

Erwerb von Handlungskompetenzen

durch Schülerinnen und Schüler in offenen Unterrichtsformen*

VON EVA-MARIE KAMMERER

Coesfeld und des Bildungszentrums für Hörgeschädigte Essen PädagogInnen der Gehörlosenschule Münster auf eine Reihe von Problemen hingewiesen, denen sie besonders häufig bei jungen Menschen mit Hörschädigungen im Arbeitsleben mit Hörenden begegnet sind.

In München hat die Deutsche Angestellten Akademie in Kooperation mit dem dortigen Arbeitsamt und dem Stadtverband der Gehörlosen 1995 eine Berufspraktische Fortbildung für Gehörlose mit beruflichen Eingliederungsproblemen eingerichtet, über die Dietl (1996) in der Zeitschrift *Das Zeichen* berichtet. Die Inhalte dieses Münchener Lehrgangs wie auch Dietls eigene Kommentare decken sich weitgehend mit der Wunschliste der Münsteraner Gäste an die Gehörlosenschule. Die Vortragenden wandten sich damals ausdrücklich nicht nur an VertreterInnen der Hauptschulstufe, sondern gezielt auch an jene der Grundschule, zu denen ich mich zähle. Sie wünschten sich eine über die gesamte Schulzeit reichende, kontinuierliche Berücksichtigung der von ihnen genannten, ausbildungsrelevanten Kompetenzen, die sich wie folgt zusammenfassen lassen:

- ☐ von sich aus Kontakt aufnehmen;
- ☐ Hörende auf die Hörschädigung hinweisen;
- ☐ Ausschöpfen aller verfügbaren Kommunikationsmittel zur

Verbesserung der Verständigung mit Hörenden;

- ☐ Kommunikationstaktiken nutzen und von anderen einfordern;

- ☐ eigene Vorstellungen und Wünsche äußern

- ☐ Vorschläge machen und begründen;

- ☐ Kritik äußern und begründen;

- ☐ eigene Entscheidungen treffen;

- ☐ individuelle Stärken, Schwächen, Einschränkungen einschätzen;

- ☐ Lern- und Arbeitstechniken (wie z.B. Informationen holen);

- ☐ Handlungen zielbezogen planen und durchführen, um ein Ergebnis zu erreichen;

- ☐ selbständig und eigenverantwortlich arbeiten;

- ☐ Probleme (u.a. Konflikte) lösen können;

- ☐ Fähigkeit zur Teamarbeit

- ☐ Verbesserung der Lesekompetenz;

- ☐ Erweiterung des Wortschatzes und der Syntax;

- ☐ Erweiterung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit.

Die hier aufgelisteten, in der Ausbildung geforderten Kommunikations- und Handlungskompetenzen junger Menschen verweisen auf die große Bedeutung eines aktiven, situationsangemessenen, möglichst selbständigen Handelns in einem sozialen Feld, in dem schwerhörige und gehörlose Menschen überwiegend mit Hörenden zusammen arbeiten.

Bemühungen innerhalb der Schulen, Entwicklungen zu unterstützen, bei denen heranwachsende Menschen Kompetenzen für den Umgang mit lebenspraktischen Problemen erwerben können, sollten aufgrund dieser Rückmeldungen aus der Arbeitswelt unbedingt verstärkt werden.

Vor dem Hintergrund der obigen Auflistung soll der Frage nachgegangen werden, wie wir die Entwicklung der dort recht unverbunden angeführten Kompetenzen bereits zu einem frühen Zeitpunkt der Schullaufbahn junger Menschen durch bestimmte Unterrichtsformen unterstützen können. Somit komme ich zum Thema „*Erwerb von Handlungskompetenzen durch SchülerInnen im offenen Unterricht.*“ „*Die zentrale Idee des offenen Unterrichts ist*“, so schreibt Gudjons (1994, 24 ff.), „*die konsequente Umsetzung der Erziehungsziele Selbständigkeit und Mündigkeit in entsprechenden Unterrichtspraktiken [...].*“ Hinter dem Begriff des Offenen Unterrichts (O.U.) verbirgt sich nicht ein bestimmtes, von TheoretikerInnen herausgearbeitetes und von PraktikerInnen doch bitte umzusetzendes Konzept. Dieser Begriff umfaßt vielmehr als Sammelbegriff unterschiedliche, lerngruppenbezogene Bemühungen der PädagogInnen selbst, in der Praxis „*Lernen aus eigener Verantwortung zu fördern, individuelle Entwicklungsziele zuzulassen und methodisch in hohem Maße*

Selbsttätigkeit und Selbststeuerung zu ermöglichen“. Es handelt sich also um eine Bewegung aus der Praxis heraus, die Gudjons sieht und würdigt und zu systematisieren versucht.

Offener Unterricht kann sehr unterschiedliche Strukturmerkmale aufweisen. Ich nenne zunächst einmal nur Stichworte: Stationsbetrieb, Wochenplanunterricht, handlungsorientierter Unterricht, Projektarbeit. Aufgrund der unterschiedlichen, individuellen Lernvoraussetzungen der SchülerInnen, der individuellen LehrerInnenbiographien und der verschiedenartigen Schulkulturen ergeben sich ganz unterschiedliche Profile offenen Unterrichts.

Mit Blick auf die Kritik vieler Betriebe an einer manchmal nicht ausreichenden Eigeninitiative, Methoden- und Sozialkompetenz Auszubildender möchte ich heute eigene Erfahrungen mit dem sogenannten Wochenplanunterricht herausgreifen. Dieser Wochenplanunterricht bietet in seiner Methodenorientierung bereits sehr jungen SchülerInnen Voraussetzungen, die den Erwerb von Lern-, Arbeits-, Gesprächs- und Kooperationstechniken begünstigen.

Die Lehrerin gibt im Wochenplanunterricht einen Teil ihrer im traditionellen Unterricht übernommenen Tätigkeiten an SchülerInnen weiter (oder zurück?). Sie schafft über die Gestaltung des Lernraums mit den darin enthaltenen materialisierten Instruktionen sowie über die Art ihrer Begleitung kindlicher Lern-

prozesse einen Bezugsrahmen, der SchülerInnen ganz allmählich selbsttätiges Lernen ermöglichen kann. Der Wochenplanunterricht ersetzt nicht das gemeinsame, problemlösende Unterrichtsgespräch. Er ersetzt – als eine Form der Unterrichtsöffnung – auch nicht den projektorientierten Unterricht. Dennoch hat er, indem er das Methodenlernen selbst in den Mittelpunkt rückt, eine wichtige Funktion im gesamten Unterrichtsgeschehen.

Mit einem Bericht aus der Grundschule soll nun gezeigt werden, daß GrundschullehrerInnen es vermutlich etwas leichter haben, Unterricht für Aktivitäten der SchülerInnen zu öffnen. Sie können sich einfach nicht der Freude und dem Eifer entziehen, mit dem Kinder Dinge in die Hand nehmen, um sie zu erproben. Kinder zeigen ihr Bedürfnis, etwas selbst zu tun, unmittelbar und ausdrucksstark.

Mit dem weitgesteckten Erziehungsziel der Selbständigkeit im Kopf verlagert sich die Aufmerksamkeit der Lehrerin auf das, was Kinder selbst tun und wie sie dabei vorgehen.

Unsere in der Regel inhomogenen Lerngruppen erfordern differenzierte Lernangebote, wobei wir, wenn wir einmal auf Aufgabenzuteilungen verzichten, Kinder also selbst aus einem Angebot auswählen lassen, feststellen werden, daß Kinder häufig unerwartete Entscheidungen treffen. Wir planen also Wahlmöglichkeiten

*Überarbeitete Fassung eines Vortrags im Rahmen der 3. Jahrestagung des DFGS am 1. und 2. November 96 in Essen zum Thema „Berufliche Konzepte – Wechselwirkung zwischen Schule und Arbeitswelt“

systematisch ein und muten Kindern zu, selbst einzuschätzen, was sie ohne eigene Über- oder Unterforderung bewältigen können. Dieser Prozeß braucht Zeit. Er geht mit vielen Eigenkorrekturen einher, die wir LehrerInnen aufmerksam verfolgen und in einer späteren gemeinsamen Reflexionsphase ins Gespräch bringen.

Dabei brauchen einzelne Kinder unsere Hilfe und Ermutigung: Warum wählt sich beispielsweise ein Kind wiederholt eine offensichtlich zu leichte Aufgabe? Ist es weniger bereit, sich anzustrengen, wenn es keinen schnellen Erfolg erwarten kann? Fürchtet es Mißerfolge? Hängt dies vielleicht damit zusammen, daß es eigene Fähigkeiten zu niedrig einschätzt?

Wir sehen, daß Kinder zum Arbeiten unterschiedlich viel Zeit brauchen und gehen zur Arbeit mit Tages-, später Wochenplänen über, bei der die Kinder den zeitlich weitgehend vorprogrammierten Unterricht im Klassenverband verlassen können, um ihrem Lerntempo entsprechend zu arbeiten.

Diese Wochenarbeitspläne geben den Kindern einen Arbeitsüberblick. Sie unterstützen die Kinder in der Organisation und Einteilung ihrer Arbeit, die aus Pflicht- und Wahlanteilen besteht.

Eigene Arbeitsentscheidungen und Kooperationswünsche werden von den Kindern eingetragen, evtl. auch später wieder abgeändert, erledigte Arbeiten nach einer selbst durchgeführten Kon-

trolle von den Kindern selbst abgehakt, der Schwierigkeitsgrad einer geleisteten Arbeit wird oft auch nachträglich noch einmal eingeschätzt. Dem Plan ist ein Bogen beigelegt, auf dem die Kinder auch ihr eigenes Arbeitsverhalten einschätzen.

Der Wochenplanunterricht schließt oft an eine Phase gemeinsamen Unterrichts an, in dem in der gesamten Lerngruppe an einem Problem gearbeitet wurde. Er enthält dann überwiegend komplexe Übungsangebote, aus denen die SchülerInnen ihnen wichtige Arbeiten auswählen lernen. Sie stellen sich aus einem bestimmten Angebot selbst Lernrouten mit ganz unterschiedlichen Anforderungen zusammen. Der Wochenplanunterricht kann aber auch ein Vorhaben oder ein Projekt abschließen zu Themen und Arbeitsabläufen, welche die SchülerInnen mitentschieden und -gestaltet haben. Dabei entsteht beispielsweise ein Projektbuch für eine öffentliche Dokumentation. Arbeitsschwerpunkte liegen hier u.a. in einer möglichst selbständigen Textrezeption und Textproduktion, sowie in einer möglichst selbständigen Textvervielfältigung zum Beispiel an der handwerklich anspruchsvollen Freinet-Druckerei und in der graphischen Buchgestaltung.

Im Wochenplanunterricht arbeiten SchülerInnen also zur selben Zeit an ganz unterschiedlichen Aufgaben mit unterschiedlichen Medien und Werkzeugen. Sie schließen einzelne Arbeiten zu

unterschiedlichen Zeiten ab, um sich weiteren Arbeiten zuzuwenden. Das kann nur gelingen, wenn Kinder lernen, sich ihre Arbeitsplätze selbst einzurichten und gebrauchte Materialien auch wieder zurückzustellen.

Eine Übersicht über verschiedene, aufeinanderfolgende Arbeitsschritte, zu denen auch das Überprüfen der Arbeiten, das Sammeln der Ergebnisse in Ordnern sowie Eintragungen im Arbeitsplan gehören, hängt im Lernraum aus und bietet Kindern Orientierungshilfen für eine möglichst selbständige Handlungssteuerung.

Der Wochenplanunterricht verlangt von den SchülerInnen in vielerlei Hinsicht zunehmende Selbständigkeit. Da kann ein Kind die Lehrerin, die gerade mit einem anderen Schüler zusammenarbeitet, nicht mal eben nach einem schweren Lesewort fragen. Es hat aber die Möglichkeit, sich an MitschülerInnen zu wenden oder aber die im Lernraum vorhandenen Nachschlagemöglichkeiten zu nutzen, um sich fehlende Informationen zu holen.

Ein ökonomisches Nachschlagen setzt den Gebrauch der alphabetischen Wörteranordnung voraus, die einzelne Kinder spontan sehen und nutzen. Sie informieren andere Kinder darüber. Wir knüpfen daran in einer gemeinsamen Reflexionsphase an, in der wir LehrerInnen verschiedene, unbedingt auch soziale Fähigkeiten der Kinder positiv zurückspeiegeln. Ein anderes Kind möchte ein bestimmtes Wort schreiben,

dessen Schreibweise ihm entfallen ist. Es springt auf und sucht im Leseschränk einen bestimmten Text, in dem dieses Wort vorkommt. Die Kinder entwickeln also in kleinen Schritten Methoden der Informationsgewinnung.

Ein Kind hat sich für eine bestimmte Form des Wörterübens entschieden. Es übt, indem es ein ausgewähltes Wort gebärdet, spricht, fingert, mit dem Finger nachfährt und schließlich auswendig schreibt – auf den Tisch und später auch in sein Wochenplanheft. Es übt also an dieser Station ein bestimmtes Wort über verschiedene Möglichkeiten der Codierung mit unterschiedlichen, sich in späteren Schreibsituationen vielleicht einmal gegenseitig stützenden Sinneserfahrungen. In jedem Fall wird es später sein auswendig geschriebenes Wort mit der Wortvorlage vergleichen. Es wird seine Leistung selbständig überprüfen.

Als Lehrerin verfolge ich die Kontrollarbeiten der Kinder, indem ich das Blickverhalten beobachte. Hastig arbeitende Kinder erinnere ich an die Strategie des Wörterabtastens mit beiden Zeigefingern in Verbindung mit der gebärdlichen Selbstinstruktion: Ich schaue und prüfe! Notfalls lege ich Piktogramme, welche die Strategien des Abtastens und der Selbstinstruktion fixieren, neben den Arbeitsplatz. Die Kinder können sie ja weglegen, wenn sie sie nicht mehr brauchen.

Es gibt Werkzeuge, die eine sorgfältige Kontrollarbeit geradezu

erzwingen, weil Korrekturarbeiten technisch sehr aufwendig sind. Hierzu zählt die Freinet-Druckerei. Sie erfordert von den Kindern insgesamt ein ziemlich komplexes Handlungswissen, das sie obendrein äußerst sorgfältig umsetzen müssen, um zu einem Produkt zu kommen, das sie auch an andere verteilen können. Die Setzarbeit wird wesentlich leichter, wenn Kinder sich Textpassagen gut merken und die alphabetische Anordnung der Lettern nutzen können. Hier unterstützt das Werkzeug selbst die Entwicklung verschiedener Kompetenzen.

Der Wochenplanunterricht gibt der Lehrerin Gelegenheit, sich einzelnen Kindern intensiv zuzuwenden. So brauchen wir viel Zeit für die gemeinsame Überarbeitung von Texten, welche Kinder selbst geschrieben haben. Wir klären im Gespräch inhaltliche Fragen. Ich schreibe unter die Rohfassung des Kindes eine Zweitfassung mit der Bitte, doch zu überprüfen, ob ich den Text richtig verstanden habe. Das Kind vergleicht beide Texte. Oft werde ich korrigiert, wobei sich das Kind nun aber selbst präziser ausdrücken muß. Das Kind entscheidet nun selbst, was es von den Texten in sein Wochenplanheft übernehmen will. Dabei entscheidet es sich nicht immer für den Text der Lehrerin. Manchmal bleibt es lieber bei seinem Text, manchmal fügt es Teile aus dem Text der Lehrerin hinzu und nimmt eigene Textteile heraus.

Manchmal übernimmt es beide Texte.

Während des Wochenplanunterrichts ergeben sich spontan verschiedene Formen der Kooperation: ■■■■■ SchülerInnen führen andere in neue, von ihnen bereits bewältigte Arbeiten ein; ■■■■■ Kinder suchen spontan beieinander Hilfe; ■■■■■ sie teilen sich Aufgaben auf, um schneller zum Ziel zu kommen; ■■■■■ sie arbeiten gemeinsam an einer Aufgabe.

Die Aufgabe der Lehrerin liegt darin, konstruktive Ansätze der Kooperation sofort positiv zurückzuspiegeln und bewußt zu machen, wobei sie darauf achten muß, daß lernschwächere und sozial schwierige Kinder immer wieder einbezogen werden.

Im Verlauf des Wochenplanunterrichts finden immer wieder gemeinsame Reflexionsphasen statt, in denen die SchülerInnen zunehmend selbstverständlicher notwendige Kommunikationsregeln anwenden und auch voneinander einfordern lernen. ■■■■■ Kinder fordern Blickkontakt ein, wenn sie etwas mitteilen möchten; ■■■■■ sie machen auf sich aufmerksam, wenn sie eine Frage haben; ■■■■■ sie stellen sich untereinander auf unterschiedliche Kommunikationsfähigkeiten ein.

An die anfängliche ‚Wunschliste‘ der späteren Arbeitgeber sei hier erinnert.

In diesen Reflexionsphasen lernen SchülerInnen einander ihre Tätigkeiten mit den darin aufgetretenen Schwierigkeiten zu beschreiben. Sie lernen auch innere Vorgänge wiederzugeben. Hierzu ein Praxisbeispiel aus einer Partnerarbeit mit Dominanzproblemen: „Diana will immer helfen, helfen. Sie soll warten. Ich will auch. Ich kann das!“

Um dies lernen zu können, brauchen SchülerInnen von uns LehrerInnen eine bestimmte Art der Lernbegleitung. Dabei versuchen wir das, was SchülerInnen tun, aber auch indirekt mitgeteilte Gefühle zurückzugeben. Über diesen Vorgang des Spiegeln können wir LehrerInnen Fähigkeiten der SchülerInnen akzentuieren und verstärken.

Wir möchten damit dazu beitragen, daß SchülerInnen ein positives Konzept eigener Fähigkeiten als stabile, emotionale Grundlage herausbilden können. „Das Konzept von der eigenen Begabung“, so Kotthoff (1996, 83), „hat Einfluß darauf, welcher Schwierigkeitsgrad einer Aufgabe gewählt wird und welche Anstrengungen investiert werden, um ein Problem zu lösen“. SchülerInnen, die sich eigener Fähigkeiten bewußt sind, können sich mit sachlich vorgetragenen Kritikpunkten der Lehrerin unbefangen auseinandersetzen und erstaunlich selbstkritisch arbeiten.

Dies kann aber nur gelingen, wenn SchülerInnen und Lehrerin über gemeinsame Sprachmittel verfügen, die dies auch leisten

können. Wir sind im offenen Unterricht mit stark hörgeschädigten Kindern unbedingt auf Gebärden angewiesen. Hier liegt ein Stolperstein in der Zusammenarbeit zwischen hörenden LehrerInnen und stark hörgeschädigten SchülerInnen.

Ein weiterer Stolperstein liegt darin begründet, daß wir aus der Rolle der Lehrerin in die der Begleiterin von Lernprozessen der SchülerInnen wechseln. Die Fähigkeit zu diesem Rollenwechsel fällt uns nicht in den Schoß.

Die mittlerweile umfängliche pädagogische Literatur zu verschiedenen Formen der Unterrichtsöffnung berücksichtigt kaum die mit der Umsetzung notwendig einhergehende Beobachtung und Reflexion der sozialen Interaktion zwischen LehrerInnen und SchülerInnen.

Wir müssen unsere eigene Haltung als hörende Lehrerin gegenüber jungen Menschen mit Hörschädigungen hinterfragen. Einerseits sehen wir einen hohen Förderbedarf hinsichtlich der Laut- und Schriftsprachentwicklung unserer SchülerInnen, der eher einseitige pädagogische Aktivitäten von LehrerInnen begünstigt. Andererseits wissen wir aber auch um die Tatsache, daß stark lenkendes und kontrollierendes Verhalten Erwachsener mit einer gleichzeitigen Abnahme der Eigenaktivitäten junger Menschen einhergeht, wie Hintermair (1996) betont.

Ein schüleraktiver Unterricht verlangt von uns LehrerInnen ei-

ne Verschiebung der Perspektive.

„Wie fühlt sich Unterricht vom Schülertisch aus an?“ fragt Zinnecker (1996, 70). Wir müssen lernen, SchülerInnen aufzugreifen, an spontanen Aktivitäten anzuknüpfen und Reaktionen abzuwarten. Wir müssen lernen, Botschaften der SchülerInnen in der von ihnen gewählten Sprache zur Kenntnis zu nehmen. „Die Schere im Kopf der erwachsenen Autorität ist rasch bei der Hand“, so erneuert Zinnecker (1996, 47), der unseren Blick auf die in Schulen immer noch niedrig gewertete Schülerkultur lenkt. Wie sehr gilt das erst für Schulen, in denen SchülerInnen unterrichtet werden, die untereinander eine eigene Sprachkultur entwickeln!

Wir brauchen das, was Kornmann (1996, 35) „diagnostisches Denken“ nennt. Ein wichtiges Prinzip diagnostischen Denkens sieht er darin, daß „[...] konkreten pädagogischen Situationen [...] ein hoher Grad bewußter Aufmerksamkeit geschenkt“ wird, um „Widersprüche zwischen Sein und Sollen“ zu erkennen und für „Entwicklungen des pädagogischen Denkens und Handelns“ zu nutzen.

Ohne unterrichtsbegleitende, das LehrerInnenverhalten einbeziehende Beobachtungen können auch jene Unterrichtsformen erstarren, über die ja doch gerade selbständiges, eigenverantwortliches Lernen der SchülerInnen unterstützt werden sollte. Huschke (1996, 86) bringt

hierzu Beispiele von Lehrer-Schüler-Dialogen aus dem Wochenplanunterricht, in denen Lehrerkommentare und -anweisungen eine eigene Handlungsplanung des Kindes, wie sie das Konzept des Wochenplanunterrichts vorsieht, eher verhindern:

Kind zeigt seine WP-Arbeiten:
L.: „Ja, sehr schön. Wirklich gut. Aber find' ich für zwei Stunden Wochenplan doch unheimlich wenig. Was machst'n jetzt noch?“
K.: „Weiß nicht.“
L.: „Ja, dann fang wenigstens noch das Arbeitsblatt X an.“

Vermutlich kennen wir alle ähnliche Dialoge aus unserer eigenen Praxis, aus turbulenten Unterrichtsphasen unter großem Zeitdruck. Sie passieren uns, und doch sollten wir sie in ruhigeren Momenten wahrnehmen und reflektieren lernen.

Wenig Hilfe erhalten wir dabei aus der veröffentlichten Lehr- und Lernforschung. In nur etwa 2% von ca. 1000 empirischen Studien zu Schülern, Lehrern und Unterricht, so Zinnecker (1996), wurde Unterricht direkt beobachtet. Ich persönlich würde mir wünschen, daß wir LehrerInnen hin und wieder eine Supervision in Anspruch nehmen könnten, um auch unser LehrerInnenverhalten zurückgespiegelt zu bekommen.

LehrerInnen, die über langjährige Erfahrungen mit geöffnetem Unterricht verfügen, wissen, wie sehr SchülerInnen einen Unterricht genießen,

der ihnen Raum für selbstinitiierte Handlungen und Erfahrungen in der Gruppe läßt.

Die Arbeitsatmosphäre ist spürbar entspannt. Sie mögen es offensichtlich, wenn sich die Lehrerin zurücknimmt und nur zusieht. Bei sehr jungen SchülerInnen erleben wir immer wieder, daß sie dann, wenn sie ihre Lehrerin in der Nähe wissen, arbeitsbegleitende, kaum noch sicht- oder hörbare Selbstgespräche mit einem kurzem Seitenblick demonstrativ wieder deutlicher führen, um der Lehrerin eine Chance der Teilnahme zu geben. Darüber erhalten wir LehrerInnen wiederum viele Anregungen für die weitere Unterrichtsarbeit. Dabei kann sich ein Interaktionsprozeß entwickeln, in dem beide Seiten, LehrerInnen wie SchülerInnen, aufeinander Einfluß nehmen. Dies ist eine zentrale Voraussetzung für den Erwerb von Handlungskompetenzen durch SchülerInnen.

Literaturverzeichnis:

- Bartmann / Ulonska (Hrsg.): *Kinder in der Grundschule*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Dietl, Paul (1996): *Theorie und Praxis für einen beruflichen Neuanfang – Berufliche Fortbildung für Gehörlose*. In: *Das Zeichen* 36/1996, 214–219
- Gudjons, H. (1994): *Handlungsorientiert lehren und lernen*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt
- Hintermair, Manfred (1996): *Vom Verhältnis der Psychologie*

zum Cochlea-Implantat – Anmerkungen zu einer noch nicht geführten Diskussion. In: *Hörgeschädigtenpädagogik*, Beiheft 39, Heidelberg: Groos, 143–165

Huschke, P. (1996): *Grundlagen des Wochenplanunterrichts*. Weinheim / Basel: Beltz

Kornmann, R. (1996): *Diagnostisches Denken bei Lehrern in der Grundschule*. In: *Bartmann / Ulonska (Hrsg.)*, 17–40

Kotthoff, Ludgar (1996): *Selbstkonzeptentwicklung und Bedeutung des Selbstwertgefühls*. In: *Bartmann / Ulonska (Hrsg.)*, 75–103

Zinnecker, Jürgen (1996): *Grundschule als Lebenswelt des Kindes – Plädoyer für eine pädagogische Ethnographie*. In: *Bartmann / Ulonska (Hrsg.)*, 41–74

Eva-Marie Kammerer,