Die Bedeutung und Förderung des *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule

Dissertation

zur Erlangung des Grades Dr. päd.

am Fachbereich 12 Erziehungswissenschaften und Biologie

der Universität Dortmund

vorgelegt von Elizabeth Johanna Neuhaus-de Vries

Referent: Prof. Dr. Michael Konrad

Korreferentin: Prof. Dr. Frieda Heyting

INHALT

VORWORT 4

EINLEITUNG 5

1. SOZIO-KULTURELLE UND HISTORISCHE VORAUSSETZUNGEN DES HEUTIGEN SCHUL- UND BILDUNGSWESENS IN DEN NIEDERLANDEN 19
   1.1 Einführung: Bedeutung der geographischen Lage 19
   1.2 Die Reformation 20
   1.3 Charakteristische Grundlagen des niederländischen Bildungssystems 21
   1.3.1 *Verzuiling* 21
   1.3.2 Freiheit des Unterrichts 23
   1.4 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule 27

2. DAS NIEDERLÄNDISCHE BILDUNGSWESEN 30
   2.1 Spezifische Merkmale des niederländischen Bildungssystems 30
   2.1.1 Einfluß und Aufgaben des niederländischen Staates 30
   2.1.2 Flankierende Strukturen 33
   2.2 Die Struktur des niederländischen Bildungssystems 36
   2.3 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule 45

3. DIE NEUE BASISSCHULE 49
   3.1 Das Konzept für die Basisschule 55
   3.2 Das Basisschulgesetz 57
   3.2.1 Der ununterbrochene Entwicklungsprozeß und daraus resultierende Konsequenzen 59
   3.2.2 Der *schoolwerkplan* 63
   3.4 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule 66

4. DIE ENTWICKLUNG UND VERWIRKLICHUNG DES *WBO* IN DER HEUTIGEN BASISSCHULE 70
   4.1 Das Lehrerkollegium 74
   4.2 Das pädagogische Klima 77
   4.3 Der ununterbrochene Entwicklungsprozeß und daraus resultierende Individualisierung und *zorgverbreding* 82
   4.4 Der interkulturelle Unterricht 92
   4.5 Die Unterrichtsbereiche 94
   4.6 Unterricht in Landessprache und Kultur für Kinder mit einem nichtniederländischen Hintergrund 99

4.7 Fazit ... 101
4.8 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule ... 106

5. DAS VERHÄLTNIS VON SELBSTÄNDIGEIT UND *ZELFSTANDIG WERKEN* IN DER NIEDERLÄNDISCHEN BASISSCHULE ... 109
5.1 Der Begriff der Selbständigkeit ... 109
5.1.1 Die Bedeutung der Selbständigkeit für die Gesellschaft ... 112
5.1.2 Die Bedeutung der Selbständigkeit für die Erziehung ... 116
5.2 Erziehung zur Mündigkeit ... 120
5.2.1 Das Verhältnis der Bedürfnisse von Liebe und Geborgenheit zur Selbständigkeit ... 122
5.2.2 Selbständikeitkeit/Autonomie als Säule der Reformpädagogik ... 125
5.2.3 Selbständigkeit als Ziel des Unterrichts ... 127
5.3 Das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule ... 130
5.3.1 Umschreibung des Begriffs ... 135
5.3.2 Begründung und Möglichkeiten für das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule ... 137
5.3.3 Lehrerfortbildung im Hinblick auf das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule ... 142
5.3.4 Bedingungen für und Anforderungen an *Zelfstandig Werken* in der Basisschule ... 146
5.3.5 Nachteile des *Zelfstandig Werken* ... 164
5.4 Fazit ... 166
5.5 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule ... 167
Exkurs: Freiarbeit in der deutschen Grundschule ... 167

6. EINE EXPLORATIVE STUDIE ZUR ERFASSUNG VON FÖRDERUNG UND STELLENWERT DES *ZELFSTANDIG WERKEN* IN EINER NIEDERLÄNDISCHEN BASISSCHULE ... 178
6.1 Methodologie ... 178
6.1.1 Die Methoden zur Erfassung von Phänomenen beim *Zelfstandig Werken* an der Jozefschule ... 182
6.1.1.1 Begründung der Schulauswahl ... 182
6.1.1.2 Die persönlichen Befragungen ... 184
6.1.1.3 Die Jozefschule - ein Schulporträt ... 185
6.1.1.4 Das *Zelfstandig Werken* in der Jozefschule ... 207
6.1.1.5 Die schriftliche, strukturierte, offene Lehrer- und Elternbefragung ... 220
6.1.1.6 Die nichtstrukturierte, offene, teilnehmende Beobachtung ... 235
6.2 Ergebnisse der schriftlichen Befragungen ... 236
6.3 Schulalltag ... 249

6.4 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen 258
6.5 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule 263

7. SCHLUßFOLGERUNGEN 266

LITERATURVERZEICHNIS 280

GLOSSAR 304

ANHANG 307

VORWORT

Die Gründe für das Dissertationsvorhaben waren zunächst persönliche. Unter den Eindrücken, die ich vom Schulwesen der BRD erhielt, und durch meine Studien- und Schulerfahrungen in Deutschland entstand der Wunsch, das Schulwesen der Niederlande, im besonderen die großen Änderungen im Primarbereich, in der BRD vorzustellen.
Sowohl privat wie beruflich erlebte ich eine große Diskrepanz der niederländischen und deutschen Bildungssysteme. Meine ersten Erfahrungen mit der deutschen Schule machte ich nach der Einschulung meiner Kinder. Mir wurde sehr schnell deutlich, daß ich eine ganz andere Vorstellung von Schule aus meiner eigenen Schulzeit in den Niederlanden hatte.

Von der Entwicklung des niederländischen Schulwesens war mir die enge Verbindung zur deutschen Pädagogik im 19. Jahrhundert bekannt. In dieser Zeit galt das deutsche Schulwesen, insbesondere die deutsche Schulpädagogik, als das große Vorbild für die Niederlande.
Bei der Konzeptionierung meines Forschungsvorhabens kam ich zu der Erkenntnis, daß mittlerweile die Niederlande als das Vorbild für das deutsche Schulwesen betrachtet werden.

Da Niederländisch meine Muttersprache ist, habe ich Zugang zur niederländischen Literatur und zu den Schulen - eine Voraussetzung für eine explorative Feldstudie. Die niederländischen Sprachkenntnisse erlauben sowohl eine Auswertung der niederländischen Fachliteratur als auch Gespräche und Korrespondenz mit Wissenschaftlern und Fachautoren.

Die Entscheidung fiel auf eine Untersuchung in der Basisschule, die mit der deutschen Grundschule vergleichbar ist. Mich interessierte dabei zunächst allgemein, welche Elemente das Besondere des Basisschulsystems ausmachen. Bereits bei früheren Hospitationen in verschiedenen Basisschulen war mir das besondere Klima aufgefallen, in dem Schülerinnen und Schüler in verschiedenen Räumen der Schule wie selbstverständlich und ohne offensichtliche Anweisungen der Lehrkraft, agierten. Mich beschäftigte zunehmend die Frage, wie diese Selbstdisziplin und dieses Klima zustande kamen. Dabei stieß ich auf den grundsätzlichen Anspruch der Basisschule, durch neue Arbeitsformen das einzelne Kind in den Mittelpunkt zu stellen.

EINLEITUNG

In der aktuellen Diskussion über eine größere Autonomie der einzelnen Schulen im Zuge der Europäisierung, aber auch im Zuge einer Veränderung des Schulsystems in der BRD, sind neue Konzepte notwendig (vgl. Bildungskommission NRW 1995, 61-65).

Neue Schulkonzepte, die einer Europäisierung des Schulsystems angemessen sind, sollen immer stärker auch die Bedeutung von "Freiräumen" für die Kinder berücksichtigen. Freiräume im Sinne einer erweiterten Selbständigkeit sind relevant für einen unserer komplexen Gesellschaft angemessenen Erwerb von Schlüsselqualifikationen (vgl. ebenda, 52; 113f).
Die Beherrschung der Kulturtechniken ist an die individuell erworbene Beherrschung von Schlüsselqualifikationen gebunden. Die allgemeine Befähigung zu eigenständigem Lernen, zu Reflexion und Optimierung von Lernprozessen sowie zu Kommunikation, Teamarbeit und kreativem Denken bilden den individuellen Kern für den weiteren Umgang mit Wissen und Information (vgl. ebenda).
Die Form der Vermittlung von Schlüsselqualifikationen bedarf daher eines Konzeptes, das über das eigentliche fachliche Lernangebot hinausgeht.

Besonders angesichts einer Gesellschaft, die sich selbst als Informationsgesellschaft bzw. als Kommunikationsgesellschaft definiert, sind Fähigkeiten wie Flexibilität, Erkenntnisinteresse, Zutrauen in die eigene Selbstwirksamkeit als Grundeinstellung und eigenständiges Lernen von besonderer Bedeutung (vgl. ebenda).

Die Überlegung, den Schülerinnen und Schülern mehr "Freiräume", die mehr Selbständigkeit zulassen, anzubieten, findet mit der Einführung der "freien Arbeit" auch in dem Unterrichtsalltag der deutschen Grundschule ihren Niederschlag (vgl. Bönsch 1993; Claussen 1993; Jodexnis/Bursch 1992; Mayer 1992; Röbe 1986; Schnabel 1996; von Wedel-Wolff 1993).
Mit der Vorstellung von einer "neuen Ordnung des Lernens" (Bildungskommission NRW 1995, 107) wird jedoch auch ersichtlich, wie sehr Lernen an die Vermittlung von Wissen als "unfreiem Prozeß" gebunden ist. So kommt die Bildungskommission NRW zu dem Schluß:

> Das Verharren in den starren Zeitverwendungsmustern schulischen Lehrens und Lernens

> ist wesentlich mit dafür verantwortlich, daß der Umgang mit produktiven Methoden des Lernens auf der Grundlage lernpsychologischer Erkenntnisse kaum Eingang in die Schulwirklichkeit findet. Schon die Angewohnheit, Arbeitsformen, die die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler betonen, unter dem Begriff "freie Arbeit" zu fassen, läßt Ausmaß und fatale Auswirkungen der überwiegend "gebundenen", wenn nicht gar "unfreien" Arbeit als Normalfall erahnen (Bildungskommission NRW 1995, 219).

Also bedarf es Arbeitsformen, die nicht als Abweichung vom Normalfall eingesetzt werden, sondern insgesamt zu einer ungebundeneren Arbeit überleiten.
Impulse für einen spielerischen Umgang mit dem Lernen bedürfen anderer didaktischer Methoden, die mehr Spielräume zulassen.

Insbesondere für den Erwerb von Schlüsselqualifikationen (s.o.) wie Eigeninitiative, Optimierung von Lernprozessen, Kreativität, Reflexion, Teamarbeit, etc. scheint das *Zelfstandig Werken* ein wichtiger Baustein innerhalb einer Neuordnung des Schulsystems zu sein.

Die vorliegende Arbeit befaßt sich mit den Voraussetzungen und der praktischen Umsetzung des *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule als didaktisches Mittel und pädagogische Zielsetzung.
Von Interesse sind dabei Aspekte dieser spezifischen Arbeitsform wie historisch-gesellschaftliche und soziale Hintergründe sowie die "Freiheit des Unterrichts". Insbesondere wird das *Zelfstandig Werken* unter den pädagogischen Zielsetzungen der Erziehung zur Selbständigkeit, Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler, sowie Perspektiven für die Schule der Zukunft beleuchtet. Dabei wird auf die Relevanz eines einheitlichen Konzeptes, das der Entwicklungsphase der Kinder zwischen dem 5. und 12. Lebensjahr angemessen ist, eingegangen.

Auf die große Bedeutung dieses Lebensabschnitts verweist auch das *Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* in einem Schreiben an die Zweite Kammer der Generalstaaten (1994): Die Kinder befinden sich zum Zeitpunkt des Eintritts in die Basisschule in einer Lebensphase, die geprägt ist von hohem formenden Wert für die Ausbildung der Persönlichkeit. Von dem Erfolg der Basisschule hängt es ab, ob diese Phase der Kindheit optimal zur Unterstützung der Herausbildung der individuellen Persönlichkeit genutzt wird, zumal der Eintritt in die Basisschule für nahezu alle Kinder eine Erweiterung

des bisher noch engen sozialen Umfelds bedeutet[1].

Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen auch die Autorinnen und Autoren Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. für die deutsche Primarstufe in "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" (1996):

> Der Grundschule kommt heute die Funktion einer gesellschaftlichen »Basisinstitution« zu: Für die Zeit des Schulbesuchs ist sie *die* zentrale Lebens- und Lernstätte der Kinder. Die Verpflichtung zum Schulbesuch auf seiten der Schülerinnen und Schüler entspricht auf seiten der Schule einer Verpflichtung zur umfassenden Sorge für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder. Diese Sorge umfaßt die Bildung und Erziehung der Kinder und schließt ihre physische und psychische Gesundheit ein. Die Grundschule ist insoweit nicht nur eine Unterrichtseinrichtung, sondern auch eine sozialpädagogische Institution (,(Faust-Siehl et al./Grundschulverband E.V. 1996,14). Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule befinden sich in einem entwicklungspsychologisch bedeutsamen Alter zwischen früher Kindheit und Vorpubertät. Die Angebote und Anforderungen der Schule müssen auf die Entwicklungsmöglichkeiten und auf die für diese Altersstufe typische Weltsicht der Kinder abgestimmt sein (Faust-Siehl et al./Grundschulverband E.V. 1996, 20f)

Welchen Beitrag kann eine Studie über *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basischule zur grundschulpädagogischen Forschung in Deutschland leisten?

- Zunächst ist festzustellen, daß in Deutschland keine Konzeption des Grundschulunterrichts vergleichbar mit Elementen des *Zelfstandig Werken* in dieser Form anzutreffen ist.
- Des weiteren zeigt die jüngere deutsche Literatur, daß durchaus ein großes Interesse an der niederländischen Basisschule zu erkennen ist (vgl. Brinkmann 1991, 1994; Lumer-Henneböle/Nyssen 1988, Peters 1994; Schmidt 1994; Skiera 1986). Die wissenschaftliche Analyse des Basisschulsystems ist jedoch in Deutschland bisher noch nicht weit fortgeschritten. Vor allem den didaktischen Konzeptionen, die dem Basisschulsystem zugrunde liegen, wurde bislang nur wenig Aufmerksamkeit gewidmet.

---

[1] "Het basisonderwijs is het meest cruciale onderdeel van ons onderwijs. Het is voor de meeste kinderen de eerste kennismaking met de brede wereld buiten de kleine leefwereld van familie en buurt. Ieder kind volgt dit onderwijs in een levensfase met een hoge vormende waarde. Waar het basisonderwijs slaagt is een goed fundament gelegd; waar het basisonderwijs onnodig leemten achterlaat, zijn die moeilijk te repareren in een latere fase..." (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Brief aan de Tweede Kamer der Staten Generaal. Onderwerp Evaluatie basisonderwijs 1994).

- Im Vergleich zu anglo-amerikanischen Litaratur ist sehr viel weniger aus der niederländischen Fachliteratur zum niederländischen Bildungswesen übersetzt worden, was sicherlich nicht zuletzt auf ein Defizit an niederländischen Sprachkenntnissen zurückzuführen ist.
- Schließlich hat die Vergleichende Erziehungswissenschaft durch die Europäisierung der Bildungssysteme einen neuen Stellenwert erhalten (vgl. Verband Bildung und Erziehung 1989). Die Freizügigkeit des Lehrerarbeitsmarktes auf EU-Ebene macht langfristig grundlegende Kenntnisse über die Bildungssysteme der Nachbarländer erforderlich. Insofern mag diese Arbeit auch einen Beitrag zur Ergänzung der Lehrerausbildungscurricula im deutschsprachigen Raum sein.

Sieht man sich die jüngste deutsche Literatur hinsichtlich der "Zukunft der Bildung" (Bildungskommission NRW 1995) an, so ist festzustellen, daß die "Schule der Zukunft" (ebenda) von vielen Elementen gekennzeichnet ist, die in der niederländischen Basischule bereits verwirklicht wurden, bzw. schon lange zum Selbstverständnis niederländischer Schulpädagogik gehören, z.B.: die Ganztagsschule; die sechsjährige Grundschule; der Pädagogische Dienst - in den Niederlanden school-/onderwijsbegeleidingsdienst (*OBD*; vgl. Kap. 2.1.2) genannt; das Schulprogramm - mit dem niederländischen *schoolwerkplan* zu vergleichen (vgl. Kap. 3.2.2); die Lehrerfortbildung; die Architektur; die Individualität sowie die Teilautonomie wie Gestaltungsfreiheit, Selbstverantwortung und Einstellung neuer Lehrkräfte durch die Schule (vgl. Bildungskommission NRW 1995).

Gerade die Innovationen in der niederländischen Basischule könnten einen Beitrag zur Grundschuldiskussion hinsichtlich der kindgerechten, offenen Lernatmosphäre und der individuellen Entwicklung des Kindes leisten.

Zelfstandig Werken ist in der niederländischen Basisschule eingebunden in ein Gesamtkonzept, das dem permanenten Entwicklungskontinuum durch die Zusammenlegung von Kindergarten und Grundschule Rechnung tragen soll.
Für diese ununterbrochene Entwicklung ist Differenzierung von besonderer Bedeutung. Auch vor Inkrafttreten des Basisschulgesetzes (*Wet op het Basisonderwijs*, kurz *WBO* genannt; vgl. Kap. 3.2) waren Differenzierung und Individualisierung schon seit einer Reihe von Jahren wichtige Ziele bei der Unterrichtserneuerung.

Das vormalige sog. *GEON*-Projekt (*GEON*: GEdifferentieerd ONderwijs; vgl. Kap. 5.3.3) hat 1978 mit seinem Kursus "*Zelfstandig Werken*" für Lehrkräfte diese Konzeption als Innovation eingeführt. Mit dieser Maßnahme wurden die Lehrkräfte geschult, Unterricht so zu gestalten, daß die Kinder selbständig arbeiten und ihre Probleme ohne die Lehrkraft lösen können. Ziel war es, daß die Lehrkraft sich inzwischen den schwächeren Schülerinnen und Schülern widmen konnte.
Zelfstandig Werken kann also als ein Erziehungsziel an sich und als ein didaktisches Medium der Lehrkraft, betrachtet werden, um Differenzierung und Individualisierung zu unterstützen.

Das Besondere des *Zelfstandig Werken* läßt sich somit über 2 Aspekte bestimmen:

- durch seine Funktion der Reform der Unterrichtsgestaltung;
- durch seine Bedeutung als didaktisches Mittel für Differenzierung; *Zelfstandig Werken* wird daher zur mittelbaren Bedingung für die von der Basisschule angestrebte Individualisierung.

Das Innovative an *Zelfstandig Werken* ist der Rollenwechsel: Nicht die Lehrkraft steht im Mittelpunkt, wie beim herkömmlichen Unterricht, sondern das einzelne Kind. Als das Besondere ist hier wiederum hervorzuheben, daß es gerade um das Kind geht, das sonst dem Unterricht nicht folgen kann: das *zorgbreedte*-Kind (das Kind mit besonderem Förderbedarf).

Im einzelnen lassen sich folgende Aspekte ausdifferenzieren, die für eine Reform des deutschen Primarschulwesen von Interesse sein könnten:

- Die veränderte Lehrerrolle: die Kinder dürfen während des *Zelfstandig Werken* die Lehrkraft nicht stören. Sie müssen ohne sie auskommen und sind also auf sich selbst und auf die Mitschülerinnen und -schüler angewiesen (vgl. Kap. 6.1.1.4).
- Die besondere Aufmerksamkeit für das einzelne Kind: Kinder, die im lehrerzentrierten Unterricht am wenigsten vom Unterricht profitieren, stehen im Mittelpunkt.
- Lehrerfortbildung für *Zelfstandig Werken*: Alle Lehrkräfte einer Schule müssen mit der Einführung des *Zelfstandig Werken* einverstanden sein. *Zelfstandig Werken* ist nur möglich, wenn das ganze Lehrerkollegium sich für dieses Konzept entscheidet.

Die Vorstellung vom *Zelfstandig Werken* ist ein zentraler Gedanke der niederländischen Basisschule. Um das Ziel des *Zelfstandig Werken* zu verwirklichen, bedarf es einer relativ großen Freiheit der Unterrichtsgestaltung in der jeweiligen Basisschule.
Die Voraussetzungen für die Realisierung eines solchen Unterrichts, den man im weitesten Sinne als autonom bezeichnen kann, leiten sich dabei einmal aus der niederländischen Gesetzgebung ab, weil in ihr die weitgehende Unabhängigkeit der einzelnen Schule ebenso garantiert wird wie die freie Ausgestaltung des Unterrichts selbst (vgl. Kap. 1.3.2).
Zum anderen ist es Teil des Selbstverständnisses der Basisschule, die individuelle Unterrichtsgestaltung für die Realisierung des *Zelfstandig Werken* im Unterricht zu ermöglichen (vgl. Van Bruggen und Gorter 1985, 184-189).

Wenn hier von autonomem Unterricht die Rede ist, dann in dem Sinne, wie er in der deutschen schulpädagogischen Literatur verstanden wird, nämlich als "teilautonom" (Bildungskommission NRW 1995, 65) bzw. als "relativ große Autonomie" (Elke Nyssen 1988, 26). Diese Einschränkung scheint mir notwendig; die vom Staat aufgestellten Qualitätsnormen setzen der Unterrichtsfreiheit Grenzen (vgl. Ministerie van Buitenlandse Zaken 1990, 4). So unterliegt z.B. der jeweilige *schoolwerkplan* auch der direkten Kontrolle der Schulinspektion.

Zur besseren Übersicht wird die jeweilige Fragestellung im folgenden in den einzelnen Kapiteln näher aufgefächert:

- Die (historisch/gesellschaftlichen) Begründungszusammenhänge für den Einsatz des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule:
  a) Umgang mit Minderheiten - Gruppenverband bzw. *verzuiling* - Freiheit des Unterrichts (vgl. Kap. 1)
  b) Einschulung um das 4. Lebensjahr - Basisschuldauer 8 Jahre (vgl. Kap. 2)
  c) *WBO* (s.o.; vgl. Kap. 3 und 4);
- Das *Zelfstandig Werken*: ein Erziehungsziel an sich und ein didaktisches Hilfsmittel der Lehrkraft (vgl. Kap. 5);
- Die Bedeutung des *Zelfstandig Werken* für die Entfaltung der selbständigen Persönlichkeit (vgl. Kap. 5);
- Anspruch und Realität der Basisschule bezüglich des Einsatzes von *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel (vgl. Kap. 5 und 6);

- Kritische Auseinandersetzung mit der Grundschule in der BRD (vgl. Kap. 7).

Das *Zelfstandig Werken* bietet grundlegende Möglichkeiten, den Erziehungsauftrag der Schule zur Selbständigkeit und die Förderung des ununterbrochenen Entwicklungsprozeßes (vgl. Kap. 3.2.1; *WBO*) in der Basisschule zu begünstigen.
Hieraus leitet sich eine umfassende Begründung meines Interesses an der Frage ab, inwieweit die Basisschule Anleitung und Förderung zum *Zelfstandig Werken* konkret bietet.
Von Interesse ist es aber umgekehrt auch, zu erfahren, ob der Anspruch der Basisschule*, Zelfstandig Werken* nicht nur zu ermöglichen, sondern auch zu fördern, tatsächlich umgesetzt werden kann. Dies wird in der vorliegenden Arbeit am Beispiel einer Schule exemplarisch untersucht (vgl. Kap. 6).

Mit der Präsentation eines Fallbeispieles und der Untersuchung, inwieweit Anspruch und Wirklichkeit des Einsatzes *Zelfstandig Werken* in der Basisschule übereinstimmen, sollen die Chancen und Probleme dieses didaktischen Mittels für "eine Schule der Zukunft" (Bildungskommission NRW 1995) geprüft werden.

Die Arbeit besteht aus sieben Abschnitten:

Teil I befaßt sich mit der Entwicklung des niederländischen Schulwesens im historischen Kontext.
Weil davon auszugehen ist, daß mancher/m deutschen Leserin/Leser die historische Entwicklung der Niederlande weitgehend unbekannt sein dürfte, deren Kenntnis jedoch eine wesentliche Voraussetzung für das Verständnis der Entwicklung des niederländischen Bildungswesens bis hin zum heutigen Schulwesen darstellt, wird in diesem Kapitel ein historischer Abriß der niederländischen Geschichte geboten.

Teil II ist ein rein deskriptiver Teil.
Vollständigkeitshalber soll das heutige niederländische Schul- und Ausbildungssystem dargestellt werden. Daraus geht hervor, in welchem schulischen Kontext die Basisschule steht.

Teil III geht auf die strukturellen Bedingungen zur Schaffung von Basisschulen

und auf das neue Basisschulgesetz ein.
Eine Auseinandersetzung mit allen Elementen der Basisschule würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Da, wo sie die Relevanz der Fragestellung berühren, werden die Zusammenhänge näher erläutert, bevor die wichtigsten Paragraphen des *WBO* - Wet op het Basisschoolonderwijs - vorgestellt werden.

Teil IV beschreibt den bisherigen Entwicklungsprozeß und aktuellen Stand der Basisschulen.
Dieser Teil der Arbeit zeigt die Ergebnisse der Evaluation der Commissie Evaluatie Basisonderwijs (1994) anhand ihr vorliegender Untersuchungen, wie sich das *WBO* in der heutigen Basisschule tatsächlich entwickelt hat.

Teil V bildet den theoretischen Hintergrund für die durchgeführte Studie.
In diesem Kapitel wird Selbständigkeit im allgemeinen und *Zelfstandig Werken* in den niederländischen Basisschulen im besonderen analysiert.
Zur Methode des *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule konnte nur niederländische Literatur verwendet werden, da hierzu keine deutschsprachige Literatur existiert.

Teil VI beschreibt Untersuchungen wie Interviews mit Lehrkräften und Eltern sowie Beobachtungen zum *Zelfstandig Werken* in einer ausgewählten Schule und wertet diese aus
Für die durchgeführte Feldstudie wurde eine niederländische Basisschule ausgewählt, die mir für die Durchführung einer repräsentativen Erhebung und Analyse aufgrund ihres "Durchschnitts-Charakters" geeignet schien (vgl. Kap. 6.1.1.1).
Es handelt sich um eine konfessionelle Privatschule und von daher um eine für niederländische Verhältnisse typische Basisschule (vgl. Tabelle Kap. 1.3.2).
Grundlage der Feldstudie bilden die schriftlichen Interviews in Form von Fragebögen an die Lehrkräfte und die Eltern sowie Gedächtnisprotokolle der nichtstrukturierten, offenen, teilnehmenden Beobachtung, Notizen über informelle Gespräche in Form narrativer Interviews mit dem Schulleiter und den Lehrkräften, Notizen persönlicher Eindrücke und der *schoolwerkplan.*

Teil VII beinhaltet die Schlußfolgerungen.
In diesem Schlußkapitel sollen Aspekte aufgezeigt werden, die den Unterricht in der niederländischen Basisschule beleben, bzw. das Lernen fördern und

infolgedessen für die BRD nachahmenswert sein könnten.

Jedem Kapitel schließt sich ein kurzer Hinweis auf die Entwicklung respektive auf die Diskussion des deutschen Grundschulunterrichts an.

Auf einen gesonderten Hinweis auf die Übersetzung niederländischer Zitate ins Deutsche habe ich verzichtet, weil die benutzten niederländischen Quellen nur in meiner Muttersprache vorliegen und ausschließlich von mir ins Deutsche übertragen wurden.

In übersetzten Zitaten aus dem Niederländischen und in Kommentaren, die sich an niederländische Texte anlehnen, können allgemeine Personenbezeichnungen nicht in eine männliche und eine weibliche Form differenziert werden, da die niederländische Sprache eine der deutschen vergleichbare Differenzierung in dem Maße nicht kennt[2]. In der wörtlichen Übersetzung wurde die männliche Form beibehalten, um die Authentizität zu wahren. Selbstverständlich soll der "Erlaß vom 24.3.1993 zur Gleichstellung von Mann und Frau in der Rechts- und Amtssprache" nicht in Frage gestellt werden.

Einige niederländische Ausdrücke, die in der Arbeit nicht übersetzt werden, weil es dafür kein die Sache vollkommen treffendes Äquivalent gibt, werden kursiv gedruckt und am Ende dieser Arbeit in einem Glossar erklärt. Dieses Glossar enthält auch niederländische Abkürzungen.

Zeichnungen, Formulare, Tabellen u.ä., die dem Verständnis des Textes dienen, sind in den fortlaufenden Text eingefügt. Die übrigen Anlagen befinden sich im Anhang am Ende dieser Arbeit.

Die vorliegende Arbeit ist von zwei Seiten von Interesse: Sie bietet einen genaueren Einblick in die Entwicklung der Basisschule am Beispiel des *Zelfstandig Werken* und sie liefert mit der Fallstudie ein didaktisches Modell, das auch für die Erneuerung des Grundschulsystems in der BRD von Bedeutung sein könnte.

---

[2] Beispiel: Mit dem niederländischen Wort leerling (=Schüler) werden sowohl Mädchen als auch Jungen bezeichnet. Dieses Wort habe ich mit "Schüler" wörtlich übersetzt. Auch der niederländische Artikel "de" ist sowohl Femininum als auch Maskulinum.

Zelfstandig Werken in der Basisschule zu untersuchen und einem deutschsprachigen AdressatInnenkreis vorzustellen, geht in zwei Richtungen: Auf der einen Seite ist durch die zugespitzte Fragestellung auf diesen Einzelaspekt des Basisschulsystems die Zuordnung zur Pädagogik gegeben, denn die

> Erziehungswissenschaft beschäftigt sich mit der Untersuchung und Darstellung von erzieherischen Voraussetzungen, Vorgängen und Zielen. Die Erziehungswissenschaftler fragen unter anderem, unter welchen Bedingungen Menschen etwas lernen und wozu Menschen unter bestimmten Bedingungen fähig sein sollten.
> Antworten auf diese Fragen sollen u.a. Erziehern (z.B. Lehrern, Eltern) helfen, sich so zu verhalten, daß ein anderes Individuum (Kind, Schüler, Lehrgangsteilnehmer) ein bestimmtes, ihm bisher noch nicht mögliches, Verhalten praktizieren kann (Kahl 1977, 13).

Ein Forschungsprojekt über *Zelfstandig Werken* an der niederländischen Basisschule bedeutet also Unterrichtsforschung zu pädagogischen Bedingungen, Prozessen und Zielen mit der Fragestellung zu leisten, unter welchen Voraussetzungen Kinder *Zelfstandig Werken* lernen und wie sie unter bestimmten Bedingungen die Fähigkeit zum *Zelfstandig Werken* erlangen (vgl. Kahl 1977, 13).

Auf der anderen Seite sind die Unterschiede in den Bildungssystemen der BRD und den Niederlanden so gravierend, daß systematische Überlegungen zur Vergleichenden Erziehungswissenschaften notwendig sind.

Ein Blick in die Literatur über das niederländische Schulsystem - unter dem Aspekt der Europäisierung - gibt Aufschluß über die Vielschichtigkeit der Thematik der vorliegenden Arbeit.
So meint Glowka z.B. in einem Vortrag zum Thema "Neue Bildungsziele für Europa" (1989):

> Will man erfahren, wie Vielfalt im Bildungswesen auszusehen vermag, was sie positiv an Bildungseffekten bewirkt und auf welchen schulrechtlichen Voraussetzungen sie gedeiht, so muß man den Blick nach Dänemark oder nach den Niederlanden richten. Ein Kenner der Verhältnisse hat die niederländische Schullandschaft als den Kulturgarten Europas bezeichnet. Sind diese Dinge bei uns hinreichend bekannt? Gibt es eine Bereitschaft, davon zu lernen?" (Verband Bildung und Erziehung 1989, 32).

Dieser Vorbildcharakter, den Glowka hervorhebt, resultiert nicht zuletzt aus den historischen Bedingungen, unter denen das Schulsystem in den Niederlanden entwickelt wurde, und in dem Freiheit des Unterrichts und *verzuiling*

(vgl. Kap.1.3.1-1.3.1.2) wesentliche Grundlagen bilden. Es ist insofern das Ergebnis eines Prozesses, der nicht einfach auf andere Bildungssysteme übertragen werden kann. Eine entsprechende Orientierung von Bildungspolitik und Schulstruktur ist in der BRD nicht anzutreffen.

Obwohl in der Arbeit kein expliziter Vergleich der Bildungssysteme Niederlande-BRD geleistet werden soll, fällt sie trotzdem unter das Forschungsgebiet der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (vgl. Mitter 1976, 317-337; Schriewer 1980, 185-236), denn, wie Röhrs es formuliert,

> Nicht der Vergleich führt (...) an das Feld der Vergleichenden Erziehungswissenschaft heran, sondern die Hermeneutik, Dialektik, Phänomenologie oder Empirie, deren fundamentale Aufgabe darin besteht, die anders gearteten pädagogischen Verhältnisse zu erschließen (Röhrs, H. 1975, 63).

Mir geht es darum, ein in den Niederlanden neu entwickeltes System zur Integration von Vorschule und Primarstufe unter dem Aspekt des *Zelfstandig Werken* den deutschsprachigen Adressatinnen und Adressaten zugänglich zu machen. Denn nach Berger (1978) gilt der Grundsatz:

> Nationale Probleme sind zwar infolge der verschiedenen, kritisch einzukalkulierenden Voraussetzungen nie ganz identisch, wohl aber im Gegenwartskontext weitgehend analog (Berger 1978, 20).

Es müssen jedoch dort Einschränkungen gemacht werden, wo die Grundbedingungen völlig unterschiedlich sind.

Vergleichende Erziehungswissenschaft kann sicher nicht Probleme und Problemlösungsstrategien innerhalb der Pädagogik von einer Nationalität auf eine andere übertragen, weil diese Probleme und deren Bewältigung infolge der jeweils spezifischen Voraussetzungen nicht identisch sein können (vgl. ebenda).

Aufgrund der Analogie der Europäisierung der Bildungssysteme scheint es mir aber legitim, trotz der erheblichen Differenzen zwischen niederländischen Basisschulen und deutschen Grundschulen, das Konzept des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule so aufzubereiten, daß es möglicherweise auf das deutsche Schulsystem übertragen werden kann.

Der Versuch, das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule zunächst für die Niederlande zu analysieren, um die Ergebnisse als Grundlage für vergleichende Studien anderer Nationen zur Verfügung zu stellen, leitet sich auch aus den Ansprüchen der EU-Bildungspolitik ab, denn:

> Es ist eine [sic!] sine qua non für die Schaffung eines Europas der Regionen, daß wir verstehen, was Bildung in den Regionen bedeutet, wie die Bildungssysteme der verschiedenen Länder Europas sind, ihre Strukturen, Organisation, Ideologien, Traditionen usw., bevor wir überhaupt versuchen, sie zu ändern (Stokes 1994, 74).

Nachdem durch die Europäisierung grundlegende Veränderungen auch im Schulsystem vermutet werden können, kann ein Blick auf die Schulsysteme der Nachbarländer Anregungen liefern:

> Für den nun zu erwartenden neuen Schub der bildungspolitischen Zusammenarbeit in der EG bedarf die Bildungspolitik in verstärktem Maße gesicherter Informationen über die Bildungssysteme und Bildungspolitiken der anderen EG-Mitgliedstaaten und über die Formen und Auswirkungen der Zusammenarbeit zwischen ihnen, wie sie nur die Bildungsforschung, insbesondere die vergleichende Bildungsforschung, bereitstellen kann (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1992, 1).

Vergleichende Erziehungswissenschaft im Rahmen der Europäisierung des Bildungswesens bedeutet demnach, Bildungssysteme nicht nur in ihrer Makro- sondern auch in ihrer Mikro-Struktur zu erfassen.

Ausgehend von dem Makro-Vergleich, der die Basisschule in den Kontext des niederländischen Schulsystems allgemein und als Besonderheit vorstellt, erfolgt eine Deduktion bis zur Feinmikro-Ebene, auf der der Einsatz einer spezifischen didaktischen Methode, das *Zelfstandig Werken*, anhand der Jozefschule untersucht wird.

Damit hebt sich diese Arbeit von der bislang einzigen Länderstudie über die niederländische Basisschule "Basisschulen in den Niederlanden" von Lumer-Henneböle/Nyssen (1988) ab, indem hier eine eng umrissene Fallstudie vorgelegt wird.

Der von Lumer-Henneböle/Nyssen vorgelegte Band bewegt sich zwischen dem Makro- und Mikro-Vergleich, da diese Länderstudie einerseits in den Kontext des niederländischen Schulwesens eingebettet, national, aber nicht lokal begrenzt ist und einen spezifischen Schultyp innerhalb des

niederländischen Bildungssystems analysiert.
Als Teil des nationalstaatlichen Bildungssystems gehört das Buch über die Basisschule daher eher in den Bereich eines Makro-Vergleichs, während die Auswahl einzelner Probleme, die darin auffindbar sind, der Mikro-Ebene zuzuordnen wären (vgl. Mitter 1976, 323). So z.B. die Analyse über Benachteiligung von Mädchen in den Ausbildungssystemen (Elke Nyssen 1988, 69-100).

Das Besondere am niederländischen Basisschulsystem liegt vor allem in seinem Modellcharakter, den es möglicherweise auch auf breiterer europäischer Ebene erlangen könnte.
Gerade vor diesem Hintergrund reicht es daher sicher nicht aus, sich auf die Länderstudie von Lumer-Henneböle/Nyssen zu beschränken.
Die an ein Basisschulgesetz gebundene Ausgestaltung dieser spezifischen Schulform verlangt vielmehr nach einer Überprüfung der erhobenen Ansprüche und deren Realisierbarkeit, nachdem die ersten Schülerinnen und Schüler inzwischen von der Basisschule abgegangen sind.
Als weitere Abgrenzung gegenüber der o.g. Studie von Lumer-Henneböle/Nyssen sei daher darauf verwiesen, daß in der vorliegenden Arbeit die Weiterentwicklung der Basisschule und die Umsetzung des Basisschulgesetzes anhand des *Zelfstandig Werken* untersucht wird. Die von Evaluationen begleitete Entwicklung des niederländischen Modells ist ein weiterer Aspekt, der zum Zeitpunkt der o.g. Studie (1988) aufgrund der damals erst drei Jahre existierenden, niederländischen Basisschule noch nicht berücksichtigt werden konnte.
Während es in der Arbeit von Lumer-Henneböle/Nyssen zunächst nur darum gehen konnte, das Konzept der Integration von Vorschule und Grundschule überhaupt bekannt zu machen, können jetzt, nachdem auch die Ergebnisse aus den Evaluationen vorliegen, Aussagen zur Verwirklichung des Basisschulgesetzes getroffen werden.
Durch die Untersuchung einer einzelnen Schule und deren Umgang mit dem *Zelfstandig Werken* als einem festen Bestandteil des Basisschul-Ideals soll somit eine Bewertung der Entwicklung des Basisschulsystems vorgenommen werden.

Als erkenntnisleitendes Interesse für die Erforschung des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule lag die Vorstellung zugrunde, welche Bedingungen in der niederländischen Basisschule für das *Zelfstandig Werken* existieren, und inwieweit eine Vergleichbarkeit bzw. Nicht-Vergleichbarkeit dieser

Bedingungen in den unterschiedlichen Bildungssystemen der Niederlanden und der BRD ein Transfer dieser für die Basisschule fest vorgeschriebene Arbeitsweise überhaupt möglich ist (vgl. Kap. 7).

Die Befassung mit anderen Erziehungs- bzw. Bildungssystemen hat ihren festen Platz in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft (vgl. Stokes 1994; Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung 1992). Vor einer Vergleichsmöglichkeit bzw. einen Transfer steht dabei zunächst die Kenntnis von diesem andersgearteten Bildungswesen (vgl. Stokes 1994, 74). Das haben Lumer-Henneböle/ Nyssen mit ihrer Arbeit geleistet.
Die Untersuchung über das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule geht insoweit darüber hinaus, als in der vorliegenden Arbeit der Versuch unternommen wird, die Bedingungen bzw. die Vor- und Nachteile dieser Methode kritisch zu beleuchten und sie in Bezug zur Kritik am Grundschulsystem der BRD zu setzen.

1. SOZIO-KULTURELLE UND HISTORISCHE VORAUSSETZUNGEN DES HEUTIGEN SCHUL- UND BILDUNGSWESENS IN DEN NIEDERLANDEN

1.1 Einführung: Bedeutung der geographischen Lage

Das Wasser hat in den Niederlanden schon immer eine große Rolle gespielt. 20% des Landes liegen unter dem Meeresspiegel (bis zu 6,6 m., die tiefste Stelle liegt bei Rotterdam). Skiera (1986) meint dazu, daß der geographisch orientierte Blick auf die Niederlande einige Schlüsse auf das Bildungswesen zuläßt. Das Meer und die Flüsse lassen auch auf die wirtschaftliche Bedeutung des Wassers schließen: auf Schifffahrt, weltweiten Handel, Kolonien. Die Kolonialzeit hat eine multi-ethnische und multi-kulturelle Bevölkerung wachsen lassen. Außer Indonesiern, Surinamern und früheren Bewohnern der Niederländischen Antillen, die alle die niederländische Staatsangehörigkeit besitzen, kommen die Ausländer hinzu: Türken, Marokkaner, Deutsche, Spanier, Belgier, Italiener (vgl. Skiera 1986, 1-4).

> Mit den daraus resultierenden Problemen scheinen sie [die Niederländer] weitaus besser umgehen zu können, als ihre Nachbarländer einschließlich England und Frankreich, "Fremde" Gruppen werden leichter integriert, man nimmt sich ihrer Probleme im Zuge des neuen emanzipatorischen Weltbildes eher an (Skiera 1986, 4).

In diesem Zusammenhang sei auf die Schriften des niederländischen Humanisten und Theologen Erasmus von Rotterdam und ihre Wirkung hingewiesen, die zu Friedsamkeit und Toleranz ermahnen.
Jedoch meint Zahn (1984), daß diese Toleranz keine Nationaltugend darstelle und nicht als menschliche Eigenschaft aufzufassen sei. Er erklärt die niederländische Toleranz vielmehr als das erstrittene Ergebnis von Konflikten. So hätte der Freiheitskampf gegen Spanien gar nicht geführt werden können, wenn sich die Katholiken und Protestanten als unversöhnliche Feinde gegenübergestanden hätten. Ebenso erforderte und erfordert der Kampf gegen die Naturgewalten des Meeres und der Flüsse immer noch Toleranz und Zusammenarbeit. Das Ringen mit dem Wasser hat die Niederländer schon früh zu rationalem Handeln im Gruppenverband erzogen (vgl. Zahn 1984, 32-36).

Der Umgang mit Minderheiten und Fremden sowie der Versuch des

Miteinanders trotz bestehender Differenzen schlägt sich auch im Konzept der Basisschule nieder. So können z. B. die *zorgbreedte*-Kinder als Minderheit eines Gruppenverbandes durch die Einführung des *Zelfstandig Werken* zur Entlastung der Lehrkräfte von dieser historischen Entwicklung profitieren.

1.2 Die Reformation

Die Entstehung und schnelle Verbreitung des niederländischen Protestantismus fand seine Ursache in den herrschenden Zuständen in der katholischen Kirche im 16. Jahrhundert: Ein zunehmender Materialismus betonte das Weltliche anstelle der Verinnerlichung der Religion. Ein Anti-Klerikalismus, der aus juristischen und wirtschaftlichen Privilegien und dem nicht immer vorbildlichen Leben des Klerus resultierte, hatte sich breitgemacht.

In der Periode von 1580 bis 1620 wurden die Niederlande protestantisch, d.h. anfangs lutherisch, später calvinistisch.

Der Calvinismus wurde daraufhin die Religion, die die niederländische Gesellschaft stark beeinflußte. Sie schaffte das Sakrament des Priestertums ab und lehrte die sogenannte allgemeine Priesterschaft aller Gläubigen: Gott richtet sich direkt an den Menschen. Der Gläubige braucht dazu keinen Priester; er findet Gott durch die Bibel. Die antiklerikale Tendenz im Lande und die Kritik an der katholischen Kirche haben sicher dazu beigetragen, daß diese Lehre die treibende Kraft wurde (vgl. Post 1935, 414-421).

Diese entscheidende Neueinstellung gegenüber dem einzelnen Menschen in seinem Verhältnis zur Obrigkeit führte über die Aufklärung in die moderne Pädagogik in Europa (vgl. Oelkers 1994, 29).

Der Einfluß des Calvinismus war Anfang des 17. Jahrhunderts in den Niederlanden am größten. Wer z.B. eine Stelle bei der Behörde erstrebte oder eine finanzielle Unterstützung der "Armenzorg" haben wollte, mußte Calvinist sein.

So nahm die Zahl der Katholiken im Laufe der Jahre allmählich ab. In den Provinzen Holland und Zeeland wurden die Katholiken zu einer unterdrückten Minderheit. In dieser Zeit entstand eine Gruppenidentität. Das System der *verzuiling* (vgl. 1.3.1) hat hier seine Wurzeln (vgl. Skiera 1986, 8f), das dann eine wesentliche Grundlage für das jetzige Schul- und Bildungssystem wurde.

Einfluß auf den Unterricht

Für die Entwicklung und Entfaltung eines Schulsystems ist eine Weltanschauung von großer Bedeutung. Das Bild vom Menschen und von der Gesellschaft, in der er lebt, fordert auch einen adäquaten Unterricht.
Für den mittelalterlichen Katholizismus war die höhere Lateinschule die wichtigste Bildungseinrichtung. Wesentlicher Bildungsinhalt war das Einstudieren von lateinischen Gesängen bei der Ausbildung katholischer Chorsänger.
Mit dem Calvinismus fing eine neue Periode der institutionellen Differenzierung an. Die *lagere school* wurde zentraler Ort des Bildungssystems. Sie bekam den Stellenwert der Lateinschule und hatte, wie diese, den erzieherischen Auftrag, den Schüler auf die Mitgliedschaft einer Kirchengemeinschaft, in diesem Fall der calvinistischen Kirche, vorzubereiten. Die *lagere school* hatte die Aufgabe, die calvinistische Lehre zu verbreiten: Jeder Mensch sollte den Inhalt der Bibel verinnerlichen und verwirklichen. Um dieses Ziel zu erreichen, wurde die Technik des Lesenlernens zum wichtigsten Unterrichtsfach (vgl. van Kemenade et al. 1987, 3, 42-65).

1.3 Charakteristische Grundlagen des niederländischen Bildungssystems

Das niederländische Schulsystem hat sich, wie gezeigt, aus den historischen Bedingungen in den Niederlanden entwickelt. *Verzuiling* und "Freiheit des Unterrichts" sind in den Niederlanden die Grundlagen des Schulsystems. Diese Entwicklung ist keinesfalls abgeschlossen, sondern findet im Zuge des vereinigten Europas auch nach internationalen Gesichtspunkten seine Fortführung.

1.3.1 *Verzuiling*

Verzuiling heißt - wörtlich übersetzt - Versäulung. Sie ist die Vereinigung von Belangen und Interessen aus politischen oder religiösen Überzeugungen. Sie ist kennzeichnend für die politischen und sozialen Verhältnisse in den Niederlanden (vgl. Ministerie van Buitenlandse Zaken: Het Koninkrijk der Nederlanden. Feiten en cijfers. Onderwijs en

Wetenschappen 1990, 3).

Entstehung

Um 1850 sind die Niederlande in religiöser Hinsicht eine pluralistische Gesellschaft geworden: eine bunte Mischung von Orthodoxen, Freisinnigen, Protestanten und Katholiken. Dieser wachsende Pluralismus bewirkte eine Belebung zum christlich-humanistischen und politisch-demokratischen Staatswesen: Politische Parteien entstanden. Die Bourgeoisie sicherte sich eine gute gesellschaftliche Position; die Niederlande wurden von einer liberal-konservativen Regierungsperiode geprägt. Nach der Vorherrschaft der Protestanten brachten sie den Katholiken die gesellschaftliche Anerkennung und Gleichstellung. Es entstand eine katholische *zuil*, die alle Mitglieder der römisch-katholischen Kirche in mehr oder weniger abgeschlossenen gesellschaftlichen Organisationen bis heute in sich vereint.
Eine ähnliche Entwicklung war bei den Protestanten festzustellen. Sie betrachteten die niederländische Gesellschaft als eine protestantisch-christliche Nation, die vom reformierten Glauben geprägt sein sollte. Der protestantische Glaube an die Sendung, die Niederlande zu "wahrer" Religion zurückzubringen, war unter den Vorzeichen des wachsenden Pluralismus nicht von Erfolg gekrönt. Dem Glauben an protestantische Vorrechte mußte folglich im eigenen Kreis gehuldigt werden. Es entstand eine "Bastion", woraus im Laufe der Zeit die protestantisch-christliche *zuil* gewachsen ist, die viele Mitglieder der reformierten Kirchen zusammenbindet (u.a. die Calvinisten, die Freisinnigen und die Protestanten).
Eine gleiche soziale Integration konnte bei den Sozialisten festgestellt werden. Bei ihnen schlossen sich meist Arbeiter zusammen, die sich von der Kirche distanziert hatten. Sie vereinte eine explizite Lebens- und Weltbetrachtung mit dem Ziel der Verwirklichung eines humanen Daseins. Die sozialistische *zuil* wollte die Ideale von Gleichheit und Gleichwertigkeit realisieren.
Eine liberale *zuil* entstand dann sozusagen notgedrungen als Reaktion auf die drei vorhergehenden *zuilen*. Sie hatte als solche eine viel weniger starke Organisationsstruktur. Die Liberalen hatten ihre Rolle in der Gesellschaft schon gefunden, und eine gesellschaftliche Auseinandersetzung in dem Maße war für sie nicht mehr nötig.
Obwohl die Protestanten in der Mehrheit waren, haben die Katholiken die größte *zuil* organisiert. Bei den sehr unterschiedlichen protestantischen

Gruppen herrschte nämlich keine Einheit.
Die Liberalen bilden keine eigene *zuil* mehr. Im allgemeinen wird heute zwischen katholischer, protestantischer und allgemeiner[3] *zuil* unterschieden (vgl. ebenda und van Kemenade et al. 3. 1987, 68f).

Einfluß

Der Begriff *verzuiling* bezieht sich auf die Organisationsform des politischen, wirtschaftlichen, sozialen und kulturellen Lebens: politische Parteien, Krankenhäuser, Bildungsstätten, Wohlfahrtseinrichtungen, Gewerkschaften, Arbeitgeberverbände, Sparkassen, die Medien, wie Rundfunk, Fernsehen und Presse etc. (vgl. Zahn 1984, 158).
Die *zuilen* fanden ihre optimale Form, d.h. ihren größten gesellschaftlichen Einfluß, in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen (vgl. van Kemenade et al. 1987, 3, 69).
Mag sein, daß die *verzuiling* seit den sechziger Jahren an Bedeutung verloren hat, namentlich im Bildungswesen aber ist dieses Phänomen immer noch deutlich erkennbar (vgl. Ministerie van Buitenlandse Zaken: Het Koninkrijk der Nederlanden, Feiten en cijfers. Onderwijs en Wetenschappen 1991, 3):

> ....wie nirgendwo sonst in Europa haben es verschiedene gesellschaftlich relevante Gruppen [in den Niederlanden] im Laufe der Geschichte vermocht, ihre Bildungsinteressen zu artikulieren und zu institutionalisieren (Skiera 1986, 1).

1.3.2 Freiheit des Unterrichts

Entstehung

In den unterschiedlichen gesellschaftspolitischen Ansichten zum Schulunterricht spiegelte sich die Vielfalt der obengenannten Gruppierungen wider.
Die katholischen und protestantischen *zuilen* wünschten private Schulen. Die sozialistische *zuil* wünschte eine öffentlich-neutrale Schule und die Liberalen eine christliche, aber nicht konfessionell gebundene Einheits-

[3] Die allgemeine zuil besitzt eine sozialistische, eine liberale und eine humanistische Richtung.

schule.
In Folge dieser Blockbildung kam es in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts zu einem Schulkampf (1878-1917), der durch das neue Grundgesetz von 1917 geschlichtet wurde. Dieses konstatierte die Freiheit des Unterrichts (vgl. Skiera 1982, 102f). Auf die Bedeutung für das *Zelfstandig Werken* werde ich später näher eingehen.

Das Schulwesen in den Niederlanden wird von Prinzipien beherrscht, die in der niederländischen Verfassung fest verankert sind. 1917 wurde der Kompromiß, der den Schulkampf und den Kampf um das allgemeine Wahlrecht abschloß, in die Verfassung aufgenommen. Die politischen Gegner handelten folgenden Kompromiß aus: Die parlamentarischen Rechten (Konfessionellen) erklärten sich bereit, die Einführung des allgemeinen Männerwahlrechts und des passiven Frauenwahlrechts zu unterstützen. Die Linken (Liberale und Sozialisten) akzeptierten dagegen die finanzielle Gleichstellung aller Schulen, d.h. sowohl der öffentlichen als auch der Privatschulen.
Durch die zusätzliche Vereinbarung, innerhalb eines Jahres nach der Verfassungsänderung keinen politischen Streit zu führen, schufen die Parteien sozusagen einen politischen "Gottesfrieden", in dem der Kompromiß Form annehmen konnte.
Die "Pazifikation" von 1917 hat das politische Leben und die gesellschaftlichen Entwicklungen danach lange Zeit wesentlich bestimmt. Obwohl ihre Vorgeschichte und die Auswirkung typisch niederländisch gewesen sind, ist dieser Schulkonflikt im großen Kontext zu sehen: Im 19. Jahrhundert traten in vielen westeuropäischen Demokratien Konflikte im Unterrichtsgebiet auf (vgl. van Kemenade et al. 1987, 1, 373).

Im Lageronderwijswet 1920, dem Gesetz, das den Unterricht an *lagere scholen* regelte, wurden die neuen Freiheiten ausgeführt. Öffentliche Schulen (weltanschaulich neutrale) und Privatschulen (katholische, protestantische und nicht konfessionsgebundene Schulen) wurden finanziell gleichgestellt. Die nicht konfessionsgebundenen Schulen haben weltanschauliche oder pädagogisch-didaktische Prinzipien als Ausgangspunkt, z.B.: Montessori, Jenaplan, Rudolf Steiner, Dalton, Freinèt, Roncalli etc. Zu den konfessionsgebundenen Schulen gehören, außer katholischen und protestantischen, u.a. 20 islamitische, 4 jüdische, 3 hindustanische Schulen (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Het Nederlandse Onderwijs 1996, 2).

Auswirkungen

Das Recht der Eltern, Schulen neu zu gründen, stellt - historisch gesehen - das eigentliche Prinzip der Unterrichtsfreiheit dar.
Nach Liket (1993) werden fast 75% der Schulen von privaten Schulträgern getragen, die der Staat zu 100% subventioniert. Er nennt allerdings drei wichtige Einschränkungen:

a) Verpflichtung zur Einhaltung der (allgemein formulierten) staatlichen Gesetze;
b) Verpflichtung zur Teilnahme an einer nationalen Abschlußprüfung am Ende der Sekundarstufe, die 50 Prozent der Endbeurteilung ausmacht;
c) Verpflichtung zur Teilnahme an einer nationalen, schulübergreifenden Inspektion (Liket 1993, 15).

Bis 1993 wurden die Neugründungs- und Aufhebungsnormen für Basisschulen an die Einwohnerzahl gekoppelt. Mit einem neuen Gesetz ist seit dem 1. Januar 1994 eine neue Regelung wirksam geworden, wobei dem Prinzip "Erreichbarkeit" für die Schülerinnen und Schüler Rechnung getragen wird. Dies wird im Niederländischen mit folgender Formel formuliert: "Grotere scholen waar het kan, kleinere waar het moet"[4] (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen: Fusie en herbeschikking in het Basisonderwijs. Toerusting en bereikbaarheid, 1994, 9).

Die folgende Statistik zeigt die zahlenmäßige Verteilung der Schulen. Unter "sonstige" sind hier die Freien Schulen ebenso gemeint wie z.B. betriebseigene Institutionen.

[4] größere Schulen wo möglich, kleinere wo notwendig

Schularten und weltanschauliche Orientierung, 1993/94

	öffentlich	protestantisch	röm.-kath.	sonstige
Basisschul-unterricht	35	30	29	6
Allgemeinbildender Sekundarunterricht	21	27	36	17
Vorbereitender Berufsunterricht	14	23	32	31
Berufsbildender Sekundarunterricht	5	19	19	57
Höherer berufsbildender Unterricht	14	15	21	49
Wissenschaftlicher Unterricht	55	20	20	5

Angaben in %

Quelle*: Centraal Bureau voor de Statistiek*, Voorburg/Heerlen, 1994

Eine Untersuchung zur "gesetzlichen Fürsorgepflicht für genügend öffentliche Schulen", die das *Instituut voor toegepaste Sociale Wetenschappen* in Nijmegen 1992 durchführte, belegt, daß eine von sieben Gemeinden (d.h. fast 14%) keine öffentliche Schule hat.
Die Gemeinden sind zwar gesetzlich verpflichtet, für ausreichend öffentliche Schulen zu sorgen, was aber ausreichend ist, darin unterscheiden sich die Meinungen. Im allgemeinen gilt, daß genügend öffentliche Schulen vorhanden sind, wenn es keine "Signale" gibt, aus denen das Gegenteil hervorgeht. Vielen Gemeinden aber ist gar nicht daran gelegen, solche "Signale" zu ermitteln, und auch die Kontrolle durch die Provinz läßt zu wünschen übrig (vgl. van Esch und Laemers 1992, 32).

Freiheit des Unterrichts heißt weiter:

- Die Eltern können die Schulen, die ihre Kinder besuchen sollen, selbst auswählen.
  Aus den Ergebnissen einer Untersuchung zum Thema Schülerwechsel in der Basisschule des *Instituut voor Onderwijsonderzoek (RION*) der Reichsuniversität Groningen geht hervor, daß im Durchschnitt jedes

Jahr 6% der Kinder die Basisschule wechseln. In Großstädten und Schulen mit vielen ausländischen Kindern ist dieser Prozentsatz höher. Der Wechsel findet besonders häufig wegen Umzugs oder wegen eines Konfliktes statt. Oft sind Eltern mit dem Unterricht der gewählten Schule unzufrieden. Teilweise ist dies einem Informationsmangel über die Unterschiede zwischen verschiedenen Schulen zuzuschreiben (vgl. van IJzendoorn/Snippe 1992, 24).

- Die Schulen können frei über ihre weltanschauliche Orientierung und pädagogischen Konzepte entscheiden. Jede Schule hat ihre eigenen pädagogischen und didaktischen Ansätze und Schwerpunkte, z.B. Erziehung zu Selbständigkeit, Differenzierung, Umweltschutz u.ä. Jede Schule entwickelt ihr eigenes Profil und bemüht sich, sich von anderen Schulen abzugrenzen. Dies macht die Schulen untereinander nicht selten zu Konkurrenten, zumal da die Eltern die Schule für ihre Kinder frei wählen können.
- Die Schule sucht bei einer Einstellung die neuen Lehrkräfte selbst aus. Voraussetzung ist immer, daß sie die entsprechende Lehrbefähigung besitzen. Durch die große Verschiedenartigkeit der niederländischen Schulen ist es wichtig, daß die Ansichten der einzustellenden Lehrkräfte mit denen des vorhandenen Lehrerkollegiums übereinstimmen. Es ist in den Niederlanden völlig undenkbar, daß Lehrkräfte mit unterschiedlichen pädagogischen Vorstellungen zusammenarbeiten können.
- Die Lehrkräfte bestimmen selbst die Lehr- und Lernmittel.
- Die Lehrkräfte bestimmen selbst die Form der Leistungsbeurteilung. Die Schulen können auf die Benotung ganz verzichten, schriftliche Beurteilungen abgeben oder eine eigene Form entwickeln.

Gerade die Freiheit in der Auswahl der pädagogischen Konzepte und didaktischen Ansätze bieten in der niederländischen Basisschule die Möglichkeit, das als einen Schwerpunkt zu setzen. Sie eröffnen den Lehrkräften durch die selbstbestimmte Lehr- und Lernmittelwahl ein Experimentierfeld mit dem *Zelfstandig Werken*. Von Vorteil ist auch die Auswahl der Lehrkräfte nach ihrer Befähigung und deren Integrationsfähigkeit in ein bestehendes Kollegium.

1.4 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule

- Auch in der BRD hat die *Reformation* die Entwicklung der "niederen Schulen" beeinflußt:

> Entsprechend der Prävalenz des Wortes in der Theologie Martin Luthers und gemäß der hier betonten unmittelbaren Verantwortung jedes Christenmenschen vor Gott bildeten nun das Lesen der Heiligen Schrift und das Gebet die zentralen Formen protestantisch-christlicher Glaubensäußerung (...) Wenn es der reformierten Kirche jetzt darum ging, daß jeder befähigt werden sollte, "die Bibel zu lesen und auszulegen", so galt es, Unterrichtseinrichtungen zu schaffen, die über die Vermittlung der Kulturtechniken hinaus die Zöglinge an ein Bibelverständnis heranführen sollten (Rodehüser 1987, 90f).

- Wie in den Niederlanden, stammt die deutsche Grundschul*gesetzgebung* aus dem Jahre 1920 (vgl. ebenda, 128).
  Von der *Freiheit des Unterrichts*, die in den Niederlanden seit diesem Zeitpunkt die *Autonomie* der einzelnen Schulen begründet, war jedoch in dem Reichsgesetz vom 28.4.1920 noch keine Rede.
  Allerdings haben in der jüngsten Vergangenheit die

> Diskussion um eine erweiterte Gestaltungsfreiheit und Selbstverantwortung der Schule und die davon erwartete Qualitätsentwicklung und -sicherung (...) durch die Denkschrift der Bildungskommission NRW "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" und durch die bildungspolitischen Initiativen der Landesregierung und des Landtags neue Impulse erhalten (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, 4).

In der BRD können Eltern z. Zt. meistens noch keine Schule neu gründen. Nur 5% der Schulen in der BRD sind Privatschulen; 6% der deutschen Schülerinnen und Schüler besuchen eine dieser Schulen (Rolff et al. 1994, 107). Nach einer Umfrage des Instituts für Schulentwicklungsforschung Dortmund befürworten 19% der westdeutschen und 14% der ostdeutschen befragten Eltern eine Privatschule (ebenda, 52).

> Deutschland liegt im Anteil von Privatschulen im internationalen Vergleich niedrig. Einen so geringen Anteil von Privatschulen, die darüber hinaus auch überwiegend aus der öffentlichen Kasse bezahlt werden, gibt es in kaum einem anderen westlichen Land. Die Vorherrschaft der öffentlichen Schulen und die engen Rahmenvorgaben für die Privatschulen, die durch das Grundgesetz gesetzt werden, haben für diesen bisher vergleichsweise geringen Anteil von Privatschulen gesorgt (Hurrelmann 1996, 36).

Die Privatschulen werden mit Zuschüssen, die bis zu 90% der Kosten einer vergleichbaren staatlichen Einrichtung entsprechen, gefördert. Die Eltern bezahlen Schulgeld, das monatlich zwischen DM 50,- und DM 200,- pro Kind beträgt (ebenda). In manchen Schulen, z.B. in den Freien Waldorfschulen, richtet sich das Schulgeld nach dem Einkommen der Eltern.

- Noch können die *Lehrkräfte* sich bis jetzt meist nicht, wie dies in den Niederlanden der Fall ist, auf eine ausgeschriebene Stelle bei der betreffenden Schule bewerben. Im Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW wird jedoch ein neues Anforderungsprofil für die Auswahl und Tätigkeit der Schulleitung erarbeitet. Um einer größeren Selbstverantwortung entsprechen zu können, werden die Zuständigkeiten der Schulleiterinnen und Schulleiter erweitert. Die Personalgewinnung soll in Zukunft u.a. Aufgabe der Schulleitung werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, 19).

2. DAS NIEDERLÄNDISCHE BILDUNGSWESEN

Zum besseren Verständnis der relativ neuen Institution Basisschule und ihres bildungspolitischen Kontexts gehe ich hier zunächst auf die spezifischen Merkmale und die Struktur des niederländischen Bildungssystems im allgemeinen ein.

2.1 Spezifische Merkmale des niederländischen Bildungssystems

Eine vollständige Darstellung der Merkmale des niederländischen Bildungswesens würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es werden nur spezifische Besonderheiten genannt, die das Thema involvieren oder sich vom deutschen Bildungssystem wesentlich unterscheiden. Darüber hinaus sind diese Merkmale wichtig, um dem deskriptiven und analytischen Charakter dieser Arbeit gerecht zu werden.

2.1.1 Einfluß und Aufgaben des niederländischen Staates

Der niederländische Gesetzgeber bestimmt entscheidend die pädagogische Struktur des Schulwesens. Er legt u.a. die Schulfächer, die Wochenstundenzahl und die Anforderungen, an denen sich Lehr- und Stundenpläne auszurichten haben, fest.

> Bei aller Vielfalt gibt es im niederländischen Bildungswesen ein großes Maß an Einheitlichkeit, an Durchlässigkeit. Schüler und Studenten können sicher sein, daß eine von ihnen abgeschlossene Ausbildung an einer Schule eines bestimmten Typs in allen anderen Zweigen des Bildungssystems anerkannt wird. Dies wird durch einheitliche Zulassungs- und Prüfungsordnungen sowie durch Vorschriften über Fächerkanons u.ä. garantiert (Ministerie van Buitenlandse Zaken: Das Königreich der Niederlande. Fakten und Zahlen, Bildung und Wissenschaft 1991, 4).

Der Staat kommt für die Gehälter der Lehrkräfte aller Schulformen auf. Zu seinen Aufgaben gehört es ebenfalls, Vorschriften über die Gründung und Finanzierung von Bildungsanstalten zu erlassen. Darüber hinaus ist die Regierung für Innovationen im Bildungswesen zuständig.

Die Provinzen nehmen Aufgaben in den Bereichen Beratung und Rechtsprechung wahr. Sie sind dafür verantwortlich, daß genügend öffentliche Primar- und Sekundarschulen in der Provinz vorhanden sind. Den Provinzen obliegt die Ausübung der gesetzlich geregelten Schulaufsicht, für die der Minister für Unterricht und Wissenschaft jedoch endverantwortlich ist.

Die Gemeinden sind die Träger (Schulverwaltung) der öffentlichen Schulen. Sie tragen auch die Verantwortung für die Privatschulen. Zu den Aufgaben der Gemeinden gehört u.a. die Vergütung von Leistungen für öffentliche und private Schulen. Sie können den Schulen zusätzlich zu den staatlichen Leistungen Sondermittel zuweisen. Diese Sondermittel müssen jedoch dem öffentlichen und dem privaten Unterricht gleichermaßen zugutekommen (vgl. ebenda, 30 und 35).

Die Niederlande gehören zu den Ländern mit dem höchsten Anteil an Unterrichtsausgaben des nationalen Netto-Einkommens (7%) (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Het Nederlandse Onderwijs 1996, 29).

Schulpflicht

Durch die Integration von *kleuterschool* und *lagere school* wurde die Schulpflicht um ein Jahr vorgezogen. Obwohl fast alle Vierjährigen die Basisschule besuchen, sind die Kinder erst am ersten Schultag des Monats, in dem sie das 5. Lebensjahr vollendet haben, schulpflichtig. Die Schulpflicht endet mit Vollendung des Schuljahres, in dem die Schülerinnen und Schüler 16 Jahre alt werden, oder nach mindestens 12 Schuljahren. Danach gibt es eine Teilschulpflicht: Die minderjährigen Schülerinnen und Schüler besuchen ein oder zwei Tage pro Woche den Unterricht.
Darüber hinaus können Kinder im Alter von 2 1/2 bis 4 Jahren Kleinkind-spielgruppen besuchen. Diese gehören jedoch nicht zum Unterrichts-system (vgl. *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*: Het Nederlandse Onderwijs 1996, 3). Die entsprechenden Räumlichkeiten befinden sich meistens in den Basisschulen.
Obwohl die Vorverlegung der Schulpflicht per Gesetz eine Novität ist, brachte die Einführung wenig Veränderung: Nahezu alle niederländischen Kinder besuchten schon seit Jahren in dem Alter die *kleuterschool* (vgl. Aarts et al. 1985, 20).

Die Vorteile der Einschulung um das 4. Lebensjahr wurde ins besondere auch seitens des Ministeriums hervorgehoben (vgl. auch Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, PO/B-93104718, 12.01. 1994).
Der Einführung des *Zelfstandig Werken* während dieses Lebensabschnittes kommt dabei eine doppelte Bedeutung zu: Zum einen wird das *Zelfstandig Werken* genau in jenem Lebensabschnitt als didaktisches Mittel eingeführt in dem der pädagogische Einfluß besonders prägend ist, zum anderen wird damit die Zeitspanne in der *Zelfstandig Werken* praktiziert werden kann um zwei Jahre verlängert.

Schulgeld, Studiengebühren und -finanzierung

Nach Ende des Schulpflichtalters müssen Schülerinnen und Schüler Schulgeld bezahlen. Die Höhe ist unterschiedlich und wird vom Staat festgelegt. Für das Schuljahr 1997-1998 betrug das Schulgeld hfl 1.507,--. Bei Bedarf werden Zuschüsse gewährt.
Auch Studentinnen und Studenten müssen in den Niederlanden Studiengebühren bzw. Kolleggeld bezahlen. Für das Studienjahr 1996-1997 betrugen diese Gebühren hfl 2.400,--; für das Studienjahr 1997-1998 hfl. 2.575,-- und für das Studienjahr 1998-1999 hfl. 2.750,-- (LDC 1996, 4).
Seit 1995 ist die Studiendauer verkürzt und das Studium gleichzeitig verbessert worden. Außerdem wurden die Begleitung von Studentinnen und Studenten und die Kontakte mit Dozenten noch mehr intensiviert. (Vgl. Pressebericht des Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen vom 9.12.94, Nr. 172)

Seit September 1996 ist eine "prestatiebeurs"[5] eingeführt: Studentinnen und Studenten bekommen ihre Studienfinanzierung zunächst ganz als Darlehen ausgezahlt. Erst wenn sie bestimmte Leistungsnormen innerhalb einer vorgeschriebenen Zeitspanne erfüllen, wird das Darlehen nachträglich in ein Teilstipendium umgewandelt (vgl. *Ministerie van Onderwijs*, *Cultuur* en *Wetenschappen*. Persbericht 12. 07.95, Nr. 106; vgl. auch Persberichte vom 16.09.94 und 9.12.94)
Für diejenigen, die ihr Studium schon eher angefangen haben gilt die Tempobeurs[6], der am 1. September 1993 eingeführt wurde.

---

[5] wörtlich übersetzt: Leistungsstipendium
[6] Bei der Tempobeurs wird bei Nichterfüllung der Leistungsnormen der Stipendiumteil rückwirkend in ein Darlehen umgeändert.

2.1.2 Flankierende Strukturen

Für die schulische Erziehung gibt es neben den Schulen ergänzende flankierende Einrichtungen. Diese Einrichtungen, die die Aufgabe haben, den Schulen bei der Lösung pädagogischer Probleme und bei der methodischen Verbesserung des Unterrichts zur Seite zu stehen, leisten außer fachspezifischer pädagogischer, didaktischer, psychologischer und organisatorischer auch innovatorische Hilfestellung.

Am 1. Januar 1987 trat das "Wet op de onderwijsverzorging" (Gesetz über unterrichtsbegleitende Maßnahmen) in Kraft. Dieses Gesetz unterscheidet zwischen allgemeinen Beratungsstellen und spezifischen Beratungsstellen. Zu den allgemeinen Beratungsstellen gehören die schoolbegeleidingsdiensten (Schulbegleitungsdienste), auch onderwijsbegeleidingsdiensten (*OBD*)[7] (Unterrichtsbegleitungsdienste) genannt und landelijke pedagogische centra (überregionale pädagogische Zentren) (vgl. Ministerie van Buitenlandse Zaken 1991, 33f).

Die Aufgabe der *OBDs* bei der Umsetzung des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule wird später noch näher beleuchtet. Sie spielen eine große Rolle bei der Begleitung der Lehrkräfte für den Kursus *Zelfstandig Werken*. Daher wird den *OBDs* im folgenden die meisten Aufmerksamkeit gewidmet.

<u>Die *OBDs*</u>

Die *OBDs* sind für alle Basisschulen in einer bestimmten Region und für einen Teil der Sekundar- und Sonderschulen zuständig.

> Die allgemeinen Aufgaben der Schulbegleitungsdienste sind gesetzlich geregelt. Sie umfassen u.a.:
>
> a) auf Antrag eines Schulträgers
>
> - die Entwicklung und Durchführung von Maßnahmen zur Förderung einer optimalen Schullaufbahn von Schülern der Basisschule,
> - Beratung und Begleitung der Schulen in all ihren Angelegenheiten;
>
> b) auf Antrag des Ministers

---

[7] In dieser Arbeit wird hierfür die übliche Abkürzung OBD verwendet.

- Mitarbeit bei der Realisierung landesweiter Schulreformen,
- Entwicklung und Durchführung von entsprechenden Maßnahmen in Kooperation mit den betroffenen Schulen;

c) Entwicklung von eigenen Initiativen bezüglich der genannten Aufgaben; inhaltliche und organisatorische Vorbereitung der eigenen Institutionen hinsichtlich zukünftiger Entwicklungen im schulischen Feld;

d) auf Antrag der Lehrerausbildungsstätten

- Durchführung von Maßnahmen zur Lehrerfort- und -weiterbildung;

e) Bereitstellung und Vermittlung schulrelevanter Erkenntnisse und Ergebnisse wissenschaftlicher Forschung.
(Lumer-Henneböle/Nyssen 1988, 168f).

Aus einer Untersuchung von Leenders und Stokking (1987) geht hervor, daß die Hälfte der Begleiterinnen und Begleiter es als ihre wichtigste Aufgabe ansieht, daß sie letztendlich zum Wohle der Kinder arbeiten und den Unterricht so verbessern, daß dies zugunsten aller Kinder geschieht. Die übrigen Begleiter sehen ihre wichtigste Aufgabe in der Unterstützung der Lehrkräfte. Dazu nennen sie als Notwendigkeit fachinhaltliche Kenntnisse und Kenntnis der Unterrichtspraxis. Auch theoretische Kenntnisse auf dem Gebiet der (Schul)pädagogik und Psychologie halten sie für wichtig. Die meisten Begleiter kommen selbst aus dem Basisschulunterricht (vgl. Leenders/Stokking, K.M. 1987, 85).

> Der Schulbegleitungsdienst wird wie eine echte Dienstleistung von der Schule bzw. deren Lehrern angefordert oder besser "angekauft", wenn es Probleme mit Schülern gibt, wenn Initiativen der Schulerneuerung gesetzt und alternative Programme in Erziehung und Unterricht verwirklicht werden sollen etc. (...) Alljährlich legt der Kultusminister fest, welcher Betrag pro Schüler für den Begleitungsdienst ausgegeben werden darf. 50% davon stellt er selber dem Schulträger zur Verfügung. Die Gemeinden müssen mindestens 30% zuschießen... (Vierlinger 1993, 128f).

Bei der Einführung der Basisschule haben die *OBDs* eine große Rolle gespielt. Ihre Arbeit wird von allen Beteiligten befürwortet und geschätzt. Den *OBDs* obliegt u.a. auch die Förderung pädagogischer und didaktischer Methoden, wie z.B. das *Zelfstandig Werken* (vgl. Kapitel 5 und 6). Z. Zt.

gibt es 66 *OBDs* in den Niederlanden.

Die überregionalen pädagogischen Zentren

Die "landelijke pedagogische centra" leisten nur den Sekundarschulen bei der Gestaltung des Unterrichts Hilfestellung und sind für die Betreuung und Beratung in der Lehrerausbildung zuständig. Sie koordinieren staatliche Reformvorhaben und unterstützen die lokalen und regionalen *OBD*s. Im Gegensatz zu diesen spiegelt sich bei den überregionalen pädagogischen Zentren die *verzuiling* (vgl. 1.3.1) wider:
1) das Allgemeine Pädagogische Studienzentrum
2) das Protestantische Pädagogische Studienzentrum
3) das Katholische Pädagogische Zentrum
(vgl. Ministerie van Buitenlandse Zaken. Das Königreich der Niederlande. Fakten und Zahlen. Bildung und Wissenschaft 1991, 33).

Die spezifischen Beratungsstellen[8]

Auf dem Gebiet der Bildungsforschung, der Studienentwicklung und der Lehrplanentwicklung sind die spezifischen Beratungsstellen tätig. Zu diesen Beratungsstellen gehören:

- das Institut für Unterrichtsforschung (SVO). Diese Stiftung fördert und koordiniert die Forschung im Bereich des Primar-, Sekundar-, Sonderunterrichts und der Lehrerausbildung.
- Das Institut für Studientestentwicklung (CITO). Es entwickelt Tests für den Primar-, Sekundar-, Sonderunterricht und für die Lehrerausbildung.
- Das Institut für Lehrplanentwicklung (SLO). Dieses Institut erarbeitet Lehrpläne und Muster für Schularbeitspläne für den Primar-, Sekun-dar-, Sonderunterricht und für die Lehrerausbildung. Außerdem bemüht es sich um die Koordination der Lehrplanentwicklung und sorgt für die zentrale Registrierung der Lernmittel (vgl. ebenda, 34).

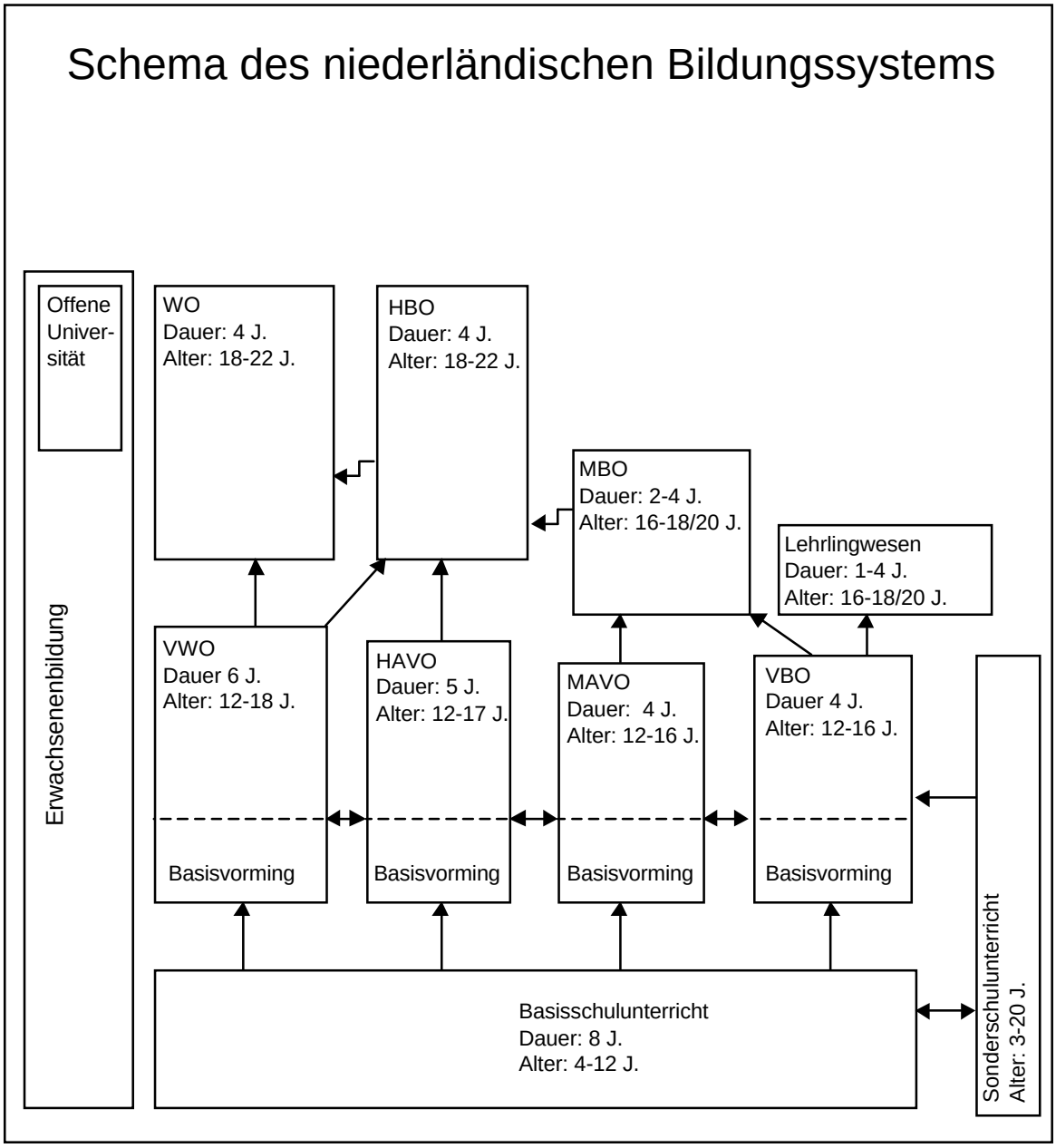
---

[8] Zu "schulnahen" Institutionen verweise ich auch auf Lumer-Henneböle/Nyssen 1988, 162-187.

2.2 Die Struktur des niederländischen Bildungssystems

Die Schulen in den Niederlanden sind Ganztagsschulen.

Die Mindesstundenzahl pro Jahr, die Schülerinnen und Schüler am Unterricht teilnehmen müssen, ist gesetzlich festgelegt. Ebenso werden die Termine für die Sommerferien vorgeschrieben.
Die folgende schematische Darstellung soll die Struktur des niederländischen Bildungssystems wiedergeben.



(vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Het Nederlandse Onderwijs 1996, 4f)

Primarunterricht

1985 trat das Basisschulgesetz in Kraft. Es trat an die Stelle des Vorschulunterrichtsgesetzes von 1955 und des Gesetzes für den Grundschulunterricht von 1920.
In der achtjährigen Basisschule ist für die Schülerinnen und Schüler von etwa 4 bis 12 Jahren Unterricht vorgesehen. Obwohl Schulpflicht in den Niederlanden ab dem 5. Lebensjahr besteht, wird die Basisschule in der Regel von den Kindern bereits ab dem vierten Lebensjahr besucht (vgl. 2.1.1 Schulpflicht).
Zwischen den einzelnen Basisschulen sind große Unterschiede festzustellen. Die bunte Vielfalt ist nicht zuletzt auf die reformpädagogische Bewegung zurückzuführen. Hierzu gehören u.a. die Jena-Plan-Schulen, die Montessori-Schulen, die Freien Schulen (Waldorf-Schulen) und die Freinet-Schulen. Da die Muttersprachen ausländischer Kindern in niederländischen Schulen als Unterrichtssprachen fungieren können, sind Schulen mit Ausländern nur einer Nationalität keine Seltenheit (aus einem Informationsgespräch mit Edo Boonstra, Inspektor des Basisschulunterrichts Haarlem 1993).

Die traditionelle Aufteilung in Fächer ist in der Basisschule entfallen. Man spricht von Wissensgebieten.
Der Unterricht umfaßt, nach Möglichkeit in Zusammenhang:

- Training der Sinnesorgane, Leibesübungen
- Niederländisch
- Rechnen und Mathematik
- Englisch
- verschiedene andere Wissensgebiete wie Erdkunde, Geschichte, Naturkunde (u.a. Biologie) und Sozialkunde (u.a. Staatsbürgerkunde und Behandlung geistesgeschichtlicher Fragen)
- Gestalterischen Ausdruck wie sprachlichen Ausdruck, Zeichnen, Musik, Handarbeiten, Spiel und Bewegung
- soziale Fertigkeiten, u.a. Verkehrserziehung
- Gesundheitslehre

Ungefähr 40% der Klassen in den Basisschulen sind sogenannte Kombinationsklassen: Eine Lehrkraft hat gleichzeitig zwei unterschiedliche Jahrgangsklassen. Hier spielt das *Zelfstandig Werken* (vgl. Kap. 5) eine

wesentliche Rolle. Die Ursache für die Zusammenlegung liegt in der rückläufigen Schülerzahl.

Inspektor Boonstra (1993, s.o.) zufolge sollte die Zahl der 8500 Basisschulen bis zum Jahr 1996 um etwa 1000 durch Fusion o.ä. zurückgehen (Boonstra 1993). Nach Auskunft des Kultusministeriums betrug die tatsächliche Zahl der 1996 vom Ministerium finanzierten Basisschulen 7802 (Schreiben vom Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen ohne Datum).

Sonderschulunterricht

Die Sonderschulen gliedern sich in eine Primar- und eine Sekundarstufe. Am 1. August 1985 trat das Interimgesetz für den Sonderschulunterricht in Kraft. Sonderschulen sind für die Kinder bestimmt, die nicht im Stande sind, dem Unterricht in den regulären Schulen zu folgen. Für diese körperlich oder geistig behinderten Kinder gibt es im niederländischen Schulwesen ein differenzierendes System von Schulen für Sonderunterricht, die jeweils auf eine bestimmte Art der Behinderung spezialisiert sind.
Zu unterscheiden sind die Sonderschulen mit Unterricht für behinderte Kinder und Unterricht für Kinder mit Lern- und Erziehungsschwierigkeiten. So gibt es Sonderschultypen für Taube, Hörgeschädigte, Sprachgestörte, Blinde, Sehbehinderte, körperlich Behinderte, langjährig Kranke, Lernbehinderte, schwer Erziehbare und Verhaltensgestörte.

Die Sonderschulen nehmen Kinder im Alter zwischen 3 und 6 Jahren auf. Der Sekundarbereich der Sonderschulen ist für Schülerinnen und Schüler ab 12 Jahren bestimmt. Eine obere Altersgrenze von 20 Jahren kann in Ausnahmefällen überschritten werden. Über die Zulassung eines Kindes zur Sonderschule entscheidet der Schulträger, z.B. die Stadt oder die Kirche.
Die Eltern können ihr Kind bei einer Sonderschule anmelden, wenn von vornherein feststeht, daß es am normalen Unterricht nicht teilnehmen kann (z.B. Blinde).
Auch die regulären Primar- oder Sekundarschulen können Kinder an eine Sonderschule verweisen, wenn sich herausstellt, daß sie dem normalen Unterricht nicht folgen können. Im Sonderschulunterricht kommen dieselben Themen zur Sprache wie in der Basisschule. Die obengenannten Wissensgebiete können zielgruppengerecht umgesetzt werden.

Sekundarunterricht

Im Anschluß an den Primarunterricht wird Sekundarunterricht erteilt.
1968 trat das Gesetz über den Sekundarunterricht in Kraft:

> Nach diesem Gesetz soll der Unterricht die Entwicklung der Gesamtpersönlichkeit des Schülers durch die Vermittlung von Kenntnissen und Fertigkeiten fördern und, was die öffentlichen Schulen angeht, zu seiner Bildung auf der Grundlage christlicher und humanistischer Werte beitragen, die in der niederländischen Tradition wirksam gewesen sind. Privatschulen bestimmen selbst, welchen Werten und Normen sie verpflichtet sind (Ministerie van Buitenlandse Zaken. Das Königreich der Niederlande. Fakten und Zahlen. Bildung und Wissenschaft 1991, 11).

Ziel des Gesetzes ist, die Durchlässigkeit zwischen den verschiedenen Schultypen zu fördern. Die verschiedenen Schultypen können zu einer kooperativen Gesamtschule zusammengefaßt werden. An solchen Schulgemeinschaften kann berufsbildender, allgemeinbildender und auch vorwissenschaftlicher Unterricht erteilt werden.

Am 1. August 1993 wurde, anschließend an die Basisschule, eine Grundbildung, die sog. *basisvorming* für alle Schularten in der ersten Phase des Sekundarunterrichts eingeführt. Die Schülerinnen und Schüler verbringen zwei bis vier Jahre in dieser Grundbildung, die für alle Schulen gleich ist. Diese Periode wird zu 80% der Unterrichtszeit mit einem Kerncurriculum aus 15 Fächern gefüllt:

1. Niederländisch
2. Englisch
3. Französisch oder Deutsch
4. Geschichte und Gemeinschaftskunde
5. Geographie
6. Ökonomie
7. Mathematik
8. Physik und Chemie
9. Biologie
10. Informatik
11. Technik
12. Musik, Tanz oder Drama/Theater
13. Sport

14. Zeichnen, Handarbeit, Textilgestaltung (Bildende Kunst)
15. Versorgung[9]

Daneben dürfen Schulen auch andere Fächer unterrichten, die jede Schule selbst bestimmen kann. Diese Fächer können die verbleibenden 20% ausfüllen. Z.B. kann das in den Gymnasien Latein oder Griechisch sein, oder in anderen Schulformen auch Nachhilfe für schwach notierende Schüler.

Für jedes Fach sind "kerndoelen"[10] (Kernziele) festgesetzt. Sie beschreiben über welche Kenntnisse, Einsichten und Fertigkeiten die/der SchülerIn am Ende der *Basisvorming*periode verfügen soll. Anhand von Tests wird festgestellt, ob diese "kerndoelen" erreicht worden sind. Am Ende der *basisvorming* bekommen die Schülerinnen und Schüler ein Zeugnis (vgl. *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen* 1996, 11).

Durch diese Grundbildung soll eine zu frühzeitige Wahl oder Festlegung auf einen bestimmten Bildungsweg direkt nach der Basisschule vermieden werden.

In einer Mitteilung vom niederländischen Kultusministerium (1993) heißt es:

> Die Grundausbildung stellt eine Erneuerung des Lehrplans für die ersten Jahre der Sekundarstufe dar und zielt auf Qualitätsverbesserung des Unterrichts und besseren Anschluß an die Anforderungen der Gesellschaft hin. Zu diesem Zweck ist für jedes Fach die Hauptzielsetzung festgeschrieben. (...) Die Ziele geben an, über welche Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler nach den Grundausbildungsjahren verfügen muß. Dabei werden die Fächer nach drei gemeinsamen Kennzeichen gestaltet, die auf Anwendung, Können und Zusammenhang betreffen [sic!].
>
> - Das anwendungsorientierte Lernen geht von einem für den Schüler erkennbaren Zusammenhang aus. Dabei liegt der Akzent auf Lernen durch die Praxis.
> - Beim Können geht es um die persönliche Entwicklung und die soziale gesellschaftsbezogene Bildung des Schülers. Dazu gehören Dinge wie Planen, Diskutieren und Analysieren.
> - So wie in der Gesellschaft alles zusammenhängt, besteht auch Zusammenhang zwischen den Fächern, in denen die Schüler unterrichtet werden (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen. Mitteilung Nummer 50 D. April 1993).

---

[9] Persönliche Versorgung, Versorgung von Pflanzen und Tieren, Versorgung im Krankheitsfall, gesundes Leben, Beeinflussung durch Werbung, Verkehrssicherheit, Verwaltung des Budgets, etc.

[10] Früher "eindtermen" genannt

So beschäftigen sich die Kinder im Fach Technik z.B. mit Fragen wie 'Wieviel Strom verbrauchen wir zu Hause? - Ist das viel oder wenig?'
Mit den Fächern Technik und Versorgung wollen die Schulen die traditionelle Rollenverteilung zwischen Mädchen und Jungen überwinden.

Auch der Sprachunterricht wird angepaßt. Die praktische Anwendung von Fremdsprachen wird betont. Nach der *basisvorming* müssen sich die Schülerinnen und Schüler selbständig im Ausland orientieren und ein Gespräch in der Landessprache führen können (vgl. ebenda).

Die ursprüngliche Idee war es, eine selbständige Schule für alle Schülerinnen und Schüler, die die Basisschule verlassen, einzuführen. Hiermit sollte erreicht werden, daß die Kinder nach der Basisschule noch nicht für die verschiedenen Schularten selektiert werden müßten; allen Schülerinnen und Schülern sollte vielmehr der Besuch einer Mittelschule ermöglicht werden. Für diesen Plan gab es bei der Regierung jedoch keine Mehrheit. Somit blieb es bei der alten Struktur des Sekundarunterrichts.
Das Ziel der *basisvorming* in der Sekundarstufe ist, den Zeitpunkt der Studien- und Berufswahl möglichst weit hinauszuschieben.
Darüber hinaus zielt sie nach einer Mitteilung des Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen (1993)

> auf Qualitätsverbesserung des Unterrichts und besseren Anschluß an die Anforderungen der Gesellschaft (...). Während der Grundausbildungsjahre werden zielgerichtete Lehrmittel und Unterrichtsmethoden angewandt (Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen, April 1993, 50D).

Offensichtlich ist die Zielstellung der *basisvorming* besser in Schulgemeinschaften zu realisieren. In diesen Schulgemeinschaften können Schülerinnen und Schüler aus einem Angebot wählen, ohne die Schule zu wechseln. Die Bildung von Schulgemeinschaften wird daher von der niederländischen Regierung gefördert.
Obwohl der Staat Zusammenarbeit zwischen *VBO*-Schulen und andere Schulen befürwortet, bleibt es den Schulvorstanden überlassen ob sie fusionieren wollen oder nicht.

Inwieweit die *basisvorming* hinreichende Möglichkeiten für schul-

pädagogische Erneuerungen bietet, wird sich erst bei der nächsten Berichterstattung betreffend der Evaluation der *basisvorming* herausstellen. Nach der *basisvorming* werden die Schülerinnen und Schüler an den für sie am besten geeigneten Schultyp verwiesen:

VWO, der vorbereitende wissenschaftliche Unterricht, dauert, einschließlich obengenannter *basisvorming*[11], sechs Jahre und bereitet auf den Unterricht an Universitäten und Hochschulen vor. Der Unterricht wird an sog. Athenäen und Gymnasien erteilt.
An den Gymnasien werden klassische Sprachen (Latein und Griechisch) obligatorisch unterrichtet. An den Athenäen wird nur auf Antrag Latein erteilt.
In den letzten Jahren wurde die strikte Trennung zwischen diesen Schultypen an vielen Schulen aufgehoben. In diesem Fall spricht man von Integriertem Vorwissenschaftlichem Unterricht, in dem die klassischen Sprachen Wahlfächer sind.

Bei den Abschlußprüfungen der *VWO* wird in sieben oder acht Fächern geprüft. Obligatorisch sind die Fächer Niederländisch und eine moderne Fremdsprache und für das Gymnasium darüber hinaus mindestens eine klassische Sprache. Wahlfächer sind Englisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Informatik, Technik, Volkswirtschaftsslehre und Betriebswirtschaftslehre. In manchen Schulen können die Schülerinnen und Schüler auch die musischen Fächer oder andere moderne Sprachen wie Spanisch, Russisch und, in Friesland, Friesisch wählen.

HAVO, der fünfjährige allgemeinbildende Sekundarunterricht der Oberstufe, bereitet auf den Berufsbildenden Tertiärunterricht vor. Ein Teil der *HAVO*-Absolventen besucht den *VWO* oder den *MBO*.

MAVO, der vierjährige allgemeinbildende Sekundarunterricht der Mittelstufe, bereitet hauptsächlich auf den Berufsbildenden Sekundarunterricht der Oberstufe vor. Ein großer Teil der Absolventen entscheidet sich jedoch für den Allgemeinbildenden Sekundarunterricht der Oberstufe, den Verkürzten Berufsbildenden Sekundarunterricht der Oberstufe oder für eine

---

[11] Die Dauer der nachfolgenden Schultypen gilt für alle Schulen einschließlich obengenannter basisvorming.

Lehrlingsausbildung.

Bei den Abschlußprüfungen des *HAVO* und *MAVO* wird in sechs oder sieben Fächern geprüft. Niederländisch und eine moderne Fremdsprache zählen in beiden Schultypen zu den obligatorischen Prüfungsfächern. Weitere Unterrichtsfächer sind: Geschichte, Erdkunde, Sozialkunde, Mathematik, Physik, Chemie, Biologie, Sport und mehrere Ausdrucksfächer.

Die Abschlußprüfung im *VWO*, *HAVO* und *MAVO* besteht aus zwei Teilen: einem schulinternen und einem zentralen Examen. Das schulinterne Examen wird in der eigenen Schule abgenommen und besteht aus mündlichen und schriftlichen Prüfungen. Das zentrale Examen, eine schriftliche Prüfung, ist für alle Schülerinnen und Schüler eines bestimmten Schultyps in allen Provinzen identisch und wird an allen Schulen am selben Tag abgenommen. Der Notendurchschnitt beider Prüfungen ergibt die Endnote.

Der berufsbildende Sekundarunterricht

VBO, die vierjährige Ausbildung, bereitet auf den anschließenden Berufsunterricht vor. Sie bietet keine Endqualifikation für einen Beruf. Der *VBO* kennt verschiedene Abteilungen: Bautechnik, mechanische Technik, Elektrotechnik, Kraftfahrzeugtechnik, Anlagentechnik, Konsumtechnik, grafische Technik, Versorgung (s.o.), Mode und Kleidung, Verkauf, Verwaltung, Handel, Land- und Gartenbau, Forstwirtschaft und Landbautechnologie.

MBO, ein vier Jahre dauernder berufsbildender Sekundarunterricht der Oberstufe, ist berufsbezogen und bereitet auf mittlere Laufbahnen in der Industrie, im Dienstleistungssektor und im öffentlichen Sektor vor. Ein wichtiger Bestandteil dieser Ausbildung ist ein Praktikum. Das Examen ist schulintern; für einige Fächer gibt es zentrale Prüfungen.

KMBO, ein verkürzter zwei- bis dreijähriger berufsbildender Sekundarunterricht der Oberstufe, bereitet Schülerinnen und Schüler ab 16 Jahren auf die Berufspraxis vor. Ein wichtiger Bestandteil ist auch hier die praktische Arbeit innerhalb und außerhalb der Schule.

Das Lehrlingswesen gehört zur Berufsausbildung. Zugelassen werden Schülerinnen und Schüler ab 16 Jahren. Die Ausbildung gliedert sich in eine zwei- bis dreijährige Grundausbildung und eine fakultative weiterführende Ausbildung.

Tertiärunterricht

Zu diesem Bereich zählen die Lehranstalten für den berufsbildenden Tertiärunterricht, für den wissenschaftlichen Unterricht und die offene Universität:

HBO, der höhere berufsbildende Unterricht, wird in folgende Bereiche unterteilt:

1. landwirtschaftlicher Unterricht
2. pädagogischer Unterricht
3. technischer Unterricht
4. ökonomischer Unterricht
5. sozialpädagogischer Unterricht
6. Gesundheitspflegeunterricht
7. Kunstunterricht.

In den unter 2. genannten Bereich fallen die Primarlehrerausbildung und teilweise die Ausbildung der Sekundarlehrer.
Die Ausbildung für die Primarstufe dauert vier Jahre. Mit der Lehrbefugnis des *Pedagogische Academie Basisonderwijs* (*PABO*) können die Absolventinnen und Absolventen an Basisschulen in allen Fächern und für alle Altersgruppen Unterricht erteilen. Für die Zulassung zur *PABO* ist das Abschlußdiplom des *HAVO* erforderlich.
Der theoretische Teil wird in folgende Fachgebiete gegliedert:

- die fachliche Ausbildung mit Didaktik und Methodik der Basisschulfächer
- die erziehungswissenschaftliche Ausbildung mit den Schwerpunkten Pädagogik, Psychologie, allgemeine Didaktik und Methodik
- die kulturell-gesellschaftliche Bildung mit den Schwerpunkten Philosophie, Kulturgeschichte, Sozialwissenschaften und Naturwissenschaften.

In der praktischen Berufsausbildung werden Praktika an Basisschulen absolviert. Darüber hinaus erhalten die Studenten einen Einblick in das Sonderschulwesen und in die *OBDs*.

Das Abschlußzertifikat des *HBO* berechtigt zum Weiterstudium an der Universität.

Lehrerfortbildung ist von großer Bedeutung für die Unterrichtsqualität. Diese Fortbildung ist gesetzlich geregelt und ist Bestandteil der Aufstiegskriterien.
Hochschulen und Universitäten verfügen über einen Etat für Fortbildungsaktivitäten. Manche Themen sind so wichtig, daß der Minister selbst die Verantwortung für die Fortbildung auf sich nimmt, Ziele festlegt, Budgets zuweist und die Durchführung kontrolliert. Jede Lehrkraft kommt für Fortbildung in Betracht (vgl. Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Het Nederlandse Onderwijs 1996, 25).
Für das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule spielt die Lehrer–fortbildung eine große Rolle (vgl. 5.3.3).

Wissenschaftlicher Unterricht wird an 14 Universitäten erteilt, darunter fünf theologische, drei technische, eine landwirtschaftliche sowie die Offene Universität, die etwa mit der Fernuniversität Hagen zu vergleichen ist.
Das Studienangebot ist sehr differenziert und breit gefächert. Es gibt beinahe 100 Studienrichtungen. Das Studium wird mit einer Dauer von vier Jahren (Höchststudiendauer: sechs Jahre) mit dem Doktoralexamen abgeschlossen (vgl. auch *Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen*: Das Königreich der Niederlande. Fakten und Zahlen, Bildung und Wissenschaft 1991, 5-21; *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen*: Het Nederlandse Onderwijs 1996; Brinkmann et al. 1991, 14-20, und Gerrits 1991, 10-42).

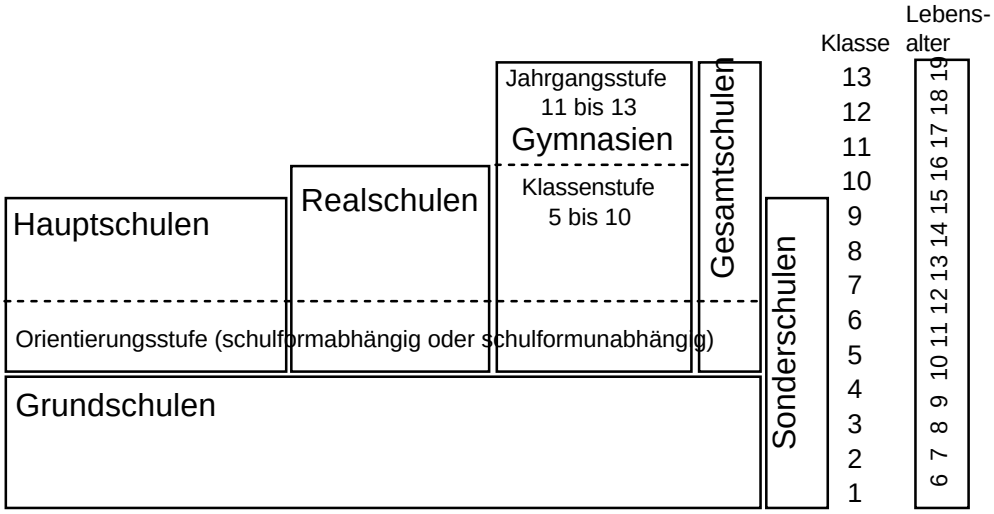
2.3 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule

- Deutschland ist nach einem bundesstaatlichen Föderalismus strukturiert. Die Länder haben grundsätzlich die gesetzgebende und administrative Kompetenz. Die Kompetenzverteilung wird als *Kulturhoheit der Länder* (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck Institut für Bildungsforschung 1990, 54) bezeichnet.

- Die Bundesländer kommen für die Bildungsausgaben, u.a. die Gehälter der Lehrkräfte, aller Schulformen auf.

Sie haben ihre eigenen *Richtlinien und Lehrpläne*. Die Schulsysteme in den jeweiligen Bundesländern stimmen nicht in allen Punkten überein: Zielsetzungen, bestimmte Strukturen im Aufbau des Schulwesens, Stundentafeln für die jeweiligen Schulformen, Regelungen für Hausaufgaben, etc. sind unterschiedlich (vgl. Döbrich et al. 1990, 12).

- Die folgende schematische Darstellung dient dem Vergleich der *Struktur* des deutschen und des niederländischen Bildungssystems (vgl. 2.2).



Quelle: Döbrich/Huck/Schmidt 1990, 7.

- Das gesamte Schulwesen (also auch das Privatschulwesen) untersteht der *Schulaufsicht* der Länder.

> Kern der Schulaufsicht ist die Fachaufsicht; sie äußert sich in «der pädagogischen Betreuung und Förderung der Schularbeit durch die Schulaufsichtsbeamten, die darüber wachen, daß die allgemeinen Normen und Ordnungen eingehalten werden und daß Unterricht und Erziehung fachlich und methodisch in Ordnung bleiben und möglichst noch verbessert werden» (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max-Planck-Institut für Bildungsforschung 1990, 72).

Diese Fachaufsicht kann nicht mit der oben umschriebenen, beratenden Funktion der niederländischen Unterrichtsbegleitungsdienste *(OBD)* verglichen werden. Von den flankierenden Einrichtungen für den niederländischen Basisschulunterricht spielen sie die bedeutsamste Rolle. Das Fehlen dieser *OBD* in der BRD hat zu Folge, daß deutsche Grundschullehrkräfte die aktive Unterstützung, wie sie die niederländischen Schulteams durch die Schulbegleitungsdienste erhalten, nicht erfahren.
Im Gegensatz zu der niederländischen *OBD* sind die Tätigkeiten der

Schulaufsicht darüber hinaus immer mit einem Kontrolldruck der übergeordneten Instanz verbunden.
Ipfling/Peez/Gamsjäger (1995) stellen fest, daß die Lehrerberatung durch die Schulaufsicht von den Lehrkräften als "störend" und "belastend" empfunden wird und die "größte persönliche Unzufriedenheit" (Ipfling/Péez/Gamsjäger 1995, 157) auslöst. Die Autoren fordern, daß die Schulaufsicht viel stärker als bisher in ihrer Beratungsfunktion ausgebaut werden soll.
Durch den eingeleiteten Reformprozeß (vgl. 3. 4) erhält der Auftrag der Schulaufsicht "die pädagogische Selbstverantwortung zu pflegen" (Ministerium für Schule und Weiterentwicklung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, 8) eine Neuakzentuierung: Beratung und Unterstützung werden zukünftig auch zum Aufgabenbereich der Schulaufsicht gehören (vgl. ebenda).

- Bei einem Vergleich aus dem Jahr 1993 der direkten öffentlichen *Bildungsausgaben* stellte sich heraus, daß für Bildung insgesamt der Anteil für die BRD 4,8% und für die Niederlande 5,4% des Bruttoinlandsprodukts der jeweiligen Haushalte betrug (vgl. OECD 1996, Table F 1.1).

- Der auffallendste Unterschied zwischen der deutschen Grund- und der niederländischen Basisschule besteht zunächst einmal in der strukturellen Organisation: Während die niederländischen Basisschulkinder ab dem 4./5. Lebensjahr die *achtjährige, ganztägige* Basischule besuchen, fängt die *vierjährige* (außer in Berlin und Brandenburg) *Halbtags-Grundschule* für die deutschen Kinder mit dem 6. Lebensjahr an.
  Es sei bereits an dieser Stelle darauf hingewiesen, daß Ganztagsunterricht nicht immer automatisch längere Unterrichtszeiten bedeutet, sondern die Stunden sind über den ganzen Unterrichtstag oft anders verteilt (vgl. 6.1.1.3, Zeitplan für den Unterricht).
  Die nordrhein-westfälische Bildungskommission empfiehlt in der Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" (1995) die Einführung der sechsjährige Grundschule (vgl. Grundschule konkret August 1997, Nr. 13, 4).
  Im hessischen Schulgesetz § 17 heißt es sogar jetzt:

  > "Die Grundschule kann auch die Jahrgangsstufen 5 und 6 umfassen". Ob eine sechsjährige Grundschule eingerichtet wird, entscheiden der Schulträger und die Schulkonferenz vor Ort (ebenda).

- Das durchschnittliche *Einschulungsalter* in der BRD ist 6,7 Jahre; 10% der Kinder, die schulpflichtig sind, werden Fördereinrichtungen zugewiesen. Es werden von mehreren Bundesländern neue Formen der Einschulung geprobt. (vgl. Westermann/Grundschule 1/1997, 6; vgl. auch Kap. 3. 4).

3. DIE NEUE BASISSCHULE

Die niederländische achtjährige Basisschule ist konzipiert als eine durchgehende Schule für Kinder im Alter von vier bis zwölf Jahren.

Die Einführung der Basisschule wird oft als die größte Operation des Schulsystems in der niederländischen Geschichte bezeichnet: Fast 17000 Schulen waren daran beteiligt. Die *kleuterschool* - der niederländische Kindergarten - und die *lagere school* - die niederländische Grundschule - wurden zu einer Schule, basisschool genannt, zusammengelegt. 8100 *kleuterscholen*[12] und 8700 *lagere scholen* wurden integriert zu ca. 8000 Basisschulen (vgl. Schaveling und van der Werf 1986, 9).

Doornbos (1985) nennt das Inkrafttreten eines ganz neuen Basisschulgesetzes, verbunden mit der Aufhebung bestehender Schulen und deren Neugründung auf der Grundlage eines stark geänderten Schulkonzepts, ein Geschehen sondergleichen und die Einführung der Basisschule den Eintritt in ein neues Zeitalter der Unterrichtsgeschichte.
Die Einführung des neuen Basisschulunterrichts im schulpädagogischen Sinne ist überwiegend ein allmähliches Geschehen, das sich noch über eine Reihe von Jahren erstrecken wird (vgl. Doornbos 1985, 162). Auch jetzt, im Jahre 2000, sind mit der Realisierung des Innovationsprozesses nicht alle Basisschulen gleich weit fortgeschritten.
Laut Boonstra (s.o.) entsprechen 15% der Basisschulen den Vorgaben des Basisschulgesetzes, 35% bewegen sich auf das gesteckte Ziel zu, und 50% genügen den Anforderungen noch nicht.

Die neue Basisschule beabsicht jedoch, viel mehr zu sein als die Integration obengenannter Schultypen. Ziel ist eine umfassende Unterrichtserneuerung, wobei der wichtigste Ausgangspunkt ist, das Kind in den Mittelpunkt zu stellen und dem Kind als Individuum mehr Aufmerksamkeit zu widmen.
In dieser Unterrichtsform geht es auch darum, den Unterricht den stark veränderten gesellschaftlichen Verhältnissen anzupassen; denn die heutige Zeit erfordert andere Lösungsmodelle als die der 20er Jahre, aus

---

[12] Für die kleuterscholen in den Niederlanden war das Kultusministerium zuständig, im Gegensatz zu den Kindergärten in den Bundesländern der BRD, die in der Regel den Sozialministerien unterstehen (vgl. Anweiler et al. 1996, 37).

denen das noch bis 1985 gültige Gesetz stammt (vgl. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen: Kies de basisschool 1985, 5).

Vorgeschichte

Die Einführung des neuen Basisschulgesetzes bedurfte viele Jahre der Vorbereitung. Der Innovationsprozeß Basisschulunterricht hat eine Vorgeschichte von mehr als 10 Jahren. In dieser Zeit beschäftigten sich Regierung, Unterrichtsinspektion, *OBD*s, Schulverwaltung und besonders die Schulen selbst damit, die Erneuerungen zu realisieren.

Begründung

Noch in der Mitte dieses Jahrhunderts war der *lagere school*-Unterricht einseitig auf die kognitive Entwicklung der Kinder ausgerichtet; der Unterricht war hauptsächlich intellektuell orientiert. Andere Aspekte der menschlichen Entwicklung, z.B. der Mensch in seinen Beziehungen zu seinen Mitmenschen und zu der Welt, fanden zu der Zeit keine Beachtung. Das Unterrichtsangebot war in strikt voneinander getrennte Fächer, u.a. Lesen, niederländische Sprache und Rechnen, aufgeteilt. Ein bestimmtes Quantum an Lehrstoff, der für alle gleich war, mußte von allen Kindern im gleichen Tempo erarbeitet werden. Dadurch wurden die Unterschiede zwischen den Kindern nicht berücksichtigt. Kinder, die in einem solchen System nicht mithalten konnten, mußten das ganze Jahr nochmals durchlaufen (vgl. Snippe 1990, 1-14). Laut Goote (1974, 23) wiederholten über 30% aller Kinder eine oder mehrere Klassen in der *lagere school*.
Schenk-Danzinger (1957) nennt das Schulversagen in allen Fällen ein Problem der Schulorganisation:

> Ein wesentliches Charakteristikum des europäischen Schulsystems ist darin zu erblicken, daß die Kinder von vornherein nach Altersklassen gruppiert sind, und man von allen Kindern einer Klasse erwartet, daß sie den *gleichen Lehrstoff* in der *gleichen Zeit* und jeweils auf Grund der für alle *gleichen Darbietung* erlernen, ohne Rücksicht auf die in jeder Altersgruppe vorhandenen Begabungsunterschiede (Schenk-Danzinger 1957, 176).

In den Niederlanden gab es viele Gegner dieses Systems. Sie plädierten für eine bessere Abstimmung des Unterrichtsangebots auf die individuelle Entwicklung des einzelnen Kindes. Der Ruf nach Erneuerung der *lagere*

school kam von den Vertretern des Schulpraxis selbst. Sie bezogen Stellung gegen eine Überbewertung des Intellektuellen.

Außerdem bereitete vielen Kindern der Übergang von der *kleuterschool* zur *lagere school* große Schwierigkeiten: 1972 mußten 7,8% der Jungen und 4,5% der Mädchen die erste Klasse wiederholen (vgl. Hansma/Wilde 1975, 11). Doornbos hat 1969 mit einer Studie "Opstaan tegen het zittenblijven"[13] (Doornbos 1973) die Diskussion um dieses Problem neu belebt. Man spricht in dieser Zusammenhang vom "Doornboseffekt" (vgl. Skiera 1986, 88).
Das Alter von sechs Jahren galt als eine Grenze für diesen Übergang, die lediglich auf Tradition beruhte. Psychologisch fundiert war diese Altersgrenze jedoch nicht. Die Kinder, die eher schulreif waren, mußten in der *kleuterschool* bleiben, bis sie das Alter von sechs Jahren erreicht hatten. Es gab aber keine Möglichkeit, diese frühreifen Kinder angemessen zu fördern. Für andere Kinder wiederum, die sich langsamer entwickelten, wirkte sich der abrupte Übergang von der *kleuterschool* zur *lagere school* eher nachteilig aus.

Im ganzen war die Auffassung, die dem Primarunterricht zu Grunde lag, veraltet, stammte sie doch aus dem 19. Jahrhundert, als sie auf die große Masse der Bevölkerung ausgerichtet war. Für die einfachen Menschen war der Primarunterricht damals gleichzeitig der Endunterricht. Nach der *lagere school* folgte selten eine weiterführende schulische Ausbildung. Der Primarunterricht bildete also nicht die Basis für eine weiterführende Schule.

Die hier genannten Gründe machen die Notwendigkeit einer Erneuerung der Primarstufe deutlich (vgl. Snippe 1990. 1-10).

Entwicklung

Der Drang nach Erneuerung war nach 1945 auf allen Gebieten des gesellschaftlichen Lebens sichtbar. Die Zeit war reif für gesellschaftliche Reformen. Nach der traumatischen Erfahrung des Zweiten Weltkriegs fragte man sich in den Niederlanden, wie die Schule dazu beitragen könne, mehr von den Idealen wie Selbständigkeit, Verantwortlichkeit, kritische Einstellung und Toleranz zu vermitteln; denn es wurde erkannt, daß es

[13] "Auflehnung gegen das Sitzenbleiben".

einen Zusammenhang zwischen dem autoritären Schulsystem und einer "Befehl-ist-Befehl"-Mentalität gab (vgl. Weeber 1985, 7).
Hierzu organisierten sich Reformer in einer Arbeitsgemeinschaft für die Erneuerung des Unterrichts. Gegen Ende der fünfziger Jahre erreichte der spontane Reformdrang einen Tiefpunkt; die Diskussion ging aber weiter (vgl. ebenda).

1965 publizierte der nederlandse Onderwijsvereniging den Bericht "Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13- à 14-jarigen". Die Verfasser des Berichts zogen die schon erwähnte Schlußfolgerung, daß der Übergang von der *kleuterschool* zur *lagere school* für viele Kinder Anpassungsschwierigkeiten mit sich bringe. Es wurde für eine Aufhebung der Trennung zwischen diesen beiden Schultypen plädiert, um einen durchgehenden Lernprozeß zu erreichen, der nicht durch eine Trennung im sechsten Lebensjahr unterbrochen werden durfte.
Die Diskussion über den Inhalt dieses Berichts hatte großen Einfluß auf das spätere Basisschulgesetz (vgl. 3.2), da dieser Bericht die Probleme innerhalb des niederländischen Schulwesens umfassend analysierte. Dem Bericht zufolge sollte die neue Struktur in Schulexperimenten erprobt werden. Gesetzliche Vorgaben sollten so schnell wie möglich beschlossen werden, um diese Schulversuche möglich zu machen (vgl. Weeber 1985, 8-11).

1970 legte Staatssekretär Grosheide einen Vorentwurf zum Basisschulgesetz vor. Der Unterrichts- und Wissenschaftsminister van Kemenade ergriff 1973 die Initiative zur Umstrukturierung der Primarstufe. Er beschäftigte sich aktiv mit den Unterrichtsinhalten. Ausgewählte Schulen wurden zeitweise subventioniert, um das Experiment, die Integration von *kleuterschool* und *lagere school*, zu erproben (vgl. ebenda, 9).

Ende des Jahres 1973 wurde die "Innovationscommissie Basisschoolonderwijs" (Innovationskommission Basisschulunterricht), die ICB, ins Leben gerufen. Diese Kommission hatte die Funktion einer unabhängigen Beraterkommission des Ministers. 1974 formulierte die ICB ihre Ausgangspunkte für die neue Basisschule:

- Förderung der kontinuierlichen Entwicklung der 4- bis 12jährigen
- Förderung der Individualisierung und Differenzierung
- Rücksichtnahme auf die Identität der Kinder
- Entwicklung geistiger, sozialer, verbaler und manueller Kreativität

- Verbesserung der diagnostizierenden und *remediërenden* Funktion des Unterrichts
- Beseitigung erzieherischer Defizite bei Kindern aus sozial benachteiligten Milieus.

(vgl. van den Berg et al. 1990, 5).

Nach Experimenten mit Integrationsmodellen bezog die ICB mehr als 100 Schulen in den Innovationsprozeß ein.

Einfluß der Reformschulen

Auch die traditionellen Reformschulen, wie Montessori-, Jena-Plan-, Freie (Waldorf-) und Freinet-Schulen haben einen wichtigen Beitrag zum Innovationsprozeß geliefert, indem ihre Ideen in den Versuchsmodellen der Vorlaufphase der 70er Jahre praktiziert wurden. In der heutigen Schulpraxis sind die Ideen der traditionellen Reformer deutlich zu erkennen (vgl. Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen: Kies de basisschool 1985, 5).

> Es gibt kaum einen Aspekt der aktuellen schulpädagogischen und methodisch-didaktischen Diskussion, dessen geschichtliche Wurzeln nicht bis in die Epoche der reformpädagogischen Bewegung reichen. Es ist daher nur folgerichtig, daß die schulpädagogischen Richtungen aus dem geistigen Erbe der Reformpädagogik sich in den letzten Jahren intensiv in die bildungspolitische und pädagogische Diskussion der Niederlande eingeschaltet haben mit der Folge einer starken öffentlichen Beachtung und Förderung sowie quantitativen Ausweitung. Die (...) Kennzeichen der neuen Basisschule können zum großen Teil geradezu als gemeinsamer Grundkonsens der in den Niederlanden wirksamen reformpädagogischen Strömungen gelesen werden (Skiera 1986, 105).

Maria Montessoris Konzept ist Allgemeingut in nahezu allen niederländischen Basisschulen. Besondere Beachtung findet die Auffassung, daß ein Kind für einen bestimmten Lernschritt reif sein muß (vgl. auch Dietrich 1973, 52-71).

Die Ideen von Peter Petersens werden zwar in der Jena-Plan-Schule verwirklicht, teilweise aber auch in der neuen Basisschule aufgegriffen: gemischte Altersgruppen, Kreisgespräche, Abwechslung der Arbeitsformen, das Verhältnis Schule - Elternhaus, die Weltorientierung und nicht zuletzt die Ehrfurcht vor dem Kinde (vgl. auch Skiera 1986, 124-130).

Auch in den Rudolf-Steiner-Schulen, in den Niederlanden Freie Schulen genannt, wird in heterogenen Gruppen gearbeitet. Die klassische Temperamentenlehre von Galenus[14] dient zur Orientierung, das Individuum persönlicher anzusprechen. Die therapeutische Sorge für das Kind, die Lehrerfortbildung und der künstlerische Sprachunterricht sind Aspekte, die in viele Basisschulen eingeflossen sind (vgl. auch Klaßen/Skiera 1993, 15f; Helmich/Teigeler 1994).

Das pädagogische Konzept aller Reformschulen intendiert die Selbständigkeit und das wachsende Verantwortungsbewußtsein der Kinder. Das Kind wird hier als Individuum betrachtet. Zudem gibt es kein Sitzenbleiben (vgl. Weeber 1985, 8 und Aarts et al. 1985, 48-51). Diese und andere Ideen der Reformschulen haben maßgeblich zu der Entwicklung der Basisschule beigetragen. Sie sind erstrebenswerte Zielvorgaben (vgl. Kapitel 5).

Erste Kritik und Widerstände

Selbstverständlich hat die Vorbereitung der Fusion zweier bis dahin völlig getrennter Schularten mit gravierenden Unterschieden des pädagogischen Klimas nicht ohne Schwierigkeiten stattgefunden. Vertreter des Vorschulunterrichts sahen ihre Schulreform wegen des Integrationsprozesses bedroht und befürchteten eine Intellektualisierung der *kleuterschool*.
Kritik kam dann auch hauptsächlich aus den Kreisen der *kleuterschool*. Es wurde befürchtet, daß das Typische der *kleuterschool* verloren gehen könnte. Die damalige *kleuterschool* unterstand zwar, wie die anderen Schulen, dem Minister für Unterricht und Wissenschaft, hatte aber ihren eigenen Charakter.
Eine Zusammenfassung des pädagogischen Klimas der damaligen *kleuterschool* gibt Vrijenhoef (1981):

- Die *kleuterschool* ist kindgerecht: sie geht von den Erfahrungen und Bedürfnissen der Kinder aus.
- Die *kleuterschool* kommt Bedürfnissen der Kinder als Individuen entgegen: Unterschiede werden akzeptiert.

---

[14] Nach diesem Temperamentenlehre wird unterschieden in vier Temperamententypen: Sanguiniker, Choleriker, Phlegmatiker und Melancholiker.

- Die *kleuterschool* sieht das Kind in seiner Ganzheit: Kognitive, motorische und sozial-affektive Aspekte werden nicht voneinander getrennt entwickelt.
- Die *kleuterschool* erlaubt vielfältige Lernsituationen: Der Klassenverband kann aufgehoben werden.
- Die *kleuterschool* ist eine "speel-leefschool", die es den Schülern erlaubt, spielerisch das Leben zu entdecken (vgl. Vrijenhoef 1981, 11-19).

Eine Arbeitsgruppe "Identität *Kleuteronderwijs*" versuchte den Minister zu bewegen, die Integration von *kleuterschool* und *lagere school* neu zu überdenken. Sie sah einen fundamentalen Unterschied zwischen dem Lernen des Kindes bis zum 6.,7. Lebensjahr und dem Lernen des jungen Schulkindes. Diese Tatsache erfordert, so meinte die Arbeitsgruppe, unterschiedliche Zielsetzungen, Methoden und Einstellungen der Lehrkräfte. Das Typische für den *kleuter* - das Kleinkind - ist nämlich, daß es sich bis zum 6.,7. Lebensjahr entdeckend, spielend, sich bewegend, nachahmend entwickelt. Gleichzeitig eignet es sich die Muttersprache auf seine eigene Art an. Dieses Sprechenlernen ist ein natürliches Geschehen, das in dieser Phase nicht durch intellektuelle Lehrsätze gestört werden sollte. Folglich sollten kognitive Prozesse auch nicht vorzeitig stimuliert werden. Darüber hinaus wehrte die Arbeitsgruppe sich dagegen, daß der Schultag des Kleinkindes genau so lang sein sollte wie der des älteren Kindes. Als einen zusätzlichen Nachteil empfanden sie es, daß die Lehrkräfte für den *Kleuter*unterricht zunächst in der Übergangsphase nicht ausgebildet waren (vgl. van Dieren 1985, 14-18).

3.1 Das Konzept für die Basisschule

Wichtigste Wesenszüge der Basisschule finden wir in Doornbos' Zusammenfassung (1985):

> ...Basisschulunterricht ist die erste Phase in unserem Schulsystem, vom Ansatz her kindgerecht, vom Inhalt her aktuell, an einem harmonischen Bildungsideal orientiert und auf zeitgemäße gesellschaftliche Forderungen und Entwicklungen abgestimmt. Ziel und Ausführung des Unterrichts werden in einem an die Schule gebundenen schoolwerkplan dargelegt und legitimiert. Dieser schoolwerkplan nennt auch spezielle Maßnahmen für die Kinder, die einer besonderen Aufmerksamkeit und Zuwendung

bedürfen, sowie die Kooperationsmöglichkeiten mit außerschulischen Instanzen. Das Schulkonzept als Ganzes zwingt zur Zusammenarbeit und Aufgabendifferenzierung innerhalb des Schulteams und bietet zahlreiche (teils neue) Mitgestaltungsmöglichkeiten für die Eltern (Doornbos 1985, 164).

Gesetzgebung

Grundlegend für die neue Gesetzgebung ist die Auffassung, daß der Bildungsprozeß für die jungen Kinder als durchgehender Prozeß zu betrachten ist, der auch nicht im 6. Lebensjahr, wie es früher beim Übergang von der *kleuterschool* zur Primarschule der Fall war, unterbrochen werden soll.
Die daraus resultierende Integration dessen, was bis zum 1. August 1985 als *kleuterschool* und *lagere school* ein separates Dasein führte, hat auch Folgen für die Schulpflicht gehabt, die nun ein Jahr früher einsetzt (vgl. 2.1.2). Der Gesetzgeber ermöglicht es aber, Kinder, die das 6. Lebensjahr noch nicht erreicht haben, in bestimmten Fällen teilweise von der Schulpflicht freizustellen (vgl. Aarts et al. 1985, 20).

Während der parlamentarischen Behandlung des neuen Gesetzes war die Formulierung der Forderungen wiederholt an der Tagesordnung. Bezüglich der Vollständigkeit des Kanons führt der Gesetzgeber u.a. folgendes an:

- Durch die Vielfalt der Aktivitäten ist eine vollständige Beschreibung nicht möglich.
- Bestimmte Vorgaben, z.B. zur persönlichen Einstellung, bleiben unerwähnt, weil nähere Ausführungen die Freiheit des Unterrichts zu sehr beschränken würden.
- Für neue Entwicklungen soll Raum gelassen werden.
- Es soll verhindert werden, daß bestimmten Interpretationen der Vorzug gegeben wird, so z.B. im Schulfach "geistliche Strömungen" versus "geistliches Leben" (Weltorientierung).
- Lernziele werden u.a. deswegen nicht formuliert, weil der Gesetzgeber durch Minimalforderungen suggerieren könnte, daß begabtere Schüler nicht darüber hinaus lernen dürfen.

Das Gesetz enthält interessante Formulierungen, die den innovativen Charakter des Gesetzes betreffen, z.B. in Artikel 9: "Der Unterricht umfaßt, wo möglich fächerübergreifend ..." (s. 3.2).

Darüber hinaus fallen Formulierungen auf, die dazu "inspirieren", mehr zu tun, als vom Gesetz gefordert ist, und die den offenen, d.h. nicht begrenzenden Charakter der Vorschriften unterstreichen.
Van Bruggen und Gorter ziehen folgendes Fazit: Durch die Art der Formulierungen wird ein großer Teil der detaillierten Kanonbildung bewußt den Schulen überlassen (vgl. Van Bruggen und Gorter 1985, 184-189).
Tatsächlich lassen die Formulierungen den Schulen einen großen Freiraum bei der Festlegung der Ziele und Inhalte:

> Wie bereits mehrfach betont, liegt die inhaltliche Ausgestaltung und Realisierung des Schulkonzepts in der Verantwortung der einzelnen Schule. Das WBO (Basisschulgesetz) von 1985 stellt lediglich ein Rahmengesetz dar. Fragen der Schulorganisation und der Unterrichtsinhalte werden nicht im engeren Sinne vorstrukturiert und festgelegt. Der Nachdruck liegt vielmehr auf der Formulierung allgemeiner Zielsetzungen und der Forderung an jede Schule, ihr eigenes Identitätsprofil zu entwickeln (Lumer-Henneböle/Nyssen 1988, 114).

3.2 Das Basisschulgesetz

Am 1. August 1985 ist das "*Wet op het Basisonderwijs*" (Basisschulgesetz), kurz *WBO* genannt, für alle Schulen der Primarstufe offiziell in Kraft getreten.
Der Kern des Gesetzes ist in den Artikeln 8 bis 11 niedergelegt. Die Hauptzielsetzung ist in Artikel 8 festgelegt. Somit ist dieser Artikel einer der wichtigsten aus dem *WBO*:

> Artikel 8
> 1. Der Unterricht wird so eingerichtet, daß die Schüler einen ununterbrochenen Entwicklungsprozeß durchlaufen können. Er wird auf den Fortschritt in der Entwicklung der Schüler abgestimmt.
> 2. Der Unterricht richtet sich auf jeden Fall auf die emotionale und intellektuelle Entwicklung und auf das Entwickeln der Kreativität, auf den Erwerb notwendiger Kenntnis sowohl sozialer als auch kultureller (und körperlicher) Fähigkeiten.
> 3. Der Unterricht geht ebenso davon aus, daß die Schüler in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen (Wet op het Basisonderwijs, Overgangswet WBO. Experimentenwet onderwijs 1991, 18).

Artikel 9 nennt die Bereiche, in denen unterrichtet wird. Der Unterricht

umfaßt, womöglich fächerübergreifend,

- Sinnes- und körperliche Übung
- Niederländisch
- Rechnen und Mathematik
- Englisch
- Sachgebiete: auf jeden Fall Geographie, Geschichte, Naturkunde, Biologie, Gesellschaftskunde (Gemeinschaftskunde, Staatbürgerkunde), geistliche Strömungen[15];
- Ausdrucksfächer: auf jeden Fall Sprachgebrauch, Zeichnen, Musik, Gestaltung, Spiel und Bewegung;
- Förderung sozialer Kompetenz, u.a. Verkehrserziehung;
- Gesundheitserziehung.

An den Schulen der Provinz Friesland wird außerdem fast ausnahmslos Unterricht in Friesisch erteilt. Wo außer der niederländischen Sprache die friesische Sprache oder eine Regionalsprache gesprochen wird, kann diese Sprache auch als Verständigungssprache im Unterricht gebraucht werden.

Artikel 10 regelt die Möglichkeit für Schüler mit einem nicht niederländischen Hintergrund. Sprache und Kultur des Herkunftslandes dieser Schüler sollen im Unterricht berücksichtigt werden.

Artikel 11 besagt, daß nach einem *schoolwerkplan* unterrichtet wird, der eine Übersicht der Organisation und Unterrichtsinhalte gibt. Dabei wird davon ausgegangen, daß die Schüler im Prinzip in einer Zeitspanne von 8 Jahren die Schule durchlaufen können. Weiter befaßt sich dieser Artikel mit den Mindestansprüchen des *schoolwerkplan*, den, laut Artikel 13, jede Basisschule alle 2 Jahre selbst entwickeln und dem Inspektor des Basisschulunterrichts vorlegen soll.
Der *schoolwerkplan* enthält u.a. auch eine Planung der Schüleraktivitäten und der Aufgaben des Lehrkörpers. Dieser Aktivitätenplan wird so aufgestellt, daß die Schüler in den ersten vier Schuljahren mindestens 3520 und in den letzten vier Schuljahren mindestens 4000 Stunden Unterricht erhalten (vgl. ebenda, 16-31).

---

[15] Hier werden die Kinder an das, was sich sowohl im In- als auch im Ausland auf dem Gebiet des geistlichen Lebens abspielt, herangeführt. Die Notwendigkeit hierzu wird dadurch noch verstärkt, daß in den letzten Jahren der pluralistische Charakter der niederländischen Gesellschaft stark zugenommen hat. Das Zusammenleben dieser Gesellschaft ist ohne einen gewissen Einblick in die Norm- und Wertsysteme nicht zu verstehen.

3.2.1 Der ununterbrochene Entwicklungsprozeß und daraus resultierende Konsequenzen

Im Basisschulgesetz von 1985 ist festgelegt, daß es dem Schüler möglich sein muß, einen ununterbrochenen Entwicklungsprozeß zu durchlaufen. Diese Zielsetzung ist hervorgegangen aus den Problemen, die sich aus einem getrennten Vorschul- und Primarunterricht ergeben hatten, namentlich beim Übergang von der *kleuterschool* zur *lagere school* (vgl. 3). Das Prinzip der ununterbrochenen Entwicklung beinhaltet, daß der Unterricht auf die individuelle Entwicklung jedes Schülers abgestimmt werden muß.

> Individualisierung, wie diese Abstimmung des Unterrichts genannt wird, stellt sehr hohe professionelle Anforderungen an die Lehrer. Mit Blick auf die neue Basisschule müssen die Lehrer zumindest über folgende Fähigkeiten verfügen:
>
> a) Die Anforderungen der Schüler sollten verantwortlich ermittelt und fixiert, Lernschwierigkeiten signalisiert werden können.
> b) Der Lernstoff sollte differenziert angeboten werden können.
> c) Besondere Hilfe sollte den Schülern gegeben werden können (van den Berg et al. 1990, 8).

Um dies zu erreichen ist eine Nachschulung unbedingt notwendig. Wesentlich für die Realisierung der zentralen Zielsetzung der Basisschule ist die Anpassung der Lehrerausbildung.

Damit die Kinder völlig zu ihren Rechten kommen, müssen die Lehrkräfte die Unterschiede zwischen den Kindern, z.B. Begabung, Lerntempo, Motivation, Lernstil, Milieu, Konzentration, Selbständigkeit und Interesse, berücksichtigen (vgl. ebenda 7f).

> Individualisierung ist das pädagogische Ziel, das das Erkennen oder die Förderung der individuellen Qualitäten intendiert, sofern diese für die Persönlichkeitsentwicklung Bedeutung haben (Wolbert et al. 1986, 21).

Das Lerntempo und die Leistungen anderer Mitschülerinnen und -schüler sollten nicht Maßstab für den einzelnen sein. Nicht alle Kinder haben gleichzeitig die nötige Reife, Lesen, Schreiben oder Rechnen zu lernen. In der Basisschule soll das Kind die Chance bekommen, sich nach

individueller Begabung und mit individuellem Tempo zu entwickeln. So wird in den ersten Jahren dem Spielen und dem spielerischen Lernen die größte Bedeutung beigemessen. Eine Konfrontation der zu jungen Kinder mit intellektuellen Aktivitäten soll vermieden werden.

Den Weg zur Erreichung der Zielsetzungen für alle Kinder der Basisschule sieht man in der Differenzierung. Unter Differenzierung verstehen Wolbert et al. (1986):

> das totale Paket der Unterrichtsmaßnahmen, mit denen erreicht werden soll, den Lernprozeß an die für die Unterrichtsziele relevanten inter- und intra-individuellen Unterschiede der Schüler anzupassen, um die Chance für jeden Schüler, die Unterrichtsziele zu erreichen, zu maximieren (Wolbert et al. 1986, 21).

Anders ausgedrückt:

> Wenn Unterricht jeden einzelnen Schüler optimal fördern will, wenn er jedem zu einem möglichst hohen Grad von Selbsttätigkeit und Selbständigkeit verhelfen und Schüler zu sozialer Kontakt- und Kooperationsfähigkeit befähigen will, dann muß er im Sinne Innerer Differenzierung durchdacht werden (Klafki 1993, 181).

Vester (1978) verweist darauf, daß die zu leistende Differenzierung letztlich nur von jedem Kind selbst vorgenommen werden kann. Die Organisationsform des *Zelfstandig Werken* ist dazu ein geeignetes Mittel:

> Solange ein Schüler nicht weiß, daß er eine Information immer für seinen eigenen Lerntyp aufbereiten muß, weil eben der jeweilige Unterricht meist nur einen von vielen verschiedenen Lerntypen anspricht, solange wird er sich beim Lernen verkrampfen. Er wird Komplexe haben, wenn er nicht zufällig jener spezielle Lerntyp ist wie vielleicht sein Nachbar, der beim Zuhören alles begreift. Er wird noch solange Schwierigkeiten haben, bis er seine eigenen Lernmöglichkeiten verstanden hat (Vester 1978, 104).

Deshalb ist es besonders wichtig, daß die im Unterricht für das *Zelfstandig Werken* verwendeten Materialien die besonderen Zugangsmöglichkeiten zum Lehrstoff berücksichtigen.

Da die Methoden sowohl schnelleren als auch schwächeren Schülern ermöglichen sollten, auf eigenem Niveau und im eigenen Lerntempo

weiterzuarbeiten, gerät das traditionelle *leerstofjaarklassensysteem* (s.u.) unter Druck. Im Gegensatz zu dem letzten Primarschulgesetz, dem *Lageronderwijswet* 1920 (vgl. 1.3.2), geht das neue Basisschulgesetz von 1985 dann auch nicht mehr von Jahrgangsklassen, bzw. dem leerstofjaarklassensysteem, aus (vgl. Doornbos 1985, 164).
Das alte, heute aber in vielen Schulen noch existente *leerstofjaarklassen-systeem*[16] ist in Anlehnung an ARBO wie folgt zu charakterisieren:
Die Schüler werden in Altersgruppen unterrichtet, und es wird von einer (imaginären) gleichen Anfangssituation ausgegangen. Allen Schülern wird derselbe Lehrstoff auf gleiche Weise, mit den gleichen Medien, in der selben Zeit und mit identischen Zielsetzungen angeboten, entsprechend verarbeitet und anschließend von einer uniformen, nicht differenzierenden Evaluation begleitet.
Die Wörter wie "alle", "gleiche", "dieselbe", "einselbe", "identische" und "uniforme" zeigen überdeutlich, daß wir es hier in keinem Fall - vom Alter einmal abgesehen - mit Differenzierung zu tun haben (vgl. ARBO 1984, 17).

Schon Montessori betonte die Verschiedenheit, den Reichtum an Individualitäten in jeder Gruppe (vgl. Schulz/Benesch 1994, 71), wie sie sich in Gedanken der Differenzierung und Individualisierung der Basis-schule niederschlägt.

Wenn der Unterricht wirklich auf die Leistungen und den Fortschritt des einzelnen Kindes abgestimmt wird, dürfte es kaum mehr möglich sein, daß ein Schuljahr wiederholt werden muß.
Doornbos (1973) meint hierzu:

> Daß manche Kinder wesentliche Lernziele ihrer Klasse (Lehrjahr) in der vorgegebenen Zeit nicht erreichen können, kann allerlei Gründe haben. Außer individuellen Unterschieden bei der Begabung, dem Arbeitstempo, dem Entwicklungs-niveau, der Sprachbeherrschung u.ä. kommen Faktoren, wie z.B. die didaktische Vorgehensweise des Lehrers, eine Krankheit oder ein Schulwechsel der Schüler, familiäre Umstände etc. in Betracht. Das beschriebene System der Unterrichtsorganisation ist nicht flexibel genug, diese gegebenen Unterschiede adäquat zu berücksichtigen. Dies kann, was den schwächeren oder beeinträchtigten Schüler betrifft, zum Sitzenbleiben führen. Dagegen werden die begabteren oder

sonst bevorteilten Schüler sich in einem System, das *ein* Niveau als Norm für alle Schüler stellt, sich von Zeit zu Zeit langweilen (Doornbos 1973, 30).

Nach Untersuchungen haben 9% der Basisschulen Anno 1992 das Sitzenbleiben formell abgeschafft (vgl. Commissie Evaluatie Basisonderwijs 1994, Deelrapport 2, 56).

Aus der Abstimmung des Unterrichts auf die Entwicklung der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schüler resultiert weiter, daß auch Problemkindern ein ununterbrochener Entwicklungsprozeß ermöglicht werden soll. In diesem Zusammenhang spricht man von *zorgverbreding*.

Zorgverbreding ist die Erweiterung und Verstärkung des Schulangebots, die Kinder, insbesondere die schwächeren, möglichst durch spezifische pädagogisch-didaktische Zusatzmaßnahmen zu fördern, damit gerade auch sie, in einer bestimmten Zeit die von der Schule zu bestimmenden Ziele erreichen.
Zorgverbreding fordert von den Lehrkräften Fähigkeiten zu einer pädagogisch-didaktischen Diagnostik, um Probleme im Unterricht zu erkennen, Lösungen zu finden, und so den Unterricht letztlich zu optimieren. Sowohl das Erreichen der für alle Kinder geltenden Minimalziele als auch die eventuell darüber hinausgehenden differenzierten Ziele, erfordern eine besondere Aufmerksamkeit seitens der Lehrkraft für das individuelle Kind, oder ggf. gezielte pädagogische Maßnahmen für die schwächeren Schüler (vgl. ARBO 1984, 21f).

Seit einer Änderung des *WBO* im Jahre 1990 (Art. 11 2d) sind die Basisschulen verpflichtet, *zorgverbreding* anzubieten, und müssen sie in ihrem *schoolwerkplan* ihre *zorgverbredings*-Aktivitäten festlegen. Obwohl das Kultusministerium seit neuester Zeit für den Begriff *zorgverbreding* den Terminus *onderwijs-op-maat*[17] verwendet, ist der Begriff *zorgverbreding* immer noch am gängigsten.

Zorgverbreding ist im engen Zusammenhang mit Individualisierung und Differenzierung zu sehen. Während die Individualisierung und Differenzie-

---

[16] Nach Untersuchungen haben 10% der Schulen, nach eigener Angabe, das leerstofjaarklassensystem ganz aufgegeben (vgl. Stokking 1993, 145).
[17] Dieser Begriff ist etwa mit "maßgeschneideter Unterricht" zu übersetzen.

rung im Prinzip alle Kinder betrifft, wendet sich *zorgverbreding* in erster Linie an Kinder mit Lern-, Verhaltens- und Entwicklungsproblemen (vgl. van den Berg et al. 1990, 9f).

Doornbos (1985) faßt die Überlegungen zu modernen Unterrichtsformen, alternativen Schulmodellen, Differenzierung, individualisierenden Arbeitsmethoden und *zorgverbreding* wie folgt zusammen:

> Die allgemeine Zielrichtung wie auch das Minimalziel ist es, daß die Basisschule so eingerichtet wird und funktionieren soll, daß Selektion [im Sinne von Auslese], Stagnation und Schulausfall vermieden werden (Doornbos 1985, 165).

Um die oben beschriebene Individualisierung, Differenzierung und *zorgverbreding* in der Basisschule zu realisieren, ist *Zelfstandig Werken* eine wichtige Voraussetzung. *Zelfstandig Werken* in der Klasse ermöglicht es der Lehrkraft, kleineren Gruppen oder einzelnen Kinder in dieser Zeit besondere Aufmerksamkeit zu widmen und diese so individuell zu fördern.

3.2.2 Der *schoolwerkplan*

Formell kennt die Basisschule keine Lehrpläne. Das neue Phänomen heißt *schoolwerkplan*. Die Entwicklung dieses Schularbeitsplanes kam eine besondere Bedeutung innerhalb des Innovationsprozesses der Basisschule zu. Das Dokument, das u.a. auch dazu dient, die Schulidentität einer Schule zum Ausdruck zu bringen, ist mehr als nur ein Lehrplan. Es gibt eine Übersicht der Organisation und der Unterrichtsinhalte einer Schule. Der Gesetzgeber fördert dadurch ausdrücklich den eigenen Charakter jeder Basisschule.

Außer den im Basisschulgesetz formulierten Zielsetzungen, die für alle Schulen gelten, sollen die eigenen Ziele, die eine Schule anstrebt, und der Weg, wie diese zu erreichen sind, im *schoolwerkplan* zum Ausdruck gebracht werden. Lummer-Henneböle (1988) beschreibt die Mindestanforderungen des *schoolwerkplan* wie folgt:

- Jede Schule formuliert ihre Erziehungsziele und pädagogischen Leitgedanken und entwirft damit ihr individuelles Schulkonzept im Rahmen der gesetzlichen Möglichkeiten.
- Sie beschreibt die Wahl des Lernstoffes, seinen Umfang und Aufbau, die

didaktischen Arbeitsformen und den jeweiligen Stoffverteilungsplan sowie alle Arbeitsmaterialien wie Schulbücher, Lernprogramme, Spiele etc., durch die die Erziehungsziele erreicht werden sollen.

- Besonders Gewicht erhält die Entwicklung eines Maßnahmenkatalogs zur Prävention bzw. Reduzierung möglicher Lern- und Verhaltensprobleme der Schüler. Hierzu zählt auch die Beschreibung der Beziehungen und die Art der Zusammenarbeit mit Sonderschulen, ebenso die Darstellung der Hilfen für jene Schüler, die von einer Sonderschule rücküberwiesen werden.
- Der Schulwerkplan umfaßt die gesamte Schulorganisation (Aufgabenverteilung innerhalb des Kollegiums, Einteilung der Klassen bzw. Lerngruppen) und alle Regelungen, die sich direkt auf den Unterrichtsverlauf beziehen. Er nennt die Gründe für bestimmte Organisationsentscheidungen und die damit verbundenen Zielvorstellungen.
- Jede Schule definiert ihre Art der Leistungsbewertung, die Bindung an ein Notensystem ist nicht vorgegeben.
- Art und Weise des Elternkontaktes und der Elternmitwirkung sind ebenso Teil des Schulwerkplanes wie die Darstellung aller Beziehungen, die die Schule zu Einrichtungen der Schulbetreuung, der Lehrerausbildung, der weiterführenden Schulen, der Fürsorge, Heime, Kindergärten etc. unterhält.
- Im sogenannten Aktivitätenplan, einem weiteren Teil des Schulwerkplanes, werden die Stundenpläne, Einteilung der Ferienzeiten und freie Tage beschrieben, sowie die Ziele, Inhalte, Methoden und Materialien für die tägliche Unterrichtspraxis entwickelt. Der Aktivitätenplan dient dem Kollegium zur täglichen Unterrichtsvorbereitung und wird an die jeweilige individuelle Lerngruppensituation angepaßt.
- Der Schulwerkplan muß alle zwei Jahre, der Aktivitätenplan jährlich zum Schuljahresbeginn der Schulinspektion vorgelegt werden. Diese prüft lediglich, ob die Inhalte mit den gesetzlichen Rahmenvorschriften übereinstimmen. Wichtig erscheint uns in diesem Zusammenhang die Tatsache, daß die Schulteams gezwungen sind, miteinander im Gespräch zu bleiben, immer wieder zu fragen und zu prüfen, ob ihre Ziele, Auswahl und Aufbereitung der Unterrichtsinhalte, Materialien, Organisationsstrukturen etc. noch den Anliegen und Bedürfnissen von Lehrern, Schülern und Eltern entsprechen. Außerdem können z.B. neuere Entwicklungen in den jeweiligen Fachdidaktiken, Schulbüchern, Unterrichtsmaterialien etc. stärker berücksichtigt werden (Lumer-Henneböle/Nyssen 1988, 115f).

Die Erneuerung des Fächerkanons bezieht sich sowohl auf die Forderung nach fächerübergreifendem Unterricht als auch auf die Aufgabe, daß die

Basisschule neben dem kognitiven Lernen auch für die Stimulierung der sozialemotionalen und der kreativen Entwicklung des Kindes Sorge zu tragen hat: Non scholae sed vitae discimus. Es wird in diesem Zusammenhang von der allseitigen Entwicklung des Schülers gesprochen, der Integration von Kopf, Herz und Hand. Die Zielvorstellung dabei ist, daß die Förderung der sozial-emotionalen und der kreativen Entwicklung der Kinder wie ein roter Faden durch jeglichen Unterricht laufen soll, damit sie nicht auf die sogenannten expressiven Aktivitäten in den musischen Fächern, die sich dafür besonders gut eignen, beschränkt bleibt.
Auch in den traditionellen Fachgebieten soll der Unterricht weniger kognitiv ausgerichtet sein. So soll beispielsweise im Sprachunterricht die kreative Sprachentwicklung der Kinder einen größeren Stellenwert bekommen, im Mathematikunterricht das divergente Denken bzw. das problemlösende Handeln (vgl. Snippe 1990, 9f).

Die *schoolwerkplannen* werden von den Lehrerkollegien entwickelt. Das heißt, daß die Lehrkräfte selbst entscheiden, inwieweit sie die obengenannten Erneuerungen in ihrer Schule verwirklichen und wie sie die allgemeinen Zielsetzungen des Basisschulunterrichts realisieren wollen. Dazu müssen sie selbst bestimmen, welche konkreten Lernziele die Kinder erreichen sollen. Die Wahl der Lerninhalte, die didaktischen Arbeitsformen und die Evaluation sollen auf diese Lernziele abgestimmt werden. Von den Lehrerkollegien wird erwartet, daß sie ihren zukünftigen Unterricht rationell planen und in ihrem *schoolwerkplan* festlegen (vgl. van der Werf 1988, 17).

Auch das Fächerangebot ist in der neuen Basisschule grundlegend vergrößert worden. Neben den traditionellen Fächern sollen die Basisschulen, dem Gesetz zufolge, nun auch explizit Zeit aufwenden für Englisch, Gesundheitserziehung, "geistliche Strömungen" (Behandlung der verschiedenen Religionen, aber auch die eigene Wahl einer Lebensüberzeugung), Gesellschaftslehre und soziale *redzaamheid*. Unter soziale *redzaamheid* wird die Fähigkeit verstanden, sich in der Gesellschaft, ohne Hilfe der Erwachsenen, zurechtzufinden. Ausdrücklich wird hier im Gesetz der Verkehrsunterricht erwähnt (vgl. auch Snippe 1990, 10).

Van den Berg formuliert die Funktionen des *schoolwerkplan* wie folgt:

Eine beschreibende, legitimierende Funktion:

Der schoolwerkplan spiegelt den Schulunterricht wider; er dient als Verantwortungs- und Informationsquelle für Eltern, Inspektoren und andere.
Eine richtunggebende, steuernde Funktion:
Der schoolwerkplan ist ein Leitfaden für den Unterricht und ein Hilfsmittel, neue Lehrkräfte einzuarbeiten.
Eine innovierende Funktion:
Durch die Entwicklung eines schoolwerkplans würde eine Schule den Innovationen im Rahmen der neuen Basisschule Form geben können (van den Berg et al. 1990, 17).

Basisschulgesetz und *schoolwerkplan* bilden die Eckpfeiler für das Konzept des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule, auf das ich im Kapitel 5 ausführlich eingehen werde.

Vergleicht man die theoretischen Überlegungen zum *WBO* bei Einführung der Basisschule und dessen Verwirklichung zum gegenwärtigen Zeitpunkt läßt sich feststellen, daß der Prozeß nur allmählich voranschreitet. Wie zuvor erwähnt erfüllt nur ein kleiner Teil der Basisschulen die im *WBO* formulierten Zielsetzungen.
Auf den heutigen Stand wird im Kapitel 4, "Die Entwicklung und Verwirklichung des *WBO* in der heutigen Basisschule", näher eingegangen.

3.4 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule

- Das gemeinsame Erbe der deutschen Grundschule und der niederländischen Basisschule ist die *Reformpädagogik.*
  Wie in den Niederlanden waren in der BRD die Reformpädagogische Bewegung und ihre verschiedenen Strömungen - Ansatzspunkte, Intentionen und methodisch-didaktische Innovationen der wichtigsten Richtungen - Grundlagen der heutigen Unterrichtskonzeptionen der Grundschule (vgl. Rodehüser 1987, 96-100).
  Als Vertreter der reformpädagogischen Richtung sind hier besonders die Pädagogen Ellen Key, Maria Montessori, Ludwig Gurlitt, Berthold Otto, Heinrich Scharrelmann und Frits Gansberg zu nennen. Ihre Bemühungen und Konzeptionen haben zwar eigenen Charakter, die einzelnen reformpädagogischen Ansätze und Richtungen dürfen jedoch nicht isoliert gesehen werden: Die Ausrichtung des Unterrichts auf die jeweilige Denk-, Handlungs- und Entscheidungsfähigkeit der Schülerin und des Schülers

basiert auf einer bestimmten Sicht des Kindes - "Pädagogik vom Kinde aus" - auf spezifischen Grundannahmen hinsichtlich der menschlichen Entwicklung (vgl. ebenda).
Auch in der BRD ist Grundschulunterricht ohne Differenzierung nicht mehr denkbar.

Seit den 80er Jahren steht auch in der BRD nicht nur der kognitive Lernprozeß im Mittelpunkt. Vielmehr sollte die Grundschule als Lebens- und Lernstätte verstanden werden, die den Schülerinnen und Schülern kindgerechte, handlungsorientierte Förderung nach dem Prinzip des selbstätigen Lernens zukommen läßt (vgl. Horn 1993, 25).

- Die deutsche Grundschule befindet sich nach wie vor in einem *Diskussionsprozeß* (vgl. 6. 5).
  Noch im Jahre 1989 nach 70 Jahren Grundschule mußte Heyer feststellen:

  > Die Bundesrepublik Deutschland, reich an reformpädagogischen Traditionen, gerät in Gefahr, zum "pädagogischen Entwicklungsland" zu werden. Struktur und Praxis der Grundschule hinken den internationalen Entwicklungen hinterher (...) Heute, nach 70 Jahren «gemeinsamer Grundschule für alle» ist die lange vor 1919 begonnene Schulreform noch immer im Ansatz stecken geblieben ... (Heyer 1989, 4-12).

  In den letzten Jahren ist die Diskussion um eine "Stärkung der Schule" in Nordrhein-Westfalen jedoch nachhaltig belebt worden u.a. durch die Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" (Bildungskommission NRW 1995). Aspekte wie Gestaltungsfreiheit, Teamarbeit, verstärkte Sensibilität für die Lebenslagen, fächerübergreifende Lernzusammenhänge u.ä. kennzeichnen die Schwerpunkte der inneren Schulreform (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, 7).
  82% (Kanders 1997, 177) der Grundschullehrkräfte sind der Meinung, daß die wichtigste Voraussetzung für die Weiterentwicklung der Schulen mehr Gestaltungsfreiheit der Einzelschule ist; 88% (ebenda) finden, daß jede Schule ein eigenes Profil entwickeln soll.
- Die Grundschule ist nach dem *"Jahrgangsprinzip"* gegliedert. In der BRD wird die Jahrgangsklasse ebenso wie in den Niederlanden in Frage gestellt, weil sie einer sich in Konzeption und Struktur ändernden Grundschule in der BRD nicht gerecht wird. In mehreren Bundesländern

wird es wieder, bedingt durch die Bevölkerungsentwicklung, im ländlichen Raum die kleine Schule ohne Jahrgangsklassensystem geben (vgl. Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband 1997, 3-7).

Das Land Brandenburg, wo die Grundschule 6 Jahre umfaßt, führt bereits einen Modelversuch durch: "Entwicklung und Erprobung der Qualitätssicherung kleiner Grundschulen in Brandenburg" (ebenda 7).

Eine eventuelle Einschulung ohne Zurückstellung (ebenda, 7) hat die Diskussion um Jahrgangsübergreifende Gruppen nochmals angeregt:

Für die nächsten Jahre ist eine neue integrativ arbeitende Schulanfangsstufe von 0 bis 2. (oder 1./2.) Schuljahr wahrscheinlich (vgl. ebenda).

In Nordrhein-Westfalen wird eine flexiblere Zusammensetzung der Lerngruppen angestrebt, wodurch jahrgangsgemischte Lerngruppen möglich sind. Mit Zustimmung der Schulkonferenz soll ein solcher Unterricht auf der Grundlage eines pädagogischen Konzepts in jahrgangsübergreifenden Klassen organisiert werden können.

- Wie früher in den Niederlanden stellt der *Schuleintritt* in der BRD ein pädagogisch-psychologisches Problem dar.

  In der BRD sind zur Zeit noch alle Kinder, die bis zum 30. Juni das sechste Lebensjahr vollendet haben, schulpflichtig. Bis dahin haben die meisten Kinder einen Kindergarten besucht.

  Es ist bislang trotz zahlreicher schulpädagogisch-psychologischer Maßnahmen nicht gelungen, für diese Zeit des tiefgreifenden Übergangs ein angemessenes theoretisches Konzept zu entwickeln (vgl. Nickel 1991, 88-91).

  Um der besorgniserregend zunehmenden Zahl von Zurückstellungen schulpflichtiger Kinder entgegenzuwirken, haben die Kultus- und Bildungsministerien der Länder beschlossen, die Einschulungspraxis der Grundschulen zu überprüfen (Die Grundschule 4 1996, 7).

  In Baden-Württemberg läuft zur Zeit der Projektversuch "Schulanfang auf neuen Wegen", an dem 169 Grundschulen teilnehmen. Nach dem Motto "nicht die Kinder müssen schulgeeignet gemacht werden, sondern die Schule kindgerecht" (Arbeitskreis Grundschule - Der Grundschulverband E.V. 1997, 9), wird die Schuleingangsstufe kindgerechter gestaltet: Durch Flexibilisierung des Einschulungsalters und Individualisierung der Grundschuleingangsstufe soll den unterschiedlichen Lernausgangslage der Schulanfänger entgegengekommen werden.

- Auch in der BRD wird versucht, die Schülerinnen und Schüler, die früher

eher die Sonderschulen besuchten, in die Grundschulen zu *integrieren.* Diese Kinder haben jedoch keinen generellen Anspruch auf gemeinsamen Schulunterricht mit nichtbehinderten Schülerinnen und Schülern, wie aus einer Entscheidung des Bundesverwaltungsgerichtes hervorgeht (vgl. Bundesverwaltungsgericht Karlsruhe 1 BvR 9/97, 8.10.1997).
Grundsätzlich können Eltern einen Antrag auf GU (Gemeinsamer Unterricht) stellen. Der Schulträger entscheidet letztendlich über die Aufnahme eines Kindes mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

- Das *Schulprogramm,* das im Rahmen der erweiterten Gestaltungsfreiheit der Schulen bis zum Jahre 2000 in NRW von allen Schulen entwickelt werden soll, ist ein grundlegendes Konzept der pädagogischen Zielvorstellung einer Schule und Instrument der Schulentwicklung. Ähnlich wie das niederländische *schoolwerkplan* integriert das Schulprogramm u.a. die Erziehungs- und Unterrichtsarbeit der einzelnen Schulen, ihre spezifischen pädagogischen Zielsetzungen, ihre Leistungen, ihre Anforderungen (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, 9-11).

  > Das Schulprogramm kann Schwerpunkte setzen bei besonderen methodischen oder didaktischen Überlegungen, z.B. kann es Ziele wie die Förderung der Selbständigkeit, Handlungsorientierung, Projektunterricht u. Ä. in den Mittelpunkt stellen und Schritte zu ihrer Erreichung benennen (von Ilsemann 1997, 4).

- Durch die Vergrößerung des *Fächerangebots* in der neuen niederländischen Basisschule (vgl. 3. 2) unterscheidet es sich seither erheblich von dem Fächerkanon der deutschen Grundschule:
  Der Unterricht für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen umfaßt im Bereich Sprache den mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch, das Lesen und die Rechtschreibung; Sachunterricht; Mathematik; Religion; Musik; Kunst; Textilgestaltung und Sport (vgl. Kultusministerium des Landes Nordrhein-Westfalen 1992).
  Die Änderung der Ausbildungsordnung Grundschule, die zum Schuljahr 97/98 in Kraft getreten ist, bezweckt, den Unterricht stärker fächerübergreifend auszurichten (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, 18).

4. DIE ENTWICKLUNG UND VERWIRKLICHUNG DES *WBO* IN DER HEUTIGEN BASISSCHULE

Im Juli 1993 verließen die ersten "echten Basisschulschüler" (Commissie Evaluatie Basisonderwijs: Zicht op kwaliteit 1994, 1) die Schule. 1985 hatten sie ihre Unterrichtslaufbahn in einer der 8000 Basisschulen begonnen. Im August desselben Jahres waren sie ebenso die ersten, die in einer neuen Unterrichtsform der Sekundarstufe - der *basisvorming* - aufgenommen wurden. Hiermit ist eine wichtige Neustrukturierung eines Teils des niederländischen Unterrichtssystems zum Abschluß gekommen (vgl. ebenda).

Mit Inkrafttreten des *WBO* war von Anfang an eine periodische Evaluation dieses neuen Unterrichtstyps vorgesehen. Die erste Evaluation wurde 1988 abgeschlossen und in einem Abschlußbericht mit dem Titel "Zo hard gelopen en toch nog zo ver te gaan"[18] (*Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen* 1990) fixiert. Diese Evaluation wurde vom Kultusministerium selbst durchgeführt und aus diesem Grund vielerseits als zu subjektiv befunden (vgl. ebenda, 9).

Für eine zweite Evaluation über das Niveau und die Qualität des Basisschulunterrichts gründete die Unterrichtsinspektion Ende 1991 eine unabhängige, externe Kommission von Sachverständigen, unter der Leitung der Unterrichtsinspektion, unter dem Vorsitz des General-Inspektors. Diese Sachverständigen waren nicht beim Zustandekommen des *WBO* beteiligt gewesen um eine größere Objektivität zu gewährleisten. Diese "Commissie Evaluatie Basisonderwijs" (Kommission für die Evaluation des Basisschulunterrichts), die auf Wunsch des Kultusministeriums eingerichtet wurde (vgl. ebenda, 9f) und in diesem Kapitel in Anlehnung an ihre umfassenden Studien kurz die Kommission genannt wird, sollte fundierte Erkenntnisse über die tatsächliche Entwicklung in der Basisschule verschaffen.

Das Ziel der Evaluation war:

> Einsicht zu bekommen in die tatsächlichen Entwicklungen im Basisschulunterricht, sofern diese Beziehung auf die Kernaufgaben haben. Da, wo möglich, sollen auch

---

[18] Wörtlich übersetzt: So schnell gelaufen und doch noch so weit zu gehen.

> Aussagen gemacht werden über das Niveau und die Qualität des Unterrichts und über die Lernergebnisse.
> Weiter wird von der Kommission erwartet, daß soviel wie möglich Gebrauch gemacht wird von verfügbaren Untersuchungsdaten über den Basisschulunterricht. Hierin sollten enthalten sein: wissenschaftliche (Peilungs)untersuchungen, Berichterstattungen der Inspektion, Daten, die von neu eingesetzten Beratungsausschüssen verwendet werden ... (Commissie evaluatie basisonderwijs 1992, 3).

In der Kommission sind Sachkenntnis der Materie auf dem Gebiet der zentralen Evaluationsfragen vorhanden und Expertisen auf dem Gebiet der Unterrichtsevaluation, Evaluationsuntersuchung im allgemeinen und international vergleichender Untersuchung. Durch den Vorsitz des General-Inspektors konnten außerdem spezifische Kenntnisse und Erfahrungen der Unterrichtsinspektion eingebracht werden (vgl. ebenda, 9f).
Neben dem Vorsitzenden, Generalinspektor A.J.C. Stekelenburg, gehören der Kommission fünf Hochschullehrer aus vier Universitäten[19] sowie acht Inspektoren und wissenschaftliche Mitarbeiter aus dem Stab der Unterrichtsinspektion an.

Die Kommission hat möglichst viele schon vorhandene Untersuchungsdaten und -fakten aus der Unterrichtspraxis der Basisschulen herangezogen. Aus der Analyse der bestehenden Unterrichtsliteratur stellte sich heraus, daß für die Evaluation teilweise ungenügend Untersuchungsdaten oder veraltete Untersuchungsergebnisse zur Verfügung standen. Dies galt namentlich für die Evaluation zum *onderwijs-op-maat* und zum pädagogischen Klima. Für diese Bereiche wurden extra Studien von der Kommission in Auftrag gegeben (vgl. Houtveen 1994 und Brandsma/Bos 1994).
Auch hat die Inspektion verschiedene Projekte organisiert und ausgewertet. Bei einer repräsentativen Stichprobe von 386 Schulen ist in der zweiten

---

[19] Prof. Dr. B.P.M. Creemers, Hochschullehrer an der Fakultät für Psychologie, Pädagogische und Soziologische Wissenschaften der Universität Groningen; Prof. Dr. L. Eldering, Hochschullehrer interkulturelle Pädagogik an der Fakultät der sozialen Wissenschaften, Fachbereich Interkulturelle Pädagogik der Universität Leiden; Prof. Dr. A. van der Leij, Hochschullehrer an der Fakultät der Pädagogischen und Psychologischen Wissenschaften der Freien Universität Amsterdam, Fachbereich Sonderpädagogik; Prof. Dr. W. J. van der Linden, Hochschullehrer an der Fakultät für Angewandte Schulpädagogik der Universität Twente, Fachbereich Methoden und Techniken von Unterrichtsuntersuchungen; Prof. Dr. J. Scheerens, Hochschullehrer an der Fakultät für Angewandte Schulpädagogik an der Universität Twente (Min. van O.C.& W, 12.12.95, 4582).

Hälfte von 1992 eine Untersuchung durchgeführt worden[20] (vgl. Eindrapport, 12). Die Inspektion hat in zwei Phasen verschiedene Personengruppen aus Basisschulen, Sonderschulen und weiterführenden Schulen zu Rate gezogen: Schuldirektion, Lehrerschaft, Vorstand und Eltern (vgl. Eindrapport, 12). Auch die *OBD*s, die überregionalen pädagogischen Zentren, das CITO und SLO (vgl. 2.1.2) haben an Beratungen teilgenommen (vgl. Eindrapport, 12).
Nie zuvor ist eine so umfangreiche Evaluation des Basisschulunterrichts durchgeführt worden. Viele haben spezifische Beiträge dazu geliefert (Deelrapport 3, 3). Die Evaluation hat mehr als zwei Jahre gedauert.

Die von der Kommission durchgeführte Evaluation umfaßt zahlreiche Einzelaspekte. Interessant für meine Arbeit sind jene Ergebnisse, die direkt Beziehungspunkte zum *Zelfstandig Werken* in der Basisschule haben.
In diesem Kapitel sollen nun die wichtigsten und für die vorliegende Arbeit relevanten Ergebnisse der Evaluation zusammengefaßt werden. Diese Zusammenfassung bezieht sich wesentlich auf die Deelrapporten 1 bis 4 und den Eindrapport der Commissie Evaluatie Basisonderwijs 1994[21]:
Deelrapport 1: Inhalt und Ergebnisse des Basisschulunterrichts
Deelrapport 2: *Onderwijs op maat*
Deelrapport 3: Unterricht an jungen Kindern
Deelrapport 4: Unterricht gezielt auf eine multikulturelle Gesellschaft
Eindrapport: Sicht auf Qualität.

Mit dem Titel "Zicht op kwaliteit" für den Abschlußbericht bringt die Kommission zwei Kernaspekte ihres Auftrages des Kultusministeriums zum Ausdruck:

- Beurteilung der Qualität des heutigen Basisschulunterrichts
- Empfehlung im Hinblick auf Verbesserung für die Zukunft

(vgl. Einrapport, 5).

Der Basisschulunterricht ist noch in einer fortwährenden Bewegung und

---

[20] Leider geht aus den Berichten der Kommission nicht hervor, welche Schwerpunkte dieser Untersuchung zugrunde lagen. An der gleichen Stelle wird auf Untersuchungen über das Lern- und Bildungsangebot sowie das pädagogische Klima verwiesen. An dieser Stelle fehlt jedoch der Hinweis auf die Anzahl der beteiligten Schulen sowie der Zeitraum der Studien (vgl. Eindrapport, 12).

[21] Auf diese Literatur wird in diesem Kapitel nicht immer extra verwiesen, da sich viele Untersuchungsergebnisse in den einzelnen Teilbänden wiederholen.

Entwicklung. Viele Schulen befinden sich in der Phase des Suchens nach schuleigenen Lösungen (vgl. Eindrapport, 1). Die Kommission konstatiert für die Entwicklung des Basisschulunterrichts eine Reihe ungünstiger Faktoren:

- Die heutige Situation ist u.a. durch kräftige staatliche Sparmaßnahmen entstanden. Die Ausgaben der öffentlichen Hand pro Basisschüler/-schülerin sind in den Niederlanden niedriger als der Durchschnitt in vergleichbaren Ländern (Niederlande: 11%, Durchschnitt vergleichbarer[22] Ländern: 12% (Deelrapport 1, 84)
- Die durchschnittliche Schülerzahl ist mit 28,4 (Deelrapport 1, 85) pro Klasse international gesehen recht hoch. Die Schüler/Lehrkraftrelation in den niederländischen Basisschulen beträgt 19,1; der Durchschnitt der OECD-Länder[23] liegt bei 18,5 Schülern auf eine Lehrkraft (ebenda, 86).

> 16% der Kinder sind in Klassen mit 30 Schülern oder mehr. Namentlich die größeren Schulen haben eine größere Zahl Schüler pro Lehrer. Dies ergibt sich zu allererst aus den formatie-Regelungen[24], die sich auf Schulen mit unterschiedlichen Umfang unterschiedlich auswirken. So hat jede Basisschule, auch die sehr kleine, Recht auf ein Minimum von zwei formatie-Stellen (...) (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: Een impuls voor het basisonderwijs, 1995, 21).

- In 95% (Deelrapport 1, 85) der Basisschulen kommt Teilzeitarbeit vor. Sie betrifft hauptsächlich Frauen. Fast die Hälfte (44,2%) (ebenda) der Lehrkräfte im *onderbouw* hat eine Teilzeitanstellung. Durch Teilzeitarbeit können sich Probleme wie Konflikte im Lehrerkollegium und eine Zunahme der Belastung für die Schulleitung ergeben. Schulen mit viel Teilzeitarbeit geben an, mehr Konflikte im Lehrerkollegium zu haben (ebenda).
- 53% (ebenda, 86) der Lehrkräfte arbeiten in Kombinationsklassen[25] (vgl. 2.2), die die Verwirklichung der *WBO*-Zielsetzungen behindern.
- Die gesellschaftliche Entwicklung hat Einfluß auf die Schülerzusammensetzung: Der Anteil ausländischer Kinder mit sozial-

---

22 Österreich, Belgien, Frankreich, Irland, Italien, Luxemburg, Niederlande und Portugal (Deelrapport 1, 84).

23 Untersuchte Länder: Kanada, USA, Österreich, Frankreich, Irland, Luxemburg, Niederlande, GB, Italien, Türkei und Dänemark (Deelrapport 1, 86).

24 Eine Formatie entspricht einem Lehrkraftplatz mit 40 Stunden.

25 Das heißt: Eine Lehrkraft ist zeitgleich für mindestens zwei unterschiedliche Klassen zuständig.

emotionalen Problemen nimmt zu. Diese Gruppen haben oft spezielle Unterrichtsbedürfnisse, die sich besonders aus mangelhaften Kenntnissen der niederländischen Sprache ableiten (vgl. auch Deelrapport 1, 60).

Der Kommission zufolge erschweren diese Umstände die Aufgaben der Basisschule, da sie besondere Ansprüche an die Unterrichtsinhalte bzw. an die Sachkenntnisse der Lehrkräfte stellen. Sie hebt hervor, daß ihre Schlußfolgerungen aus den ihr vorliegenden Untersuchungen unter obengenannten Aspekten gesehen werden müssen.

Gerade unter dem Gesichtspunkt der Lehrerentlastung erscheint mir das *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel besonders geeignet, die von der Kommission angesprochenen Konflikte (zumindest im Ansatz) zu lösen.
Die relativ hohe Schülerzahl pro Lehrkraft ist ein weiteres Kriterium, das *Zelfstandig Werken* daraufhin zu untersuchen, inwieweit eine Entlastung der Lehrkräfte bei gleichzeitiger optimaler Betreuung der schwächeren Schülerinnen und Schüler erreicht werden kann.
Ein besonderes Problem stellt neben der Klassengröße die doppelte Verantwortung einer Lehrkraft für parallel laufenden Unterricht in zwei oder mehr Klassen (vgl. 2.2) dar. Gerade weil die Lehrkraft in diesen sog. "Kombinationsklassen" sowieso einen Teil der Kinder "beschäftigen" muß, bietet sich das *Zelfstandig Werken* sowohl als pädagogisches wie didaktisches Mittel an.
Auch bei der Lösung der Probleme mit ausländischen Kindern (Sprachschwierigkeiten) ist *Zelfstandig Werken* ein gutes didaktisches Mittel.

Von der Lehrkraft erfordert *Zelfstandig Werken* nicht nur besondere Führungsqualitäten und Selbständigkeit fördernde Eigenschaften wie Echtheit, Akzeptanz und empathisches Verstehen (vgl. 5.3.4) sondern auch die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums und ihr Erfahrungshorizont spielen eine Rolle. Diese Kriterien stehen daher im Mittelpunkt der folgenden Darstellung.

4.1 Das Lehrerkollegium

Die Lehrerschaft des Basisschulunterrichts besteht zu zwei Drittel aus Frauen. Damit sind Frauen im Basisschulunterricht übervertreten, denn die

gesamte Berufsbevölkerung besteht zu zwei Drittel aus Männern (Deelrapport 1, 84).
Die Zusammensetzung der Lehrkräfte ist ein wichtiger Faktor für die Entwicklung der neuen Basisschule. Das Durchschnittsalter der Basisschullehrkräfte ist 39 Jahre und in den letzten Jahren leicht gestiegen. Die Lehrer sind etwas älter als die Lehrerinnen. Unterrichtserfahrung und Höhe der Klasse korrespondieren laut Kommission miteinander: Lehrkräfte, die höhere Klassen unterrichten, besitzen aufgrund ihres höheren Alters auch eine längere Unterrichtserfahrung. Das Durchschnittsalter der Lehrkräfte in der 3. Klasse beträgt 38 Jahre, in der 5. Klasse 39 und in der 7. Klasse 41 Jahre (vgl. Deelrapport 2, 59).
In den höheren Klassen unterrichten bedeutend weniger Lehrerinnen als Lehrer: Während in der dritten Klasse 80,5% der Lehrkräfte Frauen sind, sind es in der fünften Klasse 51,2% und in der siebten Klasse nur noch 25,6%. Eine volle Stelle haben 80% der Lehrer und 50% der Lehrerinnen (Deelrapport 1, 85).
Die meisten Lehrkräfte haben eine lange Erfahrung im Basisschulunterricht und arbeiten seit langer Zeit in ihrer Schule. Die Durchschnittslehrkraft arbeitet schon 16 Jahre (Deelrapport 1, 85) im Basisschulunterricht. 95% der Lehrkräfte haben ihre Ausbildung vor 1985 abgeschlossen. 80% der Lehrkräfte in den Klassen 1 und 2 haben eine Ausbildung als Kindergärtnerin. In der Klasse 3 haben 23% der Lehrkräfte diese Ausbildung (Deelrapport 3, 78). Nach Auskunft der Inspektion verfügt mehr als die Hälfte der Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 und ein Drittel der Klasse 3 über genügend (fach-)didaktische Fertigkeiten, das Lernen und die Entwicklung von jungen Kindern zu fördern (Deelrapport 3, 78).
Mehr als drei Viertel der Lehrkräfte sind zufrieden bis sehr zufrieden. Für sie wiegen die Vorteile des Berufes schwerer als die Nachteile. In dieser Hinsicht wurde den Kontakten zwischen Schulleitung und Kollegium sowie der Zufriedenheit mit den Schülerleistungen besondere Bedeutung beigemessen (vgl. Deelrapport 1, 87).

Die Kommission charakterisiert den niederländischen Schulleiter als einen mitarbeitenden Vorgesetzten: der Erste unter Seinesgleichen. Schulleiter sind an erster Stelle Lehrer, die zusätzlich direktive Funktionen ausüben. Sie (und ihre Stellvertreter) haben im Durchschnitt eine Wochenarbeitszeit von ca. 50 Stunden, wovon sie etwa 20 Stunden pro Woche unterrichten (vgl. Deelrapport 1, 47). Auch von den Schulleiterinnen und -leitern sind drei Viertel zufrieden bis sehr zufrieden (vgl. Deelrapport 1, 87).

Im Jahre 1985, dem ersten Jahr der Basisschule, waren 90% der neuen Schuldirektoren ehemalige Schulleiter der *lagere school* und 5% ehemalige *kleuterschool*-Leiterinnen. Von den stellvertretenden Direktoren waren 49% ehemalige *kleuterschool*-Leiterinnen und 0% ehemalige *lagere school*-Leiter. In den vergangenen Jahren hat die Zahl der ehemaligen *kleuterschool*-Leiterinnen, die Basisschuldirektorin wurden, abgenommen (Deelrapport 3, 78).

Guter Unterricht "staat of valt"[26] (Eindrapport, 6) mit der Frau oder dem Mann in der Klasse. Mit anderen Worten: die Lehrkraft nimmt im notwendigen Änderungsprozeß innerhalb der Basisschule eine zentrale Stelle ein und müßte besser ausgestattet werden (vgl. ebenda). Das Erreichen bestmöglicher Ergebnisse für alle Kinder setzt Unterricht voraus, der sich nach dem Unterrichtsbedarf aller Kinder richtet. Die Kommission hat festgestellt, daß die Lehrkräfte nicht genügend Sachkunde zur systematischen Erfassung und Diagnostizierung des zusätzlichen Unterrichtsbedarfs mancher Kinder und zur Schaffung von extra Lernzeit haben (vgl. Eindrapport, 5f).

Der Kurs "*Zelfstandig Werken*" (vgl. 5.3.3) ist eine gezielte Maßnahme in erster Linie des *OBD*s, um den Lehrkräften das notwendige Handwerkszeug im Umgang mit großen Schülerzahlen und Betreuung der Schwächsten an die Hand zu geben.

Die Kommission plädiert dafür, die Qualifikation der Lehrkräfte zu optimieren durch Verbesserung der Ausbildung und durch permanente Fortbildung. Sie empfiehlt dem Minister, die schulpädagogische Leitung der Basisschulen substantiell zu verstärken, z.B. soll für die Schulleiterin/den Schulleiter 8 Stunden mehr Zeit, verglichen mit der heutigen Situation, bereitgestellt werden (Eindrapport, 48-50).

Sowohl die Optimierung der Qualifikation der Lehrkräfte wie die Ausdehnung des Zeitvolumes der Schulleiterin/des Schulleiters können dann zu einer Verbesserung des Lernklimas beitragen. Denn eine der wichtigsten Voraussetzungen für das *Zelfstandig Werken* ist ein gutes Lernklima (vgl. 5.3.4). Zu welchen Ergebnissen die Kommission in bezug auf diesen Aspekt gekommen ist, soll im folgenden gezeigt werden.

---

[26] "steht oder fällt"

4.2 Das pädagogische Klima

In Artikel 8, 2 des *WBO* werden die Ziele des Basischulunterrichts hinsichtlich emotionaler und mentaler Entwicklung, Entwicklung der Kreativität, Aneignung der kognitiven Kenntnis sowie der sozialen, kulturellen und körperlichen Fertigkeiten wiedergegeben. Diese Ziele sind gerichtet auf das Erlangen von Kenntnis, Einsicht, Fertigkeiten und Haltungen (vgl. Brandsma/Bos 1994, 5).

Im Rahmen der Feldberatungen über den Evaluationsplan der Kommission wurde wiederholt auf die Bedeutung des Heranziehens des pädagogischen Klimas in die Evaluation hingewiesen und darüber referiert, inwiefern das pädagogische Klima Einfluß hat auf Aspekte, die dazu beitragen, daß die eine Schule effektiver ist als die andere. Gefolgert wurde, daß ein ernsthafter Versuch, das pädagogische Klima als eine der Prozeßkonditionen in die Evaluation aufzunehmen, ihr nützlich sein würde (vgl. Brandsma/Bos 1994, 5)). Ein elementares Problem, das erst gelöst werden mußte, bevor das pädagogische Klima als eine der Prozeßkonditionen in die Evaluation aufgenommen werden konnte, war das Fehlen einer eindeutigen, breit akzeptierten, konkreten Definition des Begriffes "pädagogisches Klima" (vgl. ebenda).

In bezug auf das pädagogische Klima standen der Kommission keine verwertbaren Quellen zur Verfügung, um ein gesichertes Bild vom Zustand des Basisschulunterrichts zu erhalten. Auf Bitte der Kommission hat dann die Unterrichtsinspektion eine entsprechende Studie in 120[27] Basisschulen (Brandsma/Bos 1994, 11) durchführen lassen, die zu folgenden Ergebnissen gekommen ist (Deelrapport 1, 48-58 und Deelrapport 2, 52).

Der Begriff pädagogisches Klima unterliegt nicht einer einheitlichen Definition. Vielmehr machen die verschiedenen Autoren unterschiedliche Faktoren für ein gutes oder schlechtes pädagogisches Klima verantwortlich (vgl. 5.3.3.1; Tausch/Tausch 1973; de Wilde 1981; Bakker/Hardeveld 1989; Doornbos 1991; VeenmanILem/Roelofs/Nijssen 1992; Leenders 1994; Bildungskommission NRW 1995, u.a.).
Für die Basisschulevaluation lag der Kommission schließlich die Definition

[27] Respons 118

von Brandsma und Bos zugrunde (vgl. Brandsma/Bos 1994, 5, 25, 44f), nachdem zunächst als vorläufige Umschreibung die CEB[28]-Notiz diente. In dieser CEB-Notiz (CEB-p-92.053b)

> über die nicht-kognitive Domäne in der Evaluation des Basisschulunterrichts wird der Begriff "pädagogisches Klima" umschrieben als ein Ambiente, das von Faktoren bestimmt wird wie Aufmerksamkeit für und Annäherung an die (individuellen) Schüler seitens der Lehrkräfte, dem Verhältnis zwischen schulischen und nicht-schulischen Elementen in der Schule und der Weise, wie die in der Schule Beteiligten miteinander umgehen: Schüler untereinander, Lehrkräfte - Schüler und Schule - Eltern". Bemerkt wird, daß das pädagogische Klima an sich wertvoll ist und daneben eine wichtige Kondition sein kann für den Verlauf des Unterrichtsprozesses (Brandsma/Bos 1994, 5).

Aus der Beschreibung der verfügbaren wissenschaftlichen Literatur auf dem Gebiet des pädagogischen Klimas stellte sich im Rahmen der Untersuchung über das pädagogische Klima ein mehr oder weniger diffuses Bild heraus. Es besteht ein sehr ausgebreitetes 'body of knowledge' hinsichtlich der inhaltlichen Ausfüllung von Klasse- und Schulklima und die Art zur Bestimmung (vgl. Brandsma/Bos 1994, 25).
Viele Untersuchungen zum Schul- oder Klassenklima waren gerichtet auf die Frage, ob das Klima das Lernen beeinflußt. Modellhaft wird das Klima dann als ein Faktor gesehen, der mitbestimmend ist für den Umfang, wie eine Organisation ihre Zielsetzungen erreicht.
Hinsichtlich des pädagogischen Aspekts ist festgestellt worden, daß die Zielsetzungen sich sozusagen auf zwei Niveaus bewegen. Einerseits die konditionalen Ziele, die sozial-emotionale Basis, die anwesend sein muß, bevor Kinder lernen können, und andererseits die expliziten pädagogischen Zielsetzungen (moralische Erziehung u.ä.) (vgl. ebenda).
Brandsma und Bos lieferten einen ersten Ansatz einer Definition des Begriffs pädagogisches Klima:

> Die Rahmenbedingungen innerhalb einer Schule, die (möglicherweise) Einfluß nehmen auf die sozial-emotionale Basis der Verhaltensmuster von Schülern (Sicherheit, Geborgenheit u.ä.) und auf das Erreichen der expliziten pädagogischen Ziele (...) Diese Ziele liegen auf dem Gebiet des sozial-emotionalen Wohlbefindens bzw. der sozial-emotionalen Entwicklung der Schüler (Normen und Werte, aus der

[28] Kommission für die Evaluation des Basisschulunterrichts (vgl. 4).

Rolle fallen, Umgangsformen untereinander und interkulturelle Sozialisation) (Brandsma/Bos 1994, 25).

Auf Basis von Literaturuntersuchungen und ersten Gesprächen wurde dem Konzept Schulklima durch vier genannte Aspekte eine weitere Ausfüllung gegeben. Man einigte sich auf folgende vier Punkte:

- pädagogische Ansichten und Zielsetzungen
- "physische Umgebung"[29]
- pädagogisches Handeln der Lehrkräfte
- Merkmale der Schule als System

(vgl. Brandsma/Bos 44f).

Eine Ausdifferenzierung o.g. Aspekte führte zu dem Ergebnis, daß das pädagogische Klima an den Basisschulen detailliert bewertet werden konnte:

- Pädagogische Ansichten und Zielsetzungen: Drei Viertel der Basisschulen haben Absprachen über das pädagogische Handeln einzelner Lehrkräfte getroffen, 50% davon sind schriftlich fixiert (vgl. Deelrapport 1, 49). Hierbei handelt es sich u.a. um Handhabung der Regeln und Ordnung, sowie um die Umgangsformen der Lehrkräfte mit den Kindern und der Kinder untereinander. Die Schulen evaluieren im Lehrerkollegium durchschnittlich sieben Mal pro Jahr das pädagogische Klima. In den meisten *schoolwerkplannen* fehlt eine explizite Darstellung der von der Schule beabsichtigten pädagogischen Zielsetzungen wie das selbständige Handeln, das Lernen, für sich selbst verantwortlich einzutreten, die Solidarität mit den schwachen Schülerinnen und Schülern, die Bereitschaft zu teilen, die Förderung des Selbstvertrauens und gegenseitiger Akzeptanz (vgl. Deelrapport 1, 49f).
- Die "physische Umgebung": Sie wird zwischen gut und voll ausreichend bewertet (Deelrapport 1, 50). Zur physischen Umgebung gehören laut Kommission Klassenräume (Sauberkeit etc.), Schulhof (Aufsicht,

---

[29] Der im Original verwendete Begriff "fysieke omgeving" ist im Niederländischen völlig unüblich. Auf meiner Nachfrage teilte mir der Autor Klaas Bos mit, die Bezeichnung sei eine wörtliche Übersetzung des englischen "physical environment". Im niederländischen spräche man von Einrichtung der Gebäude und die herum befindlichen Räume. "Fysieke omgeving" sollte als ein Ausdruck aufgefaßt werden, der der Untersuchung angemessen sei und aus diesem Grund mehr oder weniger als "jargon" betrachtet werden könnte (vgl. FAX MESSAGE University of Twente, 13.01.96).

Sauberkeit, Sicherheit), Flure, Pausenräume, Dokumentationszentrum und Lehrerzimmer. 85% der Schulen haben genügend Platz für reguläre Unterrichtsangebote (vgl. Deelrapport 1, 84).

- Das pädagogische Handeln der Lehrkräfte: Die Beurteilung des pädagogischen Handelns liegt zwischen voll ausreichend bis gut. In allen durch die Inspektion besuchten Klassen von 118 Schulen (Deelrapport 1, 50) zeigt sich, daß die Lehrkräfte für eine entspannte Atmosphäre sorgen, nicht überheblich sind und Sicherheit und Geborgenheit vermitteln. Sie fördern die Zusammenarbeit zwischen den Kindern, wobei eine positive Arbeitsatmosphäre herrscht. Insgesamt wird die Lehr- und Lernatmosphäre als weitgehend angstfrei für die Kinder beschrieben. Die Lehrkräfte geben positive Impulse. So legen sie u.a. Regeln fest und formulieren die Aufträge derartig, daß die Kinder wissen, was von ihnen erwartet wird. Interessensbekundung an den Kindern, Einbeziehung aller Kinder am Unterrichtsgeschehen sowie ein positives feedback werden als Grundlage für dieses gute Klima angegeben. Die Qualität der Unterrichtsvorbereitungen ist ausreichend. Von den Lehrkräften werden Unterrichtsaktivitäten schriftlich vorbereitet. Die Evaluation und die Registration der Schülerfortschritte entwickeln sich positiv (vgl. Deelrapport 1, 50f).
- Die Kennzeichen der Schule als System: Diese sind nach drei Kriterien beurteilt worden:
  a) Der Umfang der institutionellen Prägung in der Schule, um ein gutes Klima zu erreichen, wurde mit mäßig bis ausreichend beurteilt.
  b) Das Maß, in dem das pädagogische Klima auf Schulniveau bewertet wird, wurde mit ausreichend benotet.
  c) Die Qualität der Relation zwischen der Schule und den Eltern und den für die Schule notwendigen Hilfsinstanzen beurteilt die Inspektion mit ausreichend bis befriedigend (vgl. Deelrapport 1, 51f).

Die Kommission stellt weiter fest, daß der größte Teil der Kinder gerne in die Schule geht und gute Kontakte mit Mitschülerinnen und -schülern sowie mit Lehrkräften hat (vgl. Deelrapport 1, 90).

Insgesamt kam die Kommission bei der Evaluation zu dem Resultat, daß das pädagogische Klima an den Basisschulen, gemessen an den obengenannten Kriterien, als voll ausreichend bewertet werden kann.

Ein gutes pädagogisches Klima ist eine der wichtigsten Voraussetzungen

für das *Zelfstandig Werken*. Ein solches Klima kann erst entstehen, wenn die Lehrkraft und die Kinder sich akzeptieren und respektieren, wie an anderer Stelle verdeutlicht wird (vgl. 5.3.3.1).

Im Hinblick auf die Förderung einer günstigen Schullaufbahn der Kinder und auf die Qualität des Unterrichts in individuellen Schulen im allgemeinen, ist es wichtig, daß innerhalb des Kollegiums Rücksprache und Zusammenarbeit stattfinden. 12% der Lehrkräfte gaben an, mit Kolleginnen und Kollegen auf schulpädagogischem und organisatorischem Gebiet zusammenzuarbeiten; mehr als 55% der Lehrkräfte arbeiten nicht oder kaum zusammen. Höchstens einige Male im Jahr helfen und beraten Lehrkräfte sich gegenseitig bei der Vorbereitung und der Durchführung einer Unterrichtsstunde. Gemeinsamer Unterricht, gegenseitige Observierung und Besprechung kommen kaum vor. Das heißt selbstverständlich nicht, daß Lehrkräfte nicht gemeinsam beratschlagen. Jedoch für die Durchführung des primären Unterrichtsprozesses ist jede Lehrkraft autonom im eigenen Klassenraum (vgl. Deelrapport 1, 47).

Betreffend Artikel 8.2 des *WBO*, bezogen auf die kognitive/sozial-emotionale Entwicklung (vgl. 3.2: Art. 8 Basisschulgesetz), stellt die Kommission fest, daß die Fertigkeiten aus dem Bereich der sozial-affektiven Entwicklung gleich schwer bewertet werden wie die Fertigkeiten im kognitiven Bereich.
Die nur begrenzt zur Verfügung stehenden Informationen über soziale Kenntnisse und Fertigkeiten geben im allgemeinen ein positives Bild, aber die Fertigkeit von Kindern mit einem ausländischen Hintergrund läßt bei der Handhabung ihrer besonderen sozialen Situationen zu wünschen übrig. Besonders für türkische Kinder ist dieser Rückstand bedeutend.

Es wurde weiter festgestellt, daß die meisten sozial-affektiven Probleme der Kinder, Probleme auf dem Gebiet der Arbeitshaltung, Depressivität und Hyperaktivität sind, was häufig zu Verhaltensproblemen führt. In diesem Zusammenhang ist erwähnenswert, daß verschiedene belastende Schulsituationen festgestellt worden sind, die oft Stressaktionen auslösen wie: das Nicht-Dazugehören in der Klasse; das (Wieder-)Erkennen von Stress bei andern und die Identifizierung damit; das Nicht-bewältigen-Können der gestellten Aufgaben und die Konfrontation mit Versagen und Fehlern (vgl. Deelrapport 1, 89).

Die Hauptzielsetzung des *WBO* (Art. 8, 1) ist der ununterbrochene Entwicklungsprozeß (vgl. 3.2.2). Sie steht direkt in bezug zum *Zelfstandig Werken*. Die Kommission hat sich sehr ausführlich mit der Hauptzielsetzung und daraus resultierenden Konsequenzen auseinandergesetzt, wie aus dem folgenden Kapitel hervorgeht.

4.3 Der ununterbrochene Entwicklungsprozeß und daraus resultierende Individualisierung und *zorgverbreding*

Die pädagogisch-didaktische Kluft zwischen der *kleuterschool* und der *lagere school* ist einer der wichtigsten Gründe gewesen, beide Schularten in der Basisschule zu vereinen.
In organisatorischer Hinsicht ist die Integration inzwischen realisiert, nicht jedoch auf inhaltlicher Ebene. Nach Meinung der Schulleiter ist diese Integration nur in 39% (Deelrapport 3, 81) der Schulen verwirklicht. Werden z. B. in den ersten Klassen 75% der Zeit für typische Kleinkindaktivitäten wie Spiel, Kreis und Werken mit Entwicklungsmaterial aufgewendet, bleiben in der Klasse 3 nur noch 40% der Zeit für diese Aktivitäten übrig. Somit fehlt ein fließender Übergang (Deelrapport 3, 80).
Kurz nach der Einführung des *WBO* im Jahre 1985 waren nur wenige inhaltliche Änderungen in den Klassen 1, 2 und 3 realisiert. In immer mehr Schulen findet eine allmähliche Zunahme inhaltlicher Änderungen bei den Methoden und der pädagogisch-didaktischen Arbeitsweise statt (Deelrapport 3, 81). Diese Änderungen haben jedoch in vielen Schulen nicht zu einem flexibleren Übergang geführt. Der ununterbrochene Entwicklungsprozeß im Sinne von Artikel 8,1 des *WBO* ist ungenügend. Aus Analysen der *schoolwerkplannen* geht hervor, daß die Integration nicht genug berücksichtigt wird. Die Ursachen für die noch Nicht-Verwirklichung der Zielsetzung des *WBO* in bezug auf den ununterbrochenen Entwicklungsprozeß der Kinder in den ersten Klassen sind zum größten Teil außerhalb des direkten Einflusses der Basisschulen zu finden:

- Der Staat hat in den ersten Jahren nach der Einführung des *WBO* zu wenig getan, um die inhaltliche Entwicklung des Unterrichts in den ersten Klassen anzuregen.
- Die Lehrerausbildung ist inhaltlich nicht gut auf den Unterricht an der neuen Basisschule abgestimmt. Die Aufmerksamkeit für die jüngsten Kinder im *PABO*-Curriculum ist noch ungenügend auskristallisiert. So

wurde mir u. a. bei der *PABO* in Haarlem mitgeteilt, daß das *Zelfstandig Werken* nicht Teil des Curriculums sei. Das heißt, die Lehrkräfte sind bei der Umsetzung in den Schulalltag weitgehend auf sich selbst angewiesen. Ausnahme bilden die Fortbildungskurse für *Zelfstandig Werken* der *OBDs* (vgl. 5.3.3).

- In der Basisschule fehlt eine Fortbildungskultur; Lehrkräfte und Schulleiter haben zu wenig die Initiative ergriffen, ihre Sachkenntnisse zu erweitern.

(Vgl. Deelrapport 3, 10).

Die Kommission sieht hier jedoch positive Tendenzen. Das Problem ist inzwischen erkannt: Viele *PABO's* arbeiten an einer Verbesserung besonders der Sachkenntnisse zukünftiger Lehrkräfte für den Unterricht in den untersten Klassen. Dort ist das pädagogisch-didaktische Handeln der Lehrkräfte nämlich nicht genügend auf die unterschiedlichen Lerntypen und auf die schon bei Schuleintritt bestehenden Unterschiede abgestimmt.
Dem *Zelfstandig Werken* könnte unter dem Aspekt des differenzierten Unterrichts in Zukunft eine größere Rolle zukommen.

Zum ununterbrochenen Entwicklungsprozeß nennt die Kommission 4 Problemfelder ("Knelpunten"):

- Der Übergang von der Klasse 2 zur Klasse 3 (früherer Kindergarten/Primarschule)
- Das Phänomen Sitzenbleiben
- Die Überweisung an die Sonderschule
- Das Fehlen spezifischer Aufmerksamkeit für sehr begabte Schüler.

(vgl. Eindrapport, 24).

Dieser letzte Punkt leitet sich u.a. auch aus dem Verhalten der *OBD*s ab, die ihre Aufmerksamkeit in erster Linie auf die schwachen Schülerinnen und Schüler und kaum auf die Probleme sehr Begabter gerichtet haben (vgl. Eindrapport, 27). Gerade weil bekannt ist, daß sowohl Über- wie Unterforderung der Schülerinnen und Schüler zu Desinteresse am Unterichtsgeschehen und zu größerer Unruhe führen kann, sollten Überlegungen für die weitere Entwicklung des pädagogisch-didaktischen Programms der Basisschule einbezogen werden, wie und mit welchen Mitteln das *Zelfstandig Werken* auch für die sonderbegabten Schülerinnen und Schüler von Vorteil sein könnten. Es reicht sicherlich nicht aus, diese

Kinder nur in soweit in das *Zelfstandig Werken* einzubeziehen, als daß sie durch Hilfestellung für schwächere Schülerinnen und Schüler die Lehrkräfte entlasten (vgl. Eindrapport 26f).
Eine andere Möglichkeit, die Lehrkräfte nicht zu Ungunsten der schwächeren Schülerinnen und Schüler für die Befassung mit den besonders begabten Kindern abzuziehen, besteht in der Beteiligung von sogenannten remedial teachers. Diese Lösung wird allerdings nur von ganz wenigen Schulen wahrgenommen (vgl. Eindrapport, 26).

Da die anderen hier angesprochene Probleme direkt in bezug zum *Zelfstandig Werken* stehen, wird darauf im folgenden ausführlicher eingegangen.

Hinsichtlich der ununterbrochenen Entwicklung heißt es im Gesetzentwurf, daß ein durchgehender Unterrichtsprozeß der Schülerentwicklung angepaßt sein muß. Die hierfür notwendige Differenzierung findet nach Meinung der Kommission im Unterricht in den ersten vier Klassen nur ungenügend statt. Im Werkunterricht der Klassen 1 und 2 gibt es zwar Niveau- und Tempodifferenzierung; an den übrigen Aktivitäten nehmen jedoch alle Kinder gleichzeitig teil. Auch in den höheren Klassen überwiegt diese Arbeitsform. 10% der Lehrkräfte unterrichten differenziert, das heißt, daß 90% der Lehrkräfte im wesentlichen Klassenunterricht erteilen. Im Klassenverband lassen jedoch 75% der Lehrkräfte die Kinder den Lernstoff auf ihrem eigenen Niveau und in ihrem eigenen Tempo verarbeiten (Deelrapport 1, 44). In 80% der Schulen ist die Arbeitsweise für differenzierten Unterricht im *schoolwerkplan* festgelegt (Deelrapport 2, 51).
Der tatsächliche Gebrauch von differenzierenden Methoden im Basisschulunterricht ist nach Meinung der Kommission, im Hinblick auf die starke Zunahme der Verbreitung von differenzierenden Unterrichtsmethoden, enttäuschend. Z. B. verwenden 60% der Schulen in der Klasse 5 und 70% (Deelrapport 2, 51) in der Klasse 3 für Mathematik keine differenzierenden Methoden, für Rechtschreibung und Lesen sogar 74% bzw. 78% (vgl. ebenda). Somit stellt sich heraus, daß, obwohl das Angebot an entsprechenden Methoden vorliegt und immer neue dazukommen, in der Praxis dieses Angebot nicht genügend angenommen bzw. umgesetzt wird.
Manchmal enthalten die eingesetzten Methoden spezielle Materialien für *zorgbreedte*-Kinder. Davon wird nach Meinung der Kommission mit "einem sicheren Regelmaß" (ebenda 52) Gebrauch gemacht.

Der neue Basisschulunterricht sollte das Ende des strikten *leerstof-jaarklassensysteem* bedeuten. Die Kommission folgert aus den ihr vorliegenden Daten jedoch, daß die Effektivität der Differenzierungsformen in der heutigen Unterrichtspraxis in bezug auf dieses Jahrgangs-klassensystem sehr zweifelhaft ist (vgl. Deelrapport 1, 44f).
Aus den zur Verfügung stehenden Quellen geht hervor, daß die klassenunterrichtliche Arbeitsweise im Basisschulunterricht, das heißt die Erklärung und Erteilung der Arbeitsaufträge durch die Lehrkraft, vorherrscht (vgl. Deelrapport 2, 52). Die Kommission stellt fest, daß viele Methoden mit brauchbarem diagnostizierendem und *remedieërendem* Material die Schulen nicht erreichen (vgl. Eindrapport, 23f).
Da große Unterschiede, die bei Schuleintritt schon bestehen, im Laufe der Schulzeit nicht abnehmen, muß nach Meinung der Kommission die Position des Unterrichts in den ersten Klassen neu zur Diskussion gestellt werden. Wichtige Diskussionspunkte sollten u.a. sein:

- Verknüpfung der Ziele des Unterrichts der unteren Klassen mit denen des ganzen Basisschulunterrichts
- Verbesserung der Sachkenntnisse von Lehrkräften und Schulleitern
- Spezifische pädagogisch-didaktische Bedürfnisse der jüngsten Kinder (vgl. Deelrapport 3, 83 und 108).

Aus der Änderung des *WBO* im Jahre 1990 (Art. 11,2d) geht hervor, daß es dem Gesetzgeber ernst ist mit der Realisierung seiner Intention betreffend der *zorgverbreding*. Mit dieser Änderung ist ein *Zorgver-breding*sparagraph im *schoolwerkplan* obligatorisch: Basisschulen müssen ihre *zorgverbredings*-Aktivitäten beschreiben und in ihrem *schoolwerkplan* folgende Punkte aufnehmen:

- Maßnahmen für die Kinder, die Schwierigkeiten im Lern- und Entwicklungsprozeß haben
- Beziehungen zu Sonderschulen
- Registrierung der beabsichtigten und erzielten qualitativen und quantitativen Ergebnisse dieser Maßnahmen und Beziehungen

(vgl. Deelrapport 2, 20).

Aus der Evaluation der *zorgverbreding* betreffend der Frage, inwieweit der Basisschulunterricht imstande ist, Kinder mit besonderen Unterrichts-bedürfnissen zu unterrichten, geht hervor, daß die Basisschulen danach streben, diese Kinder selbst aufzufangen und diese besonderen

Bedürfnisse mit zusätzlichen Maßnahmen konstruktiv in Angriff zu nehmen. In 88% der Schulen ist die Arbeitsweise für *zorgverbreding* im *schoolwerkplan* festgelegt (Deelrapport 2, 51). Es finden regelmäßig Besprechungen über einzelne Schülerinnen und Schüler statt (Deelrapport, 47). Die Kommission bewertet es als eine positive Entwicklung, daß die Klassenlehrkraft die Verantwortung für die betreffenden Kinder in letzter Zeit mehr und mehr mit der Direktion und den Kollegen teilt. Die Lehrkraft wird hierdurch immer weniger mit ihren Problemen alleingelassen. Nach Meinung der Lehrkräfte kann *zorgverbreding* nur gelingen, wenn das ganze Lehrerkollegium dahinter steht. Sie betrachten *zorgverbreding* als einen gemeinsamen Auftrag, für das die gesamte Schule und alle Kollegen stehen. Schätzungsweise 20% aller Kinder im Basisschulalter sind *zorgbreedte*-Kinder (Deelrapport 2, 22). Zirka 5% dieser Kinder sind in der Sonderschule (ebenda, 23). Die übrigen Kinder sind in einer Basisschule; sie können jedoch ohne spezifische Betreuung nicht genug vom Unterricht profitieren (ebenda, 23f).

Für die Evaluation der *zorgverbreding* hat die Kommission differenziert. Dabei wurden Unterschiede zwischen 'zurückgebliebenen', 'mittleren' und 'weiter fortgeschrittenen' Schulen gemacht; von allen untersuchten Basisschulen gehören ca. 12% (Deelrapport 2, 67) zu den weiter fortgeschrittenen und 37% (ebenda) zur Mittelgruppe. Das heißt etwa 50% der untersuchten Schulen gelten in Hinsicht auf die übrigen Basisschulen als beispielhaft (Vorläufer). 49% (ebenda) der Basisschulen gehören zu den "zurückgebliebenen" Schulen. Diese werden nach Meinung der Kommission noch viel Aufmerksamkeit erfordern.
Die Maßnahmen betreffen besonders den Prozeß des frühzeitigen Erkennens von Schwierigkeiten beim individuellen Kind, der Darstellung der wahrgenommenen Probleme in den pädagogischen Konferenzen (Schülerbesprechungen) und der Unterstützung der Lehrkräfte durch einen internen Begleiter. Die Basisschulen haben im allgemeinen zu wenig Möglichkeiten, auf der Grundlage klarer Zielformulierung sowohl die Instruktion als auch die Verarbeitung von Arbeitsaufträgen zu flexibilisieren und zusätzliche Zeit (s.u.) zu schaffen für *zorgbreedte*-Kinder (vgl. Eindrapport, 24).
Die Vorläufer (s.o.) unterscheiden sich von den Zurückgebliebenen u.a. durch Lehrkräfte, die mehr Fortbildung erhalten und öfter Erfahrung im Sonderschulunterricht gemacht haben sowie eine positive Einstellung betreffend der *zorgverbreding* und Differenzierung haben (vgl. Deelrapport

2, 67).
Diese Kennzeichen stimmen überein mit den Maßnahmen des Kultusministers in der Note WSNS[30]. Aus dem Grund folgert die Kommission, daß die Basisschulen und die Sonderschulen in diesen Punkten auf dem richtigen Gleis sind (vgl. ebenda, 67).

Nachgegangen wurde auch der Frage, in welchem Maße Testresultate, als Kontrolle der Zielsetzungen, zu Konsequenzen für den Unterricht führen: 70% der Lehrkräfte (Deelrapport 2, 48) befassen sich damit, welche didaktischen Arbeitsformen, Materialien und spezifische Methodika während des Unterrichts gebraucht werden. 63% der Lehrkräfte (ebenda, 49) ziehen aus den Testresultaten die Konsequenz, zusätzliche Übungen aufzugeben (vgl. ebenda, 48f).

Zur Realisierung von *onderwijs-op-maat* nennt die Kommission als wichtigste Kriterien:

- geeignete Antworten auf die spezifischen pädagogisch-didaktischen Bedürfnisse der Kinder
- Flexibilisierung der Instruktion und Verarbeitung von Arbeitsaufträgen
- systematische Vergrößerung der Effektivität der Lernzeit

(vgl. Deelrapport 2, 40).

Die Kommission ist sich darüber bewußt, daß sie mit diesen drei Qualitätskriterien viel vom Basisschullunterricht verlangt. Sie hält es jedoch für notwendig, die Qualitätskriterien in dieser Form zu handhaben, weil sie die wichtigsten Qualitätskennzeichen von 'gutem' *onderwijs-op-maat* enthalten (Deelrapport 2, 40).

Im folgenden wird der Punkt systematische Vergrößerung der Effektivität der Lernzeit wegen des wichtigen Zusammenhangs mit dem *Zelfstandig Werken* in der Basisschule herausgehoben und auf dieses Kriterium näher eingegangen.

Die Kommission mißt der Organisation der zusätzlichen Lernzeit dermaßen viel Bedeutung zu, daß sie es als ein selbständiges Qualitätskriterium

---

[30] "Weer samen naar school", übersetzt: Wieder zusammen zur Schule. D.h. daß Kinder, die bis jetzt zu den Sonderschulen überwiesen wurden, wieder in die Basisschulen integriert werden sollen.

aufgenommen hat.
Im allgemeinen brauchen die *zorgbreedte*-Kinder mehr Zeit, um das gleiche Niveau wie andere Kinder zu erreichen. Je größer das Problem, desto mehr Zeitinvestierung ist notwendig. Das Organisieren zusätzlicher Lernzeit ist somit eine wesentliche Voraussetzung, *onderwijs-op-maat* zu evaluieren (ebenda, 33f).
Die Kommission stellt fest, daß eine positive Beurteilung des Zustandes von *onderwijs-op-maat* betreffend der Organisation zusätzlicher Lernzeit erfordert, daß der Basisschulunterricht mindestens die folgenden Kennzeichen haben sollte:

- Innerhalb der regulären Stunde wird die verfügbare Zeit effektiv genutzt, z.B. durch *Zelfstandig Werken*
- Vor, während und nach der Schulzeit wird, wenn nötig, zusätzliche Unterrichtszeit und Übung geschaffen
- Sitzenbleiben wird nur im äußersten Ausnahmefall in Kombination mit anpassenden Maßnahmen in der Wiederholungsklasse angewendet

(Deelrapport 2, 34).

Durch *Zelfstandig Werken* kann zusätzliche Lernzeit geschaffen werden für *zorgbreedte*-Kinder. Indem die Klasse selbständig arbeitet, kann die Lehrkraft den *zorgbreedte*-Kindern mehr Aufmerksamkeit widmen, während relativ bessere Schülerinnen und Schüler selbständig weiter arbeiten. Ein Kontrollsystem ermöglicht es dem Kind, direkte Information über seinen Fortschritt zu bekommen, sei es durch Selbstkontrolle, sei es durch Kontrolle der Mitschülerinnen und -schüler. Verlorene Wartezeit wird hierdurch vermieden zu Gunsten einer besseren Zeitökonomie (Deelrapport 2, 33).

Zelfstandig Werken ist bis zu einem gewissen Grad auch direkt für die schwächere Schülerin und den schwächeren Schüler selbst nützlich. Selbstinstruktion, um das Addieren und Subtrahieren zu lernen, wirkt sich effektiv für die Kinder, die schon jahrelang versagt haben, aus (vgl. Deelrapport 2, 33f).

> Auch ist der Umfang des Zelfstandig Werken in der Basisschule untersucht worden. Es stellt sich heraus, daß die Lehrkräfte der Meinung sind, daß Zelfstandig Werken ein wichtiges Mittel ist, zusätzliche Zeit für schwache Schüler freizumachen. Schwachen Schülern wird meist von der Lehrkraft innerhalb der Klasse geholfen,

während die übrigen Schüler selbständig arbeiten (97%) (Deelrapport 2, 57).

Lehrkräfte in Kombinationsklassen individualisieren und differenzieren mehr beim Lesen; Lehrkräfte im *bovenbouw* und Lehrkräfte in größeren Klassen lassen öfter selbständig arbeiten (vgl. ebenda).

In ihrem Abschlußbericht stellt die Kommission jedoch fest:

> Der bestehende B r a u c h , extra Hilfe innerhalb der Unterrichtszeit zu leisten, während andere Schüler selbständig arbeiten, ist unzureichend, um Rückstands-problemen mit Erfolg zu Leibe zu rücken (Eindrapport, 24).

Das heißt, der quantitative Mehraufwand für schwächere Schülerinnen und Schüler führt nicht automatisch zu einer qualitativen Verbesserung. Damit verweist die Kommission auf mögliche Grenzen des Erfolgs vom *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel zur Unterstützung der schwächeren Schülerinnen und Schüler.

Zum obengenannten zweiten Kennzeichen betreffend der Organisation zusätzlicher Lernzeit stellt die Kommission fest, daß Schaffung zusätzlicher Zeit außerhalb der Schulzeit wenig vorkommt. Gemeint ist hier u.a. die Vergabe von Hausarbeiten. Auch andere Formen, den Lehrkräften mehr Zeit zur Verfügung zu stellen, wie z. B. Einsatz von "remedial teachers" im Klassenverband oder von Tutoren, werden kaum wahrgenommen (vgl. Eindrapport, 24).

Sitzenbleiben als eine Erweiterung der verfügbaren Zeit für *zorgbreedte*-- Kinder hat im allgemeinen nach Meinung der Kommission einen geringen (und oft nur vorübergehenden) Effekt auf die Leistungen, weil gesonderte, dem Unterrichtsbedarf dieser Kinder angepaßte Instruktionen, zu wenig gegeben werden (vgl. Einrapport, 26).
In diesem Zusammenhang ist hervorzuheben, daß die Inkraftsetzung des *WBO* das Ende des Phänomens Sitzenbleiben implizierte. Die Kommission stellt jedoch fest, daß nur 9% (Deelrapport 2, 56) der Basisschulen das Sitzenbleiben formal abgeschafft haben.
In Klasse 2 - das ist die frühere *kleuterschool* - kommt Sitzenbleiben oft vor. Von den 15% der Kinder, die als 'Problemschüler' betrachtet werden, bekommen 3% den Rat, ein Jahr länger in Klasse 2 zu bleiben (vgl.

Deelrapport 2, 63).
Hierzu ist noch erwähnenswert, daß die Kommission festgestellt hat, daß die Sitzenbleiber relativ jung sind, aus einem einfacheren Milieu oder von Eltern mit einem ausländischen Hintergrund kommen. Insgesamt haben fast 20%[31] der Schülerinnen und Schüler (ebenda, 56) das Ende der Basisschule mit einem oder zwei Jahren Verzögerung erreicht. Während es bei den Sitzenbleibern weniger Mädchen gibt, spielt das Geschlecht der Schüler bei der Wahl der verschiedenen weiterführenden Schulen keine Rolle. Hier übt die soziale Umwelt und Herkunft einen großen Einfluß aus (vgl. Deelrapport 2, 64).

Die Verlängerung der Schuldauer durch Sitzenbleiben bildet ein Jahr zusätzliche Unterrichtszeit. Es wurde jedoch festgestellt, daß Sitzenbleiber ihren Rückstand behalten. Dieser bleibende Rückstand zeigt, daß es den Basisschulen nicht gelungen ist, im Wiederholungsjahr die Kinder auf das Niveau der guten Schülerinnen und Schüler ihrer Klasse zu bringen. Das durch *Zelfstandig Werken* erzielte Mehr an Unterrichtszeit für das *zorgbreedte*-Kind ist dagegen wesentlich effektiver (vgl. Deelrapport 2, 33f).

Die Lehrkräfte selbst schreiben das Versagen der Kinder individuellen Faktoren bzw. dem Elternhaus zu: nicht 'reif' genug, schlechte Arbeitshaltung, wenige Kapazitäten oder zu wenig Stimulierung seitens ihrer Eltern. Wenige Lehrkräfte bezweifeln die Effektivität des Sitzenbleibens: Es wird davon ausgegangen, daß, wenn auch unangenehm für das Kind, es 'letztendlich gut ausgehen wird'. Dies gilt insbesondere für die Verlängerung der Kindergartenperiode. Folglich ist es nicht zu erwarten, daß das Sitzenbleiben kurzfristig abgeschafft wird (vgl. Deelrapport 2, 64).

Ein großes Problem, für das die Basisschule eine Lösung finden muß, sieht die Kommission in der Überweisung an die Sonderschule. Zwischen 1986 und 1993 nahm die Schülerzahl im Sonderschulunterricht von 4,8% auf

---

[31] 1965 "wird der Anteil der Kinder, die im Laufe ihrer [lagere schoolzeit] ... eine oder mehrere Klassen wiederholen mußten, mit ca. 40% angegeben. In einer 1975 herausgegebenen Veröffentlichung des Unterrichtsministeriums wird dieser Anteil noch mit über 30% angegeben ... Wenngleich eine Tendenz zur Verbesserung besteht, scheint doch festzustehen, daß das Sitzenbleiben ein mit dem Jahresklassensystem verbundenes Problem bleiben wird, das nur durch eine grundlegende Neuordnung der Schule gelöst werden kann" (Skiera 1986, 88).

5,4%[32] zu. (Eindrapport, 26 und Deelrapport 2, 65)). Die Überweisungen zu Sonderschulen finden meistens in den Klassen 3 und 4 statt (vgl. Deelrapport 2, 24).
Auf meine Nachfrage wurde mir mitgeteilt, daß in der Periode vom 1. Oktober 1992 bis zum 1. Oktober 1993 insgesamt 13540 Kinder zu Sonderschulen überwiesen wurden (Anlage I Schreiben *Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen* 19.12.95).

Vergleiche mit dem Ausland zeigen, daß der Umfang des niederländischen Sonderschulunterrichts kaum übertroffen wird. Mit Deutschland und Belgien gehören die Niederlande zu den Ländern, die mehr als 3,5% der nicht-körperbehinderten Kinder in Sonderschulen unterrichten. Andere Länder wie Dänemark, Schweden, England und die USA haben im regulären Unterricht Möglichkeiten für spezielle Fürsorge. In diesen Ländern gehen höchstens 2% der Kinder in Sonderschulen. Die übrigen Kinder sind entweder tatsächlich im regulären Unterricht integriert oder (vorübergehend) in speziellen Klassen der regulären Schule untergebracht.

Den niederländischen Lehrkräften ist jahrelang vermittelt worden, daß die notwendigen Maßnahmen für Kinder mit besonderen Unterrichts-bedürfnissen ausschließlich außerhalb der Basisschule gegeben sind. In Sonderschulen sind ja viele Rahmenbedingungen und spezifische Sachkenntnis vorhanden, um diese Kinder begleiten zu können (ebenda, 26f).

Die Kommission weist daraufhin, daß für Kinder mit besonderen Unterrichtsbedürfnissen im Basisschulunterricht Möglichkeiten geschaffen werden müssen, durch die ein Abschieben an die Sonderschule verhindert werden kann. Der Sonderschulunterricht bleibt überdies für Kinder, die einer spezifischen orthopädagogischen und orthodidaktischen Pädagogik bedürfen, auf jeden Fall notwendig (vgl. Eindrapport, 26).

Die starke Einbeziehung des *OBD*, der ja selbst die Kurse für *Zelfstandig Werken* anbietet, kann sich positiv auf die Optimierung dieses didaktischen Verfahrens im Basisschulunterricht für die *zorgbreedte*-Kinder und somit

---

[32] "Auffallenderweise sind in den Niederlanden gut doppelt so viele Jungen wie Mädchen Sonderschüler und konzentrieren sich die Wachstumsraten auf Schüler mit Lern- und Entwicklungsschwierigkeiten, auf sehr schwer erziehbare Kinder und auf Kinder aus ethnischen Minderheiten" (Brinkmann 1994, 88).

auf das Vorbeugen der Überweisungen zur Sonderschule auswirken.

Die Kommission empfiehlt, so bald wie möglich ein Gesetz für den Primarunterricht zu erlassen, in welchem das Verhältnis von Sonderschul- und Basisschulunterricht mit den Möglichkeiten des *onderwijs-op-maat* eine juristische Grundlage bekommt (vgl. auch Eindrapport, 53).

Weiter empfiehlt die Kommission dem Minister, Mittel für Schulen zur Verfügung zu stellen, mit denen strukturelle Maßnahmen zugunsten von *onderwijs-op-maat* geschaffen werden können (vgl. Einrapport, 52).
Da das Problem des Sitzenbleibens und die Überweisung zur Sonderschule besonders die Klassen 2, 3 und 4 betrifft, soll der Einsatz von Sachverständigen hauptsächlich auf die ersten Klassen gerichtet sein. Auch bekämen die Schulen hierdurch die Möglichkeit extra Unterrichtsbedürfnissen sehr begabter Schüler entgegenzukommen (Einrapport 51f).

4.4 Der interkulturelle Unterricht

Artikel 8.3 des *WBO* (vgl. 3.2.2) besagt, daß der Unterricht darauf abgestimmt werden muß, daß Schüler in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen. Dieser Tatsache trägt der Begriff "interkultureller Unterricht" Rechnung.
Die Kommission hat für den interkulturellen Unterricht folgende Aspekte untersucht:

- Berücksichtigen die Schulen genügend, daß Kinder in einer multikulturellen Gesellschaft aufwachsen?
- Sind die Unterrichtsaktivitäten darauf abgestimmt, Kinder auf das Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten?
- Verfügt die Lehrkraft über ausreichende Kenntnisse, didaktische Fertigkeiten und die richtige Haltung, die Kinder auf eine multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten?

(vgl. Deelrapport 4, 23-27).

Die Kommission stellt fest, daß in wenigen Basisschulen von interkultureller Schulpolitik die Rede ist, obwohl das Interesse am interkulturellen Unterricht von den meisten Schulen erkannt wird. In mehr als der Hälfte der Basisschulen ist interkultureller Unterricht seit der Einführung des *WBO* kein Thema innerhalb des Kollegiums gewesen. In Schulen, wo dies doch

der Fall war, betraf es Rücksprache über spezifische Aktivitäten oder Projekte. In wenigen Basisschulen wird über eine interkulturelle Schulpolitik gesprochen. Dies gilt übrigens auch für die Beratung über geistliche Strömungen und Unterricht in der eigenen Sprache und Kultur (vgl. Deelrapport 4, 57).

Nur 17% (Deelrapport 4, 55) der *schoolwerkplannen* enthalten eine ausführliche Beschreibung des interkulturellen Unterrichts. Das heißt jedoch nicht, daß die multikulturelle Gesellschaft nicht Unterrichts-gegenstand ist. Eine Minderheit der Schulen handhabt Verhaltensregeln. Diese sind jedoch im allgemeinen nicht im *schoolwerkplan* genannt und gelten besonders für die Schülerinnen und Schüler und kaum für die Lehrkräfte und Eltern.

Viele von den Schulen verwendete Unterrichtsmedien bilden kein adäquates Mittel, die Schülerinnen und Schüler auf ein Leben in einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten. 10% (Deelrapport 4, 56) der Schulen treffen keine Maßnahmen zur Ergänzung oder Korrektur.
Die Eltern spielen bei der Gestaltung interkulturellen Unterrichts keine große Rolle. Dies gilt sowohl für ausländische als auch für niederländische Eltern, obwohl sonst die Beteiligung der Eltern bei Unterrichtsaktivitäten in der Basisschule im allgemeinen groß ist. Die Kinder mit ausländischem Hintergrund sind in den Mitbestimmungsorganen, im Elternrat und im Schulvorstand stark unterrepräsentiert (vgl. ebenda, 58-61).

Die Kommission konstatiert, daß eine Mehrheit der Basisschulen im Jahre 1992 dem Kriterium, daß interkultureller Unterricht prinzipiell in allen Fächern verankert sein sollte, nicht entspricht. Nur bei einem kleinen Teil der Schulen, die planmäßig interkulturelle Aktivitäten durchführen, geschieht dies in allen Lern- und Bildungsgebieten. Die meisten Schulen, die dem interkulturellen Unterricht Aufmerksamkeit widmen, tun dies nur am Rande und wenn der Lernstoff dazu Anhaltspunkte bietet. Besonders in Projekten und bei Festen findet interkulturelles Lernen statt.
Die Kommission stellt weiter fest, daß fast ausschließlich Schulen mit mehr als 20% (Deelrapport 4, 56) ausländischer Kinder dem interkulturellen Unterricht Aufmerksamkeit widmen. Dies ist nicht erstaunlich, da es pädagogisches Prinzip ist, daß der Unterricht die Lebenssituation der Kinder berücksichtigen soll. Jede Lebenssituation hat ihre eigenen Prioritäten. Die Anwesenheit ausländischer Kinder ist jedoch keine

Garantie für eine interkulturelle Schulpraxis. Im übrigen haben die Lehrkräfte im allgemeinen zu wenig sozio-kulturelle Hintergrundinformation über ihre ausländischen Schülerinnen und Schüler. Eine begrenzte Zahl von Lehrkräften hat mangelnde Sachkenntnis durch Fortbildung kompensiert. Die meisten Lehrkräfte gewinnen ihre Kenntnisse und Fertigkeiten jedoch hauptsächlich in der alltäglichen Praxis (vgl. Deelrapport 4, 64-66).

Fast die Hälfte der Schulleitungen gab an, grundsätzlich Anweisungen zum Umgang mit diskriminierenden Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler untereinander zu erlassen (vgl. Deelrapport 4, 57). Mehr als 30% (ebenda) sagen, dies niemals oder nur ab und zu zu machen. 10% (ebenda) gaben an, daß bei Bewerbungs-, Beurteilungsgesprächen und bei Gesprächen über die jeweilige Funktion der Lehrkraft, ihre Einstellung gegenüber Schülerinnen, Schülern und Eltern mit ausländischer Hintergrund, zur Sprache gebracht werden (vgl. Deelrapport 4, 57).

Wie andere Ergebnisse der Kommission zeigen, sind ausländische Kinder im mehrfachen Hinsicht in den Basisschulen in ihren Leistungen oft schwächer als niederländische Kinder (vgl. 4.5). Daraus ergibt sich die Notwendigkeit, gerade in Schulklassen mit hohem Ausländeranteil, das *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel einzusetzen. Denn was über die *zorgbreedte*-Kinder im allgemeinen bereits erwähnt wurde, gilt damit auch insbesondere für jene Schülerinnen und Schüler, die auf Grund der mangelnden niederländischen Sprachkenntnisse und/oder eines völlig anderen kulturellen Kontexts die besondere Aufmerksamkeit der jeweilige Lehrkraft für ihr Weiterkommen benötigen.

4.5 Die Unterrichtsbereiche

Die tatsächliche Unterrichtszeit, die die Schulen über die verschiedenen Lehr- und Lernbereiche, genannt in Artikel 9 des *WBO* (vgl. 3.2.2), verteilen, deckt sich mit dem Interesse, das die Kommission diesen Gebieten beimißt (vgl. Deelrapport 1, 8).
Die Hälfte der Zeit verwenden Schulen für niederländische Sprache und Mathematik. Für alle anderen Bereiche steht in der 8-jährigen Basisschule ein Minimum von ca. einer halben Stunde pro Woche zur Verfügung (vgl. Eindrapport, 19).

Durch das *WBO* ist die gesetzlich vorgeschriebene Zahl der Lernbereiche im Vergleich zum früheren *Lageronderwijswet* von 10 auf 16 gestiegen. Neu hinzugekommen sind: Englisch, die Förderung sozialer Kompetenz u.a., Verkehrserziehung, Gesundheitserziehung, Gesellschaftskunde, Gemeinschaftskunde, Geistliche Strömungen, die Förderung von Sprachgebrauch, Spiel und Bewegung. In der Praxis ist die gesetzlich obligatorische Verpflichtung noch umfangreicher, indem die Schulen dem gesellschaftlichen Druck, einer Vielzahl von Aspekten Aufmerksamkeit zu widmen, nachgeben, z.B. Themen wie Rauchen, Alkohol, Drogen, Aids, Inzest, Umwelt, Frieden und Sicherheit.
Für dieses erweiterte Unterrichtsangebot sollte eigentlich mehr Unterrichtszeit zur Verfügung stehen, aber das Gegenteil ist der Fall: Bei der Einführung des *WBO* ist die gesetzlich vorgeschriebene minimale Stundenzahl, über 8 Jahre berechnet, von 8000 auf 7520 Stunden zurückgegangen (vgl. auch Deelrapport 1, 11). Die Kommission erwartet eine entscheidende Verbesserung der Situation, wenn kurzfristig eine Lösung für das Problem der Überfrachtung des Unterrichtsangebots gefunden wird. Die vielen Anforderungen ermöglichen es den Basisschulen kaum, für das ganze Unterrichtsangebot guten Unterricht anzubieten. Es sollen Prioritäten gesetzt werden, indem Schulen in ihrer typischen Umgebung für manche Lerngebiete Unterrichtsprogramme entwerfen und somit ein eigenes Profil entwickeln. Eine weitere Möglichkeit zur Verbesserung sieht die Kommission darin, die Unterrichtszeit zu erhöhen, indem die zur Verfügung stehende Zeit, besonders bei schwachen Schülerinnen und Schülern, effektiver genutzt wird. Wie ich bereits erwähnt habe, ist das *Zelfstandig Werken* ein wichtiges Mittel zur Realisierung.

Fast 30% der Lehrkräfte machen die Kinder mit den zentralen Ideen und Erscheinungsformen von "geistlichen Strömungen" bekannt. Es handelt sich hier meistens um Inhalte, die sich auf den zwischenmenschlichen Umgang beziehen. Das Sachgebiet "geistliche Strömungen" ist für alle Schulen Pflichtfach, wie in Artikel 9 des *WBO* umschrieben. Die Kommission stellt fest, daß das Fach im *schoolwerkplan* der Schulen einen marginalen Platz einnimmt. Es fehlt eine Beschreibung konkreter Zielsetzungen im *schoolwerkplan*. Die Lehrkräfte haben darüber hinaus nicht genügend Kenntnisse durch Fortbildung und die Schulen verfügen nicht über geeignetes Material. Die meisten Schulen integrieren "geistliche Strömungen" in andere Sachgebiete wie Geographie, Geschichte und Weltorientierung. Obwohl diese Interdisziplinarität von der Gesetzgebung

nachdrücklich angeregt worden ist, hat die Kommission stark den Eindruck, daß viele Schulen diese Möglichkeit dazu benutzen, den tatsächlichen Mangel an Zuwendung für das Fach geistliche Strömungen aus o.g. Gründen zu kaschieren.

Laut Kommission gehören die Fertigkeiten des niederländischen Sprach- und des Mathematikunterrichts ihrer Meinung nach zu der Basisausrüstung, mit der die Schülerin und der Schüler in die Gesellschaft entlassen werden (vgl. Deelrapport, 1, 62).
Der niederländische Sprachunterricht ist nicht nur ein eigenes Lerngebiet im Basisschulunterricht, sondern gleichzeitig das wichtigste Medium für alle Lernbereiche. Ein Kind, das die niederländische Sprache nicht gut beherrscht, hat ebenfalls Schwierigkeiten mit dem Unterricht und dem Unterrichtsmaterial in Lernbereichen wie z.B. Mathematik, Weltorientierung oder der englischen Sprache (vgl. Deelrapport 1, 56).

Für die Beurteilung der Lernergebnisse verfügt die Kommission nicht für alle Lernbereiche über ausreichende Daten. Sie kommt zu folgenden Ergebnissen:

- Am Ende der Basisschule ist für das Fach Niederländisch das Hörverständnis ausreichend; Lesen ist gerade noch ausreichend, wobei ein höheres Niveau wünschenswert ist. Die produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen werden ungenügend beherrscht (vgl. Deelrapport 1, 9). Alle zur Verfügung stehenden Quellen über Unterschiede zwischen den Ergebnissen für Mädchen und Jungen liefern das gleiche Bild: Die Unterschiede sind äußerst gering und selten statistisch signifikant. Die minimalen Unterschiede sind jedoch immer zum Vorteil der Mädchen (vgl. Deelrapport 1, 59f).
- Die Beherrschung der Mathematik am Ende der Basisschule ist im allgemeinen mäßig; für Prozent- und Verhältnisrechnen ist das Niveau jedoch ungenügend. Die gesteckten Ziele werden meist nicht erreicht (vgl. Deelrapport 1, 9). Die Kommission hat auch hier nur minimale Unterschiede in den Ergebnissen zwischen Mädchen und Jungen festgestellt. Diese äußerst geringen Unterschiede zeigen sich hier systematisch zum Vorteil der Jungen. Am Ende der Basisschule sind

diese Unterschiede größer (Deelrapport 1, 64)[33].

- Für die Sachgebiete Naturkunde, Biologie, Geschichte, Geographie und geistliche Strömungen sind die Ergebnisse mäßig (Deelrapport 1, 9). In nahezu allen Sachgebieten leisten Mädchen signifikant weniger als Jungen (vgl. ebenda). Der Rückstand ist am geringsten in der Biologie.
- Die Ergebnisse für das Lesen und Hörverständnis des neuen Faches Englisch sind am Ende der Basisschule ausreichend, im Sprechen mäßig. Die Lernergebnisse sind im ganzen genügend; der Englischunterricht in der Basisschule legt ein deutliches Fundament für das Englischangebot in den weiterführenden Schulen. Auch hier sind die Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen klein und nicht signifikant. Der für das Hörverständnis notwendige Wortschatz ist bei den Mädchen etwas größer (vgl. Deelrapport 1, 69).
- Die Lernergebnisse für den Verkehrsunterricht sind ausreichend (vgl. Deelrapport 1, 69).

Für alle Bereiche der hier besprochenen Lerngebiete haben Kinder mit ausländischen Hintergrund einen großen Rückstand. Besonders für die Fächer Niederländische Sprache und Mathematik ist dieser Rückstand besorgniserregend (vgl. Deelrapport 1, 9, 11, 59f, 67 und Deelrapport 4, 74).

Weil umfassende Untersuchungen seitens der Kommission über den Einsatz des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule fehlen, kommt es zu keine Bewertung des möglichen Gebrauchs vom *Zelfstandig Werken* und seinen Grenzen sowohl als pädagogisches wie als didaktisches Moment in den einzelnen Unterrichtsfächern.
Für die Untersuchung an der von mir ausgewählte Schule kann hier vorweggenommen gesagt werden, daß das *Zelfstandig Werken* praktisch nur in den Fächern Mathematik und Lesen eingesetzt wurde. Wenn aus der Studie der Kommission hervorgeht, daß z. B. Hör-/Sprechvermögen im Niederländischen und im Englischen bei Mädchen stärker ausgeprägt ist als bei Jungen, während in den naturwissenschaftlichen Fächern die Mädchen benachteiligt sind, wäre zu überlegen, wie z.B. in

---

[33] Ende 1994 wurden neue Daten über die Ergebnisse des Mathematikunterrichts herausgegeben. Die Inspektion hat 1994 berichtet, daß sich die "Qualität des Mathematikunterrichts in die richtige Richtung entwickelt" (Min.v. Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Een impuls voor het basisonderwijs, 1995, 8). Die Ergebnissen bei Mädchen bleiben noch zurück gegenüber denen von Jungen (vgl. ebenda).

Kleingruppenarbeit *Zelfstandig Werken* zu einem größeren Ausgleich führen könnte.

Die Kommission stellt in ihren Schlußfolgerungen fest, daß das heutige Basisschulunterrichtsangebot von den Schulen innerhalb der verfügbaren Unterrichtszeit nicht verwirklicht werden kann.
Die Breite des jetzigen Unterrichtsangebots bildet ein Hindernis für die Basisschulen, bessere Ergebnisse zu erreichen.
Im Hinblick auf die primäre Bedeutsamkeit einer guten Ausrüstung aller Kinder mit Grundfertigkeiten, die die Basis für die anschließenden weiterführenden Schulen legen und die auch notwendig für das gesellschaftliche Funktionieren sind, ist die Kommission der Meinung, daß das Unterrichtsangebot weiterer Überlegungen und Festlegung von näheren Prioritäten bedarf (vgl. Eindrapport, 20).
Die Kommission meint, daß in den kommenden Jahren von allen Beteiligten ein Einsatz notwendig ist, der zu besseren Ergebnissen in Basisschulen führt. Evaluation und Qualitätssorg sind hierzu wichtige Mittel (Eindrapport, 22).

Sie empfiehlt dem Minister, die Einschränkung des gesetzlich festgelegten obligatorischen Unterrichtsangebots und die Anpassung der Kernziele[34] an diese Einschränkung für alle Lern- und Bildungsbereiche - mit Ausnahme der Fächer Niederländisch und Mathematik.
Für das Fach Niederländisch empfiehlt sie des weiteren die Zusammenstellung eines Handlungsprogramms.
Die Verwirklichung der Kernziele im Basisschulunterricht sollen staatlich unterstützt werden. Die Kernziele können insbesondere sowohl für den Staat als auch für die Schulen ein adäquates Mittel sein, die Qualität des Basisschulunterrichts zu verbessern, wo es sich um Ergebnisse, Angebot, Realisierung eines ununterbrochenen Entwicklungsprozesses und *onderwijs-op-maat* handelt (Eindrapport, 46).

Die Kommission erwähnt, daß sie die Ergebnisse der Schevenings Beraad Bestuurlijke Vernieuwing[35] zustimmend zur Kenntnis genommen hat, in der

---

[34] Niederländische Bezeichnung: "kerndoelen", früher "eindtermen"

[35] Scheveninger Beratung Verwaltungstechnische Erneuerung. Aussagen betreffend Qualität des Unterrichts, Finanzierung Primar- und Sekundarunterricht, Arbeitsbedingungen, Autonomie und Rolle der Gemeinde (vgl. obengenannte Veröffentlichung der Unterrichtsdachorganisationen und des Kultusministeriums 1993).

"gemeinsame richtungweisende Aussagen" (Eindrapport, 52) getroffen worden sind über gewünschte Entwicklungen in den verwaltungstechnischen Verhältnissen im Primar- und weiterführenden Unterricht (vgl. Onderwijskoepelorganisaties/Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen 1993). Die Anweisungen über die Qualitätssicherung des Unterrichts können eine gute Grundlage für die Entwicklung eines Qualitätskontrollsystems bilden. Um so mehr als die Qualitätssicherung innerhalb der Basisschulen erheblicher Verbesserung bedarf.
Mit der zunehmenden Autonomie, die Schulen in der Zukunft geboten wird, erhebt sich die Frage, auf welche Weise der Staat die Qualität des Unterrichts garantiert. Autonomievergrößerung und Dezentralisation geben Schulen zwar eine größere Freiheit, jedoch darf dies nicht zu Unverbindlichkeit der Qualität und Leistung des Unterrichts führen, um so mehr da die Qualitätssorg innerhalb der Basisschulen erhebliche Verbesserung bedarf (vgl. Eindrapport, 52f).

Schließlich empfiehlt die Kommission dem Minister die Einführung einer systematischen Qualitätskontrolle in Basisschulen.

4.6 Unterricht in Landessprache und Kultur für Kinder mit einem nichtniederländischen Hintergrund

Artikel 10 des *WBO* regelt die Möglichkeit für Schüler mit einem nichtniederländischen Hintergrund, den Unterricht in ihrer eigenen Landessprache und Kultur zu besuchen.

Die folgende Tabelle zeigt die Schülerzahl, die an diesem Unterricht teilnimmt.

	1985	1986	1987	1988	1989	1990	1991
Türkisch	17.713	25.345	25.639	27.968	29.185	31.328	32.297
Marokkanisch	11.594	17.944	21.290	23.613	25.169	27.506	28.266
Spanisch	1.342	993	962	992	904	914	965
Griechisch	319	101	186	229	273	318	241
Jugoslawisch	961	570	658	675	1.100	807	554
Portugiesisch	728	835	762	597	358	508	615
Italienisch	454	269	241	245	224	262	274
Tunesisch	unbekannt	99	99	96	111	69	209
Molukkisch	unbekannt	1.366	1.592	1.825	1.742	1.726	1.656
Kapverdisch	unbekannt	140	191	728	885	1.031	1.128

Quelle: Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen

Die Tabelle zeigt, daß die Teilnahme der verschiedenen Sprachgruppen große Unterschiede aufweist, die u.a. mit der prozentualen Verteilung dieser Gruppen zusammenhängt. Bei der Zunahme 1985-1986 ist zu berücksichtigen, daß seit 1985 zum ersten Mal auch die Kinder der früheren *kleuterschool* - die Klassen 1 und 2 - mitgerechnet werden. Laut Artikel 10 des *WBO* dürfen während der Schulzeit maximal 100 Stunden pro Schuljahr für dieses Unterrichtsfach verwendet werden; das sind ca. 2,5 Stunden pro Woche. In der Praxis wird durchschnittlich eine Stunde und fünfzig Minuten unterrichtet. Die meisten Lehrkräfte plädieren für mehr Zeit. Die Schulleiterinnen und -leiter hingegen wollen weniger Zeit investieren, da sie eine Überbelastung und eine Vergrößerung der Rückstände in den Fächern Mathematik und Niederländisch befürchten (vgl. Deelrapport 4, 79). Die Kommission ist der Meinung, daß das Unterrichtsangebot den Ansprüchen der gesellschaftlichen Relevanz, des gegenwartsbezogenen Charakters und der unterrichtspädagogischen Qualität nicht gerecht wird. Über die didaktischen Sachkenntnisse der Lehrkräfte liegen keine Daten vor. Da die meisten Lehrkräfte eine Lehrbefähigung im Herkunftsland erworben haben, schlußfolgert die Kommission, daß diese Lehrkräfte keine der niederländischen Unterrichtssituation angemessene pädagogisch-didaktische Ausbildung erhalten haben (vgl. ebenda 83f). Die Lernmittel sind meistens von ungenügender Qualität. 60% (ebenda) der Lernmittel stammen aus dem Herkunftsland oder aus anderen Ländern. Diese Lernmittel berücksichtigen somit nicht die spezifische Position der Ausländer in der niederländischen multikulturellen Gesellschaft. Darüber hinaus stellt die Kommission fest, daß kaum differenziert wird, obwohl die

Unterrichtsgruppe oft aus drei oder vier Jahresgruppen besteht (vgl. ebenda, 85). Die Methoden richten sich primär auf die Entwicklung der mündlichen und schriftlichen Beherrschung der Herkunftssprache. Verweise auf den Unterricht in der niederländischen Sprache gibt es jedoch kaum. Dies mag an den mangelhaften Kenntnissen der niederländischen Sprache dieser Lehrkräfte liegen. Sekundär behandelt der Unterricht Kultur (Geographie, Geschichte) und Gesellschaft des Herkunftslandes, am wenigsten aber Religion.
Da der Unterricht in eigener Sprache und Kultur innerhalb der Schulzeit stattfindet, versäumen die betroffenen ausländischen Kinder (ca. 10%) einen Teil des regulären Unterrichts, d.h. also auch den Unterricht in der niederländischen Sprache. Die Kommission empfiehlt, den Unterricht in eigener Sprache und Kultur außerhalb der Schulzeit stattfinden zu lassen, da dem Erzielen maximaler Schulleistungen höchste Priorität beigemessen wird, um eine bessere Position der ausländischen Schülerinnen und Schüler in der niederländischen Gesellschaft zu erlangen.
Die Kommission überlegt darüber hinaus, daß dieses Fach auch aus einer historischen Perspektive gesehen werden muß. Innerhalb kurzer Zeit wird eine dritte Generation ausländischer Kinder zu Hause niederländisch sprechen. Es ist die Frage, ob diese Kinder einen Unterricht in der Sprache ihrer Großeltern für ihre kulturelle Entwicklung benötigen. Die Einrichtung eines Wahlfaches im Sekundarunterricht ist in Zukunft gut vorstellbar. Offensichtlich sieht die Kommission mit genannter historischer Perspektive hier, daß Artikel 10 des *WBO* bald zur Diskussion stehen dürfte.

4.7 Fazit

Aus der vorliegenden Evaluation geht hervor, daß die wichtigsten Voraussetzungen für die Aufgaben der Basisschule zum größten Teil erfüllt sind: das günstige pädagogische Klima, die gute Zusammenarbeit der Lehrkräfte, die Zufriedenheit aller Beteiligten, die Zunahme inhaltlicher Änderungen bei den Methoden und der pädagogisch-didaktischen Arbeitsweise. Letzteres zeigt, daß die Basisschulen versuchen, Kinder mit besonderen Unterrichtsbedürfnissen selbst aufzufangen.

Auch das Kultusministerium kommt zu einem positiven Urteil für die Berichterstattung der Kommission. Die Staatssekretärin des Kultusministeriums schlußfolgert:

> Ich formuliere meine Ansicht zur Qualität kurz und knapp wie folgt: Der niederländische Basisschulunterricht ist ganz annehmbar, aber zeigt einige Schwachpunkte, die in Anbetracht der großen Wichtigkeit dieses Unterrichts angepackt werden müssen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Een impuls voor het basisonderwijs 1995, 1).

Auf die genannten Probleme reagiert das Ministerium mit einer Note (beleidsnota): "Een impuls voor het basisonderwijs". Dieser Impuls für den Basisschulunterricht nennt eine Reihe von Maßnahmen, die zur Verstärkung der Qualität des Basisschulunterrichts beitragen sollen: ein Expertisezentrum für den Sprachunterricht, ein Aktionsprogramm für den *onderbouw*, extra Personal für den *onderbouw*, Beurteilung von Unterrichtsmethoden sowie die Entwicklung von Tests (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. Persbericht nummer 69 vom 1.05.94)

Dennoch wird es noch Jahre dauern, bevor die Hauptzielsetzung des *WBO*, der ununterbrochene Entwicklungsprozeß und dadurch das Ende des Jahrgangsklassensystem, in allen Basisschulen voll erreicht sein wird.
Besonders die ersten Jahre der Basisschule sind sehr wichtig, um den bestehenden Unterschiede zwischen den Kindern entgegenzutreten. Die für das hochgesteckte Ziel notwendige Differenzierung reicht in den meisten Schulen, gerade in den ersten Klassen, nicht aus. Sicherlich wird es sich jedoch in der nächsten Zukunft schon positiv auswirken, daß seit 1990 die *zorgverbreding* in den Basisschulen obligatorisch geworden ist. Das *Zelfstandig Werken* hat seitdem in vielen Basisschulen stark zugenommen, weil es bei der Differenzierung und der *zorgverbreding* unbedingt erforderlich ist.

Die Meinung der Lehrkräfte, daß *Zelfstandig Werken* ein wichtiges Mittel ist, zusätzliche Zeit für schwache Schülerinnen und Schüler freizumachen, ist wesentlich: Durch *Zelfstandig Werken* kann ein Wechsel dieser Kinder zur Sonderschule verhindert werden.

Die Wichtigkeit eines guten pädagogischen Klimas geht auch aus der Tatsache hervor, daß die Kommission, eine gesonderte Studie über das pädagogische Klima durchführen ließ.
Dank dieser Studie über das pädagogische Klima liegt für die Basisschule

ein bedeutendes Bewertungskriterium vor. Allerdings reichen die in der Evaluation genannten vier Punkte zum pädagogischen Klima nicht ganz aus, um tatsächlich die pädagogischen Atmosphäre im Unterricht bezüglich des *Zelfstandig Werken* zu erfassen. Das heißt, auch wenn die von der Kommission verwendeten Kriterien wichtige Grundlage für das pädagogische Klima sind, kann es nur wirklich gedeihen, wenn menschliche und fachliche Qualitäten der Lehrkräfte ihre Autorität anerkennen lassen und die Kinder in ihnen nicht Gegner, sondern Partner bzw. Vorbilder sehen.
Denn nur unter der Voraussetzung, daß die Lehrkräfte sich als Partner der Kinder für den Lernprozeß zur Verfügung stellen, können die Kinder die ihnen übertragenen Aufgaben soweit wie möglich selbständig bearbeiten. Sie wissen, daß ihnen bei Bedarf die fachliche Kompetenz der Lehrkraft sicher ist[36].

Lernen im Sinne von sich entwickeln muß den ganzen Menschen mit allen seinen Sinnen erfassen. Lernen in einem guten pädagogischen Klima bedeutet, daß nicht nur Wissen vermittelt und soziales Handeln einstudiert wird, sondern daß die Sinne geschärft, Anreize zum Selbständigwerden geliefert und Kritik als wesentliche Voraussetzung für ein Leben in einer demokratischen Gemeinschaft gefördert werden.

> Lernen als Aufbau integrierter kognitiver Strukturen bedarf eines starken Sinnbezuges auf personale Selbstbestimmung (Autonomieerfahrung) unter Einbeziehung gegebener gesellschaftlicher-politischer Perspektive (Micke/Zitzloff 1988, 203).

Ein gutes pädagogisches Klima sollte daher nicht nur den engen Rahmen des Schulalltages zum Maßstab nehmen, sondern die gesellschaftliche Wirklichkeit in die Lernprozesse einfließen lassen. Das heißt, Probleme, die innerhalb des Schulsystems bzw. zwischen den sozial agierenden Personen im Schulverband und in der Klasse bestehen, müßten durch ein gutes pädagogisches Klima nicht nur weitgehend lösbar, sondern auch für andere Alltagssituationen den Schülerinnen und Schülern transparent gemacht werden. Übertragen auf das *Zelfstandig Werken* bedeutet das, daß die Kinder aus der Tatsache, daß Lehrkräfte zur intensiveren

---

[36] Zu einem ähnlichen Ergebnis kommt auch die veröffentlichte Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund. Die Schülerinnen und Schüler gaben in dieser Umfrage an, daß besonders Förder- und Integrationskompetenz und Vertrauenswürdigkeit das Verhältnis zu der Lehrkraft bestimmt (vgl. Rolff et al. 1996, 327).

Befassung mit den Lernschwächeren die anderen Kinder zum *Zelfstandig Werken* anleiten, neben dem rein didaktischen Ziel auch ein tolerantes und kollegiales Verhalten gegenüber den Schwächeren vermittelt wird.
Innerhalb einer wohlmeinenden Atmosphäre kann dann verhindert werden, daß Schwächere zur Zielscheibe von Spott und Stigmatisierung werden.
Solidarität bedeutet in diesem Fall, daß eine gute Arbeitsatmosphäre geschaffen wird, um den Lernschwächeren eine Chance zur Angleichung an das Klassenniveau zu geben und den anderen Schülerinnen und Schülern soziales Verhalten u.a. über das *Zelfstandig Werken* zu vermitteln.

Diese Aspekte konnten bei der Evaluation zum pädagogischen Klima verständlicherweise nicht berücksichtigt werden, zumal das *Zelfstandig Werken* als eigenständiges Kriterium in bezug zum pädagogischen Klima nicht Gegenstand der Untersuchung war.
Nur beiläufig wird *Zelfstandig Werken* überhaupt in den Resultaten der Hauptuntersuchungen erwähnt. So findet sich z. B. ein Hinweis in der Untersuchung zum pädagogischen Klima, unter der Rubrik "Aandacht voor de cognitieve basis"[37], in dem es allerdings nur allgemein heißt "selbständig arbeiten können". Von 116 Schulen gaben 82% (vgl. Brandsma/Bos 1994, Bijlage, I) an, ein besonderes Augenmerk auf die Fähigkeit zum *Zelfstandig Werken* zu werfen. Damit liegt die Einschätzung der Bedeutung des *Zelfstandig Werken* als Teil des pädagogischen Klimas innerhalb der Skala zur kognitiven Basis von den insgesamt 8 Bewertungskriterien zwar an der Spitze, hat allerdings so gut wie keine Bedeutung innerhalb der Gesamtauswertung zum pädagogischen Klima (vgl. ebenda).
Obwohl das *Zelfstandig Werken* von nahezu allen befragten Lehrkräften (97%) (vgl. Deelrapport 2, 57) als bedeutendes didaktisches Mittel gerade im Zusammenhang mit *zorgverbreding* eingestuft wurde, wird auch in dem Bericht "*Onderwijs-op-maat* in het basisonderwijs" das *Zelfstandig Werken* nur am Rande in einem Item erwähnt (vgl. Houtveen 1994, 182).
Das Problem des Sitzenbleibens wird z. B. als ein unerwünschtes Phänomen zur Verlängerung der Lernzeit erkannt und dem gegenüber dem *Zelfstandig Werken* eine positive Bedeutung mit dem gleichen Effekt

[37] Aufmerksamkeit für die kognitive Grundlage

der Lernzeitverlängerung beigemessen[38]. Trotzdem fehlt in den Berichten der Evaluation eine auf dieses Problem zugeschnittene Untersuchung.
Gleiches kann für die Überweisung von schwächeren Schülerinnen und Schülern zur Sonderschule festgestellt werden. Auch hier stehen keine eigenen Studien über die Vorteile des *Zelfstandig Werken* gegenüber der Überweisung zur Sonderschule zur Verfügung.

Die Möglichkeiten, die den einzelnen Schulen wie Lehrkräften mit dem Basisschulgesetz eingeräumt werden, lassen sich nicht zuletzt an der Realisierung des *Zelfstandig Werken* als Stütze für die Schwachen und zur Entlastung der Lehrkräfte messen. Es scheint daher unerklärlich, wieso einerseits dem *Zelfstandig Werken* für die Vermehrung der Zeit, die den schwächeren Kindern zum Auf- und Ausbau ihrer Fähigkeiten und Fertigkeiten gewidmet werden kann, so wenig Interesse bei den großangelegten Untersuchungen zur Entwicklung des Basisschulunterrichts zugewendet wird, während andererseits beiläufig die Evaluation zu dem Ergebnis kommt, daß sich das *Zelfstandig Werken* positiv auf die Schwachstellen wie Sitzenbleiben und Verweis zur Sonderschule auswirken könnte. Auch für die Fächer, die besonders schlecht in der Bewertung abschnitten, bietet sich *Zelfstandig Werken* an. Dies gilt insbesondere für Mathematik und Niederländisch. Hiervon profitieren auch die Kinder mit ausländischem Hintergrund.

Gerade weil sich gezeigt hat, daß das ursprünglich primär als didaktisches Mittel gedachte *Zelfstandig Werken* eine entscheidende Rolle bei der Schaffung einer guten Lernatmosphäre einnimmt, scheint es mir gerechtfertigt, dem *Zelfstandig Werken* sowohl aus pädagogischer wie didaktischer Sicht einen entsprechenden Platz bei weiteren Evaluationen zur Verwirklichung des Basisschulunterrichts einzuräumen. Darüber hinaus stellt sich auch die Frage, welche Bedeutung dem *Zelfstandig Werken* in Zukunft bei der Entwicklung des europäischen Bildungssystems insgesamt beigemessen werden sollte.

---

[38] Demgegenüber lehnen 51% (Kanders et al.1997,162) der Schülerinnen und Schüler in o.g. Studie der Universität Dortmund die Abschaffung des Sitzenbleibens ab.

4.8 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule

- Eine landesweite *Evaluation*, wie sie von der "Commissie Evaluatie Basisonderwijs" für die niederländischen Basisschulen durchgeführt wurde, gibt es zur Zeit für die deutschen Grundschulen nicht und ist auch nicht gesetzlich vorgesehen.
  Die diesbezüglich aktuelle Diskussion in der BRD betrifft hauptsächlich die vorgesehene *Selbstevaluation* der einzelnen Grundschulen. Sie soll in Nordrhein-Westfalen noch in dieser Legislaturperiode gesetzlich geregelt werden (vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 1997, 31).
  80% (Kanders 1997, 182) der Grundschullehrkräfte sind der Meinung, daß das Schulprofil durch Selbstevaluation überprüft werden soll. Bemerkenswert jedoch ist, daß ein Drittel (ebenda) Fremdevaluation ablehnen.

- Da das *Schulklima* einen wesentlichen Faktor bei der Umsetzung des *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule bildet (vgl. 5.3.4.), ist es hier von Interesse, daß auch für die Bundesrepublik kurz darauf eingegangen wird.
  Die vorliegenden Ergebnisse beziehen sich allerdings nur auf einzelne Bundesländer. Außerdem wurde das Schulklima unter einer anderen Fragestellung untersucht (vgl. 4.2).
  In der "Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur" von Holtappels (1997) wurde das Schulklima in "vollen Halbtagsschulen" untersucht. Es geht hier um "eine Momentaufnahme zum Istzustand" (Holtappels 1997, 80).
  Hinsichtlich des *Lernklimas*:: Die Lehrkräfte befürworten die Praxis offener Lernprozesse, Schülerorientierung, binnendifferenzierte Förderung, Individualisierung, Schulöffnung, eine ausgeprägte Schülerbeteiligung und das Erlernen von Arbeitstechniken. Zum Einsatz von differenzierten Materialien sind sie positiv eingestellt.
  Das *Sozialklima* wird von den Lehrkräften als gut eingeschätzt. Sie fühlen sich zum größten Teil für die individuellen Probleme der Kinder zuständig, beteiligen sie in wichtigen Angelegenheiten und haben ein persönliches Verhältnis zu ihnen.
  Das Klima der Kinder untereinander ist sozial-kommunikativ und kooperativ, aber die Lehrkräfte registrieren auch Konkurrenzverhalten. Sie stufen die Gestaltung der Klassenräumen und Schulgebäuden als freundlich ein.

Die Ergebnisse der Erfassung des *Organisationsklimas* zeigen eine hohe Kooperationsbereitschaft der Lehrkräfte untereinander (Materialaustausch, Team-Teaching, Hospitation, Unterrichtsplanung).
In den vollen Halbtagsschulen zeigt das Ergebnis hohe Innovationsbereitschaft, zielorientierte Arbeit, ein hohes Engagement in der Umsetzung, Bereitschaft zur Weiterbildung und Evaluation. Das soziale Arbeitsklima im Kollegium dieser Schulen wird als positiv beurteilt (Toleranz, Kritikfähigkeit, Hilfe, Solidarität) und das Wohlbefinden der Lehrkräfte hoch eingeschätzt (vgl. ebenda, 80-96).

- Aus empirischen Untersuchungen von Ipfling/Peez/Gamsjäger zur Berufs-(un)zufriedenheit von Lehrkräften der Primar- und Sekundarstufe im deutschsprachigen Raum (1995) geht hervor, daß der größte Teil der *Lehrkräfte* in ihrem Beruf zufrieden ist. Drei Viertel der befragten Lehrkräfte würden ihren Beruf wieder wählen (vgl. Ipfling et al.1995, 150).
  Die Hauptgründe für die Berufszufriedenheit sind: Arbeit mit Kindern, unterrichtlicher und erzieherischer Erfolg, pädagogischer Handlungsspielraum und positive Arbeitsbedingungen (vgl. ebenda).
  Im internationalen Vergleich liegt die Lehrerbesoldung in der BRD auf hohem Niveau (vgl. ebenda, 155).

- Die *Kinder* sind sehr zufrieden mit der Arbeit ihrer Lehrkräfte: Nach einer Umfrage des GEWIS-Instituts Hamburg fanden 94% der Erstklässler den Unterricht sogar gut bis sehr gut (vgl. Die Grundschule Jan. 98, 7). 70% der Grundschulkinder gehen gerne in die Schule (Rolff et al. 1996, 26).
  Die Lehrkräfte beschreiben die Schülerinnen und Schüler als "motorisch unruhig, ichbezogen, mit großer Leistungsstreuung, verbal aggressiv und wenig beherrscht" (Ipfling et al. 1995, 147). In den Grundschulen und in kleinen Orten ist diese Einschätzung jedoch weniger negativ (vgl. ebenda).
  Die Schüler-Lehrkraftrelation in den deutschen Grundschulen beträgt 20,9 (vgl. Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie 1996, 21; vgl. auch Fußnote 56).

- Darüber hinaus stellt Holtappels (1997) fest, daß die Schulen sich sehr unterschiedlich *entwickeln,* weil sie unter sehr verschiedenartigen Bedingungen arbeiten:
  - Merkmale des Umfelds, in dem sich die Schule befindet (Wohnbedingungen, soziales Milieu, Nachbarschaft etc.);
  - Eingangsmerkmale der Kinder (u.a. soziale Herkunft, Schulbildung der

Eltern, sprachliche Fertigkeiten);

- Spezifische Merkmale der Einzelschule (u.a. Schulraumsituation, Ausbildungsart, Arbeitsklima, Berufserfahrung, soziale Struktur der Lehrerschaft und die von ihr entwickelten pädagogischen Konzepte) (vgl. Holtappels 1997, 31f).

- Wie bereits erwähnt, gehört Deutschland wie die Niederlande zu den wenigen Ländern, die mehr als 3,5% der nicht-körperbehinderten Kinder in *Sonderschulen* unterrichten, im Gegensatz zu den meisten anderen Ländern, in denen höchstens 2% der Kinder Sonderschulen besuchen (vgl. S. 101).

- Den *ausländischen* Kindern werden von den deutschen Schulverwaltungen unterschiedliche Hilfen angeboten, u.a.:

  - Die Schulen erhalten für Kinder, die am deutschen Unterricht noch nicht problemlos teilnehmen können, zusätzliche Lehrerstunden. Diese sollen dazu dienen, den Kindern einen intensiven Deutschunterricht zu vermitteln und sie gegebenenfalls in einzelnen Schulfächern zu unterstützen.
  - Wenn eine Schule sehr große Gruppen ausländischer Kinder aufnimmt, kann sie Lerngruppen zusammenstellen, in denen diese Kinder gezielt auf den Übergang in gemeinsame Klassen mit deutschen Schülern vorbereitet werden.
  - Die Schulen können Lehrer aus den Heimatländern der Schüler einstellen, die einen Teil des Unterrichts - zum Beispiel muttersprachlichen Unterricht oder Religionsunterricht - übernehmen und auch den deutschen Lehrern bei Verständigungsschwierigkeiten helfen.
  - Die Schulen erhalten zusätzliche finanzielle Mittel, um Lernmaterial anzuschaffen, das für die betroffenen Kinder besonders geeignet ist.
  - Den deutschen Lehrern werden zusätzliche Kurse angeboten, in denen sie (selbst) lernen, die schwierigeren Aufgaben zu bewältigen.

  (Arbeitsgruppe Bildungsbericht am Max Planck Institut für Bildungsforschung1990, 213).

5. DAS VERHÄLTNIS VON SELBSTÄNDIGEIT UND *ZELFSTANDIG WERKEN* IN DER NIEDERLÄNDISCHEN BASISSCHULE

"Wees jezelf!"
zei ik tot iemand.
Hij kon niet:
hij was niemand. (Keppens und Koppen, 1978, 92)

"Sei du selbst!"
sagte ich zu jemandem.
Er konnte nicht:
er war niemand.

5.1 Der Begriff der Selbständigkeit

Weil Lebenssituationen sich permanent ändern, ist Selbständigkeit sicher kein statischer Begriff oder ein fest erworbener Zustand.
In der Erziehung, explizit im Unterricht, hat das Selbständigkeitsprinzip im Laufe der Jahre eine deutliche Änderung der Auslegung erfahren (vgl. auch 5.2.2).

Der Van Dale versteht unter "zelfstandig" u.a.: "op zichzelf staand" (auf sich selbst stehend); "onafhankelijk bestaand" (unabhängig bestehend); "op eigen benen staan" (auf eigenen Beinen stehen) (vgl. Geerts/Heestermans: van Dale 1992, 3671).

Der DUDEN (1989) bietet eine ähnliche Deutung. Unter Selbständigkeit heißt es da: "für sich bestehend: unabhängig von fremder Hilfe o.ä.; eigenständig; nicht von außen gesteuert; in seinen Handlungen frei, nicht von anderen abhängig (vgl. DUDEN Deutsches Universal Wörterbuch 1989, 1386).

Koppen umschreibt Selbständigkeit als

> das auf eine persönliche und geeignete Weise Lösenkönnen verschiedener Problemsituationen im Leben (Koppen 1991, 81).

Der selbständige Mensch bekommt immer mehr Macht über sich selbst. Diese Macht über sich selbst bietet gleichzeitig die Möglichkeit, ständig zu

überprüfen, ob die eigenen Werte und Normen oder die der Gesellschaft gültig sein sollten. Selbständigkeit ist, so gesehen, kein neutrales Prinzip, sondern hat deutlich einen pädagogischen und gleichzeitig einen lebensanschaulichen und "wert-gerichteten" Charakter. Das bedeutet, daß auch der gesellschaftliche Einfluß sehr stark die Interpretation von Selbständigkeit bestimmt (vgl., Koppen 1991, 78-81).

Van Lieshout et al. (1984) gehen bei der Beschreibung von Selbständigkeit von zwei Phänomenen aus: die Fähigkeit einer Person, in Problemsituationen flexibel und festhaltend zu reagieren (ego-veerkracht) und die Fähigkeit der betreffenden Person, dabei auftretende Emotionen, Wünsche und Impulse zu regulieren (ego-controle).
Jemand erfährt eine Situation als ein Problem, wenn sie/er diese nicht sofort kognitiv und emotional verarbeiten, den weiteren Verlauf der Geschehnisse nicht sofort übersehen kann oder nicht sofort über eine Antwort auf die Situation verfügt.
Die Fähigkeit einer Person, Probleme zu lösen, wird namentlich bei Kindern stark von der Qualität der erfahrenen sozialen Unterstützung beeinflußt. Mit sozialer Unterstützung ist der Einfluß wichtiger Personen in der Umgebung des Kindes, z.B. der Eltern und Lehrkräfte gemeint. Auch die Qualität der sozialen Unterstützung betrachten die Autoren als einen wichtigen Aspekt für die Entwicklung des Kindes (vgl. van Lieshout et al. 1984, 1-5).

Die folgenden Zitate aus der Fachliteratur mögen darüber hinaus als weitere Beispiele unterschiedlicher Annäherungen an den Begriff Selbständigkeit als Erziehungsziel dienen.
Ziechmann versucht, wie er es selbst ausdrückt, einige Definitionen:

> Selbständigkeit meint in der Umgangssprache ein Verhalten, bei dem die handelnde Person kaum oder in nur geringem Maße auf die Hilfe anderer angewiesen ist. Dieses Verhalten ist auch von dieser Person weitgehend selbst in Gang gesetzt worden und stellt sich als eine selbst gegebene Antwort auf bestimmte Impulse in einer Situation dar. Vor einer ausführlichen Explikation (...) soll diese Definition zunächst genügen.
> Im Hinblick auf Schüler im Unterricht könnte Selbständigkeit mithin vorläufig umschrieben werden als die Fähigkeit des Schülers, sich selbst und ohne intensive Einwirkung des Lehrers Aufgaben zu geben oder Ziele zu setzen, die er dann auch ohne besonders ausgeprägte Hilfe von Erwachsenen löst oder erreicht. Dabei muß man sich als Pädagoge der Tatsache bewußt sein, daß Ergebnisse selbständiger Tätigkeit

nicht immer mit den Maßstäben des Erwachsenen gemessen werden dürfen, sondern daß selbständiges Verhalten des Schülers auch das Recht einschließt, das Ende eines Lehrvorganges selbst zu bestimmen. Bei Erwachsenen hat Selbständigkeit auch etwas mit Mündigkeit oder gar Emanzipation zu tun, wobei Emanzipation gegenüber dem Ausdruck "Mündigkeit" immer den kritischen, auf Veränderung abhebenden Aspekt mit meint; hier soll allerdings versucht werden, ohne diese Begriffe auszukommen, da sonst weitere definitorische Schwierigkeiten auftreten würden (Ziechmann 1988, 8).

Den gleichen Tendenz folgt Myhre:

Selbständigkeit und Mündigkeit - ein Ziel der Erziehung

Eines der wichtigsten Ziele der Erziehung sollte es sein, sich selbst überflüssig zu machen. Dieses Ziel ist erreicht, wenn der junge Mensch ein so klares und starkes Sollbewußtsein und eine solche Urteilskraft entwickelt hat, daß er in der Lage ist, sowohl eine Situation einzuschätzen, als auch selbst die Verantwortung für sein eigenes Handeln zu übernehmen. Ein solcher Mensch hat das entwickelt, was wir Selbständigkeit und Mündigkeit nennen.

Als selbständig bezeichnet man eine Person, "die sich nicht von vorgefaßten Meinungen, Vorurteilen oder unsachlichen Absichten um des eigenen Vorteils willen, des eigenen Ansehens und dergleichen binden läßt". Außerdem werden Auffassungen, Auftreten und Handlungsweisen als selbständig genannt, "die von dem Bestreben bestimmt sind, unabhängig zu sein und ohne Nebenabsichten das eigene Gefühl auszudrücken und der eigenen Überzeugung zu folgen" (Myhre 1991,56).

Zum Schluß sei hier auf Preissing et al. (1990) verwiesen, die besonders auf Veränderungen in den Bedingungen des heutigen Kinderalltages innerhalb der Familien konstatieren:

Selbständigkeit impliziert zum einen Selbststehen im Sinne von Alleinstehen, zum anderen Selbststehen als Gegensatz zum Gehaltenwerden (Preissing et al. 1990, 12).

Selbständigkeit bedeutet auch Eigenverantwortung und (Selbst)-kritikfähigkeit. Sie ist verbunden mit Trennungsängsten wie mit Auflehnung. Selbständigwerden ist ein Prozeß, in dem der Wille zum Loslassen von beiden Seiten, Erziehenden wie Heranwachsenden, das Maß der

Selbständigkeit prägen. Für die Partei der Erziehenden heißt das, sich weitgehend zurückzunehmen und Autoritätsverluste zu akzeptieren; für die Partei der zu Erziehenden bedeutet es, sich aus der Sicherheit der Erwachsenen-Obhut abzunabeln. Schule als Institution stellt dabei sozusagen das Bindeglied dar: Die Erweiterung der Lebenswelt lockert die Bindung an das Elternhaus; Schule als Lernort hat darüber hinaus aber auch den pädagogischen Auftrag, die Kinder zu selbständigen Individuen zu erziehen, um sich in der Gesellschaft zurechtzufinden. Dies gilt umsomehr, als sich gesellschaftliche Verhältnisse ändern und flexiblere Verhaltensweisen erfordern.

5.1.1 Die Bedeutung der Selbständigkeit für die Gesellschaft

In den vergangenen drei Jahrzehnten hat sich in allen westlichen Industrieländern ein enormer gesellschaftlicher "Individualisierungsprozeß" vollzogen; oder, wie Beck (1983) es genauer ausdrückt,

> ein historisch spezifischer "Individualisierungsschub", in dessen Verlauf auf dem Hintergrund eines relativ hohen materiellen Lebensstandards und weit vorangetriebener sozialer Sicherheiten durch die Erweiterung von Bildungschancen, durch Mobilitätsprozesse, Ausdehnung von Konkurrenzbeziehungen, Verrechtlichung der Arbeitsbeziehungen, Verkürzung der Erwerbsarbeitszeit und vielem anderen mehr die Menschen in einem historischen Kontinuitätsbruch aus traditionellen Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst und auf sich selbst und ihr individuelles "(Arbeitsmarkt-) Schicksal" mit allen Risiken, Chancen und Widersprüchen verwiesen wurden und werden. (...) Es entstehen der Tendenz nach individualisierte Existenzformen und Existenzlagen, die nun ihrerseits - um des eigenen materiellen Überlebens willen - sich selbst immer nachdrücklicher und ausschließlich zum Zentrum ihrer eigenen Lebensplanung und Lebensführung machen müssen (Beck1983, 41f).

Nach den Ausführungen von Beck verlagern sich im Zuge von Individualisierungsprozessen traditionelle Konfliktlinien, und es entstehen Widersprüche. Die Individualisierung vollzieht sich gerade in den wohlfahrtsstaatlichen Massendemokratien als Ausdruck und unter Rahmenbedingungen eines Vergesellschaftungsprozesses, der Individualisierung (im Sinne individueller Verselbständigung) in zunehmendem Maße unmöglich macht. Einerseits ist der einzelne zur Sicherung seiner Existenz auf sich selbst und sein persönliches Arbeitsmarktschicksal verwiesen, da er immer mehr aus Bindungen und Versorgungsbezügen herausgelöst

wird; andererseits besteht eine immer größere Abhängigkeit von Verhältnissen und Regulierungen, die die Sicherung seiner privaten Existenz betreffen, und die sich seinem Zugriff vollständig entziehen. In zunehmendem Maße entstehen Konflikts-, Risiko- und Problemlagen, die sich gegen jede individuelle Bearbeitung sperren. Nach Beck war die individuelle Existenz noch nie so wenig individuell-autonom möglich wie heute, da die Individualisierung am weitesten fortgeschritten ist.
Immer nachhaltiger kommen dementsprechend die Widersprüche im Zuge des Individualisierungsprozesses zum Ausbruch. Die sich individualisierende Gesellschaft wird anfällig für Konflikte und Verbindungen quer zu traditionellen Klassenlinien (vgl. ebenda, 55).
Zur Bewältigung gesellschaftlicher Problemlagen sind die Menschen zu Koalitionen gezwungen, die jedoch nicht mehr nach dem Klassenschema erfolgen müssen. Die soziale Isolation der gegeneinander verselbständigten Privatexistenz kann vielmehr durch bestimmte Entwicklungen oder Ereignisse gesellschaftlich-politisch durchbrochen werden. So kann man z.B. gleichzeitig zur Verhinderung des Fluglärms mit Anrainern aus verschiedenen Schichten in einer Bürgerinitiative koalieren, Mitglied der Industriegewerkschaft Metall sein und politisch rechts wählen (vgl. Beck 1986, 159).
Hier wird deutlich, daß im Zuge des Individualisierungsprozesses Konfliktthemen aus Klassenkategorien herausgelöst werden und eine eigentümliche Pluralisierung erfahren. Es werden neue "Klassen" entdeckt. Zugleich aber läßt sich der Prozeß der Individualisierung auch als ein Prozeß der Homogenisierung von Lebensbedingungen unter dem Druck von Lohnarbeitsverhältnissen interpretieren. Das Kollektivschicksal der Vereinzelung ist eine Form, in der sich die Vereinheitlichung der "Klasse der Unselbständigen" (Beck 1983, 57) heute vollzieht.

Im Zuge von Individualisierungsprozessen muß der einzelne lernen, sein eigenes Planen und Handeln in bezug auf seinen eigenen Lebenslauf zu begreifen. Gesellschaftliche Verhältnisse und Determinanten, die in das eigene Leben hineinschlagen, müssen für den eigenen Lebensraum abgemildert, unterlaufen oder möglichst außer Kraft gesetzt werden können (vgl. ebenda).

Die Verfügung über eigenes Geld, eigene Zeit, eigenen Wohnraum, den eigenen Körper etc. erweitert - gemessen an den Lebensbedingungen der vorangehenden Generationen von Frauen, Jugendlichen und anderen

Gruppen - die individuellen Verfügungs- und Gestaltungschancen in der Privatsphäre beträchtlich. So gesehen erzieht eigenes Geld zu Selbständigkeit.
Allerdings ist dieser Individualisierungsschub heute sehr labil. Die oben genannten Gruppen, aber auch ältere und ausländische Arbeitnehmer, sehen sich durch Arbeitslosigkeit, trotz sozialstaatlicher Sicherungen, gerade aufgrund der Individualisierung radikalen Einbrüchen in ihrer Lebensführung gegenüber (vgl. ebenda, 44f).

In seinem Artikel "Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis" meint Baetghe (1985) hierzu, daß die negativen Erfahrungen, die immer mehr Jugendliche, insbesondere aus den sozial schwächsten Bevölkerungsgruppen, gemacht haben, sich in Arbeitslosigkeit, Unterbeschäftigung und Nichtrealisierung von Berufswünschen ausdrücken. Die zunehmende Labilisierung des Übergangs von Jugendlichen aus der Schule in eine Berufstätigkeit erschwert vielen Jugendlichen immer mehr die Möglichkeit, Arbeit und Beruf als geeignete Basis der Identitätsbildung zu erleben und lebensperspektivisch wirksame Arbeits- und Berufsorientierungen aufzubauen, für die es sich lohnt, die eigenen Lebensaktivitäten zu organisieren (vgl. Baethge 1985, 309).

Arbeitslosigkeit von Jugendlichen stellt in der Postmoderne ein wesentliches Problem vieler EU-Mitgliedsstaaten dar.
Zur Ohnmachts-Reaktion der Jugend in der Wirtschaftskrise schreibt Rosenmayr:

> Die Arbeitslosigkeit verhindert die Ablösung und Verselbständigung der Jugendlichen. Sie werden auf eine abhängige Individualität zurückgeworfen, die in der Subkultur durch Protest und Gegenkultur aller Art sich ausdrückt (Rosenmayr 1985, 290).

Auch die Gruppen der Frauen sehen sich besonderen Gefährdungen gegenüber. Sie haben sich einerseits aufgrund von Individualisierungen aus dem traditionellen Versorgungszusammenhang der Familie herausgelöst; andererseits verschärft die wirtschaftliche Krise ihre Arbeitsmarktrisiken [39](vgl. Beck 1983, 45).

---

[39] Ende September 1996 lag die Arbeitslosenquote in der BRD von langzeitarbeitslosen Frauen bei 16,4 die von langzeitarbeitslosen Männern bei 13,6 (vgl. Statistisches Bundesamt1997, 122).

Elisabeth Beck-Gernsheim (1983) schreibt in ihrem Artikel "Vom Dasein für andere zum Anspruch auf ein Stück ´eigenes Leben´", daß im Gegensatz zum 19. Jahrhundert die Wünsche der Frauen nach Unabhängigkeit, Selbständigkeit und Selbstverwirklichung immer größer geworden sind.
Im Bildungsbereich hat sich mit der Bildungsexpansion der sechziger Jahre für die Mädchen enorm viel geändert. In den 60er Jahren bestand noch ein ausgeprägtes Chancengefälle zwischen Mädchen und Jungen; heute ist quasi eine gleiche Chancenverteilung beim Zugang zu den allgemeinbildenden Schulen erreicht. Es haben auch qualitative Veränderungen eingesetzt, die zwar den Sexismus in der Schule nicht abgeschafft haben, aber zu mehr Gleichberechtigung und Gleichbehandlung führen. Die Erweiterung der Bildungschancen im Lebensalltag der Frauen hat eine wichtige Funktion: Sie öffnet den Zugang zu Bildungsinhalten, die Selbständigkeit herausfordern.
Zudem liegt das durchschnittliche Bildungsniveau der Frauen heute erheblich über dem ihrer Eltern. Ihr Lebensweg verläuft anders als der der Eltern, insbesondere als der der Mütter, z.B. durch die Berufstätigkeit. Diese Tatsache wiederum erfordert immer mehr eigenes Planen, eigenes Handeln, ohne den sicheren Halt von Vorbild und Tradition. Das Fehlen von Vorbildern erzwingt Versuche von Selbständigkeit.
Darüber hinaus ist die Bildungsexpansion für Frauen von politischer Wichtigkeit im Beschäftigungssystem. Sie sind in der Lage, ihre eigenen Interessen gegenüber dem Arbeitgeber durchzusetzen. Nicht zuletzt heißt die Angleichung der Bildungschancen auch Abbau des Bildungsvorsprungs des Mannes, der die Unterlegenheit der Frau festigte.

Die obengenannten historischen Veränderungen im Verhältnis von Frau und Beruf sollten aber nicht darüber hinwegtäuschen, wie die genannte Autorin weiterführt, daß viele alte Strukturen weiterbestehen, wie z.B. der geschlechtsspezifisch geteilte Arbeitsmarkt. Dort wird die Frau weiterhin benachteiligt: geringeres Einkommen und geringere Aufstiegschancen. Im Bereich der Alltagsversorgung übernehmen berufstätige Frauen auch noch den Großteil für Mann und Kind. Obwohl für Berufstätige normalerweise Erfolg wichtig ist, kann jedoch übermäßiger Erfolg der Frau die Partnerbeziehung gefährden. Wirtschaftliche Krisen verschärfen ferner die Arbeitsmarktrisiken besonders bei Frauen. Lehrstellenmangel bis hin zu überproportional großer Arbeitslosigkeit sind die Folgen.
Politisch wird sogar der Ruf nach einer zwangsweisen Einschränkung der Berufstätigkeit und der "Neuen Mütterlichkeit" laut, Mittel für öffentliche

Kinderbetreuung werden gekürzt und ehrenamtliche Aufgaben für die zweite Hälfte des Lebens der Frauen wiederentdeckt (vgl. Beck-Gernsheim 1983, 307-337).

Es würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen, im Detail noch andere Bereiche darzustellen. Es sei auf die Bibliographie verwiesen, die auch Literaturhinweise liefert, die interessante, aber dem eigentlichen Thema nicht dienende besondere Aspekte aufgreift.

Die obenerwähnten Widersprüche ziehen biographische Wirkungen nach sich: Im Bildungsbereich erleben Frauen zunehmend gleiche Anforderungen und Chancen wie Männer und entwickeln deshalb ähnliche Ansprüche im bezug auf Berufstätigkeit und die damit verbundene Selbständigkeit. Aber schon in den ersten Berufsjahren erfahren die Frauen recht bald die Fraglichkeit, ja sogar die Vergeblichkeit ihrer Lebenspläne. Da die Vorbilder fehlen, müssen diese Frauen wiederum versuchen, mit der widersprüchlichen Situation zurechtzukommen. Aufgrund dieser Risiken wird im voraus versucht, die Möglichkeit eines späteren Alleinlebens offenzuhalten.
In Interviews von alleinerziehenden Frauen und ihren Töchtern antworteten diese Frauen auf die Frage, was sie in ihrem Leben anders machen würden: "Mehr Selbständigkeit". Die Töchter wollen ihr Leben von vornherein selbständiger aufbauen (vgl. ebenda).

5.1.2 Die Bedeutung der Selbständigkeit für die Erziehung

> Das Wertvollste, was wir einem Schüler geben können, ist eben nicht das Wissen, sondern eine gesunde Art des Wissenserwerbes und eine selbständige Art des Handelns (Kerschensteiner 1921, 57).

Aus diesem Zitat geht hervor, daß Selbständigkeit ein wichtiges Ziel der Erziehung sein soll.
Auch Hoogveld (1951) sieht den Zusammenhang von Erziehung und Selbständigkeit und definiert:

> Erziehen ist, dem noch nicht erwachsenen Menschen helfen, ihn fähig zu machen, selbständig seine Lebensaufgabe zu erledigen (Hoogveld 1951, 26).

Dies geht nicht mit dem "harten Stil" bzw. der "harten Hand" (van

Haelemeesch 1991, 98) denn Kinder, die unter den Vorzeichen von Zwang und Angst erzogen worden sind, entwickeln sich nicht von sich aus, sondern unter Druck von außen: nicht intrinsisch, sondern extrinsisch. Die Menschen, die so erzogen wurden, haben alle Mühe, ihre tiefsten Gefühle auszudrücken. Das dynamisch-affektive Element ihrer Erziehung wurde negativ bewertet. Die emotionale Seite des Menschen kam zu kurz; Gefühle galten als Schwäche.
Van Halemeesch (1991) meint, daß die Menschen, die die Chance bekommen haben, selbständig ihr Gefühlsleben bzw. ihren Willen zu entfalten, ein sinnerfüllteres Leben genießen. Das Element Selbständigkeit in der Erziehung bedeutet eine Bereicherung für die persönliche Entwicklung des Erziehenden.
Dem Erzieher, der den Mut hat, Kindern mehr Verantwortung zu geben, wird es mehr und mehr gelingen, für die Zukunft zu erziehen. Er soll dem Kind alle Verantwortlichkeit übertragen, die es tragen kann (vgl. van Haelemeesch 1991, 98-103).

Um die Erziehung zur Selbständigkeit in die Schule gut einbinden zu können, ist es von großer Bedeutung, die Erziehung im Elternhaus der heutigen Zeit für die Selbständigkeit näher zu betrachten.

Das Erziehungsverhältnis zwischen Eltern und Kindern hat sich "vom Befehlen und Gehorchen zum Verhandeln" (Fölling-Albers 1991, 56) gewandelt. Mehrere Beweggründe veranlassen Eltern heute, die Selbständigkeit ihrer Kindern zu fördern.

Rülcker (1990) unterscheidet:

- Selbständigkeit als Entlastung:
  Demnach sind berufstätige Eltern durch Zeitmangel und Überforderung auf ihre "Entlastung" durch selbständige Kinder angewiesen, die den Alltag selbständig organisieren und bewältigen können.
- Selbständigkeit als elterlicher Leistungsnachweis:
  Hier messen Eltern an der Selbständigkeit der Kinder die Qualität ihrer Erziehung, um auch gegenüber der Umwelt die "gute Erziehung" zu dokumentieren.
- Selbständigkeit als Überzeugung:
  Diese Eltern halten die Selbständigkeit für notwendig für das Kind und ziehen aus der Selbständigkeit ihrer Kinder keinen Nutzen für sich selbst (vgl. Rülcker 1990, 49).

Preuss-Lausitz (1990) beschreibt diese neuen Entwicklungen wie folgt:
Wenn Selbständigkeit als Erziehungsvorstellung in den letzten Jahren wichtiger genommen wird als zuvor, dann liegen hierfür die Gründe sicher in der veränderten Bedingungen des Kinderalltags. Kinder sind heute innerhalb der Familien häufiger auf sich allein gestellt, sie haben wenige oder gar keine Geschwister und wohnen oft nur bei einem Elternteil. Gerade alleinstehende Eltern brauchen selbständige Kinder, die sich manchmal allein versorgen können.

Durch sozial vereinsamte Erwachsene werden manche Kinder in Kleinstfamilien in Bewegungsspielraum und Entfaltungsmöglichkeiten eingeschränkt. Zugleich entsteht aus dem wechselnden Zuhausesein bei Mutter oder Vater Unabhängigkeit von Bezugspersonen, was wiederum zu größere emotionaler Unabhängigkeit führt.

Auch im Leben der Kinder untereinander haben sich Selbständigkeits-anforderungen und Abhängigkeiten geändert. Viele Kinder verbringen mehr Zeit an Orten wie Betreuungseinrichtungen, auf Spiel- und Sportplätzen, in Freizeitheimen, in Kursen und Musikschulen, etc. Diese Orte liegen oft weit vom Elternhaus entfernt, wodurch eine neue Abhängigkeit entsteht: Die Kinder müssen von den Erwachsenen transportiert werden. Gleichzeitig wird jedoch Selbständigkeit gefördert, indem das Kind bestimmen kann, wo es welche Veranstaltung, welchen Kurs besuchen will (vgl. Preuss-Lausitz 1990, 12-18; vgl. auch Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. 1996, 17-20).

Rülcker (1990) geht von der These aus, daß die moderne Selbständigkeit der Kinder sich auf der Basis eines relativen Wohlstandes der Familien, der sich auch im beträchtlichen Taschengeld widerspiegelt, entwickeln kann. Die traditionellen Erziehungsmethoden gingen von einer Familiensituation knapper finanziellen Mittel aus. Durch das Taschengeld ist das Kind heute nicht mehr so sehr von den Eltern abhängig, sondern es kann, im Rahmen seiner Mittel, seine Bedürfnisse selbst disponieren (vgl. Rülcker 1990, 44).
Die Lockerung der Dependenz des Jugendlichen vom Elternhaus betrifft aber beide Parteien, wie Neuhäuser und Rülcker (1990) schreiben:

> Kinder sollen sich nicht länger im Gehorsam gegenüber den Forderungen Höherstehender üben, sondern selbständig entscheiden, was richtig und falsch ist.

> Damit ändert sich auch der Status der Erwachsenen. Forderungen sind nicht mehr allein deshalb verbindlich, weil sie von Eltern ausgesprochen werden (Neuhäuser und Rülcker 1990, 194).

Inwieweit Kinder selbständig entscheiden können, was richtig und was falsch ist, hängt sicherlich von der Situation und dem Verhältnis zu den Eltern ab.
Wie aus Gesprächen, die diese Autoren mit Kindern hatten, hervorgeht, sind Kinder meistens nur zu bedingtem Gehorsam bereit. Widerstand gegen elterliche Forderungen wird von den Kindern in manchen Fällen für richtig befunden: wenn es um persönliche Lebensbereiche der Kinder geht, wie bei der Gestaltung des eigenen Zimmers, Auswahl von Freunden oder beim Umgang mit persönlichem Besitz. Es besteht für die Kinder keine moralische Verpflichtung zum Gehorsam wie es sie früher gab. Wenn die Eltern heute ihre Forderungen nicht respektvoll dem Kinde gegenüber stellen, sind die Kinder nicht bereit, diese zu erfüllen.
Darüber hinaus gibt es auch elterliche Forderungen, die Kinder nicht für verbindlich halten, weil sie sich nicht zuständig fühlen. Kinder sind aber bereit zu gehorchen, wenn die Eltern berechtigte Gründe für ihre Forderungen haben.
Diese "normative Orientierung des bedingten Gehorsams" (Neuhäuser und Rülcker 1990,195) zeigt, daß Kinder zwar den überlegenen Status der Eltern anerkennen, diese Anerkennung jedoch begrenzt ist.
Wenn Kinder die Legitimität von Forderungen nicht mit der elterlichen Macht, sondern mit der Notwendigkeit gegenseitiger Achtung begründen, zeigen sie, im Hinblick auf die Autoritätsansprüche Erwachsener, Selbständigkeitkeit (vgl. ebenda, 199).

Unter dem Aspekt der Entwicklungspsychologie hebt Schenk-Danzinger die Wichtigkeit der Erfahrungen hervor, die Kinder bei der Interaktion mit ihrer "soziale Umgebung", vor allem mit ihren Erzieherinnen und Erziehern machen:

> Die Selbständigkeit des Kindes, vor allem das Anspruchsniveau seiner Leistungsmotivation, ist abhängig von den Erziehungshaltungen der Eltern. Mütter, die ihren Kindern schon früh ein bestimmtes Anspruchsniveau setzen, erziehen zu höheren Leistungsmotivationen als Eltern, die ihre Ansprüche nur sehr langsam an die Kinder herantragen (Schenk-Danzinger 1977, 257).

Die Bedingungen zur Entwicklung von Selbständigkeit sind nicht für alle gleich. Zum Beispiel haben behinderte Kinder, Kinder von Arbeitslosen und aus einkommensschwachen Familien, ausländische Kinder und Kinder anderer Randgruppen wesentlich weniger Chancen zur Entwicklung ihrer Selbständigkeit. Gerade für sie ist Selbständigkeit nur durch ein großes Maß an Solidarität seitens ihrer Mitschülerinnen und -schüler denkbar. Darum ist es wichtig,

> wie in der neueren Pädagogik Ausschau nach Konzepten gehalten wird, die geeignet sein können, die Erziehung zur Selbständigkeit und die Erziehung zur Solidarität miteinander zu verknüpfen. Denn es hat sich inzwischen herumgesprochen, daß Selbständigkeit für alle nur möglich ist, wenn alle fähig und bereit sind, sich solidarisch zu verhalten, d.h. zu helfen und Hilfe anzunehmen (Ipfling 1990, 27).

Der Aspekt des gegenseitigen Helfens ist wichtiger Bestandteil des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule, wie sich noch zeigen wird.

5.2 Erziehung zur Mündigkeit

Die europäische Gesellschaft ist in ihrer Bewertung von Selbständigkeit nachhaltig geprägt durch die Aufklärung. Gekoppelt an die Kant'sche Definition ist

> *Aufklärung (...) der Ausgang des Menschen aus seiner selbst verschuldeten Unmündigkeit.* (...) *Selbstverschuldet* ist diese Unmündigkeit, wenn die Ursache derselben nicht am Mangel des Verstandes, sondern der Entschließung und des Mutes liegt, sich seiner ohne Leitung eines andern zu bedienen. Sapere aude! Habe Mut, dich deines *eigenen* Verstandes zu bedienen! ist also der Wahlspruch der Aufklärung (5. Dezember 1783, 516. In: Kant 1979, 225).

Mündig werden im Kant'schen Sinne bedeutet demnach, sich von vorgefaßten Meinungen und Vorurteilen zu lösen und Mut zur Entwicklung eigener Gedanken sowie zur Kritik aufzubringen.

Obwohl Schule als Ort institutionalisierter Sozialisation gerade den gesellschaftlichen Auftrag hat, Kinder zu mündigen Bürgerinnen und Bürgern zu erziehen, behindert die reale Schulwirklichkeit diesen Entwicklungsprozeß durch das im Vordergrund stehende Ziel der

Stoffvermittlung nachhaltig.

Schule kann sich jedoch

> ... nicht auf die Vermittlung von Fachwissen beschränken, so wichtig dieses auch sein mag. Lernprozesse sind vielmehr vielschichtige und komplexe Prozesse, die sich von den daran beteiligten Personen nicht trennen lassen. Sie beginnen nicht, wenn die Klassentür geöffnet wird, und sie hören nicht einfach auf, wenn der Gong das Ende der Stunde verkündet. Auch Fachunterricht im engeren Sinne als Vermittlung von Wissen und Kompetenzen wird sein Ziel nur dann erreichen, wenn zugleich das gesamte soziale Umfeld und die sozialen Interaktionen zwischen allen an Schule Beteiligten berücksichtigt werden (Nyssen/Schön 1995, 8).

Vor allem das Hierarchiegefälle zwischen Lehrkräften und Schülerinnen und Schülern sowie die meist als Frontalunterricht durchgeführten Unterrichtsstunden lassen nur wenig Spielraum für individuelle Problemlösungsansätze und gedankliche "Spielereien". Gerade weil die Herausbildung der eigenen Identität ohne das Austesten von Grenzen, das Abgrenzen gegenüber anderen sowie der Entwicklung eigener Zielvorstellungen und Problembewältigung nicht denkbar ist, müßte Lernort Schule verstärkt zu einem Experimentierfeld werden, in dem Raum für die Entfaltung eigener Ideen, Arbeitsweisen und Stoffaneignung gewährt wird. Die Basisschule bietet mit ihrem Ansatz eine Annäherung an diese Zielvorstellung.

Was in den meisten Schulen fehlt, ist der spielerische Umgang mit Lernen, die Rücksichtnahme auf die individuelle Ausprägung von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die Neugier und intrinsische Motivation über die Aneignung von kognitivem Wissen hinaus. Das hängt u.a. damit zusammen, daß Schule in erster Linie einen Auftrag zur Vermittlung der Kulturtechniken und Allgemeinbildung hat, um den Menschen für sein künftiges Leben innerhalb der jeweiligen gesellschaftlichen Ordnung zu sozialisieren.
Weil aber Sozialisation, Individuation und Identitätsbildung auch an das soziale Umfeld und die inter- wie intrapsychischen Strukturen des Kindes gebunden sind, muß diesen Komponenten bei der Anleitung zum Selbständigwerden mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden.

> Pädagogik und sozialwissenschaftliche Kindheits- und Jugendforschung müssen auf die "Provokationen" im postmodernen Denken eine Antwort geben, wie jenseits

> normativer Sicherheiten und angesichts vielfältiger ökologischer, sozialer und kultureller Gefährdungen des Individuums die Räume für die Entfaltung des kindlichen und jugendlichen Subjekts, für die Entwicklung von Individualität, Identität und Autonomie bereitgestellt, gesichert und erweitert werden können (Stange 1995, 69f).

Festgehalten werden muß, daß durch die ständig wachsenden Anforderungen an alle Mitglieder der Gesellschaft, sich neuen sozialen, kulturellen und ökonomischen Verhältnissen anzupassen, Identitätsfindung und Selbständigkeit einem Prozeß unterliegen, der von Unsicherheit und dem Gefühl des "Auf-Sich-Selbst-Zurückgeworfen-Seins" geprägt ist.

Selbständigkeit bedeutet ja gerade nicht, dem Gefühl des "Ausgeliefertsein" zu erliegen, sondern innerhalb des gesellschaftlichen Systems seine eigene Identität zu finden und kritisch mit den gesellschaftlichen Realitäten umgehen zu können.

Wird heute soviel über Erziehung zur Selbständigkeit gesprochen, weil Eltern hierfür offener sind oder unbewußt fühlen, daß größere Selbständigkeit bei der Jugend gerechtfertigt ist?

Unabhängig von einem bestimmten Erziehungsstil dürfte sicher sein, daß das Kind sowohl ein Bedürfnis nach Liebe und Geborgenheit von Seiten der Erwachsenen als auch ein Bedürfnis nach einem selbständigen Dasein hat, wie im folgenden deutlich wird.

5.2.1 Das Verhältnis der Bedürfnisse von Liebe und Geborgenheit zur Selbständigkeit

Viele Erwachsene, die selbst streng erzogen wurden, wollen ihre Kinder nun ebenso erziehen.[40] Andere argumentieren dagegen: Sie wollen ihren Kindern eine ganz andere Erziehung geben. Eine dritte Gruppe von Eltern macht sich nichts aus all den heftigen Diskussionen und Kontroversen, sie gebrauchen sozusagen nur ihren "gesunden Menschenverstand". Sie haben es sowohl mit einem strengen als auch mit einem freien Erziehungsstil versucht und wurden immer wieder enttäuscht.
Bei diesen drei Gruppen von Eltern zeigt sich eine Gemeinsamkeit: enorme Unsicherheit. Sie versuchen dennoch, all ihre Unsicherheit vor der

---

[40] Vgl. für die folgenden Ausführungen Keppens und Koppen 1978, 92-95.

Außenwelt zu verbergen. Denn Erziehen ist immer noch eine Prestigefrage, und niemand mag es, eigene Irrtümer zuzugeben. Die Menschen hören nicht gern, daß die Kindererziehung schwer ist und große Risiken mit sich bringt.

Die zunehmende Komplexität unserer Gesellschaft (vgl. 5.1.1) wird die Notwendigkeit beider Bedürfnisse noch stärker betonen.
Kann und darf das Kind sich heute noch bei dem Erwachsenen geborgen fühlen? Ist es in der heutigen Zeit in der Lage, die Probleme, vor die es gestellt wird, selbständig zu lösen?
Was hier auf den ersten Blick ein Widerspruch zu sein scheint, sehen Keppens und Koppen als sehr eng miteinander verbundene Bedürfnisse an (vgl. Keppens und Koppen 1978, 92-95).
Maslow (1972; 1977) spricht in diesem Zusammenhang von einer Hierarchie menschlicher Bedürfnisse und unterscheidet wie folgt:

- die grundlegenden Bedürfnisse (physiologische Bedürfnisse wie Essen, Trinken, Schlafen)
- die Sicherheitsbedürfnisse (Sicherheit, Stabilität, Geborgenheit, Schutz, Angstfreiheit etc.)
- die Bedürfnisse nach Zugehörigkeit und Liebe (Zuneigung)
- die Bedürfnisse nach Achtung (Selbstachtung, Vertrauen auf sich selbst, Kompetenz, Leistung, Anerkennung, Wertschätzung)
- das Bedürfnis nach Selbstverwirklichung: Das menschliche Verlangen nach Selbsterfüllung, d.h. die Tendenz, das zu aktualisieren, was man an Möglichkeiten besitzt. Der Mensch muß seiner eigenen Natur treu bleiben. Was er sein kann, muß er sein bzw. werden. Dieses Bedürfnis, seine Kapazitäten optimal zu entfalten, kann als das Verlangen bezeichnet werden, das zu werden, wozu man fähig ist. Ein Mensch, der sich selbst verwirklicht, ist nach Maslow autonom (vgl. Maslow 1972, 83-96; Maslow 1977, 89-125; vgl. auch Bourne/Ekstrand 1992, 283-286).

Der Mensch wächst sozusagen Schritt für Schritt durch diese Hierarchie, und jede Entwicklungsphase ist dann auch von einer relativen Dominanz eines bestimmten Bedürfnisses gekennzeichnet. Für ein neugeborenes Baby ist, neben Zuwendung und Geborgenheit, die Befriedigung seiner physiologischen Bedürfnisse wichtig; im Gegensatz dazu strebt das Kleinkind schon viel mehr nach Sicherheit; das Basisschulkind hingegen braucht verstärkt Anerkennung.
Nach Maslow ist die Erfüllung eines bestimmten Bedürfnisses die

Bedingung für das Entstehen des darauffolgenden Bedürfnisses. So wird z.B. bei einem Kind, das sich in einem andauernden Zustand von Unsicherheit und fehlender Zuneigung befindet, wenig von dem Bedürfnis nach Selbständigkeit zu bemerken sein.
Dies hat für die Erzieherin und den Erzieher wichtige Konsequenzen zur Folge:

- In der Praxis kann daraus ohne weiteres gefolgert werden, daß das Bedürfnis nach Selbständigkeit bei diesem Kind nicht existent ist.
- Aus der Sicht Maslows kann abgeleitet werden, daß erst und vor allem das Bedürfnis nach Sicherheit und Liebe bei dem Kind befriedigt werden muß, damit das Bedürfnis nach Selbständigkeit in den Vordergrund treten kann.

Vergleicht man Maslows oben skizzierte Hierarchie der Bedürfnisse mit dem angestrebten Erziehungsziel, das bereits als das Bedürfnis nach Selbständigkeit beschrieben wurde, so ist eine große Ähnlichkeit zu konstatieren. Das Wachsen der Persönlichkeit, das Maslow mit seiner Hierarchie treffend beschreibt, ist eine allmähliche Evolution von einem starken Abhängigkeitsverhältnis (z.B. in der Befriedigung der physiologischen Bedürfnisse und Sicherheitsbedürfnisse) zu einer weitgehend selbständigen Existenz.
In diesem Sinne ist dann auch zu begreifen, was das Ziel jeder Erziehung ist: Die Erzieherin und der Erzieher sollen sich überflüssig machen (vgl. Keppens und Koppen 1978, 92-96).

Erziehung zur Selbständigkeit ist deshalb immer auch verbunden mit der Ambivalenz von Sicherheitsbedürfnis und Trennungserleben für die Heranwachsenden. Das heißt, es muß eine allmähliche Verlagerung von dem fremdbestimmten Gefühl der Sicherheit zur Selbstsicherheit erfolgen, eine Bestärkung von Vertrauen in andere zum Selbstvertrauen. Selbständigkeit ohne Selbstsicherheit und Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten ist nicht denkbar. Erst mit dem Erlernen des Selbstvertrauens können auch schwierige Situationen eigenständig angegangen und bewältigt werden (vgl. auch Cautreels 1991, 86).

5.2.2 Selbständikeitkeit/Autonomie als Säule der Reformpädagogik

> Wir müssen die kommende Generation zu starken Menschen erziehen, und dies will bedeuten, daß wir sie zu selbständigen und freien Menschen machen müssen (Montessori 1972, 62).

In der Erziehung, besonders im Unterricht, hat das Selbständigkeitsprinzip im Laufe der Jahre eine deutliche Änderung der Auslegung erfahren.
Explizite Aufmerksamkeit bekam das Prinzip eigentlich erst durch die Reformbewegung. Diese Bewegung, die speziell auf das Kind ausgerichtet war, stellte sich die Frage nach den Möglichkeiten zur Selbstaktivität, Selbsterneuerung und Selbständigkeit innerhalb des Unterrichts und der Erziehung.
Reformpädagoginnen und -pädagogen wie Montessori, Parkhurst, Freinet, Steiner und Petersen und viele andere haben, was die Selbständigkeit angeht, bis auf den heutigen Tag immer noch einen sehr großen Einfluß auf den Unterricht in den Niederlanden (vgl. auch Koppen 1991, 79-83).

Das gemeinsame Anliegen der Reformpädagoginnen und -pädagogen, "die Pädagogik vom Kinde aus", ist Lernen als Anleitung zum Selbständigwerden. Gemeint ist damit die kognitive Ebene und Erarbeitung von eigenständigen Problemlösungen, ebenso wie die soziale Ebene der Loslösung von der Autorität der Erziehenden.
Wenn auch bei Rousseau u.a. Erziehung zur Autonomie geschlechtshierarchisch definiert war (vgl. Nyssen/Schön 1994, 344) und Mädchen

> nach wie vor im main-stream der Erziehungswissenschaft als so unbedeutend [gelten], daß die Bedeutung von Geschlecht als sozialer Strukturkategorie für die Theorieentwicklung negiert werden konnte (Nyssen/Schön 1994, 345),

so hat die Idee der Aufklärung doch wesentlich zu Überlegungen der Reformpädagoginnen und -pädagogen zur Erziehung zum selbständigen Individuum auch im Unterricht beigetragen.

In Anlehnung an die Neue Schulbewegung, die aus der klassischen passiven "Hör-Schule" eine aktive "Tu-Schule" machen wollte, wurden auch Arbeitsformen und Materialien entwickelt, die den aktiven Beitrag der Kinder im Schulalltag fördern können. Zu erwähnen sind Entwicklung von Gesprächsformen, Gruppenarbeit, selbständige Erkundung, Dokumen-

tationszentren, Arbeiten in "hoeken" (an individuellen Arbeitsplätzen in verschiedenen "Ecken") usw. (vgl. Cautreels 1991, 86).

Im folgenden werden kurz einige Aspekte der jeweiligen Reformpädagoginnen und -pädagogen zur Selbständigkeit bzw. zum *Zelfstandig Werken* ausgeführt.

Die Jenaplan-Pädagogik von Peter Petersen arbeitet nach einem rhythmischen Wochenarbeitsplan. Der Klassenverband ist völlig aufgelöst; die Kinder gehören jeweils einer "Stammgruppe" an, die jahresübergreifend zusammengesetzt ist. Es bleibt Schülerinnen, Schülern und Lehrkräften überlassen, in welcher Form sie ihre Arbeit organisieren: allein, in der Gruppe, im lehrerzentrierten Frontalunterricht oder im Vorordnen des Unterrichts (Unterrichtshilfe). Die Kinder sollen gefundene Probleme in Ruhe ausarbeiten und lösen können (vgl. Hasenclever 1993, 40).

In der Waldorfpädagogik (Rudolf Steiner) ist die Rolle der Lehrkraft in besonderer Weise ausgeprägt. Sie führt den sogenannten Hauptunterricht von der ersten bis zur achten Klasse durch. In diesem Hauptunterricht wird ein Thema mehrere Wochen lang fachübergreifend behandelt. Während dieser sogenannten Epochen werden die Schülerinnen und Schüler zunehmend teils allein, teils mit anderen zu selbständigen Arbeiten angehalten (vgl. Hansenclever 1993, 38).

Die Freinet-Pädagogik versucht durch die Betonung der aktiven Methoden das Lernen selbst zu lernen. "Aus eigenem Antrieb forschen können aber bedeutet, ein Stück mehr Selbständigkeit (Autonomie) gewonnen zu haben" (Laun 1980, 54). In der Freinet-Klasse erarbeiten die Kinder sich selbständig das Wissen mit Hilfe von Informationsheften, Nachschlagewerken, Arbeitsmaterialien, Büchern, u.ä. In den Klassen sind Arbeitsmittel vorhanden, die den Kindern gezieltes selbständiges Lernen ermöglichen. Die Kinder holen sich das Wissen, das sie für ihre Probleme und Fragen brauchen; sie gehen selbst auf Informationen zu und verfolgen ihre freiwilligen Vorhaben unter Hilfestellungen der Lehrkraft (vgl. ebenda, 43f).

Die Daltonplanschulen gehen auf Initiativen von Helen Parkhurst zurück. Diese nordamerikanische Lehrerin beruft sich auf folgende zentrale Prinzipien:

- Freiheit des Schülers in sittlicher Verantwortung
- Betonung der Zusammenarbeit zur Bildung eines sozialen und demokratischen Bewußtseins
- Persönliche Erfahrung durch Selbsttätigkeit des Schülers.

Bei der Verwirklichung dieser Grundsätze wird ein ausgewogener Wechsel zwischen klassengebundenem Unterricht und individueller oder Gruppenarbeit an fachlichen Aufgaben, deren Bearbeitungsreihenfolge vom Schüler selbst bestimmt wird, angestrebt (Klaßen/Skiera 1993, 14).

Ein Unterrichtssystem wie der Daltonplan basiert zum größten Teil auf *Zelfstandig Werken* von Schülerinnen und Schüler.

In den Montessori-Einrichtungen (Kindergärten, Grund- und Gesamtschulen) tritt eine reglementierte, lehrplanmäßige Didaktik zurück zugunsten der individuellen Entfaltung des Kindes aus sich selbst heraus. Die Lehrkraft fördert die Begegnung zwischen Kind und Material, indem sie das Arrangement von Materialien so wählt, daß von ihm Anreize für die von Maria Montessori angenommene phasenspezifische Entwicklung des Kindes ausgehen. In einem Lernverband von wenigstens drei Jahrgängen helfen ältere Schülerinnen und Schüler jüngeren, und können gleichzeitig von den jüngeren lernen (vgl. Hasenclever 1993, 39).

Die hier aufgeführten Aspekte zur Selbständigkeit in den verschiedenen Werken der Reformpädagogik sind als Verweis auf die Bedeutung von Selbständigkeit bzw. *Zelfstandig Werken* im Sinne einer "Pädagogik vom Kinde aus" für den Unterricht zu verstehen. Ein detailliertere Befassung mit den verschiedenen pädagogischen Richtungen ist für die Bewertung des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule wenig sinnvoll: Nicht eine bestimmte reformpädagogische Schule liegt der Idee des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule zugrunde, sondern das verbindende Element eines pädagogischen Konzepts mit Ausrichtung auf das Kind und Schulpolitik "vom Kinde aus".
Inwiefern dieses Ideal das Ziel des Unterrichts in der Basisschule bestimmt, soll im folgenden beleuchtet werden.

5.2.3 Selbständigkeit als Ziel des Unterrichts

Das Fördern der Selbständigkeit ist eines der wichtigsten Ziele der

Erziehung und des Unterrichts. Besonders in unserer heutigen Gesellschaft ist Selbständigkeit ein wichtiger Wesenszug, aber auch aus pädagogischer und didaktischer Sicht wird genügend argumentiert, Selbständigkeitsentwicklung als einen wichtigen Auftrag für die Basisschule zu sehen (vgl. auch Cautreels 1991, 88).

Im Gegensatz zum Elternhaus unterliegt Erziehung in der Schule übergeordneten Kriterien, die sich in Gesetzen, Vorschriften und Curricula zum Schulsystem niederschlagen.
Auch wenn die Erziehungsstile von individuellen Charaktereigenschaften und Grundhaltungen der Lehrkräfte geprägt sind, gibt es doch Grundregeln, die von ihnen beachtet werden müssen.
Je nach Selbstverständnis des Schulsystems sind die Vorgaben an die Lehrerinnen und Lehrer genau festgelegt. Demgegenüber verfügen die Eltern frei über die Auswahl des Erziehungsstils, was nicht selten zur Unsicherheit im Umgang mit den Heranwachsenden führt.
Gilt die Förderung des Entwicklungsprozesses zu einem selbständigen Individuum als Auftrag der Basisschule, muß dies im Elternhaus keineswegs der Fall sein. Die jüngere Forschung zeigt aber, daß mittlerweile Selbständigkeit der Kinder als ein hohes Erziehungsideal seitens der Eltern angesehen wird (vgl. Preuss-Lausitz 1990; Rülcker 1990; Folling-Albers 1991; Stange 1995).
Individualisierung ist außerdem im Elternhaus leichter zu realisieren:

> Im Unterschied zur erzieherischen Tätigkeit in der Familie, die - zumindest normativ - ganzheitlich auf die Person und die Persönlichkeit des Kindes bezogen ist und die persönliche Involviertheit der Erwachsenen in der Familie erfordert, findet die Erziehung in der Schule als Erziehung im Unterricht und Erziehung durch Unterricht statt (...), trifft eine LehrerIn auf viele SchülerInnen gleichzeitig, denen sie (auch) etwas beibringen soll. Schülerinnen und Schüler können in der Schule nur in begrenztem Maße als Individuen wahrgenommen werden (Elke Nyssen 1995, 132).

Preuss-Lausitz (1990) beschreibt die Konsequenzen der gewandelten Verhältnisse für die Schule. Indem die Kinder bedingungsloses Gehorchen als überholt ablehnen, fordern sie auch entsprechende Umgangsformen in der Schule:

> Selbstbewußte, demokratieorientierte und nicht-autoritäre Kinder und Jugendliche reagieren empfindlich auf klassische Sanktionspraktiken. Anbrüllen, Lächerlich-

> machen, Abwerten oder Blamieren sind Diskriminierungsformen, die von immer mehr Kindern offen zurückgewiesen werden, was mit Erstaunen von Lehrern schon in ersten Grundschulklassen beobachtet wird. (...) Selbstbewußte Kinder neigen dazu, formalisierte Unterrichtsrituale auf ihre Sinnhaftigkeit zu befragen. Sie neigen dazu, sich Aggression, sei es durch andere Schüler oder durch Lehrer, "nicht gefallen zu lassen" (Preuss-Lausitz 1990, 63f).

Der Gegensatz zwischen Schulalltag und außerschulischer Lebenswelt bezieht sich einerseits auf den Widerspruch, zwischen der außerschulisch zugebilligten Freiheit über Freunde, Zeitverbrauch, eigene Raumgestaltung, Warenerwerb, Lebensstil entscheiden zu können, andererseits darauf, an schulische Vorgaben über die Lerninhalte und das Lernen gebunden zu sein (vgl. Preuss-Lausitz 1990, 57).
Die Schule kann die gewandelten Ansprüche der Schülerinnen und Schüler mit Hilfe geeigneter Unterrichtsformen berücksichtigen, indem ihnen ein großes Maß an Selbständigkeit zugebilligt wird.

> Generell (...) muß man, wenn man selbständige, urteilsfähige, sozial handelnde, verantwortliche Bürger will, auch die Mittel, die die Schule verwendet, darauf abstellen (Ipfling 1990, 86).

So ist in der Lernpsychologie ein erneutes Interesse für das *Zelfstandig Werken* zu beobachten.
Schon in der klassischen Triade - Beobachten-Denken-Anwenden - (vgl. Bandura 1971, 8-10) wurde auf die Wichtigkeit des Schüleranteils im Lernprozeß hingewiesen, wenn man von einem vollwertigen Lernen mit dauerhaften Resultaten sprechen will.
Diese Einsicht wurde von Stoffelen in der sogenannte ERTA-Formel beschrieben: Die Wirkung des Unterrichts ist (E+R+T)xA. Die Buchstaben E, R und T stehen für das empirische, rationale und technische Moment (das obengenannte "Beobachten-Denken-Anwenden). A steht für die affektive Beteiligung, die Motivation des Kindes am Unterricht. Wenn ein Lernprozeß zum Resultat führen soll, ist eine aktive Beteiligung - ein Engagement - des Kindes also eine conditio sine qua non (vgl. Cautreels 1991, 86-88).
Im Verlauf der achtziger Jahre hat unter Einfluß der Lernpsychologie im Unterricht das Interesse für viele Formen des selbstentdeckenden Lernens zugenommen. U. a. durch Piaget und Bruner beeinflußt, entstand im niederländischen Unterrichtswesen großes Interesse für das *Zelfstandig*

Werken als Prozeß (vgl. Koppen 1991, 79-83).

Der Anspruch der niederländischen Basisschule, auch die Individualität der einzelnen Schülerinnen und Schüler zu fördern, steht im Widerspruch zur institutionalisierten Massensozialisation von Schule allgemein (vgl. Elke Nyssen 1995, 132).
Dieser Widerspruch kann nur aufgehoben bzw. gemindert werden, wenn den "*individuellen* Interessen und Bedürfnissen" (ebenda) stärker Beachtung geschenkt werden kann. Genau diese Möglichkeit bietet das *Zelfstandig Werken*. Es ermöglicht der Lehrkraft, sich einzelnen verstärkt zuzuwenden, wie im folgenden gezeigt werden soll.

5.3 Das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule

Zelfstandig Werken in der niederländischen Basisschule hat seine Wurzeln in dem historisch abgeleiteten Selbstverständnis der Niederlande im Umgang mit Minderheiten, dem Bestreben nach Autonomie und interkultureller Vielfalt. Toleranz und Achtung gegenüber dem jeweils anderen sowie Vertrauen in andere und in sich selbst sind notwendige zu erlernende Voraussetzungen.
Zelfstandig Werken in der Basisschule hat vor diesem Hintergrund neben der rein didaktischen Funktion, den Lehrkräften mehr Spielraum für *zorgverbreding* zu geben, einen direkten gesellschaftlichen Bezug.

Die Begründung für die Einführung des *Zelfstandig Werken* als pädagogisches Ziel in der niederländischen Basisschule ist in der Literatur zur Persönlichkeitsentwicklung durch Selbständigkeit festgehalten. Ableiten kann sie sich aus pädagogischem/psychologischem, sozialem und philosophischem Verständnis vom Menschen oder vom Kind (vgl. 5.1 bis 5.1.7).

Der Anspruch der niederländischen Basisschule, durch Zusammenlegung der *kleuterschool* mit der *lagere school*, dem kontinuierlichen Entwicklungsprozeß der Kinder gerecht zu werden, kann dabei auf den Einsatz des *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel zurückgreifen. Es ermöglicht der Lehrkraft, sich einzelnen Schülerinnen und Schülern verstärkt zuzuwenden. Es ist eingebunden in das Prinzip des ununterbrochenen Entwicklungsprozesses, dem Hauptziel der Basisschule.

Grundlage für die Auseinandersetzung mit dem *Zelfstandig Werken* in der Basisschule ist zum einen das Gesetz, das *WBO*. Als Grundlagenliteratur dienen die bisher in Niederländisch und Deutsch erschienenen Veröffentlichungen zur Basisschule allgemein und in Niederländisch erschienenen Veröffentlichungen zum *Zelfstandig Werken* in der Basisschule im besonderen.

Dabei stellt sich heraus, daß dem *Zelfstandig Werken* in der Basisschule in der Literatur bisher nur relativ wenig Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Entsprechend wenig Beachtung findet das *Zelfstandig Werken* dann auch in den Berichten der Kommission zur Evaluation des Basisschulunterrichts (vgl. Kap. 4).
Möglicherweise fehlen Hinweise zum *Zelfstandig Werken* bzw. detaillierte Studien über das *Zelfstandig Werken* innerhalb des Basisschulunterrichts, weil das gesellschaftliche System der Niederlande mit seinen historisch bedingten Ansätzen Autonomie, Selbständigkeit, Individualität und Eigenverantwortung als Grundpfeiler des menschlichen Entwicklungs- und Lernprozesses weitaus selbstverständlicher betrachtet als dies z. B. für den deutschen Schulunterricht der Fall ist.
Insoweit ist es nicht verwunderlich, daß auf der einen Seite ein gezieltes Augenmerk auf das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule bisher von der Kommission nicht in die Evaluation einbezogen wurde, während andererseits gerade das niederländische Basisschulmodell als gelungenes Beispiel europäischer Schulentwicklung unter dem Gesichtspunkt eines freiheitlichen Unterrichts hervorgehoben wird.

Im Rahmen der "Freien Arbeit"[41], wie das Äquivalent in der deutschsprachigen Literatur bezeichnet wird (vgl. von Wedel-Wolff 1993; Hegele 1994 und 1995; Claussen 1993; Schnabel 1996; Mayer 1992 und Exkurs am Ende dieses Kapitels), mag sich dann allmählich die Fähigkeit herausbilden, sich des Verstandes "ohne Leitung eines andern zu bedienen" (Kant 1979, 225; vgl. 5.2).
Das heißt, *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel richtig eingesetzt, kann einen wesentlichen Beitrag zum Selbständigwerden leisten, in dem unter pädagogischer Aufsicht der Mut und die Entschlossenheit gefördert werden, sich Problemen anzunehmen und eigenständig zu lösen. In diesem Sinne kommt dem *Zelfstandig Werken* auch eine ganz eigene

---

[41] "Freie Arbeit" und "*Zelfstandig Werken*" sind nicht identisch (vgl. 5.5 Exkurs).

psychologische Bedeutung zu.

Sowohl im Terminus "Freie Arbeit" wie in der Bezeichnung "*Zelfstandig Werken*" liegt der Schwerpunkt auf der Betonung des Arbeitens. Das heißt, auch in den verwendeten Begriffen ist das Augenmerk auf die Vermittlung von Inhalt und Lernpensum gerichtet, wobei die Bezeichnung für die Form der Aneignung Autonomie bzw. Selbständigkeit assoziiert.

Bereits vor Einführung der Basisschule wurde eine Studie zum *Zelfstandig Werken* in den niederländischen Schulen durchgeführt. Hintergrund war die Frage nach Unterrichtserneuerung und die Rolle der Unterrichtsbegleitung (*OBD*) in diesem Prozeß. In dieser Studie von Leenders und Stokking (1987) heißt es zur Problemstellung:

> Die Untersuchung hatte zwei Ziele: eine Beschreibung zu liefern von den Prozessen, die sich abspielen wenn Erneuerungen umgesetzt werden und nach einer möglichen Erklärung für diese Prozessen zu suchen (Leenders/Stokking 1987, 4).

Obwohl diese Studie älter ist und vor Einführung der Basisschule durchgeführt wurde, werde ich mich auf ihre Ergebnisse mit stützen, weil eine ähnliche Untersuchung für das Thema *Zelfstandig Werken* nicht vorliegt. Hervorgehoben werden muß dabei, daß es sich nicht um eine spezifische Untersuchung über das *Zelfstandig Werken* handelt, sondern in der Studie der Frage nach Unterrichtserneuerungen am Beispiel des *Zelfstandig Werken* nachgegangen wurde (vgl. Leenders/Stokking 1987, 22-27; Schreiben der universiteit Utrecht/Karel Stokking, 7. Mai 1996).

Zum Spektrum der Unterrichtserneuerungen gehörten zahlreiche Einzelpunkte, darunter auch das *Zelfstandig Werken*.
Zur Beantwortung der Frage, wie Erneuerung in Transfer von *OBD* an die Lehrkräfte verwirklicht werden kann, wurde der Kurs *Zelfstandig Werken* von der Fachgruppe Schulpädagogik der Universität Utrecht ausgewählt (vgl. Leenders/Stokking 1987, 22-27).
Wichtigste Ergebnisse dieser Untersuchung waren die Einschätzung der *OBD*s und der Lehrkräfte bezüglich des *Zelfstandig Werken* im konkreten Einsatz:

> Fast alle Begleiter empfinden den Kursus Zelfstandig Werken als eine Erneuerung. Als erneuernde Aspekte nennen sie besonders die Aufmerksamkeit für den

> individuellen Schüler, die andere Rolle für die Lehrkraft und die Selbständigkeit, die den Kindern zuerkannt wird. Der Kursus ist nicht ohne weiteres in den täglichen Unterricht einzupassen. Dazu muß meistens etwas in der Klasse geändert werden. Ungefähr zwei Drittel der Begleiter findet, daß Zelfstandig Werken ohne weiteres bei allen Fächern gebraucht werden kann. Eine noch größere Zahl findet, daß es auch bei allen Jahrklassen möglich ist (Leenders/Stokking 1987, 23).

Ebenso sieht ein Großteil der Lehrkräfte *Zelfstandig Werken* als eine Erneuerung:

> Lehrkräfte finden S[elbständiges] A[rbeiten] besonders erneuernd in bezug auf die Aufmerksamkeit für die einzelnen Schüler und die größere Selbständigkeit der Schüler. In geringerem Maße nennen sie eine veränderte Rolle für die Lehrkraft (ebenda).

Es wurde u.a. festgestellt, daß ein Großteil der Lehrkräfte der *lagere school Zelfstandig Werken* als Erneuerung empfand, während dies bei Lehrkräften der *kleuterschool* weniger der Fall war. Das heißt, Aufgabe der Basisschule ist es demnach auch, die Differenz zwischen Erfahrungen mit dem *Zelfstandig Werken* von *lagere school* und *kleuterschool* auszugleichen.

Die Schlußfolgerungen der Untersuchung lauten:

> Wir meinen feststellen zu können, daß der relative Erfolg der landesweiten Einführung des Zelfstandig Werken auch der Verfügbarkeit von konkretem Material zu verdanken ist, das außerdem sowohl für Begleiter wie für Lehrkräfte das gleiche ist (ebenda).[42]

Seit dieser Untersuchung zum *Zelfstandig Werken* als Teil der Erneuerung des Schulunterrichts wurde nicht nur die Basisschule in der Zusammenfassung von *kleuterschool* und *lagere school* gegründet, 1990 wurde auch die *zorgverbreding* in den Basisschulen durch eine Änderung des *WBO* zur Pflicht gemacht. Das heißt, *Zelfstandig Werken* als pädagogisches wie didaktisches Instrument im Unterricht muß unter anderen Aspekten neu bewertet werden.

Wie bereits in Kapitel 4 erwähnt, wurde das *Zelfstandig Werken* von der

---

[42] Gemeint ist hier die vom GEON-Projekt entwickelte Kursusmappe oder deren Umarbeitung.

Kommission für die Evaluation des Basisschulunterrichts hauptsächlich unter dem Punkt des Beurteilungskriteriums der Zeitökonomie berücksichtigt (vgl. 4.3) und als didaktisches Hilfsmittel der Lehrkräfte erfaßt.
Zum einen mögen der Kommission keine geeigneten Studien über das *Zelfstandig Werken* als pädagogisches Mittel vorgelegen haben, die sie in die Evaluation einbeziehen konnte, zum anderen wurde dem *Zelfstandig Werken* bisher wohl auch eine nicht allzugroßen Bedeutung beigemessen, wie aus einem fehlenden Auftrag einer gesonderten Untersuchung für die Evaluation abzulesen ist. Das widerspricht allerdings der Anweisung des Kultusministeriums, die Errungenschaften des *GEON*-Projekts über die *OBD's* und *PABO*'s landesweit zu verbreiten (vgl. 5.3.3).
Gerade weil aber dem *Zelfstandig Werken* sowohl eine entscheidende didaktische wie pädagogische Bedeutung zukommt, gilt es hier eine Lücke zu füllen.

Die Bedeutsamkeit des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule leitet sich einerseits aus dem Hinweis des *GEON* (vgl. 5.3.3) bezüglich der didaktischen Einsatzmöglichkeiten wie andererseits aus dem Erziehungsauftrag der Schule zur Herausbildung der eigenverantwortlichen Persönlichkeit ab.
Der Auftrag des *GEON* an die Lehrkräfte, *Zelfstandig Werken* im Basisschulunterricht als *didaktisches* Hilfsmittel zur intensiveren Befassung mit *zorgbreedte*-Kindern einzusetzen, läßt die Lehrkräfte aus der Not eine Tugend machen und *Zelfstandig Werken* als eigenständiges *pädagogisches* Ziel in den Unterricht aufnehmen.

Ein weiterer Aspekt, der für das *Zelfstandig Werken* spricht, ist die Schaffung einer angstfreien Lernatmosphäre. Wie sich in der jüngsten Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung der Universität Dortmund zeigt, ist Vertrauenswürdigkeit der Lehrkräfte von den meisten Schülern als wichtiger Faktor eines guten Schulklimas bzw. Lernklimas genannt worden (vgl. Kanders et al. 1997, 105). Vertrauen kann aber nur erreicht werden, wenn nicht die erzieherische Autorität der Lehrkraft Stoffvermittlung und Lerntempo allein bestimmt, sondern die Kinder die Gestaltung des Unterrichts eigenverantwortlich mittragen können.
Um wirklich intrinsische Neugier und Motivation zu wecken, muß Spielraum geschaffen werden für eigenständiges Denken und Handeln im Unterricht. *Zelfstandig Werken* kann ein probates Mittel zur Erreichung dieses Zieles sein.

Zelfstandig Werken als weitgehend vom Lehrpersonal unabhängiges, organisiertes Lernen setzt einerseits eine Sozialisation voraus, die Vertrauen in die eigenen Fähigkeit und Fertigkeiten ermöglicht. Andererseits ist *Zelfstandig Werken* ein Mosaikstein auf dem Weg zum Selbständigwerden, indem es einen wichtigen Beitrag zur Individuation im Rahmen identitätsstiftender Anregung leistet.

Eine generelle Selbständigkeit der Kinder kommt u.a. darin zum Ausdruck, inwieweit sie im Stande sind, selbständig zu arbeiten. *Zelfstandig Werken* trägt zu einer Entwicklung der Selbständigkeit des jungen Menschen bei. *Zelfstandig Werken* ist, so gesehen, unerläßlich zur Förderung der Selbständigkeit. Daher ist der Frage nachzugehen, welchen Beitrag die Basisschule zum *Zelfstandig Werken* leisten kann.

Wie *Zelfstandig Werken* in der Basisschule definiert, organisiert und bewertet wird, soll im folgenden dargestellt werden. Grundlage für die theoretische Auseinandersetzung mit dem Begriff des "*Zelfstandig Werken*" in der Basisschule bilden Definitionen zur Selbständigkeit allgemein, Selbständigkeit als Ziel des Unterrichts in pädagogischer und didaktischer Hinsicht und schließlich die Interpretation des Terminus "*Zelfstandig Werken*" mit Bezug zum niederländischen Bildungssystem.

5.3.1 Umschreibung des Begriffs

Eine eindeutige Umschreibung des Begriffs *Zelfstandig Werken* fehlt in der umfangreichen Fachliteratur.
Es seien hier einige Deutungen und Definitionen zur Eingrenzung bzw. zur näheren Beschreibung des *Zelfstandig Werken* angeführt.

Cautreels (1991) unternimmt, wie er sich ausdrückt, "einen vorsichtigen Versuch" der Definition:

> Unter Zelfstandig Werken kann das Aktiv-beschäftigt-Sein der Schüler in Unterrichtssituationen verstanden werden, wobei der 'steuernde' Einfluß der Lehrkraft auf Zielsetzungen, Formgebung, Verlauf und Evaluation dieser Situationen in geringerem Maße vorhanden ist als bei anderen Lernsituationen im Unterricht (Cautreels 1991, 84).

Van Dyck (1980) spricht im gleichen Kontext von "selbständigen Arbeitsformen" und schreibt:

> Selbständige Arbeitsformen sind Arbeits- und Spielformen, die Lernaktivitäten betreffen, die auf Unterrichtsziele gerichtet sind. Die Ausübung der didaktischen Funktionen wird dabei teilweise oder ganz von den Lehrmitteln und/oder Mitschülern und von Aktivitäten des Schülers selbst geleistet. Die Verantwortung bleibt bei der Lehrkraft (van Dyck 1980, I, 3).

Cautreels (1991) spricht von "selbständigem Lernen" und "wagt sich" an die schwierige Aufgabe einer nicht ganz deutlichen Umschreibung dieses Begriffes. Er fügt jedoch hinzu:

> Nun enthält jede Form von Lernen ein Stückchen Selbständigkeit, hier gibt es immer eine gewisse Form von Selbststeuerung des Schülers, weil bei ihm immer die Entscheidung liegt, mit dem Lernen anzufangen (Motivation) oder nicht. Lernen tust du selbst ... (Cautreels 1991, 84).

Lodewijks (1985) meint, daß "Lernen" ohne Selbststeuerung und ohne eigenen Beitrag seitens des Schülers undenkbar ist. Auch er ist der Meinung, daß "Lernen" etwas ist, das der Schüler selbst tun muß. Es ist ein aktiver Prozeß, der mit der Anstrengung des Lernenden und mit der Richtung, in die dieser gehen will, steht oder fällt. Dies impliziert z.B., daß - auch wenn wir im Unterricht alles festlegen (z.B. die Ziele, die erreicht werden sollen, den Lernweg an dem entlang dies geschehen soll) - es letztendlich nur die Bedingungen und die Umstände sind, innerhalb deren sich das eigentliche Lernen vollzieht. In letzter Instanz hat auch unter diesen Umständen der Schüler die Freiheit, zum Lernen überzugehen und dem angegebenen Lernweg zu folgen - oder eben nicht. Lernen ist also in gewisser Hinsicht immer selbständig; nur das Maß, in dem von dem Lernenden ein selbständiger Beitrag verlangt wird, kann sich unterscheiden (vgl. Lodewijks und Simons 1985, 5f).

Im übrigen werden die Begriffe "*Zelfstandig Werken*" und "selbständiges Lernen" in der Fachliteratur oft miteinander verwechselt bzw. undifferenziert gebraucht.
Die Fragestellung der vorliegenden Arbeit thematisiert das "*Zelfstandig Werken"*, wobei in diesem Zusammenhang jedoch angemerkt werden soll, daß in der Fachliteratur die Phänomene "*Zelfstandig Werken*" und

"selbständiges Lernen" oft ineinander übergehen und einander bedingen.

In dieser Arbeit wird unter *Zelfstandig Werken* die von der Lehrkraft initiierte Auseinandersetzung der Kinder mit Unterrichtsgegenständen in Einzel-, Partner- oder Gruppenarbeit verstanden, wobei die anwesende Lehrkraft in dieser Unterrichtsphase für Hilfeleistungen nicht zur Verfügung steht (vgl. *uitgestelde aandacht* 6.1.1.4). Dagegen ist die Hilfe der Mitschülerinnen und -schüler nicht nur erlaubt, sondern sogar gewünscht. Es hat sich gezeigt, daß Kinder, die zusammen arbeiten, eher zur Reflexion im Stande sind als Kinder, die einzeln arbeiten (vgl. auch Cautreels 1991, 86-88).

5.3.2 Begründung und Möglichkeiten für das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule

Wie gezeigt, ist Selbständigkeit ein wesentliches Ziel der Erziehung und des Unterrichts, in dem erzogen werden soll. Wenn in der Basisschule sogar von einer totalen Erziehung die Rede ist, dann ist damit die Frage nach dem "Warum" des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule eindeutig beantwortet (vgl. Cautreels 1991, 85).

Begründung und Möglichkeiten des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule lassen sich u.a. aus den Ergebnissen der oben erwähnten Untersuchung aus dem Jahre 1985 von Leenders und Stokking (1987) über Unterrichtserneuerung, in der das *Zelfstandig Werken* exemplarisch untersucht wurde, ableiten.
Als konkrete Erneuerung wurde der Kursus "*Zelfstandig Werken*" aus folgenden Gründen gewählt:

- *Zelfstandig Werken* ist eine wichtige Bedingung für Individualisierung und Differenzierung, eine Hauptzielsetzung der Basisschule[43].
- *Zelfstandig Werken* gilt als eine pädagogisch-didaktische Erneuerung, wobei die Rede von unterschiedlichen "Perzeptionen" ist; es können diesbezüglich genügend Varianten auftreten, um Verbindungen herzustellen.
- *Zelfstandig Werken* ist ein aktuelles Begleiterthema; es werden

[43] Die Studie ist direkt im Vorfeld der Einführung der Basisschule (1985) zu sehen.

genügend Untersuchungssituationen zu finden sein[44].
(vgl. Leenders/Stokking 1987, 140).

Die Grenzen der Verwertbarkeit dieser Untersuchung wurden bereits erwähnt. Trotzdem liefert sie einige wichtige Ergebnisse, die immer noch relevant sind bzw. zu neuen Überlegungen anregen. Aus diesem Grunde sollen hier zunächst einige in dieser Studie aufgestellten Zielstellungen und deren Bewertung vorgestellt werden.

Es werden 23 Ziele benannt, die mit dem *Zelfstandig Werken* verbunden sind. Diese Ziele sind in die vier Kategorien Selbständigkeit, soziale Entwicklung, Differenzierung und Klassenorganisation aufgeteilt.
Von besonderem Interesse sind hier die didaktischen Ziele, die in den Kategorien Differenzierung und Klassenorganisation eingebettet sind. Zur Klassenorganisation gehören danach:

- das Erzielen einer neuen Arbeitsform (mit dem Zweck der Abwechslung)
- das Schaffen von mehr Ruhe in der Klasse
- das Schaffen von mehr Möglichkeit zur Beobachtung

(vgl. Leenders/Stokking 1987, 89).
Als wichtigstes Ziel für die Klassenorganisation wird sowohl von den Begleitern (77%), wie von den Lehrkräften (81%) und Kindergärtnerinnen (94%) die "Möglichkeit zur Beobachtung" genannt (vgl. ebenda, 90 und 107).
Der Differenzierung nach Tempo (73%: 83%: 65%), nach Lernprozeß (71%: 63%: 60%), nach Niveau (66%: 84%: 65%) und nach Interesse (64%: 65%: 50%) wird ebenfalls von Begleitern wie von Lehrkräften/ Kindergärtnerinnen ein hohes Maß an Bedeutung zugemessen.
Die Analyse der Umfrageergebnisse macht deutlich, daß die Bewertung der Ziele von den Begleitern des Projekts und den Lehrkräften in den Punkten Differenzierung nach Tempo und nach Niveau stark differieren.

Bemerkenswerterweise wird dem Punkt "Erreichen möglichst gleicher Lernresultate" von allen an der Studie Beteiligten die geringste Bedeutung aller aufgeführten Ziele beigemessen. Nur 2% der Begleiter (Leenders/ Stokking 1987, 90) und 7% der Lehrkräfte bzw. 4% der Kindergärtnerinnen

---

[44] Aus der Begründung ist ersichtlich, daß nicht das *Zelfstandig Werken*, sondern die Vermittlung und Akzeptanz von Schulerneuerungen focussiert wurde.

(ebenda, 107) halten dieses Feinziel der Differenzierung für relevant. Aus diesen Resultaten läßt sich ableiten, daß ein entscheidender Umdenkungsprozeß seit Einrichtung der Basisschule in bezug auf das *Zelfstandig Werken* stattgefunden hat. Nur so läßt sich erklären, daß jetzt *zorgverbreding* ein besonderes Augenmerk innerhalb des didaktischen Einsatzes von *Zelfstandig Werken* geschenkt wird[45].
Tatsächlich war bereits in dem *GEON*-Projekt 1973-1979 das Interesse auf besonders schwache Vier- bis Achtjährigen gerichtet worden (vgl. *GEON* 1978, 2). Als besonderer Vorteil des *Zelfstandig Werken* wurde hervorgehoben, daß die Lehrkraft dabei ungestört mit einer kleinen Gruppe arbeiten oder in Ruhe die Klasse beobachten konnte (vgl. ebenda, 31).
Unter dem Kapitel "Innovationsprozeß" findet sich in der Untersuchung von Leenders und Stokking das Kriterium *zorgverbreding* als Begründung für das Einführen des *Zelfstandig Werken*, das sowohl 69% der Lehrkräfte wie 69% der Kindergärtnerinnen benennen (vgl. Leenders/Stokking 1987, 106). Es läßt sich vermuten, daß in dieser Studie erste Einflüsse bei der Bewertung des *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel zum Tragen kommen, die auf der Auswertung des obengenannten *GEON*-Projekts basieren (vgl. Leenders/Stokking 1987, 107).

Für die gegenwärtige Entwicklung des Basisschulunterrichts können als zwei Hauptzielsetzungen des *Zelfstandig Werken*, pädagogische und didaktische Ziele, folgendermaßen zusammengefaßt werden:

<u>1. Pädagogische Ziele:</u>

- das Fördern der Selbständigkeit und des Selbstvertrauens
- das Fördern der *zelfredzaamheid* und der Unabhängigkeit
- das Fördern der Persönlichkeitsentwicklung und der Kritikfähigkeit
- das Fördern des Lernens aus eigener Kraft
- das Fördern der Toleranz und des sozialen Verhaltens u.a. durch Hilfeleistung, Zusammenarbeit, Zuhören, Erklären, Eingehen auf die Schwierigkeiten der Mitschülerinnen und -schüler, Verantwortungsgefühl anderen gegenüber, etc. (vgl. auch Leenders/Stokking 1987, 107).

---

[45] Der Autor Karel Stokking teilte mir auf meine Nachfrage mit, daß der Terminus zorgverbreding erst Mitte der 80iger Jahre aufkam und zunächst hauptsächlich von den Behörden (Ministerium und den "Beratungsausschüssen") gebraucht wurde, aber noch nicht in den Schulen (vgl. Brief Universiteit Utrecht/Stokking, 7. Mai 1996).

2. Didaktische Ziele:

das Schaffen von Freiraum für die Lehrkraft für einzelne Kinder zur

- *zorgverbreding*
- Beobachtung
- Differenzierung nach
  - Leistung
  - Niveau
  - Interesse
  - Tempo
- Individualisierung
- Motivation durch Abwechslung der Arbeitsform
- Erleichterung in Kombinationsklassen[46].

Das heißt, als erneuerndes Element kommt das in der Studie von Leenders/Stokking (1987) noch völlig vernachlässigte didaktische Kriterium der *zorgverbreding* hinzu (vgl. Fußnote 45 in diesem Kapitel), während die pädagogischen Ziele im wesentlichen gleich geblieben sind (vgl. Leenders/Stokking 1987, 107).

Mit dem didaktischen Ziel ist insbesondere auch die Aufbereitung des Lehrstoffes und der verwendeten Materialien/Medien verbunden.

Selbständigkeit und Eigenverantwortlichkeit setzen auch Selbstreflexion und (Selbst-)kritikfähigkeit voraus, die entscheidend für den Umgang mit den gesellschaftlichen Anforderungen sind.
Somit ist das *Zelfstandig Werken* ein Erziehungsziel an sich und ein didaktisches Hilfsmittel der Lehrkraft, dieses Ziel zu erreichen.

Zelfstandig Werken bringt auch andere positive Nebeneffekte für Kinder und Lehrkräfte mit sich. Dazu gehören laut Leenders und Stokking (1987) folgende Aspekte:

Hinsichtlich der Kinder:

---

[46] Wird in der Studie von Leenders/Stokking (1987) nicht erwähnt. Auf meine Frage hin, teilte mir der Autor Karel Stokking mit, daß Kombinationsklassen durch abnehmende Schülerzahlen tatsächlich erst später entstanden, als die Schulen kleiner wurden (vgl. Brief Universiteit Utrecht/Stokking, 7. Mai 1996).

- Sie langweilen sich weniger, werden aktiver.
- Sie streiten weniger (mehr Aussprachen).
- Sie nehmen Dinge schneller auf.
- Sie bekommen mehr Interesse für einander.
- Sie denken und handeln sozialer.
- Sie konkurrieren weniger untereinander.
- Sie werden kreativer.
- Sie orientieren sich weniger an der Lehrkraft, mehr an einander.

Hinsichtlich der Lehrkräfte heißt es:

- Sie beurteilen weniger vergleichend.
- Sie kommen den Kindern näher.
- Sie sind stolz auf die erreichten Ziele (auch gegenüber den Kollegen).
- Sie beraten mehr untereinander.
- Die (früheren) Kindergärtnerinnen und jetzigen Lehrkräfte der jüngsten Kinder konnten ihren sozialen Status verbessern (vgl.universiteit Utrecht/Stokking 7 Mai 1996).

(vgl. Leenders/Stokking 1987, 172).

Weil es wichtig ist, daß Kinder als soziale Wesen lernen, sich gemeinsam mit Problemen zu beschäftigen und sie ohne Erwachsene zu lösen, ist die Schule die Einrichtung par excellence, dieses Erziehungsziel zu verwirklichen, da das Kind dort mit vielen anderen Kindern zusammen ist.

In der Basisschule soll jedes Kind die Chance bekommen, auf kognitiver, psycho-motorischer und besonders auch auf dynamisch-affektiver Ebene selbständig zu arbeiten. Dadurch kann es nicht nur überlegter oder geschickter den Sinn der Dinge entdecken als etwa Kinder früherer Generationen, sondern auch gefühlvoller und selbständiger leben.
Es wird deutlich sein, daß die Basisschule in dieser Beziehung eine sehr schwere Aufgabe auf sich genommen hat (vgl. van Haelemeesch 1991, 100).

Die optimale Nutzung der Möglichkeiten *Zelfstandig Werken* erfordert von Anfang an eine systematische Entwicklung dieser Arbeitsform. Schon im jungen Alter sollte mit *Zelfstandig Werken* angefangen werden, damit während der ganzen Basisschulzeit und darüber hinaus von den Vorteilen profitiert werden kann (vgl. auch Veenman/Lem/Nyssen 1990, 111). Kinder, die 8 Jahre lang geübt haben, selbständig und eigenverantwortlich zu

handeln, werden dieses Lernverhalten mit Eintritt in eine weiterführende Schule nicht ohne weiteres verändern.

Kindern die Chance zum *Zelfstandig Werken* zu geben, ist hier unbedingt erforderlich. Es ist aber unzureichend, nur eine Chance zu geben. In Anbetracht der Komplexität des *Zelfstandig Werken* - es setzt eine ganze Reihe von Bedingungen und Fertigkeiten voraus - ist es notwendig, Einsicht in diese Komplexität zu erwerben und auf dieser Basis eine systematische Unterrichtsbegleitung aufzubauen.
Um dem *Zelfstandig Werken* mehr Möglichkeiten zu bieten, ist es wichtig, Bedingungen und Fertigkeiten zu mobilisieren (vgl. Cautreels 1991, 84-93). Diese Aspekte stehen im Mittelpunkt der folgenden Kapitel.

5.3.3 Lehrerfortbildung im Hinblick auf das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule

In den Niederlanden wird der Lehrerfortbildung große Bedeutung beigemessen. Da in der Lehrerausbildung nicht immer alle Bereiche abgedeckt werden können, ist eine spezielle Erarbeitung basisschul-spezifischer Inhalte wichtig. Die Basisschule ist eine Schule in "Bewegung", in der die Folgen der gesellschaftlichen Veränderungen ggf. diskutiert und umgesetzt werden. Auch das Kultusministerium erläßt ständig neue Richtlinien. So wurden z.B. die Fächer Informatik und Englisch in der Basisschule eingeführt.
Eine Basisschullehrkraft muß deshalb die Möglichkeit haben, sich ständig fortzubilden. Hierzu werden Fortbildungskurse u.a. von den *OBDs* und den *PABO‘s* angeboten (vgl. Hogeschool Haarlem 1993, 5).

Wie Coonen und Franssen 1979 schon forderten, "bleibt" die Lehrkraft in einer ständigen Ausbildung; sie ist ständig Lernende im Dienste ihrer Schüler (vgl. Coonen und Franssen 1979, 104). Diese Auffassung wird von Rubin und Howey (1976) geteilt:

> Every teacher is also a career-long student. That portion of his education which follows in time, (1) his initial certification and (2) employment is known as in-service teacher education (Rubin and Howey 1976, 71).

Das *GEON*-Projekt[47]

Die Erneuerung des *Zelfstandig Werken* ist, wie bereits erwähnt, in den Niederlanden durch das *GEON*-Projekt (1973-1979) eingeführt worden.
GEON ist die Abkürzung für "GEdifferentieerd ONderwijs" (differenzierter Unterricht). Gemeint ist hier die Differenzierung didaktischen Handelns einer Lehrkraft im Sinne der Erweiterung und Verbesserung von Instruktionsmöglichkeiten. Außerdem wurde beschlossen, heterogene Altersgruppen zu vermeiden. Das heißt, man strebt die Vermeidung von Diskriminierung der Kinder an, die in einer Gruppe sozial-emotional "am Rande funktionieren" oder hinsichtlich schulischer Kenntnisse und Fähigkeiten weniger vom Unterricht profitieren als ihre Altersgenossen.

Das *GEON*-Projekt intendierte eine Professionalisierung der Lehrkräfte im regulären Unterricht, um durch "diagnostizierenden und *remedieerenden* Unterricht" die Kinder mit Lernproblemen bzw. Verhaltensstörungen im Unterricht besser zu berücksichtigen. Es handelte sich hier sowohl um kognitive als auch um sozial-emotionale Aspekte. Die *GEON*-Kurse sollten von Lehrkräften unter intensiver Begleitung erarbeitet werden. Insgesamt haben 100 *kleuterscholen* und *lagere scholen* an dem Projekt teilgenommen. Dabei wurden besonders Schulen ausgewählt, die von den Mitarbeitern der *OBD*s als schwierig betrachtet worden waren (vgl. Leenders/Stokking 1987, 8f).

Das *GEON*-Projekt wurde vom Kultusministerium finanziell unterstützt und von der Reichsuniversität Utrecht durchgeführt. Die Verantwortung hatte die Commissie Experimentele Innovatie (CEI). In dieser Kommission waren u.a. die überregionalen pädagogischen Zentren (vgl. 2.1.2) vertreten (vgl. *GEON* 1978, 77).

Der Kurs "*Zelfstandig Werken*"

Die Durchführung der obengenannten *GEON*-Kurse erwies sich für viele Lehrkräfte als schwer realisierbar. Sie waren gewohnt, ständig für die ganze Klasse verfügbar zu sein; zusätzliche Zeit fehlte.
Um das Problem des Zeitmangels zu lösen, wurde die Idee eines amerikanischen Minikurses 'Organizing the Kindergarten for independent Learning and Small Group Instruction' des *Far West Laboratory for*

---

[47] vgl. für die folgenden Ausführungen Leenders/Stokking 1987, 1-23).

Educational Research and Development (Ward, 1969) aufgegriffen und auf niederländische Verhältnisse übertragen. Dieser Minikurs, der die Bezeichnung "*Zelfstandig Werken*" bekam, ließ sich gut mit den Aspekten Organisation und Vermittlung von Werten und Normen, z.B. den Klassenregeln, dem Selbständigkeitsbegriff und dem Begriff Zusammenarbeit, verzahnen (vgl. Leenders/Stokking 1987, 10).

Durch micro-teaching-Situationen im Minikurs "*Zelfstandig Werken*" übt die Lehrkraft, für sich selbst und die Klasse täglich mindestens zwanzig Minuten eine Situation zu schaffen, in der jeder mit einer eigenen Aufgabe beschäftigt ist. Die Kinder haben freien Zugang zu den Materialien in den Schränken und können sich gegenseitig auch um Rat fragen. Sie haben die Freiheit, allein oder zusammen Probleme zu lösen, ohne ständige Begleitung der Lehrkraft.
Die Lehrkraft hat in den Phasen des *Zelfstandig Werken* mehr Zeit, sich mit einem Kind oder einer Gruppe von Kindern, die Probleme haben, durch individuellen Unterricht intensiv zu beschäftigen oder das Klassengeschehen zu beobachten.
In diesem Sinne erwies sich der Minikurs "*Zelfstandig Werken*" als das passende Instrument, eine konstruktive Antwort auf das Problem des Zeitmangels zu geben.
Darüber hinaus fördert dieser Minikurs nach amerikanischem Vorbild die Selbständigkeit von Kindern.

Der Kurs "*Zelfstandig Werken*" ist während des *GEON*-Projektes von 135 Lehrkräften erprobt worden.
Kennzeichnend für diesen Kurs ist der schrittweise Aufbau. Es geht um das Verhalten von Lehrkräften und Kindern, abgesprochene Regeln in der Klasse, die Wahl von Unterrichtsmaterialien usw. (vgl. Leenders/Stokking 1987, 10).

Inhalt, Aufbau und Ziel:

Der Kurs "*Zelfstandig Werken*" zielt darauf, eine solche Arbeitsstruktur in der Schulklasse zu entwickeln oder zu intensivieren, durch die die Kinder in einer gewissen Zeit mit (schulischen) Aktivitäten selbständig beschäftigt sind. Sie haben dabei die Freiheit, allein oder zusammen Probleme zu lösen, ohne ständige Begleitung der Lehrkraft. Hierbei können sie das Material, Teilaspekte der Arbeit oder gegenseitige Beziehungen frei

wählen.
Für die erste und die letzte Stunde wird im Text eine bestimmte Struktur und Dauer empfohlen. Zu beiden Stunden gibt es Fragebögen, die die Lehrkraft vor der Stunde durcharbeitet und während der Stunde beantwortet. Empfehlenswert ist, von beiden Stunden Videoaufnahmen zu machen, einerseits, um es der Lehrkraft zu ermöglichen, Anfangsstunde und Endstunde miteinander zu vergleichen, andererseits, um der allgemeinen Evaluation dieses Minikurses zu dienen.

Der Kurs umfaßt vier Teile:
- die Vermittlung des Begriffs "*Zelfstandig Werken*",
- das nicht sofortige Reagieren der Lehrkraft auf die Kinder,
- das Lösen schwieriger Situationen während des *Zelfstandig Werken* und
- das regelmäßige *Zelfstandig Werken* in der Klasse.

Jeder Kursabschnitt kennt ein festes Unterrichtsmodell:
- Im Kursbuch wird der Text des betreffenden Teiles gelesen.
- Eine Mikro-Stunde wird vorbereitet.
- Die Mikro-Stunde wird in einer kleinen Gruppe gehalten und mit Hilfe von Videogeräten aufgenommen.
- Die Mikro-Stunde wird beurteilt, d.h. die Videoaufnahme wird analysiert, und mit Hilfe eines Beobachtungsbogens findet eine Selbstbeurteilung statt.
- Die Stunde wird nochmals vorbereitet.
- Die Wiederholung der Stunde findet mit der ganzen Klasse statt.
- Die Unterrichtsstunde mit der ganzen Klasse wird anhand eines Fragebogens beurteilt.
- Eine nächste Mikro-Stunde wird vorbereitet.

In diesem Zyklus sind mehrere Wiederholungen möglich, sowohl von Mikro-Stunden als auch von Unterrichtsstunden mit der Klasse.

Im Minikurs "*Zelfstandig Werken*" übt die Lehrkraft sich in verschiedenen Fertigkeiten, die dann zum permanenten Repertoire didaktischer und organisatorischer Fertigkeiten einer Lehrkraft gehören sollten.
Leenders und Stokking nennen fünf Fertigkeitsgebiete:
- Die Lehrkraft gibt den Kindern deutliche Aufträge, die selbständig ausgeführt werden müssen.
- Die Lehrkraft überlegt mit den Kindern, was getan werden kann, wenn

die Aufgaben erledigt sind.

- Die Lehrkraft gibt den Kindern die Chance, selbst oder nach Rücksprache mit anderen Kindern für eventuelle Schwierigkeiten Lösungen zu suchen.
- Die Lehrkraft reagiert nicht sofort, wenn die Kinder mit ihren Aufgaben fertig sind oder wenn Schwierigkeiten entstehen.
- Die Lehrkraft reagiert nach Ablauf der Phase des *Zelfstandig Werken* (ca. 20 Minuten) und geht dabei explizit auf die Arbeit jedes einzelnen Kindes und auf die Art ein, wie eventuelle Schwierigkeiten gelöst worden sind. Dies geschieht entweder bei einem Gang durch die Klasse, wobei die Lehrkraft an jedem Tisch mit den Kindern redet, oder in der Form eines Klassengesprächs (vgl. Leenders/Stokking 1987, 10f).

Einführung und Begleitung:

Nach Ablauf des *GEON*-Projektes beauftragte der Kultusminister die überregionalen pädagogischen Zentren (s. 2.1.2) mit der Aufgabe, die Errungenschaften des *GEON*-Projektes landesweit zu verbreiten, namentlich an die *OBDs* und *PABO*s.
Im April 1983 berichtete mehr als die Hälfte der befragten *OBDs*, daß sie den Kurs "*Zelfstandig Werken*" in ihre pädagogische Begleitungsarbeit übernommen hätten.

Der *GEON*-Kurs "*Zelfstandig Werken*" war im Prinzip für Lehrkräfte der unteren Klassen (4- bis 8jährige) gedacht. Aus den Erfahrungen in der Praxis war besonders bei Begleitern auch Bedarf an Material für die oberen Klassen (8- bis 12jährige). Für diese Gruppe sind mehrere Ergänzungen von und anderen Einrichtungen entwickelt worden. Viele Dienste arbeiten mit einer eigenen Version des Kurses. Diese Kurse wurden oft individuell für die Fortbildung eines ganzen Schulteams umgeändert (vgl. auch Leenders/Stokking 1987, 13-23 und 91f).

5.3.4 Bedingungen für und Anforderungen an *Zelfstandig Werken* in der Basisschule

Die Einführung des *Zelfstandig Werken* bedeutet, daß das Kind mehr in den Mittelpunkt des Unterrichts tritt. Diese Veränderung erfordert eine Anpassung der Organisationsform, des pädagogischen Klimas, des

Unterrichtsinhalts und des Materials.

Bedingungen für die Lehrkraft

Im traditionellen Unterricht steht das Lehren im Mittelpunkt, wobei der Akzent der Aktivität auf dem verbalen Beitrag der Lehrkraft liegt. Beim *Zelfstandig Werken* wird die Lehrkraft mehr zum Begleiter, zum Beobachter; sie tritt in den Hintergrund, diagnostiziert und paßt aufgrund der Diagnose das Unterrichtsprogramm an. Letztendlich aber bleibt sie für das gesamte Geschehen verantwortlich. Sie ist die Person, die die Bedingungen und den Rahmen schaffen muß, damit sich das Kind entwickeln kann.

Zelfstandig Werken erfordert von der Lehrkraft besondere Führungsqualitäten[48]. Es ist eine absolute Notwendigkeit, Absprachen und Regeln zwischen Lehrkraft und Kindern präzise zu formulieren und einzuhalten. Regelmäßige Absprachen innerhalb des Kollegiums sind hier unerläßlich.
Bakker und van Hardeveld (1989) nennen in diesem Zusammenhang die Selbständigkeit zusätzlich fördernden Eigenschaften von Lehrkräften wie Echtheit, Akzeptanz und empathisches Verstehen.
Die Lehrkraft sollte für ein sicheres, nicht bedrohliches Lernklima sorgen. Ein solches Klima entsteht, wenn die Lehrkraft und die Kinder sich akzeptieren, respektieren und tolerant miteinander umgehen. Es sollte genug Aufmerksamkeit für die einzelne Person geben, d.h. für ihre Gefühle, ihre Probleme und womöglich auch für abweichende Auffassungen und Ideen.
In einem solchen Klima kann das Kind zu neuen, unter Umständen auch zu gewagten Aktivitäten und zu eigener Initiative finden. Unter diesen Bedingungen wird ein 'Versagen' akzeptiert und womöglich in eine positive Lernerfahrung umgesetzt (vgl. Bakker/van Hardeveld 1989, 127-136).

Zu einem teilweise ähnlichen Ergebnis kommt die Bildungskommission NRW (1995):

> Schule als "Haus des Lernens"
>
> - ist ein Ort, an dem alle willkommen sind, die Lehrenden wie die Lernenden in ihrer Individualität angenommen werden, die persönliche Eigenart in der Gestaltung von

[48] vgl für die folgenden Ausführungen de Wilde, LICOR1981, 423-430; 536-542

Schule ihren Platz findet,

- ist ein Ort, an dem Zeit gegeben wird zum Wachsen, gegenseitige Rücksichtnahme und Respekt vor einander gepflegt werden,
- ist ein Ort, dessen Räume einladen zum Verweilen, dessen Angebote und Herausforderungen zum Lernen, zur selbsttätigen Auseinandersetzung locken,
- ist ein Ort, an dem Umwege und Fehler erlaubt sind und Bewertungen als Feedback hilfreiche Orientierung geben,
- ist ein Ort, wo intensiv gearbeitet wird und die Freude am eigenen Lernen wachsen kann,
- ist ein Ort, an dem Lernen ansteckend wirkt,

(Bildungskommission NRW 1995, 86).

Ein wie oben beschriebenes Klima halten Tausch und Tausch (1973) in der Erziehungspsychologie für unabdingbar; zu erreichen ist es wie folgt:

> Sozialintegrative Verhaltensformen = Geringe Häufigkeit von Ausdrucksformen der Macht, Stärke, Verfügungsgewalt und hierarchische Überlegenheit über andere - Dirigierung und Führung anderer Personen zur Erreichung von Zielen nur in einem unbedingt notwendigen Ausmaß - Notwendige Führung in einer Art, die die Gleichwertigkeit und Würde des Partners, insbesondere auch des Kindes, achtet - Anerkennung generell gleicher Würde und allgemein gleicher Rechte anderer Menschen, so auch der Kinder - Größere Häufigkeit von Sprachäußerungen mit dem Merkmal der sozialen Reversibilität - Größere Häufigkeit kooperativer Verhaltensweisen - Einsatz der eigenen Kräfte eher für die Belange, Standpunkte und Entscheidungen anderer als gegen sie - Berücksichtigung des Denkens und Fühlens anderer in den eigenen Handlungen und Maßnahmen - Ermöglichung eines größeren Ausmaßes spontanen Verhaltens anderer Individuen - Förderung der Unabhängigkeit, Sicherheit und Entscheidungsfreiheit anderer Personen (Tausch/Tausch 1973, 177).

Aus diesem Zitat geht hervor, daß ein schülerfreundliches Klima durch Praktizieren sozial-integrierter Verhaltensformen entstehen kann, wobei hierarchische Strukturen möglichst zurücktreten sollten und die Gleichwertigkeit des Individuums im Vordergrund steht (vgl. auch 4.2).

Lehrerfähigkeiten[49] :

Um die obengenannten Bedingungen zu schaffen, muß die Lehrkraft über

[49] vgl. für die folgenden Ausführungen de Wilde, LICOR 1981, 423-430; 536-542.

die Fähigkeit verfügen, die Schüler zum *Zelfstandig Werken* zu führen. Sie muß imstande sein, den Prozeß der Schüleraktivitäten wie Planen, Ausführen, Evaluieren zu begleiten und das Selbständigkeitsniveau des Schülers zu bestimmen, Schüler zu Initiativen zu motivieren und individuell zugeschnittene Arbeitsaufträge zu stellen.

Nach Heleen de Wilde (1981) sollen die Ideen der Kinder als wertvoll betrachtet und ernst genommen werden. Die Kinder sollen angehalten werden, einander zu helfen, zusammenzuarbeiten, und ermutigt werden, selbst Fragen zu stellen etc.
Sie nennt sieben Möglichkeiten, wie die Lehrkraft das *Zelfstandig Werken* anregen kann:

1) Gespräche
2) gemeinsames Aufstellen von Regeln
3) Verstärken gewünschten Verhaltens
4) Arbeiten mit Beispielen und Modellen
5) Rollenspiel, Dramatisierung
6) minimale Erklärungen
7) Arbeiten mit offenen Aufträgen.

1. Gespräche

Zielgerichtete Gespräche über verschiedene Aspekte *Zelfstandig Werken* mit den Kindern sind wesentliche Merkmale im Prozeß des *Zelfstandig Werken*. Diese Gespräche können sowohl mit der ganzen Klasse als auch mit Subgruppen oder einzelnen Schülerinnen und Schüler geführt werden.
Aufgrund von Beobachtungen kann die Lehrkraft sich entscheiden, mit einer Gruppe von Kindern noch eine bestimmte Regel oder Lösungsmethode zu besprechen, weil sie diese noch nicht verstehen bzw. beherrschen.
Es ist sinnvoll, regelmäßig mit den Kindern Gespräche vor, während des oder nach dem *Zelfstandig Werken* zu führen, wobei häufige kurze Gespräche gelegentlichen langen vorzuziehen sind. Während der Gespräche können gemeinsam Regeln und Absprachen getroffen und notiert werden.

2. Gemeinsames Aufstellen von Regeln

Die Kinder sind eher bereit, sich an die gemeinsam aufgestellten Regeln zu halten, wenn sie das Gefühl haben, daß ihre Vorschläge und Bemerkungen in das Unterrichtsgeschehen einbezogen werden. Sie sollten zu Bemerkungen und Vorschlägen motiviert werden. So werden sie zum Denken angespornt und gewinnen Erfahrungen beim Aufstellen von Regeln und Absprachen. Außerdem ist die Chance groß, daß sie sich Regeln ausdenken, die ihrem Entwicklungsniveau und ihren eigenen Möglichkeiten angemessen sind.
Selbstverständlich ist es wichtig, daß die Lehrkraft vorher selbst die Übersicht über wichtige Regeln in bezug auf die Ausführung der betreffenden Fertigkeit hat, damit sie die Kinder während des Gesprächs in die gewünschte Richtung lenken kann. Die aufgestellten Regeln sollten an die Tafel geschrieben werden und so als Gedächtnisstütze dienen. Pro Unterrichtssequenz kann jeweils eine Regel besonders berücksichtigt werden. Erst wenn diese beherrscht wird, kann eine neue Regel mit Erfolg eingeführt werden.
Damit das Ganze für die Kinder deutlich, übersichtlich und praktizierbar bleibt, ist es wichtig, daß nicht zu viele Regeln aufgestellt werden, und besonders zu Beginn sollten sie möglichst einfach gefaßt werden.
Die Regeln beziehen sich auf Fertigkeiten, die die Kinder sich schrittweise , aneignen müssen: Regeln in bezug auf das Arbeiten in der Klasse, die gegenseitige Unterstützung und Hilfe sowie das Auffinden, Handhaben und Wegräumen von Materialien, das Erledigen von Aufträgen, das Aufstellen eines Plans etc.

3. Verstärken gewünschten Verhaltens

Das Verstärken oder Belohnen gewünschten Verhaltens ist ein allgemein bekanntes Prinzip aus der Theorie der Verhaltensmodifikation, das von den meisten Lehrkräften sowohl bewußt als auch unbewußt häufig und selbstverständlich angewendet wird. Auch beim *Zelfstandig Werken* - das teilweise ein sozialer Prozeß ist - ist es wichtig, dieses Prinzip bewußt und regelmäßig einzusetzen, wenn versucht wird, gezielt bestimmte Fertigkeiten zu fördern.
Manchmal neigt die Lehrkraft dazu, gerade das zur Sprache zu bringen, was mißlungen ist - wenn sie z.B. gesehen hat, daß ein Kind beim (gewünschten) Helfen die Antworten einfach vorgeschrieben hat. Selbstverständlich ist es auch sinnvoll und hilfreich, solche Vorfälle an Ort und Stelle oder nachher zu besprechen. Es zeigt sich jedoch, daß es in der

Praxis effektiver ist, gerade dem gewünschten Verhalten besondere Aufmerksamkeit zu widmen und dieses zu verstärken.

4. Arbeiten mit Beispielen oder Modellen

Indem die Lehrkraft die Kinder während des *Zelfstandig Werken* beobachtet, kann sie "Modellschüler" auswählen, die eine bestimmte Fertigkeit demonstrieren können, wobei darauf zu achten ist, sooft wie möglich unterschiedliche Kinder auszuwählen. Besonders lehrreich ist es, wenn Kinder sowohl "gute" als auch "schlechte" Beispiele vorführen. Die guten Beispiele sollen aber besonders herausgestellt werden und nur diese auch belohnt bzw. verstärkt werden. So können die Kinder besser lernen, zwischen "richtig" und "falsch" oder anders gesagt, zwischen "gewünscht" und "unerwünscht" zu unterscheiden. Wenn ein Modell (d.h. ein Kind) bei der Demonstration des beispielhaften Verhaltens Schwierigkeiten hat, muß sich dies nicht unbedingt nachteilig auf den Lerneffekt für die Mitschülerinnen und -schüler auswirken. So gesehen, ist ein perfektes Modell nicht unbedingt erforderlich und es zu verlangen oft auch nicht realistisch.
Beim Arbeiten mit Modellen ist es gut, den Zuschauern einen bestimmten Auftrag zu geben, z.B. auf einen spezifischen Punkt zu achten, um die Kinder genügend einzubeziehen. Die Nachbesprechung kann dann gerade diesen ausgewählten Aspekt thematisieren. Besonders am Anfang kann es z.B. sehr instruktiv sein, Regeln zu besprechen, an die sich die Kinder halten sollen wie: dem andern zuhören, den andern ausreden lassen oder abwarten, bis man an der Reihe ist, auch wenn der andere langsam ist. Danach versuchen die Kinder, die besprochenen Vorgehensweisen in die Praxis umzusetzen. Die "Zuschauer" bekommen die Aufgabe aufzupassen, ob sich die Modellschülerinnen und -schüler an die Regeln halten. Nach der Demonstration wird ein Nachgespräch geführt, wobei Stärken und Schwächen herausgestellt werden.

5. Rollenspiel, Dramatisierung

Das Rollenspiel kann eine sehr attraktive und motivierende Methode sein, neues Verhalten spielend zu üben. Das Vermögen, sich in andere hineinzuversetzen, kann so vergrößert werden. Das Rollenspiel nimmt in Programmen, in denen soziale Fertigkeiten geübt werden sollen, oft eine wichtige Stelle ein. Das Rollenspiel zeigt viel Übereinstimmung mit dem Arbeiten mit Beispielen. Der Unterschied zu der vorigen Aktivität ist, daß

beim Rollenspiel häufig mit selbst ausgedachten Personen, Rollen oder Situationen gearbeitet wird, und nicht so sehr mit "echten" Problemen oder Situationen, die in der Klasse aktuell sind. Wenn z.B. die Lehrkraft Kinder anregen will, einander zu helfen, kann sie, um die Kinder zu motivieren, Hilf- oder Problemsituationen aus dem täglichen Leben spielen lassen.

6. Minimale Erklärungen

Statt umfangreiche Erklärungen zu geben, kann es ab und zu auch sinnvoll und motivierend sein, den Kindern einen neuen oder andern Arbeitsauftrag zu geben, wobei die Kinder entweder etwas ganz Neues oder eine bekannte Handlung in anderer Weise oder in einer anderen Abfolge ausführen müssen; hierbei genügen oft wenige Anweisungen. Zweck des Ganzen ist es, daß die Schülerinnen und Schüler in kurzer Zeit (5-10 Min.) zunächst allein und dann zusammen versuchen festzulegen, was sie nacheinander tun müssen. Nach einiger Zeit sammelt die Lehrkraft die durch die Gruppen gewählten Arbeitsmethoden, wobei jede Gruppe ihre Pläne vorstellt. Wenn nötig, erläutert die Lehrkraft die richtige Arbeitsweise weiter; danach können die Kinder anfangen. Der Vorteil einer solchen Vorgehensweise ist, daß die Kinder motiviert werden, selbständig nachzudenken und gemeinsam zu überlegen, wodurch ihre Motivation, ihre aktive Betroffenheit und ihr "Problembewußtsein" zunehmen kann. Außerdem wird so unnötigen Erklärungen vorgebeugt, die oft eine eigene Initiative der Kinder eher hemmen. In diesem Sinne ist das Prinzip minimaler Erklärungen gerade wichtig, wenn die Lehrkraft *Zelfstandig Werken* fördern will.

7. Offene Rechenaufgabe

Das Erteilen offener Rechenaufgaben kann die Selbständigkeit beim Rechnen vergrößern. Sie sind ein Hilfsmittel, wenn die Lehrkraft differenzieren will. Die Kinder können sich unterschiedliche (richtige) Lösungen ausdenken, die - abhängig von der Begabung - im Schwierigkeitsgrad variieren. Diese Methode des Differenzierens kann stattfinden, wenn bei einer offenen Aufgabe die Kinder selbst die Lösungen wählen dürfen. Ein anderer Vorteil ist, daß die Kinder die gegenseitigen Lösungsmöglichkeiten (Beispiel: Addiere 5 Zahlen mit der Summe 20) während der Nachbesprechung sehen und besprechen und so von einander lernen können (vgl. Heleen de Wilde, LICOR, 1981, 423-430; 536-542).

Anforderungen an die Schülerin und den Schüler

Unter Anforderungen werden hier Voraussetzungen verstanden, die die Kinder erfüllen müssen, um selbständig arbeiten zu können. Die Anforderungen nehmen, je größer der Beitrag der Kinder wird, zu.

Die wichtigsten Bedingungen sind:
- Die Kinder sollen aufmerksam und konzentriert arbeiten können.
- Die Kinder sollen motiviert sein.
- Die Kinder sollen die Regeln kennen.
- Die Kinder sollen wissen, was selbständig ist.

(vgl. Lowyck und Tillema 1984, 74).

Schülerfertigkeiten:

Wie gezeigt, bedeutet *Zelfstandig Werken* für das Kind eigene Initiative, Aktivität, Selbstbestimmung des Lernweges und eigene Lernzielwahl. Das Kind ist hierbei planend, handelnd und problemlösend aktiv. Dazu muß es über eine Vielfalt von Fertigkeiten verfügen. Es bedarf sicherlich keiner weiteren Ausführungen, daß diese Fertigkeiten nicht angeboren sind, sondern eingeübt werden müssen.
Dies schließt selbstverständlich eine systematische Unterstützung und Begleitung durch die Lehrkraft ein. Aus diesem Grund ist es absolut notwendig, daß die Lehrkräfte ein gewisses Maß an Einsicht in diese Thematik haben.

LICOR, eine Arbeitsgruppe des "Leidse interdisciplinaire centrum voor onderwijsresearch" (Heleen de Wilde 1981) hat sich eingehend mit den Schülerfertigkeiten beim *Zelfstandig Werken* auseinandergesetzt.

Heleen de Wilde unterscheidet:
- ausführende Fertigkeiten
- soziale Fertigkeiten
- Fertigkeiten zur Selbstbestimmung
- evaluierende Fertigkeiten.

Diese Fertigkeiten stammen zum Teil aus dem bereits beschriebenen Minikurs "Zelfstandig Werken" (vgl. de Wilde 1980, 1-9; de Wilde 1981, 423-430).

Ausführende Fertigkeiten

Diese Fertigkeiten beziehen sich auf das selbständige Ausführen von Aufträgen der Schülerin/des Schülers in den verschiedenen Phasen des Unterrichtsprozesses.

Ausführende Fertigkeiten auf Basisniveau sind:

- ein gewisses Maß an instrumentellen und kulturellen Fertigkeiten: Sprechen, Zuhören, Lesen, Schreiben, Rechnen;
- das Beherrschen einfacher Techniken wie Schneiden, Kleben, etc.
- das Vermögen des Kindes, während des *Zelfstandig Werken* vorübergehend ohne Hilfe der Lehrkraft auszukommen;
- die Fähigkeit, selbständig mit anschließenden Aufgaben weiterzumachen bzw. sich mit sog. Überbrückungsaktivitäten zu beschäftigen;
- der Umgang mit (Lern-)Materialien;
- das Recherchieren, Verarbeiten und Präsentieren von Informationen;
- das selbständige Beschaffen, der richtige Gebrauch und das Wegräumen von Informationsmaterialien;
- das selbständige Lösen von kleineren Aufgaben wie Bleistift anspitzen, etc.;
- das selbständige Ausführen eines Auftrags oder mehrerer einfacher Aufträge. Die Aufträge sollten variieren und aufeinander aufbauen:
  - im Umfang: von klein/kurz bis groß/umfangreich,
  - in der Art: von einfach bis komplex,
  - in der Dauer: von kurz bis lang,
  - im Abstraktionsvermögen: von konkret bis abstrakt,
  - in der Strukturierung: von stark strukturiert bis offen,
  - im Maß an Bekanntheit: von bekannt bis unbekannt;
- der Gebrauch von Lösungsmethoden, Handlungs- und Aktionsschemata, Schreibweisen und Algorithmen auf einfachem Niveau.

Ausführende Fertigkeiten auf fortgeschrittenem Niveau beruhen zum großen Teil auf dem weiteren Ausbau und der Verfeinerung der auf Basisniveau gelernten ausführenden Fertigkeiten.

Soziale Fertigkeiten

Diese Fertigkeiten beziehen sich auf das Funktionieren des Schülers in der Klasse oder Schulgruppe. Hier sollen die Partizipation am Gruppengeschehen, die Kommunikation und Interaktion mit den Mitschülern und der Lehrkraft gefördert werden.

Auf Basisniveau sollten folgende soziale Fertigkeiten beherrscht werden:

- Der Schüler soll die elementaren Höflichkeits- und Umgangsregeln kennen und anwenden, d.h. das Gespräch bzw. das Gruppengeschehen nicht stören, Gefühle und Meinungen der anderen respektieren, allgemeine Diskussionsregeln beachten.
- Der Schüler soll zuhören können. Er zeigt dies, indem er den Sprecher ansieht, ihm nicht ins Wort fällt etc.
- Der Schüler soll auf eine verständliche und vernünftige Art seine Gedanken und Gefühle äußern können. Das erfordert eine gewisse Sprechfertigkeit und Sprechtechnik.
- Der Schüler soll die elementaren Gesprächs- und Diskussionsregeln kennen und anwenden. Dazu muß er die Diskussion verfolgen und, wo nötig, Fragen stellen oder seine eigene Meinung zu einem bestimmten Thema äußern. Schüler sollten in der Diskussion aufeinander reagieren.
- Der Schüler soll wissen, was der Zweck eines jeden Gesprächs ist, und soll möglichst aktiv sprechend und zuhörend daran teilnehmen.
- Der Schüler soll in kleinen Gruppen (zwei bis vier Schüler) an Aufträgen oder Problemlösungen arbeiten können, ohne den Gruppenprozeß durch Dominanz, Streiterei oder eine distanzierte Haltung zu blockieren.
- Der Schüler soll bereit und imstande sein, anderen Schülern zu helfen, wenn diese ihn darum bitten.

Das fortgeschrittene Niveau sozialer Fertigkeiten:

- Der Schüler soll kritisch zuhören können. Er soll das Gespräch, die Diskussion verfolgen und durch Fragen bzw. durch Anmerkungen ggf. um Erklärung bitten, wenn ihm etwas unbekannt ist, er etwas nicht versteht oder widersprüchlich findet.
- Der Schüler soll seine Sprechtechnik und -fertigkeit so schulen, daß es für die anderen einladend wird, ihm zuzuhören, sowohl sprechtechnisch (Intonation u.a.) als auch inhaltlich (klare Ausführung).
- Der Schüler soll auf einem fortgeschrittenen Niveau diskutieren können. Er sollte sich in den Gedankengang der Gesprächspartner einfühlen

können und bei Meinungsverschiedenheiten auf der Grundlage von Argumenten versuchen, seinen eigenen Standpunkt zu verdeutlichen.

- Der Schüler soll möglichst Einsicht in seine eigenen Motive und die seiner Gesprächspartner bekommen, um angemessen reagieren zu können.
- Der Schüler soll seine Fertigkeiten in Gruppenarbeit verbessern. Dazu muß er den Zweck grundlegender Diskussionen und Abstimmungsprozesse, die Gruppenführung und Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe verstehen können. Ferner sollte er Gruppenkonflikte selbst lösen können; dabei ist es z.B. wichtig, Kompromisse schließen zu können.
- Der Schüler soll imstande sein, anderen von sich aus auf der Grundlage des Solidaritätsprinzipes zu helfen. Er sollte sich nicht nur für seinen eigenen Beitrag, sondern auch für das Gruppengeschehen verantwortlich fühlen.

Fertigkeiten zur Selbstbestimmung

Diese Fertigkeiten beziehen sich auf die eigene Initiative, den eigenen Beitrag und die Wahl der Planung, Vorbereitung, Ausführung und Evaluation der zu unternehmenden Lernaktivitäten.
Auf dem Niveau der Basisschule muß sicherlich an den Fertigkeiten gearbeitet werden, mehr Selbstbestimmung zu erlangen. Die Lehrkraft sollte aber dabei das Einsichtsvermögen und den Entwicklungsstand in diesem Alter berücksichtigen.

Heleen de Wilde nennt u.a. folgende Fertigkeiten der Selbstbestimmung:

- das selbständige Wählen von Lernaktivitäten einerseits und von durch die Lehrkraft bestimmten Themen und Lernzielen andererseits;
- das selbständige Aufstellen von Arbeitsplänen;
- das selbständige Wählen und Formulieren von Lernzielen.

Die evaluativen Fertigkeiten

Evaluative Fertigkeiten sind die Fertigkeiten, die der Schülerin und dem Schüler eine bessere Einsicht in das eigene Verhalten während der individuellen Aufträge bzw. Gruppenaufträge ermöglichen.
Die Schülerin/der Schüler sollte eigene Arbeitsresultate, Arbeitsprozesse und Arbeitstechniken auf einer schülergerechten Metaebene reflektieren

können.
Die Schülerin/der Schüler soll durch diese Fertigkeiten einen Überblick über die Fortschritte erlangen, auch bei den Entscheidungen, die das Weiterkommen im Unterricht in der individuellen Arbeit oder der Gruppenarbeit betreffen.

Auf Basisniveau erfordert die Evaluation folgende Fertigkeiten der Schülerin/des Schülers:

- der selbständige Umgang mit selbstkontrollierenden Spiel- und Lernmaterialien
- die Arbeit mit Antwortheftchen bei der Selbstkontrolle
- die Arbeit mit bestimmten Selbstkontrollstrategien innerhalb bestimmter Fachgebiete
- die Fähigkeit, erledigte Aufträge mit Hilfe von dazu entworfenen Arbeitsblättern zu notieren und registrieren
- die Fähigkeit, selbst entscheiden zu können, wann die Hilfe der Lehrkraft oder der Mitschüler notwendig ist
- ein gewisses Maß an Einsicht in die eigene Leistung und Qualität der Arbeit
- ein gewisses Reflexionsvermögen bei dem eigenen Funktionieren innerhalb der Gruppe.

Auf fortgeschrittenem Niveau erfordert die Evaluation folgende Fertigkeiten der Schülerin/des Schülers:

- der Gebrauch technischer Hilfsmittel bei der Selbstkontrolle, z.B. Kassettenrecorder, Rechenmaschine u.a.
- die Kenntnis von bzw. das Verständnis für Normen auf einem vertretbaren Niveau, um Aufgaben und Tests u.ä. ausführen zu können. Hierbei geht es um Aspekte wie:
  a) den Inhaltsqualitätsaspekt, z.B.:
     - richtig/falsch
     - originell/klischeehaft
     - tiefgehend/oberflächlich etc.
  b) den Ordnungsaspekt, z.B. :
     - ordentlich/unordentlich
     - übersichtlich/unübersichtlich
  c) den Zeitaspekt, wie:
     - schnell/langsam

- die Selbstwahl von Kontrollmomenten bzw. Methoden während des Unterrichts
- das Ausführen von Test- und Kontrollaufträgen
- die Fähigkeit, während des Unterrichts und nach ihm selbst zu entscheiden, wie weitergemacht werden soll:
  - nach Rücksprache mit der Lehrkraft
  - nach Rücksprache mit der Klasse und der Lehrkraft
  - nach Rücksprache mit der Klasse
  - allein
- das Evaluieren und Beurteilen des Resultats der eigenen Arbeit mit der Lehrkraft für den obengenannten Aspekt
- das mit der Lehrkraft gemeinsame Evaluieren und Beurteilen des Prozeßverlaufs, der zum Resultat geführt hat.

Die fortschreitende Fähigkeit der Schülerin/des Schülers zu evaluieren, wird auf Basisschulniveau nur begrenzt erreicht.
Die Evaluation und Beurteilung auf fortgeschrittenem Niveau wird zum größten Teil von der Lehrkraft erfolgen und nur teilweise in Überlegung mit den Schülerinnen und Schülern.

Das *Zelfstandig Werken* erfordert ein optimales Gleichgewicht zwischen den Schülerfertigkeiten und einer Unterstützung aus "der Umgebung". Wenn die Schülerin/der Schüler ein Minimum an Fertigkeiten besitzt, ist eine maximale Unterstützung wünschenswert. In dem Maße, in dem die Schülerin/der Schüler geschickter wird, können mehr didaktische Funktionen von ihr/ihm erfüllt werden; von der Lehrkraft ist dann weniger Hilfeleistung gefordert.

Es ist zu bedenken, daß die Wahl der genannten Fertigkeiten sowohl von der Ausgangssituation der Klasse und der Lehrkraft abhängt, als auch davon, inwieweit *Zelfstandig Werken* überhaupt in der Schule und der jeweiligen Klassensituation angewendet werden soll (vgl. de Wilde, LICOR, 1980, 1-9, und 1981, 423-430; Bakker und van Hardeveld 1989, 127-136).

Das gegenseitige Helfen beim *Zelfstandig Werken*:

Das gegenseitige Helfen bei den Lernaktivitäten ist eine der wichtigsten Fertigkeiten beim *Zelfstandig Werken*. Die Mitschülerinnen und -schüler können, indem sie sich gegenseitig helfen, eine wichtige, vielseitige und

unterstützende Funktion beim *Zelfstandig Werken* übernehmen. Das gegenseitige Helfen und das Zusammenarbeiten sind Fertigkeiten, die Kinder lernen müssen.

Kinder können beim selbsändigen Ausführen von Aufträgen auf verschiedene Schwierigkeiten stoßen, die sie allein nicht so leicht lösen können. Sie begreifen z.B. den Auftrag nicht ganz, beherrschen die Lösungsmethode oder einen Teil davon unzureichend, oder sie haben einen falschen Lösungsweg gewählt und wissen nicht, wie sie einen Fehler korrigieren können.
Nach Heleen de Wilde steigt die Chance, eine Lösung zu finden besonders dann, wenn Kinder beim Lösen von Aufgaben bzw. Problemstellungen einander helfen. Die Kinder schaffen es, die ihnen gestellten Aufgaben "selbständig" zu lösen, und brauchen die Lehrkraft nicht in Anspruch zu nehmen, d.h. sie arbeiten lehrkraftunabhängig.
Selbstverständlich ist es wichtig, daß Kinder immer erst versuchen, ihre Schwierigkeiten soweit wie möglich selbst zu lösen, und erst danach Mitschüler um Hilfe bitten.
Durch das gegenseitige Helfen lernen Kinder sehr wichtige soziale Fertigkeiten. Dadurch wird ein gutes soziales Verhalten gefördert. Hierbei ist an folgendes gedacht: jemandem zuhören, Rücksicht nehmen können auf andere, etwas deutlich erklären können, sich in die Gedanken und Gefühle von anderen versetzen können u.ä.

Wenn man sich dafür entscheidet, daß Menschen einander helfen sollen, impliziert dies, daß Kinder schon in der Schule dazu die Gelegenheit bekommen und in dieser Hinsicht motiviert werden sollen. Zur Verdeutlichung nennt Heleen de Wilde sowohl für den Helfer als auch für das Kind, dem geholfen wird, folgende sozial-emotionalen und sozial-kognitiven Effekte des gegenseitigen Helfens:
Im allgemeinen stellt sich heraus, daß die Rolle des Helfenden positive sozial-emotionale Veränderungen der Gefühle, Motivation, Einstellungen und des Verhaltens der Helfer bewirken kann, denn helfende Schülerinnen und Schüler entwickeln oft mehr Selbstvertrauen, Selbstrespekt, ein Gefühl von Kompetenz und ein größeres Verantwortungsbewußtsein. Auch hierdurch werden sie sich überlegt, gewissenhaft und "angepaßt" benehmen. Aus diesem Grund lassen manche Lehrkräfte hin und wieder gerade Kinder mit Verhaltensproblemen oder schwache Lerner anderen Schülerinnen und Schülern helfen. Die Helfer werden so oft mehr Verständnis für Probleme

untereinander bekommen. Außerdem lernen sie oft motivierter und bekommen eine positivere Einstellung zur Schule im allgemeinen als in früher üblichen Unterrichtssituationen.
Diese Effekte sind durch die soziale Rollentheorie zu erklären, die impliziert, daß das Spielen einer Rolle - in diesem Fall der Rolle der verantwortlichen Lehrkraft oder des Helfers - eine dazu gehörende Verhaltens- und Einstellungsveränderung bewirkt.
Gegenseitiges Helfen vergrößert die Möglichkeit sowohl für den Helfer als auch für die Schülerin/den Schüler, der/dem geholfen wird, einsichtig und bewußt zu lernen:
Die helfende Schülerin/der helfende Schüler muß sich während ihrer/seiner Erklärungen des Ablaufs der erklärenden Ausführungen mehr oder weniger bewußt sein, so daß ihre/seine Einsicht in diesen Ablauf und diese Handlungen größer wird. Diese Betonung des Prozesses (im Gegensatz zur Betonung des Produkts) beim Lösen von Problemen ist für das kognitive Lernen von essentieller Bedeutung. Das Phänomen *"Docendo discimus"* (Seneca d.J.) ist seit langem bekannt: Durch Lehren lernen wir. In vielen Untersuchungen hat sich herausgestellt, daß die Helfer durch ihr Helfen oft mehr lernen als diejenigen, denen sie helfen. Das heißt, daß besonders die Schwächeren angeleitet werden sollten, ihr Wissen zu vermitteln!

Schülerinnen und Schüler, denen geholfen wird, werden sowohl in sozialer als auch in kognitiver Hinsicht mehr Möglichkeiten haben, sich zu entwickeln, als es der frühere Unterricht zuließ, weil die Helfer für sie als Beispiel fungieren können. Helfende Schülerinnen und Schüler erfüllen eine Modellfunktion. Besonders in heterogenen Altersgruppen und in Kombinationsklassen (vgl. 2.2) ist dies oft der Fall. Ältere Schülerinnen und Schüler zeigen jüngeren, wo das geeignete Lernmaterial zu finden ist und wie mit ihm gearbeitet wird, erklären die Regeln etc. Die jüngeren können sich schon orientieren, indem sie älteren beim Umgang mit dem Material zusehen, das sie später auch benötigen.
Gerade die Motivation ist für das Lernen bedeutsam. Gegenseitige Hilfe, die oft als angenehm empfunden wird, kann zur Motivationsförderung beitragen: Wenn Kinder sich auf ihre gegenseitige Hilfe verlassen können, haben sie ein Gefühl der Sicherheit; sie brauchen keine Angst zu haben, daß sie ihre Aufgaben nicht schaffen: Andere helfen ihnen ja. Dies alles kann einen positiven Einfluß auf die Atmosphäre in der Klasse haben. Außerdem können sich Freundschaften entwickeln.

Altersgenossen können sich oft besser helfen, weil sie sich im Vergleich zu einer Lehrkraft auf affektivem, sozial-emotionalem und kognitivem Entwicklungsniveau viel näher stehen. Sie können sich oft wegen ihrer gleichartigen Aufgabenperzeption, ihrer Art von Problemlösung und ihres übereinstimmenden Sprachgebrauchs besser verstehen. Die Probleme anderer können sie oft besser feststellen und nachvollziehen als die Lehrkräfte, da sie gerade selbst diesen Lernschritt vollzogen haben. Außerdem neigen Altersgenossen manchmal dazu, eher etwas von Mitschülerinnen/-schülern anzunehmen als von Lehrkräften oder Eltern.

Wenn in einer Gruppe viele Schülerinnen und Schüler einander helfen und ihre Hilfe auf ihr gegenseitiges Bedürfnis abstimmen, kann von Individualisierung der Aufmerksamkeit und der Erläuterungen gesprochen werden. Wo verschiedene Individuen auf ihre individuelle Art etwas erklären können, stellt die obengenannte Autorin eine Zunahme der Quantität (!) des Unterrichts fest (vgl. de Wilde 1980, 97).

Gegenseitige Hilfe ist ein wesentlicher Faktor für die soziale Integration einerseits, für die Integration ausländischer Bevölkerungsgruppen andererseits.

Selbstverständlich treten obengenannte Effekte nicht immer von selbst auf. Kinder helfen einander oft spontan, aber machen dies nicht immer sinnvoll. Viele Kinder sind z.B. schnell geneigt, Antworten einfach vorzuschreiben. Das wirkt sich aber für das Kind, das Hilfe braucht, oft sogar nachteilig aus (vgl. de Wilde 1980, 96-101).
Hermans hat ebenfalls nachgewiesen, daß "spezifische" Hilfe wie das Vorsagen nachteilige Folgen für die Motivation des Geholfenen hat (vgl. Hermans 1972, 4.33). Daher ist es wichtig, Kinder zu lehren, einander optimal zu helfen.
Heleen de Wilde unterbreitet folgende Vorschläge zur Förderung des gegenseitigen Helfens:

- das Führen von Gesprächen über das gegenseitige Helfen
- das Aufstellen gemeinsamer Regeln für das Helfen
- das Verstärken gewünschten Verhaltens beim gegenseitigen Helfen
- das Arbeiten mit Modellen oder Vorbildern
- das Rollenspiel

- ein Projekt "Menschen helfen einander"[50].

Die Autorin nennt unterschiedliche Formen gegenseitigen Helfens:
- das Helfen in der eigenen Klasse als ein selbstverständlicher und notwendiger Aspekt des *Zelfstandig Werken*
- das organisierte Helfen in der eigenen Klasse, wobei eventuell für bestimmte Aufträge oder Fächer Paare gebildet werden
- das organisierte Helfen, wobei Kinder aus höheren Klassen Kindern aus unteren Klassen helfen.

Für welche Form sich die Lehrkräfte entscheiden, hängt von dem jeweils zugrunde gelegten Rahmen der betreffenden Schule ab.

Alle Kinder können lernen, einander zu helfen; bestimmte Kinder können zum Helfer "ausgebildet" werden. Kinder können weniger fortgeschrittenen Schülerinnen und Schülern helfen, aber auch Schülerinnen und Schülern gleichen Niveaus.
Das Arbeiten mit Paaren ist eine gute Möglichkeit, gerade dann, wenn Zusammenarbeit angeregt werden soll. Es ist übersichtlich für die Kinder, sie brauchen sich nur auf ein Kind einzustellen, es werden weniger Regeln gebraucht, und die Organisation ist einfacher.
Für welche Form die Lehrkräfte sich auch immer entscheiden - gemeinsame Standpunkte, regelmäßige Teambesprechungen und deutliche Absprachen sind immer Voraussetzung.
In den meisten Schulen, in denen mehrere Jahrgangsstufen in einer Klasse unterrichtet werden, u.a. in den sog. traditionellen Erneuerungsschulen bzw. Kombinationsklassen (vgl. 2.2), ist gegenseitiges Helfen wie auch Selbständigkeit ein wichtiger Ausgangspunkt und eine pädagogische Zielsetzung. In diesen Schulen sind die Kinder daran gewöhnt, einander zu helfen; sie lernen dies besonders von den älteren Kindern in ihrer Gruppe.
Die Autorin stellt fest, daß die Möglichkeiten für gegenseitiges Helfen in heterogenen Altersgruppen optimal sind. Wenn mit homogenen Altersgruppen gearbeitet wird, ist es sehr wichtig, die Paare, die heterogen sind, mit Sorgfalt zusammenzustellen.

Die Autorin weist zum Schluß wiederum darauf hin, daß eine positive

---

[50] Diese Punkte werden bei den Wilde, teilweise ähnlich wie unter "Bedingungen für die Lehrkraft" weiter ausgeführt.

Haltung der Lehrkraft und des ganzen Teams für das gegenseitige Helfen von Bedeutung ist. Die Kinder sollten spüren, daß die Erzieher untereinander diese Form des Zusammenarbeitens "von Herzen" praktizieren und den Kindern diese Art des Arbeitens zutrauen (vgl. de Wilde 1980, 96-101).

Voraussetzungen für die Lernumgebung

Die Verselbständigung des Lernprozesses stellt neben den Bedingungen an die beteiligten Personen bestimmte Bedingungen an Schulgebäude und Klassenräume sowie an das Material: Eine stimulierende Lernumgebung versetzt Kinder in die Lage, ihre Lernzeit so angenehm wie möglich zu verbringen. Das hat zur Folge, daß sie motivierter sind und dadurch besser arbeiten und lernen.
Nicht nur die Lernmittel sind ein wichtiger Aspekt des Lernumfeldes, sondern auch von der Einrichtung des Schulgebäudes hängen in hohem Maße Erfolg/Mißerfolg des *Zelfstandig Werken* ab: Stille Ecken, Flüsterecken, Lese- und Rechenecken sollen im Klassen- oder im Vorraum vorhanden sein, wo Kinder individuell oder in kleinen Gruppen arbeiten können. Die Einrichtung dieser Lernecken soll die Kinder zum Arbeiten einladen. Mit der Lehrkraft wird eingeübt, wie in einer solchen Lernecke zu arbeiten ist.
Beim *Zelfstandig Werken* sollen Lehrbücher, audiovisuelle Mittel, Computer, technisches Instrumentarium u.ä. von den Kindern gebraucht werden können, wenn dies der Lösung einer augenblicklichen Aufgabe dient.
Auch soll die Lernumgebung unterschiedliche Lernstile der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers berücksichtigen: Eine Schule soll über verschiedene Lehrmethoden verfügen.
Da der Mensch je nach Lerntyp lernt (visuell, auditiv, haptisch), sollen der Klasse verschiedene Lernmittel zur Verfügung stehen.
Ein Kind kann erst dann selbständig arbeiten, wenn ausreichende und geeignete Arbeitsmittel vorhanden sind. Notfalls muß die Lehrkraft diese Arbeitsmittel selbst anfertigen.

Die Organisation der Klasse spielt beim *Zelfstandig Werken* eine wichtige Rolle. Namentlich gilt dies für sogenannte Kombinationsklassen (s. 2.2).
Selbständig arbeitende Kinder müssen die Möglichkeit haben, so zu arbeiten, daß sie von den anderen Kindern in der Klasse oder von einer

Instruktionsstunde in einer anderen Gruppe nicht gestört werden. Wichtig hierbei ist die Organisation des Materials. Kinder, die regelmäßig die ganze Klasse durchqueren müssen, um sich Arbeitsmaterial zu beschaffen, lenken andere Kinder ab (vgl. Veenman/Lem/Nyssen 1990, 116).
Will die Lehrkraft, daß die Kinder selbständig arbeiten, müssen Schule und Klassenraum dementsprechend eingerichtet sein, so daß die Kinder die Lernmittel und Materialien, die sie brauchen, selbst holen und wegräumen können. Darum ist es sehr wichtig, daß die Schule über ein Dokumentations- bzw. Lernmittelzentrum verfügt, das für alle Kinder zugänglich ist. Dort sollen nicht nur Bücher, sondern auch Zeitungen, Zeitschriften, Fachzeitschriften, elektronische Informationsträger u.ä. zu finden sein (vgl. auch Algemene Bond van Onderwijs Personeel 1989, 45-47).

Es gibt auch Kritik am *Zelfstandig Werken*, auf die im folgenden näher eingegangen wird.

5.3.5 Nachteile des *Zelfstandig Werken*

Leenders und Stokking (1990) nennen als negative Seiten des *Zelfstandig Werken* folgende Kritikpunkte:

- *Zelfstandig Werken* führt zu angepaßtem Verhalten.
- Selbständigkeit paßt nicht zum Kind.
- Die Lehrkraft verliert beim *Zelfstandig Werken* der Kinder die Kontrolle über ihre individuellen Handlungsweisen.
- Kinder sind de facto auf sich selbst gestellt.
- Der schwache Schüler gerät in Bedrängnis, weil er stets um Hilfe bitten muß.
- Die Klasse wird lebhafter.
- Die Kinder werden durch das Hin- und Herlaufen abgelenkt.
- Die Kinder werden zu frei.
- Die Kinder (manche) können mit der Freiheit nicht umgehen (Verhaltensprobleme).
- Die Eltern werden es nicht gut finden.
- Es ist schwierig die Zeit effektiv zu nutzen.
- Das verfügbare Material eignet sich nicht dafür.
- Autoritäre und "laissez-faire" Lehrkräfte können *Zelfstandig Werken* mißbrauchen.

(vgl. Leenders/Stokking 1990, 172).

Die Nachteile, die hier genannt werden, können im wesentlichen durch Fehlverhalten der Lehrkraft verursacht werden. Wie mehrmals erwähnt, wird von der Lehrkraft zum *Zelfstandig Werken* Anpassung der Organisationsform und des pädagogischen Klimas vorausgesetzt. Die Lehrkraft tritt zwar in den Hintergrund, sie bleibt jedoch für das gesamte Geschehen verantwortlich. *Zelfstandig Werken* erfordert daher von der Lehrkraft besondere Führungsqualitäten und setzt Bedingungen und Fertigkeiten voraus, wie sie in diesem Kapitel genannt sind. Wenn die Lehrkraft diese Bedingungen erfüllt, dürften die obenstehenden Gegenargumenten des *Zelfstandig Werken* immer mehr ihre Gültigkeit verlieren bzw. zu relativieren sein.

Wenn z.B. eine Lehrkraft zu sehr bestimmt, wie *Zelfstandig Werken* ein Kind sein darf, und fast alles selbst regeln will, dann aber plötzlich den Beitrag des Kindes als Ausgangspunkt für den Unterricht nimmt, geraten viele Kinder in Verwirrung und kommen mit dieser "Freiheit" (s.o.) tatsächlich nicht zurecht. An diesem Beispiel wird deutlich, daß die Lehrkraft sich ihrer dominierenden Rolle bewußt sein muß und die Förderung der Selbständigkeit schrittweise verlaufen soll (vgl. auch Bakker/van Hardeveld 1989, 136).

Auch die übrigen Punkte finden in diesem Kapitel genügend Gegenargumente. So führt *Zelfstandig Werken* gerade <u>nicht</u> zu angepaßtem Verhalten, da die Kinder lernen ohne Erwachsene zu arbeiten, und das nach eigenem Gutdünken.

Als weiteres Kriterium möglicher Nachteile des *Zelfstandig Werken* soll nicht unerwähnt bleiben, daß *zorgbreedte*-Kinder durch ein zu sehr auf fremde Hilfe ausgelegtes Arbeiten selbst zu wenig die Möglichkeit des *Zelfstandig Werken* erhalten können. Hier ist die Lehrkraft besonders gefordert, diesen Kindern die gleichen Chancen zum *Zelfstandig Werken* einzuräumen wie es den weniger schwachen Schülerinnen und Schülern zugestanden wird.

Auch deutsche Pädagoginnen und Pädagogen haben erkannt, wie wichtig Selbständigkeits- und Kooperationstraining gerade auch für die förderungsbedürftigen Kinder ist und sie fordern deshalb, Einzelförderung nicht in die Zeiten gemeinschaftlicher Vorhaben der Klasse zu legen (vgl. Faust-Siehl/Grundschulverband et al. 1996, 45f). Diese Aufteilung ist jedoch

Grundlage des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule.

5.4 Fazit

Obwohl sich viele Basisschulen noch in der Anlaufphase befinden, kann gesagt werden, daß das *Zelfstandig Werken* in großem Maße realisiert wird. Viele Hürden sind noch zu überwinden, vieles ist noch zu verbessern. Besonders die Schülerzahl sollte je nach Klasse differieren: soziale und kulturelle Herkunft der Schülerinnen und Schüler könnten dabei ein Kriterium sein.

Es wäre jedoch eine Illusion anzunehmen, daß mit der hier vorliegenden Darstellung bzw. einer Aufführung der wichtigsten Bedingungen und Fertigkeiten das *Zelfstandig Werken* für alle Basisschulen (im gleichen Maße) zu realisieren ist.
Die Tatsache, daß viele Lehrkräfte davon überzeugt sind, das Element Selbständigkeit in der Erziehung sei eine Bereicherung für die persönliche Entwicklung des Kindes, schließt nicht ein, daß auch jede Lehrkraft den Mut hat, den Kindern mehr Chancen zum *Zelfstandig Werken* zu geben.
Die Realisierung des *Zelfstandig Werken* - es sei an dieser Stelle noch einmal betont - hängt immer davon ab, ob das pädagogisch-didaktische Klima in der Klasse bzw. Schule auf Maximalisierung von Selbständigkeit ausgerichtet ist. Das heißt, daß die Lehrkraft Schülerinitiativen und Fragen anregt und tatsächlich auf die Fragen eingeht. Sie muß die Ideen der Kinder ernst nehmen und als wertvoll betrachten. Einer der schwierigsten Faktoren bei der Anregung und Ermöglichung des *Zelfstandig Werken* ist die Bereitschaft der Lehrkraft, die Kinder selbständig arbeiten zu lassen: Sie erfüllt mehr eine begleitende als eine direktive Rolle. Das ganze Lehrerteam muß geschlossen hinter dem *Zelfstandig Werken* stehen und sich regelmäßig diesbezüglich austauschen. Dann werden mögliche Nachteile bzw. Gefahren, die im *Zelfstandig Werken* liegen können, vermieden, da sie im Gespräch besser erkannt und infolgedessen positiv für den weiteren Unterricht genutzt werden können.
Wenn die Kinder spüren, daß die Lehrkräfte untereinander *Zelfstandig Werken* engagiert ausüben und dem Kind Selbständigkeit zutrauen, nehmen sie dieses vorgelebte Verhalten positiv auf.

Bei allen Diskussionen über *Zelfstandig Werken* bleibt es jedoch wichtig,

daß jedem einzelnen Kind das Gefühl von Sicherheit und Geborgenheit vermittelt wird. Das Kind hat durchaus ein Bedürfnis nach einem deutlichen und vertrauten Unterrichtsablauf, den die Lehrkräfte schaffen müssen.

Zusammenfassend kann gesagt werden, daß durch *Zelfstandig Werken* eine Differenzierung nach Zielen, Interessen, Lerntempo, Methoden und Inhalten auf Dauer Wirklichkeit werden kann. Das Jahrgangsklassensystem könnte dadurch durchbrochen werden. So gesehen, kann *Zelfstandig Werken* dazu beitragen, daß das Sitzenbleiben in Zukunft tatsächlich der Vergangenheit angehört.

Der Auftrag an den Lernort Schule lautet nicht nur Vermittlung von Wissen, sondern heißt auch, geeignete pädagogische und didaktische Maßnahmen zu ergreifen, um die Heranwachsenden auf ihrem Weg in das eigenständige Leben zu fördern.
Der Sozialisationsanspruch der Schule im Hinblick auf die Identitätsausbildung und Individuation ist auch als Stütze der Erziehung im Elternhaus zu sehen.

5.5 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule

Auch in der BRD gibt es in den Grundschulen bereits Ansätze zur Selbständigkeitserziehung, die dazu dienen, daß die Schülerinnen und Schüler zunehmend unabhängiger von der Hilfe der Lehrkräfte werden: Im Offenen Unterricht können Kinder ihren inhaltlichen Interessen nachgehen und eine eigene Identität entwickeln (vgl. Garlichs 1992, S. 9).
Das Thema *Offener Unterricht* löst in der BRD jedoch Pro- und Kontra-Debatten aus und nicht zuletzt erschwert die Vielzahl von Begriffen eine eindeutige Verständigung, wie aus dem folgenden Exkurs hervorgeht. Ferner wird in dem Exkurs dargestellt, daß innerhalb des offenen Unterrichts die "Freiarbeit" in der Grundschule eine Methode unter anderen ist, die mit dem *Zelfstandig Werken* in der Basisschule nur teilweise zu vergleichen ist.

Exkurs: Freiarbeit in der deutschen Grundschule

Für den Grundschulunterricht entwickelte sich erst Anfang des 20. Jahrhunderts eine eigene Konzeption. Bis zu diesem Zeitpunkt war die

Idee der Grundschule der Volksschule zugeordnet und somit mehr oder weniger eine Zusammenfassung ideengeschichtlichen Gedankenguts.

Eine Konzeption von Grundschulunterricht muß nach Einsiedler die eigenen Möglichkeiten und den jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes berücksichtigen, um brauchbar zu sein. Hiermit schließt Einsiedler an den Gedanken der Reformpädagogik an, die der Kindheit einen Eigenwert zuschreibt und dies für die Grundschulpraxis geltend macht. Somit sollte ein kindgerechter Unterricht gewährleistet sein, der kindliche Denk- und Sprachformen berücksichtigt und Verfrühungen ausschließt (vgl.ebenda 8-12).

Die pädagogische Bewegung „Vom Kinde aus“ wollte die Bildungs- und Erziehungsarbeit vom Kind her ausrichten. Nicht der Unterrichtsstoff, sondern das Kind mit seinen Fähigkeiten und Ansprüchen soll in den Mittelpunkt gestellt werden. Ausgehend von Rousseaus „Eigenwert der Kindheit“ warf sie der traditionellen Schule vor, die Kindlichkeit des Kindes zu ignorieren respektive zu unterdrücken (vgl. Schorch 1998, 30).

Die Vorschläge der „Pädagogik der Kindgemäßheit“ (Einsiedler 1979, 12) wurden tatsächlich nur von reformfreudigen Lehrkräften ernstgenommen.

Nach dem Zweiten Weltkrieg in der Wiederbelebung der „Pädagogik vom Kinde aus“ belegen die Richtlinien und Lehrpläne bis Mitte der 60er Jahre, daß das pädagogisch-psychologische Kindheitskonstrukt in eine umfassende Konzeption mündete, in der Grundschule als „Schonraum für eine ruhig reifende Kindheit“ verstanden wurde. Die Schulwirklichkeit sah jedoch oft ganz anders aus (vgl. Schorch 1998, 33).

Immer wieder ist die Lehrmethodenforschung in den 50er und 60er Jahren geprägt von Debatten gegensätzlicher Lehrmethoden: entdeckenlassendes kontra darbietendes Lernen, programmierter kontra traditioneller Unterricht, Klassenunterricht kontra Gruppenunterricht.

In den letzten Jahren bestimmt das Thema *Offener Unterricht* oder traditioneller Unterricht wesentlich die Auseinandersetzung.

Der *Offene Unterricht* geht auf Rousseau zurück und besagt, daß das Kind am besten selbst seinen Entwicklungsprozeß steuern kann. In der BRD ist das Konzept des *Offenen Unterrichts* mit den Konzepten „Selbstätigkeit“

und „Pädagogik vom Kinde aus“ verknüpft. Es entstand im Rahmen der englischen Schulentwicklung „open classroom“ und der amerikanischen „open education“ (vgl. Einsiedler 1981, 161f).
„Open Education“ respektive „open classroom“ betrachtet Ramseger (1977) als eine Art „praktische Philosophie“. Obwohl sie einzelne theoretische Konzepte aufnimmt ist sie „der Versuch, den Schulunterricht attraktiver zu gestalten, indem man sich darauf konzentriert, für jedes Kind ein individuelles Lernangebot bereitzustellen“ (Ramseger 1977, 43f).

Konsequenterweise äußert Einsiedler, daß der O*ffene Unterricht* sowohl eine Lehrmethode als auch eine Unterrichtskonzeption ist, die sich an Inhalt und Organisation orientiert (vgl. Einsiedler 1981, 161f).
Dazu Wopp (1991):

> »Offener Unterricht« ist kein Unterrichtskonzept im üblichen Sinne, sondern ein dynamischer und vernetzter Prozeß der Entfaltung einer neuen Unterrichtskultur im Schulalltag (Wopp 1991, 323).

Seit rund zwei Jahrzehnten entwickelt sich die Bewegung des *Offenen Unterrichts* als Basisbewegung der deutschen Grundschulen.
Offener Unterricht ist notwendig geworden durch veränderte Kindheit, die verändertes Sozial- und Lernverhalten der Kinder zur Folge hat (vgl. Wopp 1991, 322f).

> »Offener Unterricht« ist ein schüler- und handlungsorientierter, auf Problemlösen angelegter und deshalb notwendig fächerübergreifender Unterricht, der sich im Sinne von Projektarbeit um einen Themenschwerpunkt zusammenfügt (Wopp 1991, 327).

Zum Ende der achtziger Jahre wird in den Grundschullehrplänen bereits *Offener Untericht* vorausgesetzt. Insofern ist Kasper (1989) zuzustimmen, wenn sie fordert, diese „Ansätze offenen Unterrichts konzeptionsgeleitet weiterzuentwickeln". Sie regt kooperative Bemühungen an, indem die „schlüssige Handlungs- und konstruktive Reflexionsfähigkeit aller auf Unterricht Bezogenen“ (Kasper 1989, 15) gesteigert wird. Im Hinblick auf

unterschiedliche Voraussetzungen und Zielsetzungen schlägt auch sie gemischte Lernsysteme vor und äußert so zutreffend, die richtige Mischung mache die Gesamtqualität aus (vgl.ebenda, 17).

Wagner sieht im *Offenen Unterricht* eine Chance *selbstgesteuertes Lernen* durchzusetzen und meint, daß umgekehrt dieses *selbstgesteuerte Lernen* eine offene Unterrichtsorganisation notwendig mache (vgl. Wagner 1978, 66).

In der „Lern-Institution Schule“ (Einsiedler et al. 1978, 13) verlief Lernen in der Vergangenheit meist fremdgesteuert. Nach Einsiedler, Wagner und Neber ist Lernen jedoch als aktiver Prozeß der Schülerinnen und Schüler zu verstehen: Das Ziel der Erziehung und des Unterrichts ist „das sich selbststeuernde Individuum“ (ebenda 16).

Die Entwicklung zu O*ffenem Unterricht* zielte auf eine gemeinsame Verständigung aller Beteiligten über Unterrichtsmethoden und –ziele. Diese Tendenzen sind auch in der Curriculumdiskussion von 1974 zu verfolgen (vgl. ebenda 19).

Unter *Selbststeuerung* im engeren Sinne versteht Einsiedler nur die Methode, wie die Ziele erreicht werden sollen, im weiteren Sinne auch die Entscheidungen über die Ziele (vgl. Einsiedler 1978, 189).

Der Begriff **„***informeller Unterricht*“ ist zwar ein Organisationsbegriff, meistens wird jedoch die pädagogische Konzeption des *selbstgesteuerten Lernens* zum Ausdruck gebracht (vgl. Einsiedler 1981, 163).

Einsiedler, Wagner und Neber differenzieren *Selbststeuerung* des Lernens:

1. Selbststeuerung *als Dimension des Lernens* („selbstgesteuert im Gegensatz zu fremdgesteuert“)
2. Selbstgesteuertes Lernen *als Bezeichnung für neuere lerntheoretische Ansätze* („Lernen als interaktiver Prozeß”)
3. Selbstgesteuertes Lernen *als Zielvorstellung* (ein “selbständiger Mensch”)
4. Selbstgesteuertes Lernen *als Forderung an die Schule* (mehr selbstgesteuertes Lernen, um das Ziel (3.) zu erreichen).

(Einsiedler et al. 1978, 13).

Obengenannte AutorInnen sind der Meinung, daß Lernen gleichzeitig immer fremdgesteuert und selbsgesteuert ist.
Da Fremdsteuerung meistens mit Macht und Druck verbunden ist, heißt ihr Abbau gleichzeitig eine Zunahme an Selbstbestimmung. Diese Emanzipation bedeutet dann eine gesellschaftlich-politische Dimension. Eben diese AutorInnen lassen *Selbstgesteuertem Lernen* darüber hinaus eine sozialpsychologische Komponente zukommen (vgl. Neber et al. 1978, 14f).

Als Gegensatz zu einem nur fremdgesteuerten Unterricht versteht sich die *Freie Arbeit.* Sie wird in Fachliteratur und Schulpraxis (z.B. Röbe 1986, Claussen 1996) als eine typische Form O*ffenen Unterrichts* konkretisiert. *Freie Arbeit* ist ganz besonders mit reformpädagogischen Strömungen (Petersen, Freinet, Montessori) verbunden (vgl. Schorch 1998, 123f).

> Die freie Arbeit, als klar definierter Raum für eigene Entscheidungen der Lerner, stellt das Zentrum Offenen Unterrichts mit einer offenen Arbeitssituation dar: Kinder wählen aus einem Angebot von Lernmöglichkeiten in einer Lernlandschaft freie Aktivitäten für sich aus, folgen ihren Lernbedürfnissen und beginnen im Rahmen ihrer Lern-biographie eigene Lernwege. Damit ist die Freie Arbeit zugleich ein Ort für den Öffnungsprozeß überhaupt: In der «Stunde der Möglichkeiten» können Kinder und Lehrer erste Schritte auf dem Weg zum Offenen Unterricht erproben (Wallrabenstein 1989, 95).

Manche Theoretiker sehen zwar das *Stationenlernen* auch als „Form von Freiarbeit“, tatsächlich führen die Schülerinnen und Schüler oft nur das aus, was die Lehrkräfte geplant haben (vgl. Haarmann 1998, 160).

Claussen meint, *daß Freie Arbeit* als innovatives Element immer noch viele Probleme auslöst, wie aus vielen Praxisberichten hervorgeht: Erst eine Umgestaltung der Schulzeit, eine Abschaffung vom 45-Minuten-Takt, wird die Chancen für *Freie Arbeit* und andere Reformelemente erhöhen.
Ernst (1997) befürchtet, daß *Offener Unterricht* respektive *Freiarbeit* zu „Modethemen“ der Diskussion werden, obwohl doch der traditionelle Unterricht eher noch überwiegt (vgl. Ernst 1997, 18).

Auch Kasper u.a. (1989) fragen: „Offener Unterricht Modewort oder Besinnung auf schulische Lernkultur?“ Sie sehen nach zwanzig Jahren *Offener Unterricht* noch keine eindeutige Konturen und entsprechende Begriffe wie *informeller*, *schülerorientierter, schülerzentrierter Unterricht* u.a. haben nicht zu einer eindeutigen Verständigung beigetragen (vgl. Kasper u.a. 1989, 5).
Weil innovative Begriffe mißverständlich, unreflektiert und sogar verfälschend verwendet werden, sehen manche im O*ffenen Unterricht* auch ein Ende systematischen Lernens und Leistungsbewußtseins (vgl. Haarmann 1998, 7ff).

Nehles (1981) stellt fest:

> Offenheit (...) erscheint konturenlos und augenfällig allein wegen des inflationären Gebrauchs. So werden nicht nur ‚offene Schulen‘ gefordert, sondern darin auch das ‚offene Lernen‘ in ‚offenen Lernräumen‘ mit ‚offenen Medien‘ unter Vorgabe ‚offener Curricula‘, die wiederum prozeßgebundene Produkte einer ‚offenen Entwicklung‘ mit gemäßer ‚offener Evaluation‘ sind (Nehles 1981, 9).

Nach Wallrabenstein (1991) gibt es für

> die wissenschaftlichen Diskurse, die öffentlichen Diskussionen, provozierende Streitereien und bildungspolitische Aufrufe mit Behauptungen und Unterstellungen von «leistungsfeindliches Konzept» über «vorübergehende Mode» bis zu «sozialistische Gleichmacherei» (...) zwei weitreichende Gründe:
> 1. Offener Unterricht berührt durch den Anspruch einer personalen Öffnung das Selbstverständnis, die Gefühle, die Weltbilder, die Alltagsphilosophie, die Grundwerte jedes Erwachsenen (...).
> 2. Erziehung und Bildung sind heute wieder öffentliche Themen und rufen daher immer Kontroversen hervor ... (Wallrabenstein 1991, 266).

Schorch (1998) konstatiert, daß auf Erziehung bezogene Alltagsschwierigkeiten infolge „*veränderter Kindheit*“ ein pädagogisches Umdenken heutiger Lehrkräfte durchsetzen. Eine *Art Reform von unten* wird hier immer deutlicher erkennbar. Konzeptionelle Intentionen und

schulpraktische Bereitschaft zur Innovation liegen nahe beieinander. Da die Schule sich auf große Unterschiede der Schülerinnen und Schüler einstellen muß, finden immer öfter Formen „O*ffenen Unterrichts*“ wie *Wochenplanunterricht, Freiarbeit* und *Projektmethoden* statt. Betont werden dabei hauptsächlich lernbegleitende Maßnahmen zur Stärkung der Individualität, die davon ausgehen, daß „das Kind selbst am besten spüre und wisse, was es für seine Entwicklung brauche“ (Schorch 1998, 9).
Somit geht O*ffener Unterricht* einerseits von der Basis aus. Insbesondere in den ostdeutschen Grundschulen ist dies des öfteren der Fall. Andererseits findet er nach Lehrplänen statt, wie z.B. in NRW[51]:

> Innere Differenzierung dient dazu, das bewußte, selbständige Lernen und Handeln jedes einzelnen Kindes zu fördern und sein Vertrauen in die eigenen Fähigkeiten zu stärken. Jedes Kind soll erfahren, daß es fähig ist, etwas zu leisten.
> Deshalb müssen persönliche Neigungen und Fähigkeiten der Kinder dort genutzt werden, wo die Zielsetzung unterschiedliche inhaltliche oder methodische Zugriffsweisen erlaubt. Hier können den Kindern beispielsweise Auswahlmöglichkeiten zwischen verschiedenen Lernangeboten eingeräumt werden.
> Die in der Grundschule entwickelten pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Maßnahmen ermöglichen es, daß die Kinder die grundlegenden Ziele auf unterschiedlichem Niveau, in unterschiedlichen Zeiten und auf unterschiedlichen Wegen erreichen können. Sie sichern zugleich das gemeinsame Lernen der Kinder in ihrer Klasse (...)
> Die vom Lehrer bestimmten Formen der Differenzierung werden durch solche ergänzt, in denen Kinder ihren Lernprozeß weitgehend selbständig planen und gestalten können. Besonders geeignet sind dazu der Unterricht nach einem Wochenplan und die Freie Arbeit. Auch Gruppenarbeit und projektorientierte Unterrichtsformen bieten für die Kinder viele Möglichkeiten, über Themen und Lerngegenstände, Art und Reihenfolge der Bearbeitung, Zeitaufwand und Arbeitstempo, notwendige Hilfen und Helfer sowie Sozialformen nach individuellen Gesichtspunkten mitzuentscheiden (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien für die Grundschule 1985, 14).

---

[51] Besonders die nordrhein-westfälischen Richtlinien gaben so manchen Eltern, Lehrerinnen und Lehrern Anlaß zu Besorgnis. Sie sahen schon das „Chaos im Klassenzimmer ausbrechen“ (Haarmann 1987, 50).

Auch in Richtlinien und Lehrplänen anderer Bundesländer werden diese freieren Lernformen empfohlen. Bezüglich konkreter inhaltlicher Aussagen der einzelnen Länderrichtlinien für die Grundschule zu diesem Thema verweise ich auf Haarmann (1987, 51).

Daß mittlerweile die Freiarbeit als ein erneuerndes Element des Unterrichts zunehmend Bedeutung gewinnt, zeigt sich nicht zuletzt daran, daß die Bertelsmann-Stiftung das Kreisgymnasium Freital in der Nähe von Dresden für ihr Engagement in der Freiarbeit mit dem "Sonderpreis innovative Schulen" am 11. September 1996 auszeichnete[52].

Im Gegensatz zum *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule entbehrt die "Freie Arbeit" oder "Freiarbeit"[53] in der deutschen Grundschule einer einheitlichen didaktischen und pädagogischen Zielsetzung.
Freiarbeit ist häufig Wochenplanarbeit (vgl. z. B. Jodexnis/Bursch 1992, 51-53; Claussen 1993, 48), die selbst eher als "Unterrichtsfach", nicht aber als Didaktik von einzelnen Fächern eingesetzt wird.

> Manche Schulen beginnen täglich mit einem sog. gleitenden Schulanfang (z. B. von 7.45 Uhr bis 8.15 Uhr) und führen in dieser Zeit die Gewohnheiten des Kindergartens ("Freies Spielen") durch täglich 30 Minuten "Freie Arbeit" in Klasse 1 und 2 weiter; einige Schulen benutzen die Zeiteinheiten für Förderunterricht und Arbeitsgemeinschaften in der Wochenstundentafel für die Freie Arbeit, die sie 2-3 mal wöchentlich als "Eckstunden" oder als eine Art "Verschnaufpausen" nach intellektuell besonders anstrengendem "klassenlehrerzentriertem" Unterricht (in Klasse 3 und 4) einplanen (Mayer 1992, 26f).

Demnach bildet Freiarbeit keinen integrativen Bestandteil der einzelnen Disziplinen, sondern ist eher als "Abwechslung" vom lehrerzentrierten Unterricht zu begreifen, in dem auch die Arbeitsinhalte frei gewählt werden können (vgl. Bönsch 1993, 40; Claussen 1993, 5).
Demgegenüber ist das *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule fest in die Fächer integriert.
Darüber hinaus geht aus einer empirischen Untersuchung in einer 4.

---

[52] vgl. Fax Bertelsmann-Stiftung Herford vom 24.06.1998.
[53] Der *Terminus technicus* wird bei unterschiedlichen Autoren synonym verwendet.

Grundschulklasse von Wagner und Schöll 1992) hervor, daß in Phasen der Freien Aktivität in der deutschen Grundschule, im Gegensatz zum *Zelfstandig Arbeiten* in der niederländischen Basisschule, die Lehrkraft, insbesondere für die leistungsstarken Schülerinnen und Schüler, wichtigste Ansprechpartner bleibt:

> „...Mitschüler nehmen in diesem Zusammenhang gegenüber dem Lehrer eine nachrangige Stellung ein. Der Lehrer ist in Fragen der fachlichen Unterstützung, Hilfestellung und Beurteilung für die Schüler gerade in Phasen Freier Aktivitäten konkurrenzlose Autorität. Die Lehrerin ist und bleibt Mittelpunkt der Klasse (Wagner/Scholl 1992, 47).

Ein weiterer Unterschied zum *Zelfstandig Werken* besteht darin, daß die Freiarbeit nicht "Teamwork", sondern individuelle Unterrichtsgestaltung bedeutet. Es entscheidet sich jede Lehrkraft ohne die Kolleginnen und Kollegen für oder gegen die Freiarbeit, dessen inhaltliche und zeitliche Gestaltung.

Als wesentliches Unterscheidungsmerkmal des *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule sei hier insbesondere auf die Lehrerfortbildung durch die *OBD*s in dem von den *GEON* eingerichteten Kurs "*Zelfstandig Werken*" (vgl. 5.3.3) hingewiesen. Einheitliche Vorschriften wie sie diesem Kurs zugrunde liegen, existieren für die Freiarbeit in der deutschen Grundschule nicht.

Trotz dieser Unterschiede zum *Zelfstandig Werken* in der Basisschule werden in der Freiarbeit jene Elemente berücksichtigt, die als Fortführung der reformpädagogischen Ideen das Interesse des Kindes in den Mittelpunkt stellen (vgl. Röbe 1986, 92-106).
So sind auch die als Idealform gedachten Bedingungen hinsichtlich der Freiarbeit und des *Zelfstandig Werken* in einigen Punkten identisch. Genannt seien hier:

- Kooperation mit Kolleginnen, Kollegen und Eltern
- Die Einbeziehung von Kindern bei der Gestaltung und Planung von Unterricht
- Die "Abkehr" von der Lehrerzentrierung
- Die Bereitstellung geeigneter Unterrichtsmaterialien und Arbeitsmittel
- Besondere Anforderungen an die Klassenraumgestaltung (z.B. Arbeits- und Rückzugsecken)

- Einrichtung von geeigneten Räumen und die Nutzung des Flurs
- Ziele wie Selbständigkeit, Kooperationsfähigkeit, Selbstkontrolle, Selbsteinschätzung, etc.
- Der Umgang mit Regeln und das Erlernen von sozialen Verhaltensweisen

(vgl. Jodexnis/Bursch 1992, 51-53).

An der Grobzielklassifizierung Schnabels (1996) zur Freiarbeit lassen sich Zielsetzungen der Freiarbeit ablesen:

- Förderung der Selbständigkeit durch Entscheidungsspielräume, durch präzise Arbeitsaufträge zu den einzelnen Materialien und durch Möglichkeiten zur Selbstkontrolle
- Förderung des sozialen Lernens und Verbesserung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit (auch bei Konflikten)
- Wecken und langfristiges Aufrechterhalten der Freude am Lernen und Anbahnen einer positiven, intrinsisch motivierten Leistungseinstellung und Arbeitshaltung
- Ermöglichen von spielerischem Lernen durch Materialvielfalt
- Berücksichtigen von verschiedenen Lernformen (akustisch, optisch, kinästhetisch, olfaktorisch)
- Betonung des handelnden und selbsttätigen Lernens (auch im Sinne von "entdeckendem Lernen" und Experimentieren)
- Differenzierung und Individualisierung hinsichtlich Interessen, Lerntempo, Lerntyp und Leistungsfähigkeit
- Förderung der Fähigkeit zur realistischen Selbsteinschätzung durch Selbstkontrollen und der damit verbundenen Stärkung des Selbstvertrauens
- Entwicklung des Verantwortungsbewußtseins für eigenes Lernen, das Material, die persönliche Zeiteinteilung und für das Verhalten in der Klasse
- Ausformung eines positiven Arbeitsverhaltens und Steigerung der Konzentrationsfähigkeit

(Vgl. Schnabel 1996, 12-16).

Besonders hervorgehoben werden sollen hier die Aspekte der Freistellung von Lehrkraftkapazitäten für einzelne Kinder. Claussen (1993) erwähnt, daß die Lehrkraft "frei für die individuelle Beratung, frei für die Beobachtung einzelner Kinder" (Claussen 1993, 48) wird, und Mayer (1992) verweist ebenfalls auf den großen Vorteil dieser Arbeitsweise:

> Die Möglichkeiten zur hinreichenden Beschäftigung des Lehrers mit jedem einzelnen Kind ist in der freien Arbeit optimal gegeben, im Gegensatz und ergänzend zu jedem nur lehrerzentrierten Frontalunterricht. Nur die "Freie Arbeit" der Kinder macht den Lehrer (zeitlich) "frei" für eine ausreichende Zuwendung zum einzelnen Kind (Mayer 1992, 32).

Als letztes soll noch auf das positive Klima verwiesen werden, auf das u.a. Röbe eingeht:

> Freie Arbeit bietet eine Lernumwelt, die selbständiges Lernen und Leisten ermöglichen soll (Röbe 1986, 134).

und dem sich Schnabel (1996) anschließt:

> Wer einmal die Freude, den Eifer, die Begeisterung und die funkelnden Augen der Kinder während "ihrer" Freiarbeit gesehen hat, weiß, daß das der richtige Weg sein muß! (Schnabel 1996, 7).

6. EINE EXPLORATIVE STUDIE ZUR ERFASSUNG VON FÖRDERUNG UND STELLENWERT DES *ZELFSTANDIG WERKEN* IN EINER NIEDERLÄNDISCHEN BASISSCHULE

Die bisherige Ausführungen zeigen, welche Besonderheiten die niederländische Gesellschaft in bezug auf das Schulsystem geprägt haben. Ferner wurde analysiert, wie sich das niederländische Schulsystem entwickelt hat; der Blick in die inneren Strukturen bzw. die Organisation umreißt den Ist-zustand des niederländischen Bildungswesens. Ein besonderes Augenmerk liegt auf der Entstehung und der Entwicklung der Basisschule: wichtige Wesenszüge dieser Schulform sind ausführlich dargelegt. Wie es zur Herauskristallisierung von Individualität und ihrer spezifischen Selbständigkeit gekommen ist, folgt in einer anschließenden Darstellung. Der Hauptakzent jedoch liegt auf der Theorie des Phänomens des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule.

Die jetzt folgende Studie soll sich mit dem aktuellen Zustand der Entwicklung im niederländischen Schulsystem, und zwar dem *Zelfstandig Werken* an einer Basisschule, beschäftigen.
Dargelegt werden soll, wie *Zelfstandig Werken* am konkreten Beispiel einer Basisschule zunächst datenmäßig erfaßt und danach ausgewertet wurde, um schließlich zu zeigen, wie *Zelfstandig Werken* realisiert wird.

Ziel ist es, zu ermitteln, wie *Zelfstandig Werken* gefördert wird, und welchen Stellenwert es für das alltägliche Unterrichtsgeschehen hat.

Zunächst sollen unterschiedliche Forschungsmethoden vorgestellt werden, um anschließend darzulegen, welche der Methoden dem zu verhandelnden Gegenstand am ehesten gerecht wird.

6.1 Methodologie

> Methoden sind intendierte Handlungsweisen, die zwischen einem Handelnden und einem Gegenstand der Handlung vermitteln. Sie sind eingespannt zwischen einem Subjekt, dem Forscher, und einem Objekt, dem Gegenstand der Forschung, beides gesellschaftlich bestimmt (Flick et al. 1991, 12).

Dieser gesellschaftlich bestimmte "Gegenstand" ist entweder eine Person, eine Gruppe, ein gesellschaftliches Verhältnis oder ähnliches (vgl. Flick et al. 1991, 17).

Innerhalb der Sozialwissenschaften wird zwischen quantitativen und qualitativen Forschungsmethoden unterschieden.
In der quantitativen Forschung werden für die Analyse von Daten statistische Verfahren oder andere mathematische Operationen eingesetzt.
In der qualitativen Forschung finden mathematische Verfahren so gut wie keine Anwendung. Dagegen sind bei der qualitativen Datenanalyse Forschungsmaterialien in unterschiedlichen Formen zu finden und sind in dieser Formenvielfalt von Sozialwissenschaftlern - wie auch von Psychologen, Pädagogen und Historikern - bearbeitet worden. So stützen sich Ethnografen z.B. hauptsächlich auf Beobachtungsprotokolle und Interviews. Historiker arbeiten auch mit Interviews, ziehen aber darüber hinaus völlig unterschiedliche Dokumente wie Aufzeichnungen, Memoiren, Briefe, Tagebücher, Zeitungen, Landkarten, Photographien und Gemälde als Daten heran (vgl. Strauss 1991, 26f).

Auf die in der Methodologie geführte Debatte, ob qualitative Forschung lediglich eine vorbereitende explorierende Vorstufe zur quantitativen Forschung darstellt, die alsdann nach strengen Kriterien verifizierte Ergebnisse und Hypothesen hervorbringt, oder ob die qualitative Forschung selbst als eine Strategie anerkannt wird, die auf die Entdeckung gegenstandsspezifischer Theorien gerichtet ist (vgl. Glaser /Strauss 1984, 91f), gehe ich hier nicht weiter ein. Dies würde den Rahmen dieser Arbeit sprengen. Es sei auf die Bibliographie verwiesen.

Erziehungsideale können am ehesten durch hermeneutische Methoden erfaßt werden. So kann die Frage, welche Bedeutung dem *Zelfstandig Werken* in einer Schule beigemessen wird und wie und in welchem Maße dies gefördert wird, nur unter Verwendung qualitativer Methoden beantwortet werden. Durch diese Verfahren ist nämlich eine differenzierte Nachfrage möglich; ferner können Perspektiven entfaltet werden. Diese Möglichkeiten würden bei einer einmaligen (quantitativen) Untersuchung von Einstellungen entfallen.

> "Qualitative Sozialforschung" ist ein Sammelbegriff für zum Teil sehr verschiedenartige methodologische Ansätze in Psychologie, Soziologie und

> Pädagogik. Eine umfassende, fächerübergreifende Methodologie oder auch nur eine ihre verschiedenen Richtungen integrierende Methodologie qualitativer Sozialforschung existiert nicht oder noch nicht, keine, die vergleichbar wäre mit dem Kompendium von kodifizierten Regeln, die Lehrbücher und akademische Lehrpläne über quantitative Methodik und Statistik in aller Regel aufweisen (Flick et al. 1991, 11).

In der vorliegenden Studie wurden folgende qualitative Erhebungsmethoden eingesetzt:

- persönliche Befragungen
- strukturierte, schriftliche, offene Lehrer- und Elternbefragungen
- nichtstrukturierte, offene, teilnehmende Beobachtung.

Die schriftliche Befragung und die teilnehmende Beobachtung sollen nun im folgenden explizit dargelegt werden.

Die schriftliche Befragung

Im Vergleich zu einer mündlichen Befragung, ist die schriftliche Befragung zeit- und kostensparend; eine besondere Organisation ist nicht notwendig. Das Hauptproblem bei der schriftlichen Befragung ist die Rücklaufquote.
In einem Interview beeinflussen Forscherin bzw. Forscher und Befragte einander, bei der schriftlichen Befragung fehlt dieses persönliche Gegenüber. Der fehlende Interviewer bei der schriftlichen Befragung wirkt sich sowohl negativ als auch positiv aus: negativ, weil er Unklarheiten nicht beseitigen kann und seine stimulierende Wirkung auf den Befragten wegfällt; positiv, weil er den Befragten durch Suggestivfragen nicht beeinflussen kann. Darüber hinaus ermöglicht eine schriftliche Beantwortung eine intensivere Auseinandersetzung mit den Fragen. Der Befragte kann sich für jede Frage mehr Zeit nehmen.
Um die obengenannten Nachteile auszugleichen, erfordert der Fragebogen, als wichtigstes Instrument einer schriftlichen Befragung einen hohen Grad an Präzision. Um die Befragten zu ausführlichen Antworten zu motivieren, sollte der Fragebogen dazu genügend Raum bieten. Um differenziertere Informationen zu erhalten bzw. Mißverständnissen vorzubeugen, kann ein differenziert angelegter Fragebogen Aufschluß geben.

Der Befragte muß den Bogen ohne zusätzliche Erläuterungen verstehen können. Aus diesem Grund ist eine klare und leicht verständliche Formulierung wichtig. Mehrdeutige Begriffe, Fremdwörter, komplizierte Satzkonstruktionen und zu lange Fragen sollen vermieden werden. Der Fragebogen sollte möglichst kurz sein.
Neben der präzisen Formulierung ist die Form der Frage von großem Einfluß auf die Antworten. Es wird differenziert zwischen offenen und geschlossenen Fragen.
Offene Fragen enthalten keine Antwortvorgaben und ermöglichen somit ausführlichere Antworten. Bei dieser Form wird einerseits ein vollständigeres Bild des Befragten vermittelt, andererseits aber werden höhere Anforderungen an seine Person bezüglich seines Ausdrucksvermögens gestellt. Ein Faktor nicht ohne Bedeutung ist die Tatsache, daß hier Befragte mit einfacher Schulbildung oder auch Nicht-Muttersprachler leicht überfordert sind. Der Auswertungsaufwand ist außerdem sehr hoch.
Geschlossene Fragen enthalten zwei oder mehr Antwortvorgaben. Somit ist der Spielraum der Antwortmöglichkeiten durch vorgegebene Antwortkategorien eingeschränkt. Durch die Einheitlichkeit der Antworten erleichtern geschlossene Fragen die Auswertung.

Ist die zu untersuchende Gruppe homogen und die zu erwartende Rücklaufquote hoch, so ist die schriftliche Befragung gut anwendbar. Bei geographisch verstreuten Adressaten ist diese Methode oft die einzig praktikable Lösung für eine Erhebung (vgl. Friedrichs 1985, 198 und 236-239).

Die teilnehmende Beobachtung

Die Methode der sozialwissenschaftlichen Beobachtung läßt sich laut Girtler (1988) als ein Verfahren definieren, das sinnlich wahrnehmbares Handeln erfassen läßt.
Es wird zwischen der teilnehmenden und nichtteilnehmenden, der strukturierten und nichtstrukturierten, der offenen und verdeckten bzw. der direkten und indirekten Beobachtung unterschieden. Letztere Unterscheidung ist hier nicht relevant, denn die indirekte Beobachtung bezieht sich nicht auf das Handeln selbst, sondern auf dessen Auswirkungen.
Offene und verdeckte Beobachtungen beziehen sich darauf, inwieweit sich die Forscherin oder der Forscher in ihrer/seiner wissenschaftlichen Tätigkeit zu erkennen gibt.

Bei der strukturierten Beobachtung wird das Handeln nach einem bestimmten Plan festgehalten. Bei der nichtstrukturierten Beobachtung ist der Spielraum breiter. Die Forscherin oder der Forscher hat die Gelegenheit, Handlungsprozesse und komplexe Situationen uneingeschränkt zu erfassen. Der Mangel an Kontrolle gibt ihr/ihm die Möglichkeit, neue Bereiche heranzuziehen und ihre/seine sich kontinuierlich erweiternde Perspektive zu interpretieren (vgl. Girtler 1988, 44-46).
Der Begriff "teilnehmend" wird von Girtler flexibel verstanden:

> "Eine Teilnahme besteht bereits, wenn der Forscher als Außensteher z.B. durch ein Mitglied der betreffenden Gruppe in diese eingeführt und es ihm ermöglicht wird, das Handeln in dieser Gruppe zu beobachten und mit den anderen Mitgliedern zu sprechen (Girtler 1988, 47).

Die Teilnahme kann sich von passiver bis zu aktiver Teilnahme erstrecken. Eine passive Teilnahme ermöglicht keine Interaktion (z.B. wenn der Beobachter Beobachtungen hinter einem Schirm durchführt).
Von einer aktiven Teilnahme ist dann die Rede, wenn die Beobachterin oder der Beobachter sich der Gruppe, die sie/er erforschen will, anschließt, und als Gruppenangehörige(r) akzeptiert wird.
Die Rollen der Forscherinnen und Forscher reichen vom vollständig Partizipierenden bis zum vollständig Beobachtenden. Dazwischen befinden sich der "Teilnehmer-als-Beobachter" und der "Beobachter-als-Teilnehmer" (vgl. Girtler 1988, 47-88).

6.1.1 Die Methoden zur Erfassung von Phänomenen beim *Zelfstandig Werken* an der Jozefschule

In diesem Teil sollen die oben genannten bzw. dargestellten Forschungsmethoden im Rahmen der durchgeführten, vorliegenden Untersuchungen an der Jozefschule begründet und erläutert werden. Zunächst wird jedoch die Schulauswahl begründet.

6.1.1.1 Begründung der Schulauswahl

Die Innovationen sind in den niederländischen Basisschulen sehr unterschiedlich fortgeschritten. Es gibt Schulen, in denen das Jahrgangsklassensystem bereits weitgehend durchbrochen ist; andere Schulen

wiederum stehen noch am Anfang.

Bei der Suche nach der geeigneten Schule waren die Überlegungen wichtig, daß es eine Schule sein sollte, die möglichst in der Mitte zwischen den obengenannten Extremen angesiedelt ist.
Es sollte keine Reformschule sein, sondern eine typische niederländische Regelschule, die exemplarisch für die niederländische Basisschule dargestellt werden kann.
Einerseits sollte es eine Schule sein, die zur Mitarbeit bereit ist und deren pädagogische und didaktische Zielsetzungen u.a. auf dem *Zelfstandig Werken* basieren; andererseits waren auch emotionale Faktoren von Bedeutung: So läßt es sich an Schulen, wo die Forscherin sozusagen ein gern gesehener Gast ist, besser arbeiten, als an Schulen, wo sie nur geduldet wird.

Es wurden mit vielen Basisschulen Kontakte geknüpft und mit vielen Schuldirektorinnen, -direktoren und Lehrkräften Gespräche geführt. Es gab durchaus mehrere Schulen, die für eine Untersuchung in Frage kamen. Die Schuldirektorinnen, -direktoren und Lehrkräfte waren auch zum großen Teil dazu bereit, aber wegen Zeitmangels durch Überbelastung (ein Arbeitseinsatz, der über eine 40-Stunden-Woche hinausgeht ist an vielen Basisschulen üblich) und durch Fusion[54] mit anderen Schulen bzw. Lehrermangel konnten nicht alle zusagen.

Weil ich selbst die Jozefschule in Venhuizen (als sie noch in eine Mädchen- und eine Jungenschule getrennt war) besucht habe, lag eine Kontaktaufnahme auch zu dieser Schule nahe. Ich suchte die Schule des öfteren auf, hospitierte beim Unterricht, führte viele Gespräche mit dem Schuldirektor und den Lehrkräften und sprach mit dem *OBD* Westfriesland in Wognum, der die Jozefschule und noch weitere 113 Basisschulen sowie 13 Sonderschulen in Westfriesland betreut. Es stellte sich immer mehr heraus, daß die Jozefschule meinen obengenannten Untersuchungsanforderungen entsprechen würde.
Meinen Wunsch, in der Jozefschule zu untersuchen, richtete ich mündlich an den Schuldirektor, der sofort einwilligte.

---

[54] Viele Schulen in den Niederlanden müssen zur Zeit wegen Schülermangel miteinander fusionieren.

Eine Beschreibung der Jozefschule folgt im "Schulporträt" unter 6.1.1.3. Bevor jedoch die ausgewählte Schule in einem ausführlichen Schulporträt dargestellt werden kann, sind zunächst die der Untersuchung vorausgegangenen persönlichen Befragungen des Direktors und der Lehrkräfte zu beschreiben, da das Schulporträt u.a. mit dem Daten- und Informationsmaterial dieser Erhebungsmethode ausgearbeitet wurde.
Nach dem Schulporträt erfolgt die Begründung und Erläuterung der schriftlichen Befragungen und der teilnehmenden Beobachtung. Fragebogen und Beobachtung werden anschließend ausgewertet.

6.1.1.2 Die persönlichen Befragungen

Die persönlichen Befragungen des Direktors und der Lehrkräfte der Jozefschule wurden stets stichwortartig fixiert. Während die persönlichen Befragungen des Direktors zu vorher vereinbarten Terminen stattfanden, wurden die einzelnen Lehrkräfte in den aus schulinternen bzw. organisatorischen Gründen verbleibenden Freiräumen (vor und nach Beobachtungsphasen, während der Pausen etc.) befragt.
Diese Gespräche fanden teilweise als eine Art narrativer Interviews statt und waren oft sehr aufschlußreich. So erzählte ein Lehrer z.B., wie schwer es für ihn immer noch sei, sich zurückzuhalten (vgl. *uitgestelde aandacht* 6.1.1.4), wenn er davon überzeugt ist, daß er besser eingreife. Als pädagogischen "Trick" würde er manchmal das *Zelfstandig Werken* in solch einem Fall einfach beenden, um so steuernd eingreifen zu können.

Das Ergebnis dieser persönlichen Befragungen und ein Teil des *schoolwerkplan* als zusätzliche Datenquelle, sowie meine persönlichen Wahrnehmungen und Erfahrungen bilden die Grundlage für den folgenden Teil.

6.1.1.3 Die Jozefschule - ein Schulporträt

Das folgende Schulporträt soll zunächst einen Eindruck einer durchschnittlichen niederländischen Basisschule und ihres Schulalltags wiedergeben.

Eine genauere Beschreibung ist notwendig, um das *Zelfstandig Werken* im Kontext besser verstehen zu können. Hierzu gehören nicht nur die Architektur und die Einrichtung, sondern u.a. ganz besonders auch die durch den Lehrkörper, unter Einfluß der Schülerinnen und Schüler sowie der Elternschaft, gestiftete Identität, die den Lernprozeß beeinflußt. Hinzu kommen weitere wissenswerte Gegebenheiten, die dem deskriptiven Charakter dieser Arbeit gerecht werden.
Auf das *Zelfstandig Werken* in der Jozefschule werde ich unter 6.1.1.4 eingehen.

Die Jozefschule in Venhuizen befindet sich nahe der Grenze zwischen den Ortschaften Hem und Venhuizen und wird von den Kindern beider Orte besucht. Venhuizen ist ein kleiner Ort am IJselmeer, in der westfriesischen Teil der Provinz Noordholland.
Die beiden Dörfer zählen zusammen 3338 Einwohner, 1673 weibliche und 1665 männliche, von ihnen sind 641 Kinder in Basisschulalter (4 - 12 Jahre): 309 Mädchen und 332 Jungen. Für diese Kinder stehen 3

Basisschulen zur Verfügung: 2 neutrale und 1 katholische. Die Jozefschule ist die größte Basisschule in den betreffenden Gemeinden und hatte im Jahre 1993, dem Jahr der Untersuchung, 273[55] Kinder (132 Schülerinnen und 141 Schüler).

Da in den beiden obengenannten Ortschaften so gut wie keine Ausländerinnen oder Ausländer leben, wurde die Jozefschule zum Zeitpunkt der Untersuchung ausschließlich von niederländischen Kindern besucht. Dies hat den Vorteil, daß eine spezifische Untersuchung über das Verhältnis des *Zelfstandig Werken* von niederländischen zu Kindern mit ausländischem Hintergrund nicht besonders berücksichtigt werden mußte. Nachteilig ist es jedoch, daß eine repräsentative Aussage über Schulen mit Ausländerteil nicht getroffen werden konnte.

Die Jozefschule ist eine Konfessionsschule (katholisch). Somit handelt es sich um eine für niederländische Verhältnisse typische Durchschnittsschule (vgl. 1.3.2: Tabelle).
Anzumerken ist jedoch, daß die Umsetzung des didaktischen Anspruchs, die Kinder in der Basisschule durch verschiedene Schritte zum weitgehend *Zelfstandig Werken* anzuleiten, stark vom Lehrkraftengagement abhängt. Das Forschungsobjekt, das *Zelfstandig Werken* in der Basisschule, beinhaltet auch Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler als mitbetroffene Subjekte der Untersuchung. Die gewonnenen Ergebnisse sind wegen dieser subjektiven Einflüsse, nicht generell übertragbar auf andere Basisschulen.

Hervorzuheben ist des weiteren, daß die Jozefschule durch den zuständigen *OBD* als beispielhaft beschrieben wird für die Umsetzung von Erneuerungen im niederländischen Basisschulsystem, wozu das *Zelfstandig Werken* gehört.

Die Eltern entscheiden sich nicht nur wegen des guten Rufs und der Nähe zum Elternhaus für diese Schule; auch religiöse Gründe spielen immer noch eine wesentliche Rolle.

Die Schule wurde im Jahre 1979 gebaut und war ursprünglich für sechs

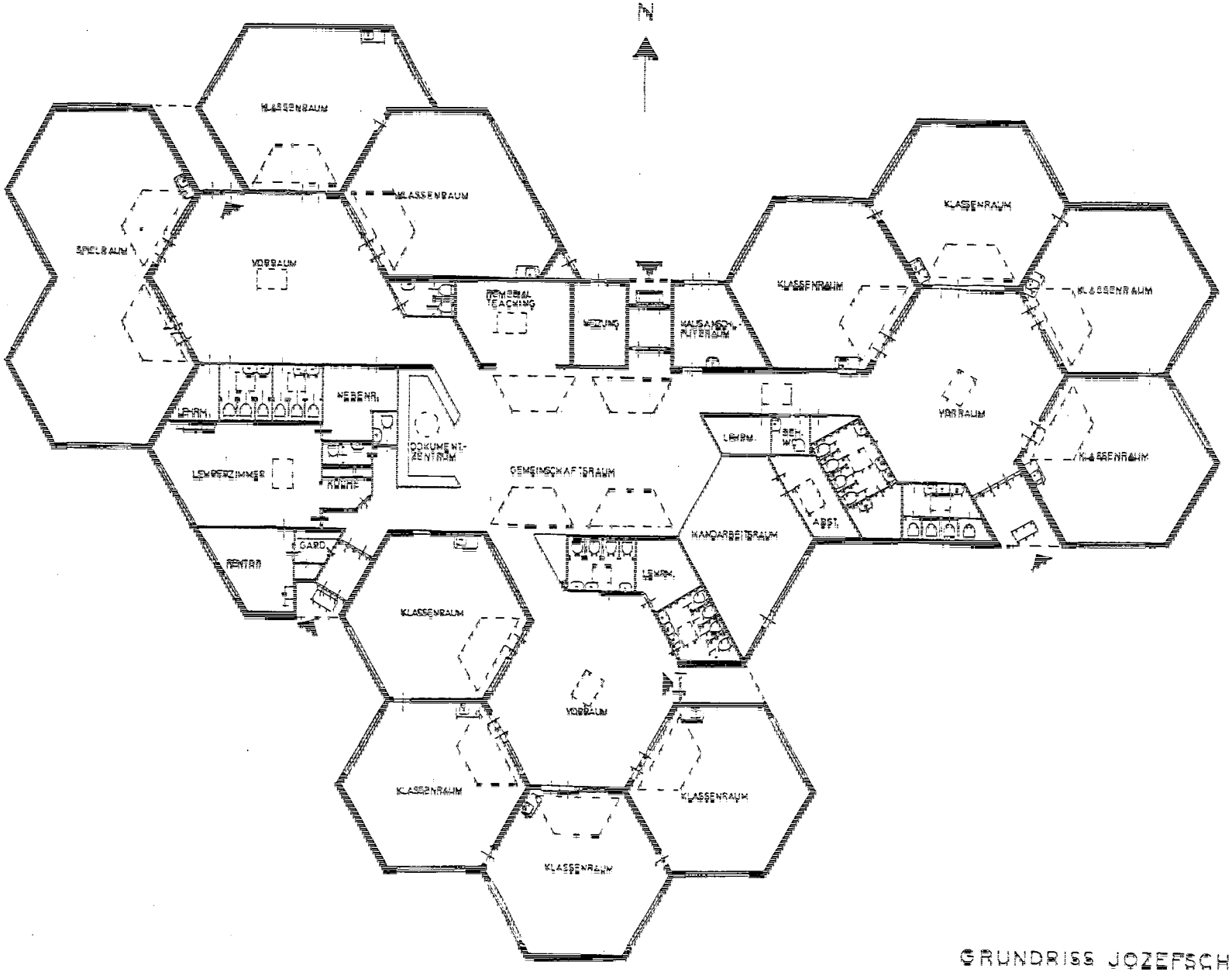
---

[55] Zum Vergleich: Die durchschnittliche Schülerzahl der niederländischen Basisschulen betrug 1992: 167 (vgl. Commissie Evaluatie Basisonderwijs. Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs 1994, 85).

zweizügige Jahrgänge der damaligen *lagere school* konzipiert.
Durch den generellen Rückgang der Schülerzahl standen 1984 vier Klassenräume leer. Als 1985 das Basisschulgesetz die Zusammenführung von *kleuterschool* und *lagere school* festschrieb, konnten die freien Raumkapazitäten für die Umwandlung zur achtjährigen Basisschule problemlos zur Verfügung gestellt werden. Im Januar 1986 zogen die *kleuterschool*-Kinder in ihre Räume ein[56].
Die Jozefschule ist, wie viele niederländische Basisschulen, ein einstöckiges Gebäude, durch Bäume und Sträucher abgeschirmt, und sieht wie ein sehr großer von Gärten, Schulhof und Spielplätzen umgebener Wohnbungalow aus. Das Gebäude hat mehrere Eingangstüren für die verschiedenen Altersgruppen.
Das Innere des Schulgebäudes strahlt durch die Teppichböden, die Holzverkleidung, Nischen, Arbeitsecken, Möbel und sonstige Einrichtung eine häusliche Gemütlichkeit aus. Die Klassenräume haben nicht nur nach außen Fenster, sondern auch zum Flur und Vorraum, so daß jeder in die Räume hineinsehen kann.
Das Lehrerzimmer befindet sich inmitten der Klassenräume; die Tür steht meist auf. Computer, Kopierer, Küche, eine Menge an Unterrichtsmaterial u.v.m. ist in dem einen Raum untergebracht. Trotz der vielen Funktionen, die dieser Raum erfüllt, herrscht eine gemütliche Atmosphäre, und der große Tisch in der Mitte lädt nicht nur zur Arbeit oder zur Konferenz, sondern auch zur Entspannung ein.
Da es in der Schule keine Sekretärin gibt, erledigt jede Lehrkraft ihre Schreib- und Computerarbeit selbst. Die allgemeinen Verwaltungsarbeiten werden auch von den Eltern miterledigt. Der Schuldirektor hat einen kleinen Nebenraum des Lehrerzimmers für sich, wo aber auch Schülertests durch den *OBD* durchgeführt werden und wichtige Gespräche stattfinden. Der Direktor hält sich meistens im Lehrerzimmer auf.
Die Architektur ist kinderfreundlich wie in fast allen niederländischen Basisschulen, und wurde von den Lehrkräften und dem Architekten gemeinsam geplant. Die Oberlichter machen die Räume und die Klassenzimmer hell und schaffen eine angenehme Atmosphäre.

---

56 Es gibt immer noch Basisschulen in den Niederlanden, wo die ersten zwei Klassen (frühere kleuterschool) wegen der Raumkapazitäten in einem anderen Gebäude untergebracht sind.

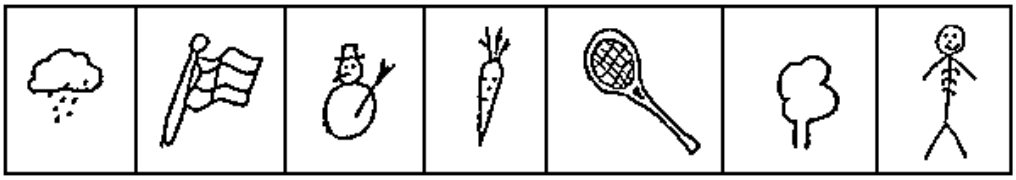


GRUNDRISS JOZEFSCHULE

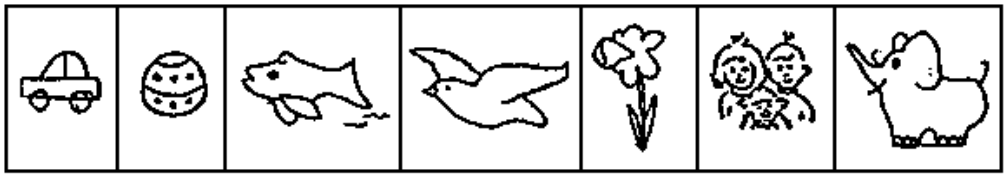
Das Dokumentationszentrum hat eine zentrale Lage in der Schule, ist unbeaufsicht und offen zugänglich. Es ist für das *Zelfstandig Werken* unentbehrlich. Von Anfang an werden die Kinder zur eigenständigen Entnahme und Nutzung von Büchern, Bildmaterial, Informationsmaterial, Enzyklopädien, Nachschlagewerken, Atlanten, Dias etc. angeleitet. In den Klassen 1, 2 und 3 hängen Vignetten (bildliche Symbole), da diese Kinder noch nicht lesen können. Diese korrespondieren mit den Vignetten auf dem Material im Dokumentationszentrum (s. Anlage).
Die Kinder der Klasse 1 und 2 arbeiten mit der Lehrkraft zusammen. Die Jüngsten nehmen die Vignette in das Dokumentationszentrum mit, um dort das richtige Material zu suchen. Den älteren Kindern wird bei der Bestimmung der Rubrik geholfen; sie sehen sich die Abbildung an, aber nehmen sie nicht mit. Sie sollen sie im Gedächtnis behalten. Die Ältesten suchen für das Kreisgespräch Bilder aus.
Die Kinder der Klasse 3 (frühere 1. Klasse) versuchen, ihre Rubrik selbst zu bestimmen. Auf der Vignette steht auch das Wort; sie nehmen die Vignette nicht mit und suchen selbständig ihre Bücher und Bilder.
Für die 4- bis 10-jährigen ist eine Bilderdokumentation eingerichtet, mit der die Kinder selbständig umgehen können.
Die 10- bis 12-jährigen arbeiten mit sogenannten X-Karten (eine Idee des *OBD*), die von den Lehrkräften angefertigt wurden. Der Schwierigkeitsgrad nimmt mit dem Alter zu, damit die Kinder im Laufe der Zeit immer selbständiger mit dem Dokumentationszentrum umgehen können.
Jedes Kind bekommt einmal im Jahr mit Hilfe dieser X-Karten eine Anweisung, wie es ein Buch im Dokumentationszentrum finden kann (vgl. Jozefschool voor basisonderwijs 1993, 98).
Einmal in der Woche besuchen die Kinder darüber hinaus die Dorfbibliothek, die sich neben der Schule befindet. Durch diese zwei unterschiedliche Systeme werden die Kinder frühzeitig mit den vielen Möglichkeiten, die Bibliotheken bieten, vertraut gemacht. Sie sollen lernen, Informationen selbständig zu entnehmen, diese zu verbalisieren und zu präsentieren.

Auch die Vorräume in der Schule spielen beim *Zelfstandig Werken* eine wichtige Rolle. Mehrere Klassen teilen sich einen Vorraum (s. Grundriß), der nach Absprache oder festgelegter Regelung genutzt wird.

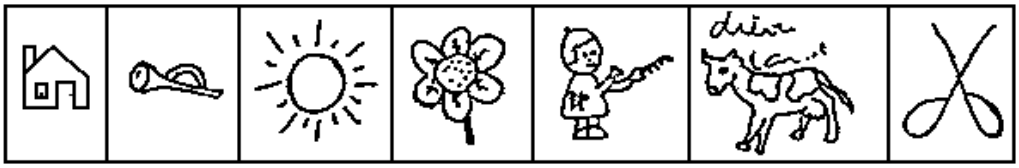
Die von den Gruppen 1,2 und 3 benutzten Vignetten



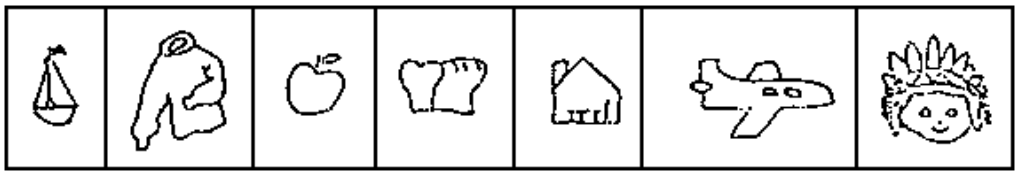
Herbst | Fest | Winter | Gemüse | Sport | Bäume | Körper



Transport auf dem Land | Spiel-zeug | Tiere im Wasser | Tiere in der Luft | Frühling | Menschen Familie | Zoo



Haus - draußen | Musik | Sommer | Blumen + Pflanzen | Berufe | Tiere auf dem Land | Basteln



Transport auf dem Wasser | Kleidung | Obst | Nahrung | Haus - innen | Transport in der Luft | Menschen - Rassen

Es ist zu beobachten, daß in fast allen Innenräumen oft Kinder selbständig arbeiten. Manche arbeiten an den Computern, andere beschäftigen sich mit Büchern oder Arbeitsmaterialien. Es herrscht eine freundliche, ruhige Atmosphäre. Auffällig ist das disziplinierte Verhalten der Kinder. Wie der Direktor auf Nachfrage mitteilte, ist dieses Verhalten nicht immer typisch für eine Basisschule. In den großen Städten herrschen durchaus andere Verhältnisse.

Zeitplan für den Unterricht:
Klasse 1 - 4: 8.45 - 11.30 Uhr und 13.15 - 15.30 Uhr;
Klasse 5 - 8: 8.45 - 12.00 Uhr und 13.15 - 15.30 Uhr.
Somit dauert der Schultag für die 4- bis 7-jährigen höchstens fünf Stunden und für die älteren Kinder höchstens fünfeinhalb Stunden. Zwar ist für die verschiedenen Klassen ein Zeitplan vorgegeben; dieser ist jedoch nicht als starres Schema zu verstehen, sondern flexibel handhabbar, da Unterrichtseinheiten nicht durch ein abruptes Klingelzeichen unterbrochen werden. Zudem hat die Lehrkraft die Freiheit zu entscheiden, ob das vorherige Thema fortgesetzt wird oder zu einem anderen Fach übergewechselt wird.
Mittwochnachmittag und Samstag ist in den Niederlanden an allen Schulen schulfrei.
Den Kindern der Klasse 1 und 2 stehen ihre Klassenräume auch morgens zwischen 8.30 - 8.45 Uhr und mittags zwischen 13.00 - 13.15 Uhr frei zur Verfügung.
Unterrichtsausfall kommt selten vor: Lehrerkonferenzen u.ä. finden in den Stunden statt, in denen ohnehin nicht unterrichtet wird und bei Krankheit von Unterrichtskräften wird für Vertretung gesorgt.
Hausaufgaben werden hauptsächlich ab der 2. Hälfte der 8. Klasse in geringem Umfang gegeben.
Für den Besuch aller Basisschulen besteht Schulgeld- und Lernmittelfreiheit, d.h. die Kinder benutzen schuleigene Bücher. Die Auswahl ihrer Lernmittel ist den niederländischen Schulen freigestellt.

Hinsichtlich der Identität der Schule findet sich im *schoolwerkplan* der Jozefschule u.a. folgendes:

- Die Kinder sollen in dem Sinne unterrichtet werden, daß sie, jetzt und später, selbständig, verantwortlich, kreativ und kritisch in einer komplexen, dynamischen und komplizierten Gesellschaft leben können.
- Die Kinder sollen ihre eigenen Möglichkeiten entfalten können.

Entscheidend ist die Entwicklung des einzelnen Kindes; Ziel ist es, sein Gefühlsleben, sein Denkvermögen und seine Kreativität zu fördern und ihm soziale, kulturelle und körperliche Fertigkeiten zu vermitteln.

- Die Kinder sollen sich eine hilfsbereite Haltung aneignen und lernen, zusammenzuarbeiten und zusammenzuleben. Durch eine gute und konsequente Haltung, durch Vorbild und Gespräche versuchen die Lehrkräfte, die Kinder auf diesen Weg zu bringen.
- Die Kinder sollen die Werte und Normen anderer respektieren.
- Die Kinder sollen lernen, sich zu entspannen und zu genießen. Sie sollen sich in der Schule geborgen fühlen. Es wird eine häusliche Atmosphäre angestrebt. Trotzdem ist es notwendig, daß das Verhältnis Lehrkraft-Schüler bestehen bleibt. Höflichkeit wird gefordert (vgl. Jozefschool voor basisonderwijs1993, 1-21).

Der Unterricht in der Jozefschule ist so eingerichtet, daß die Schülerinnen und Schüler einen ununterbrochenen Entwicklungsprozeß durchlaufen können (vgl. 3.2.3).
Von einem allein spielenden, egozentrisch ausgerichteten Kind soll es sich zu einem sozialen Wesen entwickeln. In einem allmählichen Prozeß geht das Kind vom Spielen in den beiden Anfangsklassen langsam zu einem spielerischen Lernen in Klasse 3 über, das sich dann wiederum weiter entwickelt.

Das Ziel des ununterbrochenen Entwicklungsprozesses soll erreicht werden, indem

- die Lehrkräfte die selben Regeln handhaben.
- die Lehrkräfte für jedes Kind einmal im Jahr (für manche zweimal im Jahr) einen Observationsbogen (s. Anlage) ausfüllen.
- die Lehrkräfte für die ganze Laufbahn eine Mappe über die Fortschritte führen.
- die Lehrkräfte dem Übergang vom *kleuterbouw* in den *onderbouw* (von der 2. in die 3. Klasse) besondere Aufmerksamkeit widmen. Einmal in der Woche gehen die ältesten Kinder der Klasse 2 in die Klasse 3. Somit können sie sich mit der neuen Umgebung, der neuen Lehrkraft und der Arbeitsweise vertraut machen. An dem Tag werden diese Kinder von Kindern der Klasse 3 unter der Leitung derer Lehrkraft begleitet.

I. **Vorbesprechung** : Dauer ..... Minuten. Besprochen: .....

Auftrag: .....

II. **Selbständiges Arbeiten** : Dauer ..... Minuten

war nicht mit der verabredeten Aufgabe beschäftigt	Materialprobleme	Aufgabenprobleme	Folgeauftrag erledigt: ja/nein	Probleme mit Hilfelei-stung / um Hilfe bitten	Andere Probleme

III. **Nachbesprechung** : Dauer ..... Minuten

nicht fertig: ☐

<u>Was hat die kleine Gruppe gemacht?</u>

Dauer: ..... Minuten

Schwerpunkte für die nächste Stunde:

<u>Welche Probleme wurden besprochen?</u>

<u>Welche Lösungen wurden gefunden?</u>

Anhand des Observationsbogens (s. Anlage) und der Mappe finden regelmäßig Besprechungen im Lehrerteam über einzelne Schülerinnen und Schüler oder eine Klasse statt. Somit sollen Probleme frühzeitig erkannt werden, und es können ein planmäßiger Umgang und eine gezielte kontinuierliche Schülerbegleitung während der Schullaufbahn realisiert werden. Die Voraussetzungen für ein gutes Funktionieren dieser Schülerbesprechungen werden im *schoolwerkplan* namentlich genannt, z.B.:

- ein gutes soziales Klima im Lehrerteam, das durch Respekt, Akzeptanz und Zuhören erreicht werden kann;
- eine Atmosphäre der Offenheit und des gegenseitigen Vertrauens;
- Mut haben, einzugestehen, daß die Problemsituation manchmal durch eigenes Verhalten entstanden ist bzw. verstärkt wird;
- die Fähigkeit zum feedback.

(vgl. Jozefschool voor basisonderwijs 1993, 35 d).

Die Jozefschule ist eine Privatschule - fast 75% (Liket 1993, 15) der niederländischen Schülerinnen und Schüler besuchen Privatschulen. Diese sind den öffentlichen Schulen finanziell gleichgestellt (vgl. 1.3.2).
Privatschulen werden von einem Schulvorstand verwaltet, der gegenüber Staat und Gemeinde Rechenschaft ablegen muß. Er ist u.a. auch verantwortlich für die Einstellung und Entlassung des Lehrpersonals. Der Schulvorstand der Jozefschule besteht aus 5 Personen, zum großen Teil Eltern, und tagt alle 6 Wochen in Anwesenheit der Schuldirektion.

Die Jozefschule ist eine katholische Schule. In diesem Zusammenhang ist zur Identität der Schule im *schoolwerkplan* u.a. zu lesen, daß dem Prädikat RK das Lehrerteam, Kinder im Sinne der katholischen Lehre zu unterrichten, zwar verpflichtet ist, die Gesellschaft aber eine Reihe von Veränderungen erfahren hat, wobei sich die Haltung in bezug auf Kirche und Autoritätsstrukturen verändert hat. Diese Entwicklungen kann das Lehrerteam natürlich berücksichtigen, aber gleichzeitig will es die materialistische und stark individualistische Gesellschaft weiter zur Diskussion stellen. Ein Festhalten an traditionellen Werten, ohne die gesellschaftliche Entwicklung im Blick zu haben, wird abgelehnt, jedoch sollen neue Normen nicht ohne weiteres übernommen werden.

Durch die Katechese (4 Projekte pro Jahr) und die Art des Umgangs der Lehrkräfte mit den Kindern, im Sinne des Wortes "verba docent, exempla trahunt" (Worte belehren, Beispiele reißen mit), sollen die Schülerinnen und Schüler eine Einstellung finden können, die auf der biblischen Botschaft basiert.
Eine großzügige Auslegung des Begriffs Konfessionsschule erlaubt es auch nicht-katholischen Lehrkräften, Religionsunterricht zu erteilen.
Es sei hier auch auf das Fach "Kennisgebieden" (zu vergleichen mit dem deutschen Schulfach Sachkunde) verwiesen. Dazu gehört "geestelijke stromingen" (geistliche Strömungen). In diesem Fach lernen die Kinder nicht nur Weltreligionen wie Hinduismus, Mohammedanismus, Buddhismus und Judentum kennen, sondern auch die Religionsgemeinschaften im eigenen Umfeld. Themen wie Respekt und Toleranz gegenüber Andersdenkenden werden ebenso vermittelt, wie das Eintreten für die eigene Überzeugung gefördert wird.

Obwohl die Schulpflicht in den Niederlanden mit dem 5. Lebensjahr anfängt, können die Kinder am Tag nach ihrem 4. Geburtstag in der Regel die Schule besuchen. Das ist auch in der Jozefschule der Fall. Es ist gesetzlich geregelt, daß auch Dreijährige die Schule vor der Einschulung fünfmal besuchen dürfen. Von dieser Regelung wird jedoch selten Gebrauch gemacht.

In den niederländischen Basisschulen wird nicht mehr von Schulklassen, sondern von Schülergruppen gesprochen. Die Jozefschule ist in 8 Schülergruppen aufgeteilt:
kleuterbouw: 4- bis 6-jährige, unterteilt in die Gruppen 1 und 2.
onderbouw: 6- bis 10-jährige, " " " " 3, 4 und 5.
bovenbouw: 10- bis 12-jährige, " " " " 6, 7 und 8.
In dieser Studie wird weiter das Wort Klasse gebraucht, da das deutsche Wort Gruppe in diesem Zusammenhang nicht mit dem niederländischen Wort "groep" assoziiert.
Die Klassenstärke liegt zwischen 22 und 37 Kindern[57].

---

[57] Die durchschnittliche Klassenstärke der niederländischen Basisschulen beträgt 28,4. Die Unterschiede zwischen den Klassen variieren von 5 bis ungefähr 40 Kinder. Die meisten Klassen haben zwischen 16 und 30 Schülerinnen und Schüler (vgl. Commissie Evaluatie Basisonderwijs. Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs 1994, 85).

wintertoekje: wat ik al kan
lentetoekje: zoveel heb ik nu
zomertoekje: en nu . . . vakantie

toelichting

6 7 8 9 10 / 89 88 87 86 85

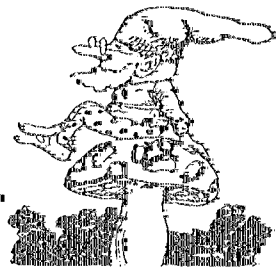
ISBN 90.276.1996.4
Voor België:
Uitgeverij Infodoek n.v. Meerhout
DU1979/1919/12

© 1979 Uitgeverij Zwijsen b.v. Tilburg

Geachte ouders,

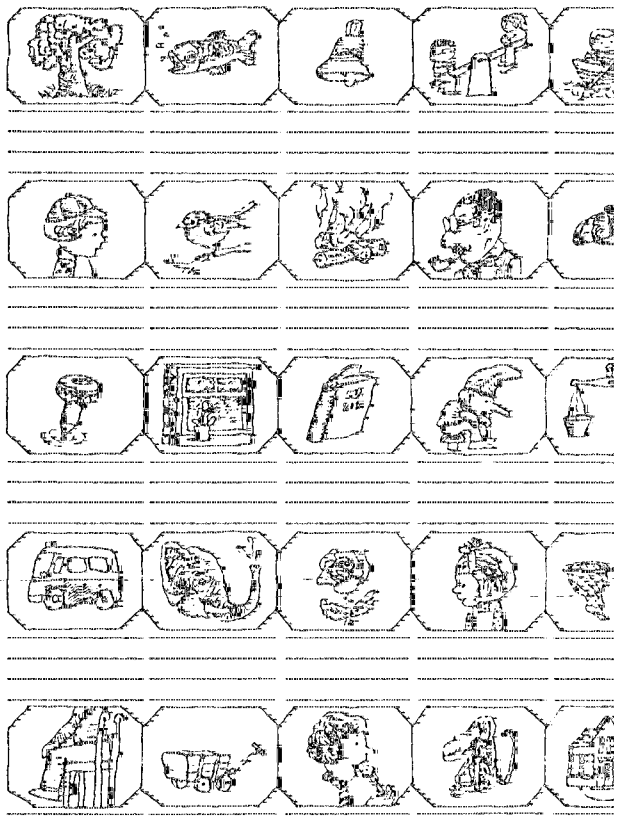
Uw kind zit nu een paar maanden in de eerste klas. In deze korte tijd heeft uw kind met veel gewerkt. Van alles is er gebeurd: lezen, rekenen, schrijven, knutselen, spelen, tekenen, zingen, muziek. Uw kind heeft ongetwijfeld, meestal vanzelf of meer naar huis gebracht of is thuis ze nu en dan eruit komen wat het in de klas geleerd heeft.
Om u een indruk te geven van wat er in de eerste maanden op school gedaan is, ontvangt u dit herfstboekje met als titel: „Ik zit op school". In dit boekje kunnt u zien waarmee uw kind op het gebied van lezen, rekenen, taal, schrijven en kleuterwerk bezig is. Het is zeker niet de bedoeling dat eerste boekje te vlug af te raken. Daarom zit uw kind nog te kort op school. Dat herfstboekje wil u alleen maar een eerste indruk geven.

Met vriendelijke groeten



illustraties van Tom Hoogenstraten

woordbeeld



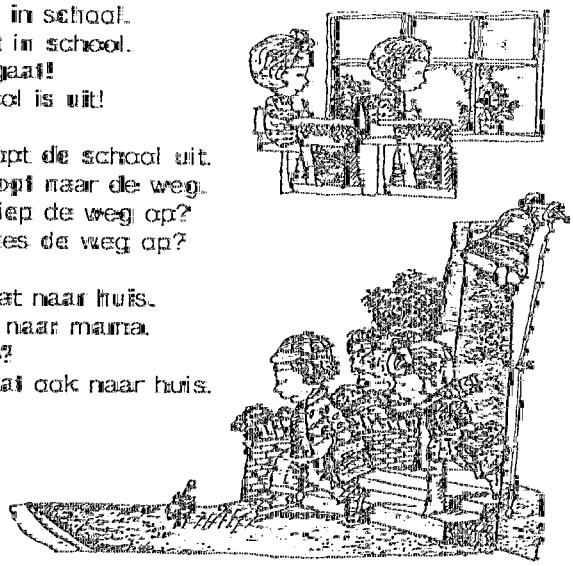
kees zit in school.
miep zit in school.
de bel gaat!
de school is uit!

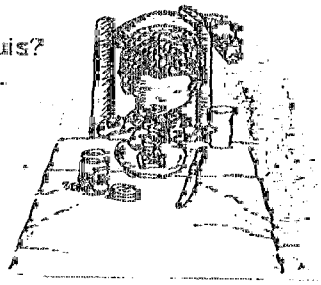
kees loopt de school uit.
miep loopt naar de weg.
loopt miep de weg op?
loopt kees de weg op?

kees gaat naar huis.
hij gaat naar mama.
en miep?
miep gaat ook naar huis.

op de weg zit een mus.
de mus eet . . . eet . . .
gaat de mus ook naar huis?
de mus gaat de boom in.

kees is in huis
en miep is in huis.
mama, de school is uit!
eet, kees! eet, miep!





overschrijven van het bord

maak deze woordjes af

	ij		ij		o
	ui		oo		a
	oo		oo		ie
	d		a		ie
	ie		o		d
	e		aa		g t

maak de zin goed

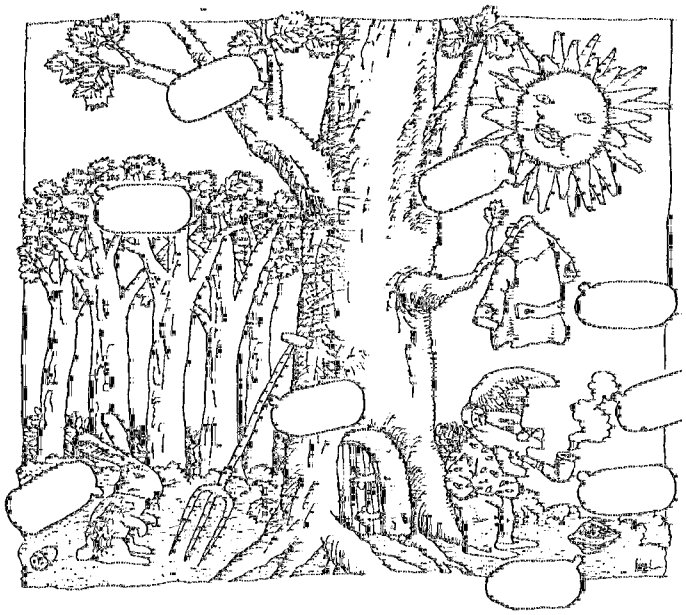
pim de kar op zit

een noot de eet aap

een rookt pijp oom

het bos loopt naar nies

dictee

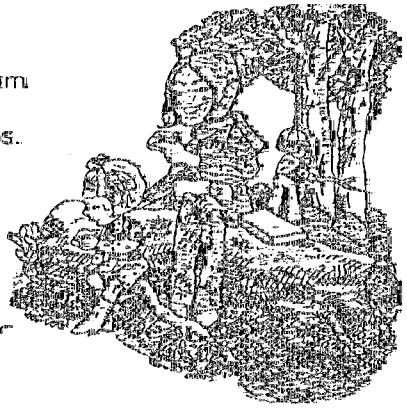


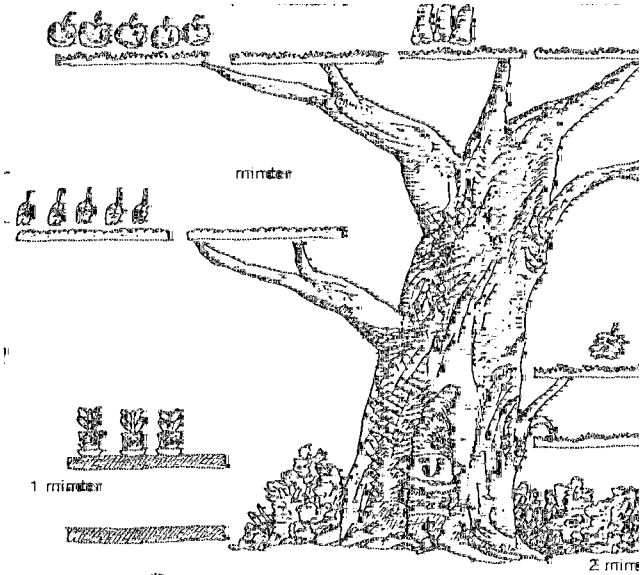
haas	jas	pijp
noot	raak	zon
tak	riek	bos

mama is in het bos
met kees en miep.
mama zit op een boom
met een doos.
mama eet uit de doos.

miep zit op een tak.
miep eet ook.
en kees?
kees is het bos in.

in het bos is een
kees wipt erin.
hij zit in de
miep! miep!





miep loopt het bos in.
kees? kees?
zit kees in een boom?
kees niest!
miep loopt naar de
miep wipt er ook in.

mama! mama!
mama loopt het bos in.
is kees weg?
is miep weg?

zoek het juiste getal

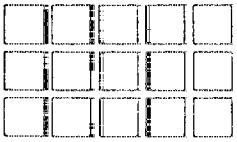
	2	4	1	3	5
	1	5	2	3	4
	4	3	1	5	2
	5	4	2	3	1
	3	2	5	1	4

3 visjes

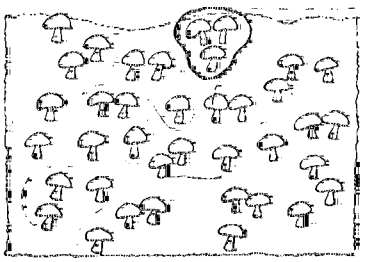
5 appels

3	
5	
2	
4	
1	

cijferdiktee



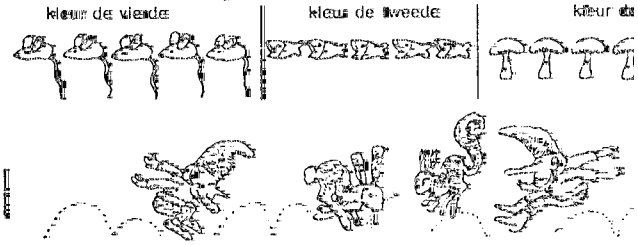
groepjes van 3

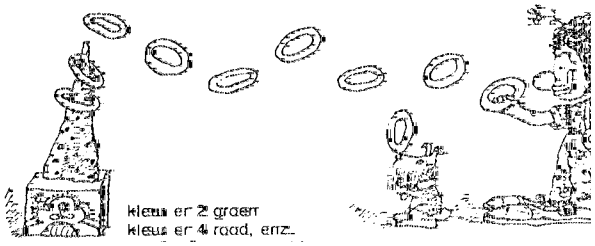


2 visjes

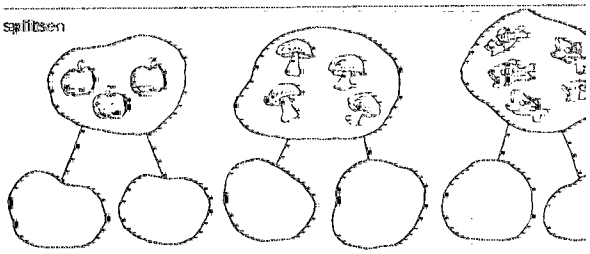
4 bloemen

kleur de vierde | kleur de tweede | kleur de





splitsen



erbij of eraf

erbij 2 erbij 3 erbij 1

is papa in huis?
papa is weg.
hij is naar oom.
oom vaart.
papa vaart ook.

oom vist.
hij vist met een
en papa?
papa vist ook.
hij vist ook met een

oom, oom, een vis!
aan de zit een vis.
het net, oom!
oooo! de vis gaat eraf.
weg is de vis, papa!

oom vist.
hij vist met een net.
zit er een vis in?
een vis?
het is een pet!

maak de woordjes goed

aa r m	u u v i	g w ie
m p ie	a k t	s h aa
k r oo	g b oo	a j s
ui h s	ie s n	oo s d

vul in

dop is ..... het bos.	in aan op
hij gaat ..... nies.	op in naar
dop loopt ..... de weg.	aan op in
de naat ..... de tak.	in naar aan

zoek de juiste zin

nies loopt het bos in.
de muis zit op de tak.
dop gaat naar huis.

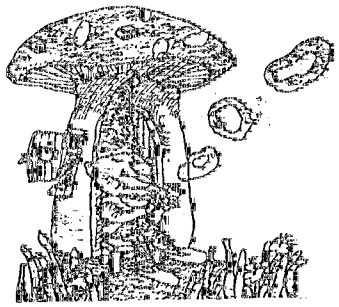
dop gaat weg.
hij gaat naar nies.
dop loopt op de weg.
hij loopt in de zon.

op de weg zit een haas.
dop loopt naar de haas.
loopt de haas weg?
de haas gaat naar dop.

dop zit op de haas.
naar nies, haas!
loop naar nies!
de haas loopt . . . loopt . . .

de haas is bij nies.
dop wipt eraf.
nies zit voor het huis.
hij rookt een pijp.

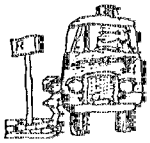
dop zit ook voor het huis.
hij zit in de zon.
rookt dop ook?
dop eet! hij eet een noot!



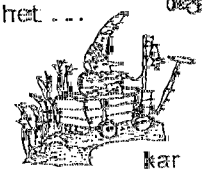
maak af

de tak gaat op het . . .
de bel zit aan de . . .
dop loopt naar . . .
kees gaat in de . . .
oom zit voor het . . .

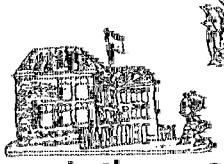
huis


bus

vuur


kar

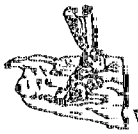
nies


school

tak

boom

de mus zit in de . . .
de haas loopt op de . . .
miep loopt naar . . .
de noot zit aan de . . .
de doos is voor . . .


weg

dop

Toelichting

Lezen: blz. 2-6-11-14
In de eerste klas kan men eigenlijk nog niet spreken van vakken: lezen, taal en schrijven gaan hand in hand. Het accent in klas 1 ligt toch wel op het leesonderwijs. Daaraan wordt bijzonder veel aandacht en tijd geschonken. De leesstukjes in dit boekje kan uw kind nu all lezen. Soms zijn er wat fraseringen, soms moet nog naar wat moeilijke woordjes gezocht worden. Toch kunnen de meeste kinderen de korte verhaaltjes al tamelijk vlot lezen. Zo kunt u zich dus zelf enigszins een oordeel vormen over de leesvaardigheid van uw kind.

Taalvorming: blz. 1-3-4-5-13-15
Ook de taalvorming neemt een belangrijke plaats in. Uw kind leest al woordjes en korte zinnen, correct spellen en schrijven. Ook kan uw kind al woordjes en zinnetjes zelf afmaken of door elkaar gemaakte letters of woorden in de juiste volgorde plaatsen.

Rekenen: blz. 7-8-9-10
Het rekenonderwijs is in het begin nog veel gebonden aan begripsvorming. Veel aandacht wordt geschonken aan begrippen zoals meer, minder, evenveel. Grotendeels gebeurt het rekenen nog met behulp van tastbaar materiaal. Hierbij maakt het kind vertrouwd met de getallen en zet de eerste stappen naar de erbij- en eraftsommetjes.
Wij willen ook opmerken dat op scholen verschillende rekenmethoden gebruikt worden. Daardoor kan het gebeuren dat uw kind nog niet zo ver of al verder is dan de rekenoefeningen in dit boekje.

Schrijven: blz. 3-8
Zowel bij taalvorming als rekenen is het schrijven belangrijk. Het kind moet leren de verse letters en cijfers van elkaar te onderscheiden en op een nette manier op te schrijven. Vandaar dat er in dit boekje een overschrijfleesje en een cijferdiktee zijn opgenomen.

Creativiteit: blz. 12
Niet alleen de zogenaamde leervakken zijn belangrijk. Ook wordt op school veel aandacht geschonken aan de kreatieve vakken, zoals tekenen, handenarbeid, muziek.

Bis auf die der Klasse 3 bekommen alle Kinder im *onderbouw* und *bovenbouw* drei Mal im Jahr ein Zeugnis.

Die Kinder der Klasse 3 legen Arbeitsheftchen an (s. Anlagen): das Herbstheftchen "ich bin in der Schule", das Winterheftchen "was ich schon kenne", das Frühjahrsheftchen "soweit bin ich jetzt" und das Sommerheftchen "und jetzt ... Ferien". Aus diesen sogenannten "werkrapporten" können die Eltern ersehen, was die Kinder gelernt, womit sie sich beschäftigt haben. Nur das vierte Heftchen wird zensiert.

Viele Basisschulen schreiben die Zeugnisse in Form eines Lern- und Entwicklungsberichts. Wie mir der Direktor mitteilte, hat das Lehrerteam der Jozefschule dies auch erwogen, wobei es jedoch mehr Nachteile sah. Sowohl die Eltern als auch die Kinder wollten Klarheit und Transparenz. Im übrigen schreiben die Lehrkräfte zusätzlich einen kurzen Bericht und die Zeugnisse werden sowohl mit den Kindern als auch mit den Eltern besprochen.

In der Schule wird, außer im *kleuterbouw*, nach dem *leerstofjaarklassensysteem* (vgl. 3.2.1) gearbeitet, wobei innerhalb der Klassen differenziert wird, insbesondere in den Fächern Mathematik und Sprache. Ein Umbau des leerstofjaarklassensysteem ist kurzfristig nicht geplant.

Wenn trotz der in diesem Kapitel genannten Maßnahmen der Rückstand eines Kindes so groß geworden ist, daß das Auffangen innerhalb der Klasse nicht mehr möglich ist, und wenn es sich deutlich herausstellt, daß "Sitzenbleiben" einen positiven Effekt auf die Entwicklung des Kindes haben wird, dann kann nach Rücksprache mit den Eltern und dem *OBD* beschlossen werden, daß das Kind die Klasse wiederholt. Es lernt dann nach einem ihm individuell zugeschnittenen Programm weiter.
Der Direktor äußerte sich auf Nachfrage zu diesem Thema wie folgt:

> In der Gruppe 2 wird die Schulreife der Kinder, die aufgrund ihres Alters im kommenden Schuljahr zur Gruppe 3 (frühere 1. Klasse) wechseln, beurteilt. Bestehen Zweifel an der Schulreife, führt die Lehrkraft einen Leistungstest durch. Hierbei testet sie den Umfang des Wortschatzes und wie weit Voraussetzungen vorhanden sind für das Erlernen des Lesens. Wenn dieser Test unzureichend ausfällt, wird den Eltern vorgeschlagen, das Kind noch ein Jahr lang in der Gruppe 2 (dem früheren Kindergarten) zu belassen.

An unserer Schule bestehen jährlich 2 bis 3 Kinder diesen Test nicht. Dabei handelt es sich in der Mehrzahl um Jungen und fast immer um Kinder, die im Juli, August oder September geboren sind.

Nur selten wiederholen Kinder die Klassen 3 oder 4. Diese Wiederholer sind Kinder, von denen wir erwarten, daß sie durch ein zusätzliches Jahr den Lernstoff ihrer jeweiligen Gruppe aufholen, so daß das Lernen anschließend weniger Probleme macht.

Die Kinder können nur mit Einverständnis der Eltern das Jahr wiederholen.

In den Gruppen 5 bis 8 bleiben die Kinder nicht mehr sitzen. Hier arbeitet jedes Kind ganz differenziert, seinem Leistungsstand entsprechend. Es hat im Laufe seiner Schulzeit gelernt, selbständig zu arbeiten, was sich hier bewährt.

Lern- und Entwicklungsproblemen kann durch frühzeitiges Erkennen wesentlich schneller und sinnvoll entgegengewirkt werden.

Wenn die Schülerinnen und Schüler die 8 Jahrgangsstufen durchlaufen haben, verlassen sie die Schule. Der Übergang zu den weiterführenden Schulen wird sorgfältig vorbereitet. Es findet Rücksprache mit allen Beteiligten statt. Unter Berücksichtigung der Schüler- und Elternwünsche, der Empfehlung der Lehrkraft, des Untersuchungsergebnisses und der Anforderungen der weiterführenden Schule soll eine optimale Wahl getroffen werden.

Der Prozeß läuft wie folgt ab:

- Februar: Informationsabend für die Eltern der Klasse 7 über die Schulwahluntersuchung und die verschiedenen Formen des weiterführenden Unterrichts
- Mai/Juni: Durchführung der Schuluntersuchung durch den *OBD*. Diese Untersuchung testet nicht nur das Wissen, sondern auch die Veranlagung der Schülerinnen und Schüler
- Oktober: vorläufige Schulempfehlung des *OBD* und Verteilung des Informationsleitfadens für weiterführenden Unterricht in der Umgebung Venhuizens
- Jan/Feb: Beratung der Lehrkraft der Klasse 8 mit dem *OBD* über die endgültige Empfehlung. Gelegenheit, verschiedene weiterführende Schulen zu besuchen. Endgültige Schulempfehlung des *OBD*
- Februar: Gespräch mit den Eltern über die Schulwahl
- März: Anmeldung der Schülerinnen und Schüler für die weiterführenden Schulen.

Die Leistungen der Schülerinnen und Schüler werden in den weiter-

führenden Schulen während des ersten Jahres weiterverfolgt. Im jährlichen Durchschnitt wechselt ca. ein Drittel der 8. Jahrgangsstufe zum berufsbildenden Sekundarunterricht, ein Drittel zum allgemeinbildenden Sekundarunterricht und ein Drittel zum vorbereitenden wissenschaftlichen Unterricht. Im Jahr 1993, dem Jahr der Untersuchung, war der Teil der letztgenannten Gruppe größer. Als Ursache gab der Schuldirektor an, daß in der Klasse 8 der Mädchenanteil größer sei.

In den niederländischen Basisschulen wird nicht vom Lehrerkollegium, sondern vom Lehrerteam gesprochen. Im Falle der Jozefschule besteht es aus 10 Lehrerinnen, 4 Lehrern und zusätzlich einer Musiklehrerin. Das Alter der Lehrkräfte liegt zwischen 26 und 45 Jahren.
Der hoher Anteil der Lehrer*innen* in der Jozefschule stimmt mit dem der anderen Basisschulen überein (vgl. 4.1).

Es herrscht ein sehr gutes Arbeitsklima, und die Zusammenarbeit unter den Kolleginnen und Kollegen ist gut. Dies ist nicht nur eine wichtige Voraussetzung für das *Zelfstandig Werken*, sondern auch für den ununterbrochenen Entwicklungsprozeß des einzelnen Kindes und für das ganze Unterrichtsgeschehen. Eine gute Lehrerzusammenarbeit ist gerade an einer Basisschule unerläßlich, weil ständige Kontakte bzw. Besprechungen dies erfordern. Die Lehrkräfte suchen sich nach Möglichkeit ihre Klasse selbst aus.
Das Lehrerteam einer Basisschule hat einen großen Einfluß auf die Einstellung neuer Lehrkräfte. Wie im Kapitel 1 unter "Freiheit des Unterrichts" zu lesen ist, ist dies sehr wichtig: Für eine gute Zusammenarbeit soll die einzustellende Lehrkraft die gleichen Ansichten und pädagogischen Vorstellungen haben wie das Lehrerteam. Der Nominierungsausschuß setzt sich aus zwei Mitgliedern des Schulvorstandes, dem Schuldirektor, zwei Mitgliedern des Lehrerteams und einem Mitglied des Elternrates zusammen. Obwohl die Jozefschule eine katholische Schule ist, spielt die Religionsangehörigkeit der Lehrkräfte keine Rolle.
Die neue Lehrkraft hat eine Probezeit von einem Jahr, nach dem eine feste Anstellung oder eine Kündigung erfolgt. Auf anfängliche Betreuung einer neuen Lehrkraft wird von dem ganzen Team große Sorgfalt verwendet, insbesondere von der Direktion. Eventuell wird eine Mentorin oder ein Mentor beauftragt, die neue Lehrkraft zu begleiten.
In den Niederlanden sind die Lehrkräfte keine Beamten. Wenn, z. B. durch zurückgehende Schülerzahlen, zu viele Lehrkräfte an einer Schule sind,

wird in der Regel der/dem Letzteingestellten gekündigt. In den öffentlichen Schulen gilt eine andere Kündigungspraxis: Dort zählen die Dienstjahre. Zur Zeit herrscht jedoch in den niederländischen Basisschulen ein Lehrermangel.

Obwohl die Bezahlung, im Vergleich zu etwa der BRD, relativ gering ist, sind die Lehrkräfte in der Jozefschule, wie in vielen niederländischen Basisschulen, sehr motiviert. Auffällig ist ihr Engagement und eine offene Atmosphäre im Kollegium. Hinsichtlich der Lehrerarbeitszeit ist folgendes erwähnenswert:

Die Vollzeitlehrkräfte arbeiten offiziell 38 Stunden und 24 Minuten in der Woche. Davon müssen 65% unterrichtgebunden sein. Alle Lehrkräfte in der Jozefschule gaben jedoch an, mit 40 Stunden Arbeitszeit nicht auszukommen.

Eine Viertelstunde vor Unterrichtsbeginn müssen alle Lehrkräfte anwesend sein. Während dieser Zeit, 8.30-8.45 Uhr, in der Mittagspause und nach 15.30 Uhr haben die Eltern Gelegenheit, die Lehrkräfte anzurufen. Meistens sammeln sich die Lehrkräfte um 15.30 Uhr im Lehrerzimmer: Sie besprechen Probleme, Erfolge bzw. Mißerfolge, treffen Vorbereitungen für den nächsten Unterrichtstag o.ä.

Es findet mindestens alle 14 Tage am Donnerstag nach der Schulzeit eine Lehrerkonferenz statt. An den dazwischenliegenden Donnerstagen arbeiten die Lehrkräfte in Arbeitsgruppen oder mit Extrabegleitung (Katechese, *OBD*, u.a.).

Für allgemeine und besondere Aufgaben sind Arbeitsgruppen eingerichtet, die eine gewisse Autonomie haben. So gibt es u.a. Arbeitsgruppen für: Klassenfahrten, Schulfeste, Sport und Spiel, Überwachung des *schoolwerkplan*, Mediothek, Kreative Bildung, Elternpartizipation, Liturgie, Schulzeitung, Elternarbeit etc. In diesen Arbeitsgruppen können auch Eltern mitarbeiten. Dies ist in vielen Basisschulen üblich.

Die Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 machen einmal bei jedem Kind einen Hausbesuch[58]. In den übrigen Klassen werden die Eltern von den Lehrkräften besucht, wenn das Verhalten ihres Kindes dazu Anlaß gibt.

In den Niederlanden ist die Lehrerfortbildung von großer Bedeutung. Das Lehrerteam der Jozefschule ist als Ganzes dazu verpflichtet, regelmäßig Weiterbildungskurse zu besuchen. Sie finden hauptsächlich im Lehrerteam statt. Außer den Kursen *Zelfstandig Werken* sei hier z.B. der Kurs für eine

---

[58] Auch deutsche Pädagoginnen und Pädagogen betonen die Vorteile von Hausbesuchen (vgl. Jodexnis/Bursch 1992, 7).

neue Lesemethode und der Kurs für "Edukinesiologie" (edu = Edukation; kinese = bewegen, lernen mit Hilfe von Bewegung) zu erwähnen. Diese Kurse standen für das Jahr 1993 auf dem Programm.
Die Methode für "Edukinesiologie" geht davon aus, daß, wenn beide Gehirnhälfte nicht richtig zusammenarbeiten, Lernprobleme entstehen können. Indem bestimmte Muskeltests bei dem Kind ausgeführt werden, kann untersucht werden, wo das Lernproblem liegen könnte. So können in der Schule und zu Hause Bewegungsübungen ausgeführt werden, um die Zusammenarbeit der Gehirnhälften zu aktivieren[59] (vgl. auch Pelletier 1988, 100).
Für das Schuljahr 94/95 war ein teamcursus "klassemanagement" vorgesehen.
Die Lehrerfortbildung findet meistens unter der Leitung eines *OBD* statt, aber auch ein Schularzt, eine Logopädin, ein Theologe, u.a. stehen gegebenenfalls zur Verfügung. Weiterführende Ausbildungen u.a. auf dem Gebiet der Informatik, der Dyslexie, des Managements und der *zorgverbreding* werden auch von den *PABO*‘s angeboten.

Aufgrund neuer Maßnahmen des Kultusministeriums mit der Note "Weer samen naar school"[60] (WSNS) bekommt eine Lehrerin zur Zeit eine Spezialausbildung als interne Begleiterin für *zorgbreedte*-Kinder (früher remedial teaching). Ziel ist es, die Zahl der Sonderschulkinder zu verringern. Dies soll dadurch erreicht werden, daß Kinder, die in einem oder mehreren Fächern einen Rückstand haben, in ihrer eigenen Klasse mit einem individuell zugeschnittenen Programm aufgefangen werden. Ein solches Programm kann die Begleiterin auch mit Hilfe des *OBD* zusammenstellen.
Die Aufgaben der Begleiterin sind weiter:

- das Feststellen von Lücken,
- das Aufstellen von Handlungsplänen,
- das Begleiten von kleinen Gruppen oder individuellen Schülerinnen und Schülern,
- das Begleiten und Beraten von Lehrkräften,
- das Einschalten des *OBD*,

---

59 "Unser Großhirn hat eine linke und eine rechte Gehirnemisphäre. Jede dieser Gehirnhälften hat eine spezifische Funktion. Verbunden sind beide durch eine Brücke von Nervenfasern, den sogenannten Balken (...). Neurologen haben in jüngster Zeit die Funktionsaufteilung der beiden Hälften besser verstehen gelernt" (Hopf 1996, 15).

60 Übersetzt: "Wieder zusammen zur Schule". D.h., daß die Kinder, die bis jetzt zu den Sonderschulen überwiesen wurden, wieder in die Basisschulen integriert werden sollen.

- das Unterhalten von Kontakten mit den Eltern.

Der Elternrat vertritt die Eltern beim Lehrerkollegium und der Schulverwaltung. Zweimal im Jahr tagt der Rat mit dem vollständigen Lehrerkollegium. Während dieser Konferenz werden Probleme, Projekte und Änderungen innerhalb der Schule besprochen. Darüber hinaus tagt der Elternrat alle sechs Wochen mit Lehrkräften in kleinen Gruppen.
Der Stellenwert der Elternbeteiligung am Schulgeschehen in der Jozefschule sei durch folgende Beispiele umrissen:

- Zur Mithilfe in der Schule treffen sich die Eltern einmal im Monat im Dokumentationszentrum, wo Bildmaterial gesammelt, geschnitten, geklebt und geordnet wird; in der Handarbeitsgruppe, wo repariert, gebastelt, Puppen genäht und Bücher geklebt werden; im Lehrerzimmer, wo Schreibarbeiten erledigt werden.
- Die Eltern führen die Aufsicht der Kinder in der Mittagspause durch. Es wird keine Schulmahlzeit angeboten, sondern nur Tee gekocht, wie dies an vielen Basisschulen üblich ist. In den meisten niederländischen Familien wird ohnehin abends warm gegessen, so daß die Kinder für die Mittagsmahlzeit in der Schule meistens Butterbrote o.ä. mitbringen. Für die Kinder, die die Mittagspause in der Schule verbringen, muß ein Beitrag an die Eltern, die die Aufsicht durchführen, bezahlt werden.
- Einige Eltern helfen den Kindern der Klassen 3 und 4 beim An- und Ausziehen vor und nach dem Schwimmunterricht, und sie werden beim Verkehrsexamen an Kontrollposten eingesetzt.
- Auch zum "Kreal" ist die Mithilfe der Eltern gefragt. Dies sind gemeinsame Kreativitätsstunden, die regelmäßig für alle Klassen stattfinden. Die Kinder können aus verschiedenen Bereichen wählen: Puppenbasteln, Modellieren, Löten, Handarbeiten, am Computer arbeiten, etc. Die Eltern arbeiten je nach Begabung und Interesse mit einer Lehrkraft in einer dieser Gruppen zusammen.
- Die Eltern sind zur Mitarbeit bei der Organisation der verschiedenen Feste und anderen Ereignissen eingeladen. Sie bezahlen einen Beitrag von 50 Gulden pro Jahr. Im *schoolwerkplan* wird ausführlich beschrieben, welche Feste und anderen Ereignisse gefeiert bzw. wie sie begangen werden sollen, u.a.: der Martinstag, die Nikolausfeier, das Weihnachtsfest, Karneval, Geburtstage der Lehrkräfte, Basar, Kommunion und Firmung, Schulausflug, Schulcamping, "Koninginnedag" (Geburtstag der Königin), Näh-, Modellier- und Sportkurse, Sporttag, Abschlußfest des Schuljahres, Jubiläen etc.

- Die Eltern werden zweimal im Jahr zu den sogenannten kijkochtenden (einer Art der offenen Tür) und den 10-Minuten-Gesprächen eingeladen. Einmal im Jahr findet ein allgemeiner Elternabend statt.
- Alle Eltern bekommen am Anfang des Schuljahres eine Informationsbroschüre mit Wissenswertem über die Jozefschule[61].

Die Elternarbeit ist in den letzten Jahren wegen Berufstätigkeit beider Elternteile zurückgegangen.

6.1.1.4 Das *Zelfstandig Werken* in der Jozefschule

Der obengenannte *OBD* Westfriesland in Wognum hat den Kursus *Zelfstandig Werken* in der Jozefschule im Schuljahr 1989-1990 eingeführt. Als Kompensation für mehr zu leistende Arbeit erhielt die Schule 500 Gulden und 0,1 formatie[62] während des ersten Jahres. Die Begleiterin oder der Begleiter des *OBD* bekommt zudem mehr Begleitungszeit als für die reguläre Systembegleitung.

Jedes Jahr ist das *Zelfstandig Werken* einige Male Thema der Lehrerkonferenz, wobei versucht wird, die Effizienz zu optimieren. Durch die

---

61 Da die niederländischen Schulen bisweilen untereinander konkurrieren, dient solch eine Broschüre des öfteren als Werbemittel.

62 Eine formatie entspricht einem Lehrkraftplatz mit 40 Stunden, d.h. 0,1 formatie vgl.entspricht 4 Stunden/Woche Lehrpersonal.

individuelle Hilfeleistung des *OBD* kommt das *Zelfstandig Werken* immer wieder zur Sprache.
Laut *OBD* nimmt die Jozefschule insoweit einen besonderen Platz ein, als diese Schule mit den meisten Neuerungen recht gewissenhaft umgeht. Eingeführte Arbeitsweisen werden im allgemeinen gut beibehalten.
Im *schoolwerkplan* wird das *Zelfstandig Werken* als *zorgbreedte*-Instrument ausführlich besprochen. Von besonderem Interesse ist dort die Klärung folgender Fragen.

I Was soll mit *Zelfstandig Werken* erreicht werden?[63]

1. Pädagogische Ziele

a) Individuelles Ziel: Die Kinder sollen lernen, ohne Hilfe der Erwachsene Aufgaben zu erledigen, so daß sie stets unabhängiger von den Erwachsenen werden.
b) Soziales Ziel: Die Kinder als soziale Wesen sollen lernen, zusammen mit anderen sich mit Problemen zu beschäftigen, und versuchen, diese ohne Erwachsene zu lösen.

2. Didaktische Ziele

Die Lehrkraft hat während des *Zelfstandig Werken* Gelegenheit zur individuellen Aufmerksamkeit, d.h. dem Kinde mit Schwierigkeiten Zeit zu widmen, mit anderen Worten für *zorgverbreding*.
Darüber hinaus hat sie Gelegenheit zur Beobachtung und lernt dadurch die einzelnen Kinder besser kennen.

II Was bedeutet *Zelfstandig Werken* für die Lehrkraft?

Von der Lehrkraft wird vor allem verlangt, daß sie den Kindern die Chance gibt, Verantwortung zu tragen. Das heißt nicht, daß sie das Kind ohne Stimulans oder Eingreifen gewähren läßt, sondern daß sie das richtige Maß an Freiheit gewährt.
Die Lehrkraft regt die Kinder zu eigenen Initiativen an, trifft genaue Absprachen mit ihnen, hat Interesse an ihnen und setzt die Materialien so ein, daß die Kinder selbständig mit ihnen arbeiten können.

III Was bedeutet *Zelfstandig Werken* für die Kinder?

---

[63] vgl. für die folgenden Ausführungen: *schoolwerkplan* (vgl. Jozefschool).

Es bedeutet, daß die Kinder ihre Arbeit selbständig erledigen und bei Problemen nicht zur Lehrkraft gehen können, sondern sich bei ihren Nachbarn Hilfe holen müssen.
Es kann stören, wenn jemand Hilfe braucht, bzw. zu unangenehmen Situationen führen wenn die Nachbarin oder der Nachbar das Problem nicht sofort versteht. Das *Zelfstandig Werken* ist etwas, woran sich die Kinder langsam gewöhnen müssen; in der Eingewöhnungsphase kann es Schwierigkeiten geben.
Die Kinder lernen, Verantwortung für sich selbst und für andere zu tragen, zuzuhören und Gesprächsregeln einzuhalten, um Hilfe zu bitten und Hilfe zu akzeptieren, die Klassenregeln zu verstehen und eine Aufgabe komplett zu erfassen und hinterher zu besprechen.

IV Was bedeutet *Zelfstandig Werken* für Klassenregeln und Material?

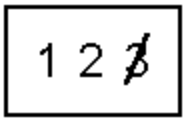
Wichtig ist, daß die Regeln und die Absprachen deutlich sind und die Kinder wissen, wo sich die Materialien in der Klasse bzw. im Schulgebäude befinden. Die Absprachen sollen so getroffen werden, daß sie die Kinder anregen, selbständig zu denken und zu handeln. Ihre Beteiligung an der Mitgestaltung der Regeln macht es ihnen leichter, sich an die Regeln zu halten.

Innerhalb des Teams gemachte Absprachen über *Zelfstandig Werken*:

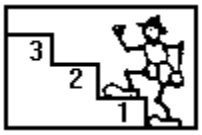
- Jede Lehrkraft versucht, täglich eine halbe Stunde *Zelfstandig Werken* einzuplanen.
- Jede Lehrkraft richtet einen festen Platz in ihrer Klasse ein, wo sie während des *Zelfstandig Werken* sitzt (am besten hinten im Klassenraum).
- Jede Lehrkraft führt ein Symbol ein. Wird es gezeigt, sollen die Kinder wissen, daß sie die Lehrkraft jetzt nicht stören dürfen. Die wichtigste Regel beim *Zelfstandig Werken* ist nämlich *uitgestelde aandacht* (zurückgestellte Aufmerksamkeit). Das heißt, die Kinder erhalten während des *Zelfstandig Werken* keine direkte Aufmerksamkeit von der Lehrkraft. Während dieser Zeit sind sie ganz auf sich selbst und ihre Mitschülerinnen und -schüler angewiesen. Dazu hängt jede Lehrkraft 4 Piktogramme (s. Anl.) im Klassenraum auf, an denen die Kinder ersehen können, wie beim Hilfefragen bzw. Hilfeleisten zu handeln ist.

Probiere, deine Probleme erst allein zu lösen! Gelingt es nicht? Versuch es dann zusammen!

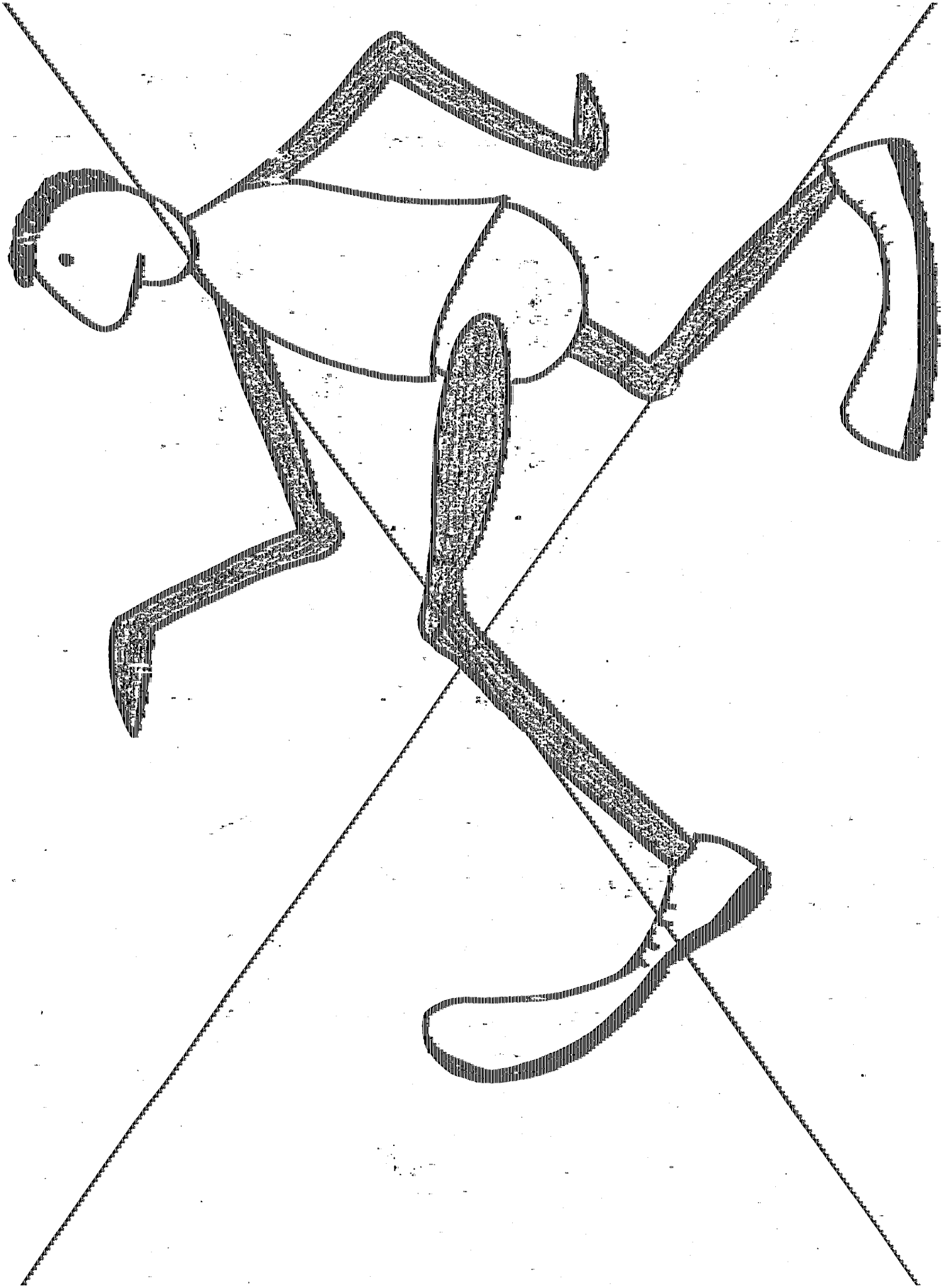
Probiere, in deiner eigenen Arbeitsgruppe nach Hilfe zu fragen! Lauf nicht unnötig herum!



Drei ist zu viel; wenn jemand hilft, mische dich nicht ein!



Erzähle es Schritt für Schritt! Hilf nur bei den Schritten, die deine Nachbarin oder dein Nachbar wissen möchte!



- Jede Lehrkraft richtet in ihrem Klassenraum einen "Wahlkasten" ein, in dem die Kinder interessantes, selbstkorrigierendes Fortsetzungs-material finden können, wenn sie mit ihren Aufgaben fertig sein sollten.
- Jedesmal nach dem *Zelfstandig Werken* wird den Kindern zunächst ein feedback gegeben und wieder Aufmerksamkeit gewährt. Es soll besprochen werden, was gemacht worden ist (das Produkt), aber auch, wie das Arbeiten verlief (der Prozeß).
- Wenn es sich herausstellt, daß bestimmte Schülerfertigkeiten nachlassen, müssen diese in der Klasse aufs neue besprochen bzw. gefestigt werden.
- Jede Lehrkraft soll regelmäßig einen Leitfaden anfertigen, der als Erinnerungsstütze dient, welche Punkte besonderer Aufmerksamkeit bedürfen.
- Jede Lehrkraft füllt regelmäßig eine Beobachtungssliste aus, um das *Zelfstandig Werken* innerhalb der eigenen Klasse zu bewachen (s. Anlage).
- Zweimal im Jahr kommen die Lehrkräfte zusammen, um das Thema *Zelfstandig Werken* zu besprechen, und um das *Zelfstandig Werken* langfristig zu garantieren.

Selbständige Aktivitäten, die angestrebt werden, sind:

1. *Zelfredzaamheid*
2. Verhaltensanpassung
3. Selbstverantwortlichkeit

I. *ZELFREDZAAMHEID*

		1/2	3	4	5	6	7	8
1.	Selbst an- und ausziehen	+	+	+	+	+	+	+
2.	Selbst Schleifen machen	+	+	+	+	+	+	+
3.	Selbst Material holen, aufräumen und saubermachen	+	±	+	±	±	+	±
4.	Selbst einen Kreis bilden	+	+	+	+	+	+	+
5.	Gruppenlesen: selbst Bücher holen und lesen				+		±	+
6.	Klasse aufräumen	+	+	+	±	±	+	-
7.	Mit Wörterbuch und Atlas umgehen können					±	+	+
8.	Thema im Dokumentationszentrum suchen und ausarbeiten						+	+
9.	Kreisgespräch leiten		+			±	±	±
10.	Selbst Gruppen bilden		±	±		+	+	+
11.	Pflanzen versorgen			+		+	+	+
12.	Mit dem Rad zum Schwimmbad fahren					+	+	+
13.	Gruppenleiter wählen						±	+

- können es nicht
± manchmal ja/manchmal nein
+ können es immer

II. VERHALTENSÄNDERUNG

		1/2	3	4	5	6	7	8
1.	Selbst jemanden um Hilfe bitten	+	+	+	±	±	+	±
2.	Nach einem Auftrag selbständig etwas anderes wählen	+	+	+	±	+	+	±
3.	Selbst versuchen, Konflikte zu lösen	+	±	+	±	±	+	+
4.	Selbständig außerhalb der Klasse arbeiten: Werkbank, Musikecke, Dokumentationszentrum	+	N	N	+	±	±	±
5.	Selbst andere um bestimmtes Material bitten	+	+	-	+	+	+	+
6.	Selbst jemanden zur Mitarbeit auswählen oder entscheiden, mit wem man in einer Reihe gehen will	+	+	+	+	+	+	+
7.	Selbst Bleistifte anspitzen	+	+	+	+	+	+	+
8.	Selbst entscheiden, Wasser zu trinken und zur Toilette zu gehen	+	+	+	+	+	+	+
9.	Selbst mit anderen Schülern Probleme während des Arbeitens in Gruppen lösen				±	±	±	±
10.	Selbst entscheiden wann andere um Hilfe zu fragen sind					+	±	+
11.	Selbst bestimmen ob man in aller Ruhe allein sitzen möchte			+		+	+	+

III. SELBSTVERANTWORTLICHKEIT

		1/2	3	4	5	6	7	8
1.	Das Format für das Zeichenpapier selbst wählen	+	±	+	-	±	+	+
2.	Beim Eintreffen Spielzeug selbst wählen	+	-	-	-	N	N	N
3.	Selbst Bastelmaterial aussuchen	+	+	+	-	+	±	+
4.	Selbst die Zahl der Kinder bestimmen, mit denen man in der Ecke spielen möchte	+	+	+	-	N	+	+
5.	Selbst Spielideen vorschlagen	+	±	±	-	N	±	+
6.	Selbst Bücher in der Bibliothek aussuchen	+	+	+	+	+	+	+
7.	Bestimmen, wer im Kreisgespräch der nächste ist	+	+	±	+	+	+	+
8.	Wochenaufgabe am Ende der Woche erledigt haben	+	N	N	N	N	+	N
9.	Selbst Kreuzchen hinter den eigenem Namen der Auftragskarte machen	+	N	N	N	+	+	N
10.	Selbst aufpassen, ob man laut Klassendienstliste an der Reihe ist: fegen, Spüle saubermachen usw.	+	-	+	N	N	+	N
11.	Sich von sich aus an Theaterstück oder Tanz beteiligen		+	+	+	+	+	+
12.	Im Kreis selbst Kritik üben		+	+	±	+	+	+
13.	Selbst bestimmen, mit wem und was gespielt werden soll		+	+		±	+	+
14.	Mündliche Absprache einhalten wie WC abziehen und Hefte austeilen					±	-	-
15.	Selbst zusätzliche Arbeit korrigieren					+	+	+
16.	Selbst die Reihenfolge von Aufträgen bestimmen, die an der Tafel stehen					-	+	+
17.	Selbst Thema für Kreisgespräch vorschlagen					-	+	+
18.	Spülen und Kaffeetisch decken						+	+
19.	Selbst entscheiden, wann und wie lange man an bestimmten Aufgaben arbeiten will					+	+	+

Hierzu wurden Listen angelegt, um den Veränderungsprozeß von der derzeitigen Situation zu der gewünschten Situation kontrollieren zu können (s. Anl.)

Wie vorher erwähnt, zahlt es sich überdies aus, daß die Kinder von Anfang an zur selbständigen Informationsentnahme und -verarbeitung im Dokumentationszentrum angeleitet werden.
(vgl. Jozefschool voor basisonderwijs 1993, 33 a-i, 107-109).

Das *Zelfstandig Werken* wird auch jeden Tag zu Beginn des Unterrichts im Kreisgespräch eingeübt.

Außerdem wird mindestens einmal im Jahr in einem Zeitraum von etwa 2 Wochen in der ganzen Schule mit allen Klassen projektorientiert gearbeitet. In diesem Zeitraum beschäftigen sich alle Kinder, jeder auf seinem Niveau, mindestens eine Stunde nachmittags mit einem bestimmten Thema. Auch hier spielt *Zelfstandig Werken* eine große Rolle.

Dieses Jahr ist das Dritte-Welt-Projekt Zimbabwe an der Reihe (Bild). Damit die Kinder erfahren können, wie die Bevölkerung dieses afrikanischen Staates lebt, wird in allen "Ecken" (Räumen) der Schule in Gruppen von etwa 6 Kindern an einem bestimmten Auftrag selbständig gearbeitet. Dies mögen folgende Beispiele zeigen:
In den Bastelecken bastelt eine Gruppe u.a. einheimische Musikinstrumen-

te, wie Tamtams und Rasseln, sowie Masken und Schilde. Einer der Lehrer war selbst in diesem Land und hat mehrere Gegenstände wie Gitarre, Schubkarre, Holzschnittarbeiten und Bilder mitgebracht. Eine Gruppe aus der 8. Klasse bastelt ein Riesenkrokodil aus Wäscheklammern.
In den Stempelecken bedrucken die Kinder Stofflappen, die einheimische Frauen als Tragetücher nutzen, um ihre Babys auf dem Rücken zu tragen, mit verschiedenen Stempelmotiven.
In den Zeichenecken malen die Kinder eine ausgestellte Obstschale mit einheimischem Obst ab.
Die Hörecke ist im Remedial Teaching-Raum untergebracht, wo die Kinder ungestört Kassetten mit Geschichten über das Leben der Einwohner hören können.
In der Leseecke beschäftigen sich Kinder mit projektbezogenem Material; die jüngeren Kinder sehen sich Bilderbücher an.
In der Musikecke übt die Musiklehrerin simbabwische Lieder ein. Weiter werden Fotomaterial und Dias gezeigt.
Das Projekt wird, wie jedes Jahr, mit einer großen Ausstellung beendet. Weil es in Zimbabwe, einer ehemaligen englischen Kolonie, Sitte ist, daß die Kinder die Schule in Schuluniform besuchen, wie auf einem großen Klassenfoto von einheimischen Kindern in der Aula zu sehen ist, kommen die Kinder der Jozefschule an diesem Tag auch in Uniform zur Schule: blaue Hose oder Rock mit weißem Hemd oder Shirt.

6.1.1.5 Die schriftliche, strukturierte, offene Lehrer- und Eltern-befragung

Der Schwerpunkt dieses Kapitels liegt bei der Lehrerbefragung. Die bedeutend weniger umfangreiche Untersuchung bei den Eltern dient lediglich dazu, die gewonnenen Daten mit neuen Aspekten zu ergänzen und abzurunden.

Die Lehrerbefragung

Für die schriftliche Befragung wurden als Zielgruppe die Lehrkräfte ausgewählt, weil sie an erster Stelle die Qualität des Unterrichts wesentlich beeinflussen. Aus ihrer Sicht, was qualitativ guter Unterricht ist, bestimmen sie letztendlich die Gestaltung des Unterrichts.

Da eine Überschreitung einer fast 40-Stunden-Woche für die Lehrkräfte der

Jozefschule üblich ist, würden Interviews in der Schule durch zusätzlichen Zeitaufwand das Lehrpersonal zu sehr belasten. Nach mehreren Gesprächen mit dem Direktor und den Lehrkräften war es deutlich, daß nur eine schriftliche Befragung möglich wäre. Interviews hätten seitens der Schule einer besonderen Organisation bedurft und wären somit durch Zeitnot auf große Widerstände des Lehrpersonals gestoßen und für die Bereitschaft zur Mitarbeit eher destruktiv gewesen.

Es könnte der Einwand erhoben werden, daß bei einer schriftlichen Befragung auftretende Fragen nicht näher erläutert werden könnten bzw. die Lehrkräfte nicht zur Mitarbeit motiviert würden.
Das Problem, die schriftlichen Fragen nicht erläutern zu können, konnte kompensiert werden, indem die Fragen vorher mit dem Schuldirektor besprochen und auf Deutlichkeit und Effizienz geprüft wurden. Zum besseren Verständnis wurden die Fragen ferner vor der Verteilung der Fragebögen im Kollegium besprochen.
Nach Durchsicht der Antwortbögen fanden individuelle Gespräche über Mißverständliches statt. Dies war möglich, da alle Befragten den Fragebogen mit Namen bzw. mit Klassenbezeichnung versehen hatten.
Diese Vorgehensweise sollte ein hohes Maß an Klarheit, Deutlichkeit und differenzierter Information sicherstellen. Es sei außerdem auf das im Teil "Der Fragebogen" Dargestellte verwiesen, wo ich zu den einzelnen Fragen Stellung nehme und nochmals auf dieses Problem eingehe.

Zur Motivation der Lehrkräfte ist zu sagen, daß es, wie oben erwähnt, vor der schriftlichen Befragung bereits erste Kontakte mit den Lehrkräften gab und in Vorgesprächen das Interesse der Lehrkräfte geweckt werden konnte. Somit war mit einer Motivation zur Mitarbeit zu rechnen.

Es haben nur die Lehrkräfte an der schriftlichen Befragung teilgenommen, die selbst eine Klasse leiteten. So hatte z.B. der Direktor zur Zeit der Befragung keine eigene Klasse; daher nahm er an der schriftlichen Befragung nicht teil.

Fragebogen

1. Was verstehen Sie unter *Zelfstandig Werken*?
2. Welche Ziele möchten Sie mit *Zelfstandig Werken* erreichen?
3. Was ist der Unterschied zwischen *Zelfstandig Werken* und anderen Unterrichtsformen?
4. Beurteilen Sie *Zelfstandig Werken* mit Noten?
5. Im *schoolwerkplan* der Jozefschule wird in Kapitel 3.2.1 ausführlich über *Zelfstandig Werken* gesprochen. Wie sieht das bei Ihnen in der Praxis aus?
6. Welche Fächer sind für das *Zelfstandig Werken* nicht geeignet?
7. Wie reagieren die Eltern auf das *Zelfstandig Werken*?
8. Haben Sie sich während Ihrer Ausbildung mit dem Thema *Zelfstandig Werken* beschäftigt, z.B. in Kursen, Seminaren oder in einem Praktikum?
9. Haben Sie das *Zelfstandig Werken* in Weiterbildungskursen erlernt bzw. vertieft? Individuell oder im Team?
10. Finden Sie *Zelfstandig Werken* persönlich sehr wichtig? Bitte begründen Sie Ihre Meinung.
11. Was ist Ihrer Meinung nach der größte Vorteil des *Zelfstandig Werken*?
12. Welche Bedingungen fördern das *Zelfstandig Werken*?
    - Bedingungen für die Lehrkraft.
    - Bedingungen für den Schüler.
    - Bedingungen für die Schule/Klasse/Medien/Arbeitsmittel usw.
13. Welche Bedingungen hemmen das *Zelfstandig Werken*?
    - Bedingungen für die Lehrkraft
    - Bedingungen für den Schüler.
    - Bedingungen für die Schule/Klasse/Medien/Arbeitsmittel usw.
14. Welchen Aspekt möchten Sie persönlich besonders unterstreichen?
15. In welchen Fächern wird selbständig gearbeitet?
16. Seit wann arbeiten Sie mit den Schülern selbständig?
17. Wie oft arbeiten Ihre Schüler selbständig?
18. Wie sieht die Zusammenarbeit mit dem Lehrerteam aus?
19. Wie fühlen Sie sich während des *Zelfstandig Werken*?
20. Bedeutet diese Unterrichtsform für Sie Streß?
21. Wie wichtig finden Sie ihre persönlichen Haltung während des *Zelfstandig Werken*?

22. Sind Sie in den Phasen des *Zelfstandig Werken* mit Ihrer Rolle als LehrerIn zufriedener als in der herkömmlichen Lehrerrolle?
23. Erfordert *Zelfstandig Werken* eine intensivere Unterrichtsvorbereitung?
24. Wenn ja, lohnt sich Ihrer Meinung nach dieser Aufwand?
25. Verfügt die Schule über genügend Material bzw. Medien speziell für *Zelfstandig Werken*?
26. Welche?
27. Stellen Sie selbst Material für *Zelfstandig Werken* her? Wenn ja, welches?
28. Inwieweit wird das dokumentatiecentrum für *Zelfstandig Werken* gebraucht?
29. Machen Sie für das *Zelfstandig Werken* von dem Vorraum Gebrauch? Nennen Sie bitte Beispiele.
30. Sprechen Sie vorher mit Ihren Schülern "Spielregeln" für den Unterricht ab?
31. Welche sind Ihrer Meinung nach die wichtigsten Regeln?
32. Werden die Regeln schriftlich fixiert?
33. Welche Absprachen treffen Sie vorher mit den Schülern?
34. Haben die Schüler auch die Möglichkeit, Regeln vorzuschlagen? Nennen Sie bitte Beispiele.
35. Welche Regeln rufen bei den Schülern Widerspruch hervor, welche Regeln werden begrüßt?
36. Ist *Zelfstandig Werken* bei den Schülern beliebt?
37. Wie motivieren Sie die Schüler zum *Zelfstandig Werken*?
38. Ist die Klasse während des *Zelfstandig Werken* ruhig?
39. Ziehen Sie Einzelarbeit oder Gruppenarbeit vor?
40. In welchen Gruppen läuft *Zelfstandig Werken* Ihrer Erfahrung nach besser; in einer Mädchengruppe, einer Jungengruppe oder einer gemischten Gruppe?
41. Beeinflussen Sie die Zusammensetzung der Gruppen?
42. Wie motivieren Sie die Schüler, einander zu helfen?
43. Sind Mädchen oder Jungen hilfsbereiter? Nennen Sie Beispiele.
44. Welche Konsequenzen hat das für Sie, und inwieweit berücksichtigen Sie das?
45. Arbeiten Mädchen oder Jungen selbständiger? Bitte erklären Sie Ihre Antwort durch Beispiele.

Der Fragebogen

Die Fragebögen wurden am 29. April 1993 an die Lehrkräfte verteilt. Dieser Zeitpunkt wurde bewußt gewählt, weil die Bearbeitung der Fragebögen in den bevorstehenden Frühjahrsferien, vom 3. bis 7. Mai 1993, ermöglicht werden sollte.

Der Fragebogen (s. Anlage) enthält nur offene Fragen, um die Befragten in der Beantwortung der Fragen nicht durch im vorhinein festgelegte Aspekte zu beeinflussen.

Der zweiseitige Fragebogen umfaßt 45 Fragen (s. Anlage), die auf extra zur Verfügung gestelltem Papier beantwortet werden sollten. Den Befragten war durch diese Vorgehensweise die Ausführlichkeit der Antworten selbst überlassen.

Da die Möglichkeit des "Nachhakens", die in einem mündlichen Interview gegeben ist, fehlte, wurden die Fragen des Fragebogens möglichst differenziert und akzentuiert formuliert. Als Beispiel seien hier die Fragen 2, 3, 10, 11, 14, 19, 20, 21, 22, 30, 31, 33, 34, 35 und 43 genannt.
Darüber hinaus gehe ich auf bestimmte Fragen an späterer Stelle mit anderer Akzentsetzung nochmals ein. Wenn sich der Interviewpartner nämlich dabei widerspricht, heißt das "für den Interviewer, Obacht zu geben" (vgl. Girtler, 1988, 165).

Aus dem Kontextwissen des im letzten Kapitel Erarbeiteten und aus persönlichen Erfahrungen wurden generative Fragen abgeleitet (vgl. Strauss 1991, 44), die im folgenden begründet und erläutert werden sollen.

Die ersten drei Fragen dienen der Klärung des Begriffs "*Zelfstandig Werken*". Zunächst soll überprüft werden, ob die Lehrkräfte im Sinne des vorab behandelten Verständnisses vom *Zelfstandig Werken* antworten und welche Zielsetzungen sie persönlich in ihrem Unterricht in dieser Schule verwirklichen wollen. So soll die Ausprägung des Begriffs an der untersuchten Schule mit ihrer spezifischen Identität gefaßt werden. Zur Wertung des *Zelfstandig Werken* sollen herkömmliche Methoden mit den hier praktizierten verglichen werden.

Die Fragen 4 bis 6 thematisieren die Umsetzung. Die pädagogischen Ziele,

Methoden, Konsequenzen, Regelungen, Absprachen u.ä. zum *Zelfstandig Werken* in dieser Schule werden im *schoolwerkplan* beschrieben. Interessant war es, zu prüfen, inwieweit diese Vorgaben von den einzelnen Lehrkräften realisiert werden. Da sich nicht alle Unterrichtsfächer im gleichen Maße für das *Zelfstandig Werken* eignen, werden hier die Lehrkräfte zu einer eigenen Gewichtung und Wertung befragt. In welchen Fächern de facto selbständig gearbeitet wird, soll die Frage 15 klären.
Da in der Schuldiskussion die Frage nach der Notengebung sehr kontrovers diskutiert wird, darf die Frage nach der Benotung nicht fehlen (vgl. Frage 4).

Frage 7 dient dazu, herauszufinden, wie die Eltern aus Sicht der Lehrkräfte das *Zelfstandig Werken* aufnehmen. Wie erwähnt, wurden einige Eltern darüber hinaus aufgefordert, sich in einer schriftlichen Elternbefragung zu Vor- und Nachteilen des *Zelfstandig Werken*, gerade für ihr Kind, zu äußern. Auf diese Elternbefragung gehe ich in diesem Kapitel noch näher ein.

Durch die persönlichen Befragungen des Schuldirektors und die Korrespondenz mit dem zuständigen *OBD* hatte sich schon herausgestellt, daß die Einführung in das *Zelfstandig Werken* in Weiterbildungskursen mit dem gesamten Lehrerkollegium stattgefunden hatte. Die Fragen 8 bis 11 sollen klären, welche individuellen Voraussetzungen die Lehrkräfte darüber hinaus mitbringen bzw. wie später eingestellte Lehrkräfte für das *Zelfstandig Werken* ausgebildet sind. Der wichtigste Aspekt aber ist die positive persönliche Einstellung der Lehrkraft zum *Zelfstandig Werken*, wie aus Kapitel 5 hervorgeht. Dieser Aspekt wird durch die Fragen 10 und 11, darüber hinaus durch die Fragen 19 bis 22, 24 und 27 vertieft.

Unter 5.3.4 wird eine Reihe von Bedingungen für das *Zelfstandig Werken* genannt. So dienen die Fragen 12 bis 14 dazu, herauszufinden, welche Bedingungen die Lehrkräfte dieser Schule für essentiell halten. Um möglichst alle unter 5.3.4 genannten Aspekte zu berücksichtigen, sind die Fragen 12 und 13 spezifiziert. Es wird nach Bedingungen für die Lehrkraft, Bedingungen für die Schülerinnen und Schüler und Bedingungen für die Schule/Klasse/Medien/Arbeitsmittel gefragt. Anschließend soll von den Lehrkräften ein Aspekt, der ihnen persönlich "am Herzen liegt", hervorgehoben werden. Die Fragen 25 bis 29 beziehen sich nochmals auf die Medien, das Material und die Räumlichkeiten der Schule, da ein

mangelhaftes Umfeld *Zelfstandig Werken* stark behindern kann.

Da die meisten Lehrkräfte sich im Team auf das *Zelfstandig Werken* vorbereitet haben, einige aber erst später in das Lehrerkollegium kamen, sollte auch die unterschiedliche Handhabung des *Zelfstandig Werken* ermittelt werden. Nicht nur der unter Umständen unterschiedliche Zeitpunkt des Einstiegs in das *Zelfstandig Werken* war von Interesse, sondern auch die Häufigkeit dieses Methodeneinsatzes und die Zusammenarbeit mit den Kolleginnen und Kollegen. Hierauf nehmen die Fragen 16 bis 18 Bezug.

Wie oben bereits erwähnt, behandelt der Fragenbereich 19 bis 24 nochmals die persönliche Einstellung der Lehrkräfte, hier aber unter psychologischen Aspekten.

Der *schoolwerkplan* der Jozefschule geht ausführlich auf Regeln für das *Zelfstandig Werken* ein. Mit den Fragen 30 bis 35 soll ermittelt werden, welche Regeln die Lehrkräfte selbst wichtig finden und wie sie diese handhaben.

Auch die positive Einstellung der Schülerinnen und Schüler zum *Zelfstandig Werken* ist eine wichtige Größe für dessen Gelingen - hierzu die Fragen 36 bis 38. Eine Voraussetzung für eine positive Schülereinstellung ist die Motivation durch die Lehrkraft, die natürlich die Atmosphäre in der Klasse beeinflußt.
Wie weit zum gegenseitigen Helfen, das beim *Zelfstandig Werken* eine große Rolle spielt, motiviert wird, soll Frage 42 klären, die zudem auf das Arbeiten miteinander abzielt.

Der letzte Bereich des Fragebogens soll Aufschluß darüber geben, ob das *Zelfstandig Werken* mehr in Einzel- oder Gruppenarbeit stattfindet. Daran anschließend wird nach den Erfahrungen in Mädchengruppen, Jungengruppen oder in gemischten Gruppen differenziert. Ob die Mädchen beim *Zelfstandig Werken* auch die besseren Schüler sind, wie es nach Erkenntnissen in der Primarstufe der Fall ist, soll zudem ermittelt werden.
Inwiefern die Lehrkräfte an der Jozefschule sich dessen bewußt sind, daß sie, im Rahmen der Diskussion über die Ursachen der Benachteiligung von Mädchen, dieser Schülergruppe eventuell weniger Aufmerksamkeit widmen bzw. diese weniger stimulieren (vgl. Elke Nyssen 1988, 90f), sollen besonders die Fragen 43 bis 45 klären helfen.

Es wurden 10 Fragebögen ausgeteilt; die Rücklaufquote betrug 100%, wobei anzumerken ist, daß die vier Lehrkräfte der Klassen 1 und 2 zusammen einen Antwortbogen geschrieben haben.

Die Elternbefragung

Da die Eltern beim *Zelfstandig Werken* in dieser Schule nicht einbezogen sind und somit dabei keine große Rolle spielen bzw. über diese Unterrichtsmethode nicht im gleichen Maße auf dem laufenden sind, hatte es keinen Sinn, eine umfangreiche Elternbefragung durchzuführen.
Stattdessen wurden nur 8 Elternpaare befragt, und zwar die Eltern von 4 "guten" und 4 "weniger guten" Schülerinnen und Schülern.
Die Auswahl der zu befragenden Eltern geschah durch den Schuldirektor selbst. Die Gewährleistung der Anonymität war ihm sehr wichtig: Er verteilte die Fragebögen selbst am 15. und 19. November, während der sogenannten 10-Minuten-Gespräche (s. Schulporträt), erläuterte den Eltern die Fragen und nahm die Fragebögen auch selbst wieder in Empfang. Über die Begründung ihrer Auswahl wurden diese Eltern nicht informiert.

Ziel dieser Befragung war es, herauszufinden, welche Vor- und Nachteile die "guten" bzw. die "weniger guten" Schüler durch das *Zelfstandig Werken* aus der Sicht der Eltern haben bzw. inwiefern die *zorgbreedte*-Kinder durch *Zelfstandig Werken* besser gefördert werden und letztendlich dadurch Fortschritte machen.

Die sechs Fragen des Elternfragebogens (s. Anlage) beschäftigen sich hauptsächlich mit diesem Ziel.

An die Eltern von . . . . . .

1. Warum haben Sie für Ihr Kind die Jozefschule gewählt? (religiöse Gründe, besserer Ruf, Entfernung usw.)

2. Geht Ihr Kind gern zur Schule?

3. Sind Sie über das *Zelfstandig Werken* informiert?

4. Wie reagiert Ihr Kind auf das *Zelfstandig Werken* in der Schule?

5. Welche Vorteile erfährt Ihr Kind durch das *Zelfstandig Werken* in der Schule?

6. Welche Nachteile erfährt Ihr Kind durch das *Zelfstandig Werken* in der Schule?

Da der Fragebogen der einzige Kontakt zu den Eltern war, wurde diese Gelegenheit darüber hinaus genutzt, die Gründe für die Einschulung gerade in diese Schule tranparent zu machen. Zwar handelt es sich hier lediglich um eine "Zufallsauswahl", die für die Gesamtheit der Eltern dieser Schule keinerlei Repräsentativität beanspruchen kann. Aber als Zusatzinformation zu den Daten der obengenannten "persönlichen Befragungen" ist es sicher eine Vergleichsmöglichkeit, und so soll die Antwort auf diese Frage auch bewertet werden.
Bei der Frage, ob das betreffende Kind auch gern in diese Schule geht, konnte nur erhofft werden, daß die Eltern, die ja kurz zuvor vom Schuldirektor über das *Zelfstandig Werken* informiert worden waren, ihre Antwort mit dem *Zelfstandig Werken* in Verbindung bringen würden. Da die Bildung der Elternschaft, im Gegensatz zum Lehrkörper, sehr heterogen ist, könnte die offene Fragestellung die Eltern zum Teil überfordern (vgl. "Die schriftliche Befragung"). Aus diesem Grund wurde diese Frage nicht näher differenziert. Auch eine einfache bejahende bzw. verneinende Antwort sollte hier gegebenenfalls möglich sein.

Ansonsten gilt für diese Elternbefragung das oben zur schriftlichen Lehrerbefragung bereits Ausgeführte.

Die schriftliche Elternbefragung fand in der zweiten Novemberhälfte 1993 statt. Die Rücklaufquote der 8 Fragebögen betrug 100%.

Die Auswertung der schriftlichen Befragungen

Im folgenden werden die Arbeitsschritte der Auswertung dargestellt.

Die Antworten der Fragebögen wurden hermeneutisch-interpretierend ausgewertet.

In einem ersten Schritt wurden die Informationen zu den im Fragebogen gestellten Fragen erfaßt. Anschließend habe ich die Fragen und Antworten der Fragebögen der Lehrer- und Elternbefragungen teilweise und, wo möglich, wortgetreu aus dem Niederländischen ins Deutsche übersetzt. Diese Übersetzung diente als Grundlage für die Auswertung der schriftlichen Befragungen. Für die Interpretation der Aussagen war die möglichst wortgetreue Übersetzung wichtig, da die Formulierung der Sätze bzw. die Wortwahl im niederländischen Original unter Umständen eine

Bedeutung für die Interpretation haben kann. Aus dem Grund habe ich viele niederländischen Begriffe und Redewendungen zunächst unübersetzt übernommen und erst später umschrieben bzw. übersetzt (s.u.).
In einem zweiten Schritt habe ich kodiert, d.h. "natürliche und theoretische Kategorien" (Bauer/Zimmermann 1989, 144) wurden aus der Beschäftigung mit dem Datenmaterial gewonnen.

> Natürliche Kategorien sind solche Konzepte und Begriffe, die für die Menschen im Forschungsfeld selbst Gültigkeit haben, z.B. Kategorien zur Bildung von Gruppen wie "gute Schüler" oder "die Mädchen" im Lehrerbewußtsein. Theoretische Kategorien sind Beobachterkategorien, die sich aus dem Vorwissen der Forscher, aus gezielten Generalisierungen und der Beschäftigung mit der wissenschaftlichen Literatur ergeben... (Bauer/Zimmermann 1989, 144).

Strauss (1991) spricht in diesem Zusammenhang von soziologischen Konstrukten und natürlichen Kodes:

> Letztere "sind (...) die Begriffe, die die Handelnden in diesem Bereich verwenden". (...) Ihre Bildhaftigkeit ist insofern von Nutzen, als der Forscher den Kode nicht weiter illustrieren muß, um seine Bedeutung zu demonstrieren. (...) Natürliche Kodes implizieren eine sehr lebhafte Vorstellungswelt und eine starke eigeninterpretative Bedeutung (...)"
> [Soziologische] Konstrukte "basieren auf einer Kombination aus dem Fachwissen des Forschers und seiner Kenntnis des zu untersuchenden Forschungsfeldes (...)" (Strauss1991, 64f).

Im folgenden verwende ich vorwiegend die Terminologie nach Bauer/ Zimmermann "Theoretische bzw. natürliche Kategorien".

Zur Verdeutlichung der Arbeitsweise bei der Auswertung sei auf Tabelle 1 (s. Anlage) verwiesen, die einem Kreis von Experten während eines Doktorandenkolloquiums am 12. Januar 1994 an der Universität Dortmund als Vorlage diente. Das Seminar fand unter der Leitung von Dr. Karl-Oswald Bauer statt, der die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer mit der Thematik des Forschungsprozesses bzw. der Interpretation vertraut machte.

Vorlage für die Sitzung vom 12.01.94

Fördernde und hemmende Bedingungen für das selbständige Arbeiten (nach Lehrereinschätzung)

Fragen Personen Gruppen	12. Welche Bedingungen fördern das selbständige Arbeiten? • Bedingungen an die Lehrkraft • Bedingungen an den/die SchülerIn • Bedingungen an die Schule/Klasse/Medien, usw	13. Welche Bedingungen hemmen das selbständige Arbeiten? • Bedingungen an die Lehrkraft • Bedingungen an den/die SchülerIn • Bedingungen an die Schule/Klasse/ Medien	14. Welchen Aspekt möchten Sie persönlich unterstreichen?	Memos
Lida, Ama Gruppe 1 und 2	Lehrkraft: Motivation. Wichtig: Organisieren können: Vor der Stunde mehr zu tun durch Vorbereitung, aber während der Stunde mehr Zeit für zorgbreedte[1], observieren, etc. / SchülerInnen: Motivation, Nutzen einsehen, Disziplin / Schule, Klasse: Lernmittel müssen übersichtlich und geordnet sein, damit Kinder leicht "ihren Weg finden können". Regeln müssen deutlich sein. Es müssen gute Absprachen gemacht werden.	Lehrkraft: unmotiviert / SchülerInnen: dito; Absprachen nicht deutlich / Schule, Klasse: Ungeordnete Einteilung. Kein fester Platz für Materialien	Selbstvertrauen vergrößern. "Zelfredzaamheid"[2] finde ich wichtig, selbst nachdenken, welches Material brauche ich?	
Christien, Gruppe 3	• Übersicht haben; dem Lernprozeß präventiv Aufmerksamkeit widmen. Motivation. • Sie/Er muß daran gewöhnt sein, selbst kleine Aufgaben bewältigen zu können, z.B. sich anziehen etc. Das Kind muß sich selbst in der Schule sicher fühlen. das Kind muß den Nutzen einsehen • Es müssen deutliche Absprachen für die ganze Schule gelten. Es muß für die ganze Schule ein Konzept geben. Es muß genügend selbst-korrigierendes Material vorhanden sein für den "Wahlkasten". Es muß genügend Vertiefungsmaterial vorhanden sein. Es muß genügend remediërendes[3] Material vorhanden sein, um zorgbreedte-Kindern helfen zu können	• "Ordnungs"-Probleme, wenn Kinder die Ruhe nicht einhalten • zu große Gruppen und schwache Gruppen. Mangel an Selbstvertrauen • Mangel an Regeln und Material	Das Für-sich-Arbeiten der Kinder und daraus Freude schöpfen; zorgbreedte-Kindern Hilfe anbieten	
Jan, Gruppe 4	Lehrkraft: Organisation: Material suchen / SchülerInnen: Sich an die Regeln halten; sich ruhig verhalten / Klasse: Genug Material, besonders selbstkorrigierendes Material	Manchmal ich selbst; zu wenig Material um Kinder Extraarbeit machen zu lassen, insbesondere selbstkorrigierendes Mate-rial.	Wichtig: Evaluieren, vorher erklären, nachher immer kontrollieren. Das Nichtein-greifen während des selbst. Arb., wenn ich sehe, daß et-was schiefgeht.	
Platz für Be-merkungen, z.B. Memos:				

[1]zorgbreedte oder zorgverbreding: Entwicklung von Programmen zur Prävention von Schul- und Lernschwierigkeiten, zur Reduzierung der Überweisungen von Kindern auf Sonderschulen

[2]zelfredzaamheid: Selbstrettbarkeit oder freier übersetzt: die Fähigkeit, selbst zurechtzukommen

[3]remediëren: "kurieren", Abhilfe schaffen

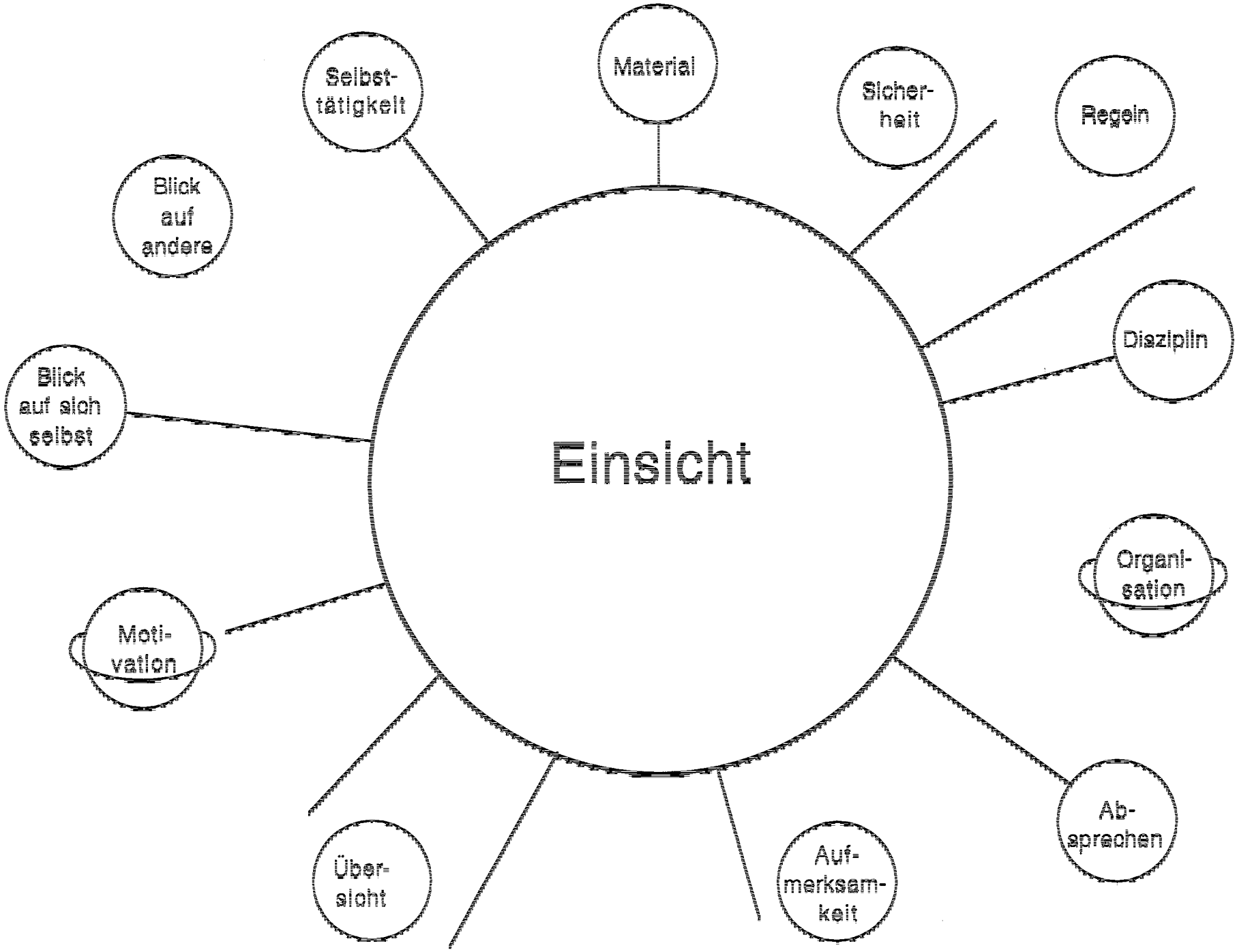
Karin, Gruppe 5	Lehrkraft: Disziplin anlernen / SchülerInnen: Wenn SchülerInnen die Lehrkraft stören, systematisch zurückschicken; manchmal soll man eingreifen wenn ein Kind nicht weiter kann / Schule: Extramaterial muß vorhanden sein / Klasse: Wichtig ist, daß man an einem Extratisch sitzt, wenn man individuell mit einem oder mehreren Kindern arbeitet, also nicht an seinem Platz	wie 12 aber Gegenteil	Die Kinder sollen wissen, warum ich dieser Arbeits-methode positiv gegenüberstehe. Dies hat viel Einfluß auf die Kinder. Ich bespreche immer das selbständige Arbeiten Dadurch beziehe ich sie mit ein. Sie wissen, daß ich es wichtig finde, und darum arbeiten sie im Allgemeinen gerne mit.	Memos
Mieke, Gruppe 6	Die Lehrkraft soll die Mentalität haben, ein schwaches Kind als jemand zu sehen, dem geholfen werden muß (dies gilt übrigens auch für ein hochbegabtes Kind. Auf jeden Fall jemand, der/die von der Gruppe abweicht) - Organisationsvermögen haben - flexibel sein - Autorität haben. / SchülerInnen sollen eine gute Einstellung hinsichtlich des/der MitschülerIn, dem/der geholfen werden muß, haben. Sie müssen wirklich einsehen, daß es ohne ihre Hilfe nicht geht - Der/die DurschnittsschülerIn muß den Stoff selbständig bewältigen können / Klasse, Schule: Es müssen genügend Fertighilfsprogramme für die Zorgbreedtekinder vorhanden sein. Es muß genug Platz in der Klasse oder außerhalb der Klasse vorhanden sein, um mit einer kleinen Gruppe getrennt sitzen zu können	Alle Bedingungen können das selbständige Arbeiten gelegentlich hemmen. Manchmal ist die Gruppe unangenehm, manchmal kann ich mich selbst nicht aufraffen, mich mit einem oder mit mehreren Kindern extra hinzusetzen. Manchmal ist der Raum, den ich gebrauchen möchte, besetzt.	Den Schwerpunkt würde ich auf die Haltung der SchülerInnen legen, die selbständig arbeiten müssen, auch auf das vorrätig Sein remediërender Programme.	
Sjaak, Gruppe 7	Lehrkraft: Regelmäßigkeit / SchülerInnen: Konsequentes Durchführen der Regeln / Schule: Vereinbarungen einhalten	Lehrkraft: manchmal paßt es nicht / SchülerInnen: Es gibt Fragen, die sofort gelöst werden müssen und nicht warten können. / Die Räume sind manchmal besetzt.	Individuelle Auslegung	
Simon, Gruppe 8	1. Aufträge so formulieren, daß selbständiges Arbeiten möglich ist. 2. Lernen zuzuhören, Verantwortung kennen, Wissen, wo Nachschlagematerial ist, Regeln kennen. 3. Klasse so einrichten daß selbständiges Arbeiten möglich ist.	Keine mündliche Beurteilung nach dem selbständigen Arbeiten	Zurückstellen der Auf-merksamkeit und die Möglichkeit einander zu helfen.	
Platz für Bemer-kungen, z.B. Memos				

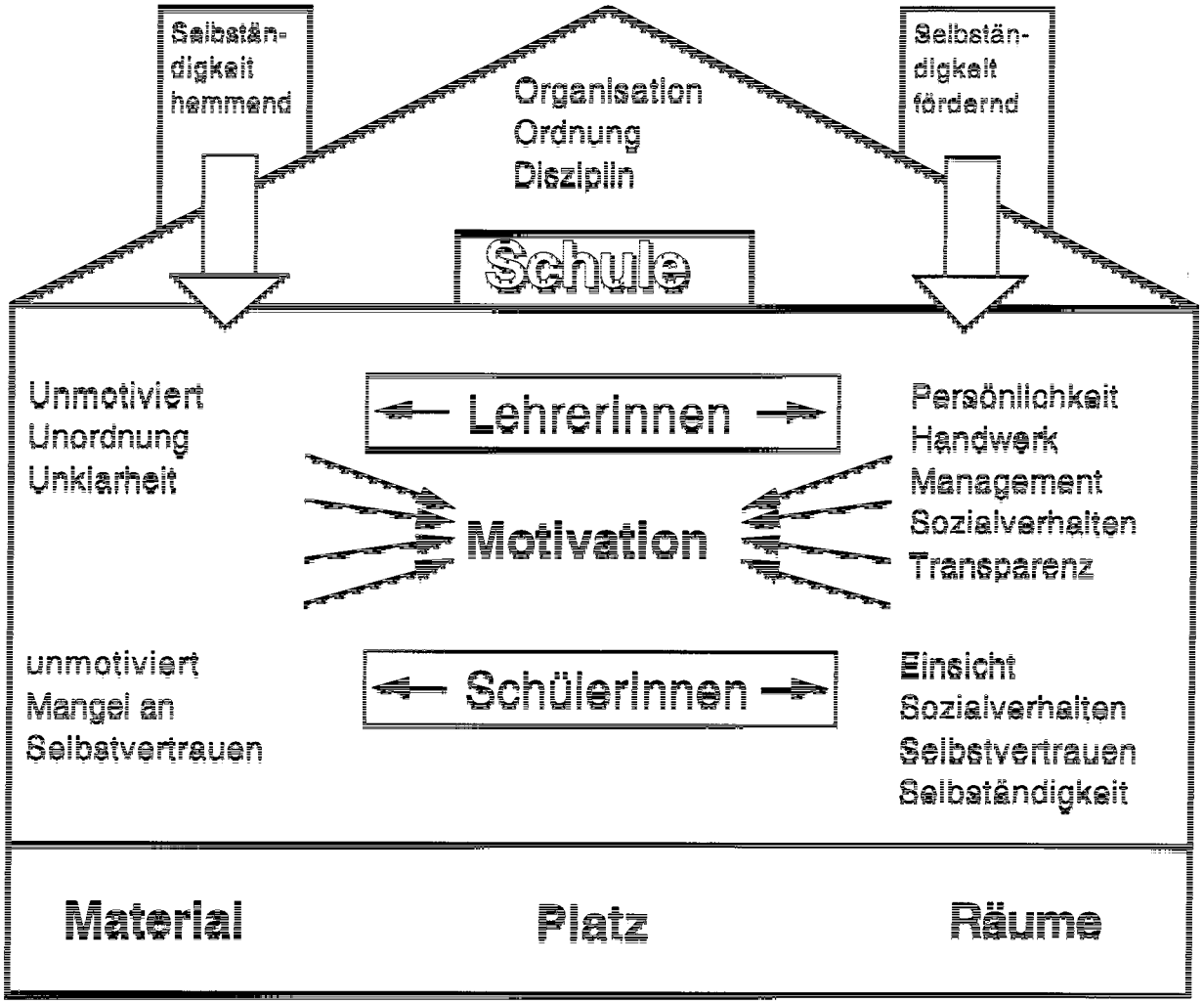
Die Tabelle zeigt einen Ausschnitt aus der übersetzten schriftlichen Lehrerbefragung der Jozefschule. Sie stellt die Fragen 12, 13 und 14 und die Antworten dar. Diese bilden die zentralen Elemente des Interviews. Diese Tabelle dient exemplarisch als Übersicht über das auszuwertende Material.

Wie erwähnt, habe ich das niederländische Datenmaterial möglichst wortgetreu übersetzt. Dies ging teilweise auf Kosten eines sprachüblichen Deutsch, z.B. beim Fall der Gruppe 6 (Mieke), 1. Spalte. Hier hat das Wort "Mentalität" in diesem Zusammenhang zum Teil eine andere Bedeutung; tatsächlich fiel es einem Seminarteilnehmer auf.

An Hand Tabelle 1 bildeten die Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer zunächst in Einzelarbeit Kategorien aus den Antworten der Fragen 12 bis 14, um das Ausgangsmaterial systematisch verarbeiten zu können.
Anschließend stellte jede(r) ihre/seine herausgearbeiteten Kategorien mündlich vor. Vor allem Schlagworte wie Motivation, Ordnung, Disziplin, Selbständigkeit, Selbstvertrauen, Material, u.a.m. in den von den Lehrkräften der Jozefschule gegebenen Antworten führten zu einer weitgehend übereinstimmenden Kategorienbildung der einzelnen Kolloquiumsteilnehmerinnen und -teilnehmer.
In der anschließenden Diskussion wurde dann auch auf theoretische Kategorien (vgl. Bauer/Zimmermann 1989, 144) eingegangen. So erkannte ein Teilnehmer z.B. Wesenszüge aus der Peter-Petersen-Pädagogik. Andere wiederum nannten John Dewey bzw. Kerschensteiner.
Nach dieser Diskussion wurden die Kategorien in Partnerarbeit grafisch umgesetzt, um weitere Verbindungen zu ziehen und auszuarbeiten.
Auf dieser Ebene fängt die Integration an: Kategorien werden zueinander in Beziehung gesetzt.

Die Arbeitsergebnisse der Partnerarbeit wurden als Poster an der Wand für alle einsehbar dokumentiert. Als Beispiel sei auf die Grafiken (s. Anl.) verwiesen, die analog den Originalen angefertigt wurden. An diesen grafischen Beispielen wird deutlich, daß nur noch die natürlichen Kategorien berücksichtigt wurden. Außerdem wird ersichtlich, daß trotz gemeinsamer natürlicher Kategorien als Ausgangspunkt die Folie "Haus"


Einsicht
Material
Sicher-
heit
Regeln
Disziplin
Organi-
sation
Ab-
sprechen
Auf-
merksam-
keit
Über-
sicht
Moti-
vation
Blick
auf sich
selbst
Blick
auf
andere
Selbst-
tätigkeit


Selbstän-
digkeit
hemmend
Organisation
Ordnung
Disziplin
Selbstän-
digkeit
fördernd
Schule
Unmotiviert
Unordnung
Unklarheit
LehrerInnen
Persönlichkeit
Handwerk
Management
Sozialverhalten
Transparenz
Motivation
unmotiviert
Mangel an
Selbstvertrauen
SchülerInnen
Einsicht
Sozialverhalten
Selbstvertrauen
Selbständigkeit
Material
Platz
Räume

jeweilige Zuordnung (Beispiel: Einsicht/Schule) sehr unterschiedlich ausfiel.

Für die Auswertung der schriftlichen Befragung in dieser Studie bin ich ferner nach dem Verfahren der wiederholenden Untersuchung aller Daten vorgegangen, wie Strauss (1991, 47) es beschreibt, eine Art Kreislauf zwischen Datenerhebung, Kodierung und Memoschreiben. Mit Hilfe von Memos (Bemerkungen interpretatorischer Art, von mir notiert, untersucht und sortiert) wurde die Integration erreicht.

Zu der Tatsache, daß die schriftlichen Befragungen von mir selbst übersetzt und ausgewertet wurden, stellt sich die Frage nach den Bedingungen qualitativer Reliabilität.
Einem zu subjektiven Umgang mit den Daten ließ sich dadurch vorbeugen, daß die Arbeitsschritte Datenerfassung, Übersetzung und Auswertung nicht unmittelbar aufeinander folgten.
Da ich mich sozusagen in der niederländischen und in der deutschen Sprache "hin und her bewegen" kann, ergab sich der Vorteil, daß viele Begriffe und Redewendungen zunächst nicht übersetzt werden mußten und somit ihre ursprüngliche Bedeutung nicht verfremdet werden konnte bzw. für die Interpretation gewahrt blieb.

6.1.1.6 Die nichtstrukturierte, offene, teilnehmende Beobachtung

Die Unterrichtsbeobachtung wurde von Mai bis Dezember 1993 durchgeführt.
Für diese empirische Studie war eine teilnehmende, nichtstrukturierte, offene Beobachtung zweckmäßig, weil sie insgesamt dem Ziel diente, die Gespräche und schriftlichen Befragungen der Lehrkräfte durch persönliche Eindrücke aus dem Unterrichtsgeschehen zu vervollständigen. Die nichtstrukturierte Beobachtung liefert Berichte über Vorgänge aus erster Hand, dokumentiert umfassend die Aktivitäten in der Schulklasse und gewährt direkten Einblick in die Ereignisse (vgl. auch Bauer/Zimmermann 1989, 27).
Die Beobachtungen eines objektiven Außenstehenden ermöglichen außerdem einen Rückschluß auf das tatsächliche Verhalten der Lehrkräfte. Dieses kann von den eigenen Aussagen in der schriftlichen Befragung durchaus abweichen.
Zwar wurden nur Unterrichtsstunden ausgewählt, bei denen das

Zelfstandig Werken im Vordergrund stand, doch sollte darüber hinaus der Basisschulalltag aufgezeichnet werden. Mit einem strukturierten Leitfaden wäre dies nicht möglich gewesen (vgl. ebenda).

Es wurden sowohl Unterrichtsstunden im sogenannten *kleuterbouw* (Klasse 1 und 2: 4- bis 6-jährigen) und *onderbouw* (Klasse 3, 4 und 5: 6- bis 10-jährigen), als auch im *bovenbouw* (Klasse 6, 7 und 8: 10- bis 12-jährigen) beobachtet.

Auf den Einsatz visueller und auditiver Aufnahmegeräte wurde, nach Rücksprache mit dem Lehrkörper, verzichtet. Sie könnten eine störende Wirkung auf die Klassensituation haben.
Zur Datenergänzung und Dokumentation wurden die Klassen fotografiert.

Ich bin u.a. nach den von Bauer vorgeschlagenen Regeln für die teilnehmende Beobachtung in qualitativen Forschungsprojekten (vgl. Bauer 1988, 89) vorgegangen.
So waren die Notizen, die während der Beobachtung gemacht wurden, die Grundlage für das ausführliche Gedächtnisprotokoll, das jeweils möglichst bald nach der Beobachtung erstellt wurde. Dieses Gedächtnisprotokoll diente als Datenmaterial, auf die sich die Auswertung stützt.
Weiter wurde zwischen Beschreibung und persönlichem Kommentar getrennt, wobei das Schildern von Einzelheiten Vorrang vor allgemeinen Zusammenfassungen und Kommentaren hatte.
Um meine eigenen Gedanken während des Unterrichtsverlaufs vom allgemeinen Geschehen zu kennzeichnen, sind diese im fortlaufenden Text kursiv gedruckt (vgl. 6. 3).
Eine Kontaktaufnahme zu den Kindern wurde in jeder Stunde angestrebt. Im allgemeinen ließen sich die Kinder durch meine Anwesenheit nicht irritieren.
Das Gespräch mit der betreffenden Lehrkraft nach der Stunde diente der Erläuterung einzelner Aspekte und der Reflexion des Unterrichtsgeschehens.

6.2 Ergebnisse der schriftlichen Befragungen

Im methodologischen Teil wurden bereits einige Teilergebnisse tabellarisch präsentiert. Im folgenden werden nun alle Ergebnisse Vollständig-

keitshalber wiedergegeben.

Wie bewerten nun die Lehrkräfte das *Zelfstandig Werken*, nachdem sie zum Zeitpunkt der Befragung (bis auf eine Ausnahme) schon drei Jahre Erfahrung mit dem *Zelfstandig Werken* hatten?
Überwiegend anhand der Antwortbögen der Lehrkräfte, die zur Zeit der Untersuchung selbst eine eigene Klasse leiteten, lassen sich folgende Ergebnisse formulieren.

***Zelfstandig Werken*, Umschreibung des Begriffs, seine Zielsetzung, seine Regeln**

Das für das *Zelfstandig Werken* (vgl. Frage 1) charakteristische Phänomen *uitgestelde aandacht* spielt beim *Zelfstandig Werken* nach Meinung aller Lehrkräfte eine wesentliche Rolle. Wie im Schulporträt zu lesen ist, handelt es sich hier um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft, die während des *Zelfstandig Werken* zurückgestellt wird, das heißt, sie wird sozusagen verschoben bis die Phase des *Zelfstandig Werken* beendet ist. Die Lehrkraft reagiert also nicht sofort, wenn Schwierigkeiten entstehen. Die *uitgestelde aandacht* ist für die Lehrkräfte auch das größte Unterscheidungsmerkmal (vgl. Frage 3) zum herkömmlichen Unterricht. So verstehen die Lehrkräfte unter *Zelfstandig Werken* u.a.:

> Lehrerunabhängig arbeiten, allein oder mit anderen Schülern,

> ... daß Kinder ohne Hilfe während eines kurzen Zeitabschnitts intensiv mit einer Aufgabe beschäftigt sind und auftretende Probleme lösen können, ohne dabei die Lehrkraft in Anspruch zu nehmen.

Andere Lehrkräfte unterstützen diese Aussagen, wie die Antwort einer Lehrerin verdeutlicht:

> ... es ist für Kinder ganz wichtig, daß sie lernen, mit der uitgestelde aandacht umzugehen und selbständig Probleme zu lösen.

Ganz unumstritten ist aber diese *uitgestelde aandacht* nicht. So kann das Nichteingreifendürfen während des *Zelfstandig Werken* problematisch sein:

> Wenn ich sehe, daß etwas schief geht ...

> Es gibt Probleme, die sofort gelöst werden müssen.

> ... besonders uitgestelde aandacht stößt auf Probleme.

Eine Lehrerin äußert sich auf die Frage (vgl. Frage 35), welche Regeln bei den Schülern Widerspruch hervorrufen, in gleichem Tenor:

> Keine Regel stößt auf Widerstand, obwohl ... manche Kinder finden es doch ärgerlich, daß sie nicht sofort zu mir kommen dürfen.

Die Bemerkung eines Lehrers:

> Manchmal, wenn ich (sicher) weiß, daß ein Schüler ins Stocken gerät, darf er/sie mich stören.

macht deutlich, daß er selbst mit dieser Regel nicht immer konsequent umgeht.

Im übrigen werden von den Lehrkräften hauptsächlich die die Kinder betreffenden Regeln genannt: die vier Regeln für gegenseitige Hilfe (s. Piktogramme in der Anlage) und die Regel, daß während des *Zelfstandig Werken* Ruhe eingehalten werden soll, z.B.:

> Was mußt du tun, wenn du deine Aufgabe nicht selbst lösen kannst? 1. Frage deinen Nachbarn/deine Nachbarin. 2. Frage jemand anderen aus deiner Gruppe, der es weiß. 3. Könnt ihr die Lösung nicht finden? Dann überschlagt die Aufgabe, und macht mit der folgenden weiter. Es muß aber in der Klasse ruhig bleiben (flüstern) (Zitat einer Lehrerin).

Nur eine Antwort thematisiert eine Regel für die Lehrkraft:

> Deutliche Aufgabenstellung! Sie [die Kinder] müssen wissen, was von ihnen erwartet wird, und es muß deutlich gesagt werden, was die Lehrkraft in der Zwischenzeit macht.

Die Lehrkräfte gehen nicht so weit, daß sie den Kindern die Chance geben, neue Regeln vorzuschlagen bzw. die Regeln zur Diskussion zu stellen (vgl. Frage 34). Es gelten die Regeln, die bei der Einführung des Kurses für das

Zelfstandig Werken (1989) galten. Sie werden schon in den ersten Klassen eingeübt. Sie sind allen Kindern aus den vorigen Klassen bekannt bzw. werden wiederholt wo es nötig ist, So auch schon in der Klasse 2:

> Die Kinder kennen die Spielregeln des Zelfstandig Werken. Jedes Mal, wenn wir selbständig arbeiten, sprechen wir kurz die Regeln durch.

Als Hauptzielsetzung (vgl. Frage 2) des *Zelfstandig Werken* sehen alle Lehrkräfte die Extrabegleitung der *zorgbreedte*-Kinder, wie es eine Lehrerin zusammenfaßt:

> Ich finde Zelfstandig Werken ganz wichtig, weil ich auf diese Weise wirklich mit den zorgbreedte-Kindern arbeiten kann. Der Durchschnittsschüler lernt auf diese Weise, mit uitgestelde aandacht umzugehen. Es ist dank des Zelfstandig Werken möglich, das Kind als Individuum zu sehen.

Ihre Kollegin meint:

> Bei anderen Unterrichtsformen betrachte ich die Klasse mehr als ein Ganzes, d.h. ich widme nur in geringem Maße individuelle Aufmerksamkeit.
> Ich habe den Eindruck, daß ich bei den Kindern eine abhängige Haltung fördere. Sobald ich anwesend bin, "profitieren" sie von mir.

Darüber hinaus werden auch Beobachtung ("Durch Observieren erfährt man als Lehrer allerhand"), Differenzierung ("Ich möchte erreichen, daß die Kinder auf ihrem Niveau lernen, angepaßte Aufgaben selbständig durchzuführen") und Selbständigkeit als wichtige Ziele angegeben.

Auch Vorteile des *Zelfstandig Werken* (vgl. Frage 11), wie

> das Empfinden von Genugtuung über selbstgefundene Lösungen...
>
> es stimuliert Kinder und macht sie unabhängig...
>
> mehr Selbstvertrauen...
>
> Verantwortlichkeit für sich und die Gruppe...
>
> die Förderung eines positiven Selbstbildes...

nennen die Lehrkräfte als "positive Begleiterscheinungen" des *Zelfstandig Werken*. Durch das gegenseitige Helfen wird zum Sozialverhalten erzogen.

Die meisten Lehrkräfte antworten zwar, daß in fast allen Fächern selbständig gearbeitet (vgl. Frage 6) werden kann:

> Es gibt fast kein Fach, das nicht zum Zelfstandig Werken geeignet ist.

Gleichzeitig nennen sie aber nur die Fächer Mathematik, Lesen und Sprache, in denen die Kinder tatsächlich selbständig arbeiten, und zwar 15 bis 30 Minuten pro Tag in den unteren Klassen, 1 bis 1 1/2 Stunden in der Klasse 7 und 2 Vormittage pro Woche in der Klasse 8.

***Zelfstandig Werken*, Bedeutung und Konsequenzen für die Lehrkräfte**

Das *Zelfstandig Werken* ist in keinerlei Hinsicht ein individuelles Geschehen: Die Teilnahme am Kurs geschah im Lehrerteam (vgl. Frage 9), und die Einführung fand gleichzeitig für alle Klassen in der Schule statt. Die folgende Antwort einer Lehrerin macht deutlich, daß es ein kollektives Geschehen ist:

> Das Zelfstandig Werken habe ich durch Fortbildung gelernt. Diese fand durch die OBD mit dem ganzen Team statt. Es ist offensichtlich ein Schulgeschehen ...

Die Antwort ihres Kollegen unterstützt diese Darstellung:

> Mit Hilfe des OBD ist das Zelfstandig Werken in die Schule eingeführt worden. Es war und ist ein Teamgeschehen.

Auch andere Antworten tendieren in diese Richtung. Ohne Zusammenarbeit aller Lehrkräfte wäre *Zelfstandig Werken* nicht denkbar.
Alle Lehrkräfte sind der Meinung, daß diese Zusammenarbeit im Lehrerteam (vgl. Frage 18) gut ist:

> Die Zusammenarbeit mit dem Lehrerteam ist recht zufriedenstellend.

> ...Wir evaluieren das Zelfstandig Werken regelmäßig in einer Teamsitzung. Jeder

sagt, was er in bezug auf positive Entwicklungen bzw. schwierige Probleme zu sagen hat. Das Zelfstandig Werken wird auf diese Weise "überwacht".

... Wir wechseln regelmäßig Erfahrungen aus.

Es sind feste Absprachen gemacht worden, so daß alle wissen, was in den Gruppen in bezug auf Zelfstandig Werken gemacht wird.

Die persönliche Haltung der Lehrkraft (vgl. Frage 21) zu *Zelfstandig Werken* ist wesentlich. Die folgenden Antworten sollen einen Eindruck vermitteln:

Meine persönliche Haltung während des Zelfstandig Werken ist durchaus wichtig. Ich versuche der Gruppe den Wert des Zelfstandig Werken für das zorgbreedte-Kind zu vermitteln.

Ich hoffe, daß sie sich mit dem zorgbreedte-Kind solidarisieren. Ich finde auch, daß ich den Kindern gegenüber glaubwürdig sein muß. Dies kann ich erreichen, indem ich der Nachbesprechung Aufmerksamkeit widme. Ich begegne ihnen in erster Instanz positiv, anschließend bespreche ich die Probleme.

...Manchmal ist die Gruppe unangenehm, manchmal kann ich mich selbst nicht aufraffen, mich mit einem oder mit mehreren Kindern extra hinzusetzen ...

Auf die Frage, welche Bedingungen nun die Lehrkraft, die selbständig arbeiten läßt, erfüllen sollte (vgl. Frage 12), finden sich verschiedenartige Antworten: Motivation, Organisationstalent, Regelmäßigkeit, Flexibilität, Übersicht, Autorität.

Es müssen deutliche Absprachen für die ganze Schule gelten.

Regeln müssen deutlich sein.
Es müssen gute Absprachen gemacht werden.

Disziplin: Ich darf während des Zelfstandig Werken nicht eingreifen. Das ist manchmal schwierig, wenn ich sehe, daß etwas schiefläuft.

Die oben erwähnte positive Haltung hängt auch davon ab, wie sich die Lehrkräfte während des *Zelfstandig Werken* fühlen (vgl. Frage 19):

> Manchmal unruhig wegen des "Lerngeräusches". Ich habe manchmal wenig Übersicht.

> Ich fühle mich während des Zelfstandig Werken voll und ganz als Begleiterin. Ich finde, daß ich das zorgbreedte-Kind optimal begleite.

> In meiner Rolle als Lehrerin während des Zelfstandig Werken fühle ich mich zufriedener als in der traditionellen Rolle.

> Ich kann die schwachen und die ganz guten Schüler extra begleiten. Das empfinde ich als sehr angenehm.

Trotz der Mehrarbeit "besonders in den Anfangsjahren" ziehen alle Lehrkräfte das *Zelfstandig Werken* (vgl. Frage 24) vor. Sie "fühlen sich besser" und finden, "daß diese Mehrarbeit sich auf jeden Fall lohnt":

> Wenn andere Aufgaben erledigt werden müssen, lohnt es sich immer. Ich helfe dem Kind schon, indem ich ihm etwas Einfacheres anbiete. Wenn immer wieder zu schwere Aufgaben gestellt werden, wird das Kind vor der Schule und dem Lernen demotiviert.

Das Zitat des Lehrers der Klasse 8 wirkt überzeugend:

> Ja, es ist gut, zu sehen, daß Kinder (nach einer Gewöhnungszeit) vieles selbständig lösen können.

***Zelfstandig Werken*, Bedeutung und Konsequenzen für die Schülerinnen und Schüler**

Die Haltung der Kinder wird beim *Zelfstandig Werken* als ebenso wichtig angesehen wie die Haltung der Lehrkräfte:

> Den Schwerpunkt würde ich auf die Haltung der Schüler legen, die arbeiten müssen (Zitat einer Lehrerin).

Wie oben erwähnt, ist das *Zelfstandig Werken* ein kollektives Geschehen. Dies gilt vor allem auch für die Schülerinnen und Schüler.

Schülereigenschaften, die die Lehrkräfte als Voraussetzung (vgl. Frage 12) für das *Zelfstandig Werken* nennen, wie Regeln einhalten, auf andere eingehen und sich ruhig verhalten können, sowie Rücksichtnahme und Hilfsbereitschaft, deuten auf ein soziales Verhalten, ein Miteinander hin, wie auch aus folgendem Zitat einer Lehrerin hervorgeht:

> Schüler sollen eine gute Einstellung zu dem Mitschüler haben, denen geholfen werden muß. Sie müssen wirklich einsehen, daß es ohne ihre Hilfe nicht geht.

Die Motivation (vgl. Frage 37) hierzu wird nicht von allen Lehrkräften als ein nennenswertes Problem betrachtet:

> ...sie [die Motivation] gehört einfach dazu.

> ...die Motivation kommt oft spontan, indem die Kinder Genugtuung über selbstgefundene Lösungen gewinnen.

> Dies [das Helfen] brauche ich nicht zu motivieren. Das geht von allein. Jeder hilft jedem.

> Ich mache vor der Stunde meinen Standpunkt zum Zelfstandig Werken deutlich und spüre, daß sie [die Kinder] dafür Verständnis haben und besser mitarbeiten.

Wichtig ist die positive Haltung bzw. die eigene Motivation der Lehrkraft als Vorbild. Sie färbt ab, wie aus den Antworten bei der Beurteilung ihrer eigenen Haltung (vgl. Frage 21) hervorgeht.

Auch Einsicht ist eine wichtige Voraussetzung für die Mitarbeit. Indem die Kinder einbezogen sind, sehen sie das Warum des *Zelfstandig Werken* ein:

> Die Kinder sollen wissen, warum ich diesen Arbeitsmethoden positiv gegenüber stehe. Das hat viel Einfluß auf die Kinder. Ich bespreche das Zelfstandig Werken immer. Dadurch beziehe ich sie ein. Sie wissen, daß ich es wichtig finde, und darum arbeiten sie im allgemeinen gern mit.

Einige Lehrerinnen belohnen die Kinder der unteren Klassen, wenn die Stunde gut verlaufen ist:

> ...Erklären, warum wir selbständig arbeiten, manchmal belohnen mit Stickern, bei etwas Neuem ab und zu mit Lakritz, wenn es gut geht.

> Manchmal gebe ich als Gegenleistung Extraminuten für freies Spielen.

Wie oben erwähnt, finden die Lehrkräfte es auch motivierend (vgl. Frage 37), daß das *Zelfstandig Werken* nachher besprochen wird, wobei besonders das Positive herausgestellt und gelobt werden soll.

In ihrer Unabhängigkeit brauchen vor allem die jüngeren Kinder das Gefühl der Sicherheit:

> Es ist ganz wichtig, daß die Kinder trotzdem nicht das Gefühl haben, ihrem Schicksal überlassen zu sein; also muß ich dafür sorgen, daß sie sich bei ihrer Zelfstandig Werken sicher fühlen (Zitat einer Lehrerin der Klasse 1/2).

Disziplin ist eine wichtige Voraussetzung (vgl. Frage 12) für das *Zelfstandig Werken*. Die Lehrkräfte der Jozefschule halten es für notwendig, daß während des *Zelfstandig Werken* Ruhe herrscht. Wie aus folgenden Antworten (vgl. Frage 38) hervorgeht, ist es während des *Zelfstandig Werken* im allgemeinen tatsächlich ruhig in der Klasse:

> Ja, das ist notwendig (Zitat einer Lehrkraft der Klasse 1/2).

> Die ersten 20 Minuten sicher, danach kann es sich ändern (logisch bei dieser Altersgruppe) (Zitat einer Lehrkraft der Klasse 3).

> Ziemlich ruhig (Zitat einer Lehrkraft der Klasse 4).

> Im allgemeinen ja (Zitat einer Lehrkraft der Klasse 5).

> Meine Gruppe ist im allgemeinen während des Zelfstandig Werken ruhig. Meist ist es immer dasselbe Kind, das seine Verantwortlichkeit nicht kennt [gemeint ist hier wohl, daß es seinen Pflichten nicht nachkommt]. Dieses Kind profitiert von meiner Abwesenheit (Zitat einer Lehrkraft der Klasse 6).

Die Bemerkung "Ich achte darauf, daß die unruhigen Schüler nicht zusammen sitzen" und die Meinung einer Lehrerin, daß sie, wenn sie selbst Ruhe ausstrahlt, auch Ruhe vermittelt, deuten darauf hin, daß

Disziplin nicht von vornherein da ist, sondern erlernt werden muß.
Daß Disziplin eine wichtige Bedingung (vgl. Frage 12) für das *Zelfstandig Werken* ist, verdeutlicht besonders die Antwort einer Lehrerin:

> Diese Unterrichtsform verursacht auch mal Streß bei mir in den Momenten, wenn die Gruppe unruhig wird. Ich bin dann geneigt, die Gruppe anzusprechen. Meine Aufmerksamkeit gilt dann nicht dem zorgbreedte-Kind.

Aus dieser Antwort geht gleichzeitig hervor, daß Disziplin auch für die Lehrkraft gilt. Sie darf nach der Regel der *uitgestelde aandacht* die Kinder genausowenig ansprechen, wie es auch von den Kindern verlangt wird. Im übrigen haben Störer in der Klasse wenig Chancen:

> Sie [die Schüler] bitten selbst um Ruhe.

Nur der Lehrer der Klasse 8 meint, daß das *Zelfstandig Werken* in einer Mädchengruppe (vgl. Frage 40) besser funktioniert, daß Mädchen hilfsbereiter sind. Seine Konsequenz lautet:

> Gruppen zusammensetzen, in denen Mädchen sitzen.

Andere Lehrkräfte stellen im allgemeinen keine großen Unterschiede fest, wie folgende Antworten zeigen:

> Es gibt sowohl hilfsbereite Jungen als auch hilfsbereite Mädchen.

> [Ich] sehe keinen essentiellen Unterschied.

> Es gibt Mädchen, die sehr selbständig arbeiten, und solche, die es nur in geringerem Maße können. Dies gilt ebenso für Jungen. Es ist abhängig von dem einzelnen Kind, der Aufgabe, dem Auftrag.

> Ich finde schon, daß Mädchen ruhiger [selbständig] arbeiten. Dies hat aber keine Konsequenzen für mich. Ich berücksichtige das nicht.

> Mädchen und Jungen können gleich gut selbständig arbeiten. Manchmal wird dieses Bild verzerrt, weil Jungen ostentativer veranlagt sind. Sie wollen sich mehr profilieren, sind etwas lauter.

Obwohl die Kinder immer in Gruppen zusammen sitzen, gibt es verschiedene Arbeits- und Sozialformen. Die Kinder arbeiten allein, mit einer Partnerin bzw. einem Partner oder in einer Gruppe.

Das *Zelfstandig Werken* ist bei den Kindern im allgemeinen beliebt (vgl. Frage 36). Nur eine Lehrerin antwortet:

> Manche Kinder finden es schwierig, selbständig zu arbeiten. Sie dürfen mich nicht fragen und müssen Aufgaben überschlagen. Bei diesen Kindern ist das *Zelfstandig Werken* nicht wirklich beliebt (dies ist eine ganz kleine Gruppe).

Zelfstandig Werken **im Hinblick auf die Eltern**

Die Eltern sind am *Zelfstandig Werken* so gut wie nicht beteiligt. Nur die Lehrerin der Klasse 3 bezieht die Eltern ein:

> Zweimal wöchentlich beschäftigen sich Eltern mit der Hälfte der Klasse mit Lesespielen oder Lesekarten. Die andere Hälfte der Klasse beschäftigt sich selbständig mit Rechenspielen. Die Lehrkraft hilft inzwischen während einer halben Stunde zorgbreedte-Kindern. (Manchmal wird die Zeit zum Testen genutzt.)

Nach Beobachtung der Lehrkräfte reagieren die Eltern (vgl. Frage 7) auf das *Zelfstandig Werken* positiv:

> Die Eltern reagieren auf das *Zelfstandig Werken* positiv, besonders die Eltern, deren Kind besondere Aufmerksamkeit erhält.

Die Antworten der Eltern zeigen aber, daß sie sich mit dem *Zelfstandig Werken* und der Extrabetreuung der *zorgbreedte*-Kinder nicht auseinandergesetzt haben, oft nicht darüber informiert sind, was beim *Zelfstandig Werken* überhaupt vor sich geht. Die Eltern von *zorgbreedte*-Kindern wissen nichts oder wenig von den Vorteilen für ihre Kinder. Die Antwort:

> Manchmal versteht er [Sohn, zorgbreedte-Kind] die Aufgabe nicht, weiß dann nicht, was er tun muß, und ist verwirrt ...

gibt zu erkennen, daß es den Eltern nicht bekannt ist, daß ihr Kind Extrabetreuung erhält. Nennenswerte Nachteile wurden von diesen Eltern

weiter nicht angegeben. Die Eltern von Nicht-*zorgbreedte*-Kindern reagierten teilweise positiv, z.B.:

> Sie [Tochter, Nicht-zorgbreedte-Kind] findet es angenehm. Sie kann ihrem eigenen Tempo entsprechend arbeiten und Aufgaben selbst aussuchen.

***Zelfstandig Werken*, im Hinblick auf die Anforderungen an Schule, Klasse, Einrichtung**

Die Einrichtung der Schule sowie der Klasse und besonders die vorhandenen Materialien (vgl. Frage 12) spielen nach Meinung aller Lehrkräfte eine wichtige Rolle:

> Ich benutze die kleine Aula beim Lesen, Rechnen und Schreiben. Ich finde es angenehm, daß ich ungestört mit einer kleinen Gruppe loslegen kann. Wenn ich in der Klasse sitzen bleibe, störe ich meiner Meinung nach die anderen Kinder.
>
> Wichtig ist es, daß ich an einem Extratisch sitze wenn ich mit einem oder mehreren Kindern arbeite, also nicht an meinem Platz.
>
> Bedingungen: [Die Schüler müssen] ... wissen, wo sich Nachschlagewerke befinden und die Regeln für Zelfstandig Werken kennen.
>
> Die Klasse so einrichten, daß Zelfstandig Werken möglich ist.
>
> Ich habe in der Klasse einen leeren Tisch im hinteren Bereich des Raumes. An diesem Tisch sitze ich, wenn ich ein oder zwei Kindern helfe. Haben mehrere Kinder Schwierigkeiten mit derselben Aufgabe, dann gehe ich in den Zwischenraum.
>
> Es müssen genügend vollständig vorbereitete Hilfsprogramme für die zorgbreedte-Kinder vorhanden sein. Es muß ausreichend Platz in der Klasse oder außerhalb der Klasse sein, um mit einer kleinen Gruppe, getrennt [von der übrigen Klasse], arbeiten zu können.
>
> Lernmittel müssen übersichtlich angeordnet sein, damit Kinder leicht das Richtige finden.
>
> Es muß genügend Material für den Wahlkasten [Zusatzmaterial], mit der Möglichkeit

> der Korrektur durch den Schüler selbst, vorhanden sein, es muß ausreichend Material für das Vertiefen von Gelerntem vorhanden sein. Es muß genügend remedierendes Material vorhanden sein, um zorgbreedte-Kindern helfen zu können.

Auch die Antworten auf die Frage, was beim *Zelfstandig Werken* hemmend wirkt (vgl. Frage 13), gehen in diese Richtung:

> Zu wenig Material, um Kindern Zusatzaufgaben geben zu können, insbesondere Materialien, die Selbstkontrolle ermöglichen.

> Manchmal ist der Raum, den ich brauche, besetzt.

> Ungeordnete Einteilung: kein fester Platz für Materialien.

> Mangel an Regeln und Material.

Die Lehrkräfte beurteilen die vorhandenen Materialien in der Jozefschule (vgl. Frage 25) sehr unterschiedlich. Manche sind zufrieden damit, manche halten sie für unzureichend, stellen deshalb selbst weiteres Material her.

> Wir haben einige Materialien für leistungsschwache Leser und Rechner und für Kinder mit Sprachschwierigkeiten (Antwort einer Lehrerin).

Die Aussage einer weiteren Kollegin:

> Es könnte noch etwas mehr Material mit Kontrollmöglichkeit für den Schüler sein ... und dann auch mehr vertiefendes Material ...

gibt aber zu erkennen, daß nicht in jeder Klasse genügend Material vorhanden ist bzw. die Ansprüche verschieden sind. Das verdeutlicht auch die Antwort eines Lehrers:

> Ich bin der Meinung, daß Schüler, wenn sie mit ihrer Aufgabe fertig sind, lustige, spannende, lehrreiche Spiele machen sollten. Das geht zur Zeit nicht. Das [vorhandene] zusätzliche Lernmaterial ist langweilig.

Das Dokumentationszentrum (vgl. Frage 25) wird speziell für das *Zelfstandig Werken* " nicht oder kaum" genutzt (vgl. 6.4).

6.3 Schulalltag

Es ist 8.15 Uhr, als ich an der Schule ankomme. Obwohl der Unterricht erst um 8.45 Uhr anfängt, sind schon einige Kinder auf dem Spielplatz. Die Schultür ist offen, und im Lehrerzimmer werde ich von einer Lehrerin begrüßt; sie will noch etwas vorbereiten.

Kurz vor 8.30 Uhr sind alle Lehrkräfte da. Wir unterhalten uns bei einer Tasse Tee.
Heute nimmt mich der Lehrer der Klasse 7 in seine Klasse mit. Dort nehmen die Kinder gerade in einem Kreis Platz. Offensichtlich macht es ihnen nichts aus, daß auch ich Platz nehme. Sie sind an Besucher gewöhnt. Eltern z. B. dürfen regelmäßig den Unterricht besuchen.
Der Schultag beginnt jeden Tag in allen Klassen mit einem Kreisgespräch. Der Lehrer erklärt mir noch kurz, daß an jedem Tag ein bestimmtes Thema dran ist; heute stehen "aktuelle Zeitungsausschnitte" auf der Tagesordnung.
Meine Nachbarin hat heute die Aufgabe der Begrüßung. Sie begrüßt alle Mitschülerinnen und -schüler persönlich: "Guten Morgen, Annie". Annie grüßt zurück, etc. Der Lehrer wird als letzter begrüßt.
Anschließend liest Esther aus einem Heft ein von ihr selbst formuliertes Gebet vor. Wie ich später erfahre, wird in den meisten Klassen nicht gebetet; jede Lehrkraft macht es nach eigener Façon. Nach dem Vorlesen legt Esther das Heft in die Mitte des Kreises, so daß es jeder sehen kann. Es melden sich einige Kinder: Ich finde es sehr gut ... Du hast es schön geschrieben ... Besonders gut finde ich, daß es so lang ist ... Ich finde es ziemlich trocken ... usw. Es geht sehr diszipliniert und selbständig zu. Als Zuschauerin merke ich sofort, daß diese Art der Gesprächsführung gut eingeübt worden ist. Die Kinder treten sicher auf; der Lehrer hat die Rolle eines Zuschauers und Zuhörers und unterbricht nicht. Wer etwas sagen darf, bestimmt nur Esther.
Als sich keiner mehr meldet, ist Gijs an der Reihe. Er hat in ein dafür vorgesehenes Heft zwei Zeitungsausschnitte vom Vortag über Sport und Umwelt geklebt und seinen Kommentar daneben geschrieben. Er liest alles vor und legt das Heft in die Mitte. Peter meldet sich als erster: "Ich finde es gut". Diesmal greift der Lehrer ein: "Was findest du gut daran, Peter? Es reicht nicht, zu sagen, daß du das gut findest. Du mußt sagen, was du gut

daran findest". Peters Antwort befriedigt nur teilweise, und weil es doch ein schwieriger Text ist, soll Gijs seinen Artikel mit eigenen Worten wiedergeben. Auch andere melden sich noch. Der Lehrer unterbricht zwischendurch noch einmal mit der Bemerkung: "Vielleicht nimmst du auch mal ein Mädchen dran", und zum Schluß faßt er das Erarbeitete zusammen und klärt offene Fragen.

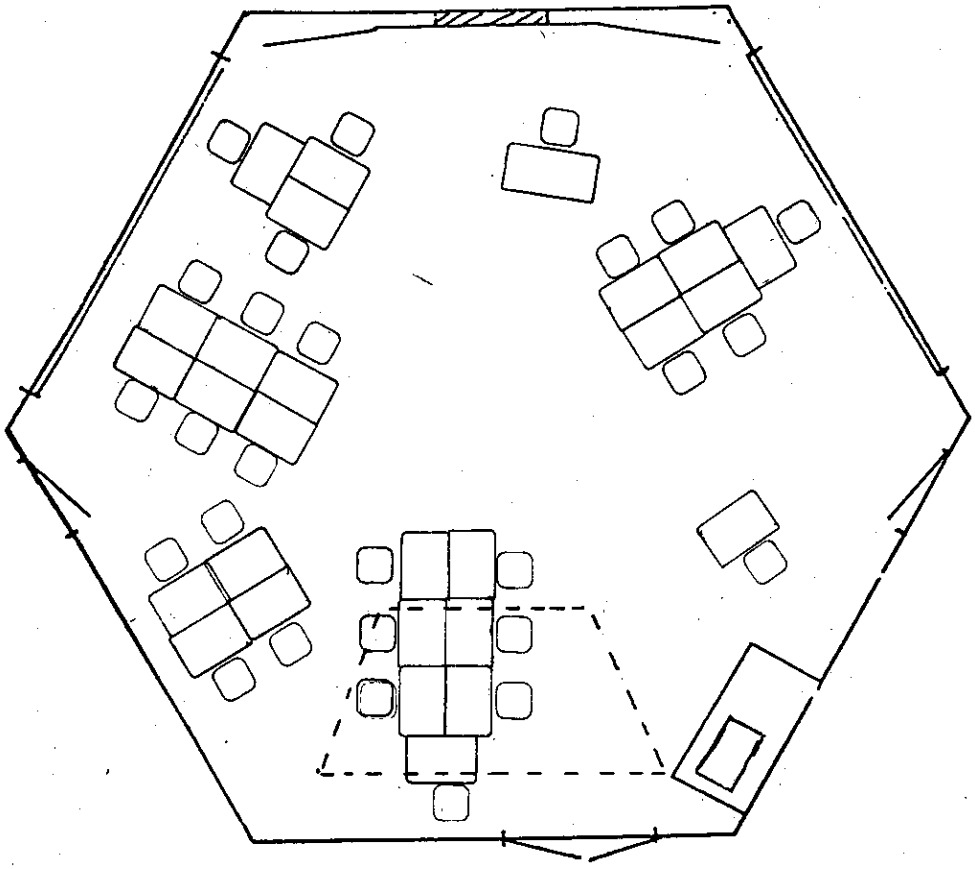
Kees berichtet jetzt über sein Gespräch mit der Mutter von Martin, einem Mitschüler, der im Krankenhaus liegt. Es geht ihm schon so gut, daß er Besuch empfangen darf. Kees legt eine "Besucherliste" an, damit nicht zu viele auf einmal kommen, und bestimmt, wer das Geschenk überreichen darf. Auch der Lehrer trägt sich in die Besucherliste ein.

Als nächstes kommt das Thema "Neue Sitzordnung" dran. Einige möchten eine Siebenergruppe. Der Lehrer zeigt sich nicht begeistert; er findet, sieben Kinder in einer Gruppe sind zuviel. Den Kindern gelingt es aber, daß er dennoch zustimmt, es wenigstens eine Woche lang zu probieren. Alle sind mit dieser Lösung zufrieden.

Eine Schülerin erinnert den Lehrer an sein Versprechen, einen anderen Tisch für ihre Gruppe zu 'organisieren'. Selbstkritisch antwortet der Lehrer, daß es wirklich nicht gut ist, daß er sich bis jetzt nicht die Mühe gemacht hat, sich darum zu kümmern, und verspricht Besserung. Es geht zwar alles sehr zwanglos zu, aber in jeder Situation wird deutlich, daß der Lehrer die Fäden in der Hand hält.

Ohne Aufforderung nehmen die Schülerinnen und Schüler an ihren Tischen Platz. Die Mitte des Klassenraumes ist jetzt frei. Die Kinder sitzen an Gruppentischen längs den Wänden.

Der Klassenraum hat zwei große Außenfenster und ein Innenfenster. In der Holzdecke, die in der Mitte etwas spitz zuläuft, ist ein Oberlicht, so daß der Raum hell ist. Der Raum ist mit Teppichboden ausgelegt; das Ganze strahlt



eine heimelige Atmosphäre aus, in der sich die Kinder offensichtlich wohlfühlen.

Die erste Stunde ist eine Mathematikstunde. Der Lehrer erklärt innerhalb von 20 Minuten im Frontalunterricht einen Teil des Bruchrechnens. Wenn keiner mehr Fragen hat, hängt er eine rote, runde Karte auf, das Zeichen, daß er ab jetzt nicht mehr gestört werden darf. Die Kinder sollen nun zelfstandig werken. Der Lehrer verteilt die Hefte. Es herrscht kurzzeitig Unruhe, wenn die Klasse die Noten in den Heften sieht. Der Lehrer läßt die Kinder gewähren.

Dies erinnert mich an die persönliche Befragung, bei der er gemeint hatte, daß es gerade darauf ankommt, den Kindern nicht alles zu schnell zu verbieten: Die Lehrkraft muß wissen, wie weit sie die Kinder gewähren lassen kann, und sie soll sich möglichst beherrschen, bis eine gewisse Grenze erreicht ist.

Als es zu laut wird, mahnt der Lehrer nun doch, mit der Arbeit zu beginnen. Er erklärt mir noch kurz, daß die Kinder unterschiedliche Aufgaben lösen

sollen und jeder nach eigenem Leistungsstand und eigenem Tempo arbeitet; korrigiert wird gemeinsam. Alle zwei Monate wird ein Test geschrieben.

Der Lehrer begibt sich jetzt zu seinem *zorgbreedte*-Schüler, der ihn schon mit sichtlicher Freude an einem leeren Tisch hinten in der Klasse erwartet. Wie die Kinder mir zwischendurch erklären, ist diese besondere Aufmerksamkeit des Lehrers auf keinen Fall als etwas Negatives zu betrachten. Vielmehr sehen sie es so, daß nicht alle in jedem Fach gut sind: "Mein Nachbar kann nicht so gut lesen, aber beim Rechnen kann er mir immer helfen".

Hier zeigt sich, daß jedes Kind auf seinem Gebiet die Möglichkeit hat, seine Stärken einzubringen, und somit ein positives Selbstbild entwickeln kann. Es ist darum nicht immer sinnvoll, daß Kinder mit den gleichen Schwierigkeiten zusammensitzen, sondern eine heterogene Zusammensetzung der Kinder ist oft vorteilhafter.

In der Klasse herrscht Ruhe. Obwohl 22 Kinder in der Klasse sind, wird es die ganze Zeit über, in der ich da bin, nie richtig laut. Die meisten arbeiten für sich, aber helfen soll jeder, der gefragt wird, wie mir Jan erzählt. Er erklärt mir auch die Regeln, wie man sich gegenseitig helfen muß. Das haben sie schon in den ersten Klassen gelernt. Ich gehe an jedem Tisch entlang; hier und da wird geflüstert, aber soweit ich das beurteilen kann, wird hauptsächlich über die Aufgaben gesprochen. Einer flüstert mir stolz zu, wie gut er im Rechnen ist, und ich kann nur mit einem bewundernden Blick antworten.

Bei meinen Hospitationen, auch in anderen Schulen, hat sich immer wieder gezeigt: es ist nicht nur wichtig ist, daß sich die Kinder in der Schule zu Hause fühlen, sondern sie müssen auch erfahren, daß ihre Anwesenheit sinnvoll ist, ja ihr persönlicher Einsatz gebraucht wird und ihr eigenes Engagement anderen Mitschülerinnen und -schülern von Nutzen sein kann. Jedem einzelnen Kind soll das Gefühl vermittelt werden: Ich werde gebraucht;

ich, mit meiner Fähigkeit zum Zuhören,wenn andere erzählen möchten;

Ali, der, obwohl er nicht gut Deutsch spricht, seinem Nachbarn das Rechnen so gut erklärt;

Jan, weil er immer etwas Spannendes im Kreisgespräch erzählt;

Gerda, das taubstumme Mädchen, weil der Klasse mit ihr die Taubstummensprache beigebracht wird;

Riet, weil sie so gut klavierspielen kann;

Gert, weil er so schön malen kann, und seine Bilder den Klassenraum

schmücken;
Piet, weil er immer bereit ist beim Aufräumen zu helfen, auch wenn er nicht an der Reihe ist ...
Inzwischen hat der Lehrer das *zorgbreedte*-Kind seinen Aufgaben überlassen und korrigiert ein Heft. Der betreffende Schüler muß jetzt zu ihm kommen, und die Fehler werden besprochen.
Ich verlasse den Raum und begebe mich, wie vorher verabredet, zur Klasse 8, wo der Direktor unterrichtet. Er hat die Klasse schon darauf vorbereitet, daß er mit mir nochmals einen Rundgang durch die Schule machen wird. Die Schülerinnen und Schüler sind offensichtlich darin geübt, allein und selbständig zu arbeiten; denn als ich vom Innenraum aus noch einmal einen Blick durch das Fenster in die Klasse werfe, sehe ich, daß alle weiterarbeiten.
Als wir den Rundgang beendet haben, ist es 10 Uhr: Pause. Der Direktor hat draußen Aufsicht. Auf dem Pausenhof warten schon zwei Mädchen auf ihn, um mit ihm "Arm in Arm" über den Spielplatz zu gehen. Ich gehe ins Lehrerzimmer, wo es nach frischem Kaffee duftet. Die Lehrkräfte beantworten alle hilfsbereit meine Fragen.

Nach der Pause nimmt mich die Lehrerin der Klasse 6 in ihre Klasse mit. Nach der Begrüßung fängt sie sofort an: "Wir machen jetzt unser 'Gruppenlesen'. Ihr wißt ja, wie es geht: Jede Gruppe hat eine Gruppenleiterin oder einen Gruppenleiter, die oder der die Reihenfolge des Vorlesens festlegt, Verantwortung für Ruhe und Ordnung in der Gruppe hat und zum Schluß aufschreibt, auf welcher Seite die Gruppe beim nächsten Mal weiterliest. Die anderen müssen das tun, was sie oder er sagt; das nächste Mal kommt ein anderer dran. Wenn jemand einen Fehler macht, dürft ihr sanft auf die Hand klopfen. Der Satz muß dann wiederholt werden. Bitte keine Diskussionen wie: Ich habe es doch richtig gelesen ... oder ... du hast nicht gut zugehört ... weil das nichts bringt. Natürlich kann es in dieser Stunde nicht ganz leise zugehen. Es wird mit normaler Lautstärke gelesen. - So, jetzt übt schön!"
Die Kinder verlassen zum größten Teil die Klasse und verteilen sich auf verschiedene Räume der Schule: die Aula, den Vorraum, den Gemeinschaftsraum usw. Zwei Gruppen bleiben in der Klasse. Auch die Lehrerin bleibt hier und wendet sich einer Dreiergruppe mit Kindern zu, die Leseschwierigkeiten haben. Sie führt mit ihnen ein Lesespiel mit Wortkarten durch.
Bei der Beobachtung der anderen Gruppen sehe ich, daß die Texte, die die

Kinder lesen, in ihrem Schwierigkeitsgrad unterschiedlich sind. Wie die Lehrerin mir nach der Stunde erklärt, setzen sich die Arbeitsgruppen aus Kindern mit etwa gleicher Lesestärke zusammen. Diese differenzierten Lesestunden unterstützen die Individualisierung. Aufgrund des *Zelfstandig Werken* in dieser Stunde hat die Lehrkraft ausreichend Gelegenheit, einzelne Kinder gezielt zu fördern.

Ich beobachte jede einzelne Gruppe. Jede besteht aus 4 Kindern. Wie sie mir erzählen, üben sie nach dieser Methode des öfteren und tun es gern. Nur in einer Gruppe gibt es Schwierigkeiten. Ich mische mich nicht ein.

Bei diesem sogenannten Gruppenlesen ist eine wichtige soziale Komponente nicht außer acht zu lassen: Da auch die weniger guten Schülerinnen und Schüler Gruppenleiterin oder -leiter sein können, kann diese Unterrichtsform dazu beitragen, ein positives Selbstbild auch dieser Kinder zu fördern.

Inzwischen hat sich die Lehrerin zu David in die Lese- und Hörecke gesetzt. David ist ein *zorgbreedte*-Kind und bekommt individuellen Unterricht. Die Ecke ist mit Extramaterial ausgerüstet. Die Lehrerin erklärt mir, daß der individuelle Unterricht bei ihr ausschließlich den minderbegabten Kindern gilt. Es soll erreicht werden, daß diese Kinder, die sonst zur Sonderschule verwiesen würden, dem Normalunterricht in der Basisschule durch Differenzierung und Individualisierung (einigermaßen) folgen können.

Nach einer halben Stunde steht die Lehrerin auf und fragt in jeder Gruppe nach, wie es gelaufen ist. Die Gruppe, in der es Schwierigkeiten gab, fragt sie: "Hast du auf die Gruppenleiterin gehört"? Schüler: "Nein". Lehrerin: "Das solltest Du aber". Schüler: "Warum müssen wir eigentlich gruppenlesen?" Lehrerin: "Durch diese Methode seid ihr viel öfter dran als wenn ein Kind für die ganze Klasse lesen würde, und durch häufiges lautes Lesen lernt ihr, gut und schnell zu lesen und selbständig zu arbeiten. Inzwischen kann ich mit einigen, die es noch besser lernen sollen, üben." Diese Erklärung ist für alle befriedigend, und zum Schluß lesen alle noch ein Gedicht im Klassenverband.

Beim Aufräumen erzählt die Lehrerin, daß in ihrer Klasse die Kinder jeden Tag um 10 Uhr eine Viertelstunde frei arbeiten. Manche, die mit ihrer Arbeit nicht fertig geworden sind, machen ihre Aufgaben zu Ende, andere arbeiten am Computer, wieder andere basteln oder machen von der Gelegenheit Gebrauch, Probleme mit der Lehrerin zu besprechen, etc.

Um 12 Uhr gehen die Kinder nach draußen, auch diejenigen, die nicht nach Hause gehen, und um 12.15 Uhr wird unter Aufsicht einiger Eltern

gegessen. Die Eltern bieten Tee an, und die Kinder können auch spielen. Zum Schluß wird traditionsgemäß Lakritz ausgeteilt.

Im Lehrerzimmer ist inzwischen der Tisch gedeckt, und die Lehrkräfte, die in der Schule bleiben, essen dort. Die Schülerinnen und Schüler der Klasse 8 stellen anschließend das Geschirr in die Spülmaschine und räumen auf. Um 13.15 Uhr geht der Unterricht weiter. Ich verabschiede mich. Draußen spricht mich ein kleines Mädchen aus der 1. Klasse an. Ich kenne es schon von meinem Besuch in seiner Klasse. Es möchte mir die "Neue" zeigen und nimmt mich mit in seine Klasse. Dort sitzt mitten im Kreis der Kinder ein taubstummes Mädchen. Die Kinder haben alle ein Büchlein mit Abbildungen in der Taubstummensprache und "unterhalten" sich begeistert mit dem Mädchen. Ich darf auch mal und weiß schon bald, wie ich "Schule" ausdrücken muß. Die Lehrerin kennt sich schon gut in der neuen Sprache aus und spricht von einem großen Erfolg. Es ist eine Bereicherung für die Klasse. Das Mädchen besucht eine Sonderschule in Amsterdam und lernt somit die Kinder des Dorfes nicht kennen. Aus diesem Grund besucht sie ein- bis zweimal in der Woche die Jozefschule, um hier Kontakte zu den Kindern zu knüpfen. Das scheint auch gut gelungen: Wie zwei Mädchen mir stolz erzählen, treffen sie ihre neue Freundin täglich zum Spielen.

Am folgenden Tag besuche ich die Klasse 2. Der Raum dieser 5- bis 6-jährigen sieht wie ein großes farbiges Kinderzimmer aus. Die Fenster sind teilweise bemalt, und die Wände sind mit bunten Bildern beklebt. Am auffälligsten ist das lebensgroße, zweistöckige Puppenhaus, das die ganze Vorderwand einnimmt. An den anderen Wänden sind gemütliche Spiel- und Arbeitsecken eingerichtet, die einladend wirken und von "juf" - so werden die Lehrerinnen in den unteren Klassen meistens genannt - mit viel Sorgfalt und Mühe für das *Zelfstandig Werken*, das für die kommende Stunde auf dem Programm steht, vorbereitet wurden.
Der Tag beginnt, wie jeder Tag mit einem Kreisgespräch. Dazu haben die Kinder ihre Stühlchen im Kreis aufgestellt und warten, bis auch ich ein Stühlchen gefunden habe.
Die Kinder begrüßen mich auf deutsch: "Guten Morgen, Beppie". Natürlich kann ich das nur mit einem Lob für ihre guten Deutschkenntnisse erwidern. Jetzt halten wir uns an den Händen und singen: "Geef mij een hand" (Gib mir eine Hand). Bevor es weitergeht, werden die Regeln für das Kreisgespräch wiederholt. Juf: "Was haben wir abgemacht"? Pietje: "Ruhig sein". Juf: "Richtig"! Riet: "Aufzeigen, wenn ich etwas sagen möchte". Juf:

"Sehr wichtig. Besonders die Großen müssen das wissen, wenn sie in Klasse 3 aufgenommen werden wollen".

Stellenweise habe ich den Eindruck, daß hier inszeniert wird, aber im Laufe der Stunde wird deutlich, daß dies der Festigung und Bewußtmachung der Regeln dient.

"Mieke, du bist dran, uns zu sagen, welchen Tag wir heute haben und welches Datum". Mieke weiß es und darf an dem schön gebastelten Kalender Tag und Datum von heute einstellen. Harrie darf erzählen, wie das Wetter heute ist, und schiebt das entsprechende Bild auf den dafür vorgesehenen Kalenderplatz. Juf lenkt nun das Gespräch auf Ferienwetter und fragt: "Wie würdet ihr am liebsten in den Urlaub fahren"? Alle dürfen der Reihe nach antworten und geben sich Mühe, immer wieder neue Möglichkeiten zu nennen: Mit dem Zug, Boot, Flugzeug, der Metro, dem Auto, Wohnwagen, Fahrrad, Bus, Lastwagen, Moped, zu Fuß. Es macht anscheinend viel Spaß, und die Begeisterung der Lehrerin steckt die Kinder an. Immer wieder finden sie neue Antworten: mit einer Rakete, mit einer Fliegenden Untertasse. Anschließend dürfen noch einige Kinder erzählen, was sie gestern zu Hause oder anderswo erlebt haben. Das freie Sprechen wird schon früh geübt. Die Kinder lernen selbständig Gespräche führen. Jeden Tag erzählt ein Kind welche interessante Begebenheit es am Vortag erlebt hat, und anschließend werden die Fragen der Mitschülerinnen und -schüler, möglichst ohne Einmischung der Lehrkraft, beantwortet. Das Gespräch läuft noch stockend, aber ohne Scheu. Offensichtlich sind die Regeln eingeübt worden: Durcheinanderreden wird von den Erzählerinnen und Erzählern nicht geduldet. Sobald keine Meldungen mehr da sind, holt die Lehrerin einen selbstgebastelten, großen roten Hut hervor und sagt: "Wir wollen jetzt selbständig arbeiten. Wer erzählt Beppie, was ihr nicht dürft, wenn ich den Hut auf den Tisch setze?" Jan: "Wenn der Hut auf dem Tisch steht, dürfen wir nicht zu juf gehen". Juf: "Was machst du denn, wenn dein Bleistift abgebrochen ist?" Annie: "Ich frage Marcel, ob er weiß, wo ein Anspitzer ist". Andere: "Ja, und wenn keiner es weiß, mußt du warten, bis juf fertig ist". Juf: "Was machst du, Marcel, wenn du nicht mehr weiterkommst mit deiner Arbeit?" "Dann warte ich, bis ich zu juf gehen darf". "Du kannst dich inzwischen aber beschäftigen". Marcel: "Ja, ich hole mir ein Puzzle". Andere Kinder, besonders Jungen, drängen sich vor, zu erzählen, was sie noch alles machen können. Juf stellt schon wieder neue Fragen: "Was ist sehr wichtig, wenn wir selbständig arbeiten?" Auch darauf wissen viele Kinder die Antwort: "Wir müssen leise sein und dürfen die anderen nicht stören".

Juf: "Was bedeutet es, wenn der rote Ball vor der Tür hängt?" Die Antworten kommen gleichzeitig: "Dann dürfen wir die Klasse nicht verlassen ... Dann dürfen wir nicht raus ... Dann dürfen wir die Tür nicht öffnen ... Dann muß die Tür zu bleiben ..." Juf: "Warum dürft ihr die Tür nicht öffnen?" Antwort: "Da draußen ist es manchmal laut, und das stört." Juf: "Weiter!" Monique: "Beim *Zelfstandig Werken* muß es in unserer Klasse still sein. Juf macht etwas anderes mit einem von uns". Piet weiß aber, daß juf manchmal auch das Buch auf dem Schoß hat und etwas über manche Kinder hineinschreibt.

Liz darf jetzt den roten Ball aufhängen, und die Lehrerin erklärt, was die Kinder an den einzelnen Tischen in den verschiedenen Ecken oder im Puppenhaus machen können: kleben, schneiden, bauen, basteln, spielen, lesen. Sie hat alles vorbereitet. Fertige Vorbilder liegen zur Ansicht auf den Tischen.

Die Kinder dürfen selbst aussuchen, womit sie sich beschäftigen wollen. Zum Glück gibt es kein Gedränge. Nur in der Klebeecke sind zu viele Kinder. Es muß zusammengerückt werden, aber zwei Jungen entscheiden sich bei genauerer Überlegung lieber für die "Planschecke".

Nach einigen Minuten ist es ruhig geworden. Jeder beschäftigt sich; auch das Haus ist voll besetzt. Einige spielen im Flüsterton mit den Puppen, andere haben es sich in der ersten Etage in der Leseecke in einem Sessel gemütlich gemacht.

Die Lehrerin geht mit zwei Kindern an einen Extratisch. Die beiden freuen sich offensichtlich über die besondere Aufmerksamkeit seitens der Lehrerin. Sie strahlen übers ganze Gesicht. Sie arbeiten mit "Entwicklungsmaterial", einem Lernspiel. Ich gehe inzwischen in der Klasse herum, suche Kontakte und schaue den Kindern beim Spielen und Basteln zu. Einige haben ganz offensichtlich Spaß daran, mir zu zeigen, wie gut sie die Regel kennen, daß sie beim *Zelfstandig Werken* z.B. nur flüstern dürfen. Ein Junge fragt mich, ob ich so etwas wohl auch könne, aber die meisten Kinder haben nicht sonderlich viel Interesse daran, sich mit mir zu unterhalten. Alle sind zu eifrig bei der Sache.

Die Ruhe wird plötzlich durch Weinen gestört. Ein Kind hat sich weh getan. Juf nimmt den Hut weg, und jetzt darf sich das Kind von ihr trösten lassen. Dann nimmt eines auch den roten Ball weg, und zwei Jungen verschwinden schnell im Vorraum, um sich auszutoben. Die meisten aber machen ihre Arbeit fertig, und die Lehrerin begutachtet, was die Kinder gemacht haben.

Weil das Wetter so schön ist, bricht sie ab und geht mit den Kindern nach

draußen. Das *Zelfstandig Werken* hat ungefähr 15 Minuten gedauert. Draußen erzählt mir die Lehrerin, daß das Wort "zelfstandig" am Anfang des 2. Schuljahres zum ersten Mal mit den Kindern besprochen wird. Die Kinder sollen Aktivitäten nennen, die sie schon allein beherrschen: Sich anziehen, sich ausziehen, essen, einkaufen, zur Toilette gehen können, etc. Sie nennt noch einige Beispiele für die Eigenständigkeit der Kinder in der Schule: selbst einen Kreis bilden, die Klasse aufräumen, Material holen können etc. Das *Zelfstandig Werken* sollen die Kinder sich allmählich aneignen, bevor sie in die Klasse 3 kommen, wo sie auf spielerische Weise mit dem schulischen Lernen beginnen.

6.4 Zusammenfassung und Schlußfolgerungen

Bevor ich im folgenden auf die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung zusammenfassend eingehe, ist an dieser Stelle noch einmal darauf hinzuweisen, daß die Resultate nicht verallgemeinert werden können. Obwohl vieles dafür spricht, daß ein Großteil der Basisschulen vergleichbar arbeitet, gelten alle Auswertungen der vorliegenden Studie nur für die Jozefschule in Venhuizen. Von anderen Basisschulen liegt dieser Arbeit kein eigenes erhobenes Datenmaterial vor.

Da die Jozefschule zu den Basisschulen gehört, die sich von den "Zurückgebliebenen" (Kap. 4.3; Commissie Evaluatie Basisonderwijs: Onderwijs op maat, Deelrapport 2. 1994, 67) unterscheidet durch Lehrkräfte, die mehr Fortbildung erhalten und öfter Erfahrung im Sonderschulunterricht gemacht haben, sowie eine positive Einstellung betreffend der *zorgverbreding* und Differenzierung haben, gehört sie in die Kategorie der "Vorläufer" (ebenda).
Obwohl die Klassifizierung der Basisschulen nach Vorläufer und Zurückgebliebenen von der obengenannten Kommission nicht unter dem Aspekt des *Zelfstandig Werken*, sondern der *zorgverbreding* getroffen wurde, läßt sich anhand der Auswertung der vorliegenden Datenerhebung schließen, daß *Zelfstandig Werken* als didaktisches Mittel zur Realisierung von *zorgverbreding* als eines der Hauptkriterien im *WBO* entscheidend beiträgt.
Zudem werden, laut dem zuständigen *OBD* in Wognum, eingeführte Arbeitsweisen in der Jozefschule im allgemeinen gut beibehalten, und geht sie mit den meisten Neuerungen gewissenhaft um.

Aufgrund aller Ergebnisse der vorliegenden Studie ist festzustellen, daß in der Jozefschule alle Lehrkräfte das *Zelfstandig Werken* als sehr wichtig ansehen und es vor allem in den unteren Klassen zum alltäglichen Bild gehört.

Die Lehrkräfte verstehen unter *Zelfstandig Werken*, die von der Lehrkraft aufgegebenen Aufgaben lehrerunabhängig zu lösen (vgl. Definition 5.3.1), wobei die Hauptregel die "*uitgestelde aandacht*" - das nicht sofortige Reagieren der Lehrkraft auf die Kinder, wenn Schwierigkeiten bei der Aufgabenlösung entstehen (vgl. 6.1.1.4) - wesentlich ist. Anstelle der Hilfe durch die Lehrkraft steht das gegenseitige Helfen der Kinder.
Obwohl die genannte Hauptregel im Kurs "*Zelfstandig Werken*" vorgeschrieben wird und sicher sehr sinnvoll ist, bereitet sie in der Jozefschule manchmal Schwierigkeiten. Sie stellt meiner Meinung nach das größte Problem dar. Grund dürfte das zu strenge Handhaben dieser Regel unter allen Umständen sein: Die Regeln für das *Zelfstandig Werken* sind für alle Klassen gleich. Sie wurden vom Lehrerkollegium kollektiv unter der Leitung von dem für die Jozefschule zuständigen *OBD* erarbeitet und sind in den für alle verbindlichen *schoolwerkplan* aufgenommen. Das in dem *OBD*-Kurs Gelernte wird seitens der Lehrerschaft weniger als Richtlinien, sondern eher als Dogma aufgefaßt. Dies kann eventuell zur Folge haben, daß für Eigeninitiative zu wenig Raum bleibt und daß eine Weiterentwicklung und Verbesserung behindert wird.
Da gerade im niederländischen Schulsystem für Initiativen und Neuerungen genügend Freiraum gegeben ist, scheint es um so erstaunlicher, daß dieser Freiraum in dieser Hinsicht nicht genutzt wird, zumal die Regel der *uitgestelde aandacht* sowohl von Lehrer- als auch von Schülerseite manchmal als problematisch empfunden und umgangen wird.
Hier gilt es, flexibler mit den Regeln umzugehen, um altersstufengerecht die erlernte Arbeitsweise zu transformieren und neu zu differenzieren.

Die Lehrkräfte betrachten das *Zelfstandig Werken* als eine Notwendigkeit, Individualisierung und Differenzierung zu ermöglichen, um somit die schwierigen Aufgabe der *zorgverbreding* in Angriff nehmen zu können.

Das wichtigste Ziel des *Zelfstandig Werken* in der Jozefschule ist das Schaffen von Freiraum für die Lehrkraft für die besondere Betreuung des *zorgbreedte*-Kindes (vgl. 5.3.2 unter Didaktische Ziele).

Untergeordnete Ziele sind u.a.: Zeit für Beobachtung, Förderung der Selbständigkeit und der Unabhängigkeit, Förderung des Selbstvertrauens und der Verantwortlichkeit und die Motivation zum gegenseitigen Helfen (vgl. 5.3.2. unter Pädagogische und Didaktische Ziele).
Bei den letztgenannten Zielen profitieren vom *Zelfstandig Werken* sowohl die guten Schülerinnen und Schüler als auch die mit individuell unterschiedlichen Schwächen.
Auch schwache Schülerinnen und Schüler können Teile des Unterrichtsgeschehens tragen, indem sie z. B. mit ihren jeweiligen Stärken je nach Fach anderen eine Hilfe sein können, so daß gerade auch bei diesen Kindern die Förderung eines positiven Selbstbildes im Mittelpunkt steht.
Damit scheint ein wichtiger Aspekt, der für die Einführung des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule ausschlaggebend war, in der Jozefschule realisiert worden zu sein.
Da die Vorteile des *Zelfstandig Werken* dem *zorgbreedte*-Kind jedoch nicht vorenthalten werden dürfen, soll die Lehrkraft auch diesem Kind wenigstens teilweise die Möglichkeit zum *Zelfstandig Werken* einräumen (vgl. 5.3.5).

Der Akzent der schriftlichen Lehrerbefragung, die sich besonders mit den Bedingungen für die Lehrkräfte, die Schülerinnen und Schüler sowie für die Regeln und Materialien auseinandersetzt, richtet sich hauptsächlich auf das Handeln der Lehrkräfte. Für das *Zelfstandig Werken* ist ihrer Meinung nach die eigene Haltung maßgeblich.
Zelfstandig Werken ist nur in Zusammenarbeit mit dem ganzen Lehrerteam möglich, wobei Flexibilität, Autorität, Motivations- und Organisationstalent für ein gutes Gelingen des *Zelfstandig Werken* unerläßlich sind. Hierbei nehmen die Lehrkräfte gern Mehrarbeit wegen intensiverer Unterrichtsvorbereitung in Kauf, weil sich dieses Engagement auf jeden Fall auszahlt.
Besonders bei den Hospitationen hat sich gezeigt, daß eine engagierte Lehrkraft auch schon die jüngsten Kinder zum *Zelfstandig Werken* anleiten kann.

Bei den Kindern wird zwar deren Haltung als wichtig eingeschätzt, gemeint sind hier aber hauptsächlich soziales und diszipliniertes Verhalten und die Fähigkeit, bestehende Regeln einzuhalten. Eigene Initiative der Kinder ist nicht gefragt und die Möglichkeit, neue Regeln zu kreieren, nicht gegeben. Das heißt nicht, daß die Lehrkräfte die Kinder bei der Organisation des *Zelfstandig Werken* nicht einbeziehen. Gerade in der Vorbereitung, in der

Diskussion und in der Evaluation ist den Kindern der Sinn des *Zelfstandig Werken* einsichtig zu machen und zu vermitteln.
Weil ja Selbständigkeit durch *Zelfstandig Werken* gefördert werden soll, müßten die Kinder auch am Aufstellen der Regeln beteiligt werden; sie sollten ihnen nicht, wie es bisher üblich ist, aufoktroyiert werden.

Es zeigte sich deutlich, daß das selbständige und verantwortungsvolle Verhalten der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen stark ausgeprägt ist. Sie sind selbstbewußt und arbeiten während des *Zelfstandig Werken* und des Kreisgespräches zum größten Teil lehrerunabhängig. Darüber hinaus zeigte sich, daß das *Zelfstandig Werken* für den sozialen Umgang Vorteile bringt: Hilfsbereitschaft wird gefördert, Schwächen der Mitschülerinnen und -schüler werden akzeptiert. Auch hier gibt die Praxis in der Basisschule den Überlegungen der *GEON* bzw. Heleen de Wilde (1981) recht (vgl. 5.3.3/4).

Obwohl die Lehrkräfte mit den Kindern freundschaftlich umgehen, werden sie von ihnen als Respektsperson betrachtet. Ein Grund hierfür mag sein, daß die Lehrkräfte als Vorbild fungieren, indem sie den Kindern selbst Respekt entgegenbringen. Der Umgangston ist höflich und freundlich. Was sie von den Kindern erwarten, leben sie selbst vor. Bei der Erziehung zum *Zelfstandig Werken* ist diese Haltung eine wichtige Voraussetzung, die Kinder zu motivieren, gerade auch mit einem *zorgbreedte*-Kind respektvoll umzugehen (vgl. 4.2 und 5.3.4).

Bei einem Vergleich mit den Ausführungen zum *Zelfstandig Werken* im theoretischen Teil in Kapitel 5 ist generell festzustellen, daß in der Jozefschule wesentliche Ideen des *Zelfstandig Werken* realisiert wurden und die Jozefschule dem hochgesteckten Ziel des *Zelfstandig Werken* nahegekommen ist.
Die Bedingungen an die Lehrkräfte, wie sie unter 5.3.4 genannt werden, sind in der Jozefschule voll erfüllt. Es ist den Lehrkräften gelungen, ein sicheres, vertrauensvolles Lernklima zu schaffen, wie es auch Tausch und Tausch (1973) empfehlen (vgl. 5.3.4).
Auch die Bedingungen an die Schülerinnen und Schüler entsprechen dem, was unter 5.3.4 genannt wird. Die Kinder sind motiviert, nach den Regeln aufmerksam und konzentriert zu arbeiten. Sie beherrschen im wesentlichen die ausführenden und sozialen Fertigkeiten, wie sie Heleen de Wilde (1981) unterscheidet (vgl. 5.3.4).

Ein weiterer Schritt könnte das Einüben der Fertigkeiten bezüglich der Selbstbestimmung in den höheren Klassen und der evaluativen Fertigkeiten sein, wobei das Einsichtsvermögen und der Entwicklungsstand in diesem Alter zu berücksichtigen wäre (vgl. 5.3.4).

Wie erwähnt, wäre eine Weiterentwicklung der Regel in Zusammenarbeit mit den Kindern wünschenswert. Hier gilt es flexibler mit den Regeln umzugehen, um altersstufengerecht, die erlernten Arbeitsweisen zu transformieren und neu zu differieren. Somit könnte der Regel der *uitgestelde aandacht* je nach Unterrichtssituation unter bestimmten Umständen diskutiert und gegebenenfalls ausgesetzt werden.

Die Voraussetzungen für die Schule, Klassenräume, Medien und Materialien werden von dem Lehrerteam als wichtig eingeschätzt, entsprechen aber nach der Meinung des Kollegiums nicht immer den unter 5.3.4 genannten Voraussetzungen.
Das Dokumentationszentrum wird für das *Zelfstandig Werken* wenig benutzt. Es ist nicht zu übersehen, daß der Anspruch und die Möglichkeiten im *schoolwerkplan* einerseits und die (Schul-)realität andererseits auseinanderklaffen. Obwohl das Dokumentationszentrum zur *Zelfstandig Werken* einlädt, ist mehr Zeitaufwand für den Lernprozeß erforderlich. Dem gegenüber sollte nicht außer acht gelassen werden, daß das *Zelfstandig Werken* hier in besonderem Maße gefördert wird. Wie gezeigt, sind "vorbild-liche" Benutzungsanweisungen für das Dokumentationszentrum im *schoolwerkplan* zu finden (vgl. 6.1.1.3).

Obwohl das Dokumentationszentrum für das *Zelfstandig Werken* wenig in Anspruch genommen wird, konnte ich beobachten, daß es im allgemeinen für andere Zwecke des öfteren frequentiert wurde. Auch aus Gesprächen geht hervor, daß es regelmäßig benutzt wird. So war von älteren Schülerinnen und Schülern zu erfahren, daß sie sich des öfteren Bücher aus dem Dokumentationszentrum entliehen zur Vorbereitung auf Kreisgespräche und Vorträge. Die meisten Lehrkräfte nutzen das Dokumentationszentrum mindestens einmal wöchentlich mit ihren Klassen für das Schreiben von Aufsätzen etc.

Die vorliegende Studie zeigt, daß wesentliche Kriterien (vgl. Kap. 5) für den sinnvollen didaktischen Einsatz des *Zelfstandig Werken* in der Jozefschule

gegeben sind: *OBD*-Begleitung - Lehrkraftengagement - kindgerechte Lern- und Arbeitsräume schaffen die Basis für ein gutes Klima, in dem Individualisierung und Differenzierung Raum erhalten.
Der "Freiraum" der Lehrkräfte für die Beobachtung und besonders intensive Befassung mit schwächeren Schülerinnen und Schülern wird von allen als entscheidendes Kriterium betrachtet.
Somit zeigt sich, daß es in der Jozefschule durch das *Zelfstandig Werken* tatsächlich möglich ist, das *zorgbreedte*-Kind in den Unterrichtsprozeß zu integrieren und daß das *Zelfstandig Werken* durch Differenzierung und Individualisierung tatsächlich dazu beitragen kann, den Sonderschulbereich von diesen Problemkindern zu entlasten.

6.5 Zum Vergleich: Notizen zur deutschen Grundschule

- Obwohl die Grundrisse der *Schulbauten* in der BRD oft noch nicht auf dem Stand der Weiterentwicklung des Unterrichts sind, hat sich in mehreren deutschen Grundschulen in den letzten Jahren einiges in den *Klassenräumen* geändert. Grundausstattungen und neue Sitzordnungen ermöglichen wichtige Sozialformen des Unterrichts, Leseecken erlauben individuelles Lesen, Bücherecken werden eingerichtet, etc. (vgl. Bartnitzky/ Christiani 1995, 177-188). Viele Grundschulen sind darüber hinaus dazu übergegangen, ihre Klingel abzuschaffen.
  Es gibt inzwischen auch immer mehr Grundschullehrkräfte, die den Unterrichtsbeginn flexibel gestalten u.a. mit "Freiarbeit" oder ähnlich wie in den niederländischen Basisschulen mit einem *Morgenkreis*.

- Der *Stundentafel* für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen sieht wie folgt aus:

Lernbereich/Fach:	Klasse:			
	1	2	3	4
Sprache, Sachunterricht, Mathematik, Förderunterricht:	11-12	12-13	14-15	15-16
Kunst/Textilgestaltung/Musik	3	4	4	4
Religionslehre:	2	2	2	2
Sport:	3	3	3	3
Wochenstunden:	19-20	21-22	23-24	24-25

Zusätzlich:	Muttersprachlicher Unterricht im Umfang von in der Regel 5 Wochenstunden
Anmerkung:	Von der für die einzelnen Fächer oder Fächergruppen angegebenen Anzahl der Schülerwochenstunden kann in begründeten Fällen geringfügig abgewichen werden.

(vgl. Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen Düsseldorf: BASS '97/98, S. 404).

- Am Ende des ersten und zweiten Schuljahres erhalten die Kinder in den meisten Schulen ein *"Beurteilungszeugnis".* Die Dritt- und Viertklässler erhalten in den meisten Schulen ein "Notenzeugnis".
  Mit der neuen Ausbildungsordnung haben die Grundschulen in NRW weitgehende organisatorische Autonomie erhalten.
  Diese neue Grundschulordnung in NRW ermöglicht es, daß auch im dritten Schuljahr mit Beschluß der Schulkonferenz auf Ziffernzeugnisse verzichtet werden kann.
  Darüber hinaus entfallen die Grundschulgutachten für den Übergang an die weiterführenden Schulen; nur der Elternwille ist maßgebend (vgl. Westermann/Grundschule Heft 3 1997, S. 6; Heft 10 1997, S. 6).

- Das Äquivalent zur *zorgverbreding*, wie sie in der Jozefschule mit Unterstützung des *Zelfstandig Werken* praktiziert wird, ist in der deutschen Grundschule der *Förderunterricht.* Er dient oft dazu, Lernschwierigkeiten respektive -rückstände aufzugreifen, aber auch besondere Schülerbegabungen zu unterstützen. Manche Lehrkräfte nutzen diesen Förderunterricht, unterrichtsbegleitende Hilfen anzubieten, indem sie dem Konzept "Vorlernen statt Nachfördern" (Bartnitzky/ Christiani 1995, 163) folgen. Das leistungsschwache Kind kann hier in einer kleinen Lerngruppe das Neue leichter verstehen, und somit wird der Unterricht in der nächsten Woche für dieses Kind dann eine Art Wiederholung sein (vgl. ebenda 153-163).

Organisatorisch wird der Förderunterricht in manchen deutschen Grundschulen ähnlich wie das *Zelfstandig Werken* in den niederländischen Basisschulen durchgeführt:

Der "Fördertisch"

Das individuelle Arbeiten mit einem Kind im Rahmen des Klassenverbandes sollte von Anfang an eingeübt werden. Organisatorisch lassen sich solche freien "Nischen" gut

durch Wochenplan- und Freiarbeit einbauen. Wenn nicht alle Kinder zur gleichen Zeit das Gleiche tun, können sie sich bei Schwierigkeiten auch Rat und Hilfe bei den anderen Schülern holen, so daß ich Zeit gewinne für gezielte individuelle Unterstützung. Damit solche Phasen der Einzelarbeit dann auch intensiv genutzt werden können, ist ein zusätzlicher, etwas zurückgezogener Arbeitsplatz sehr nützlich.

Vielen Kindern fällt es dennoch schwer, die Lehrerin, die mit einem Kind arbeitet, nicht zu stören. Um klar zu signalisieren, daß jetzt meine Konzentration ganz ungeteilt diesem einen Kind gilt, brennt (quasi als optische Unterstützung) für die Dauer der Arbeit eine Taschenlampe mit "Rotlicht" am "Fördertisch". Springt sie dann auf "Grünlicht" um, so ist der Weg wieder frei für alle anderen, die mir stolz ihre Arbeitsergebnisse zeigen wollen, bei Problemen meine Unterstützung möchten oder sich mal nur wieder kurz meiner Aufmerksamkeit versichern müssen.

Beate Schweitzer

(Bartnitzky/Christiani 1995, 155f).

Zum Schluß zeigt ein Schülerbeitrag zum Thema Freiarbeit, wie Freiarbeit in der Schule aussehen kann:

Wie man Freiarbeit macht

Die Musik muß erst von einem Lehrer angeschaltet werden, um mit Freiarbeit zu beginnen. Alle stehen auf und nehmen ihr Freiarbeitsheft, Arbeitsblätter (Matheaufgaben,...) und den neuen Wochenplan aus ihrer Ablage. Es ist egal, was man vom Wochenplan macht, aber man muß etwas tun. Danach muß man die Materialien (Spiele) wieder auf ihren Platz zurücklegen. Wenn vom Lehrer die Musik lauter gemacht wird, heißt es dann AUFRÄUMEN! Zwei Wochen später müssen alle mit dem Wochenplan fertig sein, um Punkte zu "ergattern". Der Lehrer kontrolliert alles aus jedem Fach und gibt seine Unterschrift. Man muß 40 Punkte erreichen, um kleine Geschenke zu bekommen. Wir alle, die Freiarbeit machen, freuen uns immer auf neue Wochenpläne und danken Herrn Schnabel und allen, die ihm geholfen haben, für die Freiarbeit.

Ein großes Dankeschön! (Schnabel 1996, 7).

7. SCHLUßFOLGERUNGEN

Das *Zelfstandig Werken* als didaktisches und pädagogisches Instrumentarium zur Umsetzung der Anforderungen an die Basisschule, den ununterbrochenen Entwicklungsprozeß der Schülerinnen und Schüler zu fördern, wurde in der vorliegenden Studie untersucht.

Die entscheidenden Schritte zur Innovation im Primarunterricht, die die Niederlande eingeleitet haben, werden nicht zuletzt vom *Zelfstandig Werken* getragen.

In diesem Schlußkapitel sollen nun die wichtigsten Aspekte reflektiert werden, die, wie gezeigt, den Unterricht in der niederländischen Basisschule beleben bzw. das Lernen fördern und infolgedessen für die BRD nachahmenswert sein könnten.

Verwiesen sei hier darauf, daß das Basisschulsystem auch in den Niederlanden noch ein relativ neues Lern- und Lehrkonzept umfaßt und das in deutschen Schulen eingeführte freie Arbeiten in wesentlichen Punkten (vgl. Kap. 5.5 Exkurs) vom *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule differiert.

Das *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule kann sicherlich die Grundschuldiskussion beleben und dazu anregen, einige in der Arbeit thematisierte Aspekte in der Grundschule umzusetzen.
Die Voraussetzungen für das *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule sind in der BRD zum Teil jedoch nicht gegeben:

- In der deutschen Grundschule fehlt die <u>Autonomie</u> bzw. die <u>Freiheit</u> in vielerlei Hinsicht, wie sie in der niederländischen Basisschule vorzufinden ist:
  Größere Freiräume zum Zwecke der Qualitätsentwicklung und erhöhte Eigenverantwortung in der Gestaltungsarbeit - d.h. in der pädagogischen Organisation, in Personalangelegenheiten und der Selbstbewirtschaftung sowie Kontrollinstanzen innerhalb der einzelnen Schule (Stichwort: Selbstüberprüfung: vgl. Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. 1996, 162-167) gehören durchaus in die Diskussion um den Einsatz des *Zelfstandig Werken*, weil sie die Rahmenbedingungen für

dessen Effektivität und die Transfermöglichkeit darstellen.

- In vielen Schulen fehlt - infolge verschiedener pädagogischer Ansätze und didaktischer Zielsetzungen des Lehrpersonals - die für das *Zelfstandig Werken* notwendige Zusammenarbeit im Lehrerkollegium (vgl. auch Jodexnis/Bursch 1992, 69-72).
  Es wirkt sich in der BRD nachteilig aus, daß das Lehrerkollegium keinen Einfluß auf die Einstellung neuer Lehrkräfte hat, was wiederum von der Autonomie der Schule abhängt (vgl. auch Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. 1996, 164 und 167f). Für eine gute Zusammenarbeit sollte die einzustellende Lehrkraft die gleichen Ansichten und pädagogischen Vorstellungen haben wie das Lehrerkollegium der betreffenden Schule (vgl. 1.3.2.).
  Ohne gute Zusammenarbeit kann kein gutes Klima entstehen, das nicht nur für das *Zelfstandig Werken*, sondern auch für das ganze Unterrichtsgeschehen wichtig ist.
- Es fehlt die tatkräftige Unterstützung einer mit dem niederländischen *OBD* vergleichbaren Einrichtung bzw. eine einheitliche Fortbildung, um Innovationspläne, wie das *Zelfstandig Werken,* zu verwirklichen. Engagierte Lehrkräfte fühlen sich oft bei der Bewältigung der Probleme, die Innovationen mit sich bringen, alleingelassen. Die einzelnen Lehrkräfte sind ohne jegliche Hilfestellung überfordert (vgl. auch Bildungskommission NRW 1995, 198-202). Für die Schule der Zukunft in NRW wird eine ähnliche Einrichtung befürwortet:

> Empfohlen wird die Einrichtung eines *staatlichen Pädagogischen Dienstes* , der landesweit organisiert ist, aber schulnah bzw. ortsnah tätig wird (Bildungskommission NRW 1995, XXVI).

- Freie Schulwahl kann durchaus auch für die Schule positive Auswirkungen haben. Wenn die Eltern das Recht haben, die Schule selbst auszusuchen, entsteht eine gewisse Konkurrenz, die zur Qualität des Unterrichts beitragen kann. Schulen mit der pädagogisch-didaktischen Zielsetzung, die Kinder vor allem auch zur Selbständigkeit zu erziehen, würden sicherlich von den Eltern bevorzugt.
- In den Niederlanden ist es von Vorteil, daß mit der Erziehung zur Selbständigkeit schon ab dem vierten Lebensjahr begonnen werden kann. Wenn dies auch in der BRD der Fall werden könnte, würden die Lehrkräfte und Kinder während der ganzen Grundschulzeit von den Vorteilen des *Zelfstandig Werken* profitieren.

- Eine <u>längere Grundschulzeit,</u> wie dies in den Niederlanden der Fall ist, wirkt sich auf das *Zelfstandig Werken* in den weiterführenden Schulen günstig aus. Kinder, die acht Jahre lang selbständig und eigenverantwortlich gearbeitet haben, werden dieses (Lern-)Verhalten in den weiterführenden Schulen wahrscheinlich beibehalten.
- Von Vorteil für den effektiven Einsatz des *Zelfstandig Werken* stellt sich im niederländischen Basisschulsystem die <u>Ganztagsschule</u> heraus:
  a) Die Erziehung zur Selbständigkeit in der Ganztagsschule läßt sich auch für die Kinder, wo das Elternhaus eher zur Unterdrückung der Selbständigkeit tendiert, besser realisieren (vgl. auch Jodexnis/ Bursch 1992, 29-33).
  b) Mit einer Verbindung Ganztagsschule und *Zelfstandig Werken* verläuft die Förderung schwächerer Schülerinnen und Schüler nicht über eine neue lehrerkonzentrierte Vermittlung, wie dies ja gerade bei der Nachhilfe der Fall ist, sondern das ganze Spektrum wird von gezieltem Hilfsangebot von der Lehrkraft über gegenseitige Schülerhilfe bis hin zu eigenständigen Lösung von Problemen angeboten.
- In den Niederlanden hat die Bedeutung des *Zelfstandig Werken* 1990 stark zugenommen, als die <u>*zorgverbreding*</u> in den Basisschulen durch eine Änderung des *WBO* zur Pflicht gemacht wurde.

  Wenn das *Zelfstandig Werken* in den deutschen Grundschulen eine größere Rolle spielen könnte, dann wäre *zorgverbreding* sicherlich eine gute Alternative zum vielgescholtenen Nachhilfeunterricht. Schreiben doch die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in NRW (1985) u.a. vor:

> Die Grundschule als die für alle gemeinsame Grundstufe des Bildungswesens hat auf der Grundlage des in der Landesverfassung und den Schulgesetzen vorgegebenen Bildungs- und Erziehungsauftrags die Aufgabe, - alle Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzungen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, in den sozialen Verhaltensweisen sowie in ihren musischen und praktischen Fähigkeiten gleichermaßen umfassend zu fördern ...(Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 1985, 9).

Wenn, wie oben zitiert, alle Schülerinnen und Schüler unter Berücksichtigung ihrer individuellen Voraussetzung gefördert werden sollen, heißt das, daß die Schule für den Unterricht *aller* Kinder - also

auch der schwächeren - verantwortlich ist. Das heißt weiter, daß Nachhilfe, wenn überhaupt, in die Schule gehört.
Ist die Schule wirklich für alle gleichermaßen zuständig, darf Nachhilfe außerhalb der Schule nicht notwendig sein. Nachhilfe belastet die schwächeren Schülerinnen und Schüler: Der für sie schon mühsame Schultag wird durch Nachhilfe noch zusätzlich verlängert. Darüber hinaus ist die kostspielige Nachhilfe ein Privileg für Kinder Besserverdienender und steht somit wiederum der Chancengleichheit im Wege.
Eine Studie der Universität Bielefeld ergab, daß jeder fünfte Schüler in Deutschland (Hurrelmann 1995,7) Nachhilfeunterricht erhält. 30 Millionen Mark pro Woche (ebenda) werden dafür von den Eltern aufgebracht. Somit ergeben sich für die Familienkasse mindestens DM 160,- Belastung pro Monat (ebenda, 8).

> Parallel zum staatlichen Schulsystem, das sich in den letzten Jahrzehnten ja als einigermaßen sozial chancengerecht erwiesen hat, hat sich ein Privatschulsektor etabliert, der diesen Namen wirklich verdient. Es handelt sich nämlich um einen rein privat finanzierten Sektor - ganz im Unterschied zu den sogenannten "Privatschulen" in Deutschland, die eigentlich ja nur Schulen in privater Trägerschaft sind, zu über 90% ihres Haushalts aber aus öffentlichen Steuermitteln finanziert werden. Dieser Privatsektor des Bildungssystems ist bislang politisch völlig unkontrolliert und er ist durch die hohen finanziellen Barrieren nur einem winzigen Teil der Kinder zugänglich ... (Hurrelmann 1995,8).

Wenn durch *Zelfstandig Werken zorgverbreding* in der Grundschule anstatt außerschulischen Nachhilfeunterrichts ermöglicht würde, wäre dies für die BRD, nicht nur aus didaktischen Gründen, empfehlenswert: *Zorgverbreding* kann auch dazu beitragen, Frustrationen der schwächeren Schülerinnen und Schüler abzubauen und dadurch Aggressivität zu regredieren.
So hat Siglinde Burg (1994) über ihre Erfahrung bei der Freiarbeit berichtet:

> Aggressive Verhaltensweisen waren inzwischen in der Klasse sehr zurückgegangen, während die Wertschätzung des anderen eine Steigerung erfahren hat (Burg 1994, 18).

Diese Argumente sollen dazu dienen, durch Änderungen in der Schulorganisation pädagogische Schwerpunkte wie das *Zelfstandig Werken*, sofern in der BRD wünschenswert, zu verwirklichen.
Auch in der BRD namentlich in NRW ist die Förderung von Selbständigkeit ein ausdrücklich genanntes Ziel der Primarstufe. So schreiben die Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen (1985) folgendes vor:

> Die Grundschule leistet ihren Beitrag zur grundlegenden Bildung, indem sie bei den Kindern Selbst- und Welterkenntnis anbahnt, sie schrittweise zu Urteilsfähigkeit, zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Handeln hinführt und Einstellungen und Haltungen aufbauen hilft, die für die Persönlichkeitsentwicklung und für die mündige Teilhabe am gesellschaftlichen Leben erforderlich sind (Der Kultusminister des Landes Nordrhein-Westfalen: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen 1985, 12).

Wenn diese Hinführung zu selbständigem und verantwortungsbewußtem Handeln in der Grundschule verwirklicht wird, könnte dies darüber hinaus dazu beitragen, daß die heranwachsenden jungen Menschen eigene Normen und Werte im Leben finden und so weniger schnell einem Mitläufertum und Gruppenzwang erliegen. So würden die Schülerinnen und Schüler sich eher von Ausländerfeindlichkeit und Gewalt distanzieren können. Auch die Voraussetzungen für *Zelfstandig Werken* wie Hilfsbereitschaft, Höflichkeit, Verantwortung für die ganze Klasse, Verständnis für die einzelnen Mitschülerinnen und -schüler sowie Toleranz können dazu beitragen.

Da *Zelfstandig Werken* nicht losgelöst von der jeweiligen Bildungspolitik betrachtet werden kann, soll hier kurz auf die Chancen und Hindernisse zum Transfer von bildungspolitischen Maßnahmen eingegangen werden.

Die Frage, welche Konsequenzen aus den Entwicklungen im Nachbarland für die BRD bzw. NRW gezogen werden können, und ob dies gesellschaftspolitisch wünschenswert ist, läßt sich mit dieser Arbeit nicht beantworten. Bekanntlich wird ein Bildungssystem wesentlich von der Gesellschaft mitgeprägt. In den Niederlanden spiegeln darüber hinaus die Freiheit des Unterrichts und die *verzuiling* im Bildungssystem wider. Somit sollte es von vornherein nicht das Ziel dieser Studie sein, die gleichen

Strukturen aus dem niederländischen in das deutsche Schulsystem zu übernehmen[64].

Schon seit Jahren werden im deutschen Schulwesen Reformen diskutiert. Die Kritik am Schulwesen kommt, wie dies auch im Fall der Niederlande gewesen ist, aus den eigenen Reihen. So schreibt z.B. einer der bedeutendsten Kritiker, Hartmut von Hentig (1993), der schon 1985 (vgl. von Hentig 1985) eine Verlängerung der Primarstufe forderte:

> sie [die Schule] frißt nicht die Kinder, wohl aber die Kindheit und Jugend. Sie entläßt die jungen Menschen kenntnisreich, aber erfahrungsarm, erwartungsvoll, aber orientierungslos, ungebunden, aber auch unselbständig - und einen erschreckend hohen Anteil unter ihnen ohne jede Beziehung zum Gemeinwesen, entfremdet und feindlich bis zur Barbarei ...(von Hentig 1993, 10).

Die fünf neuen Bundesländer hätten mit ihren Erfahrungen wichtige Neuerungen und Impulse einbringen können, haben sich aber meist sehr stark an das westdeutsche Schulsystem angelehnt (vgl. auch Rösner 1994, 6, 13).

Unter den obengenannten Gesichtspunkten muß daher das ganze Schulsystem der BRD kritisch hinterfragt werden, um eine Bewertung zum Einsatz des *Zelfstandig Werken* im hiesigen Schulsystem vornehmen zu können.
Wesentliche Veränderungen im Grundschulsystem der BRD würden nicht zuletzt die Autonomie der Schule betreffen. Die vom Autorinnen-/Autorenkollektiv in "Die Zukunft beginnt in der Grundschule" aufgestellten Forderungen nach einer größeren Entscheidungsfreiheit der einzelnen Schulen z.B. bezüglich der Lerninhalte, Klassengröße und Personalauswahl entsprechen dabei den Grundlagen der niederländischen Basisschule:

> Die Stärkung von Selbstverwaltung und Gestaltungsautonomie der einzelnen Schule (...) kann der Qualitätsentwicklung der Schulen Auftrieb geben (...) Bildungsprozesse haben sich an den Lernenden zu orientieren. Diese Orientierung kann eine noch so intelligente Bildungsplanungsinstanz nicht leisten

---

[64] Hierbei sollte ein zusätzliches Problem des Strukturunterschiedes in der BRD nicht außer acht gelassen werden: Bildungspolitik ist Sache der Bundesländer; somit ist ein koordinierter Neuansatz nur schwer zu verwirklichen.

> (...)
> Eine Vielzahl der für eine Schule nötigen Entscheidungen - pädagogisch, personell, organisatorisch, baulich, finanziell - werden vor Ort von den Beteiligten in Kenntnis der Personen und ihrer Möglichkeiten situationsgerechter und wirksamer getroffen, als es einer zentralen Verwaltung möglich ist (...)
> Anzustreben sind: 1. die einzelne Grundschule als Einrichtung, die innerhalb eines weite Verantwortungsfreiräume gebenden Rechts- und Richtlinienrahmens ihre Entwicklung selbst plant, realisiert und überprüft; 2....(Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. 1996, 160f).

Es kann nicht darum gehen, die Einsatzmöglichkeit des *Zelfstandig Werken* nur unter dem Aspekt der Übertragbarkeit auf das bestehende Grundschulsystem zu überprüfen. Vielmehr müssen die Rahmenbedingungen, die dem niederländischen Schulsystem bei der Einführung des *Zelfstandig Werken* in der Basisschule zugrunde lagen, berücksichtigt werden. Das heißt, ein sinnvoller Vergleich vor dem Hintergrund eines vereinten Europas muß auch die Wesensmerkmale zur Berücksichtigung eines kontinuierlichen Entwicklungsprozesses der Heranwachsenden mit einbeziehen. Dazu gehören nicht zuletzt das Einschulungsalter, die Dauer der Grundschulzeit, die tägliche Schulzeit sowie der Umgang mit den schwächeren Schülerinnen und Schülern.

Im Primarbereich des niederländischen und deutschen Schulsystems ist die achtjährige Dauer der niederländischen Basisschule der auffälligste Unterschied.
Schon seit 1918 hatten die Niederlande bis zur Einführung der achtjährigen Basisschule mit einer sechsjährigen *lagere school* sehr gute Erfahrungen gemacht.
Angesichts der Tatsache, daß in Westeuropa in allen Ländern außer in der Bundesrepublik Deutschland und in Österreich, eine längere Grundschulzeit üblich ist (vgl. Schmitt/Arbeitskreis Grundschule 1992, 10-155), ist es desto verwunderlicher, daß die BRD immer noch an der vierjährigen Grundschule festhält.
Die Vorteile einer längeren Grundschulzeit, auch für die BRD, liegen auf der Hand:

- Die Wahl von weiterbildenden Schulen, eine Entscheidung, die für das ganze Leben maßgebliche und existentielle Folgen hat, sollte nicht

schon im Alter von zehn Jahren getroffen werden, sondern so weit wie möglich hinausgeschoben werden (vgl. auch die *basisvorming* 2.2). Für die niederländischen Lehrkräfte war es nie ein Diskussionspunkt, eine Entscheidung zur weiteren Schullaufbahn eines Kindes frühestens nach dem zwölften Lebensjahr auszusprechen. Deutsche Lehrkräfte, die ihre Empfehlung schon zwei Jahre eher aussprechen müssen, sehen oft als einzige Möglichkeit ihrer Beurteilung das nichtssagende "Vielleicht geeignet" (vgl. auch Mayer/van der Zanden 1986, Rösner 1994, 20).
Hurrelmann ist der Auffassung, daß das heutige Grundschulgutachten "nutzlos ist und wirkungslos verpufft" (Hurrelmann 1995, 9). Rösner (1994) meint:

> Der schulische Bildungsweg ist vor allem Sache der Kinder; sie haben mit den Konsequenzen zu leben. Die Wahl der weiterführenden Schule sollte deshalb erst zu einem Zeitpunkt verlangt werden, zu dem die Kinder selbst an der Entscheidung beteiligt werden können (Rösner 1994, 21).

- Selektionsdruck für die weiterführenden Schulen erschwert die Arbeit in der vierten Klasse schon frühzeitig. Schülergutachten und Wunschvorstellungen der Eltern belasten oft das junge Kind (vgl. auch Faust-SiehlGrundschulverband E.V. et al. 1996, 152f; Rösner 1994, 38f).
- Die längere Grundschulzeit ist kindgerechter, weil für das junge Kind kein unnötiger Schulwechsel aus der vertrauten Umgebung stattzufinden braucht. Fast immer sind die Grundschulen in der Nähe des elterlichen Hauses: ein Vorteil, der besonders auf dem Lande wesentlich ist, weil dem Kind der längere Weg zu einer weiterführenden Schule zunächst erspart bleibt.
  Zu dieser Erkenntnis sind auch deutsche Pädagogen gelangt:

> Der frühe Schulwechsel führt zu unnötigen Belastungen durch z.T. längere Schulwege, neue soziale Bezugssysteme, neue Lehrer und vor allem durch den Verlust der besten Freunde. Gerade über den Verlust von Freunden klagen Kinder beim Schulwechsel nach der vierten Klasse besonders häufig, und wir wissen aus entwicklungspsychologischen Untersuchungen, wie groß die Bedeutung von Freundschaften gerade in der mittleren Kindheit für die kognitive, soziale und moralische Entwicklung des Kindes ist (Heyer/Valtin 1991, 10).

- Die für die Kinder lebensbedeutsame sensible Phase der Vorpubeszens

mit ihren besonderen Entwicklungsproblemen wäre somit in die Primarstufe, die eher in der Lage ist, den Kindern individuelle Zuwendung und Geborgenheit zu bieten, einbezogen (vgl. auch Mayer/van der Zanden 1986; Heyer/Valtin 1991, 38). Eine Verlängerung der Primarstufe statt der Orientierungsstufe, die sich nicht bewähren konnte, wäre auch von dieser Überlegung her kindgerechter und daher vorzuziehen.
Eine Verlängerung der Grundschulzeit von vier auf sechs Jahre ist nach Meinung der Grundschullehrkräfte (66%) erstrebenswert (vgl. Kanders et al. 1997, 169).

- Die längere Grundschulzeit ermöglicht die Einführung neuer Fächer. Besonders sinnvoll wäre die Einführung einer Fremdsprache in der Phase des Imitationslernens (siebtes bis zehntes Lebensjahr), z.B. Englisch.
  In der heutigen Gesellschaft, im Zeitalter der Technologie mit Englisch als Kommunikationssprache, sind diese Sprachkenntnisse unerläßlich. Englisch erfüllt zunehmend die Funktion der "Lingua franca" in vielen Teilen der Welt. In den meisten westeuropäischen Ländern ist Englisch die erste Fremdsprache.
- Die Sekundarschulen haben keine besondere Pädagogik und Didaktik für die Kinder der 5. und 6. Klassen entwickelt:

> Von allen Schularten verfügt bisher allein die Grundschule über weitreichende Erfahrungen mit einer Didaktik heterogener Lerngruppen. Diese muß das Kernstück der Pädagogik und Didaktik der Klassen 5 und 6 bilden (Faust-SiehlGrundschulverband E.V. et al. 1996, 157).

- Es sollten Europa-einheitliche Bedingungen für den Schulunterricht geschaffen werden. Da die westeuropäischen Länder fast alle schon eine längere Grundschulzeit haben, sollte das "Vereinte Europa" schulpolitisch eine Herausforderung für die BRD sein, sich der anderenorts üblichen längeren Grundschulzeit anzuschließen, wie es viele pädagogische Fachleute seit langem fordern (vgl. Deutscher Bildungsrat 1968; von Hentig 1985; Klafki 1992; Arbeitskreis Grundschule e.V. 1992; Bildungskommission NRW 1995).

Obengenannte Argumente mögen zur Diskussion, inwiefern eine Verlängerung der Schuldauer für die Primarstufe in der BRD wünschenswert ist, beitragen.

Seit 1985 hat sich durch die Zusammenlegung der *kleuterschool* mit der *lagere school* die Dauer des Basisschulbesuchs in den Niederlanden von sechs auf acht Jahre erhöht. Dadurch hat sich der Zeitpunkt der Einschulung verfrüht, so daß jetzt bereits 4-5jährige Kinder in das Basisschulsystem aufgenommen werden. Dies ist allerdings kein niederländisches Spezifikum:

> Es ist erstaunlich, in welchem Ausmaß die Fünfjährigen, ja sogar die Vierjährigen im Großraum der Europäischen Gemeinschaft in die Grundbildung einbezogen werden. Schulpflicht ab fünf Jahren (Großbritannien, Niederlande usw.), aber auch vollständige Erfassung der Vierjährigen in der Vorschule (Frankreich, Belgien usw.) sind deutliche Indikatoren für diesen Trend (Schmitt/Arbeitskreis Grundschule e.V. 1992, 20).

Die vorliegende Arbeit zeigt, daß das frühe Einschulungsalter von vier bzw. fünf Jahren wesentliche Vorteile bietet. In vielerlei Hinsicht wäre diese Lösung auch für die BRD empfehlenswert:

- Der stufenlose Übergang vom Kindergarten zur Grundschule ermöglicht einen ununterbrochenen Entwicklungsprozeß (vgl. Kapitel 3).
- Durch eine frühere Einschulung erledigt sich die Diskussion um das umstrittene Alter der Schulreife von selbst. Die Altersgrenze für den Übergang vom Kindergarten zur Grundschule beruht lediglich auf Tradition. Psychologisch fundiert ist sie nicht. Es ist heute noch weitgehend unbekannt in welchem Alter, Kinder am frühesten oder am günstigsten einzelne Verhaltensmerkmale erwerben können[65] (vgl. Trautner 1995, 31). Kinder, die eher schulreif sind, werden nicht gefördert. Für andere Kinder, die sich z.B. langsamer entwickeln, wirkt der Übergang vom Spielen zum Lernen abrupt: Ein unnötiges Sitzenbleiben in den ersten Klassen kann für diese Kinder die unvermeidbare Folge sein (vgl. auch Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. 1996, 139-141).
- Die Lösung ist kindgerecht: Ein Wechsel aus der vertrauten Umgebung (gleiches pädagogisches Klima, gleiches Lehrerkollegium, gleiche

---

[65] Z.B. ist die Fähigkeit, lesen zu lernen, nicht an das Einschulungsalter von 6 Jahren gebunden (vgl. Trautner 1995, 31).

Umgebung) in der schwierigen Entwicklungsphase zwischen dem fünften und siebten Lebensjahr oder eine für manche Kinder belastende Zurückstufung in eine "Vorschule", wie diese bei einer sich zu spät herausstellenden "Schulunreife" stattfindet, entfallen (vgl. auch Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. 1996, 141-149).

- Eine vorgezogene Einschulung könnte auch dazu beitragen, die augenblickliche Diskussion um nicht genügend vorhandene Kindergartenplätze mit dieser Alternative anzuregen.

Neben den Vorteilen einer kontinuierlichen Einbindung der Heranwachsenden in ein Schulsystem ab dem 5. bis zum 12. Lebensjahr kann auch die Kontinuität der Tagesplanung durch Ganztagsschulen begünstigt werden.

> Die "Ganztagsschule" ist weltweit die vorherrschende Organisationsform schulischen Lernens; in den jeweiligen Schultraditionen spielen unterschiedliche Begründungen eine Rolle, unter anderem die Erziehung zum demokratischen Zusammenleben, der Ausgleich ungleicher Bildungschancen und die Erwerbstätigkeit von Müttern und Vätern (Bildungskommission NRW 1995, 218).

Obwohl die Vorteile des Ganzstagsschulsystems allgemein bekannt sind (vgl. u.a. Deutscher Bildungsrat 1968; Neumann/Ramseger 1990; Hurrelmann 1990; Bargel/Kuthe 1991; Jodexnis/Bursch 1992; Ramseger 1992; Holtappels 1992, 1994; Bildungskommission NRW 1995; Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al. 1996), sollen zum Schluß dieser Studie die wichtigsten Vorteile besonders für die deutsche Grundschule noch einmal hervorgehoben werden:

- Die Chancengleichheit wird durch eine Ganztagsschule gefördert: Dadurch, daß die Kinder den ganzen Tag in der Schule verbringen, sind sie vom Elternhaus unabhängiger. Als wesentliche Aspekte, die die Ablösung vom familiären Hintergrund notwendig erscheinen lassen, meinen Jodexnis und Bursch:

> Die Lebensbedingungen sind (...) nicht für alle Kinder gleich. Sie stellen sich auch für immer mehr Kinder und Familien als sozial benachteiligend und problematisch dar. Funktionsverlust der Familie, veränderte Kindheit, multikulturelle Gesellschaft und ein vereintes Europa sind als einige der Bedingungsfaktoren für die

Notwendigkeit ganztägiger schulischer Betreuung zu nennen (Jodexnis/Bursch 1992, 29).

- In einer Ganztagsschule könnten die Hausaufgaben in der BRD auch in der Schulzeit unter Aufsicht der Lehrkräfte erledigt werden: Die Eltern sind dazu nicht ausgebildet und daher oft überfordert. *Zelfstandig Werken* statt elternkontrollierter Hausaufgaben wäre pädagogisch sinnvoll.
  Das in Deutschland vieldiskutierte Phänomen der "Mutter als Hilfslehrerin der Nation" ist in den niederländischen Basisschulen unbekannt, weil die Hausaufgaben selten oder gar nicht zu Hause gemacht werden. Hausaufgaben belasten fast immer das Mutter- bzw. Vater-Kind-Verhältnis. Bei Hausaufgaben sind die schwächeren Schülerinnen und Schüler von den Eltern abhängig, weil sie die Hausaufgaben oft nicht selbständig erledigen können. Bei Hausaufgaben kann es keine Chancengleichheit geben, weil die Bedingungen im Elternhaus zu unterschiedlich sind. Hausaufgaben sind darüber hinaus nicht kindgerecht, da die Kinder dadurch überbelastet sind. Nach Untersuchungen benötigt ein Viertel der Schülerinnen und Schüler 90 bis 120 Minuten Zeit für die Hausaufgaben (vgl. Wittmann 1970, S. 69; vgl. auch Faust-Siehl/Grundschulverband E.V. et al.1996, 53).
- Die Ganztagsschule eröffnet Chancen für die Schulentwicklung (vgl. 4.8). Holtappels (1997) ist der Frage "Was wäre, wenn die Schule mehr Zeit für Kinder erhielte?" (vgl. Holtappels 1997, 41-44) nachgegangen. Bei einer Befragung von Lehrkräften und Schulleitern stellt er fest, daß 85% (ebenda 43) der Lehrkräfte der Ansicht sind, daß die selbstgesetzten Ziele mit dem Halbtagsbetrieb (d. h. der vollen Halbtagsschule) überwiegend erreicht würden:

  Als Gesamtergebnis kann festgehalten werden, dass volle Halbtagsschulen mit erweitertem Zeitrahmen einen äußerst beachtlichen Entwicklungsstand der Lernkultur erreicht haben, was in beträchtlichem Maße auf die neue Zeitorganisation zurückzuführen ist. Entscheidende Bedingungen für das Gelingen liegen offenbar in der hohen Kooperationsintensität und in Teambildungen, die den Lehrerinnen und Lehrern auf unverzichtbare Weise Lerngelegenheiten für individuelles Lernen eröffnen. Bislang kann - auch bei zurückhaltender Bewertung der Selbsteinschätzungen der Schulen - zumindest gefolgert werden, dass die

erweiterte und veränderte Zeitorganisation in Verbindung mit dem von den Schulen entwickelten pädagogischen Konzept die Schulentwicklung in der Primarstufenreform spürbar voran bringen kann (Holtappels 1997, 41-44).

- Bei der heutzutage häufig anzutreffenden Berufstätigkeit beider Eltern[66] und der Zunahme Alleinerziehender sind die Kinder besser in der Schule aufgehoben als ohne Aufsicht zu Hause. Gewalttätigkeit und Kriminalität könnten somit verringert werden.

> Die Einrichtung von mehr Ganztagsschulen ist eine regelmäßige Forderung von zahlreichen Verbänden und von Politkern aller Parteien. Mehr Ganztagsschulen werden vorrangig zur Unterstützung von berufstätigen oder alleinerziehenden Müttern gefordert (womit meist gleichzeitig unreflektiert die Vorstellung transportiert wird, daß die Kindererziehung in unserer Gesellschaft alleinige Aufgabe der Frauen sei (...). Ein Konzept von Ganztagsschule, das darauf abzielt, berufstätige oder alleinerziehende Mütter zu entlasten, spricht jedoch nur einen Teilaspekt der Legitimation ganztägiger Erziehung in der Schule an (Neumann/Ramseger 1990, 19).

- Schließlich sei noch einmal darauf hingewiesen, daß im vereinten Europa auch einheitliche Schul- bzw. Bildungspolitik angestrebt wird:

> ...in beinahe allen europäischen Ländern (außer Portugal und der Bundesrepublik) [gehört] die ganztägige Erziehung und Betreuung von Grundschulkindern zum (Schul)-Alltag (...) Der Blick auf ein vereintes Europa kann also die Forderung nach einem umfassenden, flächen- und bedarfsdeckenden Ganztagsangebot für alle Kinder nur unterstreichen (Jodexnis/Bursch 1992, 32).

Inwieweit die vorliegende Studie imstande ist, Impulse für den Unterricht in der deutschen Grundschule zu geben, wird davon abhängen, welche innere Bereitschaft bei der Lehrerschaft einer Schule vorhanden ist, das *Zelfstandig Werken* einzuführen. Wie gezeigt, ist der schülerzentrierte Unterricht die wichtigste Voraussetzung für das *Zelfstandig Werken*.

---

66 Aber auch in Ländern mit geringem Frauenerwerbsanteil gehören Ganztagsschulen zum Alltag (vgl. Jodexnis/Bursch 1992, 32).

Schülerzentrierter Unterricht heißt nicht: Wie kann sich das Kind der Schule anpassen? Sondern es heißt: Wie kann sich die Schule dem Kind anpassen? Es soll in seinem eigenen Tempo und auf seinem eigenen Niveau arbeiten können. Schülerzentrierter Unterricht heißt vor allem auch: Ideen der Kinder werden als wertvoll betrachtet und ernst genommen. Jedem einzelnen Kind wird das Gefühl vermittelt: Ich werde gebraucht, ich mit meinen Fähigkeiten; mein Einsatz ist wichtig, denn von meinem persönlichen Engagement können Mitschülerinnen und -schüler profitieren ...

Das niederländische Basisschulsystem bietet für eine Vielzahl von pädagogischen Problemen interessante und praktikable Ansätze und kann die Diskussion über eine Reform der deutschen Grundschule um viele Aspekte bereichern.
Reformprozesse im Bildungswesen sind nicht leicht zu realisieren. Ihre Umsetzung ist ein langwieriger Prozeß; neue Unterrichtskonzepte erfordern viel Einsatz der Lehrkräfte. Doch das Beispiel des *Zelfstandig Werken* in der niederländischen Basisschule kann zeigen, daß sich der Mehraufwand lohnt. Mögen sich Lehrkräfte, die ihre Schülerinnen und Schüler zu freieren und selbständigeren Menschen erziehen, durch diese Arbeit bzw. durch die niederländische Schulpraxis ermutigt fühlen, ihren eingeschlagenen Weg weiterzugehen.

Gerade weil die Basisschulzeit eine prägende Lebensphase der Heranwachsenden darstellt (vgl. S. 3f), muß mit der Ressource Bildungszeit verantwortlich umgegangen werden. Das *Zelfstandig Werken* kann hierfür als didaktisches Mittel besonders geeignet sein (vgl. auch Kapitel 4).

> Schulzeit und Bildungszeit gehören zu den knappen, nicht erneuerbaren Ressourcen. Bildungszeit wird individuell unterschiedlich gebraucht, um Bildung aufzubauen. Dies erzwingt den verantwortlichen Umgang mit ihr (Bildungskommission NRW 1995, XVII).

LITERATURVERZEICHNIS

AARTS, J.F.M.C. et al.: Onderwijs in Nederland. Groningen 1985

ALGEMENE BOND VAN ONDERWIJS PERSONEEL: De bedrijvige school. Een visie op het onderwijs van de toekomst. Amsterdam 1989

ALLEN, V.L.: Children helping children; psychological processes in tutoring. In: Cognitive learning in children, theories and strategies. Wisconsin 1976

ANWEILER, O. et al.: Bildungssysteme in Europa. Weinheim/Basel 1996

ANWEILER, O.: Wissenschaftliches Interesse und politische Verantwortung: Dimensionen Vergleichender Bildungsforschung. Oplade 1990

APPELHOF, P.N.: De relatie leerlingen- en systeembegeleiding in het basisonderwijs. In: Pedagogische Studiën 1985 (62), Groningen 1985, S. 523-535

ARBEITSGRUPPE BILDUNGSBERICHT AM MAX PLANCK INSTITUT FÜR BILDUNGSFORSCHUNG: Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 1990

ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE - DER GRUNDSCHULVERBAND E.V.: Grundschulverband aktuell. Frankfurt Nov. 1997, Nr. 60

ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE E.V.: Grundschule in Europa - Europa in der Grundschule. Frankfurt am Main 1992

ARBO: Het moet ons een zorg zijn. Zeist 1984

ASSELMEYER, H. Selbsttätigkeit – Selbständigkeit. In: Lenzen, D. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaft, Bd. 3. Stuttgart 1986

BAETHGE, M.: Individualisierung als Hoffnung und als Verhängnis. In: Soziale Welt, 36, Göttingen 1985, S. 299-312

BAKKER, J.J./HARDEVELD, G. van: Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs II. In: Reformatorische school. Jrg. 17, Nr. 3, 1989, S. 127-

BANDURA, A: Social Learning Theory. Morristown, USA 1971

BARGEL, T./KUTHE, M./BUNDESMINISTER FÜR BILDUNG UND WISSENSCHAFT: Ganztagsschule. Studien, Bildung, Wissenschaft. Bonn 1991

BARTNITZKY, H./CHRISTIANI, R. (Hrsg.): Die Fundgrube für jeden Tag. Berlin 1995

BAUER, K.-O./ZIMMERMANN, P.: Jugend, Joystick, Music-Box. Opladen 1989

BAUER, K.-O.: Plädoyer für eine 'kategorienfreie' und subjektive' Unterrichtsbeobachtung - Exemplarisch im Fach Informatik auf der Sekundarstufe I. In: Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.): Medien im Alltag von Kindern und Jugendlichen. München 1988, S. 73-92

BECK, U.: Jenseits von Stand und Klasse? Soziale Ungleichheit, gesellschaftliche Individualisierungsprozesse und die Entstehung neuer sozialer Formationen und Identitäten. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten, Sonderband 2 der Soziale Welt, Göttingen 1983, S. 35-74

BECK, U.: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986

BECK-GERNSHEIM. E.: Vom "Dasein für andere" zum Anspruch auf ein Stück "eigenes Leben": Individualisierungsprozesse im weiblichen Lebenszusammenhang. In: Soziale Welt, 34, Göttingen 1983, S. 307-337

BENNER, D./RAMSEGER,J.: Wenn die Schule sich öffnet. Erfahrungen aus dem Grundschulprojekt Gievenbeck. München 1981

BERENDS, R.: Differentiëren in het - methodengebonden - aanvankelijk onderwijs, Amsterdam 1986

BERG, G. van den/BRAAKSMA, J./CREEMERS, B.P.M./SCHAVELING, J.: Probleemverkenning Basisonderwijs. Groningen 1990

BERG, G. van den/WOLBERT, R.G.M.: Onderzoekprogramma Basisonderwijs. Vijfde programmeringsstudie in het kader van de SVO-programmalijn 'Basisonderwijs'. 's-Gravenhage 1989

BERGER. W.; Schulentwicklungen in vergleichender Sicht - USA, England, Frankreich, BRD, Schweiz und Österreich. Wien/München 1978

BERTLING, B.: Miteinander. Möglichkeiten kooperativer Grundschularbeit. Essen 1985

BILDUNGSKOMMISSION NRW: Zukunft der Bildung. Schule der Zukunft. Neuwied/Kriftel/Berlin 1995

BOEKAERTS, M.: Zelfstandig leren: een groeiproces. In: Lodewijks, H.G.L.C./Simons, P.R.J.: Zelfstandig leren. Lisse 1985

BÖNSCH, M.: Offener Unterricht in der Primar- und Sekundarstufe I. Hannover 1993

BOS, K.: Fax Message. University of Twente. Enschede 23.01.1996

BOURNE, L.E./EKSTRAND, B.R.: Einführung in die Psychologie. Eschborn bei Frankfurt/M 1992

BRANDSMA, H.P./BOS, K.T.: Vaststelling en waardering van het pedagogisch klimaat in basisscholen. Enschede 1994

BRINKMANN, G. (Hrsg.): Europa der Regionen. Herausforderung für Bildungspolitik und Bildungsforschung, Köln/Weimar/Wien 1994

BRINKMANN, G.: Tradition und Fortschritt im niederländischen Bildungswesen. Weinheim 1975

BRINKMANN, W./RENNER, K. (Hrsg.): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn/München/Wien/Zürich/Schöningh 1982

BRINKMANN. G. et al.: Zeit für Schule, Niederlande, England und Wales. Köln/Wien 1991

BRUGGEN, J.C. van/GORTER, R.C.: De canon voor het onderwijsaanbod in het basisonderwijs. In: Pedagogische Studiën 1985 (62), Groningen 1985, S. 184-194

BUNDESMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT, FORSCHUNG UND TECHNOLOGIE: Zahlenbarometer 1996/97. Bonn 1996

BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN, BUNDESARBEITSGEMEINSCHAFT BIL-

DUNG (Hrsg.): Schule zum Lebensort machen. Lernen mit Kopf, Herz und Hand. Bornheim 1993

BURG, S.: Mein Weg zum offenen Unterricht. In: Hegele, I. (Hrsg.): Lernziel: Offener Unterricht. Weinheim/Basel 1994, S. 11-20

CAUTREELS, P.: Kijk, ma, helemaal alleen... en zonder handen... In: C.O.V.- periodiek - März 1991, S. 84-93

CLAUSSEN, C.: Wochenplan- und Freiarbeit. Braunschweig 1993

COMMISSIE EVALUATIE BASISONDERWIJS: Inhoud en opbrengsten van het basisonderwijs. Evaluatie van het basisonderwijs. Deelrapport 1. Den Haag 1994

COMMISSIE EVALUATIE BASISONDERWIJS: Onderwijs aan jonge kinderen. Evaluatie van het basisonderwijs. Deelrapport 3. Den Haag 1994

COMMISSIE EVALUATIE BASISONDERWIJS: Onderwijs gericht op een multiculturelle samenleving. Evaluatie van het basisonderwijs. Deelrapport 4. Den Haag 1994

COMMISSIE EVALUATIE BASISONDERWIJS: Onderwijs op maat. Evaluatie van het basisonderwijs. Deelrapport 2. Den Haag 1994

COMMISSIE EVALUATIE BASISONDERWIJS: Plan voor de evaluatie van het basisonderwijs. Zoetermeer 1992

COMMISSIE EVALUATIE BASISONDERWIJS: Zicht op kwaliteit. Evaluatie van het basisonderwijs. Einrapport. Den Haag 1994

COONEN, H.W.A.M./FRANSSEN, H.A.M.: Specialisatie van onderwijs-gevenden voor het basisonderwijs in het perspektief van een alternatief opleidingsmodel. Pedagogische Studiën 1979 (56), Groningen 1979, S. 97-108

DEKETELAERE, A.: de blokperiode over zelfstandig werken op de basisschool. In: onderwijskrant 52, St. Amandsberg (Gent) juni 1988

DER KULTUSMINISTER DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Richtlinien und Lehrpläne für die Grundschule in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf 1985

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Einrichtungen von Schulversuchen mit Ganztagsschulen. Bonn 1968

DEUTSCHES INSTITUT FÜR INTERNATIONALE PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG: Vergleichende Bildungsforschung in der Bundesrepublik Deutschland zur europäischen Gemeinschaft und ihren Mitgliederstaaten (außer Deutschland). Frankfurt am Main 1992

DIE GRUNDSCHULE 4/96, 7; 12/96, S. 6; 1/98, S. 7

DIE GRUNDSCHULZEITSCHRIFT 1989, S. 4-12

DIEREN, A.G. van: Over de positie van het kleuteronderwijs in het toekomstige basisonderwijs. In: de reformatorische school 1985, 13, no. 4, S. 14-18

DIETRICH, T.: Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus". Bad Heilbrunn/Obb. 1973

DÖBRICH, P./HUCK, W./SCHMIDT, G.: Zeit für Schule. Bundesrepublik Deutschland. Deutsche Demokratische Republik. Köln/Wien 1990

DOOL, P. van de: steun voor zelfstandig leren (V). In: Jeugd, School en Wereld, Jrg. 65, Nr. 10, Utrecht mei 1981, S. 618-623

DOORNBOS, K. et al.: Samen naar school. Nijkerk 1991

DOORNBOS, K.: Het schoolconcept van de nieuwe basisschool; vernieuwing en integratie. In: Pedagogische Studiën 1985 (62), Groningen 1985, S. 159-173

DOORNBOS, K.: Het voorspel tot de nieuwe basisschool (1960-1980): de initiatie van een innovatieproces. In: Pedagogische Studiën 1985 (62), Groningen 1985, S. 71-84

DOORNBOS, K.: opstaan tegen het zittenblijven. 's-Gravenhage 1973

DUDENREDAKTION: DUDEN. Deutsches Universalwörterbuch. Mannheim, Leipzig, Wien, Zürich 1989

DYCK, M. van (LICOR): meer mogelijkheden voor zelfstandige werkvormen bij rekenonderwijs VI. wie, wat, waar en hoe, Jrg. 66, Nr. 1, Utrecht Juli 1981, S. 71-74

DYCK, M. van: Inleidend Artikel over "Zelfstandige Werkvormen. In: Leids Interdisciplinair Centrum voor Onderwijs Research: Artikelenreeks van het projekt "Zelfstandige Werkvormen". Leiden 1980

EINSIEDLER, W. et al.: Selbstgesteuertes Lernen im Unterricht – Einleitung und Überblick. In: Neber, H./Wagner, A.C./Einsiedler, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen, Weinheim/Basel 1978, S. 13-32

EINSIEDLER, W.: Konzeptionen des Grundschulunterrichts. Bad Heilbrunn 1979

EINSIEDLER, W.: Lehrmethoden. Probleme und Ergebnisse der Lehrmethodenforschung. München/Wien/Baltimore 1981

EINSIEDLER, W.: Selbststeuerung und Lernhilfen im Unterricht. In: Neber, H./Wagner, A.C./Einsiedler, W.: Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim/Basel 1978, S. 189-214

EINSIEDLER, W.: Unterrichtsqualität in der Grundschule. Empirische Grundlagen und Programmatik. In: Glumpler, E./Luchtenberg, S. (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung Band 1. Weinheim 1997, S. 11-33

EINSIEDLER, W.: Unterrichtsqualität in der Grundschule. In: Grundschule 7-8 1998, S. 56-58

ERNST, H.: Zur Diskussion gestellt: „Veränderte Kindheit“ – aus schulpädagogischer Perspektive. In: Bayerische Schule, Heft 5, 1997, S. 15-18

ESCH, W. van/LAEMERS, M.: Een op de zeven gemeenten verstoken van een eigen openbaar onderwijs. In: DIDAKTIEF, 22. Jrg, Nr. 7, 's-Gravenhage September 1992

FAUSER, P.: Grundsatzdiskussion IV: Die Pädagogische Freiheit von Lehrerinnen und Lehrern - Utopie oder Realität? In: Haarmann, D.: Handbuch Grundschule. Weinheim/Basel 1991, S. 268-281

FAUST-SIEHL/GRUNDSCHULVERBAND - E.V. et al.: Die Zukunft beginnt in der Grundschule. Empfehlungen zur Neugestaltung der Primarstufe. Frankfurt am Main 1996

FLICK, U. et al. (Hrsg.): Handbuch qualitative Sozialforschung. München

1991

FLICK, U.: Handbuch Qualitative Sozialforschung. München 1991

FOCUS: Privatschulen. München, 8.02.1997, Nr. 7, S. 74f

FOLLING-ALBERS, E.: Veranderte Kindheit. Neue Aufgaben für die Grundschule. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 1. Allgemeine Didaktik: Voraussetzungen und Formen grundlegender Bildung. Weinheim, Basel 1991, S. 52-63

FREINET, C.: Pädagogische Texte. Hrsg.: Boehncke, H./Hennig, Ch. Reinbek bei Hamburg 1980

FREUDENTHAL-LUTTER, S.J.C.: Naar de basisschool van morgen. Alphen aan den Rijn 1975

FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung. Opladen 1985

GAGNE, R.M.: The Conditions of Learning. New York 1970

GALTON, M.: Handbook of Primary Education in Europe. London 1989

GALTON, M.: Primarschulerziehung in Europa. In: Schleicher, K. (Hrsg.): Zukunft der Bildung in Europa. S. 198-216

GARLICHS, A.: Die Bedeutung der Schule. Unterstützungsfunktionen der Grundschule bei der Autonomieentwicklung von Kindern. In: Grundschulzeitschrift, Seelze 6 (1992) 12, S. 16-21

GEBERT, A./ROLOFF, C.: Workshop Dortmund University, European Network: Women-Work-Training-Technologie 1995, Dortmund 1995

GEERTS, G./HEESTERMANS, H. et al.: van Dale Groot woordenboek der Nederlandse taal S-Z. Utrecht 1992

GEON: Minikurs zelfstandig werken; programma voor de kleuterschool en programma voor de aanvangklassen van de lagere school. Utrecht 1974/1978

GEON: Veel anders hoeft het niet. Utrecht 1978

GEPPERT, K./PREUß, E.: Selbständiges lernen. Zur Methode des Schülers im Unterricht. Bad Heilbrunn 1980

GERRITS, J.: Basisvorming in ware proportie. 's-Hertogenbosch 1991

GIRTLER, R.: Methoden der qualitativen Sozialforschung. Wien 1988

GLASER, B.G.:/STRAUSS, A.L.: Die Entdeckung gegenstandsbezogener Theorie: Eine Grundstrategie qualitativer Sozialforschung. In: Hopf, C./Weingarten, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1984

GLOWKA; D.: Neue Bildungsziele für Europa? In: Verband Bildung und Erziehung: Europa nach 1992 - Forderungen an Bildung un Lehrer, Heft 89/2. Bonn 1989, S. 28-32

GLUMPLER, EDITH: ILKOKUL – Die türkische Grundschule. Erlangen/ Nürnberg 1982

GLUMPLER; EDITH/LUCHTENBERG, SIGRID: Jahrbuch Grundschulforschung. Band 1. Weinheim 1997

GLUMPLER, EDITH: Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder, Hamburg 1985

GLUMPLER, EDITH: Vergleichende Grundschulforschung. Von der Reflexion über Schulreform zum interkulturellen Vergleich. In: Glumpler, Edith/Luchtenberg, Sigrid (Hrsg.): Jahrbuch Grundschulforschung. Band 1. Weinheim 1997, S. 89-102

GOOTE, M.: Unterricht und Wissenschaft in den Niederlanden. Den Haag 1974

GRIFT, W. van de/LAGERWEIJ, N.A.J.: Hoe verbeteren we onderwijs. De Lier 1988

HAARMANN; D.: Chaos im Klassenzimmer? In: Grundschule 6/1987, S. 50-52

HAELEMEESCH, P. van: Zelfstandig leren: van partiele naar integrale aanpak. In: C.O.V. - periodiek - März 1991, S. 98-103

HAENISCH. H.: Wie sich Schulen entwickeln. Eine empirische Untersuchung zu Schlüsselfaktoren und Prinzipien der Entwicklung von Grundschulen. Soest 1993

HALKES, R./HOEK, B. van: Basisvorming in onderwijskundige optiek.

Wetenschap, beleid en praktijk over het onderwijs aan 12 tot 15 à 16 jarigen. Lisse 1987

HANSMA, H.M./WILDE. T.W. de: Basisonderwijs: Kleuterschool en lagere school in een. Groningen 1975

HARSKAMP, E.G./SUHRE, C.J.M.: Beoordeling van onderwijsmethoden in het basisonderwijs. Groningen 1993

HASENCLEVER, W.-D. (Hrsg.): Reformpädagogik heute: Wege der Erziehung zum ökologischen Humanismus. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1993

HEGELE, I. (Hrsg,): Lernziel: Offener Unterricht. Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule. Weinheim 1994

HEGELE, I. (Hrsg.): Lernziel: Freie Arbeit. Unterrichtsbeispiele aus der Grundschule. Weinheim/Basel 1995

HELLMICH, A/TEIGELER, P.(Hrsg.): Montessori-. Freinet-, Waldorf-pädagogik. Weinheim und Basel 1994

HENDRIKS, W.A.M./KOK, J.G. de: De Wet op het basisonderwijs (II) In: School & Wet, Jrg.30/65, Nr. 2.Februar 1985, S. 31-33

HENTIG, H. von: Der Streit um die falsche Sache. Plädoyer für eine lange gemeinsame Schulzeit. In: "Die Zeit" 8.8. 1985

HENTIG, H. von: Die Schule neu denken. München, Wien 1993

HENTIG, H. von: Meine Pädagogik. Eine lehrbare Praxis. In: Gudjons, H. et al. (Hrsg.): Erziehungswissenschaftliche Theorien. Hamburg 1986, S. 67-78

HERMANS, H.J.M.: Een model voor de "helpende relatie" in taaksituaties. In: Pedagogische Studiën, 49, Arnhem 1972, S. 4-33

HEYER, P./VALTIN, R. (Hrsg.)/Arbeitskreis Grundschule e.V.: Die sechs-jährige Grundschule in Berlin. Frankfurt am Main 1991

HEYER, P.: 70 Jahre Grundschule - Bilanz und Perspektiven. In: Die Grundschulzeitschrift 21. Jan. 89, 3. Jahrgang, S. 4-12

HOGESCHOOL HAARLEM: PABO, Studiebrochure 93/94. Haarlem 1993

HOLTAPPELS, H.G.: Ganztagsschule und Schulöffnung. Perspektiven für die Schulentwicklung. Weinheim und München 1994

HOLTAPPELS, H.G.: Grundschule bis mittags. Innovationsstudie über Zeitgestaltung und Lernkultur. München 1997

HOLTAPPELS, H.G.: Lernen in vollen Halbtagsschulen. Grundschulentwicklung durch pädagogische Zeitorganisation. In: Grundschule 11/1997, S. 41-44

HOLTAPPELS, H.G.: Mehr Zeit für Kinder. Pädagogische Orientierungen für schulische Ganztagskonzepte. In: Die Deutsche Schule 84, Heft 2/1992, S. 150-166

HOOGVELD, J.: Keur uit de Werken. Groningen 1951

HOPF, A. Welchen Lernbegriff braucht die Grundschule? In: Grundschule 2/1996, S. 15-18

HOPF, C./WEINGARTEN, E. (Hrsg.): Qualitative Sozialforschung. Stuttgart 1979

HORN, H.A.: Die Lehrpläne der Grundschule. Darstellung der Entwicklung von den ersten Ansätzen bis zur Gegenwart. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 2. Weinheim/Basel 1993, S. 14-28

HOUTVEEN, A. A. M.: Onderwijs-op-maat in het basisonderwijs. Utrecht 1994

HUBER, G.L./MANDL; H. (Hrsg.): Verbale Daten. Weinheim, Basel 1982

HURRELMANN, K.: Bildung und Politik. In: Neue Deutsche Schule 10, 1995, S. 7-9

HURRELMANN, K.: Das deutsche Schulsystem privatisiert sich. In: Pädagogik 9, 1996, 35-39

HURRELMANN, K.: Die Struktur des deutschen Schulwesens im Jahre 2020. In: Pädagogik 6, 1997, S. 18-22

HURRELMANN, K.: Plädoyer für mehr Ganztagsschulen. In: Die Ganztagsschule, Heft 1, 1990, S. 3-31

HUSCHKE, P./MANGELSDORF, M.: Wochenplan-Unterricht. Weinheim/Basel 1988

IJZENDOORN, M. van/SNIPPE, J.: Van school veranderen. In: DIDAKTIEF, 22ste. Jrg., Nr. 7, 's-Gravenhage September 1992

ILSEMANN, C. von: Schulprogramm. In: Die Grundschulzeitschrift, Heft 105, 11. Jahrgang Juni 1997, S 4f

INSTITUUT VOOR ONDERWIJSKUNDE KATHOLIEKE UNIVERSITEIT NIJMEGEN: Minikursus. Het organiseren van zelfstandig leren. Groningen 1977

IPFLING, H.J. (Hrsg.): Unterrichtsmethoden der Reformpädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1992

IPFLING, H.J./PEEZ, H./GAMSJÄGER, E.: Wie zufrieden sind die Lehrer? Bad Heilbrunn 1995

IPFLING, H.J.: Eigenschaften, Einstellungen, Fähigkeiten und Fertigkeiten, die die Erwachsenen von morgen brauchen werden - wie können sie gelernt und geübt werden? In: Becker, G. (Hrsg.): Was sollen Kinder in der Schule lernen? Erziehung heute für die Welt von morgen o.O. 1990, S. 81-96

JANSSEN-VOS/F.: Kindgericht, hoe bedoel je? Tilburg 1981

JODEXNIS, M./BURSCH, J.: Innovations-Atlas Grundschule. Handbuch zur Grundschulreform in Nordrhein-Westfalen. Essen 1992

JONG, P. de: De zorg om het jonge kind. In: School, Jrg. 19, Nr. 3, 1991, S. 40-45

JOZEFSCHOOL VOOR BASISONDERWIJS: Schoolwerkplan. Venhuizen 1993

JÜRGENS, E.: Die „neue“ Reformpädagogik und die Bewegung Offener Unterricht. Sankt Augustin 1994

KAHL, T.N.: Unterrichtsforschung, Probleme, Methoden und Ergebnisse der empirischen Untersuchung unterrichtlicher Lernsituationen. Kronberg/Ts 1977

KANDERS, M. et al.: Das Bild der Schule aus der Sicht von Schülern und Lehrern. Bonn 1997

KANT, I.: Von den Träumen der Vernunft. Kleine Schriften zur Kunst, Philosophie, Geschichte und Politik. Hrsg.: Dietzsch, S. und B. Leipzig und Weimar 1979

KASPER, H. (Hrsg.): Vom Klassenzimmer zur Lernumgebung. Ulm 1979

KASPER, H. u.a.: Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituation. Braunschweig 1989

KASPER, H./PIECHOROWSKI, A. (Hrsg.): Offener Unterricht an Grundschulen. Ulm 1978

KASPER, H.: Offener Unterricht an englischen Schulen - eine Alternative? In: Kasper, H./Piechorowski, A. (Hrsg.): Offener Unterricht an Grundschulen. Ulm 1978, S. 9-24

KASPER, H.: Offener Unterricht in der Diskussion. In: Kasper, H. u.a.: Laßt die Kinder lernen. Offene Lernsituation. Braunschweig 1989, S. 12-21

KATHOLIEKE ENCYCLOPEDIE VOOR OPVOEDING EN ONDERWIJS: Pax/'t Groeit, 's-Gravenhage 1950, deel I, S.486

KEMENADE, J.A. van et al. (Hrsg.): Onderwijs: Bestel en beleid 1, Groningen 1987

KEMENADE, J.A. van et al. (Hrsg.): Onderwijs: Bestel en beleid 3. Groningen 1987

KEPPENS, G./KOPPEN, D.: zelfstandigheid en verantwoordelijkheid. In: christene school - pedagogisch periodiek, 85, Brussel 1978, S. 92-109

KERKHOFFS, J.: werken aan en met het documentatiecentrum. Brussel 1991

KERKHOFS, J.: Naar een lesmodel voor het werken in het documentatiecentrum. In: C.O.V. - periodiek - Brussel März 1991, S. 104-107

KERSCHENSTEINER, G.: Grundfragen der Schulorganisation. Eine Sammlung von Reden, Aufsätzen und Organisationsbeispielen. 4. verb. Aufl., Leipzig, Berlin 1921

KLAFKI, W.: Gutachterliche Stellungnahme zum Antrag auf Genehmigung eines Schulversuchs: Errichtung einer sechsjährigen Grundschule an der Otto-Ubbelohde-Schule in Marburg. In: Kubina, Christian (Hrsg.): Die sechsjährige Grundschule in Marburg. Wiesbaden 1992, S. 123-131

KLAFKI, W.: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel 1993

KLAßEN, T.F./SKIERA, E. (Hrsg.): Handbuch der reformpädagogischen und alternativen Schulen in Europa. Hohengehren 1993

KLAßEN, T.F.: Eine Grundschule in England. Gießen 1981

KLEWITZ, E./Mitzkat, H. et al.: Entdeckendes Lernen und offener Unterricht. Braunschweig 1977

KOPPEN, D.: Zelfstandig is beslist meer dan verstandig. In: C.O.V. - periodiek - Brussel März 1991, S. 78-83

KRAMER-VAN WALDERVEEN, H./VRIES, A.K. de: zelfstandig werken. Een minicursus voor de leerkracht. 's-Gravenhage 1981

KULTUSMINISTERIUM DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (Hrsg.): Grundschule NRW. Düsseldorf 1992

LAEVERS, F.: Vijftien jaar 'Ervaringsgericht Onderwijs': een terugblik. In: C.O.V. - periodiek - Brussel März 1991, S. 94-97

LAMNEK, S.: Qualitative Sozialforschung. Band 1. Methodologie. München, Weinhem 1988

LANDESINSTITUT FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG: Grundschule. Kinder lernen selbständig. Soest 1989

LANGE, O.: (Hrsg.): Problemlösender Unterricht und selbständiges Arbeiten von Schülern. Oldenburg 1982

LÄNGSFELD, V.: Freie Arbeit. Offener Unterricht. Mülheim an der Ruhr 1989

LAUN, R.: Freinet - 50 Jahre danach. Heidelberg 1983

LDC: Inschrijving hoger onderwijs en collegegeld 1996-1997. Meppel 1996

LEENDERS, F./STOKKING, K.: Vernieuwingsprocessen zijn ingrijpend en kosten veel tijd. In: DIDAKTIEF, 's-Gravenhage September 1987, S. 22-27

LEENDERS, F.J./STOKKING, K.M.: Overdracht van vernieuwingen: een kwestie van perceptie? Verslag van een onderzoek met als voorbeeld de vernieuwing "Zelfstandig Werken" Utrecht 1987

LEENDERS, F.J./ZOELEN, E.M. van: Overdracht van vernieuwingen. Utrecht 1986

LEENDERS, Y.: Klassemanagement in de onderbouw. Hoevelaken 1994

LEVIN, J.R./ALLEN, V.L.: Cognitive Learning. In: Children Theories and Strategies. New York 1976, S. 241-298

LIESHOUT, C.F.M. van et al.: Zelfstandigheidsontwikkeling in het basisonderwijs. Nijmegen 1984

LIKET, M.E.: Freiheit und Verantwortung. Das niederländische Modell des Bildungswesens. Gütersloh 1993

LODEWIJKS, H.G.L.C./SIMONS, P.R.J.: Zelfstandig leren. Lisse 1985

LOWYCK, J./TILLEMA, H.H.: Vormen van leren en onderwijzen in de klas. Lisse 1984

LUMER-HENNEBÖLE, B/NYSSEN, E.: Basisschulen in den Niederlanden, Köln 1988

MASLOW, A. H.: Motivation und Persönlichkeit. Olten 1977

MASLOW, A.: Motivatie en persoonlijkheid. Rotterdam 1972

MAYER, W.G./ZANDEN, H. van der: 8 Jahre Grundschule in den Niederlanden - und wir? In: Neue Deutsche Schule 2, 1986, S. 19-22

MAYER, W.G.: Freie Arbeit in der Primarstufe und in der Sekundarstufe bis zum Abitur. Heinsberg/Rhld. 1992

MEER, Q.L.Th. v.d./BERGMAN, H.A.: Onderwijskundigen van de twintigste eeuw. Amsterdam/Groningen 1979

MENKVELD, D.H./BOER, K. den: Help ik zit op school. De onderwijs-gevende als opvoeder. Groningen 1985

MICKEL, W. W./ZITZLOFF, D. (Hrsg.): Politische Bildung. Ein Handbuch für die Praxis. Düsseldorf 1988

MINISTERIE VAN BUITENLANDSE ZAKEN: Das Königreich der Niederlande. Fakten und Zahlen. Bildung und Wissenschaft. 's-Gravenhage 1991

MINISTERIE VAN BUITENLANDSE ZAKEN: Het Koninkrijk der Nederlanden. Feiten en cijfers. Onderwijs en Wetenschappen. 's-Gravenhage 1990

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Afschrift. Instroom gegevens voor het (V)SO. periode 01-10-1992 t/m 01-10-1993

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Brief aan de Tweede Kamer der Staten Generaal, Onderwerp Evaluatie basisonderwijs, Zoetermeer 12 jan.1994

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Fusie en herbeschikking in het Basisonderwijs. Toerusting en bereikbaarheid. Den Haag 1994

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Kies de basisschool. 's-Gravenhage September 1985

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Mitteilung Nummer 50 D. Grundausbildung. Zoetermeer Apil 1993

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Projectgroep Schoolvergroting basisonderwijs. Schaal en kwaliteit in het basisonderwijs. Zoetermeer 1990

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Weer samen naar school. Perspectief om leerlingen ook in reguliere scholen onderwijs-op-maat te bieden. Zoetermeer 1990

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Wet op het basisonderwijs. Overgangswet W.B.O. Experimentenwet onderwijs. 's-Gravenhage 1991

MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Zo hard gelopen en toch nog zo ver te gaan: de evaluatie van de wet op het basisonderwijs in de periode 1985-1988. Den Haag 1990

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN: De school als lerende organisatie. Zoetermeer 1995

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN: Een impuls voor het basisonderwijs. Zoetermeer 1995

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN: Het Nederlandse Onderwijs, Zoetermeer 1996

MINISTERIE VAN ONDERWIJS, CULTUUR EN WETENSCHAPPEN: Persberichten Zoetermeer Mai 1994, 16. September 1994, 2. November 1994, Nummer 148. 9. Dezember 1994, Nummer 172; 14. Dezember 1994, Nummer 175; 1. Mai 1995, Nummer 69; 9. Juni 1995; 12. Juli 1995, Nummer 106

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: Schulentwicklung "...und sie bewegt sich doch!" Entwicklungskonzept "Stärkung der Schule". Düsseldorf 3/1997

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN: BASS '97/98 - 12. Ausgabe. Düsseldorf Juli 1997

MITTER, W./KOPP, B. von (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Köln 1994

MITTER, W.: Komparative Forschung in der Erziehungswissenschaft. In: Internationale Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 1976, 22.Jg., S. 317-337

MITTER, W.: Schule zwischen Reform und Krise. Köln/Wien 1987

MONTESSORI, M.: Selbständigkeit. In: Dietrich, T. (Hrsg.): Die pädagogische Bewegung "Vom Kinde aus". Bad Heilbrunn/Obb. 1972, S. 61-63

MYHRE, R.: Autorität und Freiheit in der Erziehung. Köln 1991

NEBER, H./WAGNER, A.C./EINSIEDLER, W. (Hrsg.): Selbstgesteuertes Lernen. Psychologische und pädagogische Aspekte eines handlungsorientierten Lernens. Weinheim/Basel 1978

NEDERLANDSE ONDERWIJZERS VERENIGING: Nieuwe onderwijsvormen voor 5- tot 13 à 14-jarigen. Amsterdam 1965

NEUHAUS, E.: Reform des Primarbereichs. Düsseldorf 1974

NEUHÄUSER, H./RÜLCKER,T.: Moralische Alltagstheorien von Kindern. In: Preuss-Lausitz, U. et al. (Hrsg.) : Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim 1990, S. 192-205

NEUMANN, U/RAMSEGER,J.: Ganztägige Erziehung in der Schule. Seelze 1990

NICKEL, H. Grundsatzdiskussion II: Die Einschulung als pädagogisch-psychologische Herausforderung. In: Haarmann, D. (Hrsg.): Handbuch Grundschule. Band 1, Weinheim/Basel 1991, S. 88-100

NYSSEN, E./SCHÖN, B. (Hrsg.): Perspektiven für pädagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim, München 1995

NYSSEN, E./SCHÖN, B.: Wenn die Nebensache zur Hauptsache wird: Feministische Schulforschung und innere Schulreform. In: Jahrbuch für Pädagogik 1994. Geschlechterverhältnisse und die Pädagogik. Frankfurt am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1994, S. 343-363

NYSSEN, ELKE: "Verzuiling" und "Freiheit des Unterrichts" als Grundelemente des niederländischen Schulsystems. In: Lumer-Henneböle, B./Nyssen, E.: Basisschulen in den Niederlanden Köln, Wien 1988, 21-36

NYSSEN, ELKE: Die Länder sind unterschiedlich, die Probleme sind gleich: zur Benachteiligung von Mädchen in den Ausbildungssystemen. In: Lumer-Henneböle, B./Nyssen, E.: Basisschulen in den Niederlanden. Köln, Wien 1988, S. 69-100

NYSSEN, ELKE: Schule als Institution: Bildung für alle? In: Nyssen, E./Schön, B. (Hrsg.) Perspektiven für pädagogisches Handelns. Weinheim, München 1995, S. 101-153

OECD (Hrsg.): "Education at a Glance - OECD Indicators" Berichtsjahr 1993, Erscheinungsjahr 1996

OELKERS, J.: (Die Entwicklung der Reformpädagogik in Europa). Ursprung und Verlauf in Zentraleuropa. In: Röhrs, V.L./Lenhart, V. (Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Frankfurt/M, Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1994, S. 29-51

OLECHOWSKI, R./RIEDER, K.: Motivieren ohne Noten. Wien/München 1990

ONDERWIJSKOEPELORGANISATIES/MINISTERIE VAN ONDERWIJS EN WETENSCHAPPEN: Gezamenlijke richtinggevende uitspraken in het Schevenings Beraad Bestuurlijke vernieuwing. Den Haag 1993

PARREREN, C.F. van: Van kleuter tot schoolkind: Continuiteit in het leren? Pedagogische Studiën 1985 (62), Groningen 1985, S. 174-183

PELLETIER, K.: Unser Wissen vom Bewußtsein. Reinbek 1988

PETERS, J.J.: Bildungspolitik und Bildungsforschung in einem Europa der Regionen aus niederländischer Sicht. In: Brinkmann, G. (Hrsg.): Europa der Regionen. Herausforderung für Bildungspolitik und Bil- dungsforschung. Weimar/Wien 1994, S. 77-92

POST, R.R.: Geschiedenis van Nederland, deel II, Amsterdam 1935

PREISSING, C. et al.: Veränderte Kindheitsbedingungen: Neue Freiheiten, neue Zumutungen, neue Chancen? In: Preuss-Lausitz, U. et al. (Hrsg.): Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim/ Basel 1990, S. 10-19

PREUSS-LAUSITZ, U. et al.: Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim/Basel 1990

RAMSEGER, J. : Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell. München 1977

RAMSEGER, J.: Den ganzen Tag zur Schule? In: Die Grundschulzeitschrift 51/1992, S. 6-10

RAMSEGER, J.: Gegenschulen. Radikale Reformschulen in der Praxis. Bad Heilbrunn 1975

RETTER; H.: Reform der Schuleingangsstufe. Bad Heilbrunn 1975

RÖBE, H.J.: Freie Arbeit - eine Bedingung zur Realisierung des Erzie- hungsauftrags der Grundschule? Frankfurt am Main/Bern/New York 1986

RODEHÜSER, F.: Epochen der Grundschulgeschichte. Bochum 1987

RÖHRS, H..: Die Reformpädagogik und ihre Perspektiven für eine Bildungsreform. Donauwörth 1991

RÖHRS, H./LENHART, V.(Hrsg.): Die Reformpädagogik auf den Kontinenten. Frankfurt am Main 1994

RÖHRS, H.: Forschungsstrategien in der Vergleichenden Erziehungswissenschaft. Weinheim/Basel 1975

ROLFF, H.-G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 8, Weinheim/München 1994

ROLFF, H.-G. et al. (Hrsg.): Jahrbuch der Schulentwicklung. Band 9, Weinheim/München 1996

ROSENMAYR, L.: Wege zum Ich vor bedrohter Zukunft. In: Soziale Welt, 3. Göttingen 1985, S. 274-298

RÖSNER, E. (Hrsg.): Sechsjährige Grundschule. Qualität und Chancen eines Reformmodells. Essen 1994

RUBIN, L./HOWEY, K.: Innovation. In: in-service education and training of teachers (United States), Paris 1976, S. 71

RÜLCKER, T. Veränderte Familien, selbständigere Kinder? In.: Preuss-Lausitz, U. et al.: Selbständigkeit für Kinder - die große Freiheit? Weinheim/Basel 1990, S. 38-53

SCHAVELING, J./WERF, M.P.C. van der: Het Innovatieproces Basisonderwijs: Terugblik, analyse en perspectief. Lisse 1986

SCHENK-DANZINGER, L.: Entwicklungspsychologie. Wien 1977

SCHENK-DANZINGER, L.: Schulorganisation und Schulversagen. In: International Review of education Vol.III/1957/No. 1. 's-Gravenhage 1957, S. 174-184

SCHMETZ, D.: Schulprogrammentwicklung und sonderpädagogische Förderung in der Allgemeinen Schule und in der Schule für Lernbehinderte. In: Baudisch, W./Schmetz, D. (Hrsg.): Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Frankfurt/M. 1993

SCHMIDT, G.: Die Ganztagsschule in einigen Ländern Europas.

Vergleichende Analyse im Rahmen des Projekts "Zeit für Schule". In: Mitter, W./Kopp, B. von (Hrsg.): Die Zeitdimension in der Schule als Gegenstand des Bildungsvergleichs. Frankfurt am Main 1994

SCHMITT, R./ARBEITSKREIS GRUNDSCHULE: Grundschule in Europa - Europa in der Grundschule. Frankfurt am Main 1992

SCHMITT, R.: Ausbildung für die Grundschule. Frankfurt am Main 1994

SCHNABEL, J.: Freie Arbeit im 3. und 4. Schuljahr. München 1996

SCHORCH, G.: Grundschulpädagogik – eine Einführung. Bad Heilbrunn 1998

SCHRIEWER, J.: "Erziehung" und "Kultur". Zur Theorie und Methodik Vergleichender Erziehungswissenschaft. In: Brinkmann, W./Renner, K. (Hrsg,): Die Pädagogik und ihre Bereiche. Paderborn/München/Wien/ Zürich/Schöningh 1982, S. 185-236

SCHRIEWER, J.: The Method of Comparison and the need for externalization: Methodological creteria and sociological concepts. In: Schriewer, J./Holmer, B. (Eds.): Theories and Methods in Comparative Education. Frankfurt/M./Bern/New York/Paris 1988, S. 25-83

SCHULZ-BENESCH, G.: Zu Geschichte und Aktualität der Montessori-Pädagogik. In: Hellmich, A./Teigeler,P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Weinheim/Basel 1994, S. 61-75

SCHWARZ, H.: Lebens- und Lernort Grundschule. Frankfurt am Main 1994

SIENKNECHT, H.: Primarschulen in England. Weinheim/Basel 1981

SILBERMAN, C. (Ed.): The open classroom reader. New York 1973

SKIERA, E.: Das Bildungswesen der Niederlande, Geschichte, Struktur und Reform. Gießen 1986

SKIERA, E.: Die Jena-Plan-Bewegung in den Niederlanden. Basel 1982

SNIPPE, J.: De herstructurering van het primair onderwijs in Nederland. Groningen 1990

STANGE, H.: Die Auswirkungen des Strukturwandels der Jugendphase auf

Jugendliche mit Lernbehinderungen. In: Baudisch, W./Schmetz, D. (Hrsg.): Lernbehinderung und Wege zur differenzierten Förderung. Frankfurt/M. 1993

STANGE; H.: Kindheit und Jugend zwischen Chancen und Risiken. In: Nyssen, E./Schön, B. (Hrsg.): Perspektiven für padagogisches Handeln. Eine Einführung in Erziehungswissenschaft und Schulpädagogik. Weinheim/München 1995

STATISTISCHES BUNDESAMT: Statistisches Jahrbuch 1997 für die Bundesrepublik Deutschland. Wiesbaden 1997

STOKES, P.: Bildungspolitik und Bildungsforschung in einem Europa der Regionen aus englischer Sicht. In: Brinkmann, G. (Hrsg.): Europa der Regionen. Köln/Weimar/Wien 1994, S. 61-74

STOKKING, K.M./EBERG, J.W.: Regionale verschillen in het basis-onderwijs Utrecht 1991

STOKKING, K.M.: Differentiatie en zorgverbreding in het basisonderwijs: de behandeling van een vernieuwingsonderwerp in onderzoek en beleid, 1984-1990. In: Pedagogische Studiën, Jg. 70, Nr. 2. Groningen 1993, S. 135-150

STRAUSS, A.L.: Grundlagen qualitativer Sozialforschung. München 1991

TAUSCH, R./TAUSCH, A.M.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1973

TERHART, E.: Selbständigkeit. Notizen zur Geschichte und Problematik einer pädagogischen Kategorie. In: Pädagogik 6/90, S. 6-8

THOMAS, L.: Opvoeden tot zelfstandig leergedrag met behulp van contractwerk. In: C.O.V. - periodiek - Brussel März 1991, S. 108-109

TRAUTNER, H.M.: Allgemeine Entwicklungspsychologie. Stuttgart, Berlin, Köln 1995

UNIVERSITEIT UTRECHT/STOKKING, K.: Schreiben vom 7. Mai 1996

UNIVERSITY OF TWENTE: FAX MESSAGE, Enschede 23.01.1996

VBE: Europa nach 1992 – Forderungen an Bildung und Lehrer, Heft 89/2. Bonn 1989

VEEN, T. van der: Differentiatie: van waarom tot hoe. Gorcum 1984

VEENMAN, S./LEM, P./NYSSEN, F.: Omgaan met combinatieklassen, een program voor schoolverbetering. 's-Gravenhage 1990

VEENMAN, S./LEM, P/ROELOFS, E./NYSSEN, F.; Effectieve instructie en doelmatig klassemanagement. Amsterdam 1992

VERBAND KATH. EINRICHTUNGEN DER HEIM- UND HEILPÄDAGOGIK E.V.: Beiträge zur Erziehungshilfe 6. Freiburg 1990

VERCAMER, R.: Lebendige Kinderschule. "Offener Unterricht" im Spiegel einer Klassenchronik. Weinheim/Basel 1995

VERNOOY, K.: Werken aan de doorgaande lijn. Aspekten van fusie en integratie: de basisschool. In: Wereld van het jonge kind 1983-84, S. 170-175

VESTER, F.: Denken, Lernen, Vergessen. München 1978

VETTIGER, H./KOBEL, F./KUMMER, V.: Lernziel: Selbständigkeit. Düsseldorf 1979

VIERLINGER, R.: Die offene Schule und ihre Feinde. Beiträge zur Schulentwicklung. Wien 1993

VOß-RAUTER, H.: Heterogene Klassen und die Montessori-Pädagogik. In: Hellmich, A./Teigeler, P. (Hrsg.): Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik. Weinheim/Basel 1994, S. 87-90.

VRIJENHOEF, H.: Integratie kleuteronderwijs ter discussie. In: DIDAKTIEF 1981, 11, 10, S. 18-19

WAGNER, A.C. (Hrsg.) et al.: Schülerzentrierter Unterricht. München/ Berlin/Wien 1976

WAGNER, A.C.: Selbstgesteuertes Lernen im offenen Unterricht – Erfahrungen mit einem Unterrichtsversuch in der Grundschule. In: Neber, H./Wagner, A.C./Einsiedler, W.: Selbstgesteuertes Lernen. Weinheim/Basel 1978, S. 49-67

WAGNER, G/SCHÖLL, G: Selbständiges Lernen in Phasen freier Aktivitäten – Entwicklung eines Beobachtungsinventars und Durchführung einer

empirischen Untersuchung in einer 4. Grundschulklasse. Erlangen-Nürnberg 1992

WALLRABENSTEIN, W.: Offene Schule – Offener Unterricht. Reinbek bei Hamburg 1991

WARD, B. A.: Far West Laboratory for Educational Research and Development: Minicourse 15 Organizing Independent Learning: Intermediate Level, Berkeley USA 1969

WEDEL-WOLFF, A. von: Schritte zur Freiarbeit. In: Grundschule 2/1993, S. 8-10

WEEBER, F.: Wat heb je vandaag op school gedaan? Amsterdam 1985

WEIGERT; E.: "Der sogenannte Ernst des Lebens". In: Haarmann, D.: Handbuch Grundschule. Band 1. Weinheim/Basel 1991, S. 102-113

WEIß, W.W.: Familienstruktur und Selbständkeitserziehung. Göttingen 1982

WERF M.P.C. van der: Het schoolwerkplan in het basisonderwijs. Amsterdam 1988

WESTERMANN (Hrsg.): "GRUNDSCHULE", Zeitschrift für die Grundstufe des Schulwesens. Jan. 1997; Mrz.1997; Okt. 1997,29.Jrg. Heft 1, 3 und 10. Braunschweig 1997

WET OP HET BASISONDERWIJS. OVERGANGSWET W.B.O. EXPERIMENTENWET ONDERWIJS. 's-Gravenhage 1991

WILDE, HELEEN de (LICOR): Overzicht en opbouw van zelfstandig leren in het basisonderwijs III. In: Jeugd, School en Wereld. Jrg. 65, Nr. 7, Utrecht Februar 1981, S. 423-430

WILDE, HELEEN de (LICOR): Projekt Zelfstandige Werkvormen (SVO BS 447). IV. Werken aan zelfstandig leren in het basisonderwijs. Juni 1980, S. 1-9

WILDE, HELEEN de (LICOR): Werken aan zelfstandig leren in het basisonderwijs. In: Jeugd, School en Wereld. Jrg. 65, Nr. 9, Utrecht 1981, S. 536-542

WILDE, HELEEN de: "Helpen hoort erbij". In: Onderwijs en Opvoeding,

Amsterdam november 1980, S. 96-101

WILDE, HELEEN de: overzicht en opbouw van zelfstandig leren in het basisonderwijs III. In: Jeugd, School en Wereld. 81. Jrg., 65, Nr. 7. Utrecht 1981, S. 423-430

WITTENBRUCH, W. (Hrsg.): Das pädagogische Profil der Grundschule. Heinsberg 1995

WITTENBRUCH, W./WERRES, W.: Innenansichten von Grundschulen. Berichte - Portraits - Untersuchungen zu katholischen Grundschulen. Weinheim 1991

WITTMANN, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben. Darmstadt 1970

WOLBERT, R.G.M Individualisering en differentiatie in de basisschool. 's-Gravenhage 1986

WOPP, C.: Offener Unterricht. In: Jank, W./Meyer, H.: Didaktische Modelle. Frankfurt am Main 1991, S. 322-335

ZAHN, E.: Das unbekannte Holland: Regenten, Rebellen und Reformatoren. Berlin 1984

ZEHRFELD, K.: Freiheit in der Praxis. Weinheim/Basel 1977

ZIECHMANN, J.: Erziehung zur Selbständigkeit im Sachunterricht auf der Primarstufe. Bremen 1988

GLOSSAR

basisvorming: Grundbildung, die für alle Schulen der Sekundarstufe in den ersten zwei bis vier Jahren gleich ist (vgl. 2.2)

bovenbouw: Die Basisschulklasse (Gruppe) 6, 7 und 8 für die 10- bis 12-jährige - frühere 4. 5. und 6. Klasse

GEON: GEdifferentieerd ONderwijs = differenzierter Unterricht. Gemeint ist hier die Differenzierung didaktischen Handelns einer Lehrkraft im Sinne der Erweiterung und der Verbesserung von Instruktionsmöglichkeiten. Das GEON-Projekt (1973-1979) führte u.a. mit dem Kursus (für die Lehrkräfte) "*Zelfstandig Werken*" 1978 die Erneuerung des *Zelfstandig Werken* (vgl. 5.3.3)

HAVO: allgemeinbildender Sekundarunterricht der Oberstufe - Schuldauer 5 Jahre (vgl. 2.2)

HBO: höherer berufsbildender Unterricht

KMBO: verkürzter zwei- bis dreijähriger berufsbildender Sekundarunterricht (vgl. 2.2)

kleuterbouw: Die Basisschulklasse (Gruppe) 1 und 2 für die 4- bis 6-jährige - früherer Kindergarten

kleuterschool - kleuteronderwijs: früherer niederländischer Kindergarten

lagere school: frühere niederländische Primarschule

Lageronderwijswet: Gesetz aus dem Jahre 1920, das bis 1985 den Unterricht an Primarschulen regelte

leerstofjaarklassensysteem: Schuljahrgangsklassensystem (vgl. 3.2.1)

MAVO: allgemeinbildender Sekundarunterricht der Mittelstufe - Schuldauer: 4 Jahre (vgl. 2.2)

MBO: berufsbildender Sekundarunterricht - Schuldauer 4 Jahre (vgl. 2.2)

Ministerie van Onderwijs en Wetenschappen: frühere Bezeichnung für das niederländische Kultusministerium

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen: neue Bezeichnung für das niederländische Kultusministerium seit dem 22. August 1994

OBD: onderwijsbegeleidingsdienst = Unterrichtsbegleitungsdienst, auch schoolbegeleidingsdienst (Schulbegleitungsdienst) genannt (vgl. 2.1.2)

onderbouw: Die Basisschulklasse (Gruppe) 3, 4 und 5 für die 6- bis 10-jährige - frühere 1. 2. und 3. Klasse

onderwijs-op-maat: s. zorgverbreding

PABO: Pedagogische Academie Basisonderwijs = Ausbildung für Basisschullehrer - Ausbildungsdauer 4 Jahre (vgl. 2.2)

redzaamheid oder zelfredzaamheid: Selbstrettbarkeit oder freier übersetzt: die Fähigkeit, selbst zurechtzukommen. Gemeint ist, Kinder in die Lage versetzen alltägliche Handlungen ohne Hilfe selbständig zu verrichten. Unter sociale redzaamheid wird die Fähigkeit verstanden, sich in der Gesellschaft, ohne Hilfe der Erwachsenen, zurechtzufinden. Ausdrücklich wird hier im Gesetz der Verkehrsunterricht erwähnt (redden heißt u.a. auch schaffen).

remediëren: "kurieren", Abhilfe schaffen, eventuell auch fördern

schoolwerkplan: Schularbeitsplan. Dieses Dokument, das u.a. dazu dient, die Schulidentität einer Schule zum Ausdruck zu bringen, gibt eine Übersicht der Organisation und Unterrichtsinhalte, eine Beschreibung der Ziele und der Aufgaben des Lehrkörpers und eine Planung der Schüleraktivitäten einer Schule. Alle zwei Jahre muß jede Basischule den schoolwerkplan selbst entwickeln und dem Inspektor des Basisschulunterrichts vorlegen (vgl. 3.2.2)

uitgestelde aandacht: zurückgestellte Aufmerksamkeit. Es handelt sich hierbei um die Aufmerksamkeit der Lehrkraft, die während des *Zelfstandig Werken* zurückgestellt wird. D.h. sie wird sozusagen verschoben bis die Phase des *Zelfstandig Werken* beendet ist (vgl. 6.1.1.4)

VBO: berufsvorbereitender Sekundarunterricht - Schuldauer: 4 Jahre (vgl. 2.2)

VWO: vorwissenschaftlicher Unterricht - Schuldauer 6 Jahre (vgl. 2.2)

verzuiling: wörtlich übersetzt Versäulung. Sie ist die Vereinigung von Belangen und Interessen aus politischen oder religiösen Überzeugungen. Sie ist kennzeichnend für die politischen und sozialen Verhältnisse in den Niederlanden und spielt im Bildungswesen eine große Rolle (vgl. 1.3.1-1.3.1.2)

WBO: Wet op het Basisonderwijs - Basisschulgesetz vom 1. August 1985 (vgl. 3.2)

zelfredzaamheid: s. redzaamheid

zorgverbreding oder zorgbreedte: Erweiterung der Fürsorge. D.h. die Erweiterung und Verstärkung des Schulangebots, einzelne Kinder möglichst durch eine Entwicklung von Programmen zur Prävention von Schul- und Lernschwierigkeiten und zur Reduzierung der Überweisungen von Kindern auf Sonderschulen, zu fördern. Obwohl es sich bei dieser Maßnahme ursprünglich sowohl um schwächere als auch um hochbegabte Kinder handeln sollte, wird in der Praxis hauptsächlich der/dem schwächeren Schülerin/Schüler mit zorgverbreding geholfen. Gegenwärtig gebrauchen die zuständigen Behörden anstelle des Begriffs zorgverbreding auch den Terminus onderwijs-op-maat (vgl. 3.2.1).

ANHANG

Vragenlijst

1. Wat verstaat u onder zelfstandig werken?
2. Welke doelen wilt u met z.w. bereiken?
3. Wat is het verschil tussen z.w. en andere onderwijsvormen?
4. Beoordeelt u z.w. met cijfers?
5. In het schoolwerkplan van de Jozefschool wordt in hoofdstuk 3.2.1 uitgebreid over z.w. gesproken. Hoe ziet dit bij u in de praktijk uit?
6. Welke vakken zijn niet geschikt voor z.w.?
7. Hoe reageren de ouders op z.w.?
8. Heeft u zich tijdens uw opleiding met het thema z.w. bezig gehouden, b.v. door cursussen, in seminaren of in de praktijk?
9. Heeft u het z.w. door nascholing geleerd, resp. grondiger behandeld? Individueel of in het team?
10. Vindt u z.w. persoonlijk heel belangrijk? Geeft u a.u.b. een toelichting voor uw antwoord.
11. Wat is naar uw mening het grootste voordeel van z.w.?
12. Welke voorwaarden bevorderen het z.w.?

- Voorwaarden voor de leraar;
- Voorwaarden voor de leerling;
- Voorwaarden voor de school/klas/medien/leermateriaal, enz.

13. Welke voorwaarden belemmeren het z.w.?

- Voorwaarden voor de leraar;
- Voorwaarden voor de leerling;
- Voorwaarden voor de school/klas/medien/leermateriaal, enz.

14. Op welk aspect zoudt u persoonlijk in het bizonder de nadruk willen leggen?
15. In welke vakken wordt zelfstandig gewerkt?
16. Sinds wanneer werkt u zelfstandig met de leerlingen?
17. Hoe vaak werken uw leerlingen zelfstandig?
18. Hoe ziet de samenwerking eruit met het lerarenteam?
19. Hoe voelt u zich tijdens het z.w.?
20. Betekent deze onderwijsvorm voor u streß?
21. Hoe belangrijk vindt u uw persoonlijke houding tijdens het z.w.?
22. Bent u in de fase van het z.w. met uw rol als leraar tevredener dan in de traditionele leraarsrol?

23. Vereist z.w. een intensivere onderwijsvoorbereiding?
24. Zo ja, is het naar uw mening deze moeite waard?
25. Beschikt de school over voldoende materiaal resp. medien speciaal voor z.w.?
26. Welke?
27. Vervaardigt u zelf materiaal voor z.w.? Zo ja, welk?
28. In hoever wordt het documentatiecentrum voor z.w. gebruikt?
29. Maakt u voor het z.w. van de voorruimte gebruik? Noemt u a.u.b. voorbeelden.
30. Spreekt u van te voren met uw leerlingen "spelregels" af voor het z.w.?
31. Welke zijn naar uw mening de belangrijkste regels?
32. Worden de regels schriftelijk vastgelegd?
33. Welke afspraken treft u van te voren met de leerlingen?
34. Hebben de leerlingen ook de mogelijkheid regels voor te slaan? Noemt u a.u.b. voorbeelden.
35. Welke regels stuiten bij de leerlingen op verzet? Welke regels vinden ze goed?
36. Is z.w. bij de leerlingen populair?
37. Hoe motiveert u uw leerlingen tot z.w.?
38. Is de klas tijdens het z.w. rustig?
39. Geeft u er de voorkeur aan individueel of in groepen te werken?
40. In welke groepen verloopt z.w. volgens uw ervaring beter, in een meisjesgroep, in een jongensgroep of in een gemengde groep?
41. Oefent u invloed uit op de samenstelling van de groepen?
42. Hoe motiveert u de leerlingen elkaar te helpen?
43. Zijn meisjes of jongens hulpvaardiger? Noemt u a.u.b. voorbeelden.
44. Welke konsekwenties heeft dat voor u? In hoeverre houdt u daar rekening mee?
45. Werken meisjes of jongens zelfstandiger? Verklaart u dit a.u.b. door voorbeelden.

Dortmund, den 1. März 2000

ERKLÄRUNG

Ich versichere, daß ich die Arbeit selbständig angefertigt habe und keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt habe.
Stellen, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem einzelnen Fall unter genauer Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.