

Entwicklungszeiten

Ausgewählte Texte von der
DGfE-Jahrestagung Grundschulforschung und
Pädagogik der Primarstufe

2003



Universität Bremen
Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik
Hrsg. von Ursula Carle & Anne Unckel

Inhalt

| | |
|--|----|
| Inhalt | 2 |
| Einleitung | 3 |
| <i>Ursula Carle & Anne Unckel</i> | |
| Eine vergleichende Untersuchung über kooperatives Lernen in der grundschulpädagogischen Diskussion in Deutschland und China | 6 |
| <i>Yan Chen</i> | |
| fliggs – friedlich leben lernen in der Grundschule Ein Forschungsvorhaben zu einem möglichen Perspektiven- wechsel von Gewaltprävention zur Friedenserziehung | 15 |
| <i>Monika Schunk</i> | |
| Das Internetforum „www.widerstreit-sachunterricht.de“ als ein Medium für die Entwicklung der LehrerInnenbildung und des fachdidaktischen Diskurses? | 24 |
| <i>Marcus Rauterberg</i> | |
| Lehrer(aus)bildung für eine nachhaltige Entwicklung | 29 |
| <i>Kerstin Krabbes</i> | |
| Der Computer im Anfangsunterricht Deutsch – Schreibmaschine oder multimediale Lernhilfe | 34 |
| <i>Markus Peschel</i> | |
| Folgenabschätzung von Kultuspolitik. Eine strategische Grundlage „entschiedener“ Grundschulentwicklung | 39 |
| <i>Dirk Plickat</i> | |
| Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I | 47 |
| <i>Liselotte Denner</i> | |

Einleitung

Ursula Carle & Anne Unckel (unckel@uni-bremen.de)

„Entwicklungszeiten“ – die Tagungsbeiträge

Die folgenden Texte sind ausgewählte Beiträge aus dem reichhaltigen Programm der 12. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik der Primarstufe in der Sektion Schulpädagogik der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE). Die Tagung fand vom 29.09. bis 02.10 2003 an der Universität Bremen statt und wurde vom Arbeitsgebiet Grundschulpädagogik ausgerichtet.

Das Thema „Entwicklungszeiten“ zog mehr als 300 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler aus Deutschland, Österreich und der Schweiz an. Sie diskutierten in 12 Arbeitsgruppen mit mehr als 80 Forschungsbeiträgen ein breites Spektrum grundschulpädagogischer Entwicklungsthemen. Aus der Vielzahl an Beiträgen gingen drei weitere Veröffentlichungen hervor, auf die wir an dieser Stelle hinweisen und im Folgenden noch Bezug nehmen möchten:

- Carle, Ursula/Unckel, Anne (Hrsg.) (2004): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule (=Jahrbuch Grundschulforschung 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Esslinger, Ilona/Hahn, Heike (Hrsg.) (2004): Kompetenzen entwickeln. Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Entwicklungslinien und Forschungsbefunde (=Reihe Entwicklungslinien und Forschungsbefunde der Grundschulpädagogik, Bd. 1). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.
- Panagiotopoulou, Argyro/Carle, Ursula (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule (=Reihe Entwicklungslinien und Forschungsbefunde der Grundschulpädagogik, Bd. 2). Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Die beiden letztgenannten sind in der neuen Reihe „Entwicklungslinien und Forschungsbefunde der Grundschulpädagogik“¹ im Schneider Verlag Hohengehren veröffentlicht.

Woher rührte das große Interesse am Thema „Entwicklungszeiten“?

Eine verstärkte Hinwendung zum Entwicklungsbegriff lässt sich derzeit international und über alle Bereiche der Grundschulforschung hinweg feststellen. Dabei ist beispielsweise nicht mehr Erwachsensein die Entwicklungsphase, auf die sich das Kind hinbewegt, nicht mehr die Phase der entwickelten Rechtschreibung diejenige, der gegenüber andere Phasen der Entwicklung als fehlerbehaftet und defizitär zu betrachten sind. Vielmehr wird jede Entwicklungsphase in ihrem eigenen Wert gesehen, der zugleich ihre Überwindung, den Umschlag in etwas Neues umfasst.

Der Terminus „Entwicklungszeiten“ ist in der Pädagogik im Unterschied zum Entwicklungsbegriff weniger gebräuchlich. Für technische Produktentwicklungen hingegen ist das Rechnen in Entwicklungszeiten gang und gäbe. Allerdings steht dort am Ende der Entwicklungszeit die Entwicklung als ein erreichtes Ergebnis, als jenes Produkt, welches von

¹ Die Reihe wird herausgegeben von Ursula Carle, Ilona Esslinger-Hinz, Ulrike Graf, Heike Hahn, Argyro Panagiotopoulou und Anne Unckel.

Anfang an geplant war. Demgegenüber können Entwicklungszeiten im pädagogischen Sinne nicht die Spanne zwischen einem definierten Ausgangspunkt und einem ebenso festgelegten Endzustand sein. Der Ausgang pädagogischen Handelns ist nicht kontinuierlich mit seinem Ende verbunden. Vielmehr ist menschliche Entwicklung weitaus weniger von außen zu steuern als die eines technischen Produkts. Im Gegenteil, je mehr das Kind seine eigene Entwicklung selbst aktiv beeinflusst, umso besser kann es ihm gelingen, sich in Kooperation mit anderen die Entwicklungsmöglichkeiten zu erschließen, die seine Umwelt ihm bietet. Entwicklungszeit im pädagogischen Sinne ist folglich immer soziale Zeit. Entwicklung ist damit gleichsam das Ergebnis von ‚Eigenzeit‘ des sich entwickelnden Subjekts, in der es sich mit seiner Umwelt, mit anderen Subjekten auseinandersetzt. Im pädagogischen Sinne ist Entwicklungszeit folglich modale, durch ihre Qualität bestimmte Zeit (vgl. Herzog, in Carle/Unckel 2004).

Die Beiträge der Tagung spiegelten dies aus verschiedensten Perspektiven und unter Bezugnahme auf die unterschiedlichsten Ebenen des pädagogischen Handlungsfeldes wider. Gerhard Roth eröffnete die Tagung aus der Perspektive eines naturwissenschaftlich begründeten Menschenbildes mit einer Einführung in neurobiologische Grundlagen der menschlichen Entwicklung. Georg Feuser griff als zweiter Redner mit seinem Vortrag „Lernen, das Entwicklung induziert – Grundlagen einer entwicklungslogischen Didaktik“ die Argumentation aus behindertenpädagogischem Blickwinkel auf und zeigte wie das Ineinanderspiel von Lernen und Entwicklung durch eine entwicklungslogische Didaktik wirksam unterstützt werden kann. Im Jahrbuch Grundschulforschung 8 (Carle/Unckel 2004) eröffnet sein Beitrag das Kapitel IV zum Umgang mit Heterogenität, denn mit seiner entwicklungslogischen Didaktik weist Feuser über den diagnostischen Aspekt eines am Lernweg des Kindes interessierten Unterrichts hinaus auf die Integration der Lerngemeinschaft, also die soziale Dimension für die Qualität der Lernprozesse hin. Gleichwohl mangelt es derzeit vor allem an ‚Know-how‘ im diagnostischen Bereich (vgl. Prengel in Carle/Unckel 2004) und dies obwohl die Vielfalt der Entwicklungszeiten der Kinder, deren Bedeutung im modernen Unterricht Simone Seitz (ebenda) verdeutlicht, unbedingt Beachtung finden sollte. Das lässt sich nicht zuletzt durch Ergebnisse der IGLU-Studie (Bos et al. in Carle/Unckel 2004) belegen.

Grundschulpädagogik öffnet sich (zeitgemäß) zu anderen Disziplinen. Das zeigte die Tagung Entwicklungszeiten auch. Dazu gehörte neben der Behindertenpädagogik und der Neurobiologie insbesondere die Frühpädagogik (Fuchs-Hug/Zemp-Twerenbold in Carle/Unckel 2004) und der sprachliche Bereich mit 17 Beiträgen (vgl. Panagiotopoulou/Carle 2004), sowie fachdidaktische und Aspekte der Unterrichtsentwicklung mit 22 Beiträgen (Esslinger-Hinz/Hahn 2004). Entwicklungszeit als ‚Eigenzeit‘ des Subjekts durchzieht das ganze Leben und betrifft alle Domänen menschlicher Kultur, was sich nicht nur in den unterrichtsbezogenen Beiträgen zeigte, die in den beiden Bänden bei Schneider veröffentlicht sind, sondern auch in der Längsschnittstudie von Barbara Daiber über Entwicklungsprozesse von Grundschulkindern im bildnerischen freien Ausdruck. Die Bilder würden mehrere Bände füllen und sind deshalb separat auf CD veröffentlicht worden².

Gerade in diesen Bildern wurde deutlich, wie entscheidend es ist, Entwicklungszeit als durch ihre Qualität bestimmte Zeit zu betrachten und nicht als lineare Zeit. Alle Bereiche der Grundschulpädagogik scheinen derzeit unter dem gesellschaftlichen Anspruch zu leiden, dass Kinder schneller mehr lernen sollen. Demgegenüber stellt sich erst langsam ein Bewusstsein dafür ein, wie wichtig eine vertiefte Auseinandersetzung mit der Welt für die kindliche Entwicklung ist und wie entscheidend es für die Steigerung der Unterrichtsqualität wäre, wenn sich auf der anderen Seite die Pädagoginnen und Pädagogen intensiver um ein Verständnis der Lernprozesse der Kinder bemühen würden (vgl. Krieg in Carle/Unckel 2004). Schließlich ist Zeit auch mit Blick auf die Entwicklung der Institution Schule durch ihre Qualität bestimmt. Man bedenke nur, dass Kinder und Lehrpersonen in vielen Schulen jeden

² <http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/>

Tag viele Stunden einer lernschädlichen Klassenraumakustik ausgesetzt sind, die sich ohne großen Aufwand verändern ließe (vgl. Kahlert/Meis in Carle/Unckel 2004).

Was für Unterricht gilt, das gilt allemal auch für die Disziplin der Grundschulpädagogik selbst. Jörg Ramseger (vgl. Carle/Unckel 2004) ging in seinem Vortrag der Geschichte der wissenschaftlichen Grundschulpädagogik nach und stellte fest, dass sich pädagogische Forschung immer schon um die Frage tief greifender Aneignungsprozesse drehte. Wobei allerdings die Frage noch nicht ausreichend geklärt ist, warum Lehrerinnen und Lehrer sich die notwendige Zeit dafür nicht nehmen. Einige Aspekte der Arbeitsbedingungen von Grundschullehrerinnen und -lehrern werden im Kapitel III des Jahrbuchs (Carle/Unckel 2004) vorgestellt. Auch hier bleiben viele Fragen ungeklärt, insbesondere, warum Lehrerinnen und Lehrer noch zu wenig Wert auf die Qualität von Entwicklungszeit legen. Lehrer(innen)bildung sieht vertieftes Arbeiten vor, etwa durch Erwägen verschiedener Interpretationen einer Sache – das zeigt der Beitrag von Bettina Blanck (in Carle/Unckel 2004)) oder durch praxisnahe bedeutsame Studien (Geiling/Sasse, ebenda). Dagmar Hänsel leitet das Kapitel II des Jahrbuchs ein, indem sie auf die Möglichkeiten zur Qualitätsverbesserung hinweist, die eine Umstrukturierung des Studiums eröffnet. Dazu würde auch gehören, dass Studierende deutlich stärker als bisher auf die multikulturelle Grundschule (Kap. V in Carle/Unckel 2004) vorbereitet werden.

In den Beiträgen der vorliegenden Veröffentlichung werden Fragen des kooperativen Lernens (als Vergleich zwischen Deutschland und China, Beitrag von Chen) und Möglichkeiten des friedlichen Zusammenlebens in der Grundschule (Schunk) diskutiert. Rauterberg ermutigt zum intradisziplinären Austausch von Forscherinnen und Forschern im Bereich Fachdidaktik des Sachunterrichts per Internetforum. Krabbes plädiert für mehr Nachhaltigkeit in der ersten Phase der Lehrerausbildung als Voraussetzung für mehr Nachhaltigkeit im Unterricht. Im Beitrag von Peschel werden Möglichkeiten des Software-Einsatzes im Erstunterricht „Lesen und Schreiben“ vorgestellt. Plickat widmet sich kritisch kultuspolitischen Entscheidungen, die die Schulentwicklung nachhaltig beeinflusst haben und immer noch beeinflussen. Im Beitrag von Denner werden zum Thema „Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I“ Ergebnisse der Forschungsprojekt „BiZuKi“ („Bildungsteilhabe von Zuwandererkindern“) präsentiert und diskutiert.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für die gute Zusammenarbeit im Vorfeld der Erstellung dieses Readers.

Prof. Dr. Ursula Carle

Anne Unckel, M.A.

Literatur zur Tagung

- Carle, U./Unckel, A. (Hrsg.)(2004): Entwicklungszeiten. Forschungsperspektiven für die Grundschule (=Jahrbuch Grundschulforschung 8). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Daiber, B. (2004): „Hier kann ich malen, was ich will.“ Entwicklungsprozesse von Grundschulkindern im bildnerischen freien Ausdruck. CD-Rom. Altenmelle: Kulturzentrum Wilde Rose (<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de>)
- Esslinger, I./Hahn, H. (Hrsg.) (2004): Kompetenzen entwickeln – Unterrichtsqualität in der Grundschule steigern. Baltmannsweiler.
- Panagiotopoulou, A./Carle, U. (Hrsg.) (2004): Sprachentwicklung und Schriftspracherwerb. Beobachtungs- und Fördermöglichkeiten in Familie, Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler.

Eine vergleichende Untersuchung über kooperatives Lernen in der grundschulpädagogischen Diskussion in Deutschland und China

Yan Chen (yanch2000@hotmail.com)

Zusammenfassung

Kooperatives Lernen (kL), das auf eine sinnvolle pädagogische und didaktische Ausnutzung der Kooperation und Interaktion der Schüler in Lerngruppen abzielt, wird in der Gegenwart aufgrund seiner vielfach belegten Wirksamkeit zur Förderung der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung des einzelnen Schülers wie auch der Schüler in einer Klasse als eine der viel versprechenden Unterrichtsstrategien angesehen. Die vorliegende Arbeit konzentriert sich auf einen Vergleich des kL in der grundschulpädagogischen Diskussion in Deutschland und in China. Im Mittelpunkt der Arbeit steht eine vergleichende Literaturuntersuchung, in der die aktuellen deutschen und chinesischen Veröffentlichungen zum kL im Grundschulbereich nach bestimmten Kriterien und Fragestellungen ausgewählt, vergleichend ausgewertet und analysiert wurden. Die herausgearbeiteten Unterschiede und Gemeinsamkeiten der grundschulpädagogischen Diskussion über kL in beiden Ländern wurden hermeneutisch interpretiert und diskutiert. Während die Unterschiede auf die sozio-kulturellen Rahmenbedingungen, die pädagogische Tradition und die schulische Situation der jeweiligen Länder zurückzuführen sind, ergeben sich Gemeinsamkeiten aufgrund von Modernisierung und anderen kulturübergreifenden Einflussfaktoren. Die wesentlichen Befunde der Untersuchung zeigen, dass einerseits die pädagogische Diskussion über kL in Deutschland und China Ausdruck einer weltweiten Anstrengung zur Sicherung und Verbesserung der Unterrichts- und Bildungsqualität ist, dass es andererseits aber auch landesspezifische Merkmale sowie Vor- und Nachteile des kL in den jeweiligen Ländern gibt. Schließlich wurde gezeigt, dass unter Berücksichtigung sozio-kultureller Bedingungen die beiden Länder in vieler Hinsicht voneinander lernen können.

1. Einleitung

Kooperatives Lernen (kL) wurde Anfang der 70er Jahre als eine neue Variante des Gruppenunterrichts zuerst in den USA und Israel entwickelt (vgl. Johnson & Johnson 1974; Sharan 1980). Im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen wie Einzelarbeit und Frontalunterricht hat der Gruppenunterricht eine Reihe von Vorteilen. Der Gruppenunterricht wird einerseits dem in der Einzelarbeit fehlenden sozialen Aspekt gerecht und berücksichtigt andererseits die erforderliche Differenzierung des Unterrichts. Da notwendige Maßnahmen zur Sicherung der Qualität der Gruppenarbeit häufig vernachlässigt werden, erbringt der traditionelle Gruppenunterricht jedoch nur eine spärliche Produktivität (vgl. Johnson, Johnson & Smith 1991). Um die Produktivität der Kooperation und Interaktion der Schüler in den Lerngruppen zu erhöhen und zu maximieren, haben daher viele Forscher auf der Basis des traditionellen Gruppenunterrichts verschiedene Strategien und Formen entwickelt (vgl. Sharan 1980; Kagan 1990). Diese als kL bezeichneten Strategien und Formen haben in den letzten 30 Jahren eine weltweite Verbreitung auf der theoretischen und praktischen Ebene gefunden. Aufgrund seiner vielfach empirisch belegten Wirksamkeit zur Förderung der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung der Schüler sowie zur Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen wird kL als eine der vielversprechenden Unterrichtsstrategien in der Gegenwart angesehen (vgl. Sharan 1980; Slavin, 1990; Cohen

1994). Angesichts der immer schwierigeren finanziellen Situation des Bildungssystems gewinnt weiterhin kL bzw. Lernen in Gruppen aufgrund seiner positiven Eigenschaften zur Sicherung der Bildungsqualität als wirksame Strategie innerer Schulreform eine zunehmende Aufmerksamkeit in der schulischen und pädagogischen Diskussion.

Vor dem Hintergrund eines weltweit zunehmenden Interesses an der Sicherung und Verbesserung der Unterrichts- und Bildungsqualität und an der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes beschäftigt sich die vorliegende Untersuchung mit einem Vergleich des kL in der grundschulpädagogischen Diskussion zweier sehr verschiedener Länder, die gleichzeitig Vertreter zweier unterschiedlicher Kulturkreise darstellen: Deutschland und China. Dabei verfolgt die Arbeit folgende Ziele. Zuerst soll am Beispiel des kL untersucht werden, wie ein konkreter pädagogischer und didaktischer Ansatz in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten behandelt und betrachtet wird. Damit soll die Frage beantwortet werden, wo in Hinsicht auf kL die Möglichkeiten und Grenzen des Voneinanderlernens zwischen unterschiedlichen Ländern und Kulturen liegen. Ein weiteres Ziel besteht darin, aufgrund der herausgearbeiteten Ergebnisse und Befunde zur Sicherung und Verbesserung der Unterrichtsqualität und damit der Schul- und Bildungsqualität in den jeweiligen Ländern beizutragen. Nicht zuletzt soll diese Arbeit in zweifachem Sinne einen Beitrag zu einer interkulturellen Verständigung zwischen den beiden untersuchten Ländern leisten: zum einen in Hinsicht auf die Förderung des Nord-Süd-Dialogs in den vergleichenden Erziehungswissenschaften, zum anderen in Hinsicht auf die Verständigung zwischen der westlichen und ostasiatischen Kultur.

2. Untersuchungsmethode

Im Mittelpunkt der vorliegenden Arbeit steht eine umfassende vergleichende Literaturuntersuchung. Die aktuellen deutschen und chinesischen Veröffentlichungen zum kL im Grundschulbereich wurden nach bestimmten Kriterien und Fragestellungen ausgewählt, vergleichend ausgewertet und analysiert. Dabei wurden insbesondere folgende Gesichtspunkte untersucht: gesellschaftliche Anforderungen an die Schule, schulpädagogische Zielsetzungen und Anwendungsgebiete des kL, Struktur der Gruppenarbeit, Unterrichtssteuerung, Interaktionsformen unter Schülern, und Verhältnis des kL zum traditionellen Frontalunterricht. Anhand dieser Fragestellungen wurden die Unterschiede und Gemeinsamkeiten der grundschulpädagogischen Diskussion über kL in beiden Ländern herausgearbeitet. Schließlich wurden die Befunde hermeneutisch interpretiert und diskutiert.

3. Untersuchungsergebnisse und Diskussion

Die Ergebnisse der Literaturuntersuchung sind in Tabelle 1 zusammengefasst. Unter anderem wurden folgende wesentliche Gemeinsamkeiten zwischen Deutschland und China gefunden. Zum einen wird kL in beiden Ländern als pädagogische Antwort auf gesellschaftliche Anforderungen angesichts der Internationalisierung, Globalisierung und der Entwicklungstendenz der Wissensgesellschaft angesehen, um z.B. den Erwerb der gewünschten Schlüsselqualifikationen wie Selbstständigkeit, Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, Problemlösekompetenz und Kreativität zu fördern. Zum anderen wird kL aufgrund seiner Effektivität zur Förderung der kognitiven, affektiven und sozialen Entwicklung des einzelnen Kindes als vielversprechender pädagogischer und didaktischer Ansatz für die Sicherung der Unterrichts- und Bildungsqualität betrachtet. Als Weiteres wird kL zur Förderung sozialer Integration, einem weiteren wichtigen Thema einer modernen Gesellschaft, verwendet.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten sind die Unterschiede des kL in der grundschulpädagogischen Diskussion beider Länder zahlreich und komplex. Zuerst sind die Ausgangspunkte der Diskussion über kL in beiden Ländern sehr unterschiedlich. Während in Deutschland Humanisierung und Demokratisierung als Hauptrichtung der schulischen Entwicklung angesehen werden, besteht in China das wichtige Ziel der schulischen Bildung

darin, die Modernisierung des Landes, insbesondere die wirtschaftliche Entwicklung, zu fördern, und nicht zuletzt die Werteerziehung in der jüngeren Generation zu verstärken, um erwünschte Eigenschaften wie soziale Verantwortlichkeit und Gemeinschaftssinn bei den Heranwachsenden zu entwickeln. Die Diskussion über kL in Deutschland geht überwiegend von pädagogischen Prinzipien wie Individualisierung, Differenzierung und soziales Lernen aus, während sie in China eher von bildungspolitischen Richtlinien wie „Quality Education“, „Innovation Education“ und Kollektiverziehung abgeleitet wird. Insofern sind die Unterschiede der Diskussionsausgangspunkte zwischen beiden Ländern sehr deutlich: während in Deutschland der Selbstzweck der Pädagogik eine wichtige Rolle in der Schulbildung spielt, ist in China eine eindeutige utilitaristische Orientierung erkennbar.

Weiterhin sind die Zielsetzungen des kL in Deutschland und China sehr unterschiedlich. Zwar dient kL in beiden Ländern zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler, die Schwerpunktsetzung und das Verhältnis der Schüler zur Lerngruppe sind jedoch sehr verschieden. Zum einen wird in China im Unterschied zu Deutschland der Schüler eher als Bestandteil einer Gruppe, weniger als selbständige Person betrachtet. Zum anderen soll kL in Deutschland zur Förderung der affektiven und sozialen Entwicklung des einzelnen Schülers dienen, während in China eher die kognitiven Ziele in der ganzen Klasse erreicht werden sollen. Auch die Verbesserung der sozialen Beziehungen wird unterschiedlich betrachtet: während das kL in Deutschland zur sozialen Integration eingesetzt wird, dient es in China eher zur Kollektiverziehung.

Darüber hinaus werden die Anwendungsgebiete in Deutschland und China sehr unterschiedlich behandelt. Während kL in Deutschland häufig bei komplexen Lernaufgaben eingesetzt wird, wird es in China eher bei einfachen Lernaufgaben wie Beherrschen und Vertiefen der grundlegenden Kenntnisse und Fertigkeiten verwendet. Außerdem unterscheiden sich die Struktur der Gruppenarbeit und die Interaktionsformen unter den Schülern in beiden Ländern voneinander. Während die organisatorische, inhaltliche, zeitliche und räumliche Struktur des kL in Deutschland eher flexibel und locker ist, ist sie in China eher strukturiert und festgelegt. Schließlich ist die Unterrichtssteuerung in beiden Ländern sehr verschieden. In Deutschland wird den Schülern mehr Autonomie zugestanden, während in China eher die Lenkungsfunktion des Lehrers betont wird.

Aus diesen Ergebnissen der Literaturuntersuchung lassen sich einige wichtige Schlussfolgerungen ziehen. Zuerst weist die pädagogische Diskussion über kL in Deutschland und China auf eine weltweite Anstrengung zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung des einzelnen Kindes und zur Sicherung und Verbesserung der Unterrichts- und Bildungsqualität hin. Dies steht insbesondere in einem engen Zusammenhang mit weltweiten Entwicklungstendenzen wie Globalisierung, Internationalisierung und Wissensgesellschaft und der damit verbundenen Individualisierung und Pluralisierung der Gesellschaft. Zum Erwerb der geforderten Schlüsselqualifikationen wie Selbständigkeit, Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit, Problemlösekompetenz und Kreativität wird kL in beiden Ländern als vielversprechender pädagogischer Ansatz betrachtet. Darüber hinaus wird sowohl in Deutschland als auch in China kL angesichts der heterogenen Schülerschaft in der Schulklasse als wirksame didaktische Strategie zur Individualisierung und Differenzierung des Lernprozesses angesehen. Weil im kL die Schüler viele Freiräume zur Selbständigkeit und Selbsttätigkeit erhalten und zugleich auch Kooperation und Interaktion gefordert und gefördert werden, kann kL die Entwicklung der Kinder sowohl auf der kognitiven als auch auf der affektiven und sozialen Ebene fördern.

Auf der anderen Seite hat die Literaturstudie gezeigt, dass kL, obwohl es sich dabei um einen international verbreiteten didaktischen Ansatz handelt, in Deutschland und in China sehr unterschiedlich betrachtet und behandelt wird. Dies spiegelt sich im grundschulpädagogischen Diskurs der beiden Länder wider. Am Beispiel des kL zeigt sich somit deutlich, dass ein konkreter pädagogischer und didaktischer Ansatz oder eine Unterrichtsmethode, die auf psychologischen Befunden beruht und daher als universal funktionierend angesehen wird, dennoch in unterschiedlichen sozio-kulturellen Kontexten

unterschiedlich betrachtet und behandelt werden kann. Je nach gesellschaftlichen Anforderungen an das Bildungssystem und pädagogischen Zielsetzungen wird der Diskussionsausgangspunkt in unterschiedlichen Ländern unterschiedlich gesetzt. Zudem wird der Ansatz je nach pädagogischer Tradition, didaktischer Praxis und schulischer Situation unterschiedlich angewendet. In der deutschen Fachliteratur wird kL z.B. aufgrund der individualistischen Wertorientierung und einer tief greifenden Ausprägung der Reformpädagogik eher in offenen Lernsituationen angewendet und den Schülern wird mehr Autonomie zugestanden. Im Unterschied dazu ist der kL-orientierte Unterricht in der chinesischen Fachliteratur eher strukturiert und lehrergesteuert, denn das Denken und Handeln der chinesischen Pädagogen ist eher durch die konfuzianistische Tradition, die sowjetische pädagogische Ausprägung und schulische Rahmenbedingungen wie z.B. hohe Klassenstärke und den einheitlichen, weniger flexiblen Lehrplan bestimmt.

In diesem Sinne kann man auch sagen, dass es keine kulturunabhängige und allgemeingültige Unterrichtsstrategie und -methode gibt. Da die Umsetzung einer bestimmten Unterrichtsstrategie oder -methode immer in einem bestimmten sozio-kulturellen Kontext stattfindet, ist sie durch die gesellschaftlichen Anforderungen an die Schule, die pädagogische und didaktische Tradition sowie die schulische Situation dieses Landes bedingt, wie es am Beispiel des kL in der hier durchgeführten Literaturuntersuchung gezeigt wurde. Insofern muss man die Kulturbedingtheit der pädagogischen und didaktischen Erfahrungen, insbesondere bezüglich des pädagogischen und didaktischen Voneinander-Lernens zwischen Ländern oder Kulturen, berücksichtigen.

Darüber hinaus weist die pädagogische und didaktische Behandlung von kL in der Fachliteratur beider Länder jeweils entsprechende Vorteile und Nachteile auf. Unter dem pädagogischen Leitkonzept der Humanisierung und Demokratisierung wird kL in der deutschen Literatur eher zur Förderung der Persönlichkeitsentwicklung der Schüler und zur Verstärkung sozialer Integration eingesetzt. Dabei gelten Humanität, Demokratie, Mündigkeit, Solidarität, Produktivität und Kreativität als pädagogische und didaktische Prinzipien in der Gestaltung eines kL-orientierten Unterrichts. In diesem Zusammenhang wird kL eher in offenen Unterrichtssituationen zusammen mit Freiarbeit, Projektarbeit, Werkstattarbeit und Wochenplanarbeit verwendet, wobei die Schüler entsprechende Freiräume zur Selbst- und Mitbestimmung im Lern- und Unterrichtsprozess und in der Kooperation und Koordinierung mit den Mitschülern erhalten. Dadurch wird dem Selbstzweck der Bildung und Pädagogik neben ihren anderen funktionellen sozialen Zwecken in der alltäglichen Schul- und Unterrichtspraxis ein gewisser Platz gesichert. Allerdings wird die Vermittlung der einem erfolgreichen kL zugrunde liegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch die es den Schülern ermöglicht wird, einerseits den eigenen Lernprozess autonom und selbständig zu organisieren, zu gestalten und zu steuern, und andererseits die Bewältigung gemeinsamer Lernaufgaben zu koordinieren und mit anderen zu kooperieren, häufig vernachlässigt. Weiterhin fehlt oft auch eine Phase der Selbstbewertung der Lerngruppen, die zur Verbesserung der Effektivität der Zusammenarbeit führt und damit auch für ein erfolgreiches kL unentbehrlich ist.

Im Vergleich dazu wird zwar die Humanisierung und Demokratisierung in der chinesischen Fachliteratur über kL ebenfalls als schulische Entwicklungstendenz angesehen, dominierende Einstellung ist dabei jedoch nach wie vor die soziale Nützlichkeit der Bildung. Unter dem Stichwort „im Dienste der Modernisierung des Landes“ wird kL in der chinesischen Fachliteratur eher zur Sicherung der Beiträge der Bildung zur sozialen Entwicklung und Solidarität, nicht zuletzt auch zur Stärkung der Konkurrenzfähigkeit des Landes im sich verschärfenden internationalen Wettbewerb diskutiert, wobei insbesondere die Fähigkeit zu lebenslangem Lernen, Produktivität, Kreativität, Solidarität und die soziale Verantwortlichkeit der jungen Generation genannt werden. Dies zeigt sich nicht nur eindeutig im kognitiv orientierten Begriff der Schulleistung, der in der untersuchten chinesischen Fachliteratur vorherrscht, sondern auch in der Gestaltung des kL. Dabei wird nicht nur die Optimierung des Vermittlungsprozesses im Unterricht als wichtige Aufgabe des Lehrers wahrgenommen. Auch die Effektivität der zielorientierten Unterrichtsgestaltung wird vom

Lehrer durch die Strukturierung des Unterrichts- und Lernprozesses und intensive Betreuung beim Lernen, auch beim Lernen in Gruppen, sichergestellt. In einer solchen Unterrichtsgestaltung bleiben, wie schon erwähnt, weniger Freiräume für die Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung des Unterrichts- und Lernprozesses, somit auch weniger Chancen für die Entwicklung der gewünschten Autonomie, Produktivität und Kreativität. Als weiteres finden dabei die Aspekte der Humanität und Demokratie, die ebenso wichtig für die schulische Bildung sind wie die betonte soziale Verantwortlichkeit, Solidarität, Produktivität und Kreativität, keine entsprechende Berücksichtigung.

Unter Beachtung der jeweiligen sozio-kulturellen Bedingungen können die beiden Länder in der Gestaltung des schulischen Lernens und des kL in vielerlei Hinsicht voneinander lernen. In China sollte z.B. zuerst die Humanisierung und Demokratisierung sowie die pädagogische Autonomie, wie es in Deutschland der Fall ist, in der Schule verstärkt werden. Wie in einer individualistisch orientierten Gesellschaft spielt die Humanität auch in einer kollektivistisch orientierten Gesellschaft eine wichtige Rolle. Das bedeutet gleichzeitig auch, dass die zu bildende Person, die bestimmte Wünsche, Bedürfnisse, Interessen und Lernanlagen hat und sich entfalten möchte, im Mittelpunkt der Pädagogik steht. Ohne die lebendige, zu bildende Person vor Augen laufen alle erwünschten wichtigen Bildungsziele wie Selbständigkeit, Produktivität, Kreativität, soziale Verantwortlichkeit und Solidarität leer. Das bedeutet für die chinesische Grundschule, dass der Schul- und Unterrichtsalltag viel mehr als bisher kindgerecht gestaltet werden sollte, indem die Wünsche, Bedürfnisse und Interessen der Grundschul Kinder in der Schul- und Unterrichtspraxis respektiert und berücksichtigt werden, z.B. indem angesichts der altersbedingten Bedürfnisse der Grundschul Kinder viel mehr spielerische und andere erfahrungsorientierte Lernformen in der Grundschule eingesetzt werden.

Im Hinblick auf die Demokratisierung, ein wesentliches Entwicklungsziel einer modernen Gesellschaft, ist die Förderung der Grundfähigkeiten zur Selbst- und Mitbestimmung sowie zur Solidarität im Sinne Klafkis (1992) eine grundlegende Bildungsaufgabe einer modernen Schule. Die Förderung dieser Grundfähigkeiten ist auch wichtig in der alltäglichen Unterrichtsgestaltung, daher auch in der Gestaltung des kL bzw. des Lernens in Gruppen. Entscheidend sind dabei die Möglichkeiten der Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung, die aber häufig in der chinesischen Schule in der Gestaltung des kL vernachlässigt werden. Insofern ist es dringend notwendig, diesen Mangel zur Kenntnis zu nehmen und in Lernprozessen und Gruppenarbeit mehr Freiräume für die Selbst- und Mitbestimmung der Schüler zu schaffen. Im Zusammenhang mit der Humanisierung und Demokratisierung besteht noch die Notwendigkeit, in chinesischen Fachkreisen ein verstärktes Bewusstsein für die pädagogische Autonomie zu schaffen, denn die Bildung dient in erster Linie der freien Entfaltung der Persönlichkeit des zu Bildenden. In der Tat bedeutet dies nicht nur mehr Freiräume für die Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung, sondern auch für die Lehrer mehr Freiräume im Lehrplan für die Unterrichtsgestaltung, damit die gewünschte Autonomie der Schüler überhaupt zur Geltung kommen kann.

Weiterhin können offene Formen des kL und seine Anwendung zur Bewältigung komplexer Lernaufgaben in der chinesischen Schule mehr als bisher berücksichtigt werden. Dadurch wird nicht nur für die Schüler ein gewisser Raum zur Selbst- und Mitbestimmung in Lernprozess und Gruppenarbeit eröffnet, sondern eine optimale Ausnutzung der vielfältigen pädagogischen und didaktischen Potentiale des kL ermöglicht, insbesondere in der Förderung der gewünschten Kompetenzen zur produktiven und kreativen Bewältigung komplizierter Probleme, zur Kommunikation, Kooperation und Koordination mit Anderen und zur sozialen Konfliktlösung. Allerdings bedeutet dies keinesfalls den Verzicht auf die Führungsfunktion des Lehrers, da eine gewisse Strukturierung und Steuerung aufgrund der überfüllten Schulklassen und des hohen Anspruchs des Lehrplans hinsichtlich der Sicherung und Verbesserung der Unterrichts- und Bildungsqualität nach wie vor unabdingbar ist.

Eine damit eng verbundene Voraussetzung ist die Verbesserung der Qualifikation der Lehrerinnen und Lehrer, nicht nur weil die Sicherung und Verbesserung der Unterrichts- und Bildungsqualität ohne qualifiziertes Lehrpersonal nicht realisierbar ist, sondern auch weil eine

effektive Umsetzung des kL in der Unterrichtspraxis im Vergleich zu anderen Unterrichtsformen viel anspruchsvollere pädagogische und didaktische Kompetenzen des Lehrers verlangt. Dabei ist neben der Fähigkeit zur Unterrichtsplanung und -durchführung noch die Fähigkeit zur Gruppenbildung, Beschaffung der Lernmaterialien, Unterstützung der Gruppenarbeit und Betreuung der Selbstbewertung der Lerngruppen sehr notwendig. Angesichts der vorhandenen Muster pädagogischen und didaktischen Denkens und Handelns der chinesischen Lehrkräfte bedeutet dies hierbei eine zweifache Veränderungsnotwendigkeit in der Lehreraus- und -fortbildung. Zum einen ist die Verbesserung der Professionalität des Lehrers erforderlich, wie es in Deutschland der Fall ist. Viel wichtiger ist aber die Erneuerung der konservativen pädagogischen und didaktischen Einstellungen der chinesischen Lehrer. Statt der Wissensvermittlung sollte die Förderung der freien Entfaltung der Persönlichkeit der Schüler im Mittelpunkt pädagogischen und didaktischen Denkens und Handelns stehen. Für die Gestaltung des kL bedeutet dies, dass die chinesischen Lehrkräfte bewusst die Schüler Schritt für Schritt, durch verschiedene Unterrichts-, Lernformen und -methoden zur Selbst- und Mitbestimmung zu befähigen versuchen sollten.

Aufgrund der gesellschaftlichen, kulturellen, politischen, ökonomischen und schulischen Situation des Landes, insbesondere hinsichtlich der Diskrepanz zwischen den knappen Bildungsinvestitionen und dem Bedürfnis der Bevölkerung nach Bildung, der mangelnden Freiheit und Flexibilität des vorhandenen politischen und schulischen Systems und der Qualifikationsmängel mancher Lehrkräfte, stehen der Humanisierung und Demokratisierung in der chinesischen Schule sicherlich noch viele Hindernisse entgegen. Allerdings hat man zumindest die Möglichkeit, auch unter begrenzten institutionellen Bedingungen den Unterricht human und demokratisch zu gestalten. Auch die pädagogische Autonomie kann in der chinesischen Schule nicht auf einmal erreicht werden, sondern muss sukzessive angenähert werden. Für eine verstärkte Anwendung des kL in offenen Unterrichts- und Lernsituationen stellen sich der rigide Lehrplan, die außergewöhnlich hohe Klassenstärke, mangelnde schulische Einrichtungen und die unzulängliche Qualifikation und die zu sehr auf Wissensvermittlung ausgerichteten Denkmuster der Lehrkraft als große Hindernisse in der chinesischen Schule dar. Immerhin begünstigen die aktuelle Tendenz des Rückgangs der Schülerzahl und die jüngste curriculare Reform die Gestaltung des kL in offenen Unterrichts- und Lernsituationen.

Umgekehrt kann die Gestaltung des Unterrichts- und Lernprozesses und des kL in der deutschen Schule gewissermaßen von der chinesischen Erfahrung profitieren, die sich durch die Vermittlung der erforderlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Gruppenarbeit und zum Lernen in Gruppen sowie die Betonung der Führungs- und Betreuungsfunktion des Lehrers auszeichnet. In Hinsicht auf die Sicherung und Verbesserung der Unterrichts- und Bildungsqualität kommt diesen Aspekten besondere Bedeutung zu. Wie schon erwähnt, setzt die Entfaltung der pädagogischen und didaktischen Potentiale des kL bzw. des Lernens in Gruppen im Wesentlichen die grundlegenden Fähigkeiten und Fertigkeiten der Schüler zur Kooperation, Koordination und Zusammenarbeit in Lerngruppen voraus. Dies gilt insbesondere im Fall des kL in offenen Lernsituationen. Angesichts der allgemeinen Tendenz zur Vernachlässigung dieses Aspekts in der untersuchten deutschen Fachliteratur über kL ist es in der Zukunft für die deutsche Schule notwendig, diesem Mangel entgegenzuwirken.

Weiterhin ist es auch sehr wichtig, die Führungs- und Betreuungsfunktion des Lehrers in der Gestaltung eines auf kL bzw. das Lernen in Gruppen hin orientierten Unterrichts nicht einfach abzulehnen, wie es sich in der untersuchten deutschen Fachliteratur über kL gezeigt hat. Trotz der notwendigen Rollenverschiebung vom Wissensvermittler zum Organisator von Lernprozessen hat der Lehrer nach wie vor eine pädagogische und didaktische Funktion im Bildungsprozess der Schüler. Zwar kann der Lenkungsgrad des Lehrers je nach Aufgaben, Lernsituationen und Lernfähigkeiten der Schüler in einem kL-orientierten Unterricht variieren, es ist jedoch für einen Grundschullehrer angesichts seiner jungen unerfahrenen Schülerschaft immer notwendig, geeignete Aufgaben auszuwählen, notwendige Lernmaterialien vorzubereiten, die Schüler zur Kooperation und Diskussion untereinander anzuregen, sie schrittweise zu selbständigem und auch kooperativem Lernen zu führen, ihre

Gruppenarbeit zu beobachten und bei Problemen beratend zur Seite zu stehen, ggf. die Wortbeiträge der Kinder zu strukturieren, zu gliedern und zueinander in Beziehung zu setzen, und nicht zuletzt bei der Selbstbewertung der Lerngruppen zu helfen.

Weiterhin könnte eine bewusste pädagogische Intervention bei der Gruppenbildung und Betreuung der Selbstreflexion der Lerngruppen in der deutschen Schule zugelassen werden, was in der untersuchten deutschen Fachliteratur über kL selten diskutiert wird. Diese pädagogischen Maßnahmen sollten für die Förderung sozialer Integration, einer wichtigen Aufgabe der multikulturellen Gesellschaft und der Grundschule als Schule für alle Kinder, sehr hilfreich sein. Die zunehmende Heterogenität der Schülerschaft in der Gegenwart könnte viel mehr als bisher als Ressource und Ansatzpunkt zur Entwicklung der erwünschten Offenheit, Toleranz, Empathie und Solidarität der Schüler untereinander dienen, wenn die Lerngruppen möglichst heterogen zusammengesetzt sind. In solchen heterogenen Lerngruppen wird ein reichhaltiger Austausch der verschiedensten Ansichten, Wertvorstellungen und Erfahrungen ermöglicht und eine wirksame Übernahme der unterschiedlichen Perspektiven unter den Mitgliedern besonders gefördert. Eine solche heterogene Gruppenbildung findet jedoch weniger auf eine natürliche Weise statt, weil emotionale Empfindungen und Zuneigungen in der freiwilligen Gruppierung der Schüler eine wesentliche Rolle spielen. Zur Förderung der für soziale Integration erforderlichen Kompetenzen wie Verständigung, Kooperation, Empathie, Perspektivenübernahme, Konfliktlösung und Solidarität ist es insofern für die Lehrer notwendig, die Gruppenbildung der Schüler bewusst pädagogisch zu beeinflussen. Weiterhin ist zur Förderung solcher gewünschten Eigenschaften die Selbstreflexion in den Lerngruppen, die weniger in der untersuchten deutschen Fachliteratur über kL berücksichtigt wird, ebenso wichtig wie die Gruppenbildung. Durch die Reflexion der Lerngruppen über den Prozess und die Qualität der Aufgabenbewältigung und Zusammenarbeit können die Schüler ihre Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktlösungsfähigkeit verbessern, angemessene Strategien zum Lernen, Problemlösen, Organisieren und Koordinieren erwerben, und nicht zuletzt auch Verständnis, Empathie und emotionale Nähe füreinander gewinnen.

Allerdings bedeutet dabei die Anerkennung der Lehrerfunktion im kL keinesfalls, die Möglichkeiten der Autonomie der Schüler im Lernprozess zu beschränken. Vielmehr muss dies als Bildungsziel vor Augen gehalten werden, und die Schüler müssen durch die Förderung ihrer Selbst- und Mitbestimmungsfähigkeit im Unterrichts- und Lernprozess schrittweise zur Erreichung ihrer Autonomie und Mündigkeit geführt werden. Eine bewusste pädagogische Intervention versteht sich hierbei keinesfalls als absolute Regel für die Gestaltung des kL. KL ist auch nur eine von verschiedenen Unterrichtsstrategien und -methoden und daher in ihrer Gültigkeit beschränkt. Man muss sie je nach Lernaufgaben, Lernsituationen und Bedürfnissen der Schüler flexibel in Kombination mit anderen Unterrichtsformen, -strategien und -methoden verwenden. Bei der Übertragung pädagogischer und didaktischer Erfahrungen ist hierbei auch wichtig zu erwähnen, dass die jeweiligen sozio-kulturellen Bedingungen, wie z.B. Wertsystem, Klassenstärke, Lehrplan, Qualifikation der Lehrkräfte, schulische Einrichtungen sowie pädagogische und didaktische Tradition, berücksichtigt werden müssen.

Angesichts der vielfältigen pädagogischen und didaktischen Potentiale des kL, insbesondere in der Förderung der Persönlichkeitsentwicklung, der gewünschten Schlüsselqualifikationen und der sozialen Integration sowie in der Sicherung der Unterrichtsqualität, ist es für beide Länder wichtig, diese Unterrichtsform und -strategie in der Zukunft ausgehend von den eigenen sozio-kulturellen Traditionen und Bedingungen in der Unterrichtspraxis vermehrt anzuwenden und deren Potentiale optimal auszuschöpfen. Zwar kann kL als wirksame Strategie innerer Schulreform angesichts der finanziellen Knappheit im Bildungssystem in der Gegenwart gewisse positive Auswirkungen in der Sicherung und Verbesserung der Bildungsqualität erbringen. Jedoch ist es notwendig, dass schulische und organisatorische Rahmenbedingungen zugunsten der Förderung der freien Persönlichkeitsentwicklung, Schlüsselqualifikationen und positiven sozialen Beziehungen verbessert werden. Zum einen sollten im Lehrplan und in anderen schulischen Rahmenbedingungen mehr Freiräume für Lehrer und Schüler zur Selbst- und Mitbestimmung

in Lernen und Unterricht geschaffen werden. Zum anderen ist eine niedrige Klassenstärke nach wie vor ein wichtiger Faktor für eine optimale zwischenmenschliche Kommunikation und Interaktion zwischen Lehrer und Schülern, zwischen Schülern in Lerngruppen und zwischen Schülergruppen. Das gilt für beide Länder, obwohl die Lehrer in unterschiedlichen Ländern verschiedene Klassengrößen als akzeptierbar wahrnehmen (vgl. Jin & Cortazzi 1998). Nicht zuletzt sind die zur Umsetzung des kL erforderlichen organisatorischen und kommunikativen Qualifikationen des Lehrpersonals von großer Bedeutung, die z.B. für die Anregung zur Kooperation und Diskussion der Schüler untereinander, die Gruppenbildung, die Aufgabenstellung für die Gruppenarbeit, die Beschaffung der entsprechenden Lernmaterialien, die Unterstützung der Gruppenarbeit und die Betreuung der Selbstbewertung der Lerngruppen benötigt werden. Für eine Maximierung der positiven pädagogischen und didaktischen Potentiale des kL bzw. des Lernens in Gruppen gehört eine verbesserte schulische Finanzierung sicherlich auch zu den notwendigen und grundlegenden Bedingungen.

Literatur

- Cohen, E.G. (1994) Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. In: Review of Educational Research, Vol. 64, pp. 1-35.
- Jin, L. & Cortazzi, M. (1998). Dimensions of dialogue: large classes in China. In: International Journal of Educational Research, Vol. 29, pp. 739-761.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. (1974). Instructional structure: Cooperative, competitive or individualistic. In: Review of Educational Research, Vol. 44, pp. 213-240.
- Johnson, D.W.; Johnson, R.T. & Smith, K.A. (1991). Active Learning: Cooperation in the College Classroom. Edina/MN: Interaction Book Company.
- Kagan, S. (1990). The structural approach to cooperative learning. In: Educational Leadership, Dec, pp. 12-15.
- Klafki, W. (1992). Lernen in Gruppen. Ein Prinzip demokratischer und humaner Bildung in allen Schulen. In: Pädagogik, Heft 1, S. 6-11.
- Slavin, R.E., (1990) Cooperative learning: Theory, research, and practice, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Sharan, S. (1980). Cooperative learning in small groups: Recent methods and effects on achievement, attitudes, and ethnic relations. In: Review of Educational Research, Vol. 50, No. 2, pp. 241-271.

Tabelle 1: Ergebnisse der Untersuchung

| Vergleichspunkte | Gemeinsamkeiten | Unterschiede | |
|---|--|--|---|
| | | Deutschland | China |
| Ausgangspunkte der Diskussion | <ul style="list-style-type: none"> • Päd. Antwort auf gesellschaftliche Anforderungen aufgrund des Modernisierungsprozesses • Qualitätssicherung von Unterricht u. Schulbildung • Schule für alle | <ul style="list-style-type: none"> • Humanisierung u. Demokratisierung als schulische Entwicklungsrichtung • abgeleitet von päd. Prinzipien wie Individualisierung, Differenzierung u. soziales Lernen • Betonung des Selbstzwecks der Bildung u. Pädagogik | <ul style="list-style-type: none"> • Förderung der Modernisierung des Landes u. Verstärkung der Werteerziehung als wichtiges Ziel der schulischen Bildung • abgeleitet von bildungspolitischen Richtlinien wie „Quality Education“, „Innovation Education“ u. Kollektiverziehung • Bedeutsamkeit sozialer Nützlichkeit der Bildung |
| Zielsetzungen des kL | <ul style="list-style-type: none"> • Persönlichkeitsentwicklung • Verbesserung sozialer Beziehungen • Schlüsselqualifikationen | <ul style="list-style-type: none"> • Schüler zuerst als selbständige Person, dann Gruppenmitglied • Betonung der affekt. u. soz. Entwicklung • soz. Integration | <ul style="list-style-type: none"> • Betonung der sozialen Abhängigkeit, Schüler als Bestandteil einer Gruppe • Betonung der kog. Entwicklung • Kollektiverziehung |
| Anwendungsgebiete | <ul style="list-style-type: none"> • Relativ breit hinsichtlich der Lernaufgaben u. Fächergebiete | <ul style="list-style-type: none"> • Komplexe Lernaufgaben • mehr fächerübergreifend | <ul style="list-style-type: none"> • Einfache Lernaufgaben • weniger fächerübergreifend |
| Struktur der Gruppenarbeit | <ul style="list-style-type: none"> • 2-6 Personen in einer Lerngruppe (häufig heterogen) • im Rahmen des Unterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Eher flexibel u. locker in der organisatorischen, inhaltlichen, zeitlichen u. räumlichen Struktur | <ul style="list-style-type: none"> • eher strukturiert u. fest in der organisatorischen, inhaltlichen, zeitlichen u. räumlichen Struktur |
| Steuerung des Unterrichts | <ul style="list-style-type: none"> • Lehrer als Initiator u. Organisator • Schüler als aktive Beteiligte | <ul style="list-style-type: none"> • Eher schülerorientiert, mehr Autonomie der Schüler | <ul style="list-style-type: none"> • Eher lehrergesteuert, Betonung der Führungsfunktion des Lehrers |
| Schüler/Schüler-Interaktion | <ul style="list-style-type: none"> • Hilfe- u. Koordinierungstyp | <ul style="list-style-type: none"> • Mehr Koordinierungstyp | <ul style="list-style-type: none"> • Mehr Hilfe-Typ |
| Verhältnis kL/Frontalunterricht (FU) | <ul style="list-style-type: none"> • Relativ starke Lehrerlenkung im Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Den FU reformierend, als Bestandteil eines Leitmodells zum offenen Unterricht | <ul style="list-style-type: none"> • Den FU ergänzend, häufig in den FU eingebettet, als Nischenmodell |

fliggs – friedlich leben lernen in der Grundschule Ein Forschungsvorhaben zu einem möglichen Perspektiven- wechsel von Gewaltprävention zur Friedenserziehung

Monika Schunk (monika.schunk@debitel.net)

Die Entwicklung des Vorhabens

Der Ursprung von *fliggs* ist im Arbeitsfeld der Schulmediation zu suchen. Ausgehend von Gedanken, dass konstruktive, gewaltfreie Konfliktlösung erlernt, erprobt und immer wieder angewendet werden müsste, sollte sie wirklich Früchte tragen im Leben der SchülerInnen, begann ich vor einigen Jahren, Streitschlichterarbeit an einer Volksschule zu installieren. Im Gegensatz zu den gängigen Ausbildungsmodellen, sollte die Ausbildung in der späteren Kindheit beginnen, nicht erst im Alter von etwa 13 oder 14 Jahren. Betrachtet man konstruktive und gewaltfreie Konfliktlösung als Teil grundlegender Bildung, ist ihr Platz in der Grundschule anzusiedeln.

Eine solche Ausbildung mit 10-Jährigen erfordert zum einen methodisch andere Ansätze, zum anderen ein sehr grundlegendes Arbeiten in Bezug auf die Fähigkeit, mit erworbenen Qualifikationen umzugehen.

Die Ausbildung muss ein theoretisches Raster zur Mediation enthalten, das in allen Einzelkomponenten handelnd eingeübt werden muss. Nur so ist die zwingend notwendige Neutralität der Schlichtenden, die in unserer Kultur in Konfliktfällen eher unüblich ist, zu erreichen. Diese Neutralität ist nicht nur für das Mediationsverfahren nötig, sie ist auch der Schlüssel für die Nichtangreifbarkeit der Schlichtenden während und nach ihrer Tätigkeit.

Die erworbene Fähigkeit, nach dem Mediationsverfahren Konflikten zu begegnen und behilflich dabei zu sein, dass die Streitenden selbst eine Lösung finden, muss anschließend immer wieder in Rollenspielen eingeübt und reflektiert werden.

Das entwickelte Ausbildungskonzept ist recht umfangreich und beinhaltet folgende Teile:

Konflikttheorie (anknüpfend an Glasl und Besemer), kommunikationstheoretische Grundlagen (aktives Zuhören, Gefühle erkennen und benennen, Ich-Botschaften formulieren), allgemeine Übungen zum sozialen Lernen, Erlernen der einzelnen Mediationsschritte, Übung der einzelnen Schritte und des Gesamtverfahrens in Rollenspielen.

Bei nahezu allen Teilnehmenden dieser Ausbildung ließ sich im Anschluss daran ein deutlich verändertes Konfliktverhalten feststellen, das von den SchülerInnen auch selbst wahrgenommen und reflektiert wurde. Sie setzten es in klaren Zusammenhang mit ihrer Streitschlichterausbildung.

Diese Erfahrung war wesentlicher Ausgangspunkt für meine Überlegung, ob die Lernerfahrungen, die die Kinder während ihrer Ausbildungszeit gemacht hatten, nicht möglichst vielen SchülerInnen zugänglich gemacht werden sollten, um eine Veränderung oder Weiterentwicklung des Konfliktverhaltens in eine konstruktive und gewaltfreie Richtung zu fördern.

Weiterhin interessant erschien nun auch die Frage, welche Lerninhalte oder Übungsformen im Einzelnen wirksam geworden waren und ob sich dieses „neue“ Verhalten im weiteren Umfeld der Kinder auch stabilisieren könne.

Gleichzeitig rückten bei diesen Überlegungen all diejenigen Grundschulkinder in den Blick, die bereits ohne irgendwelche Lernprogramme durch ihr konstruktives Konfliktverhalten auffielen, wobei konstruktiv hier ausdrücklich nicht grundsätzlich kompromissbereit oder verzichtend meint, sondern ein Konfliktlöseverhalten in den Blick

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

nimmt, das sich mit den eigenen Zielen und denen des Gegenübers auseinander setzt und die bestmögliche Erfüllung dieser Ziele anstrebt. Auch hier ist zu fragen, welche Vorerfahrungen im außerschulischen Bereich zu diesem Verhalten geführt haben.

So entstand das Forschungsvorhaben flligs mit folgenden Grundannahmen:

Es gibt Lernerfahrungen im außerschulischen Bereich, die dazu führen, dass manche Kinder im Grundschulalter über ein deutlich konstruktiveres und gewaltfreieres Konfliktlöseverhalten verfügen als andere. Diese Vor- oder Lernerfahrungen stehen in engem Zusammenhang mit einzelnen Elementen und Inhalten der Mediationsausbildung.

Ließen sich diese Grundannahmen im Rahmen der geplanten Untersuchung bestätigen, so wäre zu fragen, inwieweit diese Lernerfahrungen für möglichst viele Kinder zugänglich gemacht werden könnten.

Fragestellung und theoretische Anknüpfungen

Bewusst wurde für das Vorhaben die Entscheidung gefällt, nicht im Rahmen der Defizitforschung nach den Ursachen gewalthaltigen Verhaltens bei Grundschulkindern zu suchen. Zusammenhänge etwa mit aggressiven Vorbildern im Elternhaus o.ä. sind zum einen bekannt (vgl. Hurrelmann 1995,76-80), zum anderen sind sie letztlich von der Grundschule nicht kompensierbar. Sie sind häufig an Personen und Strukturen gebunden; diese Bindung kann zunächst einmal nicht von der Schule ersetzt oder aufgelöst werden.

Hingegen besteht die Vermutung, dass die Lernerfahrungen, die zum erwähnten konstruktiven Konfliktlöseverhalten geführt haben, nicht zwingend an Personen und/oder Strukturen gebunden sind, da sich ja ein ähnliches Verhalten durch die Schulungen in der Mediationsausbildung einzustellen scheint. Diese mögliche Loslösung wäre wesentliche Voraussetzung beim Schaffen eines eventuellen Friedenserziehungsprogrammes.

Ein weiterer grundsätzlicher Ausgangspunkt ist es, die Forschung aus der Perspektive der Friedenserziehung zu betreiben, nicht aus der der Gewaltprävention. Eine Präventionsmaßnahme impliziert immer, dass ohne diese Maßnahme ein bestimmtes, negativ etikettiertes Verhalten – hier gewalttätiges Verhalten im Konfliktfall – auftreten würde.

Erziehung zu etwas hingegen impliziert, dass dieses Ziel durch Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen erreicht werden kann. So ist dies eine Frage der zu Grunde gelegten Perspektive, aus der an die Gewaltdiskussion herangegangen wird. Für *fligs* wird angenommen, dass es grundsätzlich möglich sein müsste, dass möglichst viele Menschen konstruktiv und gewaltfrei mit Konfliktsituationen umgehen können, wenn sie bestimmte Lernerfahrungen ermöglicht bekommen und diese erworbenen Erfahrungen dann auch in ihrem Umfeld einsetzen können.

Auch die Frage vorhandener struktureller Gewalt im Schulsystem ist nicht zu vernachlässigen, will man den Erfolg eines Friedenserziehungsprogramms beurteilen: Darf in der Schule ein neues Konfliktlösemuster wirklich erprobt und eingesetzt werden oder wird es, zum Zweck der Stabilisierung der bestehenden Verhältnisse, nur für eingegrenzte SchülerInnen-SchülerInnen-Interaktionen zugelassen?

Theoretische Anknüpfungspunkte für das Vorhaben und seine Perspektive sind im Wesentlichen die Aggressionsdefinition und die Theorie des sozial-kognitiven Lernens nach Bandura, die Gewaltdefinition nach Galtung und die Konflikttheorien nach Glasl.

Bandura geht davon aus, dass aggressives Verhalten ein „schädigendes und destruktives Verhalten (*ist; Einf.*)“, das im sozialen Bereich auf der Grundlage einer Reihe von Faktoren als aggressiv definiert wird, von denen einige eher beim Beurteiler als beim Handelnden liegen.“ (Bandura, 1979, 22) Diese Definition ist für das Vorhaben deshalb von Bedeutung, weil sie zum einen einen veränderbaren Zugang zu und Umgang mit Gewalt beinhaltet, zum anderen die Rolle der Etikettierungen in den Blick rückt. Gerade im Hinblick auf die Einstufungen dessen, was als „Gewalt unter Schulkindern“ bezeichnet wird, ist klare Unterscheidung geboten, ob es sich um delinquentes oder abweichendes Verhalten oder Aggression handelt.

Geht man nun von einer Erziehung hin zum konstruktiven Konfliktverhalten aus, ist diese Unterscheidung eine der grundlegenden Bedingungen.

Die sozial-kognitive Lerntheorie besagt, dass jedes Verhalten (also auch das angestrebte Konfliktlöseverhalten) durch Prozesse des Modelllernens erworben werden kann. Das spricht dafür, dass es wirklich Lernerfahrungen bei Kindern gegeben hat, die durch ihr konstruktives Konfliktverhalten in der Grundschule auffallen. Banduras Theorie besagt, dass ein Verhalten durch Beobachtung, Symbolisierung und Reproduktion von Teilprozessen erworben werden kann. Zur Auslösung braucht es aber Verstärkungen. Diese Verstärkung findet möglicherweise in den Ausbildungszeiten der Schulmediation statt, so dass dort sowohl Modellierungs- als auch Auslöseprozesse gehäuft auftreten können und sich eventuell sogar gegenseitig bedingen. Dies würde erklären, warum sich der Umgang mit Konflikten nach dieser relativ kurzen Zeitspanne der Ausbildung so deutlich wahrnehmbar verändert.

Galtungs, aus der Friedensforschung stammender Gewaltbegriff dürfte einer der umfassendsten sein, der neben physischen, psychischen und strukturellen Gewalthandlungen auch noch nicht greifbare, objektlose und indirekte Gewaltakte mit einbezieht, die häufig stattfinden, in der öffentlichen Diskussion aber nicht selten vernachlässigt werden.

„Gewalt liegt dann vor, wenn Menschen so beeinflusst werden, dass ihre aktuelle somatische und geistige Verwirklichung geringer ist als ihre potentielle Verwirklichung.“ (Galtung, 1975,9) Friedenserziehung hieße also dann, alles anzustreben, was den Abstand zwischen möglicher und aktueller Verwirklichung verkleinert. Im Gegensatz zu anderen Definitionen kann hier also mit berücksichtigt werden, dass auch ohne offensichtliche Gewaltakte Gewalt stattfinden kann. Somit unterstützt diese Definition den Perspektivenwechsel von der Prävention, die an sichtbare Gewalt anknüpft, hin zur Friedenserziehung, die weit grundlegender arbeiten sollte.

Für die Theorie der Konflikte soll mit Glasl gearbeitet werden, da er deutlich macht, dass Konflikte nicht nur dann stattfinden, wenn mehrere Personen betroffen sind, was als Grundlage in der Friedenserziehung bei Grundschulkindern eine entscheidende Rolle sowohl im Wissen wie auch in der (Selbst-)Reflexion spielen muss. Er definiert einen sozialen Konflikt als „Interaktion zwischen Aktoren, wobei wenigstens ein Akteur Differenzen im Wahrnehmen und im Denken/Vorstellen/Interpretieren und im Fühlen und im Wollen mit dem anderen Akteur in der Weise erlebt, dass im Realisieren eine Beeinträchtigung durch den anderen Akteur erfolgt.“ (Glasl 2002, 3. Aufl., 24) Wichtig für die Friedenserziehung ist hier der Schwerpunkt auf der Wahrnehmung möglicher Differenzen, nicht auf dem Vorhandensein derselben.

Methodisches Vorgehen

Für das Projekt *fligs* wurden, ausgehend von den oben genannten Grundannahmen und Überlegungen folgende methodischen Ansätze gewählt, bzw. sind geplant:

Auf dem Weg zur Hypothesenbildung wurden zunächst drei qualitative Voruntersuchungen geplant, bzw. durchgeführt.

Ein Lehrerfragebogen mit einer Mischung aus offenen Fragen und Einschätzungen auf Rating-Skalen sollte vor allem Auskunft darüber geben, wie Lehrende derzeit Gewalt, bzw. Konfliktlösungsversuche unter ihren GrundschülerInnen wahrnehmen, wie sie Ursachen einschätzen und wo sie Lösungswege zu weniger Gewalt unter Kindern sehen. Da diese Befragung nur orientierenden Charakter hatte, war sie relativ klein angelegt (N=33); berücksichtigt wurden aber verschiedene Schuleinzugsgebiete (Dorfschule, Brennpunktschule, Schule einer mittleren Stadt) und sowohl KlassenlehrerInnen wie auch FachlehrerInnen. Bei einer Schule war der Fragebogen Ausgangspunkt für eine schulhausinterne Fortbildung.

Eine weitere Voruntersuchung wurde im Sommer 2003 mit 54 Kindern (Alter von 7;2 bis 12;9; 32 weiblich, 22 männlich; 30 Kinder mit Muttersprache Deutsch) der Klassen 1 bis 4, sowie einer Übergangsklasse durchgeführt. In strukturierten Einzelinterviews wurden mittels

offener, bzw. halboffener Fragen versucht, grundsätzliche Einschätzungen der Kinder zu den Themen Streit und Streitanlass, Konfliktdefinition, bekannte Konfliktlösungsmodelle, Gefühlswahrnehmung und -verbalisierung, (teilnehmendes) Erwachsenenverhalten und strukturelle Gewalt zu erfahren. Die Aussagen wurden mittels qualitativer Inhaltsanalyse (nach Mayring) kategorisiert und in diesen Kategorien quantitativ ausgewertet.

Im Rahmen dieser Voruntersuchung wurde mit den teilnehmenden Kindern (ohne Klasse 1) auch der Test „Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen“ von Petermann/Petermann durchgeführt, um einen Zusammenhang zwischen den gemessenen EAS-Werten und den Aussagen zu Konfliktlösemodellen und evtl. zum beschriebenen Erwachsenenverhalten herstellen zu können.

Für eine dritte Voruntersuchung ist geplant, mit Kindern, die bei Aussagen zum Konfliktlöseverhalten sehr positiv konstruktiv auffielen, ein weiteres strukturiertes Interview zu führen oder mittels einer Aufsatzerhebung die vermuteten Zusammenhänge weiter zu verfolgen.

Als Hauptuntersuchung ist eine Fragebogenerhebung (Pre- und Posttest, Follow-up) geplant, der die Bereiche erheben soll, die sich bisher (s. unten) als Lernerfahrungen zu konstruktivem und gewaltfreien Konfliktlöseverhalten abzuzeichnen scheinen: Konflikttheoretische Grundkenntnisse, Wahrnehmung und Verbalisierung von Gefühlen/Empathie, Offenlegung der Ziele in Konflikten als mögliche Konfliktlösestrategie. Die Tests sollen eine Schulungsphase umrahmen, in der die genannten Bereiche mittels eines etwa zehnstündigen Treatments bearbeitet werden. Erhebungen und Schulung sollen, wenn möglich, zu Beginn des vierten Schuljahres durchgeführt werden.

Erste Ergebnisse der Voruntersuchungen

Beim Thema „**Streitanlass**“ ging es vor allem darum zu erfassen, wie Kinder eigene und fremde Konflikte grundsätzlich wahrnehmen und ob reflektierende Gedanken vorhanden sind. Operationalisiert wurde dies mit den Fragen „Warum streiten Menschen/Kinder/Erwachsene?“; als Antwortkategorien wurden aus den freien Antworten gebildet:

1. Es gibt keinen Streit.
2. Aggression wurde erlebt in einer der folgenden Formen: Hinterhältigkeit, Bedrohung, Verspottung, Beschimpfung, körperliche Angriffe.
3. Sach- oder personenbezogene Ressourcenknappheit
4. Eigentumsdelikte, Besitzstandsklärungen
5. Problematik der Stellung im sozialen System
6. Unterschiedliche Wahrnehmung und Einschätzung der Situation
7. Unterschiedliche Interessen, wovon mindestens die einer Person in der Situation nicht umgesetzt werden können.
8. Keine Nennung

Auffällig war, dass ein hoher Prozentsatz (21,1%/10,6%/40,7%) der Antworten unter die Kategorie 8 fielen. Das kann zum einen als Hinweis darauf verstanden werden, dass keine theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema stattgefunden hat, spiegelt aber auch eine große Ratlosigkeit der Kinder wider, die von ihnen auch als solche wahrgenommen wird.

Antwortkategorie 2 wurde am häufigsten gewählt. Vermutlich zählt diese Art von Streitanlässen zu den sozial akzeptiertesten, da er für Außenstehende „nachvollziehbar“ ist. Im Sinne der sozialen Erwünschtheit könnte auch interpretiert werden, dass Kindern häufig gesagt wird, dass sie nicht streiten sollen, ein Streit mit einem solchen Anlass (Unrecht erfahren) aber noch am ehesten von den Erwachsenen akzeptiert wird.

Konkurrenzverhalten unter Erwachsenen wird offensichtlich kaum wahrgenommen, nur eine einzige Nennung konnte in Kategorie 5 verbucht werden. Dies mag daran liegen, dass derartige Konflikte unter Erwachsenen schwerer wahrzunehmen sind, da sie häufig subtil verlaufen, eventuell auch daran, dass Kinder sich scheuen, den Erwachsenen etwas zu

unterstellen, das sie selbst nicht tun sollten. Immerhin war die Zahl der Kategorie 8 bei der Erwachsenenfrage mit über 40% sehr hoch, was auch in diese Richtung interpretiert werden könnte.

Zum Bereich **„Konflikttheorie“** wurde befragt mit „Was gehört zu einem Streit?“ und „Ist es Streit, wenn...“ mit ausformulierten Vorgaben wie etwa „...wenn jemand gewinnt bei einem Spiel?“ oder „...wenn einer Schimpfwörter verwendet?“.

Ziel der ersten Frage war es, möglichst viele Einzelkomponenten dessen zu erfahren, was Kinder als Streit oder Konflikt wahrnehmen. Mit abnehmender Häufigkeit wurden genannt: Keine Nennung, körperliche/verbale Auseinandersetzung, starke Emotionen/aus Spaß wird Ernst, Gewalt gegen Gegenstände/sich einer Autorität verweigern/Eigentums- und Besitzstandsklärungen. Auch die Differenzierung in der zweiten Frage zeigte die Tendenz, dass körperliche und verbale Auseinandersetzung als wesentlicher Bestandteil erlebt werden. Vergleicht man nun diese Aussagen mit der Konfliktdefinition Glasls, fällt auf, dass keine der dort festgelegten Komponenten genannt wird. Neben dem deutlichen Hinweis, dass eine neutrale theoretische Auseinandersetzung mit dem Thema Konflikt dringend erforderlich ist, lässt sich festhalten, dass das, was die Kinder als Streit beschreiben, letztlich nicht der Konflikt ist, sondern die wahrgenommenen Auswirkungen eines gewählten Austragungsmusters.

Zum Themenbereich **„Konfliktlösungsmodelle und -strategien“** wurde mit dem „Eisbergmodell“ nach Besemer gearbeitet, das besagt, dass etwa 9/10 eines Konfliktes unsichtbar, also unter der Oberfläche, verborgen seien (Vorerfahrungen, Werte, Informationsstand, Interessen, Bedürfnisse, Gefühle etc.). Konfliktlösungen in der Mediation werden meistens dann möglich, wenn diese verborgenen Motivationen und Hintergründe offen gelegt werden können. Jedoch ist dieses Verhalten in unserer Kultur eher unüblich; stärker kommen Strategien zum Einsatz, die dazu dienen sollen, das Gegenüber in einem ihm zugeschriebenen Gedankensystem zu überzeugen. Die Kinder bekamen hier ein Bild gezeigt, auf dem zwei Kinder mit Sprechblasen in einer Szene zu sehen waren, die relativ sicher zu einer Streitsituation führen würden. Nach der Vermutung, was wohl als nächstes passieren würde, wurde zunächst ein „Eisberg“, dann der andere aufgedeckt. Nachdem die Befragten nun die Hintergründe der Äußerungen gelesen hatten, wurden sie erneut befragt, ob die Situation sich ihrer Meinung nach anders entwickeln würde, wenn die Kinder auf dem Bild jeweils Kenntnis über den Eisberg des anderen hätten. 77,8% bejahten diese Frage, 16,7% verneinten sie, 1,8% traf die Einschränkung, dass dies manchmal möglich sei. Die weitere Frage, ob es oft so einen „Eisberg“ gäbe in Auseinandersetzungen, wurde mit gleicher Tendenz beantwortet: 70,4% bejahten dies, 7,4% bejahten mit den Einschränkungen „bei manchem Streit“, bzw. „bei manchen Menschen“, 16,7% verneinten es, 5,5% antworteten mit „Das weiß ich nicht.“. Im Hinblick auf die Friedenserziehung liegt hier ein weiterer Schwerpunkt möglicher Arbeit. Obwohl ein hoher Prozentsatz der befragten Kinder der Meinung ist, dass Konflikte anders verlaufen würden, wären die Hintergründe bekannt, können sie selbst kaum zu dieser Strategie greifen, da sie sie als Konfliktlösestrategie nicht erlernt oder beobachtet haben.

Der Themenbereich **„Gefühle wahrnehmen und verbalisieren“** deutete in dieser Untersuchung auf ein weiteres Defizit der Lernerfahrungen hin. Viele Präventionsprogramme mit unterschiedlichen Zielen arbeiten mit der Schulung der Empathie. Ein Einfühlen in Mitmenschen setzt aber zunächst die Auseinandersetzung mit den eigenen Gefühlen voraus. Häufige Erfahrungen im Schulalltag zeigen jedoch, dass es vielen Kindern schwer gelingt, eigene Gefühle als solche wahrzunehmen und sie differenziert in Worte zu fassen, was aber zur Offenlegung eigener Ziele und Gestimmtheiten nötig ist. Hier wurde gearbeitet mit den Fragen „Weißt du, was Gefühle sind?“, „Welche Gefühle kennst du?“ und „Welches Gefühl magst du besonders gerne?“, wobei die beiden letzten Fragen nicht gestellt wurden bei Verneinung der ersten. 31,5% der Befragten verneinten diese Frage. Von den verbleibenden Kindern (N=37) wurde mit den beiden anderen Fragen versucht zu erfassen, ob und welche Gefühle sie benennen können. 1,8% konnten trotzdem kein Gefühl nennen, 38,6% nannten

Begriffe, die kein Gefühl sind, wie z.B. Regenwetter. 21% konnten immerhin verallgemeinert bipolare Zuordnungen treffen („gute, bzw. schlechte Gefühle“), 38,6% konnten ein (19,3%) oder mehrere (19,3%) Gefühle nennen. In der Zusammenschau heißt dies, dass weit mehr als die bereits in der ersten Frage zugeordneten Kinder nicht in der Lage sind, ihre vorhandenen Gefühle mit abstrakten Worten zu beschreiben, sie auch nicht mit Begriffen wie etwa „Wut“ in Verbindung bringen, über die vermutlich im Schulalltag geredet wird. Auch wenn man berücksichtigt, dass der abstrakte Wortschatz bei einem Teil der befragten Kinder alters-, bzw. sprachbedingt geringer ist als bei anderen, scheint hier doch Handlungsbedarf zu bestehen, da Vorgänge im Inneren sonst kaum reflektiert und artikuliert werden können und häufig Handlungen folgen, die die Kinder selbst nicht begründen oder verstehen können.

Im Hinblick auf mögliche Beeinflussbarkeit des Konfliktverhaltens, die anknüpfend an Bandura betrachtet wird, muss auch hinterfragt werden, welche **strukturellen Rahmenbedingungen** vorhanden sind, inwieweit sie selbst ein gewisses Maß an Gewalt implizieren und wie das **Verhalten Erwachsener** wahrgenommen wird, von dem man zu Recht annehmen darf, dass es häufig als Modell im Sinne Banduras fungiert.

Mit den Fragen „Was sagt deine Mama/dein Papa/ deinE LehrerIn, wenn du gerade mit einem anderen Kind streitest?“ sollte erfasst werden, welches Konfliktlöseverhalten vorgelebt, bekräftigt oder überhaupt wahrgenommen wird. Weiter war von Interesse, inwieweit Unterschiede zwischen schulischem und häuslichem Umfeld festzustellen sind. Nach der Kategorisierung ergab sich folgendes Bild (Mehrfachnennungen waren möglich):

| | <i>Mama</i> | <i>Papa</i> | <i>Lehrerin/Lehrer</i> |
|---|-------------|-------------|------------------------|
| 1: Die erwachsene Person will sich raushalten. | 1,8% (1) | 15,5% (9) | 5,0% (3) |
| 2: Die erwachsene Person fordert das Kind/die Kinder auf, den Streit zu beenden. | 26,3% (15) | 24,1% (14) | 31,7% (19) |
| 3: Die erwachsene Person fordert die Streitenden auf miteinander zu reden. | 5,3% (3) | 5,2% (3) | 3,3% (2) |
| 4: Die erwachsene Person fordert das Kind auf, den oder die andereN zu ignorieren oder zu meiden. | 10,5% (6) | 10,3% (6) | 1,7% (1) |
| 5: Die erwachsene Person fordert das Kind auf, nachzugeben oder sich zu entschuldigen. | 7,0% (4) | 1,7% (1) | 8,3% (5) |
| 6: Die erwachsene Person erfragt den Grund für den Streit. | 14,0% (8) | 6,9% (4) | 8,3% (5) |
| 7: Die erwachsene Person droht Sanktionen an oder verhängt sie. | 7,0% (4) | 6,9% (4) | 31,7% (19) |
| 8: Die erwachsene Person fordert das Kind auf, in solchen Situationen Hilfe zu holen. | 5,3% (3) | 1,7% (1) | 3,3% (2) |
| 9: Die erwachsene Person bezeichnet Streit als etwas Ungehöriges. | 7,0% (4) | 5,2% (3) | 1,7% (1) |
| 10: Die erwachsene Person nimmt das Kind in Schutz. | 3,5% (2) | 3,4% (2) | 1,7% (1) |
| 11: keine Nennung | 12,3% (7) | 19,0% (11) | 3,3% (2) |
| | 100% (57) | ~ 100% (58) | 100% (60) |

Äußerungen, die implizierten, dass versucht wird, möglichst nicht beim Streiten von Erwachsenen beobachtet zu werden, wurden der Kategorie 11 zugeordnet, da sie im Hinblick auf die Fragestellung keine Rolle spielen.

Kategorie 2 wurde überall am häufigsten genannt. Es kann vermutet werden, dass die Kinder eine letztlich nicht lösbare Spannung erleben. Sie erfahren, dass sie nicht streiten sollen. Allerdings erfahren sie von den Erwachsenen nicht, wie sie ihren Konflikt denn sonst lösen sollen. Sie werden aufgefordert ihn zu beenden. Nur in erschreckend geringem Ausmaß

scheint überhaupt der (Hinter-)Grund für einen Streit erfragt zu werden! Angemerkt werden soll noch, dass an einigen Stellen deutliche Unterschiede zwischen Schule und häuslichem Umfeld zu bestehen scheinen.

Weiterhin wurde noch versucht zu erfahren, wie Kinder sich im Umfeld von Autoritäten erleben, wen sie als **Autorität wahrnehmen** und wie stark sie deren Einfluss einschätzen. Zusammenfassend lässt sich hierzu sagen, dass zum Beispiel tägliche Auseinandersetzungen zwischen SchülerInnen und Lehrenden von über der Hälfte der Kinder nicht als „Streit“ bezeichnet werden und dass ein genauso hoher Prozentsatz der Auffassung ist, Erwachsenen dürften über Kinder bestimmen, weitere fast 30% stimmen ebenfalls zu, mit personaler oder inhaltlicher Einschränkung („...bei manchen Sachen...“).

Befragt danach, was denn passieren würde, wenn die Lehrperson plötzlich nicht mehr sagen würde, was in der Klasse getan werden soll, antworteten 41% mit der Aussage, dass das Maß an Organisation und Ordnung in der Klasse abnehmen würde, nur 4,9% sagten eine Arbeitsverweigerung voraus. Das kann vorsichtig dahingehend interpretiert werden, dass die Lehrperson im sozialen Bereich als sehr wirksam erlebt wird. Als Motivation für unorganisiertes Verhalten wurde überwiegend das Hervortreten persönlicher Interessen genannt, selten die vermeintliche Sicherheit vor Sanktionen.

Diskussion im Blick auf die weitere Arbeit

Insgesamt scheinen die Ergebnisse der Voruntersuchung die unter 2. geäußerten Grundannahmen zu verstärken. Zur ersten Annahme, dass es Kinder im Grundschulalter gibt, die durch ein deutlich konstruktiveres und gewaltfreieres Konfliktlöseverhalten als andere auffallen, wird eine weitere Voruntersuchung durchzuführen sein mit dem Ziel, festzustellen, ob Lernerfahrungen vorliegen, die sich mit den vermuteten Komponenten der Schulmediationsausbildung decken.

Der Zusammenhang mit den vermuteten Einzelbereichen dieser Ausbildung lässt sich nach dieser Voruntersuchung deutlich erkennen. Es war davon ausgegangen worden, dass im Wesentlichen drei Bereiche der Schulung dazu beitragen, dass sich die Konfliktwahrnehmung und das Konfliktverhalten der ausgebildeten StreitschlichterInnen wahrnehmbar verändern:

- Kenntnisse im Bereich Konflikttheorie wie etwa Bestandteile eines Konfliktes (nicht der aggressiv wahrgenommenen Austragungsform) oder verschiedene Arten von Konflikten (s. Moore in Besemer, 1997, 4. Aufl., 31) mit ihren „typischen“ Ursachen. Diese Kenntnisse machen es offensichtlich leichter, Konflikte früher wahrzunehmen, sie zu benennen und sie einzuordnen, was wiederum einen relativ betrachtet leichteren Zugang zu Lösungen zu schaffen scheint, da Parallelfälle als solche identifiziert werden können.
- Auseinandersetzung mit dem Lebensbereich „Gefühle“. Hierbei scheinen sowohl die differenzierte Selbstwahrnehmung und -reflexion, die Thematisierung der Körpersprache und das aufmerksame Beobachten anderer Menschen hilfreich zu sein, als auch die abstrakte Erarbeitung von Begriffszuordnungen und Ursache-Wirkungszusammenhängen und Übungen zur kognitiven Perspektivenübernahme.
- Einblick in gängige Muster der Konfliktlösung wie etwa Unterordnung, Delegation, Kompromiss, Flucht, Kampf usw. und Fragen zum Thema des Konsenses, der die dahinterliegenden, wirklichen Bedürfnisse der Konfliktpartner berücksichtigt, die mit Hilfe des Besemer'schen „Eisbergmodells“ (1997, 4. Aufl., 28) erarbeitet werden können.

Flligs ist angelegt, diese Fragen zu beleuchten und sowohl qualitative als auch quantitative Ergebnisse in die Diskussion um Gewalt in Schulen einbringen zu können. Die grundsätzliche Perspektive, von der Möglichkeit der Friedenserziehung und nicht von der Gewaltprävention

auszugehen, scheint im Hinblick auf die Modellierbarkeit der Konfliktlösungsmuster möglich und richtig zu sein.

Flligs ist zunächst nicht zur Erarbeitung eines Friedenserziehungscurriculums angelegt, dies könnte jedoch die sinnvolle und logische Folge der Arbeit sein, sollten sich die Annahmen in der geplanten Untersuchung belegen lassen.

Dann wird jedoch vor dem Hintergrund der Schulstruktur in den Grundschulen zu fragen sein, inwieweit solche grundlegenden Lernprozesse wirklich erwünscht sind. Lehrende scheinen als Wegweiser für soziales Verhalten sehr wohl Modellcharakter übernehmen zu können, es bleibt jedoch die Frage, ob die nach Bandura notwendigen Prozesse der Symbolisierung bei Lernprozessen (wobei hier nicht nur der kognitive Bereich gemeint ist) dann auch als Teilfertigkeiten reproduziert werden können und die Bekräftigung erfahren, die zum Auslösen nötig sind.

Konkret: Können einzelne Teilfertigkeiten wie etwa das Entschlüsseln der eigenen Gefühle immer wieder im schulischen Rahmen geübt werden, auch wenn das nicht sofort und immer zur Lösung eines Konfliktes führt? Wird hierfür ähnliches Verständnis aufgebracht werden wie für Kinder, die eine kognitive Leistungsschwäche haben und immer wieder gleiche Inhalte erklärt bekommen müssen? Werden Konfliktlösungen, die die Bedürfnisse beider Akteure befriedigen, aber nicht den Vorstellungen der Lehrenden entsprechen, akzeptiert und auch bekräftigt werden? Und – ist das alles wirklich erwünscht?

Die Ursachen aller destruktiven, aggressiven oder gewalttätigen Auseinandersetzungen unter Kindern auszuschalten, dürfte auch mit langem Atem schwer sein. Ein Versuch würde sich dennoch lohnen. Die Frage nach fördernden Bedingungen kann mitunter hilfreicher sein als die Suche nach erschwerenden Faktoren. So soll nun noch einmal Albert Bandura zu Wort kommen:

„Die schwierigste Frage lautet eigentlich nicht, warum Menschen, die in einem aggressionserzeugenden Milieu leben, aggressive Reaktionsformen entwickeln, sondern, warum es auch solche Menschen gibt, die in der gleichen Umgebung einen ausgesprochen anderen Lebensstil entwickeln.“

Literatur

- Bandura, Albert (1973): *Aggression. A Social Learning Analysis*. Englewood Cliffs, N.J.:Prentice-Hall.
- Bandura, Albert (1979): *Aggression. Eine sozial-lerntheoretische Analyse*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Bandura, Albert (1979): *Sozial-kognitive Lerntheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Besemer, Christoph (1997, 4. Aufl.): *Mediation. Vermittlung in Konflikten*. Baden: Werkstatt für gewaltfreie Aktion.
- Faller, K./Kerntke, W./Wackmann, M. (1996): *Konflikte selber lösen. Mediation für Schule und Jugendarbeit*. Mülheim/Ruhr: Verlag a. d. Ruhr.
- Galtung, Johan (1975). *Strukturelle Gewalt. Beiträge zur Friedens- und Konfliktforschung*. Reinbek: Rowohlt.
- Glasl, Friedrich (1992): *Konfliktmanagement*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Glasl, Friedrich (2002, 3. Aufl.): *Selbsthilfe in Konflikten. Konzepte.Übungen.Praktische Methoden*. Stuttgart: Verlag Freies Geistesleben.
- Holtappels, H. G./Heitmeyer, W./Melzer, W./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (1999): *Forschung über Gewalt an Schulen*. Weinheim/München: Juventa.
- Hurrelmann, Klaus (1995): *Gewalt – ein Symptom für fehlende soziale Kompetenz*. In: Valtin, Renate/Portmann, Rosemarie (Hrsg.) (1995): *Gewalt und Aggression: Herausforderungen für die Grundschule*. Frankfurt/M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Mayring, Philipp (2003, 8. Aufl.): *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Moore, C. W. (1986): *The Mediation Process. Practical Strategies for Resolving Conflict*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

Olweus, Dan (1996, 2. korr. Aufl.): Gewalt in der Schule. Was Lehrer und Eltern wissen sollten- und tun können. Bern: Huber.

Petermann, F./Petermann, U.(2000, 4. neunormierte Auflage): EAS. Erfassungsbogen für aggressives Verhalten in konkreten Situationen. Göttingen u.a.: Hogrefe.

Das Internetforum „www.widerstreit-sachunterricht.de“ als ein Medium für die Entwicklung der LehrerInnenbildung und des fachdidaktischen Diskurses?

Marcus Rauterberg (rauterberg@em.uni-frankfurt.de)

Der Beitrag betrachtet Entwicklungen in dreifacher Hinsicht:

- Die Entwicklung des fachdidaktischen Internetforums „www.widerstreit-sachunterricht.de“, daran geknüpft,
- Möglichkeiten für die Entwicklung der GrundschullehrerInnenbildung speziell im Sachunterricht und
- für die Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses des Sachunterrichts.

Entwicklung I: www.widerstreit-sachunterricht.de

1.1 Allgemeine Angaben zum fachdidaktischen Forum

„Widerstreit-sachunterricht“ versteht sich als Versuch, im Internet ein Forum für die Fachdidaktik des Sachunterrichts einzurichten. Die Entscheidung, das fachdidaktische Forum im Internet zu installieren, basiert einerseits auf finanziellen Gründen, andererseits bietet die Struktur dieses Mediums produktive Möglichkeiten für einen Diskurs. Der eher „offene“ Begriff des Forums scheint für das Projekt passend, um nicht durch eine vorgegebene Form einen widerstreitenden Diskurs schon in der Anlage stark zu kanalisieren; so kann sich die Struktur aus dem Diskurs entwickeln. Die Offenheit wird jedoch durch die Beschränkung auf die wissenschaftliche Auseinandersetzung und die Untergliederung in drei Funktionsebenen (s. 1.2.2) eingeschränkt. Und um „dem Kind“ dann doch einen publizistischen Rahmen zu geben, wird „widerstreit-sachunterricht“ seit dem September 2003 als Zeitschrift herausgegeben (s. 1.2.3). Finanziell und redaktionell tragen der Schwerpunkt Sachunterricht des Instituts für Pädagogik der Elementar- und Primarstufe sowie das Lernzentrum des Fachbereichs Erziehungswissenschaften der Universität Frankfurt/ Main „widerstreit-sachunterricht“.

Idee, Struktur und netzfähiges Design, die weiterhin einer permanenten Überarbeitung unterliegen, sind in der Zeit von Sommer 2002 bis Januar 2003, dem Zeitpunkt an dem „widerstreit-sachunterricht“ online gegangen ist, entwickelt worden. Im ersten Onlinejahr, in dem neben der Nullnummer eine Ausgabe (Oktober 2003) (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ausgaben) erschienen ist, haben etwa 1300 UserInnen, also etwa 100 pro Monat, die Seite besucht. Die Beiträge, die über „widerstreit-sachunterricht“ zugänglich sind, wurden teilweise unaufgefordert eingesandt, zum anderen Teil bei AutorInnen angefragt.

1.2 Struktur, Entwicklung und Hintergrund: von problematischen Aspekten im fachdidaktischen Diskurs zum Forum und zur Fachzeitschrift

1.2.1 Entwicklungshintergrund (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Idee und Anspruch)

Eigentlich war nicht intendiert, ein Internetforum für den Sachunterricht zu entwickeln: Rückblickend basiert „widerstreit-sachunterricht“ auf einer Reihe glücklicher Entwicklungen im Anschluss an Überlegungen zu problematischen Aspekten im Diskurs des Sachunterrichts. Als problematische Aspekte sehe ich – kurz skizziert:

Der Sachunterricht steht unter den didaktischen Fächern in einer besonderen Situation; er ist nicht durch eine Fachwissenschaft auf einen Gegenstand festgelegt. Das bringt für die Didaktik die Aufgabe mit sich, selber ihren Gegenstand bestimmen zu müssen. Trotz der Vielzahl von Konzeptionen, die für den Sachunterricht in den letzten 30 Jahren entwickelt worden sind, muss für ihn noch immer von einer offenen Situation mit einer Reihe von Optionen (vgl. Schreier 1994, S. 22) und Problemen gesprochen werden.

Ein Widerstreit – durchaus im postmodernen Sinne – scheint mir angesichts dieser Situation für den Sachunterricht überlegenswert. In einem Widerstreit müssten sich auch etablierte Denkmuster und Konzeptionen des Sachunterrichts beweisen, wie beispielsweise seine – trotz des erhobenen integrativen Anspruchs – seit langem tradierte Unterteilung in einen natur- und einen sozialwissenschaftlichen Anteil.

Entgegen diesem Anspruch zur Diskursivität an die wissenschaftliche Disziplin ist in der Fachdidaktik des Sachunterrichts eher ein Nebeneinander von Positionen beobachtbar, die wenig aufeinander Bezug nehmen. Selbstverständlich kann ich nicht den gesamten Fachdiskurs überblicken, aber für einige spezifische Anteile, wie die Auseinandersetzung um Heimat, Heimatkunde und ihren Ablösungsprozess (vgl. Rauterberg 2002, S. 80-82) sowie weite Teile der übrigen Debatte muss ein wenig diskursiver Charakter konstatiert werden. Der meines Erachtens größte Widerstreit findet sich in der Frage nach Kontinuität oder Diskontinuität auf dem Weg vom kindlichen zum wissenschaftlichen Verständnis (vgl. u.a. Köhnlein 1991; Löffler 1991; Wiesenfarth 1991). Das Epizentrum dieser Debatte liegt aber schon in den 1980er und 1990er Jahren.

Parallel zum geringen internen Diskurs wird aus dem Sachunterricht auf eine Vielzahl externer Diskurse zurückgegriffen – die Entwicklungspsychologie, aber auch erkenntnistheoretische und soziologische Aspekte. Diese Bezugnahmen erfolgen allerdings häufig, ohne dass der Transfer vom Bezugsdiskurs in den Sachunterricht expliziert wird.

Das Forum „widerstreit-sachunterricht“ ist gewissermaßen ein Versuch, produktiv mit den skizzierten problematischen Aspekten umzugehen: Es soll versucht werden, den theoretischen Diskurs um den Sachunterricht zu befördern, ihn zu explizieren und damit der Reflexion zugänglich zu machen. Dies ohne ihn damit fixieren und vereinheitlichen zu wollen; verschiedene Positionen können durchaus bestehen bleiben.

Die Struktur, von der ich denke, sie könnte der skizzierten Situation des Sachunterrichts und dem diskursiven Anspruch an eine Wissenschaftsdisziplin Rechnung tragen, stelle ich unter Punkt 1.2.2. vor.

1.2.2 Die strukturierenden Ebenen (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ebene I)

„Widerstreit-sachunterricht“ besteht aus 3 Funktionsebenen. Ebene I rekonstruiert Aspekte des Sachunterrichtsdiskurses. Diese Ebene konstituiert sich nicht anhand eines Gegenstandes, sondern anhand der Frage, wo denn – gewissermaßen empirisch erfassbar – wissenschaftlicher Sachunterricht stattfindet: Der Sachunterricht materialisiert sich in dieser Hilfskonstruktion in

- ihm zugeschriebenen Themen,
- den DidaktikerInnen, und
- fachdidaktischen Foren.

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

Als Strukturierungsgrößen der Ebene I gehen damit die „DidaktikerInnen“, sog. „Superworte“ und „Foren“ ein.

- „DidaktikerInnen“ sind dabei als diejenigen verstanden, die sich wissenschaftlich mit dem Sachunterricht auseinandersetzen und zu ihm publizieren. (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ebene I: DidaktikerInnen)
- „Foren“ werden verstanden als „institutionalisierte“ Orte, an denen ein sachunterrichtsspezifischer Diskurs stattfindet – vorwiegend Tagungen und Sammelbände (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ebene I: Foren)
- Als „Superworte“ sind „traditionelle“ Themen des Sachunterrichtsdiskurses bezeichnet (wie natur- oder sozialwissenschaftlicher Sachunterricht) (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ebene I: Superworte).

Mit dieser Struktur der Ebene I kann auch Novizen oder Interessierten über Personen und Themen des Sachunterrichts ein Überblick gegeben werden.

Die Ebene I rekonstruiert in Aspekten den wissenschaftlichen Diskurs des Sachunterrichts. Dafür muss von der Annahme ausgegangen werden, dass für den Sachunterricht ein bestimmtes Sprachspiel besteht. Um ein Thema als Sachunterrichtsthema zu formulieren, um als SachunterrichtsdidaktikerIn oder sachunterrichtliches Forum Anerkennung zu finden, muss sich auf dieses Sprachspiel bezogen werden.

Nimmt man die auf das Sprachspiel des Sachunterrichts bezogenen Beiträge als ein diskursives „Innen“ an, kann man auch von einem diskursiven „Außen“ ausgehen.

„Widerstreit-sachunterricht“ fokussiert nicht nur auf den internen Diskurs, sondern soll – und das sehe ich als eine Entwicklungslinie des Online-Portals – auch Bezüge nach außen aufzeigen.

Dies verdeutlicht, welche externen Diskurse in den Diskurs des Sachunterrichts einbezogen werden bzw. worden sind. (Prominente Beispiele: Ulrich Becks „Risikogesellschaft“ und Wagenscheins Ansätze sind mehrfach für den Sachunterricht aufgegriffen worden.) Weiterhin soll beobachtbar werden, wie die DidaktikerInnen externe Diskurse modifizieren, um sie an den Diskurs des Sachunterrichts anschlussfähig zu machen. Gleiches gilt auch umgekehrt, wenn Positionen aus dem Sachunterricht modifiziert werden, um an externe Diskurse anschlussfähig zu sein. Ein Beispiel für solch einen Vorgang sehe ich in der Zeit um 1970, als der interne Diskurs der Heimatkunde so weitgehend verändert wurde, dass er vom Sachunterricht abgelöst wurde. Damit wurde er an die in der Zeit ebenfalls stark veränderten soziologischen, psychologischen und pädagogischen Diskurse anschlussfähig. Für die Darstellung dieser Prozesse dienen die Ebene II und III.

Ebene III fungiert dabei als externe Ebene. Sie ermöglicht eine kritische Reflexion des fachdidaktischen Diskurses und ist Ort für Texte bzw. Verweise auf Texte, die anderen Diskursen angehören und auf den Sachunterricht bezogen worden sind bzw. bezogen werden sollten (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ebene III).

Die Ebene auf der Bezüge von sachunterrichtsinternen und -externen Beiträgen entfaltet werden sollen, ist die Ebene II (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ebene II). Sie dient als Medium der Verbindung von Ebene I und Ebene III.

Nach der Rückschau auf die Entwicklung und Strukturierung von „widerstreit-sachunterricht“ ein Blick auf die Gegenwart und mögliche Entwicklung in der näheren Zukunft.

1.2.3 Die gegenwärtigen Entwicklungen

Die Entwicklung von „widerstreit-sachunterricht“ in jüngerer Zeit bezieht sich auf den äußeren Rahmen und die Organisation.

1) Zeitschrift: Seit kurzer Zeit ist „widerstreit-sachunterricht“ als Zeitschrift registriert. Gründe, dies zu beantragen, lagen zum einen darin, dass kein Periodikum für den wissenschaftlichen Sachunterricht besteht. Es gab aber auch den pragmatischen Grund, die Beiträge zitierfähig machen zu wollen. Zukünftig werden zwei mal jährlich – als Rundmail –

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

Übersichten zu den im jeweils vergangenen Halbjahr erschienenen Beiträgen an das Fachpublikum versandt (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ausgaben). Die Arbeit der frankfurter Redaktion von "widerstreit-sachunterricht", bestehend aus Gerold Scholz, Katharina Stoklas (administrativ-technische Mitarbeiterin) und Marcus Rauterberg (Herausgeber), wird von einem wissenschaftlichen Beirat begleitet. Dem Beirat gehören Detlef Pech (Universität Lüneburg), Lydia Murmann (Universität Hamburg), Brunhilde Marquardt-Mau (Universität Bremen) und Otfried Hoppe (Universität Lüneburg) an (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Wissenschaftlicher Beirat).

2) Organisationsentwicklung: Projektantrag für LehrerInnenbildung

Gegenwärtig läuft im Rahmen der Planung des Hessischen Kultusministeriums, „Medienkompetenz“ für Studierende des Lehramtes auch an Grundschulen in der Prüfungsordnung festzuschreiben, ein Förderungsantrag. Er umfasst die Finanzierung von Hardware, womit die Redaktion von der universitären Infrastruktur unabhängig wäre, die Finanzierung von examierten Hilfskräften und des wissenschaftlichen Beirates. Als Laufzeit sind 3 Jahre vorgesehen. Gegenwert ist die Beteiligung von „widerstreit-sachunterricht“ an der Konzeption „Medienbildung im Grundschullehramt“ des Frankfurter Fachbereichs Erziehungswissenschaften.

Der folgende Absatz befasst sich mit Überlegungen zu einem Beitrag des Forums an der GrundschullehrerInnenbildung insbesondere in der Fachdidaktik des Sachunterrichts und an der Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses.

2 „widerstreit-sachunterricht“ als ein Medium für die Entwicklung der LehrerInnenbildung und des fachdidaktischen Diskurses?

2.1 Entwicklung II: „widerstreit-sachunterricht“ als Medium zur Entwicklung der LehrerInnenbildung?

Die Frage, ob und wie „widerstreit-sachunterricht“ für die LehrerInnenbildung genutzt werden könnte, stellte sich bereits vor dem genannten Förderantrag. Bisher sind an der Universität Frankfurt zwei Seminare angeboten worden, die speziell das Internet und widerstreit-sachunterricht genutzt haben. Dabei waren potentiell alle Angebote zum Sachunterricht im Netz Gegenstand der Seminararbeit.

Aufgabe für die Studierenden war in beiden Fällen, eine Recherche zu sachunterrichtsspezifischen Angeboten im Internet durchzuführen und zu den Ergebnissen ihrer Arbeit eine Internetseite zu erstellen. Die Arbeitsergebnisse wurden dann dem Fachdiskurs über „widerstreit-sachunterricht“ zugänglich gemacht (→ www.widerstreit-sachunterricht.de: Ebene I: Superworte: Sachunterricht im Internet).

Einen Vorteil von „widerstreit-sachunterricht“ in der Medienausbildung sehe ich darin, dass es einen für die LehrerInnenbildung relevanten Inhalt besitzt, die Seminare also keine „Trockenübungen“ inszenieren. Nützen könnte dies meines Erachtens sowohl dem Fachstudium des Sachunterrichts, wie auch dem Erwerb eher fachunspezifischer Medienkompetenzen.

In Zukunft wären auch im Rahmen des genannten Förderantrags weitere Projekte für die LehrerInnenausbildung denkbar:

1. Mehrere Seminare an verschiedenen Standorten kommunizieren über ein vorher bestimmtes Thema des Sachunterrichts. Die Auseinandersetzung findet im Forum statt und ist damit öffentlich; die Fachöffentlichkeit kann eingreifen, Nachfragen stellen etc., mit denen die Studierenden umgehen müssten.
2. Mehrere Seminare verabreden sich zu einer Zusammenarbeit und fingieren dabei die Redaktion einer Zeitschrift, die einen Band zum Sachunterricht herausgeben will. Das heißt, die Seminargruppen fragen die anderen Gruppen nach Artikeln zu bestimmten Themenbereichen an. Die Auftragsgruppe muss dann auf inhaltliche Nachfragen reagieren, den eingereichten Text redigieren etc. Die beauftragte

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

Gruppe muss einen Text erstellen, Nachfragen formulieren, sich mit der Kritik am Text auseinandersetzen usf. Die fertig gestellten Texte können dann – vielleicht ergänzt durch ein Redaktionstagebuch, das die Arbeit und Methode dokumentiert – im Forum publiziert werden.

Über „widerstreit-sachunterricht“ sind Recherchen, Diskussionen und Veröffentlichungen möglich. Sind diese Aspekte als sinnvoll für die LehrerInnenbildung anzusehen? Über Einschätzungen zu dieser Frage würde ich mich freuen (Rauterberg@em.uni-frankfurt.de).

2. Entwicklung III

2.2 „widerstreit-sachunterricht“ als Medium zur Entwicklung des fachdidaktischen Diskurses?

Die gegenwärtige Darstellung des Sachunterrichts fokussiert sehr stark auf Unterrichtsvorschläge, also den Bereich der Unterrichtspraxis. Das trifft sowohl für die Präsenz im Internet als auch auf schriftliche Publikationen zu (→http://www.uni-koeln.de/ew-fak/For_ges/Su/links.html und diverse Zeitschriften für die (Praxis der) Grundschule).

Ich gehe von der Annahme aus, dass für eine Disziplin wie den Sachunterricht der Diskurs eine relevante Methode der wissenschaftlichen Auseinandersetzung darstellt. Für die Fachdidaktik des Sachunterrichts ist aber feststellbar, dass ein Diskurs nur sehr sporadisch stattfindet. Dafür lassen sich verschiedene Gründe von der institutionellen Anbindung der Professuren bis zur „Kleinheit“ der Disziplin und ihrem geringen Alter benennen. Die Problematik ist damit nicht gelöst.

Es stellt sich also die Frage, ob ein online-Forum wie „widerstreit-sachunterricht“, das recht leicht handhabbar und zugänglich ist und nicht unter dem Kostendruck wie ein Printmedium eines Verlages steht, in der Lage sein könnte, den Diskurs zu verstärken und nach außen darzustellen. Dies vielleicht noch unter besonderer Berücksichtigung der Förderung des so genannten „wissenschaftlichen Nachwuchses“, der heute nicht mehr die Möglichkeit hat, sich in der Zeitschrift „Sachunterricht und Mathematik in der Primarstufe“ zu profilieren und zu streiten – oder die Publikationsliste mit Beiträgen zu füllen.

Literatur

- Köhnlein, Walter (1991): Annäherung und Verstehen. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Bauer, Herbert F. (Hrsg.) (1991): Wie Kinder erkennen. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 1) Kiel: IPN; Arbeitskreis Sachunterricht in der GDCP, S. 7-20.
- Löffler, Gerhard (1991): Analyse von Wahrnehmung und Ausdruck als methodischer Weg zur Einsicht, wie Kinder erkennen. In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Bauer, Herbert F. (Hrsg.) (1991): Wie Kinder erkennen. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 1). Kiel: IPN; Arbeitskreis Sachunterricht in der GDCP, S. 21-33.
- Rauterberg, Marcus (2002): Die „Alte Heimatkunde“ im Sachunterricht: eine vergleichende Analyse der Richtlinien für den Realienunterricht der Grundschule in Westdeutschland von 1945 bis 2000. Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Schreier, Helmut (1994): Der Gegenstand des Sachunterrichts. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Wiesenfarth, Gerhard (1991): Kontinuität oder Diskontinuität – Eine überflüssige Diskussion? In: Lauterbach, Roland/Köhnlein, Walter/Spreckelsen, Kay/Bauer, Herbert F. (Hrsg.) (1991): Wie Kinder erkennen. (Probleme und Perspektiven des Sachunterrichts, 1). Kiel: IPN; Arbeitskreis Sachunterricht in der GDCP, S. 98-122.

Lehrer(aus)bildung für eine nachhaltige Entwicklung

Kerstin Krabbes (kerstin.krabbes@freenet.de)

Nach dem schlechten Abschneiden des deutschen Bildungssystems bei PISA und IGLU begannen verstärkt Diskussionen über eine Bildungsreform und die Suche nach neuen, anderen Bildungswegen. Ein innovatives Konzept, das seit den 90er Jahren diskutiert wird und an dessen schulischer Umsetzung sukzessive gearbeitet wird, ist das Konzept der „Bildung für nachhaltige Entwicklung“ (Beyer, de Haan, Kyburz-Graber, Wilhelmi). Was bedeutet „Bildung für nachhaltige Entwicklung“? – Die Besonderheit dieses Konzeptes besteht darin, dass es im Gegensatz zur Umweltbildung Ursachen für Umweltprobleme aus dem Bereich der Ökologie herauslöst und die Verantwortlichkeit für die Entstehung von Umweltproblemen auf den ökonomischen, sozialen und kulturellen Bereich ausdehnt. Somit werden Umweltprobleme zu Problemen der globalen Entwicklung, das heißt, sie gehen jeden etwas an und keiner kann sich aus der Verantwortung ziehen.

Durch diese Ausweitung der klassischen ökologischen Sichtweise gewinnt Interdisziplinarität stark an Bedeutung. Der ursprünglich biologisch verankerte Umweltbereich weitet sich auf den sozialen, ökonomischen und kulturellen Sektor aus. Für die Umsetzung von Umweltthemen in der Schule zieht diese nachhaltigkeitsfördernde Perspektive weitreichende Änderungen nach sich. Will man dem interdisziplinären Anspruch gerecht werden, können Umweltthemen nicht mehr „lehrplangerecht“ in Sachkunde oder Biologie „abgearbeitet“ werden. Die Themen müssen fächerübergreifend und interdisziplinär gemeinsam mit den Schülern erarbeitet werden. Damit wird den Schülern³ die Möglichkeit gegeben, die Zusammenhänge und die Vernetzung verschiedener Fachbereiche zu erkennen und für sich nutzbar zu machen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung ist also kein neues Unterrichtsfach, sondern vielmehr die Chance, bereits vorhandenen Lehrstoff unter dem Aspekt der Nachhaltigkeit in mehreren Fächern vielseitig zu betrachten und zu hinterfragen.

Was hat das mit Lehrer(aus)bildung zu tun? Das interdisziplinäre Verständnis von Lernprozessen verlangt veränderte Methoden der Unterrichtsgestaltung. In der Literatur finden sich Konzepte, die sich mit der Umsetzung und Gestaltung nachhaltigkeitsorientierten Unterrichtes auseinandersetzen (de Haan, Kyburz-Graber, Reusswig). In der Auseinandersetzung mit diesen verschiedenen Konzepten lassen sich folgende Schwerpunkte für die Gestaltung nachhaltigkeitsorientierter Lernprozesse herausfiltern:

partizipative, teilnehmerorientierte Lernprozessgestaltung –

- Lehrer **und** Schüler bringen ihre Ideen ein und vereinbaren Inhalt und Verlauf des Unterrichts
- Lehrer **und** Schüler geben sich gegenseitig Rück-meldungen

Orientierung an den Interessen und Erfahrungen der Lernenden –

- der Lehrer gibt die Inhalte nicht vor, sondern bezieht sich auf konkrete Erfahrungen der Schüler
- höhere Identifikation der Lernenden mit dem Unterrichtsstoff

sinnstiftende Lernangebote unterbreiten –

- Angebote zum Nachdenken unterbreiten (Denkanstöße geben)

Erkenntnisse fächerübergreifend, interdisziplinär erörtern –

³ In diesem Artikel wird aus Gründen der besseren Lesbarkeit nur die männliche Bezeichnung für Personen verwendet. Es sind jedoch immer beide Geschlechter gemeint.

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

- indem man Themen aus sozialer, kultureller, wirtschaftlicher u.a. Perspektive betrachtet und die verschiedenen Begründungszusammenhänge für Handlungsentscheidungen nachvollzieht

Lernprozesse handlungsorientiert gestalten –

- aktive Mitarbeit der Schüler durch Kleingruppenarbeit, Projekte fördern
- theoretische Lehrinhalte durch praxisbezogene Umsetzung sinnvoll ergänzen

antizipatorische Fähigkeiten fördern –

- indem man die Zukunftsperspektive einnimmt

reflexiv gestaltete Lernsituationen schaffen –

- den ablaufenden Lernprozess immer wieder gemeinsam mit den Schülern besprechen und ggf. konstruktiv umgestalten

Raum für Feedback gebendie Zeit für Rückmeldungen einräumen, um für alle ein angenehmes Lernklima zu schaffen

Diese Anforderungen werden an schulischen Unterricht gestellt. Die Adressaten solcher Konzepte sind also in erster Linie Lehrer, denn sie sollen den Unterricht entsprechend gestalten. Damit Lehrer diesen Anforderungen an schulische Lernprozesse besser gerecht werden können, ist es sinnvoll, sie solche Lernprozesse selbst erleben zu lassen. Für die universitäre Lehramtsausbildung bedeutet das, die angebotenen Seminare methodisch anders aufzubereiten, als das bisher oft der Fall ist. Durch theoriebeladene Referate allein erwerben Studierende keine Methodenkompetenz. In der Lehrerausbildung scheint es daher besonders wichtig, die Seminare methodenreich, handlungsbezogen, reflexiv, teilnehmer- und interessenorientiert zu gestalten. Und in der Reflektion solch einer Seminargestaltung werden die erlebten Lernprozesse den Studierenden bewusst und somit für die zukünftig eigene Lehrtätigkeit als „Handwerkszeug“ um- und einsetzbar.

Betrachtet man die Bildungsbiographie eines „typischen“ Lehrers, so durchläuft er zunächst seine eigene Schulzeit, studiert dann an einer Hochschule seine zu unterrichtenden Fächer ergänzt mit ein wenig erziehungswissenschaftlichen Studien, geht danach in die schulpraktischen Studien sowie als Referendar in die Schule zurück. Dort erlebt er zumeist die gleichen Unterrichtsszenarien wie in seiner eigenen Schulzeit. Es drängt sich die Frage auf, wo man in diesem Kreislauf am ehesten und vor allem effektivsten Innovationen einführen kann. Der beste Zeitpunkt scheint in der ersten Phase der Lehrerausbildung zu liegen. Die Lehramtsstudierenden haben ihre eigenen Schulerfahrungen noch sehr frisch in Erinnerung, gehen kritisch mit dem erlebten Schulalltag um und stehen anderen, neuen Möglichkeiten der Unterrichtsgestaltung offen gegenüber. Wenn bereits Lehramtsstudierende im Studium die Vorzüge dieser Lernprozessgestaltung erfahren können, greifen sie bei der eigenen Unterrichtsgestaltung eher auf diese Erfahrungen zurück, als solche, die diese Erfahrungen nie sammeln konnten. Durch die Verankerung der Studieninhalte in der Studien- und Prüfungsordnung kann gewährleistet werden, dass jeder Lehramtsstudent die oben beschriebenen Kompetenzen und didaktischen Methoden kennen lernt und bestenfalls erwirbt.

In der zweiten Phase ihrer Ausbildung übernehmen die Lehramtsanwärterinnen und -anwärter die Rolle von Multiplikatoren. Sie können in der praktischen Ausbildung die erlernten Methoden einsetzen und den Lehrern in der Schule diese neue, offene Unterrichtsgestaltung ebenso nahe bringen wie die neuen Ansprüche an die Rolle des Lehrers. Auf diesem Wege kann allmählich der Wandel in unserer bestehenden Schulkultur in Richtung einer partizipativen, nachhaltigkeitsorientierten Lehr-Lern-Kultur vorangetrieben werden.

Exemplarisch habe ich an der Universität Leipzig die erste Phase der Lehramtsausbildung untersucht. Der Leitgedanke dieser Untersuchung war, die bisher beschriebenen Methoden

und Kompetenzen in den festgesetzten Studieninhalten finden zu können. Unter Berücksichtigung des relativ geringen Umfangs an erziehungswissenschaftlichen Studien im Rahmen des Lehramtsstudiums fällt ein signifikanter Unterschied in der Methodenausbildung zwischen Grundschul- und Mittelschul⁴- bzw. Gymnasiallehrern auf. Grundschulpädagogen erhalten in ihrer Ausbildung mehr, wenn auch nicht ausreichend, Angebote zur methodischen Auf- und Vorbereitung von schulischen Lernprozessen. Das Studienangebot für zukünftige Gymnasiallehrer orientiert sich vorrangig am Studium der zu unterrichtenden Fächer. Statt den zukünftigen Mathematiklehrer mit Diplommathematikern in eine theoretische Mathematikvorlesung zu setzen, scheint es meiner Meinung nach sinnvoller, den zukünftigen Lehrer in die handlungs- und teilnehmerorientierte Gestaltung seines Unterrichts praktisch einzuweisen. Denn das unterscheidet doch einen Mathematiklehrer von einem Diplommathematiker – das didaktische Wissen um die spannende Vermittlung von Lehrinhalten.

Das Angebot methodischer, kompetenzfördernder Studieninhalte für Lehramtsstudierende fügt sich nahtlos an die Ergebnisse von PISA und IGLU. Während den Grundschulern ein gutes „Zeugnis“ ausgestellt wurde, erreichten die Schüler der weiterführenden Schulen nur befriedigende bis mangelhafte Ergebnisse. Diese Ergebnisse können durchaus auch auf die Arbeit der Lehrer zurückgeführt werden. Dort wo Unterricht interessant und abwechslungsreich gestaltet wird, indem auf die Interessen der Kinder eingegangen wird, wo Inhalte fächerübergreifend erarbeitet werden, ist der Lernerfolg bei den Schülern höher. Deshalb scheint es wichtig, die methodische und kompetenzfördernde Ausbildung nicht nur im Grundschulbereich verhaftet zu lassen, sondern diese Angebote für Lehramtsstudenten weiterführender Schulen zu öffnen und als Basisinhalte in der Ausbildung zu etablieren.

Die Fähigkeit zur Gestaltung solch nachhaltigkeitsorientierter Lernprozesse beruht auf dem Erwerb zahlreicher Kompetenzen, die zum größten Teil aus den o.a. Konzepten gefiltert werden können. Um den Anforderungen zur Umsetzung einer schulischen Bildung für nachhaltige Entwicklung gerecht zu werden, sollten Lehrer demnach über folgende Kompetenzen verfügen:

- Methodenkompetenz - Wissen über und sicherer Umgang mit vielfältigen Methoden der Lernprozessgestaltung im oben erwähnten Sinn
- soziale Kompetenz - einerseits müssen Lehrer sich ihrer sozialen Verantwortung bewusst sein, andererseits müssen sie in der Lage sein, bei den Schülern ein Bewusstsein für und die Bereitschaft zur Übernahme sozialer Verantwortung zu wecken.
- emotionale Kompetenz bewusste, sensible Wahrnehmung der Umwelt; Fähigkeit zu Empathie; Gefühlsbildung mit den Schülern ermöglichen
- Reflexionskompetenz - eigene Stärken und Schwächen kennen und eingestehen
- Kommunikations- und Medienkompetenz -
Lehrer sollten verschiedene Kommunikationstechniken (aktives Zuhören; Mediation) sowie hermeneutisches Grundwissen beherrschen
der Einsatz von verschiedenen Medien (PC, Video-, Audiosystemen u.a.) muss für Lehrer usus sein, um Schüler in eine sinnvolle Mediennutzung einzuführen
- kognitive Kompetenz - antizipatorische sowie Problemlösefähigkeiten bei den Schülern fördern; Möglichkeiten zu Interdisziplinarität schaffen (setzt interdisziplinäres Grundwissen beim Lehrer voraus); den Umgang mit komplexen Wissensbereichen üben

⁴ In Sachsen bestehende Schulform, die Haupt- und Realschule vereint. Kernfächer wie Mathematik, Deutsch, Englisch werden getrennt unterrichtet. Sport, Musik u.ä. werden schulformübergreifend unterrichtet

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

Handlungskompetenz - Umsetzung von Ideen; Dinge in die Tat umsetzen; fähig sein, sich Herausforderungen zu stellen

Untersuchungskompetenz -
die Umwelt gemeinsam mit den Schülern erfahren; reale Probleme erkennen und mit den Schülern lösen

Aus der Summe dieser Kompetenzen ergibt sich ein neues Leitbild für den Lehrer, das dem bisher vorherrschenden Lehrerberuf konträr gegenübersteht. Die heutigen Anforderungen an Schule bestehen darin, unsere Kinder zu selbstbewussten, eigenaktiven, lebenslang lernenden, vernetzt denkenden und kreativ problemlösenden Persönlichkeiten werden zu lassen (Kranich, Kyburz-Graber, Rumpf). Um diese Fähigkeiten bei den Kindern zu fördern, kann sich ein Lehrer nicht mehr nur als Fachexperte und fakten(le)lehrenden Redner verstehen. Sein pädagogisches und methodisches Wissen und Können sind hier gefordert. Der „neue“ Lehrer steht als Moderator und Begleiter den Schülern im Lernprozess zur Seite. Bei der Lernprozessmoderation stehen Lehrende und Lernende in einer partnerschaftlich, partizipativen Beziehung zueinander in der es keine Machthierarchie gibt. Die Moderation ist eine Methode der Unterrichtsgestaltung, in der die Lehrinhalte und Problemstellungen gemeinsam erarbeitet werden, wobei auf die Beteiligung, Bedürfnisse, Interessen und Erfahrungen jedes Einzelnen Rücksicht genommen wird (vgl. Decker 1994). Der Lehrer übernimmt heute wieder verstärkt eine erziehende Funktion in der Entwicklung unserer Kinder. Um es mit den Worten Geißlers zu sagen: die Erziehung in der Schule passiert auf dem Rücken von Unterricht und würde ohne Unterricht gar nicht stattfinden können. Umso wichtiger ist es, die sozialen und emotionalen Kompetenzen unserer Kinder im Unterricht zu fördern. Das verlangt von den Lehrern ein hohes Maß an Sensibilität, Einfühlungsvermögen und Geduld. Damit unsere Kinder ihre Wahrnehmungen bewusst erfahren und erlernen können, brauchen sie Zeit – die ihnen auch im schulischen Lernprozess zugestanden werden muss.

Der zukunftsfähige Lehrer lässt sich als sensibler, einführender und fachkundiger Lernprozessgestalter beschreiben, der aufgrund seiner methodischen Kenntnisse in der Lage ist, die Erfahrungen seiner Schüler sinnstiftend in den Lernprozess einzubauen. Er fördert die Kommunikation in der Lerngruppe, damit die Schüler sich aktiv mit einer Problemstellung im Unterricht auseinandersetzen und somit antizipatorische, empathische Fähigkeiten trainieren können. Des Weiteren ist der „neue“ Lehrer in der Lage alternative Lösungswege (z.B. über den Einsatz von Medien) aufzuzeigen. In fachlicher Hinsicht verfügt er über den nötigen Sachzusammenhang, ist jedoch kein Alleskönner. Vielmehr ist er in der Lage, einen Experten sinnvoll in den Lernprozess zu integrieren. Der größte Unterschied zum bestehenden Lehrerberuf manifestiert sich darin, dass der „neue“ Lehrer die Ziele und Ergebnisse des Lernprozesses nicht von vornherein klar definieren kann, da er sich im Lernprozess an den Erfahrungen seiner Schüler orientieren will. Daher liegt nur eine Zielorientierung vor. Während des Lernprozesses werden die Ziele und Ergebnisse reflektiert und bewertet und können somit Änderungen unterliegen. Um mit dieser Unsicherheit umgehen zu können, bedarf es einer großen methodischen und pädagogischen Selbstsicherheit des Lehrers.

Die Basis dieser Sicherheit sollte bereits im Studium erworben werden. Wenn zukünftige Lehrer solche Situationen als vertraut erleben, können sie Schüler auch gut in solch einem Lernprozess begleiten. Wenn Lehrer solche Lernsituationen nicht kennen, ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass sie an den alt hergebrachten Unterrichtsmethoden festhalten und die eingeforderte Teilnehmer- und Handlungsorientierung bei der Gestaltung des Lernprozesses weiterhin nicht berücksichtigt wird.

Literatur

- Beyer, A. (Hrsg.) (1998): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Hamburg: Krämer.
- Beyer, A./Wass von Czege, A. (Hrsg.) (1998): Fähig für die Zukunft: Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg: Krämer.
- Decker, F. (1994): team working: Gruppen erfolgreich führen und moderieren. 2. überarb. u. erw. Aufl., München: Lexika.
- de Haan, G. (1998): Bildung für nachhaltige Entwicklung? Sustainable Development im Kontext pädagogischer Umbrüche und Werturteile – eine Skizze. In: Beyer, A. (Hrsg.): Nachhaltigkeit und Umweltbildung. Hamburg: Krämer.
- de Haan, G. (1998): Schlüsselkompetenzen, Umweltsyndrome und Bildungsreform. In: Beyer, A./Wass von Czege, A. (Hrsg.): Fähig für die Zukunft: Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg: Krämer.
- Geißler, E. E. (1983): Allgemeine Didaktik: Grundlagen eines erziehenden Unterrichts. 2. Aufl., Stuttgart: Klett.
- Kyburz-Graber, R. (1997): Von einer individualistischen zu einer sozio-ökologischen Umweltbildung in der Sekundarstufe II. In: Schleicher, K./Möller, C. (Hrsg.): Umweltbildung im Lebenslauf: altersspezifisches und generationenübergreifendes Lernen. Münster; N.Y.; München; Berlin: Waxmann.
- Rumpf, H./Kranich, E.-M. (2000): Welche Art von Wissen braucht der Lehrer? – Ein Einspruch gegen landläufige Praxis. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Schulz, D./Wollersheim, H.-W. (Hrsg.) (1999): Lehrerbildung in der öffentlichen Diskussion: neuzeitliche Gestaltungsformen in Theorie und Praxis. Neuwied; Kriftel: Luchterhand.
- Wilhelmi, H. H.: Bildung für eine nachhaltige Entwicklung – aus der Sicht des Bundes. In: Beyer, A./Wass von Czege, A. (Hrsg.) (1998): Fähig für die Zukunft: Schlüsselqualifikationen für eine nachhaltige Entwicklung. Hamburg: Krämer.

Der Computer im Anfangsunterricht Deutsch – Schreibmaschine oder multimediale Lernhilfe....

Markus Peschel (peschel@erzwiss.uni-hamburg.de)

Dass der Computer in die meisten Grundschulen und Klassenzimmer Einzug erhalten hat, ist mittlerweile unbestritten und wurde nicht zuletzt durch verschiedene Förderprogramme (u.a. Schulen ans Netz, vgl. <http://www.schulen-ans-netz.de>) und privatwirtschaftliche Unterstützung (u.a. Intel, Microsoft, vgl. <http://www.microsoft.com/germany/ms/-bildung/default.msp>) entsprechend unterstützt. Auch die Auffassung, dass Computer im Unterricht integriert werden sollen, findet in den neueren Lern- bzw. Bildungsplänen entsprechende Berücksichtigung. Es ist also keine Frage mehr, ob Computer in der Schule genutzt werden sollen (abgesehen von Einzelmeinungen, vgl. u.a. Stoll 2001), sondern die aktuelle Frage lautet: Wie?

Der PC wird hier als Hilfsmedium verstanden, das eine entsprechende unterrichtliche Konzeption und den Lehrer⁵ als Begleiter bei allen Lernschritten vorsieht. Der Computer kann und soll nicht – selbst mit ausgefeilter Lernsoftware – Lehrende als Hauptinitiatoren und zentrale Lehrpersonen im Unterricht ablösen. Der PC kann den Lehrer *unterstützen* und Lernprozesse direkt an die Hand der Kinder weitergeben. Der Lehrer muss jedoch weiterhin die Lernetappen der Kinder unterstützen, prüfen und begleiten. Ohne diese Lehrerunterstützung wird der Schriftspracherwerb mit dem PC willkürlich und ineffektiv, denn der Computer kann selten eine individuelle Rückmeldung zu den Lerneinheiten geben und Fehler *qualitativ* bewerten.

PCs im Anfangsunterricht

Aufgrund der historischen Entwicklung des Computers, der in den Anfangsjahren nicht mehr leisten konnte als eine gute Schreibmaschine, und durch die weit verbreitete private Nutzung der Textverarbeitung, ist ein aktueller Schwerpunkt in der Computerarbeit im Bereich Textverarbeitung (Verfassen, Überarbeiten, Illustrieren) zu finden. Der Computer im Anfangsunterricht Deutsch sollte jedoch vielfältiger genutzt werden und über die reine Textproduktion oder Überarbeitung hinaus Kindern Lernmöglichkeiten an die Hand geben, um Lernschritte des Unterrichts eigenaktiv und teilautonom (nach-)zuvollziehen.

Im speziellen Bereich *Lesen und Schreiben lernen* sind die Nutzungsmöglichkeiten aktueller Multimedia-PCs nicht ausgeschöpft. Dabei müssen meines Erachtens multimediale Programme neu entwickelt werden, die erstens alle Sinne der Kinder ansprechen und nicht überwiegend visuell orientiert arbeiten⁶. Zweitens ist vor allem dem Eigenlernen der Kinder ein wesentlich größerer Bereich einzuräumen, als es bei den bisherigen Lernprogrammen der Fall ist, die meist auf Eingaben nach vorgegebenen (sturen) Schemata beschränkt sind.

Entsprechende Programme, die Multi-Media und vor allem Inter-Aktivität ernst nehmen, können im Schriftspracherwerb eine große Hilfe bei der Vermittlung elementarer Techniken des Lesens und Schreibens sein. Die Möglichkeiten heutiger Rechner im Bereich Multimedia erlauben die Nutzung von interaktiver Software, die dem Lernenden vielfältige Rückmeldungen (auditiv, visuell, teils haptisch) liefern kann. Dies erweitert bestehende

⁵ Lehrerinnen sind hier und im Folgenden immer mit gemeint.

⁶ Kleine auditive Rückmeldungen in Form von Beeps und Klängen werden hier nicht als adäquater Sinneinbezug verstanden.

Lernschemata in den Programmen, da eine eigenaktive und konstruktive Erarbeitung von Lernbereichen möglich ist.

Die Methodik des Einsatzes von Computern und die inhaltlich-fachliche Anbindung werden allerdings unterschiedlich aufgefasst (vgl. u.a. Kochan 1998, Feibel 1997). Ein Schwerpunkt wird durch die eingesetzte (Lern-)Software bestimmt, die den Kindern einen eigenaktiven Lernzugang zu verschiedenen Lernbereichen erlaubt bzw. erlauben soll.

Der PC ist besonders im offenen Unterricht ein ideales zusätzliches Lerninstrument, das den Kindern z.B. innerhalb einer Werkstatt oder im Wochenplan zur Verfügung stehen sollte. Der Computer bietet dabei die Möglichkeit, zeitlich unabhängig von der Lerngruppe inhaltlich individuelle Lernschritte eigenaktiv zu entdecken bzw. nachzuvollziehen.

Ziel der hier skizzierten Software ist es, dass Kinder Teile des Schriftspracherwerbs eigenaktiv erschließen und so die Möglichkeit erhalten, in einer teilautonomen Umgebung Lernschritte beliebig oft zu wiederholen und vor allem neue anzubahnen. Der PC ist dabei ein Hilfsmittel innerhalb eines offenen und lautlich orientierten Zugangs zur Schrift.

Lautorientierter Schriftspracherwerb

Kinder kommen mit vielfältigen Vorerfahrungen in die erste Klasse. Die meisten können mindestens ihren Namen schreiben und anhand der Buchstabenkombinationen wiedererkennen, viele können einfache Wörter lesen bzw. Markennamen benennen (z.B. Pokemon, Coca Cola u.a.).

Im Klassenverband werden je nach Lehrverfahren entweder gleichschrittig Buchstaben und Wörter aus einem vordefinierten Wortschatz zeitgleich und gemeinsam erlernt ("klassisches Fibelverfahren") oder die Kinder haben die Möglichkeit mittels einer Anlauttabelle erste Schrifterfahrungen zu machen. Für den Schriftspracherwerb und die individuelle Förderung beziehen mittlerweile alle Verfahren eine Anlauttabelle ein, die als "Schlüssel zur Schrift" (Reichen 2001) den Kindern die Möglichkeit eröffnet, selbstbestimmt alle gewünschten Wörter zu verschriften. Obwohl mittlerweile alle Fibeln eine Anlauttabelle beilegen, ist die Umsetzung der didaktischen Forderungen nach einem lautlichen Zugang nicht in allen Verfahren adäquat erfüllt. Beispiele für eine konsequente Nutzung des Anlautverfahrens sind z.B.: "Das Zauberalphabet" (Klett) und "Lesen durch Schreiben" (Reichen 1988). Lesen durch Schreiben radikalisiert dieses Verfahren dahingehend, dass die Kinder den Schriftspracherwerb ausschließlich über eigenständiges lautliches Verschriften erlernen.

Der **Spracherfahrungsansatz** (Brügelmann 1983/1997) ist die konsequente Ausrichtung auf den individuellen Wortschatz der Kinder im Anfangsunterricht. Dieser Ansatz erlaubt es den Kindern, eigenmotiviert und an ihnen bedeutsamen Wörtern Lesen und Schreiben zu lernen. Der gemeinhin damit verbundene "**Offene Unterricht**" ermöglicht eine Differenzierung des Unterrichtsniveaus und der Lernwege für einzelne Kinder und kann sie jeweils mit Ihren individuellen Schrifterfahrungen "dort abholen wo sie stehen" (Montessori 1968).

Sowohl innerhalb der Unterrichtsform "Offener Unterricht" als auch bei der lautlichen Annäherung an die Schriftsprache kann der PC ein ideales Lernmittel sein. Konkret in der Phase des lautlichen Schriftspracherwerbs, in der die Kinder zwar begeistert schreiben und auch schwierige Wörter lautrein verschriften, aber in dieser Übergangszeit noch nicht (alles) lesen können, was sie geschrieben haben.

⁷ Die Diskussion über Grenzen der Öffnung, Öffnungsformen und Entwicklung wird hier nicht geführt. Der Begriff Offene Unterricht steht als *Überbegriff* für vielfältigste Formen und Elemente der Abwendung von der reinen Lehrerzentrierung im Unterricht. Vgl. u.a. Wallrabenstein 1997.

Computer und Text-to-Speech (TTS)

Der PC kann in diesem Stadium als Medium fungieren, das die Schreibweisen der Kinder möglichst adäquat nach lautlichen Prinzipien vorliest. Die Software, die diese Umsetzung von Text in Sprache vornimmt, ist im Rahmen von Spracherkennungsprogrammen (z.B. Dragon-Dictate, IBM-ViaVoice, <http://www-306.ibm.com/software/voice/viavoice/de>) das Modul **Text-to-Speech**.

In den letzten Jahren hat es auf dem "Büromarkt" eine Revolution in der Entwicklung sprachgestützter Texteingabeprogramme gegeben, so dass diese mittlerweile brauchbar und in einem bezahlbaren Marktbereich angesiedelt sind. Moderne Bürosoftwarelösungen von z.B. IBM, Lotus, oder Dragon Systems integrieren die Möglichkeit der Sprachausgabe in Textsoftware z.B. WordPro, Word97/2000/XP u.a.

Ziel zur Förderung des Schriftspracherwerbs in der Schule ist die Entwicklung einer Software, die die Fähigkeiten von hauptsächlich für Bürolösungen und Erwachsene konzipierte Software mit didaktischen Ansprüchen für den Anfangsunterricht verbindet. Dieses Projekt wurde vom Autor analog zu der IBM Aussage "Ich sprech", er schreibt!" unter der Maxime "**Du schreibst, ich lese!**" entwickelt.

Mittels TTS kann unter Nutzung anlautorientierter Verfahren ein eigenkompetenter Schriftspracherwerb erfolgen. Die Nutzer dieser Software können eigenverantwortlich schreiben und das Geschriebene von einem immer geduldigen, nicht gestressten und objektiven Werkzeug (PC) vorgelesen bekommen. Sie erhalten eine direkte und unmittelbare sowie neutrale Bewertung ihrer Schreibansätze.

Die Motivation zum Schreiben, die aus der Beschäftigung mit dem Computern herrührt, und die zusätzliche informationstechnische Grundbildung sind hierbei weitere positive Faktoren. Außerdem findet keine Demotivation im sensiblen Bereich des Schreibens und der eigenen Wörter z.B. durch überforderte Lehrende statt. Diese sind häufig die einzigen kompetenten Leser in der Klasse und als Vorleser für die Schreibweisen von mehr als 20 Schülerinnen und Schülern schlichtweg überfordert. Die Entlastung, die der PC als Vorleser schafft, erlaubt es den Lehrenden sich z.B. einzelnen Schülern mit individuellen Schwierigkeiten zu widmen. Der PC schafft also einerseits Entlastung der Lehrenden im Bereich Vorlesen und gleichzeitig Motivation der Kinder durch den eigenverantwortlichen Lernumgang mit dem Programm.

TTS und Fibel

Viele Fibeln (z.B. Pustebly, Zauberalphabet) lassen eine Offenheit beim Lernen zu. Sie integrieren offene Schriftzugänge mittels Anlautverfahren und bringen so die Voraussetzungen und Möglichkeiten der Integration von TTS-Software in einem Lehrgangskonzept mit. Zentrales Medium in einigen Fibeln (Tobi, Zauberalphabet) ist ein integriertes **Kinderbuch**, das zentraler Ausgangspunkt für Ideen, Geschichten und somit Schreibenanlässe ist.

Die strukturierte Offenheit in diesen Fibelkonzepten kann mittels der hier skizzierten Software ergänzt werden und erhält eine zusätzliche selbstbestimmte Komponente im Erschließen der Schrift mittels Anlauttabelle. Vielfältige Schreibenanlässe in der Kinderbuchgeschichte können von den Kindern aufgegriffen werden und am Computer geschrieben werden. Die direkte und unmittelbare Rückmeldung per TTS erlaubt den Kindern eigenständige Korrekturen und selbstständige Lernerfolge.

Skizze der Software "Du schreibst, ich lese!"

Die Kinder haben die Möglichkeit in **drei Bereichen der Software** zu stöbern, zu lernen und vor allem zu schreiben, wobei sie auf jeder Ebene mittels des wichtigsten Moduls TTS jederzeit das Geschriebene vorgelesen bekommen können:

Freies Schreiben

Im freien Schreiben haben die Kinder einen direkten und schnellen Zugang zur Vorlesemaschine. Spätestens nach zwei Klicks mit der Maus sind sie im Textfenster und können frei ihren Text schreiben, vorgelesen bekommen und ausdrucken. Es steht ihnen bei jedem Schreibprozess eine Anlauttabelle mit Lautausgabe zur Verfügung, um bei unklaren Lautierungen eine akustische Rückmeldung zu erhalten.

Weiterhin ist die Auswahl eines Briefpapiers in diesem Bereich vorgesehen, so dass die Kommunikationsorientierung von Schrift jederzeit zu einer Korrespondenz ausgebaut werden kann.

Gestütztes Schreiben

Im Bereich "gestütztes Schreiben" steht eine Orthografieanbahnung (wohlgemerkt nicht Orthografieschulung) im Zentrum der Schreibaktivitäten. Die Kinder schreiben anhand eines vorgegebenen Wortschatzes Texte zu Bildern und können diese eigenaktiv kontrollieren. Sie haben auch hierbei Zugriff auf die Funktion TTS und die Anlauttabelle, um jederzeit Lernschritte erneut zu durchlaufen.

Die Kinder sollen dabei die Möglichkeit haben, den vorgefundenen Wortschatz mittels eigener Bilder zu erweitern. Die Motivation korrekt zu schreiben ist im Programm durch die Nutzung der ursächlichen Funktion von Orthografie angelegt.

Kinderbuch

Das literarische Kinderbuch steht im Zentrum der Aktivität und schafft über ansprechende Grafiken und fortführbare Geschichten Schreibenanlässe. Jedes Kapitel der Software hat einen direkten Bezug zur Print-Fibel und dem dazu passenden Schreibenanlass, so ist eine unmittelbare Verknüpfung der Medien im Unterrichtseinsatz gegeben. Wiederum haben die Kinder die Möglichkeit, sich das Geschriebene vorlesen zu lassen, die Anlauttabelle zu nutzen und das Geschriebene auszudrucken.

Fazit

Die Software "Du schreibst, ich lese!" soll den PC nicht in den Mittelpunkt des Unterrichts stellen, sondern den Kindern ein zusätzliches Medium an die Hand geben, das sie in ihrem eigenen Lerntempo und -fähigkeiten nutzen können. Der PC ist eine Möglichkeit mit Schreibenanforderungen und Schreibenanlässen offen und aktiv im Unterricht umzugehen. Wichtig ist dabei eine einfache und klar strukturierte Lernumgebung, die auf unnötige "Gimmicks und Spielereien" verzichtet und den Lernimpuls direkt aufgreift und umsetzt.

Die Grenzen der Software resultieren aus den bisherigen (noch begrenzten) Möglichkeiten der multimedialen Unterstützung durch die TTS-Programme. Sprache erkennen und Geschriebenes wiederzugeben gehören zu den aktuell anspruchsvollsten Aufgaben an den Computer, entsprechend sind (noch) Kompromisse nötig, besonders in dem Bereich "Erstschreiben", in dem nicht von einer orthografisch richtigen Schreibweise ausgegangen werden kann. Dies erscheint jedoch kein genereller Nachteil zu sein, da dem Lerner einerseits die Grenzen der Computerleistung aufgezeigt werden. Andererseits wird die Software auf dem "Büromarkt" ständig verbessert, so dass zunehmend auch rudimentäre Schreibweisen lautlich besser umgesetzt werden können und die Nutzungsmöglichkeiten des Computers besonders im Anfangsunterricht Deutsch verbessern.

Literatur

Brügelmann, Hans: Kinder auf dem Weg zur Schrift. Eine Fibel für Lehrer und Laien. 6. Aufl. Bottighofen (Libelle) 1997.

- Feibel, Thomas: Multimedia für Kids: Spielen und Lernen am Computer. Was Eltern und Pädagogen wissen müssen. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1997.
- Kochan, Barbara: Mit Buchstaben kann man Gedanken aus dem Kopf holen. Wie Erstklässler beim Schreiben mit dem Computer lernen können. Aus: Balhorn, Heiko; Barnitzky, Horst; Büchner, Inge (Hrsg.): Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift. Frankfurt a.M., Hamburg (Arbeitskreis Grundschule, DGLS) 1998. (=Beiträge zur Reform der Grundschule. 104) S. 224-237.
- Kochan, Barbara; Lietzau, Brigitte; Lietzau, Ulrike; Schöter, Elke: Selbstbestimmtes Schreiben mit dem Computer im entfaltenden Unterricht. In: Praxis Deutsch, Jg. 1996, H. Sonderheft Schreiben, S. 104-109.
- Montessori, Maria: Grundlagen meiner Pädagogik. Und weitere Aufsätze zur Anthropologie und Didaktik. 4. Aufl. Heidelberg (Quelle und Meyer) 1968. (= Grundlagen und Grundfragen der Erziehung. 18)
- Peschel, Markus: Der Einsatz computergestützter Spracheingabemodule im Anfangsunterricht. Staatliches Studienseminar Hamburg, Hausarbeit zur 2. Staatsprüfung 1998. Als Manuskript gedruckt.
- Peschel, Markus: Schriftmaschine Computer. In: Grundschule, 34. Jg. (2002), H. 1, S. 53-55.
- Peschel, Markus: Lesen durch Schreiben in offenen Lernsituationen. Eine qualitative Fallstudie in Hamburger ersten Klassen zum Konzept "Lesen durch Schreiben" von Jürgen Reichen. Berlin (Wissenschaftlicher Verlag Berlin) 2004.
- Reichen, Jürgen: Lesen durch Schreiben. Heft 1: Wie Kinder selbstgesteuert Lesen lernen. 3. Aufl. Hamburg (Heinevetter) 1988.
- Reichen, Jürgen: Hannah hat Kino im Kopf. Die Reichen-Methode LESEN DURCH SCHREIBEN und ihre Hintergründe für LehrerInnen, Studierende und Eltern. Hamburg (Heinevetter) 2001.
- Stoll, Clifford: LogOut. Warum Computer nichts im Klassenzimmer zu suchen haben und andere High-Tech-Ketzereien. Frankfurt a.M. (S. Fischer) 2001.
- Wallrabenstein, Wulf: Offene Schule - Offener Unterricht. Ratgeber für Eltern und Lehrer. Reinbek bei Hamburg (Rowohlt) 1997.

Folgenabschätzung von Kultuspolitik. Eine strategische Grundlage „entschiedener“ Grundschul- entwicklung

Dirk Plickat (D.Plickat@FH-Wolfenbuettel.de)

Dieser Beitrag konfrontiert mit dem Trend einer neuen Biedermeierlichkeit deutscher Kultuspolitik. In Verbindung mit kritisch-pointierten Fragen zur Leistungsbilanz und zum Professionsprofil deutscher Kultuspolitikerinnen und Kultuspolitiker wird Folgen abschätzend an zurückliegende Professionsdebatten der DGfE sowie alte pädagogische Prinzipien von Grundschulentwicklung erinnert, die im gegenwärtigen mainstream 'vergessen' scheinen, in den Propagandismen von 'Wissenshalbwertzeiten' als verfallen gelten oder wegen ihrer Unbequemlichkeit ausgeblendet bleiben.

Einführung – zur Restitution der Legitimationsfrage kultuspolitischen Handelns

Seit den Anfängen von demokratischer Volksbildung und Einheitsschulbewegung stehen die Leitlinien deutscher Kultuspolitik prinzipiell unvereinbar den Forderungen einer Schule für alle Kinder gegenüber. In kultuspolitischen Verlautbarungen aber auch in weiten Teilen aktueller Professionskonzepte bleibt unerwähnt, dass erst durch „Schulkämpfe“ im 19. und 20. Jahrhundert zumindest die gemeinsame Grundschule erstritten werden konnte. Weitergehende „entschiedene Schulreform“ (Oestreich) scheiterte bislang an restaurativen Vorbehalten und, so die zentrale These, auch an Professionsdefiziten deutscher Kultuspolitik, die mit der Aufgabe der vorausschauend planenden Koordination anschlussfähiger Bildungskonzepte schlicht überfordert scheint, sich zugleich aber 'beratungsresistent' zeigt. Das öffentliche Interesse an der neuen Welle internationaler Schulleistungsvergleiche und an aktuellen Modellen einer erweiterten Grundschule, die gegenwärtig auch von Verbänden ehemaliger Gegner des Einheitsschulgedankens vorgetragen werden, bieten Chancen für überfällige, aber bislang ausgesetzte Strukturereformen im deutschen Bildungswesen. Erforderlich sind strategische Allianzen auf der Grundlage von Konzepten der Folgenabschätzung, denn diese waren beispielsweise in Schweden bereits vor Jahrzehnten auch maßgebend für die weitreichenden Umgestaltungen im Bildungswesen (vgl. stellvertretend bereits Husén 1963, Chiout 1969). Die Reaktionen der deutschen Kultusvertretungen auf die Befunde der neuen Welle internationaler Schulleistungsvergleiche vergegenwärtigen demgegenüber aktuell erneut den bestenfalls marginalen Stellenwert schulpädagogischer Erfahrungen und erziehungswissenschaftlicher Expertise; ein für deutsche Schulgeschichte keinesfalls neues Problem, welches in der Bundesrepublik zumindest zwei Kardinalkonflikte der Mythen vom „pädagogischen Fortschritt“ aufwirft.

- Frühere kultuspolitische Regulative und auch heutige Programme, die oft nicht einmal eine Wahlzyklik bzw. Grundschuldurchlauf überdauern, sind Ausdruck zumeist ausgesprochen aktionistischer, volkstümlich-populistischer Vorstellungen, die schnelle Resultate bei geringem Aufwand verheißen. Die Rahmensetzungen für zukunftsfähige Schulentwicklung sind jedoch weichenstellend für Generationen und lassen, ein Motiv pädagogischer Klassik gebrauchend, welches keinesfalls nur die anhaltende Vernachlässigung des Kindergartens betrifft, ein Ernten ohne Bodenbereitung und Saat nicht zu.

- In dem Maß, in dem Politik vorrangig Interessen der Bevölkerungsgruppen bedient, die über ihren Machterhalt entscheiden, herrscht sie über die Lebenszeit vor allem derer, die an den Entscheidungsprozessen nicht beteiligt waren.

Seit dem frühen 19. Jahrhundert ist die pädagogische Forderung nach einer pädagogisch verträglichen zeitlichen Organisation wesentlich für demokratische Schulkonzepte und zugleich auch zivilisationskritischer Gegenpol zur „Ehe von Bildung und Besitz“ (Klafki) samt dem mechanistisch organisierten ökonomischen Diktat „enteigneter Zeit“ (Negt 1984). So forderte beispielsweise Betty Gleim 1819 sinngemäß eine Entwicklungszeit. *„Schule, wie ich sie denke, ist gegründet auf der Achtung des Lebenswertgleichen der Geschlechter und der Lebensalter, die beginnen beim unbedingten Respekt der eigenen Lebenszeit schon beim Kinde, denn herrschaftlich Zeitgouvernement erziehet ohne verständliche Freiheit stets nur Räder in der Domestikenuhr.“* (Betty Gleim 1819/Bremer Frauenbildungsverein 1920, S.9). Es mangelt in den aktuellen Formulierungen deutscher Schulgesetze nicht an Entsprechungen und es fehlt auch nicht an politischen Proklamationen von „Verantwortung für künftige Generationen“, „Generationengerechtigkeit“ oder der Notwendigkeit, „Zukunft offen und gestaltbar“ zu halten. Auf dem Papier scheint damit eingelöst, was seit dem frühen 19. Jahrhundert pädagogische Forderungen nach demokratischer Schulentwicklung zu befördern versuchen. Kritische Betrachtungen zur Leistungsbilanz deutscher Kultuspolitik in Sachen deutsche (Grund-)Schulentwicklung sowie zu den Arbeitsbedingungen in Schule samt der Ratlosigkeit professioneller Pädagogik lassen jedoch ebenso wie auch Einschätzungen heutiger Kinder in Grundschulen die alten Brüche in den Legitimationschiffren und Euphemismen scheinbar demokratischer Bildungsreform (vgl. stellvertretend Blankertz 1974) in neuer Deutlichkeit hervortreten.

Phänomenologische Näherungen an deutsche Kultuspolitik

Kultuspolitisches Agieren ist ohne Zweifel, in didaktischer Ausdrucksform, ausgesprochen gegenwarts- und zukunftsbedeutsam, wird systematisch jedoch bislang fast ausschließlich in Kreisen erziehungswissenschaftlicher, soziologischer und historischer Expertise in Formen bilanziert, die zumeist ohne erkennbare Rückwirkung bleiben. Die Beweggründe deutscher Kultuspolitik sind zumeist distransparent und daher auch nur sehr begrenzt nachvollziehbar (vgl. beispielsweise Rösner 1989 am Beispiel Hauptschule – mit leider neuer Aktualität). Trotz anhaltender pädagogischer und wissenschaftlicher Beratungsbemühungen ist in den Ergebnissen nur selten mehr als die Reproduktion der Ideen von Schule festzustellen, die unsere Volksvertreterinnen und Volksvertreter in ihrer eigenen Schulzeit durchliefen. Es mangelt seit Generationen nicht an Skepsis und vernichtender Kritik. Keinesfalls nur 'Altlinke' und '68er' zweifeln an den präsentierten Legitimationen, sprechen sogar Kultuspolitik grundsätzlich ein Professionsprofil ab und sehen in deren ausgeprägter Inkompetenz Hauptgründe für die anhaltende Verfahrenheit in der Schulstrukturfrage samt der einhergehenden Folgenprobleme. Eduard Spranger, in seiner Zeit ausgesprochen moderat, schrieb beispielsweise 1927 einleitend zum Problem der wissenschaftlichen Grundlagen der Schulpolitik. "Der Glaube, dass irgendwo Politik aus wissenschaftlichen Grundsätzen oder theoretischer Systematik heraus gemacht werde, ist eine gelehrte Verirrung (Spranger 1927/1967, S.7). Die liberale Bildungsexpertin Hildegard Hamm-Brücher attestierte 1972 der KMK sogar "in allen relevanten Planungs- und Reformentscheidungen zu passen" (vgl. Hamm-Brücher 1972). Und auch der seit Jahrzehnten laufenden OECD-Berichterstattung dürfte wohl kaum 'altlinke' Gesinnung zu unterstellen sein, wenn Mängelrügen an deutsche Kultuspolitik gerichtet werden, so etwa „Bildungswesen: mangelhaft“ (OECD 1973). Es scheint symptomatisch für unsere deutsche Kultuspolitik zu sein, dass bei Eingabe des Stichwortes Bildungsreform in eine Suchmaschine einer der ersten Links auf Seiten des Deutschen Historischen Museums führt. Interessierte können dort lesen, dass die Kritik am deutschen Bildungswesen seit Mitte der 60er Jahre ein "wichtiges politisches Thema ist", erfahren von ausländischen Vorbildern, der "Bildungskatastrophe" und jahrelangem

"Schulkampf" sowie schließlich vom Scheitern des Bildungsgesamtplans nachdem die Länderfinanzminister 1974 feststellten, "dass aufgrund der wirtschaftlichen Rezession die vorgegebenen Ziele nicht einzuhalten sind (vgl. dhm.de/lemo/html/dasGeteilteDe...LiberaleKoalition/bildungsreformBody.html). Weitere Links verweisen unfreiwillig doppeldeutig auf Studentenprotest, Radikalisierung und den Deutschen Herbst. Bildungsreform in der Bundesrepublik Deutschland ist demnach Geschichte ohne Vorgeschichte, ohne Gegenwart und ohne Zukunft. Eben wie seit dem allgemeinen preußischen Landrecht gewohnt, eine Frage der herrschaftlichen Durchsetzung über den Weg der bürokratischen Verwaltung. Den Vorstellungen des Euphemismenkonstruktes „Generationenvertrag“ entsprechend (vgl. Michael/Schepp 1973, Leschinsky/Roeder 1984), werden Lehrkräfte ebenso wie Schülerinnen und Schüler bis heute einem vordemokratischen „erzieherischen Verhältnis“ (Nohl) unterstellt. Weder so manche pädagogische Lebensarbeitszeit im Bemühen um pädagogisch gestaltete Grundschule noch die Schulen verordnete Autonomie vermochten diese Strukturen zu durchbrechen, denn bis heute können Anrechte schulischer Versorgung bestenfalls als Verfahrensfragen bei Schädigungsvermutung über die Verwaltungsgerichtsbarkeit eingefordert werden (vgl. Luthe 2002). Offenkundigen Strukturdefiziten zum Trotz zeigt sich deutsche Kultuspolitik jedoch ausgesprochen optimistisch, auch wenn dieser Tenor ihrer Verlautbarungen, wie nachfolgend in kurzen Gegenüberstellungen gezeigt, kaum zu den Situationswahrnehmungen zumindest mancher Kinder und Lehrkräfte passen dürfte.

Schlaglichter aus dem Grundschulalltag: Berechtigter Kinderprotest oder 'altlinke' Agitation im Klassenzimmer?

Wenngleich die nachfolgend für illustrative Schlaglichter* herangezogenen Äußerungen von Kindern und Lehrerinnen nicht repräsentativ sein können, so lassen doch gerade neuere Studien zur Lebenswelt heutiger Kinder, Berichte aus Grundschulkollegien ebenso wie Berichterstattungen aus Gewerkschaften und Fachverbänden ähnlich gelagerte Probleme in größeren Ausmaßen vermuten. Nicht wenige Schülerinnen und Schüler nehmen ebenso wie ihre Lehrkräfte gegenwärtig ratlos und keinesfalls naiv wahr, dass Politik in ihrem Namen populistisch opportune Mythen von Wachstum und Fortschritt bedient (vgl. Fend 2003), deren Lasten und Folgekosten sie zu tragen haben .

Grundschule nach neuer Hamburgischer Dramaturgie im September 03, aus dem Morgenkreis einer 3. Klasse:

Die Kinder sprechen über ihr Umgehen mit Geld. Die Lehrerin notiert die Kinderäußerungen. Üblicherweise werden sie später im Unterricht aufgegriffen und vertieft. Dann meldet sich Carina. "Was die Schuldenuhr zeigt und unser Leben müssen wir später alles bezahlen. Das ist ganz schön ungerecht. Die Politiker sagen immer, es wird alles besser. Aber das stimmt nicht. Das ist so wie mit Schröder und zum Kotzen und dann bei Logo das nicht zugeben und bei der Frau von der anderen Partei, die nicht will, dass Chefs bestraft werden, die anderen Menschen das Leben kaputt machen." Andere Kinder signalisieren Zustimmung, reagieren aufgewühlt und benennen Frau Merkel und ihre Äußerungen zur Frage der Rechtmäßigkeit der Ermittlungen gegen die Herren Ackermann, Esser und Zwickel. Die Empörung droht zu eskalieren. Die Lehrerin bricht den Morgenkreis mit Beruhigungsformeln ab, die sie selber nicht glaubt. Auf dem Weg zu ihren Tischen charakterisieren die Kinder das Agieren führender Politiker ausgesprochen deutlich und zugleich begründet. Die Lehrerin ist zerrissen zwischen Stolz auf ihre Kinder und Ängsten davor, dass den Kindern und ihr Repressionen drohen können. Schon auf den Protest von Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften gegen den Krieg im Irak reagierte die Kultusbürokratie ihres Bundeslandes mit Disziplinierungsdrohungen. Der latente Konflikt um das neue Arbeitszeitmodell trägt nicht

*Über dreißig ähnliche Kinderäußerungen, die mir allein im September 03 von Kolleginnen zur Vorbereitung dieses Beitrags zugeleitet wurden, konnten aus Gründen des Umfang nicht berücksichtigt werden.

eben zur Vertrauensbildung bei. Ohne es auszusprechen, denkt die Kollegin an zwei politische Erklärungen.

Nach PISA bewilligte sich deutsche Kultuspolitik eine gewisse kontemplative Zurückhaltung, bevor sie dann im November 2002 mit einer gemeinsamen Erklärung von WMK, KMK, BDI, BDA, DIHK, ZDH vor die Öffentlichkeit trat. Unter dem Titel „Leistungsfähigkeit des Bildungssystems verbessern“ hieß es u.a.: „In der Wissensgesellschaft ist Bildung die wichtigste Zukunftsressource unseres Landes. ... An der Bildung darf insgesamt nicht gespart werden; ausreichende Mittel sind durch Umschichtungen in den Haushalten sicherzustellen... In der Grundschule wird der Grundstein für zukünftige Leistungen gelegt ... Veränderungsprozesse müssen in enger Zusammenarbeit mit den Lehrkräften stattfinden.“ Bereits 2000 fehlte es in der sog. "Bremer Erklärung" der KMK es nicht an politischen Versprechungen. "Die Kultusminister und die Bildungs- und Lehrgewerkschaften erklären ihre gemeinsame Verantwortung für die Erfüllung der Aufgaben ...die gesellschaftliche Würdigung und Achtung des Berufsstandes ... und die Sicherung angemessener Rahmenbedingungen ... Junge Menschen müssen in der Schule erfahren, dass sie fair und gerecht behandelt werden und sie ihre Bildungschancen voll ausschöpfen können ... Lehrerinnen und Lehrer können Unterstützung erwarten, so dass sie von der Öffentlichkeit, den Eltern, der Wirtschaft, den Hochschulen und den Medien Rückhalt erfahren bei der Erfüllung ihrer verantwortungsvollen und schwierigen Aufgabe. Es ist Verpflichtung und Verantwortung von Bildungspolitik und Bildungsverwaltung für Lehrerinnen und Lehrer die erforderlichen Rahmenbedingungen zu sichern ... Dazu gehört auch, sie vor ungerechtfertigten und pauschalen Vorwürfen zu schützen; sie bei ihrer Arbeit nach besten Kräften zu unterstützen und das Arbeitsklima und die Berufsmotivation zu fördern. Die Achtung und Anerkennung ihres Berufs und ihrer Tätigkeit in der Gesellschaft sind entscheidende Voraussetzungen, damit Lehrerinnen und Lehrer ihre schwierige Aufgabe auf Dauer bewältigen können" (Beschluss der KMK, 5.10.2000, S.2f.). Die Lehrerin hatte nach eigenen Aussagen als Mitglied der Berufsgruppe der „faulen Säcke“ zwar „nur den Sinn und nicht den Wortlaut der beiden Erklärungen“ präsent, sieht sich jedoch in ihrem Arbeitsalltag als „Opfer einer systematischen Hetzjagd“ und zunehmend in ihren Möglichkeiten beschnitten, „den Kindern überhaupt irgendetwas halbwegs glaubwürdig“ zu vermitteln.

Wüstungen statt „blühender Wiesen“, Magdeburg im September 2003, zwei Grundschüler warten an einer Bushaltestelle vor ihrer Schule:

„...die sprechen über Schule und uns wie über Krieg.“

„Mit den Politikern da ist das ja wie mit den Schweinen im Buch (-wohl die Farm der Tiere/D.P.).“

„Ja, und immer wenn die mit den Händen so machen und laut werden, dann lügen die.“

„Und, ja, und das, was die versprechen, das sagen die nur, weil die gewählt werden wollen. Und die Erwachsenen, die wissen, das sind alles nur Lügen. Aber die können auch nichts machen.“

„Mein Vater und meine Mutter wählen nicht mehr, die wollen sich nicht mehr verarschen lassen.“

„Ich, wenn ich erwachsen bin und man dann noch wählen kann, ich wähl dann auch nicht. Das bringt ja nichts. Und, uns, ich mein, für uns da interessiert sich sowieso keiner. So bei der Flut, da waren die da fürs Fernsehen und dann, ja dann sind die ganz schnell weg. Eigentlich müssen die alle mal gebeult werden. Aber ich weiß nicht. Das ist irgendwie auch nicht gut.“

Zumindest diesen beiden Kindern bietet Politik weder Glaubwürdigkeit noch Perspektiven. Als eine ähnliche, zunächst trotz Hauptschulkrise und Jugendarbeitslosigkeit längerfristig oft bagatellierte Kritik in den „alten Ländern“ im so genannten „Jugendprotest“ eskalierte, formulierte deutsche Politik Leitlinien für die demokratische Zukunftsgestaltung, die "nicht ohne grundlegende Strukturreformen und ohne Konflikte mit den vorherrschenden Machtstrukturen zu verwirklichen sein" wird, da sonst "die Wucherungen des ökonomischen

Prinzips zunehmen werden, Technik sich entsprechend unternehmerischen Eigengesetzlichkeiten und nicht den Zielen der Humanisierung der Arbeitswelt weiterentwickelt, Jugendarbeitslosigkeit nicht ab- sondern zunimmt, die Umwelt weiter zerstört wird, die Rüstungsproduktion nicht gebremst werden kann ... Politiker können in Zukunft immer weniger selbst und alleine Entscheidungen fällen. Statt dessen ist es notwendig, betroffene möglichst frühzeitig und umfassend an der Diskussion und der Umsetzung politischer Entscheidungen zu beteiligen ... Politiker wachsen immer mehr in die Rolle, soziale Lern- und Entwicklungsprozesse anzuregen und mitzugestalten. ... In dieser Rolle orientieren sie sich nicht nur an den lautstark vorgetragenen Interessen, sondern an den Bedürfnissen aller Gruppen in einer pluralistischen Gesellschaft ... " (Enquete-Kommission 1983, S.128f.). Die klassischen pädagogischen Probleme der Glaubwürdigkeit und der Perspektiven führten zwar vor diesem Hintergrund auch zu den Debatten um die „Neuorientierung der Allgemeinbildung“, Schlüsselprobleme“ und „Nachhaltigkeit“, blieben jedoch schon lange vor der Wiedervereinigung ohne kultuspolitische Resonanz. Zudem blenden bis heute die erziehungswissenschaftlich probaten, weil funktional, wie schon beispielsweise im Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft (Klafki et. al. 1970), die eigene Bedeutung stabilisierenden Verweise auf den Bedarf neuer Modelle der Lehrerbildung nebst den neuen Lehrerinnen und Lehrer, die das Land braucht, die jeweils gegenwärtige Schule aus. In der entsprechenden Tagung vor mittlerweile zehn Jahren in Hamburg empörte sich eine Grundschulkollegin spontan über Hilbert Meyers Wort von den „Reformruinen“, in denen „Trümmerfrauen“ wie sie isoliert und als unprofessionell von Erziehungswissenschaft bescholten mit Bordmitteln um Anschluss ringen. Reform wird wieder einmal in eine ungewisse Zukunft verlagert. „Wenn Schule in Deutschland überhaupt noch irgendwo funktioniert“, so die Kollegin aus Sachsen-Anhalt, die den Dialog an der Bushaltestelle dokumentierte, "dann nur trotz Kultuspolitik, die jeden Tag einen größeren Spagat abfordert und noch nicht einmal ein Mindestmaß an Glaubwürdigkeit bietet. Lösungen erwartet keiner – auch von Hochschule nicht. Aber wenigstens etwas mehr Ehrlichkeit.“ Stimmen von Kolleginnen und Kollegen aus Pädagogik und Erziehungswissenschaft häufen sich, die ihre Gutwilligkeit instrumentiert sehen. Deutungsmuster, die Kultuspolitik ein schlechtes Zeugnis zuordnen, verkürzen und beinhalten weitreichende Risikofolgen. Denn schlechte Noten können gemäß üblicher Denkmuster mit etwas Fleiß, oder wie es heute heißt, mit Optimierungskonzepten, blue-prints und neuen Steuerungsmodellen in 1:1-Umsetzungen nachgebessert werden. Nachbesserung ist jedoch ein ausgesprochen dürftiges Zukunftskonzept, vor allem dann, wenn nur nachgebessert wird, was schon ohnehin nicht funktioniert. Wer in der Skepsis und auch im Abwehrverhalten der Kinder nur Folgen recycelter 'altlinker' Agitation im Klassenzimmer sieht, ist, wie eine Grundschulkollegin aus Niedersachsen dies pointierte, "akut von Pfeifferschem Drüsenfieber befallen, das wieder einmal im Stadl volkstümlicher Kultuspolitik grassiert". Kultuspolitik scheint zu ignorieren, dass Kinder beim Äußern ihrer Zweifel eben die Lernziele erfüllen, die Lehrpläne ausweisen. Ihre Kritik an den Zukunftsstrategien von Politik ist ein Herstellen von Öffentlichkeit und ein Einfordern glaubwürdiger Antworten, bei dem sie lernen, was der Generationenvertrag ihnen bietet.

Im Nebel der Mythen und Allianzen pädagogischen Fortschritts

Modelle zur Folgenabschätzung liegen seit einigen Jahrzehnten keinesfalls nur für die Technik- und Fortschrittskritik bzw. als pädagogische Entsprechungen Arbeitslehre- und Technikdidaktik, Biologiedidaktik, Chemiedidaktik, Geschichts- und Politikdidaktik sowie Konzepte Nachhaltiger Bildung vor, denn die Frage der Strukturmechanismen und Funktionalität des Bildungswesens im Rahmen komplexer gesellschaftlicher Entwicklungsprozesse führt zwangsläufig aus verschiedenen Forschungsperspektiven zur Frage der Folgenabschätzung, die mit bislang jedem kultuspolitischen, ja überhaupt politischen Reformprojekt der Bundesrepublik einhergehen. Ein nicht kleiner Teil dieser

kritisch bilanzierenden Ansätze und Konzeptionen, stellvertretend sei neben Max Webers Studien an frühe Arbeiten von Pierre Bourdieu, Jürgen Habermas und Niklas Luhmann erinnert (frühe Konzepte zusammenfassend vgl. auch Lenhardt 1984), kollidierte jedoch bereits vor einigen Jahrzehnten massiv mit dem Mainstream der Allianz des berufsoptimistischen pädagogischen Fortschritts, bestehend aus in ihrer Gutwilligkeit instrumentierter Pädagogik, expandierender Erziehungswissenschaft und Kultuspolitik. Nicht zuletzt auch der vor allem von den Didaktiken mitgetragene Euphemismus der so genannten Inneren Schulreform, etwa durch Projekte und 'Praktisches Lernen', trug erheblich dazu bei, dass die Rezeption kritischer Modelle der Folgenabschätzung bis heute zumeist in kleinen Kreisen verblieb. Vergessen werden sollte auch nicht, dass eben auch in der grundschulpädagogischen Literatur zum Teil bis in die 70er Jahre keineswegs wenige Kolleginnen und Kollegen an alten Inselvorstellungen festhielten, was wiederum so manche Nachwirkungen erklären dürfte. Erfreulich ist zwar zu vermerken, dass kritische Bilanzierungen über die verstärkte Einbindung professionsgeschichtlicher Befunde, so etwa über Handbücher (vgl. stellvertretend Einsiedler et. al. 2001 oder aktuell Benner/Oelkers 2004), verstärkt den populären hagiographischen Stilformen der Mythen vom pädagogischen Fortschritt Korrekturen gegenüber stehen. Fragen des unbequemen Nachfassens werden jedoch auch weiterhin zu selten gestellt, da sich Optimismus eben besser als Skepsis vermarkten lässt.

Vor diesem Hintergrund lautet die entscheidende Frage nicht, wie lange Grundschule noch „Hinterhof der Nation“ (Jochimsen 1971) bleiben soll, sondern warum Kultuspolitik in Zeiten knapper Kassen in Grundschule investieren soll, wo doch mit eben diesem besonders preiswertem Modell, assistiert durch funktionalistische Professionskonzeptionen der Anschluß an die Spitzengruppe erreichbar scheint. Zudem lassen fachdidaktisch attestierte Professionsdefizite samt der Spirale der beständigen Ausweitung der Standards auf bisher ungenutzte Leistungsreserven schließen. Eben die Optimierungskonzepte, die als unterstützende Hilfe von Schulentwicklung intendiert sind, erweisen sich damit keinesfalls selten als „friendly fire“, welches dann zu einem Rückzug der Lehrkräfte führt. Wenn noch nicht einmal Lehrkräfte und Räume und Kinder „verlässlich“ koordiniert werden, ist das, was gefordert wird, schlechterdings unter den gegebenen Bedingungen nicht leistbar. Neue Lehrerinnen und Lehrer werden zwar durchgehend erziehungswissenschaftlich gefordert, fraglich ist jedoch, ob vorrangig für Schulentwicklung oder für die eigene Konsolidierung. In dem Maß, in dem sich wiederum die Lehrkräfte zurückziehen, die sich ohne Unterstützung sehen, da sie isoliert in den Schulen in der Gegenwart Anschlussfähigkeit zu dem herstellen sollen, was sie oftmals kaum kennen, gelten sie als nicht hinreichend professionell, eben als faul, worauf dann wiederum Kultuspolitik mit Arbeitsverdichtung reagiert.

Gero Lenhardt ging bereits (1984, S.258) noch weiter, indem er das Kardinalproblem in der Gleichsetzung von gesellschaftlichem Bildungsinteresse und Bildungsbedarf als vorrangig messtechnisches Problem der Bildungsökonomie fasste. Auch Grundschule ist gemäß dieser Sachlogik vorrangig eine monetaristische Zeitinvestition. Ein Zeitkonto, welches zugestanden wird, dabei aber fleißig zu nutzen ist, um den Generationenvertrag einlösen zu können. Also Ort eines vorrangig utilitaristisch ausgerichteten, arbeitsvorbereitenden Lernens. Ein Bild von Schule, welches wiederum bereits 1970 Heinrich Roth als Zukunftsaufgabe von Schule fasste: „Die allmähliche Umwandlung des lernenden Schülers in einen interessierten Mitarbeiter als vorweggenommenes Abbild künftiger Wirklichkeit gemeinsam Arbeitender“ (vgl. Dietrich 1970, S.299). Besonders nachdenklich sollten ältere deutsche Beispiele ebenso wie neuere internationale Konzepte der Heranbildung technisch-ökonomischer Funktionseliten stimmen, die modellhaft zeigen, dass der Anschluss an Schlüsseltechnologien weder entschiedene Bildungsreformen zur Aufwertung einer Schule für alle Mädchen und Jungen noch die kritische Reflexivität der Sozial- und Geisteswissenschaften erfordert.

Ausblicke

Ein politischer Ruck durchläuft Deutschland. Vergessen scheinen die Qualitätsanforderungen, die sich Politik vor 20 Jahren auferlegte, also vor einigen Grundschuldurchgangszyklen, um durch eigene Glaubwürdigkeit Zukunftsfähigkeit zu sichern. Und wenn Deutschland wählt, dann wählt es der demographischen Entwicklung folgend zunehmend eine Politik, die auf die Wählerstimmen älterer Menschen und damit auch alte Vorstellungen von Schule zugeschnitten ist. Wie bei anderen Zukunftsprojekten der neueren Moderne sind die Ausgangsbedingungen wohl wieder einmal zu optimistisch und stützen sich auf naive Vorstellungen, wie etwa 1:1-Umsetzungen oder freiwillige Solidarleistungen. Das gegenwärtige rasante, aber bestenfalls in Teilen öffentlich eingestandene Kollabieren sämtlicher Systeme sozialer Sicherung offenbart eine „strukturelle Ratlosigkeit“ (Offe 1987) gegenüber der Dynamik des Arbeitsmarktes. Härten werden 'pädagogisch' abgefedert, wobei dann oft im Kern ökonomische Motive als pädagogisch deklariert werden. Der so genannte Fortschritt ist, wie wohl spätestens seit den mittlerweile auch schon dreißig Jahre zurückliegenden Debatten um die Grenzen des Wachstums offenkundig, mit den gegenwärtigen Mitteln politisch nicht hinreichend steuerbar, um Entwicklungen sozial und ökologisch verträglich zu gestalten. Auch die Hoffnungen in den immer gern berufsoptimistisch bemühten pädagogischen Fortschritt muten überzogen an, vor allem dann, wenn kritisch reflexive Studien zur Professionalität und Professionsgeschichte einbezogen werden. Das neo-liberale Prinzip des *setting limits* bei Bildungs- und Sozialleistungen kontingentiert Schulzeit in verdichteten Organisationsformen und schränkt damit massiv Formen gestaltender Teilhabe ein. Altlasten und „Sachzwänge“ stehen Kontemplation, Zeitlupen und damit auch zeitgemäßen Lernformen entgegen. Die zentrale Aufgabe von Schule, auch zu vermitteln, was zur „Erhaltung und Würde“ (v. Hentig 1999, S. 39) des Lebens erforderlich ist, scheint unvereinbar mit neuen Arbeitszeitmodellen und aktuellen Trends, in denen pädagogische Professionalisierung vorrangig auf betriebsförmige Rationalisierung von Lernprozessen ausgerichtet ist. Kinder werden als Folge weitgehend ohne Schulung des Denkens und Handelns in Alternativen mit dem besonders von Heydorn (u.a. 1969) thematisierten Widerspruch von Bildung und Herrschaft an einem Ort konfrontiert, an dem eben dieser Konflikt einem Tabu unterliegt, zu oft die Zeit zum gemeinsamen Reflektieren fehlt und Bildung damit „uneingelöstes Versprechen“ (Peukert 1988) bleibt. Die schulalltäglichen Formen und Folgen versäumter Anschlussfähigkeit und faktischer Bildungsbeschränkung werfen auch bei Kindern in der Grundschule Fragen nach der „Verlässlichkeit“ und Glaubwürdigkeit von Politik auf. Ihnen und ihren Lehrkräften werden durch eine restaurative Kultuspolitik, die aktionistisch 'Prävention', utilitaristisch eingefärbte Disziplinierung und Arbeitsverdichtung statt Reform bietet, Möglichkeiten der Demokratisierung und Humanisierung beschnitten und das Entwickeln von Gestaltungskompetenzen vorenthalten. Die Kollateralschäden deutscher Kultuspolitik, die vor allem die Kinder und deren Enkelkindergenerationen zu tragen haben werden, sind schon jetzt nicht mehr plan- und kalkulierbar. Wie schon im 19. und 20. Jahrhundert wird sich die Humanisierung und Demokratisierung von Schule auch im neuen Jahrhundert wohl nur im Streit über „Schulkämpfe“, durch „entschiedene“ Positionierungen gegen eine Kultuspolitik der „deutschen Tugend einer Dummheit auf Gehorsam“ (Tews 1919, S.3) durchsetzen lassen.

Literatur

- Benner, D./Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004.
- Blankertz, H.: Die demokratische Bildungsreform und ihre bildungstheoretische Legitimation. Berlin 1974.
- Bremer Frauenbildungsverein (Hrsg.): Betty Gleim – Morgenröte der Töchterbildung. Bremen 1920.
- Chiout, H. (Hrsg.): Zur schwedischen Schulreform. Bad Heilbrunn 1969.
- Dietrich, T. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“. Bad Heilbrunn 1973.³

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

- Einsiedler, W. et. al. (Hrsg.): Handbuch der Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn 2001.
- Fend, H.: Über die Verantwortung von Bildungspolitik für pädagogische Wirkungen. TiBi Nr. 6, Mai 2003 (Dipf Onlinepublikationen).
- Hamm-Brücher, H.: Unfähig zur Reform ? München 1972.
- Hentig, H.von: Jugend im Medienzeitalter. In: Gogolin, I./Lenzen, D. (Hrsg.): Mediengeneration. Opladen 1999.
- Husén, T.: Der Wandel im schwedischen Erziehungswesen. In: Neue Sammlung, 1963, S. 508 – 518.
- Heydorn, H.-J.: Ungleichheit für alle. Das Argument Nr. 54, S. 377ff.
- Jochimsen, L. : Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere. Reinbek b. Hamburg 1971.
- Klafki, W. et. al.: Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft. 2 Bde. Frankfurt M. 1970.
- Lenhardt, G.: Schule und bürokratische Rationalität. Frankfurt M. 1984.
- Leschinsky, A./Roeder, P.M.: Schule im historischen Prozeß. Frankfurt M. 1984.
- Luthe, E.-W.: Bildungsrecht. Emmerthal 2002.
- Michael, B./Schepp, H.H. (Hrsg.): Politik und Schule ... 2 Bde. Frankfurt M. 1973/75.
- Negt, O. : Lebendige Arbeit, enteignete Zeit. Frankfurt M. 1984.
- OECD (Hg.): Bildungswesen: mangelhaft. BRD-Bildungspolitik im Länderexamen. Frankfurt M., Berlin, München 1973
- Offe, C.: Individuelle und soziale Folgen der Massenarbeitslosigkeit. In: Soziologische Revue, 19. Jg., H.4, 1987, S.394ff.
- Peukert, H.: Bildung – Reflexionen zu einem uneingelösten Versprechen. In: Friedrich- Jahresheft „Bildung“, VI/1988, S. 12ff.
- Rösner, E.: Abschied von der Hauptschule. Frankfurt M. 1989.
- Spranger, E.: Die wissenschaftlichen Grundlagen der Schulverfassungslehre und Schulpolitik. Bad Heilbrunn 1963.
- Tews, J.: Volksschulkämpfe. Leipzig 1919.

Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I

Liselotte Denner (liselotte.denner@ph-karlsruhe.de)

1 Ausgangssituation

Die Grundschule hat seit ihrem Bestehen zwei widersprüchliche Aufträge, nämlich die des „Förderns“ und des „Auslesens“ (Wittenbruch 2000). Wie aber werden diese beiden Aufträge in der gegenwärtigen Grundschule realisiert?

1.1 Schulerfolg in der Grundschule

Die internationale Leistungsvergleichsstudie IGLU (Bos u.a. 2003) belegt, dass die Grundschule keinem der beiden Aufträge in der erwarteten Weise nachkommt. Viertklässler aus Familien benachteiligter Schichten und aus Familien mit Migrationshintergrund erzielen niedrigere Leistungen als deutsche Kinder mit günstigen Aufwuchsbedingungen. Förderung gelingt somit in der Grundschule nicht im erforderlichen Umfang. Die Bildungsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit hängen darüber hinaus nicht nur vom Können der Kinder und ihren schulischen Leistungen ab, sondern auch von ihrer kulturellen und sozioökonomischen Herkunft. Bei gleicher Leistung erhalten Kinder mit Migrationshintergrund oder mit schwierigen Aufwuchsbedingungen schlechtere Bildungsempfehlungen als Kinder mit günstigem familiärem Hintergrund. Leistung als grundlegendes Prinzip von Chancengleichheit und gerechter Auslese wird in deutschen Grundschulen nicht in der zu erwartenden Weise realisiert.

Dieses generelle Ergebnis erhält in der Hamburger Untersuchung zur Lernausgangslage (LAU) aller Schülerinnen und Schüler zu Beginn des 5. Schuljahrs eine besondere Wende. Hier wurde ein so genannter „Ausländerbonus“ oder Mildeeffekt identifiziert (vgl. Lehmann u.a. 1997). In den 5. Klassen der Hamburger Gymnasien hatten die ausländischen Kinder geringere Lernvoraussetzungen als ihre deutschen Klassenkameraden. Wie kommt dieses Ergebnis zu Stande? Trotz fehlender Empfehlung meldeten 38,1 % der Ausländer-Eltern im Gegensatz zu 20,6 % der Deutschen ihr Kind für den Gymnasialbesuch an. Die weiteren Hamburger Studien geben Aufschluss über Erfolg und Verbleib der Schülerinnen und Schüler im Gymnasium (Lehmann u.a. 1999, 2002). Von Klassenwiederholung und Abstieg in eine weniger anspruchsvolle Schulart sind die ausländischen Schülerinnen und Schüler überproportional betroffen. Am Beispiel dieser Studie zeigt sich, dass Bildungsbeteiligung nicht allein an den verschiedenen Gelenkstellen des Schulsystems wie Schuleintritt, Sonderschulüberprüfung und Übergangentscheidung am Ende der Grundschule gemessen werden kann, wie das leider häufig geschieht. Übergänge in günstige Schularten stellen zwar eine notwendige Bedingung für Chancengleichheit dar, aber erst mit dem erfolgreichen Lernen in der jeweiligen Schulart ist eine hinreichende Bedingung für Chancengleichheit gegeben.

Im internationalen Vergleich wird deutlich, dass soziale Ungleichheit im deutschen Bildungssystem weit weniger ausgeglichen wird als dies in den Bildungssystemen unserer Nachbarländer gelingt (vgl. Baumert u.a. 2001; Bos u.a. 2003). Dies trifft in besonderer Weise auf die Schulen der Sekundarstufe I zu, in geringerem Ausmaß aber auch auf die Grundschule.

1.2 Ausländerkinder, Kinder mit Migrationshintergrund oder Kinder mit Deutsch als Zweitsprache?

Das Kriterium der Staatsbürgerschaft ist bei der Hamburger Studie (LAU) wie auch bei den amtlichen Bildungsstatistiken leitend. Es unterscheidet zwischen deutschen und ausländischen Schülern. Schon lange weiß man, dass ausländische Schülerinnen und Schüler in Förder- bzw. Sonderschulen und Hauptschulen in Deutschland und der Schweiz stark überrepräsentiert und in anspruchsvolleren Schularten wie Realschulen und Gymnasien deutlich unterrepräsentiert sind (Rüesch 1998; Kronig/Haeberlin/Eckhart 2000; Kornmann 2002). Dabei tragen insbesondere die Nachkommen von Arbeitsmigranten aus dem ehemaligen Jugoslawien, der Türkei, aus Portugal und Italien ein hohes Risiko zu den Schulversagern zu gehören (Kornmann 2002).

Bei der Unterscheidung nach der Staatsangehörigkeit werden Schülergruppen ausgeblendet, die teilweise unter vergleichbaren Bedingungen aufwachsen wie ausländische Schülerinnen und Schüler. Es sind dies Kinder von eingebürgerten oder von ausgesiedelten Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit. Die internationalen Vergleichsstudien IGLU und PISA (Bos u.a. 2003; Stanat 2003; Baumert u.a. 2001) differenzieren deshalb nach der Lebenslage Migration und sprechen von Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Der Migrationsstatus orientiert sich daran, ob die Eltern im In- oder Ausland geboren sind. In der Kategorie Familie ohne Migrationshintergrund sind neben deutschen Eltern auch Eltern einbezogen, die Deutsch nicht als Erstsprache haben, aber in Deutschland geboren sind. Ihre Kinder wachsen in der Regel mit Deutsch als Zweitsprache auf. Hier zeigt sich, dass der Hinweis auf den Herkunftsort zu unspezifisch ist, um den Migrationsstatus und die Aufwuchsbedingungen zu erfassen. Die Sprachen der Kinder sind ein besseres Kriterium zur Feststellung des Förderbedarfs, denn rund ein Viertel aller in der IGLU-Studie untersuchten Viertklässler wachsen in einer Familie mit Migrationshintergrund auf, 35 % sogar mehrsprachig. Zwei- oder Mehrsprachigkeit ist also ein gemeinsames Kennzeichen der Kinder mit familiärem Migrationshintergrund. Gemeinsam ist ihnen:

- Sie haben Kompetenzen in der Erst- und Zweitsprache und bewältigen i.d.R. damit ihre Alltagskommunikation.
- In Grundschulen und weiterführenden Schulen sind ihre Erstsprachen i.d.R. ohne Bedeutung.
- Muttersprachlichen Unterricht nehmen sie freiwillig in Anspruch, falls ein entsprechendes Angebot ihnen zugänglich ist.
- Sie wechseln täglich zwischen dem familiären, meist von Erstsprache und Minoritätenkultur geprägtem Kontext und dem schulischen, an deutscher Sprache und Majoritätskultur orientierten Kontext. Manche Kinder haben beispielsweise in institutionellen Einrichtungen der Ganztagsbetreuung oder in den sozialen Netzwerken des Umfeldes eine so genannte Zwischenwelt (Meister 1997), die zwischen den beiden anderen Welten liegt und vermittelnde Funktion übernimmt.

Die Migrationshintergründe und Aufenthaltsperspektiven für Kinder und Familien, ihre soziale, kulturelle und ökonomische Situation und der schulische Erfolg variieren jedoch stark zwischen und auch innerhalb der folgenden Gruppen und ihren Kindern (vgl. Münz/Ulrich 2000, Treibel 2001):

- Ehemalige Arbeitsmigranten
- (Spät-)Aussiedler
- Flüchtlinge und Asylbewerber
- Heiratsmigranten und binationale Ehen
- Expertenmigration
- Illegale Zuwanderung

Große Heterogenität ist deshalb selbst innerhalb der Gruppe der Kinder mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache zu erwarten. Es ist allerdings keinesfalls so, dass der geringe schulische Erfolg von Kindern mit Migrationshintergrund mit ihrer niedrigen Sozialschicht- oder Dienstklassenzugehörigkeit allein zu erklären ist. Nur ca. 60 % der Kinder mit Migrationshintergrund gehören den unteren Schichten an, wie die IGLU-Studie anhand des Klassifikationsindex nach Erikson, Goldthorpe und Portocarero (1979) belegt (vgl. Schwippert/Bos/Lankes 2003).

Wie lassen sich dann aber Schülerleistung, Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit näher bestimmen?

2 Erklärungsmodelle zu Schülerleistung, Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit

2.1 *Bedingungen schulischer Leistungen nach dem Rahmenmodell von PISA und IGLU*

Die internationalen Leistungsvergleichsstudien wie PISA (2001) und IGLU (2003) gehen von einem komplexen Bedingungsgefüge schulischer Leistung aus. Das theoretische Rahmenmodell berücksichtigt folgende Faktoren:

- Soziales und kulturelles Kapital in der Herkunftsfamilie
- Schulinterne Bedingungen: Lehrer, Klasse, Unterricht
- Schüler mit seinen Leistungsergebnissen
- Außerschulischer Kontext
- Elterliches Erziehungs- und Unterstützungsverhalten
- Bildungspolitische und äußere schulische Rahmenbedingungen

Die Auswertungen hinsichtlich der sozialstatistischen Angaben wie Geschlecht, Familienform, Migrationsstatus, Schicht, Lage (Stadt/Land) sind veröffentlicht. Weiteren Analysen bleibt es vorbehalten zu klären, welche Unterrichts-, Lehrer- und Klassenmerkmale eher günstige und welche eher ungünstige Faktoren für die Entwicklung einzelner Schüler und Schülergruppen darstellen.

Schulleistung und Schulerfolg sind relative Größen. Sie sind von allgemeinen, institutionellen und individuellen Setzungen abhängig. Im Projekt „Bildungsteilhabe von Zuwandererkindern“ (BiZuKi) aus dem im Folgenden berichtet wird, interessiert uns vor allem, wie die befragten Schülerinnen und Schüler, ihre Eltern, Lehrerinnen und Lehrer den hohen oder geringen Schulerfolg erklären, welche Faktoren sie dafür jeweils verantwortlich machen und wo sie Förderpotenziale sehen. Hier werden die subjektiven Theorien der befragten Personengruppen eruiert. Als Zeitpunkt für die Befragung wird mit dem Ende der Grundschulzeit eine kritische Stelle für gelingende Bildungsbiografien im deutschen Bildungssystem gewählt.

2.2 *Humankapitaltheorie und Lebenslauftheorie*

In der Perspektive der Humankapitaltheorie wird häufig als Ursache für einen geringen Schulerfolg von einer geringen Passung von familiärem und schulischem Kontext ausgegangen. Bezug nehmend auf Pierre Bourdieu (1979) wird das Bildungsverhalten von Nauck, Diefenbach und Petrie (1998) als stufenweiser Selektionsprozess beschrieben, der beim Eintritt in Kindergarten und Grundschule beginnt, sich im Übergang in weiterführende Schulen fortsetzt und auch mit dem Übergang in berufliche oder universitäre Bildung nicht abgeschlossen ist. Die einzelnen Stufen wirken dabei als „Filter, die Kinder aus Migrantenfamilien stärker aussortieren als deutsche Kinder“. Auf dem Beschäftigungsmarkt haben sie deshalb nach Nieke nur eine relativ geringe Chancen in eine „akzeptable Erwerbstätigkeit einzutreten“ (Nieke 1991 zit. nach Nauck/Diefenbach/Petrie 1998, S. 706).

Die schlechte Platzierung von Kindern mit Migrationshintergrund im Bildungswesen könnte nach Nauck, Diefenbach und Petri (1998, S. 720) auch damit zusammenhängen, dass die Eltern ihre Kinder hinsichtlich des sozialen Kapitals gut platziert haben, um mit Fremdheit und dem drohenden Verlust von sozialem Kapital umzugehen. Denn über soziales Kapital zu verfügen bedeutet ein Netz von Beziehungen zu nutzen, die den Akteur anerkennen. Die Zugehörigkeit zu einer Gruppe stellt eine wichtige Ressource dar (ebd. 720), in deren Aufbau viel Lebenszeit investiert werden muss, die jedoch schnell verfällt, wenn sie nicht gepflegt wird.

Unter kulturellem Kapital in der Kindergeneration wird die Wahrscheinlichkeit verstanden, mit der Jugendliche einen bestimmten Bildungsabschluss, nämlich einen Hauptschulabschluss, einen Realschulabschluss oder das Abitur erreichen (ebd., S. 710).

Kulturelles Kapital verfällt langsamer als soziales Kapital; seine Wirkung hängt weniger vom Handlungskontext ab. Der Einsatz des kulturellen Kapitals leidet unter Migration, ist aber nicht von der Aufnahmegesellschaft abhängig. Entsprechend der Humankapitaltheorie ist davon auszugehen, dass Kinder aus Migrantenfamilien mit hoher Bildung sich mittelfristig im deutschen Bildungssystem schneller durchsetzen als Kinder aus Familien mit niedriger Bildung. Die Intensität der Prozesse ist abhängig von sozialem Kapital der Akteure. Sie ist auch abhängig vom Verhältnis zwischen sozialer Geschlossenheit und kultureller Pluralität in den Schulen. Der bereits geschaffte Zugang zur Realschule und zum mittleren Bildungsabschluss könnte sich als günstig erweisen (vgl. Grund- und Strukturdaten 2001/02).

Nach der IGLU-Studie sind es gerade die mittleren Bildungsabschlüsse, die der Elterngeneration Zugang zu nahezu allen Sozialschichten bzw. Dienstklassen ermöglicht haben (Schwippert/Bos/Lankes 2003, S. 274). Gelingt Grundschulkindern der Übergang in eine Real- oder Gesamtschule, dann haben sie eine wichtige Bildungsbarriere genommen und zugleich eine wichtige Option für zukünftige Bildungsteilhabe. Noch wenig erforscht ist, welche Faktoren bei erfolgreichen Grundschulkindern mit Migrationshintergrund in anderer Weise wirksam werden als dies bei weniger erfolgreichen Grundschulkindern der Fall ist.

2.3 *Mechanismen institutioneller Diskriminierung*

Der mangelnde Schulerfolg wird in dieser Perspektive nicht mit Defiziten der betreffenden Kinder, ihrer familiären Umwelt oder Kultur erklärt, sondern zentral mit der Schule in Verbindung gebracht. Als Mechanismen arbeiten Gomolla und Radtke (2002) heraus:

- Gleichbehandlung von Ungleichen und
- Ungleichbehandlung von Gleichen

Der erste Mechanismus bezieht sich beispielsweise auf den Unterricht, da Lernvoraussetzungen und damit Heterogenität nicht detailliert genug betrachtet werden, sondern das Prinzip der Homogenität weiterhin leitend ist. Der zweite Mechanismus, Gleiche als ungleich zu behandeln, zeigt sich im Grunde an allen Übergängen des Bildungswesens. Kinder mit gleichen Leistungen bekommen beispielsweise unterschiedliche Bildungsempfehlungen beim Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe I. Diese Entscheidungen werden pädagogisch begründet. Die empfohlene Schulart sei aufgrund der fehlenden elterlichen Unterstützung die geeignete für das Kind. Zudem verhindere sie die andernorts zu befürchtende Überforderung. Die Akteure merken allerdings nicht, dass Kinder mit Migrationshintergrund dabei systematisch benachteiligt werden. Die Begründungsmuster sind in Organisation und Person tief verankert.

In der Lehrerbefragung wird darauf zu achten sein, ob Formen institutioneller Ungleichbehandlung transparent werden.

2.4 *Schutz- und Risikofaktorenkonzept*

Mit dem Schutz und Risikofaktorenkonzept bzw. dem Resilienzkonzept soll danach gefragt werden, wie es kommt, dass manche Kinder sich positiv und gesund entwickeln trotz schwieriger Lebensbedingungen und institutioneller Hürden (vgl. Opp/Fingerle/Freytag 1999,

Wustmann 2003). Sie meistern trotz mancher Risikofaktoren ihr Leben und sind schulisch erfolgreich, auch Kinder mit Migrationshintergrund. Nicht das Gefährdende ist leitend bei diesem Konzept; das Gelingende und seine Umstände werden fokussiert. Dabei wird versucht, verschiedene Ressourcen zu identifizieren, die Risiko mindernd wirken. Neben den personalen Ressourcen des Kindes finden Schutzfaktoren in Familie und sozialem Umfeld Berücksichtigung (vgl. Wustmann 2003, S. 118):

Unter günstigen personalen Ressourcen des Kindes wird verstanden:

- Sicheres Bindungsverhalten
- Problemlöse- und Kommunikationsfähigkeit
- Positives Selbstkonzept
- Selbstwirksamkeitsüberzeugung
- Internale Kontrollüberzeugungen
- Optimistische, zuversichtliche Lebenseinstellung

Schutzfaktoren innerhalb der Familie werden folgendermaßen definiert:

- Enge, positiv-emotionale und stabile Beziehung zu mindestens einer Bezugsperson
- Demokratisches Erziehungsverhalten
- Familiäre Stabilität/Zusammenhalt

Schutzfaktoren im sozialen Umfeld sind in folgenden Bereichen zu sehen:

- Quellen emotionaler Unterstützung durch Großeltern, Nachbarn, Erzieherinnen und Lehrpersonen
- Peer Group und positive Freundschaftsbeziehungen

Hier setzt auch das Projekt „Bildungsteilhabe von Zuwandererkindern“ an, allerdings mit stärkerer Berücksichtigung von Schule und Unterricht. Gerade hier werden weitere Schutzfaktoren vermutet, die in den einzelnen Bildungsbiografien stärkend oder destabilisierend wirken.

3 Projekt: Bildungsteilhabe von Zuwandererkindern (BiZuKi)

Im Jahre 2002 sind in den Karlsruhe Grundschulen 19,4 % aller Viertklässler ausländischer Herkunft oder haben einen Spätaussiedlerstatus mit deutscher Staatsbürgerschaft. In Klasse 5 der Karlsruher Gymnasien beträgt im gleichen Jahr der Anteil dieser Schülerpopulation aber nur 6,6 %. Dieses Missverhältnis soll untersucht, hinderliche Faktoren identifiziert und geeignete Fördermaßnahmen entwickelt werden.⁹

3.1 Konzeption

Im Projekt „Bildungsbeteiligung von Zuwandererkindern“, einem Karlsruher Kooperationsprojekt verschiedener Institutionen (Stadt Karlsruhe, Handwerkskammer, Industrie- und Handelskammer, Staatliches Schulamt, Pädagogische Hochschule), interessieren insbesondere Faktoren, die einerseits Bildungserfolg befördern und andererseits behindern. Verbunden ist dieser Erkenntnis generierende Zugang mit einer Initiative zur Förderung von Kindern¹⁰ und einem Konzept forschenden Lernens im Lehramts- und Pädagogikstudium.

An zwei Grundschulen werden die Teilprojekte „Hand in Hand“ und „Gemeinsam zum Erfolg“ realisiert. Einige Studierende der Pädagogischen Hochschule wirken mit bei der

⁹ Einen bedeutenden Anstoß zu dieser Untersuchung gab Atila Erginos, Ausländerbeauftragter der Stadt Karlsruhe.

¹⁰ Zwischenzeitlich bezieht sich die Förderung auf alle Kinder mit Förderbedarf, also auf Kinder mit und ohne Migrationshintergrund.

Förderung von Schulkindern im Sinne von Hausaufgabenbetreuung und Zweitsprachunterricht. Der Kontakt zur Lehrerschaft und zu den Eltern wird ebenfalls durch Projektmitarbeiter intensiviert. Ein eigenes Elternbildungskonzept wird erarbeitet, denn es wird davon ausgegangen, dass nur eine gemeinsame Erziehungs- und Bildungsverantwortung von Schule und Elternhaus zum Erfolg führt.¹¹

Die Laufzeit des Projekts bezieht sich auf die Jahre 2002-2005. Finanziert wird das Projekt aus Mitteln der Stadt Karlsruhe, der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe und dem Europäischen Sozialfonds (ESF).

3.2 *Untersuchungsdesign*

Fragestellungen

- Welche Faktoren befördern oder behindern Bildungserfolg von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund aus Schüler-, Eltern- und Lehrersicht?
- Wie kann das schulische Lernen dieser Kinder aus den Perspektiven von Schülerinnen und Schülern, Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern gefördert werden?

Methode

Für ein noch wenig erforschtes Feld ist es sinnvoll, im Rahmen einer explorativen Studie mit ersten Suchbewegungen zu beginnen. Die Vorstellungen der beteiligten Akteurinnen und Akteure lassen sich mittels qualitativen Zugriffs am ehesten erforschen. Mit leitfadengestützten Interviews werden Schüler und Schülerinnen, Lehrer und Lehrerinnen, Väter und Mütter befragt.

Dabei wird auf Mehrperspektivität hinsichtlich verschiedener Faktoren geachtet:

- Die drei Personengruppen (Grundschul Kinder, Lehrkräfte und Eltern) äußern sich bezüglich derselben Bildungsbiografie. Versucht wird so genannte Daten-Trippels zu gewinnen.
- Mit den Erstsprachen Türkisch, Italienisch und Russisch werden etwa 60 % der in der Stadt Karlsruhe vorhandenen Erstsprachen ausländischer Kinder sowie ein Großteil der Kinder mit Spätaussiedlerstatus berücksichtigt. Es sind insbesondere diejenigen Migrationshintergründe, die im deutschen Bildungssystem wenig erfolgreich bleiben (vgl. Helmke/Reich 2001, Kornmann 2002).
- Unter leistungsstark werden Grundschul Kinder mit einer Bildungsempfehlung für Realschule oder Gymnasium verstanden, die im Durchschnitt der Fächer Deutsch und Mathematik die Note 3,0 oder besser erreicht haben. Als leistungsschwach gelten jene Kinder mit Migrationshintergrund, die eine Hauptschulbildungsempfehlung haben, verbunden mit einem Notendurchschnitt von Deutsch und Mathematik von 3,5 oder schlechter.¹²

Forschendes Lernen im Lehramtsstudium

Das Konzept des forschenden Lernens wird mit der Studie realisiert. Es bezieht sich im Jahr 2002 auf die Erhebung des Forschungsstandes, auf die Entwicklung der Erhebungsinstrumente, auf Interviewerschulung und Datenerhebung. Die Datenauswertung

¹¹ Nach Ansicht von Atila Erginos, dem Ausländerbeauftragten der Stadt Karlsruhe, bleibt viel zu tun und viel Fremdheit zu überwinden.

¹² Diese Setzung ist willkürlich, wenn auch systemkonform. Denn zu leicht bleibt außer Acht, dass selbst die leistungsschwachen Viertklässler im Vergleich zu manchen anderen Kindern mit Migrationshintergrund erfolgreich sind: sie werden in das 5. Schuljahr versetzt, müssen keine Sonder- oder Förderschule besuchen und werden nicht ins Herkunftsland gebracht.

erfolgt in der Projektgruppe. Sie wird in Seminaren eingeübt und teilweise im Rahmen von Qualifikationsarbeiten durch die Studierenden in den Jahren 2003 und 2004 weitergeführt.

Die transkribierten Interviews werden inhaltsanalytisch nach Mayring (1997) ausgewertet. Die Studierenden lernen dabei zum einen das Handwerkszeug der Qualitativen Inhaltsanalyse und zum andern ganz nebenbei zwischen den Sichtweisen anderer und ihren eigenen zu unterscheiden, genau zu hören und zu lesen, möglichst Kodieren von Bewerten und Interpretieren zu trennen.

3.3 Datenlage und Datenauswertung

Es liegen neun vollständige Datensätze vor sowie ein Datensatz mit Eltern- und Schülerinterview sowie sechs Datensätze mit Schüler- und Lehrerinterviews. In die Auswertung gehen die vollständigen Datensätze sowie drei Datensätze mit Schüler- und Lehrerinterview ein.

- Die 12 Schüler-, 9 Eltern- und 7 Lehrerinterviews beziehen sich zu gleichen Teilen auf Mädchen und Jungen, auf leistungsstarke und leistungsschwache Grundschul Kinder. Die Datensätze der russisch sprechenden Kinder sind vollständig, die vereinzelt Lücken bei den Interviews mit türkisch und italienisch sprechenden Kindern ergänzen sich wechselseitig.
- Beim Datensatz handelt es sich um Kinder aus Familien der beiden unteren Schichten bzw. Klassen nach dem bei PISA und IGLU verwendeten Klassifikationskodex. Die Eltern zweier russisch sprechender Kinder haben im Herkunftsland ein Studium absolviert, sind in der Bundesrepublik mit einer einfachen und wenig einflussreichen beruflichen Aufgabe beschäftigt oder zum Zeitpunkt der Datenerhebung arbeitslos.
- Die Familien leben in 3-4-Zimmer-Wohnungen zur Miete, vereinzelt auch in Eigentumswohnungen.
- Die Kinder wachsen als Einzelkinder, mit einem oder zwei Geschwisterkindern auf.
- Beide Eltern kommen aus derselben Sprachkultur und sind im Ausland geboren.

3.4 Faktoren von schulischem Erfolg und Misserfolg

Die ersten Ergebnisse des Projekts werden im Folgenden knapp skizziert und diskutiert.

3.4.1 Perspektivität

Eine grundlegende Erfahrung für alle am Auswertungsprozess Beteiligten ist darin zu sehen, dass sich die Vorstellungen über einen Sachverhalt aus den jeweiligen Perspektiven unterschiedlich darstellen können. Studierende werden dafür sensibilisiert, dass sich ihre eigene Wahrnehmung nicht unbedingt mit der anderer in Schule, Hochschule und Freizeit decken muss. Diese Erfahrung ist insbesondere dann möglich, wenn zu einem Schüler drei Interviewperspektiven vorliegen: die des Kindes, die der Mutter oder des Vaters und die der Lehrerin. So zeigen sich beispielsweise folgende Phänomene:

Zwei Lehrerinnen gehen bei ihren leistungsstarken und erfolgreichen Schülerinnen davon aus, dass sie in ihren Familien mit Deutsch als Familiensprache aufwachsen. Aus Sicht der Schülerinnen und Mütter sind die Herkunftssprachen Türkisch und Russisch die jeweiligen Familiensprachen, worauf in den Familien auch Wert gelegt wird. Dabei zeigt sich, dass die Kinder u.U. die Erstsprache nicht durchgängig in der Familie verwenden. Das fehlende Deutsch in der Familie wird dagegen für den geringen schulischen Erfolg anderer Schülerinnen und Schüler verantwortlich gemacht, obwohl von einigen Eltern berichtet wird, dass diese Kinder daheim zu ihrem eigenen Ärgernis Deutsch sprechen oder nur über unzureichende Erstsprachkenntnisse verfügen. Der tatsächliche Gebrauch von Erst- oder Zweitsprache, auch hinsichtlich Umfang und Situation, muss sicher noch wesentlich

differenzierter untersucht werden als das bisher gelungen ist. Einige Fragezeichen sind aus unserer Sicht hinter PISA und IGLU zu setzen, dass Schulerfolg vom häuslichen Deutschgebrauch abhängt bzw. damit linear zusammenhängt.

Eine weitere Differenz zeigt sich bei der Frage nach der häuslichen Unterstützung von Schularbeiten. Lehrkräfte bemängeln durchgängig bei leistungsschwächeren Kindern, dass diese Unterstützung fehle. Bei leistungsstarken Kindern wird sie als vorhanden beschrieben. Im Gegensatz dazu formulieren leistungsstarke und leistungsschwache Schülerinnen und Schüler, dass sie in der Familie bei ihren Schularbeiten unterstützt werden. Diese Einschätzung findet sich in den Elterninterviews wieder. Bei widersprüchlichen Einschätzungen müssen Faktoren von sozialer Erwünschtheit berücksichtigt werden. Möglicherweise aber müssen die Vorstellungen offen gelegt werden, wie aus Lehrer-, Schüler- und Elternsicht die Hilfe bei Schularbeiten auszusehen hat, wann sie als solche zu gelten hat und wann sie geeignet ist schulischen Erfolg zu befördern.

3.4.2 Außerschulischer Gebrauch der deutschen Sprache

Fatma Ilyaso_lu (2003) untersucht in ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit die Frage nach der Bedeutung des außerschulischen Gebrauchs der deutschen Sprache für den Schulerfolg. Sie zeichnet die Portraits von drei Schülerinnen mit den Erstsprachen Türkisch, Russisch und Italienisch nach. Bei der erfolgreichen Schülerin H. findet sie in allen drei Perspektiven viele ihre Hypothese stützende Aussagen des Zusammenhangs zwischen außerschulischem Gebrauch der deutschen Sprache und Schulerfolg. Der außerschulische Gebrauch der deutschen Sprache ist bei den beiden leistungsschwachen Schülerinnen aus unterschiedlichen Gründen, was sich anhand der drei Perspektiven belegen lässt, wesentlich geringer ausgeprägt. Ihnen fehlt in wichtigen Bereichen diese außerschulische Ressource zur Weiterentwicklung der Zweitsprache, wie beispielsweise die Ressource eines anregungsreichen Kontakts zu Gleichaltrigen. Hier werden Indizien für den nur geringen Schulerfolg dieser beiden Schülerinnen gesehen.

3.4.3 Verhältnis von Elternhaus und Schule

In ihrer wissenschaftlichen Hausarbeit stellt Sonja Mayer (2003) anhand von 12 Interviews Gruppenanalysen (leistungsstarke und leistungsschwache Kinder, Mädchen und Jungen, drei Erstsprachen) und vier Einzelfallanalysen das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule aus Eltern-, Lehrer- und Schülerperspektive dar. Trotz des allgemein als gut beschriebenen Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule lassen sich zahlreiche Spannungsfelder identifizieren, die von der institutionellen Bedingtheit der Schule, der nationalstaatlichen Verfasstheit von Schule (Gomolla/Radtke 2002) oder dem monokulturellen und monolingualen Habitus (Gogolin 1994) der deutschen Schule vorstrukturiert werden. In den Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer werden Standpunkte der deutschen Mehrheitsgesellschaft deutlich. Darüber hinaus bestimmen individuelle Faktoren, die durch Einstellungen und Vorstellungen geprägt sind, das jeweilige Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Migranteltern werden im Machtgefälle zwischen Schule und Elternhaus als dreifach benachteiligt beschrieben: als Eltern, als Zuwanderer und oftmals einer sozial schwachen Schicht zugehörig. Lehrerinnen und Lehrer begegnen als Rollenträger und Angehörige einer höheren Sozialschicht bzw. des liberal-intellektuellen Milieus (Schumacher 2000) den Eltern. Hausaufgaben sind Schnittstellen, machen Konflikt und Kooperation transparent.

Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule ist nach unserer Datenlage bedeutsam für Motivation und Schulerfolg eines Kindes und damit für die zukünftige gesellschaftliche Teilhabe.

3.4.4 Ursachen von Schulerfolg und Schulmisserfolg in der Lehrerperspektive

Ursachen lassen sich in den Lehrerinterviews vor allem in drei Richtungen identifizieren: auf Seiten des Kindes, auf Seiten der Eltern und auf Seiten von Lehrerin und Schule (vgl. Tab. 1). Die vierte Richtung wird mit Faktoren „weiterer Aktivitäten und Einrichtungen“ zusammengefasst. Hierunter werden die vorschulische Bildung, Freizeitaktivitäten oder Aktivitäten, die schulisches Lernen unterstützen und in Form von Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe oder individueller Lernhilfe der Nachbarschaft zur Sprache gebracht werden, verstanden.

Wenn die Häufigkeit ein Kriterium für Bedeutsamkeit ist, dann spielen insbesondere Persönlichkeitsmerkmale wie Begabung, Leistungsmotivation und Neugierde neben der Arbeitshaltung eine bedeutsame Rolle für die Erklärung von Schulerfolg oder Schulmisserfolg auf Seiten des Kindes. Gute oder lückenhafte Lernvoraussetzungen bzw. das jeweilige Vorwissen der Kinder sind nicht im Blick.

Auf Seiten der Eltern spielen aus Lehrersicht das Bildungsinteresse, die Familiensituation und das Verhältnis zur deutschen Sprache sowohl für Erfolg als auch bei fehlender Ausprägung für Misserfolg eine große Rolle. Kulturelle Differenzen werden bei Schulerfolg nicht identifiziert. Sie wirken sich negativ aus und verhindern Schulerfolg.

Als besonderes Ergebnis sind jedoch die Ursachenzuschreibungen der Lehrerinnen gegenüber ihrer eigenen Arbeit und der Funktionsweise der Schule zu werten. Der Einfluss der Schule auf Schulerfolg und -misserfolg wird zwar schwächer als der Einfluss des Kindes oder der Eltern gesehen, jedoch lassen sich deutliche Unterschiede zwischen Schulerfolg und Schulmisserfolg auf Seiten der Lehrerinnen und Lehrer ausmachen. Für Schulerfolg sehen sich die Befragten mit verantwortlich. Für Schulmisserfolg sehen sie die Ursache nicht im eigenen Unterrichtsstil, in einer schwierigen Lehrer-Schüler-Beziehung und noch viel weniger im didaktisch-methodischen Arrangement des Unterrichts. Selbst fehlende äußere Differenzierung erklärt ihrer Auffassung nach Schulmisserfolg nicht.

Die schulerfolgförderliche Bedeutung der Sprachkompetenz von Kindern und Eltern bezieht sich aus Sicht der befragten Lehrpersonen vor allem auf die Zweitsprache Deutsch. Die Rolle einer gut entwickelten Erstsprache für den Schulerfolg wird kaum gesehen.

Die „weiteren Aktivitäten und Einrichtungen“ bieten neben der Schule ein wichtiges Feld deutschen Sprachgebrauchs. Sie werden in ihrer Bedeutung für den Schulerfolg deutlicher gesehen als dass ihr Fehlen für den Schulmisserfolg mancher Kinder verantwortlich gemacht wird.

| Faktoren ... | Schulerfolg Nennungen | Schulmisserfolg Nennungen |
|--|----------------------------------|--------------------------------------|
| auf Seiten des Kindes | 56 | 47 |
| ▪ Persönlichkeitsmerkmale | 20 | 16 |
| ▪ Arbeitshaltung | 18 | 22 |
| ▪ Lernvoraussetzungen | 0 | 1 |
| ▪ Freizeitgestaltung | 6 | 1 |
| ▪ Sprache | 12 | 7 |
| auf Seiten der Eltern | 49 | 50 |
| ▪ Bildungsinteresse | 22 | 13 |
| ▪ Familiensituation | 13 | 20 |
| ▪ Sprache | 14 | 12 |
| ▪ Kulturelle Differenzen | 0 | 5 |
| auf Seiten von Lehrer/innen und Schule | 48 | 12 |
| ▪ Erziehung, Unterrichtsstil | 10 | 2 |
| ▪ Beziehung | 7 | 4 |
| ▪ Förderung im Regelunterricht | 10 | 3 |
| ▪ Mit äußerer Differenzierung | 15 | 1 |
| ▪ Kooperation | 6 | 2 |
| auf Seiten weiterer Aktivitäten/Einrichtungen | 16 | 6 |
| ▪ Freizeitliche Aktivitäten | 5 | 2 |
| ▪ Vorschulische Einrichtungen | 6 | 2 |
| ▪ Aktivitäten mit schulischem Bezug | 6 | 2 |
| Anzahl der Nennungen | 169 | 117 |

Tabelle 1: Ursachen von Schulerfolg und Schulmisserfolg aus Sicht der Lehrerinnen und Lehrer

3.4.6 Ausblendung des Unterrichts

Die Lernvoraussetzungen der Kinder und auch die Unterrichtsgestaltung insbesondere hinsichtlich der didaktischen Aufbereitung der Lerngegenstände bleiben ausgeblendet. Dass die befragten Eltern keine Aussagen zum Unterricht machen können, das ist verständlich. Dass aber auch Lehrerinnen und Lehrer den Unterricht in ihrer Argumentation ausblenden, das verwundert. Was heißt es, wenn Expertinnen und Experten schulischen Lernens den Unterricht auf methodische Aspekte von freier Arbeit (die aber nur selten realisiert wird) und das Helfersystem reduzieren? Heißt es, dass Homogenität und enge Instruktion die gängigen Prinzipien selbst in jenen Brennpunktschulen und -klassen sind, die von Schulverwaltung und Schulleitung für unsere Untersuchung ausgewählt worden sind und in denen der Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund 48 % beträgt? Der Unterricht als Leerstelle macht aber auch auf das Fehlen entsprechender didaktischer Entwürfe zum Umgang mit Heterogenität und sprachlich-kultureller Vielfalt aufmerksam.

Die Konzepte der Interkulturellen Bildung (Allemann-Ghionda 1997, Auernheimer 1995) und der Pädagogik der Vielfalt (Prenzel 1993) müssen zu einer „Pädagogik und Didaktik der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ weiterentwickelt werden. Das Konzept einer „Pädagogik und Didaktik der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ qualifiziert für ein Leben und Handeln in verschiedenen Welten und ist dem Prinzip der Chancengleichheit verpflichtet. Dabei geht es um die Persönlichkeitsentwicklung des Einzelnen und um das soziale Miteinander in Klasse, Schule und Gesellschaft. Für das Welt- und Selbstverstehen der Kinder sind die sprachliche Entwicklung und der systematische Wissensaufbau grundlegend. Zentral dafür ist die präzise

Analyse der Lernvoraussetzungen und Entwicklung geeigneter Förderpläne. Mit einer „Pädagogik und Didaktik der Vielfalt und Gemeinsamkeit“ kommt das Prinzip „Förderung“ und damit der Auftrag grundlegender Bildung stärker in den Blick. Konsequenterweise steht „Auslesen“ dann am Ende eines mehrjährigen Förderprozesses und nicht vor dessen Beginn – auch für Kinder mit Migrationshintergrund und Deutsch als Zweitsprache.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Christina: Interkulturelle Bildung. In: Zeitschrift für Pädagogik, 36. Beiheft, 1997, S. 107-149.
- Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 2., überarb. und ergänzte Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1995.
- Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001.
- Baumert, Jürgen/Gundel Schümer: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 323-407.
- Baumert, Jürgen/Gundel Schümer: Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb im nationalen Vergleich. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich 2002, S. 159-202.
- Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2003.
- Gogolin, Ingrid: Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. München, New York: Waxmann 1994.
- Gogolin, Ingrid: Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und -misserfolge. In: Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21. Juni 2001 in Berlin, hrsg. vom Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 2001, S. 18-32.
- Gomolla, Mechthild/Frank-Olaf Radtke: Institutionelle Diskriminierung: die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich 2002.
- Grund- und Strukturdaten 2001/02, hrsg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn 2002.
- Helmke, Andreas/Reich, Helmut H.: Die Bedeutung der sprachlichen Herkunft für die Schulleistung. In: Empirische Pädagogik (15) 2001, H. 4, S. 567-600.
- Ilyaso_lu, Fatma: Schulerfolg von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund in der christlichen Gemeinschaftsschule. Die Bedeutung des außerunterrichtlichen Gebrauchs der deutschen Sprache. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2003.
- Kornmann, Reimer, unter Mitarbeit von Eva Neuhäusler und Katharina Hager: Statistische Übersichten zur Bildungsbeteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher in allgemeinbildenden Schulen der Bundesrepublik Deutschland unter besonderer Berücksichtigung der Sonderschulen für Lernbehinderte. Arbeitsbericht für die Max-Traeger-Stiftung. Pädagogische Hochschule Heidelberg, Juli 2002.
- Kronig, Winfried/Urs Haeblerlin/Michael Eckhart: Immigrantenkinder und schulische Selektion: pädagogische Visionen, theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Wirkung integrierender und separierender Schulformen in den Grundschuljahren. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt 2000.
- Lehmann, Rainer H./Rainer Peek unter Mitarbeit von Rüdiger Gänsfuß: Aspekte der Lernausgangslage von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Klassenstufe 5. Bericht über die Untersuchung im September 1996. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule 1997.

- Lehmann, Rainer H./Rüdiger Gänsfuß/Rainer Peek: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen. Klassenstufe 7. Bericht über die Untersuchung im September 1998. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule 1999.
- Lehmann, Rainer H./Rainer Peek/Rüdiger Gänsfuß/Vera Husfeldt: Aspekte der Lernausgangslage und der Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern an Hamburger Schulen – Klassenstufe 9. Ergebnisse einer Längsschnittuntersuchung in Hamburg. Hamburg: Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule 2002.
- Mayer, Sonja: Zum Verhältnis Elternhaus – Schule bei Zuwandererfamilien. Fallanalytische Untersuchungen. Unveröffentlichte wissenschaftliche Hausarbeit, Pädagogische Hochschule Karlsruhe 2003.
- Mayring, Philipp: Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 6., durchges. Aufl., Weinheim 1997.
- Meister, Dorothee M.: Zwischenwelten der Migration: biographische Übergänge jugendlicher Aussiedler aus Polen. Weinheim, München: Juventa 1997.
- Münz, Rainer/Ralf E. Ulrich: Migration und zukünftige Bevölkerungsentwicklung in Deutschland. In: Bade, Klaus J./Rainer Münz (Hrsg.): Migrationsreport 2000. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung 2000, S. 23-57.
- Nauck, Bernhard/Heike Diefenbach/Kornelia Petri: Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen. Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik (44) 1998, H. 5, S. 701-721.
- Opp, Günther/Michael Fingerle/Andreas Freytag (Hrsg.): Was Kinder stärkt: Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München, Basel: Ernst Reinhardt 1999.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt: Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske + Budrich 1993.
- Preuß-Lausitz, Ulf: Zwischen Modernisierung und Tradition. Bildungsprozesse heutiger Migrantenkinder. In: Die Deutsche Schule (92) 2000, H. 1, 23-40.
- Röbe, Edeltraud: Chancengleichheit in der Grundschule: Schnittflächen und Schwerpunkte. In: Förderung von Chancengleichheit. Bericht der Expertengruppe des Forum Bildung. In: Ergebnisse des Forum Bildung III, Expertenberichte des Forum Bildung. Hrsg. vom Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Bonn 2002, S. 134-148.
- Rüesch, Peter: Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkindern – eine Mehrebenenanalyse. Bern u.a.: Lang 1998.
- Schumacher, Eva: Soziale Milieus von Grundschulpädagoginnen und -pädagogen. In: Jaumann-Graumann, Olga/Walter Köhnlein (Hrsg.): Lehrerprofessionalität und Lehrerprofessionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt 2000, S. 110-121.
- Schwippert, Knut/Wilfried Bos/Eva-Maria Lankes: Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried u.a. (Hrsg.): Erste Ergebnisse aus IGLU: Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster, New York, München, Berlin: Waxmann 2003, S. 265-302.
- Stanat, Petra: Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Differenzierung deskriptiver Befunde aus PISA und PISA-E. In: Baumert, Jürgen u.a. (Hrsg.): PISA 2000 – Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland. Opladen: Leske + Budrich 2003, S. 243-260.
- Speck-Hamdan, Angelika: Kulturelle Vielfalt als Herausforderung für die Grundschule – Zum Stand der interkulturellen Pädagogik. In: Jahrbuch Grundschule IV. Fragen der Praxis – Befunde der Forschung, hrsg. von Angelika Speck-Hamdan, Hans Brügelmann, Maria Fölling-Albers, Sigrun Richter, Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V und Seeze/Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung 2003, S. 12-46.
- Treibel, Annette: Migration. In: Schäfers, Bernhard/Wolfgang Zapf (Hrsg.): Handwörterbuch zur Gesellschaft Deutschlands. 2., neubearb. Aufl., Opladen: Leske + Budrich 2001, S. 473-481.
- Uysal, Yasar: Biografische und ökologische Einflußfaktoren auf den Schulerfolg türkischer Kinder in Deutschland: eine empirische Untersuchung in Deutschland. Münster: Lit 1998.

<http://www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv>

Wittenbruch, Wilhelm: Grundschule. Acht Jahrzehnte zwischen „Fördern“ und „Auslesen“. Historische Notizen. In: Wilhelm Wittenbruch/Markus Brenk/Annette Drees: „Fördern“ und „Auslesen“: Texte und Dokumente zur Konfliktstruktur der Grundschule. Heinsberg: Dieck 2000, S. 12-52.

Wustmann, Corina: Was Kinder stärkt. Ergebnisse der Resilienzforschung und ihre Bedeutung für die pädagogische Praxis. In: Fthenakis, Wassilios E. (Hrsg.): Elementarpädagogik nach PISA: wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg im Breisgau: Herder 2003, S. 106-135.

Weitere Informationen zum Forschungsprojekt „BiZuKi“

Dr. Liselotte Denner
Pädagogische Hochschule Karlsruhe
Bismarckstr. 10, 76133 Karlsruhe
Tel.: 0721-925 40 70
E-Mail: liselotte.denner@ph-karlsruhe.de