

# **Werkstattunterricht (nach Reichen)**

Inhaltsübersicht

1. Kurze Darstellung der Methode

## **2. Primäre und sekundäre Quellen**

2.1 Primäre Quelle

2.2 Sekundäre Quellen

2.2.1 Kommentierte Literatur

2.2.2 Zitierte Literatur

## **3. Begründung**

3.1 Theoretische Hintergründe

3.1.1 Die Lerntheorie Reichens

3.1.2 Werkstattunterricht als Teil eines besonderen Unterrichtsmodells

3.2 Ursprünge des Werkstattunterricht-Konzepts: Bezüge zur Reformpädagogik

3.2.1 Parallelen bei verschiedenen Reformpädagogen

3.2.2 Allgemeine Forderungen der Reformpädagogik  
und ihre Übernahme in den Werkstattunterricht

3.2.3 Zur Aktualität reformpädagogischer Forderungen

3.3 Aktuelle Begründungszusammenhänge

3.3.1 Kindheit im Wandel

3.3.2 Eine Kulturrevolution

3.3.3 Zusammenfassung

## **4. Darstellung der Methode**

4.1 Die Planung von Werkstattunterricht

4.1.1 Angebote und Materialien

4.1.2 Das Klassenzimmer

4.1.3 Die Präsentation der Angebote

4.1.4 Formen und Variationen

4.2 Die Durchführung von Werkstattunterricht

4.2.1 Verhaltensregeln

4.2.2 Sozialformen

4.2.3 Kompetenzdelegation

4.2.4 Die Übersicht über das Angebot

4.2.5 Der Ablauf

4.3 Die Rolle des Lehrers

4.3.1 Neue Anforderungen

4.3.2 Sprechzeiten

4.3.3 Kontrollmöglichkeiten

4.3.4 Drei wichtige Prinzipien

4.4 Glossar

## **5. Beispiel(e)**

5.1 Beispiel: Wetter-Werkstatt

5.1.1 Das Thema

5.1.2 Das Lernangebot

5.1.2.1 Aufgaben

5.1.2.2 Benötigtes Material

5.1.2.3 Fachliche Bezüge

5.1.3 Ablauf

- 5.1.4 Ergebnisse
- 5.1.5 Übertragung auf die Grundschule
- 5.2 Lesen durch Schreiben– Schriftspracherwerb im Werkstattunterricht
  - 5.2.1 Beschreibung
  - 5.2.2 Hintergründe
    - 5.2.2.1 Lesen
    - 5.2.2.2 Lernen
    - 5.2.2.3 Häufige Vorbehalte gegenüber „Lesen durch Schreiben“
  - 5.2.3 Berichte aus der Praxis
    - 5.2.3.1 Vorteile von „Lesen durch Schreiben“
    - 5.2.3.2 Probleme
    - 5.2.3.3 Zusammenfassung

## **6. Reflexion der Methode**

- 6.1 Methodenkompetenz
- 6.2 Methodenvielfalt
- 6.3 Methodeninterpendenz
- 6.4 Begriffliche Klärung und Einordnung von „Werkstattunterricht“
  - 6.4.1 Begriffsdiskussion
    - 6.4.1.1 Der Begriff und seine Metaphorik
    - 6.4.1.2 Handwerkliche Arbeit
    - 6.4.1.3 Die Lernwerkstatt
    - 6.4.1.4 Die Lernstatt
    - 6.4.1.5 Die Suche nach einer Alternative
  - 6.4.2 Begriffsklärung und Einordnung

## **7. Praxiserfahrungen**

- 7.1 Berichte aus der Praxis
  - 7.1.1 Grundschule in Betzweiler-Wälde, 2. Klasse
  - 7.1.2 Grundschule in St. Ilgen, 3. Klasse
  - 7.1.3 Hauptschule in Eberbach, 5. und 6. Klasse
- 7.2 Zusammenfassung

## **1. Kurze Darstellung der Methode**

„Werkstattunterricht“ bezeichnet nach Jürgen Reichen eine Form offenen Unterrichts. Bei der Arbeit im Werkstattunterricht entspricht die Lernwerkstatt einer Lernumwelt. Den Schülern stehen hier viele verschiedene Lernsituationen und -materialien, geeignet für unterschiedliche Sozialformen, zur Verfügung. Sie wählen daraus ein Angebot aus, bearbeiten dieses selbstständig und kontrollieren es meist auch selbst. Auf diese Weise bestimmen sie weitgehend selbst über Zeitpunkt, Tempo, Sozialform und Rhythmus ihrer Arbeit und haben darüber hinaus die Möglichkeit, persönlichen Lerninteressen nachzugehen.

## **2. Primäre und sekundäre Quellen**

### **2.1 Primäre Quellen:**

Das Konzept Werkstattunterricht wurde von Jürgen Reichen entwickelt. Im Folgenden werden daher ein kurzer Abriss seines Lebenslaufs sowie die Entwicklung des Konzepts vorgestellt.

Jürgen Reichen wurde 1939 in Basel geboren. Nachdem er bis 1970 an der Universität Basel studiert hatte, absolvierte er einen zweijährigen Primarlehrerkurs und begann 1968 als Primarlehrer zu arbeiten. Ab 1975 war er als Sekretär der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich tätig, sowie als erziehungswissenschaftlicher Mitarbeiter in der pädagogischen Abteilung dort. 1987 schied er hieraus aus und arbeitete wieder praxisnäher, als Primarlehrer in Möhlin. Daneben beschäftigte er sich mit der Entwicklung neuer Lehrmittel für den Sachunterricht und arbeitete in der Lehrerfortbildung. Heute ist er als wissenschaftlicher Mitarbeiter im „Institut für Lehrerfortbildung“ Hamburg angestellt, wo er 1995 zuständiger Referent für Grundschulpädagogik wurde. Zudem war er auch wieder als Lehrer in einer Hamburger Schule tätig und unterrichtete.

Reichen erlebte schon während seiner ersten Lehrertätigkeit eine gravierende Differenz zwischen Theorie und Praxis. Er sah, dass der einzelne Lehrer damit überfordert war, erziehungswissenschaftliche Erkenntnisse in die Praxis umzusetzen, und er erkannte, dass auch die Wissenschaft hierzu wenig in der Lage war. Daher fühlte er sich herausgefordert, zwischen Theorie und Praxis zu vermitteln und von der traditionellen Unterrichtstheorie weg zu kommen. Zunächst bereitete er gemeinsam mit Kollegen Teile des Unterrichts exemplarisch vor, um so die tägliche Unterrichtspraxis wissenschaftlich untersuchen und im curricularen Rahmen ausrichten zu können. Die Gruppe entwickelte Unterrichtsmaterialien und diskutierte grundsätzliche konzeptionelle Probleme, die im wechselseitigen Prozess von Theorie und Praxis aufgearbeitet wurden: Praktische Maßnahmen erfuhren hierbei eine Begründung durch die Theorie. Außerdem wurden theoretische Postulate, die bis dahin unbeachtet waren, durch praktisches Handeln realisiert.

Als wissenschaftlicher Arbeiter der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich beschäftigte er sich zunächst mit dem Projekt „Planstudie Kindergarten“.

Anschließend wurde ihm der Arbeitsschwerpunkt Grundschule und die Leitung des Züricher Teilprojekts „Einschulung und erstes Schuljahr“ übertragen.

Seine Aufgabe lag darin, Unterrichtsformen für den Schulanfang und das erste Schuljahr zu entwickeln und zu erproben, die einen einfacheren Übergang vom Kindergarten in die Schule ermöglichen. Zudem sollten dabei grundsätzliche Probleme einer zeitgemäßen Elementar-didaktik aufgearbeitet werden.

Diese Arbeit erwies sich als sehr fruchtbar und hatte verschiedene Konsequenzen: Unter der Leitidee der „didaktischen Aktivierung“ und orientiert am Ideal eines selbst gesteuerten, eigenaktiven Lernens wurde in Zusammenarbeit mit einer Gruppe Primarlehrerinnen zum einen eine spezielle Form von offenem Unterricht, der Werkstattunterricht, entwickelt und erprobt; außerdem wurden Versuche zum Projektunterricht durchgeführt und der Sachunterricht intensiviert und ausgeweitet.

Das Konzept des Werkstattunterrichts ist demnach auf der Grundlage einer Verbindung von Theorie und Praxis entwickelt worden: Bei der Entwicklung der Konzeption konnte diese immer wieder praktisch erprobt und gegebenenfalls abgeändert und verbessert werden. Dies ist bei Reichens Ausführungen deutlich spürbar: Reichen wird oftmals sehr konkret und gibt eine Menge praktischer Hinweise, die eine Umsetzung des Konzepts in die Praxis erleichtern. Daneben war es ihm zu dieser Zeit möglich, den von ihm bereits 1970 in einer ersten Form entwickelten Erstleselehrgang „Lesen durch Schreiben“ abzuschließen und 1982 im Sabe-Verlag Zürich zu publizieren. Der Lehrgang fand in der Schweiz und Deutschland eine gute Aufnahme und ist seit einigen Jahren in vielen Bundesländern zugelassen.

Reichen begann, die Ergebnisse dieser Arbeit in verschiedenen Kursen der Lehrerfortbildung weiterzuvermitteln und wurde regelmäßig als Leiter von Fortbildungskursen tätig (alles nach J. Reichen, persönliche Mitteilung, 22.11.1999).

## **2.2 Sekundäre Quellen**

### **2.1 Kommentierte Literatur**

Reichen, J. (1991). Sachunterricht und Sachbegegnung : Grundlagen zur Lehrmittelreihe MENSCH UND UMWELT. Zürich.

*Kommentar: Dieses Buch bezeichnet Reichen selbst als die entscheidende Literatur für den Werkstattunterricht. Das Konzept wird hier sehr detailliert und anschaulich erläutert. Sowohl die theoretischen Hintergründe als auch die praktische Durchführung werden umfassend und gut lesbar dargestellt.*

Weber, A. (1991). Was ist Werkstatt-Unterricht. Mülheim an der Ruhr.

*Kommentar: Ein kleines Büchlein, dass die Kernpunkte des Konzepts auf den Punkt bringt. Im Vergleich zu Reichens „Sachunterricht und Sachbegegnung“ weniger detailliert und ohne die theoretischen Hintergründe.*

Im Verlag an der Ruhr sind diverse ausgearbeitete Werkstätten erschienen, die sehr gut im Werkstattunterricht verwendet werden können. Insgesamt ist anzumerken, dass wenige Bücher erschienen sind, die sich explizit mit Werkstattunterricht beschäftigen. Dagegen gibt es eine Fülle von Zeitschriftenartikeln, die Auseinandersetzungen sowie Erfahrungsberichte und Bewertungen von Werkstattunterricht zum Inhalt haben (siehe unter 2.2 Zitierte Literatur).

### **2.2 Zitierte Literatur aus allen Teilen**

Baillet, (1983). Grundlegende Prinzipien der Freinet-Pädagogik. *PÄD EXTRA* 6, 26-27.

Bast, R. (1996). *Kulturkritik und Erziehung. Anspruch und Grenzen der Reformpädagogik*. Dortmund.

- Behrning, J. (1990). *Veränderte Kindheit – veränderte Grundschule. Reihe: Kindheit heute.* [Film]. Baden-Baden: Südwestfunk.
- Belz, H. (1997). *Kursbuch Schlüsselqualifikationen: ein Trainingsprogramm.* Freiburg/Breisgau.
- Bildungskommission NRW (1995). *Zukunft der Bildung – Schule der Zukunft.* Neuwied.
- Bonenkamp-Ruggerio, C. (1992). Mein ganzheitliches Lehr-Lernkonzept. In Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.), *Schulanfang. Ganzheitliche Förderung im Anfangsunterricht und im Schulkindergarten.* Soest.
- Bonne, L. (1978). *Lernpsychologie und Didaktik.* Weinheim.
- Brinkmann, E. (1994a). Lisa lernt schreiben. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 35-43). Lengwil am Bodensee.
- Brinkmann, E. (1994b). Offener Unterricht mit Struktur. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 95-101). Lengwil am Bodensee.
- Brinkmann, E. & Brügelmann, H. (1998). Fehler gehören dazu. Zur Entwicklung von Rechtschreibkompetenz. *Grundschulmagazin*, 7-8, 4-6.
- Brügelmann, H. (1984). Was Benjamin über Buchstaben und Zahlen denkt. *PÄD EXTRA*, 1, 22-28.
- Brügelmann, H. (1992). Man kann diesen Unterricht guten Gewissens praktizieren. *PÄD EXTRA*, 6, 16-19.
- Brügelmann, H. (1994a). I OI oder FIA ROISA? Kinder erfinden die Schrift. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 82-86). Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, H. (1994b). Zehn Jahre „Kinder auf dem Weg zur Schrift“. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 17-34). Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, H. (1994c). 20 Thesen zum Rechtschreibunterricht. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 208-214). Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, H., Hengartner E., Reichen, J. et al. (1994). Richtig schreiben durch freies Schreiben?. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 135- 148). Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, H., Lange, I., Spitta, G. et al. (1994). „Schreibvergleich BRDDR“ 1990/91. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 129-134). Lengwil am Bodensee.
- Brügelmann, H. et al. (1994). Rechtschreibung in freien Texten. In H. Brügelmann & S. Richter (Hrsg.), *Wie wir recht schreiben lernen. 10 Jahre Kinder auf dem Weg zur Schrift* (S. 35-43). Lengwil am Bodensee.
- Büchner, Peter (1998). Das Grundschulkind : Kindheitssoziologische Überlegungen zum Kindsein heute. In H.R. Becher, J. Bennack & E. Jürgens (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule* (3. neubearb. Aufl., S. 33-42). Baltmannsweiler.
- Busch, L. (1992). Das Vertrauen wird auf eine harte Probe gestellt. Lehrerfortbildung bei Lesen durch Schreiben in Hamburg. *PÄD EXTRA*, 6, 14-15.
- Claussen, C. (1996). Selbstgestaltete Gedichtkarteien. *Grundschulunterricht*, 43 (10), 40-41.
- Dietrich, I. (1995). Freinet-Pädagogik heute. In I. Dietrich (Hrsg.), *Handbuch Freinetpädagogik. Eine praxisbezogene Einführung.* Weinheim.
- Dietrich, T. (1992). Der Beitrag der Reformpädagogik zur Unterrichtsgestaltung heute. In H.-J. Ipfling (Hrsg.), *Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik : Anregungen für die Schule von heute* (S. 35-50). Bad Heilbrunn/Obb..

- Eberbach-Klemenz, H. (1992). Unaufhaltsames Vorwärtsgen. Lesen durch Schreiben an der Sprachheilschule. *PÄD EXTRA*, 6, 12-13.
- Flitner, A. (1999). *Reform der Erziehung. Impulse des 20. Jahrhunderts* (Erweiterte Neuauflage). München.
- Fölling-Albers, M. (1998). Grundschule heute – Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern. In H.R. Becher, J. Bennack & E. Jürgens (Hrsg.), *Taschenbuch Grundschule* (3. neubearb. Aufl., S. 42-61). Baltmannsweiler.
- Franke, M. & Hütter, S. (1997). „Da musste man was finden und das war gut!“ Werkstattarbeit zum Einmaleins. *Grundschulunterricht*, 7-8, 27-30.
- Freinet, C. (1965). *Die moderne französische Schule*. Paderborn.
- Gaudig, H. (1922). *Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit* (Band I). Leipzig.
- Gaudig, H. (1909). *Didaktische Präludien*. Berlin.
- Glänzel, H. (1995). Das Wort geben. In I. Dietrich (Hrsg.), *Handbuch Freinetpädagogik. Eine praxisbezogene Einführung*. Weinheim.
- Haarmann, D. (Hrsg.). (1998). *Wörterbuch Neue Schule. Die wichtigsten Begriffe zur Reformdiskussion*. Weinheim.
- Hagstedt, H. (1992). Offene Unterrichtsformen. Methodische Modelle und ihre Planbarkeit. In U. Hameyer, R. Lauterbach & R. Wiechmann (Hrsg.), *Innovationsprozesse in der Schule. Fallstudien, Analysen und Vorschläge zum Sachunterricht* (S. 367- 382). Bad Heilbrunn.
- Hamburger Freinetgruppe: Busch, L., Maaser, G., Brosch, U., Haser, W. & Kunstreich, M. (1987). Nicht nur eine neue Lesemethode (Diskussion über ihre Arbeit mit „Lesen durch Schreiben“). *Die Grundschulzeitschrift*, 1, 14-20.
- Harth-Peter, W. (1993). „Schnee vom vergangenen Jahrhundert?“ Zur Aktualität der Reformpädagogik heute. In W. Böhm u.a. (Hrsg.). *Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik*. Würzburg.
- Hauk, B. (1991). *Die Krise der deutschen Vermittlungspraxis. Versuche zur didaktischen Aufarbeitung von Krisenerscheinungen in Schule und Unterricht im Jahrzehnt nach der Bildungsreform*. Frankfurt am Main.
- Hensel, H. (1995). *Die neuen Kinder und die Erosion der alten Schule. Ein Essay zur inneren Schulreform* (7., erweiterte und aktualisierte Aufl.). München.
- Ipfling, H.-J. (Hrsg.). (1992). *Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik: Anregungen für die Schule von heute*. Bad Heilbrunn/Obb..
- Jürgens, E. (1994). *Die 'neue' Reformpädagogik und die Bewegung offener Unterricht. Theorie, Praxis und Forschungslage*. St. Augustin.
- Kahl, R. (1992). *Lob des Fehlers : Ein Coach und 23 Spieler* [Film]. NDR.
- Kahl, R. (1992). *Lob des Fehlers : Kulturrevolution* [Film]. NDR.
- Kahl, R. (1995). Lob des Fehlers. In H. Brügelmann, H. Balhorn & I. Füssenich (Hrsg.), *Am Rande der Schrift. Zwischen Sprachenvielfalt und Alphabetismus*. Lengwil am Bodensee.
- Kaiser, A. (Hrsg.). (1997). *Lexikon Sachunterricht*. Baltmannsweiler.
- Kantonale Lehrmittelkommission (1986): *Zwischenbilanz zum Leselehrgang „Lesen durch Schreiben“*. Bern.
- Krapf, B. (1995). *Aufbruch zu einer neuen Lernkultur* (4., nachgeführte und überarbeitete Aufl.). Bern.
- Kratochwil, L. (1992). *Pädagogisches Handeln bei Hugo Gaudig, Maria Montessori und Peter Petersen*. Donauwörth.
- Leibenath, T. (1992). Zuerst ist Schreiben ein mühsames Geschäft...Meine Erfahrungen mit Lesen durch Schreiben. *PÄD EXTRA*, 6, 10.
- Maaser, G. (1995). Körpergeometrie. Werkstattunterricht in einem dritten Schuljahr. *Die Grundschulzeitschrift*, 82, 40-42.

- Meier, R. (1996). „Werkstattlernen“. *Grundschulunterricht*, 43 (10), 33-38.
- Müller, P. (1996). *Lernstatt. Handlungsanweisung für ein Modell der Teamarbeit am Arbeitsplatz*. Lübeck
- Nuhn, H.-E. (1995). *Partnerarbeit als Sozialform des Unterrichts*. Weinheim.
- Philipp, E. (1992). *Gute Schule verwirklichen. Ein Arbeitsbuch mit Methoden, Übungen und Beispielen der Organisationsentwicklung*. Weinheim.
- Postman, N. (1983). *Das Verschwinden der Kindheit*. Frankfurt/M..
- Potthoff, W. (1994). Von der klassischen Reformpädagogik zu heutigen Schulinnovationen. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Freies Arbeiten. Reformpädagogische Impulse für Erziehung und Unterricht in Regelschulen* (S. 65-78). Donauwörth.
- Preuss-Lausitz, U. (Hrsg.). (1983). *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder : Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg*. Weinheim.
- Reble, A. (1992). Reformpädagogik heute. In H.-J. Ipfling (Hrsg.), *Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik: Anregungen für die Schule von heute* (S. 17-34). Bad Heilbrunn/Obb..
- Reichen, J. (1984a, 15. März). Die neue Erstlesemethode „Lesen durch Schreiben“. *Schweizerische Lehrerzeitung*, 6.
- Reichen, J. (1984b). „Lesen durch Schreiben“ als Beitrag zur psycholinguistischen Grundlegung der Rehabilitation funktionaler Analphabeten. In H. Grisseemann (Hrsg.), *Spätlegasthenie und funktionaler Analphabetismus* (S.233-238). Bern.
- Reichen, J. (1988a). *Lesen durch Schreiben. Heft 1: Wie Kinder selbstgesteuert lesen lernen* (3. Aufl.). Zürich.
- Reichen, J. (1988b). *Lesen durch Schreiben. Heft 2: Allgemeindidaktische und organisatorische Empfehlungen* (3. Aufl.). Zürich.
- Reichen, J. (1988c). Zur ‚Psychologie‘ des Erstleselehrgangs „Lesen durch Schreiben“. *Der Jugendpsychologe*.
- Reichen, J. (1991). *Sachunterricht und Sachbegegnung : Grundlagen zur Lehrmittelreihe MENSCH UND UMWELT*. Zürich.
- Reichen, J. (1992a). Kompetenz- und Aufgabendelegation. Ergänzungen zum Werkstattunterricht. *Die Grundschulzeitschrift*, 44, 42-44.
- Reichen, J. (1992b). „Lesen durch Schreiben“ – mit emanzipatorischem Anspruch. *PÄD EXTRA*, 6, 6-9.
- Reichen, J. (1993). Gegen die ‚Rotstift-Kultur‘ in der Schule. *Hamburg Macht Schule*, 5, 21-22.
- Reichen, J. (1994a). Rettet die Mathematik – macht Sachunterricht!. *Die Grundschulzeitschrift*, 74, 28-29.
- Reichen, J. (1994b). Wie lernen Kinder lesen?. *Grundschulunterricht*, 9, 69-71.
- Reichen, J. (1996). Individuelles Üben im Werkstattunterricht. *Hamburg Macht Schule*, 1, 9.
- Reichen, J. (1998). Lesen und Schreiben von Anfang an? Nein!!! (sowie zugehöriger Briefwechsel mit H. Balhorn). In H. Balhorn et al. (Hrsg.), *Schatzkiste Sprache 1. Von den Wegen der Kinder in die Schrift*. Frankfurt am Main.
- Rolff, H.-G. & Zimmermann, P. (1985). *Kindheit im Wandel : Eine Einführung in die Sozialisation im Kindesalter*. Weinheim.
- Scheibe, W. (1978). *Die Reformpädagogische Bewegung 1900-1932. Eine einführende Darstellung* (6., ergänzte Auflage). Weinheim.
- Schulz-Benesch, G.(Hrsg.). (1970). *Montessori*. Darmstadt.
- Seibert, N. & Serve, H. J. (Hrsg.). (1992). *Prinzipien guten Unterrichts. Kriterien einer zeitgemäßen Unterrichtsgestaltung*. München.
- Sembill, D. (1992). *Problemlösefähigkeit, Handlungskompetenz und Emotionale Befindlichkeit*. Göttingen.
- Struck, P. & Würtl, I. (1999). *Vom Pauker zum Coach. Die Lehrer der Zukunft*. Wien.

- Sturm, H. (1985). Die fehlende Halbsekunde. Vom Einfluß des Fernsehens. In *Jahresheft III des Friedrich Verlages*. Seelze.
- Unruh, T. (1992). Das Klassenzimmer wird zur Lernwerkstatt. *Praxis Schule 5-10*, 4, 24-47.
- Vester, F. (1975). *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart.
- Vettiger, H., Kobel, F. & Kummer, V. (1979). *Lernziel: Selbständigkeit. Arbeitstechniken für Schüler*. Düsseldorf.
- Wallrabenstein, W. (1991). *Offene Schule – Offener Unterricht*. Reinbek bei Hamburg.
- Weber, A. (1991). *Was ist Werkstatt-Unterricht*. Mühlheim an der Ruhr.
- Winkler, M. (1993). Was ist alternativ an den alternativen Schulen. In W. Böhm u.a. (Hrsg.). *Schnee vom vergangenen Jahrhundert. Neue Aspekte der Reformpädagogik*. Würzburg.
- Zeihler, H. (1983). „Die vielen Räume der Kinder. Zum Wandel räumlicher Lebensbedingungen seit 1945“. In: Preuss-Lausitz, U. u.a. (Hrsg.) *Kriegskinder, Konsumkinder, Krisenkinder : Zur Sozialisationsgeschichte seit dem zweiten Weltkrieg*. Weinheim, S. 176-195.
- Zimmermann, H. D. (1994). Freies Arbeiten. In Akademie für Lehrerfortbildung Dillingen (Hrsg.), *Freies Arbeiten. Reformpädagogische Impulse für Erziehung und Unterricht in Regelschulen* (S. 79-95). Donauwörth.
- Zürcher, K. (1987). *Werkstatt-Unterricht*. Bern.



### **3. Begründung**

Begriffe mit \* finden sich im Glossar am Ende von Teil 4 Darstellung

#### **3.1 Theoretische Hintergründe**

Das Konzept des Werkstattunterrichts nach Reichen baut auf verschiedenen Theorien und Hintergründen auf. Um zu verstehen, zu welchem Zweck das Konzept entwickelt wurde und welche Ziele es verfolgt, ist es wichtig, diese zu kennen. Daher werden im Folgenden zunächst die lerntheoretischen Grundlagen des Konzepts vorgestellt. Anschließend wird das übergeordnete Unterrichtsmodell Reichens erläutert, in das Werkstattunterricht, als einer von verschiedenen Teilen, eingebettet ist.

##### **3.1.1 Die Lerntheorie Reichens**

###### **Zum Lernen:**

Reichen (1991, S. 15) weist auf die Bedeutung von richtigem und falschem Lernen hin: „Je mehr ein Mensch bereits richtig gelernt hat, umso mehr, leichter, schneller und besser lernt er dazu. Je mehr ein Mensch bereits falsch gelernt hat, desto schlechter lernt er dazu. [...] „Richtig“ ist deshalb alles Lernen, welches weiterführendes Lernen ermöglicht und offen hält, „falsch“ ist alles, was weiteres Lernen blockiert“.

Daraus ergibt sich die Konsequenz für die Schule, dass es vor allem darauf ankommt, alles Lernen auf Transfer hin anzulegen.

Reichen (1991, S. 16) führt aus, dass es zu jeder Lernzielkategorie unterschiedlich geeignete Verfahren gibt: So werden sensomotorische Fertigkeiten am besten durch Nachahmung und Übung angeeignet, kognitive Fähigkeiten durch programmierte Übung mit Sofortkontrolle. Alles andere in der Schule geforderte Lernen sollte jedoch möglichst ein Lernen durch Einsicht und Selbstentdecken sein, da es sich nur so offen halten und auf Transfer hin anlegen lässt.

Um ein solches Lernen in der Schule zu ermöglichen, muss der Unterricht prozessorientiert statt produktorientiert ausgerichtet sein. Es kommt also mehr auf den richtigen Weg zum Ergebnis an, als auf ein vorzeigbares Ergebnis.

Dies folgt auch der Erkenntnis, dass sich Lernen nicht als linearer Prozess in regelmäßigen kleinen Schritten vollzieht, sondern oft in überraschenden Sprüngen, in nicht geplanten und nicht bewussten Prozessen und oft zu Zeiten, in denen man es am wenigsten erwartet, vollzieht (vgl. Busch 1992, S. 15).

Die herkömmliche Schulpraxis besteht dagegen überwiegend aus einem undifferenzierten Nachahmungslernen durch Üben, wobei der Lehrer die aktive Rolle im Unterricht einnimmt, die Schüler jedoch fast nichts erarbeiten (vgl. Reichen 1991, S. 17).

Um diese Art von Lernen zu überwinden, muss laut Reichen (1991, S. 17) der gesamte Unterricht kognitiv ausgerichtet werden; d.h., der Schüler soll nicht nur mechanisch reproduzieren, sondern stattdessen wissen, was er lernen soll, wie er das bewerkstelligen soll und aus welchem Grund er lernen soll.

Dies führt zu der Forderung nach selbstgesteuertem Lernen\*: Der Schüler übernimmt dabei zugleich die Rolle des sich selbst Lehrenden; er plant den Lernvorgang, beschafft notwendige Informationen, wählt geeignete Methoden aus, überprüft schließlich auch den eigenen

Lernfortschritt und übernimmt auf diese Weise Selbstverantwortung für sein Lernen (vgl. Reichen 1991, S. 18).

Selbstgesteuertes Lernen hat die Lernprozesse des Alltags, insbesondere die des Kleinkinderlernens zum Vorbild. Hierbei zeigt sich, dass der Mensch offensichtlich dann am effektivsten lernt, wenn das Lernen selbstgesteuert ist. Selbststeuerung bildet den Kern jedes Lernprozesses. Reichen (1988a, S. 36 f.) folgert daraus: „Ein ausreichendes Ausmaß an Selbststeuerung durch den Lernenden ist eine kritische Bedingung für erfolgreiches Lernen.[...] Je mehr Möglichkeiten der Schüler zur selbständigen, aktiven Arbeit hat, um so grösser wird sein Lernerfolg“.

[Anmerkung: Bei wörtlichen Zitaten wird die originale Schreibweise beibehalten. Die Rechtschreibung in Zitaten kann deshalb von der neuen deutschen Rechtschreibung abweichen: Zitate nach Jürgen Reichen sind zudem meist in der Rechtschreibung der Schweiz verfasst und enthalten daher keine ß-Schreibung.]

Vermutlich ist ein Grund für den Erfolg des selbstgesteuerten Lernens, dass es auf sogenannten Präfigurationsprozessen\* aufbaut.

Die Präfigurationstheorie geht von der Annahme aus, dass es während eines Lernprozesses zwischen dem Anfangspunkt, an dem der Lernende noch nichts von dem Lerngegenstand weiß, und dem Endpunkt, an dem der Lernprozess erfolgreich abgeschlossen ist, eine so genannte Präfigurationsphase gibt, in der der Lernende die zu lernende Sache „halb“ oder „teilweise“ kann. Diese Zwischenzone entzieht sich weitgehend einem methodisch-didaktischen Direktzugriff.

Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass ein Kind nicht unbedingt eine bestimmte Leistung erst vollständig beherrschen muss, bevor mit der Erarbeitung der nächst höheren Stufe begonnen werden kann. Man kann auch überlappend vorgehen und die Kinder durch ein begabungsüberschießendes Lernangebot gezielt und systematisch überfordern. Eine bestimmte Menge an Lernlücken bzw. noch offenen Lernprozessen unterstützt den Gesamtlernprozess in positiver Weise.

Wichtig ist jedoch, dass man dabei auf jeglichen Leistungsdruck verzichtet und die gewollte Überforderung richtig dosiert: die Menge der Lernlücken sollte nicht zu groß werden (vgl. Reichen 1988a, S. 40).

### **Zur Motivation\*:**

Reichen (1991, S. 20) umschreibt Motivation als „psychischen Antrieb, als Motor, der das Lernen in Gang setzt und in Gang hält“. Er weist darauf hin, dass Motivation seit den 60er Jahren im Zentrum aller lernpsychologischen, didaktischen und methodischen Überlegungen steht. „Sie nimmt im Rahmen aller Lernprozesse einen zentralen Platz ein und zeigt sich in der Schule als Lernbereitschaft und Leistungswille“ (Reichen 1991, S. 20). Je nach Motivationsfaktoren unterscheidet man die primäre oder intrinsische Motivation, die vom Sachinteresse her motiviert und die sekundäre bzw. extrinsische Motivation durch sachfremde Faktoren. In der Regel beruht Motivation in der Praxis jedoch auf einem Wechselspiel von Sachinteresse und sachfremden Faktoren.

Eine wichtige Rolle beim Aufbau von Lernmotivation spielen laut Reichen (1991, S.20 f.) sowohl das Lust- als auch das Leistungsprinzip: Einerseits leistet und erreicht man mehr, wenn das Arbeiten lustbetont ist, andererseits wirkt ausschließlich lustbetontes Arbeiten verwöhnend.

Reichen zieht nun folgende Konsequenzen: Das Lernangebot sollte auf der einen Seite so interessant gestaltet sein, dass es Neugierde weckt. Da Neugierde jedoch nur Neuem gegenüber möglich ist, muss der Unterricht so angelegt werden, dass Begreifen auf Antrieb und ohne Zwang zur Wiederholung möglich ist. Andererseits sollte der Schwierigkeitsgrad des Angebots so dosiert werden, dass der Schüler in seiner Selbsteinschätzung die Aufgaben

als lösbar ansieht und sie ihn weder unter- noch überfordern (vgl. Reichen 1991, S.21). So wirkt nach Guyer (1956, S.139 ff., zitiert nach Reichen 1988a, S. 38) der deutlich erlebte, aber nicht unüberwindbare Lernwiderstand stark motivierend.

Reichen (1991, S. 23) bezieht sich auf Heckhausen, wenn er bestätigt, dass der mittlere Schwierigkeitsgrad die Hauptbedingung für Motivation optimal erfüllt: „Im innersten Kern stammt hohe Lernmotivation nämlich aus der Vorwegnahme (Antizipation) des Erfolgserlebnisses“.

Da Ergebnisse des Lernbemühens demnach entscheidend abhängig von ihrer psychischen Vorwegnahme sind, ist es von größter Bedeutung, dass der Schüler erfolgsoptimistisch ist. Dies ist er, wenn er ein gutes Selbstbewusstsein dank bisheriger Erfolgserlebnisse hat: „Nichts ist so erfolgreich wie der Erfolg. Je mehr die Lernanstrengungen eines Schülers zu Erfolgen führen, desto eher ist er auch bereit, sich neuen Lernanforderungen zu stellen“ (Reichen 1991, S.23).

Daraus ergibt sich die Konsequenz, dem Schüler zu möglichst vielen Erfolgserlebnissen zu verhelfen.

Auch in diesem Zusammenhang, vom Spannungsfeld Erfolg/ Misserfolg aus gesehen, ist wiederum der Schwierigkeits- bzw. Erreichbarkeitsgrad von Aufgaben für die Lernbereitschaft ausschlaggebend. (vgl. Reichen 1991, S. 23)

Des Weiteren spielen der Lernstoff und seine Aufbereitung bzw. Darbietung als Motivationsfaktoren eine Rolle.

Reichen (1991, S. 24 f.) widerspricht hierbei einigen als selbstverständlich geltenden Grundüberzeugungen, die angeblich zu einer optimalen Motivation der Schüler führen. Seine eigene Meinung sieht er durch verschiedene belegbare Sachverhalte begründet:

So lehnt er die gängige Meinung ab, dass Themeninhalte so geplant und gegliedert sein sollten, dass die Lernschritte und Kenntnisse aufeinander aufbauen und der Ablauf genau auf das angestrebte Ziel hin erfolgt.

Durch dieses Vorgehen wird zum einen der Unterrichtsgegenstand als Motivationsfaktor nicht genutzt. Zum anderen wird dabei durch den geringen Neuigkeitsgehalt der Inhalte Neugierde kaum gefördert. Weiterhin werden auf diese Weise kognitive Konflikte, die Präfigurationsprozesse\* unterstützen könnten, weitgehend ausgeschaltet.

Das kleinschrittige Verfahren widerspricht zudem dem kindlichen Lernprozess, der sich häufig in Sprüngen vollzieht.

### **3.1.2 Werkstattunterricht als Teil eines besonderen Unterrichtsmodells**

Reichen fordert keineswegs, den gesamten Unterricht auf Werkstattunterricht umzustellen. Vielmehr betrachtet er dieses Konzept lediglich als Teil eines Unterrichtsmodells.

Dies wird im Folgenden noch genauer erläutert; zunächst sollen jedoch die Hintergründe und Grundlagen, auf denen dieses besondere Unterrichtsmodell aufbaut, kurz skizziert werden.

Ausgangspunkt der Entwicklung des Modells bildet der Sachunterricht. Von besonderer Bedeutung sind dabei die beiden gegenläufigen Forderungen nach „Systematik“ bzw. „Offenheit“.

Die Hauptvertreter dieser beiden Richtungen sind Ausubel und Bruner, deren Überlegungen besonders für den Sachunterricht von Bedeutung sind. „Die Lernpsychologen David P. Ausubel und Jerome S. Bruner gehen beide von nahe verwandten theoretischen Ansätzen aus, ziehen daraus aber diametral entgegengesetzte pädagogische Forderungen: Bruner betont das entdeckende Lernen im offenen Unterricht, Ausubel ein begriffliches Gedächtnislernen im systematischen Unterricht“ (Reichen 1991, S. 46).

Im Aneignungsprozess des Entdeckenslernens bleiben systematische Erfordernisse letztlich sekundär. Dies bedeutet aber nicht, dass Bruner jede Systematik ablehnt. Er fordert zwar Offenheit, da das Entdeckenslernen im Zentrum seiner Lerntheorie steht, und dieses nur in offenen Unterrichtsformen möglich ist. In dem Lernangebot, das den Schülern in diesen offenen Unterrichtsformen unterbreitet wird, spielen jedoch systematische Erfordernisse eine ganz zentrale Rolle.

Ähnlich verhält es sich auch bei Ausubel: Er plädiert zwar für ein systematisch-chronologisches Lernen, lehnt aber Offenheit nicht ab. „Im Gegenteil: Offene Formen können im Lernangebot durchaus eine Rolle spielen, sofern die Aneignungsweise des Instruktionlernens nicht gestört wird“ (Reichen 1991, S. 53).

Reichen (1991, S. 53) führt weiterhin aus, dass man in der Theorie eine Zeitlang Instruktionlernen und Entdeckenslernen als Gegensätze angesehen hat, dass aber in der Praxis die beiden Konzeptionen undifferenziert vermischt wurden, und zwar in der denkbar schlechtesten Variante: die Folge war ein unsystematischer Frontalunterricht.

Erst seit Ende der achtziger Jahre hat sich hier ein Wandel angebahnt: „Die Didaktik [ist] auf dem Weg zu einer positiven Synthese: von Ausubel die Systematik, von Bruner das Entdeckenslernen“ (Reichen 1991, S. 53).

Reichen (1991, S. 54f.) vergleicht außerdem die Meinungen verschiedener Autoren zu diesem Thema. Er kommt dabei zu folgendem Schluss: „In der aktuellen schulpädagogischen Diskussion besteht also weitgehend Übereinstimmung darüber, dass offene und differenzierende Lernformen für den Elementarunterricht in besonderem Masse geeignet sind, auch wenn ihrer Planung und Durchführung noch häufig Unsicherheiten im Wege stehen“ (Reichen 1991, S. 55).

Das Problem liegt nach Reichen also vor allem darin, dass ein Großteil der Lehrerschaft nicht weiß, wie ein solcher Unterricht konkret verwirklicht werden könnte. Deshalb hat er versucht, ein Unterrichtsmodell zu entwerfen, das diesen Überlegungen entspricht (vgl. Reichen 1991, S.55).

Das Modell hat den Sachunterricht als Grundlage, hierauf baut es auf. Reichen erklärt dies damit, dass die Sachen als solche den Zugang zur Wirklichkeit eröffnen. Da die Wirklichkeit den wirkungsvollsten Faktor der Erziehung darstellt, sollte man sich möglichst eng an die Sachen halten, da man der Wirklichkeit so besonders nah kommt (vgl. Reichen 1991, S.55).

Das Unterrichtsmodell entspricht besonders der Forderung nach mehr Möglichkeiten zu selbständigem, handelndem Lernen der Schüler und damit den Grundsätzen des Individualisierens und der didaktischen Aktivierung (vgl. Reichen 1991, S. 55).

Reichen verdeutlicht den Aufbau des Modells durch folgende graphische Darstellung (siehe unten). Zu dieser Abbildung (Abb. 1) gibt er eine umfassende Erläuterung: Didaktisch steht ein umfassender Sachunterricht im Zentrum des Modells, bei dem es wirklich um die Sache gehen soll, d.h. um die Vermittlung von Sacheinsicht und Sachkenntnis: „Der Mathematikunterricht wird dann anwendungsorientiert, der Sprachunterricht kontext- und kommunikationsorientiert“ (Reichen 1991, S.56).

Methodisch stehen für den Sachunterricht, der sowohl Offenheit als auch Systematik beinhaltet und dem Schüler so eine handelnde und trotzdem systematische Erschließung der Umwelt ermöglichen will, drei Unterrichtsformen im Zentrum: Instruktionunterricht\*, Werkstattunterricht und Projektunterricht\*.

Ihre Gewichtung verteilt sich folgendermaßen: Es dominiert der Werkstattunterricht, der den erforderlichen Instruktionunterricht mit einschließt und durch einzelne Projekte ergänzt wird (vgl. Reichen 1991, S. 56):

- Instruktionsunterricht erfolgt meist frontal und dient zur Vermittlung systematischer Forderungen; es geht dabei meist um Einführungen, Orientierungen usw.
- Projektunterricht schafft dagegen ein Maximum an Freiraum für eigenes Handeln der Schüler: die Schüler werden dabei an der Planung und Vorbereitung der unterrichtlichen Vorhaben mitbeteiligt und übernehmen teilweise sogar die ganze Verantwortung.
- Werkstattunterricht bezeichnet ein offenes Arrangement von Lernsituationen und Materialien, bei dem die Schüler aus dem Lernangebot auswählen und teilweise auch eigene Ideen verwirklichen können. Die strukturierten Lernangebote für diese Form von Unterricht werden dabei mit dem Begriff „Lernwerkstätten“ bezeichnet.

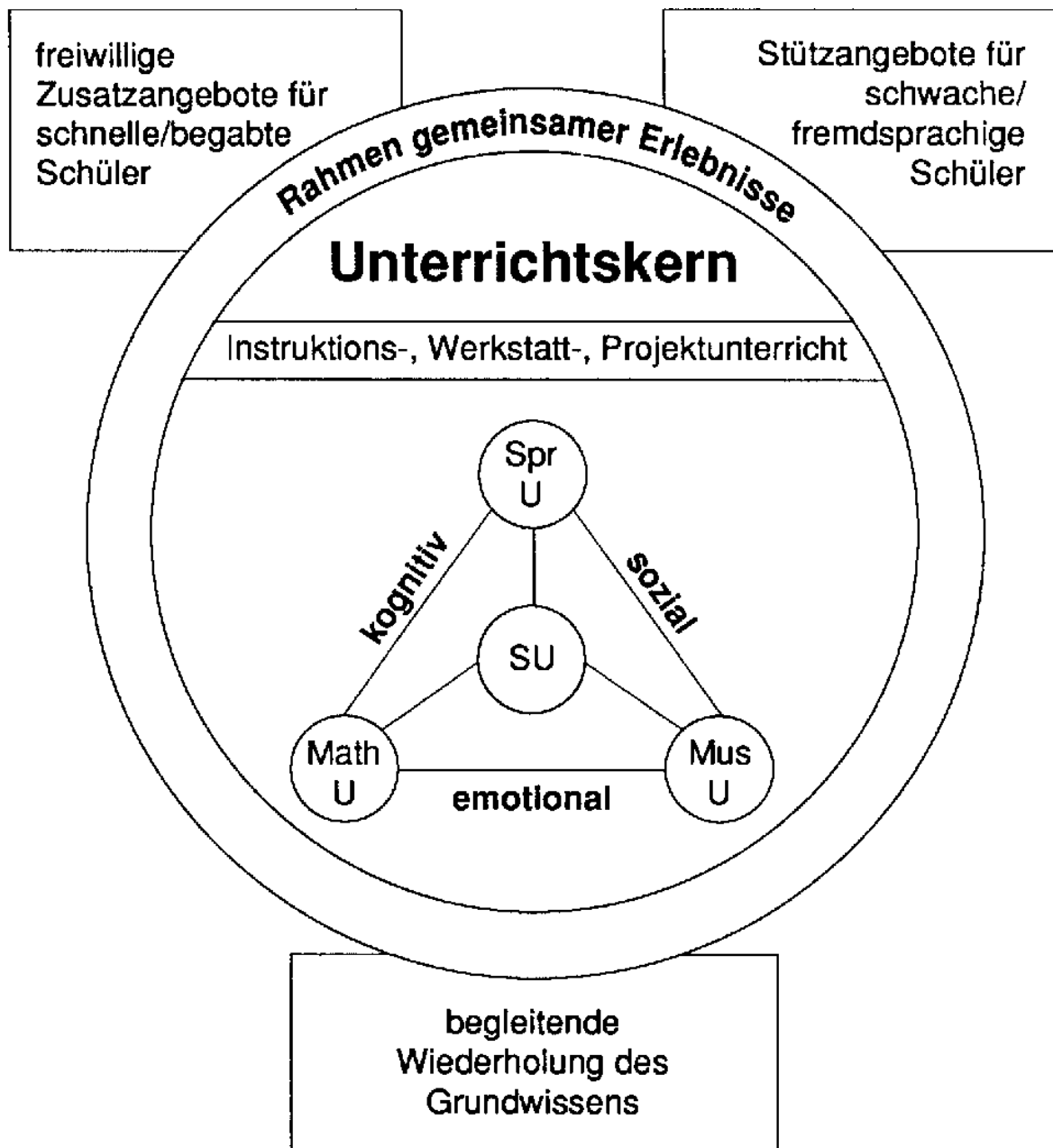


Abbildung 1: Unterrichtsmodell (Reichen 1991, S.56)

Werkstattunterricht stellt bezüglich der Offenheit oder Systematik einen didaktischen Kompromiss dar: „Über die Zusammensetzung des (obligatorischen) Lernangebots nimmt die Lehrerin Einfluss auf die Erfordernisse der Systematik, in der Wahlmöglichkeit für die Schüler und im prinzipiellen Angebot eines „freien“ oder „leeren“ Postens entstehen Räume der Offenheit“ (Reichen 1991, S. 59).

Reichen weist jedoch darauf hin, dass diese drei Unterrichtsformen im Schulalltag kaum in reiner Form vorkommen, sondern entweder ineinander übergehen oder sich phasenweise ablösen. Gerade der Sachunterricht wird oft mit Instruktionsunterricht begonnen, um dann in Projekt- oder Werkstattunterricht überzugehen. Auf diese Weise erhalten die Schüler zunächst im Instruktionsunterricht einen Überblick und eine Grundlage, haben dann aber die Möglichkeit, darauf aufbauend selbstständig weiterzuarbeiten und dabei individuelle Schwerpunkte zu setzen (vgl. Reichen 1991, S. 59).

Neben dem Hauptunterricht beinhaltet das Unterrichtsmodell weitere Komponenten, die ebenfalls näher erläutert werden:

- Die begleitende Wiederholung des Grundwissens sollte weitgehend individuell erfolgen. Dies ist im Werkstattunterricht problemlos möglich, beispielsweise mit Hilfe von programmierten Übungen, einer Lernkartei oder auch Computerprogrammen.
- Die Zusatz- und Stützangebote ergänzen den Hauptunterricht in der Form, dass ihre Bearbeitung keine notwendige Voraussetzung für die Bewältigung des Hauptunterrichts darstellt.
- Der Rahmen gemeinsamer Erlebnisse soll das Gemeinschaftsgefühl der Klasse stärken. Hierzu zählen u.a. Ausflüge, Feste, sowie regelmäßige Geschichten- oder Fragestunden (vgl. Reichen 1991, S. 57).

Reichen (1991, S.57 f.) gibt weiterhin zahlreiche Empfehlungen zu verschiedenen Voraussetzungen, Bedingungen und Komponenten dieses Unterrichtsmodells. So verlangt ein solches Unterrichtsmodell beispielsweise ein spezifisches Lehrerverhalten, ist auf ein entsprechendes Lernangebot angewiesen und setzt einen bestimmten didaktischen Rahmen voraus.

Auf diese Punkte wird jedoch bei der Beschreibung des Werkstattunterrichtskonzepts noch näher eingegangen.

### **3.2 Ursprünge des Werkstattunterricht-Konzepts: Bezüge zur Reformpädagogik**

Wie bereits dargestellt, baut das Konzept des Werkstattunterrichts auf ganz bestimmten Zielsetzungen und Forderungen auf. Diese basieren einerseits auf aktuellen Entwicklungen (vgl. 3.3 Aktuelle Begründungszusammenhänge). Andererseits sind die Forderungen, Ziele und auch die angewendeten Verfahren und Methoden nicht ganz neu; sie sind zu einem großen Teil bereits aus der Bewegung der Reformpädagogik bekannt.

Hier stellt sich nun einerseits die Frage, in welchen Punkten der Werkstattunterricht Reichens Bezüge zur Reformpädagogik aufweist. Des Weiteren ist die Frage zu klären, ob oder auch wie diese alten Forderungen und Verfahren der Reformpädagogik heute überhaupt noch gültig und sinnvoll sein können.

Zu diesem Zweck werden zunächst beispielhaft die Konzepte einiger „klassischer“ Reformpädagogen auf Parallelen zu Reichens Werkstattunterricht untersucht.

Es würde dabei allerdings zu weit gehen, die Programme der jeweiligen Pädagogen vollständig darzustellen, deshalb soll es genügen, lediglich die Schwerpunkte der verschiedenen Konzepte aufzuzeigen und dabei vor allem die Aspekte zu beleuchten, die in ähnlicher Form auch in Reichens Werkstattunterricht enthalten sind. Anschließend sollen dann allgemeine Forderungen und Grundsätze der Reformpädagogik mit denen Reichens verglichen und auf ihre Aktualität geprüft werden.

### **3.2.1 Parallelen bei verschiedenen Reformpädagogen**

#### *3.2.1.1 Parallelen bei Celestin Freinet (1896-1966)*

Die Freinet-Pädagogik wurde in den 20er und 30er Jahren von dem französischen Volksschullehrer Celestin Freinet entwickelt. Er schuf ein praxisbezogenes Konzept zur Umgestaltung des Schulalltags, sowie „Arbeitstechniken“ und Lernmittel, deren bekanntestes die Schuldruckerei wurde. Er begründete außerdem eine Lehrerbewegung, die heute einige tausend Mitglieder in Frankreich, sowie Anhänger in über 30 Ländern in und außerhalb Europas umfasst (vgl. I. Dietrich 1995).

In Freinets Unterrichtskonzept finden sich zahlreiche parallele Ansichten, Forderungen und Verfahren, die auch Reichens Werkstattunterricht kennzeichnen.

So ist auch bei Freinet der Ausgangspunkt des Lernens der Kinder im Unterricht nicht eine vorbereitete Unterrichtsstunde, in der nach Vorgabe des Lehrers bestimmte Kenntnisse zu erwerben sind. Stattdessen wählen die Kinder aus einer Vielzahl angebotener Möglichkeiten ihre Tätigkeiten frei aus. „Wir bereiten ein erzieherisches Milieu, ein Arbeitsmaterial, entsprechende Arbeitstechniken und eine Organisation der gesamten Arbeit vor, die es den Kindern erlauben, sich so weit als möglich selbst zu verwirklichen, wenn der Lehrer ihnen dabei hilft oder sie wenigstens bei ihren tastenden Versuchen und ihrem Forschen nicht hindert“ (Freinet 1965, S. 101).

Dies entspricht der Grundidee des Werkstattunterrichts nach Reichen. Von Bedeutung sind dabei vor allem auch die „Ateliers“, zu Deutsch „Werkstätten“: Hierbei handelt es sich um Arbeitsecken für handwerkliche oder auch geistige Arbeitsvorhaben. Diese Ateliers ähneln den verschiedenen Arbeitsbereichen, die im Werkstattunterricht abgeteilt werden. Den Kindern stehen hier bestimmte Arbeitsmaterialien zur Verfügung, mit denen sie selbständig arbeiten können.

Nach Freinet soll den Kindern die Möglichkeit gegeben werden, ihrem eigenen Wissensdrang nach zu lernen bzw. zu arbeiten. Er definiert den Begriff Arbeit deshalb folgendermaßen: „Von Arbeit sprechen wir immer dann, wenn das Tätigsein – ob physisch oder geistig – den natürlichen Bedürfnissen des Individuums entspricht und durch diese Tatsache allein schon eine gewisse Befriedigung verschafft. Im gegenteiligen Fall sprechen wir von Aufgabe und Pflicht, die man nur erfüllt, weil man dazu gezwungen wird“ (Freinet 1979, S. 136).

Reichen (1991, S. 63) bestätigt: „Lernen ist primär ein individueller Vorgang. Daraus ergibt sich eine erste didaktische Grundforderung: Individualisierung des Lernens!“. Im Werkstattunterricht wird dieser Forderung einerseits zumindest teilweise durch die freie Wahl der Tätigkeit innerhalb des Angebots Rechnung getragen, zum anderen aber auch besonders durch die Einrichtung eines Leerangebots\*, sowie durch die Möglichkeit, zu frei gewählten Themen Vorträge zu halten.

Wie Reichen forderte bereits Freinet, dass die Verschiedenartigkeit der Kinder in Bezug auf ihre Interessen, Fragestellungen, Veranlagungen oder Lern- und Arbeitsrhythmen im Unterricht beachtet werden sollte. „Wenn der Lehrer wirklich der Persönlichkeit jedes einzelnen Kindes in der Klasse gerecht werden will, ist es geradezu unmöglich, dass er zum selben Zeitpunkt von allen Kindern die gleiche Arbeit erwartet!“ (Baillet 1983, S. 23).

Freinet legt großen Wert auf die Selbstverantwortung der Kinder, insbesondere auch auf die Selbstverantwortung für ihre Arbeit. Die Schüler sollen deshalb lernen, ihre Arbeit selbst zu organisieren.

Hierzu dient u.a. die Einführung individueller Arbeitspläne (Tages-, Wochen- oder Monatspläne). Die Kinder sollen dadurch lernen, ihre eigene Arbeit zu planen und auch selbst zu beurteilen (vgl. Baillet 1983, S. 24). Analog gibt es im Werkstattunterricht ebenfalls Wochenpläne\*, Arbeitskarten\* oder Lernverträge\*, die die gleichen Ziele verfolgen.

Auch die Selbstbeurteilung\* und Selbsteinschätzung der eigenen Leistungen durch das Kind wird sowohl von Freinet, als auch von Reichen gefordert. Freinet gab hierfür spezielle Selbstkorrekturhefte heraus und führte nach Beendigung eines Arbeitsplans eine Arbeitsrückschau, die Bilanz, durch, bei der jeder Schüler den anderen von der geleisteten Arbeit berichtet (vgl. Baillet 1983, S. 253).

Die Übernahme von Verantwortung im Klassenverband spielt in der Freinet-Pädagogik ebenfalls eine tragende Rolle. Im Werkstattunterricht wird diese besonders durch die Einrichtung des Chefsystems\* verwirklicht, wobei jeder Schüler das Amt eines Chefs übernimmt. Tatsächlich praktizierte auch Freinet schon die Einrichtung verschiedener Ämter (Responsabilités), durch die an die Schüler Verantwortlichkeiten verteilt wurden. Auf diese Weise wird jedes Kind zu einem wichtigen, verantwortlichen Glied der Klasse.

Freinets Kernstück der kooperativen Organisation, der Klassenrat mit seiner weitreichenden Entscheidungsmacht, kommt jedoch in Reichens Werkstattunterricht nicht vor.

Zusammenfassend lassen sich folgende Übereinstimmungen feststellen: Sowohl Freinet als auch Reichen ziehen eine Unterrichtsorganisation vor, in der den Schülern eine vorbereitete Umgebung zur Verfügung gestellt wird, innerhalb der sie ihre Tätigkeiten selbst wählen können. Die Individualisierung des Unterrichts steht dabei im Mittelpunkt. Außerdem wird großer Wert darauf gelegt, dass die Kinder Selbstverantwortung übernehmen.

Freinet geht jedoch in zwei Punkten noch einen Schritt weiter: Während bei Reichen innerhalb der Werkstatt ein Großteil der Aufgaben vorgegeben ist, sollen die Schüler bei Freinet ihre Arbeitsvorhaben selbst wählen, ihnen wird hierbei lediglich das Material zur Verfügung gestellt. Weiterhin ist es Reichen vor allem wichtig, dass die Kinder Selbstverantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen, Freinet dagegen möchte die Selbstverantwortung auch als politische Verantwortung für mehr Demokratie fördern.

### *3.1.1.2 Parallelen bei Hugo Gaudig (1860 – 1923)*

Hugo Gaudig war neben Georg Kerschensteiner ein bekannter Vertreter der Arbeitsschulbewegung. Er konzipierte jedoch eine Arbeitsschule, die kontrastierend zu der Kerschensteiners, andere Akzente setzte. Im Mittelpunkt der Erziehung stand eine von ihm so genannte „Persönlichkeitspädagogik“, bei der er viel Wert auf die Selbsttätigkeit der Schüler in jeder Hinsicht legte, d.h. im Gegensatz zu Kerschensteiner auch im Bezug auf kognitiv-begriffliche Aspekte. Daneben setzte er einen Schwerpunkt auf die Vermittlung von Arbeitstechniken, wobei er wiederum vor allem die geistigen Techniken bedachte (vgl. Bast 1996, S. 87 ff.).

Für Hugo Gaudig stand die Selbsttätigkeit des Kindes im Zentrum aller pädagogischen Bemühungen. Dieses Prinzip hat er durchdacht und planmäßig den Unterricht darauf aufgebaut: „Selbsttätigkeit fordere ich für alle Phasen der Arbeitsvorgänge. Beim Zielsetzen, beim Ordnen des Arbeitsvorganges, bei der Fortbewegung zum Ziel, bei den Entscheidungen an kritischen Punkten, bei der Kontrolle des Arbeitsganges und des Ergebnisses, bei der Beurteilung soll der Schüler selbsttätig sein“ (Gaudig 1922, S. 93).

Die Kinder sollen sich ihr Arbeitsziel selbst stecken, einen Arbeitsplan aufstellen, den Arbeitsprozess beginnen und durchführen und ihr Arbeitsergebnis prüfen; kurz: Sie sollen



Selbstverantwortung für ihr eigenes Lernen übernehmen (vgl. Gaudig 1922, S. 89 f.). Wie schon bei Freinet aufgezeigt, ist dies auch das Anliegen Reichens.

Entsprechend stimmen auch die Vorstellungen betreffend der Aufgaben des Lehrers überein: Gaudig sieht in dem Lehrer einen Organisator des Lernens; er soll nicht allein, dozierend und vermittelnd den Unterricht führen, sondern stattdessen die Rolle eines Helfers übernehmen, der soweit wie möglich zurücktritt, um den Schülern selbständiges Arbeiten zu ermöglichen: „Sich entbehrlich, sich überflüssig zu machen muss das ernsteste Ziel des Lehrers sein, der selbsttätige Köpfe bilden will“ (Gaudig 1909, S. 174 f.). Diese Meinung vertritt auch Reichen, wenn er fordert: „Didaktische Zurückhaltung ist bei der Lehrerin die wohl entscheidendste Voraussetzung, um den Schülern ein selbstgesteuertes Lernen zu ermöglichen“ (Reichen 1991, S. 82).

Gaudig legt weit mehr Wert auf die Vermittlung von Arbeitstechniken anstatt von lernbaren Gewissheiten. Er sieht deshalb einen Schwerpunkt in der Förderung von methodischen Strategien, mit deren Hilfe sich die Schüler selbst neue Inhalte aneignen können. Dies ist die Grundlage, durch die selbständiges Arbeiten der Kinder erst möglich wird (vgl. Bast 1996, S. 93).

Auch hier stimmt Reichen mit Gaudig überein: „Selbsttätigkeit und eigenes Erfahren müssen [...] auch deshalb an oberster Stelle stehen, weil Kinder (wie übrigens auch die Erwachsenen) nur durch eigenen handelnden Umgang taugliche Methoden zu einer selbständigen Welterschließung gewinnen können“ (Reichen 1991, S. 44).

Eine weitere Entsprechung besteht in der Auffassung von dem Prinzip der Anschaulichkeit. Gaudig sieht in diesem Prinzip die „Herstellung des unmittelbaren Verkehrs zwischen Kind und Weltwirklichkeit“. „Anschauen“ ist für ihn kein passives Geschehen, sondern, richtig verstanden, ein „Arbeitsvorgang“, bei dem „das Kind am Anschaulichen arbeitet[...]“ (Gaudig 1922, S. 118 f.).

Ebenso kritisiert Reichen (1991), dass „das historisch überlieferte Anschauungsprinzip [...] von einer *Passivität* des erkennenden, bzw. wahrnehmenden Menschen aus[geht]“, und fügt hinzu: „Wirkliche Anschauung entsteht vielmehr im Umgang mit dem angeschauten Objekt [...]“ (S. 45)

Insgesamt weisen Gaudigs Vorstellungen von Unterricht und Erziehung zahlreiche Gemeinsamkeiten mit denen Reichens auf. Zum einen sind für beide die Selbsttätigkeit der Schüler und die Selbstverantwortung für das eigene Lernen von sehr hoher Bedeutung.

Zum andern stimmen ihre Forderungen bezüglich der Rolle und der Aufgaben des Lehrers im Unterricht überein; sie sehen ihn beide als einen Organisator der Lernbedingungen.

Ebenso vertreten sie die gleiche Auffassung des Anschauungsprinzips und verfolgen dadurch auch in diesem Zusammenhang ähnliche Ziele.

Gaudigs zentrales Anliegen, den Schülern verschiedene Arbeitstechniken zu vermitteln, wird zwar von Reichen geteilt, für Gaudig steht dieser Aspekt jedoch noch mehr im Zentrum seiner Unterrichtsorganisation als das bei Reichen der Fall ist.

### 3.2.1.3 Parallelen bei Maria Montessori (1870 – 1952)

Die italienische Ärztin Maria Montessori sah das Kind als Ausgangspunkt aller Erziehungs- und Unterrichtsmaßnahmen an. Damit vertrat sie eine ausgesprochene Pädagogik vom Kinde aus. Sie kämpfte gegen die gesellschaftliche Vernachlässigung von Kindern und gründete zahlreiche Kindergärten und Kinderhäuser. In diesen wurde das von ihr entworfene didaktische Lehrmaterial verwandt, das die Schüler zur „Polarisation der Aufmerksamkeit“ und dadurch zur „Normalisation“ führen sollte.

Entscheidend waren für sie das Eingehen auf die Wachstumsgesetze des Kindes (die „sensiblen Perioden“), sowie die bewusste Entwicklung seiner Selbsttätigkeit und

Selbsterziehung. Montessoris Methode fand schließlich auch in Deutschland Anerkennung; so wurden auch hier zahlreiche Montessori-Kindergärten und –Schulen gegründet. (vgl. Scheibe 1978, S. 55 f.)

Wenn man auch im ersten Moment vielleicht nicht allzu viel Gemeinsames mit Montessoris Unterrichtskonzept und dem Werkstattunterricht Reichens verbindet, so finden sich doch bei genauerer Betrachtung auch hier einige grundlegende Gemeinsamkeiten.

Nach Kratochwil (1992, S. 128) lassen sich bei sorgfältiger Analyse von Montessoris Werk folgende pädagogisch-didaktischen Grundsätze ausmachen:

- Die Aktivierung der Kinder, sowie die Förderung der Selbsttätigkeit; beispielsweise durch die „freie Wahl“ des Materials und damit der Lernaufgaben.
- „Begrenzung des Einschreitens“ (Montessori 1965, S. 38, zitiert nach Kratochwil 1992, S. 128), d.h., dem Kind nur zu helfen, wenn es danach verlangt und dann auch nur soweit, dass es selbst weitermachen kann.
- Individualisierung.
- Berücksichtigung physiologischer, physischer und psychischer Bedürfnisse
- Veranschaulichung, Aktivierung der Sinne.

Diese Grundsätze stimmen ausnahmslos mit denen überein, die Reichens Werkstattunterricht zugrunde liegen. Besonders deutlich sind die Ähnlichkeiten bei den ersten beiden Punkten: Die freie Wahl der Arbeit aus einem vorbereiteten Angebot ist das entscheidende Prinzip des Werkstattunterrichts; hierauf baut er auf.

Der zweite Punkt stellt die deutlichste Entsprechung dar: Er beruht auf der bedeutsamen Kindesäußerung „Hilf mir, es selbst zu tun“, die für Montessori zu einem Kernstück ihres Konzepts wurde. Die dahinter stehende Idee des begrenzten Einschreitens entspricht exakt dem von Reichen propagiertem „Prinzip der minimalen Hilfe\*“ (Reichen 1991, S. 83).

Die Gemeinsamkeiten von Reichens Werkstattunterricht und der Montessori-Pädagogik liegen demnach vor allem in den kindbezogenen theoretischen Grundsätzen.

In der konkreten Unterrichtspraxis finden sich dagegen bei Montessori teilweise sehr spezielle Elemente, die im Werkstattunterricht nicht vorkommen. Zu nennen ist hier vor allem das Montessori-Material, das in ihrer Methode eine ganz entscheidende Rolle spielt.

### **3.2.2 Allgemeine Forderungen der Reformpädagogik und ihre Übernahme in den Werkstattunterricht**

Der Bewegung der Reformpädagogik werden eine Reihe von Pädagogen und ihre jeweils speziellen Konzepte zugeordnet, die eine Fülle von Versuchen, Ideen und Forderungen beinhalten. Bestimmte Ziele und Forderungen tauchen jedoch immer wieder auf und verbinden die einzelnen Ideen und Konzepte miteinander. Sie wurden deshalb als allgemein reformpädagogische Forderungen bekannt. Gerade hier findet sich vieles, worauf auch Jürgen Reichen seinen Werkstattunterricht aufbaut. Da es dabei vor allem um Aspekte der Methodik geht, werden schulstrukturelle und schulpolitische Anregungen der Reformpädagogik im Folgenden vernachlässigt.

Zahlreiche Autoren haben versucht, die allgemeinen Forderungen und Grundsätze der Reformpädagogik thesenartig zusammenzustellen. Diese Listen sind betreffend ihres Inhaltes sehr ähnlich, deshalb genügt es, beispielhaft die Forderungen nur einer solchen Zusammenstellung mit denen Reichens zu vergleichen, und diese lediglich durch einige Ergänzungen abzurunden.

Hans-Jürgen Ipfling (1992, S. 14) stellt acht Grundideen der Reformpädagogik zusammen:

1. Lernen in Zusammenhängen: Nicht nur lehrganghaftes, nach Fächern aufgegliedertes Lernen.
2. Die Bedeutung der Emotionen - Freude statt Angst.
3. Förderung der Kooperation untereinander, nicht nur Konkurrenzdenken.
4. Die Lebensbedeutsamkeit des Lernens sollte sichergestellt werden.
5. Lernen mit Kopf, Herz und Hand; ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen.
6. Bildung von Verantwortungsgefühl als Ziel; Lernen nicht nur zum Wissenserwerb.
7. Offenheit des Lernens für Aktuelles oder Unvorhergesehenes.
8. Einbeziehen außerschulischer Lernorte.

Diese Grundideen lassen sich ausnahmslos auch Reichens Werkstattunterricht zuordnen:

1. Lernen in Zusammenhängen: Nicht nur lehrganghaftes, nach Fächern aufgegliedertes Lernen: Werkstattunterricht eignet sich sehr gut für fächerverbindendes Lernen. Meistens wird zu einem bestimmten Thema eine Werkstatt durchgeführt, die verschiedene Aspekte der Thematik mit ganz unterschiedlichen Fachbezügen enthält. Dadurch, dass der eigentliche Sachverhalt im Vordergrund steht und nicht die einzelnen Fächer, wird ein Lernen in Zusammenhängen ermöglicht. Die Schüler lernen dabei automatisch nicht lehrganghaft, Schritt für Schritt, sondern können ihren Lernweg selbst bestimmen.
2. Die Bedeutung der Emotionen - Freude statt Angst: Reichen (1991, S. 22) beachtet ebenfalls die Bedeutung von positiven Emotionen beim Lernen sowie auch den Einfluss von Stress oder Angst: eine angenehme Unterrichtsatmosphäre sieht er als Grundlage jeden Unterrichts an. Er geht jedoch noch einen Schritt weiter und fordert nicht nur eine freundliche, sondern vor allem eine fördernde Lernatmosphäre. Damit meint er, dass die Lernatmosphäre zwar emotional positiv sein, aber dennoch sinnvolle, d.h. begründbare Belastungen bieten sollte: „Die Lernsituation sollte frei von Spannungen sein, die durch Zwang, Druck und soziale Ängste hervorgerufen werden, nicht aber von aufgaben- oder leistungsbezogenen Zielspannungen, wie sie etwa durch kognitive Konflikte [...] und Wettbewerb gesetzt sind“ (Reichen 1991, S.22).
3. Förderung der Kooperation: Auch im Werkstattunterricht spielt die Gemeinschaftsbildung eine große Rolle. Forderten bereits die Reformer die „Überwindung der zerstörerischen Konkurrenzmechanismen in der Schule“ (Flitner 1999, S. 245), so bekräftigt auch Reichen (1991, S. 63): „Der Sozialeinbettung des Lernens im Mit- und Voneinanderlernen kommt höchste Bedeutung zu“. Im Werkstattunterricht werden Kooperation und soziales Lernen besonders durch das Chefsystem\*, sowie auch durch den Helferunterricht\* gefördert. Durch diese Prinzipien ermöglicht Werkstattunterricht, „dass Kinder von ihren Kameraden lernen bzw. die Kameraden lehren, was lernpsychologisch beides höchst wirkungsvoll ist. [...] [So] lernen sie auch, andere besser zu verstehen und sich solidarisch-unterstützend zu verhalten. Sie lernen ihre eigenen Ansprüche anzumelden und durchzusetzen, bei gleichzeitiger Rücksichtnahme auf Ansprüche der anderen“(Reichen 1991, S. 74).
4. Die Lebensbedeutsamkeit des Lernens: Besonders bei Reichens Ausführungen über den Sachunterricht wird seine Forderung nach der Lebensbedeutsamkeit des Lernens deutlich. So sieht er den Auftrag des Sachunterrichts bereits in einem Zitat von Johannes Kühnel aus dem Jahr 1907 treffend dargestellt: „der Elementarunterricht solle im Wesentlichen Sachunterricht sein und seine Stoffe aus dem Menschen- und Naturleben, wie es sich abspielt innerhalb des geistigen Horizonts des Kindes oder an seinen

Grenzen entnehmen“ (zitiert nach Reichen 1991, S.31). Daneben sieht Reichen die Bedeutung der Lebensnähe auch in Verbindung mit der Gedächtnisleistung. Durch die Lebensnähe bekommen die Kinder einen Bezug zum Lerngegenstand und können sich die Dinge deshalb besser merken. „Werden reale Erlebnisse angesprochen, so wird der Lerninhalt eingängiger, und bei der anschließenden Verfestigung des Gelernten wirkt dann die reale Umwelt unentgeltlich als unbemerkte Nachhilfelehrerin, indem sie das Gelernte zum Mitschwingen bringt“ (Reichen 1991, S. 29).

5. Lernen mit Kopf, Herz und Hand; ganzheitliches Lernen mit allen Sinnen: Auch diese Forderung ist in Reichens Werkstattunterricht-Konzept enthalten. Werkstattunterricht versteht sich als ein Versuch, der Kopflastigkeit des frontalen Unterrichts und der Passivität des Schülers entgegenzuwirken. So fordert Reichen (1991, S. 58), das bereitgestellte Lernangebot „müsste
  - a. ganzheitlich sein in dem Sinn, dass es Sensomotorisches, Soziales, Kognitives und Emotionales verbindet
  - b. die Sinnesorgane aktivieren
  - c. zum Handeln anregen
  - d. [...]“.
6. Bildung von Verantwortungsgefühl als Ziel; Lernen nicht nur zum Wissenserwerb: Die Förderung des Verantwortungsgefühls spielt im Werkstattunterricht besonders beim Chefsystem\* eine tragende Rolle. Hier hat jeder Schüler seine Aufgabe, für die er selbst die Verantwortung trägt und die er gewissenhaft erfüllen muss, damit der Unterricht funktioniert. Als ein weiteres wichtiges Ziel sieht Jürgen Reichen (1991, S. 17), dass die Schüler Selbstverantwortung für ihr Lernen übernehmen. Deshalb setzt er Arbeitskarten\*, Wochenpläne\* oder Lernverträge\* ein, mit denen die Schüler eine Vorauswahl\* treffen können. „[...] Anstatt mechanisch zu reproduzieren, weiß jeder Schüler, was er lernen soll, auf welche Weise und zu welchem Zweck“. Die Schüler lernen auf diese Weise auch, ihre eigene Lernentwicklung und die eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen. Ebenso fordert Reichen (1991, S. 34), dass Lernen nicht nur aus reinem Wissenserwerb bestehen sollte. Werkstattunterricht soll die Schüler darüber hinaus u.a. zu Selbständigkeit erziehen und ihre sozialen Kompetenzen fördern. Besonders betont Reichen, dass es sehr wichtig ist, das Lernen zu lernen. Dem Kind sollen in der Schule Fähigkeiten und Arbeitstechniken vermittelt werden, mit deren Hilfe es sich die Welt aneignen, seine Erfahrungen ordnen und immer wieder Neues dazulernen kann. „Idealerweise soll das Kind in der Grundschule Formen der symbolischen Aneignung und Verarbeitung von Wirklichkeitserfahrungen erlernen und weiterentwickeln“.
7. Offenheit des Lernens für Aktuelles oder Unvorhergesehenes: Einer der großen Vorteile des Werkstattunterrichts ist seine Flexibilität. Da er von vornherein nicht durchgängig und schrittweise geplant ist, deshalb kann man während des Unterrichts relativ problemlos auf unvorhergesehene Ereignisse eingehen. Ebenso können auftretende Fragen oder Probleme einzelner Schüler während des Unterrichts geklärt werden, ohne dass die anderen Schüler dadurch in ihrer Arbeit gestört werden. Das Lernangebot einer Werkstatt kann auch mit der Klasse zusammen geplant und auf ihre Interessen und Wünsche abgestimmt werden. Aktuelle Bedürfnisse der Schüler können darüber hinaus in der Bearbeitung des Leerangebots\* einen Platz finden.
8. Einbeziehen außerschulischer Lernorte: Reichen (1991, S. 86) fordert ausdrücklich, dass immer wieder zumindest einzelne Lernangebote einer Werkstatt aus dem Klassenzimmer hinausführen sollten. Er stellt weiterhin die Bedeutung der Originalbegegnung heraus und fordert dementsprechend, dass die Lerngegenstände möglichst in der Wirklichkeit angeschaut werden sollten (vgl. Reichen 1991, S. 45).

Darüber hinaus gibt es eine ganze Reihe weiterer reformpädagogischer Forderungen, die den Zielen entsprechen, die Reichen im Werkstattunterricht verwirklichen möchte:

Selbstgesteuertes Lernen und die Beachtung der Individualität der Schüler waren grundlegende Forderungen der Reformpädagogik. Im Werkstattunterricht stehen sie ebenfalls im Mittelpunkt des Unterrichts. Die Schüler können entscheiden, wann sie welches Angebot bearbeiten; sie haben die Möglichkeit, selbst über Zeitpunkt, Lerntempo und Sozialformen ihrer Arbeit zu bestimmen und können darüber hinaus auch individuellen Interessen nachgehen: „Die drei Grundforderungen

- Individualisierung des Lernens
- Individualisierung und Gemeinschaftsbildung
- breit gefächertes Lernangebot

können mit und im Werkstattunterricht besonders gut eingelöst werden. Und darin liegt sein Hauptzweck: Er macht es möglich, das pädagogisch-didaktische Grundprinzip der *Individualisierung gemeinschaftlich und fächerübergreifend zu verwirklichen*“ (Reichen 1991, S. 63).

Reichen (1991, S. 61) vertritt die pädagogische Grundüberzeugung, dass fast jedes Kind neugierig und lernwillig in die Schule kommt und die geforderten Lernziele von sich aus erreichen kann, wenn es richtig angeregt und angeleitet wird.

In der Reformpädagogik vertraute man ebenfalls auf das Lernbedürfnis der Kinder, auf die in jedem Menschen vorhandenen Kräfte. Umschrieben wurden diese mit folgenden Formulierungen: „die Seele als ein tätiges und hervorbringendes Wesen“ (Rousseau), „eine in mir wohnende Strebekraft“ (Pestalozzi) oder „innerer Bauplan der Seele“ (Montessori). (vgl. Potthoff 1994, S. 83).

Ausgehend von der Neugierde und dem natürlichen Lernbedürfnis der Kinder fordert Reichen selbstgesteuertes Lernen sowie möglichst viel Lernen durch intrinsische Motivation\*.

Bereits Rousseau lehrte, dass die Triebfeder für alles Lernen das Interesse des Lernenden an der Lernsache sein muss. Wagenschein ging deshalb mit seinen Schülern von den Phänomenen aus, und auch Kilpatricks Projektunterricht versuchte, an die Interessenlage des einzelnen Schülers anzuknüpfen (Potthoff 1994, S. 75).

Im Werkstattunterricht wird diese Forderung insbesondere durch die Einrichtung eines Leerangebots\* erreicht, sowie durch die Möglichkeit, freie Vorträge zu selbstgewählten Themen vorzubereiten und zu halten.

Werkstattunterricht beruht demnach auf wichtigen Prinzipien der Reformpädagogik. Ein Großteil der Forderungen, die die Reformpädagogik an Unterricht und Erziehung stellte, vertritt auch Reichen. Umgekehrt lassen sich beinahe alle Ziele, die Reichen verfolgt, auch der Bewegung der Reformpädagogik zuordnen. Dies führt jedoch zu der Frage, inwiefern das Werkstattunterrichtskonzept in der heutigen Zeit aktuell ist.

### **3.2.3 Zur Aktualität reformpädagogischer Forderungen**

Nachdem deutlich wurde, dass ein Großteil von Reichens Prinzipien und Grundideen aus der Reformpädagogik stammen oder denen der Reformpädagogik entsprechen, soll nun geprüft werden, ob und warum die dort gestellten Forderungen heute noch oder wieder aktuell sein können bzw. in welcher Richtung sie verändert werden müssten.

Zahlreiche Autoren weisen heute auf den Wert und Ertrag der Reformpädagogik hin und bekräftigen ihre Berechtigung und Leistungsfähigkeit in der heutigen Zeit (vgl. Potthoff 1994; Reble 1992; Zimmermann 1994). Beispielsweise meint Potthoff (1994, S. 65) hierzu: „Wer Erziehung und Unterricht an den Schulen humanisieren und dabei zugleich das Lernen an den

Erfordernissen des gesellschaftlichen, beruflichen und privaten Lebens orientieren und seine Effizienz steigern will, darf den Ertrag der klassischen Reformpädagogik nicht außer Acht lassen. Die pädagogischen Entwürfe der Jahre von 1890 bis 1932 enthalten eine erstaunlich große Fülle an Impulsen und konkreten Hilfen für die schwierigen Situationen, die sich an den heutigen Schulen ergeben.“

Er begründet dies damit, dass zahlreiche Strukturmerkmale des derzeitigen Wandels in diesen Umbruchjahren ihren Ursprung haben und schon damals zu pädagogischen Antworten herausforderten.

Auf diesen Begründungszusammenhang weist auch Reble (1992, S. 17 ff.) hin. Der Zeitgeist des 19. Jahrhunderts wurde geprägt von verschiedenen Veränderungen der Gesellschaft und der Wirtschaft, die denen der heutigen Zeit sehr ähnlich sind. Bis zum Ende des Jahrhunderts wurden der allgemeine Fortschritt und das Wirtschaftswachstum weitgehend nur positiv eingeschätzt. Erst dann begann man, auch Nachteile dieser Entwicklung zu sehen; dass der Fortschritt den Menschen zwar äußerlich fördert, aber innerlich bedroht; dass die einseitige Betonung von Verstand, Naturwissenschaften und Technik seine inneren Kräfte und Werte zu kurz kommen lässt. Bast bestätigt ebenfalls die These, dass „[...] wir offenbar vor ähnlichen Problemen stehen wie die Gesellschaft um die Jahrhundertwende, wenn man gewillt ist, der derzeitigen zweiten industriellen Revolution ähnliche mentalitätsverändernde Wirkungen zuzuschreiben wie der am Beginn des 20. Jahrhunderts. Damals wie heute besteht die pädagogische Aufgabe dann darin, die mit der Modernisierung einhergehenden Prozesse der Emanzipation des einzelnen, der Freisetzung des Subjekts von Verbindlichkeiten zu unterstützen und zu begleiten – gleichzeitig aber auch die Kehrseite der Moderne wie Vereinzelung, Entfremdung, Verdinglichung und Ausgeliefertsein des Einzelnen an die Superstrukturen pädagogisch aufzufangen“ (Bast 1996, S. 7).

Aus diesem Ansatz heraus entstanden konkrete Forderungen nach der Änderung des Erziehungsstils der Schulen:

- sie sollte mehr zum praktischen Leben hinführen und daneben einen Gegenpol zu der derzeitigen Entwicklung bilden
- sie sollte der intellektuellen Einseitigkeit des Gesamtlebens entgegensteuern und die inneren Anlagen und Möglichkeiten des Menschen umfassender fördern.

Vergleicht man nun unsere heutige Situation mit der damaligen, so ist die Ausgangslage nicht einfacher geworden: „Die einseitig-industriell bestimmte gesellschaftliche Gesamtentwicklung mit Massenexistenz, Atomisierungs- und Veräußerlichungstendenz ist inzwischen weitergegangen, hat sich sogar noch verschärft und mit ihr der ganze Problem- und Gefahrenkomplex, der damals schon an dieser Entwicklung hing und viele Menschen beunruhigte“ (Reble 1992, S. 26).

Die Gesamtsituation des Kindes in der Gesellschaft ist eher noch komplizierter geworden. Einige der Lebensumstände und Probleme, die die Reformpädagogik bereits anführte, existieren weiter und sind teilweise noch gravierender geworden. Manche Lebensprobleme haben sich gewandelt, und es sind neue dazugekommen (vgl. 4.1 Wandel der Kindheit).

Aus der Erkenntnis der Wirtschaft heraus, dass ein großes Maß an statischem Wissen nicht ausreicht, um die zur Erhaltung der Wettbewerbsfähigkeit erforderlichen Innovationen voranzubringen (siehe auch Kulturrevolution), werden heute neben einer guten Wissensbasis Schlüsselqualifikationen\* gefordert. Potthoff (1994, S. 70) weist dabei auf einen interessanten Aspekt hin: „Was aber gefordert wird:

- Entscheidungsfähigkeit
- Selbstständigkeit
- Kritikfähigkeit

- Urteilsfähigkeit
- Fähigkeit zum autonomen Lernen
- Kooperationsfähigkeit
- Teamgeist
- Kommunikationsfähigkeit
- Organisationsfähigkeit
- Fähigkeit zum vernetzen Denken

sind ausnahmslos (wenn auch zum Teil mit anderen Worten ausgesprochene) Forderungen der Reformpädagogik mit ihrem Ziel der Persönlichkeitsbildung innerhalb der Gemeinschaft“.

T. Dietrich (1992, S. 48) bestätigt diese Parallelität. Er bekräftigt, dass es heute aus personalen und gesellschaftlichen Gründen unabdingbar ist, die Aktivität, das Selbstdenken und die Kommunikationsfähigkeit der Schüler zu fördern. Dies forderten bereits die Reformpädagogen, ganz im Gegensatz zur „Stoffschule“ des 19. Jahrhunderts.

Das Lernen in der Schule soll nicht allein zum Wissenserwerb dienen. Diese reformpädagogische Forderung erhält in der Gegenwart neue Bedeutung.

Der Mensch ist heute von vielen Bindungen befreit. Dies bringt jedoch auch die Forderung mit sich, dass er lernen muss, mit dieser Freiheit umzugehen (vgl. Hensel 1995, S. 32 f.). Ziel der Erziehung muss es deshalb sein, den jungen Menschen zunächst die Sicherheit für selbstverantwortete freie Entscheidungen zu geben. Die gegebene Freiheit kann nämlich auch drastisch eingeschränkt werden, und zwar nicht nur durch mangelndes Wissen, sondern auch durch das Fehlen von Arbeitstechniken, Wertesystemen oder Sinnhorizonten. „Um die Freiheit der Wahl nutzen zu können, müssen verschiedene Alternativen, ‚Leitbilder des Lebens‘, bekannt sein, zwischen denen zu wählen ist oder neben denen der eigene Weg ausgebaut werden kann“ (Potthoff 1994, S. 67).

Individualität und Selbststeuerung des Lebens nehmen immer mehr zu, vorgezeichnete Lebenswege gibt es immer weniger; die Menschen müssen deshalb zunehmend Selbstverantwortung für ihren eigenen individuellen Lebenslauf übernehmen. Das Erfahren der eigenen Persönlichkeit hat daher ungeheuren Wert für junge Menschen von heute. Auch aus diesem Grund wird ersichtlich, dass eine bloße Wissensvermittlung als Aufgabe der Schule von heute nicht ausreicht, und dass die Reformpädagogik auch zu diesem Punkt verschiedene Ergänzungen geben kann.

„Wer ausschließlich das abfragbare stoffliche Wissen als Schulziel betrachtet, kann von der Reformpädagogik vielleicht einige interessante Methoden für die Effektivierung des Lernens übernehmen. Wer darüber hinaus über die Bildung des Individuums zur Persönlichkeit und zum voll verantwortlichen Glied unserer Gesellschaft anregen will, findet in der Reformpädagogik eine unermessliche Fülle an beachtenswerten Gedanken“ (Potthoff 1994, S. 66).

Die Forderungen der Reformen nach Lernen mit allen Sinnen, dem Einbezug des Körpers und der Ermöglichung von direkten Erfahrungen bekommen in der heutigen Zeit durch ganz neue Problemfelder, vor allem durch den enorm gesteigerten Medienkonsum einen Bedeutungszuwachs. Des Weiteren werden verschiedene Forderungen der Reformpädagogik durch neue Erkenntnisse der Lernforschung und der konstruktivistischen Didaktik bestätigt und weiter entwickelt: Das eben angesprochene ganzheitliche Lernen und die damit verbundene Forderung, bei den Schülern möglichst viele Sinne anzusprechen und alternative Lernwege zu ermöglichen, entsprechen empirischen Ergebnissen der Lernforschung. Dabei kommt es, wie Reich in seiner „Konstruktivistischen Didaktik“ zusammenfasst nicht nur auf Rekonstruktionen, sondern vor allem auf Konstruktionen in Handlungen an, die das klassische Bild des [Frontalunterrichts](#) allenfalls noch als einen Sonderfall erfolgreichen Lernens ausweisen.

Von der Psychologie wurden zudem sehr individuelle Leistungskurven von Lernern nachgewiesen. Daher ist ein Lernen nach einem eigenen individuellen Rhythmus mit seinen

Leistungs- und Müdigkeitskurven so wichtig, sowie auch die Abwechslung zwischen verschiedenen Phasen des Aufnehmens, Verarbeitens und Sich-Ausdrückens, zwischen geschlossenen und freien, aktiven und passiven Phasen.

Wie bei Reichen steht die Individualisierung des Lernens im Mittelpunkt der gegenwärtigen Forderungen aus konstruktivistischer Sicht. Stärker als in der Reformpädagogik wird hier allerdings auch auf die partizipatorische Seite gesehen, wie sie vor allem von John Dewey vorbereitet wurde (vgl. [Demokratie im Kleinen](#)).

Didaktische Praktiker können die Forschungen in ihrer Praxis oft bestätigen. Wie wichtig ein Handlungsbezug ist, das schreibt z.B. Dietrich (1992, S. 38 ff.). Er vergleicht ein lerntheoretisch reformpädagogisch konzipiertes Unterrichtsbeispiel mit dem Verlauf einer Lektion nach dem Frage-Antwort-Verfahren zum gleichen Thema und untersucht dabei die Effektivität des Lernens. Bei dem ersten offenen Unterrichtsbeispiel arbeiten die Schüler handlungsorientiert in verschiedenen Sozialformen, sie entdecken das Entscheidende selbst und gelangen so auch genetisch und weitgehend selbsttätig zum Verstehen. Beim zweiten Beispiel geht die Lehrerin fragend-aufbauend in kleinen Schritten vor. Die Schüler arbeiten auch hier lebhaft mit: sie melden sich und antworten, schauen aufmerksam zu und schreiben am Ende das Tafelbild ab. Als er nach einem Dreivierteljahr eine Kontrolle der Kenntnisse in den beiden Klassen durchführt, kommt Dietrich zu einem interessanten Ergebnis: Hatte die erste Klasse den größten Teil der Informationen behalten, so hatte die zweite Klasse alles vergessen.

Dietrich (1992, S. 41) folgert daraus: „Selbsttätiges, handlungsorientiertes, entdeckendes und genetisches Lernen ist bleibend und steht für weitere Lernprozesse zur Verfügung, weil ein Denk- und Handlungsfeld relativ selbständig strukturiert und die Einsicht weitgehend selbständig gewonnen wird. Beim assoziativen Lernen oder beim Lernen in kleinen Schritten wird die Erkenntnis durch das „Gängelband“ des Lehrers „herbeigeführt“, geht aber in der Regel sehr rasch wieder verloren.“

Er gibt aber auch zu, dass sich die benötigte Zeit in den beiden Klassen stark voneinander unterschied (dreimal 1 ½ Stunden gegenüber 50 Minuten!). Deshalb bleibt heutzutage durch die Lernplananforderungen oft kaum Zeit für handlungsorientiertes und genetisches Lernen, weil das Lernen von Erfahrung aus, durch Selbst entdecken und durch Suchen und Finden von Lösungswegen viel Zeit braucht.

Die Stoffüberlastung des Lehrplans, der seit den 60er Jahren durch die Bildungsreform noch beträchtlich angeschwollen ist, bildet ein Problem für die Verwirklichung handlungsorientierter Verfahren; er stellt jedoch kein unüberwindbares Hindernis dar. So bietet sich beispielsweise die Möglichkeit, den Lehrplan gemeinsam mit den Schülern durchzuarbeiten und so die Themenplanung von den Kindern mitbestimmen zu lassen. Hier muss man anmerken, dass dies auch ein spezifisch deutsches Problem ist, denn kaum ein Land hat so überfüllte Lehrpläne wie wir.

Es dürfte klar geworden sein, dass viele der grundlegenden Ideen und Forderungen der Reformpädagogik auch heute noch aktuell sind. Dennoch sollten die Schulkonzepte von damals nicht einfach unbesehen auf das heutige, teilweise doch stark gewandelte Schulwesen projiziert werden. Vielmehr sollten die Kerngedanken der damaligen Entwürfe herausgesucht, kritisch geprüft, mit den neuen wissenschaftlichen Erkenntnissen konfrontiert werden und erst dann in situationsangemessener Form auf die gegenwärtigen Schulen übertragen werden.

Es kann und darf nicht einfach heißen ‚Zurück zur Reformpädagogik‘, auch weil sie mit viel pädagogischem Überschwang entstanden ist und dadurch teilweise von irrationaler Einseitigkeit gekennzeichnet ist, utopische Ansätze beinhaltet oder sich als ideologieanfällig erwiesen hat (vgl. Reble 1992, 32). Beispielsweise vertraten zahlreiche Reformpädagogen die Vorstellung, dass das Kind von einem unbewusst „richtigen“ Verhalten geleitet wird, wenn man es in seiner Entwicklung nicht stört. Sie gingen von dem von Natur aus gutem Menschen



aus; Ziel der Erziehung war es lediglich, diesen zu erhalten und in seiner Entwicklung nicht zu stören (vgl. Scheibe 1978, S. 58 f.).

Dieser Denkweise kann jedoch heute nicht mehr zugestimmt werden, denn inzwischen ist erkannt worden, dass „geistiges Wachstum“ eben nicht ausschließlich von innen heraus erfolgt, sondern dass der Mensch sehr wohl erziehungsbedürftig ist und gefördert werden muss. Außerdem hat man eingesehen, dass Kindorientiertheit und Sachorientiertheit zusammengehören. Der Gefahr einer Überbetonung der Kindorientiertheit muss demnach bei der Beurteilung und Anwendung reformpädagogischer Konzepte Rechnung getragen werden (vgl. T. Dietrich 1992, S. 48).

Dennoch ist die Bedeutung der Reformpädagogik nicht zu unterschätzen. Reble (1992, S. 29) führt zunächst an, dass man nicht nur die Impulse der Reformpädagogik nutzen sollte, sondern auch die zahlreichen anderen, aktuelleren Versuche, Chancen und Beispiele für Unterrichts- und Schulreformen beachten sollte, die heute existieren bzw. sich entwickeln.

Er fügt jedoch hinzu: „Aber die Reformpädagogik birgt einen Riesenfundus von Anregungen pädagogischer, schulischer und Didaktisch-methodischer Art, die gründlicher zu durchleuchten, aufzunehmen bzw. zu variieren oder zu kombinieren sich lohnen könnte“ (Reble 1992, S. 29).

Ebenso warnt Potthoff (1994, S. 76) vor einer einseitigen Betonung der reformpädagogischen Verfahren, und fordert einen Ausgleich zwischen freiem und gebundenem Arbeiten. Wenn er auch der Ansicht ist, die Reformpädagogik müsste an die heutige Zeit angepasst und entsprechend abgewandelt werden, so ist er dennoch von ihrer Rechtfertigung und ihrem Erfolg überzeugt. „Wenn wir Gedanken der klassischen Reformpädagogik aufnehmen und mit neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen verbinden, meint das niemals, Altes und Bewährtes über Bord zu werfen, sondern Einseitigkeiten aufzugeben und mit der Fülle verschiedener Unterrichtsformen zugleich die Fülle des Lebens in die Schule zu holen und die Lernchancen unserer Schüler deutlich zu verbessern“ (Potthoff 1994, S. 76).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Reformpädagogik eine Fülle von guten Ideen, Methoden und Prinzipien hervorgebracht hat, die in vieler Hinsicht Anregungen und Vorbilder für die heutige Zeit liefern können. Die Rechtfertigung vieler reformpädagogischer Grundsätze ergibt sich geradezu aus den aktuellen Bedingungen, wie im folgenden Kapitel genauer dargelegt wird. Auf der anderen Seite unterscheidet sich jedoch die heutige Lebenswelt in verschiedenen Bedingungen und Voraussetzungen so grundlegend von der damaligen, dass es nicht angehen kann, die Verfahren von damals unverändert und unreflektiert zu übernehmen. Die Reformpädagogik muss beispielsweise hinsichtlich verschiedener Aspekte ergänzt werden, die erst durch neuere Entwicklungen bedeutsam geworden sind. Hierzu zählen unter anderem die Verbreitung der elektronischen Medien, die eine vertiefte Medienpädagogik verlangen, die ökologischen Entwicklungen, deren Problematik zu einer frühzeitigen Umwelterziehung führen muss, oder auch die höhere Zahl der ausländischen Kinder, durch die die interkulturelle Pädagogik an Bedeutung gewinnt (vgl. Kap. 5: Aktuelle Begründungszusammenhänge).

In der Zwischenzeit sind zudem eine Reihe von alternativen Methoden und Verfahren entwickelt worden, die ebenfalls beachtet werden sollten (vgl. Winkler 1993, S.33 f.). Sinnvolle Konsequenz ist deshalb, sich als Lehrer einen Überblick über die verschiedenen Möglichkeiten zu verschaffen und eine gewisse Handlungskompetenz der entsprechenden Methoden zu erlangen, um flexibel daraus auswählen und idealer Weise jeweils die beste Methode für ein bestimmtes Thema finden zu können, angepasst an die Klasse, die Situation der Schüler, die schulischen Rahmenbedingungen, etc.

Diese Offenheit findet sich teilweise auch bei Reichens Werkstattunterricht-Konzept: Dadurch, dass er es als nur einen Teil des Gesamtunterrichts einordnet, ermöglicht er den

Einbezug anderer Unterrichtsformen. Darüber hinaus führen die verschiedenen Variationen von Werkstattunterricht zu einer weiteren Öffnung des Konzepts.

Allerdings stellt ein solches Auswählen aus der riesigen Methodenvielfalt sehr hohe Ansprüche, soll diese Freiheit nicht zu einem wahllosen Zusammenstückeln verschiedener Konzepte führen. Besonders am Anfang, bei den ersten Versuchen, den Unterricht zu öffnen, könnte sich deshalb gerade ein konkretes Konzept wie der Werkstattunterricht, das sowohl geschlossene als auch offene Verfahren in ganz unterschiedlicher Gewichtung zulässt, als sehr hilfreich erweisen. Dabei muss allerdings auch beachtet werden, dass es sich um ein ganz besonderes Konstrukt handelt, das nicht auf jede Lehrerin und jeden Lehrer passen wird. Ebenso wie in der konstruktivistischen Didaktik kommt es hier vor allem auf eine Haltung an, die eingenommen werden muss, um effektiv mit dieser Methode zu arbeiten.

### **3.3 Aktuelle Begründungszusammenhänge**

Nachdem deutlich wurde, dass Werkstattunterricht zahlreiche Parallelen zur Reformpädagogik aufweist, und auch die Aktualität dieser reformpädagogischen Forderungen aufgezeigt wurde, soll nun geklärt werden, wie sich das Konzept hinsichtlich der neueren Entwicklungen in der heutigen Zeit begründen lässt.

Es gibt verschiedene aktuelle Aspekte und Veränderungen, die eine Wandlung der Schule nötig machen. Im Folgenden sollen diese Entwicklungen, die sowohl im gesellschaftlichen als auch im ökonomischen Bereich liegen, zunächst näher beschrieben und schließlich ihre Auswirkungen auf die Schule dargestellt werden. Dabei soll vor allem auch betrachtet werden, inwiefern das Konzept des Werkstattunterrichts eine angepasste didaktische Möglichkeit im Bezug auf diese Veränderungen darstellt.

#### **3.3.1 Kindheit im Wandel**

Seit den 80er Jahren vollzieht sich in der Grundschule eine Bildungsreform, die hauptsächlich „von unten“, d.h. von den Lehrerinnen und Lehrern initiiert wird. Diese sehen Veränderungen der traditionellen Organisation und Gestaltung von Unterricht sowie des Selbstverständnisses der Grundschule als notwendig, da sie bei zahlreichen Kindern bedeutsame Veränderungen ihrer Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen und vor allem ihrer Verhaltensweisen beobachtet haben (vgl. Fölling-Albers 1998, S. 48).

Demnach hat sich insbesondere die Konzentrationsfähigkeit der Kinder verändert. Fähigkeiten, die als Voraussetzung für den Unterricht galten, wie zuhören, aufmerksam sein, stillsitzen und sich konzentrieren, bereiten vielen Kindern heute zunehmend Schwierigkeiten. Deswegen sind sie häufig nicht mehr in der Lage, dem traditionellen lehrerzentrierten, darbietenden Unterricht zu folgen. Viele Kinder wurden darüber hinaus als sehr unruhig, spracharm oder auch egozentrisch wahrgenommen. Hinzu kommen häufige durch eingeschränkte Bewegungsmöglichkeiten verursachte Schäden in der psychomotorischen Entwicklung.

Neben diesen problematischen Verhaltensweisen konnten jedoch auch positive Veränderungen ausgemacht werden, wie zum Beispiel eine besonders hohe Sensibilität, sprachliche Begabung oder auch Sachkompetenz einiger Kinder (vgl. Fölling-Albers 1998, 48ff.). Die veränderten Verhaltensweisen begründen sich in vielschichtigen gesellschaftlichen Entwicklungen, die seit den 70er Jahren das Aufwachsen der Kinder beeinflussen. Es hat ein rasanter gesellschaftlicher Wandel in den verschiedensten Bereichen stattgefunden, der ein-

schneidende Veränderungen für das Aufwachsen der Kinder und dadurch auch für die Schule mit sich gebracht hat.

Von Preuss-Lausitz u.a. (1983) auch als „Modernisierungsschub“ bezeichnet, sind diese Wandlungsprozesse meist unter den Schlagwörtern „Veränderte Kindheit“ bzw. „Kindheit im Wandel“ bekannt. Im Folgenden sollen einige Aspekte dieses Wandels kurz dargestellt werden.

### 3.3.1.1 Vielschichtige Veränderungen

- **Wandel der Familienverhältnisse**

„Kinder leben heute in veränderten sozialen Strukturen“ (Wallrabenstein 1991, S. 45): Neben der traditionellen Kernfamilie gibt es vielfältige familiäre Lebensformen, in denen die Kinder aufwachsen, beispielsweise Einelternfamilien, Scheidungsfamilien oder auch nichteheliche Lebensgemeinschaften.

Für viele Kinder bedeutet dies geringere soziale Erfahrungsmöglichkeiten, weil die Familien immer kleiner werden: Immer mehr Kinder wachsen heute mit nur einem Elternteil auf, meistens mit nur einem oder gar keinen Geschwistern, was auch darin begründet ist, dass die Geburtenrate stark zurückgegangen ist. Dies führt zu einer stärkeren Orientierung an den Erwachsenen und kann eine Vereinzelnung der Kinder zur Folge haben, da sie so weniger soziale Erfahrungen mit anderen Kindern machen. Die Kinder müssen sich auf der einen Seite immer weniger die Zuwendung ihrer Eltern teilen, auf der anderen Seite wachsen sie jedoch auch immer einsamer auf. Jürgens (1994, S.28) führt aus, dass nach neuen Erkenntnissen heute bereits etwa 15 % der Grundschul Kinder unter dem Fehlen verlässlicher Sozialbindungen leiden. Dies führt zu psychischen Störungen, die von autismusähnlichen Abkapselungen bis hin zu Aggressionen und Vandalismus reichen. Auch hier ist eine zunehmende Tendenz in den letzten Jahren zu verzeichnen.

Die Mehrheit der Mütter von Grundschulkindern ist heute erwerbstätig; die Zahl der Einelternfamilien steigt. Dies führt immer mehr zu einem Betreuungsproblem: Viele Kinder sind täglich vor und nach der Schule zumindest für einige Zeit auf sich gestellt oder es müssen Notlösungen gefunden werden.

- **Veränderungen im Erziehungsverhalten der Eltern**

Es fand eine Liberalisierung der Erziehungsnormen und -werte statt. Waren noch in den 50er Jahren traditionelle „Erziehungstugenden“ wie Fleiß und Ordnungsliebe, Pünktlichkeit, Gehorsam oder Unterordnung wesentliche Ziele der Erziehung, so stehen bereits in den 70er Jahren ganz andere Aspekte, wie Selbstständigkeit, Kritikfähigkeit, Kreativität und Kooperationsfähigkeit im Vordergrund (vgl. Fölling-Albers 1998, S.49). Die Eltern sind in ihrem Erziehungsverhalten liberaler geworden: autoritäre Erziehungsformen werden heute eher abgelehnt. Es wird weniger auf äußere Kontrollen und Strafen gesetzt und stattdessen mehr Einsichtsfähigkeit, Selbstkontrolle und eigene Verantwortung der Kinder gefordert.

Diese liberalen Erziehungswerte gelten jedoch nur in einem Teil unserer Gesellschaft. Daneben gibt es noch immer zahlreiche Fälle emotionaler und körperlicher Misshandlung von Kindern.

Eines der wichtigsten Merkmale der modernen und bewussten Erziehung ist die zunehmende Selbstständigkeit der Kinder, die ihnen nicht nur eingeräumt, sondern auch zugemutet und abverlangt wird. Auch das Verhältnis zwischen Kindern und ihren Eltern hat sich gewandelt: Die Bezüge sind gleichberechtigter geworden, Über- und Unterordnungsstrukturen spielen immer weniger eine direkte Rolle. Schlagworte wie „Von der Erziehung zur Beziehung“ oder „Von Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln“ belegen dies (vgl. Jürgens 1994, S. 29).

Die Individualisierung und Liberalisierung hat jedoch auch negative Seiten. So sind die Schüler dadurch zunehmend gewohnt, im Mittelpunkt zu stehen und erwarten, dass ihre individuellen Bedürfnisse und Wünsche unmittelbar befriedigt werden. Immer mehr Lehrer erleben ihre Schüler als sehr egozentrisch und wenig rücksichtsvoll. Demnach führt die fortschreitende Individualisierung anscheinend auch zu deutlichen Defiziten bei der Entwicklung der sozialen Einordnungsfähigkeit und der Gemeinschaftsfähigkeit (vgl. Jürgens 1994, S. 31).

Auf der anderen Seite stellen viele Eltern heute hohe Erwartungen an ihre Kinder, besonders was die Schulleistungen und den damit verbundenen Abschluss betrifft. Nach Rolff (1989) ist das Ziel von Kindererziehung immer weniger das zufriedene oder wohlgeratene Kind „sondern das leistungsfähige Kind“. So räumen die Eltern ihren Kindern zwar auf der einen Seite immer größere Spielräume bei der Lebensplanung ein, üben jedoch auf der anderen Seite häufig starken Druck auf die Kinder aus, was ihre Schullaufbahn betrifft.

Ein weiterer Aspekt, der bei dem veränderten Erziehungsverhalten der Eltern eine Rolle spielt, liegt in der Expertisierung der Erziehung. Diese gab den Eltern nicht nur eine Hilfestellung für ihre Erziehungsarbeit, sondern löste auf der anderen Seite auch eine Reihe von Ängsten und Unsicherheiten aus. Wie verunsichert sich Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder fühlen, belegt die Schwemme von Literatur, Fachzeitschriften, Ratgebern, usw. zu diesem Thema.

Dies hat bei Eltern immer öfter eine Erziehungsverweigerung zur Folge: sie geben die Probleme ab an die Kindergärten und Schulen und somit an Menschen, „die sich damit auskennen“.

#### • **Verinselte Kindheit**

Bis zum Beginn der 60er Jahre eignete sich das Kind seine räumliche Umwelt mit zunehmendem Alter allmählich und ständig ausweitend an; die Ausdehnung seines Lebensraumes erfolgte selbsttätig in „konzentrischen Kreisen“.

Heute vollzieht sich die Aneignung dagegen nach dem „Modell des verinselten Lebensraumes: „Der Lebensraum ist nicht ein Segment der realen räumlichen Welt, sondern besteht aus einzelnen separaten Stücken, die wie Inseln verstreut in einem größer gewordenen Gesamttraum liegen, der als Ganzer unbekannt oder zumindest bedeutungslos ist“ (Zeiber 1983, S. 187).

Jürgens (1994, S. 33) weist auf ein weiteres Problem in diesem Zusammenhang hin: Kinder werden zunehmend aus der Öffentlichkeit verdrängt, viele Straßen und Plätze sind unbespielbar geworden. Dadurch werden den Kindern lebensnotwendige Sozialräume entzogen. Die Lebensräume der Kinder sind heute nicht mehr Straßen oder Hinterhöfe ihrer unmittelbaren Wohnumgebung, sondern eigens für sie eingerichtete Räume („Inseln“), wie z. B. Spielplätze oder Kinderzimmer. Den Kindern fehlen dadurch Spiel-, Aktions- und Freiräume, die sie unorganisiert und von Erwachsenen unbeobachtet auf eigene Faust nutzen und erkunden können.

Durch die Veränderung der Wohnumwelt hat zudem eine Verlagerung der ungebundenen Draußen-Aktivitäten zu zeitlich vorgegebenen Drinnen-Aktivitäten stattgefunden. Spontanes Spielen im Freien mit verschiedenen Kindern der Nachbarschaft findet immer weniger statt, da es aufgrund großer Verkehrsdichte, fehlender natürlicher Freiräume und oft auch aufgrund einer zu geringen Kinderdichte kaum noch möglich ist. Außerdem bleibt vielen Kindern durch eine ebenfalls „verinselte“ Freizeitgestaltung (s.u.) kaum noch Zeit zum freien Spielen mit anderen Kindern.

Der kindliche Lebensraum weitet sich heute bereits sehr früh aus auf die verschiedenen speziellen Institutionen und Angebote zur Betreuung oder Unterhaltung der Kinder. Viele Kinder nehmen an diversen Freizeitangeboten teil, die unabhängig voneinander an ver-

schiedenen speziellen Orten stattfinden, wobei die Kinder meist zudem wegen der Entfernung und Verkehrsdichte auf den Transport von Erwachsenen angewiesen sind. Dies hat eine weitere Aufspaltung des kindlichen Lebensraums zur Folge.

Insgesamt werden heute an die Kinder neue und höhere Anforderungen gestellt: Sie müssen sich selbst darum bemühen, innerhalb des verinselten Lebensraumes stabile soziale Beziehungen aufzubauen, sich in den wechselnden sozialen Zusammenhängen zurechtzufinden und zu versuchen, ihren zersplitterten Lebensraum als in sich geschlossenen, individuellen Erfahrungszusammenhang zu erleben. Dies ist eine grundlegende Voraussetzung für die Gewinnung von Ich-Identität.

Nicht alle Kinder verfügen jedoch über diese Qualifikationen, deshalb lässt sich, wie Hauck (1991, S.112) feststellt, die rapide Zunahme von Entwicklungsstörungen und psychischen Erkrankungen bei Kindern sicher zu einem Teil auf eine Überforderung durch eben diese komplexen Lebensbedingungen zurückführen.

Daneben eröffnet der verinselte Lebensraum dem Einzelnen aber auch ein höheres Maß an Freiheit; die im Zusammenhang damit entwickelten Fähigkeiten bilden die Voraussetzung für mehr individuelle Autonomie, die bereits Grundschul Kinder zu nutzen wissen (vgl. Hauck 1991, S. 107 f.).

#### • **Verplante Zeit**

Neben der räumlichen sind die Kinder heute auch von einer zeitlichen Verplanung betroffen. Dies kommt besonders in der zunehmenden Wahrnehmung von institutionalisierten Freizeitangeboten zum Ausdruck: Viele Kinder haben heute schon einen eben so vollen Terminkalender wie die Erwachsenen und werden bereits im frühen Alter auf die Einhaltung von Terminen getrimmt. Sie unternehmen auf diese Weise an wechselnden Orten in unterschiedlichen sozialen Gruppen ganz verschiedene Aktivitäten: beispielsweise im Malkurs, Turnverein, Flötenunterricht,... Dadurch machen Kinder zergliederte Raum- und Zeiterfahrungen und erleben ihr Spiel- und Freizeitverhalten oft als isoliert und unzusammenhängend (vgl. Jürgens 1994, S. 36).

#### • **Der Einfluss der Medien**

Neben den bereits beschriebenen Veränderungen prägt die allgemeine Verbreitung und extensive Nutzung der elektronischen Medien, insbesondere des Fernsehens, die heutige Kindheit. Zahlreiche solcher Medien wie CD-Player, Fernseh- und Videogeräte, Game-Boys, Spiele-Computer oder PCs stehen den Kindern nahezu uneingeschränkt zur Verfügung. Kinder haben deshalb keine Ängste vor der Technik: Sie wachsen damit auf. Neben Computerspielen nimmt das Fernsehen den größten Teil der kindlichen Freizeitaktivitäten ein. Bereits 1993 verfügten 35% der 9-10jährigen über ein eigenes Fernsehgerät. Durch die Verkabelung ist die Dauer des Fernsehkonsums noch einmal drastisch angestiegen. Der Einfluss des Fernsehens wurde immer stärker, so dass heute bereits 70% einen eigenen Fernseher haben. In unserer Kultur verbringen wir bei 70 Lebensjahren durchschnittlich über 10 Jahre bereits vor der „Glötze“. Diese Bedeutung ist nicht zu unterschätzen und ist sicher die Ursache einiger tief greifender Veränderungen. Problematisch ist beispielsweise, dass das Fernsehen zunehmend aktivere Alternativen ersetzt. So wird es häufig von den Eltern als Babysitter eingesetzt; Video- oder Computerspiele dienen immer öfter als Ersatz für den Spielplatz.

Kindern ist es heute möglich, jederzeit auf Unterhaltung und Zeitvertreib durch die Medien zurückzugreifen. Dadurch kann auf Spielpartner verzichtet werden und es müssen keine eigenen Spielideen mehr gefunden werden.

Problematische Folgen hat hierbei die Möglichkeit, jederzeit aus einem Programm, das gerade nicht spannend ist, in ein anderes hinüber zu springen. Die Kinder somit daran gewohnt, in jeder Minute gut unterhalten zu sein.

Hauck (1991, S. 123) führt an, dass Untersuchungen über die Auswirkungen des Fernsehkonsums besonders bei Kindern vor allem auf die Unterschiede zwischen Realerfahrungen und den durch das Fernsehen ermöglichten Wahrnehmungs- und Aneignungstechniken hinweisen. Im Gegensatz zu realen Handlungs- und Kommunikationssituationen, die den Beteiligten normalerweise genügend Zeit und Raum geben, um sich auf eine Situation einzustellen und Gefühle und Gedanken dazu zu entwickeln, sind solche kognitiven und emotionalen Aktivitäten durch den raschen Wechsel der Bilder beim Fernsehen nicht mehr möglich. Laut Sturm (1985, S.53) kann dies im Extremfall bei der Entwicklung des Kindes zu Schädigungen im Gefühlsbereich führen.

Durch den Mediengebrauch wird die aktive Aneignung der Lebenswirklichkeit eingeschränkt: Kinder erfahren die Realität vermehrt indirekt, sie machen zunehmend weniger eigene Erfahrungen in der realen Welt und eignen sich die Wirklichkeit stattdessen über das Fernsehen an. Dies ist insofern problematisch, da sich hieraus ein Leben aus zweiter Hand ergibt: Das Fernsehen suggeriert zwar, die Wirklichkeit besonders realistisch wiederzugeben; hierbei handelt es sich jedoch um eine Täuschung. Im Fernsehen wird nicht die Wirklichkeit selber dargestellt, sondern eine Interpretation, eine bearbeitete Version der Realität (vgl. Hauck 1991, S. 117).

Ein besonders bedenklicher Aspekt in diesem Zusammenhang ist, dass es Kindern häufig schwer fällt, diesen Zusammenhang zu durchschauen. Wenn Kinder aber die Unterscheidung zwischen Wirklichkeit und Fiktion nicht hinreichend und umfassend bewerkstelligen, kann dies schwerwiegende Folgen haben.

Jürgens (1994, S. 33) kritisiert weiterhin, dass die durch die Medien hervorgebrachte „Second-Hand-Wirklichkeit“ den Trend zum Aufenthalt in der Wohnung verstärkt und dadurch die Zeit für eigenständige Aktivitäten wie Spielen und Basteln einschränkt. Neben einem Rückgang der Selbsttätigkeit kann dies negative Folgen für kommunikative und soziale Kompetenzen der Kinder haben. Als weitere negative Folgen der vermehrten Mediennutzung führt er die Ausbildung einer dauerhaften Konsumhaltung und die Begünstigung einer überwiegend ikonischen Rezeptionsweise an.

Neil Postman vertritt die These, das Fernsehen führe zum „Verschwinden der Kindheit“ (Postman 1983). Im Unterschied zur Schriftkultur ist das Fernsehen eine ohne besondere Voraussetzungen nutzbare Informationsquelle. Den Ursprung der Kindheit sieht Postman jedoch darin, dass Erwachsensein und Kindheit entlang einer durch die Beherrschung bzw. Nichtbeherrschung der Schriftsprache markierten Grenzlinie als zwei völlig unterschiedliche Lebenswelten entstanden (vgl. Hauck 1991, S. 118). Da das Fernsehen den Zuschauern keine spezifischen Fähigkeiten abverlangt, hat die universelle Verbreitung des Fernsehens laut Postman (1983, S. 116) zur Folge: „dass es nicht mehr erforderlich ist, zwischen der Wahrnehmungsfähigkeit von Erwachsenen und der von Kindern zu differenzieren.“

Beinahe alle Versuche, die Auswirkungen des Fernsehkonsums besonders von Kindern zu beschreiben, kommen zu einer negativen Bewertung der Veränderungen durch die Massenmedien. Hauck (1991, S. 127) betont jedoch, dass es nicht richtig sei, die Auswirkungen des Fernsehkonsums nur abwertend zu sehen, da das Fernsehen neben den Nachteilen auch einige Vorteile mit sich bringt.

So hat das Fernsehen zum einen die Zugänglichkeit der Welt verändert, indem es eine großartige Ausweitung der menschlichen Wahrnehmungs- und fiktiven Erfahrungsmöglichkeiten brachte. Der leichte Zugang zu Medien aller Art schafft vorher nicht geahnte Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten, die auch eine Ausweitung des Erfahrungshorizontes und der Vorwissensbestände der Schüler ermöglicht.

Die Zurückdrängung von Realerfahrungen und die Einschränkung der Möglichkeiten zu direkter zwischenmenschlicher Kommunikation kann laut Postman (1983, S.163) Neugier und Staunen zum Verschwinden bringen. Hauck (1991, S. 128) hält jedoch dagegen, dass es sich hierbei um Grundbedürfnisse des Menschen handelt, die nur unterdrückt, aber nicht zerstört werden können. Er führt dem folgend weiter aus, dass bestimmte Wahrnehmungs- und Kommunikationsformen durch die Auswirkungen der Massenmedien nicht ausgelöscht, sondern verlagert werden und sich in kompensatorischen Aktivitäten und Bedürfnissen, wie einem gesteigerten Bedürfnis nach Beziehungen und authentischen Erfahrungen, ausdrücken. Diese zielen einzig auf die Überwindung der durch das Medium Fernsehen verursachten Einschränkungen im Erfahrungsleben seiner Benutzer ab. Hauck sieht auch hierin einen Vorteil des Fernsehkonsums. Diese Ansicht ist jedoch zweifelhaft, da dieses Kompensationsbedürfnis zwar negative Folgen verhindern mag, diese negativen Folgen ohne das Fernsehen aber gar nicht zur Debatte stehen würden.

- **Vielfalt der Kulturen**

Eine weitere wichtige Veränderung liegt darin, dass die Kinder heute in einer Vielfalt von Kulturen aufwachsen. Der zunehmende interkulturelle Einfluss auf das alltägliche Leben jedes Einzelnen kann sowohl Gewinn und Bereicherung bedeuten, als auch Unsicherheiten und Ängste hervorrufen. Die heutigen Kinder müssen dadurch neue und höhere Sozialisationsleistungen in der Auseinandersetzung mit fremden Kulturen vollbringen: So lernen die Kinder schon im Kindergarten und in der Grundschule Wertvorstellungen aus sehr unterschiedlichen Kulturkreisen kennen, was hohe Anforderungen an das soziale Lernen stellt. Um eine Überforderung in diesem Zusammenhang zu verhindern, sollte man die Kinder mit diesen Anforderungen nicht allein lassen und ihnen frühzeitig haltgebende Orientierungshilfen geben, besonders wenn Kinder ausländerfeindliche Einstellungen von zu Hause mitbringen.

Eine wichtige Rolle spielt deshalb eine interkulturelle Erziehung, die versucht, den Dialog zwischen den Kulturen herbeizuführen, Ablehnung überwinden zu helfen und die Entwicklung von Verständnis, Toleranz und Akzeptanz des Fremden und Ungewohnten zu bewirken. „Nur so können Identität und Verhaltenssicherheit für alle Schülerinnen und Schüler gleichberechtigt entwickelt und Sinn- und Identitätskrisen durch kulturelle Entwurzelung und Abqualifizierung vermieden werden“ (Jürgens 1994, S. 38).

Diese Aufgabe wird umso bedeutsamer, je mehr das Problem der Vorbehalte und Gewalttaten gegenüber Ausländern zunimmt.

### *3.3.1.2 Die Konsequenzen der Schule aus dem Wandel der Kindheit*

Auf die veränderten Bedingungen, unter denen Kinder heute aufwachsen, muss die Schule mit entsprechenden Konsequenzen reagieren. Durch die Veränderungen der Umgebung verändert sich auch das Kind: Es nimmt seine Umgebung unbewusst auf; sein Verhalten wird dadurch geprägt und diese Eindrücke und Verhaltensweisen bringt das Kind in die Schule mit. Ein guter Lehrer sollte deshalb die gesellschaftlichen Veränderungen kennen, um dadurch auch die Verhaltensweisen des Kindes besser verstehen und, wo nötig, Fehlentwicklungen auffangen zu können (Daub 1990, zitiert nach Behring 1990).

So ist beispielsweise die zunehmend mangelnde Konzentrationsfähigkeit, die bei vielen Kindern beobachtet wurde (vgl. Fölling-Albers 1998, S. 48), sicher zu einem Teil auf die extensive Nutzung der Medien zurückzuführen: „Eine große Anzahl der Kinder verhält sich so, als sei ihr Zentralnervensystem an das Vorabendprogramm des Fernsehens angeschlossen:

Ihr schulisches Verhalten ist ein Reflex auf schnelle Schnitte, Kliff-Hänger, Zapping usw.“ (Hensel 1995, S. 19).

Die Kinder sind es gewohnt, zu jedem Zeitpunkt gut unterhalten zu werden. In der Schule ist es ihnen jedoch nicht möglich, einfach in ein anderes Programm umzuschalten, wenn sie das dargebotene ‚Programm‘ des Unterrichts langweilt. Diese Konsumhaltung sollte durch die Schule nicht noch weiter gefördert werden.

Auch Reichen (1991, S.11) weist darauf hin, dass man stattdessen mehr Wert darauf legen sollte, die Kinder zu möglichst viel Eigenaktivität herauszufordern und ihnen direkte Erfahrungen aus erster Hand zu ermöglichen. Dieses ist den elektronischen Medien nicht möglich; daher sieht er hier auch die einzige Chance der Schule, die Konkurrenz zu den Unterhaltungsmedien zu überwinden. Die Schule muss „die Konkurrenz mit den Medien dort suchen, wo sie unschlagbar ist: im Stiften von sozialen Prozessen und der Vermittlung von Erlebnissen und Erfahrungen aus erster Hand“ (Kretschmann 1988, zitiert in Reichen 1991, S.11).

Darüber hinaus ist es von großer Bedeutung, den Schülern einen verantwortlichen Umgang mit den Medien zu vermitteln. „Heute bleiben für viele Kinder wichtige Grunderfahrungen aus oder sind negativ geladen. Es ist aber ein gewaltiger Unterschied, ob die Kunde, die mitgeteilte Erfahrung, das Wissen aus zweiter Hand nur konsumiert oder mit eigenen Erfahrungen und einem eigenen Wertesystem verbunden werden kann, was dann auch eine selbständige Wertung, Selektion und Einordnung des vermittelten Wissens ermöglicht“ (Potthoff 1994, S. 72). Auch aus diesem Grund ist das Ermöglichen von Erfahrungen aus erster Hand so wichtig.

Auf der anderen Seite entwickeln einige Kinder durch die Nutzung der Medien als Informationsquelle eine sehr hohe Sachkompetenz. Diese sollte im Unterricht ebenfalls beachtet und genutzt werden. Im Werkstattunterricht wird dies beispielsweise dadurch berücksichtigt, dass die Schüler die Möglichkeit haben, zu einem selbst gewählten Thema einen Vortrag zu halten.

Eine weitere Folge der gesteigerten Nutzung der Medien ist der Rückgang an körperlicher Betätigung. Daneben führen auch die Veränderungen des kindlichen Lebensraumes zu eingeschränkten Bewegungsmöglichkeiten. Dadurch ist bei immer mehr Kindern eine gestörte psychomotorische Entwicklung zu beobachten (vgl. Jürgens 1994, S. 31).

Hieraus ergibt sich eine weitere neue Aufgabe der Schule: Sie muss den Kindern in diesem Bereich einen Ausgleich bieten und mehr Möglichkeiten für Bewegung und körperliche Betätigung schaffen.

Reichens Werkstattunterricht bietet verglichen mit dem traditionellen Frontalunterricht mehr Möglichkeiten für Bewegung im Klassenzimmer: Anstatt den ganzen Vormittag bewegungslos auf einem Stuhl sitzen zu müssen, dürfen die Kinder im Werkstattunterricht aufstehen und herumgehen; jedes Kind darf sich seinen Arbeitsplatz aussuchen; auch auf dem Fußboden darf gearbeitet werden. Einige Angebote der Werkstatt sollten auch aus dem Klassenzimmer herausführen; diese Forderung setzt bereits die Ermöglichung von Bewegung voraus. Der Aspekt der Bewegungsförderung ist demnach bereits in Ansätzen im Werkstattunterricht verwirklicht worden.

Diese Aufgabe der Schule wird vermutlich in der Zukunft noch bedeutsamer werden und sollte deshalb noch stärker beachtet werden als das bei Reichen der Fall ist. Zur Umsetzung der Forderung nach mehr Bewegung existieren bereits verschiedene gute Konzepte, die Reichens Werkstattunterricht positiv ergänzen könnten.

Ein Beispiel dafür ist das Konzept der „Bewegten Schule“, das beispielsweise in der Grundschule Betzweiler-Wäldchen angewandt wird. Nähere Informationen: vgl. Homepage der Schule <http://web.archive.org/web/20010524103141/home.findall.de/gsbetzweiler/>



Neben den bereits geschilderten Veränderungen werden die Aufgaben der heutigen Schule durch einen allgemeinen Wertewandel beeinflusst, wie er sich auch in dem veränderten Erziehungsverhalten der Eltern zeigt. Im Bildungsplan der Grundschule Baden-Württemberg (zitiert nach Behrning 1990) werden gefordert:

- „Entfaltung verborgener und nicht entwickelter Fähigkeiten
- Wecken einer sozialen, sittlichen, religiösen und freiheitlich demokratischen Gesinnung
- Erwerb gesicherter Kenntnisse und Einüben von Fertigkeiten, die für die Lebensbewältigung und für die Schularbeit grundlegend sind“.

Die Schule hat demnach heute vor allem zwei Aufgaben: Zum einen die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten, die schon immer als Auftrag der Schule angesehen wurde; zum andern soll sie aber heute vermehrt auch zur Erziehung der Persönlichkeit beitragen: der Erziehung zum freien, selbstbewussten, selbständigen und selbstverantwortlichem Menschen. Die Schule sucht deshalb nach neuen Methoden, um diesen veränderten gesellschaftlichen Anforderungen gerecht werden zu können. Dabei ist es unabdingbar, auf individuelle Voraussetzungen der Kinder Rücksicht zu nehmen. Diese Voraussetzungen und Bedürfnisse der Kinder sind heute allerdings sehr verschieden und weichen immer mehr voneinander ab. Gerade in der Grundschule ist die Differenz der Vorerfahrungen und Leistungen oft riesig: es kommt vor, dass die Leistungen der Kinder einer Klasse drei verschiedenen Schuljahren entsprechen (Fölling-Albers 1998, S.45).

Das Lernen muss deshalb differenziert und individualisiert werden. Werkstattunterricht kommt diesen Forderungen in besonderem Maße nach: Die Kinder haben hier die Möglichkeit, „persönlichen Lerninteressen nachzugehen [...] [und] weitgehend selbst über Zeitpunkt, Tempo und Rhythmus der Arbeit, über deren Sozialform und über die Wahl von Lernangeboten [zu bestimmen]“ (Reichen 1991, S. 62).

Individualisierung, Differenzierung, sowie die Förderung von Selbständigkeit werden dadurch zu grundlegenden Bestandteilen des Unterrichts. Wenn man die individuellen Voraussetzungen betrachtet, die Kinder heute mit in die Schule bringen, so zählen hierzu insbesondere auch die interkulturellen Unterschiede. So trägt die Kulturenvielfalt zu der Bedeutung von Individualisierung und Differenzierung des Unterrichts als Aufgabe der Schule bei. Abgesehen davon sollte Schule die Verschiedenartigkeit der Kinder positiv als Chance betrachten und vermehrt Unterrichtsmethoden anwenden, bei denen unterschiedliche Erfahrungshorizonte eine Bereicherung sind, und nicht einen Nachteil darstellen, wie es beim gleichschrittigen Frontalunterricht der Fall ist. Daneben liegt eine Aufgabe der Schule in diesem Zusammenhang auch darin, Toleranz und Verständnis der Kinder zu fördern.

In dieser Hinsicht spielt auch das soziale Lernen eine wichtige Rolle. Neben der Interkulturalität sind dabei die veränderten sozialen Bedingungen, in denen die Kinder heute aufwachsen, von Bedeutung. Daraus resultiert die Aufgabe der Schule, die sozialen Kompetenzen der Kinder vermehrt zu fördern. Sie soll dem zunehmenden Egozentrismus vieler Kinder entgegenwirken, mehr Rücksichtnahme und weitere Sozialkompetenzen wie die Entwicklung der Gemeinschaftsfähigkeit und sozialen Einordnungsfähigkeit fördern.

Im Werkstattunterricht spielt das soziale Lernen eine wichtige Rolle. Es wird durch verschiedene Komponenten des Konzepts unterstützt:

Einmal durch die freie Nutzung der verschiedenen Sozialformen\*, die laut Reichen (1991, S.84) zu mehr Gesprächen und Zusammenarbeit führen und insgesamt ein friedlicheres Sozialklima in der Klasse bewirken. Auch die Sonderform des Helferunterrichts\* begünstigt die Kooperation; daneben fördert das Prinzip der Kompetenzdelegation\* das soziale Lernen in der Klasse.

Den Einfluss und die Bedeutung der Interkulturalität hat Reichen in seinen Ausführungen über den Werkstattunterricht nicht angesprochen. Durch die dargestellte Beachtung der sozialen Aspekte ist das Konzept dennoch geeignet, den Dialog zwischen den Kindern und die Integration der verschiedenen Nationalitäten und Kulturen zu fördern. Werkstattunterricht ermöglicht durch die angesprochenen Maßnahmen einen engen Kontakt der Kinder untereinander und bietet zahlreiche Gesprächsanlässe, bei denen die Kinder in einen Dialog treten können.

Die Schule soll das Kind so bilden und erziehen, dass es später den gesellschaftlichen und beruflichen Anforderungen genügen kann. Deshalb ist die Schule momentan in einem Wandel begriffen, der einerseits die Antwort auf die dargestellten gesellschaftlichen Veränderungen ist, andererseits aber auch aus Veränderungen in der Wirtschaft resultiert. Diese sollen im Folgenden genauer betrachtet werden.

### **3.3.2 Eine Kulturrevolution**

Kahl (1993a) versucht, die Ursprünge dieser Veränderungen aufzuzeigen. 1986 ereigneten sich innerhalb kurzer Zeit mehrere Unglücksfälle der Industrie: wenige Monate nach der Katastrophe von Tschernobyl brannte in Basel eine Chemiefabrik.

Diese Unglücksfälle warnten plötzlich vor möglichen tödlichen Folgen der Industriegesellschaft und initiierten vor allem in Basel, wo Jürgen Reichen zu dieser Zeit tätig war, ein Umdenken: „Die Kultur der Schulen und Betriebe soll verändert werden. Es geht um den Schritt von der risikoreichen, scheinbar perfekt funktionierenden Industriegesellschaft zu einer nachindustriellen Gesellschaft“ (Kahl 1993a). Eine neue Moral der Zusammenarbeit in Schulen und Wirtschaft scheint erforderlich.

#### *3.3.2.1 Umdenken und Wertewandel in der Wirtschaft*

In zahlreichen Betrieben zeigt sich heute ein Prozess des Umdenkens: Man will weg vom alten Kommando- und Kontrollstil hin zu gerichteter Eigenständigkeit. Kreativität und Initiative der Mitarbeiter sollen gefördert werden (vgl. Kahl 1993a). Damit zusammen hängt auch eine Umwertung des Fehlers. Er wird neuerdings als Verbündeter der Lernenden entdeckt (vgl. Kahl 1995, S. 17). Man erkannte: „Nur das kann gelingen, was auch scheitern darf; was gelingen muss und nicht scheitern darf, geht irgendwann katastrophal schief“ (Kahl 1993a).

Laut Sembill (1992, S. 24) herrscht heute allgemein eine höhere Sensibilität sowie ein größeres Misstrauen gegenüber der Technik und dem verantwortungsvollen Umgang damit. Deshalb setzt man zunehmend anstelle des Maschinenperfektionismus auf die Menschen und ihre Fähigkeiten und Stärken. Bisher sollten Arbeiter in den Betrieben wie die Räder einer Maschine funktionieren, wobei die eigene Meinung lediglich Sand im Getriebe war. Statt der Persönlichkeit standen System und Organisation an erster Stelle. Dahinter verbirgt sich eine Denkweise, die kleine Fehler verbietet, die jedoch, wie man jetzt eingesehen hat, zu großen Fehlern führt.

Man hat nun auch zum Teil in der Wirtschaft erkannt, dass man, um auch in der Zukunft wettbewerbsfähig zu sein, nicht mehr auf Maschinen, sondern auf authentische, kreative Menschen bauen muss: „Humankapital“ wird zunehmend zum „Standortfaktor“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 43). Die Mitarbeiter werden als Quelle für Ideen betrachtet; sie sollen experimentierfreudig und innovativ sein.

Reichen (1991, S. 35) führt in diesem Zusammenhang ein treffendes Zitat von Hügli (1988) an: „Wenn man vor ein paar Jahren noch Schulungsleiter der Industrie über die Aufgaben der schulischen Erziehung befragte, ergab sich folgendes Bild: [...] Gesucht war der brave, ordentliche Arbeiter, der fleißig tut, was man ihm sagt, ohne lang nach dem Warum und Wozu zu fragen. Wenn man Spitzenkräfte der Industrie heute reden hört, kehrt sich das Bild völlig um: Gesucht ist nun der urteilsfähige, flexible, kreative, selbstbewusste, durchsetzungs- und teamfähige Mitarbeiter, der Prototyp des mündigen Bürgers [...]“.

Deshalb soll nun die Eigenständigkeit, Kreativität und Selbstverantwortung der Menschen gefördert werden. „Unternehmen, die im Wettbewerb überlegen sein wollen, können Menschen nicht mehr wie Aufziehpuppen behandeln. Sie brauchen deren Kreativität. Aber an die kommen sie nur, wenn sie die Mitarbeiter endlich als Persönlichkeiten anerkennen.“ (Kahl 1995, S.20). Die Menschen sollen nicht mehr nur willenlos „funktionieren“, sondern vielmehr ein höheres Verantwortungsbewusstsein sowie Problemlösefähigkeit entwickeln. Fehler werden deshalb in einem gewissen Maß zugelassen, da die Menschen lernen sollen, mit diesen umzugehen und auf neue Situationen und Probleme angemessen zu reagieren. So kritisiert Sembill (1992, S. 55) die bisher üblichen relativ einseitigen Lernprozesse und - Organisationsformen: Dabei werde „nur unzureichend berücksichtigt, wie ein Lernender in ihm unbekanntem Problemzusammenhängen neues Wissen, das ihm ein theoriegeleitetes, begründetes Handeln ermöglicht, erzeugt“.

Daneben spielen Fehler auch im Hinblick auf die Kreativität eine wichtige Rolle. So bekräftigt der Bamberger Philosoph Walter Zimmerli (zitiert nach Kahl 1995, S. 19):

„Jeder kreative Schritt ist – vom Standpunkt des Bisherigen gesehen – ein logischer Fehler. Fehler müssen gewagt werden, wenn Neues entstehen soll -, auch wenn nicht jeder logische Fehler gleich kreativ ist“.

Diese veränderte Sicht führt darüber hinaus zu einer neuen Form von Lernen in der Ausbildung, die mit dem Schlagwort „Lernen statt Belehrung“ beschrieben werden kann. Die Lernenden sollen nun eigene Lösungswege finden anstatt wie bisher nur Vorgegebenes nachzumachen. Denn die Wirtschaft wird in Zukunft nur konkurrenzfähig sein, „wenn es ihr gelingt, die Anpassungsfähigkeit an veränderte ökonomische und technologische Bedingungen zu steigern“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 42).

Damit zusammen hängt auch ein weiterer Aspekt: Das Wissen in der heutigen Zeit nimmt drastisch zu. Diese Wissensexplosion hat bedeutende Veränderungen in immer kürzeren zeitlichen Abständen zur Folge: Die Summe der Informationen, die heute verfügbar sind, verdoppelt sich – je nach Fachgebiet – alle drei bis zehn Jahre und veraltet zum Teil ebenso rasch. Das moderne Unternehmen wird deshalb „den Wandel zur Konstante machen müssen, um sich flexibel an ständig wechselnde Anforderungen anpassen zu können“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 45). Dem entsprechend müssen die Menschen heute vor allem lernen, immer wieder dazu zu lernen und sich dabei auch von alten Dingen und Strukturen zu lösen. Sie sollten weniger aus Traditionen heraus handeln und sich ständig danach richten „wie etwas sein soll“, sondern vielmehr im direkten Dialog mit den konkreten Situationen handeln (vgl. Kahl 1993b). Zudem erfordern diese Veränderungen auf der einen Seite größeres Know-how; es werden Spezialisten mit hohem Fachwissen benötigt.

Auf der anderen Seite muss dieses Wissen aber auch zusammengefügt werden, wodurch eine Vernetzung innerhalb der Unternehmen notwendig wird. Um mit den Leistungen im internationalen Wettbewerb nach vorne zu kommen, ist deshalb eine andere Form von Arbeit und Kooperation nötig: die Organisation muss weniger asymmetrisch von oben nach unten erfolgen, sondern mehr vernetzt und symmetrisch: Die Mitarbeiter müssen kommunizieren; jeder muss sein Wissen und seine Fähigkeiten in die Zusammenarbeit einbringen (vgl. Haase, zitiert nach Kahl 1993b).

Neben dem Fachwissen sind also auch Sozialkompetenzen für die Kooperation von größter Bedeutung. Gerade hier liegen jedoch häufig große Defizite: die meisten Menschen sind nicht fähig, sich zu verbünden und eine gute Zusammenarbeit zu leisten, weil sie es gewohnt sind, als Einzelkämpfer möglichst viel eigenes Wissen anzuhäufen: Laut Kahl (1995, S. 19) prallen derzeit in den Unternehmen die neue Realitäten und die alte Struktur, die vorwiegend „Wissensegoisten und Einzelkämpfer, kommunikationsbehinderte Autisten, Rechthaber und Machthaber“ hervorbringt, aufeinander. Die Ausbildung der Sozialkompetenz in der Hochschule lässt bisher noch zu wünschen übrig.

Ein weiterer Grund für das Umdenken liegt in der Tatsache, dass durch den technischen Fortschritt der Großteil der anfallenden Routinearbeiten heute nicht mehr von Menschen sondern von Maschinen ausgeführt wird. Stattdessen entstehen zunehmend Arbeitsplätze mit höheren Qualifikationsanforderungen.

Die Forderungen, die sich daraus ergeben, tragen ebenfalls zum bereits angedeuteten Wertewandel bei: Es wird eine größere geistige Belastung, eine größere Übernahme von Verantwortung, mehr Fachkenntnisse, sowie eine verbesserte soziale und kommunikative Kompetenz verlangt (vgl. Sembill 1992, S. 22).

Reichen (1991, S. 35) nimmt auf diese Veränderungen ebenfalls Bezug: „Die Schule soll also heute jene Qualifikationen und Kompetenzen vermitteln, die morgen wesentlich werden. [...]“ Für die Berufsqualifikationen bedeutet dies, dass in Zukunft Kreativität und Sozialkompetenz besonders relevant sind. In den anspruchsvolleren Berufsfeldern wird Kreativität der wesentliche Erfolgsfaktor werden, in den einfacheren (Dienstleistungs-)berufen wird hohe Sozialkompetenz von Vorteil sein“. Entsprechend richtet er sein Konzept in besonderem Maße auf die Förderung dieser Qualifikationen aus.

Kahl (1995, S. 18) weist zudem auf Veränderungen hin, die durch einen Wandel der Führungskultur und durch die Bemühungen, die Hierarchie in den Unternehmen abzuschaffen, vollzogen werden: „Nun werden Hierarchien von oben in Frage gestellt. Deren Abflachen wird vom Vorstand befohlen, nicht von unten erkämpft“ (Kahl 1995, S. 18). Folglich müssen sich Untergebene zu mündigen Mitarbeitern entwickeln.

Das entgegengebrachte Vertrauen und der gewährte Freiraum sollen sie zu mehr Risikobereitschaft ermuntern; sie sollen etwas wagen und Selbstvertrauen in ihre Fähigkeiten gewinnen. Legte man früher viel Wert auf die Kontrolle der Mitarbeiter, setzt man heute mehr auf Vertrauen; man geht davon aus, dass jeder Angestellte Positives leisten will. Es hat sich gezeigt, dass dieses Vertrauen sogar zu größeren Erfolgen führt (vgl. Kahl 1993a).

Die Qualifikationen, die neuerdings von den Mitarbeitern eines Unternehmens gestellt werden, liegen demnach mehr im Bereich von Selbst- und Sozialkompetenzen als von Sachkompetenzen wie bisher. Sie werden allgemein unter dem Begriff „Schlüsselqualifikationen\*“ zusammengefasst. Und gerade hier liegen oft große Defizite. So klagen viele Unternehmen, „dass sie trotz hoher Arbeitslosigkeit nicht mehr in der Lage sind, ihre offenen Stellen zu besetzen, weil Schulabgänger nicht die erforderlichen Qualifikationen mitbrächten. Vor allem werden Defizite bei der Fähigkeit zur selbständigen Informationsbeschaffung, im Bereich der Kreativität, der Konfliktfähigkeit sowie bei der Fähigkeit zum vernetzten Denken beklagt“ (Struck & Würtl 1999, S. 25). Es ist demnach dringend erforderlich, dass die Schule in dieser Hinsicht neue Schwerpunkte setzt.

### *3.3.2.2 Die Konsequenzen der Schulen aus dem Wertewandel der Wirtschaft*

Die beschriebenen Prozesse des Umdenkens in den Betrieben müssen sich, wie gesagt, auch auf die Schulen auswirken: Die Schule hat u.a. den Auftrag, auf das zukünftige Berufsleben vorzubereiten, weswegen sie auf die dort gestellten Forderungen eingehen muss. Dement-

sprechend spiegelt sich auch die bisherige Denkweise der Industrie, die lediglich funktionierende Arbeiter forderte, in der Schule wider: Die Wurzeln dieses Unterrichts liegen im 19. Jahrhundert. Es herrschte strenge Disziplin und es ging hauptsächlich darum, Regeln und Normen einzubläuen, wobei Lernen nur im Zusammenhang mit striktem Gehorsam erfolgte. Statt Individualität wurde Gleichförmigkeit gefördert: in militärischem Gleichschritt wurde der Wille der Kinder gebrochen, der als Eigensinn verdächtig war. Das Haupterziehungsziel der Schule war die Anpasstheit und Gefügigkeit, Tugenden wie Fleiß, Ordnungssinn, Gehorsam und Genauigkeit wurden gefordert; selbständiges Denken, Kreativität oder Kritikfähigkeit waren dagegen unerwünscht.

Auf diese Weise wurden die Menschen abhängig von Autoritäten und zu wohlerzogenen, leichten Bürgern für den Staat, sowie zu angenehmen, gefügigen Arbeitern (vgl. Kahl 1993b). Auch heute noch ist der Frontalunterricht vielerorts gängige Schulpraxis. Meist fördert die Schule dadurch eine brave Buchhaltermentalität; Kreativität wird dagegen häufig vernachlässigt und die Phantasie behindert. Die Kinder müssen in der Regel viele Dinge lernen, die sie gar nicht interessieren, was zur Folge hat, dass die Neugierde nicht in der Schule aufgegriffen wird. Im üblichen frontalen Unterricht sind die Schüler oft nur äußerlich aufmerksam, während sie innerlich ganz woanders sind; das eigentliche Leben der Schüler spielt sich außerhalb der Schule ab.

Derzeit macht sich jedoch die Notwendigkeit eines Wandels der Schulen bemerkbar; hierbei wird die Industrie auch heute – allerdings nicht ganz uneigennützig – wieder zum Vorreiter für die Schule. Nun führt sie jedoch, entsprechend der neuen Denkweisen, zur Förderung ganz anderer Werte.

In einigen Schulen kündigen sich bereits tief greifende Veränderungen an. Ein Beispiel dafür ist laut Kahl (1993a) wieder Basel, wo seit dem Chemieunglück eine stille Revolution in den Schulen im Gange ist: Die Schule soll den Übergang von der lehrenden zur lernenden Gesellschaft unterstützen. Sie soll deshalb auch nicht mehr eine Anstalt der Belehrungen sein, sondern zur lernenden Institution werden. Dem entsprechend bemerkt Flitner sehr treffend: „Die Institution Schule ist für das Lernen der Kinder geschaffen; sie soll ihm dienen, sie soll ihm nicht ihre Eigengesetze aufnötigen“, und er fordert: „Die Schule [...] müsste sich selber nach den Bedürfnissen des Lernens laufend verändern, weil die Sozialbedingungen, die Lerngegenstände, die Erfordernisse und auch die Kinder in ständiger Veränderung begriffen sind“ (Flitner 1992, S. 231).

Angesichts der umgreifenden Veränderungen der Lebensbedingungen der Kinder sind Veränderungen der Schule deshalb unumgänglich: „Das bisherige Schulsystem hat sich in den Industriezeiten bewährt; jetzt geht es darum, ein Schulsystem zu entwickeln, das sich im nächsten Jahrhundert bewähren muss, welches kein Industriezeitalter mehr sein wird“ (Oswald, zitiert nach Kahl 1992).

Zum Erreichen der neuen Ziele ist ein Unterrichtsstilwandel nötig. Man setzt deshalb auch in der Schule nicht mehr länger allein auf frontale Belehrung, sondern fördert zunehmend das selbsttätige Lernen der Schüler: „Die Fähigkeit, sich Wissen anzueignen, [wird] stetig bedeutsamer [...], als über Wissen zu verfügen. Wir müssen mit einer zeitgemäßen Schule den Seiltanz hinbekommen, den Schülern ein Fundament an Grundwissen zu stellen und ihnen darüber hinaus die Kompetenz zu vermitteln, sich jeweils nötige Informationen selbst in Kürze zu beschaffen“ (Struck & Würtl 1999, S. 25).

Hensel (1995, S. 157 f.) warnt jedoch davor, die These vom rasch veraltenden Wissen zum Ausgangspunkt von Reformvorschlägen zu machen, da dadurch der gesellschaftliche Charakter von Schule verkannt wird. Dem entsprechend wird von der Bildungskommission NRW (1995, S. 81 f.) festgehalten: „Lernprozesse und die damit verbundenen individuellen und sozialen Erfahrungen gezielt zu ermöglichen, anzuregen, zu unterstützen und zu beurteilen, bleibt auch angesichts veränderter und erweiterter Aufgaben das Charakteristikum der

Institution Schule in der Gesellschaft. Der gesellschaftliche Auftrag der Schule variiert, nicht aber die ihr eigene Grundleistung, nämlich der Zuerwerb von Wissen und Können“.

Hinzugefügt wird jedoch: „Das von der Kommission vertretene Verständnis von Lernen und Lernkultur setzt andere Schwerpunkte. Es zielt darauf, in den Lernzusammenhängen Identitätsfindung und soziale Erfahrung zu ermöglichen“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 82).

Auf diesen neuen Zielsetzungen beruht auch das Prinzip des Werkstattunterrichts. Jürgen Reichen wurde zu einem Vorgänger der Basler Schulreform. Er sagt selbst, dass ganz am Anfang des Konzepts die Idee steht, Kinder zur Selbständigkeit zu führen, denn alles, was sie lernen, lernen sie selber oder gar nicht (vgl. Reichen, zitiert nach Kahl 1993a). Von daher steht das selbständige Lernen im Mittelpunkt seines Werkstattunterrichts.

Der Leselehrgang „Lesen durch Schreiben“, den Jürgen Reichen selbst entwickelte, baut ebenfalls auf diesen Ideen und Zielen auf: Selbsttätigkeit und Eigenständigkeit der Kinder stehen dabei - im Gegensatz zu den üblichen geführten Leselehrgängen - klar im Vordergrund (vgl. Kap. 7: Lesen durch Schreiben - Schriftspracherwerb im Werkstattunterricht).

Reichen (zitiert nach Kahl 1993a) fordert im Unterricht „Selbstverantwortung, Selbstregulierung, Selbstvertrauen und Selbständigkeit“. Dies wird in seinem Konzept deutlich. Die Erfahrung hat gezeigt, dass durch die Verwirklichung dieser Pogrammpunkte erstaunliche Erfolge erzielt werden können. Reichen geht sogar so weit, dass sich die Schüler in seinem Werkstattunterricht gegenseitig benoten: der jeweilige Chef eines Angebots\* betreut dieses, beurteilt die Arbeiten der anderen Schüler, benotet diese und unterschreibt die Note schließlich. Reichen verzeichnet mit diesem „Management durch Vertrauen“ große Erfolge, mit denen er Befürchtungen, dass die Selbstorganisation dabei doch zu weit geht und unter den Schülern Notenschummelei betrieben werden könnte, abweist. Dennoch ist eine ernsthafte, gerechte und angemessene Notenvergabe von allen Schülern einer Klasse vermutlich nur bei einer bereits werkstatterfahrenen, sehr verantwortungsbewussten Klasse möglich.

Seine Aussage, die herkömmliche Misstrauenspädagogik sei verdummend und fördere in keiner Weise das Vertrauen der Kinder zu sich selbst und in ihre Fähigkeiten (vgl. Reichen, zitiert nach Kahl 1993a) ist auch im Hinblick auf die allgemeinen Lernkompetenzen der Schüler von Bedeutung: „Lernkompetenzen sind keine persönlichkeitsneutralen Fähigkeiten, sondern sie verlangen die Entwicklung von Ich-Stärke und Identität in Lernarrangements mit wachsender Eigenverantwortlichkeit der Schülerinnen und Schüler“ (Bildungskommission NRW 1995, S. 83). Da der Werkstattunterricht ein solches Lernarrangement darstellt, ist er auch in dieser Hinsicht gut geeignet.

Ein weiterer wichtiger Punkt in diesem Zusammenhang ist laut Reichen das Verhältnis zum Fehler. Lange Zeit waren Fehler nicht erwünscht. Werden jedoch in einem Lernprozess Fehler vermieden, so kann dabei kein lebendiges Lernen zustande kommen; ebenso können dabei auch keine eigenen Wege gefunden werden (vgl. 5.2.1 Wertewandel in der Wirtschaft). Reichen sieht den Fehler dagegen als Verbündeten statt als Feind an, als ein notwendiges Durchgangsstadium in einem Prozess (vgl. Reichen, zitiert nach Kahl 1993a).

Die so bestehende Toleranz gegenüber Fehlern sollte man nicht etwa falsch verstehen als eine Aufforderung zum Falschmachen, sondern vielmehr als eine Ermunterung, eigene Wege zu gehen. Analog zu dem Wandel in der Wirtschaftskultur möchte man heute nicht mehr nur angepasste Schüler, die alles möglichst fehlerlos und perfekt machen, sondern selbstbewusste Kinder mit eigenen Impulsen und Meinungen.

Auch die Forderung nach einer besseren Förderung der Sozialkompetenzen wird im Werkstattunterricht erfüllt. Reichen hält das Lernen in einer Lerngemeinschaft für sehr wichtig: „Kinder lernen mehr und besser, wenn sie mit- und voneinander lernen“ (Reichen, zitiert nach Kahl 1993a). Aus dieser Erfahrung heraus entstand ein weiterer Kernpunkt seines Werkstattunterrichts: die Kompetenzdelegation\*. Dadurch ermöglicht er den Schülern selbst-

ständig, selbsttätig und selbstverantwortlich miteinander und voneinander zu lernen. Die Durchführung des Helferunterrichts\* trägt ebenfalls dazu bei.

War der wichtigste Grundsatz der alten Schule das Konkurrenzprinzip, so will man dieses zwar heute als Wettbewerb erhalten, wobei jedoch gleichzeitig das Kooperationsprinzip zunehmend an Bedeutung gewinnt: Wie in der Wirtschaft wird auch in der Schule Solidarität gefordert und ein Miteinander statt der Einzelkämpfermentalität angestrebt. Dies wird durch das gemeinschaftliche Mit- und Voneinanderlernen als grundlegender Bestandteil des Werkstattunterrichts verwirklicht.

Die Forderung von Kooperationsbereitschaft und Teamfähigkeit statt des bisher üblichen Konkurrenzdenkens bedeutet besonders für Lehrer eine Umstellung. Sie sollten diese Kompetenzen nicht nur bei ihren Schülern fördern, sondern auch bei sich selbst. Die Zusammenarbeit von Lehrern, der Austausch von Ideen und Arbeitsmaterialien oder auch eine durchgängige und produktive Kommunikation untereinander sind noch lange nicht selbstverständlich. In einem Großteil der Schulen herrscht, ebenso wie in den Klassen, auch im Lehrerzimmer immer noch das Einzelkämpferprinzip, und viele Lehrer tun sich schwer damit, sich von dieser Denkweise zu lösen (vgl. Struck & Würtl 1999, 84 ff.).

Die Kinder müssen in der heutigen Zeit dazu fähig sein, sich in unübersichtlichen Zusammenhängen zu Recht zu finden. Sie müssen daher lernen, Schwierigkeiten zu lösen und unerwarteten Situationen zu begegnen. Entsprechend sollten sie auch beim Lernen eigene Wege finden und entdeckend und handelnd dazulernen, statt nur Vorgegebenes nachzuahmen. In diesem Sinne kritisiert auch Reichen (1991, S. 16 f.) die hergebrachte Lernkultur: „Das landläufige Verständnis dessen, was unter schulischem Lernen zu verstehen sei, muss – wissenschaftlich gesehen – „naiv“ genannt werden. Es orientiert sich im Durchschnitt in unseren Volksschulen noch immer an einem undifferenzierten Nachahmungslernen durch Üben [...]. In Tat und Wahrheit „erarbeiten“ die Schüler hierbei aber fast nichts.“

Um die Kreativität, Eigenständigkeit und Selbstverantwortung der Schüler zu fördern, ist dagegen eine andere Art des Lernens notwendig. Reichen (1991, S. 17) folgert daraus: „Gefragt ist also ein Wechsel zu einem einsichtigen, selbstaktiven Lernen, zu einer Handlungs-Didaktik. Darin erscheint das Lernen als individualisierter, aktiver, konstruktiver, teilweise spielerischer Aneignungsprozess, selbstbestimmt und selbstkontrolliert.[...]Der zentrale Begriff der neuen Didaktik heißt „selbstgesteuert““. Diese Prinzipien legt er dem Konzept des Werkstattunterrichts zugrunde, wie auch seiner Erstlesemethode „Lesen durch Schreiben“.

Die Schule muss auf die in der Wirtschaft geforderten neuen Kompetenzen hinarbeiten, und eben diese Schlüsselqualifikationen fördern. Es wurde deutlich, dass im Werkstattunterricht sowie in der speziellen Anwendung „Lesen durch Schreiben“ viele der neuen Forderungen, wie zum Beispiel Selbstständigkeit, Problemlösefähigkeit oder Sozialkompetenz bei weitem besser gefördert werden können, als dies im Frontalunterricht der Fall ist.

### **3.3.3 Zusammenfassung**

Werkstattunterricht entspricht in vielerlei Hinsichten Forderungen, die heute an den Unterricht gestellt werden, in besonderem Maße. Das Konzept stellt in vielfacher Hinsicht eine Reaktion auf die umfassenden Veränderungen dar, sowohl im Bereich der veränderten Kindheit als auch bezüglich der neuen Forderungen im Bereich der Wirtschaft.

Einerseits wird ein Ausgleich zu möglichen Fehlentwicklungen durch den Einfluss der Medien oder auch die eingeschränkten Räume der Kinder angestrebt, indem Werkstattunterricht als ein Gegengewicht zur steigenden Passivität der Kinder wirken soll. So stehen die Eigenaktivität, Selbststeuerung und Selbstverantwortung im Zentrum des Unterrichts.

Andererseits werden dadurch auch in hohem Maße die geforderten Schlüsselqualifikationen gefördert. Reichens Konzept des Werkstattunterrichts lässt sich deshalb aus den dargestellten aktuellen Begründungszusammenhängen heraus rechtfertigen und befürworten. Dabei ist allerdings kein Dogma intendiert, dass nun alle Lehrenden Werkstattunterricht betreiben müssen. Es ist eine Möglichkeit, die zu den Lehrenden und Lernenden passen muss. Und sie lässt sich zudem variantenreich weiter entwickeln und so – entsprechend unserem konstruktivistischen Grundverständnis – immer weiter und neu konstruieren.



## **4. Darstellung der Methode**

Nach Reichen (1991, S. 61) soll der Begriff „Werkstatt“ beim „Werkstattunterricht“ nicht etwa an Hammer und Hobel erinnern, sondern an die Arbeit in einer Werkstatt. Bei der Arbeit im Werkstattunterricht entspricht die Lernwerkstatt\* einer Lernumwelt. Den Schülern stehen hier viele verschiedene Lernsituationen und -materialien, geeignet für unterschiedliche Sozialformen, zur Verfügung. Sie wählen daraus ein Angebot aus, bearbeiten dieses selbstständig und kontrollieren es meist auch selbst. Auf diese Weise bestimmen sie weitgehend selbst über Zeitpunkt, Tempo, Sozialform und Rhythmus ihrer Arbeit und haben darüber hinaus die Möglichkeit, persönlichen Lerninteressen nachzugehen. Das Lernen findet nicht nach Lektionen, sondern in Zeitblöcken statt; es wird viel Fächer verbindend und individualisiert gearbeitet. Selbständigkeit, Initiative und Aktivität bestimmen das Lernen, wodurch die Motivation\* entscheidend gefördert wird.

Dahinter steht die Grundüberzeugung, dass die meisten Kinder von sich aus wiss- und lernbegierig in die Schule kommen. Diese positive Neugier wird jedoch häufig durch die gängige frontale Schulpraxis\* nach und nach zerstört. Lässt man das Kind dagegen unter Anleitung relativ frei, seinem eigenen Lerntempo gemäß und selbstständig lernen, so wird es die geforderten Ziele von selbst erreichen. Werkstattunterricht möchte dies verwirklichen.

Werkstattunterricht ist eine offene Form von Unterricht. Jürgen Reichen gibt eine Menge konkreter Hinweise für die Praxis, die spüren lassen, dass er dieses Konzept nicht nur theoretisch durchdacht, sondern auch in der Praxis durchgeführt hat.

Nachfolgend soll sein Konzept des Werkstattunterrichts in vier Unterpunkten näher erläutert werden. Als Grundlage dient insbesondere sein Buch „Sachunterricht und Sachbegegnung“ (Reichen 1991), das er selbst als die entscheidende Literatur für den Werkstattunterricht bezeichnet und in dem er sein Konzept sehr anschaulich und detailliert erläutert.

Der erste Unterpunkt soll vor allem zur Begriffsklärung dienen und stellt als Einführung in die Thematik die wichtigsten Aspekte des Konzepts zusammen. Die genaue Vorbereitung und äußere Gestaltung von Werkstattunterricht spielt eine wichtige Rolle. So sollte beispielsweise das Klassenzimmer in verschiedene Bereiche, wie zum Beispiel eine Lese-, Mathe- oder Bastecke aufgeteilt werden. Die Lernangebote und -materialien sollten ansprechend und den Kindern frei zugänglich sein.

Aspekte wie diese werden im zweiten Teil im Zusammenhang mit der Planung von Werkstattunterricht genauer besprochen.

Unter dem dritten Punkt werden dann verschiedene Aspekte der Durchführung von Werkstattunterricht ausgeführt. Es werden hierbei verschiedene Möglichkeiten dargestellt, die dieser Unterricht bietet, sowie eine Reihe von hilfreichen Hinweisen gegeben, was bei der Durchführung des Konzepts zu beachten ist bzw. zum Gelingen des Unterrichts beitragen kann.

Die Rolle der Lehrerin im Werkstattunterricht unterscheidet sich sehr von der traditionellen Lehrerrolle im Frontalunterricht. Diese Problematik wird im 4. Teil untersucht.

Beispielsweise ist es in dieser Unterrichtsform Aufgabe der Lehrerin, Lernprozesse anzuregen, Angebote und Material zu beschaffen und aufzustellen, zu beraten, organisieren, zu beobachten, einzelne Schüler zu betreuen und einfach da zu sein.

### **4.1 Die Planung von Werkstattunterricht**

Bei der Planung von Werkstattunterricht ist einiges zu beachten, da der Verlauf und das Gelingen stark von einer gut durchdachten Planung abhängen. Grundlegend ist laut Reichen (1991, S. 65), dass handlungsbetonte Aufgaben und selbstlehrende Materialien zusammen-

gestellt werden, mit denen die Schüler auf eigenen Wegen zu Wissen und Können gelangen. Oft tauchen besonders am Anfang Probleme bei der Planung dieser neuen Unterrichtsform auf. Es gibt dafür jedoch keine allgemeingültigen „Rezepte“, stattdessen muss sich jeder seine Kompetenz durch eigene Erfahrungen erarbeiten. Man sollte sich deshalb nicht durch auftretende Anfangsschwierigkeiten entmutigen lassen, sondern durch eigenes Ausprobieren dazu lernen und auf diese Weise seinen individuellen Weg finden.

Es ist schließlich auch eine ganz neue Art von Unterrichtsplanung, die völlig andere Anforderungen stellt (vgl. Kap 4.3: Die Rolle des Lehrers): Im Unterschied zum traditionellen Instruktionsunterricht\* fordert der Werkstattunterricht beispielsweise die Bereitstellung problemhaltiger konkreter Materialien inklusive Alternativangeboten, die Planung flexibler Lernziele, sowie eine variable Methodenwahl.

Wenn es auch wie bereits erwähnt keine konkreten „Rezepte“ für die Planung geben kann, so gibt Reichen immerhin einige praktische Hinweise, die sich in der Praxis als hilfreich erwiesen haben.

#### **4.1.1 Angebote und Materialien**

Die Auswahl der Angebote und Materialien, sowie auch deren Umfang, Vielfalt und didaktische Präzision sind extrem wichtig:

- „Der Lernerfolg [ist] abhängig von den Möglichkeiten, die ein Lerngegenstand eröffnet“ (Reichen 1991, S. 65). Die Lehrerin muss sich deshalb bemühen, Geeignetes zu finden und didaktisch geschickt zu arrangieren.
- Sie sollte einen Ausgleich finden zwischen den Interessen der Schüler und den Anforderungen der Schule. Zu beachten ist hierbei auch, dass die Interessen der Schüler häufig nur bei ihnen bekannten Dingen liegen. Aufgabe der Lehrerin ist es nun, durch objektive Lernanforderungen den Horizont der Schüler zu erweitern.
- Die Arbeitsaufträge sollen verständlich formuliert sein: bei der Aufgabenstellung muss klar sein: Was ist zu tun? Wann ist die Aufgabe gelöst? Dies ist oft nicht einfach, es fällt jedoch mit der Zeit immer leichter und auch die Kinder lernen das Verstehen von Arbeitsaufträgen.
- Die Lehrerin sollte sich bemühen, den Schülern Selbstkontrolle\* der Aufgaben zu ermöglichen, wenigstens bei einem Teil des Angebots. Die Kontrolle durch die Lehrerin sollte sich auf Stichproben und das Besprechen freier Texte beschränken.
- Die Angebote sollen die Kinder fordern! Sie sollten außer Übungsaufgaben auch Neues enthalten. Ein Angebot sollte ein Kind mindestens 20 Minuten beschäftigen.
- Das Schwierigkeitsniveau der Angebote sollte ausgeglichen sein. Gut ist es, wenn ein Angebot eine Steigerung enthält (Grundaufgabe, Anschlussaufgabe, Zusatzaufgabe für Spezialisten). Die Kinder können so ihr Schwierigkeitsniveau selbst wählen und lernen dadurch mit der Zeit, sich selbst besser einzuschätzen. Ebenso können individuelle Förderungsangebote für jeweils einen bestimmten Teil der Schüler angeboten werden.
- Die Motivation sollte möglichst als primäre Motivation\* vom Sachinteresse herkommen. Auch möglich, aber weniger erstrebenswert als die Sachmotivation, ist eine sekundäre Motivation\* von Zuneigung, Prämien oder Noten her.
- Die Angebote sollten nicht nur aus Arbeitsblättern bestehen, sondern auch einen handelnden Umgang mit Dingen ermöglichen. Einzelne Angebote sollten auch aus dem Klassenzimmer hinausführen.

- Die Angebote sollten offen für die Interessen der Schüler sein. Die Anregung eines Leerangebots\* ist besonders dafür geeignet: die Schüler denken sich dabei selbst eine Aufgabe aus. Dies sollte speziell am Anfang von der Lehrerin angeregt werden, da das Leerangebot am Anfang meist nur ansatzweise wahrgenommen wird. Viele Schüler haben zwar individuelle Interessen, doch die Fähigkeit, sich selbst eine passende Aufgabe zu stellen, muss erst mit der Zeit erlernt werden.
- Als Angebote eignen sich beispielsweise
  - literarische Texte, die weiter ausgewertet werden
  - Arbeitsblätter zu Sprache, Mathematik,...
  - Kontrollgeräte\* wie Lük, Profax, Sabefix,..
  - Gestalterisches Material, Bastelanleitungen
  - Material zur Herstellung von didaktischem Material
  - Spiele, eventuell zu Lernspielen abgeändert
  - Alltagsgegenstände, die didaktisch genutzt werden.
- Die Anzahl der Angebote ist abhängig vom Zeitrahmen. Es sollte aber auf jeden Fall ein Überangebot von 30 – 50 % eingeplant werden. Für 10 Stunden sollten also 15 Stunden Programm geplant werden. Für eine Woche Werkstattunterricht sind 20 bis 30 Angebote ausreichend. Der hohe Arbeitsaufwand kann durch die Zusammenarbeit von Lehrern oder die Beteiligung der Kinder verringert werden.
- Die Möglichkeit, manche Angebote als obligatorisch\* zu erklären, sollte möglichst wenig genutzt werden. Auf keinen Fall darf es zu viele obligatorische Angebote geben, besser nur ganz wenige, da die Erfahrung gezeigt hat, dass sie meistens auch so bearbeitet werden.
- Notfalls können auch gegen Ende der Werkstatt noch einzelne Kinder gezielt angesprochen werden, falls es nötig ist, dass alle Schüler das Angebot bearbeitet haben. Wichtig ist, dass auch Attraktives zu den obligatorischen Angeboten zählt.

#### **Die Hilfe eines Strukturschemas\*:**

Die Ausgewogenheit des Angebots sollte gewährleistet sein. Eine Hilfe bietet hierbei die Erstellung eines Strukturschemas. Es gibt Aufschluss über Zeit, Sozialform, Fach und die Anzahl der Lektionen der einzelnen Angebote.

	R/Math 5 L.	L/Sp/SU 11 L.	Musisch 4 L.	Total
Einzel- arbeit 6,5 L.				
Partner- arbeit 7 L.				
Gruppen- arbeit 6,5 L.				
Total				

Abbildung 2: Strukturschema (Reichen 1991, S.69)

Angewendet wird es folgenderweise: Die geplanten Angebote werden nummeriert und entsprechend ihrem Fach und ihrer Sozialform in das Schema eingetragen. Dann wird jeweils nach Ermessen die benötigte Zeit hinzugefügt. Anschließend kann zusätzlich noch der Schwierigkeitsgrad farbig gekennzeichnet werden. Am Ende werden die Sollzeiten verglichen und die Angebote bei Einseitigkeit der Werkstatt korrigiert. Eventuell kann auch durch eine andere Werkstatt ein Gegengewicht geschaffen werden.

Dieses Schema ist jedoch nur bei einer gemischten Werkstatt ausreichend. Bei einer thematischen Werkstatt müssen zusätzlich noch der Zusammenhang sowie die didaktische Struktur beachtet werden.

#### **4.1.2 Das Klassenzimmer**

Das Klassenzimmer sollte gemeinsam mit den Kindern gestaltet werden. Es sollten dabei verschiedene Einrichtungsmöglichkeiten ausprobiert werden. Wichtig ist, dass noch Platz für einen Stuhlkreis bleibt. Durch Bauteile (zum Beispiel Regale, Vorhänge, spanische Wände, Kisten,...) werden Ecken geschaffen, die verschiedene Lernzonen\* darstellen: zum Beispiel eine Mathe-, Lese-, Bastelecke, usw. Auch der Flur kann mit einbezogen werden. Man sollte jedoch beim Einrichten auf jeden Fall auch die Ästhetik beachten: das Zimmer muss übersichtlich bleiben und man soll sich darin wohl fühlen können. Gut ist es, vorher mit dem Hausmeister die geplante Umräumaktion abzusprechen.

#### **4.1.3 Die Präsentation der Angebote**

Dieser Aspekt ist nicht zu unterschätzen. Wichtig ist vor allem, dass die Angebote übersichtlich und ansprechend angeboten werden. Häufig stellt dies ein Platzproblem dar. In diesem Fall können Angebote auch auf Fensterbänken oder Stühlen ausgelegt werden.

Die Auftragskarten\*:

Jedes Angebot sollte mit einer Auftragskarte versehen werden. Die Gestaltung der Karten kann je nach Werkstattart, Klassenstufe, Anzahl der Angebote, etc. variieren. Sie sollten jedoch immer mit Nummern, Bildsymbolen und einem kurzen Titel gekennzeichnet sein und über die vorgesehene Sozialform, den Verbindlichkeitsgrad, die Kontrollform und eventuell den Schwierigkeitsgrad informieren. Auftragskarten mit Unteraufträgen sollten mehrmals vorhanden sein, damit die Kinder sie mit an ihre Plätze nehmen können. Auch bereits bekannte Angebote oder solche, die sich von selbst verstehen, sollten eine Auftragskarte erhalten, da die Karte laut Reichen (1991, S. 71) „jedem Angebot in den Augen der Schüler gleichsam einen „amtlichen“ Anstrich [gibt]“.

Bei einer Serie von Aufträgen zum gleichen Thema ist es gut, statt der Karten einen kleinen Ordner, ein Heft, oder ein Karteikästchen einzurichten. Arbeitskarten mit mehreren Unteraufträgen sollten mehrmals vorhanden sein, damit die Schüler sie zum Nachlesen mit an ihren Platz nehmen können, bis sie die verschiedenen Anweisungen bearbeitet haben. Arbeitsblätter sollten zunächst nur sparsam ausgelegt und bei Bedarf nachkopiert werden.

Auch bei Erstklässlern sollte man schriftliche Arbeitsaufträge zu den Angeboten legen, jedoch nicht als Voraussetzung, sondern als Anreiz zum Lesen lernen. Auch sollten nicht alle Angebote gleichzeitig präsentiert werden, da bei zu vielen Möglichkeiten die Gefahr besteht, dass die Kinder den Überblick verlieren oder zu schnellem und flüchtigem Arbeiten verleitet werden. Pro Tag sollten deshalb nicht mehr als 15 bis 20 Angebote präsentiert werden. Es

erzeugt zudem Spannung, wenn man die Angebote erst nach und nach vorstellt, und bietet daneben den Vorteil, dass man nötige Einführungen auf verschiedene Tage verteilen kann.

#### 4.1.4 Formen und Varianten von Werkstattunterricht

Werkstattunterricht kann in unterschiedlichen Formen auftreten und bezüglich verschiedener Aspekte variiert werden:

<b>Inhalt:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• thematisch gebunden</li> <li>• thematisch ungebunden</li> </ul>
<b>Form:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• rein</li> <li>• vermischt: mit Einschüben von gemeinsamen/Frontalunterricht</li> <li>• programmiert: mit einer bestimmten Reihenfolge</li> <li>• begleitend: als Ergänzung zum Frontalunterricht</li> </ul>
<b>Dauer:</b>	<p>hierbei sind viele Varianten möglich, z. B.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• eine Stunde am Tag</li> <li>• ein Tag in der Woche</li> <li>• 1- 2 Wochen lang</li> </ul>
<b>Selbstständigkeitsgrad:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Angebot zur Auswahl: die Schüler wählen aus einem bereitgestelltem Angebot aus</li> <li>• Freiarbeit: es gibt keine Vorgaben, die Planung erfolgt z.T. durch die Schüler.</li> </ul>

Werkstattunterricht findet jedoch meist in einer Mischform der Selbstständigkeitsgrade statt, was in Kap. 2.2: Begriffsklärung und Einordnung bereits genauer dargelegt wurde.

#### 4.2 Die Durchführung von Werkstattunterricht

Wie bei der Planung gibt es auch für die Durchführung einige Ratschläge, die helfen können, gewisse Anfangsprobleme zu vermeiden. Ansonsten gilt auch hier: jeder muss seine eigenen Erfahrungen sammeln.

##### 4.2.1 Verhaltensregeln

In der ersten Stunde sollte die Lehrerin gemeinsam mit den Schülern grundlegende Verhaltensmuster diskutieren und festlegen. Diese sollten auf einer Wandtafel oder einem Anschlagbrett so notiert werden, dass sie für alle jederzeit gut sichtbar sind. Diese Regeln könnten zum Beispiel folgendermaßen aussehen:

##### **Erlaubt ist:**

- sich leise besprechen
- sich etwas aussuchen
- vom Platz gehen
- allein oder mit anderen arbeiten

##### **nicht erlaubt ist:**

- anderen etwas wegnehmen
  - andere stören oder auslachen
  - umher rennen
- nur einfache oder nur interessante Dinge machen

(vgl. Reichen 1991, S.72)

Die Regeln stellen natürlich keine Garantie dar, können aber zum Gelingen des Werkstattunterrichts beitragen.

#### 4.2.2 Die Sozialformen\*

Das Arbeiten in verschiedenen Sozialformen spielt im Werkstattunterricht eine bedeutende Rolle. Die Kinder haben hier oftmals die Möglichkeit, selbst zu entscheiden, ob sie eine Arbeit in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit erledigen wollen. Auch bei vorgeschriebenen Sozialformen sollte ein Wechsel garantiert werden.

Die Schüler werden sich jedoch wahrscheinlich erst an das Arbeiten in verschiedenen Sozialformen gewöhnen müssen, weswegen eine richtige Einführung davon sehr wichtig ist.

Besonders am Anfang sollte den Schülern bei der Organisation noch geholfen werden: die Gruppenaufgaben sowie die dabei anfallenden Arbeiten sollten vorher abgesprochen werden, ebenso wie die Aufteilung von Einzelaufträgen oder auch Möglichkeiten zur Konfliktlösung. „Zuerst muss gelernt werden, sich etwas gemeinsam einzuteilen, sich aufzuteilen, sich zu verabreden, Kompromisse zu schließen, nachzugeben, auf andere zu warten, anderen weiterzuhelfen, andere um Hilfe zu bitten, etwas herzuborgen, sich etwas auszuborgen, usw.“ (Badegruber 1992, S. 56, zitiert nach Nuhn 1995, S.82).

Deshalb sollte man sich anfangs auf einfache Aufträge beschränken und erst später, wenn die elementaren Arbeitstechniken beherrscht werden, zu anspruchsvolleren Fragestellungen übergehen. Das Erlernen dieser Arbeitstechniken ist jedoch für die Sozialkompetenz der Schüler von höchster Bedeutung (vgl. Vettiger, Kobel & Kummer 1979, S. 10 ff.).

Bei der Partner- oder Gruppenbildung der Schüler sollte nur in Notfällen vom Lehrer eingegriffen werden, beispielsweise wenn ein Paar nur herumalbert. Zunächst können hierbei jedoch ruhig Freundschaftsbeziehungen genutzt werden.

Man sollte für die Paarbildung keine festen Regeln aufstellen. Die Erfahrung hat zwar gezeigt, dass Paare mit ähnlichem Leistungsniveau günstiger sind als Paare mit sehr unterschiedlichem Leistungsniveau, ebenso zeigte sich jedoch auch, dass von den Schülern selbstgewählte Gruppierungen günstiger sind als von der Lehrerin zugewiesene.

Bei der Gruppenbildung ist beispielsweise ein Eingriff bei starker Rivalität innerhalb der Gruppe nötig, bei einer Ballung von besonders starken oder schwachen Schülern oder wenn bestimmte Expertengruppen benötigt werden. Die Zusammensetzung der Gruppen sollte auf jeden Fall immer wieder wechseln.

Eine Sonderform bietet der Helferunterricht\*. Er ist die älteste Form der Partnerarbeit: Schon in mittelalterlichen Schulen wurde dieses Prinzip in einem systematischen Helferdienst entwickelt; auch die Reformationsschulen bedienten sich dieser Form. Die gleichberechtigte Partnerarbeit geht wahrscheinlich auf das Helfersystem des Mittelalters zurück (vgl. Nuhn 1995, S. 20). Hierbei übernimmt ein Schüler die Lehrerrolle. Dies bietet verschiedene Vorteile: Schwache Schüler erhalten so die Möglichkeit einer längeren Lernhilfe. Außerdem verstehen Schüler oft die kindgemäßen Erklärungen ihrer Mitschüler besser als die des Lehrers. Andererseits werden durch das Erklären auch die Kenntnisse des lehrenden Schülers gefestigt: man hat einen Sachverhalt nur richtig verstanden, wenn man ihn einem anderen erklären kann. Deshalb ist es wichtig, den Schülern immer wieder Gelegenheiten zum Erklären zu geben.

Daneben begünstigt der Helferunterricht die Kooperation zwischen den Schülern und stellt vor allem auch eine Entlastung für den Lehrer dar. Wichtig beim Helferunterricht ist eine gute Lernkultur der Klasse. Man sollte den Helfern, d.h. den leistungsstärkeren Schülern Tipps geben, wie sie ihren Mitschülern Lernhilfen geben können. Denn der leistungsschwächere

Schüler erhält keine Lernhilfen, die ihm das Verstehen oder Erinnern erleichtern, wenn er nur vom anderen abschreibt (vgl. Nuhn 1995, S.17).

Wichtig ist jedoch, dass **jedes** Kind einmal Helfer sein darf! Die Lehrerin sollte deshalb darüber Buch führen. Schwache Schüler können eventuell auch vorher von der Lehrerin zu einem bestimmten Thema ausgebildet werden. Dies erhöht die Motivation und bringt ihnen bessere Erfolgserlebnisse.

Durch den Wechsel der Sozialformen wird das Von- und Miteinanderlernen im Werkstattunterricht begünstigt. Die Auseinandersetzung mit anderen ist wichtig für die Kinder und lernpsychologisch sehr wirkungsvoll. Die Kinder lernen dadurch mit der Zeit im Vergleich mit den anderen, sich selbst einzuschätzen, sie gewinnen Durchsetzungsvermögen und lernen auch Rücksicht zu nehmen. Sie erkennen ihre eigenen Stärken und Schwächen und darüber hinaus, dass jeder seine Stärken und Schwächen hat, in jeweils unterschiedlichen Gebieten. Daneben hat Gruppen- und besonders Partnerarbeit eine höhere Aktivierung der Schüler zum Vorteil: „Denn eine vom Lehrer methodisch noch so gut gebaute Schulstunde macht noch keine 32 intensiv mitarbeitende Schüler! Bei der Partnerarbeit aber arbeiten sie - freilich nach ihren Kräften – ausnahmslos und intensiv“ (Meyer 1974, S. 98, zitiert nach Nuhn 1995, S. 13).

Mag dieses Zitat die Vorteile auch etwas überschwänglich darstellen – denn sicher gibt es auch im Rahmen von Partnerarbeit immer wieder einzelne Paare, die nicht oder zumindest nicht so intensiv mitarbeiten – so ist es doch richtig, dass Partner- oder Gruppenarbeit in der Regel weit mehr Schüler zu intensiverem Arbeiten veranlasst.

#### 4.2.3 Kompetenzdelegation\*

Die Einrichtung dieses Systems ist nicht nur im Werkstattunterricht möglich und eignet sich sehr gut, um die Selbständigkeit der Kinder zu fördern. Es werden hierbei sonst typische Lehrerkompetenzen an die Schüler abgegeben. Die Kompetenzdelegation wird häufig auch als „Chefsysteem“ bezeichnet, da die Kinder einer Klasse dabei verschiedene Chefposten übernehmen. Wichtig ist, dass es sich dabei um **echte** Befugnisse handelt, also nicht etwa nur um das Tafelputzen oder Blumengießen, sondern um wirklich verantwortungsvolle Aufgaben wie beispielsweise die Anordnung, Kontrolle und Korrektur der Hausaufgaben. Auch wichtig ist, dass **jeder** Schüler einen Posten bekommt.

Im Werkstattunterricht kann zum Beispiel jeweils ein Schüler für ein Angebot zuständig sein. Seine Hauptaufgabe besteht nun nach wie vor darin, in der Werkstatt zu arbeiten; daneben hat er aber auch als Chef eines der Angebote zu betreuen, was bedeutet, dass er anderen Schülern bei Problemen hilft, das Material verwaltet, eine Liste darüber führt, wer das Angebot bereits gemacht hat und bei obligatorischen Angeboten gegebenenfalls noch fehlende Schüler ermahnt, dass er die Ergebnisse sammelt, sie korrigiert usw. Aber auch sonst gibt es im Unterricht viele Möglichkeiten, verschiedene Chefposten einzurichten. Denkbar sind beispielsweise Hausaufgabenchefs, Spiele-, Vorträge- oder Liederchefs, oder auch die Einrichtung eines Korrekturbüros\*.

Prinzipiell sollte sich jeder Schüler für jeden Posten bewerben können; anschließend sollte dieser unter allen Bewerbern ausgelost werden. Keinesfalls sollte jemand davon ausgeschlossen werden!

Eine Ausnahme bilden lediglich die Chefposten, die bestimmte Qualifikationen voraussetzen, wie zum Beispiel das Korrekturbüro\*. Solche Einschränkungen sind jedoch sachlich begründet und deshalb auch für die Schüler einsehbar.

Nach der Verlosung bekommt jeder Chef ein Pflichtenheft\* und hat eine Besprechung mit der Lehrerin. Diese Besprechung bietet der Lehrerin die Möglichkeit, noch Einschränkungen oder Anpassungen des Postens an den Schüler vorzunehmen.

Das Chefsystem bietet viele Vorteile: Die Lehrerin wird von Routine- und Organisationsaufgaben entlastet. Daneben gewinnen die Schüler an Selbstvertrauen, Selbstständigkeit und Verantwortungsgefühl; der Austausch untereinander wird gefördert und die Beziehungen vertieft.

Besonders gut reagieren „schwierige“ Schüler darauf. Sie erhalten durch dieses System eine Möglichkeit zur Integration und erfahren von der Lehrerin ein Zutrauen in ihre Fähigkeiten. Allerdings ist es speziell für diese Schüler wichtig, dass nur **echte** Kompetenzen an **alle** Schüler abgegeben werden!

Die Einführung des Chfsystems ist natürlich nicht von heute auf morgen möglich, sondern ein langwieriger Prozess. Auf die Dauer lohnt es sich aber.

#### 4.2.4 Die Übersicht über das Angebot\*

Es ist ebenso nötig wie wichtig, den Schülern eine gute Übersicht über das Angebot zu geben, sowie darüber, wer für welches Angebot zuständig ist. Erleichtert wird dies durch Wochenpläne\* oder Arbeitskarten\*.

In den Wochenplan tragen die Schüler am Anfang der Woche ein, was sie sich vorgenommen haben und anschließend auch, was sie davon bewältigt haben. Eine Arbeitskarte funktioniert ähnlich: die Namen der geplanten Angebote werden eingetragen, der Beginn und Abschluss einer Arbeit werden markiert und teilweise auch eine Beurteilung des jeweiligen Angebots und der eigenen Leistung.

Arbeitskarte für .....			
1	2	3	4
⊗	6	⊙	8
9	⊙	11	⊗
13	14	⊗	16
17	⊙	19	20

Legende:

- zur Bearbeitung vorgesehen
- ⊙ z.Z. in Arbeit
- ⊗ bereits bearbeitet

Abbildung 3: Arbeitskarte (Reichen 1991, S.76)

Die Arbeitskarte kann themengemäß gestaltet werden. Sie wird bei der Lehrerin hinterlegt, wodurch diese die Möglichkeit hat, eine Übersicht über die Leistungen der Schüler zu erhalten. Ebenso besteht eine Kontrollmöglichkeit, wenn als Belohnung beim Abschluss einer Arbeit ein Stempel vergeben wird.

Eine ähnliche Funktion können so genannte Kontrollblätter\* erfüllen: Jeder Schüler erhält zu Beginn einer neuen Werkstatt ein solches Blatt, das eine Übersicht über alle Angebote gibt.

Die Unterschrift des jeweils zuständigen Chefs gibt im Folgenden Aufschluss darüber, welche Angebote der Schüler bereits erledigt hat. Dies erleichtert einerseits den Schülern den Überblick und beinhaltet andererseits auch wichtige Informationen für den Lehrer.

Weiterhin kann auch die beim Angebot liegende Auftragskarte\* Auskunft über die Leistungen der Schüler geben: Werden am Rand die Initialen vermerkt, so kann jedes Kind nach Ab-



schluss anstreichen, dass es das jeweilige Angebot bereits erledigt hat. Ebenso kann auch von dem Chef eines Angebots eine Liste darüber geführt werden.

Aus verschiedenen Gründen ist es jedoch sinnvoll, wenn die Schüler eine Vorauswahl\* treffen. Dies unterstützt bewusste Entscheidungen, hilft Einseitigkeiten zu vermeiden und diszipliniert die Schüler. Natürlich muss es den Schülern auch möglich sein, zu ihrer Vorauswahl gegebenenfalls noch etwas dazu zu wählen oder im Notfall auch davon zurück zu treten.

Eine weitere gute Form solch einer Vorauswahl sind so genannte Lernverträge\*: Hierbei setzen sich die Schüler ihre Arbeitsziele selbst, sie wählen gemeinsam mit dem Lehrer Schwerpunkte aus, legen fest, was sie in einer Woche leisten wollen und halten das alles schriftlich in einem Vertrag fest, den sie dann auch unterschreiben. Bei Einverständnis der Schüler können diese Lernverträge auch ausgehängt werden. Durch das Unterschreiben dieses Vertrages übernehmen die Schüler selbst Verantwortung für ihr Lernen und werden dadurch zu einem bewussteren Arbeiten angeleitet. Deshalb sind diese Lernverträge - wenn auch arbeitsaufwendig- doch sehr lohnend. Das Formulieren der Verträge kann in einer gemeinsamen Planungsstunde mit den Schülern als Teil des Unterrichts erfolgen. In dieser Stunde kann auch geklärt werden, welche der Angebote obligatorisch sind und warum.

#### **4.2.5 Der Ablauf**

Die Startphase ist sehr wichtig für ein gutes Gelingen des Werkstattunterrichts. Sie sollte deshalb gut organisiert sein. Am Anfang liegen die Angebote bereit. Die Kinder haben Zeit, sie sich anzuschauen und können sich einen groben Überblick verschaffen. Anschließend kommt die Klasse zusammen. In dieser Zeit werden Erklärungen zu Angeboten gegeben, die dies erfordern. Allerdings sollte nicht zuviel erklärt werden, da dies nur Unruhe und überflüssige Fragen zur Folge hat. Nachdem die Schüler eine Vorauswahl\* getroffen haben, erfolgt nun die Arbeitsverteilung: sie tragen in ihre Arbeitskarten\* ein, was sie tun wollen und mit wem. Hierfür sollten die Kinder genügend Zeit haben. Diese Phase ist sehr wichtig, um das Einschätzen der individuellen Lernentwicklung und der eigenen Stärken und Schwächen zu fördern.

Wollen zu viele Schüler gleichzeitig dasselbe Angebot bearbeiten, sollte durch Verhandeln, Abstimmen oder notfalls das Los entschieden werden.

Die Startphase kann entlastet werden durch eindeutige oder bekannte Aufgaben, klare schriftliche Anweisungen oder auch durch die Beschränkung auf ein Teilangebot, das dann am folgenden Tag ergänzt wird. Außerdem sollte die Lehrerin die Schüler immer wieder zum Selbst-Herausfinden ermuntern.

Die Arbeitsphasen im Werkstattunterricht sollten regelmäßig am Anfang, Schluss oder auch in der Mitte eines Unterrichtstages durch gemeinsame Phasen ergänzt werden. Diese können beispielsweise zum Singen oder Musizieren genutzt werden, für Konzentrationsübungen, zum Vorstellen von Ergebnissen oder auch zur Klärung von Problemen oder aktuellen Fragen. Sie sollten nicht länger als 10 Minuten dauern. Wird solch eine Phase zwischendurch abgehalten, sollte sie rechtzeitig angekündigt werden. Meist sind diese gemeinsamen Phasen sehr beliebt. Beendet werden soll die Werkstatt in jedem Fall gemeinsam. Wenn die Zeit nicht ausreicht, können verschiedene Angebote noch als Hausaufgaben aufgegeben werden oder als Zusatzarbeiten für die nächsten Wochen liegengelassen werden. Der Rest wird zusammen aufgeräumt.

Die Lehrerin sollte auf jeden Fall eine Zeitreserve für die gemeinsame Auswertung und Vertiefung der Werkstatt einplanen. Oft entsteht das Bedürfnis danach bei bestimmten

Angeboten erst aus der Werkstatt heraus und kann dann in dieser Pufferzone weitergeführt werden.

### **4.3 Die Rolle der Lehrerin**

#### **4.3.1 Neue Anforderungen**

Die Einstellung und das Verhalten der Lehrerin spielen im Werkstattunterricht eine grundlegende Rolle. In dieser Form von Unterricht werden völlig andere Anforderungen an sie gestellt als im traditionellen Unterricht. So werden nicht mehr die Vermittlung von Wissen, das Erklären und Darbieten gefordert, sondern statt dessen u.a. das Entwickeln und Bereitstellen von Material, Management im Klassenzimmer, das Unterrichten von kleinen Gruppen oder einzelnen Schülern, das Diagnostizieren von Fähigkeiten und Bedürfnissen Einzelner, das Anregen von Fragen, Aktivitäten und Überlegungen, partnerschaftliche Kontrolle und vieles mehr.

Die Lehrerin muss immer wieder ihre eigene Rolle überdenken und einen Ausgleich finden zwischen führen und gewähren lassen. Dies macht einerseits die Schwierigkeit, andererseits aber auch den Reiz eines solchen Unterrichts aus.

Im Werkstattunterricht stellen sich diese völlig anderen Anforderungen von Anfang an. Deshalb ist die Umstellung für die Lehrerin zunächst schwierig; sie muss in diese neue Rolle erst hineinwachsen. Da sie nicht mehr wie sonst die Aktive ist, sollte sie sich vor allem am Anfang vorher schon überlegen, was sie tun will. So bringt es zum Beispiel wenig, von Tisch zu Tisch zu pilgern. Besser ist es, am Pult etwas vorzubereiten, zu korrigieren oder gezielt zu beobachten. Sie kann auch einzelnen Schülern helfen oder bei einem schweren Angebot bleiben, um dort gegebenenfalls zu unterstützen.

#### **4.3.2 Sprechzeiten\***

Bei einer unselbstständigen Klasse oder Schulanfängern stellt sich häufig das Problem, dass die Lehrerin dauernd von sehr vielen Schülern mit Fragen bedrängt wird. Dem kann abgeholfen werden, indem weitestgehend die Selbstkontrolle der Aufgaben ermöglicht wird oder durch die Einführung von Sprechzeiten. Hierbei sollte man ein Zeichen ausmachen, wie zum Beispiel eine leuchtende Ampel: rot = bitte nicht stören, grün = Sprechzeit.

Außerdem sollte eine Reihenfolge festgelegt werden. So kann entweder eine Liste ausgelegt werden, in die sich die Schüler eintragen oder aber die Arbeitskarten werden auf dem Pult abgelegt und zeigen so die Reihenfolge an. Die wartenden Schüler müssen auch nicht untätig herumstehen, sondern können in der Werkstatt weiterarbeiten, bis sie an der Reihe sind.

#### **4.3.3 Kontrollmöglichkeiten**

Die Lehrerin sollte sich klarmachen, dass es nicht schlimm ist, wenn die Schüler zwischendurch auch mal nichts tun, denn auch im normalen Unterricht schalten die Schüler von Zeit zu Zeit ab und sind so ebenfalls des Öfteren eine Zeit lang untätig.

Die Schüler sollten jedoch am Ende jeder Phase in einem Heft notieren, was sie erarbeitet haben und sie sollten auch ihre Ziele über einen längeren Zeitraum kennen. Auf diese Weise merken sie selbst, wenn sie etwas vernachlässigt haben, und was.

Daneben sollte der Lehrer einen Beobachtungsbogen\* zu jedem Schüler anlegen und regelmäßig ausfüllen, um so vor Fehlentwicklungen zu schützen.

Zum Großteil sollte den Schülern aber die Selbstkontrolle\* ihrer Aufgaben ermöglicht werden. Schon bei der Vorbereitung sollte die Lehrerin eine rasche und einfache Kontrolle der Aufgaben mit einplanen. So können beispielsweise die Lösungen oder Korrekturschablonen an einem bestimmten Ort deponiert werden, oder aber ein Schüler kennt die Lösungen jeweils eines Angebots und korrigiert die Arbeiten hierzu. In käuflichen Kontrollgeräten\* wie LÜK oder Kontrollfix ist eine Selbstkontrolle inbegriffen.

Selbstbeurteilungen\* bilden einen wichtigen Bestandteil des Werkstattunterrichts. Dennoch haben einige Schüler besonders anfangs noch wenig Selbstdisziplin. Regelmäßige Nachkontrollen in Form von Stichproben sind daher unerlässlich. Eine andere Möglichkeit ist, dass sich die Schüler gegenseitig bewerten.

#### **4.3.4 Drei wichtige Prinzipien**

Die Lehrerin braucht für diesen Unterricht viel Mut und Selbstvertrauen, sowie Gelassenheit und Achtsamkeit. Sie sollte vor allem die folgenden drei Prinzipien beachten:

1. Schülerbezogene Grundhaltung: sie sollte Vertrauen in ihre Schüler haben und sich von Vorurteilen frei machen.
2. Sozial-integrativer Führungsstil\*: das Verhältnis zu den Schülern sollte partnerschaftlich sein; sie sollte sich tolerant, hilfsbereit, offen und flexibel zeigen.
3. Didaktische Zurückhaltung\*: sie sollte Lernangelegenheiten anbieten und dann den Lernprozess nicht behindern, indem sie den Schülern selbstgesteuertes Lernen\* ermöglicht. Hilfe kann auch kontraproduktiv wirken. Oft stellt Hilfe nur den Versuch dar, Probleme zu vereinfachen, den Umweg zum Ziel durch kleine Schritte oder die Vorzeichnung des Lernwegs. Solche Hilfe ist jedoch völlig ungeeignet. Schüler brauchen dagegen deutlich erlebte, aber überwindbare Lernwiderstände. Gut ist daher das Prinzip der minimalen Hilfe\*. Hierbei wird dem Schüler nur dann geholfen, wenn der Lernprozess behindert ist; es wird ihm nur gerade so viel geholfen, um diesen wieder in Gang zu bringen.

#### **4.4 Glossar**

**Angebot:** →Lernangebot

**Arbeitskarte:** Eine Arbeitskarte ist eine mögliche Form eines →Arbeitsplans. Sie soll den Schülern die Übersicht über das Angebot erleichtern. Darin werden die Namen der geplanten Angebote eingetragen; der Beginn und Abschluss einer Arbeit werden markiert und teilweise auch eine Beurteilung des jeweiligen Angebots und der eigenen Leistung. Die Arbeitskarte kann themengemäß gestaltet werden. Sie wird bei der Lehrerin hinterlegt, wodurch diese die Möglichkeit hat, eine Übersicht über die Leistungen der Schüler zu erhalten. Ebenso besteht eine Kontrollmöglichkeit, wenn als Belohnung beim Abschluss einer Arbeit ein Stempel vergeben wird (vgl. Reichen 1991, S. 76).

**Arbeitsplan:** Ein Arbeitsplan strukturiert für jeden Schüler den Rahmen seines Lernens, stellt Minimalanforderungen, gibt Anregungen und dient als grobes diagnostisches Hilfsmittel, um

Entwicklung und Leistungsstand des Schülers einzuschätzen. Formen von Arbeitsplänen sind →Arbeitskarten, →Wochenpläne oder →Lernverträge (vgl. Reichen 1988b, S. 32).

**Auftragskarte:** Jedes Angebot einer Werkstatt sollte mit einer Auftragskarte versehen werden. Die Gestaltung der Karte kann je nach Werkstattart, Klassenstufe, Anzahl der Angebote, etc. variieren. Sie sollte jedoch immer mit Nummern, Bildsymbolen und einem kurzen Titel gekennzeichnet sein und über die vorgesehene Sozialform, den Verbindlichkeitsgrad, die Kontrollform und eventuell den Schwierigkeitsgrad informieren. Auftragskarten mit Unteraufträgen sollten mehrmals vorhanden sein, damit die Kinder sie mit an ihre Plätze nehmen können (vgl. Reichen 1991, S. 71 f.).

**Beobachtungsbogen:** Da die Kontrolle und Übersicht über die Schüler im Werkstattunterricht sehr erschwert sind, empfiehlt Reichen, der Lehrer sollte zu jedem Schüler einen Beobachtungsbogen anlegen, in dem er einträgt, was er im Unterricht bemerkt. Das kann ihm helfen, den Schüler vor allfälligen Fehlentwicklungen in seinem Lernen zu schützen (vgl. Reichen 1991, S. 81)

**Chefsystem:** Dies ist das organisatorische Kernstück des Werkstattunterrichts und laut Reichen eine Bedingung für seine erfolgreiche Durchführung. Die Einrichtung des Chefsystems, auch als Kompetenzdelegation bezeichnet, ist nicht nur im Werkstattunterricht möglich. Es eignet sich sehr gut, um die Selbständigkeit der Kinder zu fördern. Hierbei werden sonst typische Lehrerkompetenzen an die Schüler abgegeben; die Kinder einer Klasse übernehmen dabei verschiedene Chefposten.

Wichtig ist, dass es sich dabei um **echte** Befugnisse handelt, um wirklich verantwortungsvolle Aufgaben. Auch wichtig ist, dass **jeder** Schüler einen Posten bekommt. Die speziellen Aufgaben eines Chefs werden in speziellen →Pflichtenheften festgehalten.

Im Werkstattunterricht kann jeder Schüler für ein →Angebot zuständig sein.

Der Lehrer wird durch dieses System von Routine- und Organisationsaufgaben entlastet. Daneben gewinnen die Schüler an Selbstvertrauen, Selbständigkeit und Verantwortungsgefühl; der Austausch untereinander wird gefördert und die Beziehungen vertieft.

**Didaktisches Schwedenbuffet:** Mit dieser Formulierung beschreibt Reichen (1996, S. 9) das System des Werkstattunterrichts: die Kinder können aus einem großen Lernangebot frei auswählen, wobei die Wahl des Zeitpunktes und teilweise die Wahl der Übungsstoffe ihnen überlassen bleibt. Das Angebot sollte ansprechend sein und vielfältige Aufgaben verschiedener Bereiche beinhalten.

**Didaktische Zurückhaltung:** Dies ist beim Lehrer eine ganz entscheidende Voraussetzung, um den Schülern ein selbst gesteuertes Lernen zu ermöglichen. Der Lehrer soll nach Reichen (1991, S. 82 f.) im Werkstattunterricht eine Art didaktischer Bescheidenheit zeigen, indem er sich primär als Organisator von günstigen Lernbedingungen versteht und weniger als didaktischer Helfer. Er soll den Schülern Lerngelegenheiten anbieten und sie dann in ihrem Lernprozess nicht behindern. Didaktische Zurückhaltung soll der Mittelweg zwischen Nichtstun und Übereifer sein und dem Prinzip der →minimalen Hilfe folgen.

**Extrinsische Motivation:** →Motivation

**Fächerverbindendes Lernen:** Werkstattunterricht bietet sich zur Verwirklichung von Fächer verbindenden Unterricht an: Ein Thema, beispielsweise aus dem Sachunterricht bildet den

Rahmen einer Werkstatt; zu diesem werden dann verschiedenen Angebote aus allen Fächern zusammengestellt.

**Fehler:** Die Einstellung des Lehrers zu Fehlern ist bedeutsam für die Lernentwicklung der Schüler. Reichen (1993, S.21) bezieht entschiedene Stellung gegen die „Rotstift-Kultur in den Schulen“ und fordert, „auf die Wörter „falsch“ bzw. „Fehler“ zu verzichten. „Falsch“ gibt es nicht, höchstens „noch nicht richtig““ (Reichen 1993, S.22). Fehler sind notwendige Bestandteile des Lernprozesses. Daneben ruft er dazu auf, mehr darauf zu achten, was ein Kind bereits kann und geleistet hat, als darauf, was es noch nicht kann oder eben noch nicht richtig gemacht hat.

**Helferunterricht:** Hierbei übernimmt ein Schüler die Lehrerrolle. Dies bietet verschiedene Vorteile: Schwache Schüler erhalten so die Möglichkeit einer längeren Lernhilfe. Außerdem verstehen Schüler oft die kindgemäßen Erklärungen ihrer Mitschüler besser als die des Lehrers. Andererseits werden durch das Erklären auch die Kenntnisse des lehrenden Schülers gefestigt: man hat etwas nur richtig verstanden, wenn man es einem anderen erklären kann. Daneben begünstigt der Helferunterricht die Kooperation zwischen den Schülern und stellt vor allem auch eine Entlastung für den Lehrer dar (vgl. Reichen 1991, S. 73 f.).

**Instruktionsunterricht:** Damit wird nach Reichen (1991, S. 56 ff.) jener Teil des herkömmlichen Frontalunterrichts bezeichnet, in dem es um Einführungen, Orientierungen etc. geht. Instruktionenunterricht dient der Vermittlung systematischer Informationen.

**Intrinsische Motivation:** →Motivation

**Kontrollblatt:** Zu Beginn einer neuen Werkstatt erhält jeder Schüler ein solches Blatt, das, meist in Form von einer Tabelle, eine Übersicht über alle Angebote gibt. Die Unterschrift des jeweils zuständigen Chefs gibt im Folgenden Aufschluss darüber, welche Angebote der Schüler bereits erledigt hat. Dies erleichtert einerseits den Schülern den Überblick über ihren Fortschritt und beinhaltet andererseits auch wichtige Informationen für den Lehrer.

**Kontrollgeräte:** Zu diesen zählen u.a. Profax, Kontrollfix, Sabefix, oder auch LÜK. Es handelt sich dabei um käuflich erwerbbar Lernprogramme, die nach der Art eines Zusammensetzspiels funktionieren: Sie bestehen meist aus verschiedenen Plastikplättchen, die einzeln je nach Lösung der Aufgabe auf einem austauschbaren Aufgabenblatt in einem vorgefertigtem Rahmen abgelegt werden. Gemeinsames Merkmal der Geräte ist vor allem die Ermöglichung von →Selbstkontrolle, die beispielsweise durch das Zustandekommen bestimmter Muster auf der Rückseite der Plättchen oder nach dem Puzzleprinzip erfolgt.

**Kompetenz- und Aufgabendelegation:** →Chiefsystem

**Korrekturbüro:** Das Korrekturbüro nimmt eine Sonderstellung im Rahmen des →Chiefsystems ein. Prinzipiell sollte sich jeder Schüler für jeden Posten bewerben können; keinesfalls sollte jemand ausgeschlossen werden. Der Posten des Korrekturbüros setzt jedoch bestimmte Qualifikationen voraus, deshalb sind hierbei Einschränkungen nötig, die auch von den Schülern akzeptiert werden, da sie sachlich begründet sind.

Dieses Amt ist zwar nicht sonderlich beliebt, aber von besonderer, vor allem auch langfristiger Lernwirksamkeit. Das Korrekturbüro wird von den vier bis sechs besten Rechtschreibern der Klasse gebildet, die den Auftrag haben, alle von den Schülern frei formulierten Texte erst durchzusehen, ehe sie dem Lehrer zur Schlusskorrektur gegeben

werden. Dadurch können sich Kinder entspannen, die gerade bei freien Texten Hemmungen wegen ihrer Rechtschreibung haben. Daneben kommt es innerhalb des Korrekturbüros immer wieder zu Diskussionen mit den Textschreibern über orthographische Unsicherheiten, was zu einer Vertiefung des Problembewusstseins auf dieser Ebene führt (vgl. Reichen 1991, S. 87).

**Leerangebot:** Jede Werkstatt sollte ein solches nicht festgelegtes Angebot enthalten. Dieses weist den Schüler an, sich selber eine Aufgabe zu stellen, die er nach Beratung mit dem Lehrer selbständig bearbeitet. Die Wahrnehmung des Leerangebots sollte besonders am Anfang von der Lehrerin angeregt werden, da es meist zunächst nur ansatzweise wahrgenommen wird. Viele Schüler haben zwar individuelle Interessen, doch die Fähigkeit, sich selbst eine passende Aufgabe zu stellen, muss erst mit der Zeit erlernt werden (vgl. Reichen 1991, S. 67).

**Lernangebot:** Eine →Werkstatt nach Reichen besteht aus verschiedenen Lernangeboten, d.h. Lernsituationen und –materialien, unter denen die Schüler wählen können. Umfang, Vielfalt und didaktische Präzision der Lernangebote sind entscheidend für das Gelingen von Werkstattunterricht. Sie sollten ein hohes Maß an Selbsttätigkeit fordern, nicht nur „aus Papier“ bestehen, sondern Möglichkeiten zum handelndem Umgang mit Dingen eröffnen; darüber hinaus sollten sie Selbstkontrolle ermöglichen und den Schüler möglichst vom Sachinteresse her motivieren (→intrinsische Motivation). Ein Lernangebot soll vom Schüler etwas fordern und ihn wenigstens 20 Minuten lang beschäftigen. Das Gesamtlernangebot sollte nicht nur aus Übungs- und Wiederholungsaufgaben bestehen, sondern auch Möglichkeiten enthalten, etwa Neues zu lernen; es sollte in einzelnen Angeboten aus dem Klassenzimmer hinausführen, es kann auch individuelle Förderungsangebote für nur einen Teil der Klasse enthalten und muss für eigene Interessen der Schüler offen bleiben, weshalb jede Werkstatt ein →Leerangebot enthalten sollte (vgl. Reichen 1991, S. 66 f.).

**Lernvertrag:** Wenn die Schüler eine →Vorauswahl treffen, können sie diese in einem Lernvertrag festhalten. Hierbei setzen sich die Schüler ihre Arbeitsziele selbst, sie setzen gemeinsam mit dem Lehrer Schwerpunkte, legen fest, was sie in einer Woche leisten wollen und halten das alles schriftlich in einem Vertrag fest, den sie dann auch unterschreiben. Durch das Unterschreiben dieses Vertrages übernehmen die Schüler Selbstverantwortung für ihr Lernen und kommen dadurch zu einem bewussteren Arbeiten. Deshalb sind diese Lernverträge - wenn auch arbeitsaufwendig- doch sehr lohnend (vgl. Reichen 1991, S. 77 f.).

**Lernwerkstatt:** Im allgemeinen auch unter anderen Konzepten bekannt (Vgl. 2. Begriffliche Klärung und Einordnung von „Werkstattunterricht“), bezeichnet Reichen im Werkstattunterricht mit „Lernwerkstatt“ oder „Werkstatt“ die Gesamtheit der →Lernangebote: Eine Lernwerkstatt ist eine Lernumgebung; sie besteht aus einer bestimmten Anzahl von Lernangeboten, aus denen die Schüler auswählen können und die von ihnen bearbeitet werden. Die Werkstatt wird nach einer festgesetzten Zeit abgeschlossen. Sie kann thematisch festgelegt oder ungebunden sein (vgl. Reichen 1991, S. 61).

**Lernzonen:** Reichen empfiehlt, das Klassenzimmer durch Raumteiler in verschiedene Arbeitsbereiche bzw. Lernzonen aufzuteilen. Zu den üblichen Lernzonen zählen beispielsweise eine Malecke, eine Lesenische oder ein Mathematikisch (vgl. Reichen 1991, S. 62).

**Minimale Hilfe (Prinzip der minimalen Hilfe):** Dieses Prinzip bildet die Grundlage, auf der die →didaktische Zurückhaltung des Lehrers beruhen soll. Es beinhaltet den Grundsatz, dass

der Lehrer dem Schüler nur dann helfen sollte, wenn dieser in seinem Lernprozess blockiert ist, und dann auch nur gerade soviel, als unbedingt erforderlich ist, um den Lernprozess wieder in Gang zu bringen. Das richtige Minimum muss dabei im Einzelfall abgeklärt werden. Reichen weist jedoch darauf hin, dass Lehrer im Allgemeinen eher zu viel und zu schnell helfen als zu wenig und zu spät (vgl. Reichen 1991, S. 83).

**Motivation:** Man unterscheidet - intrinsische/ primäre Motivation: Damit wird ein Antrieb, der von dem Schüler selbst ausgeht, bezeichnet oder eine Lernmotivation, die durch den Aufforderungscharakter des Gegenstandes entsteht. Diese Motivation vom Sachinteresse her ist anzustreben und vorzuziehen. Ebenfalls sehr mächtig und niemals ausschaltbar ist jedoch auch die

- **extrinsische/ sekundäre Motivation:** Diese wird vom Lehrer oder anderen außerhalb der Schule tätigen Personen oder Strukturen bewirkt. Zu den sekundären Motivationen zählen beispielsweise: die Zuneigung des Lehrers, Prämien, gute Noten, Wettbewerbsanreize (vgl. Reichen 1991, S. 66).

Nach Heckhausen stammt hohe Lernmotivation aus der phantasierenden Vorwegnahme des Erfolgserlebnisses. Nach Guyer wirkt der deutlich erlebte, aber nicht unüberwindbare Lernwiderstand stark motivierend (Guyer 1956, S.139 ff., zitiert nach Reichen 1988a, S. 38). Deshalb sind der mittlere Schwierigkeitsgrad von Aufgaben sowie ein individualisiertes Lernangebot ganz entscheidend für die Motivation (vgl. Reichen 1996, S. 9).

**Obligatorisches Angebot:** Ein als obligatorisch ausgezeichnetes Angebot muss von allen Kindern bearbeitet werden. Reichen warnt jedoch davor, zu viele Angebote einer Werkstatt als obligatorisch zu erklären, da dies die Wahlfreiheit unnötig einschränkt.

**Pflichtenheft:** Dies spielt im Zusammenhang mit dem →Chefsystem eine Rolle: Nachdem die verschiedenen Chefposten verteilt wurden, erhält jeder Chef ein solches Pflichtenheft, in das die speziellen Aufgaben des jeweiligen Chefpostens eingetragen wurden. Der Lehrer hat die Möglichkeit, die Pflichtenhefte an den jeweiligen Schüler individuell anzupassen und so gegebenenfalls noch Einschränkungen des Postens vorzunehmen.

**Präfigurationsprozesse:** Die Präfigurationstheorie geht von der Annahme aus, dass es während eines Lernprozesses zwischen dem Anfangspunkt, an dem der Lernende noch nichts von dem Lerngegenstand weiß, und dem Endpunkt, an dem der Lernprozess erfolgreich abgeschlossen ist, eine so genannte Präfigurationsphase gibt, in der der Lernende die zu lernende Sache „halb“ oder „teilweise“ kann. Diese Zwischenzone entzieht sich weitgehend einem methodisch-didaktischen Direktzugriff. Daraus ergibt sich die Konsequenz, dass ein Kind nicht unbedingt eine bestimmte Leistung vollständig beherrschen muss, bevor mit der Erarbeitung der nächst höheren Stufe begonnen werden kann. Im Gegenteil unterstützt eine bestimmte Menge an Lernlücken bzw. noch offenen Lernprozessen den Gesamtlernprozess in positiver Weise. Wichtig ist jedoch, dass man dabei auf jeglichen Leistungsdruck verzichtet und die gewollte Überforderung richtig dosiert: die Menge der Lernlücken sollte nicht zu groß werden, da es in diesen Fällen zu Lernstörungen oder –versagen kommen kann (vgl. Reichen 1988a, S. 40).

**Programmierte Lernwerkstatt:** Diese stellt einen Sonderfall der Werkstätten dar. Ihr Lernangebot bietet strukturell zusammenhängende Lern- und Handlungsmöglichkeiten zu einem bestimmten Lernbereich und ist in einer bestimmten Abfolge zu bearbeiten. Der →Arbeitskarte kommt in diesem Fall eine besondere Bedeutung zu: sie stellt dem Schüler ein

Netz möglicher Lernwege vor, auf denen er nach eigener Wahl vorankommen kann (vgl. Reichen 1991, S. 64).

**Projektunterricht:** Nach Reichen bezeichnet der Begriff „Projektunterricht“ unterrichtliche Vorhaben, bei denen die Schüler an Planung und Vorbereitung mitbeteiligt sind oder sogar die ganze Verantwortung übernehmen. Projektunterricht schafft ein Maximum an Freiraum für eigenes Handeln der Schüler (vgl. Reichen 1991, S. 56 ff.).

**Schlüsselqualifikationen:** Darunter versteht man Qualifikationen, die neuerdings vor allem in der Wirtschaft gefordert werden. Es handelt sich dabei um Fähigkeiten, die einen kompetenten Umgang mit Wissen sowie die Anpassung an sich rasch verändernde Rahmenbedingungen ermöglichen (vgl. Belz 1997, S.12). Zu den Schlüsselqualifikationen zählen u.a.: Entscheidungsfähigkeit, Selbständigkeit, Kritikfähigkeit, Urteilsfähigkeit, Fähigkeit zum autonomen Lernen, Kooperationsfähigkeit, Teamgeist, Kommunikationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Fähigkeit zum vernetzten Denken. Die Förderung dieser Fähigkeiten kann im Werkstattunterricht gut verwirklicht werden (vgl. 3.3 Zur Aktualität reformpädagogischer Forderungen).

**Selbstbeurteilungen:** Selbstbeurteilungen bilden einen wichtigen Bestandteil des Werkstattunterrichts. Die Schüler sollen selbst Verantwortung für ihr Lernen übernehmen. Sie sollen lernen, sich und ihre eigenen Stärken und Schwächen einzuschätzen. Dies wird bereits durch die Ermöglichung von →Selbstkontrolle angebahnt, durch Selbstbeurteilungen der Schüler jedoch noch verstärkt. Dennoch haben einige Schüler besonders anfangs noch wenig Selbstdisziplin. Regelmäßige Nachkontrollen in Form von Stichproben sind daher unerlässlich. Eine andere Möglichkeit ist, dass sich die Schüler gegenseitig bewerten.

**Selbstgesteuertes Lernen:** Der Schüler übernimmt dabei zugleich die Rolle des sich selbst Lehrenden; er plant den Lernvorgang, beschafft notwendige Informationen, wählt geeignete Methoden aus, überprüft schließlich auch den eigenen Lernfortschritt und übernimmt auf diese Weise →Selbstverantwortung für sein Lernen.

Prototypen des selbst gesteuerten Lernens sind die Lernprozesse des Alltags; hierbei zeigt sich, dass der Mensch offensichtlich dann am effektivsten lernt, wenn das Lernen selbst gesteuert ist. Selbststeuerung bildet den Kern jedes Lernprozesses. Reichen folgert daraus: „Ein ausreichendes Ausmaß an Selbststeuerung durch den Lernenden ist eine kritische Bedingung für erfolgreiches Lernen. [...] Je mehr Möglichkeiten der Schüler zur selbständigen, aktiven Arbeit hat, um so größer wird sein Lernerfolg“ (Reichen 1988a, S. 36 f.). Ein Grund für den Erfolg des selbst gesteuerten Lernens ist wahrscheinlich, dass es auf →Präfigurationsprozessen aufbaut.

**Selbstkontrolle:** Die Schüler sollen im Werkstattunterricht selbst gesteuert lernen und Verantwortung für ihr Leben übernehmen. Dazu gehört auch, dass sie ihre Ergebnisse größtenteils selbst kontrollieren. Schon bei der Vorbereitung sollte der Lehrer deshalb eine rasche und einfache Kontrolle der Aufgaben durch die Schüler miteinplanen. So können beispielsweise die Lösungen oder Korrekturschablonen an einem bestimmten Ort deponiert werden, oder aber ein Schüler kennt die Lösungen jeweils eines Angebots und korrigiert (siehe auch Kompetenzdelegation). In käuflichen →Kontrollgeräten ist eine Selbstkontrolle inbegriffen.

**Selbstverantwortung:** Werkstattunterricht verfolgt u.a. das Ziel, die Schüler zu mehr Selbstverantwortung zu erziehen. So sollen sie insbesondere auch Selbstverantwortung für ihr



eigenes Lernen übernehmen, was durch bewusste →Vorentscheidungen bei der Auswahl der Angebote, sowie durch die Ermöglichung von →Selbstkontrolle und →Selbstbeurteilungen unterstützt wird.

**Sozialformen:** Die Sozialformen im Werkstattunterricht sind vor allem Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit. Die Schüler werden sich jedoch erst an das Arbeiten in den verschiedenen Sozialformen gewöhnen müssen, daher ist eine richtige Einführung dieser sehr wichtig. Bei der Partner- oder Gruppenbildung der Schüler sollte nur in Notfällen vom Lehrer eingegriffen werden.

Durch den Wechsel der Sozialformen wird das Von- und Miteinanderlernen im Werkstattunterricht begünstigt und die →Sozialkompetenz der Schüler gefördert. Die Auseinandersetzung mit anderen ist wichtig für die Kinder und lernpsychologisch sehr wirkungsvoll. Daneben hat Gruppen- und besonders Partnerarbeit eine höhere Aktivierung der Schüler zum Vorteil (vgl. Nuhn 1995, S. 12 ff.).

**Sozial-integrativer Führungsstil:** Darunter ist ein partnerschaftlicher Führungsstil zu verstehen, der einer humanistisch-christlichen Grundhaltung entspricht. Merkmale des sozial-integrativen Führungsstils sind beispielsweise, dass der Lehrer sein Vorgehen begründet, selbst Alternativen gibt, Kritik akzeptiert und sich selbst in Frage stellt, dass er hilfsbereit ist, die Schüler emotional unterstützt, Leistungszwang vermindert oder auch bei Konflikten nach Kompromissen sucht. Ein solcher Führungsstil ist eine Grundlage des Werkstattunterrichts (vgl. Reichen 1992, S. 82).

**Sozialkompetenz:** Diese wird in der didaktischen und öffentlichen Diskussion zunehmend höher gewertet. Sie gilt als ein Lernziel der Schule und wird darüber hinaus im Zusammenhang mit anderen →Schlüsselqualifikationen von der Wirtschaft vorausgesetzt. Wichtige Indikatoren für Sozialkompetenzen sind beispielsweise, wenn trotz verschiedener Meinungen, Lernvoraussetzungen, biographischer Erfahrungen und Fähigkeiten in einer Schulklasse ein tolerantes Klima vorherrscht, bei dem zwar Meinungsverschiedenheiten thematisiert werden, aber Minderheiten nicht diskriminiert werden. Des Weiteren zählen zu den Kennzeichen von Sozialkompetenz das Verfügen über kommunikative Konfliktlösungsstrategien, ein kooperatives, nicht-konkurrierendes Lernverhalten, Sorgsamkeit im Umgang mit Dingen und Empathie, die Fähigkeit, Hilfe zu geben und anzunehmen. (Kaiser 1997, S. 199)

Im Werkstattunterricht wird Sozialkompetenz gefördert durch das Arbeiten in verschiedenen →Sozialformen, durch die Einrichtung des →Chefsystems oder auch durch den →Helferunterricht.

**Sprechzeiten:** Die Einführung von Sprechzeiten kann eingesetzt werden, um den Lehrer davon zu entlasten, dauernd von sehr vielen Schülern mit Fragen bedrängt zu werden.

Es sollte ein Zeichen ausgemacht werden, wann die Sprechzeiten sind sowie Regeln für eine Reihenfolge dabei festgelegt werden.

Eine weitere Möglichkeit zur Entlastung des Lehrers besteht darin, weitestgehend →Selbstkontrolle der Aufgaben zu ermöglichen.

**Strukturschema:** Die Ausgewogenheit des Angebots sollte gewährleistet sein. Eine Hilfe bietet hierbei die Erstellung eines Strukturschemas. Es gibt Aufschluss über Zeit, Sozialform, Fach und die Anzahl der Lektionen der einzelnen Angebote.

Dabei nummeriert der Lehrer die geplanten Angebote und trägt sie entsprechend ihrem Fach und ihrer Sozialform in das Schema ein. Jeweils nach Ermessen wird die benötigte Zeit hinzugefügt und anschließend kann zusätzlich noch der Schwierigkeitsgrad farblich gekennzeichnet werden.

Am Ende werden die Sollzeiten verglichen und die Angebote bei Einseitigkeit der Werkstatt korrigiert. Eventuell kann auch durch eine andere Werkstatt ein Gegengewicht geschaffen werden.

**Verbindlichkeitsgrad:** Reichen unterscheidet dem Verbindlichkeitsgrad nach innerhalb einer →Werkstatt freie Angebote, deren Bearbeitung den Schülern freisteht und →obligatorische Angebote, die bearbeitet werden müssen.

**Vorauswahl:** Es ist eine sinnvolle Maßnahme, die Schüler im Werkstattunterricht eine Vorauswahl treffen zu lassen: Die Schüler sollen, bevor sie mit der Arbeit beginnen, entscheiden, was sie bearbeiten wollen. Diese Vorauswahl sollten sie festhalten, beispielsweise durch →Arbeitskarten oder →Lernverträge. Eine Vorauswahl unterstützt das bewusste Entscheiden, hilft Einseitigkeiten zu vermeiden und diszipliniert die Schüler. Natürlich muss es den Schülern auch möglich sein, zu ihrer Vorauswahl gegebenenfalls noch etwas dazu zu wählen oder im Notfall auch davon zurück zu treten.

**Werkstatt:** →Lernwerkstatt

**Wochenplan:** Die Schüler sollten eine grobe Übersicht über das Gesamtlernangebot haben, was ihnen durch Wochenpläne oder →Arbeitskarten erleichtert wird. In den Wochenplan tragen die Schüler am Anfang der Woche ein, was sie sich vorgenommen haben und anschließend auch, was sie davon bewältigt haben.

## **5. Beispiele**

### **5.1 Beispiel: Wetter-Werkstatt**

Im Rahmen eines Referats über Werkstattunterricht an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg führte ich mit Studenten eine „kleine“ Werkstatt durch, um ihnen einen konkreten Eindruck davon zu vermitteln. Diese Werkstatt kann jedoch auch ohne Probleme in der Grundschule verwendet werden (siehe unten).

Im Folgenden sollen die Angebote sowie die entstandenen Ergebnisse kurz vorgestellt werden. Anschließend werden die bei einer Übertragung auf die Schule wichtigen Aspekte erläutert. Auch wenn diese Werkstatt nicht in allen Einzelheiten dem Konzept Jürgen Reichens entspricht, so enthält sie doch die meisten wichtigen Elemente des Werkstattunterrichts.

#### **5.1.1 Das Thema**

Es handelt sich um eine thematische Werkstatt, mit einem vorbereiteten Angebot an Aufgaben verschiedener Fächer, aus dem die Teilnehmer frei auswählen können, ohne eine vorgesehene Reihenfolge. Das Thema der Werkstatt, „Wetter“, ist ein Thema aus der Grundschule, das dort in der 3. Klasse behandelt wird.

## 5.1.2 Das Lernangebot

### 5.1.2.1 Die Aufgaben

Die Aufgaben sind alle mit dem Thema der Werkstatt verbunden und fordern verschiedene Aktivitäten, die sich unterschiedlichen Fächern zu ordnen lassen. Es wurde angestrebt, Aufgaben zu finden, die, wie Jürgen Reichen es fordert, viel Eigenaktivität erfordern sowie selbständiges und problemorientiertes Denken.

Wie im Werkstattunterricht ist jedes Angebot mit einer Auftragskarte versehen, die den Titel der Aufgabe trägt und Auskunft gibt über die Sozialform (es kann jedoch auch jeweils eine größere Sozialform gewählt werden: z.B. Einzel-  $\Rightarrow$  Partnerarbeit), darüber, ob es sich um ein obligatorisches oder freiwilliges Angebot handelt, und wie es kontrolliert wird.

Im Folgenden werden die einzelnen Aufgaben kurz vorgestellt:

#### Ein Windmessgerät bauen

Ein Windmessgerät bauen		
☺	freiwillig	Selbstkontrolle

*Baue ein Gerät, mit dem man messen kann, ob Wind weht, und evtl. auch, aus welcher Richtung er kommt oder wie stark er weht.*

*Prüfe mit dem Fön, ob dein Windmesser funktioniert.*

#### **\*Anschlussaufgabe:**

*Gestalte deinen Windmesser möglichst ansprechend und phantasievoll und/oder mache ihn regenfest, um ihn einige Tage zur Windbeobachtung draußen aufstellen zu können.*

#### **\*\*Zusatzaufgabe:**

*Schreibe eine genaue Bauanleitung für deinen Windmesser, nach der ihn jeder nachbauen könnte.*

#### Ein Wetterspiel erfinden

Ein Wetterspiel erfinden		
☺ ☺	freiwillig	Selbstkontrolle

*Erfindet ein Spiel über das Wetter.*

*Es sollte auch schon von Schülern einer 3.Klasse gespielt werden können!*

*Zur Kontrolle spielt euer Spiel einmal durch, wenn ihr fertig seid.*

## Wettermusik machen

Wettermusik machen		
☺ ☺ ☺	freiwillig	Vorführung im Plenum

*Sucht und baut euch ein paar Instrumente zusammen, mit denen ihr verschiedenes Wetter nachspielen könnt.*

*(Auch Geräusche mit dem Mund oder Körperteilen sind möglich.)*

*Präsentiert eure Wettermusik anschließend im Plenum.*

### **\*Anschlussaufgabe:**

*Spielt ohne Worte eine kleine Wettergeschichte (-abfolge) vor, so dass die anderen Studentinnen erraten können, was gerade passiert.*

## Freies Angebot

Freies Angebot		
☺	freiwillig	Selbstkontrolle

*Entwirf ein Arbeitsblatt, ein Rätsel, eine Aktivität oder irgendein anderes werkstatt-taugliches Angebot, das zum Thema Wetter (3. Schuljahr) passt.*

### 5.1.2.2 Benötigtes Material:

Zur Bearbeitung der Aufgaben steht den Teilnehmern verschiedenes Material zur Verfügung, das sie frei wählen und nach ihren Vorstellungen bearbeiten und verwenden können:

- Papier
- Schere
- Tesafilm
- Klebstoff
- Klebeband
- Nadel & Faden
- Stoffreste
- Korken
- Schnur
- Gummis
- Holzstöcke
- Luftballons
- Zange & Draht
- Lineal
- Zirkel
- Fön
- Plastik- und Papiertüten
- Hammer & Nägel
- Marmeladengläser
- Flaschen
- Löffel
- Becher
- Strohhalme
- Alufolie
- Verschiedene Musikinstrumente:  
Xylophon, Trommeln, Rasseln, Tamburin,...
- Wasserfarben
- Pinsel
- Karteikarten
- Stifte
- Wachsmalfarben
- Tonpapier
- Kartons
- ...

### 5.1.2.3 Fachliche Bezüge

Die vier Angebote decken verschiedene Bereiche ab und beinhalten so Aspekte aus verschiedenen Fächern der Grundschule: Beim Bau des Windmessgerätes sind vor allem Tätigkeiten aus der Technik und der Mathematik gefordert, es muss abgemessen, konstruiert, berechnet, kalkuliert,... werden; bei der Anschlussaufgabe geht es mit der ästhetischen Gestaltung des Windmessers um Aspekte aus der Kunst, und die Zusatzaufgabe schließlich verlangt mit der Verfassung einer Bauanleitung Fähigkeiten aus dem Fach Deutsch.

Die zweite Aufgabe lässt sich weniger eindeutig zuordnen. Sie ist freier gestellt und je nach Art des erfundenen Spiels können dabei ganz verschiedene Tätigkeiten oder Wissensfragen von Bedeutung sein. Es wird hierbei sicher mehr um inhaltliche Bereiche des Themas Wetter gehen, also hauptsächlich um Inhalte des Sachunterrichts.

Die dritte Aufgabe enthält vor allem Elemente aus der Musik, beispielsweise werden dabei Rhythmus, Klanggefühl und das Differenzieren und Auswählen verschiedener Geräusche und Töne gefordert.

Das freie Angebot ist völlig offen und kann deshalb alle möglichen Inhalte oder Fähigkeiten fordern. Oft lassen sich die im Werkstattunterricht ablaufenden Handlungen und Lernprozesse gar nicht eindeutig diesem oder jenem Fach zuordnen. Dies entspricht der eher fächerübergreifenden Unterrichtsform: Die Grenzen überschneiden sich und zudem laufen viele Dinge ab, die gar nicht zugeordnet werden können. Dementsprechend liegt eine besondere Stärke des Werkstattunterrichts vor allem auch in der Betonung des Lernen Lernens und der Förderung von Schlüsselkompetenzen.

### 5.1.3 Ablauf

Der Ablauf entspricht dem im Werkstattunterricht üblichen: Zu Beginn liegen die Angebote und die Materialien bereit. Die Teilnehmer haben Zeit, herumzugehen und sich einen ersten Überblick zu verschaffen. Anschließend entscheiden sie sich und bilden gegebenenfalls je nach Sozialform Paare oder Gruppen. Nun ist auch noch Zeit, auftauchende Fragen und Probleme zu klären. Dann kann mit der Arbeit begonnen werden. Nach einer vereinbarten Zeit wird die Werkstatt beendet und die Materialien aufgeräumt. Zum Schluss treffen sich alle im Forum, wo die Ergebnisse vorgestellt werden.

### 5.1.4 Ergebnisse

Die Vorstellung der Ergebnisse war spannend und sehr ertragreich. Es war erstaunlich, welche guten Ergebnisse in der kurzen Zeit entstanden waren. Interessant war auch, dass sowohl in Einzel-, Partner- und auch Gruppenarbeit gearbeitet worden war. Insgesamt wurde diese Art zu arbeiten von allen Teilnehmern als sehr positiv bewertet.

Zu Aufgabe 1: Das Windmessgerät

Diese Aufgabe wurde zweimal bearbeitet: Eine Studentin beschloss, diese Aufgabe in Einzelarbeit zu erledigen. Ihr Windmesser bestand aus einer Plastiktüte, die sie mit einem Loch versehen hatte und mit einer Schnur an einem Stock befestigt hatte. Wie sie uns berichtete, hatte sie ähnliche Konstruktionen am Rand von Autobahnen gesehen und nun versucht, diese nachzubauen. Bei der Demonstration des Windmessers fiel jedoch auf, dass es von großem Nachteil war, dass die Tüte nicht drehbar war: der Windmesser funktionierte so nur, wenn der Wind aus einer ganz bestimmten Richtung kam, sobald er aus einer anderen

wehte, wurde das nicht mehr angezeigt. Die Studentin gab zu, dass sie sehr schnell und flüchtig gearbeitet hatte und sich gar nicht richtig in die Arbeit vertieft hatte, um dann möglichst schnell noch bei der Gruppe mit der 3. Aufgabe mitmachen zu können.

Die gleiche Aufgabe wurde von zwei Studentinnen, die beschlossen hatten, in Partnerarbeit zu arbeiten, ganz anders gelöst. Sie konstruierten ein Kreuz, auf dem die vier Himmelsrichtungen eingetragen waren. Dieses sollte draußen entsprechend den Himmelsrichtungen ausgerichtet und fest installiert werden. An jedem Ende des Kreuzes hatten sie lange Streifen aus buntem leichten Stoff befestigt, die schon bei wenig Wind bewegt wurden. Anhand der Himmelsrichtungen ließ sich damit die Himmelsrichtung bestimmen, und je nachdem wie hoch die Stoffstreifen wehen, auch die Windstärke. Bei der Vorstellung konnte dies problemlos mit dem Fön als Wind demonstriert werden. Zudem hatten sie noch mit der ersten Anschlussaufgabe begonnen, und den Windmesser bunt gestaltet, sowie mit einem Stern verziert. Die beiden Studentinnen berichteten von sehr positiven Erfahrungen. Sie hatten sich die gesamte Zeit allein mit dieser Aufgabe beschäftigt und waren ganz darin vertieft. Sie erlebten die Partnerarbeit als sehr positiv und fruchtbar und kamen durch den ständigen Gedankenaustausch zu immer neuen Ideen. Sie erzählten auch, dass sie zu Beginn noch sehr komplizierte Ideen gehabt hätten, die sie evtl. weitergeführt hätten, wenn ausreichend Zeit gewesen wäre. So z.B. die Idee einer Windmühle, die durch ihre Drehung einen Hampelmann bewegt.

#### Zu Aufgabe 2: Das Wetterspiel

Für diese Aufgabe entschied sich eine Gruppe von drei Teilnehmern. Wie sie berichteten, beschäftigten sie sich zunächst einige Zeit mit den Vorüberlegungen über die Art des Spiels. Sie überlegten, ob sie ein Brettspiel, ein Wissensspiel oder ein Bewegungsspiel erfinden sollten und entschieden sich schließlich für letzteres. Sie erfanden ein Bewegungsspiel, bei dem die verschiedenen Wetterarten durch bestimmte Geräusche oder Musikimpulse dargestellt wurden. Bei jedem Impuls musste eine wetterbezogene Bewegung ausgeführt werden. Diese Bewegungen konnten vorher festgelegt oder frei gelassen werden. Die Gruppe überlegte sich zu verschiedenen Wetterarten passende Geräusche, sowie auch mögliche Bewegungen, wobei sie öfters Probleme beim konkreten Formulieren ihrer Ideen hatten.

<b>Wetter:</b>	<b>Geräusch:</b>	<b>Bewegung:</b>
Sonne	Helle, freundliche Töne auf dem Xylophon	In die Sonne legen; sonnen
Regen	Rasseln	Geduckt rennen; versuchen, sich vor dem Regen zu schützen
Nebel	Stille	Vorsichtig durch den Raum tasten, als ob man nichts sieht
Glatteis	Ein Glas über einen glatten Tisch schieben	Schlittern; wie auf Eis laufen
Sturm	Pusten, blasen, heulen	Sich gegen den Wind vorkämpfen
Gewitter (Donner)	Schläge auf Tamburin	Sich klein machen

Wir spielten das Spiel zur Probe einmal durch. Es machte allen sehr viel Spaß, doch wir erkannten, dass eine passende Hintergrundmusik wichtig wäre, um noch mehr Atmosphäre zu erzeugen.

### Zu Aufgabe 3: Die Wettermusik

Für dieses Angebot entschieden sich die meisten Teilnehmer. So fand sich hierbei eine Gruppe von vier Studentinnen zusammen. Sie spielten zunächst vor, welches Wetter sie mit welchen Geräuschen darstellen wollten:

Sonne:	Melodische Töne auf Xylophonen
Tröpfeln:	Wasser in Marmeladengläsern schütteln, Rasseln
Starker Regen:	Wildes Wasserschütteln/ Rasseln, mit Xylophon
Sturm:	Knistern mit Alufolie; Pusten
Donner:	Schläge auf Tamburin
Blitz:	Lampe ein- und ausschalten; kleine Becken aneinander schlagen

Anschließend spielten sie eine Wetterabfolge: Bei ruhigem schönen Sonnenwetter kam langsam ein Unwetter mit Sturm, Gewitter und Regen auf, dies ließ langsam nach und zum Schluss kam die Sonne wieder heraus.

Es fiel den Zuhörern jedoch nicht immer leicht, dies alles zu erkennen, weil das „Musizieren“ der Gruppe meistens sehr laut und ziemlich chaotisch ablief.

Trotzdem gefiel die Vorstellung allen. Die Gruppe hatte selbst viel Spaß an dem Lärm, den sie produzierte und außerdem ein gutes Gruppengefühl, was sie auch nach außen ausstrahlte. Deshalb übertrug sich ihre Begeisterung und gute Laune auch auf die Zuschauer.

### Zu Aufgabe 4: Das freie Angebot

Niemand entschied sich für das freie Angebot. Dies ist typisch bei „Werkstattanfängern“. Die Fähigkeit, sich selbst eine passende Aufgabe zu stellen, muss erst mit der Zeit erlernt werden. Dennoch sollte die Möglichkeit eines freien Angebots immer gegeben sein.

## 5.1.5 Übertragung auf die Grundschule

Diese „kleine“ Werkstatt war für die Studentinnen eines Seminars in der Lehrerbildung konzipiert. Sie lässt sich jedoch problemlos auch in der Grundschule verwenden: So könnten die vier Aufgaben unverändert übernommen werden; sie sind auch für Kinder der 3. Klasse geeignet. Auch der Ablauf stimmt im Prinzip mit Jürgen Reichens Konzept überein und könnte so in der Grundschule durchgeführt werden.

Einige Änderungen und Ergänzungen wären jedoch wichtig, da im Seminar beispielsweise Zeitrahmen, Teilnehmerzahl und Räumlichkeiten doch recht begrenzt waren. Klar ist, dass nur vier Angebote für eine „echte“ Werkstatt in der Schule nicht ausreichen. Die Angebote decken zwar bereits verschiedene Bereiche ab, zusätzlich wären jedoch noch verschiedene Arbeitsblätter sowie Experimente zum Thema Wetter nötig, um auch den inhaltlichen Teil des Themas und die Frage, wie das Wetter entsteht, zu klären und mehr in den Mittelpunkt zu stellen. Gegebenenfalls könnte es in diesem Zusammenhang auch ein obligatorisches Angebot geben, das bei dieser Werkstatt gar nicht vorkam. Dies ist jedoch nicht unbedingt nötig, weil auch Jürgen Reichen empfiehlt, die obligatorischen Angebote möglichst zu begrenzen.

Auch das Chefsystem konnte in diesem Rahmen nicht verwirklicht werden, wäre aber in der Grundschule möglich und empfehlenswert. Eventuell könnten verschiedene Aspekte des Wetters durch Vorträge von einzelnen Schülern oder Schülergruppen dem Rest der Klasse vorgestellt werden, um so eine Grundlage an Vorwissen zu schaffen.

Die Vorstellung von Ergebnissen zum Schluss im Plenum ist sinnvoll und wichtig und sollte deshalb auf jeden Fall auch in der Grundschule durchgeführt werden.

Die Präsentationen sollten dort jedoch begrenzt werden. Eine so ausführliche Vorstellung aller Ergebnisse wie bei uns im Seminar ist natürlich normalerweise schon aus zeitlichen Gründen nicht möglich und auch nicht sinnvoll. Im Unterricht sollte man deshalb mehr Wert auf Selbstkontrolle oder Kontrolle durch die jeweiligen Chefs legen.

Weitere Beispiele nach Reichens Konzept finden sich auch unter 7. Praxiserfahrungen.

## **5.2 Lesen durch Schreiben – Schriftspracherwerb im Werkstattunterricht**

Das Konzept „Lesen durch Schreiben“ wurde ebenfalls von Jürgen Reichen entwickelt und stellt eine Anwendung des Werkstattunterrichts dar. Dahinter steht zum einen ein „anderer“ Leselehrgang, der in vielen Punkten in völligem Widerspruch zu den klassischen Leselernmethoden steht und deshalb nicht unumstritten ist. So gab „Lesen durch Schreiben“ immer wieder Anlass zu Diskussionen, Untersuchungen und der Dokumentation von Erfahrungen mit dieser Methode. Zum anderen möchte „Lesen durch Schreiben“ aber mehr sein als nur ein Leselehrgang. Zur Verwirklichung der angestrebten Ziele baut Reichen „Lesen durch Schreiben“ auf dem Konzept des Werkstattunterrichts auf.

Werkstattunterricht und „Lesen durch Schreiben“ hängen deshalb eng miteinander zusammen; sie sind zudem verbunden durch Reichens Vorstellungen und Ziele von Lernen und Unterricht.

In der genaueren Betrachtung und Analyse von „Lesen durch Schreiben“ kristallisieren sich deshalb auch die Ziele und Hintergründe des Werkstattunterricht-Konzepts erneut deutlich heraus. In diesem Sinne soll das Konzept „Lesen durch Schreiben“ im Folgenden genauer beleuchtet werden, wobei untersucht wird, wo und in welcher Weise Verbindungen zum Konzept des Werkstattunterrichts bestehen.

### **5.2.1 Beschreibung**

„Lesen durch Schreiben“ bezeichnet das Lesenlernen auf dem Weg des „Verschriftens“. Reichen versteht darunter aber mehr als nur einen Leselehrgang, sondern vielmehr eine „Methode“, ein Lernkonzept: „in erster Linie ist es der Versuch, einen offenen, kommunikativen und selbst gesteuerten Unterricht zu ermöglichen“ (Reichen 1992, S. 6).

Die Kinder sollen dabei nicht nur das Lesen, sondern vor allem auch das Lernen lernen.

Ausgehend von seiner pädagogischen Grundüberzeugung, dass fast jedes Kind neugierig und lernwillig in die Schule kommt und bei richtiger Anregung und Anleitung den Lernstoff selbständig erarbeitet, stellt Reichen (1988a, S.5) an den Unterricht folgende Forderungen:

- Individualisierung des Lernens
- Gemeinschaftsbildung
- Gesamtunterrichtliches Lernangebot.

Diesen Forderungen entsprechend stützt sich „Lesen durch Schreiben“ auf drei grundlegende Prinzipien, die in ihrem Zusammenwirken eine Öffnung des Unterrichts bewirken:

#### **Lesedidaktisches Prinzip: „Lesen durch Schreiben“**

Reichen (1988a, S. 5) geht von der Überlegung aus, dass Lesen und Schreiben nicht als isolierte Vorgänge zu betrachten sind, sondern prozesshaft zusammengehören. Die Schüler lernen deshalb in seinem Lehrgang zunächst nicht Lesen, sondern ausschließlich Schreiben. Reichen versteht jedoch „Schreiben“ nicht als motorische Fertigkeit, sondern als Kodierung: als der geistliche Akt, gesprochene Sprache mit Schriftzeichen auszudrücken.



Anstelle von Leseforderungen gilt als das wichtigste Lernziel „die Fähigkeit des Kindes, ein beliebiges Wort in seine Lautabfolge zu zerlegen und phonetisch vollständig aufzuschreiben“ (Reichen 1984, S. 233).

Der Lehrgang vermittelt den Schülern deshalb von Anfang an Einsicht in das Prinzip unserer Lautschrift und stellt die Hinführung zur Lautstruktur in den Mittelpunkt der Lernanstrengungen des Anfangsunterrichts (vgl. Reichen 1984, S. 233).

Das zentrale Arbeitsmittel ist eine Bilder-Buchstabentabelle (vgl. Abb.8), mit deren Hilfe die Kinder selbständig jedes beliebige Wort schreiben können. Sie müssen dazu das jeweilige Wort zunächst in seine Lautkette zerlegen, die entsprechenden Anlaute in der Tabelle wiederfinden und können dann die zum Schreiben notwendigen Buchstaben von der Tabelle abmalen.

Auf diese Weise können die Schüler prinzipiell alles schreiben, was sie wollen. Es wird also von Anfang an mit dem gesamten Laut- und Buchstabenbestand gearbeitet, so dass der Wortschatz durch nichts eingeschränkt wird. Darüber hinaus macht die Buchstabentabelle Übungen zur Buchstaben-Laut-Zuordnung überflüssig. Der Schüler soll die Tabelle solange benutzen können, wie er will. Wenn er mit ihrer Hilfe immer wieder selbst gewählte Wörter und Texte schreibt, speichert er mit der Zeit die Buchstaben-Laut-Zuordnung und kann bald auch ohne Tabelle schreiben (vgl. Reichen 1992b, S.6). Wenn dieses Verfahren beherrscht wird, stellt sich die Lesekompetenz als automatisches Begleitprodukt des Schreibens von selbst ein.

## Buchstabentabelle

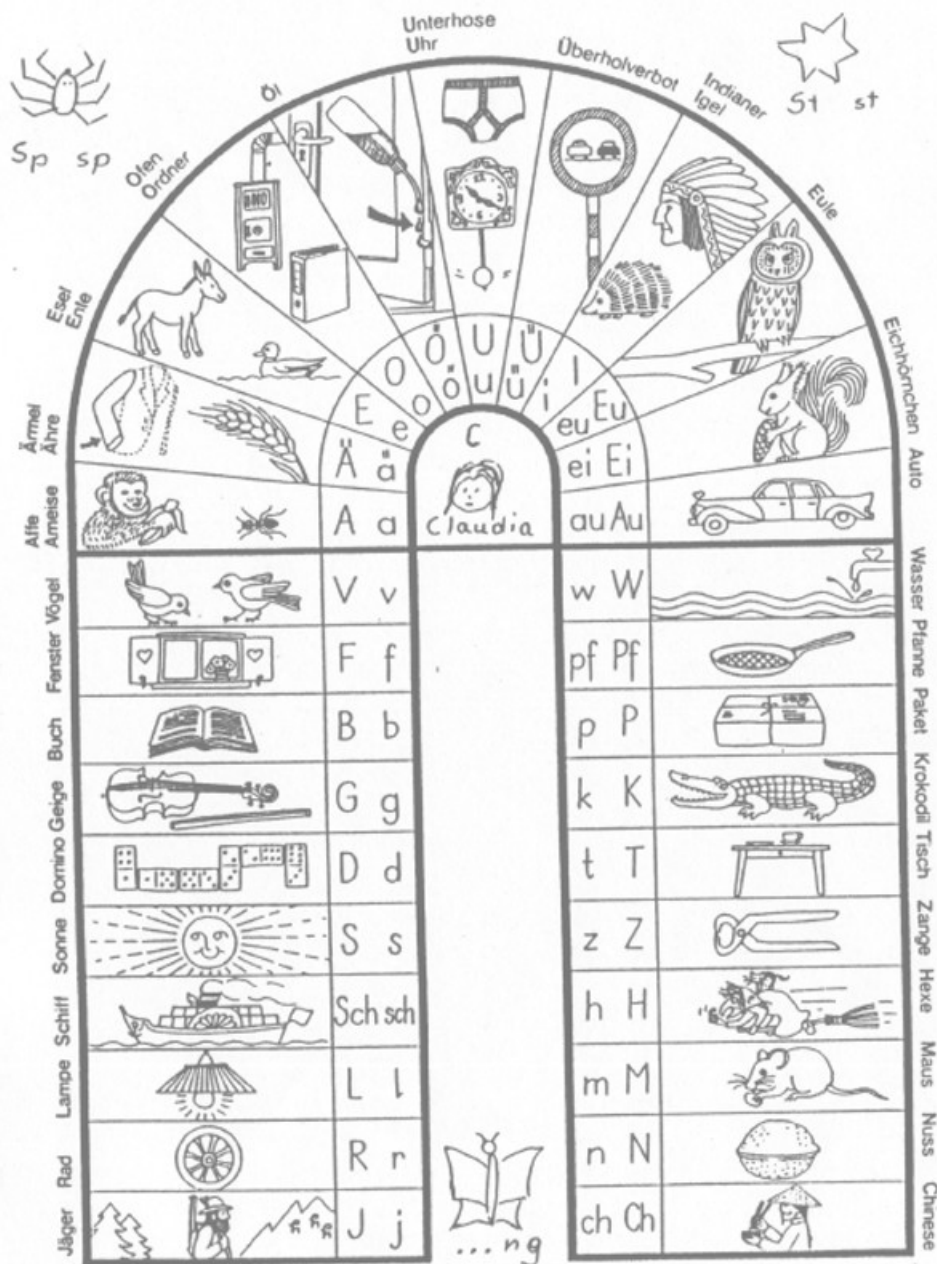


Abbildung 4: Buchstabentabelle (Reichen 1988a, S. 17)

Das Lesen im engeren Sinne wird deshalb zunächst aus dem Unterricht ausgespart; man wartet konsequent, bis der Schüler von sich aus liest. Reichen betont immer wieder, wie wichtig es ist, Kinder niemals zum Lesen aufzufordern oder gar zu zwingen.

Der Lehrgang enthält jedoch vielfältige indirekte Leseanreize, die die Lesemotivation der Kinder indirekt steigern sollen (vgl. Reichen 1992b, S.6).

Reichen (1988a, 16) bestreitet nicht, dass der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ eine sehr anspruchsvolle Lernarbeit von den Schülern verlangt: Der Erwerb eines differenzierten Artikulationsbewusstseins ist unabdingbar. Lauterkennung, -unterscheidung und -zerlegung sind von grundlegender Bedeutung. Besonders aber das Auflautieren, d.h. das Abhören der Lautgestalt eines Wortes und deren phonetische Aufgliederung in eine Wortkette, bereitet manchen Kindern zunächst große Schwierigkeiten.

Reichen weist deshalb darauf hin, dass diesem Punkt im Unterricht besondere Beachtung zu schenken ist und dass man wissen sollte, dass schwächere Schüler das ganze erste Schuljahr benötigen können, bis sie auch lautlich anspruchsvollere Wörter richtig auflautieren. „Das Auflautieren ist die eigentlich entscheidende Hürde, die das Kind auf dem Weg zum Lesenkönnen zu nehmen hat, wenn es „durch Schreiben“ lesen lernt. Ist diese hohe Hürde genommen, dann fällt einem eigentlich alles andere in den Schoß“ (Reichen 1988a, S. 6).

### **Lernpsychologisches Prinzip: Selbstgesteuertes Lernen**

Bei den klassischen Leselehrmethoden ist eine Abfolge chronologischer Lernschritte vorgegeben. Das Lernen erfolgt hauptsächlich durch Nachahmung und im Gleichschritt. Reichen ist hingegen davon überzeugt, dass das Nachahmungslernen mit anschließender Dauerübung nicht der optimale Weg ist, „sondern dass selbst gesteuertes Lernen durch Selbstentdeckung mit funktional-begleitender Mitübung das überlegenere Lernverfahren ist“ (Reichen 1988a, S.7).

Die Ermöglichung von selbst gesteuertem Lernen ist deshalb ein grundlegendes Ziel von „Lesen durch Schreiben“: „Am Lehrgang ist letztlich nicht entscheidend, dass man vom Schreiben ausgeht statt vom Lesen, sondern die andere Art des Lernens, die nahe gelegt wird: „durch Schreiben“ kann der Schüler nämlich selbst gesteuert Lesen lernen“ (Reichen 1988a, S. 7). Den Kindern wird so ein aktives, nicht rezeptives Lernen ermöglicht, wodurch sie ihr Lernen ihrem eigenen Tempo entsprechend selbständig vorantreiben können.

Laut Reichen orientiert sich der Lehrgang „an der ungewohnten These, Leseunterricht sei umso wirkungsvoller, je unspezifischer er sei“ (Reichen 1992b, S. 6).

Deshalb versteht sich „Lesen und Schreiben“, wie oben ausgeführt, erst in zweiter Linie als ein Leselehrgang. Es wird dementsprechend auch nicht die reine Lesetechnik vermittelt. Im Mittelpunkt des Unterrichts stehen vielmehr „eine allgemeine, umfassende Förderung und Erweiterung von Sprachkompetenz, Wahrnehmungsfähigkeiten, Lesefertigkeiten im weitesten Sinne (Verständnis von Bildern, Piktogrammen, Verkehrszeichen, Gestik, Mimik u. ä.) sowie einer aufgabenbezogenen Arbeitshaltung (Konzentrationsvermögen und Anweisungsverständnis)“ (Reichen 1992b, S.6).

Des weiteren geht Reichen davon aus, dass Lesen und Schreiben eine komplexe Leistung von Sprach- Wahrnehmungs- und Denkprozessen ist, deshalb enthält der Lehrgang neben Lernangeboten zum Schreiben und Lesen auch Angebote in den Bereichen Sprache, Wahrnehmung und Denken.

Das Material besteht daher nicht aus einer Fibel im herkömmlichen Sinne, sondern aus einem strukturierten Angebot, das sich beliebig kombinieren lässt, weitgehend frei einsetzbar ist und vor allem keinem zeitlichen Einsatzplan folgt. Es gliedert sich nach Art eines Baukastensystems in verschiedene Teile; hauptsächlich in so genanntes Basismaterial und vier begleitende Rahmenthemen:

- Das Basismaterial enthält ein offenes Materialangebot in Form von Arbeitsblättern, didaktischen Spielen, Lern- und Übungsprogrammen, bei denen das Lern-Kontrollgerät Sabefix verwendet wird, sowie Lernsoftware in Form von elektronischen Arbeitsblättern, die am Computer bearbeitet werden können. Es ist nicht chronologisch geordnet und kann sehr gut im Werkstattunterricht eingesetzt werden.
- Die Rahmenthemen bestehen dagegen aus gesamtunterrichtlich ausgearbeiteten Unterrichtsvorschlägen, die ein Gegengewicht zum Basismaterial bilden sollen. Sie enthalten Lern- und Übungsangebote, die den Materialien des Basismaterials zwar ergänzend entsprechen, aber in chronologischer Reihenfolge angeordnet sind und inhaltlich eine Einheit bilden. Die Rahmenthemen beinhalten Schul- und Alltags-

situationen der Kinder; sie bieten Möglichkeiten zu sozialem Lernen und schaffen Erlebnisfelder: zum Ausgleich der individuellen freien Lernsituation arbeitet hierbei die ganze Klasse an einem gemeinsamen Thema (vgl. Reichen 1988a, S.11 f.).

- **Schulpädagogisches Prinzip: Werkstattunterricht**

Ebenso wie das Konzept des Werkstattunterrichts baut auch der Lehrgang „Lesen und Schreiben“ auf Reichens Grundüberzeugung auf, dass fast alle Kinder aus sich heraus lernfähig und lernbereit sind, und dass das kindliche Lernen in der Schule oftmals mehr gestört als unterstützt wird. Daneben orientiert er sich an der psycholinguistischen These, die besagt, „dass der Anteil von Nachahmungsleistungen, d.h. Aneignung und Übernahme von lesetechnischen Grundverfahren, im Bereich des Leselernens recht gering ist, da Kinder vorab durch aktive, innere Gestaltungsprozesse die Kompetenz zu Lesen und Schreiben erwerben“ (Reichen 1992b, S. 6). Deshalb soll bei „Lesen durch Schreiben“ der Selbstaktivität der Schüler möglichst viel Raum gegeben und die unumgänglichen Anteile rezeptiven Lernens klein gehalten werden.

Dies ist ein Grund, weshalb Werkstattunterricht die ideale Basis für „Lesen durch Schreiben“ bildet: nach Reichen ist Werkstattunterricht die Unterrichtsform, in der selbst gesteuertes Lernen am besten verwirklicht werden kann. Es wird individualisiert und fächerübergreifend gearbeitet; der mündliche Unterricht entfällt fast ganz.



*Abbildung 5: Eine normale Situation im Werkstattunterricht: An den Computern schreiben Schüler in Partner- oder Gruppenarbeit eigene Texte, der Schüler links löst eine andere Aufgabe der Werkstatt in Einzelarbeit. Die Schüler arbeiten eigenständig und selbsttätig. Der Lehrer (rechts) hat dadurch Zeit, mit einem einzelnen Schüler individuelle Defizite aufzuarbeiten.*

Ein weiterer Aspekt macht die Verbindung deutlich: Reichen geht bei seinem Konzept „Lesen durch Schreiben“ davon aus, dass Schreib- und Leselernprozesse nicht als isolierte Vorgänge betrachtet werden dürfen, sondern vielmehr eingebettet sind in die Gesamtheit aller Lernprozesse, mit denen sich ein Kind auseinander zu setzen hat. Der Leselehrgang folgt

deshalb nicht, wie es bei den klassischen Lehrgängen der Fall ist, der linearen Abfolge von vermeintlich aufeinander aufbauenden Lernschritten, sondern der Komplexität des Gesamtlernprozesses der Kinder (vgl. Reichen 1992b, S.6). Den Kindern soll nicht ein im Voraus festgelegter Weg vorgeschrieben, sondern die Möglichkeit gegeben werden, ihren eigenen Lernweg zu finden.

Auch dafür ist Werkstattunterricht vorgesehen: die Vorgabe eines offenen didaktischen Angebots, bei dem die einzelnen Übungs- und Lernmaterialien flexibel nutzbar sind, entspricht dem Material von „Lesen durch Schreiben“. Im Baukastenprinzip kann dies in der Werkstatt angeboten und frei genutzt werden. Auf diese Weise legt schon die Art des Materials von „Lesen durch Schreiben“ die Durchführung von Werkstattunterricht nahe.

Im Werkstattunterricht sind innerhalb des Angebots ganz verschiedene Aktivitäten zur Auswahl möglich.

So werden bei „Lesen durch Schreiben“ in der Werkstatt neben den Angeboten zum Schreiben und Lesen auch solche im Bereich von Sprache, Denken, Wahrnehmen sowie Mathematik und künstlerisches Gestalten einbezogen. Daneben beinhaltet das Angebot diverse lernpsychologisch begründete Unterstützungsmaßnahmen, beispielsweise die Förderung des Anweisungsverständnisses, der kognitiven Orientierung oder auch die Begünstigung von Prägfigurationsprozessen\*. Innerhalb der Werkstatt werden vielfältige, möglichst natürliche Schreibenlässe geschaffen, die für das Kind persönliche Bedeutung haben sollten, wie z.B. Briefe oder Geschichten. Auf diese Weise soll die natürliche Lernbereitschaft des Kindes und das Bedürfnis, Eigenes zu gestalten, ausgenutzt werden. Die Konzeption von „Lesen durch Schreiben“ beruht zudem auch auf dem kind-orientierten Unterrichtsstil mit didaktischer Zurückhaltung nach dem Prinzip der minimalen Hilfe\*, den Reichen auch im Zusammenhang mit dem Werkstattunterricht-Konzept fordert (vgl. Reichen 1992b, S.7).

Es wird deutlich, dass das Konzept „Lesen durch Schreiben“ nur in Verbindung mit dem offenen Konzept des Werkstattunterrichts all seine Möglichkeiten ausschöpfen und dadurch seine volle Wirkungskraft entfalten kann.

Es wirkt sich deshalb auch auf den gesamten Unterricht aus, was wiederum die enge Verbindung von Werkstattunterricht und „Lesen durch Schreiben“ deutlich macht: „Wer die pädagogischen und didaktischen Absichten von „Lesen durch Schreiben“ ernst nimmt, stellt fest, dass der gesamte Unterricht von dieser Konzeption erfasst wird. Der Leselehrgang fordert individualisierenden Unterricht; dieser kann nicht isoliert nur beim Lesen- und Schreibenlernen praktiziert werden“ (Mayer 1987, S. 7).

Deshalb wird das Konzept des Werkstattunterrichts von Reichen zu den grundlegenden Voraussetzungen bzw. Bestandteilen von „Lesen durch Schreiben“ gezählt. Im Werkstattunterricht können die Materialien des Lehrgangs frei angeboten und individuell kombiniert werden, worauf sie auch angelegt sind. Diese offene Form von Unterricht ermöglicht den Kindern, selbständig und selbst gesteuert zu lernen. Eben dies sind die Grundlage und eine unbedingte Voraussetzung von „Lesen durch Schreiben“. Nur im Rahmen eines solchen Unterrichts können die Schüler so frei und ohne Druck, ihrem eigenen Tempo entsprechend ihren persönlichen Lernweg gehen, genau so, wie es das Konzept „Lesen durch Schreiben“ vorsieht.

„Lesen durch Schreiben“ ließe sich in einem traditionellen, hauptsächlich auf frontale Belehrung ausgelegten Unterricht nicht durchführen. Zum einen wäre der Einsatz des Materials auf diese Weise verfehlt, da dies darauf ausgerichtet ist, innerhalb eines Überangebots eine individuelle Nutzung zu gewährleisten, zum anderen könnten die angestrebten Ziele hier nicht verwirklicht werden: Wenn die Kinder alle zur gleichen Zeit das Gleiche tun sollen, wird selbst gesteuertes Lernen, ein ganz zentraler Bestandteil von „Lesen durch Schreiben“, unmöglich. Umgekehrt würde diese Methode ein gleichschrittiges

Vorgehen in hohem Maße erschweren, da die Leistungsunterschiede hierbei deutlich hervortreten und eine Zeitlang sogar noch verschärft werden. Des Weiteren baut ein traditioneller Unterricht zu einem großen Teil auf das Nachahmungslernen auf, das im Rahmen von „Lesen durch Schreiben“ deutlich abgelehnt und vermieden wird.

Dies ist nur ein kleiner Teil der Argumente, die belegen, dass das Konzept niemals in einem gleichschrittigen, frontalen Unterricht angewendet werden könnte, da die Prinzipien dieser beiden Methoden gänzlich unvereinbar sind. Reichens Hintergründe, die er seinem Konzept zugrunde legt, auf denen er es aufbaut, stehen in vielfacher Weise in völligem Widerspruch zu den herkömmlichen Methoden, die er oftmals kritisiert (vgl. 7.3.1 Vorteile von „Lesen durch Schreiben“).

Deshalb würde das Konzept „Lesen durch Schreiben“ ohne den Rahmen des offenen Werkstattunterrichts sinnlos und würde kaum zum Erfolg führen. Während das Konzept des Werkstattunterrichts sehr offen ist und in verschiedener Form variiert werden kann, weist Reichen ausdrücklich darauf hin, dass „Lesen durch Schreiben“ auf keinen Fall abgewandelt oder mit anderen Methoden vermischt werden darf. Er warnt eindringlich vor der Vermischung einzelner Konzepte: „Lehrer irren, wenn sie meinen, sie könnten durch eine Vermischung verschiedener Leselehrgänge gleichsam das „Beste“ aus jedem Konzept bekommen und kumulativ steigern. Jede Mischung ist grundsätzlich schlechter als das Ursprungskonzept“ (Reichen 1992, S.8). Seiner Meinung nach sollte das Konzept deshalb möglichst in seiner vorgesehenen Form angewendet werden. Reichen (1992b, S.9) weist darauf hin, dass die Erfahrungen mit „Lesen durch Schreiben“ belegen, dass Lehrkräfte umso mehr Erfolg mit dem Leselehrgang haben, je ausschließlicher sie sich an die Konzeption halten.

## 5.2.2 Hintergründe

Da das Konzept „Lesen durch Schreiben“ von Jürgen Reichen entwickelt wurde, beruht es auf den gleichen Ansichten, Hintergründen und Forderungen, wie auch Reichens Konzept des Werkstattunterrichts. In der speziellen Anwendung von Werkstattunterricht durch den Leselehrgang „Lesen durch Schreiben“ werden diese Hintergründe Reichens z.T. noch einmal besonders deutlich. Im Folgenden sollen deshalb die Grundlagen und Vorstellungen, auf denen die Konzeption von „Lesen durch Schreiben“ beruht, genauer dargestellt werden.

Einige Aspekte stehen dabei jedoch nicht mehr direkt mit dem zentralen Thema „Werkstattunterricht“ in Verbindung bzw. gehen darüber hinaus.

„Lesen durch Schreiben“ ist jedoch zum einen die bekannteste Anwendung von Reichens Werkstattkonzept, zum anderen gehören die beiden Konzepte eng zusammen: Werkstattunterricht bildet eine notwendige Voraussetzung von „Lesen durch Schreiben“, ohne die dieser Leselehrgang nicht verwirklicht werden könnte. Zudem profitiert auch Werkstattunterricht insofern von „Lesen durch Schreiben“, da dieser Leselehrgang dieselben Ziele verfolgt, die auch im Werkstattunterricht angestrebt werden. Die beiden Konzepte bauen somit aufeinander auf und begründen sich gegenseitig. Aus diesem Grund sollte im Zusammenhang mit dem Werkstattunterricht auch Reichens Konzept „Lesen durch Schreiben“ vollständig dargestellt werden, selbst wenn verschiedene Aspekte hiervon nicht in Beziehung zum Werkstattunterricht stehen.

Interessant ist der Ursprung des Konzepts: „Die Methode „Lesen durch Schreiben“ ist nicht ganz neu. Es ist die Methode des klassischen Altertums!“ (Reichen 1984, S. 235). So lernten bereits die Schüler in den Schreibschulen der alten Griechen und Römer nicht lesen, sondern nur schreiben. Reichen geht noch weiter zurück: Lesen und Schreiben sind Kulturprodukte, d.h. es waren Menschen, die unser Schriftsystem erfunden und entwickelt haben (vgl. Reichen

1998, S. 332). Es ist anzunehmen, dass die Menschen sich zuerst nur mündlich miteinander verständigten und erst später begannen, die gesprochene Sprache zu fixieren. „Bei diesem Vorgang, dem Erfinden des Schreibens dürfen wir annehmen, dass die betreffenden Leute der Struktur, der Bauform unseres Geistes gefolgt sind. Und dies wiederum gestattet die Annahme, dass Schreibenlernen eigentlich der natürlichere Vorgang ist, als Lesenlernen“ (Reichen 1984, S. 235).

Zweifellos ist Schreiben der sachlogisch in jedem Fall ursprünglichere Akt, wie Reichen an anderer Stelle ausführt: „Schreiben ist die Grundlage des Lesens- [...] zuerst muss ein Text aufgeschrieben sein, bevor man ihn lesen kann“ (Reichen 1994, S. 71). „Deshalb wurde ursprünglich das Schreiben erfunden, nicht das Lesen und diesen Entwicklungsprozess wiederholt der Ansatz „Lesen durch Schreiben““ (Reichen 1998, S. 340).

Reichen nimmt dies als Begründung dafür, dass auch der Lernprozess mit dem Schreiben beginnen sollte: laut Reichen ist „zuerst Schreiben und dann Lesen der natürliche Weg, nur dann wiederholt das Kind in seiner eigenen Lebensgeschichte gleichsam die Kulturgeschichte der Menschheit – ein Vorgehen, das entwicklungspsychologisch gesehen besonders wirksam ist“ (Reichen 1998, S. 332). Das Lesenlernen erfolgt schließlich durch das Schreiben; es stellt sich quasi als automatisches Begleitprodukt des Schreibens irgendwann von selbst ein.

### 7.2.2.1 Lesen

In Bezug auf das Lesenlernen gibt es einige Aspekte, die von Reichen genauer beleuchtet werden. Dabei untersucht er die besondere Bedeutung des Erstleseunterrichts und die für das Lesen notwendigen Voraussetzungen. Er warnt davor, hierbei falsche Schwerpunkte zu setzen und weist auf Probleme im Zusammenhang mit der Struktur unserer Sprache hin. Weiterhin unterscheidet Reichen zwischen verschiedenen Arten des Lesens, bzw. grenzt das „echte“ Lesen gegen das von ihm so genannte „Leerlesen“ ab.

- Die Bedeutung des Erstleseunterrichts

Lesen und Schreiben gehören zu den Kulturtechniken, deren Einführung in der Primarstufe im Mittelpunkt des Unterrichts steht. Für die Schulanfänger ist der Leseunterricht das erste zentrale Erfahrungsfeld schulischen Lernens. Die Bedeutung des Erstleseunterrichts ist deshalb nicht zu unterschätzen, worauf auch Reichen (1988a, S. 5) ausdrücklich hinweist: „Weil das Lesenlernen im Mittelpunkt der ersten Klasse steht, ist der Erfolg oder der Misserfolg bei diesem Lernprozess für jeden Schüler von entscheidender Bedeutung für sein zukünftiges Schicksal“.

Der Erfolg beim Lesenlernen prägt demnach die gesamte Einstellung zur Schule. Dazu kommt noch, dass die schriftliche Vermittlungstechnik auch in den späteren Schulklassen überwiegt: „Schriftliche Anweisungen und Darstellungen spielen in der Schule eine besondere Rolle mit der Folge, dass der schlechte Leser zum schlechten Schüler wird“ (Reichen 1988, S.5). Deshalb ist der Erstleseunterricht für den Unterricht allgemein von Bedeutung und hat u.a. maßgeblichen Einfluss auf den Lernstil des Schülers, die Entwicklung seiner Motivation oder auch die Prägung seiner sozialen Rolle als Schüler (vgl. Reichen 1988a, S.5).

Der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ versucht, diesem Anspruch gerecht zu werden, indem er über seine Funktion als Leselehrgang hinausgeht und so versucht, „einer anderen Art von Elementarunterricht den Weg zu bereiten...“ (Reichen 1992, S. 7). Dieses Hinausgehen über die Leselehrgangsfunktion aber besteht vor allem in der Durchführung von Werkstattunterricht. Das Konzept „Lesen durch Schreiben“ baut auf dieser Form von

Unterricht auf; nur in Verbindung mit Werkstattunterricht kann es seine ganze Wirkung entfalten.

Werkstattunterricht verfolgt ohnehin die Ziele, die oben für den Erstleseunterricht genannt wurden. Da die Kinder im Werkstattunterricht selbst gesteuert und individualisiert arbeiten können, bleiben ihnen viele Misserfolge erspart; Werkstattunterricht möchte des Weiteren durch verschiedene Maßnahmen eine positive Haltung zur Schule fördern und die Motivation der Schüler erhalten. Auf diese Weise versucht „Lesen durch Schreiben“ in Verbindung mit der Unterrichtsform Werkstattunterricht einer anderen Art von Elementarunterricht zu verwirklichen.

- Voraussetzungen zum Lesen

Nach Reichen (1988a, S. 14) benötigt ein Leser

- Buchstaben und Lautkenntnisse, sowie Kenntnisse über ihre Zuordnung zueinander
- Syntaktische Kenntnisse
- Semantische Kenntnisse.

Die meisten Schulanfänger besitzen bereits einen Teil dieser Kenntnisse, andere jedoch, zu denen Buchstaben-/Lautkenntnisse zählen, müssen im Allgemeinen erst erlernt werden. Daher standen diese bisher meist im Mittelpunkt des Erstleseunterrichts, „obwohl sie im Grunde - nimmt man einen kompetenten erwachsenen Leser zum Maßstab – eher zweitrangig sind“ (Reichen 1988a, S. 14). Entscheidender sind laut Reichen dagegen die Vertiefung und Erweiterung der semantischen und syntaktischen Kenntnisse. Hiermit bestreitet er nicht etwa, dass im Erstleseunterricht durchaus auch Buchstaben-/Lautkenntnisse vermittelt werden sollen. Er fordert lediglich, dass diese nicht mehr im Mittelpunkt des Unterrichts stehen, sondern eher beiläufig erfolgen sollten.

Reichen begründet dies damit, dass für das Lesen nicht die Buchstabenkenntnis entscheidend ist, sondern die allgemeine Sprachkompetenz: „Es ist ein Irrtum, zu meinen, man könne lesen, wenn man alle Buchstaben kennt. Man kann sehr wohl alle Buchstaben kennen und doch nicht lesen“ (Reichen 1984, S. 235). Deshalb ist beim Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ die Buchstabenkenntnis zunächst gar nicht nötig: diese können die Schüler aus der Buchstabentabelle ablesen. Stattdessen legt Reichen mehr Wert auf die Förderung von Sprachverständnis und Sprachausdruck (vgl. Reichen 1984, S. 235).

Die allgemeinen Sprachfähigkeiten sind laut Reichen die wichtigsten Grundlagen für das Lesen- und Schreibenlernen. Er nennt jedoch daneben noch einige andere Voraussetzungen, wie beispielsweise Wahrnehmungsfähigkeiten zur Unterscheidung der einzelnen Schriftformen oder auch Fertigkeiten im Bereich der Feinmotorik. Sicher ist es auch möglich, an Computer oder Schreibmaschine zu lernen, dennoch hält Reichen die Entwicklung einer eigenen Handschrift für unerlässlich (vgl. Reichen 1984, S. 237). Kenntnisse der normgerechten Rechtschreibung sieht er dagegen im Erstleseunterricht als sekundär an.

- Besonderheiten unserer Sprache

In der deutschen Sprache lassen sich rund 45 Einzellaute auditiv isolieren, das Alphabet hat jedoch nur 26 einzelne Schriftzeichen. Daher ergeben sich beim Schreiben naturgemäß Abweichungen von der reinen Lautschrift: Bestimmte Buchstaben können verschiedene Lautwerte haben; umgekehrt gibt es auch Laute, die durch verschiedene Buchstaben, teilweise auch mehrgliedrige Grapheme dargestellt werden (vgl. Reichen 1988a, S.22).

Reichen ist sich dieses Problems bewusst. Er weist explizit darauf hin, dass dieser Aspekt nicht ausgespart werden sollte, wenn die Kinder im Rahmen von „Lesen durch Schreiben“ lernen, dass mit den Schriftzeichen die gesprochene Sprache festgehalten wird, und die Zuordnung der Buchstaben zu Lauten üben. Vielmehr sollte man ihm besondere Aufmerksamkeit schenken: „Bei diesen Übungen sollten die Schüler früh lernen, dass die



Buchstaben-Laut-Zuordnungen nicht eindeutig sind. *Das Kind muss wissen, dass es Variabilität gibt*, d.h. dass ein Schriftzeichen verschiedene Lautwerte haben kann, bzw. dass derselbe Laut durch verschiedene Schriftzeichen dargestellt wird“ (Reichen 1988, S. 15).

Reichen (1984, S. 237) zeigt auf, dass es nicht nur Unregelmäßigkeiten in der Lautrepräsentation einzelner Schriftzeichen, sondern auch in den Gestaltmerkmalen der Buchstaben selbst gibt, die verwirren können. Daher empfiehlt er die Förderung der allgemeinen Wahrnehmungsfähigkeit der Schüler, sowie eine Merkmalsanalyse der Buchstaben: „Für eine präzise Buchstabenerfassung ist eine genaue Merkmalsanalyse notwendig, aufgrund derer gelernt wird, relevante und irrelevante, gleichbleibende und veränderbare Einzelmerkmale am Buchstabenmaterial zu unterscheiden“ (Reichen 1984, S. 237).

- Lesen und „Leerlesen“

Jürgen Reichen hat eine genaue Vorstellung davon, was für ihn „Lesen“ ist und vor allem was es nicht ist. Wie bereits erwähnt, ist es laut Reichen ein Irrtum zu glauben, Kinder würden lesen können, wenn sie die Buchstaben kennen und wissen, wie man sie aneinander hängt: „Dabei ist unmittelbar einsichtig, dass „aneinander gehängte Buchstaben“ noch keine Wörter, also ohne Information sind. Damit aus „aneinander gehängten Buchstaben“ ein Wort wird, ist ein sinnstiftender Akt erforderlich, d.h. „irgendwoher“ muss der Schüler das Verständnis entwickeln, was ‚das Wort bedeutet‘“ (Reichen 1992, S. 7).

Wenn ein Kind einen Text vorlesen kann, so ist damit laut Reichen noch nicht gesagt, dass es lesen kann. Reichen sieht einen großen Unterschied zwischen lesen und vorlesen. Er begründet dies zum einen damit, dass man den Satz „Caprivi lerko ten hokker, en dano lasare, bing bong“ zwar vorlesen kann, dass man ihn aber seinem „Lese-Verständnis“ nach nicht wirklich lesen kann, weil man ihn nicht versteht. (vgl. Reichen 1994, S.70). Von Lesen ist laut Reichen nur dann zu reden, wenn man verstanden hat, was man liest: Beim Lesen wird dem geschriebenen Text der sprachliche Sinn entnommen, während beim Vorlesen lediglich eine Buchstabenfolge in eine Lautfolge umgewandelt wird, wozu kein Sinnverständnis nötig ist. Deshalb zählt Reichen das laute Vorlesen nicht unbedingt zum Lesen, da ein Text eben auch vorgelesen werden kann, obwohl der Leser ihn nicht versteht. „Und genau aus diesem Grund gibt es unter den Laut-Lesern so viele Leer-Leser, d.h. „Leser“ ohne Sinnverständnis“ (Reichen 1994, S. 70).

Die Beobachtung Reichens, dass viele Kinder Texte laut vorlesen können, ohne den Sinn dieser Texte zu verstehen, ist sicher richtig und von großer Bedeutung. Das Beispiel, mit dem Reichen diese Ausführungen begründet, hinkt jedoch etwas, da man den oben zitierten sinnlosen Satz auch nicht verstehen würde, wenn man ihn nicht lesen, sondern nur hören würde. Im Gegensatz dazu würde jedoch ein Kind, das einen Text beim lauten Vorlesen nicht versteht, dessen Sinn sehr wohl begreifen, wenn es denselben Text nicht selbst lesen, sondern hören würde.

Dies ändert jedoch nichts an der Richtigkeit Reichens Ausführungen, die auch durch die Zunahme des „funktionalen Analphabetismus“ sowie die generelle Verschlechterung der Lese- und Schreibfähigkeiten der jüngeren Generation bestätigt werden (vgl. Reichen 1994, S. 70). Einleuchtender wirkt ein weiterer Vergleich in diesem Zusammenhang, den Reichen (1988, S.13) an anderer Stelle zieht: „Wohl für jeden Leser gibt es Texte in seiner Muttersprache, die er nicht versteht, also nicht lesen kann. Ich selbst bemühte mich vor Jahren einmal erfolglos, die – deutsch geschriebene – „Phänomenologie des Geistes“ von Hegel zu studieren. Mir fehlten die Hegelschen Begriffe, meine vorausgegangene Welt- und Lebenskenntnis war unzureichend, und endlich reichte auch meine Intelligenz nicht aus“.

Daran wird noch einmal deutlich, dass Lesetechnik allein nicht ausreicht, um einen Text verstehen und deshalb lesen zu können, sondern dass darüber hinaus Sprachkompetenz,

Hintergrundwissen sowie eine Text entsprechende Intelligenz eine entscheidende Rolle spielen (vgl. Reichen 1988a, S. 13).

Die Definition von Lesen: „Lesen heißt, einen alters- und stufengemäßen Text inhaltlich zu verstehen, seinen Sinn erfassen“, greift für Reichen (1994, S. 70) jedoch noch zu kurz. Für ihn ist damit noch kein praktikables Lesen bezeichnet, da in diese Definition auch langsames Erschließen oder Erraten eines Textinhaltes eingeschlossen wären. Reichen definiert Lesen deshalb folgenderweise: „Für mich heißt Lesen daher: auf einen Text blicken und im gleichen Moment (was in eins bedeutet: ohne inneres Vorlesen) verstehen, was er aussagt“ (Reichen, 1994, S. 71). Das allmähliche Erlesen von Wörtern im Rahmen eines Fibellehrgangs fällt allerdings durch diese Definition durch. Dessen ist sich Reichen bewusst; genau hier greift auch seine Kritik an den traditionellen Fibellehrgängen: „Selbsterfahrung, klassische Befunde der Wahrnehmungspsychologie und neuere Erkenntnisse zur Neurophysiologie des Gehirns dokumentieren: Kompetentes Lesen funktioniert nicht so, wie das so genannte „Erlesen“, das den Kindern im Fibelunterricht beigebracht wird, wo das Kind am Wortanfang beginnend Buchstabe für Buchstabe einem Laut zuordnen soll, diese Laute laut sprechen muss, um schließlich durch entsprechend schnelles Zusammenziehen bzw. „Zusammenschleifen“ aus dem gehörten Wort den Sinn zu entnehmen“ (Reichen 1998, S. 327).

Demgegenüber stellt Reichen das Lesen eines kompetenten Lesers, das er anhand seiner eigenen Erfahrungen sehr anschaulich beschreibt: „Als kompetenter Leser „hänge ich keine Laute aneinander“, ich „schleife nichts zusammen“ und ich bin mir auch nicht bewusst, einen sinnstiftenden Akt vorzunehmen.[...] Wenn ich mich selbst beim Lesen beobachte, dann habe ich eigentlich gar nicht das Gefühl, etwas aktiv zu tun; ich habe eher das Gefühl, dass mir Lesen „widerfährt“, der Text drängt sich mir auf, er „springt mich an“ und ich kann mich gar nicht entziehen[...]“ (Reichen 1998, S. 327). Diese Art des Lesens entspricht nun wieder genau seiner eigenen Definition von Lesen.

Eine weitere Besonderheit ist Reichens Auffassung in Bezug darauf, wie oder besser ob Lesen gelernt wird. So vertritt er die Meinung, Lesen werde gar nicht gelernt, sondern plötzlich gekonnt. Im Rahmen von „Lesen durch Schreiben“ lernen die Schüler bei ihm nur das Schreiben; dadurch können sie dann eines Tages, ohne irgendein Zutun, oft plötzlich über Nacht lesen (vgl. Reichen 1994, S.69). Reichen nimmt dies als Ansatz für seine These, dass Lesen gar nicht gelernt wird. Er gibt zu Bedenken, dass die Lernwirkung des traditionellen Leseunterrichts nicht nachweisbar ist und angesichts eines immer schlechteren Ergebnisses zunehmend fraglich wird. „Wenn ein Kind einem Fibelunterricht folgen musste und danach irgendwann einmal lesen kann, dann beweist das Lesenkönnen nicht, dass der Fibelunterricht der Grund dafür war. Erkenntnistheoretisch ist es unmöglich, die beiden Tatsachen „Fibelunterricht“ und „Lesenkönnen“ in einen kausalen Zusammenhang zu bringen, [...] vielleicht können wir ja auch lesen, *obwohl* wir unterrichtet wurden“ (Reichen 1998, S.338).

Reichen weist damit auf die Möglichkeit hin, dass die allgemeine Meinung, wer lesen könne, habe dies in der Schule gelernt, ein Irrtum sein könnte und dass alle feststellbaren Tatsachen auch als Placebo-Effekt erklärt werden könnten. Die Lesekompetenzen würden dann allein durch den Glauben freigesetzt, dass man im schulischen Unterricht lesen lerne; sie könnten deshalb vielleicht auch über einen anderen Auslöser ebenso erreicht werden.

Ebenso wenig wie die Richtigkeit der allgemeinen Meinung, dass Kinder das Lesen im Leseunterricht lernen, nachgewiesen werden kann, ebenso wenig kann Reichen seine Auffassung vom Lesenlernen beweisen. Als Beleg dafür kann jedoch die Tatsache dienen, dass es auf der einen Seite immer wieder Kinder gibt, bei denen der Leseunterricht versagt, die trotz der unterrichtlichen Maßnahmen nicht oder nur unzureichend lesen können, dass es aber auf der anderen Seite ebenso Kinder gibt, die den Leseunterricht gar nicht brauchen, sondern ohne ihn das Lesen gelernt haben (vgl. Reichen 1994, S.69). Daneben sprechen auch die Erfahrungen

aus „Lesen durch Schreiben“ für Reichens Behauptung, dass Lesen anders als gedacht gelernt werden könnte.

#### 5.2.2.2 *Lernen*

Die Theorien, die Reichen seinem Konzept zugrunde legt, entsprechen denen, auf denen der Werkstattunterricht aufgebaut ist. Daher ergänzen sich die beiden Konzepte so gut; sie verfolgen dieselben Ziele und wurden aus den gleichen Grundüberzeugungen heraus entwickelt. So spielen gerade beim Lesenlernen Präfigurationsprozesse\* eine große Rolle. Auf deren Bedeutung weist Reichen schon im Zusammenhang mit Werkstattunterricht hin und fordert, den ganzen Unterricht daraufhin auszurichten. Insbesondere spielt auch bei „Lesen durch Schreiben“ die Forderung eine wichtige Rolle, dass den Kindern nicht ein fester Lernweg vorgeschrieben werden sollte, sondern dass sie vielmehr die Möglichkeit haben sollten, auf eigenen Wegen selbst gesteuert zu lernen. Sie sollen ihren eigenen Lernprozess selbst vorantreiben und Verantwortung hierfür übernehmen. Da das Prinzip des Werkstattunterrichts auf diesen Forderungen beruht, kann der Leselehrgang in dieser Unterrichtsform besonders gut verwirklicht werden.

Der Lehrgang nimmt sich deshalb das überaus erfolgreiche Lernen der Kleinkinder zum Vorbild: Reichen zieht einen Vergleich zwischen dem natürlichen kindlichen Spracherwerb und dem schulischen Schriftspracherwerb. Diese beiden Vorgänge stehen in vielfacher Beziehung in völligem Widerspruch zueinander.

Ein entscheidender Unterschied ist beispielsweise, dass der Spracherwerb nicht das Produkt von Nachahmungsvorgängen ist, sondern ein eigenaktiver Prozess, wobei in der Regel das Sprechen vor dem Hören kommt. Analog dazu lässt Reichen die Schüler eigenaktiv Lesen lernen, wobei das Schreiben vor dem Lesen kommt (vgl. Reichen 1992b, S. 8).

Ein weiterer wichtiger Unterschied besteht darin, dass kleine Kinder sprechen lernen, ohne dass sie unterrichtet oder belehrt werden; der Spracherwerb erfolgt scheinbar von selbst, ohne ausdrückliche Bemühung.

Reichen (1992b, S.8) weist nun darauf hin, dass die Schule dagegen beim Schriftspracherwerb „alles Entscheidende gerade in entgegen gesetzter Weise macht – und wahrscheinlich gerade deshalb falsch“. Zu dieser Wertung kommt er, als er die Ergebnisse der beiden Prozesse miteinander vergleicht: Der alltägliche Spracherwerb kleiner Kinder funktioniert in der Regel völlig problemlos, wogegen der schulische Spracherwerb der Schüler zunehmend schlechtere Resultate erbringt. Daraus folgert Reichen (1992b, S: 8), dass sich der schulische Erstleseunterricht mehr an dem kindlichen Spracherwerbs orientieren sollte, als dies bisher der Fall war.

#### 5.2.2.3 *Häufige Vorbehalte gegenüber „Lesen durch Schreiben“*

- **Rechtschreibung**

Die Bedeutung der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft ist umstritten. Brügelmann weist auf ihre Bedeutung für die Stabilisierung von Sprache und Schrift und vor allem auch für die Erleichterung des Lesens hin. Dieser Aspekt der Rechtschreibung wird im Allgemeinen eher unterschätzt, bzw. nur geringfügig beachtet. Dagegen wird laut Brügelmann (1992, S.16) „ihre Aussagekraft für die Beurteilung von SchülerInnen und StellenbewerberInnen immer noch überbewertet [wird], wie die regelmäßigen Klagen von Handwerkskammern und anderen ArbeitgeberInnen zeigen“. Wenn diese Überbewertung der Rechtschreibung in unserer Gesellschaft und ihr zu großer Einfluss auf Schulkarriere und berufliche Auslese auch

zu kritisieren sind, so darf man ihre Bedeutung dennoch nicht außer Acht lassen. Dies hat auch Brügelmann erkannt: er weist deutlich darauf hin, dass die Tatsache, dass Kinder auch nach ihren Rechtschreibungen beurteilt werden, besondere Beachtung verdient. Man sollte den Kindern deshalb helfen, an diesen Ansprüchen nicht zu scheitern. Darüber hinaus steht die Rechtschreibung häufig im Mittelpunkt der Vorbehalte von Eltern gegenüber Reformversuchen der Schule. Brügelmann (1992, S. 16) betont deshalb, dass man besonders bei der Öffnung des Unterrichts sicherstellen sollte, dass dieser Bereich nicht unverhältnismäßig leidet.

Reichen (1998a, S.340 f.) bezieht zu diesem Thema deutlich Stellung: „So stehe ich dazu, dass mir Rechtschreibung persönlich gänzlich unwichtig ist und ich die gesellschaftliche Wertschätzung, die sie erfährt, rational nicht nachvollziehen kann, grad so, als ob ein Großteil der Deutschen in puncto Rechtschreibung an einer kollektiven Zwangsneurose leide“.

Wie Brügelmann ist sich jedoch auch Reichen sehr wohl bewusst, dass man gerade in dieser Situation die Rechtschreibung nicht vernachlässigen darf. Er plädiert daher für orthographische Toleranz, deren Grenzen – für jedes Kind individuell – kontinuierlich enger gezogen werden. Man sollte immer nur soviel korrigieren, wie möglich ist, ohne das Kind zu frustrieren (vgl. Reichen 1988a, S. 61).

Zunächst sollte man die Kinder jedoch frei schreiben lassen, ohne die orthographische Richtigkeit vorauszusetzen. Solange ein Wort lautverständlich geschrieben ist, sollte es akzeptiert werden; lediglich grobe Lautfehler sollten korrigiert werden.

Bei den traditionellen Methoden werden Fehler in der Regel unterbunden; die Kinder sollen möglichst wenig falschen Wörtern begegnen. Dahinter steht ein Lernverständnis, dass davon ausgeht, dass sich die falsche Schreibweise einprägt. Diese Vorstellung ist allerdings nicht richtig: Da das Schreiben in der Anfangszeit noch nicht automatisiert erfolgt, sondern experimentierend, werden Fehler in dieser Phase nicht gespeichert (vgl. Brinkmann & Brügelmann 1988, S. 4).

Brinkmann und Brügelmann ziehen in diesem Zusammenhang erneut den Vergleich mit dem kindlichen Spracherwerb: „Beim Sprechen lernen ist allen Erwachsenen klar, dass Fehler zum Erwerbsprozess dazugehören und sie freuen sich darüber, wie kreativ die Kinder mit der Sprache umgehen, bis sie die Normen nach und nach übernehmen. [...]Die Kinder [lernen] auf diese Weise mit ihrer Muttersprache kompetent umzugehen – ohne dass jemand die noch nicht korrekten Sätze als falsch bezeichnet und sofort die richtige Norm mit ihnen geübt hätte“ (Brinkmann & Brügelmann 1988, S. 4).

Beim Schreibenlernen ist dagegen Reichens Verständnis des Fehlers von besonderer Bedeutung: Falsche Schreibweisen sollten nicht als Unzulänglichkeiten gemessen am Maßstab der Orthographie gedeutet werden, sondern vielmehr als durchaus geeignete Annäherungsversuche an die Normen unserer Schrift, die oftmals sogar Fortschritte signalisieren (vgl. Reichen 1984, S.23).

Die traditionellen Methoden dagegen halten die Schüler in einem künstlichen Schonraum, der die Förderung eines Problembewusstseins für Rechtschreibung unterbindet (vgl. Reichen 1988a, S.55).

Interessante Ergebnisse liefern verschiedene Studien zu diesem Thema, die von Brügelmann sowie der Erziehungsdirektion des Kantons Zürich durchgeführt wurden. Beide Studien kamen zu dem Ergebnis, dass die Klassen, die nach „Lesen durch Schreiben“ unterrichtet wurden, trotz der Priorität für andere fachliche und fachunabhängige Lernziele im Rechtschreiben nicht schlechter abschneiden, als Klassen, die einem Fibellehrgang folgten. Die Untersuchungen zeigten vielmehr, dass das Konzept selbst in diesem Lernfeld quasi als Nebenertrag mehr zu leisten vermag als die Fibellehrgänge (vgl. Reichen 1988a, S. 58 f.; Brügelmann 1992, S.18 f.).

Brügelmann kommt deshalb zu dem Schluss: „Man kann also diesen Unterricht guten Gewissens weiter praktizieren, weil die pädagogisch wichtigen Ziele des Konzepts nicht zu Lasten der orthographischen „Basis“ gehen“ (Brügelmann 1992, S. 19).

- Schrift

Als weiterer Einwand gegen die Methode „Lesen durch Schreiben“ wird häufig die Behauptung vorgebracht, die Kinder würden sich dabei falsche Bewegungsabläufe einprägen, sich schlechte Formen angewöhnen und so eine unschöne und verkrampfte Schrift erhalten. Reichen (1988a, S. 53) widerlegt diese Behauptung jedoch einleuchtend und belegt seine eigene Auffassung, dass es nämlich im Rahmen des Leselernprozesses genügt, wenn die Buchstaben formgerecht abgemalt werden, dass ästhetische Kriterien zweitrangig sind und ein bestimmter Bewegungsablauf sogar unnötig (vgl. Reichen 1988a, S. 52).

## 5.2.3 Berichte aus der Praxis

### 5.2.3.1 Vorteile von „Lesen durch Schreiben“

Neben Reichen haben auch viele der Lehrer, die mit „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, eine Menge von Nachteilen der klassischen Leselehrgänge sowie des Frontalunterrichts allgemein bemerkt und kritisieren diese deshalb mehr oder weniger scharf. Es handelt sich dabei fast ausschließlich um Punkte, die bei „Lesen durch Schreiben“ entfallen bzw. besser gelöst werden.

Im „normalen“ Unterricht bestimmt der Lehrer, was die Schüler machen sollen, und auch bei einem binnendifferenzierten Unterricht ist es noch immer dieser, der das jeweilige Leistungsniveau festlegt und entscheidet, was für welchen Schüler wann das Beste ist. Ein für alle Schüler gleichschrittiger Lehrgang macht jedoch eigene Wege der Kinder unmöglich. Der im Voraus festgelegte Lernweg mit einer chronologischen und sachlogischen Lernschriftabfolge birgt so die Gefahr, das individuelle Lernpotenzial der Kinder zu wenig auszunutzen und z.T. sogar zu stören. Daneben kann ein solcher Lehrgang nicht die verschiedenen Ausgangslagen der Schüler beachten.

Dies ist bei „Lesen durch Schreiben“ nicht der Fall: Einer der größten Vorteile dieses Lehrgangs liegt darin, dass die Kinder selbst gesteuert lernen können. Sie haben dadurch die Möglichkeit, ihre individuellen Wege zu gehen. Ihnen wird nicht vorgeschrieben, wie sie zu lernen haben, sondern jedes Kind kann für sich im Rahmen des Lehrgangs seinen eigenen Lerngang und sein eigenes Fortschreiten entwickeln: „Es werden keine Buchstabenhäppchen zugeteilt, die sie schlucken dürfen, sondern sie können arbeiten an dem, was sie wollen, und ob sie zuerst das Wort „Lokomotivführer“ oder zuerst „Hut“ schreiben, ist ihrer eigenen Entscheidung überlassen“ (Hamburger Freinetgruppe: Brosch 1987, S.15). Auf diese Weise berücksichtigt „Lesen durch Schreiben“ in besonderem Maße auch die verschiedenen Ausgangslagen der Schüler; jeder kann in seinem eigenen Tempo da weiterarbeiten, wo er gerade steht. Kinder, die schon lesen können, wenn sie in die Schule kommen stören ebenso wenig wie neue Schüler, die im Laufe des Schuljahres in die Klasse kommen und bei einem klassischen Leselehrgang ein größeres Problem wären. Dadurch, dass das Schreiben und Lesenlernen hauptsächlich über aktive und kaum über rezeptive Prozesse erfolgt, „erwerben [die Kinder] die Schrift ohne Nachahmungslernen, was zu einer besseren langfristigen Verankerung des Gelernten führt“ (Reichen 1992, S. 9).

Ein weiterer unschätzbare Vorteil von „Lesen durch Schreiben“ liegt darin, dass von Anfang an mit dem gesamten Buchstabenbestand gearbeitet wird. Dadurch steht ein

uneingeschränkter Wortschatz zur Verfügung. Die Kinder können so selbst bestimmen, was sie schreiben wollen und von Anfang an alles schriftlich mitteilen, was sie ausdrücken wollen, was ihnen wichtig ist. „Lesen durch Schreiben“ will auf diese Weise „den Kindern das Wort geben“, und ihnen nicht, wie es bei Fibellehrgängen der Fall ist, bestimmte Wörter zuteilen. Schreiben soll nicht nur im Abschreiben von Wörtern bestehen, die beim Lesen der Fibel auftauchen, sondern im Mitteilen von Dingen, die sie interessieren oder die ihnen auf dem Herzen liegen: „Die Schüler können selber bestimmen, was sie schreiben wollen. Entsprechend schreiben sie, was für sie von Interesse und Bedeutung ist. So wird die informative, kommunikative und expressive Funktion von Texten unmittelbar erlebt und festigt im Schüler das Bewusstsein, dass Geschriebenes Sinn enthält. Gleichzeitig wird der Prozess des Schreiben- und Lesenlernens als etwas erfahren, was eigene Kompetenzen erweitert und im Alltag gebraucht werden kann“ (Reichen 1992, S.9).

Ein weiterer Vorteil von „Lesen durch Schreiben“ betrifft daher das Problem der Sinnentnahme beim Lesen: Dieses Problem gibt es bei Reichens Lehrgang nicht, da die Kinder ja bereits vor dem Schreiben eines Wortes wissen, was dieses bedeutet. Dies bringt nun einerseits den Vorteil mit sich, dass sich die Schüler so zunächst ganz auf den technischen Umsetzungsprozess konzentrieren können. Zum anderen entfällt dadurch auch das bei den herkömmlichen Methoden viel beklagte Hauptproblem des „Zusammenschleifens“. Viele Kinder lernen im traditionellen Fibelunterricht zwar die Lesetechnik, aber nie wirklich lesen. Sie können lediglich die richtigen Laute aneinander reihen, verstehen aber nicht den Sinn des Gelesenen. Eine zunehmende Tendenz in dieser Richtung wird durch die hohe Zahl der Analphabeten bestätigt.

Wenn die Kinder „durch Schreiben“ lesen lernen, dann können sie es laut Reichen plötzlich und auch ‚richtig‘, d.h. in dem Sinne, in dem er Lesen versteht: dass sie nämlich nicht nach und nach die einzelnen Laute aneinander hängen und sie dann „zusammenschleifen“, sondern dass sie im selben Moment, in dem sie auf das Wort blicken einen Sinn entnehmen können (vgl. Reichen 1994, S. 70 f.).

Im Gegensatz zu „Lesen durch Schreiben“ arbeiten die traditionellen Fibellehrgänge dagegen in der Regel zunächst mit einem sehr eingeschränkten Wortschatz. Dies bringt eine ganze Reihe von Nachteilen mit sich, die durch die Methode „Lesen durch Schreiben“ vermieden werden können. Ein Wortschatz an wirklich sinn- und bedeutungsvollen Wörtern fehlt den Fibeln meist lange Zeit; in der Regel werden zunächst nur Zwei- oder Dreiwortsätze verwendet, auf jeden Fall eine sehr verkürzte Sprache mit teilweise rudimentärem Charakter. Dies muss eine lähmende Wirkung auf die Lernentwicklung der Kinder haben: Schulanfänger haben bereits sechs Jahre Spracherfahrung und verfügen über einen differenzierten, umfangreichen Wortschatz, der im krassen Widerspruch zu dem niedrigen Sprachniveau der meisten Fibellehrgänge steht (vgl. Leibenath 1992, S. 10). Kein Kind spricht diese reduzierte Sprache der Fibeln, und so hindern diese Lehrgänge die Kinder daran, sich so auszudrücken, wie sie es bereits können. Es kommt dadurch zu einer Spaltung zwischen der Sprache, die sie untereinander gebrauchen und der in der Fibel verwendeten Wörter, die nicht ihrem sprachlichen Entwicklungsstand entsprechen (vgl. Hamburger Freinetgruppe: Maaser & Kunstreich 1987, S. 16). Bei Reichens Konzept dagegen gibt es diese Spaltung nicht. Schreiben wird hierbei vielmehr zu einem Ausdrucksmittel, das die Kinder individuell und ganz natürlich anwenden. „Sie trennen nicht zwischen Schule und Alltag. Schreiben ist damit nicht etwas, das lediglich zur Schule gehört, sondern etwas, das in den eigenen Alltag einbezogen wird und dadurch einen selbst-aktiven „natürlichen“ Zugang zur Schrift und zum Lesen eröffnet“.

Demgegenüber führt die verkürzte Sprache der Fibellehrgänge zu mehreren Problemen: Zum einen steht die reduzierte Fibelsprache in völligem Widerspruch zum Aufsatzunterricht, der im 3. Schuljahr beginnt. Dabei lernen die Kinder dann, „dass man nicht zweimal dasselbe

hintereinander sagt, nicht aneinander reiht, nicht wiederholt – was man ihnen jedoch im 1. Schuljahr mühsam eingebläut hat“ (vgl. Hamburger Freinetgruppe: Busch 1987, S.17). Im Gegensatz dazu ist „Lesen durch Schreiben“ Aufsatzerziehung von Anfang an. Im Zusammenhang mit ausländischen Kindern führt das niedrige Sprachniveau der Fibellehrgänge zu einem weiteren Problem. Fremdsprachige Kinder stehen vor einer doppelten Schwierigkeit: Neben Schreiben und Lesen müssen sie auch noch deutsch lernen. Nun könnte man auf den ersten Blick meinen, dass der bei „Lesen durch Schreiben“ verwendete Wortschatz viel zu anspruchsvoll für diese Kinder sei; ihnen dagegen die einfache Sprache der Fibellehrgänge durch die leichtere Verständlichkeit entgegenkäme. Dies mag zwar im ersten Moment zutreffen, auf die Dauer ziehen die fremdsprachigen Kinder aus einer solchen Vereinfachung jedoch keinen Nutzen. Im Gegenteil, mit den begrenzten Wörtern des Fibellehrgangs Deutsch zu lernen, dürfte außerordentlich schwer fallen, zumal die Kinder ja auch vernünftig sprechen lernen sollen. Die meisten verkürzten Sätze, die in der Fibel stehen, entsprechen nicht dem normalen Sprachgebrauch, sondern stehen in völligem Widerspruch zu den Lerninhalten der Sprecherziehung.

„Lesen durch Schreiben“ stellt zwar besonders am Anfang sehr anspruchsvolle Forderungen an die Kinder, im Endeffekt bietet dieser Lehrgang jedoch auch für ausländische Kinder eine Reihe maßgeblicher Vorteile (vgl. Reichen 1988a, S. 48 f.). Beispielsweise können sie dabei auch in ihrer Muttersprache schreiben; hierbei, sowie bei den vielen sprachfreien Aufgaben und Übungen zur Wahrnehmungsschulung haben auch Kinder mit mangelhaften Deutschkenntnissen immer wieder Erfolgserlebnisse. Darüber hinaus kommt das Kernstück der Methode, nämlich genau hinhören und klar aussprechen lernen, gerade den fremdsprachigen Kindern sehr zugute. Die reduzierte Sprache der traditionellen Fibellehrgänge führt des Weiteren dazu, dass sich viele Kinder durch die vereinfachte Sprache unterfordert fühlen. Insbesondere Kinder, die bereits bei Schuleintritt lesen können, verlieren dadurch die Lust am Lernen. Wenn die Kinder anhand einer solchen künstlich verkürzten Sprache das Lesen lernen, hat dies oftmals negative Einflüsse auf die Lesemotivation zur Folge.

„Lesen durch Schreiben“ dagegen möchte durch verschiedene Maßnahmen in besonderer Weise eine Förderung der Lesemotivation bewirken: Die Kinder werden niemals zum Lesen aufgefordert oder gezwungen, so bleiben ihnen anfängliche Misserfolge beim Lesen erspart. Auf diese Weise wird die potentielle Lesemotivation durch nichts beeinträchtigt; allein die Druckfreiheit und Freiwilligkeit als Grundlage des Lesens dürfte eine motivierende Wirkung haben. Daneben wird die Lesemotivation verstärkt dadurch gefördert, dass die Kinder selbst Texte produzieren und diese auch lesen wollen. Es ist sicher um einiges motivierender, wenn ein Kind den Text seines Freundes lesen möchte, als wenn es irgendeinen vorgeschriebenen Text, der mit ihm persönlich nichts zu tun hat, lesen soll.

Der Aspekt, dass es keine Bloßstellung schwacher Schüler beim Vorlesen vor der Klasse gibt, ist zudem auch unter einem anderen Gesichtspunkt von Bedeutung: Schwache Schüler werden dadurch psychologisch entlastet. Das selbstständige Lernen verhindert laut Reichen legasthenische Fehlentwicklungen und vermittelt den Kindern Erfolgserlebnisse. Dadurch wird das Selbstbewusstsein gestärkt, was unter pädagogischen Aspekten betrachtet den Hauptvorteil des Verfahrens ausmacht: „Lesen durch Schreiben“ vermittelt dem Schüler die Überzeugung, er selbst habe sich das Lesen und Schreiben beigebracht, nicht die Lehrerin“ (Reichen 1992, S 9).

Als weitere positive Folge von „Lesen durch Schreiben“ wird die Art, wie die Kinder lesen, hervorgehoben: Sie lesen ohne Zwang und mit Begeisterung; ohne das übliche Gestottere, sondern mit fester Stimme, voller Stolz über das eigene Können (vgl. Hamburger Freinetgruppe: Busch 1987, S.17).

Die Eltern haben zwar in der Regel verschiedene Bedenken gegenüber dem Lehrgang, besonders was die Rechtschreibung anbelangt. Es gibt jedoch auch einige Aspekte, die von ihnen begrüßt werden: Zum einen der angenehmere Übergang vom Kindergarten in die Schule: Durch den werkstattgemäßen Unterricht können sich die Kinder frei im Klassenzimmer bewegen; die Abteilung verschiedener Zonen des Raumes erinnern zudem an die Spielecken im Kindergarten (vgl. Weiß 1993, S. 4). Daneben bestätigen viele Eltern die oben genannten Vorteile des Lehrgangs gegenüber den üblichen gleichschrittigen Fibellehrgängen. „Dass jedes Kind dort abgeholt wird, wo es sich mit seiner Lernerfahrung befindet, dass es sich nach individuellen Möglichkeiten entwickeln kann, ohne Druck lesen lernt, vom ersten Schultag an kreativ tätig ist, das war allen Eltern bewusst und begeisterte sie täglich aufs neue“ (Weiß 1993, S.5).

### 5.2.3.2 Probleme

Reichen selbst sieht in seinem Konzept „Lesen durch Schreiben“ den optimalen Weg zum Lesen- und Schreibenlernen. Auf Anfrage nennt er zwar keine konkreten Nachteile des Konzeptes, bleibt jedoch realistisch und stellt „Lesen durch Schreiben“ auch nicht als **die** ideale Leselehrmethode ohne jedes Problem dar. So gibt er zu, dass das Konzept zwar keine Nachteile hat, aber ein Problem beinhaltet: „Es ist einem großen Teil der Lehrerschaft nicht adäquat zu vermitteln. Ein Teil der Lehrerschaft ist gleichsam nicht qualifiziert genug, das Konzept umzusetzen“ (J. Reichen, persönliche Mitteilung 22.11.1999).

Diese hohen Anforderungen stellen laut Reichen ein Risiko für den Erfolg des Lehrgangs dar: „Lesen durch Schreiben“ ist kein geschlossenes Lehrsystem, das sich selber als „narrensicher“ versteht. Bei mangelhafter Handhabung des Lehrgangs kann eine Klasse durchaus „verunglücken“ (vgl. Reichen 1984a, S.4 f.).

Daneben führt er an, dass bei einem Teil der Elternschaft, vor allem bei Eltern der konservativen Grundschicht, ein Vermittlungsproblem feststellbar ist. Damit spricht Reichen die Hauptprobleme des Konzepts an.

An den Lehrer stellt der Lehrgang sehr hohe Anforderungen: Der Erfolg von „Lesen durch Schreiben“ „ist allerdings abhängig vom Können und einer bestimmten Haltung der Lehrerin“ (Reichen 1992b, S.7). Die neue Lehrerrolle muss jedoch meistens erst erlernt und verinnerlicht werden, weswegen besonders anfangs verschiedene Ängste bei den Lehrern auftreten. Ein Problem dabei ist auch, dass die Lehrerbildung dem Lehrgang meist nicht entspricht: „Da sich der Lehrgang an einer didaktischen Konzeption orientiert, die bisher die wenigsten Lehrerinnen in ihrer Ausbildung kennen lernten, ist ein erfolgreicher Einsatz dieses Lehrgangs nur möglich, wenn Lehrerinnen zum Umdenken bereit sind“ (Reichen 1992b, S.7). So wird in der Lehrerbildung bisher weniger gelernt, Vertrauen in die Kraft und den Lernwillen der Schüler zu haben (vgl. Busch 1992, S.15), und auch hinsichtlich der Unterrichtsführung und -gestaltung sind die Lehrer mit etwas Neuem konfrontiert. Sie müssen sich deshalb selber stark umstellen (vgl. Reichen 1988b, S. 2).

Daneben werden weitere beachtliche Forderungen an den Lehrer gestellt. Er muss Lernprozesse planen und Angebote bereitstellen, sowie die Fortschritte, Hemmungen, den individuellen Lernstand der Schüler genau beobachten und darauf reagieren können. Dies setzt sowohl eine hohe fachdidaktische Kompetenz, sowie auch viel Engagement und ein hohes Maß an Einfühlungsvermögen voraus (vgl. Kantonale Lehrmittelkommission 1987, S. 11). Des Weiteren ist für die Durchführung von „Lesen durch Schreiben“ viel Mut und Ausdauer nötig.

Lehrer, die mit „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, berichten häufig von einer erstaunlichen Arbeitswut der Kinder bzw. von einem vorher nicht gekannten Lernwillen, und sind be-



eindrückt „vom Eifer und der Konzentration, mit denen die Kinder arbeiten“ (Sihltaler 1988, zitiert nach Reichen 1988c, S.2). Dennoch wird der Mut und das Vertrauen der Lehrer zunächst auf eine harte Probe gestellt: Wenn die Kinder auch mehr oder weniger intensiv schreiben, so weiß der Lehrer dennoch oft lange Zeit nicht, wie weit der Leselernprozess gediehen ist, da das Lesenkönnen von allein und häufig über Nacht kommt. In den ersten Schulwochen werden vor allem Präfigurationsprozesse\* bei den Schülern ausgelöst; durch die jedoch zunächst kein direkter Lernerfolg feststellbar ist (vgl. Reichen 1988, S.2). Der Lehrer muss diese Unsicherheit aushalten und zudem gegenüber oft ungedulden und misstrauischen Eltern vertreten, was keine leichte Aufgabe ist (vgl. Busch 1992, S.15). Der Lehrer steht auf diese Weise unter großem Druck und muss diese starke Belastung einige Zeit ertragen.

In besonderer Weise stellt sich diese Schwierigkeit, wenn ein Lehrer zum ersten Mal mit „Lesen durch Schreiben“ arbeitet. Je öfter er jedoch den Lehrgang durchgeführt und gute Erfahrungen damit gesammelt hat, umso leichter wird ihm diese schwierige Anfangsphase fallen: „Ich habe nun zum zweiten Mal mit diesem Leselehrgang gearbeitet und halte einige Erfahrungen fest, die mir beim Vergleichen aufgefallen sind: [...] ich glaube, dass der individuelle Unterricht einer gewissen Bewährung bedarf, die dem Lehrer auch Sicherheit bringt und das Vertrauen, dass es die Schüler doch noch schaffen“ (Oberholzer 1982, S. 8). Mit wachsender Erfahrung des Lehrers werden ihm auch die Eltern leichter vertrauen.

Ein weiterer Aspekt dieses Lehrgangs wird von vielen Lehrern als Belastung empfunden: Die Leistungsunterschiede werden hier nicht mehr verschleiert, sondern treten im Gegenteil deutlich hervor und werden eine Zeitlang sogar noch verschärft. Dadurch steht der Lehrer einer Klasse gegenüber, die einen vollständig uneinheitlichen Kenntnis- und Leistungsstand aufweist (vgl. Reichen 1988b, S.2). Zu beachten ist hierbei jedoch, dass diese Unterschiede nicht neu sind, sondern nur vermehrt zum Vorschein kommen: „Lehrerinnen scheinen bei der Verwendung dieses Lehrgangs die individuellen Unterschiede zwischen ihren Schülern viel ausgeprägter zu erleben. Diese Unterschiede waren seit eh und je da, unabhängig von Lehrgängen, wurden aber zum Teil durch Anwendung kursiver Prinzipien überspielt, oft zum Nachteil der sehr begabten sowie der leistungsschwächeren Schüler“ (Kantonale Lehrmittelkommission 1986, S. 8).

Auch wenn der Lehrer durch die großen Unterschiede vor neue Probleme gestellt wird, ist diese Tatsache dennoch insgesamt positiv zu bewerten, da die Kinder auf diese Weise entsprechend ihren individuellen Stärken und Schwächen besser gefördert werden können.

Der Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ ist unlösbar verbunden mit einer Öffnung des Unterrichts. Die Materialien von „Lesen durch Schreiben“ liefern dafür einen guten Grundstock an Arbeitsmitteln und können Anfängern einen ersten Halt geben.

Der Einsatz des Materials ist nicht einfach. Es gehört zum Konzept von „Lesen durch Schreiben“, dass das Material ein Überangebot darstellt, aus dem jeder Lehrer individuell auswählen kann. Es ist jedem Lehrer freigestellt, welche Materialien er einsetzt, welche er weglässt und in welcher Weise er das Material zusätzlich ergänzt. Da es nicht chronologisch angeordnet ist, bleibt auch der zeitliche und methodische Einsatz des Materials offen und kann von jedem Lehrer individuell festgelegt werden. Diese Aufgaben sind jedoch nicht einfach und verlangen einiges Geschick vom Lehrer. Besonders beim ersten Arbeiten mit dem Lehrgang fühlen sich Lehrer deshalb oftmals unsicher und mit diesen Aufgaben überfordert. Die Offenheit des Konzepts kann anfangs sehr verwirrend wirken, da eine souveräne Übersicht über das komplexe Lehrgangsmaterial fehlt.

Die Rahmenthemen können dabei jedoch als Orientierungshilfe dienen und den Lehrern einen ersten Halt bieten. Erfahrungsberichten zufolge verhält es sich häufig so, dass aufgrund dieser Unsicherheiten anfangs viele Lehrer noch sehr am Material „kleben“, jedoch beim

wiederholten Durchführen des Lehrgangs lernen es flexibler einzusetzen (vgl. Eberbach-Klemenz 1992, S.12 f.).

Neben dem richtigen Umgang mit dem Material stellen sich eine ganze Reihe weiterer Anforderungen, mit denen Lehrer, die zum ersten Mal mit „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, Schwierigkeiten haben. Teilweise entsprechen diese den Problemen, die bereits im Zusammenhang mit dem Werkstattunterricht dargestellt wurden, da sie mit dieser Unterrichtsform zusammenhängen: „Die Lehrerin [muss] im Vergleich mit bisherigen Erstlese-Verfahren einiges an organisatorischem Mehraufwand auf sich nehmen, ein Mehr an unterrichtlicher Präsenz erbringen und eine erhöhte pädagogische Zuversicht entwickeln“ (Reichen 1988b, S.1). Wie schon im Zusammenhang mit dem Werkstattunterricht erwähnt, zeugen jedoch auch verschiedene Berichte von Lehrern, die mit „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, von einem höheren Aufwand für die Unterrichtsvor- und Nachbereitung, der jedoch gerne in Kauf genommen wird: „Ich stelle [...] fest, dass ich viel Freizeit fürs Herstellen von Arbeitsmitteln, fürs Einrichten neuer Lernstationen verwende, dass ich diesen Mehraufwand aber nicht bedaure, weil mir die Arbeit Spaß macht“ (Weiß 1993, S. 3).

Zudem ist die Übersicht und Kontrolle über die Schüler erschwert, was den meisten Lehrern zu schaffen macht. So berichtet beispielsweise Uli Brosch, ein Mitglied der Hamburger Freinetgruppe, davon, dass ihm die verinnerlichteten Anforderungen, dass der Lehrer dafür sorgen muss, dass die Kinder am Tag ein gewisses Pensum geschafft haben, bei der Umstellung sehr im Weg gestanden haben: „Und dann immer im Kopf zu haben: das musst du schaffen, und dann ist schon wieder der Tag rum, und es ist nichts gelaufen, denkst Du; es läuft natürlich unheimlich viel, aber das weißt Du oft nicht“ (Hamburger Freinetgruppe: Brosch 1987, S.16).

Martin Kunstreich, ebenfalls ein Mitglied der Gruppe, berichtet von ähnlichen Erfahrungen. Ihm haben Eltern erzählt, „dass ihre Kinder auch so in Zeiten, wo ich das Gefühl hatte, die tun überhaupt nichts, unheimlich geschafft nach Hause gekommen sind – also geschafft im positiven Sinn, wo man richtig merkt, die sind einfach abgearbeitet, und da wurde mir dann auch klar: Da läuft soviel, was man gar nicht merkt!“ (Hamburger Freinetgruppe: Kunstreich 1987, S.16).

Da der Lehrer demnach oft nur wenig von den Fortschritten und Anstrengungen der Kinder merkt, muss er lernen, auch ohne einen direkt feststellbaren Lernfortschritt Vertrauen in die Kinder zu haben. „Dies setzt freilich pädagogischen Optimismus voraus, eine Überzeugung, dass die Selbstentwicklungskraft und Selbstlernfähigkeit der Kinder so groß sind, dass didaktische Führung vielfach unnötig ist, dass Kinder im Prinzip sehr viel mehr verstehen und leisten können, als ihnen der Anfangsunterricht meistens zutraut[...]“ (Reichen 1988b, S. 10). Dies bedeutet für viele Lehrer eine völlige Umstellung gegenüber ihrer bisherigen Denkweise und Praxis.

Eine weitere wichtige Anforderung an den Lehrer wird im Zusammenhang mit organisatorischen Fragen gestellt. Reichen warnt davor, diesen Aspekt nicht zu unterschätzen, da hier die „einzige Gefahr des Misslingens“ bestehe (vgl. Reichen 1988b, S. 10). Der Lehrer muss insbesondere Maßnahmen ergreifen, um bei den vielen Arbeitsblättern Ordnung und Übersicht zu ermöglichen. Reichen gibt hierzu eine ganze Reihe von praktischen Hinweisen, die die Organisation des Unterrichts unterstützen.

Trotz all dieser Schwierigkeiten wird der Lehrgang von den Lehrern, die mit ihm gearbeitet haben, auch nach dem ersten Durchgang schon sehr positiv bewertet. Hinzu kommt der allgemeine Konsens, dass die Probleme und Belastungen anfangs besonders groß sind, aber mit der Zeit kontinuierlich abnehmen. Verschiedene Lehrer berichten auch davon, dass es eine große Hilfe ist, wenn sich mehrere Kollegen zusammenschließen, da verschiedene auftretende Unsicherheiten oft im Gespräch mit anderen aufgefangen werden können (vgl. Busch 1992, S. 15).

Neben den besonderen Anforderungen an den Lehrer nennt Reichen als zweites Hauptproblem das Vermittlungsproblem im Bezug auf die Elternschaft. Wenn Eltern das Konzept ablehnen und sich völlig uneinsichtig zeigen, führt das zu mehreren Problemen: Zum einen kostet es den Lehrer viel Mühe und Zeit, den Eltern immer wieder die Ziele und Hintergründe zu erläutern, um sein Vorgehen rechtfertigen zu können. Zum andern sind durch falsches Elternverhalten Störungen möglich: Wenn die Eltern die Grundsätze des Konzepts zu Hause nicht unterstützen sondern im Gegenteil mit dem Kind zusätzlich „synthetisierend“ üben, es zum Lesen drängen und ihm durch unangebrachte Korrekturen in „falscher“ Weise helfen, so kann dies den Prozess des selbst gesteuerten Lesen- und Schreibenlernens stören oder sogar zu einer Blockade des Lernprozesses führen (vgl. Mayer 1987, S. 10). Eine umfassende Information der Eltern ist deshalb unerlässlich. Reichen hat in seinen Schriften zusätzlich zur Unterstützung ein Merkblatt für die Eltern entworfen, das vom Lehrer kopiert und den Eltern mit nach Hause gegeben werden kann. Ähnliche Probleme können zudem auch im Zusammenhang mit Behörden auftreten.

Eine Gefahr des Konzepts könnte auch darin bestehen, dass der Ansatz für einzelne Kinder zu anspruchsvoll ist und sie den Sprung zum Lesen nicht schaffen. So berichtet eine Lehrerin von der Erfahrung, dass diese Kinder unwiderruflich auf der Strecke bleiben. Allerdings gibt sie auch zu bedenken, ob diese Kinder es mit einem traditionellen Leselehrgang hätten eher schaffen können. Sie selbst glaubt dies nicht; im Nachhinein ist das jedoch nicht mehr nachzuvollziehen, da der Schritt zurück unmöglich ist.

### *5.2.3.3 Zusammenfassung*

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass der von Reichen entwickelte Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ eine ganze Reihe von Vorteilen bringt, und bei richtiger Anwendung nur zu empfehlen ist. Allgemeine Vorbehalte, besonders die Auswirkungen auf Rechtschreibung und Schrift, haben sich nicht bestätigt; im Gegenteil hat sich gezeigt, dass der Lehrgang auch auf diesem Gebiet mehr leistet, als die gängigen Fibellehrgänge.

Allerdings muss darauf hingewiesen werden, dass der Lehrgang keineswegs für jeden Lehrer geeignet ist. Er stellt vielmehr hohe Anforderungen an die Lehrperson und verlangt vor allem ein Umdenken im Bezug auf die Lehrerrolle. Der Lehrer wird ungleich höheren Belastungen ausgesetzt und hat zudem oftmals Probleme, das Konzept nach außen gegenüber Eltern und Behörden zu rechtfertigen. Nur wer zum Umdenken bereit ist, sich den höheren Anforderungen stellt und vor allem von der Wirksamkeit und Richtigkeit des Konzepts überzeugt ist, sollte den Lehrgang durchführen.

Reichen selbst ist der Meinung, dass unter Umständen einigen Lehrern von dem Lehrgang abgeraten werden muss: „Wer überzeugt ist, dass Schulanfänger vor allem durch das Gemüt anzusprechen sind, dass ihr Lernprozess aus dem gemüthhaften Bereich gespiesen wird und dass dem Lehrer eine stark behütend betreuende Aufgabe zukommt, wird bei „Lesen durch Schreiben“ nicht auf seine Kosten kommen.

Wer andererseits [...] an die Wirkung systematischer und logisch aufgebauter, sich nacheinander folgender Lernschritte glaubt, stark unmittelbar leistungsorientiert ist und [...] [von] der Priorität des Übens überzeugt ist, wird mit diesem Lehrgang ebenfalls Schwierigkeiten haben“ (Reichen 1984, S. 6). Es ist gerade bei diesem Konzept von größter Wichtigkeit, dass Lehrer, die mit „Lesen durch Schreiben“ arbeiten, dies freiwillig und aus Überzeugung tun. Es wäre deshalb widersinnig, die Durchführung von „Lesen durch Schreiben“ quasi von oben anzuordnen. Es ist vielmehr eine wichtige Grundlage des Konzepts, dass sich der Lehrer frei dafür entscheiden muss, auch weil dafür viel Mut nötig ist.

Reichen bekräftigt diesen Sachverhalt: „Ein Lehrer kann nur solche Lehrgegenstände didaktisch erfolgreich vermitteln, die er selber als lehrwürdig betrachtet. Vorbehalte eines Lehrers, beispielsweise gegenüber einem Lehrmittel, übertragen sich unweigerlich auf die Klasse, und echte Wirkungsmöglichkeiten des Lehrmittels werden vertan.“

## **6. Methodenreflexion**

### **6.1 Methodenkompetenz**

Im Werkstattunterricht steht dem Lernenden eine vorbereitete Lernumgebung zur Verfügung in der sie ihren Bedürfnissen entsprechend selbständigem, eigenverantwortlichem und in individuellem Tempo eigene Lernwege gehen können. Sie planen, organisieren und kontrollieren ihren Lernprozess weitgehend selbst und spielen somit eine aktive Rolle sowohl bei der Gestaltung als auch der Verantwortung ihres Lernens.

Diese Form von Unterricht entspricht weitgehend den Grundsätzen der konstruktivistischen Didaktik: Sie bietet Raum für verschiedene Wirklichkeiten, Sichtweisen, Lösungswege und Bedürfnisse der Schüler. Der Erziehung zu Selbstständigkeit, Eigeninitiative und Selbstverantwortung kommt dabei eine besondere Bedeutung zu. Dies ist insbesondere beachtenswert, da durch die aktuellen gesellschaftlichen und arbeitsweltlichen Bedingungen und Veränderungen zunehmend die gezielte Förderung von so genannten „Schlüsselqualifikationen“ wie Leistungsbereitschaft, Selbstständigkeit, Teamfähigkeit und Verantwortungsübernahme gefordert wird. Dadurch ist das Konzept gerade in der heutigen Zeit geeignet, um die verschiedenen Entwicklungen aufzufangen bzw. darauf zu reagieren.

Eine weitere Chance liefert das Konzept durch seine Offenheit: Es stellt einen Kompromiss zwischen geschlossenen und offenen Konzepten dar und kann in vielfältiger Weise variiert werden. Daher ermöglicht es eine schrittweise Öffnung des Unterrichts und eignet sich besonders für Anfänger des offenen Unterrichts.

### **6.2 Methodenvielfalt**

Reichen stellt heraus, dass Werkstattunterricht nicht als einzig zweckmäßige Unterrichtsform anzusehen ist, sondern vielmehr einen bedeutenden Platz neben anderen Formen einnehmen sollte. Des Weiteren bietet das Konzept vielfältige Variationen und Anwendungsmöglichkeiten. Reichen (1991, S.64) selbst stellt die Spannbreite deutlich in folgender Aufzählung dar:

- „Inhalt:
- thematisch gebunden (alle Lernangebote gehören zum gleichen Thema)
  - thematisch ungebunden (die einzelnen Lernangebote haben thematisch nichts miteinander zu tun)
- Form:
- reiner Werkstattunterricht
  - Werkstattunterricht vermischt mit anderen Unterrichtsformen (Einschübe mit gemeinsamen Aktivitäten der Klasse und Phasen von Instruktionsunterricht)
  - programmierter Werkstattunterricht (mit Lernangeboten zur Bearbeitung in einer bestimmten Reihenfolge)
  - begleitender Werkstattunterricht, d.h. als freiwilliges Ergänzungs-Lernangebot („Mini“-Werkstatt während Phasen mit Klassenunterricht)
- Zeitdauer:
- täglich eine Stunde
  - pro Woche ein Tag
  - hintereinander 1-2 Tage
  - durchgehend 1-2 Wochen
- Selbstständigkeitsgrad:
- Angebotsunterricht zur Auswahl
  - freie Schülerarbeit“
  -

Dieses Spektrum der Variationsmöglichkeiten von Werkstattunterricht wird unter „Praxiserfahrungen“ bei den verschiedenen Anwendungen des Konzeptes besonders deutlich. Als ein Vorteil stellt sich dabei heraus, dass das Konzept nicht starr und festgelegt ist, sondern individuell angewandt werden kann. Jeder Lehrer kann dadurch seine individuelle Konzeptvariante entwickeln und seinen eigenen Weg finden.

### **6.3 Methodeninterpendenz**

Reichen sieht die Methode Werkstattunterricht als Teil eines größeren Unterrichtsmodells an, das daneben auf Instruktions- und Projektunterricht aufbauen könnte. Eine vorstellbare Gewichtung könnte dann z.B. sein: Es dominiert der Werkstattunterricht, der den erforderlichen Instruktionsunterricht mit einschließt und durch einzelne Projekte ergänzt wird (vgl. Reichen 1991, S. 56).

Wie unter „3.1.2 Werkstattunterricht als Teil eines besonderen Unterrichtsmodells“ bereits erläutert, weist Reichen auf die besondere Verflechtung und Kombination dieser drei Unterrichtsformen hin. Demnach kommen diese im Schulalltag kaum in reiner Form vor, sondern gehen entweder ineinander über oder lösen sich phasenweise ab. Gerade der Sachunterricht wird oft mit Instruktionsunterricht begonnen, um dann in Projekt- oder Werkstattunterricht überzugehen. Auf diese Weise erhalten die Schüler zunächst im Instruktionsunterricht einen Überblick und eine Grundlage, haben dann aber die Möglichkeit, darauf aufbauend selbständig weiterzuarbeiten und dabei individuelle Schwerpunkte zu setzen (vgl. Reichen 1991, S. 59). Darüber hinaus kann Werkstattunterricht einen Rahmen bieten, der diverse Methoden mit einschließt: So können die Angebote einer Werkstatt ganz unterschiedliche Methoden implizieren.

## **6.4 Begriffliche Klärung und Einordnung von „Werkstattunterricht“**

### **6.4.1 Begriffsdiskussion**

#### *6.4.1.1 Der Begriff und seine Metaphorik*

„Werkstattunterricht“ bezeichnet nach Reichen eine Form offenen Unterrichts. Der Begriff "Werkstatt" soll dabei nicht etwa an Hammer und Hobel erinnern, sondern an die Art der Arbeit in einer Werkstatt: hier wird gearbeitet und zwar gleichzeitig an verschiedenen Aufträgen, zum Teil alleine, zum Teil in Gruppen und meistens ohne den Meister (vgl. Reichen 1991, S.61).

In dieser Hinsicht scheint die Formulierung „Werkstattunterricht“ gut gewählt zu sein, denn sie beinhaltet so die wichtigsten Aspekte dieser Unterrichtskonzeption. Dennoch erscheint die Wahl des Begriffes auch als problematisch, da dieser Hintergrund ohne Erläuterungen nur selten auf Anhieb erkannt wird. Stattdessen werden mit „Werkstattunterricht“ meistens verschiedene Vorstellungen und Assoziationen zu dem Begriff „Werkstatt“ verbunden. Auf diese Weise werden hinter dieser Formulierung in der Regel eben doch handwerkliche Arbeiten in der Schule vermutet: Die meisten „Laien“, die den Begriff zum ersten Mal hören, stellen sich darunter einen Unterricht vor, der tatsächlich in einer Werkstatt stattfindet und bei dem es hauptsächlich um das praktische Arbeiten mit Werkzeugen und Materialien geht, mit denen verschiedene Produkte hergestellt werden.

#### *6.4.1.2 Handwerkliche Arbeit*

Diese Art von Unterricht gibt es natürlich auch; sie wird mit dem sehr ähnlichen Begriff „Werkunterricht“ bezeichnet. Dadurch können leicht Verwechslungen auftreten. Im Werkunterricht geht es tatsächlich um das praktische Arbeiten in einer „echten“ Werkstatt, um handwerkliche Fähigkeiten und das Herstellen von Produkten. Dieser Unterricht findet heute meist als ein separates Fach statt oder auch innerhalb des Faches Technik.

Begründet wurde diese Art von Unterricht ebenfalls in der reformpädagogischen Bewegung: Hauptsächlich wird handwerkliches Arbeiten in der Schule mit der Arbeitsschulbewegung und insbesondere Georg Kerschensteiner (1854- 1932) verbunden. Kerschensteiner richtete die ersten Schulwerkstätten ein. Durch die handwerkliche Arbeit als Ergänzung des geistigen Unterrichts wollte er mehr Möglichkeiten für Aktivität und Selbsttätigkeit in den Schulen schaffen, sowie die Vorbereitung auf den späteren Beruf verbessern.

Er wurde angeregt durch den amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey (1859- 1952). Dieser kritisierte die damalige Schule, die vom verbalen Lernen bestimmt war und forderte als eine wichtige Reform „die bewusste Pflege und Übung der Handfertigkeit durch Einführung eines Handfertigkeitunterrichtes“ (Scheibe 1977, S. 197).

Dewey sah dies als einen Kompensationsauftrag der Schule an, da Möglichkeiten für handwerkliche Betätigungen durch den sozialen und wirtschaftlichen Strukturwandel kaum noch vorhanden waren. Er sah in der Arbeitsschule deshalb auch eine große Bedeutung für den sozialen Fortschritt (vgl. Scheibe 1977, S. 197).

Die Landerziehungsheime stimmten in diesem Zusammenhang mit der Arbeitsschulbewegung überein: auch hier war Unterricht in verschiedener handwerklicher Arbeit für jeden Schüler verbindlich und nahm im Tagesplan einen beträchtlichen Abschnitt ein (vgl. Scheibe 1977, S. 132). Die Forderung nach mehr Aktivität und Selbsttätigkeit spielen auch beim Werkstattunterricht nach Jürgen Reichen eine bedeutende Rolle. Hierbei handelt es sich jedoch nicht primär um handwerkliche Tätigkeiten.

#### 6.4.1.3 Die Lernwerkstatt

Laut Reichen bedeutet Lernen im Werkstattunterricht, in einer **Lernwerkstatt** zu lernen und zu arbeiten. Dieser Begriff wird jedoch für Einrichtungen verschiedener Ursprünge in unterschiedlichen Zusammenhängen gebraucht. Jürgen Reichen (1991) bezeichnet mit Lernwerkstätten „strukturierte Lernangebote für den Werkstattunterricht“ (S. 56). Eine Lernwerkstatt ist damit in der Regel ein speziell vorbereitetes und zusammengestelltes Angebot verschiedener Aufgaben, die von den Schülern in der nachfolgend beschriebenen Methode bearbeitet werden.

Ebenso wird, wenn in der Literatur von Werkstattunterricht die Rede ist, dieser häufig mit „Arbeiten in Lernwerkstätten“ bezeichnet (vgl. Unruh 1992). Der Begriff „Lernwerkstatt“ wurde jedoch ursprünglich von einer Bewegung geprägt, die sich bereits einige Zeit früher entwickelte. Die Lernwerkstattbewegung in Deutschland begann in den frühen 80er Jahren, angeführt von der TU Berlin, der GhK Kassel und der PH Reutlingen. Durch die Öffnung des Unterrichts trat die Forderung nach neuen Ansätzen zur Lehrerbildung auf. Die Lernwerkstattbewegung hat es sich zum Ziel gemacht, innere Schul-, Hochschul- und Ausbildungsreformen zu unterstützen. Lernwerkstätten werden zum Teil auch „Didaktische Werkstätten“ oder „Pädagogische Zentren“ genannt. Sie stellen materialreiche modellhafte Lernumgebungen dar, in denen Lehrkräfte etwas erarbeiten, indem sie probierend tätig werden, aus dem vorhandenen Material etwas entwickeln und auf diese Weise offenen Unterricht selbst erfahren können (vgl. Kasper 1992, S. 8 f.).

In den Lernwerkstätten ist der aktiv-reflexive Besucher gefordert, nicht der konsumierende (vgl. Kasper 1994, S. 43). Zunehmend wird dieses offene Konzept auch in Schulklassen verwendet.

Auch wenn diese Lernwerkstätten in einem ganz anderen Zusammenhang stehen und mit anderen Zielen entwickelt wurden als eine Lernwerkstatt im Werkstattunterricht, so finden sich hier dennoch zahlreiche Gemeinsamkeiten:

- Den Lernenden steht eine Lernumgebung zur Verfügung, d.h. ein Angebot an Materialien oder Aufgaben, aus denen sie frei wählen können.
- Die Lernenden haben die Möglichkeit, eigenen Interessen nachzugehen,
- nach ihrem eigenen Rhythmus zu arbeiten und
- durch den handelnden Umgang mit den Dingen dazu zu lernen.

So lässt sich die Verwendung des Begriffes „Lernwerkstatt“ auch im Zusammenhang mit dem Konzept des Werkstattunterrichts rechtfertigen.

#### 6.4.1.4 Die Lernstatt

Der Begriff „Lernwerkstatt“ lässt jedoch eine weitere Verwechslungsmöglichkeit zu, nämlich die Verwechslung mit dem Begriff „Lernstatt“. Klingen diese beiden Begriffe auch sehr ähnlich, so stehen dahinter doch zwei völlig unterschiedliche Konzepte. Der Begriff „Lernstatt“ stammt aus der Erwachsenenbildung der freien Wirtschaft. Es handelt sich dabei um eine betriebliche Einrichtung, die das Lernen am Arbeitsplatz fördern und so eine Verbindung schaffen will zwischen der Arbeit im Betrieb und dem Bedürfnis der Arbeitnehmer nach Weiterbildung.

Die Arbeitnehmer treffen sich dabei in Gruppen an einem bestimmten Lernort und bearbeiten gemeinsam anstehende Probleme oder Fragen, und zwar nach einer ganz bestimmten, festgelegten Methode (nähere Informationen siehe Müller 1996). Lernstätten existieren seit 15

Jahren in diversen Betrieben. Die Idee entstand in den 70er Jahren im Zusammenhang mit der Integration ausländischer Arbeiter. Die spezielle Vorgehensweise der Lernstatt kann teilweise auch in der Schule angewendet werden, sie hat aber mit Reichens Werkstattunterricht kaum Gemeinsamkeiten.

#### *6.1.4.5 Die Suche nach einer Alternative*

Die Wahl des Begriffes „Werkstattunterricht“ erscheint fraglich und problematisch, da die Wahrscheinlichkeit doch recht hoch ist, dass dieser Begriff immer wieder Unklarheiten und Verwechslungen mit anderen Begriffen verursacht. Es stellt sich dann jedoch auch die Frage nach einer Alternative. Laut Reichen (1991, S. 56) ist Werkstattunterricht „eine Unterrichtsform, die auch „offener Unterricht“, „freie Schülerarbeit“ u.ä. genannt wird: ein offenes Arrangement von Lernsituationen und Materialien, bei dem die Schüler aus einem Lernangebot auswählen und teilweise auch eigene Ideen verwirklichen können“. Das Konzept des Werkstattunterrichts beinhaltet jedoch eine Menge sehr konkreter und praxisnaher Hinweise, die es viel enger umgrenzen, als die doch sehr weiten Begriffe „offener Unterricht“ oder „Freie Arbeit“; deshalb ist die Verwendung eines spezifischeren Begriffes sinnvoll.

Die Begründung des Begriffes „Werkstattunterricht“ mag zwar in gewisser Hinsicht gut gewählt sein, bringt jedoch auch den Nachteil mit sich, dass sie, selbst wenn sie richtig verstanden wird, in der heutigen Gesellschaft etwas romantisierend wirkt. Es stellt sich deshalb auch die Frage, ob die beabsichtigte Herleitung des Begriffs heute noch aktuell ist.

Dennoch hat der Begriff „Werkstattunterricht“ zweifellos den Vorteil, dass er, richtig verstanden, alle wichtigen Komponenten des Konzepts enthält. Es ist nicht einfach, einen Begriff zu finden, der dies ebenso bewerkstelligt.

Vielleicht wäre beispielsweise der Begriff „Angebotsunterricht“ günstiger gewesen. Zum einen entfällt dadurch die irreführende Metaphorik der „Werkstatt“. Zum andern bildet ja die Bereitstellung eines bestimmten Angebots von Materialien und Arbeitsaufträgen, aus denen die Schüler auswählen können, das Kernstück des Konzepts.

### **6.4.2 Begriffsklärung und Einordnung**

Auch der Begriff „Werkstattunterricht“ selbst ist nicht eindeutig definiert; dahinter stehen ganz verschiedene Anwendungen und Konzepte. Deshalb ist es nötig, zu Beginn der Ausführungen über den Werkstattunterricht nach Jürgen Reichen zu klären, welches Konzept dahinter steht, inwiefern es sich von anderen Werkstattunterrichtskonzepten unterscheidet und wo es einzuordnen ist.

Claussen (1996, S.40) stellt fest: „Der Begriff Werkstattunterricht wird in letzter Zeit vielfältig mit Inhalt gefüllt... es gibt ganz offensichtlich noch kein eindeutiges gemeinsames Verständnis von Werkstattunterricht in der Grundschule“. Er weist jedoch auch darauf hin, dass sich die zahlreichen Beschreibungen von Werkstattunterricht ähnlich sind, da sie in vielen Merkmalen identisch sind.

Zu diesen Übereinstimmungen zählt vor allem die Verbindung von Werkstattunterricht mit einer schul- oder klasseneigenen Lernwerkstatt, d.h. einer sorgfältig vorüberlegten und vorbereiteten schulischen Umgebung, in der den Kindern ein breites Spektrum von Lernangeboten zur Verfügung steht. Dieses Lernangebot soll den Schülern aktives, intensives, handlungsorientiertes und zunehmend selbständiges Lernen ermöglichen. Weitere wesentliche Merkmale von Werkstattunterricht sind nach Claussen:



- die Freiheit der Kinder, selbst über Reihenfolge, Sozialform und Dauer ihrer Aktivitäten
- zu entscheiden,
- die veränderte Unterrichtsweise und Rolle des Lehrers, sowie
- die Aufteilung des Klassenzimmers in verschiedene Arbeitsbereiche (vgl. Claussen 1996, S. 40).

Astrid Kaiser (1997, S. 235) definiert „Werkstattunterricht“ als ein „Unterrichtsverfahren, in dem Kindern eine Werkstatt zur Verfügung gestellt wird, damit sie dort an selbst geplanten Projekten arbeiten können“. Sie weist überdies darauf hin, dass dieses Verfahren bereits in der Freinet-Pädagogik angewandt wurde: Dort arbeiten die Kinder in verschiedenen eingerichteten Ateliers nach der „natürlichen Methode“ (vgl. I. Dietrich 1995).

Werkstattunterricht nach Reichen hingegen grenzt sie zum Teil von dieser Unterrichtsform ab: „Reichen engt Werkstattunterricht auf schulspezifischere stärker von der Lehrperson vorgeplante handlungsorientierte und fächerübergreifende Aufgaben ein, die in verschiedenen Werkstätten (Arbeitsplätzen) zur Verfügung gestellt werden“ (Kaiser 1997, S. 235). Als weiteres Merkmal von Reichens Konzept des Werkstattunterrichts fügt sie die Durchführung des Chefsystems\* hinzu.

Diese Definition von Werkstattunterricht nach Jürgen Reichen ist sehr verbreitet (vgl. Maaser 1995, S.41) und beinhaltet wesentliche Merkmale von seiner Interpretation des Werkstattunterrichts.

Herbert Hagstedt hat verschiedene offene Unterrichtsformen untersucht, die er unter dem Oberbegriff „Lerngarten-Modelle“ zusammenfasst (vgl. Hagstedt 1992, S. 367 ff.). Er nennt verschiedene Merkmale des Lerngarten-Konzepts: Zum einen gibt es hier anstelle eines einheitlichen, über den Lehrer vermittelten Arbeitsauftrags an alle Lernenden immer gleichzeitig mehrere Erfahrungs- und Handlungsalternativen, unter denen ausgewählt werden kann. Des Weiteren ist der „Lerngarten“ in verschiedene Arbeitsplätze bzw. Bereiche aufgeteilt. Die Kinder wechseln im Unterricht von Zeit zu Zeit ihren Arbeitsplatz, wobei sie über Aufgabenfolge und Arbeitsrhythmus weitgehend mitbestimmen (vgl. Hagstedt 1992, S. 370). Diese Merkmale stimmen ausnahmslos überein mit wesentlichen Kennzeichen des Werkstattunterrichts nach Reichen. Demnach zählt Reichens Konzept zweifellos zu den Lerngarten-Modellen nach Hagstedt.

Nach dem Grad ihrer Institutionalisierung bzw. nach dem Grad der Selbstorganisation unterscheidet Hagstedt vier verschiedene Lerngartentypen: das Stationen-Modell, das Buffet-Modell, das Arbeitsplan-Modell und das Werkstatt-Modell (vgl. Hagstedt 1992, S. 370 ff.).

Werkstattunterricht nach Reichen ist jedoch keineswegs dem Werkstatt-Modell zuzuordnen. Das Werkstatt-Modell nach Hagstedt stellt laut Astrid Kaiser (1997, S. 126) eine ganz offene Lernsituation durch die unverbindliche Bereitstellung von selbst gesteuert nutzbaren Materialien dar, wobei Lehrervorgaben und Lehrziele zurücktreten. „Es gibt weder feste Arbeitsplätze noch gezielte Themenvorgaben oder Arbeitsaufträge. Stattdessen wird vom Lernenden verlangt, dass er sein persönliches Lernmotiv findet, ein eigenes Arbeitsprogramm entwickelt, auch ein originales Produktziel für sich definiert und selbstverantwortlich seinen gesamten Lernprozess organisiert“ (Hagstedt 1992, S. 373).

Das didaktische Konzept nach Reichen unterscheidet sich davon jedoch in mehrfacher Hinsicht: Im Werkstattunterricht gibt es sehr wohl bestimmte Arbeitsplätze, und in der Regel auch gezielte Themenvorgaben, Arbeitsaufträge und verschiedene Hilfen zur Organisation des Lernprozesses (vgl. 4. Darstellung der Methode).

Auch Kaiser weist ausdrücklich darauf hin, dass das Werkstatt-Modell „nicht zu verwechseln [ist] mit Werkstattunterricht (nach Reichen) mit möglichen Themen- und Angebotsvorgaben“ (Kaiser 1997, S.126).

Wenn man nun aber versucht, Werkstattunterricht nach Reichen einem der anderen „Lerngartentypen“ zuzuordnen, stößt man auf ein Problem: Reichen nennt in seinen Ausführungen über Werkstattunterricht eine ganze Reihe verschiedener Formen, Variationen und Ausprägungen von Werkstattunterricht (Reichen 1991, S. 64). Diese erhalten zwar einerseits die Offenheit des Konzeptes und ermöglichen eine individuelle Anpassung dieser Unterrichtsform durch den Lehrer an die jeweils gegebenen Bedingungen. Andererseits erschweren sie jedoch eine Abgrenzung des Modells von anderen ähnlichen Konzeptionen, sowie eine genaue Definition und Einordnung erheblich. So nennt Reichen beispielsweise unter den möglichen Variationen im Bezug auf den Selbstständigkeitsgrad des Werkstattunterrichts die Möglichkeiten

- „- Angebotsunterricht zur Auswahl [und]
- freie Schülerarbeit“ (Reichen 1991, S. 64).

Wenn aber auch die freie Schülerarbeit unter Reichens Konzept des Werkstattunterrichts fällt, so ist der Begriff sehr weit gefasst. In Bezug auf Hagstedts Lerngarten-Modelle ließe sich Werkstattunterricht demnach je nach Form und angewandter Variante entweder dem Stationen- oder dem Büffet- Modell zuordnen: In der engeren Form von Werkstattunterricht umfasst dieser ein gezielt vorgeplantes Arrangement verschiedener Aufgaben mit meist festen Arbeitsaufträgen und -materialien, was dem „Stationen-Modell“ entspricht (vgl. Kaiser 1997, S.126). Eine offenere Variante von Werkstattunterricht dagegen ginge über diese Definition hinaus. Werkstattunterricht könnte dann eher dem „Büffet-Modell“ zugeordnet werden, bei dem die Lehrerin ein aufeinander abgestimmtes, aber auch in gewisser Weise abgegrenztes Materialarrangement zusammenstellt, wobei die Materialplanung und -auswahl durch die Kinder erfolgt (vgl. Hagstedt 1992, S. 371).

Reichen selbst legt jedoch dar, dass die unterschiedlichen Formen in der Praxis kaum in reiner Form vorkommen, sondern meist ein Mischtyp vorherrscht: „Angebotsunterricht zur Auswahl, bei dem die Lehrerin [...] aber auch die Möglichkeit einräumt, dass Schüler etwas bearbeiten, was nicht von der Lehrerin vorgeschlagen wurde (= freie Schülerarbeit)“ (Reichen 1998b, S. 21). In dieser Weise wird das Konzept des Werkstattunterrichts auch bei den weiteren Ausführungen verstanden und ausgelegt, so dass es ebenso der Definition Astrid Kaisers sowie den Ausführungen Claussens entspricht. Diese Definitionen entsprechen zudem der Form des Werkstattunterrichts, die Reichen selbst in der Praxis anwendet. So praktiziert er eine eher engere Form des Werkstattunterrichts: Eine Werkstatt umfasst bei ihm stets ebensoviel Angebote, wie Kinder in der Klasse sind. Jedes Kind ist Chef eines Angebots. Es muss dieses als erstes erledigen und die Lösung vom Lehrer kontrollieren lassen. Alle Kinder sollten möglichst alle Angebote bearbeiten; hierfür steht ihnen ausreichend Zeit zur Verfügung. Ein Thema, das meist aus dem Sachunterricht stammt, bildet den Ausgangspunkt der Werkstatt; zu diesem Thema werden fächerverbindend verschiedene Angebote aus allen Bereichen gestellt (vgl. Kahl 1992a).

Die Tatsache, dass Reichen diese Form von Werkstattunterricht praktiziert, soll jedoch nicht darauf schließen lassen, dass dies die geeignetste Variante des Konzepts ist. Reichen selbst fordert jeden Lehrer auf, nicht starr am Konzept zu kleben, sondern seine eigenen Erfahrungen zu sammeln, um so seinen eigenen Weg zu finden (vgl. Reichen 1988b, S. 22). Reichens Ausführungen sollen dabei helfen, dieses offene Unterrichtskonzept Schritt für Schritt in der Praxis zu verwirklichen. Das Konzept bietet Lehrern, die danach arbeiten wollen, eine Orientierung; es ist gut durchdacht, und enthält viele hilfreiche Hinweise für die Praxis. Reichen gibt zu, dass die Ideen, auf denen das Konzept beruht, nicht ganz neu sind. Darauf kommt es ihm auch nicht an. Er begründet die Bedeutung und den Sinn seines Unterrichtskonzepts vielmehr in anderer Weise: „Eine Didaktik muss nicht neu sein, sondern

stimmig, so dass ein Unterricht, der an ihr ausgerichtet ist, erzieht und bildet“ (Reichen 1991, S.5).

## **7. Praxiserfahrungen**

Es soll kurz dargestellt werden, ob das Werkstattunterrichtskonzept in der Praxis auch tatsächlich funktioniert, welche Probleme auftauchen oder ob es Punkte gibt, bei denen Forderungen der Theorie nicht in der Praxis zu verwirklichen sind. Des Weiteren sollen verschiedene Ausprägungen von Werkstattunterricht dargestellt werden. Reichen (1991, S.65) sagt selbst, dass jeder Lehrer seine eigenen Erfahrungen sammeln und auf diese Weise seinen eigenen Weg finden muss. Deshalb gibt es in der Praxis ein weites Spektrum verschiedener Varianten und Interpretationen von Werkstattunterricht.

Anhand von drei konkreten Beispielen, die auf Beobachtungen basieren, die im Jahr 1999 bei Hospitationen der Autorin in den genannten Schulen gemacht wurden, soll nun untersucht werden, wo Gemeinsamkeiten und Unterschiede der verschiedenen Anwendungen liegen, und was die betreffenden Lehrer und Lehrerinnen jeweils für Erfahrungen damit gemacht haben.

Darüber hinaus sollen die folgenden Berichte aus der Praxis eine lebendige Vorstellung des konkreten Unterrichtsalltags von Werkstattunterricht vermitteln.

### **7.1 Berichte aus der Praxis**

#### **7.1.1 Grundschule in Betzweiler-Wälde, 2. Klasse**

Die Schule liegt mitten im Schwarzwald in einer ländlichen Gegend. Es handelt sich um eine sehr kleine Grundschule mit nur fünf Klassen. Das Lehrerkollegium besteht neben dem Rektor aus drei Lehrerinnen und einem Lehrer, die alle noch sehr jung sind, erst vor wenigen Jahren ihr Studium beendet haben und nun in dieser Schule verschiedene Formen des Offenen Unterrichts praktizieren.

Herr R. hat vorher schon Erfahrungen mit Wochenplanarbeit und Freiarbeit gesammelt. 1998 übernahm er erstmals eine erste Klasse. Er führte mit ihr Reichens Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ durch und arbeitet nun auch weiterhin nach Reichens Werkstattprinzip. Der Werkstattunterricht nimmt bei ihm den weitaus größten Teil des Unterrichts ein. Er wird jedoch ab und zu durch Rituale wie den Morgenkreis ergänzt, sowie durch Bewegungsspiele in der Turnhalle, auch durch gelegentlichen Frontalunterricht, gemeinsames Kopfrechnen oder auch Projekte, durch Stunden, in denen die Schüler in Gruppen an Computern arbeiten oder auch eine Mathetheke.

Herr R. hat viele Elemente des Werkstattunterrichtskonzeptes übernommen. Er nennt seine Werkstatt jedoch „Lupe“. Eine „Lupe“ enthält immer mindestens 21 Angebote, da die Klasse aus 21 Schülern besteht. Jeder Schüler bekommt ein Angebot zugeteilt, für das er Chef ist und das er als erstes bearbeiten und vom Lehrer kontrollieren lassen muss. Diese Art des Chefsystems entspricht der von Reichen praktizierten.

Die Zuteilung von Angeboten bringt dem Lehrer den Vorteil, dass er bei jedem Schüler ein Angebot festlegen kann, das dieser auf jeden Fall bearbeitet. So kann er helfen, bestimmte Lücken aufzuarbeiten oder auch den Horizont des Schülers zu erweitern, da Schüler auf diese Weise teilweise auch Aufgaben bearbeiten, die sie selbst nicht gewählt hätten. Die „Lupe“ besteht aus einem Hängeregister, das vor der Tafel, für alle Schüler leicht zugänglich auf

einem Tisch steht. Die verschiedenen Arbeitsblätter und Aufträge sind dort in jeweils einem Hängeordner nach Nummern sortiert zu finden. An jedem solchen Ordner eines Angebots klebt ein Zettel mit dem Namen des zuständigen Chefs.

Eine „Lupe“ hat immer ein Oberthema, das meistens aus dem HuS-Bereich stammt; zu diesem Thema werden dann aus jedem Fach verschiedene Aufgaben gestellt.

Diese Angebote sind vielfältig: Sie bestehen je nach Schwerpunkt aus Arbeitsblättern, ermöglichen aber auch Experimente, freies Forschen, beinhalten Bastel- und Gestaltungsaufgaben ebenso wie Lese-, Schreib- und Rechenaufgaben. Da Herr R. den gesamten Unterricht bestreitet, kann er alle Fächer in eine „Lupe“ integrieren und aufeinander abstimmen, bzw. bestimmte Schwerpunkte setzen, ohne sich mit einem anderen Fachlehrer absprechen zu müssen.



Abbildung 6: Lupe

Für eine „Lupe“ stehen den Schülern jeweils zwei Wochen zur Verfügung. In dieser Zeit sollten sie versuchen, alle Angebote zu bewältigen, was mittlerweile auch fast alle Schüler schaffen. Eine Aufteilung in freie und obligatorische Angebote gibt es deshalb nicht.

Die Unterschiede zwischen den Schülern sind sehr groß und treten im Werkstattunterricht besonders deutlich hervor: Einige sehr gute Schüler erledigen die Aufgaben einer „Lupe“ innerhalb von vier Tagen, während andere Mühe haben, es bis zum Ende der zwei Wochen zu schaffen.

Für die guten Schüler hält Herr R. entsprechende Zusatzangebote bereit. Eine schöne Ergänzung bildet hierbei das Werk „Briefe von Felix“, das die Geschichte eines Stoffhasens, der verschiedene Städte bereist und von überall Briefe schreibt, erzählt. Im Zusammenhang mit dieser Geschichte werden verschiedene Aufgaben gestellt. Herr R. schätzt das Niveau des Materials als sehr anspruchsvoll ein. Einige der guten Schüler stürzen sich regelmäßig auf die freiwilligen „Felix“-Angebote, die immer parallel zur „Lupe“ bereitstehen.

Daneben stehen in Regalen verschiedene zusätzliche Angebote zur Verfügung, die sich die Schüler aussuchen können. Herr R. hat die Erfahrung gemacht, dass im traditionellen Unterricht oftmals die Gefahr einer Unterforderung besteht. So konnten zwei Schüler der Klasse schon lesen, als sie in die Schule kamen. Für diese ist das System des Werkstattunterrichts mit den anspruchsvollen Zusatzangeboten das ideale System.

Herr R. weist jedoch darauf hin, dass es im Werkstattunterricht dagegen leichter zu einer Überforderung einzelner Schüler kommen kann. Er selbst habe erst lernen müssen, das Niveau der Aufgaben richtig zu gestalten. Er sieht jedoch eine Lösung dieses Problems darin, auch leichtere Aufgabe zu stellen, sowie die Kinder keinem Zeitdruck zu unterstellen. Darüber hinaus sieht er die Möglichkeit der Differenzierung als einen großen Vorteil des Werkstattunterrichts: Im Werkstattunterricht hat der Lehrer die Möglichkeit, in Einzelbetreuung mit bestimmten Schülern einige Inhalte nachzuarbeiten, ohne dass es die anderen Schüler stört oder langweilt. Im traditionellen Unterricht werden solche schwachen Kinder meist irgendwie „mitgeschleift“, ohne dass sie viel vom Unterricht mitbekommen, weil sie schon lange den Anschluss verpasst haben.

Eine wichtige Rolle bei der Arbeit mit der Lupe spielen auch die Kontrollblätter\* (vgl. Anhang), die in etwa den Arbeitskarten\* entsprechen: Jedes Angebot der „Lupe“ ist in einem Kästchen eingetragen. Bereits erledigte Angebote sind durch die Unterschrift des zuständigen Chefs gekennzeichnet. Auf diese Weise erhalten die Kinder selbst einen Überblick darüber, was sie bereits geschafft haben. Auf dem Kontrollblatt stehen auch die Hausaufgaben für die zwei Wochen der „Lupe“.

Wie Herr R. berichtet, wissen die Schüler genau, dass sie pro Tag etwa drei Angebote der „Lupe“ und eine Hausaufgabe erledigen sollten, um mit der Zeit hinzukommen. Wenn sie in der Schule zu wenig geschafft haben, aus welchem Grund auch immer, arbeiten sie das zu Hause nach. Hier sieht er einen weiteren bedeutsamen Vorteil des Werkstattunterrichts: Die Schüler lernen, Selbstverantwortung für ihre Arbeit und ihren gesamten Arbeitsprozess zu übernehmen. Auf diese Förderung von Selbständigkeit und einer guten Arbeitsmoral kommt es Herrn R. an.

In diesem Sinne konzipiert er auch die Arbeitsblätter für die Lupe. Sein Anspruch ist, dass die Blätter ansprechend und klar gestaltet sind. In dieser Hinsicht kritisiert er auch die von Reichen konzipierten Arbeitsblätter, die er nur kurze Zeit am Anfang verwendet hat, bevor er dazu überging, nur noch selbst entwickelte Aufgaben zu verwenden.

Herr R. legt keinen Wert darauf, dass die Arbeitsblätter besonders verziert sind. Im Gegenteil; ihm ist wichtig, dass die Kinder lernen: „Lernen ist Arbeit!“. Einigen Kindern kommt dies entgegen: sie wollen arbeiten und lernen und übernehmen deshalb auch gerne Selbstverantwortung für ihre Arbeit. Anderen dagegen bereitet es große Probleme. Dazu zählen vor allem solche Kinder, die das selbständige Arbeiten nicht gewohnt sind, weil sie zu Hause alles vorgesetzt bekommen. So sind einige Schüler am zufriedensten, wenn ihnen genau gesagt wird, was sie wann zu tun haben.

Herr R. gibt zu, dass er dies ab und zu auch tut, weil er überzeugt ist, dass diese Kinder sonst nie alleine lernen würden, sich ihre Arbeit einzuteilen. Er stellt auch die Vermutung an, dass selbstverantwortliches Arbeiten teilweise ein Problem der Veranlagung ist. Er glaubt, dass die Kinder, denen es extrem schwer fällt, auch später im Beruf noch Schwierigkeiten damit haben werden. Deshalb hält er die Förderung von selbstverantwortlichem Arbeiten bereits in der Grundschule für sehr wichtig.

Das Klassenzimmer ist wie von Reichen (1991, S.71) empfohlen in verschiedene Zonen aufgeteilt, die durch Regale voneinander abgetrennt werden: Es gibt eine Matheecke, eine Spielecke, eine Bau- und Experimentierecke, einen Lesesessel und eine Computerecke. Daneben hat jedes Kind seinen Platz an einem der zwei großen Gruppentische im Raum. Eine feste Sitzordnung gibt es hierbei jedoch nicht, jedes Kind kann jeden Morgen seinen Sitzplatz frei wählen. Meinungsverschiedenheiten in diesem Zusammenhang regeln die Kinder untereinander, wobei es selten zu solchen kommt.

Die Atmosphäre im Klassenzimmer ist sehr wohnlich und angenehm: Das Prinzip „Schule als Lebensraum“ (vgl. Bildungskommission NRW 1995, S. 75) wird hier fühlbar: Schüler und Lehrer tragen bequeme Hausschuhe, ein Wasserkocher wird von Zeit zu Zeit genutzt, um Tee zu kochen, und in einer Ecke steht ein alter gemütlicher Sessel, der zum Lesen einlädt.

In einer anderen Ecke sind zwei Computer aufgestellt. In der Regel enthält jede „Lupe“ mindestens ein Angebot, das am Computer bearbeitet werden muss. Meist handelt es sich hierbei um die Aufgabe, in Partnerarbeit eine Geschichte zu einem vorgegebenen Thema zu schreiben. Daneben können an den Computern in der freien Zeit vor Unterrichtbeginn oder auch zwischendurch, in Absprache mit dem Computerchef, verschiedene Lernspiele gespielt werden.

Der Ablauf des Unterrichts stimmt mit dem von Reichen beschriebenen größtenteils überein: Die Schüler können sich, nachdem sie das zugeteilte Chef-Angebot erledigt haben, bei der

„Lupe“ ein Angebot aussuchen. Wie Herr R. berichtet, nehmen sich einige Kinder viel Zeit dafür und treffen schließlich eine bewusste Entscheidung.

Abbildung 7: Hannes wählt ein Angebot der Lupe aus



Wenn sich ein Schüler für eine Aufgabe entschieden hat, liest er den Namen des zuständigen Chefs ab, geht zu ihm und lässt sich erklären, was zu tun ist.

Manche Kinder lesen den Auftrag auch selbst, was zwar von größerer Eigenständigkeit zeugt, jedoch auch zu Problemen und Streit führt, wenn sie den Arbeitsauftrag falsch verstanden haben und deshalb später vom Chef zurechtgewiesen werden. Herr R. ist sich dieser Probleme bewusst, greift dabei jedoch niemals ein, da hierbei Kritikfähigkeit von den Kindern gefordert wird, die auch gelernt werden muss.

Die Kinder bearbeiten die Aufgaben recht selbstständig; wenn sie Fragen haben, gehen sie zu dem zuständigen Chef, der ihnen hilft, ihre Aufgaben am Ende auch korrigiert und ihnen bei zufrieden stellendem Ergebnis das entsprechende Feld auf ihrem Arbeitszettel unterschreibt.

Das Chefsystem bietet zwar viele Vorteile, in der Praxis wird jedoch auch ein Nachteil deutlich: Steffen ist gerade in die Lösung eines mathematischen Problems seines Arbeitsblattes vertieft; er versucht, die Lösung einer schwierigen mehrschrittigen Aufgabe im Kopf auszurechnen, als Marie zu ihm kommt und nachfragt, was bei der Aufgabe, für die er Chef ist, zu tun ist. Steffen ist sichtlich verärgert, da er dadurch aus seiner Rechnung herausgerissen wurde, nun den Faden verloren hat und später seine Denkarbeit von vorne beginnen muss. Er darf sich allerdings nicht beschweren: Marie ist im Recht, da es Steffens Pflicht ist, als Chef des Angebots für Fragen zur Verfügung zu stehen. Er erklärt deshalb Marie, wie die Aufgabe, übrigens eine Aufgabe aus dem Bereich Deutsch, zu bearbeiten ist. Anschließend wendet er sich wieder seiner Matheaufgabe zu. Er scheint gerade den Faden wiedergefunden zu haben, und will eben beginnen, in seiner Arbeit fortzufahren, als er wiederum gestört wird. Diesmal ist es Erik, der möchte, dass Steffen sein Ergebnis der Aufgabe, für die er zuständig ist, kontrolliert. In der Regel passiert nun folgendes: Steffen, in Gedanken noch ganz bei der Matheaufgabe und bemüht, nicht wieder den Faden zu verlieren, wirft nur einen kurzen Blick auf Eriks Blatt und unterschreibt schnell auf dessen Kontrollblatt, um dann endlich mit seiner eigenen Arbeit fortfahren zu können.

Diese Beobachtung ist kein Einzelfall, sondern wiederholt sich in ähnlicher Weise ständig. Es werden dabei gleich zwei Probleme des Chefsystems deutlich: Durch den Chefposten werden die Schüler immer wieder in ihrer Arbeit gestört; wirkliche längere Konzentration und Vertiefung in eine Sache wird durch die vielen Unterbrechungen erschwert. Besonders bei schwierigen oder beliebten Aufgaben wird der zuständige Chef andauernd durch Fragen, Kontrollpflichten u. ä. abgelenkt und bei seiner Arbeit gestört.

Daraus resultiert ein weiteres Problem. Wird der Chef zu einem ungünstigen Zeitpunkt in seiner Arbeit gestört, so erfüllt er seine Aufgabe des Kontrollierens der Aufgaben nur unzureichend. Immer wieder gibt es Fälle, bei denen ein völlig fehlerhaftes Arbeitsblatt vom

Chef angenommen und abgezeichnet wird, nur weil der Chef gerade keine Zeit oder auch einfach keine Lust hat, das Ergebnis gewissenhaft zu kontrollieren und deshalb seine Unterschrift bereitwillig gibt, ohne wirklich zu kontrollieren. Der Lehrer muss sich dieses Sachverhalts bewusst sein und entsprechende Ausgleichsregelungen finden.

Dennoch sieht auch Herr R. im Chefsystem einen Hauptvorteil des Werkstattunterrichts, da die Kinder dadurch einerseits zu Eigenständigkeit und Selbstverantwortung erzogen werden, andererseits im ständigen Austausch untereinander Konfliktfähigkeiten und weitere Sozialkompetenzen gefördert werden.

Das Problem der mangelhaften Kontrolle fängt Herr R. teilweise durch eigene Nachkontrollen auf: Er kontrolliert und korrigiert sowohl die Hausaufgaben als auch jede abgeschlossene „Lupe“. Seinen Berichten zufolge verringert sich der hohe Aufwand an Nachbereitung jedoch mit der Zeit, da man bald weiß, bei wem man die Ergebnisse überfliegen kann und bei wem man genauer nachschauen muss.

Herr R. betont dennoch, dass Werkstattunterricht einiges mehr an Aufwand, Einsatz und Engagement des Lehrers verlangt. Dies betrifft zum einen die Vor- und Nachbereitung; zum anderen aber auch die Beanspruchung des Lehrers im Unterricht. Für die Vorbereitung einer Werkstatt braucht Herr R. mittlerweile etwa 8 Stunden Zeit. Darüber hinaus ist auch der Unterricht sehr anstrengend für den Lehrer, da er pausenlos im Einsatz ist. Jeder braucht und beansprucht ihn, vor allem natürlich die schwachen Schüler; doch auch die guten verlangen Zuwendung, Lob und Anerkennung.

Reichen (1991, S.85) betont, dass ein guter Überblick, sowie eine durchgängige Beobachtung der Schüler von großer Bedeutung ist. Herr R. hat sich zu diesem Zweck eine Kartei angelegt, in die er die Beobachtungen der einzelnen Kinder regelmäßig einträgt. Auch diese Aufgabe fordert einen ständigen Einsatz des Lehrers.

Bei der Rechtfertigung der Unterrichtsform vor den Eltern gab es keine Schwierigkeiten, wie Herr R. berichtete. Er hat vor Unterrichtsbeginn einen umfassenden Informationsabend abgehalten, und dort den Film von Reinhardt Kahl „Das Lob des Fehlers – Ein Coach und 23 Spieler“ gezeigt, der sehr überzeugend gewirkt hat.

Die Kinder sind zu einem großen Teil mit dieser Art von Unterricht zufrieden, wobei auch zu bedenken ist, dass sie nicht wirklich vergleichen können, weil sie niemals „normalen“ Frontalunterricht erfahren haben, sondern von Anfang an in dieser Weise unterrichtet wurden. Die meisten Kinder finden es gut, dass man sich selbst aussuchen kann, was man wann macht. Bei der Auswahl der Angebote verfolgen sie verschiedene Taktiken: Vanessa und Jasmin z.B. geben an, dass sie meist etwas Leichtes am Anfang machen, um erst mal „warm zu werden“, Stefanie erzählt, dass sie sich schwere Aufgaben oder Aufgaben am Computer in der Regel mit nach Hause nimmt, weil sie dort mehr Ruhe hat und ihr ein besserer Computer zur Verfügung steht; Julia berichtet, dass sie zu Beginn einer „Lupe“ sehr schnell und intensiv arbeitet, um sich später Zeit lassen zu können. Dominik und Andreas geben an, die Aufgaben zum Diktat als erstes zu erledigen, um dann noch mehr Zeit zum Üben zu haben.

Daneben gibt es jedoch auch Kinder, die bei der Auswahl kein bestimmtes Schema verfolgen, sondern sich spontan für ein Angebot entscheiden. Häufig weckt ein bestimmtes Angebot auch Interesse, wenn es vom Nachbarn oder Freund eines Kindes bearbeitet wird.

Herr R. sieht die Durchführung des Werkstattunterrichts als einen Selbstversuch an, da er diese Form von Unterricht zum ersten Mal praktiziert und selbst gespannt ist, wie die Kinder aus der Grundschule gehen und ob dabei besondere Veränderungen auffallen, nachdem sie diesen Unterricht erfahren haben.

Insgesamt bewertet Herr R. diese Form von Unterricht bisher sehr positiv. Besonders sein Hauptanliegen, dass die Kinder Selbstverantwortung für ihre Arbeit übernehmen, wird im Werkstattunterricht optimal gefördert.

### 7.1.2 Grundschule in St. Ilgen, 3. Klasse

An die Grundschule in St. Ilgen ist ein neues Wohngebiet angeschlossen, in dem zum Großteil zugezogene Aussiedler wohnen. Dadurch ist die Schule in kurzer Zeit stark gewachsen. In der Klasse sind Kinder vieler verschiedener Nationen und Kulturen. Die meisten von ihnen haben sich jedoch sehr angepasst, in den Familien wird nur noch wenig die ursprüngliche Kultur gepflegt, was von der Lehrerin sehr bedauert wird.

Die Lehrerin, Frau B. hat nach ihrem Studium zunächst einige Jahre „normalen“ Frontalunterricht praktiziert. Als sie 1997 wieder eine erste Klasse übernahm, entschied sie sich, mit dieser Klasse „Lesen durch Schreiben“ durchzuführen. Hierbei machte sie sehr gute Erfahrungen sowohl mit dem Lehrgang „Lesen durch Schreiben“ als auch mit der Form des Werkstattunterrichts. Nach zwei Jahren musste sie die Klasse jedoch abgeben, und übernahm eine dritte Klasse, die bisher rein frontal unterrichtet worden war.

Auch in dieser Klasse hat sie nun die Unterrichtsform Werkstattunterricht eingeführt. Da es außer ihr an der Schule kaum Lehrer gibt, die sich bemühen, ihren Unterricht zu öffnen, stößt sie damit teilweise auf Ablehnung. Dies führt zu einigen Problemen, da ihr nicht der gesamte Unterricht unterliegt, sondern verschiedene Fachlehrer, beispielsweise in Mathematik, in der Klasse unterrichten.

Das Klassenzimmer ist deshalb auch nicht in verschiedene Lernzonen aufgeteilt. Wie im ersten Beispiel haben die Schüler aber auch hier die Möglichkeit, täglich selbst über die Sitzordnung zu entscheiden.

Eine Werkstatt umfasst bei Frau B. jeweils 10 bis 11 Angebote, die einzeln auf fest eingerichteten Plätzen in Kästen auf Tischen am Rand des Klassenzimmers bereit liegen. Jeweils daneben ist eine Karteikarte mit der Arbeitsanweisung für die entsprechende Aufgabe auf den Tisch geklebt. Als Oberthema der Werkstatt dienen Frau B. nicht nur Themen aus der Sachkunde, sondern auch Bereiche des Faches Deutsch. Besonders gut eignen sich nach ihrer Erfahrung Themen, bei denen viel experimentiert werden kann, wie beispielsweise die Themen „Wasser“ oder „Luft“.

Die Angebote sind aufgeteilt in obligatorische und freie Aufgaben, wobei die obligatorischen den weitaus größten Teil ausmachen; meistens sind nur zwei von den elf Aufgaben frei. Dies widerspricht Reichens Hinweis, die obligatorischen Angebote möglichst sparsam einzusetzen (vgl. Reichen 1991, S. 68).

Auch ein Computer steht der Klasse zur Verfügung, an dem verschiedene Lernprogramme durchgeführt werden können. Er kann innerhalb der Werkstatt jederzeit frei genutzt werden, ist jedoch nicht immer mit einem konkreten Angebot der Werkstatt verbunden. Das Schreiben von Geschichten am Computer wird dagegen weniger praktiziert.

Werkstattunterricht nimmt in dieser Klasse einen weitaus geringeren Anteil des Gesamtunterrichts ein, als es bei Herrn R. der Fall war: Den Schülern steht täglich eine Stunde für die Arbeit in der Werkstatt zur Verfügung, während der Rest des Unterrichts größtenteils frontal abläuft. Den Schülern wird eine Gesamtzeit vorgegeben, die ihnen für die Bearbeitung der Werkstatt zur Verfügung steht; meistens eine oder zwei Wochen, bei jeweils einer Stunde am Tag. Wer es schafft, in dieser Zeit alle Angebote zu bearbeiten, bekommt als Belohnung zwei Süßigkeiten, wer alle obligatorischen Aufgaben gelöst hat, erhält eine Süßigkeit.

Dieses Verfahren findet bei den Kindern großen Zuspruch und scheint sehr motivierend zu wirken. Daneben wird jede Werkstatt benotet. Wenn also einige Kinder ihre Zeit nicht nutzen und nur wenige Angebote der Werkstatt bearbeiten, erhalten sie dementsprechend eine schlechte Note. Umgekehrt können sich die Schüler durch Fleiß eine gute Note erarbeiten.

Es ist jedoch fraglich, ob diese Formen von Motivation\* allgemein ratsam sind, da es sich hierbei um Formen von stark sekundärer Motivation handelt, denen primäre Motivation klar vorzuziehen wäre. Auch Reichen (1991, S. 21) weist darauf hin, dass es motivations-



psychologisch gesehen viel wichtiger ist, dass sich ein Schüler „der Sache wegen“ mit einem Lernstoff auseinandersetzt, da Lernen „um der Sache“ willen den nachhaltigeren Lernerfolg hat als Lernen aus sachfremden Gründen: „Auf Dauer gesehen kommt darum jener Schüler, der sich aus Interesse mit dem Lerngegenstand beschäftigt, weiter als sein Kamerad, der sich nur anstrengt, weil ihm daran liegt, von der Lehrerin [...] belohnt zu werden“ (Reichen 1991, S.21).

Auch das Chefsystem ist Bestandteil des Werkstattunterrichts in dieser Klasse; es wird hier jedoch in einer etwas anderen Form angewendet, als in der von Reichen praktizierten. Zu Beginn einer neuen Werkstatt kann sich jedes Kind selbst ein Angebot aussuchen. Chefs werden nicht festgelegt. Die ersten zwei Schüler, die ein Angebot bearbeitet haben, lassen das Ergebnis von der Lehrerin kontrollieren und dürfen dann selbst entscheiden, ob sie Chef dieses Angebots sein wollen. In diesem Fall werden die Namen zu dem Angebot geschrieben, damit alle Schüler, die das Angebot anschließend bearbeiten, wissen, an wen sie sich wenden sollen.

Auf diese Weise übernehmen nicht alle Schüler Verantwortung, was eigentlich Ziel des Chefsystems ist. Auf der anderen Seite bietet dieses Verfahren jedoch verschiedene Vorteile; es überwindet insbesondere die oben angesprochenen Probleme: Die Schüler treffen die Entscheidung, ob sie Chef sein wollen oder nicht sehr bewusst. Einigen Schülern bereitet es große Probleme, wenn sie immer wieder in ihrer Arbeit gestört werden, anderen macht das gar nichts aus. Daneben ist es von Vorteil, dass jeweils zwei Schüler für ein Angebot zuständig sind. Hat nun ein Schüler eine Frage, so kann er zu demjenigen Chef gehen, der gerade weniger beschäftigt ist; dadurch muss jeder Chef insgesamt nur noch die Hälfte der Fragen annehmen.

Wie die Erfahrung gezeigt hat, erfolgt die Kontrolle durch die Schüler dennoch recht flüchtig, deshalb korrigiert die Lehrerin die Arbeiten teils stichprobenhaft, teils auch durchgängig nach. Da die Klasse vorher rein frontal unterrichtet worden war, waren die Schüler zu Beginn des Schuljahres noch sehr unselbstständig, und die Umstellung durch die Einführung des Werkstattunterrichts war für die Lehrerin sehr anstrengend.

Mit der Zeit gelangten die Schüler jedoch zu mehr Selbstständigkeit, wodurch auch die Durchführung des Werkstattunterrichts immer reibungsloser verläuft. Genau hier liegt auch das Hauptanliegen der Lehrerin: Die Erziehung zur Selbstständigkeit steht bei ihr an erster Stelle. Werkstattunterricht ist ihrer Meinung nach und aus ihren Erfahrungen heraus die optimale Unterrichtsform dafür.

Auch nur eine Stunde Werkstattunterricht am Tag wirkt sich bereits entscheidend auf das gesamte Verhalten der Schüler aus, und man kann auch im übrigen Unterricht anders mit ihnen arbeiten. Darüber hinaus sieht Frau B. im Werkstattunterricht insbesondere eine Unterrichtsform, die den Kindern gerecht wird. Sie berichtet, dass sie in den Jahren, als sie noch frontal unterrichtete, oftmals das Gefühl hatte, die Schüler nicht ernst zu nehmen.

Bei anderen Lehrern der Schule ist diese Form von Unterricht jedoch recht unbeliebt. Die Kinder sind nicht mehr jederzeit verfügbar: Wenn sie arbeiten, wollen sie nicht gestört werden; so kann es leicht passieren, dass eine Lehrerin auf die Anweisung „Hol mir doch mal die Schere“ die Antwort erhält „Ich kann jetzt nicht, holen Sie sie selber.“

Die Schüler nehmen ihren eigenen Willen ernster; sie verweigern auch mal eine Anweisung, wenn sie deren Sinn nicht einsehen. Dies führte beispielsweise zu erheblichen Problemen, als Frau B. eine Woche krank war und eine andere Lehrerin die Klasse unterrichtete. Diese irritierte die täglich wechselnde Sitzordnung und sie wies die Schüler an, die Sitzordnung des vorigen Tages wieder einzunehmen und auch beizubehalten. Die Schüler sahen den Sinn dieser Anweisung nicht ein; sie führten sie deshalb nicht aus, sondern fingen eine Diskussion mit der Lehrerin an, die die Schüler schließlich völlig fassungslos als „unverschämt“ bezeichnete.

Auch die Überzeugung der Eltern bereitet Frau B. immer wieder große Probleme. Die meisten Eltern der Klasse sind relativ konservativ eingestellt und sähen es lieber, wenn ihre Kinder in der gleichen oder zumindest ähnlichen Form unterrichtet würden, die sie selbst auch kennen gelernt haben. Sie sind allem Neuen gegenüber prinzipiell misstrauisch eingestellt und lassen sich nicht so leicht von den Vorteilen überzeugen. Besonders in Bezug auf die Rechtschreibung, mit der Frau B. recht tolerant umgeht, gibt es immer wieder Kritik von Seiten der Eltern.

Demgegenüber sind die Kinder durchgehend begeistert von der neuen Form von Unterricht. Dies ist umso interessanter, wenn man bedenkt, dass diese Kinder den direkten Vergleich haben. Es wäre durchaus auch denkbar gewesen, dass die Kinder die Anforderungen im Werkstattunterricht, besonders in Bezug auf den Umgang mit der ungewohnten Selbstverantwortung und den neuen Freiheiten, zu anstrengend empfinden und den bequemen Frontalunterricht, bei dem einem alle Entscheidungen abgenommen werden, vorziehen würden. Doch dies ist hier nicht der Fall. Die Schüler empfinden es als positiv, dass sie im Werkstattunterricht selbstständig arbeiten können und „nicht immer nur machen müssen, was der Lehrer sagt“. Außerdem finden sie gut, „dass man sich aussuchen kann, was man machen will.“

Auch in dieser Klasse verfolgen die meisten Schüler bei der Auswahl ihrer Aufgaben bestimmte Strategien: Die meisten Schüler bearbeiten zuerst nur obligatorische Angebote, bevor sie ein freies wählen. Dahinter steht größtenteils der Gedanke an die Süßigkeiten, die man erhält, wenn man alle obligatorischen Angebote schafft; zudem hat Frau B. dieses Vorgehen empfohlen. Daneben kommen aber auch andere Strategien vor: Alexander z.B. erledigt erst die schweren Aufgaben, um sie „wegzuhaben“, anschließend macht er auch freie Angebote und zum Schluss erledigt er noch ganz schnell die leichten Angebote. Jasmin und Dora suchen sich immer erst die Aufgaben heraus, die ihnen von der Art her am besten gefallen, beispielsweise Spiele oder Lückentexte. Die Kinder sind überzeugt vom Werkstattunterricht; mit wenigen Ausnahmen arbeiten sie auch mit einer guten Arbeitsmoral. Dies mussten sie aber erst lernen; die erste Werkstatt galt deshalb als unbenoteter Probelauf. Viele Kinder berichten stolz von einer Steigerung ihrer Leistung: Sandra hatte in der ersten Werkstatt nur vier Aufgaben bewältigt, schafft jedoch mittlerweile meist neun bis zehn Angebote; ebenso hat sich David von sechs auf elf gelöste Aufgaben hin verbessert.

So kann jeder Schüler im Werkstattunterricht durch seine eigene Leistung zu Erfolgserlebnissen kommen, auch allein durch den Vergleich mit sich selbst. Die besseren Resultate der Werkstatt zeugen auch von einem Fortschritt in der allgemeinen Arbeitsmoral der Schüler; dadurch arbeiten die Schüler auch im restlichen Unterricht ganz anders, da sie ihre eigene Arbeit mehr wahrnehmen und einschätzen.

Diesen Punkt führt Frau B. auch als wesentlichen Vorteil von Werkstattunterricht an: Die Kinder verlieren zunehmend ihre Abhängigkeit und Unselbstständigkeit und beginnen, eigenständig und selbstverantwortlich zu arbeiten; sie trauen sich selbst mehr zu, lernen, eigene Entscheidungen zu treffen und erkennen den Wert ihres eigenen Willens.

### **7.1.3 Hauptschule in Eberbach, 5. und 6. Klasse**

Die Schule besteht aus einer Werkrealschule mit angegliederter Hauptschule. Die Lehrerin, Frau Z., führt bereits seit mehreren Jahren Werkstattunterricht nach Reichen durch. Sie begann damit, als sie vor einigen Jahren eine Vorbereitungsklasse erhielt. Die Kinder dieser Klasse waren ausländischer Herkunft, sie stammten aus verschiedenen Stufen und blieben ein Jahr in dieser Klasse, um besser Deutsch zu lernen und eventuelle Defizite aufzuarbeiten, damit sie anschließend in die Regelklasse wechseln konnten. „Normaler“ Frontalunterricht

wäre in dieser Klasse nicht möglich gewesen, da die Unterschiede zwischen den Schülern denkbar groß waren. Frau Z. griff deshalb auf das Konzept des Werkstattunterrichts zurück und sammelte hiermit sehr gute Erfahrungen.

Die Altersunterschiede zwischen den Kindern wurden dabei sogar zum Vorteil, da im Helferunterricht die Kinder voneinander lernen konnten. Durch neue Aussiedler- und Asylantengesetze ging die Zahl der ausländischen Kinder, die die Vorbereitungsklasse besuchen mussten, jedoch zurück, so dass eine solche Klasse schließlich gar nicht mehr zustande kam.

Frau Z. wurde nun eine 5. Klasse übertragen. Aufgrund ihrer guten Erfahrungen mit dem Werkstattunterricht beschloss sie, nach dem Konzept weiterzuarbeiten. Die restlichen Schüler der Vorbereitungsklasse nahm sie mit in die 5. Klasse auf, da sie im Werkstattunterricht nicht störten, sondern vielmehr eine Bereicherung darstellten. Ende des Schuljahrs wurden die letzten Schüler der Vorbereitungsklasse in die Regelklassen entlassen.

Frau Z. wollte jedoch das Prinzip des stufenübergreifenden Voneinanderlernens nicht mehr missen. Es gelang ihr, eine Kollegin, die eine neue 5. Klasse übernahm, von dem Konzept des Werkstattunterrichts und ihrer Idee zu überzeugen. So legten die beiden Lehrerinnen die 5. und die 6. Klasse zusammen und unterrichteten nun gemeinsam. Auch die den Klassen zugeteilten Fachlehrer für Musik, Technik und Mathematik unterstützen das Werkstattprinzip.

Die Kinder der Klasse sind zum größten Teil ausländischer Herkunft, viele stammen aus den unteren sozialen Schichten. Die Leistungsunterschiede zwischen den Schülern sind sehr groß. Frau Z. begründet dies zum Teil damit, dass die Entscheidung, ob ein Kind auf die Haupt-, Realschule oder das Gymnasium kommt, sehr stark durch seine Rechtschreibkenntnisse bestimmt wird. Deshalb sind in der Klasse einige Kinder, die von ihrer Intelligenz und ihrem Wissen her zweifellos das Gymnasium besuchen könnten, die aber über miserable Rechtschreibkenntnisse verfügen und deshalb auf die Hauptschule gekommen sind.

Das Klassenzimmer besteht aus zwei aneinandergrenzenden Räumen, die durch eine Tür verbunden sind. Die Schüler sitzen an Gruppentischen zu je vier bis acht Schülern, jedoch nicht etwa nach 5. oder 6. Klasse getrennt, sondern ganz gemischt. Am Rand der Zimmer sind viele verschiedene Regale mit Büchern und Arbeitsmitteln aufgestellt, die auch einzelne Zonen, wie eine Schreibwerkstatt, eine Mathe- und eine Englischecke abgrenzen. Auch ein Computer steht zur Verfügung, der jedoch keine Lernspiele anbietet, sondern lediglich zum Schreiben von Texten genutzt wird.

In diesen Klassen ist der gesamte Unterricht auf Werkstattunterricht abgestimmt. Auch Frau Z. hat aus dem Konzept ein individuelles System entwickelt. Die Schüler erhalten jeden Tag einen Lernvertrag, auf dem die zur Verfügung stehenden Angebote eingetragen sind. Die Kinder sollen ankreuzen, was sie an dem Tag erledigt haben. Dieses System funktioniert jedoch nur sehr unzureichend. Viele Kinder nehmen diese Lernverträge nicht besonders ernst; meist bleiben die Verträge ganz unausgefüllt oder es werden wahllos irgendwo Kreuze eingetragen. Die Schüler haben dadurch keinen Überblick, was sie bereits erledigt haben und was noch nicht. Auf diese Weise ist der Sinn der Lernverträge verfehlt.

Es wäre vermutlich sinnvoller, die Schüler am Anfang der Woche eine Vorauswahl treffen zu lassen, und dann jeweils abzustreichen, welches Angebot sie bereits angefangen oder fertig gestellt haben.

Der Werkstattunterricht wird ab und zu durch verschiedene Lernzirkel ergänzt. Frontaler Unterricht wird in dieser Klasse dagegen gar nicht praktiziert. Auch das Chefsystem ist Bestandteil des Unterrichts. Die Chefs sind jedoch nicht für bestimmte Angebote zuständig, wie in den ersten beiden Beispielen, sondern eher für bestimmte Fächer oder Einrichtungen. Es gibt beispielsweise einen Spiele-, Vortrags- oder Schreib-Chef, sowie Mathe- oder Englisch-Chefs. Die Chefposten wechseln regelmäßig und werden an einer Wandtafel bekannt gemacht.

Die Angebote der Werkstatt bestehen nicht, wie in den beiden vorher beschriebenen Klassen, aus speziell für eine abgeschlossene und zeitlich begrenzte Werkstatt konzipierten Aufträgen und Arbeitsblättern, sondern sind kontinuierlich immer da und ändern sich nur bezüglich der Inhalte, nicht jedoch ihrer Form.

Für das Fach **Deutsch** gibt es eine Schreibwerkstatt, bestehend aus einer Wand, an der verschiedene schriftliche Anregungen zum Schreiben hängen, wie z.B. Gedichte, Geschichtenanfänge, Bilder. Jeder Schüler muss jede Woche einen Aufsatz schreiben. Diese Texte werden zunächst vom Schreibchef gesammelt und am Ende der Woche zurückgegeben.

Die Aufsätze werden dann in den Tischgruppen vorgelesen und besprochen. Jede Gruppe wählt mit einem begründenden Kommentar den jeweils besten Text. Diese Aufsätze werden später gesammelt als Buch herausgegeben.

Daneben gibt es eine Diktatkartei, bestehend aus kurzen Übungsdiktaten, die sich die Schüler gegenseitig diktieren und auch selbst kontrollieren; es gibt Sabefix-Programme und eine Kartei mit Rechtschreibübungen. Außerdem stehen verschiedene Bücher zur Verfügung, die sich die Kinder jederzeit zum Lesen holen dürfen.

In der **Mathematik** bildet eine Kartei aus selbst entworfenen Arbeitsblättern das Kernstück des Faches. Jeden Montag kommt der Mathematiklehrer, Herr P., in die Klasse. Jedes Kind hat nun die Aufgabe, ein Mathe-Übungsblatt zu malen. Herr P. nimmt diese Entwürfe dann mit nach Hause und überarbeitet sie, indem er Arbeitsaufträge dazuschreibt und Zeichnungen verbessert. Er fügt jedoch nichts Neues hinzu, die Schüler kommen von selbst auf neue „Kapitel“. In einer Woche (sieben Tagen) sollten die Schüler alle Übungsblätter einer solchen Kartei, meistens etwa 30 bis 40 Stück, bearbeitet haben. Anschließend wird wieder eine neue Kartei aufgebaut. Aus einer Auswahl der Übungsblätter wird später ein Buch zusammengestellt, auf dem aufbauend dann auch die Mathearbeit geschrieben wird. Die Lösungen der Blätter werden von einer der Lehrerinnen oder einem Mathe-Chef kontrolliert.

Es gibt neben den zwei Lehrerinnen vier Mathe-Chefs. Diese treffen sich regelmäßig, um Fragen zu den Arbeitsblättern zu besprechen, sowie die Ergebnisse zu korrigieren. Darüber hinaus geben die Chefs auch bestimmte Einführungen für ihre Kleingruppe. Neben den Arbeitsblättern stehen den Kindern verschiedene mathematische Spiele zur Verfügung, wie z.B. ein Mathebingo.

Für das Fach **Englisch** gibt es eine Englischecke, die vor allem für verschiedene Besprechungen und Vorbereitungen der Englisch-Chefs dient. Diese werden von der Lehrerin vorbereitet und arbeiten dann in ähnlicher Weise wie die Mathe-Chefs mit ihren Kleingruppen. Eine englische Schülerin der Klasse wird dabei in besonderer Weise als Hilfslehrerin eingesetzt.

Im **Sachunterricht** werden die meisten Inhalte über Vorträge bzw. Experimente erschlossen. Es hängt ein Plan aus, in den sich jeder Schüler, der gerne einen Vortrag zu einem bestimmten Thema halten möchte, eintragen kann. Des Weiteren hängen dort Themen und Arbeitsanweisungen für Experimente und Versuche aus, die die Schüler erst in Gruppen durchprobieren und einüben, um sie später der ganzen Klasse vorzustellen. Die Themen dieser Versuche sind sehr vielfältig, beispielsweise zählen hierzu Experimente zur Windstärkenbestimmung oder Blitzenstehung. Auch geplante Themen für Vorträge hängen dort aus, die sich die Schüler alleine oder gruppenweise aussuchen können.

Ab und zu gibt es auch so genannte Projekte, bei denen ein Thema in verschiedene Teile aufgliedert wird und jeder Schüler der Klasse in einer Kleingruppe einen Teil als Vortrag vorzubereiten hat. So beispielsweise beim Thema „Kontinente“, bei dem pro Gruppe ein Kontinent vorgestellt wurde. Zur Vorbereitung der Vorträge stehen den Schülern eine Fülle von Ordnern und Büchern mit Sachinformationen zur Verfügung, es gibt Nachschlagewerke, Landkarten, einen riesigen Globus und alle möglichen Spiele. Jeden Tag werden ein bis zwei Stunden für die Präsentation der Vorträge und Experimente verwendet. Dazu kommen alle

Schüler in einem der Klassenzimmer zusammen. Es ist erstaunlich, wie lange die Schüler den Vorträgen ihrer Mitschüler mit konzentrierter Aufmerksamkeit und Ruhen folgen. Im Prinzip handelt es sich hierbei auch um Frontalunterricht, die Tatsache, dass dieser jedoch von Schülern statt vom Lehrer gehalten wird, scheint große Auswirkungen zu haben. Besonders Frau K., die zweite Lehrerin der Klasse, ist immer wieder fasziniert von der Ausdauer und Konzentration, die dabei zu beobachten ist, da sie es gewohnt war, dass diese im „normalen“ Unterricht höchstens fünf Minuten andauert.

Ein Problem im Zusammenhang mit den Vorträgen ist jedoch das unterschiedliche Niveau der Präsentationen. Ein Schüler der Klasse wird von den Lehrerinnen nur noch „Professor“ genannt, weil er ein ungewöhnlich großes Wissen hat und Vorträge auf sehr hohem Niveau hält: mit Diashow, sehr fundiertem Hintergrundwissen und einer hohen Sprache. Die Mitschüler lauschen seinen Ausführungen zwar gebannt, es ist aber sehr wahrscheinlich, dass die meisten von ihnen nur die Hälfte des Vortrags verstehen. Auf der anderen Seite zeugen viele andere Vorträge von einem sehr niedrigen Niveau, verfügen nur über einen geringen Informationsgehalt und werden in nur bruchstückhaften Sätzen vorgetragen, so dass dadurch kaum Wissen vermittelt wird.

Das System der Schülervorträge ist in gewisser Hinsicht sehr positiv zu bewerten, da es das Selbstbewusstsein der Vortragenden stärkt und eine Form des Voneinanderlernens begünstigt. Besonders deutlich wurde dieser Aspekt bei einem russischen Jungen, von dem Frau Z. berichtete: Dieser Junge sprach kein Wort, als er in die Klasse kam. Er arbeitete im folgenden zwar gut mit und schien auch bald alles zu verstehen, sprach aber das ganze Schuljahr über kein Wort, bis er sich in der letzten Woche des Schuljahres freiwillig für einen Vortrag mit dem Thema „Wölfe“ anmeldete. Diesen Vortrag hielt er dann auch, in sehr gutem Deutsch, mit lauter Stimme und aus voller Inbrunst- und erhielt natürlich von der ganzen Klasse riesigen Beifall. Da der Aspekt der Wissensvermittlung bei den Vorträgen aufgrund der unterschiedlichen Niveaus jedoch recht kurz kommt, wäre es sinnvoll, die Themen der Vorträge anschließend in irgendeiner Weise noch zu vertiefen, beispielsweise durch eine vorbereitete Werkstatt in dem Sinne der beiden bisher vorgestellten. Frau Z. hat jedoch in diesem Zusammenhang eine sehr extreme Sicht. Sie ist überzeugt, dass eine solche Vertiefung der Vorträge durch Arbeitsblätter o.ä. sinnlos wäre, da sich diese schriftlichen Arbeiten ihrer Meinung nach später sowieso niemand mehr anschaut. Außerdem ist sie der Überzeugung, dass die Kinder das, was sie bis jetzt nicht gelernt haben, auch in der Zukunft nicht mehr lernen werden. Diese Einstellung vertritt sie besonders auch in Bezug auf die Rechtschreibung, auf die sie deshalb kaum Wert legt.

Diese Einstellungen sind jedoch zweifelhaft, wenn man bedenkt, wie viele Schüler zunächst sehr schlecht in der Schule waren und dann später in der Pubertät endlich zu einem ganz anderen Arbeiten und dadurch auch besseren Schulleistungen kommen. Außerdem ist es nicht zu rechtfertigen, den Schülern von vornherein zu unterstellen, dass sie sich im Nachhinein nie wieder mit den Ausarbeitungen eines Themas beschäftigen, wenn dies auch sicher bei einem Großteil der Schüler zutrifft, so sollte man denjenigen, die diese Ausarbeitungen als persönliche Nachschlagewerke nutzen würden, diese Möglichkeit nicht nehmen. Darüber hinaus wäre eine Vertiefung des Gehörten durch die eigene Beschäftigung mit den Inhalten sicherlich nicht sinnlos, sofern an die Methoden- und Sozialkompetenzen gedacht wird, die über das fachliche Lernen hinaus erworben werden.

Positiv hervorzuheben ist die Atmosphäre in der Klasse; die Kinder wirken sehr fröhlich und offen, es ist zwar relativ laut, was aber hauptsächlich durch die Arbeit bedingt ist. Die meisten Kinder arbeiten, und zwar mehr oder weniger intensiv an verschiedenen Dingen. Ein Überblick ist sehr schwer zu gewinnen, da dies durch die insgesamt fast 50 Kinder der zwei Klassen zusätzlich erschwert wird. Natürlich gibt es auch einige Kinder, die die Freiheit missbrauchen und nur sehr wenig leisten. Es ist jedoch fraglich, ob diese vom „normalen“

Frontalunterricht mehr profitieren würden. Wahrscheinlich ist, dass sie dort lediglich durch ihre Unaufmerksamkeit den Unterricht stören würden, was hier nicht der Fall ist.

Ein Mädchen der Klasse ist sehr viel jünger als die übrigen Kinder; es würde eigentlich in die 2. oder 3. Klasse gehören. Wie Frau Z. erklärte, ist sie die Schwester eines Jungen der Klasse. Es handelt sich dabei um Aussiedlerkinder, die keiner Schulpflicht unterliegen. Das Mädchen kann noch kaum Deutsch, es kann nicht lesen und schreiben und wäre in einer normalen Klasse, die frontal unterrichtet wird, völlig verloren. Ihr Bruder bringt sie deshalb mit in den Werkstattunterricht, wo sie von Frau Z. spezielle Übungen erhält und ihrem eigenen Lernstand und -tempo gemäß ohne jeden Druck lernen kann.

Frau Z. sieht mehrere besondere Vorteile des Werkstattunterrichts in Bezug auf die Hauptschule: Sie berichtet, dass die Kinder häufig große Frustration und Schulunlust zeigen, wenn sie in die Hauptschule kommen. Sie sind sich bewusst, dass sie in der „niedrigsten“ Schulart gelandet sind und haben oftmals das Gefühl, versagt zu haben bzw. „ja sowieso nichts zu können“. Es ist deshalb gerade in dieser Schulart von größter Bedeutung, den Schülern Erfolgserlebnisse zu vermitteln und ihnen zu zeigen, dass sie in ihrem Rahmen sehr wohl etwas leisten können. Hierzu eignet sich der Werkstattunterricht in besonderer Weise. Vor allem eröffnet er den Schülern auch die Möglichkeit, eigene Interessen zu entdecken und entlang dieser mit neuer Motivation dazulernen. Die Schüler erlangen durch das zugestandene Vertrauen ein besseres Selbstbewusstsein und dadurch auch mehr Mut, Entscheidungen zu treffen und selbst Verantwortung für ihr Lernen und ihr Leben zu übernehmen.

Die zweite Lehrerin der Klasse, Frau K., hatte besonders am Anfang große Schwierigkeiten mit dieser für sie ungewohnten Unterrichtsform. Ihr fiel es beispielsweise schwer, Fragen der Kinder nicht direkt zu beantworten, sondern sie stattdessen zum zuständigen Chef zu schicken, und sie musste sich sehr zurückhalten, um nicht ständig einzugreifen und die Kontrolle wieder an sich zu nehmen. Das „qualifizierte Nichtstun“ bereitete ihr große Schwierigkeiten. Sie vertraute jedoch auf Frau Z.s Erfahrung und sah auch bald einige Vorteile des Werkstattunterrichts gegenüber dem gewohnten Frontalunterricht. Sie erkannte beispielsweise, dass die Schüler zwar nicht durchgängig arbeiteten, sondern viele Pausen machten, was sie ja im „normalen“ Unterricht genauso tun, nur weniger offensichtlich, dass sie aber, wenn sie dann arbeiteten, ihre Aufgaben mit einer weit höheren Konzentration und Intensität erledigten. Des Weiteren wird nach ihren Beobachtungen das soziale Miteinander durch den Werkstattunterricht in besonderer Weise gefördert, das Klima in der Klasse ist viel entspannter und es kommt zu weniger Aggressionen und Auseinandersetzungen. Dies ist ein weiterer bedeutender Vorteil, der für die Durchführung von Werkstattunterricht gerade auch in der Hauptschule spricht.

Die Meinungen der Schüler bestätigen diese Darstellung. Die Schüler haben alle in der Grundschule Frontalunterricht erlebt und können daher den direkten Vergleich ziehen. Der Großteil der Schüler ist mit dieser anderen Art von Unterricht sehr zufrieden, die Gründe dafür decken sich mit denen der Klassen in den ersten beiden Beispielen: sie sind sich der Vorteile, die ihnen der Werkstattunterricht bietet, voll bewusst. Einige Kinder berichten davon, dass es anfangs nicht einfach war, alles selbst entscheiden zu müssen und sich seine Arbeit selbst einzuteilen, dass sie dies aber recht schnell gelernt haben. Manche Kinder bemängeln, dass der Unterricht oft langweilig wäre. Die Frage, ob der andere frontale Unterricht, den sie vorher erfahren haben, denn besser gewesen wäre, verneinen sie jedoch ebenfalls. Es handelt sich dabei auch um die Kinder, die nicht recht etwas mit ihrer Zeit anzufangen wissen und noch eine ziemlich ungefestigte Arbeitsmoral haben. Alle befragten Schüler würden sich, wenn sie die Wahl zwischen Frontal- und Werkstattunterricht hätten, deutlich für den Werkstattunterricht entscheiden.

Die Überzeugung der Eltern stellte in dieser Klasse nur ein geringes Problem dar. Aufgrund von Frau Z.s langjähriger Erfahrung fassten bereits die Eltern der ersten fünften Klasse schnell Vertrauen; die Eltern der nächsten fünften Klasse wurden zudem durch die positiven Berichte der Eltern der mittlerweile sechsten Klasse überzeugt. Hinzu kommt, dass sich ein Großteil der Eltern der Kinder nur sehr wenig um die Schule kümmert, und deshalb auch keine Einwände hat.

Frau Z. und Frau K. sind beide sehr zufrieden mit der Durchführung des Werkstattunterrichts; besonders Frau Z. kann sich nicht mehr vorstellen, in anderer Weise zu unterrichten. Als Vorteile des Werkstattunterrichts heben sie besonders die Vermittlung von Erfolgserlebnissen und das Arbeiten ohne Druck hervor. Daneben ist die Anpassung an sehr unterschiedliche Leistungsniveaus zu nennen, sowie die Förderung der Sozialkompetenzen.

## **7.2 Zusammenfassung**

Das Werkstattunterrichtskonzept bietet viele Möglichkeiten der praktischen Umsetzung. An den drei Beispielen wird bereits die Breite der Einsatzmöglichkeiten deutlich: Schon zeitlich liegt die Anwendung des Werkstattunterrichts zwischen einer Stunde täglich und dem gesamten Unterricht. Auch methodisch kann jeder Lehrer das Konzept entsprechend seinen Ansprüchen variieren und eigene Schwerpunkte setzen. Beispielsweise wird das Chefsystem als wesentlicher Aspekt des Konzepts zwar von allen drei Lehrern angewandt, jedoch mit unterschiedlichen Regeln und Ausprägungen. Jeder der Lehrer ist jedoch von der Wirksamkeit des Konzepts überzeugt.

Die Vor- und Nachteile, die von den Lehrern genannt werden, stimmen größtenteils mit denen überein, die auch Reichen (1991, S. 84 f.) in seinen Ausführungen angibt. Demnach wurden als Vorteile u.a. die Individualisierung und Intensivierung des Lernens genannt, die Förderung von Selbstständigkeit und Handlungskompetenz sowie die größere Bewegungsfreiheit der Kinder. Ein Problem des Werkstattunterrichts sieht Reichen (persönl. Mitteilung, 22.11.1999) darin, dass „das Konzept verwöhnend wirken kann, wenn Kinder keine geistige Disziplin haben.“ Die befragten Lehrer bestätigten, dass einige Kinder mit dem Prinzip des Werkstattunterrichts ihre Probleme haben, weil es ihnen schwer fällt, ihren Arbeitsprozess zu organisieren und Selbstverantwortung dafür zu übernehmen. Sie sehen darin jedoch keinen Grund, diese Unterrichtsform nicht durchzuführen, sondern werden durch diese Tatsache eher noch darin bestärkt. Die Fähigkeiten an denen es den genannten Schülern mangelt, werden sie ihr ganzes Leben lang brauchen, deshalb ist es von größter Wichtigkeit, dass diese erlernt werden, und das können sie im Werkstattunterricht. Darauf weist auch Reichen (1991, S. 133) hin: „Der ideale Schüler fällt nämlich nicht vom Himmel [...]: Er wird zu diesem Schüler durch den Unterricht erzogen! Das geschieht nicht an einem Tag und nicht in einem Monat – aber es ist zu erreichen.“

Einige Beobachtungen führten zu weiteren Erkenntnissen: Als „neuer“ Nachteil, den Reichen nicht anführt, stellte sich der störende Nebeneffekt des Chefsystems heraus. Hierbei muss jeder Lehrer selbst entscheiden, was ihm wichtiger ist: Die positiven Auswirkungen des Chefsystems auf Selbst- und Sozialkompetenzen oder aber die Freiheit der Schüler von den Unterbrechungen und Störungen. Sicher lassen sich dabei auch verschiedene Kompromisse finden, wie schon das zweite Beispiel zeigt.

Reichen führt an, dass die veränderte Lehrerrolle im Werkstattunterricht zunächst große Probleme bereiten kann. Dies trifft bei Lehrern, die bereits viele Jahre frontal unterrichtet haben, zu, wie auch Frau K. in der Hauptschule Eberbach bestätigt. Von jungen Lehrern, deren Examen noch nicht so weit zurückliegt, wird diese andere Lehrerrolle jedoch im Gegenteil als sehr positiv und viel natürlicher empfunden. Herr R. wollte von Anfang an

niemals frontal unterrichten, und auch Frau B. fühlte sich in der Rolle der frontalen Lehrerin sehr unwohl. Dies könnte eventuell auf veränderte Rollenerwartungen oder ein neues Selbstbild als Lehrperson hindeuten, das vielleicht durch neue Aspekte in der Lehrerbildung gefördert wurde. Doch auch Lehrer, die viele Jahre frontal unterrichtet haben, können die Umstellung schaffen, wie das Beispiel von Frau Z. und Frau K. zeigt. Frau Z. war nach langjähriger „Frontalerfahrung“ sogar der festen Überzeugung, dass sich die Unterrichtspraxis allgemein ändern muss, da Unterricht in der Zukunft gar nicht mehr anders möglich sein wird, insbesondere in der Hauptschule.

Die Anforderungen an den Lehrer sind sehr hoch: Er muss belastbar sein und organisieren können. Weiterhin muss er lernen, Verantwortung an die Schüler abzugeben, eine höhere Lautstärke zu ertragen, Fehler zulassen zu können und auszuhalten, den Überblick zu verlieren. Reichen führt weiterhin als einen Nachteil an, dass die Durchführung von Werkstattunterricht einen ungleich höheren Arbeitsaufwand an Vor- und Nachbereitung mit sich bringt. Diese Tatsache wird zwar durchgängig von allen befragten Lehrern bestätigt, sie wird jedoch nicht negativ gesehen. Die Lehrer berichten vielmehr von einer größeren Arbeitszufriedenheit und davon, dass sie zwar mehr Arbeit haben, als für frontalen Unterricht nötig wäre, dass ihnen diese Arbeit aber viel sinnvoller erscheint und deshalb auch mehr Spaß bereitet.

Es ist allerdings zu beachten, dass es sich um sehr engagierte Lehrer handelt, die wahrscheinlich auch vorher schon mehr Zeit für die Vor- und Nachbereitung ihres frontalen Unterrichts verwendet haben. Es ist anzunehmen, dass sich hauptsächlich solche Lehrer für die Durchführung dieses offenen Unterrichtskonzepts entscheiden, die sich des höheren Arbeitsaufwandes bewusst sind, ihn aber für einen besseren Unterricht gerne in Kauf nehmen. Des Weiteren haben die Beispiele gezeigt, dass für die meisten Schüler eine Umstellung von Frontal- auf Werkstattunterricht relativ problemlos möglich ist, insbesondere, weil das Konzept des Werkstattunterrichts eine schrittweise Einführung dieses offenen Unterrichtskonzepts ermöglicht. So kann man, wie Frau B. zunächst mit nur einer Stunde Werkstattunterricht am Tag beginnen, um ihn dann langsam auszuweiten. Auf diese Weise lässt sich auch die Vorbereitung vermindern, da man so einen Fundus an Werkstattmaterial ansammeln kann, worauf man später zurückgreifen kann.

Als größter Vorteil des Werkstattunterrichts wird immer wieder die Förderung der Selbstständigkeit, Selbstverantwortung und des Selbstbewusstseins der Schüler herausgestellt. Alle befragten Lehrer stimmen darin überein, dass sie den Werkstattunterricht für die optimale Unterrichtsform zur Förderung dieser Ziele halten. Der Werkstattunterricht hat Auswirkungen auf den ganzen Schulbetrieb, wie das zweite Beispiel besonders deutlich zeigt.

Alle Lehrer weisen auf eine höhere Motivation und ein konzentriertes Arbeiten der Kinder hin, das so im „normalen“ Unterricht nur sehr selten erreicht wird. Bezeichnend ist, dass jeder der befragten Lehrer davon überzeugt ist, auch weiterhin Werkstattunterricht durchzuführen und dieses Unterrichtskonzept jederzeit anderen Lehrern, die ihren Unterricht öffnen wollen, weiterempfehlen würde.