

Scheffer, Ursula

## Zur Entwicklung eines leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens in der Grundschule

*Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 47-56*



Quellenangabe/ Reference:

Scheffer, Ursula: Zur Entwicklung eines leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens in der Grundschule - In: Die Deutsche Schule 82 (1990) 1, S. 47-56 - URN: urn:nbn:de:01111-pedocs-320937 - DOI: 10.25656/01:32093

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-320937>

<https://doi.org/10.25656/01:32093>

### 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](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

# Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,  
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

82. Jahrgang / Heft 1 / 1990

---

Sibylle Reinhardt

**Das Lehren muß konflikthaften Anforderungen gerecht werden** 4

*Die Berufstätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer ist von Spannungen und konflikthaften Ansprüchen gekennzeichnet, die es schwierig machen, sich eindeutig zu verhalten. Verschiedene Ansprüche, die von den Lernenden wie von der Institution gestellt werden, müssen in ihren Berechtigungen ertragen und ausbalanciert werden.*

Klaus W. Döring

**Berufsethos, Lehrerverhalten und wissenschaftlicher Referenzrahmen** 10

*Die Frage nach einem angemessenen berufsethischen Standard ist im Spannungsfeld zwischen dem sozial- und erziehungswissenschaftlichen Referenzrahmen des Lehrerhandelns und der subjektiv verdichteten Leitidee des Berufshandelns zu diskutieren. Erst im Wechselspiel zwischen diesen Polen kann die Kluft zwischen den normativen Ansprüchen und den Bedingungen ihrer Realisierung überwunden werden.*

Wolfgang Brezinka

**Die Tätigkeit der Lehrer erfordert eine verbindliche Berufsmoral** 17

*Daß ein individuelles Berufsethos und eine gemeinschaftliche Berufsmoral der Lehrer notwendig sind, ergibt sich aus dem Tätigkeitsmerkmalen der Lehrerinnen und Lehrer. Auf einer prinzipiellen Ebene können die notwendigen Inhalte der Berufsmoral durchaus formuliert und diskutiert werden.*

Hermann Giesecke

**Die Berufsethik des Lehrers ist seine Professionalität** 21

*Es ist nicht notwendig, die Tätigkeit der Lehrerinnen und Lehrer durch besondere „moralische“ Ansprüche künstlich zu überhöhen. Wichtiger und völlig ausreichend ist die optimale Professionalität des Unterrichts. Allerdings bestehen Zweifel, ob unter den bestehenden Bedingungen schulischen Lehrens und Lernens eine solche Professionalität wirklich gewollt wird und möglich ist.*

Ingo Richter

**Kein neues Berufsethos,  
sondern eine realistische Wende der Diskussion**

24

*Aus juristischer Sicht sind neue berufsethische Orientierungen nicht erforderlich, und es gibt auch keine rechtlichen Instrumentarien, mit denen solche Normen wirksam(er) durchgesetzt werden könnten. Notwendig ist es vielmehr, die institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen des Lehrerhandelns so zu verändern, daß die geltenden ethischen Standards verwirklicht werden können.*

Kurt Aurin und Martina Maurer

**Das Lehrerethos bedarf der Aufhellung  
durch empirisch-analytische Untersuchungen**

30

*Wenn über die Notwendigkeit eines Ethos des pädagogischen Handelns gestritten wird, dann sollte bekannt sein, ob und in welcher Weise heutzutage in Lehrerkollegien ein Konsens über die Leitlinien des gemeinsamen Tuns besteht. Ein Forschungsprojekt an der Universität Freiburg versucht, eine Lücke in der wissenschaftlichen Forschung zu schließen.*

Gustav Fölsch

**Beratungsgespräche mit Eltern: Probleme und Chancen**

37

*Es ist immer notwendiger, aber offenbar auch immer schwieriger geworden, mit Eltern über Probleme der Kinder zu reden. Gegenseitiger Argwohn läßt sich nicht durch gute Absichten überwinden, sondern nur durch sorgfältig vorbereitete und intensiv geführte Gespräche, die durch relativ einfache, scheinbar selbstverständliche Verhaltensweisen angeregt werden können.*

Ursula Scheffer

**Zur Entwicklung eines leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens  
in der Grundschule**

47

*Kinder kommen in der Regel mit dem Bedürfnis in die Schule, etwas zu lernen. Aber es ist wichtig, dieses Bedürfnis zu erhalten, es zu fördern und ihm relevante Möglichkeiten zu geben, in denen es sich entfalten kann. Die selbständige geistige Tätigkeit erfordert Freiraum und Aufgabenstellungen, an denen die Schülerinnen und Schüler selbstbestimmt und sachgerecht arbeiten können. Solche Lernformen können Kompetenzen fördern, die im modernen Berufsleben benötigt werden.*

Georg Wierichs

**Wissenschaftsorientierung von Unterricht –  
ein wichtiges didaktisches Prinzip**

57

*In den 60er Jahren galt „Wissenschaftsorientierung“ als ein wichtiges Prinzip, das die Reform der Schule bestimmen sollte. Ungeklärt blieb allerdings, was damit genau gemeint sein sollte. Gleichwohl ist die Frage nach der Funktion schulischer Lernarbeit nicht zu beantworten, wenn die Bedeutung wissenschaftlichen „Wissens“ in seiner Differenz zur alltäglichen Praxis nicht verstanden wird.*

Herbert Tilch

## **Der Computer als Tutor?**

Pädagogische Aspekte intelligenter tutorieller Systeme

71

*Die Euphorie der „programmierten Instruktion“ der 60er Jahre ist verflogen. Neue technologische Entwicklungen machen es jedoch möglich, viel differenzierter und flexibler („dialogfähig“) auf die Bedingungen des Lernens und des Lehrens einzugehen. Es sollte rechtzeitig geprüft werden, ob diese Möglichkeiten den Notwendigkeiten gerecht werden können.*

Michael Behr

## **Nachhilfeunterricht**

81

Verbreitung, pädagogische Bedeutung und bildungspolitische Bewertung

*Daß Schülerinnen und Schüler mit dem Unterricht in der Schule nicht auskommen, das scheint eine Art Konstante zu sein. Diese Studie macht diesen Mißstand erneut deutlich: Lehrende und Eltern scheinen sich auf Nachhilfe als eine Selbstverständlichkeit eingerichtet zu haben – und auch die Schulreform der letzten Jahrzehnte hat hieran offenbar kaum etwas geändert.*

Günter Schreiner

## **Neue Hoffnungen durch Gorbatschow?**

Einstellungen von Jugendlichen zur militärischen Nutzung der Atomenergie

95

*Ein Krieg, in dem Atomwaffen oder andere Massenvernichtungsmittel eingesetzt werden, kann für die meisten Jugendlichen heute durch nichts mehr gerechtfertigt werden. „Lieber tot als rot“ erscheint ihnen als unzeitgemäße Parole. Gleichwohl betrachten sich nur wenige Jugendliche als Sympathisanten oder gar als aktive Mitglieder der Friedensbewegung. Aus diesen Ergebnissen sind friedenspädagogische Folgerungen zu ziehen.*

Hasso von Recum

## **Die Planungsnot des Bildungswesens**

Versagt das politische Steuerungssystem?

107

*Die Entwicklung des Bildungswesens leidet derzeit unter unzureichenden Steuerungsmitteln bzw. unter falschen Strukturentscheidungen. Flexiblere Organisationsmodelle könnten nicht nur den sich wandelnden Bildungsbedürfnissen besser gerecht werden, sondern wahrscheinlich sogar helfen, die Kosten zu senken.*

## **Nachrichten und Meinungen:**

116

- Veränderungen in der Schriftleitung
- Die Opfer der Migration
- Kooperation bei der Integration
- Strukturentwicklungen des Bildungswesens
- Noch eine Didaktik?
- Professionalität von Pädagogen
- Neue Veröffentlichungen zum Themenbereich „Lehrerethos“
- Frühere Beiträge in der „Deutschen Schule“ zu den Themen dieses Heftes

---

Ursula Scheffer

## Zur Entwicklung eines leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens in der Grundschule

---

Vermutlich weckt das Thema als erstes die Erinnerung an negative Konjunktivformulierungen, mit denen die Ausgabe mancher Zeugnisse begleitet wurde und immer noch begleitet wird: „Du könntest viel mehr leisten, wenn Du nicht zu faul wärest, . . . Dich auf Deine Sache konzentrieren würdest, . . . Dich weniger ablenken ließest, . . . wenn Du nicht so flüchtig wärest . . .“

Die Vorstellung von dem Begriff „Arbeitsverhalten“ wird in der Regel beherrscht von einem Katalog polarer Begriffe: „fleißig“ – „faul“, „konzentriert“ – „abgelenkt“, „genau“ – „flüchtig“, „ausdauernd“ – „sprunghaft“ . . . ; die Überwindung der negativen Verhaltensausrprägung als auf Einsicht beruhende Hinwendung zur Sache verstanden: „Du könntest, wenn Du nur wolltest.“

Die *Diskrepanz zwischen erwarteter und tatsächlicher Leistung* durch mangelhaftes Arbeitsverhalten zu erklären, hat für Schüler etwas Entlastendes und Belastendes zugleich. Entlastend ist die Erklärung, weil ihm die Fähigkeit, gute Leistungen zu erbringen, wenigstens als prinzipiell möglich zugeschrieben wird; belastend ist sie, weil das als negativ apostrophierte Arbeitsverhalten ihm wie eine Charaktereigenschaft zugeschrieben wird. Oder kann man gutes Arbeitsverhalten in der Schule erlernen?

### 1. Das Bedürfnis zu lernen

Ich habe vor ein paar Tagen *eine Gruppe von Schülern einer 4. Grundschulklasse*, die nach 3 Jahren relativ eng und rigide geführten Frontalunterrichts jetzt durch ihre neue Klassenlehrerin mit dem Wochenplan – einem Instrument selbständigen Lernens – vertraut gemacht worden war, *gefragt, was sie von der Wochenplanarbeit hielten*. „Der ist gut“, antwortete einer spontan, „da lernt man wenigstens mal was.“ Diese Antwort hatte ich nicht erwartet. Daß Wochenplanarbeit Spaß macht, weil sie dem Schüler Gelegenheit gibt, über Dauer, Reihenfolge, Kooperationsmöglichkeiten und eigeninitiierte Aufgaben mitzubestimmen, ist immer wieder festzustellen. Daß mit ihm aber so unmittelbar das Gefühl eigentlichen Lernens verbunden wird, finde ich bemerkenswert. Mir hat dieser Satz „da lernt man wenigstens mal was“ einen Text von *Peter Bichsel* in Erinnerung gerufen aus dem Büchlein „Schulmeistereien“, aus dem ich jetzt einen Abschnitt zitiere, in der Absicht, die Frage nach dem leistungsrelevanten Arbeitsverhalten in der Grundschule noch ein Stück zuzuspitzen.

„Ich erinnere mich noch sehr deutlich an meinen ersten Schultag. Ich erinnere mich, wie ich mich augenblicklich in meine Lehrerin verliebte: für mich die einzige Erklärung dafür, daß ich kein Schulversager wurde. Ich könnte ihr Kleid heute noch beschreiben. Aber ich erinnere mich auch, daß ich diesen ersten Schultag als Betrug

empfang. Man hatte mir gesagt, daß man in der Schule lesen und schreiben lernt, und wir hatten an diesem ersten Tag überhaupt nichts gelernt. Ich wollte doch ein Schüler werden wie die richtigen Schüler. Aber es dauerte tagelang, bis es anfang. Und als es anfang das Lernen, da bemerkte ich es nicht einmal. Ich bin vorbereitet durch ältere Kameraden, vorbereitet durch meine Mutter – als Lernwilliger in die Schule gegangen. Aber man ließ mir in der Schule nicht einmal das Erlebnis des Lernens. Ich habe das Lernen, auf das ich mich so freute nicht bemerkt, weil man glaubte, mich mit Spielchen, Klebeförmchen, mit Äpfelchen und Birnchen zum Lernen verführen zu müssen. Ich übertreibe, wenn ich sage, ich war beleidigt, daß man mir meine Lernwilligkeit nicht glaubte, aber vorstellen könnte ich mir das schon“ (Bichsel 1969, S. 15f.).

Mit diesem Text von Peter Bichsel wird für mich auf nachdrückliche Weise deutlich, daß die Frage nach leistungsrelevantem Arbeitsverhalten keineswegs nur aus pädagogischer bzw. lerntheoretischer Sicht gestellt werden darf, sondern daß von der Beantwortung genau dieser Frage die Präferenz für die eine oder andere schulpolitische Konzeption abhängig ist.

Die Grundschule ist die erste Schulstufe, in der das „Lernen zur dominierenden Tätigkeit des Kindes wird“ (vgl. Wygotski 1987). Dies hat zur Folge, daß sich die Bezugsnormen für die ihm eigenen Handlungsstandards grundlegend ändern. Es gehört deshalb zur Konzeption dieser Schulstufe, daß die Kinder *die neuen Handlungsmöglichkeiten umfassend kennenlernen*, daß sie ihre Qualität in bezug auf den eigenen Kompetenzzuwachs an sich selbst erfahren, daß sie Interessenschwerpunkte entdecken lernen, neue Beurteilungskriterien kennenlernen, die Anregungsqualität strukturierter Situationen als ein sicheres Gefüge kognitiver Vorgehensweisen begreifen und so mit wachsendem Selbstbewußtsein und wachsender Selbständigkeit die vielen Lernmöglichkeiten nutzen lernen. Die entscheidende Aufgabe, mit der wir es in der Grundschule zu tun haben, ist der *Aufbau selbständigen, selbstbewußten Arbeitsverhaltens*, das von der unterrichtlichen Seite her gesehen auf einer methodisch konsequent durchdachten Form der Selbststeuerung von Lernprozessen beruht. Ich werde die Argumentation, die diese Aussage stützt, unter zwei Aspekten führen.

## **2. Die geistigen Operationen des Lernens**

Selbstständiges, leistungsorientiertes Arbeitsverhalten basiert auf geistigen Operationen, für deren Entwicklung eine entsprechende Organisation der Lerntätigkeit Voraussetzung ist. – Ich beginne mit einem Beispiel: Die erste Klasse, in der ich vor einiger Zeit hospitierte, arbeitete seit gut 14 Tagen mit dem Wochenplan. Von den vier verschiedenen Aufgaben, die für täglich eine Wochenplanstunde auf dem Wochenplan zusammengefaßt waren:

- eine Aufgabe aus dem Arbeitsheft des Leselehrgangs,
- ein Arbeitsblatt mit verschiedenen Aufgaben zur Gliederung und Erfassung von Mengen,
- Basteln eines Tierbuchs,
- Freie Arbeit,

interessierten mich zunächst die letzten beiden. Ich beobachtete zwei Jungen, die mit genormten quadratischen Plastikelementen Flugzeuge bauten. Erich hatte bereits einen „Doppeldecker“ von beachtlicher Größe

und Form fertiggestellt; nun half er seinem Freund Hans. Das Flugzeug, das sie zusammen fertigbrachten, war kleiner und zeigte auch bei weitem nicht die von Erich erzielte fast naturgetreue Form. Es sollte jetzt offensichtlich schnell gehen, denn sie wollten spielen. Als ich mich danach erkundigte, ob sie schon andere Aufgaben aus dem Wochenplan gemacht hätten, teilte mir Erich mit, er sei bereits fertig. Die Übungsaufgaben habe er sofort erledigt, und das Buch sei fertig. Er wollte noch ein paar Sätze dazu diktieren. Hans sagte, die Mathematikaufgaben habe er fertig. Morgen würde er sofort mit der Leseaufgabe beginnen, denn in der letzten Woche sei er mit dem Wochenplan nicht fertig geworden, da hätte er „viel zu lange Freie Arbeit gemacht“. Und nun erklärten sie mir, daß der Wochenplan zwei Bereiche beinhalte: Aufgaben, die fertig werden müßten, und „Freie Arbeit“, bei der man sich aussuchen könne, was man jeweils arbeiten wolle. Und um *das Mißverständnis*, „Freie Arbeit“ sei dasselbe wie Spiel, von Anfang an auszuschließen, führten sie mich an ihren Ausstellungstisch. Auf dem lag eine Fülle an Steinen, die in der Klasse gesammelt worden waren, daneben allerlei Werkzeug und eine Waage. Hier würden sie erforschen, erklärte Hans, was das für unterschiedliche Steine wären; diese beiden z. B., die da auf den Waagschalen der Waage lägen, hätte er mitgebracht; sie seien fast gleich groß, aber der eine sei viel schwerer als der andere . . .

Auf meine Frage nach dem Tierbuch, das lt. Wochenplan gebastelt werden sollte, erklärten sie mir, das sei „so eine Art Zwischending“. Sie würden von nun an immer Geschichtenbücher schreiben und weil viele Kinder Tierbilder gesammelt hätten, hätten sie in der Klasse beschlossen, Tierbücher zu machen. Die Bildergeschichten würden unter den Aspekten „Haustiere“, „Tiere, die bei uns leben“ – und „Tiere, die in fremden Ländern leben“ geordnet. Die Geschichten diktierten sie ihrem Lehrer, der sie für sie aufschrieb. Und Erich holte sein Buch und zeigte mir seine erste Geschichte: „Die Eulen sind nicht im Eulennest.“

Was auffällt ist, daß schon in den ersten 8 Wochen des Schulanfangs erwartete Leistungsanforderungen und das Arbeitsverhalten durch die spezifische Organisation der Lerntätigkeit in einen systematischen Zusammenhang gestellt werden, der alle Merkmale enthält, die nach Heckhausen (1974) für leistungsthematisch relevante Grundsituationen charakteristisch sind. Während Erich bereits ein gutes Aufgabenverständnis entwickelt hat, das sich offensichtlich auch auf entsprechende kognitive Fähigkeiten stützen kann und die ziemlich sichere Hoffnung auf Erfolg einschließt, stellt sich für Hans die Lernsituation anders dar. Für ihn ist die Unterscheidung zweier Kategorien von Aufgaben eine große Herausforderung: Die verpflichtenden Aufgaben aus dem Mathematik- und Leselehrgang dienen der Festigung bestimmter Fertigkeiten und sind auf ein eindeutiges Ergebnis hin angelegt. Die Methoden ihrer Bearbeitung sind vorgegeben. Die Kontrolle der Arbeitsergebnisse nehmen die Schüler zunächst selber vor und markierten dies auf dem Wochenplan – danach zeigen sie die Bearbeitung der Aufgabe ihrem Lehrer, der sie noch einmal durchsieht und das richtige Ergebnis auf dem Wochenplan bestätigt. Freie Arbeit dagegen ist selbstinitiierte Tätigkeit und kann noch eine gewisse Affinität zum Spiel haben. Zwar gibt es auch in

der Freien Arbeit Ziele, die die Kinder sich setzen, und ganz zweifelsohne gibt es eine Fülle von Kenntnissen und Fähigkeiten, die sie in die Arbeit einbringen, um das Ziel zu erreichen. Es gibt aber kein so eindeutiges Modell für das angestrebte Ergebnis, die Dinge bleiben offen, variabel, und so kann in der beobachteten Situation des Bauens von Flugzeugen das Bestreben nach Reproduktion oder Rekonstruktion der Wirklichkeit noch unbekümmert durchbrochen bzw. verändert werden, ohne daß die beabsichtigte Spielhandlung beeinträchtigt wird. Für den Erfolg des Rollenspiels ist es unwichtig, daß Hans' „Flugzeug“ im Vergleich zu Erichs ein kümmerliches gedrungenes Gebilde bleibt. Mit der in diesen Situationen üblichen Konjunktivformulierung, „komm wir täten, daß das ein Lasthubschrauber wäre“. wird das angestrebte Ergebnis noch im Entstehungsprozeß umdefiniert; und damit ist das Zustandekommen der Spielhandlung und auch das Erfolgserlebnis von Hans gewährleistet.

Es ist die *Wahlsituation*, die Hans die Struktur von Aufgaben miteinander vergleichen läßt und ihn zu der Erkenntnis führt, daß bei den verpflichtenden Aufgaben Ziele und Inhalte festgelegt sind und der Erfolg von einem verbindlichen Handlungsergebnis abhängt. Die erlebte Inkongruenz wird nicht unbewußt hingegenommen, sondern bewußt aufgesucht. Dies führt zu *Veränderungen gegenüber dem gewohnten Verhalten*. Die Herausforderung, sich einer vorgegebenen Aufgabe zu stellen, wird angenommen und als Schritt einer selbständig herbeigeführten Entscheidung gewertet. Der Wert dieser Entscheidung ist jedoch unabdingbar an das Zustandekommen des Endergebnisses gebunden. Mit der Übernahme der Aufgabe verbindet sich also auch die Bereitschaft, sich anzustrengen. Ein ganz wichtiges Element ist *der Akt der Selbstkontrolle*; er bringt erst eigentlich die eigene Zuständigkeit für den gesamten Handlungsprozeß *zur Geltung*. Sowohl das Zustandekommen des richtigen Ergebnisses als auch die Analyse der Fehlerhaftigkeit implizieren eine selbstreflexive Haltung gegenüber den eigenen Fähigkeiten und den Möglichkeiten, sie zu beeinflussen.

Die immer wiederkehrende Organisation der äußeren Lerntätigkeit durch den Wochenplan führt schon vom Schulanfang an zu ersten Formen der *Bewußtheit des eigenen Lernprozesses und zu entsprechenden Formen der Selbstorganisation der Lerntätigkeit*:

- Schüler erfahren, daß sie sich als lernendes Subjekt festgelegten Zielen und Inhalten zuwenden.
- Sie gewinnen eine ausgeprägte Vorstellung von der Bedeutung der Werkzeuge bzw. Arbeitsmittel.
- Sie beginnen, Lernzeiten und -methoden bewußt zu erleben und zu nutzen.
- Sie beginnen, durch Formen der Selbstkontrolle Verantwortung für das Fortschreiten des Lernprozesses zu übernehmen.
- Sie nutzen Spielräume für eigene Vorstellungen und Lerngelegenheiten.
- Sie richten ihre Aufmerksamkeit bewußt auf Lernwiderstände.

Die Steuerung des Arbeitsprozesses durch den Wochenplan wird im Laufe der Grundschulzeit immer komplexer. Sie integriert dann allerdings auch

kognitive Kriterien der Entwicklung des Arbeitsverhaltens, denen gegenüber das Wochenplanmodell selbst sich als etwas Äußerliches darstellt. Um solche Aspekte des Arbeitsverhaltens herauszuarbeiten, muß man sich der Binnenstruktur der Aufgaben und der Lerntätigkeit, die sie herausfordern, zuwenden.

### 3. Die Herausbildung geistiger Selbständigkeit

Entwickeltes Arbeitsverhalten muß inhaltlich als intellektuell geleitetes Handeln verstanden werden; es basiert auf der Herausbildung einer entsprechenden geistigen Orientierungstätigkeit. Die leistungsbezogene Qualität des Arbeitsverhaltens hat auch eine inhaltliche Dimension. Letztendlich ist ja nicht gleichgültig, für welche Ziele man seine Kräfte einsetzt, wie tief und wie umfassend man in eine Sache eindringt, um sich einen Begriff zu machen, ob man mit seiner Verantwortung gefragt ist oder nur ausführendes Organ ist. . . . Die Kopplung des Lernens an einen selbstreflexiven Prozeß der Auseinandersetzung mit einer Sache und seine Rückwirkungen auf das Arbeitsverhalten sind, soweit ich das sehen kann, in der Grundschule noch nicht mit der gleichen Konsequenz erprobt worden, wie dies für die Selbstorganisation der Lernprozesse der Fall ist. Ein ganz wichtiger Beitrag dazu, mit dem die Schule sich in den nächsten Jahren wird auseinandersetzen müssen, kommt aus jenem *Bereich der Bildungsarbeit, für den bisher eher die Vorstellung eines äußerlich funktionalen Arbeitsverhaltens konstitutiv war, nämlich aus der betrieblichen Ausbildung.* (Das im folgenden beschriebene Konzept ist vor allem in den Firmen Ford und Stahlwerke Peine der Salzgitter AG in umfangreichen Modellversuchen entwickelt worden.)

Unter dem Begriff „*Leittextmethode*“ werden dort mehr und mehr die tradierten Ziele passiv rezeptiven Lernens durch aktives, experimentelles Lernen ersetzt. Der Leittext fungiert dabei als *Instrument der Selbststeuerung*. Legitimiert wird die Veränderung durch die technologische Entwicklung in der Industrie. Während Produktionsmaschinen früher die Funktion hatten, die menschlichen Kräfte zu verstärken, die Steuerung des Arbeitsprozesses aber dem Menschen vorbehalten blieb, wird diese Aufgabe nun mehr und mehr durch die Elektronik abgelöst. Die Überwachung eines elektronisch gesteuerten Fertigungsprozesses bzw. die Behebung von Störungen *verlangt dem Facharbeiter völlig andere Qualifikationen ab*, für die die bis dahin üblichen Ausbildungsmethoden – Erklären, Vormachen, Nachmachen, Üben, Anwenden – disfunktional geworden sind. „*Fehlersuche an elektronisch gesteuerten Anlagen setzt Programmkenntnis und abstraktes logisches Denken voraus. Die Elektronik macht die Produktion zur Kopfarbeit.*“ (vgl. Koch 1986) Für die an der Leittextmethode orientierte Ausbildung werden folgende Schlüsselqualifikationen formuliert:

- *Systematische Aufgabenlösung* im Rahmen eines geschlossenen Handlungsmodells mit dem Ziel reflexiven, durch ständige Überlegung geleiteten Handelns
- *Selbstkorrektur* des eigenen Arbeitsprozesses
- *Fähigkeit zu selbständiger Arbeitsplanung*, Durchführung und Bewertung

– Betonung intellektuell geleiteten Handelns und *Denkens in Zusammenhängen*

– *Kooperationsfähigkeit* (vgl. Selka/Konrad)

Grundprinzip der Ausbildungskonzeption ist die Überwindung isolierter, fertigungsorientierter Lehrgänge zugunsten von Ausbildungssequenzen, die *sechs durch Leittexte miteinander verknüpfte Elemente selbständigen Handelns* enthalten. Da sie mir auch für den Prozeß des schulischen Lernens von außerordentlicher Bedeutung zu sein scheinen, möchte ich im folgenden die Charakterisierung dieser sechs Elemente etwas ausführlicher zitieren, (Selka/Konrad S. 4 f.):

(1) *Informieren*: „Auf dieser ersten Stufe einer vollständigen Handlung macht sich der Auszubildende ein möglichst umfassendes Bild vom angestrebten Endzustand des Produkts.“ Dazu erhält er z. B. vorhandene Auftragsunterlagen, Zeichnungen und Ähnliches. „Ziel ist es, sich die benötigten Informationen für die anschließenden Arbeitsschritte selbständig zu erarbeiten.“

(2) *Planen*: „Planen dient der Handlungsvorbereitung. Als . . . vorausschauendes Handeln läuft es der unmittelbar konkreten Arbeit voraus und findet seine Form zumeist als schriftliche Anfertigung eines Arbeitsablaufplanes.“ Der Auszubildende entwickelt eine Art inneres Bild derjenigen Handlungen, die nachher in eine organisierte Abfolge einzelner Arbeitsschritte übersetzt werden.

(3) *Entscheiden*: „In der Entscheidungsphase wird festgelegt, ob die von den Auszubildenden eingeschlagenen Lösungswege für eine tatsächliche Ausführung geeignet sind und welche . . . Werkzeuge Anwendung finden sollten.“

(4) *Durchführen*: „Durch die bis zu diesem Zeitpunkt stattgefunden sorgfältige Vorbereitung kann die Arbeit nun weitgehend selbständig . . . oder bei komplexen Fertigungsaufgaben auch arbeitsteilig durchgeführt werden. In der Ausführungsphase fließen Arbeitshandlungen und Prüfvorgänge ineinander; im Einblick auf den Endzustand der zu bewältigenden Aufgabe ist von dem Auszubildenden besonderes Gewicht auf die von ihm festgelegten Kriterien für die in der nächsten Stufe vorzunehmenden Kontrollen zu legen. Er muß damit denkend den Handlungsablauf regulieren. . . .Aufgrund dieser eingebauten ständigen Rückkopplung kann der Auszubildende sein nachfolgendes Tun orientieren.“

(5) *Kontrollieren*: „Schon in der Ausführungsphase hat der Auszubildende Zwischenresultate im Handlungsablauf kontrolliert; den Abschluß der Ausführung bildet der Vergleich von Produkt und Auftrag.“ Diese Kontrolle wird in Form der Selbstkontrolle durchgeführt, wobei die Auszubildenden nun lernen, „die Qualität der eigenen Arbeit zu beurteilen und so genau wie möglich zu arbeiten, eigenständig Fehler aufzuspüren und sich Gedanken über Fehlerursachen zu machen“.

(6) *Bewerten*: „Die vom Ausbilder und vom Auszubildenden protokollierten Arbeitsergebnisse und das gefertigte Produkt bilden die Grundlage einer abschließenden Bewertung in einem Fachgespräch.“ Die Bewertung ist die Schlußphase der Leittextmethode. In ihr werden Ursachen und Folgeer-

scheinungen von Lernleistungen herausgearbeitet; „der Auszubildende lernt, Gütemaßstäbe für sein Arbeitshandeln zu entwickeln.“

#### 4. Lerntheoretische Grundlagen

Die lerntheoretischen Überlegungen, die diesem Leittextkonzept zugrundeliegen, gehen davon aus, *daß das Lernen eine dreigliedrige Tätigkeit ist. Sie umfaßt*

- die psychischen Prozesse im einzelnen Subjekt
- das Objekt der Handlung
- die Handlung selber, die zur Konstitution der psychischen Prozesse führt (vgl. Leontjew 1973).

Die Leittexte sind auf die Handlung, also auf den Vermittlungsprozeß zwischen Subjekt und Objekt gerichtet und dienen sowohl der externen Steuerung der Handlung als auch ihrer bewußten Abbildung im Denken. Sowohl die Antizipation des Produkts und der eigenen Tätigkeit als auch die tatsächlich erbrachte Leistung sind in diesem Lernkonzept unlösbar verbunden mit der klaren Vorstellung vom Prozeß ihres Zustandekommens.

Ich möchte diesen Sachverhalt unter dem Aspekt schulischen Lernens in *zwei unterrichtlichen Beispielen* aufsuchen und greife zunächst wieder ein einfaches Projekt aus dem ersten Schuljahr auf, um die daran entwickelten Begriffe dann auf einen komplexeren curricularen Zusammenhang zu übertragen. Es handelt sich um eines der verbreiteten Vorhaben im ersten Schuljahr: *Die Kinder stellen Obstsalat her* (vgl. Scheffer 1982).

Der Prozeß des Salatherstellens in der Klasse verläuft vielfältig und kooperativ, unterschiedliche Aktivitäten greifen ineinander (Waschen, Schneiden, Messen, Rühren, Abschmecken . . .). Die Lehrerin macht Photos mit einer Polaroidkamera. Am Tage zuvor hatte die Klasse gemeinsam geplant, d. h. aus den verschiedenen Erfahrungen der Kinder *Rezeptvorschläge entwickelt* und schließlich an der Hafttafel den Plan mit Symbolen festgehalten. Er enthielt drei Kategorien: Symbole für Zutaten, Symbole für Geräte und Symbole für die Tätigkeiten. Am Tage nach der Herstellung des Salats schauten sie sich die Photos gemeinsam an und erzählen dazu. Die konkrete Tätigkeit ist voller Leben und viel reicher und vielfältiger als der Plan. In den darauffolgenden Tagen geht es nun um die Analyse und *gedankliche Aneignung* der Tätigkeit. Sie vollzieht sich in mehreren Stufen:

(1) *Einen vollständigen Überblick über die Handlung gewinnen:* Auf der ersten Stufe bekommen die Kinder die Aufgabe, mit den Symbolen für Zutaten und Geräte eine bildliche Darstellung von der Tätigkeit herzustellen. Die Ergebnisse zeigen, daß sich die Tätigkeit bei den einzelnen Kindern sehr unterschiedlich abgebildet hat: In einigen Darstellungen waren unter Verwendung von Techniken aus der Mengenlehre alle Teilhandlungen ausgeführt, während in anderen Darstellungen nur die im individuellen Arbeitsprozeß bedeutsamen deutlich hervorgehoben wurden. Da in dieser Stufe alle Kinder einen vollständigen Überblick über die Tätigkeit haben sollen, gibt es ergänzende Teilgruppenaufgaben (Teiltätigkeiten werden pantomimisch dargestellt und erraten).

(2) *Zwischen dem Charakteristischen oder Wesentlichen und dem Situativen der Handlung unterscheiden:* Auf der zweiten Stufe werden aus den Photos die charakteristischen Elemente der Tätigkeit ausgeschnitten und in einer verallgemeinerten Handlungsfolge angeordnet, während die situativen Elemente in einer großen Collage das einmalige Ereignis widerspiegeln. In der Herauslösung werden damit „amodal, nicht sinnlich, kategorial die einfachen Momente des Arbeitsprozesses in ihren allgemeinen Invarianzen verknüpft“ (vgl. Jantzen 1986, S. 73).

(3) *Sprachliche und gedankliche Abstraktion:* Schließlich folgt auf der dritten Stufe als letzter Schritt die sprachliche Formulierung eines Rezeptes. In der Form der sprachlichen Darstellung bleiben nun nur noch die wesentlichsten Elemente der Tätigkeit erhalten, alle konkreten Formen werden zwar mitgedacht, aber nicht mehr explizit gemacht.

## 5. Didaktische Folgerungen

Der Ablauf dieses kleinen Projekts zeigt drei Elemente, die wie in der zuvor zitierten Leittextmethode die Funktionen haben, die äußeren Vorgänge einer Tätigkeit in generalisierte innere Bilder bzw. Pläne zu transformieren. Diese drei Elemente sind:

(1) *Die Erstellung einer Orientierungsgrundlage* (vgl. Galperin 1969): Sie ist so etwas wie eine vorweggenommene Vorstellung des Produkts; in sie gehen ein: eigene Ideen und ein Überblick über die Objekte der Tätigkeit, die Werkzeuge bzw. Arbeitsmittel und die notwendigen Tätigkeiten der Ausführung selber.

(2) Die schrittweise Herauslösung des Wesentlichen in der Unterscheidung vom Situativen.

(3) Die sprachliche und gedankliche Verfügung über die Handlung.

Der eigentliche Prozeß des Lernens wird damit getragen von einer, wie Jantzen es nennt, spezifischen Orientierungstätigkeit, über die selbstbewußt verfügen zu lernen, eine ganz *neue Qualität des Arbeitsverhaltens* hervorbringt.

Ein curricularer Schwerpunkt, in dem die Bedeutung dieser Orientierungstätigkeit sehr konsequent herausgearbeitet worden ist, ist der Arbeitsbereich „Schriftliche Kommunikation – Rechtschreibung – Arbeit mit dem Grundwortschatz“ (vgl. Hessisches Institut für Bildungsplanung und Schulentwicklung. Materialien zum Unterricht. Primarstufe. Hefte 8 und 13). Dieses Beispiel ist auch deshalb in diesem Zusammenhang nützlich, weil es sich nicht um Lernprozesse handelt, die auf der Erstellung eines materiellen Produktes beruhen.

Die eigentliche Tätigkeit, um die es geht, ist das Schreiben von „Freien Texten“. Ihnen gilt das Interesse der Kinder. Von Anfang an wird diese Textproduktion jedoch von der Frage begleitet „Wie wird das geschrieben?“. D. h. die Tätigkeit beruht auf einem umfassenden System komplizierter Fertigkeiten und Fähigkeiten, deren adäquate Beherrschung in einem angemessenen Zeitraum nicht leistbar und für die Kinder auch überhaupt nicht vorstellbar ist. Der Grundwortschatz ermöglicht nun die *Isolierung*

*begrenzter Teilhandlungen*, deren „psychische Eigenart“ von der Tätigkeit, auf die er bezogen ist, den Texten nämlich, abhängig ist. Ihre Aneignungsform entspricht genau dem zuvor beschriebenen dreistufigen Handlungsverfahren:

(1) *Orientierungsgrundlage*: Die aus den Texten jeweils herausgelösten Grundwortschatzwörter bilden ein Element der Orientierungsgrundlage: Dazu kommen als zweites Element die Arbeitsmittel – Wörterbuch, Wandlexikon, Karteikarten. Die Kenntnis ihrer Funktion und das Verständnis ihrer Anwendungen bilden das dritte Element.

(2) *Herausarbeiten des Wesentlichen*: Die Aufgabenstellung auf den Karteikarten dient der Herausarbeitung der wesentlichen Merkmale der Rechtschreibung. Sie sind deshalb nach kognitiven Prinzipien der Aneignung geordnet. Die Kinder operieren mit vier, jeweils den Rechtschreibproblemen angemessenen Verfahren: akustisch/sprechmotorischen Verfahren, visuell/schreibmotorischen Verfahren, solchen, die Kenntnisse der sprachlichen Struktur nutzen, und Verfahren, die die semantische Struktur der Sprache heranziehen.

(3) *Sprachlich-gedanklich Abstraktion*: Die letzte Stufe schließlich ist die Herauslösung und Formulierung der Regelmäßigkeit von Rechtschreiblösungen bzw. die Gewinnung eines Regelsystems. In den freien Texten wiederum müssen Grundwortschatzwörter richtig geschrieben werden.

Betrachten wir diesen Prozeß nun noch einmal aus dem Blickwinkel des sich darin manifestierenden Arbeitsverhaltens, so kann man feststellen, daß die drei Elemente der Orientierungstätigkeit im Arbeitsverhalten ihre Entsprechung finden: Die Erstellung einer Orientierungsgrundlage ordnet die inneren Kräfte des Subjekts: Das eigene Interesse, die Vorstellungen vom Endzustand des Produkts und die Tätigkeit selber führen zu einer modellhaften Antizipation des Arbeitsergebnisses.

Dabei wird das Motiv zu schreiben auf die Teilhandlungen, nämlich richtig schreiben zu lernen, übertragen. Das führt zur Entwicklung abstrakter Formen der Leistungsmotivation. Die einzelnen Übungen basieren auf immer wiederkehrenden Elementen selbständigen Planens. Dazu gehören in dem hier diskutierten Beispiel die Kenntnis der Texte, denen die Grundwortschatzwörter entstammen, das Führen eines Wörterbuches, die Beachtung der Funktionen des Wandlexikons und das Vertrautsein mit der Struktur der Arbeitskarten.

Das Erkennen wesentlicher Merkmale der Rechtschreibung wird durch die Grundstruktur der Arbeitskarten angeleitet. Sie stützen die selektive Funktion der Aufmerksamkeit und Selbstkontrolle und produzieren eine Haltung, die darauf angelegt ist, sich aller Methoden zu bedienen, mit denen Fehler vermieden werden können.

Schließlich ist der Prozeß der Kenntnis von Regelmäßigkeit einer, der auf selbständigen Abstraktionsleistungen beruht. Regeln sind damit für das Subjekt ein frei verfügbares Potential, das Basis weiterer Planungen und weiterer Erkenntnisse ist.

Ich habe zwei Dimensionen leistungsrelevanten Arbeitsverhaltens beschrieben:

(1) Arbeitsverhalten, das einer *entwickelten Leistungsmotivation* entspricht. Es ist auf Organisationsformen der Lerntätigkeit angewiesen, in denen die Verantwortung für das Zustandekommen des Ergebnisses dem Subjekt selber zugeschrieben und von ihm auch so erfahren wird.

(2) Arbeitsverhalten als *Generalisierung einer Tätigkeitsstruktur* in unterschiedlichen Inhaltszusammenhängen, die Planen, aufmerksam kontrollierte Durchführung und selbstbewußte, verantwortungsbewußte Verfügung über die Erkenntnisse zum Handlungsinstrumentarium des Subjekt zählt und davon ausgeht, daß sie für die Steuerung eigenen Lernens nutzbar gemacht werden können.

### Literatur

Bichsel, Peter: Schulmeistereien. Luchterhand

Galperin, P. J. 1969: Die Entwicklung der Untersuchungen über die Bildung geistiger Operationen. In: Ergebnisse der sowjetischen Psychologie. Deutsch hg. von Hans Hiebsch (Jena). Stuttgart, S. 367–405

Heckhausen, Heinz 1974: Motive und ihre Entstehung. Und: ders.: Einflußfaktoren der Motiventwicklung. In: Funkkolleg Pädagogische Psychologie. Band 1. Frankfurt

Huschke, Peter 1982: Wochenplanunterricht. Entwicklung, Adaptation, Evaluation. Kritik eines Unterrichtskonzepts und Perspektiven für seine Weiterentwicklung. In: Wolfgang Klafki u. a. 1982

Janzen, Wolfgang 1986: Kulturelle Bedürfnisse. Und: ders.: Psychologie des Abbilds und kognitive Entwicklung. In: ders.: Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen. Solms-Oberbiel

Klafki, Wolfgang, Ursula Scheffer u. a. 1982: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung. Weinheim

Koch, Johann 1986: Ausbilden nach der Leittextmethode. In: Gewerkschaftliche Bildungspolitik, Heft 6/86

Leontjew, Alexejew Nikolajew 1973: Die Prinzipien der psychischen Entwicklung des Kindes und das Problem des geistigen Zurückbleibens. In: ders.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt

Scheffer, Ursula 1982: Prozesse und Ergebnisse produktorientierter schulischer Curriculumentwicklung am Beispiel des Sprachenunterrichts. In Wolfgang Klafki u. a.

Selka, Reinhard und Peter Conrad: Leittexte – ein Weg zu selbständigem Lernen. Hg. von Bundesinstitut für Berufsbildung

*Ursula Scheffer*, geb. 1936, Dr.; Volksschullehrerin. Studium der Erziehungswissenschaft. Psychologie. Promotion. Wiss. Mitarbeiterin im Marburger Grundschulprojekt bei Prof. Klafki. Leiterin der Außenstelle für regionale Lehrerfortbildung des Hess. Instituts für Lehrerfortbildung. Wiesbaden.  
Anschrift: Matthias-Claudius-Straße 15. 6200 Wiesbaden.