

Digitales Brandenburg

hosted by Universitätsbibliothek Potsdam

Lernen in den Klassen 5 und 6

Wegner, Barbara

Potsdam, 1998

Leutert, Hans, Lehrer-Schüler-Beziehungen und Unterrichtshandeln in den Klassen 5 und 6 - alles bekannt und erforscht?

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

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 Bühren/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.