

Drews, Ursula; Wallrabenstein, Wulf

Abbau von Lehrerzentriertheit im Unterricht in der Grundschule - Einblicke in ein deutsch-deutsches Forschungsprojekt

Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2000) 71, S. 9-15



Quellenangabe/ Reference:

Drews, Ursula; Wallrabenstein, Wulf: Abbau von Lehrerzentriertheit im Unterricht in der Grundschule - Einblicke in ein deutsch-deutsches Forschungsprojekt - In: Grundschule aktuell : Zeitschrift des Grundschulverbandes (2000) 71, S. 9-15 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-176355 - DOI: 10.25656/01:17635

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-176355>

<https://doi.org/10.25656/01:17635>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.de

Nutzungsbedingungen

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

Terms of use

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

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

Kontakt / Contact:

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

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

– Abbau von Lehrerzentriertheit im Unterricht in der Grundschule –

Einblicke in ein deutsch-deutsches Forschungsprojekt

»Wege entstehen beim Gehen«

Diese Erkenntnis könnte man auf den folgenden Bericht der gemischten Ost-West-Forscherguppe aus Potsdam und Hamburg beziehen. Die Forschergruppe um Frau Prof. Dr. DREWS und Herrn Prof. Dr. WALLRABENSTEIN hat die Wege von 312 Lehrerinnen und Lehrern im Umgang mit Freiarbeit erfragt und analysiert. Dass die Wege anders sind, weil es unterschiedliche Ausgangspositionen gab und unterschiedliche strukturelle Bedingungen vorliegen, ist nicht weiter verwunderlich. Dass eine gemeinsame Zielperspektive gefunden werden konnte – hier als Hinwendung zum Kind und als Abbau von Lehrerzentriertheit beschrieben –, macht Mut, nicht nur für die Reform der Grundschule, sondern auch für den deutsch-deutschen Integrationsprozess. Bemerkenswert und auf andere Innovationsprozesse durchaus übertragbar ist sicher die Erfahrung, dass Umgestaltung von Unterricht in erster Linie durch kleinschrittige, individuelle Lehrarbeit geleistet wird und dass hinter dieser konkreten Praxis eine veränderte Professionalität von Lehrerinnen und Lehrern steht, die mit einer Umorientierung des eigenen Rollenverständnisses beginnt. Im folgenden Bericht wird ein Ausschnitt aus dem komplexen Gesamtprojekt vorgestellt, der neugierig macht auch auf die bisher noch nicht veröffentlichten Ergebnisse.

ANGELIKA SPECK-HAMDAN

■ Zur Problemlage

Nach der politischen Wende in den ostdeutschen Bundesländern entwickelten sich vielfältige Möglichkeiten und Formen deutsch-deutscher Zusammenarbeit. Einige gelangen für längere Zeit, andere hingegen nicht.

Zu den noch immer gelingenden gehört die Zusammenarbeit zwischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Universitäten **Potsdam** und **Hamburg**. Ein kleines Team beider Universitäten verfolgt seit 1996 die Veränderungen von Unterricht in beiden Ländern. Die Wurzeln dieser gemeinsamen Arbeit lassen sich bis zum Aufbau einer neuen Fortbildung im Land Brandenburg ab 1991 zurückverfolgen. Im Zuge der Debatten zu aktuellen Aufgaben der Reform der Grundschule und zur Veränderung der Professionalität von Grundschullehrerinnen und -lehrern entstand ein Forschungsprojekt mit dem Titel »Abbau von Lehrerzentriertheit bei Öffnung des Unterrichts in der Grundschule«:

✗ der Veränderung von Unterrichtsformen, insonderheit der Realisierung von **Freiarbeit** als einem Kernstück unterrichtlicher Reform,

✗ der Veränderung von **Regeln** des Miteinanders im Unterricht,

✗ dem **Umgang** von Lehrerinnen und Lehrern mit Freiarbeit sowie demokratischen Verfahrensweisen der Gewinnung von Regeln und ihrer Reaktion bei Regelverstößen auf Grund ihrer berufsbezogenen biographischen Erfahrungen.

Der Grundansatz lag im Bereich der Öffnung von Unterricht. Es erfolgte jedoch angesichts der diffusen Vorstellungen von Öffnung (BRÜGELMANN 2000, 136) eine bewusste Eingrenzung auf einen damit verbundenen Aspekt (auf eine Form); nämlich auf den der **Freiarbeit**. Um den einbezogenen Lehrerinnen und Lehrern den Zugang zur Problematik zu erleichtern und den Interpretationsspielraum beispielsweise in der Beantwortung von Fragen einzuzengen, wurde »Freiarbeit« auf eine relativ einfache Formel gebracht: Freiarbeit sollte verstanden werden als eine Art von Arbeit, die auf Seiten der Schüler/innen frei von direkter Steuerung der Lehrkraft geleistet wird.

Ein direkter Vergleich zwischen Brandenburg und Hamburg war und ist aus forschungsmethodischen Gründen nicht möglich. Trends allerdings sollten und konnten erfasst werden. Dies wiederum – so nehmen wir an – könnte einer weiteren Standortbestimmung sowohl der Reform von Unterricht, dem Lehrer/innenhandeln wie auch der weiteren Diskussion zwischen alten und neuen Bundesländern nützlich sein.

Die Untersuchungen sind noch nicht abgeschlossen¹⁾, aber schon jetzt deutet sich an, dass einige der tradierten Muster von »Ostblick« auf die westlichen Bundesländer und von »Westblick« auf die östlichen Bundesländer zumindest ansatzweise in Frage zu stellen wären.

Nachfolgend sollen einige Ergebnisse aus uns vorliegenden **Selbsteinschätzungen** von Lehrerinnen und Lehrern vorgestellt werden. Wir konzentrieren uns in einem 1. Teil auf die Verbreitung von Freiarbeit und auf den Umgang mit Regeln in Brandenburg und Hamburg. Zugrunde gelegt werden Ergebnisse von Lehrer/innenbefragungen. In einem 2. Teil wird auf einige Ergebnisse von Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern beider Länder eingegangen.

Bei den Interviews (N = 12) standen die jeweils subjektiv gewonnenen Erfahrungen pädagogischer Arbeit im Vordergrund. Durch die teilweise narrative Darstellung der eigenen Veränderungsprozesse flossen auch berufsbiografische Elemente mit ein. Zur Erfassung der biografischen Komponente wurde das Intensivinterview (FRIEDRICH 1980) mit mehrfach überprüften Leitfragen genutzt. Das Interview wurde jeweils von zwei Interviewerinnen durchgeführt. Interviewt wurden die Lehrkräfte, bei denen auch der Unterricht beobachtet worden war. Inhaltliche Schwerpunkte waren das Reflektieren über das eigene pädagogische Konzept, über Faktoren der Öffnung von Unterricht, über die Nutzung von Freiarbeit, über den Umgang mit Regeln, über Be- und Entlastungen und zu entwickelnde bzw. vorhandene Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler.

Die Interviewtexte wurden segmentiert und danach einem theoretischen (offenen) Kodieren (Flick 1995, 198) zur Fokussierung auf relevante Phänomene unterzogen.

Ausgewählte Ergebnisse der Selbsteinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern

1. Ergebnisse aus Fragebogenerhebungen zur Veränderung von Unterricht und zur Verbreitung von Freiarbeit

Für die Selbsteinschätzungen von Lehrerinnen und Lehrern aus Brandenburg und Hamburg wurde ein selbst entwickelter Fragebogen zur Unterrichtsgestaltung, zum Umgang mit Freiarbeit und Regeln vorgelegt. Der Fragebogen war durch Expert/innen begutachtet worden. Befragt wurden 262 Lehrerinnen und Lehrer aus Brandenburg und 50 Lehrerinnen und Lehrer aus Hamburg. Es handelte sich um keine repräsentative Stichprobe. Die Einschätzungen der Befragten können – wie bereits festgestellt – also nur Trends widerspiegeln.

Zunächst wurde die Frage gestellt, ob sich ganz allgemein Veränderungen bei der Gestaltung des Unterrichts in den letzten Jahren ergeben hätten. An beiden Untersuchungsstandorten bejahten 278 Lehrerinnen und Lehrer diese Frage (siehe auch Abb. 1).

»Nein« sagten vor allem junge Lehrerinnen, die erst die Arbeit im Schuldienst (ein bis drei Jahre) aufgenommen hatten. Das trifft für Hamburg (N = 8) und Brandenburg (N = 11) gleichermaßen zu.

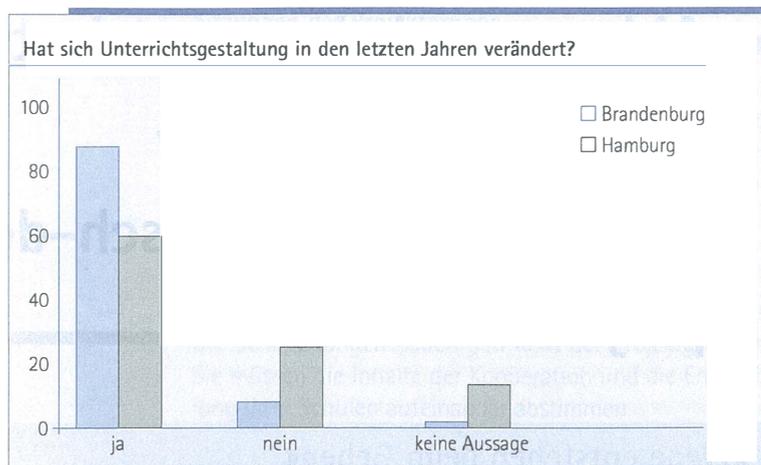


Abb. 1: Veränderungen in der Unterrichtsgestaltung allgemein (Brandenburg N = 262, Hamburg N = 50, Angaben in Prozent)

Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer gaben an, dass sie »neue« Unterrichtsformen einführten. Sie verwiesen u. a. auf Tagesplan- und Wochenplanarbeit. Stärker als früher würden von ihnen differenzierte Sozialformen in den Unterricht integriert. Weit vorn rangieren dabei Gruppen- und Partnerarbeit, aber auch unterschiedliche Arten von Gesprächskreisen. Stärker als früher genutzt werden neue Lernmittel (z. B. vielfältige Arbeitsblätter). In Verbindung mit den methodischen »Neuformen« stehen auch räumliche Umgestaltungen.

Die Einschätzungen der Lehrerinnen und Lehrer in Brandenburg und Hamburg spiegeln eine Reihe von Übereinstimmungen wider: Einigkeit besteht u. a. darin, dass der Unterricht variabel gestaltet sein und offene Unterrichtsformen vielfältig genutzt werden sollten. Deutlich wurde, dass Brandenburger Lehrerinnen und Lehrer nach der Wende noch stärker in der »Ausprobier-Phase« sind. Methodische Formen wurden in Fortbildungen diskutiert, angeeignet, überprüft, um sie ins eigene methodische Repertoire aufzunehmen.

Da Öffnung von Unterricht in den alten Bundesländern schon lange diskutiert wurde und wird, geht es den Hamburger Lehrerinnen und Lehrern sowohl um einen weiteren differenzierten Einsatz, als auch um eine erneute Reflexion des eigenen Handelns.

In beiden Gruppen wird jedoch bestätigt: »Kinder der heutigen Grundschule sind andere geworden« (siehe auch Ergebnisse der Untersuchungen von FÖLLING-ALBERS, 1992). Lehrerinnen und Lehrern wird das in immer höherem Maße bewusst. In Brandenburg wie in Hamburg wird nach entsprechenden Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung gesucht. Die Hamburger Lehrerinnen und Lehrer plädieren z. B. für:

- ✗ offene Eingangsphasen (Kinder müssen abschalten von zu Hause, müssen »ankommen« können),
- ✗ mehr Kreisgespräche, mehr Interaktionsspiele,

- ✗ Schaffung eines Forums, wo Kinder sich mitteilen, Fragen stellen, Meinungen austauschen können,
- ✗ fächerübergreifenden Unterricht, um effektives Zusammenarbeiten zwischen Fachbereichen zu ermöglichen,
- ✗ stärkere Projektorientierung des Unterrichts,
- ✗ Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsplanung.

Darüber hinaus wird in den Hamburger Aussagen ausdrücklich auf die heute stärker entwickelte Reflexionsfähigkeit der Kinder hingewiesen, die es zu beachten gilt:

- ✗ Grenzen werden entdeckt und vielfach auch akzeptiert,
- ✗ Kinder lernen besser, sich und andere wahrzunehmen,
- ✗ Sie können ihre eigenen Fähigkeiten oft schon sehr gut einschätzen,

In beiden Stichproben wird deutlich, dass die befragten Lehrerinnen und Lehrer sehr daran interessiert sind, grundschultypische Kompetenzen bei Kindern zu entwickeln. An der eigenen Variation der Unterrichtsgestaltung wird deshalb gearbeitet. Die Aussagen der Lehrerinnen und Lehrer bekräftigen dabei vor allem die Auffassung, dass Lernende für die individuelle Entfaltung ihrer Persönlichkeit auch Freiräume brauchen.

In der Untersuchung wurde nun weiter der Frage nachgegangen, wie häufig Freiarbeit im Unterricht eingesetzt wird. Die Ergebnisse lassen vermuten, dass die Hamburger Lehrerinnen und Lehrer mit Freiarbeit offenbar mehr Erfahrungen haben, sie deshalb häufiger einsetzen. Freiarbeit ist hier Bestandteil der Unterrichtsarbeit, anders bei den Brandenburger Lehrerinnen und Lehrern. Hier setzen 59,6 % Freiarbeit täglich bzw. wöchentlich ein. 30,9 % geben an, dass sie Freiarbeit ein- bis zweimal monatlich in ihren Unterricht integrieren. Auffällig bei der Hamburger Stichprobe ist, dass Freiarbeit bei 86 % der Befragten in fast jeder Unterrichtsstunde einen festen Platz hat. Demgegenüber nutzt nur ein Drittel der Brandenburger Freiarbeit im Unterricht. Geringer ist der Unterschied (Hamburg 64 %, Brandenburg 48,1 %), wenn Freiarbeit als Bestandteil der Wochenplanarbeit genutzt wird.

Neben der zeitlichen Nutzung ist ein weiterer Faktor für Realisierung von Freiarbeit eine entsprechende Gestaltung der **Unterrichtsräume**. Unterschiede zeigen sich bei den Befragten in der Möglichkeit der Schaffung freien Zugriffs zu Materialien durch offene Regale und bei der Einteilung des Raumes in Arbeitsecken. So befinden sich in den Klassenzimmern der Hamburger Lehrerinnen und Lehrer nach eigenen Angaben offenbar mehr offene Regale (96 %) und Arbeitsecken (92 %) als in Brandenburg. 63,5 % der befragten Brandenburger Pädagogen nutzen offene Regale und 39,3 % nutzen Arbeitsecken.

Da die Schülerinnen und Schüler beim Einsatz von Freiarbeit Entscheidungsspielräume benötigen, wurde gefragt, worauf sich diese erstrecken (siehe Abb. 2):

Worauf beziehen sich Entscheidungsmöglichkeiten von Kindern »meistens«?

Möglichkeiten	Brandenburg	Hamburg
Aufgabenwahl	55,7	42,0
Partnerwahl	66,7	64,0
Wahl des Arbeitsplatzes	45,8	58,0
Wahl des Beginns und des Abbruchs der Tätigkeiten	49,2	22,0
Wahl der Arbeitsmittel	53,4	40,0
Wahl, gar nichts zu tun	1,9	-

Abb. 2: Entscheidungsmöglichkeiten von Kindern in Freiarbeitssituationen (Brandenburg N = 262, Hamburg N = 50, Angaben in Prozent)

Die Angaben verweisen auf die Tendenz, den Kindern im Unterricht deutlich Entscheidungsspielräume zu gewähren und sie hierdurch in ihrer »Mitgestaltungskompetenz« für Unterricht offenbar ernst zu nehmen.

2. Ergebnisse aus Fragebogenerhebungen zu Auswirkungen von Freiarbeit auf die Gewinnung und den Umgang mit Regeln

Inwiefern sich durch den Einsatz von Freiarbeit die Regeln des Miteinanders im Unterricht verändert haben, d. h. welche Regeln existieren, mit welchen Verfahren sie gewonnen werden und wie Lehrkräfte mit Regelverstößen ihrer Schüler/innen umgehen, soll nunmehr vorgestellt werden. Dabei lassen sich sowohl ähnliche als auch unterschiedliche Tendenzen ablesen. So gilt z. B. für die Mehrheit der befragten Lehrkräfte in Brandenburg (90,3 %) und Hamburg (97,8 %): Die von ihnen praktizierte Freiarbeit ist an die Existenz von Regeln gebunden.

Die konkreten Angaben zu den in der Freiarbeit genutzten Regeln weisen ein breites Spektrum unterschiedlicher Vereinbarungen aus. Es kann also davon ausgegangen werden, dass sich Lehrkräfte in beiden Bundesländern ein umfangreiches Repertoire an Regeln geschaffen haben, das sowohl der Organisation der Freiarbeit dient, auf die Regulation des Arbeits- und Sozialverhaltens gerichtet ist als auch der Sicherung von Arbeitsergebnissen dient. Exemplarisch für ähnlich lautende Regeln in der Brandenburger und Hamburger Stichprobe seien folgende Regeln angeführt:

- ✗ andere Räume und Flure dürfen benutzt werden, aber abmelden,
- ✗ auf Signale und Zeichen achten,
- ✗ Material an den Platz zurückbringen,
- ✗ gemeinsames Vorbereiten und Umräumen des Raumes,
- ✗ sorgsamer Umgang mit dem Material,
- ✗ angefangene Arbeiten beenden,
- ✗ angemessene Arbeitsruhe einhalten, Flüstersprache,
- ✗ Nichtstun ist nicht erlaubt; etwas tut jeder!,
- ✗ gegenseitige Kontrolle bzw. ehrliche Selbstkontrolle durchführen,

✗ Vorstellen der Arbeitsergebnisse,
 ✗ freie Wahl der Arbeit, des Arbeitsplatzes und der Partner
 (siehe auch Abb. 2).

Darüber hinaus gibt es Regeln, die nur von der Hamburger bzw. der Brandenburger Stichprobe genannt werden: Von Brandenburger Lehrerinnen und Lehrern wird vor allem auf das Führen eines Freiarbeitstagebuches, auf die sofortige Überarbeitung ausgewerteter Arbeiten oder auf die Regel des Nicht-aufgeben-Dürfens bei Schwierigkeiten verwiesen. Seitens der Hamburger Lehrerinnen und Lehrer spielt das Nutzen von Hilfestationen, das Anbieten von Hilfe untereinander (aber nur zur Selbsthilfe) sowie die Regel des Vermeidens von »Wehtun« – sowohl mit Worten als auch mit den Fäusten – eine größere Rolle.

Inhalte der angeführten Regeln geben Auskunft über das Verständnis der Lehrkräfte von Freiarbeit. Solche Vereinbarungen wie: »Freie Wahl der Arbeit, des Platzes und der Partner«, gestehen den Kindern bei der Organisation ihres Lernens eigene Entscheidungsmöglichkeiten zu. »Andere Räume und Flure dürfen benutzt werden.«, orientieren die Schüler/innen auf eine größere Mobilität in Freiarbeitszeiten. Solche Vereinbarungen wie »Gegenseitige Kontrolle bzw. ehrliche Selbstkontrolle durchführen.«, zielen auf eine Sicherung von Arbeitsergebnissen.

Auf welchem Wege diese Regeln **gewonnen** werden, soll folgendes Diagramm veranschaulichen (s. Abbildung 3):

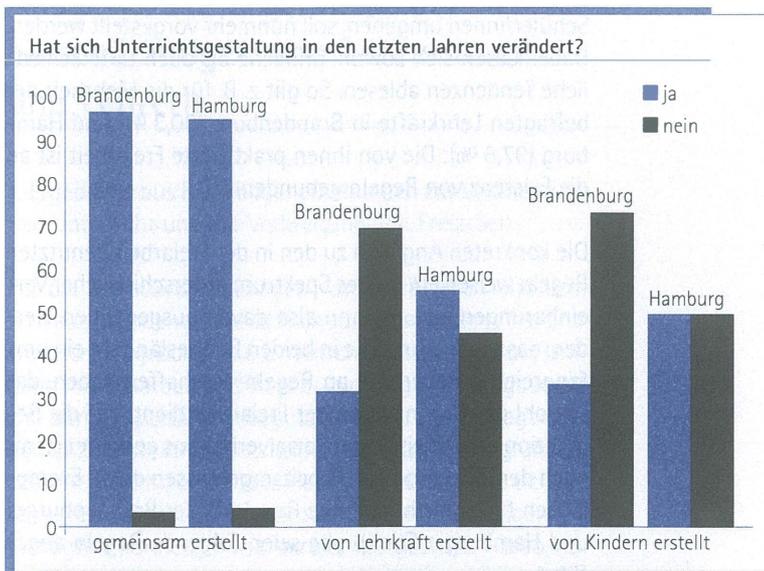


Abb. 3: Regelgewinnung (Brandenburg N = 262, Hamburg N = 50, Angaben in Prozent)

Es ist offensichtlich, dass in beiden Stichproben **demokratische** Verfahren des Aushandeln von Regeln (die gemeinsame Erstellung) favorisiert werden. Abweichende Meinungen scheint es bei den anderen Verfahrensmöglichkeiten zu geben. Aus den Angaben einiger Lehrkräfte der Hamburger Stichprobe geht außerdem hervor, dass sie die Art und Weise der Gewinnung von Regeln als Prozess ansehen, z. B.: »In einer zweiten Phase werden die Regeln von den Kinder selbst erstellt«. Faust-Siehl bestätigt mit

ihren Untersuchungsergebnissen die Prozesshaftigkeit der Gewinnung von Regeln und sieht in der gemeinsamen Vereinbarung von Regeln eine Zielperspektive, die sich womöglich erst allmählich im Verlauf der Grundschule realisieren lässt (FAUST-SIEHL 1995, 165, siehe auch BECK / SCHOLZ 1995, 33–35).

Die von den Lehrerinnen und Lehrern bevorzugten Verfahrensweisen zur Gewinnung von Regeln weisen auf veränderte Interaktionsbeziehungen bei der Realisierung von Freiarbeit hin. Inwiefern sich diese Veränderungen auch im Umgang der Lehrkraft mit **Regelverstößen** ihrer Schüler/innen widerspiegeln, ist der folgenden Tabelle zu entnehmen (siehe Abb. 4):

Die deutlich höchsten Werte unter dem Skalenpol »meistens« erreichen in beiden Stichproben die Reaktionen: »Ich bespreche den Regelverstoß möglichst sofort.«, »Ich greife auf vereinbarte Signale und Zeichen zurück« sowie »Ich ermahne das Kind / die Kinder.« Diese Übereinstimmung, bezogen auf die Rangreihe der bevorzugten Reaktionsmöglichkeiten, deutet an, dass trotz unterschiedlicher Traditionen im Lehrerleitbild Lehrkräfte in Brandenburg und Hamburg ein eher spontanes Reagieren auf Regelverstöße präferieren. Entscheidungs- und Handlungsfreiräume, die sie ihren Schüler/innen über gemeinsam vereinbarte Regeln zubilligen, scheinen für den Umgang mit Regelverstößen weniger gültig zu sein. Besonders deutlich zeigt sich das in der Arbeit mit dem Klassenrat. Nur 4,2 % der Brandenburger und 22,0 % der Hamburger Lehrkräfte nutzen die Möglichkeit, einen Teil ihrer diesbezüglichen Verantwortung an Schüler/innen zu übertragen. Wird darüber hinaus bedacht, dass 34,7 % der Lehrer/innen aus Brandenburg und 14,0 % aus Hamburg dazu keine Angaben machen, so scheint diese Handlungsalternative für Lehrkräfte aus beiden Bundesländern nur eine geringe Relevanz zu besitzen. Solche Sanktionen wie: »Ich erteile schlechte Noten«, »Ich gebe Zusatzaufgaben auf« und / oder »Ich breche die Freiarbeit ab« werden jeweils von mehr als der Hälfte der befragten Lehrer/innen in Brandenburg und Hamburg fast nie in Betracht gezogen.

3. Ergebnisse aus den Interviews mit Lehrerinnen und Lehrern

Die Ergebnisse aus den Interviews werden hier vor allem unter den vier Aspekten »Veränderung«, »Freiarbeit«, »Lehrerleitbild« und »Konstruktion des Lerners« dargestellt. So ergeben sich unter dem Aspekt »Veränderung« zwischen Ost und West neben den üblichen, ähnlichen Öffnungserfahrungen (Verunsicherungen, Ängste, Materialprobleme, mangelnde Akzeptanz durch das Schulsystem u. a.) vor allem folgende Unterschiede: Im Osten hat die »Wende« als Zäsur ein deutliches Bewusstsein für den Beginn und die Stufung des Veränderungsprozesses erzeugt. Auch die Anteile aus »Vorwendekonzeptionen« sind deutlich markierbar, z. B. eine stärkere Gewichtung frontaler Situationen und methodischer Schrittfolgen. Im Westen hat sich durch die Zeitdimension (bis zu 16 Jahren Öffnungserfahrung) ein langsamerer Prozess der Veränderung im Bewusstsein

Wie reagieren Brandenburger und Hamburger Lehrerinnen und Lehrer bei Regelverstößen?

Reaktionen auf Regelverstöße	meistens		manchmal		fast nie		keine Nennung	
	Brbg	HH	Brbg	HH	Brbg	HH	Brbg	HH
Ich bespreche den Regelverstoß möglichst sofort.	73,3	84,0	15,6	16,0	0,4	-	10,7	-
Ich greife auf vereinbarte Signale / Zeichen zurück.	61,1	60,0	14,1	14,0	3,8	2,0	21,0	14,0
Ich ermahne das Kind / die Kinder.	38,5	50,0	38,5	40,0	1,9	2,0	21,1	8,0
Ich übergehe den Regelverstoß.	0,4	-	27,9	36,0	42,0	48,0	29,7	6,0
Ich versuche, die Regelverstöße für den Klassenrat zu sammeln.	4,2	22,0	11,8	28,0	49,3	36,0	34,7	14,0

Abb. 4: Reaktionen von Lehrkräften aus Brandenburg und Hamburg bei Regelverstößen
(Brandenburg N = 262, Hamburg N = 50, Angaben in Prozent, Mehrfachnennungen möglich)

abgebildet und zu deutlichen Reflexionskompetenzen in Bezug auf die Begründungen der Öffnungen, auf Zielkonflikte, Ambivalenzen des pädagogischen Handelns und Brüchen in der Rollenwahrnehmung geführt. So werden zur Einschätzung der »Freiarbeit« z. B. in Potsdam eher die Funktionen Übung, Festigung und der Stationenbetrieb mit entscheidender Rollenbeteiligung des Lehrers wahrgenommen, in Hamburg eher die Bandbreite der »Freiarbeit« (bis zum »Totalkonzept«) unter dem Aspekt der möglichst freien Wahl und der Beraterfunktion des Lehrers.

Ein anderes Beispiel:

Bei der Beschreibung von Be- und Entlastungen tauchen ähnliche (und bekannte) Erfahrungen auf: Mehraufwand bei der Vorbereitung und Organisation, veränderte Kinder, Individualisierung, Eltern. Im Osten werden als **Entlastung** eher die neuen methodischen Erfahrungen, die Freiheit, sich um Kinder wirklich kümmern und darüber hinaus die Möglichkeit, kreativer handeln zu können, im Westen die Integration in kindliche Lernprozesse zusätzlich akzentuiert. Interessante Unterschiede ergeben sich bei **Belastungselementen**: Im Osten wird eher die aufwändige, materialreiche Vorbereitung, die Lernerfolgskontrolle und der mangelnde Bezug zu den Lehrplänen formuliert, im Westen eher der Umgang mit den sehr unterschiedlichen Elternwünschen und die Notwendigkeit einer qualifizierten Lernberatung.

Insgesamt ergeben sich also ähnliche Tendenzen – die Gemeinsamkeiten in Bezug auf die geschilderte Wirklichkeit sind unseres Erachtens in den Interviews größer als häufig angenommen; Unterschiede ergeben sich vor allem in übergreifenden Kategorien und im Selbstverständnis (Tiefendimension).

Freiarbeit

Die Entwicklung eines pädagogischen Konzeptes von »Freiarbeit« wird sowohl in Ost als auch in West als eine nicht mehr von außen vorgegebene Strukturveränderung erfahren, sondern als eine »innere«, pädagogisch-methodische Entwicklung, die auf Interaktion mit den Kindern, mit dem Kollegium und dem Schulsystem angewiesen ist: »Ich kann mich nicht allein entwickeln.« Die damit erzeugten Spannungen werden unterschiedlich erfahren und gedeutet, zugleich ist die Suchbewegung nach dem »richtigen« Aus-

maß an differenzierenden Maßnahmen, nach der »richtigen« Form von Freiarbeit (Wochenplan? Stationenbetrieb?) in allen Interviews deutlich zu belegen – als ein Geltungsanspruch für eine Praxis (und Theorie) der **Vielfalt unter Einbezug gemeinsamer Lernsituationen**.

Die dadurch entstehende **intensive soziale Dichte** (Kinder und Lehrerinnen ändern sich in wechselseitiger Dynamik) wird als befreiend und belastend zugleich beschrieben, im Westen eher in der Vorstellung »Freiheit und Struktur«, im Osten eher in »Übersicht, Kontrolle und Selbstständigkeit der Kinder«. Damit gerät eine konkrete Folge-dimension der Öffnung in den Blick, die wir hier in Bezug auf die Kinder als Dichotomie »sich einordnen versus sich frei bewegen« bezeichnen möchten. Zwei Zitate aus den Interviews sollen diesen Gesamtkomplex veranschaulichen:

O (3): »... dass die Kinder durch verschiedene Methoden und auch durch verschiedene Didaktik die Möglichkeit haben, ihren eigenen Weg zu finden, um das zu lernen, was sie lernen müssen; dass ich ihnen also diese Freiräume einräume, individuell zu lernen, unterschiedliche Lernwege zu finden und auf unterschiedlichen Wegen eben zum gleichen Ziel zu kommen.«

W (3): »Ich habe immer das Gefühl, ich fange wieder von vorne an, am Anfang der ersten Klasse. Weil die Kinder andere sind, weil ich mich natürlich verändert habe, sicherlich, weil die Welt um uns herum sich verändert hat in vier Jahren und die alten Materialien, die sichte ich dann zwar kurz, aber eigentlich verwerfe ich das gleich und denke, ach, fang' lieber neu an. Ganz neu zu denken und zuzusuchen usw.«

Lehrerleitbild

Die Interviews zeigen vor allem retrospektiv in Ost und West: Grundschulreform beginnt in allererster Linie bei den Haltungen und inneren Einstellungen als neuen Rollenfindungsprozessen. Die Verschiebungen im Lehrerleitbild von der Instruktion, Unterweisung und Kontrolle auf Unterrichtsmoderationen, Lernberatung und Erziehung wirken sehr unterschiedlich als Verunsicherung, Bereicherung oder Überforderung. Gemeinsam ist den Interviews, dies als herausfordernde Selbstanalyse und Reflexion für die Gestaltung einer veränderten Biographie zu sehen. Gleich sind dabei Reflexionsfiguren wie »immer wieder

allen Kindern gerecht werden«, »ich will diese andere Haltung«, »man muss es immer wieder versuchen« als eine sich zyklisch wiederholende Bewegung. Hierfür mögen folgende Beispiele stehen:

O (4): »Ich hatte anfangs Probleme, mich selbst zurückzuhalten, muss ich sagen, während des Unterrichts. Weil man ja gewohnt war, immer vorne zu stehen als derjenige, der eben Anweisungen erteilt, und nun sind die Schüler erst einmal aktiv und du hältst dich zurück und möchtest auch ...«

W (3): »Ich meine, das mit dem Berufsbild hat sich sicher verändert, aber ich finde, nicht zum Negativen hin – also manche stöhnen ja so, dass man sich nur noch um diese schwierigen Kinder kümmern muss. Also, das ist für mich nicht das Problem. Ich finde, das ist auch eine Frage der Öffnung im weitesten Sinne. Dass die Kinder auch vielleicht besonders als – ja, traurige oder als bedürftige Wesen gesehen werden.«

Die Konstruktion des Lernalters

Die gesteigerte Heterogenität der Lerngruppen, die vielen verschiedenen, aber auch »schwachen« und »starken« Kinder und die sich stark veränderten emotionalen Ansprüche der Kinder werden von den befragten Lehrerinnen präzise wahrgenommen, reflektiert und als grundlegendes Problem einer Individualisierung in Ost und West definiert. Der plötzliche Wegfall der sozialerzieherischen Vorleistung im DDR-System und in der Folge veränderte Werte führen bei den Ost-Pädagoginnen zu einer vergleichsweise stärkeren Markierung dieses Feldes. Beide befragten Gruppen reagieren aber in besonderer Weise auf die Erfahrungen, Ausdrucksformen, Interessen und Alltagsphilosophien der Kinder. Sie konstruieren dabei einen (kindlichen) Lerner, der mit großer Sensibilität bedacht wird. Die traditionelle Lehrer-Perspektive wird in der Tendenz zu Gunsten einer Kinder-Lerner-Perspektive aufgegeben, die Lehrerinnen verdeutlichen ihre Erfahrungen in zahlreichen narrativen Passagen, die Welt auch aus der Sicht der Kinder zu sehen, Kinder auch als Akteure ihres Lernens zu begreifen:

O (5): »Hilfsbereitschaft, Akzeptieren von Fehlern, Zusammengehörigkeitsgefühl, eine unwahrscheinliche Achtung vor Kindern, die es schwer haben, die im normalen Unterricht immer untergehen würden, deren Stärken zu erkennen, wäre für mich so an erster Stelle unwahrscheinlich wichtig.«

W (4): »Es hat auch den Vorteil, dass Kinder sich viel mehr als Menschen hier einbringen können und dass es wirklich eine Gemeinschaft ist und nicht eine »Klasse 3«. Und das ist auch mein Gefühl, dass jetzt gestern nach einer Woche Ferien, die morgens unheimlich das Bedürfnis haben, sich miteinander auszutauschen. Und ich sehe das einfach und sag': Das ist jetzt, das seid Ihr, und Ihr müsst jetzt hier reden, und dafür ist jetzt Zeit. (...) Weil Kinder hier sind, die zu Hause nicht das bekommen, was sie brauchen. Viele Kinder bekommen das zu Hause, aber einige wenige nicht, und jedes – also das ist das, was ich ganz fest denke – dass jedes Verhalten eines Kindes Sinn macht, bezogen auf die Biographie des Kindes, was mir sehr hilft im Umgang mit den Kindern.«

Zusammenfassung und Ausblick

Nach diesen teilweise unerwarteten Einblicken fassen wir unsere Ergebnisse, die hier nur hinsichtlich einiger ausgewählter Aspekte dargestellt werden konnten, zusammen und versuchen sie auf den Nutzen für die Entwicklungsarbeit in der Grundschule zu beziehen. Was könnte davon für Grundschullehrer/innen wichtig sein?

Lehrer/innen im Reformprozess

Bei der Entwicklung und Inszenierung von Freiarbeit und dem korrespondierenden Aufbau von Regelbewusstsein bei den Kindern entstehen größere Spielräume des Lehrerhandelns. Die damit verbundene »Öffnungsdynamik« hat weitreichende Folgen: Eine neue Sinngrundlage wird im Arbeits- und Reflexionsprozess gesucht. Deshalb verweisen die Tendenzen bei der Gewinnung einer verwandelten, professionellen Identität auf eine Verlagerung von der »Rolle« auf die »Person«, die in einem Prozess der Selbstfindung lernt, das Kind, den Lerner stärker »loszulassen«, ihm mehr Handlungsfreiheit und Autonomie zu »gewähren«.

Eine solche »Enttraditionalisierung« im Lehrerhandeln, die wir in unserem Projekt pointiert als »Abbau von Lehrerzentriertheit« definieren, wird bei den dokumentierten Reformverfahren quasi zwanghaft erlebt. Das eigene Handeln wird vor dem Hintergrund der in Ost und West unterschiedlichen Traditionen im Lehrerleitbild neu vermessen und stellt sich damit gegensätzlichen, ja sogar paradoxen Anforderungen (TERHART 1995). Die wahrgenommenen, verunsichernden Widersprüche, von uns in anderem Zusammenhang als *grundschultypische Spannungsfelder* (DREWS, SCHNEIDER, WALLRABENSTEIN 2000, 113) formuliert, werden von den untersuchten Lehrerinnen in der Regel *konstruktiv* verarbeitet.

In der sich abbildenden Methodik ihrer Reformprozesse bemühen sich die Lehrerinnen und Lehrer weniger um die großen Entwürfe (Theorien), die reformpädagogischen Modelle, die Modewellen, Trends, Erwartungen und Verordnungen, sondern eher um die individuelle, kleinschrittige Umgestaltung des Unterrichts in täglicher Entwicklungsarbeit. Der ohne Zweifel festgestellte Fortschritt wird eher nicht auf eine Reform der schulischen Strukturen zurückgeführt (vielfach behindern diese auch die Innovationen), sondern die Lehrkräfte orientieren sich an einer Problemlösungsperspektive: Sie suchen immer wieder neue Lösungen für die Problemfelder Freiarbeit und Differenzierung, Regelbewusstsein, Kindorientierung, Selbstständigkeit der Lerner. Dies erscheint uns insgesamt ermutigend und modellhaft für die Innovationsarbeit in der Grundschule, zugleich werden aber auch zahlreiche Defizite der Reformmethodik und Strukturprobleme der Grundschulentwicklung sichtbar.

Defizite und Folgerungen

Unsere Untersuchungen gewähren Einblicke in die Realität, ausschnitthaft, durchaus subjektiv und können daher nur als Annäherungen an »eine Realität« bezeichnet wer-

den. Die deutlich werdende Aspekthaftigkeit erlaubt dennoch, tiefer in größere Zusammenhänge einzudringen – besonders dann, wenn Belastungen und Problemfelder sowohl in Ost als auch in West definiert werden:

Das angesprochene, grundlegende Spannungsfeld zwischen Differenzierung / Individualisierung und Aufbau / Integration der Klasse zur (Lern-)Gemeinschaft wird durch Methoden- und Regelbewusstsein für die Freiarbeit ausgehalten, aber kaum in die Komplexität der jeweiligen Schule integriert: Es fehlt die **Vernetzung mit der Schulstruktur**. Die fehlende externe / interne **Koordination der Selbstentwicklung** kann zu Isolierung, übermäßiger Kindorientierung und Distanzlosigkeit führen. Systemische Wahrnehmung und der »fremde Blick« durch Hospitation, Beratung und Moderation sind dringende Zukunftsaufgaben.

Die mangelnde **systematische Auseinandersetzung** mit den Lernausgangslagen der Kinder, Defizite in der Lern-

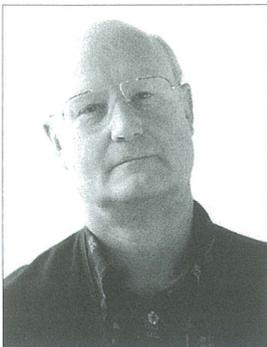
prozesswahrnehmung und Unsicherheiten im Beobachten, Bewerten, Fördern offenbaren deutlich die aktuellen Struktur- und Zeitdefizite der Grundschule.

Trotz allem: Unsere Untersuchung zeigt auch, dass die »kopernikanische Wende« im innerschulischen Verständnis vom lernenden Kind sowohl in Ost als auch in West begonnen hat. Diese Grundschullehrer/innen haben durch den Abbau von Lehrerzentriertheit offensichtlich gelernt, »wieder hinzuhören, hinzusehen, zu spüren, was dem Kind selbst wichtig ist – und in welchen spezifischen Formen und unermüdlichen Anläufen das Kind lernt, die soziale Welt zu erschließen« (COMBE 1996, 515).

Anmerkung

1)Über einige erste Ergebnisse aus der Sicht auf die Brandenburger Stichprobe wurde bereits im Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3, berichtet: DREWS, U.; FELGER-PÄRSCH, A.; HEUSINGER, R.: Abbau von Lehrerzentriertheit bei Öffnung des Unterrichts in der Grundschule. In: JAUMANN-GRAUMANN, O.; KÖHNLEIN, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3, Bad Heilbrunn / Obb. 2000, S. 144ff.

■ Autorinnen und Autoren



Dr. WULF WALLRABENSTEIN, Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg (Projektleitung)



Dr. URSULA DREWS, Professorin für Schulpädagogik, Schwerpunkt Grundschulpädagogik, an der Universität Potsdam

Dr. ANNE FELGER-PÄRSCH, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam

RODGER HENRICH, Diplompädagoge, wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Hamburg

Dr. RENATE HEUSINGER, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Potsdam (Projektmitarbeit)

Literatur

- BECK, G./SCHOLZ, G. (1995): Soziales Lernen – Kinder in der Grundschule. Reinbek bei Hamburg
- BRÜGELMANN, H. (2000): Wie verbreitet ist offener Unterricht? In: JAUMANN-GRAUMANN, O./KÖHNLEIN, W. (Hrsg.): Lehrerprofessionalität – Lehrerprofessionalisierung. Jahrbuch Grundschulforschung, Bd. 3, Bad Heilbrunn / Obb.
- COMBE, A./HELSPER, A. (1996): Pädagogische Professionalität. Zum Typus pädagogischen Handelns. Frankfurt / Main
- DREWS, U./SCHNEIDER, G./WALLRABENSTEIN, W. (2000): Einführung in die Grundschulpädagogik. Weinheim und Basel
- FAUST-SIEHL, G. (1995): Kinder und ihre Lehrer/Innen. In: BEHNKEN, I./JAUMANN, O. (Hg): Kindheit und Schule – Kinderleben im Blick von Grundschulpädagogik und Kindheitsforschung. Weinheim und München
- FUCK, U. (1995): Qualitative Forschung. Reinbek bei Hamburg
- FÖLLING-ALBERS, M. (1992): Schulkinder heute. Weinheim und Basel
- FRIEDRICH, J. (1980): Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen
- LAMMEK, S. (1989): Qualitative Sozialforschung. Bd. 2. München
- LPOWSKY, F. (1999): Offene Lernsituationen im Grundschulunterricht. Frankfurt / Main, Berlin, Bern, Bruxelles, New York, Wien
- MEYER, M. A.; SCHMIDT, R. (Hrsg.) (2000): Schülermitbeteiligung im Fachunterricht. Englisch, Physik und Chemie im Blickfeld von Lehrern, Schülern und Unterrichtsforschern. Opladen
- TERHART, E. (1995): Neue empirische Untersuchungen zum Lehrerberuf. Bochum
- TILLMANN, K.-J. (1993): Staatlicher Zusammenbruch und schulischer Wandel. Schultheoretische Reflexionen zum deutschen Einigungsprozess. 30. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim und Basel
- WALLRABENSTEIN, W. (1993): Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek bei Hamburg