Verbindung von Unterricht und innerer Schulentwicklung, wäre auf Dauer aus meiner Sicht erfolversprechender, vielleicht auch kostengünstiger, als so manche der gegenwärtig in guter Absicht gestarteten politischen Sonderaktionen gegen "Gewalt an der Schule".
4. Schließlich dürfen in der Diskussion die individuellen Entwicklungsperspektiven und die Problematik pädagogischer Stufen nicht ausgespart bleiben, weil z. B. in den Klassen 5 und 6 - auch spezifische Problemlagen zu berücksichtigen sind: Entwicklungspsychologisch sind die Kinder dieser Altersstufe im als schwierig erkannten Übergang von der Kindheit zur Jugendzeit. Es gibt jedoch m.E. nur in Ansätzen eine Didaktik und Methodik, die daraus entsprechende Konsequenzen für die Gestaltung von Schule und Unterricht berücksichtigt.

Nicht zuletzt beeinflussen die offenen Strukturprobleme, wo die Klassen 5 und 6 "angesiedelt" sind, (Orientierungsstufe, Förderstufe, 6-jährige Grundschule, Gesamtschule) die Problemlage und die Zukunftsaussichten. (Denkschrift NRW 1995, Jürgens 1994 )

Anliegen des Beitrages soll es sein, zum Themenkreis auf einige relevante Untersuchungen in Disziplinen der Erziehungswissenschaften und auch auf erkannte „Forschungslücken“ aufmerksam machen und dabei der Frage nachzugehen, inwiefern in den ostdeutschen Bundesländern Erfahrungen und Erkenntnisse aus den alten Bundesländern nutzbar erscheinen, was an neuen Fragestellungen für neue Untersuchungen herangereift ist. Diesbezüglich werden Vorschläge für die Projektion von Untersuchungen unterbreitet.

## Zur Problem- und Forschungslage

Die *Lehrer-Schüler-Beziehungen* werden hier unter schulpädagogisch-didaktischem Zugang reflektiert, d. h. es wird von der Interdependenz verschiedener Bedingungen und Faktoren und der Mehrdimensionalität des Gegenstandes ausgegangen (Kluge 1956, Nickel 1976, Petillon 1980, 1982), wobei das Unterrichtshandeln des Lehrers bewußt fokussiert ist.

Demnach soll unter *Lehrer-Schüler-Beziehungen* (L-S-B) eine *Qualität von sozialen Beziehungen verstanden werden, die auf das unterrichtsspezifische Zusammenwirken von Lehrern und Schülern als den Akteuren von Unterricht in der Lerngemeinschaft der Klasse gerichtet ist*. L-S-B schaffen einerseits Voraussetzungen für das unterrichtliche Lehren und Lernen, andererseits stehen sie in dynamischer Wechselwirkung zum Unterrichtshandeln in seiner sachlichen, sozialen und methodischen Dimension. Die Beschreibung einer "Mantelfunktion" (Fichten 1993) für das unterrichtliche Handeln beschreibt m. E. das Zusammenwirken nur annähernd. Eine bestimmte Qualität von Lehrer-Schüler-Beziehungen ist sowohl für die Lehrerin und den Lehrer, die Klassengemeinschaft als auch die einzelne Schülerin und den einzelnen Schüler erlebbar. Auch die Eltern nehmen sie - vermittelt über ihre Kinder - in der Regel wahr. Den Lehrern obliegt im Rahmen der Unterrichtsführung die "didaktische Regie" für die Gestaltung solcher länger andauernden und grundlegenden sozialen Beziehungen. Relevante soziale Qualitäten zeigen sich in den kognitiven und praktischen Lehr- und Lernhandlungen, Kooperations- und Kommunikationsstrukturen, in Regeln für die Zusammenarbeit, die zwischen den Akteuren von Unterricht entstehen und entsprechend realisiert werden. Sie bleiben nicht auf Unterricht, Klasse und Lehrer oder Lehrerin beschränkt, sondern strahlen auf die gesamte Schulwirklichkeit aus. *Lehrerseitig* bedeutsame

Aspekte liegen in der Wirkung der Lehrerpersönlichkeit, im Aufgabenverständnis von Schule und Unterricht, in der Ausprägung fachlich-inhaltlicher, methodischer und sozialer Handlungskompetenzen im Rahmen von Handlungskonzepten für den Unterricht. *Schülerseitig* wirken soziale Erfahrungen, Strukturen und Verhaltenweisen im Unterricht auf die Lehrer-Schüler-Beziehungen ein, bestimmen das soziale Klima im Unterricht mit und nehmen so auch Einfluß auf den Verlauf und das Ergebnis von Unterricht.

Die *theoretische Erforschung* der Lehrer-Schüler- Beziehungen (bzw. zum Lehrer-Schüler-Verhältnis) hat in den 70er und 80er Jahren eine Hinwendung von einer eher aspekthaften Betrachtungsweise (z. B. unter Aspekten Lehrer, Schüler, Interaktion, Führungsstil, Kommunikation) zu einer mehr komplexeren Betrachtungsweise erfahren, die die mannigfaltigen internen und externen Bedingungsvariablen, Beziehungsgeflechte in Schule und Unterricht differenzierter einbezieht, die auch die Dialektik wechselseitiger Einflußnahme anerkennt (Petillon 1982, 1987, 1993, Ulich 1975, Mollenhauer 1972, Nickel, H. 1983 u.a.) *Auffallend ist jedoch, daß der Zusammenhang zur sozialen Reifung der Kinder und Jugendlichen in der Schule weit mehr untersucht wurde als der Zusammenhang zum Unterrichtshandeln, also im Spannungsfeld von inhaltlicher und methodischer Gestaltung und aus der Sicht von Lehrer- und Schülerhandeln. Die Breite inhaltlicher und methodischer Unterrichtsgestaltung war ebenso wie die didaktische Kompetenz der Lehrer wenig favorisiert. Auch die Untersuchung und Beschreibung von Erziehungs- und Führungsstilen ist bislang nur wenig auf didaktische Relevanz, nämlich zumeist um den sog. "Lenkungsaspekt" geprüft worden.* Wesentliche Erkenntnisse liegen hier von sozialpädagogischen und sozialpsychologischen Forschungen vor.

Aus den allerdings weitgehend im außerschulischen Kontext angesiedelten Forschungen von Lewin (1953) ist die Erkenntnis bekannt, daß das soziale Klima in Gruppen durch das Führungsverhalten des Leiters bestimmt wird und das Führungsverhalten differenzier- und steuerbar ist. Inwieweit die von Lewin/Lippit/White typisierten Führungsstile - autoritär - demokratisch- laissez-faire dagegen unter heutigen Rahmenbedingungen von Schule und Unterricht begründbar und vor allem praktikabel sind, ist eher fraglich. Das gilt auch für die von Tausch/Tausch weitergeführten Untersuchungen und die Kategorisierungen von autokratischen-sozialintegrativen Verhaltensweisen. Wichtiger als die Typisierungen erscheinen die aus den Untersuchungen zum Erziehungs- bzw. Führungsstil von Tausch/Tausch 1973, Nickel 1978, Gehring/Geppert 1975, Petillon 1982 u.a. ableitbaren *zwei Grunddimensionen: emotionale und soziale Zuwendung (Wärme, Zuwendung, Wertschätzung, Achtung, Ermutigung, Vertrauen,*

*Freundlichkeit, Offenheit*) - Lenkung des Unterrichts (Ausmaß der Kontrolle, Gewährung von Freiraum, Redeanteile, Aufforderungsverhalten usw.) Gleichzeitig wird hier als Lücke sichtbar, daß ursprünglich didaktische Aspekte wie das "Durchschaubarmachen" des Inhalts (das Erklären, Vereinfachen) oder das Organisieren und Steuern des Lehrens und Lernens (Zustandekommen und Aufrechterhalten von sachlich geprägter Zusammenarbeit) zu wenig berücksichtigt erscheinen.

Untersuchungen der neueren Schulpraxis, die beispielsweise auch die Erwartungen der Eltern einbeziehen, sind wenig vorhanden. Für die Grundschulpädagogik bedeutsame neuere Forschungsarbeiten zum Thema soziale Beziehungen und soziales Lernen liegen von Petillon vor. (1982, 1987, 1993) Petillon (1982) hat in 4 Grundschulklassen die zentralen Interaktionsbereiche Lehrer-Schüler, Lehrer-Schülergruppe und Schüler-Schülergruppe untersucht und ein Modell der Schulklasse als soziales System entwickelt.

## Beiträge aus der Kindheitsforschung/von sozialpädagogischen Untersuchungen

Die Kinder, die in den Klassen 5 und 6 lernen, sind im Alter von 10-12 Jahren. Sie stehen an der Schwelle zu einem Veränderungsprozeß im kognitiven, sozialen und psychischen Bereich, der auch mit körperlichen Veränderungen begleitet ist, insbesondere bei den Mädchen. Basierend auf entwicklungspsychologischen Erkenntnissen wird in der Erörterung von der *Position aktiver Teilnahme* der Kinder ausgegangen, wonach die differenzierten Prozesse der Veränderung nicht als Negativum und Störendes, sondern als Chancen für die Entwicklung der Individualität der Kinder und als Herausforderung für die an ihrer Bildung und Erziehung Beteiligten, insbesondere der Eltern und Lehrer gesehen werden. (Piaget 1973, Kirsch 1995) Auch an die vieldiskutierte Lebensweltproblematik sollte m. E. statt einer "Betroffenenpädagogik" von einer Strategie der "pädagogischen Zuversicht" herangegangen werden, obwohl die Aussagen von Untersuchungen ernst zu nehmen sind: Die "veränderte Kindheit" ist schon auch in vielem eine aktuelle Armut der Kindheit. Andererseits ist es ein Faktum, daß die Kinder heute früher und unabhängiger eigene Entscheidungen über ihr Leben treffen wollen, die z. B. mit ihrer Kleidung, mit der Freizeitgestaltung, mit dem sozialen Umfeld zusammenhängen. Ebenso wird das Kind in einigen gesellschaftlichen Bereichen - Werbung, Konsumtion - durchaus schon *gezielt als freies, handelndes Subjekt angesehen, was mit seiner aktuellen gelebten Rolle in der Institution Schule durchaus in Widerspruch geraten kann. Es ist schon wichtig, z. B. nach dem Anspruch zu*

fragen, den die Kinder an Mitwirkung und Mitgestaltung im Unterricht (Themenwahl, Methoden) haben. Wenn "Lebenswelt" als ein intersubjektiv konstituierter Deutungszusammenhang des Subjekts verstanden werden soll, in dessen Zentrum die jeweilige Handlungssituation des einzelnen steht, dann heißt das für Reflektionen vor allem, nicht mit vorschnellen Kategorisierungen und Beschreibungen der Kinder heranzugehen, sondern eher zu versuchen, in den kooperativen und kommunikativen Handlungssituationen des Unterrichts offen dafür zu sein, wie sich das Milieu des Alltags der Schüler hier spiegelt und zu versuchen, eine Brücke zur Lebenswelt der Kinder aufzubauen, Lernen und Leben zu verbinden. Inwieweit jedoch die praktizierenden Lehrer von heute, die natürlich auch in einer "Lebenswelt" eingebundene Menschen sind und deren Arbeitsbedingungen sich eher verschlechtern als verbessern, darauf eingestellt und vorbereitet sind, erscheint auch nicht nebensächlich. Das gilt insbesondere für die Situation in den Schulen der neuen Bundesländer.

## Grundschulpädagogik

In den theoretischen Konzeptionen für die pädagogische Arbeit in den Grundschulen findet der Gedanke der sozialen Einbindung des Lehrer- und Schülerhandelns in schulisches Lernen einen breiten Konsens. (Grundschule 2000 u.a., Faust u.a. 1995.) Sie berücksichtigen die Erkenntnis, daß gerade in der Primarstufe die individuelle Entwicklung der Kinder von der Struktur und der Qualität der Bindungen und sozialen Beziehungen abhängig ist. (Krappmann/Oswald 1995) Insofern sind Geborgenheit, Offenheit, Achtung des Kindes als Subjekt, Kinderfreundlichkeit von Schule, Sinngebung des Lernens für das Kind diese Konzepte prägende Grundgedanken, und es ist auf der Primarstufe weniger umstritten als auf der Sekundarstufe, daß schulisches Lernen ein demokratisches Innenleben in demokratischen Strukturen benötigt, eine offene Atmosphäre, in der sich Lehrer wie Schüler wohlfühlen können und ihre Individualität einbringen. Damit sind für das Thema Prämissen aufgezeigt, die auch für die Sekundarstufe immer notwendiger und wünschbarer werden. Inwieweit dieses Erwartungsbild in der Realität der Lehrer-Schüler-Beziehungen im Unterrichtsalltag tatsächlich erkennbar ist, welche Lehrer- und Schülerhandlungen den Unterricht in den Klassen 5 und 6 tatsächlich konstatierbar sind, gehört aber dennoch zum Spektrum wünschbarer Fragestellungen für künftige Untersuchungen. Hierbei kann in methodologischer und theoretischer Hinsicht an Arbeiten von Petillon angeknüpft werden, der die Interaktionen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen in vierten Grundschulklassen untersuchte, auch wenn das Unterrichtshandeln nicht

explizit Forschungsgegenstand war. Petillon nutzt das von Nickel (1978) beschriebene transaktionale Modell von Lehrer-Schüler-Interaktionen als eine Grundlage und entwickelte es systematisch im Bezug zur Schulklasse weiter, indem er im Zusammenhang von theoretischer und empirischer Untersuchung Aspekte und Determinanten der Interaktionsvariablen Lehrer - Schüler - Schülergruppe spezifizierte. (Petillon 1982)

Eine weitere Erkenntnisquelle aus der Grundschulpädagogik liegt im Bereich der Forschungen zum "Offenen Unterricht" bzw. zur Öffnung von Schule und Unterricht, wo gegenüber der Sekundarstufe eine deutliche Schwerpunktsetzung in bezug auf Breite der Forschungen und auch im Realisierungsgrad liegt. (u.a. Jürgens 1995, Ramseger 1986, Benner 1989 u.a.) Für das vorzustellende Projekt ist das Forschungs- und Erfahrungsfeld des "Offenen Unterrichts" insbesondere aus diesen Gründen bedeutsam: Das unterrichtliche Spannungsfeld von Lehrerzentrierung - Schülerzentrierung fordert eine bestimmte Qualität der Zusammenarbeit und didaktischen Organisation heraus, wo Freiräume geschaffen und genutzt werden können, wo es wechselnde Rollenverständnisse von Lehren und Lernen, von Führen und Anleiten zum Helfen und Beraten geben kann (Drews 1996). Unter dem Aspekt des Unterrichtshandelns wäre es beispielsweise interessant zu untersuchen, ob und wie Formen und Standards im Unterrichtshandeln des Schulalltag integriert werden und welche Auswirkungen sich daraus für die Gestaltung und Nutzung der Lehrer-Schüler-Beziehungen ergeben.

Ein wesentliche neue Herausforderung ist die Untersuchung, wie Lehrer in der ausgehenden Grundschulzeit das Problem bewältigen, gewachsene und förderliche soziale Beziehungen im Unterricht für die Intensivierung des Sachlernens (und umgekehrt) zu nutzen und die "Balance" zu gestalten, noch zugespitzt durch die ungeklärte Strukturierung im Ende der Grundschulzeit. Es ist durchaus annehmbar, daß derartige Entwicklungen in der Endphase der Grundschule für den Übergang auf die Sekundarstufe und deren Startphase prägend sind. Die guten Vorschläge, die Faust-Siehl, Garlichs u.a. entwickelten, mit der Vorstellung, daß das Ende der Grundschulzeit zu einer Art "Brückensituation", als echte vermittelnde „Übergangsschule“ zwischen Primarstufe und Sekundarstufe ausgebaut werden sollte, mit Ansätzen aus beiden Stufen und auch Lehrern aus beiden Stufen, ist angesichts der gravierenden Strukturprobleme in den Grundschulen wohl zunächst eine idealisierende perspektivische Sicht. Die Brisanz dieser Situation wird schärfer, wenn man die Entwicklung der Kinder der Klassen 5 und 6 einbezieht: Ihre Verschiedenheit in bezug auf Lebensverhältnisse und Lernvoraussetzungen wird nachweislich größer, die Lernfelder umfangreicher und vielleicht undurchsichtiger, sie kommen in die vorpubertä-

re Entwicklungsphase - und sie haben den Entscheidungszwang der Schulaufbahnentscheidung vor Augen.

## Aus dem Spektrum der Unterrichtswissenschaften

Ein wichtiger Beitrag zum Thema betrifft die Aktivitätsproblematik. Die wesentliche psychologische Quelle eines in der Allgemeinen Didaktik aufgehobenen Verständnisses von der Wechselwirkung pädagogischer Führungstätigkeit und der Eigentätigkeit bzw. der Subjektposition des Schülers im Lehr- Lernprozeß - neben europäischem reformpädagogischem Gedankengut- dürfte hierfür die von Piaget, Leontjew, u.a. herrührende Konzeption sein, daß das Kind seinen Bildungsprozeß in Auseinandersetzung mit anderen und deren Perspektiven, Intentionen und Vorstellungen mit eigener Aktivität betreibt ( Piaget 1973, Leontjew 1972 ). Auch in der Lehr- Lern-Forschung wird der Wissenserwerb als aktiver, selbstgesteuerter, konstruktiver, situativer und sozialer Prozeß beschrieben. Dies alles legte ein bestimmtes Verständnis von Führung des Lehrers und Handlungsspielräumen für Selbsttätigkeit des Schülers, Führungsstilen und Begegnungsweisen im Unterricht nahe, die die Zunahme von Aktivität, Kooperation und Selbständigkeit seitens der Schüler auch ermöglichte. Hierin sind sich vom Anspruch her östliche und westliche deutsche Didaktik durchaus gleichermaßen einig. (Klafki 1994, Klingberg 1992) Tatsächlich sind aber, wie bislang aspekthafte Untersuchungen zum Methodenrepertoire in Ost und West, z. B. zur Dominanz von lehrerorientiertem Frontalunterricht (Hage 1985, Hunneshagen/Leutert/Schulz 1988) zu Kommunikationsmustern (Tausch/Tausch 1965) vermuten lassen, die praktischen Realitäten im Unterrichtsalltag längst nicht so. Mit der Aktivitätsauffassung verbunden ist die wohl unstrittige Position, daß soziales Verhalten im Unterricht gelernt werden kann und muß, somit sowohl Ziel als auch Gegenstand des Unterrichts ist, was sich sowohl auf curricularer Ebene, z. B. in Zielkategorien manifestiert, als auch auf der Ebene didaktischer Modelle und Unterrichtskonzeptionen. Es bleibt dennoch ein theoretisches Defizit, wie der Widerspruch zwischen inhaltlich-kognitivem Lernen und dem Lernen sozialen Verhaltens im Unterricht praktisch überwunden werden kann, obwohl konzeptionelle Ansätze vorliegen. (Petillon 1992, Klafki 1994). Ein Indiz ist die Dauer-Diskussion um den Begriff "Leistung" in der Schule. Dahinter steht m. E. auch das langlebige "Monopol" der vorherrschenden kognitiv -zweckrationalen Orientierung des schulischen Lernens (vgl. Rumpf 1971). Möglichkeiten sozialer Erziehung im Unterricht, die in kooperativen Unterrichtsformen liegen, sowie die Chancen von einem guten Dialogunterricht, wobei Formen des Gesprächs dazu dienen können,

Lernkultur mit einer Dialog- und Streitkultur zu verbinden, werden wenig gekannt und genutzt, obwohl hier weniger organisatorischer Aufwand im Wege steht. Aktuelle Gründe sind weitgehend unbekannt. Hier ist insbesondere in den Schulen der neuen Bundesländer eine neuralgische Stelle bei der Veränderung des Unterrichts zu vermuten.

Ein seit langem erkanntes wichtiges Wirkungsfeld ist das Einbringen der Persönlichkeit des Lehrers und seines Vorbildes in die Beziehungen zu den Schülern. (Oelkers/Prior 1982) Wie er z. B. mit Toleranz, Ermutigung oder Zuwendung umgeht, ist für die Herausbildung der sozialen Identität der Schüler nicht nebensächlich. Wenn bei der häufig feststellbaren Sachorientierung der unterrichtlichen Interaktion Lehrer noch einen unpersönlichen Unterrichtsstil einbringen, kann das - wie Ulich schon 1983 feststellte - zu einer Entemotionalisierung des Unterrichts und zu Spannungen zwischen Lehrer und Schülern führen. Für die Grundschule hat Petillon die Bedeutung emotionalen und "wertschätzenden" Lehrerverhaltens gegenüber der Schulklasse nachdrücklich hervorgehoben (1982). Zur Thematik gehört auch eine Akzentuierung, die aus der gesellschaftlichen Bedingtheit sozialen Lernens für die Institution Schule resultiert. Insbesondere Zinnecker hatte 1975 die Wirkungen des "heimlichen Lehrplans" für schulisches Lernen untersucht, und fortan lebte der Gedanke dieses wichtigen Einflußbereiches in nahezu allen schulpädagogischen und didaktischen Veröffentlichungen weiter, nicht selten jedoch in einseitiger bzw. überzogener Betrachtungsweise. Was jedoch unter aktueller Sicht weitgehend offen bleibt, sind die Wirkungen institutioneller Rahmenbedingungen der heutigen Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen auf das unterrichtliche Lehren und Lernen und insbesondere auf die Gestaltung der Beziehungen zwischen den Akteuren, wie heutige Rituale, Gewohnheiten, Denkmuster in die unterrichtlichen Interaktionssituationen hineinwirken, nicht zuletzt auch auf dem Hintergrund der Veränderungen zu den Ritualen, Gewohnheiten der DDR-Schule, z.B. zur Eröffnung des Unterrichts, zum Konfliktverhalten.

## Untersuchungen zu einer "guten" Schule

Daß gute und verlässliche soziale Beziehungen zwischen Lehrern und Schülern zu den wesentlichen Merkmalen einer "guten Schule" gehören und das "Schulklima" zu den stabilisierenden und fördernden Bedingungen des Aufwachsens von Kindern und Jugendlichen überhaupt zählen, ist eine Grundaussage sowohl der internationalen wie der nationalen Forschung. Für unsere Recherche ist die daraus resultierende Erkenntnis bedeutsam, daß das Schulethos, d. h. eine bestimmte Qualität und Grundstruktur an

Wertorientierungen, Verhaltensmustern, Beziehungen in der Schule für die Wirkung auf Kinder und Jugendliche wichtiger ist als andere Einflußfaktoren. (Rutter, M. u.a. 1980) Diese Erkenntnisse spiegeln die seit längerem propagierten Konzepte zur Veränderung bzw. zur Neugestaltung der Schule wider, wobei in allen Konzeptvorstellungen auf den Umstand verwiesen wird, daß sich gegenwärtig in der Lebenswelt und den Lebensbedingungen der Kinder und Jugendlichen und in unserer Gesellschaft Veränderungen vollziehen, die danach drängen, die Gestaltung von Schule und Unterricht zu reformieren (vgl. u. a. Rolff 1995, Fend 1986, Tillmann 1989). Ein neuer, höherer Stellenwert, z. T. auch im Sinne einer Aufgabenerweiterung für die Schule wird dabei der Berücksichtigung von Handlungsfeldern zur Ausbildung entsprechender sozialer Kompetenzen zugeschrieben, z. B. unter dem Blickwinkel von Ich-Kompetenzen zur künftigen Lebensgestaltung und Lebensbewältigung bzw. von Kompetenzen, in und mit der sozialen Gemeinschaft, mit Unterschieden leben zu lernen, die Schule für Lehrer wie Schüler als "Lebensraum" zu gestalten. Interessant ist, daß die Diskussionen meist auch auf das dazu erforderliche neue Rollenverständnis der Hauptakteure von Schule Bezug nehmen.

In erkennbarem, klärungsbedürftigem Kontrast zur Konzeptebene steht offenbar die Qualität der sozialen Beziehungen in der immer differenzierter werdenden Schulwirklichkeit, wie vorliegende empirische Untersuchungen aufzeigen können, auch wenn sie zumeist auf die Sekundarstufe (Klassen 7 bis 10 oder 12) bzw. auf das Jugendalter zugeschnitten sind. (Untersuchung der Uni Lüneburg 1990 - Czerwenka u.a.; Untersuchungen des Dortmunder IFS vom Frühjahr 1995 - Kanders, Rolff, Rösner 1996). Dennoch kann angenommen werden, daß die Untersuchungen auch Rückschlüsse über die Befindlichkeiten von Kindern in der Altersstufe 10 - 12 zuläßt, denn ihre Einstellungen und Haltungen sind wahrscheinlich die Ergebnisse eines längeren Entwicklungsprozesses, auch von Übergangsproblemen. Untersuchungen für die Grundschule liegen hier von Petillon, Sochatzy und Neuhäuser vor. Sochatzy (1988) reflektiert die Erwachsenenwelt im Spiegel der Kinder und Jugendlichen und zeigt interessante Einstellungen der Schüler zur Schule auf, wenngleich weniger zu den Lehrer-Schüler-Beziehungen. Neuhäuser (1993) untersuchte in einer Studie zu Alltagstheorien die Autorität in "Eltern-Kind-Beziehungen" an Berliner Kindern der Klasse 1 bis 6. Auch diese Untersuchung bestärkt die Auffassung, daß die Eltern gerade in dieser Altersstufe großen Einfluß auf die Kinder haben, und es demzufolge wichtig ist, sie in solche wünschbaren Untersuchungen einzubeziehen. Petillon (1982) hat Zusammenhänge zwischen Verhaltensweisen des Lehrers und Merkmalen der Schülergruppe untersucht, wobei er feststellte, daß die Dimension "Wertschätzung"

(tolerantes, geduldiges, die Persönlichkeit des Schülers achtendes Lehrerverhalten) von entscheidender Bedeutung war. ( Petillon 1982)

Wie bedeutsam sind die schulischen Transformationsprozesse in den neuen Bundesländern ?

Die Problemlage für die Schulen der ostdeutschen Länder ist deutlich anders als in den westdeutschen Ländern, für die gilt: Verfassungsrechtlich vorgegebene Kulturhoheit, das Neutralitätsgebot der Schule, die Pluralität gesellschaftlicher Wertorientierungen, die Offenheit wissenschaftlicher Erkenntnisse *bahnten einen kontinuierlichen Weg* für die Gestaltung im Kern demokratischer Strukturen und Beziehungen in Forschung, Schule und Unterricht. *Welche typischen Besonderheiten gelten für die ostdeutschen Länder?* Auf einiges sei hingewiesen: Im Gegensatz zur demokratischen Gestaltung der Schule von heute gehörte im Rahmen der zunehmenden politischen Vereinnahmung von Schule und Unterricht die Reglementierung des Lern- und Sozialverhaltens der Schüler auch zur Spezifik der Lehrerrolle. Im Zusammenhang mit einem in der Regel vom Lehrer straff geführten Unterricht dominierten so - mit Differenzierungen in den Stufen und in individuell unterschiedlicher Ausprägung - zwangsläufig Formen eher fremdbestimmten Lehrens und Lernens. Soziales Lernen funktionierte weniger im Sinne der Ausbildung von Ich-Stärke als vielmehr von "Kollektiv-Kompetenzen". Generell stand die Neuvermittlung von fachlichem Wissen und Können im Vordergrund. *Daß so der Sprung aus der Tradition einer lehrerzentrierten, Lern- und Sozialverhalten stark reglementierenden "Unterrichtsschule" in der DDR und der Neuanfang mit einer stärker demokratisch organisierten, Selbständigkeit und Mitverantwortung einfordernden neuen Schulform, in der man keine Erfahrung gemacht hat, für die Akteure der Schule - Lehrer wie Schüler - nach den gesellschaftlichen Umbrüchen von 1989 eine Identitätskrise hervorgebracht hat, ist vielfach festgestellt und die Problemlage reichlich beschrieben worden.* (u.a. Shell- Studie 1992, Behnken 1990 u.1992, Benner u.a. 1996, Tillmann 1993, Merkens/Kirchhöfer/Steiner 1992, Riedel/Griwatz/Leutert/Westphal 1994)

Die Befunde zu diesem Themenfeld provozierten jedoch auch viele Mißverständnisse und Spannungen, weil offensichtlich die jeweiligen Hintergründe und Perspektiven - Ost oder West - die jeweiligen Interpretationen bestimmten und partnerschaftlich geprägte Untersuchungen eher Seltenheit waren. So erscheint heute die Forschungslage sehr unklar, inwieweit tatsächlich Wandel, Veränderung oder eher Kontinuität in den ostdeutschen Schulen vorherrscht. Während Veränderungen in den äußeren Rahmenbe-

dingungen, Zielen und Inhalten ebenso wie zunehmende Differenziertheit in der Lehrerschaft beim Übergang von der Einheitsschule der DDR zum gegliederten Schulsystem im ganzen gemeinhin anerkannt sind, trifft dies für Aussagen, inwieweit es Veränderungen im Unterrichtshandeln und in sozialen Beziehungen an der Schule zwischen den Akteuren gibt, so nicht zu. Nach Untersuchungen von Riedel, Griwatz, Leutert, Westphal (1994) und Döbert/Rudolf (1995) ist die Problemlage eher so: Lehrer sind der Meinung, die strukturelle und inhaltliche Neugestaltung gut bewältigt zu haben, die Lehrer werden von den Schülern akzeptiert, Lehrer haben enorme Anpassungsleistungen erbracht, wobei als Bewältigungsstrategie auch ein beträchtlicher Anteil im Zurückgreifen auf Bekanntes und Gewohntes liegt. Dagegen beschreiben Tillmann u.a. weitgehende Kontinuität im Lehrerhandeln bei veränderten Rahmenbedingungen und Inhalten. Die unklare Forschungslage wird auch von der vorherrschenden Methodologie begünstigt, da die meisten der bisherigen Untersuchungen entweder die Lehrerseite oder die Schülerseite focussierten, die Schülerseite offensichtlich intensiver. Heute muß man zudem davon ausgehen, daß die strukturellen Anpassungsprozesse abgeschlossen sind. 7 bzw. 8 Jahre nach der strukturellen Angleichung sind neue und erweiterte Fragestellungen, auch mit dem Blick auf die Eltern und die Schulkinder von heute notwendig. Als Beispiel: Die Eltern der heutigen Fünft- oder Sechstkläßler haben etwa Mitte der 70er bzw. Anfang der 80er Jahre die DDR-Oberschulzeit beendet, quasi 10.000 Unterrichtsstunden erlebt, danach die Berufsausbildung bzw. das Studium absolviert. Sie haben die Ziele, Inhalte und Methoden des Unterrichts der DDR-Schule fest internalisiert und sehen möglicherweise andere Ziele, Inhalte und Formen zunächst eher skeptisch und distanziert. Biographische Erfahrungen mit gesellschaftlichen Unsicherheiten und der individuellen Bewältigung solcher Situationen, die ja mittelbar auch für das Verständnis anderer Intentionen von Schule wichtig sind, fehlen ihnen. So verfügen sie über "zwei Erfahrungswelten" und eine weitgehend von ihren individuellen Erfahrungen geprägte Sicht auf Vor- und Nachteile des anderen Gesellschafts- und Schulsystems aus der DDR-Zeit. Nicht so die Schüler. Für sie träfe zu, daß sie DDR-Schule nur aus Schilderungen kennen. Wer 1998 5 oder 6kläßler ist, hatte schon in der Neugestaltungsphase seine Einschulung, und nur die Schüler aus den jetzigen Abschlußklassen der Sekundarstufen haben die Umgestaltung an der Schule und in der Gesellschaft bewußter miterlebt und dürften gar noch über Erinnerungen aus ihrer Unterstufenzeit in der Polytechnischen Oberschule verfügen. Wichtig ist vielleicht auch die "doppelte" Betroffenheit der Kinder im Osten. Zur veränderten Kindheit und dem allseits diskutierten Wandel kommen die Einflüsse und Veränderungen aus den gesell-

schaftlichen Umbrüchen hinzu. Einerseits machen sie im Vergleich zu Eltern und Lehrern vielleicht schneller und unbefangener ihre Erfahrungen mit der neuen Gesellschaft, andererseits sind sie stärker an die Entwicklung der Familie und die Orientierung an Erwachsene gebunden als westdeutsche Kinder und Jugendliche. Im gegenwärtigen Transformationsprozeß in den neuen Bundesländern wirken zweifellos auch eine andere Ausbildung und Erfahrungspraxis der Lehrer nach. Freilich muß man insgesamt von einer sehr differenzierten Lage ausgehen, darf nicht pauschalisierend urteilen und nicht übersehen, daß es auch mitgebrachte "Stärken" gibt, die gerade für die Entwicklung sozialer Beziehungen positive Bedingungen schaffen. (Döbert 1996, Riedel u.a. 1995, Leutert in Buhren/Rolff 1996)

*Fazit:* Es scheint die Annahme berechtigt, daß wegen der besonderen gesellschaftlichen Determination von Lehrer-Schüler-Beziehungen Vergleiche und sachbezogene Rückschlüsse aus früheren Untersuchungen der alten Bundesländer nur bedingt produktiv sein können. Es sind offenbar "neue" Fragestellungen herangereift, die in vielem auch neue wissenschaftliche Bearbeitung erfordern.

## Plädoyer für notwendige und wünschbare Untersuchungen für die Klassen 5 und 6

Wenn man den von Petillon vorgeschlagenen Kategorisierungen folgt, die als Aspekte des Lehrerverhaltens Erwartungen - Wahrnehmungen - Handlungsentwürfe - Verhalten unterschied (Petillon 1982, S. 24 ff.), ergeben sich gut nutzbare Leitgedanken für die forschungsmethodische Herangehensweise. Auf einige intentionale und inhaltliche Überlegungen soll aufmerksam gemacht werden.

Ausgehend von den bereits diskutierten Zugängen kann man begründet annehmen, daß es unter den Lehrern differenzierter gewordene, aber dennoch durch die Erfahrungen in der DDR-Schule mitbestimmte Erwartungsbilder und Wahrnehmungen gibt, die auch verfestigte Einstellungen verdeutlichen können, zu vermuten besonders in den häufig als alternativ aufgefaßten Aufgabenstellungen fachliches Lernen zu organisieren bzw. sich den Lebensproblemen der Kinder zu stellen. Man kann auch annehmen, daß die Erwartungen von Eltern nicht identisch sind mit den der Lehrer und Schüler. Wahrscheinlich ist, daß die Erwartungsbilder von Lehrern eher lern- und aufgabenbezogen, die von Schülern eher subjektiv und lebensweltbezogen sind, daß es in bezug auf den Vergleich von Lehrern und Eltern Grundverständnisse gibt, die in Richtung der Dimension von Fürsorge, Zuneigung und Vertrauen gehen. Daß es in bezug auf die Wahr-

nehmungen der Lehrer-Schüler-Beziehungen in den Klassen 5 und 6 einen zunehmenden Anteil von Störungen und Konflikten im Unterricht von der Klasse 5 zur Klasse 6 gibt, ist eher schon realistischer Alltag geworden. Vielleicht liegen aber Gründe dafür darin, wie die grundschulspezifische Zuwendung zum Kind mit den neuen Erfordernissen der stufenspezifischen Erweiterung von Zielen, Inhalten, Methoden verbunden wird und wie die Proportionen von sozialem Lernen und fachlichem Lernen gestaltet werden?

Insofern wäre ein *erster Themenkreis* wissenschaftlicher Fragestellungen wichtig, wo z. B. bearbeitet wird:

- Welche Merkmale, Gemeinsamkeiten und Unterschiede determinieren die Erwartungen und Wahrnehmungen der schulischen Akteure Lehrer und Schüler hinsichtlich der Lehrer-Schüler-Beziehungen im Unterricht der Klassen 5 und 6?
- Welche Merkmale, Gemeinsamkeiten und Unterschiede determinieren die Erwartungen und Wahrnehmungen von Vätern und Müttern der Schüler der Klassen 5 und 6?

Nach Hanke/Mandll 1976, S. 71) sind Erwartungen "Einstellungen gegenüber zukünftigen Ereignissen, die sinnvolles und zweckgerichtetes (inneres und äußeres) Verhalten ermöglichen". Die Bedeutung von Erwartungshaltungen für die Lehrer-Schüler-Beziehungen ist hinsichtlich ihrer Stabilität und ihres Einflusses auf aktives Handeln anerkannt. In die Wahrnehmungen, die der Lehrer von konkreten Lehrer-Schüler-Beziehungen macht, fließen als aktive Prozesse wiederum Einstellungen und Erwartungen ein, allerdings enthalten sie einen wichtigen Realitätsaufschluß, der für Verarbeitung und Interpretation bedeutsam ist.

*Zweitens* erscheint es geboten, in der Realität des Schulalltags das *Spektrum qualitativer Ausgestaltungen von Lehrer-Schüler-Beziehungen (Merkmale, Stile, Strategien) zu untersuchen, so wie es die Durchführung des Unterrichts prägt*, (und nicht länger davon auszugehen, daß es diese oder jene „Führungsstile“ gibt, die man dann entdecken will...). Denn zweifellos werden Lehrer didaktische Strategien haben, die sie zur Zusammenarbeit mit den Schülern aufbauen, verfolgen und in einer bestimmten didaktischen Regie variieren. Wahrscheinlich ist, *daß es eine Vielzahl von differenzierten Erscheinungsbildern „guter bzw. „problematischer“ Lehrer-Schüler-Beziehungen gibt*, die mit bisherigen Kategorien schwer faßbar sind. Gleichfalls sind Rituale, Routinemuster, Gewohnheiten interessante Erkundungsgegenstände. Man kann auch annehmen, daß sich unterschiedliche Gewichtungen und Strategien feststellen lassen, inwieweit sich in der Gestaltung der Beziehungen die grundschulspezifische Zuwendung zum Kind mit den neuen Erfordernissen der stufenspezi-

fischen Erweiterung von Zielen, Inhalten, Methoden verbindet und wie die Proportionen von sozialem Lernen und fachlichem Lernen gestaltet werden. Erfahrungswerte deuten darauf, daß Lehrer auf der Basis grundlegender Beziehungsqualitäten in unterschiedlichen Handlungssituationen auch kurzfristige Techniken, Strategien einsetzen und verfolgen.

*Drittens erscheinen Untersuchungen geboten, wie Lehrer und Schüler in den Klassen 5 und 6 (aber natürlich nicht nur hier) ihre Zusammenarbeit im Unterricht erleben und reflektieren.*

Hypothetisch annehmbar scheint, daß man bei Lehrern wie Schülern von der prinzipiellen Akzeptanz der Bedeutung guter Beziehungen für die gemeinsame Arbeit ausgehen kann, daß aber unterschiedliche, personell geprägte Reflexionen über die Wirkungen und das Erleben von Lehrer-Schüler-Beziehungen im Unterricht, auch unterschiedlich ausgeprägte und genutzte methodische und soziale Kompetenzen erlebbar sind. Zu vermuten sind vielleicht Defizite in bezug auf den Bereich des sozialen Lernens bzw. im Umgang mit Störungen und Konflikten im Unterricht. Akzeptanz kann auch erwartet werden, was eine Gestaltung von Beziehungen, die auf freundlichen Umgang, gegenseitige Anteilnahme und Vertrauen, aber auch auf angemessene Forderungen und eine zunehmende Offenheit und Transparenz in didaktischen Entscheidungen setzt, die Aktivität und Mitarbeit der Schüler fördert. Weitgehend unreflektiert ist jedoch, wie im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter die Einbeziehung der Schüler in didaktische Entscheidungen erfolgt, wie die metaunterrichtliche Reflektion der gemeinsamen Arbeit im Unterricht praktiziert wird, ob und wie die Schaffung und Nutzung von Handlungsspielräumen, das Eingehen der Lehrer auf Schülervorschläge die Chancen für die Entfaltung der Persönlichkeit erweitert, das soziale Klima in der Klasse beeinflußt und auf die Intensivierung des gemeinsamen Unterrichtshandelns zurückwirkt. Ein weitgehend neues Aufgabenfeld für Schule und Unterricht besteht darin, die Geschlechtersozialisation von Jungen und Mädchen stärker in den Blick zu nehmen. Untersuchungen verweisen darauf, daß es in nahezu allen Schulstufen Probleme in den koedukativen Klassen damit gibt, die Interessen und Bedürfnisse der Mädchen hinreichend zu berücksichtigen oder wie die Jungen die männliche Rolle lernen können, ohne in Gewalt zu fallen. Das Verhältnis von Jungen und Mädchen ist daher auch ein Thema für das Lehrer-Schüler-Verhältnis in den Klassen 5 und 6, gehört zur Identitätsfindung wie zur Lehrerrolle und zur Schülerrolle, denn die Akteure von Unterricht sind natürlicherweise entweder Männer oder Frauen, Jungen oder Mädchen.

Dabei kann die Erkenntnis nützen, daß nicht nur Lehrer, sondern auch Schüler prinzipiell in der Lage sind, Unterricht (inhaltliches, methodisches,

soziales Handeln in Situationen) wahrzunehmen und zu deuten. Schüler unterscheiden weniger zwischen subjektiven Persönlichkeitsmerkmalen und Unterrichtshandeln. Sie haben z. B. ganzheitliche Vorstellungen - "Unterrichtsbilder" - von gutem oder schlechtem Unterricht. (Koch-Priewe 1986) In den Untersuchungen von Fichten (1989) und Riedel u. a. (1994) zur Methodenwahrnehmung im Unterricht wurde z. B. die "didaktische Kompetenz" der Schüler bestätigt. Die Schüler (ab 7. Klasse) waren in der Lage, die im Unterricht vorkommenden Methoden zu unterscheiden und damit zu operieren. Es kann angenommen werden, daß dies - wenigstens im Sinne einer "naiven Unterrichtstheorie" auch für die Kinder aus den 4. bis 6. Klassen zutrifft. Auch sie verfügen immerhin über mindestens 3000 Stunden Unterrichtserfahrung, haben Vorstellungen und Deutungsmuster von gutem und schlechtem Unterricht, von guten und schlechten sozialen Beziehungen und Begegnungen mit Gleichaltrigen und mit Erwachsenen. (Krappmann/Oswald 1995)

## Literatur:

- Behnken, I.; Fischer, A. (Hrsg.): Jugend 92. Opladen 1992. (Shell-Studie)
- Behnken, I.; Jaumann, O. (Hrsg.): Kindheit und Schule. München 1995.
- Benner, D.; Ramseger, J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981.
- Benner, D.: Auf dem Weg zur Öffnung von Unterricht und Schule. In: Die Grundschulzeitschrift. 27/1989, S. 46 -55.
- Benner, D.; Merkens, H.; Schmidt, V.: Bildung und Schule im Transformationsprozeß von SBZ, DDR und neuen Ländern-Untersuchungen zu Kontinuität und Wandel. FU Berlin 1996.
- Bildungskommission NRW (Denkschrift): Zukunft der Bildung-Schule der Zukunft. Neuwied 1995.
- Brophy, J.E.; Good, T.L.: Die Lehrer-Schüler-Interaktion. München 1976.
- Brophy, J. E.; Good, T.L.: Teacher Behavior and Teacher Achievement. In: Wittrock, M. (Ed.): Handbook of Research on Teaching. New York 1986.
- Drews, U.: Widersprüche aushalten. Grundschultypische Spannungsfelder in unserer Zeit. Antrittsvorlesung, Potsdam 1996. (Reihe Grundschulpädagogische Forschungen)
- Drews, U.: Unterrichten in den Klassen 5 und 6 der Grundschule - (k)ein Problem? Zur Lern- und Lebenssituation der Kinder in den 5. und 6. Klassen. In: Neue Praxis der Schulleitung, Stuttgart 1994.
- Drews, U. (Hrsg.): Auf dem Wege zur 6jährigen Grundschule. Fachserie: Lernort Schule. Pädagogisches Landesinstitut. Ludwigsfelde 1994.
- Döbert, H.; Rudolf, R.: Lehrerberuf - Schule - Unterricht. Einstellungen, Meinungen und Urteile ostdeutscher Lehrerinnen und Lehrer. Forschungsberichte. Frankfurt am Main 1995.
- Faust-Siehl, G.; Garlichs, A.; Ramseger, J.; Schwarz, H. ; Warm, U.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband e.V. Frankfurt am Main, 98/1996.

- Fend, H.: Gute Schulen - schlechte Schulen. Die einzelne Schule als pädagogische Handlungseinheit. In: Die Deutsche Schule 82 (1986)
- Fichten, W.: Unterricht aus Schülersicht. Frankfurt am Main 1993.
- Fölling-Albers, M. (Hrsg): Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Frankfurt am Main 1989.
- Gordon, C. Wayne: Die Schulklasse als ein soziales System. In:Heintz, P. (Hrsg.): Soziologie der Schule. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie. Sonderheft 1965 .
- Hage, K., u.a.: Das Methoden-Repertoire von Lehrern. Eine Untersuchung zum Schulalltag der Sekundarstufe I. Opladen 1985.
- Hentig, H.von: Die Schule neu denken. München 1994.
- Hurrelmann, K.; Ulich, D. (Hrsg.): Neues Handbuch der Sozialisationsforschung. Weinheim 1991.
- Jürgens, E.: Offener Unterricht im Spiegel empirischer Forschung. Oldenburg 1995.
- Jürgens, E.: Die Orientierungsstufe. In : Neue Praxis der Schulleitung. Stuttgart 1994.
- Kirsch, B.: Überblick über das Forschungsprojekt "Problemerleben und -belastung sowie Problembewältigung bei Jugendlichen im Alter von 12 - 18 Jahren. Universität Postdam 1995.
- Klafki, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Weinheim 1994.
- Klingberg, L.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Berlin 1990.
- Kluge, N.: (Hrsg.) Das Lehrer-Schüler-Verhältnis. Forschungsansätze und Forschungsbefunde zu einem pädagogischen Interaktionssystem. Darmstadt 1978.
- Krappmann, L.; Oswald, H.: Alltag der Schulkinder. Weinheim 1995.
- Leontjew, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin 1972.
- Lewin, K.: Die Lösung sozialer Konflikte. Bad Nauheim 1953.
- Leutert, H.: Unterrichtsmethode in der didaktischen Forschung der DDR. In:Adl-Amini, B.; Schulze, Th.; Terhart,E.: Unterrichtsmethode in Theorie und Forschung. Bilanz und Perspektiven. Studien zur Schulpädagogik und Didaktik. Bd. 8. Weinheim 1993.
- Leutert, H.: Vom Überleben zum Gestalten. Eine Ostberliner Gesamtschule auf dem Weg zum eigenen Schulprofil. In: Buhren, C.; Rolff, H.-G.: Fallstudien zur Schulentwicklung. Weinheim 1996.
- Leutert, H.: Was ist heute guter Unterricht? In: Lehrerhandbuch. Stuttgart 1998.
- Lichtenstein-Rother, I.; Röbe, E.: Grundschule. Der Raum für die Grundlegung von Bildung. Weinheim 1982.
- Merkens, H.; Kirchhöfer, D.; Steiner, I.: Berliner Schülerstudien. Arbeitsberichte. FU Berlin. 1992 –95.
- Nickel, H.: Die Lehrer-Schüler-Beziehung aus der Sicht neuerer Forschungsergebnisse. In: Interaktion - Schule – Unterricht. Herausgegeben von R. Biermann. Darmstadt 1985.
- Oelkers, J.; Prior, H.: Soziales Lernen in der Schule. Königstein 1982.
- Petillon, H.: Soziale Beziehungen in Schulklassen. Weinheim 1980.
- Petillon, H.: Soziale Beziehungen zwischen Lehrern, Schülern und Schülergruppen. Weinheim 1982.
- Petillon, H.: Soziales Lernen- Anspruch und Wirklichkeit. Frankfurt (M) 1993.
- Piaget, J.: Einführung in die genetische Erkenntnistheorie. Frankfurt am Main 1973.
- Preuss-Lausitz, U. u.a.: Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim 1990.

- Ryans, D. G.: Some relationships between pupil behavior on certain teacher characteristics. In: *Journal of Educational Psychology* 2/1961/ 1.
- Riedel, K.; Griwatz, M.; Leutert, H.; Westphal, J.: *Schule im Vereinigungsprozeß*. Frankfurt 1995.
- Rutter, M.; Maughan, B.; Mortimer, P.; Ouston, J.: *Fünfzehntausend Stunden - Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder*. Weinheim 1980.
- Rumpf, H.: Zweifel am Monopol des zweckrationalen Unterrichtskonzepts. In: *Neue Sammlung* 11 (1971) .
- Rolff, H.-G.: *Wandel durch Selbstorganisation. Theoretische Grundlagen und praktische Hinweise für eine bessere Schule*. München 1995.
- Schäfer, G. E. (Hrsg.): *Soziale Erziehung in der Grundschule*. Weinheim und München 1994.
- Solomon, D.; Kendall, A.J.: Individual Characteristics and children's Performance in "open" and "traditional" Classroom Settings. In: *Journal of Educational Psychology* 5/1976.
- Tausch, R., Tausch, A.: *Erziehungspsychologie*. Göttingen 1973.
- Tillmann, K.J.: Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. *Schultheoretische Reflexionen zum deutsch-deutschen Einigungsprozeß*. In: *Zeitschrift für Pädagogik*. 30. Beiheft. 1993.
- Ulich, D.: *Pädagogische Interaktion. Theorien erzieherischen Handelns und sozialen Lernens*. Weinheim 1976.
- Waldmann, E., Sommer, D. : *Die kleine Grundschule - ein Schulentwicklungsprojekt im Land Brandenburg*. In: *Pädagogisches Handeln - Wissenschaft und Praxis im Dialog*. Heft 1, Rostock 1998.
- Wallrabenstein, W.: *Offene Schule - Offener Unterricht, Ratgeber für Eltern und Lehrer*. Hamburg 1991.
- Zinnecker, J. (Hrsg.): *Der heimliche Lehrplan. Untersuchungen zum Schulunterricht*. Weinheim 1975.
- Zukunft für Kinder - Grundschule 2000*. Berliner Memorandum der Bundesgrundschulkonferenz 1995.
- Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft: Denkschrift der Kommission NRW*. Neuwied 1995.

## Die Orientierungsstufe \*

Von der Ursprungsidee bis zu den gegenwärtigen Realisierungsformen in den neuen Bundesländern

### 1. Vorbemerkungen

Die Entwicklung der Idee der Orientierungsstufe ist nicht zu trennen von dem historischen Verlauf, den das westdeutsche Schulwesen nach dem 2. Weltkrieg genommen hat. Und damit ist sie ebensowenig unabhängig von den in dieser Zeit unternommenen Reformversuchen und deren Erfolgen bzw. Mißerfolgen zu betrachten. Kurzum: Die Orientierungsstufe stellt ein Kernstück westdeutscher Schulgeschichte dar, dessen bildungspolitischer, erziehungstheoretischer und schulpraktischer Weg von heftigsten Auseinandersetzungen zwischen Gegnern und Verfechtern gepflastert ist. Durch die organisatorischen und inhaltlichen Um- bzw. Neustrukturierungen in den neuen Bundesländern im Zuge der Vereinigung gewann die Orientierungsstufendiskussion eine neue Dynamik, wenn auch die Kontroverse längst nicht in der Heftigkeit ausgetragen wurde, wie z. Z. der sogenannten Bildungsreform Ende der 60er bis Mitte der 70er Jahre, die in der Bundesrepublik ganz im Zeichen der integrierten Gesamtschule stand.

Daß in den neuen Ländern die Debatte um die Einführung der Orientierungsstufe eher gemäßigt verlief, hatte seine Hauptursache in der Tatsache, daß es auch in den letzten Jahren in den alten Bundesländern abgesehen von einigen Ausnahmen relativ ruhig geworden war, ganz einfach deshalb, weil - wie noch gezeigt werden wird - sie überwiegend nicht in der ursprünglich konzipierten Form oder gar nicht eingeführt worden war.

### 2. Von der Restauration des Schulwesens nach 1945 in den alten Bundesländern bis zur Konzipierung der Orientierungsstufenidee

Positionsunterschiede zwischen gesellschafts- und bildungspolitischen Interessengruppen, wie sie in der Diskussion um die Reformierung der Klassenstufen 5 und 6 insbesondere seit Mitte der 60er Jahre in den alten Bundesländern vertreten wurden, waren nicht neu. Teilweise wurden sie schon gleichlautend zur Zeit des Wiederaufbaus des Schulwesens in den Jahren 1945 - 1949 bei der Frage nach der Dauer der Grundschule vorgebracht.

---

\*Wir danken dem Raabe Verlag für die freundliche Genehmigung, den Beitrag als Nachdruck zu veröffentlichen. Original erschienen in: 24 Schulleitung November 1994.

Nicht selten hat man sich sogar noch in den Vorstellungen und Konzepten der Parteien und Kultusbehörden zum 'Umbau' des Schulwesens in den neuen Bundesländern auf diese berufen.

Politisch konservative Kreise und Parteien sowie Vertreter der Kirchen und insbesondere Berufsverbände der Gymnasiallehrer verteidigten nachdrücklich die vierjährige Grundschule aus der Weimarer Zeit, indem sie mit dem traditionellen Leistungsvermögen des deutschen Schulwesens argumentierten. Außerdem wurde der sechsjährigen Grundschule ein 'Bremseffekt' zugeschrieben, den diese Schulform angeblich auf die 'begabteren' bzw. leistungsfähigeren Schüler/-innen ausübe.

Dagegen argumentierten andere gesellschaftsrelevante Gruppen wie große Teile der Volksschullehrerschaften, Vertreter der Gewerkschaften und linkspolitische Kreise und Parteien für die Verlängerung der Grundschulzeit um zwei auf sechs Jahre, wobei sie auf die sozialintegrative Wirkung dieser Schule und die Notwendigkeit einer Objektivierung der Übergangsauslese zu den weiterführenden Schulformen verwiesen. Während die Stadtstaaten Berlin, Bremen und Hamburg sowie das Land Schleswig-Holstein die sechsjährige Grundschule 1948/49 einrichteten, Berlin sich sogar zunächst auf eine achtjährige Grundschulzeit festlegte, ließen sich alle weiteren Bundesländer nicht von den westlichen Besatzungsmächten eine über vier Jahre hinausgehende Grundschule 'vorschreiben'. Allerdings widerrief ein Teil der Länder mit sechsjähriger Grundschule später seine Entscheidung bzw. nahm die Reform schrittweise zurück, da sich u.a. die Uneinheitlichkeit im Schulwesen als ein ernsthaftes Hindernis für die Bevölkerungsmobilität erwies.

Deshalb ist es durchaus verständlich, wenn in der Folgezeit der Ruf nach einer stärkeren Vereinheitlichung des allgemeinbildenden Schulwesens immer unüberhörbarer wurde, während die Frage nach der Dauer der Grundschule an Wichtigkeit verlor. Die bildungspolitische Diskussion in den 50er Jahren war von der pädagogischen Einsicht geleitet, *„daß die Frage nach der Dauer der Grundschule unlösbar ist von der Grundfrage nach der Zweckmäßigkeit des dreigliedrigen Schulsystems überhaupt und von den Problemen der inneren Gestaltung der Schuljahre 5 und 6 in bezug auf Lernziele, Selektionsmaßnahmen, Förderung und Differenzierung.“*<sup>1</sup>

Die zunächst isoliert gestellte Frage nach der Dauer der Grundschule erhielt dadurch eine völlig neue Richtung, zumal die strukturelle, funktionale und inhaltliche Ausgestaltung der Schuljahre 5 und 6 von nun an im Kontext der Bewährung des gesamten Schulwesens problematisiert wurde.

## 2.1 Reformprogramm des Deutschen Ausschusses für das Erziehungs- und Bildungswesen

Mit dem "Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens" aus dem Jahr 1959 wurde das erste grundlegende Reformkonzept der Nachkriegsjahre vorgelegt. Als Kernstück der Reform sollte zum Zweck der Vereinheitlichung des bundesrepublikanischen Schulwesens eine Förderstufe durch die Zusammenfassung der Schuljahre 5 und 6 zu einer eigenständigen pädagogischen Einheit entstehen. Damit war wohl oder übel die vierjährige Grundschule als Regelform anerkannt worden, ja in geradezu paradoxer Weise wurde sie zur Voraussetzung gemacht und zum Anlaß genommen für die Einrichtung der Förderstufe. Deren Einführung wurde mit dem Verweis auf das allgemeingültige Recht auf soziale Gerechtigkeit und den steigenden Bedarf nach qualifiziertem Nachwuchs begründet. Vor allem sollte durch sie die Übergangsauslese für die weiterführenden Schulen auf eine verlässliche Grundlage gestellt werden, indem der Unterricht dazu Gelegenheit bietet, *"alle kindlichen Begabungen zu wecken und zu erproben, daß die Entscheidung für den endgültigen Bildungsweg sich auf deutlich erkennbare Bewährungen stützen kann"*<sup>2</sup>.

Jedoch sollten nicht alle Kinder verpflichtet werden, eine Förderstufe zu durchlaufen, und zwar sollten alle diejenigen, von denen sich mit "an Sicherheit grenzender Wahrscheinlichkeit" voraussagen läßt, daß ihre "Fähigkeit" ausreicht, zum Abitur zu gelangen, unmittelbar im Anschluß an die vierjährige Grundschule in eine neunjährige sogenannte "Studien-schule" überwechseln können.<sup>3</sup>

Die Frage nach der Stellung der Förderstufe in der Schulstruktur wie nach ihrer organisatorischen, pädagogischen und curricular-inhaltlichen Ausgestaltung entfachte die Diskussion zu einem schulpolitischen Streit, der deutlich vergleichbare Züge mit jenem offenbarte, der einige Jahre später um die Einführung der Orientierungsstufe geführt werden sollte.

Nach den Vorstellungen des Deutschen Ausschusses sollte die Förderstufe als eine eigenständige Schulstufe zwischen der Grundschule und den weiterführenden Schulen fungieren und örtlich und räumlich einer Grund- bzw. Hauptschule zugeordnet werden, weil u.a. der Erfahrungsbereich sowie die Unterrichtsmethoden der bisherigen Volksschule als besonders qualifiziert für diese anerkannt wurden. Um aber auch gleichzeitig Ansprüche und Erwartungen der Realschule und des Gymnasiums angemessen berücksichtigen zu können, sollten neben 'Volksschullehrern' auch Lehrer dieser beiden Schulformen in der Förderstufe unterrichten.

Unterrichtsorganisatorisch wurde die Förderstufe durch das Kern-Kurs-System geprägt, dem die Idee zugrunde lag, die Grundlernziele in dem he-

terogen zusammengesetzten Klassenverband (Kern) erarbeiten zu lassen, um dann in leistungsdifferenzierten Kursen besondere Förderung zu betreiben. Für die Unterrichtung im Kern wurden insbesondere Maßnahmen der inneren Differenzierung als erforderlich erachtet, um den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -ständen besser gerecht werden zu können.

In der Förderstufendiskussion kristallisierten sich von Anfang an zwei gegensätzliche, nicht kompromißfähige Positionen heraus, die letztlich auf der gebetsmühlenartigen Erneuerung altbekannter Argumente, Vorurteile und Ideologien beruhten und die in eintöniger Regelmäßigkeit spätestens seit dem Aufkommen des Einheitsschulgedankens während der Weimarer Republik ungeachtet neuer Erkenntnisse der Wissenschaften vertreten wurden.

Auf der einen Seite wurde das nach Schularten streng gegliederte und qualitativ deutlich differenzierte Schulsystem verteidigt, weil Unterschiede in der Bildungsfähigkeit nicht zu leugnen wären (was niemand bestritt) und Eltern für ihre Kinder unterschiedliche Bildungswege anstrebten (was ebenfalls niemand bestritt). Für die Apologeten dieser Auffassung nahm die Förderstufe den Charakter einer unnötig verlängerten Grundschule an, mit der die Bildungswünsche der Eltern für ihr Kind zwar nicht verhindert, jedoch völlig unnütz hinausgezögert würden. Und außerdem würde sie überhaupt nicht den unterschiedlichen Begabungen innerhalb ihrer Schülerschaft gerecht werden können.

Demgegenüber wurde von Verfechtern der Förderstufe auf das Recht auf Chancengleichheit und die Pflicht der Schule, diese zu sichern, verwiesen. Deshalb müßten alle Schüler/-innen entsprechend gefördert werden. Als Konsequenz daraus wurde von ihnen ein reformiertes, Schularten integrierendes Schulsystem gefordert, also die Förderstufe als Ausgangspunkt für eine noch viel umfassendere Umgestaltung und Neubestimmung des Schulwesens angesehen.

Die Ablehnungsfront gegenüber der Förderstufe auf seiten der Kultusministerien war äußerst stark. Lediglich die Länder Niedersachsen und Hessen haben umfangreiche Versuche durchgeführt, wenn es auch nie dazu kam, diese Schulform verpflichtend für alle Schüler/-innen zu realisieren. Als einziges Land hat Hessen bis heute die Förderstufe beibehalten und konnte deshalb im Laufe der Zeit zahlreiche praktischen Erfahrungen und theoretischen Erkenntnisse zu deren Bewährung vorlegen, die besonders für die pädagogische Begründung und Implementierung der Orientierungsstufe äußerst hilfreich waren.

## 2.2 Die schulformunabhängige (integrierte) Orientierungsstufe des Deutschen Bildungsrates

Die Orientierungsstufenkonzeption des Deutschen Bildungsrates (1970) verstand sich ausdrücklich als eine Reformmaßnahme innerhalb eines umfassenden, schrittweise zu realisierenden Gesamtplans zur Um- und Neugestaltung des bundesrepublikanischen Schul- und Bildungswesens. Nach dem damals vorgelegten Programm sollte die Orientierungsstufe einzig unter der Voraussetzung eingeführt werden, daß analog dazu bzw. in zeitlich versetzter Folge grundlegende strukturelle, organisatorische und vor allem curricular-inhaltliche Veränderungen im Schulwesen erfolgen würden. Insbesondere sollte dies für die Aufhebung der vertikalen Gliederung gelten, um die angestrebte Horizontalisierung schnellstmöglich umsetzen zu können.

In einem dann nach Stufen gegliederten Schulwesen sollte die Orientierungsstufe mit den Klassen 5 und 6 als eine Art Gelenkstelle zwischen dem Primarbereich und dem Sekundarbereich I wirksam werden. Mit ihrem Namen wird die Hauptfunktion benannt, die da Orientierung heißt. Damit wurde erstmals eine Phase des Übergangs dem Ziel und dem Zweck unterstellt, den zehn- bis zwölfjährigen Schüler/-innen vielfältige Möglichkeiten zu geben, sich zu erproben, zu erkennen und zu bewähren. “‘Orientierung’ heißt zunächst subjektiv das Erkennen der eigenen Lernmöglichkeiten und Interessengebiete zur Vorbereitung auf die spätere Wahl eines geeigneten Ausbildungsschwerpunktes”.<sup>4</sup> Jedoch wird das orientierende Lernen nicht ausschließlich subjektiv gesehen, sondern zweiseitig sowohl als ein Orientieren über eigene Lernmöglichkeiten als auch als eines über die Bildungsangebote und -chancen der weiterführenden Schule.

“Ferner ist die Orientierung auf die neuen Anforderungen des Sekundarbereiches gerichtet, die dem Schüler erst einsichtig gemacht werden müssen. (...) Das Curriculum muß so organisiert sein, daß es für den Schüler eine bestimmte Anzahl von Wahlmöglichkeiten bietet, wobei sich diese Wahlmöglichkeiten auch in ihrem Schwierigkeitsgrad unterscheiden sollen, so daß er seine Fertigkeiten an ihnen erproben kann (...). Ein wichtiges Organisationsprinzip des Curriculums in der Orientierungsstufe ist in diesem Zusammenhang der inhaltliche Bezug zu den späteren Anforderungen”. Dies schließt eine stärkere Ausdifferenzierung der Lernangebote in Fachdisziplinen ebenso mit ein, wie die Zulassung eines äußerlich differenzierenden Leistungskurssystems in der ersten Fremdsprache. Darüber hinaus sollte das Lernen in Projekten in besonderem Maße der Orientierung zur Erkennung eigener Lernmöglichkeiten dienen. Indem Schüler/-innen sich unmittelbar anknüpfend an ihre Interessen mit Lerngegenständen beschäftigen können, die nicht “als Gelegenheit zur Vermehrung des

‘Schulstoffes’ benutzt werden”, können sie sich über ihre ‘wirklichen’ Interessengebiete ein deutliches Bild verschaffen.<sup>5</sup>

In die Orientierungsfunktion mit eingebunden werden sollen vorzugsweise auch die Eltern, die von seiten der Schule ständig über die Lernentwicklung ihres Kindes zu informieren und über mögliche Schullaufbahnalternativen zu beraten sind.

Unmittelbar mit der *Orientierungsfunktion* sind *weitere Aufgabenfelder* verbunden, von deren Bewältigung es entscheidend abhängen wird, ob diese Schulstufe überhaupt die an sie gestellten Erwartungen unter den jeweils vorgegebenen Bedingungen erfüllen kann oder nicht. Gemeint ist zum einen der *Bereich der Förderung* und *der sozialen Integration* und zum anderen *der Bereich der Beobachtung, Beratung und Beurteilung sowie Lenkung*.

Zusammenfassend lassen sich demzufolge vier *Hauptfunktionen* herausstellen, die mit der Konzeption des Deutschen Bildungsrates verfolgt wurden:

1. Orientierungsfunktion:

Orientierung über die eigenen individuellen Fähigkeiten und Interessenschwerpunkte sowie über die Anforderungen der weiterführenden Schulformen.

2. Förderfunktion:

Individuelle Förderung der Fertigkeiten und Fähigkeiten bei gleichzeitiger Förderung des gemeinsamen Lernens von Schüler/-innen.

3. Beratungs- und Beurteilungsfunktion:

Förderorientierte, die individuelle Lernentwicklung beobachtende und beschreibende pädagogische Diagnostik.

4. Lenkungsfunktion:

Erhöhung der Zuverlässigkeit der Schullaufbahneempfehlungen.

Jedoch auch unter der Voraussetzung, daß sich diese vier Hauptfunktionen wechselseitig bedingen und ergänzen, sind sie dennoch nicht gleichgewichtig.<sup>6</sup> Während zum einen die Orientierungsfunktion eine Sonderstellung einnimmt und ihr somit der unbedingte Vorrang vor den anderen Zweckbestimmungen einzuräumen ist, nimmt zum anderen die Lenkungsfunktion eine eher untergeordnete Rolle ein. Unterstrichen wird dies dadurch, daß der Begriff der Prognosesicherheit, der im Verlauf der Diskussion um diese Schulform zunehmend an Bedeutung in Pro- und Kontra-Zusammenhängen gewann, in den konzeptionellen Aussagen des Deutschen Bildungsrates überhaupt nicht verwendet wird. Im Vordergrund der Lenkungsfunktion steht vielmehr, Schullaufbahnentscheidungen solange

wie irgendetwas möglich offenzuhalten. Um eine Negativauslese und deren Fehlerhaftigkeit sowie deren subjektive Folgen für das Schulkind zu minimieren, sollte die Beurteilung bzw. das Zeugnis am Ende der Orientierungsstufe lediglich Hinweischarakter haben.

Weiter heißt es:

*“Die Entscheidung über den anschließenden Bildungsgang liegt beim Schüler und seinen Eltern, die von der Schullaufbahnberatung unterstützt werden. Durch keinerlei (Hervorh. E. J.) vorgängige Leistungsnachweise ist diese Entscheidung beschränkt.”<sup>7</sup>*

Die selektive Funktion von Leistungsbeurteilungen sollte in der Orientierungsstufe vollkommen vermieden werden. Dies konnte allerdings nur unter der Prämisse in dieser Rigorosität postuliert werden, daß die Orientierungsstufe als ‘Grundstufe’ eines integrierten Sekundarbereichs I eingerichtet und die gemeinsame Beschulung der Schüler/-innen in den Jahrgängen 7 und 8 fortgesetzt würde.

Die vom Deutschen Bildungsrat entwickelte Konzeption zur Orientierungsstufe fußt auf der elementaren Kritik am bestehenden Schulsystem, wie u.a. an der dort unzureichend realisierten Begabungsförderung, dessen unzureichende Beurteilungspraxis und dessen veralteten Lehrplänen sowie dessen uneffizienten Unterrichtsmethoden und dessen Vernachlässigung der Emotional- und Sozialdimension schulischen Lernens.<sup>8</sup> Mit der Orientierungsstufe sollte ein erster Reformschritt unternommen werden, diese Defizite abzubauen. Da die Verringerung von Chancenungleichheit und die Erhöhung von sozialer Integration dabei im Vordergrund stehen sollten, wurde die Orientierungsstufe mit den gleichen bildungspolitischen bzw. gesellschaftspolitischen wie (erziehungs-)wissenschaftlichen und schulpraktischen Argumenten begründet wie die integrierte Gesamtschule. Von daher war es nur folgerichtig, die Orientierungsstufe schulformunabhängig (integriert) zu entwerfen. Damit wird nur noch einmal deutlich - und dies muß vor dem Hintergrund gegenwärtiger Schulentwicklung immer wieder hervorgehoben werden - , daß die Orientierungsstufe ursprünglich nur in dieser Form geplant war und auf dem Hintergrund der konzeptionellen Erwartungen und Ausführungen auch nur so pädagogisch einen Sinn machen konnte.

### 2.3 Der Bildungsgesamtplan der Bund-Länder-Kommission oder: die Kurzlebigkeit einer Übereinstimmung

Der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (BLK) wurde die Aufgabe übertragen, bildungspolitische Maßnahmen des Bundes und der Länder zu koordinieren und über Durchführungsmodalitäten von beschlos-

senen Innovationen im Bildungswesen zu entscheiden. Der Bildungsge-  
samtplan<sup>9</sup>, die Vorschläge für die *Durchführung vordringlicher Maßnah-  
men* und ein Zwischenbericht sind aus dieser Arbeit hervorgegangen.

Während man sich in der BLK noch weitgehend über die Ziele und all-  
gemeinen Grundsätze einer allseits für erforderlich gehaltenen Reform der  
Schule verständigen konnte, brachen die nie überwundenen bildungspoliti-  
schen Gegensätze bei der Frage nach den dafür geeigneten Organisations-  
formen erneut wieder auf. Dabei stand unumgänglich die Orientierungsstu-  
fe im Brennpunkt der Auseinandersetzung, weil sie doch vom Deutschen  
Bildungsrat als notwendiger erster Schritt einer Gesamtreform des Schul-  
wesens betrachtet wurde. Um dem zuvorzukommen, brachten die unions-  
regierten Bundesländer bereits in den Zwischenbericht ein besonderes  
Votum mit dem folgenden Wortlaut ein:

*“Bei grundsätzlichem Einverständnis über ein einheitliches curriculares  
Angebot liegt zur organisatorischen Ausgestaltung der Orientierungsstufe  
ein ‘Besonderes Votum’ des Inhaltes vor, daß die Orientierungsstufe auch  
schulformabhängig eingerichtet werden kann.”*<sup>10</sup> (Das heißt: Die Klassen 5  
und 6 werden als Zweijahresblock jeweils bei der Haupt-, der Realschule  
und dem Gymnasium geführt.)

Hinter dieser Intervention steckte viel mehr als lediglich die Zulassung  
einer alternativen Organisationsform für die Orientierungsstufe. Mit ihr  
sollte die Einführung der integrierten Gesamtschule auf breiter Front ver-  
hindert werden, was übrigens auch gelang.

Das Einbringen des Besonderen Votums bedeutete schon ein Jahr nach  
Vorlage der Orientierungsstufenkonzeption des Deutschen Bildungsrates  
die Aufkündigung des mühsam hergestellten Konsenses. Im Grunde war  
damit die Idee der Orientierungsstufe als Gesamtentwurf für das Schulwe-  
sen in den alten Bundesländern schon gescheitert, noch ehe die erste Ori-  
entierungsstufe ihre Arbeit aufgenommen hatte. Um die anspruchsvollen  
inhaltlichen Zielsetzungen und Zweckbestimmungen realisieren zu kön-  
nen, bedurfte es nun einmal eines entsprechenden Organisationstyps: der  
schulformunabhängigen (integrierten) Orientierungsstufe - und diese Vor-  
aussetzung war nicht mehr uneingeschränkt gegeben.

Besonders gravierend war demzufolge der auf das Besondere Votum zu-  
rückgehende Beschluß der Kultusministerkonferenz<sup>11</sup>, weiterhin an selek-  
tiven Laufbahnentscheidungen am Ende der 4. Klasse der Grundschule  
trotz Einführung von Orientierungsstufen festhalten zu wollen.

In dieser Phase wurde der Begriff Orientierungsstufe zum Sammelnä-  
men für unterschiedliche schulpolitische Intentionen und pädagogische  
Standpunkte. Die Chance zur Vereinheitlichung des Schulwesens wurde  
gründlich verpaßt. Bis heute hält dieser Zustand an. Daß im Zuge der Neu-

gestaltung des Schulwesens in den neuen Bundesländern zum zweiten Mal so etwas geschehen konnte, ist nicht nur bedauerlich, sondern schon tragisch zu nennen. Der Dauerstreit um die Schule ist von den alten Bundesländern auf die neuen übertragen worden, ohne diesen ausreichend Gelegenheit gegeben zu haben, einen eigenen (gemeinsamen) Weg zur Reformierung ihres Schulwesens zu finden.

### 3. Stand der Realisierungsformen in den neuen und alten Bundesländern

Wie dem Überblick (vgl. Abb.1) zu entnehmen ist, hat keines der neuen Länder bei der organisatorischen Gestaltung der Klassen 5 und 6 die Ursprungsidee der Orientierungsstufe vorbehaltlos aufgegriffen. Nirgends wurde das schulformunabhängige Modell verpflichtend für alle Schüler/-innen der Klassen 5 und 6 eingeführt, wenn man einmal von dem Land Brandenburg absieht, das nach dem Vorbild Berlins die sechsjährige Grundschule für alle Kinder eingerichtet hat (deren Klassen 5 und 6 nach Beschluß der KMK-Vereinbarung die Aufgaben der schulformunabhängigen Orientierungsstufe wahrnehmen sollen). Entsprechend dem Besonderen Votum hat das Land Mecklenburg-Vorpommern den Zweijahresblock mit den Klassen 5 und 6 schulformabhängig organisiert. Zwischenformen, die z.T. gegenüber Entwicklungen in einigen alten Bundesländern einen nicht gering zu schätzenden pädagogischen Fortschritt bedeuten, haben die übrigen neuen Länder gewählt. Immerhin haben sie wesentliche Reste der ursprünglichen Idee bezüglich der individuellen Förderung und der sozialen Integration hinüberretten können für einen Großteil der Schüler/-innen, ob es nun die 5. und 6. Klassen der Mittelschule (Sachsen), der Sekundarschule (Sachsen-Anhalt) oder der Regelschule (Thüringen) ist. Allerdings nehmen diese Länder generell die 5. und 6. Klasse des Gymnasiums von dieser Pädagogik aus, wodurch die Sonderstellung dieser Schulform noch zusätzlich herausgestellt wird und somit die (soziale) Kluft zwischen den Schulformen überdies verstärkt wird.

In den alten Bundesländern haben sich lediglich Bremen und Niedersachsen der Konzeption des Deutschen Bildungsrates angeschlossen, während Hessen die Förderstufe (allerdings nicht verpflichtend) und Berlin die sechsjährige Grundschule beibehalten haben und somit ebenfalls in den Klassenstufen 5 und 6 ein schulformunabhängiges Curriculum anbieten (vgl. Abb.2).

Bundesland	Bezeichnung	Organisationsform
Brandenburg	Klassen 5 und 6 der Grundschule	siehe Berlin in Abb.2
Mecklenburg-Vorpommern	Orientierungsstufe	Die 5. und 6. Klassen bilden die schulformabhängige Orientierungsstufe, die jeweils als Eingangsstufe der Haupt-, Realschule und dem Gymnasium angegliedert ist. Daneben sind Sonderformen möglich.
Sachsen	5. und 6. Klasse der Mittelschule 5. und 6. Klasse des Gymnasiums	Die Klassen 5 und 6 der Mittelschule und des Gymnasiums haben Orientierungsfunktion. Ab Klasse 7 der Mittelschule beginnt die Differenzierung nach Neigungen und Interessen sowie hinsichtlich angestrebter Abschlüsse.
Sachsen-Anhalt	Differenzierte Förderstufe der Sekundarschule 5. und 6. Klasse des Sekundarbereichs I des Gymnasiums 5. und 6. Klasse der Kooperativen Gesamtschule	Die Differenzierung in Haupt- und Realschullaufbahn findet in der Sekundarschule nach der 6. Klasse statt. Im 5. und 6. Schuljahr besuchen alle Schüler in dieser Schulform die differenzierte Förderstufe.

Abb. 1: Bezeichnung und Organisationsformen der Klassen 5 und 6 in den neuen Bundesländern

Bundesland	Bezeichnung	Organisationsform
Baden-Württemberg	Orientierungsstufe	Die Klassen 5 und 6 werden als schulformabhängige Orientierungsstufe jeweils an der Haupt-, Realschule und am Gymnasium geführt.
Bayern	5. u. 6. Klasse der Mittelschule 5. u. 6. Klasse des Gymnasiums	Die 5. u. 6. Klassen bilden jeweils die Eingangsstufe an der Hauptschule und am Gymnasium. Die Realschule beginnt erst mit der 7. Klasse (eine Änderung ist geplant).
Berlin	Klassen 5 und 6 der Grundschule	Von den Klassen 5 und 6 sollen in der gemeinsamen sechsjährigen Grundschule die Aufgaben der (schulformunabhängigen) Orientierungsstufe wahrgenommen werden.
Bremen	Orientierungsstufe	Die Klassen 5 und 6 werden als schulformunabhängige Orientierungsstufe als Eingangsstufe des Sekundarbereichs in der Regel an Schulzentren mit einer Haupt-, Realschul- und Gymnasialabteilung organisiert.
Hamburg	Beobachtungsstufe der Haupt- und Realschule Beobachtungsstufe des Gymnasiums Orientierungsstufe Klassen 5 und 6 der Gesamtschulen	Es gibt neben der schulformabhängigen Beobachtungsstufe auch die schulformunabhängige Orientierungsstufe an einigen wenigen Standorten als Schulversuch. Die Beobachtungsstufe wird an der Haupt- und Realschule, dem Gymnasium sowie an der kooperativen Gesamtschule geführt.
Hessen	Förderstufe	Die Förderstufe hatte bereits als Schulversuch vor der Orientierungsstufe Bestand. Sie wurde später flächendeckend eingerichtet und entspricht gemäß Kultusministerkonferenzvereinbarung von 1974 der schulformunabhängigen Orientierungsstufe. Daneben können die Klassen 5 und 6 auch schulformbezogen in der jeweiligen Haupt-, Realschule oder am Gymnasium bestehen, da der Besuch der Förderstufe freiwillig ist. (1993 besuchten 54% der Schüler die 5. Klasse einer Förderstufe oder einer integrierten Gesamtschule, 30% die 5. Klasse eines Gymnasiums, 12% die 5. Klasse einer Realschule und 4% die 5. Klasse einer Hauptschule.

Niedersachsen	Orientierungsstufe	Flächendeckend wurde die schulformunabhängige Orientierungsstufe als Regelschulform eingeführt. Sie kann als selbständige Schule eingerichtet werden oder einer Haupt- bzw. Haupt- und Realschule oder einer Gesamtschule angegliedert sein.
Nordrhein-Westfalen	Erprobungsstufe	Die Kl. 5 und 6 werden schulformabhängig als Erprobungsstufe an der Haupt-, Realschule und am Gymnasium geführt.
Rheinland-Pfalz	Orientierungsstufe	Grundsätzlich kann die Orientierungsstufe wahlweise als schulformabhängig oder schulformunabhängig eingerichtet werden; die fast durchgängige Regel stellt jedoch die schulformabhängige Organisation dar.
Saarland	Orientierungsphase an der Haupt-, Realschule und am Gymnasium und an der Sekundarschule  5. u. 6. Klasse an der Gesamtschule	Keine Orientierungsstufe. Schüler der Grundschule wechseln nach erfolgreich beendetem 4. Schuljahr entweder zur Haupt-, zur Realschule, zum Gymnasium, zur Sekundarschule oder zur Gesamtschule über. Die Klassen 5 und 6 bilden an der jeweiligen Schulform eine sogenannte pädagogische Einheit.
Schleswig-Holstein	Orientierungsstufe	Die Orientierungsstufe ist grundsätzlich schulformabhängig als Kl. 5 und 6 der Haupt-, Realschule und des Gymnasiums organisiert. An organisatorisch verbundenen Schulen, an Schulzentren und kooperativen Gesamtschulen kann für die Kl. 5 und 6 eine schulformunabhängige Orientierungsstufe eingerichtet werden.

Abb. 2: Bezeichnung und Organisationsformen der Klassen 5 und 6 in den alten Bundesländern

#### 4. Perspektiven: Ziel bleibt die Vereinheitlichung des Schulwesens

Die Art und Weise der Behandlung der Orientierungsstufenproblematik in den neuen Bundesländern stellt sich auf dem Hintergrund des bisherigen, wenig überzeugenden Verlaufs der Entwicklung dieser Schulstufe in den alten Bundesländern als konsequent, wenn auch nicht als befriedigend dar.

Da die Orientierungsstufe als erster Schritt zum Aufbau eines integrierten Sekundarbereichs I vorgesehen war und keines der neuen Länder bereit war oder sich politisch in der Lage sah, ausschließlich ein Schulwesen dieser Prägung aufzubauen, war es nur folgerichtig, keine schulformunabhän-

gige Orientierungsstufe einzurichten. Ebenso war es pädagogisch sinnvoll, die neuen Regelformen des Sekundarbereichs I mit einer gemeinsamen Eingangsphase als 'Förderstufe' beginnen zu lassen, um vor allem den Schüler/-innen als sozial schwächeren und bildungsferneren Bevölkerungsschichten ein umfassenderes Hilfs- und Stützangebot machen zu können. Interessant ist auch, daß die drei Länder, die so verfahren, nicht von einer Orientierungsstufe sprechen, sondern entweder von 'Phase der Orientierung' oder von 'differenzierter Förderstufe'. Ob diese ihre Aufgaben auch noch auf die Anforderungen des abgekoppelten Gymnasiums ausrichten oder hauptsächlich das Augenmerk auf die nachfolgenden Bildungsgänge im 'eigenen Hause' lenken, werden die Übergangszahlen nach der 5. und/oder 6. Jahrgangsstufe zum Gymnasium in den nächsten Jahren zeigen.

Aufgrund der wissenschaftlichen Erkenntnisse und praktischen Erfahrungen mit der schulformunabhängigen Orientierungsstufe vor allem in Bremen und in Niedersachsen<sup>12</sup> und denen mit der hessischen Förderstufe ist es völlig unverständlich, warum nicht das Land Mecklenburg-Vorpommern den anderen Bundesländern gefolgt ist und ebenso eine gemeinsame Förderphase mit den Klassen 5 und 6 als Unterbau von Haupt- und Realschule eingeführt hat. Dies wäre ein guter Schritt wenigstens zur Vereinheitlichung des Schulwesens in den neuen Ländern gewesen. Außerdem stellt die schulformabhängige Orientierungsstufe die mit Abstand ungünstigste Form des Übergangs zu den weiterführenden Schulformen dar, weil die Selektionsmaßnahmen größtenteils bei der (viel zu kurzen) vierjährigen Grundschule verbleiben. Dies führt zu einer unnötigen emotionalen Belastung des Lernklimas und zu einem nicht vertretbaren psychischen Druck auf die Lehrer/-innen und Schüler/-innen.

Auch wenn es zweifelsfrei gut ist, daß die Klassen 5 und 6 in einem besonders hohen Maße unter das Postulat zur optimalen Förderung gestellt werden, gilt es doch zu fragen, warum überhaupt diese Phase in dieser organisatorischen und curricular-inhaltlichen Form bestehen muß, wenn schon vorher eine Schule durchlaufen wurde, die alles darauf abgestellt hatte, Kinder bestmöglich zu fördern und in deren (Lern-)Entwicklung voranzubringen. Gemeint ist die vierjährige Grundschule, die über die innere Differenzierung versucht, konsequent der Forderung nach optimaler Förderung im Sinne einer individuellen Persönlichkeitsentfaltung in Gemeinschaft mit anderen gerecht zu werden. Jedoch braucht Lernen Zeit, viel Zeit! Aufgrund der radikalen Umbrüche und Verwerfungen im familialen und im gesellschaftlichen Leben der heutigen Kinder benötigt vor allem die Grundschule mehr Zeit als früher, und zwar für alle Schüler/-innen! Dies vor allem auch deshalb, um nicht Kinder dieses Alters ge-

zwungenermaßen aufgrund der von den weiterführenden Schulen gesetzten Zielmarken lediglich in kategorisierten Erscheinungsformen und nicht mehr als das wahrzunehmen, was sie (zuerst) sind - Kinder! Darauf weist *Aurin* hin, wenn er fragt:

*“Haben oder nehmen wir uns die Zeit, Kinder zu verstehen?*

*Vermögen wir sie überhaupt noch unvoreingenommen zu sehen?*

*Begegnen wir ihnen nicht immer schon mit wissenschaftlichen und berufsfeldtypischen Interpretationsmustern: Das ‘Unterschichtkind’, der ‘Legastheniker’, das ‘neurastische Kind’, das ‘Einzelkind’, das ‘verwahrloste Kind’ der ‘haupt-, realsschule-, gymnasiumsgeeignete’ oder der ‘A-’, der ‘B-’ oder ‘C-Kursschüler’?*

*Können wir Kinder und Jugendliche noch in ihrer Individualität sehen, als den Uwe, der er ist, wie er sein kann und sein will?”*<sup>13</sup>

Mit Recht werden die Grundschullehrer/-innen fragen, wie sie es denn anders machen könnten, wenn das tägliche Gehetztsein (was fraglos teilweise auch selbstverschuldet ist) durch die knappe Grundschulzeit geradezu derartiges unpädagogisches Umgehen mit dem Kind begünstigt. Eine vielversprechende Alternative liegt in der Ausdehnung der Grundschule, also in einer Wiederaufnahme der Debatte um die sechsjährige Grundschule, die heute mit neuen Argumenten zusätzlich begründet werden könnte.

- Die sechsjährige Grundschule: Eine alte Forderung neu belebt.

In nur einigen wenigen Stichworten soll die Problematik, die sich für die heutige Grundschule angesichts gegenwärtig zu beobachtender Lebensweltbedingungen der Kinder stellt, umrissen werden.

- Die Heterogenität der Schülerschaft in den Lebens- und Lernvoraussetzungen hat stark zugenommen. Dadurch kommt es bereits im Anfangsunterricht zu erheblichen Leistungsunterschieden in allen Bereichen.
- Die rasante, verantwortungslose Entwicklung der Medien- und Konsumwelt setzt die Kinder immer stärker dauerhafter Gereiztheit und Beanspruchung aus, so daß eine Vielzahl unverarbeiteter Sinneseindrücke sowie unerfüllter (Schein-)Bedürfnisse die Zahl psychisch gestörter Kinder rapide ansteigen läßt.
- Mit zunehmender Pädagogisierung der Kindheit, die sich auch in der Institutionalisierung von Erziehung und Unterricht niederschlägt, werden Kindern immer weniger Freiräume für spontanes, nicht reglementiertes Spielen und Handeln gewährt. Schule als Ort systematischen Lehrens und Lernens wird kontraproduktiv, wenn das ‘ganze’ Kind durch die Einschränkung des Lernbegriffs<sup>14</sup> aus dem Blick gerät und es nur noch in schulwichtigen und schulunwichtigen Kategorien wahrgenommen wird.

Die Institution Grundschule wird die Bedingungen, die sie für das Lernen und Leben ihrer Kinder bereitstellt, mehr oder weniger drastisch je nach Situation verändern müssen. Der Förder- und der Lernbegriff werden zu erweitern sein. Beispielsweise wird fördern zukünftig auch bedeuten müssen, ein Kind in seiner Gefühlslage soweit zu stabilisieren oder in seiner Konzentrationsfähigkeit so zu stärken, daß es überhaupt erst 'aufnahmebereit' für schulisches Lernen und Arbeiten wird. Was die Grundschule bei ihrer ständig anspruchsvoller werdenden Praxis immer weniger verkraften kann, sind Zeit-, Lehrplan- und Selektionsdruck. Deshalb sollte eine sechsjährige Grundschule zumindest bis zum 4. Schuljahr von jeder Leistungsbeurteilung anhand des Notensystems freigehalten werden.

Zusammengefaßt ergeben sich für eine sechsjährige Grundschule gegenüber einer Förderstufe/Orientierungsphase im Sekundarbereich I oder einer schulformunabhängigen Orientierungsstufe drei entscheidende pädagogische Vorteile.\*\*

1. Die Schüler/-innen können in einem durchgängigen Bildungsgang verbleiben, ggf. kann dadurch ein weiterer Schulwechsel vermieden werden.
2. Die in der Grundschule praktizierten Lehr-/Lernformen, Arbeits- und Unterrichtsverfahren unter besonderer Berücksichtigung eines ganzheitlichen Lernbegriffs, einer umfassenden individuellen und sozialen Förderung sowie eines pädagogischen Leistungsverständnisses könnten (in den Klassen 5 und 6) übergangslos fortgesetzt werden. Die Grundschule würde als sechsjähriger Bildungsgang im gesamten Schulwesen gegenüber den weiterführenden Schularten aufgewertet werden, was sowohl für ihre Reformnotwendigkeit als auch ihr Reformpotential nur gut wäre.
3. Mit der gemeinsamen Unterrichtung bei gleichzeitig zunehmender fachlicher Leistungsdifferenzierung in den Jahrgangsstufen 5 und 6 würde die sechsjährige Grundschule eine Orientierungsfunktion hinsichtlich der subjektiven Lernmöglichkeiten und den objektiven Anforderungen der weiterführenden Schulen haben. Durch den Einsatz von Lehrer/-innen aus allen Schulformen des Sekundarbereichs I könnte nicht nur eine deutlich verbesserte Kooperation zwischen diesen und der Grundschule erreicht werden, sondern vor allem praktisches Wissen über das schulische und außerschulische Lernen von Kindern im Alter von 6 bis 12 Jahren gewonnen und den weiterführenden Schulen vermittelt werden.

---

\*\*Daß die schulformabhängige Orientierungsstufe hier nicht erwähnt wird, liegt in ihr selbst begründet. Denn jede Form gemeinsamen Lernens in den Klassen 5 und 6 stellt gegenüber diesem Modell einen erheblichen pädagogischen Fortschritt dar.

Abschließend noch ein weiteres Argument: Im Nahezu gesamten europäischen Ausland besuchen alle Kinder länger die Grundschule als bei uns. Vielfach ist diese bildungsmäßig in ein Gesamtschulkonzept als eine Art Unterstufe integriert.

## Quellennachweis

- 1 Winkeler, R.: Zur Diskussion um die Orientierungsstufe in den Schulreformen seit 1945. In: Ziegenspeck, J. (Hg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe. Braunschweig 1975, S. 23.
- 2 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg.): Rahmenplan zur Umgestaltung und Vereinheitlichung des allgemeinbildenden öffentlichen Schulwesens. Reihe: Empfehlungen und Gutachten. Folge 3. Stuttgart 1959, S. 83.
- 3 Deutscher Ausschuß für das Erziehungs- und Bildungswesen (Hg.): Empfehlungen und Gutachten 1953 - 1965. Gesamtausgabe. Stuttgart 1966, S. 105.
- 4 Deutscher Bildungsrat (Hg.) Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Stuttgart 1970, S. 142.
- 5 *Vgl. ebenda*, S. 142/143.
- 6 *Vgl. Jürgens, E.*: Die Orientierungsstufe im Urteil von Eltern und Lehrern - unter besonderer Berücksichtigung der Problematik von Schullaufbahnenempfehlung und Elternentscheidung. Frankfurt/M. 1989, S. 34
- 7 Deutscher Bildungsrat (Hg.): A. a. O., S. 149.
- 8 *Vgl. Schusser, G.*: Zwischen Anspruch und Wirklichkeit. Die wissenschaftliche Begleitung der Gesamtschulversuche in der Bundesrepublik Deutschland. Weinheim/Basel 1981, S. 25.
- 9 *Vgl. Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg.)*: Bildungsgesamtplan Bände 1 u. 2. Stuttgart 1973.
- 10 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung (Hg.): Vorschläge für die Durchführung vordringlicher Maßnahmen (Drucksache K 28-29/72). Stuttgart 1972, S. 35.
- 11 Sekretariat der Ständigen Kommission der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (Hg.): Vereinbarung über die Orientierungsstufe (Klasse 5 und 6). Bonn 1974.
- 12 *Vgl. Jürgens, E.*: Zwanzig Jahre Orientierungsstufe - Beiträge zu einer umstrittenen Schulform. St. Augustin 1991. Ziegenspeck, J. (Hg.): Bestandsaufnahme: Orientierungsstufe, a. a. O.
- 13 *Aurin, K.*: Mehr Verständnis für die Kinder - mehr Verständnis für die Schule. Freiburg/Basel/Wien 1980, S. 19.
- 14 *Jürgens, E.*: Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. St. Augustin 1994.

## **Autorinnen und Autoren**

- Becher, Karin, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Drews Ursula; Dr.; Professorin für Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam,;
- Jürgens, Eiko Dr., Professor für Theorie des Unterrichts und Theorie der Schule an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld;
- Felger-Pärsch, Anneliese, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Heusinger Renate; Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Köhnke, Angelika, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Grundschulpädagogik/Anfangsunterricht unter Berücksichtigung sozialen Lernens und der Integration Behinderter am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam
- Leutert, Hans, Dr.; Professor, Pädagogischer Referent für Rahmenplanentwicklung am Pädagogischen Landesinstitut Brandenburg
- Wegner, Barbara, Dr.; wissenschaftliche Mitarbeiterin der Professur Schulpädagogik/Schwerpunkt Grundschulpädagogik am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Potsdam

