

Schöll, Gabriele

Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten. Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien

Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 314-327



Quellenangabe/ Reference:

Schöll, Gabriele: Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten.
Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien - In: Die Deutsche Schule (1992) 3, S. 314-327 - URN:
urn:nbn:de:01111-pedocs-312283 - DOI: 10.25656/01:31228

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:01111-pedocs-312283>

<https://doi.org/10.25656/01:31228>

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

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Die Deutsche Schule

Zeitschrift für Erziehungswissenschaft,
Bildungspolitik und pädagogische Praxis

Jürgen Baumbach

Regionale Schulentwicklungsplanung in Ostdeutschland

260

Die Bildungsplanung in den neuen Bundesländern hat es nicht nur mit schulinternen Problemen zu tun, sondern sie muß sich mit einer ganzen Reihe externer (regionaler, demographischer) Faktoren auseinandersetzen. Nicht zuletzt dürfte es schwierig sein, das Bildungs(wahl)verhalten der Eltern zu antizipieren.

Peter Rost und Anne Wessel

Schulwahl – ein neues Problem für Schüler und Eltern in Ostberlin

272

Das „neue“ Bildungswesen in den neuen Bundesländern gibt den Eltern die Chance, für ihre Kinder zwischen verschiedenen Schulformen zu wählen. – Wie nehmen sie diese Chance wahr, welche Angebote finden Resonanz, welche Erwartungen sind damit verbunden? Eine erste Bilanz versucht, diese Fragen zu klären: Mit einem bedrückenden Ergebnis!

Günter Schreiner

Demokratie-feindliche Schule dort, demokratie-freundliche Schule hier? Eine vergleichende Erkundung bei SchülerInnen der 11. Klassenstufe in Ost- und Westdeutschland

282

Die Schule der DDR habe ihre Schülerinnen und Schüler indoktriniert und ihre Bereitschaft zum sozialen, politischen Engagement untergraben. – Solche Urteile werden durch eine vergleichende Untersuchung nicht bestätigt. Im Gegenteil: Der Erziehung zur Demokratie stellen Schülerinnen und Schüler in westlichen Schulen gar kein so gutes Zeugnis aus.

„Beziehungsstrukturen“ sind bekanntermaßen ein wichtiger Zielbereich didaktischen Handelns. Hier wird eine umfassende Kriteriensammlung zu Komplexen wie Lehrerverhalten, Schulklima, Schulleben, Unterrichtskonzepte usw. vorgestellt. Diese Kriterien können hilfreich sein, wenn Kollegien ihre Arbeit unter dem Aspekt des Sozialen Lernens weiterentwickeln wollen.

Gabriele Schöll

Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten

Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien

314

Offenere Unterrichtsformen wecken neuerdings viel Engagement und Begeisterung. Ebenso wichtig ist es aber, kritisch hinzusehen, welche Prozesse in solchen Lernphasen wirklich ablaufen. Dies wird hier in Hinblick auf Selbständigkeit und Aufmerksamkeit systematisch zu erfassen versucht. Die Untersuchung soll dazu beitragen, die Möglichkeiten offener Unterrichtsformen realistisch einzuschätzen.

Melitta Gerich und Eiko Jürgens

Wochenplanarbeit als Methode der Inneren Differenzierung

Erfahrungen eines Praxisversuchs in der 5. und 6. Jahrgangsstufe

328

Offenere Unterrichtsformen verändern nicht nur in der Grundschule den Unterricht konsequent. Auch in der Orientierungsstufe können sie dazu beitragen, die ursprünglichen Zielsetzungen einer weitgehend selektionsfreien Schulstufe mit Integration und innerer Differenzierung besser zu realisieren.

Hannelore Faulstich-Wieland und Marianne Horstkemper

„Ohne Jungs fehlt der Klasse der Pep!“

Koedukation aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern

348

Über Koedukation ist in dieser Zeitschrift wiederholt geschrieben und gestritten worden. Hier kommen nun die Betroffenen zu Wort: Diese begrüßen die Trennung der Geschlechter keineswegs – obgleich die Beziehungen zwischen Mädchen und Jungen nicht unproblematisch sind. – Weitere konzeptionelle Überlegungen sind nötig.

Uwe Hameyer

Der Funktionswandel von Lehrplänen

Orientierungspunkte und Entscheidungsfelder der Lehrplanrevision

361

Lehrpläne sollen helfen, die „Leitideen“ zeitgemäßen Unterrichts zu verwirklichen: Fächerübergreifendes Lernen, Grundbildung für alle und die Schlüsselprobleme soziokultureller Entwicklungsprozesse. Dies muß in den Entscheidungsfeldern Schule, Unterricht, Lernmedium und Lehrplanung umgesetzt werden. An einem Beispiel wird dieser Funktionswandel demonstriert.

Neuerscheinungen

375

Andreas Fischer: Das Bildungssystem der DDR

Bernhard Muszynski (Hg.): Deutsche Vereinigung

Erziehungswissenschaft im deutsch-deutschen Vereinigungsprozeß

Klaus Klemm, Wolfgang Böttcher und Michael Weegen: Bildungsplanung in den neuen Bundesländern

Franzjörg Baumgart: Zwischen Reform und Reaktion

Herbert Deppisch und Walter Meisinger: Vom Stand zum Amt

Wilfried Breyvogel (Hg.): Piraten, Swings und Junge Garde

Josef Hoben (Hg.): Der dornige Schulweg

Eva Tesar (Hg.): Hände auf die Bank

Reidar Myhre: Autorität und Freiheit in der Erziehung

Hellmut Becker/Frithjof Hager: Aufklärung als Beruf

Wolfgang Klafki: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik

Werner Habel: Wissenschaftspropädeutik

Hermann Röhrs: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform

Selbständiges und aufmerksames Lernverhalten in Phasen Freier Aktivitäten

Ergebnisse zweier Beobachtungsstudien

Die Forderung nach *innerer Schulreform* bestimmt in den letzten 15 Jahren wieder die Diskussion um die Entwicklung der Grundschule und der weiterführenden Schulen. Im Mittelpunkt stehen zum Beispiel Überlegungen zu Erziehungsaufgaben der Schule, zum Verständnis von Schule und Lebensraum, zu schülerorientierten Unterrichtsformen (vgl. Bönsch 1978, Neuhaus 1991, Bönsch 1991).

Auf der einen Seite ist damit eine längst erwünschte Pädagogisierung der Lehr-Lern-Formen zu verzeichnen. Unterrichtsformen wie „Offener Unterricht“ und „Freiarbeit“ finden in Anlehnung an reformpädagogische Traditionen und an Vorbilder in anderen europäischen Ländern Eingang in die konkrete Unterrichtspraxis. Die Schüler und Schülerinnen sollen zu Selbstständigkeit und Selbstverantwortung geführt werden, indem sie Gelegenheit erhalten, Unterricht mitzugestalten, über Lerninhalte und Lernwege mitzuentcheiden und ihren Lernprozeß selbst zu steuern (vgl. Röbe u. a. 1989, Neuhaus-Siemon 1989).

Auf der anderen Seite jedoch werden von verschiedenen Seiten Zweifel angemeldet, ob die angestrebten pädagogischen Ziele auch erreicht werden. Ein Kritikpunkt bezieht sich auf die Qualität der eingesetzten Arbeitsmaterialien. Es erhebt sich die berechtigte Frage, ob die materiale Ausstattung immer geeignet ist selbständiges, selbstgesteuertes Lernen von Kindern zu unterstützen. Ein bloßes „Warenlager didaktischer Medien“ (Röbe 1989), eine Einschränkung der kindlichen Aktivität auf „gehorsames Ausführen“ (Spitta 1991), eine Festlegung des Schülers durch „eine kleinschrittige Aufgabenfolge“ (Wittmann 1989) verfehlt auch nach Auffassung von Befürwortern die pädagogischen Intentionen freier Lernphasen. Auch auf die Durchführung offener Lernphasen zielt die Kritik. Äußerer Aktivismus sowie eine Überforderung ängstlicher und leistungsschwacher Schüler werden befürchtet; das Vorhandensein selbständigen Lernens in Freiarbeitsphasen wird bestritten (vgl. Günther 1988, Langefeld 1989).

Zu einer fundierten Auseinandersetzung sind weitere Diskussionsgrundlagen notwendig. So fehlen weitgehend neuere empirische Untersuchungen zur systematischen Beschreibung von Lernprozessen in offenen Lernphasen. Deshalb wurden am Institut für Grundschulforschung (Universität Erlangen/Nürnberg) wenigstens exemplarisch zwei kleine Untersuchungen durchgeführt. Zum einen sollte die Durchführung von Beobachtungen während freier Lernphasen eine differenzierte Beschreibung und Analyse aufgetretener Lernverhaltensweisen ermöglichen. Zum anderen war Inten-

tion der vorliegenden Studien, geeignete Beobachtungsinventare zu entwickeln und zu erproben, um Lernverhaltensweisen in freien Lernphasen systematisch erfassen zu können. Damit ergeben sich für den Lehrer/die Lehrerin Möglichkeiten, selbst genaue Beobachtungen im Unterricht durchzuführen, um die Beobachtungsergebnisse als Grundlage für gezielte Lernhilfen (Hilfen bei der Arbeitsmittelwahl, lernprozeßorganisierende Hilfen, Vermittlung von Strategien bei auftretenden Problemen usw.) heranzuziehen.

Die folgende Darstellung der beiden Studien zu den Themenkomplexen „Selbständigkeit“ und „Aufmerksamkeit“ in Phasen Freier Aktivitäten erfolgt unter diesen Gesichtspunkten. Zuerst erfolgt jeweils eine Beschreibung der entwickelten und verwendeten Beobachtungsinventare; im Anschluß daran werden die Ergebnisse unserer eigenen Beobachtungsstudien vorgestellt. Eine ausführliche Fassung ist den Originalarbeiten zu entnehmen (vgl. Literaturverzeichnis).

II. Selbständiges Lernen in Phasen Freier Aktivitäten

1. Ziel der Untersuchung

Die Förderung der Selbständigkeit gilt als zentrales Ziel Freier Aktivitäten. Argumentiert wird, daß der Schüler/die Schülerin nur, wenn ihm/ihr Gelegenheit zu selbständigem Arbeiten gegeben wird, selbständig werden kann (vgl. Hauptmann 1988/1989; Röbe 1987). Offen bleibt jedoch, ob und inwieweit Grundschüler/innen bereits in der Lage sind, selbständig zu arbeiten. Dieses Problem griffen wir in unserer Untersuchung auf. Im einzelnen gingen wir folgenden Fragestellungen nach:

- (1.) Was geschieht in Phasen Freier Aktivitäten?
- (2.) Zeigen Schüler/innen selbständiges Lernverhalten und in welchem Ausmaß?
- (3.) Treten Unterschiede zwischen bestimmten Schülergruppen (leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen) auf?

2. Beobachtungskategorien

Selbständigkeit wurde in der Untersuchung auf Anforderungen bezogen, die in Phasen Freier Aktivitäten an den Schüler/die Schülerin gestellt werden, und beschrieben als die Fähigkeit, bei der Initiierung, Planung, Durchführung und Sicherung von Lernprozessen ohne fremde Hilfe vorgehen zu können.

Durch Beobachtungen wurde daher erfaßt, wie selbständig Schüler die für Phasen Freier Aktivitäten notwendigen Verhaltensweisen bewältigen.

Abb. 1 zeigt eine vereinfachte Version des entwickelten Beobachtungsboogens. Zwei Grundkategorien wurden angenommen:

Die Grundkategorie „Aktion“ für alle Verhaltensweisen, die das Lernen in Phasen Freier Aktivitäten kennzeichnen, und die Grundkategorie „Info“ für alle Verhaltensweisen der Schüler/innen beim Auftreten von fachlichen und lernprozeßbedeutsamen Problemen (vgl. Wagner 1992, S. 17). Selbst-

Abb. 1: Beobachtungsbogen:

Kategorien	Zeit											
	0'			1'			2'			3'		
1 Aktion initiativ												
2 Aktion reaktiv												
3 Info erfragen												
4 Info ungefragt												
5 Info geben												
6 Non												

ständiges Verhalten wurde immer dann registriert, wenn der Schüler/die Schülerin von sich aus anforderungsgemäßes Verhalten zeigte, also initiativ wurde (Kategorie „Aktion initiativ“). Beispiele: Der Schüler/die Schülerin orientiert sich über ein Lernangebot, wählt ein Lernmittel aus, bearbeitet die gewählte Aufgabe. Unselbständiges Verhalten wurde registriert, wenn der Schüler/die Schülerin einen Anstoß von außen brauchte (Kategorie „Aktion reaktiv“). Beispiele: Der Schüler/die Schülerin wird vom Lehrer oder Mitschüler/in zur Wahl eines Lernmittels aufgefordert. Der Schüler/die Schülerin bearbeitet ein Lernmittel, bedarf dabei aber der ständigen Aufforderung und Unterstützung durch den Lehrer/die Lehrerin oder Mitschüler/innen. Wenn fachliche oder lernprozeßbedeutsame Probleme auftraten, wurde zwischen drei möglichen Verhaltensweisen unterschieden. Registriert wurde,

- ob der Schüler/die Schülerin beim Auftreten von fachlichen und lernprozeßbedeutsamen Problemen in der Lage war, zusätzliche Informationen anzufordern (Kategorie „Info erfragen“),
- ob der Schüler/die Schülerin ungefragt Hilfe erhielt (Kategorie „Info ungefragt“),
- ob der Schüler/die Schülerin einem Mitschüler/einer Mitschülerin fachliche Information gab, nachdem er/sie dazu aufgefordert wurde (Kategorie „Info geben“).

Außerdem wurde erfaßt, wenn der Schüler/die Schülerin sich in Phasen Freier Aktivitäten nichtanforderungsgemäß verhielt (Kategorie „Non“). Beispiele: Der Schüler/die Schülerin schaut zum Fenster hinaus. Der Schüler/die Schülerin stört Mitschüler/innen bei der Arbeit.

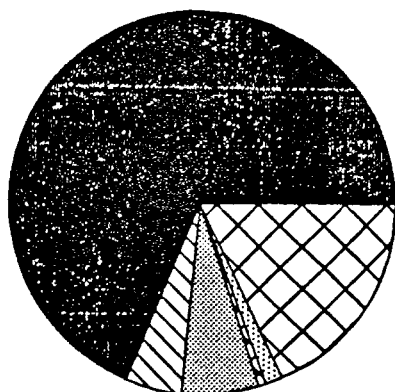
Die Untersuchung wurde in einer 4. Klasse durchgeführt. An unterschiedlichen Tagen wurden die fünf leistungsstärksten und die fünf leistungsschwächsten Schüler/innen je 30 Minuten lang während Phasen Freier Aktivitäten beobachtet.

3. Ergebnisse

Abb. 2 zeigt die Verteilung der einzelnen Kategorien für die gesamte Stichprobe und getrennt nach Leistungsgruppen:

Selbständiges Lernverhalten

Kategorienbesetzung - Gesamtstichprobe



68,5% ■ Aktion initiativ
 4,8% ▨ Aktion reaktiv
 6,5% ▩ Info erfragen
 0,6% ▤ Info ungefragt
 1,4% ▦ Info geben
 18,1% □ non

Kategorienbesetzung - Leistungsgruppen

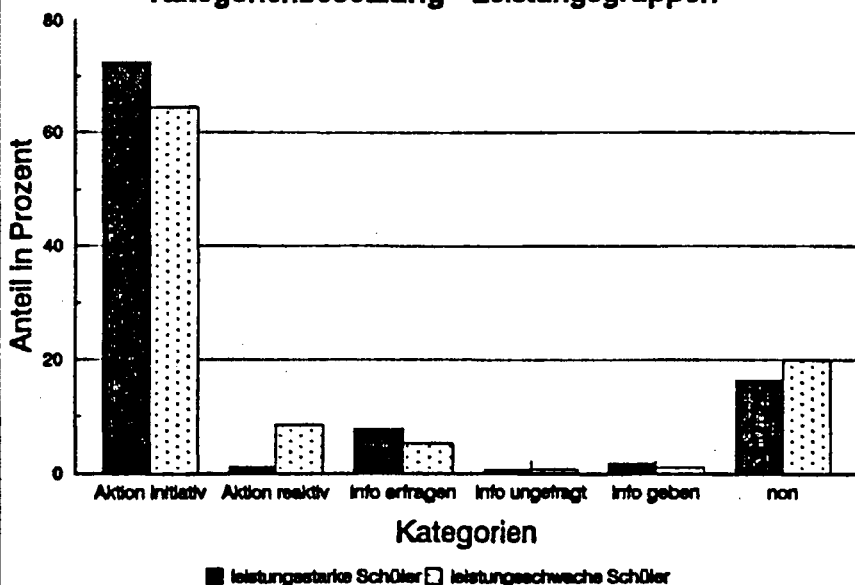


Abb. 2

Am stärksten unterschieden sich die beiden Schülergruppen in der Kategorie „Aktion reaktiv“, d.h. leistungsschwächere Schüler/innen brauchen häufiger einen Anstoß von außen. In der komplementären Kategorie „Aktion initiativ“, also „Arbeiten ohne fremde Hilfe“, liegen die leistungsstarken Schüler/innen deutlich über den leistungsschwachen. Leistungsstarke Schüler/innen zeigen nichtanforderungsgemäße Verhaltensweisen

(Kategorien „Non“) weniger als leistungsschwache. Interessant ist auch, daß leistungsstarke Schüler/innen häufiger fachliche Hilfe anfordern als leistungsschwache Schüler/innen (Kategorie „Info erfragen“).

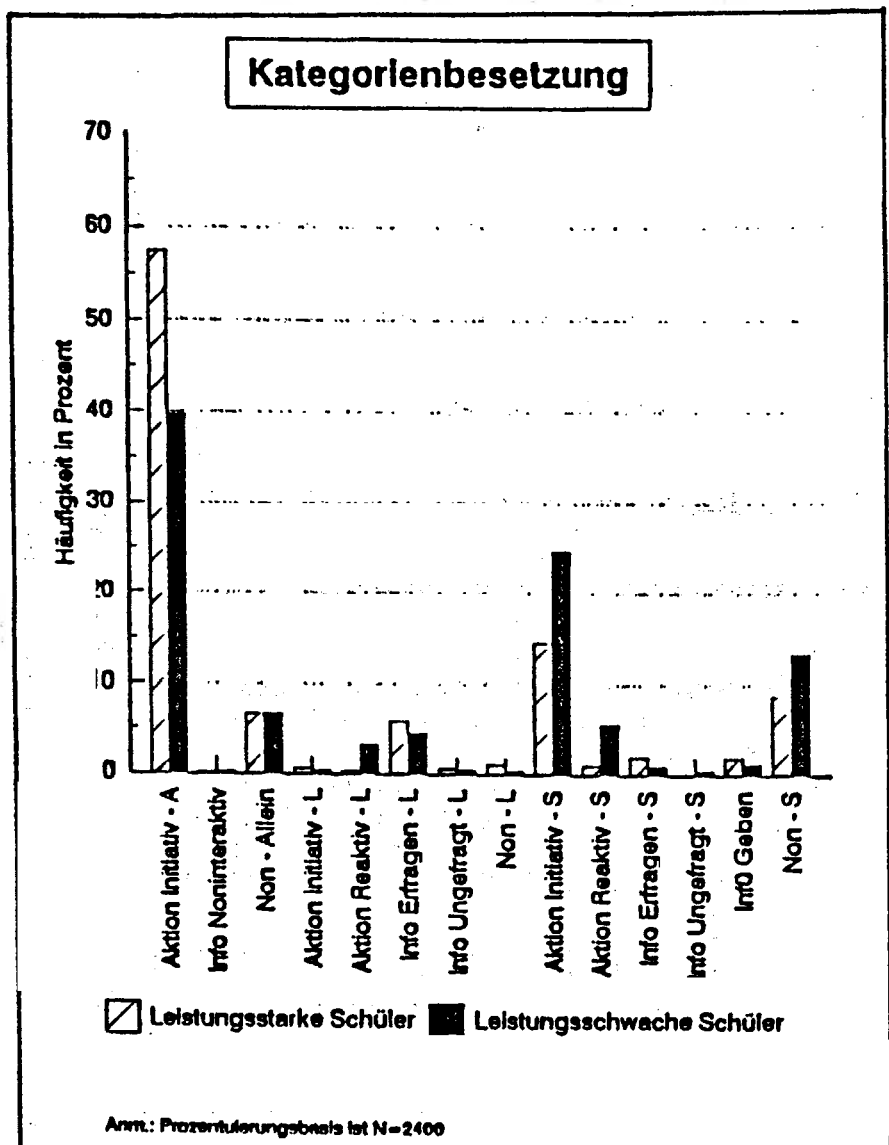


Abb. 3

Eine weitere Aufschlüsselung der Beobachtungsdaten nach Interaktionsebenen (Allein, Lehrer-Schüler, Schüler-Schüler) liefert zusätzliche aufschlußreiche Informationen (vgl. Abb. 3): Bei leistungsstarken Schüler/innen überwiegt in der Untersuchungsklasse die Alleinarbeit, bei leistungsschwachen Schüler/innen finden neben der Alleinarbeit Interaktionen mit Mitschüler/innen statt. Die Kategorie „Aktion reaktiv Lehrer“ ist nur bei

Leistungsschwachen besetzt, d. h. leistungsschwache Schüler/innen bedürfen eher als leistungsstarke Schüler/innen eines Anstoßes durch den Lehrer/die Lehrerin! Leistungsstarke Schüler/innen fragen signifikant häufiger um Hilfe nach. Die Informationsbeschaffung aus schriftlichen Quellen hat dabei kaum eine Bedeutung. Auch Mitschüler/innen nehmen in diesem Zusammenhang gegenüber dem Lehrer eine nachrangige Stellung ein. Die Lehrerin hat in Fragen der fachlichen Unterstützung, Hilfestellung und Beurteilung für die Schüler/innen den höchsten Stellenwert. Es zeigt sich auch, daß leistungsstarke Schüler/innen Mitschüler/innen nicht wesentlich mehr fachliche Hilfe geben als leistungsschwache. Zusammenfassend (vgl. Wagner/Schöll 1992, S. 48):

(1) Ergebnisse zu selbständigem Verhalten allgemein: In 68% aller kodierten Verhaltensmomente zeigten die Schüler/innen anforderungsgemäßes Verhalten ohne fremde Hilfe. Werden noch die Kategorien „Info erfragen“ und „Info geben“ hinzugenommen, so erhöht sich der Wert für den Anteil an Kategorien, die als Indiz für Selbständigkeit gelten, auf 76%. In 6% der Verhaltensmomente (Kategorien „Aktion reaktiv“ und „Info ungefragt“) arbeiteten die Schüler/innen unselbständig. Nichtanforderungsgemäßes Verhalten wurde in 18% der Verhaltensmomente registriert. Anschaulich dargestellt bedeutet dies: Während eines Beobachtungszeitraumes von 30 Minuten arbeitete ein Schüler/eine Schülerin im Durchschnitt 22,8 Minuten selbständig, 1,8 Minuten unselbständig und war 5,4 Minuten mit nichtarbeitsbezogenen Dingen beschäftigt.

(2) Ergebnisse zu Unterschieden zwischen leistungsstarken und leistungsschwachen Schüler/innen:

Leistungsschwache Schüler/innen zeigen häufiger als leistungsstarke Schüler/innen erst auf eine Aufforderung hin anforderungsgemäßes Verhalten. In Formen der Partnerschaft und der Zusammenarbeit mit dem Lehrer überlassen diese Schüler/innen die Initiative häufiger ihrem Partner als leistungsstarke Schüler/innen. Von 30 Minuten arbeiteten leistungsstarke Schüler/innen ca. 24 Minuten selbständig, leistungsschwache immerhin noch 21 Minuten.

Leistungsstarke Schüler/innen zeigen signifikant häufiger anforderungsgemäßes Verhalten ohne fremde Hilfe und fragen signifikant häufiger um fachliche Hilfe nach. Am häufigsten wird die Lehrerin um Hilfe gefragt, dann erst Mitschüler/innen; Informationsbeschaffung aus schriftlichen Quellen hat praktisch keine Bedeutung.

Freie Aktivitäten in der durchgeführten Form ermöglichten allen Schüler/innen ein hohes Maß an Selbständigkeit. Der Arbeitsverlauf eines Schülers, der mit einem Mitschüler gemeinsam ein Rechennuzzle bearbeitete, veranschaulicht dieses Resümee (Abb. 4):

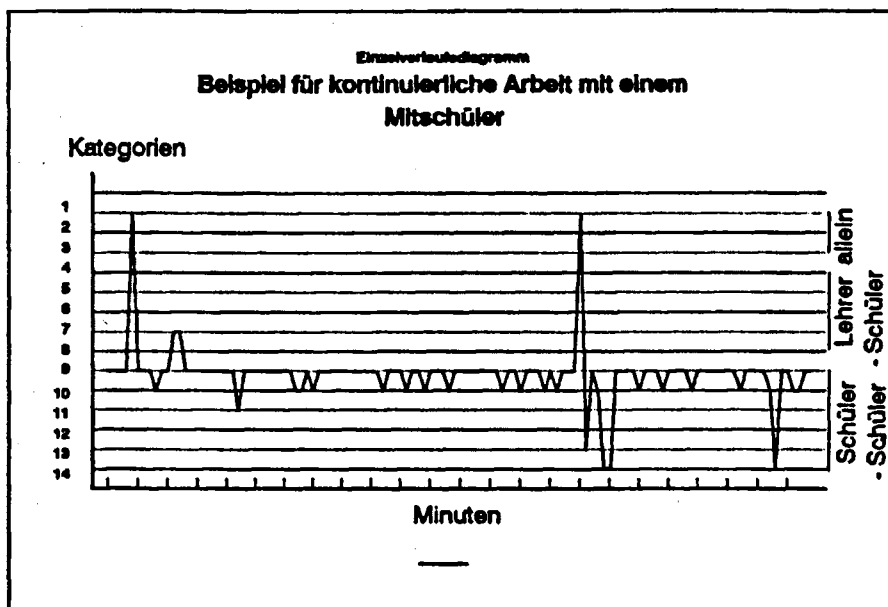


Abb. 4

Dem Diagramm ist zu entnehmen, daß der Arbeitsverlauf weitgehend durch anforderungsgemäßes Verhalten gekennzeichnet ist, das primär vom beobachteten Schüler selbst ausgeht. Mehrmals ist dieses Verhalten allerdings erst als Reaktion auf einen Anstoß durch den Mitschüler hin zu beobachten. In der Grafik spiegelt sich eine vermutlich sehr erfolgreich verlaufene Zusammenarbeit zweier Schüler wider (vgl. Wagner/Schöll 1992, S. 44).

III. Aufmerksamkeit in Phasen Freier Aktivitäten

1. Ausgangspunkt und Ziel der Untersuchung

Einerseits belegen Forschungsergebnisse zum Offenen Unterricht die Überlegenheit des herkömmlichen Unterrichts im Hinblick auf aufmerksames Unterrichtsverhalten. Nach Bennett (1979) zeigen Schüler/innen im formellen Unterricht häufiger arbeitsbezogene Aktivitäten als im informellen Unterricht. Andererseits sprechen motivationstheoretische Annahmen eher gegen diese Forschungsergebnisse (vgl. Heckhausen 1988). Da in Phasen Freier Aktivitäten Schüler/innen die Möglichkeit erhalten, Materialien unterschiedlichster Schwierigkeit zu wählen, ihrem Lernrhythmus entsprechend zu bearbeiten und ihren Lernprozeß aktiv zu steuern, könnte man annehmen, daß Schüler/innen hier weniger unaufmerksames Verhalten zeigen als im Regelunterricht.

Im einzelnen gingen wir folgenden Fragen nach:

- (1.) Gibt es Unterschiede im Aufmerksamkeitsverhalten zwischen Phasen Freier Aktivitäten und vergleichbaren Phasen im herkömmlichen Unterricht?
- (2.) Gibt es Unterschiede zwischen Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsstärke?

2. Beobachtungskategorien

Aufmerksamkeit wurde in der Untersuchung als unterrichtsbezogenes Verhalten beschrieben: Der Schüler/die Schülerin zeigt anforderungsgemäßes Verhalten. Er wendet sich äußerlich erkennbar (Blickrichtung, Körperhaltung, Tätigkeit) der Lernaufgabe zu (vgl. Rapp 1982, Ehrhardt 1981). Beispiele: Der Schüler/die Schülerin übt Lernwörter, spielt mit einem anderen Kind ein Lernspiel, baut mit anderen Kindern eine Versuchsvorrichtung. Wenn anforderungsgemäßes Verhalten vorlag, wurde „on-task“ kodiert: Der Schüler/die Schülerin ist bei der Sache. Wenn dieses Verhalten nicht vorlag, wurde „off-task“ kodiert: Der Schüler/die Schülerin ist nicht bei der Sache, zeigt nicht-anforderungsgemäßes Verhalten. Zusätzlich wurde noch eine weitere Kategorie aufgenommen, die mit „sp-sit“ für „special situation“ bezeichnet wurde. Die letzte Kategorie umfaßte alle Situationen, bei der sich der Schüler/die Schülerin zwar anforderungsgemäß verhielt, aber nicht an einer Aufgabe arbeitete. Durch diese Ausdifferenzierung sollte unterschieden werden zwischen Arbeitsunterbrechungen, die auf nicht-anforderungsgemäßes Verhalten und Arbeitsunterbrechungen, die auf anforderungsgemäßes Verhalten zurückzuführen waren. Beispiele für den zweiten Fall: Der Lehrer/die Lehrerin gibt dem Schüler/der Schülerin oder der Klasse Informationen; der Schüler/die Schülerin holt Information ein.

Zwölf Schüler/innen einer 4. Grundschulklasse wurden von der Lehrkraft nach ihren Schulleistungen (Deutsch, Mathematik, Sachkunde) ausgesucht. Es ergaben sich drei Leistungsgruppen (Notendurchschnitt: 1,75/2,67/3,92). Jedes Kind wurde an unterschiedlichen Tagen insgesamt viermal 15 Minuten lang beobachtet: zweimal in Phasen Freier Aktivitäten und zweimal in lehrerinitiierten Arbeitsphasen. Diese Phasen lehrerinitiiertter Arbeit umfaßten Unterrichtsphasen, in denen die Schüler/innen selbständig an zugewiesenen Aufgaben arbeiteten, z. B. in Übungsphasen, in Differenzierungsphasen im herkömmlichen Unterricht. Im Vergleich zu Phasen Freier Aktivitäten war der Grad der Offenheit jedoch eingeschränkt: Art und Zahl der Aufgaben, Abfolge usw. konnten vom Schüler/der Schülerin nicht frei gewählt werden.

3. Ergebnisse

Anteil aufmerksamen Verhaltens am Gesamtverhalten:

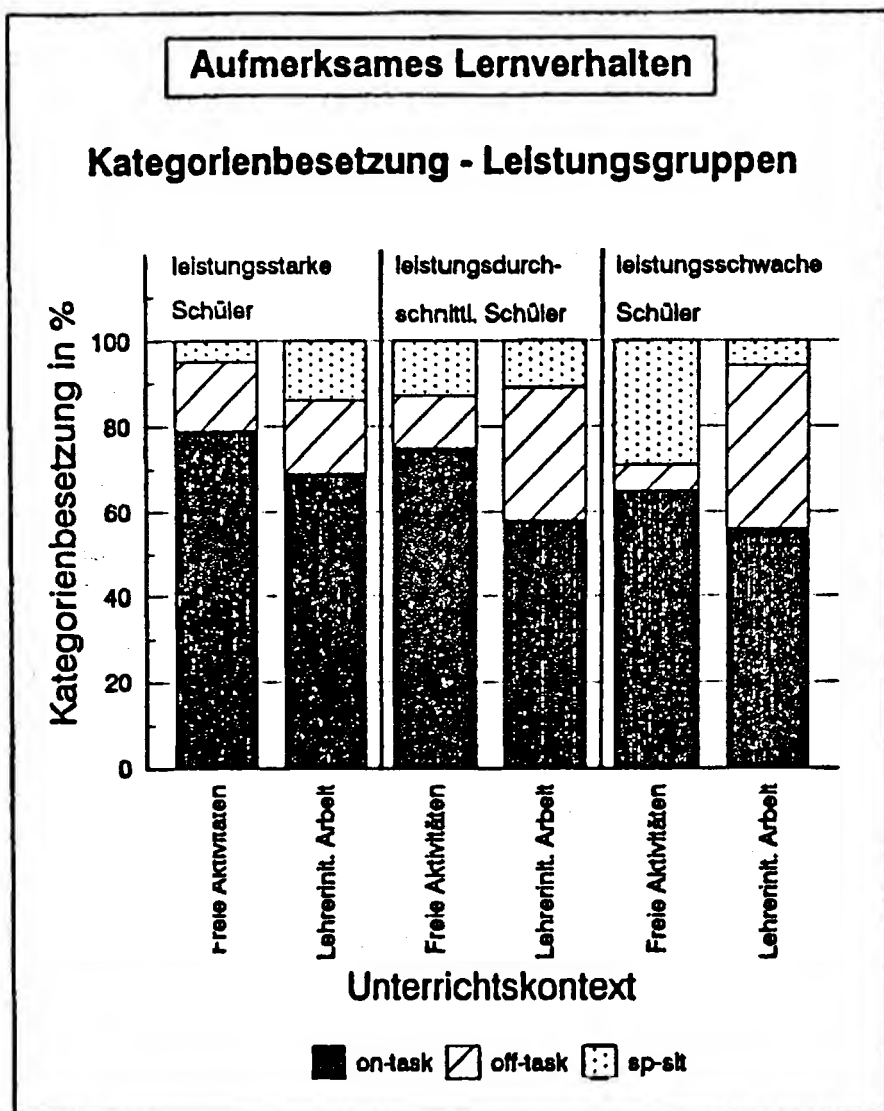


Abb. 5

Für alle drei Leistungsgruppen gilt: In Phasen Freier Aktivitäten ist der Anteil aufmerksamen Verhaltens (Kategorie „on-task“) höher als in Phasen lehrerinitiiertter Arbeit. Der Anteil aufmerksamen Verhaltens nimmt mit der Leistung ab. Für die Kategorie „off-task“ (Schüler/in ist nicht bei der Sache) ergibt sich ein bemerkenswertes Bild: In Phasen lehrerinitiiertter Arbeit steigen mit abnehmender Leistungsstärke die „off-task-Werte“, in Phasen Freier Aktivitäten fallen sie jedoch. Leistungsstarke Schüler differenzieren in ihrem unaufmerksamen Verhalten zwischen beiden Kontexten

kaum, während vor allem leistungsschwache Schüler in Abhängigkeit vom Unterrichtskontext Schwankungen zeigen (6% in Phasen Freier Aktivitäten und 38% in Phasen lehrerinitiiierter Arbeit) (vgl. Laus 1991, S. 81). Auffallend ist außerdem, daß leistungsschwache Schüler/innen die höchsten sp-sit-Werte in Phasen Freier Aktivitäten aufweisen. Für den Kontext „Lehrerinitiierte Arbeit“ ergeben sich umgekehrte Verhältnisse. M. a. W.: Die leistungsstarken Schüler/innen haben in Phasen Freier Aktivitäten durchschnittlich niedrigere sp-sit-Werte als in lehrerinitiiierter Arbeit, während für die anderen Leistungsgruppen das Umgekehrte gilt.

Zur Interpretation der Ergebnisse:

Um möglichen Ursachen für diese Ergebnisse auf den Grund zu gehen, müssen die gewählten Lernmittel in die Diskussion einbezogen werden. In Phasen Freier Aktivitäten fällt besonders der hohe Anteil an bearbeiteten Lernspielen auf (vgl. Abb. 6, Klasse B). In Phasen lehrerinitiiierter Arbeit wurden hingegen vorwiegend Aufgaben auf Arbeitsblättern oder aus Schulbüchern bearbeitet. Die höheren Aufmerksamkeitswerte (Kategorie „on-task“) in Phasen Freier Aktivitäten gegenüber Phasen lehrerinitiiierter Arbeit sind vermutlich auf den stärkeren Anreizcharakter der Lernspiele zurückzuführen und weisen auf die Bedeutung motivationaler Aspekte für aufmerksames Arbeiten hin.

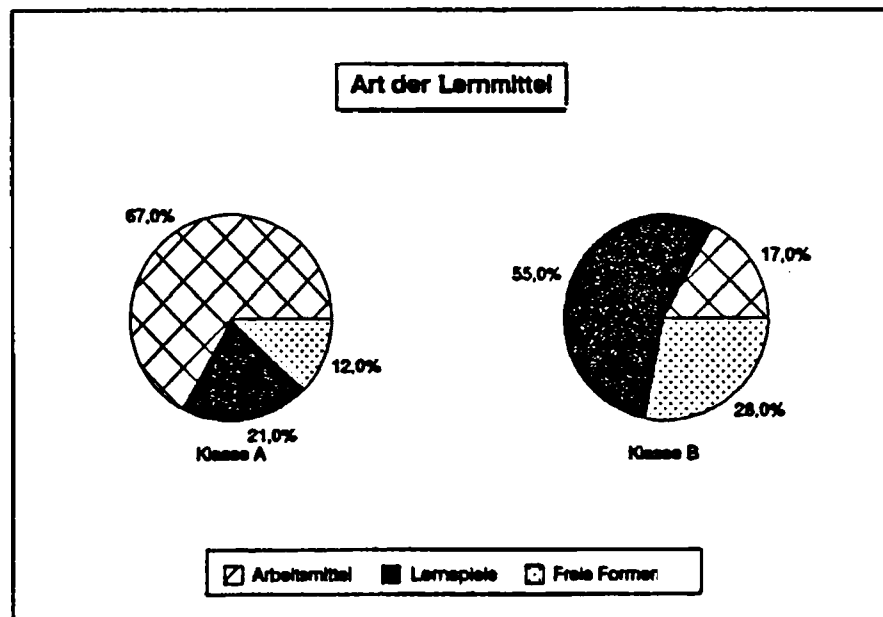


Abb. 6

Eine weitere gewichtige Rolle spielt wahrscheinlich auch die Entscheidungsfreiheit der Schüler/innen in Phasen Freier Aktivitäten.

Besonders aufschlußreich sind die niedrigen off-task-Werte der leistungsschwachen Schüler/innen (vgl. Abb. 5). Sie arbeiten in Phasen Freier Aktivitäten durchschnittlich weniger unaufmerksam als leistungsstarke und leistungsdurchschnittliche Schüler/innen. Dennoch steht diesen Schüler/

innen auch in Phasen Freier Aktivitäten weniger effektive Lernzeit zur Verfügung als den anderen Gruppen, weil sie sich häufiger in zeitlich vergleichsweise lang andauernden „special situations“ befinden. Inhaltlich bedeutet dies: Ein großer Teil der zur Verfügung stehenden Zeit wird für die Auswahl neuer Materialien aufgebracht und für Interaktionen mit der Lehrkraft. Interessanterweise zeigen die leistungsstarken Schüler/innen in lehrerinitiiertem Arbeit durchschnittlich höhere sp-sit-Werte als in Phasen Freier Aktivitäten und haben die höchsten sp-sit-Werte aller drei Gruppen. Dies könnte auf eine stärkere Hinwendung der Lehrkraft zu leistungsstarken Schüler/innen in lehrerinitiierten Phasen hinweisen. Unter Umständen fragen leistungsstarke Schüler/innen hier sofort nach, wenn Unklarheiten auftreten.

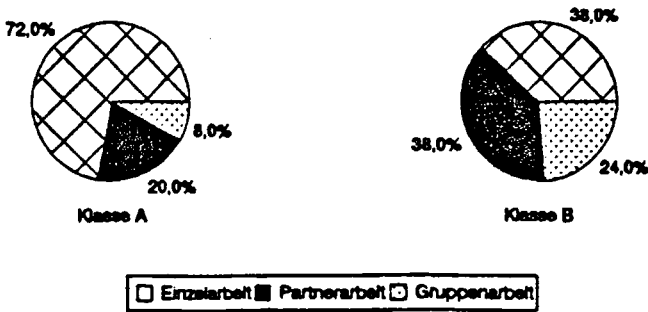
IV. Sozialform und Lernmaterial in Phasen Freier Aktivitäten, Ergebnisse beider Studien im Vergleich

Die Ergebnisse beider Studien deuten darauf hin, daß eine entscheidende wenn nicht *die* entscheidende Rolle die zur Verfügung stehenden Lernmaterialien und Aufgaben (Anreiz, Schwierigkeit) spielen. Selbständiges Lernverhalten scheint abhängig von der Qualität der Lernmaterialien und kann nur erreicht werden, wenn das Lernmaterial selbst bestimmte Kriterien erfüllt (Eindeutigkeit, Selbstkontrollmöglichkeit, unkomplizierte Anwendung usw.). Dasselbe trifft für aufmerksames Verhalten zu. Auch hier erhält das Materialangebot bzw. die Aufgabenstellung Bedeutung: Lernspiele und ein anregendes Aufgabenangebot wirken sich anscheinend motivierend aus und führen zu höheren Aufmerksamkeitswerten.

Diese Sichtweise wird in beiden Arbeiten von Ergebnissen zu gewählten Materialien und Sozialformen in Phasen Freier Aktivitäten gestützt.

Sowohl eine Gegenüberstellung der Gesamtstichprobe als auch der beiden Extremgruppen „leistungsschwache Schüler/innen“/„leistungsstarke Schüler/innen“ zeigt, daß sich beide Klassen stark hinsichtlich der Wahl der Sozialform unterscheiden (vgl. Abb. 7). Gruppenarbeit nimmt in beiden Klassen den geringsten Anteil ein. Einzelarbeit überwiegt vor allem in Klasse A. Die Ergebnisse lassen vermuten, daß die Sozialform durch das gewählte Lernmaterial weitgehend vorgegeben wird. Nicht die Entscheidung „Mit wem möchte ich arbeiten/spielen?“ scheint im Vordergrund zu stehen, sondern die Entscheidung „Womit möchte ich arbeiten/spielen?“ Dieses Ergebnis wird bestätigt von Ergebnissen zur Art des gewählten Lernmittels (vgl. Abb. 6). In Klasse B überwiegen Lernspiele, die ja eher Partnerarbeit oder Gruppenarbeit verlangen. Arbeitsmittel, die häufig in Einzelarbeit bearbeitet werden sollen, werden erst an dritter Stelle gewählt. In Klasse A überwiegen hingegen Arbeitsmittel.

Sozialform



getrennt nach Leistungsgruppen

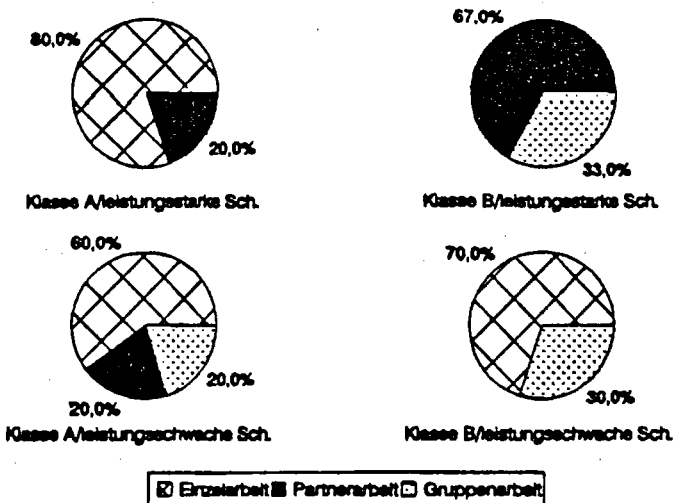


Abb. 7

V. Pädagogisch-didaktische Schlußfolgerungen

Die Ergebnisse der Studie zu selbständigem Lernverhalten zeigen, daß alle Schüler und Schülerinnen die gestellten Anforderungen bewältigten und einen hohen Grad an Selbständigkeit erreichten. Die Schüler und Schülerinnen initiierten ihre Lernaktivitäten überwiegend selbst und hatten Strategien bei auftretenden Schwierigkeiten zur Verfügung. Nicht übersehen

werden dürfen die möglichen Ursachen für diese positive Bilanz in der untersuchten Klasse. Die Bedeutsamkeit des zur Verfügung stehenden Materials wurde bereits diskutiert: passender Schwierigkeitsgrad, Eindeutigkeit im Umgang, Möglichkeiten der Selbstkontrolle, Vielfalt und Anregungsgehalt bedingen erst selbstständiges Lernverhalten. Auswahl und Entwicklung erfordern hohe fachliche, pädagogische und didaktische Kompetenz der Lehrkraft. Mitentscheidend ist außerdem sicher die adäquate Einführung in offene Unterrichtsformen sowie begleitende Vor- und Nachbesprechungen. Arbeitsweisen und Grundtechniken müssen eingeschult sein, damit die Schüler/innen ohne dominante fremde Hilfe arbeiten können. Zu ähnlichen Schlüssen gelangen Ramseger und Skedzuhn (1978), die zu den günstigen Voraussetzungen für einen erfolgreichen offenen Unterricht eine umfassende Sachanalyse, extensive Materialplanung und sorgfältige Nachbesinnung des Unterrichtsgeschehens zählen.

Die Studie zu aufmerksamem Verhalten ergab, daß im Vergleich zu eher herkömmlich geprägtem Unterricht in Phasen Freier Aktivitäten höhere Aufmerksamkeitswerte erzielt wurden. Möglicherweise handelt es sich hier jedoch um einen Effekt, der nicht primär auf spezifischen Eigenarten offener Lernphasen beruht, sondern auf den Einsatz von Lernspielen zurückzuführen ist. Zu vermuten ist, daß sich der motivationale Anreiz des Spiels in Verbindung mit bestimmten Sozialformen positiv auf die Aufmerksamkeitsdauer der Kinder auswirkt. Weitere Beobachtungen sind erforderlich, die der Frage nachgehen, wie aufmerksam Kinder in Freiarbeitsphasen arbeiten, wenn andere Aufgabenschwerpunkte (z. B. Entdeckungslernen oder problemorientiertes Lernen) vorliegen.

Literatur

- Bennett, Neville: Unterrichtsstil und Schülerleistung. Stuttgart 1979
- Bönsch, Manfred: Freies Arbeiten zu einer neuen (alten) Lernmöglichkeit in der Schule. In: Ehrenwirths Hauptschulmagazin. 1978, H. 2, S. 9–12
- Bönsch, Manfred: Freiarbeit eine Arbeitsform für die Realschule? In: Informationen für die Realschule Land Niedersachsen, 1991, Nr. 6, S. 18–28
- Breslauer, Klaus: Freie Aktivitäten: Hobby einzelner Lehrer oder echte Chance für die Schüler? In: unterrichten/erziehen (u/e). 8, H. 2, S. 56–59
- Ehrhardt, Klaus Jürgen/Findeisen, Peter/Marinello, Gloria/Reinartz-Wenzel, Hiltrud: Systematische Verhaltensbeobachtung von Aufmerksamkeit bei Grundschulkindern während des Unterrichts. In: Psychologie, Erziehung, Unterricht. 28, 1981, S. 204–213
- Hauptmann, Hans/Schubert, Renate: Freie Aktivitäten in ihrer Bedeutung für eine Erziehung zur Selbstständigkeit. In: unterrichten/erziehen (u/e). 8, 1989, H. 2, S. 8–13
- Hauptmann, Hans/Schubert, Renate: „Freie Aktivitäten“ ein Beitrag für eine Erziehung zur Verantwortungsbereitschaft. In: Grundschulmagazin Blätter für Lehrerfortbildung. 40, 1988, H. 11, S. 1–6
- Heckhausen, Heinz: Motivation und Handeln. New York, Berlin, Heidelberg 1988
- Laus, Matthias: Aufmerksamkeitsverhalten von Schülern in offenen und geschlossenen Unterrichtskontexten. Eine empirische Untersuchung zum Aufmerksam-

- keitsverhalten in Phasen Freier Aktivitäten und Phasen lehrerinitiierten Arbeitens unter Einbezug der Schülerleistung in einer vierten Grundschulklasse. Unveröffentlichte Examensarbeit. Nürnberg 1991
- Neuhaus, Elisabeth: Reform der Grundschule. Bad Heilbrunn/Obb. 1991, S. 361 ff.
- Neuhaus-Siemon, Elisabeth: Offener Unterricht eine neue pädagogische Utopie? In: Pädagogische Welt. 43, 1989, H. 9, S. 406–411
- Ramseger, Jörg/Skedzuhn, Annegret: Offener Unterricht in der Praxis. In: Grundschule. 10, 1978, H. 1, S. 23–26
- Rapp, Gerhard: Aufmerksamkeit und Konzentration. Erklärungsmodelle, Störungen, Handlungsmöglichkeiten. Bad Heilbrunn/Obb. 1982
- Röbe, Edeltraud/Müller-Bardorff, Helga/Speck-Hamdan, Angelika: Wer hat Angst vor Freier Arbeit? Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/M. 1989
- Röbe, Heinrich: Wie frei soll "Freie Arbeit" sein? In: Grundschule. 1987, H. 10, S. 62–64
- Spitta, Gudrun: Wenn schon gekaufte dann gute Arbeitsmittel. In: Die Grundschulzeitschrift. 1991, H. 41, S. 20–21
- Wagner, Gerhard/Schöll, Gabriele: Selbständiges Lernen in Phasen Freier Aktivitäten, Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer empirischen Untersuchung in einer 4. Grundschulklasse. Institut für Grundschulforschung, Universität Erlangen-Nürnberg, Nürnberg 1992
- Wittmann, Erich Ch.: Wider die Flut der „bunten Hunde“ und der „grauen Päckchen“: Die Konzeption des aktiventdeckenden Lernens und des produktiven Übens. In: Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe. 17, 1989, Nr. 10, S. 445–460

Gabriele Schöll, geb. 1957, von 1980 bis 1989 Lehrerin an Grund- und Hauptschulen, seit 1989 wissenschaftliche Assistentin am Lehrstuhl für Grundschuldidaktik II an der Universität Erlangen/Nürnberg.

Anschrift: Lehrstuhl für Grundschuldidaktik II, Universität Erlangen-Nürnberg, Erziehungswissenschaftliche Fakultät, Regensburger Str. 160, 8500 Nürnberg 30