

Zeitschrift:	Schweizer Schule
Herausgeber:	Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band:	86 (1999)
Heft:	5: Arbeits- und Unterrichtsformen
Artikel:	"Neue" Arbeits- und Unterrichtsformen an Grundschulen in Baden-Württemberg
Autor:	Frösch, Barbara
DOI:	https://doi.org/10.5169/seals-530307

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 04.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

«Neue» Arbeits- und Unterrichtsformen an Grundschulen in Baden-Württemberg

Lehrkräfte für Grund-, Haupt- und Realschule studieren in Baden-Württemberg an einer Pädagogischen Hochschule (PH) drei Fächer fachwissenschaftlich und fachdidaktisch; etwa ein Drittel der Studienzeit ist für Pädagogik vorgesehen. Ab dem 2. Semester sind begleitete Schulpraktika zu absolvieren (drei Tagespraktika, zwei Blockpraktika von drei bzw. vier Wochen) – eine erste Gelegenheit, verschiedene Arbeits- und Unterrichtsformen kennenzulernen und auszuprobieren und sich in der Lehrerinnenrolle zu erproben.

Nach der abschliessenden «1. Staatsprüfung» folgt das eineinhalbjährige «Referendariat», der sogenannte «Vorbereitungsdienst»: Er umfasst eigenverantwortlichen Unterricht im Umfang von zwölf Wochenstunden in den studierten Fächern an einer Ausbildungsschule. Dazu kommen eineinhalb Tage Begleitveranstaltungen an einem «Studienseminar». Während des Referendariats beginnt man, sein pädagogisches Profil zu entwickeln. Dieser Prozess hängt sehr stark ab von den Mentorinnen und Mentoren, also den betreuenden Lehrkräften an den Schulen, und den Lehrbeauftragten am Seminar – hat man Glück, praktizieren sie «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen.

Bietet die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung Möglichkeiten, «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen kennenzulernen?

Die Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Baden-Württemberg ist schulform- und schulfachspezifisch. Das Schulsystem ist, nach der gemeinsamen Grundschule, dreigliedrig:

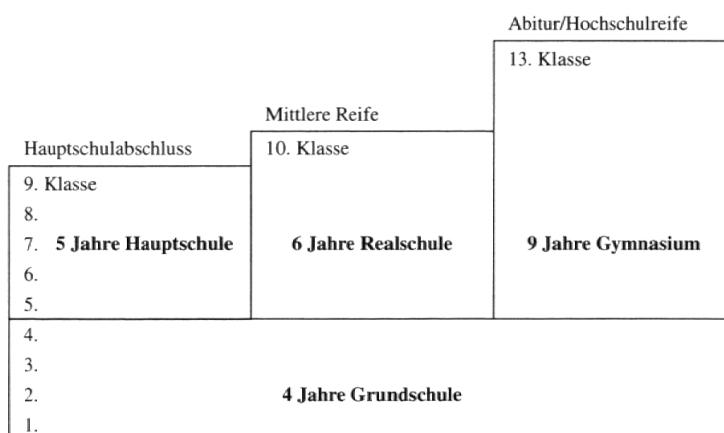


Abb. 1: Struktur des Schulaufbaus in Baden-Württemberg (Graphik Barbara Frösch)

An der PH und am Studienseminar gab es «Modethemen» wie «Lernzirkel», «Lernen an Stationen» oder «Freiarbeit», dies jedoch nur als Einzelbausteine. Dass und wie man daraus ein umfassendes offenes Unterrichtskonzept machen kann, davon hatten die wenigsten Ausbildenden eine Ahnung. Anzufügen bleibt: Für die Mehrzahl der Referendarinnen und Referendare sind diese eineinhalb Jahre die «schlimmsten ihres Lebens» – zum Prüfungs- und Erfolgsdruck gesellen sich meist widersprechende Erwartungen: die eigenen, jene der Mentorin, die der Eltern und die der Lehrbeauftragten. Zufallsbedingt hatte ich grosses Glück mit meinen Mentorinnen: Wir hegten ähnliche Vorstellungen von Schule und praktizierten von Anfang an eine enge, offene und fruchtbare Zusammenarbeit. Gemeinsam haben wir Wochenpläne und Werkstätten geplant, Projekte durchgeführt, viel diskutiert und reflektiert. An der Schule bildeten wir ein kleines Grüppchen, das von den Kolleginnen und Kollegen eher misstrauisch beäugt wurde. Diese Art «Einzelkämpfer-Dasein» ist weitverbreitet. Meine Lehrbeauftragten am Seminar haben die offene Arbeit unterstützt oder sich zumindest darauf eingelasen, was wichtig ist, weil sie schliesslich meinen Unterricht beurteilen mussten. So habe ich von Beginn meines Referendariats an offenen Unterricht erlebt und selbst arrangiert. Das ist allerdings nicht die Regel. Ich bin mir nicht sicher, ob ich heute noch Lehrerin wäre, wenn ich in der zweiten Phase andere Ausbildende gehabt hätte.

Gymnasiallehrkräfte dagegen absolvieren in Baden-Württemberg ein wissenschaftliches Fachstudium an der Universität (zwei bzw. drei Fächer), zum Teil ohne Fachdidaktik und mit einem Pädagogikanteil von zwei(!) zweistündigen erziehungswissenschaftlich-schulpädagogisch-fachdidaktischen Veranstaltungen während der gesamten Ausbildung der ersten Phase. Während ihres langen Fachstudiums müssen sie keine Schule betreten! Momentan wird endlich ein «Praxissemester» (vorgesehen im vierten Studiensemester) konzipiert. Für sie dauert das Referendariat derzeit noch zwei Jahre, in denen sie ihre pädagogische und didaktische Ausbildung erhalten; dies erfolgt wiederum stark abhängig von der Arbeitsweise ihrer Mentorinnen und Mentoren sowie der Lehrbeauftragten an ihrem «Studienseminar».

Man findet zwar in den baden-württembergischen Bildungsplänen aller Schulformen und Schulstufen die einschlägigen Begriffe «Projekt», «freies Arbeiten», «Individualisierung und Differenzierung», «fächerverbindendes Unterrichten» oder «selbständiges Arbeiten». Schaut man sich aber die Realität an den Schulen an, so ist vor allem das Gymnasium resistent geblieben gegenüber didaktisch-methodischen Neuerungen. Viele Gymnasiallehrer sehen sich primär als Wissensvermittler. Fachliche oder gar pädagogische Kooperation findet unter ihnen kaum statt. Die Unterschiede in der Ausbildung ihrer Lehrkräfte bilden vermutlich einen Grund für die Vorreiterstellung der Grund-, Haupt- und Realschulen, was «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen angeht (s. Abb. 2). In der Grundschule werden Veränderungen zusätzlich begünstigt durch das Klassenlehrerprinzip – je weniger Lehrerinnen in einer Klasse unterrichten, desto einfacher ist Kooperation zu bewerkstelligen.

Für die Mehrzahl der Referendarinnen und Referendare sind diese eineinhalb Jahre die «schlimmsten ihres Lebens».

Schulentwicklung im Grundschulbereich in Baden-Württemberg

Es gibt Initiativen der Schulverwaltung, Schulen in ihrer Entwicklung zu begleiten.

Ginge es nach dem Bildungsplan, wären die Grundschulen «Lebensräume», in denen jedes Kind «in vielfältigen Formen des Lernens» «individuell gefördert» wird und wo die Lehrerinnen und Lehrer einer Klasse im Sinn eines erziehenden Unterrichts eng zusammenarbeiten». Allerdings berücksichtigt die Schulverwaltung bei der Stellenverteilung die Passung der Arbeitsweise von zu wählender Lehrerin und Schule nicht, so dass fruchtbare Kooperation erschwert wird, bzw. von Zufällen abhängt. Es gibt Initiativen der Schulverwaltung, Schulen in ihrer Entwicklung zu begleiten und konkrete einzelne Projekte, die Entwicklung forcieren. Ein Beispiel ist die Erprobung einer neugestalteten Schuleingangsstufe («Schulanfang auf neuen Wegen»). Seit dem Schuljahr 1997/98 werden überdies an ca. 170 Grundschulen in Baden-Württemberg Modelle erprobt, wie man der Heterogenität der Schulanfänger gerecht werden kann (Jahrgangsübergreifendes Lernen, Flexibilisierung des Einschulungszeitpunktes und der Verweildauer in der Eingangsstufe, Innere Differenzierung). Die Schulen haben sich freiwillig dafür gemeldet, und sie werden in ihrer Tätigkeit wissenschaftlich begleitet. Aufgrund dieser Initiative haben nun einige Schulen auch bereits Erfahrungen mit altersgemischten Lerngruppen gesammelt – ein Trend?!

Die «Projektgruppe Innere Schulentwicklung» des Landesinstitut für Erziehung und Unterricht (LEU) in Stuttgart sammelt Daten über Schulen, die «sich entwickeln». Die Schulen geben in Fragebögen Auskunft über ihre Arbeitsweise, die allerdings nicht überprüft wird. Obwohl die Auswahl keinesfalls repräsentativ ist, sind die Daten über die Arbeits- und Unterrichtsformen interessant:

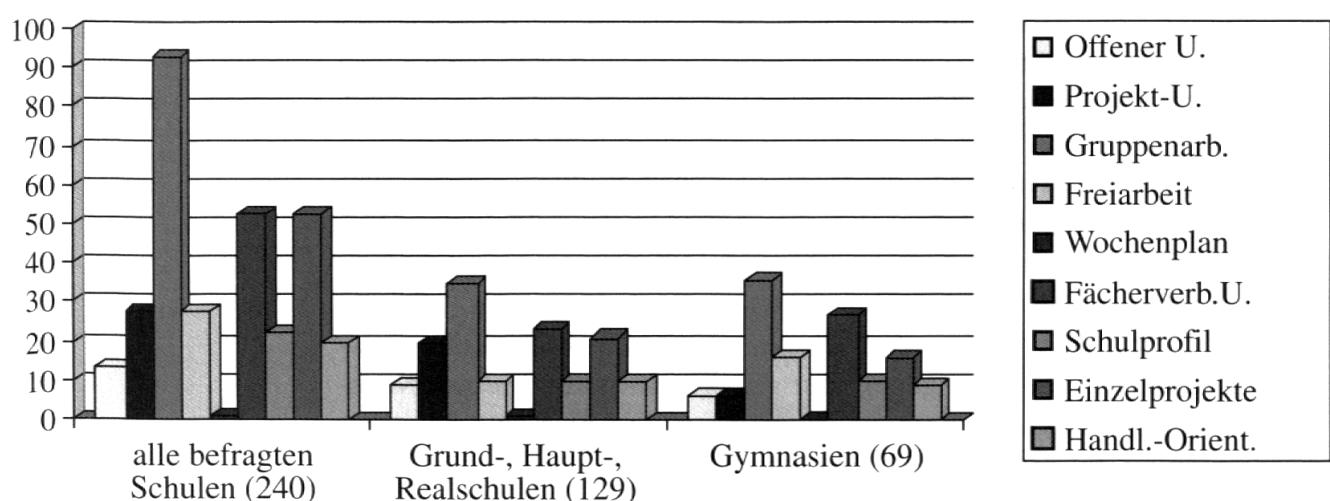


Abb. 2.: Entwicklungsfookus einzelner Schulen (Graphik Barbara Frösch, Daten Projektgruppe Innere Schulentwicklung 1998)

Man sieht: auch an Gymnasien tut sich etwas. Die Daten sind aber – wie erwähnt – nicht repräsentativ.

Einzelinitiativen – Glücksfälle einer Reform von unten

Ich stelle zwei staatliche Regel-Grundschulen vor, in denen «neue» Arbeits- und Unterrichtsformen, Kooperation im Kollegium und mit der Schulleitung sowie Partizipation der Schüler, Schülerinnen und Eltern am Schulleben eine wichtige Rolle spielen. Dort gilt nicht vorrangig das Motto «ich und meine Klasse» sondern der Leitsatz «wir und unsere Schule». Es handelt sich dabei um Ausnahme-Schulen, begünstigt durch den Umstand, dass die Schulleitungen die Zusammensetzung des Kollegiums beeinflussen dürfen. Deswegen haben heute beide Schulen ein Kollegium, das sich über das übliche Mass hinaus engagiert. Zum einen haben die Lehrerinnen für ihre Schule gemeinsam eine pädagogische Konzeption erarbeitet. Im nachmittäglichen «Pädagogischen Austausch» werden wöchentlich im übrigen alle Belange, die die Schule betreffen, gemeinsam besprochen, geplant und entschieden.

Die Schule im Quartier – lernen, entdecken, erfahren

Eine Grundschule in Tübingen hat unter dieser Maxime eine Konzeption erarbeitet und setzt diese konsequent um: In jahrgangsübergreifenden Lerngruppen verfolgen die Kinder ihren eigenen Lernweg mittels Wochenplänen, Werkstattunterricht, freier Arbeit und Projekten. Die Gestaltung der Schulumgebung (Ziegenhaltung, Gelände/Umgebung) stellt zum Beispiel ein Projekt dar, an dem Kinder, Eltern und Lehrkräfte beteiligt sind. Verantwortung, Selbständigkeit und Partizipation bilden Ziele der Schule, welche durch die Arbeits- und Unterrichtsformen, aber auch aufgrund von Kreisgesprächen, mit einem Klassenrat, Verantwortlichen und einem Kinderrat (einmal pro Woche, Vertreter aus allen Lerngruppen) erreicht werden sollen. Die Innere Differenzierung folgt auch aus der Altersmischung, die den Kindern problemlos ihren individuellen Lernweg ermöglicht: sie können ihren Bedürfnissen und Fähigkeiten gemäss «oben» oder «unten» mitlernen und werden somit individuell gefördert und gefordert. Jeweils etwa ein Drittel der Kinder verlässt die Lerngruppe und geht in die vierte Klasse. Dafür stossen neue Erstklässler dazu. Schulanfänger kommen mitunter auch mitten im Jahr (s.o. «Schulanfang auf neuen Wegen»). Wer mehr Zeit braucht, bleibt einfach länger im vertrauten Sozialverband. Die Lerngruppen-Lehrkräfte müssen «Lernfutter» für (mindestens) drei Jahrgänge bereitstellen. Das tun sie arbeitsteilig, miteinander eng kooperierend, sonst wäre es wohl nicht zu leisten.

*Verantwortung,
Selbständigkeit und
Partizipation bilden
Ziele der Schule.*

«Ateliers» – eine neue Arbeitsform für eine ganze Schule?

Eine Grundschule nordwestlich von Stuttgart verbindet das Lernen in Jahrgangsklassen mit dem jahrgangsübergreifenden Lernen in «Ateliers». Dreimal in der Woche für insgesamt fünf Schulstunden arbeiten die Kinder der ersten bis vierten Klasse zusammen in verschiedenen Ateliers: Garten-, Tier-, Zirkus-, Theater-, Druck-, Mal-, TW- (Textiles Werken) und Holz-Atelier.

Unstrukturiertes Material ermöglicht einen selbständigen, kreativen Zugang.

Seit dem Schuljahr 1997/98 gibt es die Ateliers, die sich in einem Reflexionsprozess des ganzen Kollegiums stetig weiterentwickelten. In der Schule findet man Atelier-Räume, deren spezielle Ausstattung Tätigkeiten ermöglicht, die in einem Klassenzimmer nur eingeschränkt umsetzbar wären. Jedes Atelier wird von einem Lehrer bzw. einer Lehrerin eingerichtet und betreut. So können die Lehrkräfte ihre Interessen, Fähigkeiten und persönlichen Schwerpunkte nutzen, ausbauen oder erst entwickeln. Die Kinder profitieren von den Fähigkeiten verschiedener Erwachsener und nicht lediglich vom Profil des Klassenlehrers. Jedes Kind arbeitet mit jedem: im Laufe der Zeit lernen sich alle untereinander, jene der anderen Gruppen und so alle Kinder der Schule kennen – eine Chance für neue Beziehungen und für positives Schulklima.

Im Schuljahr 1998/99 führt die Schule, wo neun Lehrkräfte arbeiten, acht Klassen und acht Ateliers. In jedem gibt es ein offenes Materialangebot für Kinder mit eigenen Ideen, daneben strukturierte und betreute Angebote. Gemäss vorgegebener Strukturen Wege aufgezeigt erhalten ist manchmal für ein Kind hilfreich. Dadurch wird Interesse für Neues und Anderes geweckt. Unstrukturiertes Material ermöglicht einen selbständigen, kreativen Zugang. Damit kann man alleine oder mit anderen Neues ausprobieren, entdecken und entwickeln.

Die Kinder haben die Wahl zwischen verschiedenen Ateliers, erhalten also die Gelegenheit (und die Aufgabe), ihren Lernwünschen und Interessen nachzugehen. Sie bleiben dann eine Zeitlang in einem Atelier, bevor sie ein neues wählen, was eine intensive inhaltliche Auseinandersetzung ermöglicht (und der Lehrkraft organisatorisch den Überblick erlaubt). Die Kinder wählen das Atelier, das sie als nächstes besuchen wollen, in Absprache mit der Klassenlehrerin, die auf eine gleichmässige Gruppengrösse achtet. Jedes Kind führt nebst einem Atelierheft mit «Eintrittskarten» ein Atelierbuch zur Dokumentation der persönlichen Tätigkeiten. Über das Atelierheft erhalten die Kinder, ebenso wie ihre Klassenlehrerin, Rückmeldungen zur Atelierarbeit. Ergänzt um die eigenen Eintragungen im Atelierbuch und Notizen der Atelier-Lehrkräfte dienen diese als Grundlage für die Leistungsbewertung.

Ein Diskussionspunkt war und ist auch heute noch die Balance zwischen Zwang und freier Wahl. Konkurrierende Ziele sollten vereint werden: «zum Spezialisten werden» versus «Erfahrungen in vielen verschiedenen Bereichen machen» bzw. «eigene Interessen vertiefen können» versus «Interessen entdecken, indem man sich auf Neues einlässt».

Im ersten Schulhalbjahr wird jeweils ein «Grundkurs» angeboten, bevor alle Kinder jedes Atelier für drei Wochen besuchen. Dabei stellt das Atelier sich vor: die Kinder lernen grundlegende Arbeitstechniken und atelierspezifische Fragestellungen kennen. Im zweiten Schulhalbjahr sind drei längere Vertiefungsphasen vorgesehen (zwischen den Ferien, während sechs bis acht Wochen). Die Einteilung erfolgt nach Interesse, so dass die Kinder individuelle Arbeitsschwerpunkte bilden können. In diesem längeren Zeitraum kann, in Abstimmung mit den Kindern, intensiv an einer Sache gearbeitet werden.

Schweren Herzens entschied sich das Kollegium, im kommenden Schuljahr die Schulanfänger nicht mit den anderen Kindern ins Atelier zu

schicken. Die Kleinen benötigen sehr viel Betreuung bei der Ateliereinführung, wodurch die Älteren oft zu kurz kommen.

Die Erfahrung mit der Altersmischung wird allerdings überwiegend positiv beurteilt:

- «<Spezialisten> übernehmen Verantwortung für Aufgaben, können anderen etwas zeigen.»
- «Mir gefallen die Anregungen/Erfindungen, die Kinder untereinander weitergeben.»
- «Die Kinder lernen Kinder aus anderen Klassen und Jahrgängen kennen. Sie können und müssen in immer neuen Gruppen ihre Sozialkompetenz auf die Probe stellen.»
- «Mir gefällt die Jahrgangsmischung – die Kinder lernen, sich gegenseitig zu akzeptieren (Toleranz nach oben und unten) und zu helfen. Vor allem Ältere helfen Jüngeren.»
- «Mir gefällt, dass Kinder unterschiedlichen Alters voneinander lernen.»

Die Entwicklung der Atelier-Arbeit und die Reflexion darüber ist nicht abgeschlossen. Die Lehrkräfte sind noch unsicher, ob sie auf diese Weise erreichen können, was sie sich von den Ateliers versprechen: forschende Kinder, die selbstständig und verantwortlich eigene Interessen verfolgen. Doch die komplexe Organisation verlangt von den Kindern sehr viel. Sie müssen sich immer wieder auf neue Umstände einlassen – in einer neu zusammengesetzten Gruppe, bei einer anderen Lehrkraft, in einem anderen Raum, mit anderen Tätigkeiten. Manche Kinder überfordert das (noch?). Doch sie gehen alle sehr gern in die Ateliers. Dies gilt ebenso für die Lehrerinnen und Lehrer – obwohl Atelierzeit meist anstrengende Zeit ist, die offene Fragen hinterlässt. Dazu kommt, dass die Zeit mit der eigenen Klasse aufgrund dieses Arrangements kürzer wird. Die komplexe Organisationsstruktur bedingt eine enge Kooperation, präzise Absprachen und einen stetigen Austausch unter den Lehrkräften. Doch: «Wege entstehen beim Gehen» – die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer sind der Meinung, der eingeschlagene Weg lohne sich.

Die Entwicklung der Atelier-Arbeit und die Reflexion darüber ist nicht abgeschlossen.

Literatur

- Mein erklärt Lieblingsbuch zum Thema Arbeits- und Unterrichtsformen stammt von Erwin Achermann, Mit Kindern Schule machen, Zürich: Verlag Lehrerinnen und Lehrer Schweiz, 1992. Wer seinen Unterricht öffnen will oder offenen Unterricht verwirklicht, findet hier neben grundsätzlichen Gedanken detaillierte Überlegungen, Anregungen und Argumente zu einzelnen Unterrichtsbausteinen und deren Verknüpfung, zur Unterrichtsorganisation sowie je ein eigenes Kapitel zum Beobachten und Beurteilen und zur Elternarbeit.

Überdies habe ich herangezogen

Chr. Engemann, «Schulanfang auf neuen Wegen», in: SchulVerwaltung Baden-Württemberg Nr. 10/97, S. 203–208

Aktuelle Bildungspläne Baden-Württemberg (1994)

Unveröffentlichter Bericht der Projektgruppe Innere Schulentwicklung, LEU Stuttgart