www.grundschulverband.de · September 2021 · D9607F

Grundschule aktuell

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 155



Schulstart – was Kinder jetzt brauchen

Inhalt

Tagebuch

S. 2 Ich bin dabei, weil … (G. Klenk)

Thema: Schulstart – was Kinder jetzt brauchen

S. 3 Der Schulanfang an der Winterhuder Reformschule (L. Koch)
S. 5 Mit zuversichtlichem Blick auf das neue Schuljahr (H. Fischer)
S. 6 Lernorte entdecken: Im Park Sanssouci in Potsdam (F. Milke, M. Vialon)
S. 8 Was wir uns wünschen und was wir schon können (S. Gruschke)
S. 9 Spielraum Schriftsprache (I. Herklotz)
S. 13 LeOn – Lernbegleitung Online (C. Barnick, H. Hegemann-Fonger, H. Hußing)
S. 18 Inklusionssensible Bildungsmaterialien als „Must-have“ (M. Vogt, K. Andersen, A. Bagger, V. Macchia, C. Bierschwale)
S. 22 Phänomene am Schulanfang (Anke Weber, Markus Peschel, Pascal Kihm, Marie Fischer, Theresa Dahm)
S. 24 Klassengemeinschaften beziehungsreich gestalten (A. Weber)
S. 28 Den Übergang mit Spaß gestalten (S. Döding)
S. 31 Der Start in den Beruf aus der Perspektive von Seiteneinsteiger:innen (G. Breidenstein, L. Doleschal, W. Grohmann, A. Henning-Mohr, M. Ritter)

Aus der Forschung

S. 35 Silben-Analyse von Anfang an? (H. Brügelmann, E. Brinkmann)

Rundschau

S. 39 Aktuelle Herausforderungen für den Grundschulverband (E. Bohn)
S. 40 Wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule gelebt werden kann (U. Oltmanns, W. Schwinger, L. Denks)
S. 43 Zur ‚endlosen‘ Debatte um den Übergang aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen (K. Klemm)
S. 44 Der Begriff „Schutzkonzept“ führt in die Irre (H.-J. Voß, M. Urban)
S. 46 Nachruf auf Gerhard Sennlaub (H. Brügelmann)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

S. 47 Baden-Württemberg: Online-Tagung und Neuwahlen in der Pandemie
S. 48 Bremen: „Junger Grundschulverband“ gegründet
S. 49 Niedersachsen: Gespräche im Kultusministerium

Neue Unterrichtsformen zu gestalten, wenn der „normale“ Schulalltag nicht mehr möglich ist, ist eine besondere Herausforderung. Im Artikel von Franziska Milke und Maren Vialon erfahren sie viel über den Lernort Sanssouci in Potsdam. Wahrscheinlich finden sich auch ähnliche Orte in Ihrer Nähe. ▶ Seite 6–8



Impressum

GRUNDSCHULE AKTUELL, die Zeitschrift des Grundschulverbandes, erscheint vierteljährlich und wird allen Mitgliedern zugestellt.

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

Verlag: Grundschulverband e. V., Niddastraße 52, 60329 Frankfurt / Main, Tel. 0 69 / 77 60 06, Fax: 0 69 / 7 07 47 80, www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: michael.toepler@grundschulverband.de

Fotos und Grafiken: Katrin Gamerschlag / smakdesign.de (Titel), AdobeStock/arts (S. 31), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint Agentur GmbH, 30175 Hannover

Anzeigen: Grundschulverband e. V., Tel. 0 69 / 77 60 06, info@grundschulverband.de

Druck: WKS Print Partner GmbH, 34587 Felsberg

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6099**

Beilage: TOUSSINI-Circus mobile

▶ In manchen Beiträgen dieser Zeitschrift bringen Autorinnen und Autoren ihr Bemühen um eine gendersensible Sprache durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Da es zurzeit keine allgemein anerkannte Lösung für das Problem „gendersensibler“ (Schrift-)Sprache gibt, verwendet jede Autorin und jeder Autor ihre oder seine bevorzugte Form.

Der Junge Grundschulverband Bremen hat das Projekt LeOn – Lernbegleitung Online ins Leben gerufen. Ähnliche Initiativen hat es vielleicht auch in Ihrem Bundesland gegeben, die Erfahrungen aus Bremen sind sicher auch für künftige Projekte in Ihrer Nähe von Interesse. Alternativen zum Präsenzunterricht oder Ergänzungen sollten überall „in der Schublade liegen". ▶ Seite 13–17

Im Artikel „Phänomene am Schulanfang" stellt ein Team der Universität des Saarlandes vor, wie natürliche Erscheinungen eine wichtige Rolle im Sachunterricht spielen können und eröffnen so wichtige didaktische Wege für den Zugang zu naturwissenschaftlichen Inhalten. ▶ Seite 22–23





In unserer Rubrik „Aus der Forschung" geben uns Hans Brügelmann und Erika Brinkmann einen hochinteressanten Einblick in wichtige Fragen des Anfangsunterrichtes im Lesen und Schreiben. Sie setzen sich kritisch mit dem silbenanalytischen Modell auseinander und liefern einen wichtigen Beitrag zu der immer wieder aufflammenden Debatte, wie Kinder den Zugang zur Schriftsprache erlangen sollten. ▶ Seite 35–38

www. grundschule-aktuell.info
Hier finden Sie Informationen zu „Grundschule aktuell" und hier das Archiv der Zeitschrift:
www. grundschulverband.de/archiv/

Den Kindern einen guten Start ermöglichen

Liebe Leser:innen,
diese Ausgabe beschäftigt sich mit dem Schulstart nach den Sommerferien – für manche Kinder in die erste, für viele andere in eine der Folgeklassen an den Grundschulen. Die Startbedingungen sind auf jeden Fall sehr unterschiedlich, je nach den dann geltenden Regeln zum Gesundheitsschutz und den jeweiligen Bedingungen an den Schulen vor Ort. In dieser Ausgabe richten wir den Blick auf einige zentrale Punkte, die in jedem Schuljahr wichtig sind, wie etwa der Aufbau und die Gestaltung von Klassengemeinschaften, interessante Zugänge zu Themen aus der Lebenswelt der Kinder im Sachunterricht oder gute Wege zum Erwerb und zur weiteren Entwicklung der Schriftsprache.

Außerdem wird das Lernen außerhalb der Schule als wichtige Alternative vorgestellt und viele Anregungen werden benannt. Nicht zuletzt kommen Kinder mit ihren Wünschen und Erwartungen an die Schule zu Wort. Bei allen Veränderungen in den letzten Monaten bleiben wesentliche Einsichten bestehen: Kindern müssen vielfältige Lernangebote gemacht werden und individuelle Wege müssen kompetent begleitet werden. Das brauchen alle Kinder – gerade jetzt!

Einen besonderen Blick auf die Durchführung von Online-Unterstützung für Schüler:innen bietet das Projekt LeOn des Jungen Grundschulverbandes aus Bremen. Die dort gesammelten Erfahrungen sind sicher hilfreich für andere Projekte zur Gestaltung verschiedener Möglichkeiten außerhalb eines Präsenzunterrichtes, der vielleicht auch im kommenden Schuljahr nicht überall dauerhaft gewährleistet sein wird. Für die individuelle Unterstützung sind besondere Lernmaterialien erforderlich, die nicht unbedingt schon alle zur Verfügung stehen. Mit der Frage nach der Qualität von inklusiven Lehr- und Lernmaterialien setzt sich das Team um Frau Prof. Vogt auseinander. Ich würde mich sehr freuen, wenn der Austausch zwischen Forschenden und Lehrenden mit diesem Artikel noch weiter befördert werden kann.

Neben dem Inhalt ist dieses Mal auch die Form der Verbreitung unserer Zeitschrift bemerkenswert: Diese Ausgabe steht als kostenloser Download für alle Interessierten auf unserer Homepage zur Verfügung und wird danach wie gewohnt in gedruckter Form an all unsere Mitglieder verschickt. Zum einen stehen Ihnen die Inhalte unseres „Septemberheftes" so sehr früh zur Verfügung, idealerweise können Sie die Anregungen bereits vor Ihrem Start in das neue Schuljahr lesen und in Ihren Teams über diese diskutieren. Zum anderen können Menschen, die (noch) nicht Mitglied im Grundschulverband sind, einen Eindruck gewinnen, ob sie vielleicht dauerhaft unsere Zeitschrift bekommen und die Arbeit des Verbandes unterstützen möchten. Ich lade Sie herzlich ein, Mitglied zu werden!

Ich wünsche Ihnen eine gute, erholsame Sommerzeit und einen erfolgreichen Start in das neue Schuljahr.

Michael Töpler

Ich bin dabei, weil …



Gabriele Klenk
seit 1996 Mitglied im Grundschulverband

Vor über 25 Jahren war ich auf einem Grundschultag in einem Workshop „Jeder kann jeden Tag anfangen, seine Schule zu ändern“. Die Referentin hatte Fotos ihrer Schule dabei, die sie groß auf einer Leinwand präsentierte und dazu erzählte. Es war die damalige Landesgruppenvorsitzende des Grundschulverbandes, von dem ich bislang nichts wusste, obwohl ich eine leidenschaftliche Grundschullehrerin war.

Von der ersten Minute an war mir klar: Da ist endlich so eine Lehrerin, die genau so denkt wie ich. Eine Lehrerin, die dieselbe Haltung gegenüber Kindern hat, wie ich. Eine Lehrerin, die Mut macht, diese Haltung zu leben, und die mir bestätigt, dass es richtig sei, vom Kind aus zu denken und nicht vom „Stoff“.

Ich war also nicht allein mit dieser Haltung, es gab davon noch viele Lehrkräfte und diese hatten sich zusammengefunden in einem bundesweiten Verband, der sogar in Bayern eine Landesgruppe hatte. Die Haltung war mir vertraut, der Name unbekannt: Grundschulverband. Ich war hellhörig geworden und sofort begeistert. Natürlich wollte ich über mein Kollegium hinaus mit Gleichgesinnten in einen Austausch kommen. So gründeten wir – drei Kolleginnen aus drei verschiedenen Schulen – eine Regionalgruppe Mittelfranken im GSV, die es bis heute noch gibt. Als neues Mitglied im GSV staunte ich immer wieder über die Zeitschrift „Grundschule aktuell“, die mit ihren Artikeln genau meine Einstellung zur Grundschule traf und die mir plötzlich Argumente lieferte für meine Diskussionen. Mit „Teamarbeit in der GS“, „Alltag im offenen Unterricht“, “Lernwerkstätten“ usw. waren es vor 25 Jahren Bücher, vom GSV herausgegeben, die meine Arbeit immer mehr unterstützten, deren Inhalte aber für Bayern in weiter Zukunft schienen. Im Laufe der Zeit sammelten wir innerhalb unserer Regionalgruppe immer mehr Lehrkräfte um uns und stellten fest: Es gab auch in Bayern viele Lehrkräfte, die diese Haltung hatten. In regelmäßigen Treffen planten wir damals Unterricht zu „Lesen ohne Fibel“, „Eigenproduktionen im Mathematikunterricht“ oder „Werkstattarbeit im Sachunterricht“. Wir waren begeistert davon, dass wir wirklich „Schule neu denken“ konnten und damit nicht alleine waren. Uns wurde bewusst, dass die Jahrgangsmischung und die Inklusion nur eine logische Folge von dieser „Sicht“ war. Und so machte ich meine ersten Erfahrungen als Lehrerin mit jahrgangsgemischten Klassen, die ich begeistert weitergab. Innerhalb der Lehrerbildung konnten wir plötzlich viele Menschen erreichen mit „Grundschulverbandsideen“, die auch unsere eigenen waren. In Arbeitskreisen, in Lehrplankommissionen und bei Grundschultagen der Landesgruppe erreichten „wir im GSV“ plötzlich sehr viele Lehrkräfte und ganze Studienseminare wollten dazukommen. Wir luden namhafte Referent*innen ein, die uns alle begeisterten und die wir eigentlich nur aus Büchern kannten. Als Schulleiterin brachte ich meine Visionen mit den „7 Prüfsteinen für eine moderne GS“ ein. „Mit Kindern Schule machen“, „Mehr Bildungszeit für Kinder“, „Individuell fördern – Gemeinsamkeit stärken“, „Kein Kind beschämen“ sind nur einige davon. Wir waren davon überzeugt und wollten Überzeugungsarbeit bei anderen leisten. Im Laufe der Zeit gewannen wir immer mehr Lehrkräfte dafür, sich mit einer Mitgliedschaft im GSV zu ihrer eigenen Haltung zu bekennen und andere davon zu überzeugen. Heute kämpfe ich mit meinem Landesgruppenvorstand in Bayern in Gesprächen mit dem Staatsministerium weiterhin für ein Verständnis der Grundsätze einer kindergerechten und zukunftsfähigen Grundschule, die in den Standpunkten des GSV aufgezeigt sind.



Ja, genau deshalb bin ich im Grundschulverband, weil ich es selbst erlebt habe: Jeder kann jeden Tag anfangen, seine Grundschule mitzugestalten. Das will ich nicht alleine tun, sondern gemeinsam mit vielen Menschen verschiedener Altersgruppen und vielen verschiedenen Ideen in einem starken Verband, der seine Stimme für die Kinder, deren Lehrkräfte und Eltern in der Grundschule dazu erhebt. Für: KINDER – LERNEN – ZUKUNFT.

Die Schule aus vielen Perspektiven betrachten

Wenn es um den Start in die Schule geht, treffen viele Erwartungen und Hoffnungen aufeinander – von Kindern, Lehrkräften, Eltern und vielen weiteren Erwachsenen aus der Schule oder aus den Familien.
Es ist wichtig, dass wir über diese Erwartungen aneinander und die Hoffnungen für uns und die uns anvertrauten Kinder sprechen.
Wir schauen in den ersten Texten unseres Schwerpunktes auf das Ankommen in der Grundschule und den Schritt wieder hinaus. Es geht um das Lernen in der Schule und an anderen Lernorten, es geht um Sprache und Schrift. Kinder benennen ihre Wünsche an die Schule.
Wenn es uns gelingt, immer wieder die Perspektiven der Kinder zu erfahren und in den Mittelpunkt zu stellen, dann wird Schule immer mehr zu einem Lebens- und Lernort, in dem alle Kinder angenommen werden und sich gut entwickeln können.

Michael Töpler

Lisa Martje Koch

Der Schulanfang an der Winterhuder Reformschule

„Ihr seid herzlich willkommen und ihr werdet sehen, hier bei uns ist es schön!“

Fragt man Erwachsene nach ihrer Schulzeit, so wird schnell klar, dass sich viele an ihren Schulanfang erinnern.

Als Schulkind kommt man das erste Mal unmittelbar mit einer staatlichen Institution in Berührung, wo die Teilnahme verpflichtend ist, was für die Bildungskarriere, aber auch für die Wahrnehmung als Akteur*in in der Gesellschaft von Bedeutung ist. Man erfährt sich in dieser exemplarischen Gesellschaft im besten Fall als sicher und selbstwirksam. Vertrauen ist dafür Voraussetzung; zu dem Vertrauensspannungsfeld gehören neben den Kindern und den Pädagog*innen auch die Eltern.

In unserer Primarstufe werden Kinder von der Vorschule (Jahrgang null) bis Jahrgang vier gemeinsam in jahrgangsgemischten Lerngruppen zusammengefasst. Vier Lerngruppen bilden ein Farbteam. Die Einschulungen werden in den Farbteams organisiert. Die Einschulung unserer Sonnenblumenkinder, so nennen wir unsere Neuankömmlinge, bietet allen Kindern in den Lerngruppen Gelegenheit zu wachsen; Rollen werden neudefiniert und gefunden.

Dieser Prozess wird von uns Lehrkräften aktiv gestaltet, wir sprechen gemeinsam darüber, wie ihr erster Schultag war, welche (Vor-) Freuden und welche Sorgen sie im Gepäck hatten, um daraus gemeinsam zu entwickeln, wie wir in diesem Jahr unseren Sonnenblumenkindern einen schönen Start bescheren wollen.

Vor der Einschulung

Fragt man Kinder, was sie von der Schule erwarten, sind die Gefühle gemischt; es paaren sich Vorfreude und Motivation mit Ängsten und Unsicherheiten (Werde ich Freunde finden? Was wird in der neuen Schule von mir erwartet?). Kinder stehen in dieser Situation unter besonderem Stress und Druck. Daher ist es uns ein Anliegen, Hemmungen vom ersten Kontakt an abzubauen. Dabei gilt für uns das Prinzip der Freiwilligkeit als wichtigstes Element von Anfang an, auch bei Gesprächen mit den viereinhalbjährigen Kindern und dem Tag der offenen Tür. Die Kinder können bei allem dabei sein, müssen es aber nicht.

Vor dem Schulstart bieten wir den Sonnenblumenkindern einen Schnuppertag in einer Kleingruppe an. Wir Pädagog*innen machen uns an dem Tag für die Zuteilung zu den Lerngruppen ein Bild von den Kindern. Direkt vor den Sommerferien gibt es einen Kennenlerntag in der neuen Gruppe. Die Kinder holen die Sonnenblumenkinder vor dem Gebäude ab. Danach dürfen die Kinder in den meisten Gruppen zunächst den Raum erkunden, etwas malen, spielen oder bauen. Dabei ist der Kontakt in einer Kleingruppe für den Hemmungsabbau ein wichtiges Element, bevor sich im Kreis mit allen getroffen wird.

Dann bereitet sich die Lerngruppe auf ihre Sonnenblumenkinder vor; die Großen können Paten für die Jüngeren werden – eine äußerst beliebte Aufgabe.

Der Einschulungstag

Die Einschulungen werden von den Kindern gestaltet, von der Einladung, der Begrüßung (in unterschiedlichen Sprachen) über die Moderation und die Programmpunkte bis zur Verabschiedung der Lerngruppen in ihre Gruppenräume. An unserer Schule gibt es eine Tradition für solche Festgestaltung; monatlich gibt es bei uns eine Monatsfeier, bei der verschiedenste Arbeitsergebnisse vorgestellt und gewürdigt sowie gemeinsam gesungen wird. Zu den ritualisierten Elementen der Einschulung gehören vier Lieder: „Ihr seid herzlich willkommen", „Trau dich ran", „Gute Frage, nächste Frage" und als Abschluss „Unser Kreis, der sei offen". Die kurze Rede der Schulleitung hat als wichtigste Aussage: „Wir sind gespannt darauf, was ihr schon alles gelernt habt und könnt und freuen uns auf eure Neugier. Hier gibt es viel zu entdecken und zu erleben." Mit veralteten Ansichten über Schule, wie „heute beginnt der Ernst des Lebens" wird an dieser Stelle ganz bewusst gebrochen.

Den Sonnenblumenkindern werden von ihren Paten Sonnenblumen überreicht. Die Paten rufen ihre Schützlinge mit Namen auf. Trauen sich die Kinder nicht, gehen die Paten zu den Kindern an deren Platz und ermutigen sie mitzukommen, während das nächste Kind aufgerufen wird. Dieses Vorgehen wirkt entlastend für ängstliche Kinder, da der Fokus von ihnen abgelenkt wird. Der Kontakt wird gestaffelt, vom Einzelkontakt zur Kleingruppe in die Großgruppe, sodass Selbstsicherheit im Kontakt langsam wachsen kann. Daher entscheiden sich viele Kolleg*innen nach dem Ankommen in der Aula für einen offenen Beginn in der Lerngruppe. Das heißt, die Paten zeigen, was es im Lerngruppenraum zu entdecken gibt, bevor wir uns zum Ende der Einschulung in einem kurzen Kreis mit kleiner Vorstellung, einem gemeinsamen Spiel und/oder Lied treffen. Kinder, die mögen, stellen sich vor, andere werden durch ihre Paten vorgestellt. Für die Vorstellungsrunde bietet sich ein Medium an, das stillen Kindern ermöglicht, zumindest etwas zu zeigen, wenn sie nichts sagen möchten. Ich nutze dafür gerne Schleichtiere („Such dir ein Tier aus, das zu dir passt. Vielleicht verrätst du uns später, warum du das Tier ausgesucht hast"). Es folgen gruppenspezifische Angebote: Glückssteine dürfen aus einem Sandberg geborgen und mitgenommen werden, selbstgebastelte Schultüten mit Wünschen für die Schulzeit oder Willkommenskarten – diese Besonderheiten werden von den Kindern der Lerngruppen vorher ausgesucht.

Es gibt bei uns generell keine Hausaufgaben, in einigen Gruppen gibt es bewusst eine kleine Aufgabe am Einschulungstag, die freiwillig erledigt werden und den Kindern am nächsten Tag als Mittel für die erleichterte Kontaktaufnahme zur Lehrkraft dienen darf. Zum Abschied werden in allen Gruppen Fotos erstellt.

Ankunft in der Lerngruppe

„Ich habe gemerkt, dass ich keine Angst haben muss, dass Mama in der Schule nicht bei mir ist, weil ich Trost bei meinen Paten gefunden habe" (Zitat einer Zweitklässlerin, die über ihren Schulanfang spricht).

In den kommenden Wochen finden sich die Schulanfänger*innen in der neuen Gruppe und Lebenssituation ein. Das braucht Zeit; daher beginnt bei uns die Prozessbegleitung vorher und bleibt weiter Thema – eine notwendige Voraussetzung für soziales Lernen und fachliches Lernen, das erst durch Sicherheit und Vertrauen gelingen kann. Dieser Prozess wird durch gruppendynamische Spiele und gemeinsame Reflexionen im Kreis unterstützt.

Dabei wirken die Paten emotional entlastend für die Kinder, zeigen ihnen alles (von der Toilette über die Sporthalle bis zu Pausenangeboten), geben bei Bedarf Hilfestellung (z. B. beim Umziehen) und entlasten so auch die Lehrkraft. Dabei beziehen sie uns Pädagog*innen ggf. mit ein.

Die wichtigste Hürde der ersten drei Wochen ist, emotional abgeholt zu werden – dazu gehört auch, ob Kinder Frühstück dabei haben bzw. die Kinder ihres sonst teilen werden, um Fürsorge und Halt zu geben. Selbstverständlich wird in solchen Fällen schnell Kontakt zu den Eltern gesucht.

Der Kennenlernprozess kann durch ein Bilderbuch und kleine Gestaltungsaufgaben begleitet werden (Buchtipp: Das große Buch der Familie. Du gehörst dazu).



Lisa Martje Koch
absolvierte ihren Vorbereitungsdienst an der Winterhuder Reformschule. Seit 2018 ist sie dort Lerngruppenleitung und seit 2019 Fachleitung Deutsch für die Jahrgänge eins bis sieben.

Lernen am Schulanfang

„Ich lobe die Schule, weil ich hier machen kann, was ich möchte und nicht zum Arbeiten gezwungen werde" (Zitat eines Vorschülers, der bereits leidenschaftlich im 20er-Zahlenraum rechnet).

Kolleg*innen, die von Regelschulen zu unserer Schule kommen, beschreiben als größten Unterschied zu dem zuvor Gelernten und Praktizierten: das Loslassen der Kinder. Beim Schulanfang zeigt sich die besondere Herausforderung unseres Lernsystems am besten; wir benötigen Vertrauen in die Kinder, die selbst wissen, was sie wollen. Wir fungieren von Beginn an als Begleiter*innen, die den Kindern Material anbieten, unter dem die Kinder ihre Arbeitsschwerpunkte selbst wählen.

Alle arbeiten mit individualisierten Arbeitsplänen und in Kleingruppen an freien Projekten. Alle machen und können Unterschiedliches. So bleibt der Selbstwert erhalten, weil es keine Vergleiche gibt. Negativen Selbstbildern kann so konstruktiver begegnet werden. In kleinen Kreisen zeigen die Lehrkräfte neues Material, sodass die Kinder Ansatzpunkte haben, aber es gilt auch hier das Prinzip der Freiwilligkeit.

Aufholen ist schnell möglich, denn intrinsisch motiviert kommen wir zügig voran. Selbstverständlich obliegt es uns als Lehrkräften, den Blick auf die Lernentwicklung zu haben und die Lernbegleitung aktiv zu unterstützen.

Kinder haben anfangs Erwartungen an die Schule, die häufig von (Groß-) Eltern geprägt sind (Ernst des Lebens,

in der Schule lernst du Lesen, Schreiben und Rechnen), und voller Verwunderung stellen sie bei uns fest, dass Schule mehr ist – nämlich soziales Lernen und der eigenen Neugier zu folgen. Das Lernen geschieht ganz automatisch. Die Motivation und Freude der Kinder bleiben erhalten.

Elternkontakt am Schulanfang

Zu dem Vertrauensspannungsfeld gehören auch die Eltern. Viele Eltern entscheiden sich aktiv, ihre Kinder in unser Lernsystem zu schicken, aber es fällt auch ihnen nicht immer leicht, ihre Kinder loszulassen und sich dem sozialen Druck (besonders durch Gespräche mit Eltern von Kindern anderer Schulen) zu entziehen. Tür-und-Angel-Gespräche in der Anfangsphase sind organisch und unkompliziert organisierbar. Eltern brauchen Anerkennung ihrer Themen und von uns Pädagog*innen ein ehrliches, wohlwollendes, klares, authentisches und wertebasiertes Auftreten. Die Sichtbarkeit des Austausches ist auch für die Kinder wichtig. Sie verdeutlicht, dass wir als Pädagog*innen eine Zugehörigkeit zu ihrem Leben haben. Sie ist die Basis für Lösungen von schwierigen Situationen (bei Lernschwierigkeiten und Erziehungsfragen).

Wenn sich ein Sonnenblumenkind am zweiten Schultag bei seinem Paten einhakt mit den Worten „Ach, so lässt es sich leben“ (Beobachtung einer Kollegin am Schulanfang letzten Jahres) oder sich ein Kind im vierten Jahrgang mit einem Brief verabschiedet, in dem steht „Danke, dass du immer an mich geglaubt hast. Bleib, wie du bist!“, dann wissen wir, der Schulanfang und die damit verbundene Primarstufenzeit bleiben so in der Erinnerung, wie wir es uns wünschen. □

Hannes Fischer

Mit zuversichtlichem Blick auf das neue Schuljahr

Sechstklässler reflektieren die Grundschulzeit

In der Diskussion um das neue Schuljahr und um die Auswirkungen der Pandemie wird immer wieder eine defizitäre Sicht auf unsere SchülerInnen dargestellt, die sich in Gänze nicht mit den Beobachtungen in meiner 6. Klasse deckt. Sicherlich haben sich über die Pandemie bei den SchülerInnen Defizite im Lernen entwickelt. So konnten doch die sozialen Kompetenzen in den neuen Unterrichtsmodellen des Distanz- bzw. Wechselunterrichts und mit dem Abstandsgebot nicht ausreichend vermittelt und geübt werden. Ebenso war die Vermittlung von neuen Unterrichtsinhalten erschwert sowie der Lernprozess von der direkten Unterstützung durch die Lehrkräfte weitestgehend losgelöst. Dennoch konnten sich einige meiner SchülerInnen sehr viel besser auf die veränderten Bedingungen einstellen als andere, ihren Lernprozess optimieren und sehr erfolgreich auch neue und schwierige Lerninhalte selbstständig erarbeiten.

Dies ließ die Frage nach den Gründen aufkommen und führte mich zu der Idee, diesen mit Hilfe einer Schülerbefragung nachzuspüren. Die SchülerInnen sollten den Grad der Unterstützung und der Selbstständigkeit im Arbeiten auf einer Skala mit vier Wahlmöglichkeiten von sehr hoch bis gering einschätzen. Weiterhin sollten sie ihre Lernzeit während Phasen des Distanzunterrichts mit der im Präsenzunterricht vergleichen sowie Vor- und Nachteile des Distanz- bzw. Wechselunterrichts benennen. Im letzten Schritt sollten die SchülerInnen ihre Lernerfahrungen im Distanzlernen, ihre Erwartungen an den zukünftigen Unterricht, die LehrerInnen und MitschülerInnen sowie ihre Wünsche zum neuen Schuljahr reflektieren. Die Ergebnisse deckten sich weitestgehend mit meinen Vermutungen, hielten aber auch neue Erkenntnisse bereit.

Nach der Auswertung der Schülerantworten wurde deutlich, dass diejenigen SchülerInnen erfolgreich lernten, welche die Fähigkeiten mitbrachten, das eigene Lernen selbst zu organisieren, was ein hohes Maß an Selbstständigkeit erforderte. SchülerInnen, die dabei die Möglichkeit der Unterstützung nutzen konnten, auch wenn sie nicht immer benötigt wurde, profitierten, in meinen Augen, besonders von der Beschäftigung mit dem eigenen Lernprozess. Dadurch wurde die Selbstkompetenz weiterentwickelt und die Selbstwirksamkeit gestärkt. *„Ich habe gemerkt, dass ich manches schneller und manches langsamer lerne.“* Oder: *„Ich weiß jetzt, wie ich alleine am besten lernen kann.“*

Von den SchülerInnen wurde weiterhin hervorgehoben, dass sich die Ruhe beim Lernen alleine bzw. weniger Ablenkung beim Lernen in kleineren Lerngruppen und die Möglichkeiten, die das digitale Lernen bietet, Wissen selbstständig zu erarbeiten, positiv auf ihr Lernen ausgewirkt hat. Dadurch konn- ▷



Hannes Fischer
wurde 1984 in Coburg geboren. Nach seinem Abitur an einem musischen Gymnasium absolvierte er seinen Zivildienst an einer Schule mit dem Förderschwerpunkt geistige Entwicklung und entschied sich im Anschluss für ein Lehramtsstudium an der Universität Würzburg.
Seit 2014 arbeitet er als Grundschullehrer für Englisch und Musik an einer brandenburgischen Grundschule. Zum Grundschulverband stieß er im Jahre 2018 und engagiert sich seither im Vorstand der Landesgruppe Brandenburg.

ten die SchülerInnen ihre Medienkompetenz weiter ausbauen („*Ich nehme mit, dass man mehr mit dem Internet arbeiten kann*“) und ihre Lernprozesse effektiver gestalten, was sich oft sogar positiv auf die Lernzeit auswirkte, die für ein erfolgreiches Lernen aufgewendet werden musste („*Im Homeschooling konnte man seinen Tag selber gestalten. Man hat auch mehr Ruhe und Zeit für die Aufgaben gehabt*“).

Einen Vorteil in den Phasen des Distanzlernens, der zu einer höheren Leistungsfähigkeit geführt haben könnte, sahen die SchülerInnen auch in dem Fakt, dass sie ausschlafen konnten. Zunächst eine triviale Forderung, doch wenn man die Aussagen der Schlafforschung und die aktuelle Diskussion um einen späteren Schulanfang betrachtet, erscheint dieser Punkt der SchülerInnen als wichtiger denn je. Doch nicht nur der spätere Schulbeginn wurde thematisiert, auch die Möglichkeit „*den Stundenplan selbst zu schreiben*“, also selbst zu entscheiden, wie viel und wann man etwas macht, wurde von den SchülerInnen als großer Motivationsfaktor beim Lernen in Distanz beschrieben. Den SchülerInnen diese Freiheiten im System Schule zu ermöglichen, erscheint mir neben der Digitalisierung eine weitere Herausforderung für unser Bildungssystem.

Das Ende der sechsjährigen Grundschulzeit meiner Klasse war Anlass, einen Blick auf die 7. Klasse zu werfen. Die Erwartungen der SchülerInnen an ihre neuen Schulen, den Unterricht und ihre Lehrer lassen die Arbeitsfelder erkennen, die es schneller denn je anzugehen gilt. So erwarten meine SchülerInnen neben praxisorientiertem und spannendem Unterricht auch, dass das digitale Lernen fest im Unterricht verankert wird und die neuen digitalen Lernformen zum Schulalltag werden. „*Ich möchte an der neuen Schule mehr mit digitalen Medien arbeiten.*“ Ebenso wird erwartet, dass den SchülerInnen, die Unterstützung bekommen, die sie benötigen, „*alles genau erklärt wird*“ und dass „*die Lehrer auf alle eingehen*“.

Für mich und meine SchülerInnen bleibt im Moment nur zu hoffen, dass die dafür nötigen Rahmenbedingungen durch die Digitalpakte und mit dem „Aktions- und Aufholprogramm“ schnell und unbürokratisch geschaffen werden können.

Außerdem konnten meine SchülerInnen Wünsche für das neue Schuljahr äußern. Hier wird deutlich, was die SchülerInnen während des Distanzlernens am meisten vermisst haben: die sozialen Kontakte und Berührungspunkte. So wird der Wunsch nach Klassenfahrten und netten MitschülerInnen, die „*cool*“, aber auch „*ruhig und unterstützend*“ im Lernen sein sollen, durchweg geäußert. Die Schule, die Lehrkräfte und die eigene Klasse sind wichtige Teile des sozialen Rasters, über das GrundschülerInnen verfügen, daher begrüße ich es sehr, dass uns vom Bildungsministerium des Landes Brandenburg mit der Organisation des neuen Schuljahres die Zeit gegeben wird, ohne Druck in Form von Klassenarbeiten und mit der Bitte, bei der Leistungsbewertung „pädagogisches Augenmaß zu wahren“, um den SchülerInnen ein „behutsames Einleben in den regulären Schulbetrieb“ zu ermöglichen, eine funktionierende Klassengemeinschaft etablieren, auch mehrtägige Schulfahrten unternehmen und den Schwerpunkt auf das soziale Miteinander an Schule legen zu können.

Wenn es geschafft wird, die richtigen Personen in ausreichender Zahl an die Schulen zu bringen, bin ich zuversichtlich, dass durch die beschriebenen Maßnahmen auch die SchülerInnen wieder Anschluss finden, die sich während der Pandemie „*mehr Zeit zum Selbstständigwerden*“ gewünscht hätten oder die „*nicht immer alles mit dem Lehrer besprechen konnten, sondern erst eine Mail oder so schreiben mussten*“. □

Franziska Milke, Maren Vialon

Lernorte entdecken: Im Park Sanssouci in Potsdam

2953 Schritte in die vorbereitete Umgebung am Neuen Palais

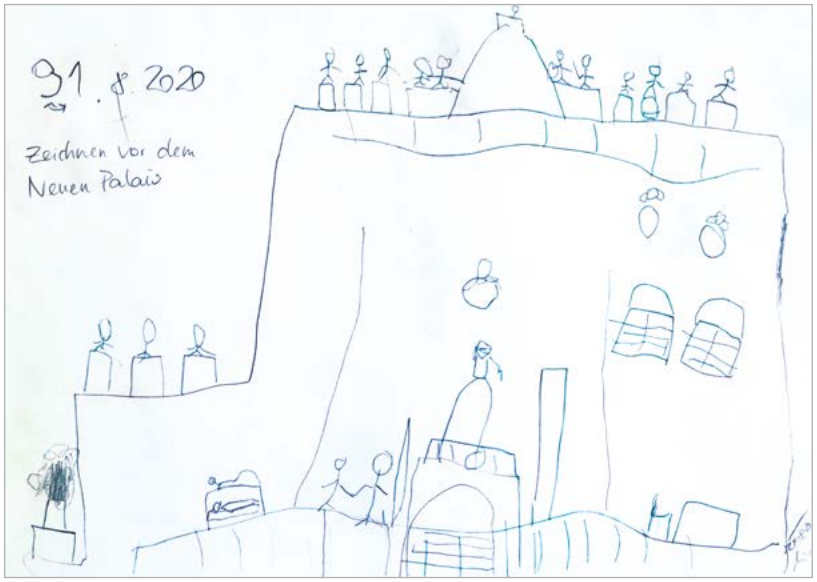
Nach den Erfahrungen im vergangenen Schuljahr, mit Schulschließung, mit Lernen im Wohn- und Kinderzimmer, Wechselunterricht und Dauerlüften, mussten wir uns zu Beginn dieses Schuljahres eingestehen, dass „normaler“ Unterricht auch weiterhin nicht möglich sein würde. Wir beschlossen also, einen Großteil des Unterrichts der Klassen Mb und Mc nach draußen zu verlegen. Unsere Schule ist die Montessori-Oberschule in Potsdam-West. Unsere Gruppen sind jahrgangsgemischte Gruppen mit Kindern aus den Klassenstufen 1, 2 und 3.

Unser erster Weg führte uns zum Neuen Palais. Der Weg dorthin hatte für die Kinder genau die richtige Länge – 2009 bis 2953 Einzelschritte - und so sollte dieser Ort für lange Zeit unser zweiter Lernort werden, an dem wir zweimal pro Woche einen Vormittag verbringen würden. Und das Schloss mit seiner Umgebung bot vielfältige Lernanlässe.

Die Gebäude mit den vielen sie umgebenden Statuen, die uns dort jedes Mal erwarteten, kannten wir alle. Vom Schulweg oder von Spaziergängen. Zeit, sie einem genaueren Blick zu unterziehen. Wir näherten uns zunächst durch das Zeichnen von Details der Bildhauerkunst und Architektur an und übten das genaue Hinsehen. Dadurch kamen erste Fragen auf. Wen stellen diese Figuren eigentlich dar? Warum haben einige von ihnen Tiere dabei oder sind selbst zu Teilen Tier, Pflanze, Stein ...? Die ersten Kinder begannen, ihre eigenen Geschichten dazu zu erfinden. Wir nahmen die Schreibbücher mit zum Schloss. Wer noch schreiben lernte, lautierte und schrieb Wörter aus der Umgebung: Schloss, Treppe, Laterne, Schildkröte, Krone. Einige Statuen wurden nachgestellt, aus der Körperhaltung entwickel-







oben: Statue im Säulengang vor dem Neuen Palais im Original und gezeichnet, unten: Frontansicht des Neuen Palais von der Gartenseite aus

ten sich Rollen und daraus kleine Theaterszenen.

Schließlich erzählte ich die Geschichten aus der griechischen Mythologie vor den entsprechenden Statuen. An der Gartenseite des Palais steht Daphne, die sich vor dem unerwünschten Werben Apollos in die Gestalt eines Lorbeerstrauches flüchtet. Die Kinder fanden bald den unglücklich verliebten Apollo, der aus einiger Entfernung von einem Sockel im Garten auf Daphne schaut. Auch Eros, der dieses Drama ausgeheckt hat, steht in der Nähe.

Die Geschichte von Aphrodite und dem Zankapfel wurde von den Kindern oft nacherzählt und -gespielt. In der Schule wurde viel über weitere Held*innen und Gött*innen aus der griechischen Mythologie gelesen, gezeichnet und dazu geschrieben.

Während wir die Statuen nach und nach immer besser kennenlernten, hatten einige Kinder mit Referendar Timuçin Karakuş begonnen, nach dem Weg von der Schule zum Schloss, auch das Schloss zu vermessen. Mit Schritt-, Fuß- und Metermaß wurde das Gebäude umrundet. Nun stellte sich die Frage: Wie viele Statuen stehen hier eigentlich? Einige Kinder legten fest, was genau als Statue gelten sollte (keine Büsten, keine Tiere – die wurden von einer anderen Gruppe gezählt –, keine leeren Rüstungen). Sie schätzten, zählten und addierten – schriftlich oder mit Hilfe des Markenspiels – in der Schule. Wie beiläufig erkannten die Kinder dabei, was Symmetrie ist. Auf beiden Seiten stehen gleich viele Statuen in gleicher Anordnung. Und weil alle gezählten Statuen dokumentiert werden sollten, mussten wir einen Grundriss zeichnen. Um diesen für alle verständlich zu machen, bauten wir in der Schule ein Modell des Schlosses aus den Kuben des Tausenderkubus. Danach wollten fast alle einmal versuchen, die Gartenansicht des Schlosses als Ganzes zu zeichnen. Auffällig war, dass der König, der all dies erbauen ließ, für die Kinder weitgehend uninteressant blieb. Ein König wie Friedrich II. ist wenig märchenhaft und das Bild des Märchenkönigs zu entzaubern, passt nicht für diese Altersstufe.

Inzwischen hatten wir eine Fülle an möglichen Aufgaben für die Unterrichtsgänge zum Schloss und ständig kamen durch die Fragen und Entdeckungen der Kinder oder unsere Anregungen neue hinzu. Im Herbst wurden beispielsweise Blätter gesammelt, gepresst, gezeichnet und bestimmt. Die Kinder lernten, die verschiedenen Blattformen zu benennen (viele sind symmetrisch). Da bei jedem Unterrichtsgang mindestens drei Erwachsene dabei waren, konnten wir die Kinder in kleinen Gruppen begleiten und anleiten, verschiedene Angebote machen. Timuçin Karakuş bot Jonglieren, Musiklehrerin Katharina Klucke barocke Tänze im Freundschaftstempel an. Immer mehr Kinder konnten aber auch an dem immer vertrauter werdenden Ort bald selbstständig arbeiten.

Eine erstaunliche Beobachtung machten wir Erwachsenen im späten Herbst, als wir zur Abwechslung einen langen Spaziergang durch den Wildpark machten. Es waren keine Aufgaben vorgegeben. Die suchten sich die Kinder selbst. Sie übertrugen ihr Verhalten aus dem Park auf den Wald, der dadurch auch zum Lernort wurde. Die Zahl gestapelter Baumstämme wurde geschätzt, gezählt und hochgerechnet. Bäume wurden untersucht. Im Gehen wurden Gedichte und das Zählen im Binärsystem mit den Fingern geübt. Flechten und Moose wurden gesammelt und zum Mikroskopieren mit in die Schule gebracht.

Mit dem Frühling wurde der Wald zu unserem neuen Lernort. Wir übten, uns zu orientieren, lernten, an Weggabelungen die Winkel zu benennen. Frühblüher, Zitronenfalter und das allmähliche ▷

Grünen der Stockwerke des Waldes begleiteten die kosmischen Erzählungen vom Kommen der Pflanzen und des Lebens.

In der öffentlichen Diskussion wird jetzt immer wieder die Frage nach der Möglichkeit von Unterricht im Freien gestellt und kontrovers diskutiert. Auch wir sehen uns vor, während und nach jedem einzelnen Unterrichtsgang in der Rechtfertigungspflicht. Lernen die Kinder draußen genug? Und immer wieder finden wir: ja. Sie haben gelernt, genau hinzuschauen, zu betrachten, zu zeichnen. Sie schreiben, schätzen, rechnen. Sie haben ihr räumliches Vorstellungsvermögen geschult, gelernt, sich zu orientieren. Sie haben die Perspektive gewechselt. Sie haben Symmetrie und Winkel kennengelernt, können verschiedene Pflanzen bestimmen. Sie haben gelernt, das Wetter zu beobachten und sich dem Wetter angemessen zu kleiden. Und vor allem haben die Kinder gelernt, im Leben zu lernen, Fragen zu stellen und sich ihre Aufgaben – wie in der Schule – in ihrem jeweiligen Umfeld selbst zu suchen. Vielen kam das auch beim Lernen zu Hause zugute.

Auch wir Lehrer*innen haben uns mit unserem Lernort, dem Park Sanssouci, auseinandergesetzt, Fragen gestellt und viel darüber gelernt. Von der griechischen Mythologie über die Person Friedrichs II. bis zu einer Führung von Postcolonial Potsdam zur Geschichte und dem aktuellen Umgang mit dem preußischen Kolonialismus.

Die größte Bereicherung in diesem Schuljahr war für mich jedoch die Zusammenarbeit mit den Kolleg*innen, die Beobachtung der Kinder aus verschiedenen Perspektiven und der ständige Austausch über den gemeinsamen Unterricht. Mit unseren jeweiligen Kompetenzen, Erfahrungen, Interessen und Expertisen konnten wir uns gegenseitig gut ergänzen und so auch den Unterricht in den einzelnen Gruppen bereichern. □



Franziska Milke (links)
franziska.milke@lk.brandenburg.de
Maren Vialon (rechts)
maren.vialon@lk.brandenburg.de

Beide leiten eine jahrgangsgemischte Lerngruppe mit Kindern aus den Jahrgängen 1 bis 3

Die Montessori-Oberschule ist eine Oberschule mit Primarstufe.
Wir sind staatliche Schule und Schule für gemeinsames Lernen.

www.potsdam-montessori.de/

Simone Gruschke

Was wir uns wünschen und was wir schon können

Zukünftige Erstklässler aus Brandenburg erzählen

Die letzten Wochen des Schuljahres sind immer auch die ersten Wochen für die Vorbereitung auf das neue Schuljahr. Familien und Kinder der zukünftigen ersten Klassen werden zu persönlichen Gesprächen eingeladen, füllen Fragebögen aus und Pädagogen besuchen die Vorschulgruppen in den Kinderhäusern und Kindergärten.

In Vorbereitung auf die Grundschule lernen sich alle ein gutes Stück kennen und tauschen sich zu ihren Wünschen und Vorstellungen aus. Unsere Vorschulkinder machen sich viele Gedanken und haben großartige Ideen, wie sie sich ihre Schule und ihre Lehrer wünschen.

Hier einige Zitate:

Was wünscht du dir von deiner Lehrerin und wie sollte sie sein?
Matilda: *„Eine Lehrerin, die mit mir arbeitet und nett ist."*
Moritz: *„Sie soll machen, was ich will, und Kuchen backen für uns."*
Luca: *„Helfen, wenn ich nichts weiß, und lieb und hilfsbereit sein."*
Albert: *„Ein guter Torhüter sein und dass sie gesund bleibt."*
Jonas: *„Lange Haare, die Füße mit Nägeln ein bisschen rot angemalt."*
Malte: *„Nett und wie Papa!"*
Elina: *„Lieb, nicht so schimpfen … und keine schlechte Laune haben."*
Alana: *„Ich wünsche mir, dass sie lieb ist und mir alles zeigt."*

Wie wünschst du dir deine Schule? Wie möchtest du die Zeit dort verbringen?
Albert: *„Fußball spielen, dass wir glücklich sind und schwere Sachen machen."*
Matilda: *„Lesen und rechnen, dass wir was lernen."*
Luca: *„Spielen, rechnen, lesen. Gibt es einen Spielzeugtag?"*
Moritz: *„Fußball spielen, rechnen, lesen, gut lesen."* – *„Multiplikation und Division."*
Julien: *„Malen und Hausaufgaben machen, manchmal spielen und noch was, weiß ich aber nicht."*
Jonas: *„Dass da ein Bild ist, eine Schule mit Regenbogenfenstern, da komm ich hin."*
Malte: *„Na, da spiele ich mit meinen Freunden und dann spiele ich, bis ich abgeholt bin."*

Ina Herklotz

Spielraum Schriftsprache

Eine „Text-Werkstatt“ bietet Handlungsmöglichkeiten und Materialien zum Nachdenken über Schrift und Sprache

Nachhaltig wirksames Rechtschreibenlernen ist kind- und zugleich normgeleitet: Von Anfang an ist das eigenaktive Entdecken der Kinder zu fördern und zugleich die rechtschriftliche Norm als Arbeitsperspektive einzubringen“ (Bartnitzky 2015, 17).

Motivation

Der sprachlichen Bildung kommt in der Grundschule besondere Bedeutung zu. Lesen und Schreiben zu lernen ist eine der wichtigsten Aufgaben für Schulanfänger und Grundlage für gesellschaftliche Teilhabe und Persönlichkeitsentwicklung (Lehrplan für die bayerische Grundschule 2014)

Im Kontext eines konstruktivistischen Lernbegriffs erleben sich Schülerinnen und Schüler als aktive Mitgestalter ihres Lernprozesses. Gerade auch Unterricht in der Schuleingangsphase kann so gestaltet sein, dass er vom ersten Schultag an Chancen bietet, sich als Kind aktiv als Konstrukteur seines Wissens erleben zu dürfen. Die Erfahrung, bereits als Schulanfänger an individuelle Vorerfahrungen anknüpfen zu dürfen und angesprochene Themenbereiche persönlich bedeutsam zu interpretieren, beeinflusst die Bildungsbiographie eines Kindes sicher richtungsweisend.

„Lernen in Interaktion, Kooperation und Kommunikation ist der Schlüssel für hohe Bildungsqualität“, formulieren die Bayerischen Leitlinien für Bildung und Erziehung bis zum Ende der Grundschulzeit.

Um ein Lernangebot im Bereich der Schriftsprachentwicklung nun so zu gestalten, dass es den Grundbedürfnissen von Kindern, sich anderen Menschen mitzuteilen, sich kreativ zu betätigen, Neues auszuprobieren und zu hinterfragen und etwas Produktives zu tun (Hagstedt/ Krauth 2014, 9) gerecht wird,

Elina: *„Ganz viel machen, schreiben, Schulaufgaben machen und machen, was der Lehrer sagt.“*
Alana: *„Ich möchte basteln und schön werden und arbeiten, in meinem Logbuch.“*
Dave: *„Dass die Schule gesund ist, dass kein Corona ist und dass die Schule schön aussieht.“ „Schreiben, lernen, dass ich schlau bin.“*
Matthea: *„Dass die hübsch aussieht.“ „Ich möchte nur ein bisschen Zeit da sein.“*
Luiz: *„Lernen. Buchstaben und Zahlen und Lesen lernen. Basteln. Kann man da auch Autos malen?“*

Was bringst du mit in die Schule?
Emma: *„Schultasche, Brotdose und Bücher.“*
Albert: *„Freude am Rechnen, meinen BVB-Rucksack.“*
Matilda: *„Ich kann schon rechnen.“*
Luca: *„Einen Apfel, Trauben sind gesund.“*
Alana: *„Ich kann auf Deutsch und Englisch zählen, kann englische Worte, zählen auf Englisch bis 29.“*
Julien: *„Autos, mein Boot und ein Polizeiauto, Hausaufgaben und Bücher von Mathe.“*
Jonas: *„Also eine Mappe hab ich mit, eine Fußballmappe und Essen und Trinken, ein Sandwich und Wasser und mein Hausaufgabenheft.“*
Malte: *„Blätter, die man abgeben kann und da drauf lernen kann.“*
Elina: *„Meine Schulmappe, meinen Einhorn-Rucksack, wo die Stifte rein kommen. So ein Dings, dass ich zur Einschulung bekomme. So ein großes, da ist ein Einhorn drauf und da unten ist ’ne Spitze und da ist was drin, ein bisschen Naschi und so.“*
Alana: *„Frühstück, mein Logbuch und noch meine Schulmappe.“*
Dave: *„Mappe, Stifte.“*
Matthea: *„Trinken und Essen und das wars schon.“*
Luiz: *„Einen Schulrucksack, eine Mappe und einen Taschenrechner.*

Simone Gruschke
Pädagogische Leiterin der IBiS GmbH

IBiS ist die Integrative Bildungsstätten GmbH.
Sie ist Träger der Montessori-Grundschule Neuruppin, der IBiS Grundschule »Maria Montessori« Wittenberge sowie Träger von drei Kinderhäusern und zwei Kitas in Wittenberge, Perleberg und Neuruppin.
Die IBiS GmbH ist eine Tochtergesellschaft der Lebenshilfe Prignitz e.V. und ein fester Bestandteil eines Unternehmensverbundes, der Betreuung, Erziehung, Bildung und Beschäftigung für Menschen mit unterschiedlichen individuellen Entwicklungswegen und Bedarfen anbietet.

liegt die Entscheidung für ein offenes Unterrichtskonzept, das „thematischen Spielraum eröffnet“ auf der Hand. „... die Begegnung des Kindes mit der (Schrift-) Sprache und die Unterstützung der Entdeckung sprachlicher Strukturen durch das Kind“ (Jeuk/ Schäfer 2017, 118) stehen somit im Mittelpunkt der Überlegungen zur Unterrichtsplanung.

Die Entscheidung für die Bezeichnung „Text-Werkstatt“ basiert auf der Grundlage eines Verständnisses von Text, das über die Vorstellung einer inhaltlich zusammenhängenden Folge von Aussagen hinausgeht. Ein Textbegriff im weiteren Sinne umfasst alle medial vermittelten Texte, also nicht zwangsläufig nur gedruckte Buchstabenschrift, sondern ebenso auch Bilder bzw. Bild-Text-Kombinationen und Hörtexte. Eingeschlossen wird auch ganz bewusst der handelnde Umgang mit den Medien selbst (Lehrplan für die bayerische Grundschule 2014, 42 ff).

Die Materialien in der „Text-Werkstatt“ ermöglichen den aktiven Umgang mit vielgestaltigen und herausfordernden Angeboten aus dem Bereich Schrift und Sprache. Die vier Kompetenzbereiche Sprechen und Zuhören, Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen, Schreiben sowie Sprachgebrauch und Sprache untersuchen und reflektieren werden miteinander verknüpft und bewusst in Zusammenhang gestellt, um den integrativen Gedanken des Deutschunterrichts zu betonen. Das Lernfeld des Schriftspracherwerbs in der Eingangsstufe bildet in Konsequenz keinen gesonderten Kompetenzbereich und stellt sich gegenseitig bedingende Prozesse des Lesen- und Schreibenlernens in den Mittelpunkt.

Grundlagen

„Sinn des Schreibens ist es, für sich selbst etwas festzuhalten (zu merken) und/oder anderen etwas mitzuteilen. Sinn des Lesens ist es, sich zu erinnern (das selbst Geschriebene) und/oder etwas von anderen zu erfahren (Sommer-Stumpenhorst 2015, 110).“ In der Anfangsphase des Schriftspracherwerbs erfassen Kinder den Zeichencharakter der Schrift und nehmen die Laut- und Silbenstruktur der gesprochenen Sprache bewusst wahr. Sie bauen Wörter auf und stellen Beziehungen zwischen den entsprechenden Buchstaben und Buchstabengruppen her. Nach dem anfänglichen Lautieren und Erlesen unterteilen die Schülerinnen und Schüler Wörter zunehmend in Einheiten wie Vorsilben, Nachsilben oder häufige Wortstämme und erfassen schließlich wiederkehrende Wortteile, Signalgruppen und Wortbausteine (Lehrplan für die bayerische Grundschule 2014, 42 ff). Der Prozess des Schriftspracherwerbs verläuft allerdings bei jedem Kind individuell und wird sowohl durch analytische als auch synthetische Elemente unterstützt und gefördert. Untersuchungen zur Schreibentwicklung zeigen, dass Kinder nicht einzelne Wortbilder lernen, sondern gerade zu Beginn des Lernprozesses jedes Wort durch das Schreiben neu konstruieren (Sommer-Stumpenhorst 2015, 108). Neu erworbene Vorstellungen über Schreibweisen werden im Laufe des Lernprozesses in individuelle Schreibungen integriert (Spiegel 2020, 1).

Als Konstruktionsprinzipien werden hier die grundlegenden Rechtschreibprinzipien angewandt, die sich im Konzept der Textwerkstatt als eine tragende Komponente finden. Die Stufen des Schriftspracherwerbs bilden die zweite Komponente und werden im Zusammenhang mit dem erweiterten Textbegriff in Form der Arbeitsmaterialien auf Buchstaben- bzw. Laut- Wort- und Satzebene repräsentiert.

In der Unterrichtspraxis steht den Schülerinnen und Schülern infolgedessen als Material „Text“ in all seinen Ausprägungen zur Verfügung: Bildkarten, die Anlauttabelle, Buchstabenstempel, silbisch geschriebene Wörter, Wortkarten mit lauttreuen Wörtern, ebenso mit Wörtern mit rechtschriftlichen Besonderheiten, Wörterlisten, Wörterbücher, Satzkarten und kleine Büchlein mit zusammenhängenden Texten. Als äußerst variabel erweist sich die Bereitstellung von Zeitschriften bzw. ausrangierten Büchern, aus denen die Schülerinnen und Schüler Text und Bilder ausschneiden dürfen. Hörtexte in Form von gesprochenen Anlauten, Silben und Wörtern könnten ergänzend einbezogen werden.

Zur Bearbeitung nutzen die Kinder geeignete Werkzeuge, also das phonologische, das silbische, das morphologische und das grammatische Prinzip. Diese werden durch die Symbole aus der Freiburger Rechtschreibschule, die sogenannten FRESCH-Symbole *Sprechschwingen*, *Weiterschwingen*, *Ableiten* und *Merken* (Renk / Brezing 2015, 84), veranschaulicht. Ebenso werden die Strategien um *Wortbaustein* und *Groß- und Kleinschreibung* in Anlehnung an das Lehrwerk *Zebra* erweitert. Sehr hilfreich ist es hier, den Kindern die Symbole auch als Stempel zur Verfügung zu stellen.



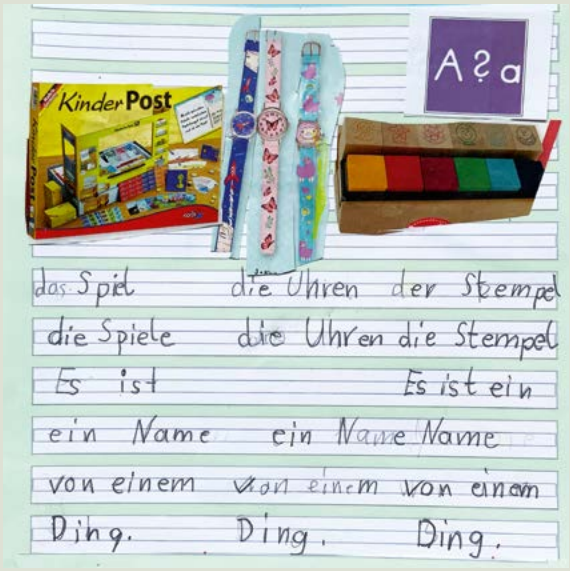
Materialien Text



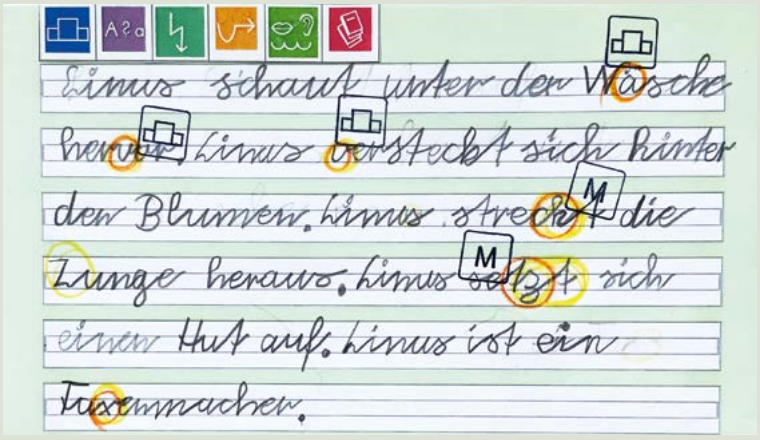
Anlaute hören und aufschreiben



Wörter in Prospekten entdecken, die nur große Buchstaben haben

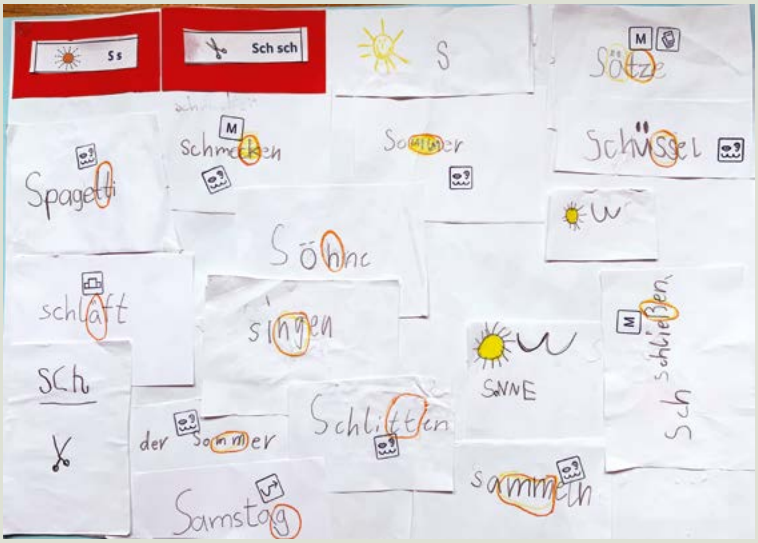


Großschreibung aus dem Zusammenhang mit der Wortart erklären



Schwierige Stellen markieren und rechtschriftlich erklären

Exemplarische Arbeitsergebnisse



Gemeinschaftsarbeit: Wörter zu S und Sch sammeln. Hier wird Heterogenität besonders deutlich: Jedes Kind kann Textmaterial auf individuellem Niveau wählen.

Mit grundlegenden Arbeitstechniken wie dem Markieren der Vokale bzw. rechtschriftlicher Besonderheiten oder einer mehrschrittigen Arbeitstechnik zum richtig Abschreiben sollten die Schülerinnen und Schüler vertraut sein. Zur Unterstützung können hier Symbolkärtchen für die Hand der Kinder oder Veranschaulichungen in Form eines Plakates im Klassenzimmer dienen.

Lernwege

Methoden im Anfangsunterricht integrieren unterschiedliche Zugänge zur Schrift und berücksichtigen die persönlichen Lernvoraussetzungen und Entwicklungen, um jedem Kind möglichst gerecht zu werden. Die Materialien in der Textwerkstatt bieten vielfältige Sprachlernmöglichkeiten und machen unterschiedliche Lernwege möglich. Am Beginn der Lernzeit steht für die Kinder die Auswahl von Material und Textwerkzeug. In gemeinsamer Runde formuliert jede Schülerin bzw. jeder Schüler sein Vorhaben, z. B. „Ich suche heute Bilder mit dem gleichen Anlaut und male und schreibe dazu“ oder „Ich schneide aus der Zeitschrift Wörter aus, die zwei Silben haben“. Der gemeinsame Start ist mir wichtig, weil es an dieser Stelle sehr gut möglich ist, einzelne Kinder z. B. bei der Auswahl des Textwerkzeuges zu unterstützen, und auch, um Fachvokabular zu festigen. Zudem erhalte ich als Lehrkraft und selbstverständlich auch die Kinder einen Überblick über die verschiedenen Arbeitsschwerpunkte. Oft entsteht dann der Wunsch nach Zusammenarbeit oder es ergeben sich Anknüpfungspunkte, die partnerschaftlich oder gruppenweise in der Weiterarbeit verfolgt werden können. Nicht zuletzt verleiht der kurze persönliche Beitrag der Arbeit Verbindlichkeit und Kontinuität und trägt zur Rhythmisierung des Unterrichtsgeschehens bei.



Ina Herklotz
ist Seminarrektorin im Regierungsbezirk Mittelfranken. Einer ihrer Arbeitsschwerpunkte liegt im Bereich jahrgangskombinierten Lernens, insbesondere in der Eingangsstufe.

Als Handlungsmöglichkeiten ergeben sich beispielsweise:
- zu Bildkarten sprechen
- zur Anlauttabelle passende Bilder ausschneiden
- eine eigene Anlauttabelle entwickeln
- eigene Wörter zu einem Anlaut malen, schreiben, ausschneiden
- Silbenbögen zeichnen und Wörter zu den Bildkarten stempeln oder schreiben
- rechtschriftlich schwierige Stellen markieren und passendes Rechtschreibprinzip zuordnen
- Groß- und Kleinschreibung erforschen
- Wörter zu einem Rechtschreibprinzip sammeln
- Texte in Hinblick auf Rechtschreibprinzipien untersuchen
- Technik des Abschreibens üben

(siehe Beispiele auf S. 11)

Immer wieder stellen einzelne Schülerinnen und Schüler ihre Arbeitsergebnisse der gesamten Lerngruppe vor. Sie berichten über ihr Vorgehen, benennen Lernfortschritt und Nachdenkenswertes und holen sich von den Mitschülerinnen und Mitschülern Rückmeldung ein. An dieser Stelle wird auch die Weiterarbeit angedacht und das Kind formuliert seinen nächsten Lernschritt. Ebenso wird die Lehrkraft in diesem Kontext beratend tätig, nachdem sie den individuellen Lernstand des Kindes gut kennt und entsprechende Anregungen zur Förderung geben kann. Viele Kinder reflektieren in dieser intensiven Phase ihre Arbeit sehr selbstkritisch und erhalten zudem Ideen für eigenes Arbeiten. Die Heterogenität der Lerngruppe wird hier explizit zur Chance. Daher bietet sich das Konzept gerade auch für jahrgangskombinierte Klassen an.

Fazit

Immer wenn Vorerfahrungen und Eigentätigkeit der Kinder ins Zentrum gerückt werden, entsteht eine tragfähige Basis für Kommunikation. Eine Kommunikation, die individuelle Lernwege zum Thema macht, die jedes einzelne Kind ernst- und wahrnimmt und eine Kommunikation, die auf fachlichem Hintergrund basiert. Dieser Austausch gibt die Möglichkeit, miteinander und voneinander zu lernen und die Textwerkstatt gemeinsam mit den Kindern weiterzudenken. Nicht zuletzt ist es nach meiner Erfahrung die Lehrkraft, die durch die Initiativen und häufig unerwartete Kreativität der Kinder vielfach bereichert wird. □

Literatur

Bartnitzky, H. (2015): Rechtschreiben in der Diskussion. In: Grundschule aktuell, H. 132, 17.
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit, München 2014.
Bayerisches Staatsministerium für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst: Lehrplan für die bayerische Grundschule, München 2014.
Brettschneider, S. u.a. (ab 2017): Zebra. Arbeitsheft Sprache 1./2. Schuljahr: Klett Verlag
Hagstedt, H./Krauth, I.M. (2014): Mit Lernwerkstätten Schule entwickeln. In: Hagstedt, H./Krauth, I.M. (Hrsg.): Lernwerkstätten. Potentiale für Schulen von morgen. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
Jeuk, S./Schäfer, J. (2017): Schriftsprache erwerben. Berlin: Cornelsen Verlag
Renk, G.J./ Brezing, H. (2015): FRESCH Freiburger Rechtschreibschule. In: Brinkmann, E.: Rechtschreiben in der Diskussion. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband e. V.
Sommer-Stumpenhorst, N. (2015): Die Rechtschreibwerkstatt. In: Brinkmann, E.: Rechtschreiben in der Diskussion. Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V.
Spiegel, U. (2020): Der Lernbereich Richtig Schreiben im LehrplanPLUS. In: G. Stückl/M. Wilhelm: Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum LehrplanPLUS Grundschule. Köln: Wolters Kluwer

Chris Barnick, Heike Hegemann-Fonger und Hannah Hußing

LeOn – Lernbegleitung Online

Ein Projekt, von dem Bremer Schüler:innen und junge Studierende profitieren

Von März bis August 2021 unterstützen zwölf Studierende 40 Kinder knapp 1.000 Stunden beim Online-Lernen, um Bildungslücken abzubauen. Fehlende oder reduzierte verbindliche Lernzeiten und mangelnde digitale Kompetenzen im Distanz- und Wechselunterricht haben bei Grundschüler:innen Lernlücken weiter vergrößert. Ansatz des Projekts LeOn ist es daher, bildungsbenachteiligte Grundschüler:innen einzeln, in Lerntandems oder Kleingruppen durch Lehramtsstudierende online zu unterstützen.

Fehlende technische und individuelle Lernvoraussetzungen haben während der Corona-Pandemie verhindert, dass manche Kinder erfolgreich am Distanzlernen teilnehmen konnten. Um die Kinder in dieser Situation mit möglichst geringer Zusatzbelastung für die Klassenlehrkräfte zu unterstützen und Defizite aufzufangen, wurde das Projekt LeOn – Lernbegleitung Online entwickelt.

Distanzlernen birgt Herausforderungen, da …

*„[…] gerade die Schüler*innen, die ohnehin schon aus sozial-benachteiligten Milieus stammen, am stärksten von der Krise betroffen sind, weil sie zuhause nicht die Förderung erfahren, die beispielsweise Kinder aus Akademikerfamilien erhalten“* (Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020, 193).

Die Lernausgangslagen der Schüler:innen sind bereits unmittelbar nach Beginn der Schulschließungen weiter auseinandergedriftet: Während Kinder aus vielen bildungsnahen Familien auch ohne schulbezogenen Anlass wie bspw. Ferien – also auch in vermeintlichen „Corona-Ferien“ – Anregung und Unterstützung erfahren, stagnieren in bildungsferneren Familien Kinder in der Regel in ihren Lernzuwächsen oder erleiden Kompetenzverluste (vgl. Bremm/Racherbäumer 2020, 207).

Die Kommunikation der Lehrkräfte mit Schüler:innen im Primarstufenalter funktioniert teilweise nur eingeschränkt, da die Eltern mancher Kinder unzuverlässig erreichbar sind und oft kein direkter Kontakt mit den Schüler:innen möglich ist (vgl. Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020, 193). In Bremen wird dieser Problematik mithilfe der *itslearning*-Plattform entgegengewirkt, da eine Chatfunktion integriert ist, über die Schüler:innen und Lehrkräfte niederschwellig miteinander in Kontakt treten können.

Dennoch ist weiterhin zu bedenken, dass Grundschüler:innen bei der Techniknutzung auf Unterstützung angewiesen sind. Daher ist Bildungsgerechtigkeit – allein durch die Ressourcen der Eltern beziehungsweise ihrer Unterstützungsmöglichkeiten – eingeschränkt (vgl. Helm/Huber/Loisinger 2021, 287), sodass Kinder aus benachteiligten Familien mehr auf Förderung durch Schule angewiesen sind. Diese Förderung konnte aufgrund der Corona-Pandemie oftmals nicht angeboten werden (vgl. Goldan/Geist/Lütje-Klose 2020, 193). Eine wesentliche Einsicht war und ist, dass Kindern aus ökonomisch schlecht gestellten Familien allein durch die Wohnsituation schlicht ein eigener Arbeitsplatz und Ruhe zum Arbeiten fehlen.

Auf Seiten der Lehrkräfte sind aufgrund der hohen kommunikativ-interaktiven Komplexität von Online-Unterricht folgende Aspekte von Bedeutung: Fähigkeit zur interaktiven Unterstützung, Berücksichtigung verschiedener

Bremen in Zahlen …

Das Bundesland Bremen umfasst die Städte Bremen (Einwohner Stand 2019: 567.559) und Bremerhaven (Einwohner Stand 2019: 113.643). Insgesamt leben im Bundesland 109.960 Kinder unter 18 Jahren (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2020, 14). Hiervon leben 42,2 %, also 46.403 Kinder in Armut (Bundesdurchschnitt 22,5 %) (vgl. Der Paritätische Gesamtverband 2020, 34 ff.).

100.000 iPads für Bremer Schüler:innen

Rund 100.000 iPads mit angeschlossener Tastatur inklusive Schutzhülle wurden für 92.363 Schüler:innen sowie 6.110 Lehrkräfte aller Schulformen Ende 2020 angeschafft (vgl. Statistisches Landesamt Bremen 2020, 14; Sebastiani, André, persönliches Interview, 25.05.2021). Bremen hatte damit als erstes Bundesland bereits vor dem zweiten Lockdown alle Schüler:innen technisch voll ausgestattet. IPads bieten den Vorteil, dass Lehrkräfte über die Benutzeroberflächen direkt auf alle Schüler:innen-iPads zugreifen können, damit nur bestimmte Apps und Lernprogramme freigeschaltet werden, wohingegen beispielsweise Online-Spiele gesperrt sind.

Alle Bremer Schulen benutzen *itslearning*, ein digitales Lern-Management-System, welches die Bremer Bildungsbehörde bereits 2015 vom norwegischen Unternehmen *itslearning AS* eingekauft hat. Es ermöglicht Cloud-basiertes Online-Lernen in Form von Bereitstellung von Unterrichtsmaterialien, Integration von Lernplattformen und Kommunikationsmöglichkeiten für interaktives sowie selbstgesteuertes Lernen. Fortschrittsberichte, Ergebnisübersichten sowie Kompetenzraster lassen sich dabei in unterschiedlichen Formaten zusammenstellen. Lernpläne können individuell und personalisiert für Schüler:innen erstellt werden. Außerdem bietet das Peer-Review die Möglichkeit, dass Schüler:innen sich gegenseitig Feedback geben und sich so aktiv mit Lernergebnissen auseinandersetzen können.

Lernstile, Herstellen einer freundlichen Atmosphäre, Austausch unter Lernenden und schnelles individualisiertes Feedback (vgl. Boeckmann et al. 2020, 10). Dort, wo Lehrkräfte bereits vor der Pandemie Selbstlernphasen in den Unterricht integriert hatten, waren Schüler:innen bereits geübter darin, ihren Lernprozess eigenverantwortlicher zu gestalten, sodass die Anforderungen des Distanzlernens besser bewältigt werden konnten. Für den erfolgreichen Lernprozess ist gerade in den Phasen des individuellen Lernens verbunden mit Social Distancing eine konstruktive Unterstützung von besonderer Relevanz (vgl. Voss / Wittwer 2020, 606). Hier könnte die Nutzung der Onlinemöglichkeiten eine zusätzliche Bereicherung bieten, wenn pädagogische Fachkräfte mit den Schüler:innen über ihren Lernprozess sprechen und reflektieren (vgl. Boeckmann 2020, 15).

Insbesondere im Rahmen der Inklusion sind ausgeprägte Differenzierungsangebote notwendig.

*„Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Förderschwerpunkten ‚Lesen', ‚Emotional-soziale Entwicklung' und ‚Sprache' benötigen seitens der Lehrkräfte ein besonderes Maß an Begleitung und Aufmerksamkeit, da diese zu einem großen Teil nicht in der Lage sind, ihre Aufgaben selbstständig zu bearbeiten und kaum auf die Unterstützung ihrer Eltern zurückgreifen können"* (Goldan / Geist / Lütje-Klose 2020, 195).

Gießelmann betont zudem, dass die Face-to-Face-Kommunikation für das Verständnis der Aufgabenstellung wichtig sei (vgl. Gießelmann 2020, 2). Dies spiegelt auch der Wunsch von Schüler:innen nach mehr Kommunikation beim Online-Lernen wider, wie mehrere Studierende im nachfolgend beschriebenen Projekt berichteten. Huebner und Schmitz empfehlen kostenlose Lernangebote in den Ferien, um allen Kindern – besonders jedoch leistungsschwächeren – erfolgreiches Lernen zu ermöglichen, da diese meistens zu Hause eine ungünstige Lernumgebung vorfinden (vgl. Huebner / Schmitz 2020, 5f.).

Corona erzwingt Distanz, LeOn verbindet

Hier setzt das Projekt LeOn – Lernbegleitung Online konkret an: Zwölf Lernbegleiter:innen konnten zunächst für den Pilotzeitraum vom 15.03.21 – 30.05.21 finanziert werden. Idee war es, Schüler:innen durch virtuelle Einzel-, Tandem- oder Kleingruppenbetreuung die Möglichkeit zu bieten, trotz der Distanzsituation mit mehr Erfolg zu lernen bzw. wieder in den Lernprozess zu finden. Die Online-Unterstützung startete bereits vor den Osterferien, damit die Ferien in die Förderphase einbezogen werden konnten. Zunächst wurde Praktikant:innen angeboten, unmittelbar im Anschluss an ihr dreiwöchiges Praktikum im März 2021 in den jeweiligen Praktikumsklassen weiterhin zu unterstützen. Voraussetzung war, dass zwei Schulpraktika absolviert waren. Bewerben konnten sich sowohl Tandems aus Praktikant:in und Lehrkraft als auch einzelne Studierende und Lehrkräfte. Die Auswahl der Bewerbungen erfolgte zeitnah durch den Landesvorstand. Von der Landesgruppe eingeworbene Projektgelder der Schütting-Stiftung – die Bildung, Wissenschaft und Forschung im Land Bremen fördert – wurden zunächst an den Grundschulverband Bremen transferiert und von dort rasch an die Schulvereine der beteiligten Schulen weitergeleitet, damit Verträge zwischen den Schulvereinen und den Studierenden geschlossen werden konnten. Die Lehrkräfte informierten die Eltern der für die Begleitung ausgewählten Kinder und verabredeten ein erstes Online-Zoomtreffen aller Beteiligten. Tatsächlich konnten die meisten Fördervorhaben bereits vor den Osterferien starten.

Es zeigte sich jedoch, dass die überwiegend telefonisch vereinbarten Zoomtreffen mit den Kindern für die Familien zu Beginn relativ schwer einzuhalten waren. Es war zum Teil großes Engagement der Studierenden notwendig, um feste Zeitfenster für die Begleitung zu verabreden. Auch die technische Seite blieb zunächst eine Herausforderung, sodass die Gruppengröße auf maximal drei Schüler:innen reduziert wurde, um die effektive Lernzeit unter Minimierung der technischen Ausfallzeiten zu optimieren. Auf der anderen Seite wurde in großen Teilen auf komplette Einzelförderung verzichtet, um beim Fernbleiben eines Kindes die vorgesehenen Zeitfenster einem anderen Kind zugutekommen zu lassen. Es zeigte sich, dass eine mindestens zweimal wöchentlich stattfindende, leicht zeitversetzte Förderung eine effektive Ressourcennutzung ermöglicht.

Bei der Lernbegleitung geht es nach enger Absprache mit den Lehrkräften um Inhalte unterschiedlicher Fächer, interessengeleitete kognitive Aktivierung, Vermittlung von Lernstrategien sowie Stärkung der individuellen Lernmöglichkeiten (z. B. Aufbauen einer Tagesstruktur, Vermeiden von Ablenkung,





Unterschiedliche häusliche Lernsituationen beim Distanzlernen

Einplanen von Pausen und motorischer Entlastung). Dabei kommt neben den fachlichen Inhalten auch Motivation und Selbstwirksamkeitserfahrungen besondere Bedeutung zu. Zudem sollen Selbstlernkompetenzen entwickelt werden. Gerade eine mehrmalige wöchentliche Förderung ermöglicht den Lernenden auch das zeitnahe Anbringen von Fragen, um danach möglichst wieder eigenaktiv weiter zu arbeiten.

Kooperation mit der Uni Bremen

Auf den in Kooperation mit der Universität Bremen stattfindenden virtuellen Begleitveranstaltungen stellte sich ein gewisser fachlicher wie auch didaktischer Informationsbedarf heraus. Auch wurde gezielt nach Fördermaterial gefragt. Aus diesen Nachfragen entwickelten sich ein kleiner Materialfundus, ein Ideenspeicher und eine Linksammlung. Innerhalb der Begleitveranstaltungen berieten sich die Studierenden zunächst gegenseitig (Peer-to-Peer-Beratung), im Folgenden wurde dann jeweils zusätzlich professionelle Unterstützung von Vorstandsmitgliedern eingebracht. Den Lehrkräften wurden ebenfalls Gruppen-Zoomtreffen zur Information und Klärung der Fragen angeboten, allerdings konnten aufgrund des zeitnahen Projektstarts vor den Osterferien nur wenige Personen teilnehmen, sodass ein Informationsblatt und viele kurzfristige Telefonate zusätzlich angeboten wurden. Eine umfangreiche Bücherspende steht zusätzlich zur Leseförderung zur Verfügung. Die Bücher können im Anschluss bei Interesse bei den Kindern verbleiben. Inzwischen konnte der Förderzeitraum durch eine Aufstockung der Fördersumme durch die Stiftung verlängert werden, sodass die Schüler:innen auch durch die kompletten Sommerferien hindurch bis zum folgenden Schuljahresbeginn unterstützt werden können. Dadurch wird der Schulstart nach den Sommerferien begleitend vorbereitet und so der Einstieg ins nächste Schuljahr erleichtert, da die Lernbegleitung über die Ferienzeit konstant weiterlaufen kann. Außerdem werden kontinuierliche Sprachanlässe in deutscher Sprache geschaffen, die besonders für mehrsprachig aufwachsende Kinder von hoher Relevanz sind.

Die mitwirkenden Studierenden bringen als Voraussetzungen insbesondere Fähigkeiten wie Zuhörenkönnen, Selbstreflexion, Diskretion, kulturell angemessene Kommunikation sowie Fähigkeiten der adaptiven Methodenwahl mit (vgl. Perkhofer-Czapek / Potzmann 2016, 175). Besonders hilfreich war es für die Schüler:innen zu wissen, dass sie bei Bedarf zeitnah auf Unterstützung durch die Studierenden zurückgreifen können. Diese wiederum können durch die Lernbegleitung ihr Wissen und Können über die gezielte Förderung unterschiedlicher Schüler:innen festigen sowie ihre Praxiserfahrungen erweitern.

Die Unterstützung der Kinder bei der Bearbeitung der von der Lehrkraft ausgewählten Inhalte durch die Studierenden erfolgt überwiegend flexibel sowohl an Distanzlerntagen, während des Halbgruppenunterrichts, in Quarantänephasen und vor allem auch während der Ferien geschehen. Die Förderung kann jedoch auch während Phasen des Präsenzunterrichts am Nachmittag weiterlaufen.

Professionalisierung der Studierenden

Zusätzlich zu den verpflichtenden Praktika bietet das LeOn-Projekt den Studierenden die Chance, pädagogische Praxiserfahrungen zu sammeln. Über die reine Online-Förderung hinaus werden auch die vorbereitende Planung unter Einbezug der individuellen Lernausgangslagen sowie die Arbeit und Kooperation im Team und mit Eltern weiter erprobt, denn gerade die Einbindung der Eltern in den kindlichen Lernprozess wird als besonders relevant angesehen (vgl. Porsch / Porsch 2020, 63).

In der Lernbegleitung sehen viele der Teilnehmenden sowohl einen Mehrwert für den Ausbau der Bildungschancen der Kinder als auch für die eigene Professionalisierung. Während bei Praktika für die Studierenden oft Formalitäten und das Erfüllen bestimmter, nicht selbstgewählter Aufgaben im Fokus stehen, kann durch die Teilnahme bei der Online-Lernbegleitung die eigene Rolle als Lehrkraft aktiv weiterentwickelt werden. Die Studierenden bemerken nach eigener Aussage ebenfalls einen Lernzuwachs im Umgang mit digitalen Medien und den Herausforderungen bei deren Einsatz im Unterricht. Im Projekt bekommen sie vor allem einen realen und praktisch-orientierten Einblick in die Arbeit mit den iPads und der Lernplattform *itslearning*.

Erste praktische Erfahrungen im Kontakt mit Eltern sind ebenfalls ein Bestandteil des Projekts. Denn bei LeOn stehen die Studierenden nicht nur im Austausch mit den (Klassen-)Lehrkräften, sondern auch mit den Eltern. Hier bietet sich eine Chance, die angemessene Kommunikation mit Eltern zu üben, da sich das Projekt auch an Schüler:innen richtet, deren Eltern zum Teil über eher geringe Deutschkenntnisse verfügen.

LeOn startet …

Zunächst wurde das Projekt in den Begleitveranstaltungen der Praktika beworben, um Studierende zu akquirieren, die bereits in einer Lerngruppe eingebunden waren, um den Aufwand für die Lehrkraft möglichst zu minimieren. Es starteten sowohl Tandems aus Praktikant:innen und Lehrkräften als auch Studierende und Lehrer:innen, die sich einzeln beworben hatten und dann miteinander gematcht wurden. Die Pilotpha- ▷

Junger Grundschulverband – Studierende werden aktiv

LeOn ist das erste Projekt des Jungen Grundschulverbandes, einer neu gegründeten Arbeitsgruppe der Landesgruppe Bremen. Ziel dieser Arbeitsgruppe ist, engagierte Lehramtsstudierende, Referendar:innen und junge Lehrkräfte zusammenzubringen, ihnen eine Plattform zu bieten, um bildungspolitische und grundschulbezogene Auffassungen zu diskutieren sowie eigeninitiierte Projekte zu realisieren. Es wird ein allgemeiner Einblick in die Arbeit des Grundschulverbands geboten, inklusive der Möglichkeit, vielfältige und weitreichende Kontakte zu knüpfen. Zukünftig sollen außerdem Exkursionen zu Schulen mit erfolgreichen pädagogischen Konzepten stattfinden, welche das Ziel haben, eine praktische Weiterbildung erfahrbar zu machen und diese anderen vielfältig zur Verfügung zu stellen.



Großzügige Spende für das Projekt LeOn

se des Projektes – 15. März bis 31. Mai 2021 – startete mit einem Auftakttreffen aller Beteiligten. Durch den sehr knappen Projektvorlauf sollte einerseits den Studierenden ein nahtloser Übergang bei der Unterstützung einzelner Schüler:innen aus der bisherigen Praktikumsklasse ermöglicht werden und andererseits den zu unterstützenden Schüler:innen bereits in den Bremer Osterferien eine Online-Begleitung ermöglicht werden. Seit dem 1. Juni läuft die zweite Phase des Projektes, die am 31. August 2021 endet.

Zwischen den einzelnen Projektphasen fand ein Austauschtreffen statt, auf dem zunächst die Organisationsformen und Inhalte der Förderung besprochen wurden, um so einen wechselseitigen Peer-to-Peer-Exchange zu initiieren. Hierbei wurden ebenfalls Materialien ausgetauscht, welche auf einer virtuellen Plattform (Stud.IP) der Universität Bremen zur Verfügung gestellt werden, damit auch zukünftig darauf zugegriffen werden kann. Zusätzlich profitiert das Projekt von mehreren kostenfreien Zugängen zu Online-Lernprogrammen unterschiedlicher Anbieter. Weitere Treffen zum Austausch sind geplant; insbesondere ein abschließendes Treffen zur Auswertung des Projektes. Die Studierenden werden über die gesamte Laufzeit des Projektes ehrenamtlich von Vorstandsmitgliedern der Landesgruppe Bremen betreut, die als Lektor:innen der Grundschullehrer:innenausbildung der Universität Bremen tätig sind. Sie stehen auch als Ansprechpartner:innen für Studierende, Lehrkräfte und Schulvereine zur Verfügung.

Die Einstellung der Studierenden erfolgte mithilfe der Stiftungsmittel – überwiegend auf Honorarbasis – über die Schulvereine. Der Stundenumfang beträgt ca. vier Stunden pro Woche inklusive einer Stunde für Vor- und Nachbereitung und wird mit dem an den Schulen üblichen Honorarsatz zwischen 12 und 15 € vergütet.

Online-Lernbegleitung bleibt herausfordernd …

Bei der Durchführung der Online-Lernbegleitung ergaben sich zu Beginn unterschiedliche Herausforderungen. Die Beziehungsebene war zum Teil dadurch erschwert, dass unter anderem durch Halbgruppenunterricht nicht in allen Fällen im Vorfeld ein persönlicher Kontakt zwischen Schüler:innen und Studierenden bestand. Die in einigen Fällen anfänglich distanzierte Haltung der Schüler:innen konnte zum Teil durch einen Präsenzbesuch in der Klasse überwunden werden. Eine zusätzliche Herausforderung stellte der Austausch mit den Eltern über die verbindliche Vereinbarung von Nachmittags- oder Wochenendterminen dar. Aufgrund technischer Hürden wurde die Gruppengröße im weiteren Verlauf in mehreren Fällen von vier auf drei Schüler:innen reduziert, um lange Wartezeiten zu vermeiden. Um die echte Lernzeit zu optimieren, wurde zudem zeitversetzt in der Kleingruppe begonnen und somit auch unterschiedlich geendet.

Begleitend werden außerdem Einschätzungen der Studierenden und Lehrkräfte zu den Veränderungsprozessen sowie den Abläufen erhoben. Nach Abschluss des Projektes werden die Ergebnisse im Rahmen von Masterarbeiten ausgewertet. Aus einer ersten Fragebogenerhebung sowie Reflexionsgesprächen haben sich bereits Verbesserungspotenziale ergeben.

Noch besser wäre es, wenn …

eine frühzeitige Finanzierungssicherheit gegeben wäre, da die Verwaltungsvorgänge zumeist langwierig sind. Des Weiteren wären Vorlagen für Elternbriefe sowie Musterverträge für die Schulvereine hilfreich. Ferner hat sich gezeigt, dass eine informierende Videokonferenz zu Beginn mit Schulvereinsverantwortlichen bzgl. vertraglicher Rahmenbedingungen und der Möglichkeit für Rückfragen zielführend wäre. Zudem ist der Aufbau eines differenzierten Materialpools insbesondere für fachfremd begleitende Studierende nützlich. In diesem Zuge wären auch bedarfsgerechte Hinweise für einen gelingenden Elternkontakt konstruktiv. Abschließend stellte sich heraus, dass eine konkretere Ausschreibung sowie die Bildung von Schwerpunktschulen die Organisation vereinfachen würden.



Online-Lernen aus Schüler:innen-Sicht

LeOn wird fortgesetzt …

Kinderstimmen:
Melis und Johanna, beide 9 Jahre, sagten zum Projekt:

„Ich hab' alle Kreuze ganz vorne! Da lohnt sich das extra Lernen!" [Bester Eintrag im Kompetenzraster]

„Es macht Spaß und ich kann immer Fragen stellen, weil ich ja alleine bin und nicht mit den ganzen anderen Kindern."

Auf Grund der positiven Wirkung auf die Kinder waren nahezu alle Lehrkräfte an der Verlängerung des Projekts interessiert. Einer der positiven Effekte ist die Selbstwirksamkeitserfahrung in der Kleingruppe, die die Kinder offensichtlich auf den Klassenunterricht übertragen.

Lehrerin:
„Es ist einfach toll zu sehen, wie die Kinder aufblühen! Eine Schülerin ist jetzt in der Klasse viel mutiger und traut sich auch, etwas zu sagen!", berichtete eine Lehrkraft.

Gerade die Möglichkeit, Fragen in der Eins-zu-eins-Begleitung stellen zu können, und die Regelmäßigkeit der Förderung sowie zeitnahes Feedback scheinen für die Kinder eine deutliche Entlastung zu sein. Für die Studierenden ergab sich die Möglichkeit, persönliche und intensive Beziehungen aufzubauen, sich in Motivationsaufbau und Differenzierung zu üben, Ideen eigenverantwortlich und kreativ umzusetzen, ein kontinuierliches Lernangebot am Individuum orientiert zu entwerfen, erste Routinen im Online-Lernen zu entwickeln und zu erleben, persönlich gebraucht zu werden. Auf Grund der sehr positiven ersten Erfahrungen der Beteiligten wurde eine Weiterfinanzierung des Projektes LeOn für das Schuljahr 2021/2022 über die „Coronamittel des Bundes" bei der Senatorin für Kinder und Bildung beantragt. Zusätzlich wäre eine Ausweitung des Projektes wünschenswert, hierfür müssten aber jenseits des ehrenamtlichen Engagements weitere Personalmittel eingeworben werden.



Chris Barnick, M. Ed. (links)
Vorstandsmitglied Landesgruppe Bremen | Koordinator LeOn | Initiator & Projektleitung Junger Grundschulverband | Lektor an der Universität Bremen | Inklusive Pädagogik (Lehramtsausbildung) | Schwerpunkte: Förderschwerpunkt „Emotionale-soziale Entwicklung", (Cyber-)Mobbing & Medien

Dr. Heike Hegemann-Fonger (Mitte)
Vorstandssprecherin Landesgruppe Bremen | Projektinitiatorin LeOn | Lektorin an der Universität Bremen | Inklusive Pädagogik (Lehramtsausbildung) | Schwerpunkte: Inklusive Didaktik, Multiprofessionelle Teams & Außerschulische Lernorte

Hannah Hußing (rechts)
Sprecherin des Jungen Grundschulverbands | Masterstudierende im Praxissemester für Grundschullehramt (Inklusive Pädagogik, Deutsch & Englisch)

Interesse? Dann …

… können über den Button aktuelle und weiterführende Informationen zu den verschiedenen Projekten nachgelesen bzw. nachgehört werden. □

Klick hier für mehr Informationen!

Literatur

Boeckmann, K.-B. et al. (2020): „Dann drückst du auf OK …". Ergebnisse einer Studie zum digitalen Distanzunterricht für Deutsch als Zweitsprache. Graz: Pädagogische Hochschule Steiermark.
Bremm, N./Racherbäumer, K. (2020): Dimensionen der (Re-)Produktion von Bildungsbenachteiligung in sozialräumlich deprivierten Schulen im Kontext der Corona-Pandemie. In: Fickermann, D./Edelstein, B. (2020) (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster; New York: Waxmann, 202-215.
Der Paritätische Gesamtverband (2020): Gegen Armut hilft Geld. Der Paritätische Armutsbericht 2020. Berlin.
Gießelmann, B. (2020): Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf Corona. Deutsch lernen unter erschwerten Bedingungen. Forschung zu Internationalen Vorbereitungsklassen in Zeiten von Corona. (www.ew.uni-hamburg.de/ueber-die-fakultaet/aktuell-2020/20-05-04-interview-ivk-ploeger-barakos.html. Letzter Zugriff: 25.05.2021).
Goldan, J./Geist, S./Lütje-Klose, B. (2020): Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf während der Corona-Pandemie. Herausforderungen und Möglichkeiten der Förderung – Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. In: Fickermann, D./Edelstein, B. (2020) (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster; New York: Waxmann, 189-201.
Helm, C./Huber, S./Loisinger, T. (2021): Was wissen wir über schulische Lehr-Lern-Prozesse im Distanzunterricht während der Corona-Pandemie? – Evidenz aus Deutschland, Österreich und der Schweiz. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 24, H. 2, 237-311.
Huebner, M./Schmitz, L. (2020): Corona-Schulschließungen: Verlieren leistungsschwächere SchülerInnen den Anschluss? In: DIW aktuell, H. 30, 1-6.
Perkhofer-Czapek, M./Potzmann, R. (2016): Begleiten, Beraten und Coachen. Der Lehrerberuf im Wandel. Wiesbaden: Springer
Porsch, R./Porsch, T. (2020): Fernunterricht als Ausnahmesituation. Befunde einer Bundesweiten Befragung von Eltern mit Kindern in der Grundschule. In: Fickermann, D./Edelstein, B. (2020) (Hrsg.): „Langsam vermisse ich die Schule …". Schule während und nach der Corona-Pandemie. Münster; New York: Waxmann, 61-78.
Statistisches Landesamt Bremen (2020): Bremen in Zahlen 2020. Bremen.
Voss, T./Wittwer, J. (2020): Unterricht in Zeiten von Corona: Ein Blick auf die Herausforderungen aus der Sicht von Unterrichts- und Instruktionsforschung. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 48, H. 4, 601-627.

Michaela Vogt, Katja Andersen, Anette Bagger, Vanessa Macchia und Christoph Bierschwale

Inklusionssensible Bildungsmaterialien als „Must-have“

Hilfen bei der Bewertung von Vorhandenem und eigenen Erstellung von Neuem

Möchte man im Unterricht den diversen Bedarfslagen aller SchülerInnen gerecht werden, steht man als Lehrperson vor vielseitigen Herausforderungen. Dass hier personelle Ressourcen eine zentrale Rolle spielen, wird zwar häufig betont, jedoch kaum schuladministrativ ausreichend berücksichtigt. Um die Lehrpersonen trotzdem handlungsfähig zu halten, müssen deshalb andere Optionen mitgedacht und im Sinne unterstützender Maßnahmen realisiert werden. Hierzu zählen u. a. eine umfängliche Professionalisierung in der LehrerInnen-aus- und -weiterbildung wie ebenso Beratungsstrukturen für unterrichtliche Problemlagen.

Eine weitere wichtige Unterstützung sind inklusionssensible Bildungsmaterialien, die die Diversität der SchülerInnen mitdenken und qualitativ fundierte Lernangebote liefern. Betrachtet man jedoch den Status quo in diesem Bereich, stößt man schnell auf einen überbordenden und immer weiterwachsenden Markt an Bildungsmaterialien verschiedenster Qualität, der die Lehrperson in der Auswahl eher überfordert. Der Aspekt der Inklusionssensibilität ist dabei ein häufig mit aufgeführtes Verkaufs- bzw. Nutzungsargument, ohne dass hier faktisch ein entsprechender Nachweis erbracht wird. Im Generellen kann die Lehrperson die Güte derartiger Bildungsmaterialien kaum kompetent einschätzen, da entsprechende Kriterien und Bewertungsraster hierfür fehlen. Auch für die eigenständige Materialentwicklung fehlen entsprechende Anleitungen, gerade wenn dies unter angemessenem Arbeitsaufwand erfolgen soll.

Sowohl die Bewertung wie ebenso die eigene Erstellung von Bildungsmaterialien fordern deshalb ausreichende Unterstützungsmaßnahmen und Werkzeuge, bei deren Entwicklung auch die Wissenschaft gefragt ist. Zwei derartige Werkzeuge für die Reflexion inklusionssensibler Bildungsmaterialien stehen in den folgenden Ausführungen im Fokus: a) ein Kriterienkatalog zur Bewertung von Vorhandenem und b) ein Prozessmodell zur eigenen Erstellung von Neuem.

Entwickelt worden sind diese Werkzeuge im Rahmen des seit 2018 international-vergleichend laufenden EU-Projekts „Inklusive Unterrichtsmaterialien im internationalen Vergleich“, das in seiner methodischen Anlage u. a. auf die didaktische Entwicklungsforschung (vgl. Kahlert & Zierer 2011) und Ansätze der Participatory Action Research (vgl. Unger 2014; Jordan 2008) referenziert (www.itm-europe.org). Das Projekt wird durch Prof. Dr. Michaela Vogt und Christoph Bierschwale von der Universität Bielefeld aus geleitet und koordiniert. Zu den weiteren universitären Partnern zählen Prof. Dr. Katja Andersen (Universität Luxembourg), Prof. Dr. Anette Bagger (Universität Örebro) und Prof. Dr. Vanessa Macchia (Freie Universität Bozen). Als assoziierte Partner wirken Prof. Dr. Susanne Miller (Universität Bielefeld) und Prof. Dr. Annemarie Augschöll Blasbichler (Freie Universität Bozen) mit. Weiterhin partizipieren schulische Partner am Projekt wie beispielsweise in Südtirol (Italien) der Grundschulsprengel Bozen und hier im Besonderen Annemaria Ardemagni. Das Projekt wird zudem unterstützt durch die Kooperation mit der Laborschule Bielefeld und der Bielefeld School of Education (BiSEd).

Grundlage der Entwicklungsaktivitäten im Projekt ist ein weites Inklusionsverständnis (vgl. u. a. Heinrich, Urban & Werning 2013), das auf keine bestimmte Inklusionsdimension fokussiert, sondern die gesamte Diversität der Lernenden in den Blick nimmt. Im Sinne der zu den Bildungsmaterialien gehörigen Art von Unterricht stellen deshalb Ansätze der Inklusiven Didaktik (vgl. u. a. Feuser, 2011; Reich 2014) eine wichtige Referenz dar. Hier erschließen sich die Lernenden im Rahmen inklusiver Lernprozesse konstruktiv selbst die Welt. Die dafür notwendigen Rahmenbedingungen sind an Diversität orientierte, adäquat gestaltete Lernräume und variierende Lernmethoden – auch inklusionssensible Bildungsmaterialien spielen deshalb eine zentrale Rolle (vgl. Vogt & Krenig 2017).

Ein Kriterienkatalog zur Bewertung Inklusionssensibler Bildungsmaterialien

Inklusionssensible Bildungsmaterialien stehen vor der Herausforderung, auf die Diversität innerhalb der Gruppe der Lernenden zu reagieren und gleichzeitig die lokal bedingten Besonderheiten des jeweiligen Lernsettings mit zu berücksichtigen. Gerade die COVID-Pandemie hat gezeigt, dass Lernen nicht zwingend in der Schule, in Klassenräumen und unter Gegenwart der Lehrperson stattfindet. Auch die Idee von Diversität hat sich während der Pandemie nochmals um die verstärkte Frage nach Benachteiligungen und Barrieren durch eingeschränkte digitale Infrastruktur und mediale Ausstattung erweitert – jedoch ebenso einen Möglichkeitshorizont dazugewonnen, Digitales stärker zu nutzen, um Barrieren abzubauen.

Die Kriterien wurden in ihrem gegenwärtigen Stand innerhalb des o. g. ITM-Projekts in mehreren Expertenrunden unter Beteiligung von Lehrpersonen wie

ebenso Professoren von allen Standorten entwickelt, diskutiert, von den beteiligten Lehrpersonen zusätzlich in ihre LehrerInnen-Kollegien getragen und hier mit verschiedenen Bildungsmaterialien erprobt und weiter reflektiert – auch unter Beteiligung der Lernenden selbst. Ausgegangen wurde hierbei von einem Verständnis inklusionssensibler Bildungsmaterialien, die in ihren digitalen wie analogen Versionen aus folgenden Teilen bestehen können: (1) Lernmaterialien, die den Lernprozess leiten und den Lernenden niveaudifferenziert Zugriffe zum Lernstoff ermöglichen, (2) Ergänzungsmaterialien, welche den Lernprozess unterstützen und auf diverse Bedarfslagen spezifischer eingehen, sowie (3) Lehrermaterialien, die informelle Grundlagen zum Einsatz der Lern- und Ergänzungsmaterialien liefern (vgl. Vogt & Krenig 2016).

Der aus den Expertenrunden resultierte Kriterienkatalog umfasst in seinem gegenwärtigen – jedoch in seiner Entwicklung noch nicht vollkommen abgeschlossenen – Stand sechs Kriterienbereiche inklusive konkretisierender Fragestellungen. Im Folgenden werden die Bereiche kurz erläutert und mit den dazugehörigen Fragen vorgestellt:

a) Individuenbezogene Adaptivität

Hier geht es um die Anpassbarkeit des inklusionssensiblen Bildungsmaterials an die individuellen Bedarfslagen der Lernenden mit dem Ziel, dass diese eigenständig und selbstgesteuert mit dem Material umgehen und Lernfortschritte erzielen können. Folgende Fragen sind für diesen Kriterienbereich von Relevanz:

- Ermöglicht das Bildungsmaterial vom selben Lerngegenstand ausgehend unterschiedliche Lernwege, die der Diversität der Lernenden gerecht werden?
- Bewegen sich die zu bearbeitenden Aufgaben auf unterschiedlichen Kompetenzniveaus und berücksichtigen sie unterschiedliche individuelle Bedarfslagen?
- Werden die Arbeitsanweisungen zu den Aufgaben in unterschiedlichen Formen und auf unterschiedlichen Komplexitätsniveaus gegeben?
- Ist das Bildungsmaterial klar strukturiert und auf den eigentlichen Lerngegenstand fokussiert?

Verfolgen die Visualisierungen und das Layout des Bildungsmaterials das Ziel, die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand zu unterstützen?

Orientiert an den Fragen ist ein Material dann individuenbezogen adaptiv, wenn es bspw. Lernwege sprachbasiert wie bildlich unterstützt, ggf. noch schematisiert und videogestützt sowie als Audiostream darbietet. Ebenso tut es dies auf verschiedenen Anspruchsniveaus, nutzt unterschiedlich komplexe Aufgabenstellungen und -formate. Durch klare Leitstrukturen ermöglicht das Bildungsmaterial den Lernenden, sich in der Varianz der Angebote sicher und passend zu ihren Bedarfslagen zu orientieren. Solche Leitstrukturen können auch über ein Symbolsystem und andere wiederkehrende Routinen gestützt werden. Zusätzliche grafische Schmuckelemente weist ein individuenbezogen adaptives Bildungsmaterial hingegen nicht auf, sondern fokussiert den Lerngegenstand – der vielseitig für die Lernenden erschlossen wird.

b) Umfeldbezogene Adaptivität

Hier geht es um die Anpassbarkeit des inklusionssensiblen Bildungsmaterials an die Lehr- und Lernsituation, die schullokalen Gegebenheiten sowie kulturelle und ggf. nationale Standards. Folgende Fragen konkretisieren diesen Bereich:

- Kann das Bildungsmaterial in verschiedenen sozialen Konstellationen innerhalb wie jenseits des Klassenverbunds eingesetzt werden?
- Ist das Bildungsmaterial anpassbar an Besonderheiten des konkreten Schulstandorts inklusive spezifischer Bedingungen in der Lerngruppe?
- Berücksichtigt das Bildungsmaterial kulturelle und nationale Spezifika, die das Lernumfeld beeinflussen?
- Berücksichtigt das Bildungsmaterial curriculare Vorgaben ggf. verschiedener kultureller Kontexte?
- Greift das Bildungsmaterial in Form fortwährender Aktualisierungen neueste Forschungserkenntnisse und Schulreformen auf?

Ein umfeldbezogen adaptives Lernmaterial berücksichtigt sowohl die Lernenden als auch die Lernsituation als zentrale Referenzen. Es ist für Einzelarbeiten wie in verschiedenen Partner- und Gruppenkonstellationen einsetzbar und zudem für digitale Settings geeignet. Im Idealfall ist es mit verschiedenen curricularen Vorgaben kombinierbar, mehrsprachig aufgesetzt bzw. nicht sprachenabhängig und hat aktuellste Forschungsergebnisse als Referenz im Blick. Auch ermöglicht ein umfeldbezogen adaptives Lernmaterial die Anpassung an schulstandortbezogene Spezifika wie räumlich variierende Voraussetzungen oder einen unterschiedlichen digitalen Ausstattungsgrad.

c) Lernstandsüberprüfung

Lernstandsüberprüfungen kombiniert mit darauf abgestimmten Empfehlungen zur weiteren Gestaltung des individuellen Lernweges stellen ein weiteres zentrales Kriterium inklusionssensibler Bildungsmaterialien dar. Hierüber kann anhand folgender Fragen reflektiert werden:

- Leiten die Lernstandsüberprüfungen die Wahl passender weiterer Lernaufgaben an, die ebenfalls im inklusionssensiblen Bildungsmaterial enthalten sind?
- Gibt es unterschiedliche Formen und eine ausreichende Anzahl an Lernstandsüberprüfungen im Bildungsmaterial, die sich an der Diversität der Lernenden orientieren?
- Analysieren die Lernstandsüberprüfungen den individuellen Lernfortschritt wie ebenso individuell wiederkehrende Fehlermuster?
- Können die Lernenden eigenständig über die Lernstandsüberprüfungen ihre Fehlermuster und Herausforderungen erkennen und ihren eigenen Lernweg darauf basierend selber weiter planen?
- Basieren die Lernstandsüberprüfungen auf einem positiven Umgang mit und einer wertschätzenden Haltung gegenüber individuellen Lernfortschritten?

Die AutorInnen des Artikels
sind ein Teil des Konsortiums, das sich im EU-Projekt „Inklusive Unterrichtsmaterialien im internationalen Vergleich" mit Inklusionssensiblen Bildungsmaterialien vielseitig auseinandersetzt.

Ausführliche ForscherInnenprofile finden Sie auf der Projekthomepage www.itm-europe.org/ unter „Projektpartner".

d) Selbstwirksamkeit

Gerade in inklusionssensiblen Lernsituationen spielen Selbstwirksamkeitserfahrungen aller Lernenden eine zentrale Rolle. Ob das Bildungsmaterial die Lernenden befähigt, ihr Lernen selbstaktiv zu gestalten, und Wertschätzung wie Akzeptanz durch das Lernumfeld anregen bzw. befördern, zeigt die Auseinandersetzung mit den folgenden Fragen:

- Motiviert das Bildungsmaterial die Lernenden auf individuell unterschiedlichen Wegen?
- Befähigt das Bildungsmaterial die Lernenden zur eigenständigen Problemlösung inklusive der Vermittlung des Gefühls von Selbstwirksamkeit?
- Offeriert das Bildungsmaterial den Lernenden freie Wahlmöglichkeiten sowie die Option, die Bearbeitung der Aufgaben begründet abzulehnen?
- Beinhalten die Aufgabenstellungen zu den einzelnen Aufgaben an die Lernenden adressierte Erläuterungen zu deren jeweiliger Sinnhaftigkeit?
- Ermöglicht das Bildungsmaterial den Lernenden, Rückmeldungen zu seiner Gestalt zu geben und dadurch an der Materialweiterentwicklung teilzuhaben?
- Behandelt das Bildungsmaterial alle Lernenden mit Respekt und in Orientierung an ethischen, demokratischen und inklusiven Standards?

e) Metakognition

Inklusionssensible Bildungsmaterialien stützen im besonderen Maße die Reflexion über den eigenen Lernprozess und damit auch den Erwerb metakognitiver Erkenntnisse, die über den eigentlichen Lerngegenstand hinausgehen. Folgende Fragen setzen sich hiermit auseinander:

- Bezieht das Bildungsmaterial die Nutzung unterschiedlicher Lerntechniken angepasst an diverse Bedarfslagen der Lernenden mit ein?
- Ermutigt das Lernmaterial die Lernenden, verschiedene Lerntechniken auszuprobieren, deren Mehrwert zu reflektierten und die individuell passende Technik zu wählen?
- Liefert das Bildungsmaterial Rückmeldungen und ermöglicht es den Lernenden dadurch, eigene Lernbedarfe auf kognitivem wie emotionalem Niveau wahrzunehmen und besser zu verstehen?
- Ermöglicht und befördert das Bildungsmaterial die Dokumentation des eigenen Lernweges, dessen Reflexion sowie die Planung der nächsten Lernschritte?

f) Konzeptionelle Erläuterungen

Inklusionssensible Bildungsmaterialien stehen in der Pflicht, ihren Zugang zu Diversität und ihre Varianz in den Aufgabenstellungen für die Lehrperson sowie für die Lernenden fundiert zu begründen. Hierfür ist eine verschriftliche konzeptionelle Basis vonnöten, die die zusammengestellten Lernaufgaben ergänzt, rahmt und in ihrer inneren Konsistenz aufeinander bezieht. Folgende Fragen fokussieren auf diesen Kriterienbereich:

- Erläutert das Bildungsmaterial Grundlagen seiner Gestaltung für die Lehrperson sowie die Lernenden in jeweils nachvollziehbarer Weise und angemessenem Umfang?
- Sind die innere Struktur des Bildungsmaterials sowie die Art der ausgewählten Aufgabenstellungen nachvollziehbar, konsistent und in ihren Referenzen auf theoretische wie empirische Erkenntnisse klar begründet?
- Sind zentrale Begriffe und Perspektiven, die für das Bildungsmaterial leitend sind, nachvollziehbar erläutert und überzeugend definiert?
- Sind Notwendigkeit und Nutzen der Lernstandsüberprüfungen für die Lehrperson sowie die Lernenden in jeweils nachvollziehbarer Weise erläutert?
- Werden in der konzeptionellen Basis weitere Quellen und thematisch nahe Bildungsmaterialien benannt, die für die Lehrpersonen bzw. für die Lernenden von Interesse sind und weitere Orientierungen bieten?

Betrachtet man die Summe an Fragen, ist der Kriterienkatalog erweiterbar und anpassbar, da er immer den aktuellen Status quo des Austauschs zwischen den ExpertInnen widerspiegelt. Dass er dynamisch bleibt, ist auch angesichts permanenter Veränderungen in den europäischen Schulsystemen hochrelevant.

Ein Prozessmodell zur Erstellung inklusionssensibler Bildungsmaterialien

Gehäuft ist es der Fall, dass für die konkrete Lernsituation und -konstellation vor Ort keine in Umfang und Qualität ausreichend inklusionssensiblen Bildungsmaterialien vorhanden sind. Es fehlen den vorhandenen Materialien in der Regel ausgewählte Diversitätsdimensionen, die das Lerngeschehen vor Ort trotzdem maßgeblich beeinflussen.

Für solche Fälle ist es notwendig, dass die Lehrperson befähigt wird, vorhandene Bildungsmaterialien um das Fehlende zu ergänzen oder Neuentwicklungen in Angriff zu nehmen. Erst nach Erwerb einer gewissen Routine und im Idealfall in einem multiprofessionellen Team werden derartige Entwicklungsaktivitäten überhaupt zeitökonomisch

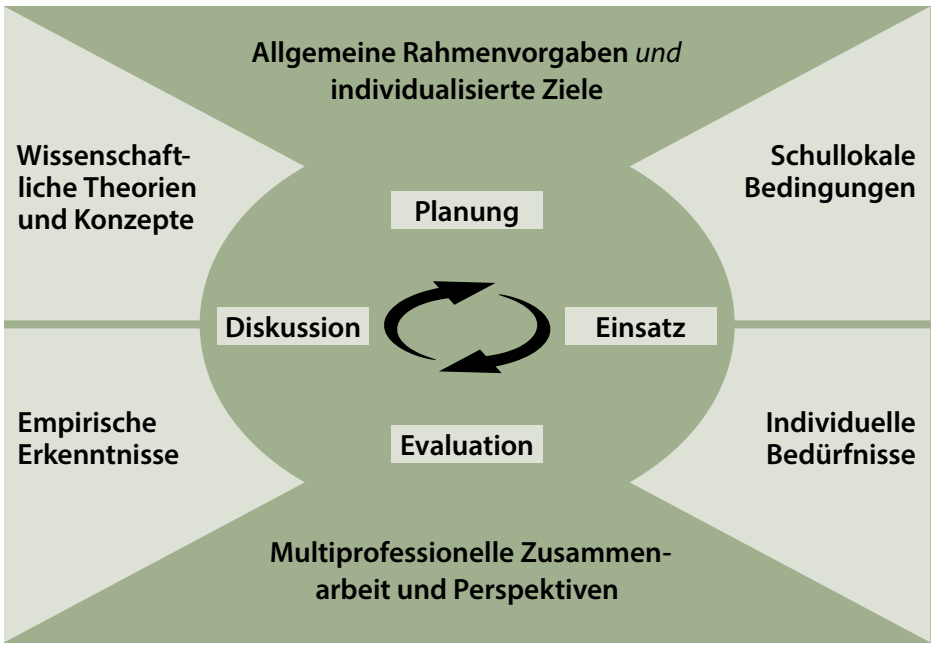


Abbildung 1: Prozessmodell

und ressourcenschonend möglich. Um hier einen entsprechenden Einstieg zu erleichtern und eine zentrale Hilfestellung zu liefern, wurde das in Abb. 1 dargestellte Prozessmodell parallel zum Kriterienkatalog basierend auf dem oben genannten Vorgehen entwickelt:

Das Prozessmodell stellt einen (1) zyklischen Entwicklungsprozess dar, der (2) multiprofessionell durchgeführt wird und sich an (3) allgemeinen Rahmenvorgaben sowie an (4) unterschiedlichen kontextualen Referenzbereichen orientiert. Er hat kein finales Ende, sondern pausiert immer wieder dann, wenn zeitlich begrenzt eine ausreichende Passung zwischen entwickeltem inklusionssensiblen Bildungsmaterial und der Diversität innerhalb der Lernenden hergestellt werden konnte – basierend auf einem ausreichenden qualitativen Niveau sowie einer Passung zu den gegenwärtig relevanten Rahmenvorgaben. In aller Kürze kann das Prozessmodell wie folgt konkretisiert werden:

(1) Zyklischer Entwicklungsprozess: Wird ein entsprechendes inklusionssensibles Bildungsmaterial erweitert oder neu entwickelt, so müssen hierfür zuerst entsprechende Planungen erfolgen, die konzeptionelle Grundlagen sowie die Zusammenstellung von Aufgabenpaketen gleichermaßen umfassen. Auch der oben aufgeführte Kriterienkatalog kann hierbei helfen. Nach der Planung und Erstellung einer Erstversion, Erweiterung oder Weiterentwicklung kommt diese zum Einsatz im avisierten Lernsetting. Währenddessen werden Einsichten über die Wirksamkeit der entwickelten Materialien in verschiedenst gestalteten Evaluationen gesammelt. Die so zusammengetragenen Erkenntnisse – die auch die Perspektive der Lernenden und deren Rückmeldungen mit umfassen – werden breit diskutiert und führen in der Folge zu weiteren Planungen, einer Verbesserung des Status quo oder einer Pausierung des Entwicklungsprozesses, abhängig von den Diskussionsergebnissen.

(2) Multiprofessionelle Zusammenarbeit und Perspektiven: Um ein Bildungsmaterial inklusionssensibel und ebenso passend zum aktuellen Erkenntnisstand aus verschiedenen Perspektiven zu entwickeln, ist die Involvierung verschiedener ExpertInnen und Professionen vonnöten – entweder temporär oder in Form eines beständig zusammenarbeitenden Entwicklungsteams. Von Relevanz können hier abhängig von den diversen Bedarfslagen bspw. LogopädInnen, PhysiotherapeutInnen, MedizinerInnen, PsychologInnen oder SonderpädagogInnen sein – ebenso SchülerInnen selbst oder deren Eltern.

(3) Allgemeine Rahmenvorgaben und individualisierte Ziele: Orientierung für die intendierten Bildungsmaterialentwicklungen sowie eine entsprechende Grundlage liefern auch entsprechende Rahmenparameter. Sie beziehen sich zum einen auf allgemeine – häufig in Curricula festgeschriebene – Vorgaben und Lerninhalte wie zum anderen auf die dazu festgesetzten Möglichkeiten der Individualisierung allgemein vorgegebener Ziele. Diese Rahmenvorgaben sowie deren Varianz differieren zwischen verschiedenen kulturellen Kontexten häufig deutlich.

(4) Kontextuale Referenzbereiche: Im Entwicklungsprozess gibt es gleich mehrere Referenzbereiche, die zusätzliche Impulse liefern und ihn dadurch bereichern können. Allen voran spielen die schullokalen Bedingungen eine zentrale Rolle, da diese konkrete Möglichkeiten wie ebenso Restriktionen vor Ort offenlegen, welche den Entwicklungsprozess in seiner schullokalen Spezifik prägen. Hierzu zählen nicht nur finanzielle und personelle Ressourcen, sondern ebenso räumliche Bedingungen und variierende Formen der Rhythmisierung des Unterrichtsalltags. Des Weiteren müssen individuelle Bedürfnisse und Eigenheiten berücksichtigt werden, und zwar auf der Seite der Lehrpersonen wie ebenso auf der Seite der Lernenden. Diese beeinflussen bereits die Planungen des Bildungsmaterials und sind maßgeblich für den Ablauf und die Dynamiken des Entwicklungsprozesses von Relevanz. Geht es um die Reflexion der entwickelten Bildungsmaterialien – möglichst mit multiprofessioneller Beteiligung –, so zählen hier einerseits empirische Erkenntnisse aus verschiedenen Fachwissenschaften zu den wichtigen Referenzen und andererseits wissenschaftliche Theorien und Konzepte, die sich auf der Ebene von Begriffsverständnissen bewegen und ebenso bspw. relevante Konzepte und Modelle fachwissenschaftlicher Zugänge umfassen können.

Informationen zum Prozessmodell finden sich auf der o. g. Homepage. Zwar ist die eigene Materialentwicklung – v. a. mit inklusionssensiblem Anspruch – eine schwierige Herausforderung, kann aber über die Verständigung auf und die Orientierung an einem gemeinsamen Modell strukturiert und schrittweise erfolgen und inklusionssensibles Lehren und Lernen auf längere Sicht am eigenen Schulstandort maßgeblich verbessern.

Fazit

Letztlich zeigt der Beitrag einerseits eine Dilemmasituation zwischen dem Anspruch des inklusionssensiblen Unterrichtens auf hohem Niveau und der Realität der mangelnden Ressourcen auf, der die Lehrperson permanent ausgesetzt ist. Andererseits versucht der Artikel, Lösungswege über eine verstärkte Fokussierung auf die Auswahl und Entwicklung inklusionssensibler Bildungsmaterialien aufzuzeigen und hierdurch wichtige Hilfestellungen zu liefern.

Mit Ihnen als LeserInnen und ExpertInnen an dieser Stelle gemeinsam weiterzudenken und die Qualität verfügbarer inklusionssensibler Bildungsmaterialien zu reflektieren wie ggf. beispielsweise eigene Ihrerseitige Materialentwicklungen im aufgeführten Projektteam zu diskutieren, wäre eine wünschenswerte Weiterführung der im Artikel überblicksartig skizzierten gegenwärtigen Erkenntnisse aus dem Projekt.

Sollten Sie Fragen haben, Konkretisierungen zu den aufgeführten Kriterienbereichen und dem Prozessmodell wünschen, Fortbildungen in Anspruch nehmen wollen, sich über Ihre eigenen Materialien mit ExpertInnen austauschen wollen oder weitere Impulse geben können, wenden Sie sich bitte an Prof. Dr. Michaela Vogt (michaela.vogt@uni-bielefeld.de; itm@uni-bielefeld.de).

Regelmäßige Updates zum Projekt finden Sie zudem auf der Projekthomepage www.itm-europe.org. Wir freuen uns auf jede Form des konstruktiven Austausches! □

Literaturangaben zum Artikel
können Sie von unserer Website herunterladen: https://t1p.de/Lit-Vogt-ua

Anke Weber, Markus Peschel, Pascal Kihm, Marie Fischer und Theresa Dahm

Phänomene am Schulanfang

„Mit offenen Augen durch die Welt und in die Schule gehen“

Kinder kommen neugierig in die Schule. Beobachtungen und daraus resultierende Fragen gehören seit frühester Kindheit zu ihrer Lebens- und Lernwelt. Wie können diese Beobachtungen in der Schule aufgegriffen und weitergeführt werden? Welche Möglichkeiten gibt es, insbesondere im Sachunterricht, an die Beobachtungen und Erfahrungen der Kinder anzuknüpfen? Welche Sprech- und ggf. Schreibanlässe lassen sich in den ersten Monaten finden?

Eine – wenn nicht *die* – Möglichkeit, am vorschulischen Lernen der Kinder anzuknüpfen, ist die Begegnung mit Phänomenen und deren schulische Aufarbeitung. **„Rettet die Phänomene!“**, forderte Martin Wagenschein schon 1977. Er plädiert dafür, Phänomene „unmittelbar“, also unbearbeitet und nicht in Form von z. B. Lückenaufgaben oder Informationstexten (zunächst) wirken zu lassen. Phänomene zeigen sich „sinnenhaft“, müssen mit allen Sinnen (Achtung: mehr als fünf!) erschlossen werden und sind *vorbegrifflich*.

„Naturerscheinungen, die uns *unmittelbar* (oder auf einfache, durchschaubare Weise vermittelt) sich selbst *sinnenhaft* zeigen; und zwar so, dass wir sie als ein Gegenüber *empfinden* und auf uns wirken lassen noch *ohne Vorurteil und Eingriff*, auch wir also unbefangen, *noch nicht festgelegt* auf einen bestimmten Aspekt, sei es der physikalische, der ästhetische oder sonst einer“ (Wagenschein 1977, 129; Hervorh. d. V.).

Steht man als Lehrkraft im Anfangsunterricht vor der Aufgabe, Sachunterricht vorzubereiten, fällt es häufig schwer, einen Anfang zu finden. Zum einen lernt man die Kinder, ihre Interessen und Vorerfahrungen gerade erst kennen, zum anderen kann man noch nicht unbegrenzt auf die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zurückgreifen. Das Lernen an und mit Phänomenen ist dabei eine Möglichkeit, beides in Einklang zu bringen.

Die folgenden Beispiele (Pusteblume / **Löwenzahn**, **Tropfen** auf Blättern / am Fenster oder **Sonnentaler** auf dem Boden) sind Vorschläge, Phänomene zum Schulanfang einzubeziehen. Sie kommen ohne Arbeitsblätter oder Schrift aus. Stattdessen nutzen sie **prozessbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen**, wie sie auch der Perspektivrahmen Sachunterricht und alle (Kern-) Lehrpläne der Bundesländer fordern: **betrachten** (ruhender Objekte), **beobachten** (dynamischer Prozesse), aber auch **untersuchen, *d. h. reproduzieren, manipulieren, verändern***. Im Unterricht wird dabei gesprochen und diskutiert (Spracharbeit), gezeichnet (Ästhetik / Kunst) und ggf. sogar gerechnet (Mathematik). **Phänomene gibt es zu entdecken, zu bestaunen. Nun gilt es, sie pädagogisch sinnvoll in den Unterricht zu integrieren.**

Beispiel 1: Löwenzahn betrachten

Zum Löwenzahn steht zwar eine Menge vorgefertigter Unterrichtsmaterialien (zum Teil kostenlos) zur Verfügung. Diese beschränken sich allerdings meist auf die Benennung der Pflanzenteile und auf die Metamorphose zur Pusteblume und legen den Fokus dabei auf Beschriftungen, Lückentexte und Ähnliches. Soll jedoch das Naturphänomen selbst im Mittelpunkt stehen, ist es unabdingbar, den Kindern die unmittelbare, eigenaktive Begegnung, Betrachtung und Untersuchung des Löwenzahns zu ermöglichen. Die Kinder erhalten z. B. die Aufgabe, Löwenzahn in ihrer Lebenswelt zu suchen, den Standort und ihre Beobachtungen festzuhalten. Aktivitäten im Unterricht sind nun das gemeinsame Sammeln von Löwenzahnblüten und das Ausgraben vollständiger Löwenzahn-Pflanzen mit Wurzel. Im Klassenraum werden die gefundenen „Schätze“ mit Lupen untersucht, mit Messern zerlegt, Blütenköpfe nach Entwicklungsstadien sortiert und abgezeichnet. Zum Abschluss werden Löwenzahn-Samen gesät und deren Entwicklung beobachtet und dokumentiert. In begleitenden Unterrichtsgesprächen werden Beobachtungen gesammelt, Besonderheiten aufgedeckt und Rückschlüsse gezogen. Die Kinder lernen, genau hinzusehen und längere Zeit an einer Sache, einem Phänomen zu verweilen. Die Erfahrung zeigt, dass Kinder sich in einem solchen Unterricht sehr lange, intensiv und begeistert mit dem Phänomen beschäftigen können.



Löwenzahn sammeln, untersuchen und die Samen aussähen ermöglicht den Kindern, sich intensiv mit einem Phänomen auseinanderzusetzen





Tropfen und Sonnentaler

Beispiel 2: Tropfen beobachten und experimentieren

Auf dem Weg zur Schule begegnen den Kindern Tropfen z. B. als Tau auf Blättern am Wegesrand oder als Regen auf Autoscheiben. Dabei können die Kinder die verschiedenen Größen und Formen der Tropfen entdecken, die je nach Untergrund entstehen. Beobachtet man den Prozess länger, entdeckt man, dass kleinere Tropfen zu größeren zusammenfließen und so die Pflanzenblätter von Staub und Schmutz befreien. Vielleicht fragen sich die Kinder dann: Wie groß kann ein Tropfen eigentlich werden? Wenn die Tropfen nämlich zu groß und schwer geworden sind, fallen/lösen sie sich von den Blattspitzen in der meist dargestellten, tradierten und daher vermutlich bekannten Tropfenform ab.

In der Schule/Im Unterricht sollen die Schüler*innen Tropfen zunächst aus ihrer Vorstellung heraus zeichnen, bevor sie einen (gemeinsamen) Beobachtungsgang über das Schulgelände unternehmen. Sie können die Tropfen fotografieren oder abzeichnen und stellen fest: Die Tropfen in der Natur sehen ganz anders aus als in der eigenen Vorstellung. Beim Austausch mit den Mitschüler*innen kann dann die Frage nach dem größten gefundenen Tropfen zumindest vorläufig beantwortet werden.

Das Phänomen lädt aber nicht nur zum Beobachten, sondern auch zum genauen Hinhören ein: Je nach Größe der Tropfen, der Windlage oder des Untergrundes – z. B. im Vergleich des aufgespannten Regenschirms, der Pfütze, des Autodaches oder der Fensterbank des Klassenzimmers –, auf den die Tropfen treffen, hören sie sich ganz unterschiedlich an.

Beispiel 3: Sonnentaler

Ob beim Beobachtungsgang durch einen Laubwald oder beim Spielen unter einem Baum auf dem Schulhof – wenn die Sonne scheint, können wir auf dem Boden oftmals Lichtflecken beobachten, die nicht nur Kinder zum Staunen bringen. Besonders ihre runde Form wirft Fragen auf, die sich auf den ersten Blick nicht erklären lassen. Der Blick nach oben irritiert, denn die runden Lichtflecken stimmen nicht mit den gezackten Lücken im Blätterdach überein. Wie kann es also sein, dass eine eckige Lücke im Baum auf dem Boden plötzlich runde Lichtflecken erzeugt? Bereits hier wird deutlich, welchen Mehrwert die „Realbeobachtung“ im Gegensatz zu bloßen Abbildungen oder Fotos bietet.

Die Lichtflecken lassen sich außerdem auf einem Papier nachzeichnen, messen und vergleichen. Die Lernenden entdecken dabei, dass Lichtflecken manchmal kreisrund sind, manchmal oval, je nachdem, wie senkrecht sie auf das Papier treffen.

Während des gesamten Beobachtungsprozesses sollte den Schüler*innen möglichst viel Spielraum und Zeit gegeben werden, denn mit etwas Glück erkennen sie, dass sich auch durchscheinende Wolken oder Vögel auf dem weißen Papier abbilden.

Unter vorsichtiger Anleitung werden die Schüler*innen zu dem Schluss kommen, dass die Lichtflecken auf dem Boden die Sonne abbilden – und da die Sonne nun einmal rund ist, sind auch die Flecken auf dem Boden rund wie Taler – sogenannte Sonnentaler.

Fazit

Die drei Beispiele greifen Phänomene der natürlichen Lebenswelt der Kinder auf und transportieren sie zum Schulanfang in einen schulischen Rahmen. Die Beobachtung und der Vergleich der Beobachtungen mit den Erfahrungen der Kinder zeigen exemplarisch, *wie* Zugänge zu naturwissenschaftlicher Erkenntnis und zu Sachbeobachtungen/-informationen entstehen können. Dies geht im Erkenntnisprozess weit über das Abarbeiten von Arbeitsblättern mit Beschriftung der Bestandteile des Löwenzahns oder mit Lückentexten über Sonnentaler hinaus. Nicht allein Informationstexte über Sonnentaler, nicht die geometrischen Betrachtungen zum „Tropfen“ leisten dies, sondern die o. g. originäre Begegnung mit dem Phänomen. Sprache, Texte und Mathematisierungen können an diesen Beispielen entwickelt werden. Kommt eine Arbeitsblattbearbeitung vor der Begegnung, verkürzt diese häufig das Interesse, nimmt die Faszination und das Staunen an den Phänomenen.

„Beobachtungen ermöglichen Erklärungen! (Zu frühe) Erklärungen *un*ermöglichen Beobachtungen!“ □

Alle Autor*innen
sind Mitglied der Landesgruppe Saarland im Grundschulverband e. V. und aktuell Studierende bzw. Mitarbeitende am Lehrstuhl für Didaktik des Sachunterrichts. Der Beitrag wurde im Autor*innenkollektiv verfasst.

Anke Weber

Klassengemeinschaften beziehungsreich gestalten

Damit Kinder gut lernen können, benötigen sie eine Lernumgebung, in der die drei Grundbedürfnisse nach *Bindung* (im Sinne sozialer Eingebundenheit und Gemeinschaft), *Kompetenz-* und *Autonomieerleben* ausreichend berücksichtigt werden (vgl. Deci/Ryan 1993). Auf dieser Grundlage können die Kinder einerseits vertrauensvolle Beziehungen zu ihren Mitschüler*innen und Lehrkräften entwickeln, Selbstbewusstsein, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit aufbauen. Andererseits schafft dies die Voraussetzung für intrinsisch motiviertes und interessiertes Lernen (vgl. Hartinger 2006; Haase 2018).

Die Kinder sind neugierig und stellen eigene Fragen, sie lernen mit Fehlern und Feedback umzugehen, wagen sich an Neues und lassen sich von Misserfolgen nicht unterkriegen (vgl. Stoll 2018, S. 1f.). *Doch wie gelingt es, von Beginn an eine Klassenatmosphäre zu entwickeln, in der all dies möglich ist?*

Sicherlich ist dies nicht von heute auf morgen zu entwickeln, auch gibt es, anders als häufig in Publikationen suggeriert, kein Patentrezept, das sich auf jede Klassengemeinschaft anwenden lässt. Jedoch gibt es beziehungsdidaktische Grundsätze, die allerdings oft ein Umdenken bei der Lehrkraft bzw. bei allen an Schule Beteiligten erfordern. Außerdem ist es unumgänglich, Zeit in den Aufbau von Beziehungen zu investieren. Allzu oft tritt die Beziehungsarbeit im Unterricht zugunsten inhaltlicher Ziele in den Hintergrund. Aus konstruktivistischer Sicht (Reich 2012, 31) und aus kommunikationspsychologischer Sicht (Watzlawick 2015) ist ein Ineinandergreifen von Inhalten und Beziehungen jedoch unausweichlich – und für Lernprozesse unersetzlich. Ausgehend von den Grundbedürfnissen nach Bindung, Kompetenz- und Autonomieerleben, werden im Folgenden die Aspekte (1) Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, (2) Kommunikation und Konflikte, (3) Mit- und Fremdbestimmung sowie (4) die Vorbildfunktion der Lehrkraft erläutert. Alle vier Aspekte haben im schulischen Kontext, im oben genannten Sinne, Einfluss auf die Lernmotivation der Kinder und das Beziehungsgefüge der Klasse.

Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein

Grundlegend für das soziale Miteinander ist die Stärkung des Ichs. Kindern muss die Chance gegeben werden, sich selbst und das eigene Denken wahrzunehmen, um darüber Selbstvertrauen zu entwickeln und Selbstbewusstsein aufzubauen (vgl. Miller 2011). Dazu sind konkrete Rückmeldungen statt verallgemeinerndem Lob nötig, wie z. B. *„Heute warst du sehr aufmerksam. Direkt nachdem ich dir die Aufgabe erklärt habe, hast du deinen Stift aus dem Mäppchen*



genommen und losgelegt." Darüber hinaus ist es die Aufgabe der Lehrkraft, Fortschritte anzuerkennen, auf Lerngelegenheiten aufmerksam zu machen und in schwierigen Situationen zu ermutigen. Auch die Wertschätzung von Kinderfragen spielt eine wichtige Rolle, damit Kinder sich selbst und ihre Interessen angenommen und verstanden fühlen. Positive Rückmeldungen wirken stärkend auf das eigene Selbstkonzept (vgl. Hehn-Oldinges 2020, 7f.,11). In diesem Zusammenhang spielen auch Gefühle und Empfindungen eine große Rolle. Die Kinder sollten immer wieder dazu angeregt werden, zu verbalisieren, wie sie sich in einer jeweiligen Situation gefühlt haben bzw. fühlen. Gerade negativ empfundene Gefühle, wie Wut oder Aggression, sollten ernstgenommen und akzeptiert werden. Auch diese Empfindungen und Gedanken gehören zum Leben dazu und es stärkt das Selbstvertrauen, wenn das Kind merkt, dass diese Gefühle völlig in Ordnung sind. Der Umgang mit und die Kommunikation über Gefühle fördern zudem die Empathiefähigkeit: Wer sich über seine Gefühle klar werden kann, kann sich auch leichter in andere hineinversetzen (vgl. Miller 2011). Diese Fähigkeit entwickelt sich gerade im Laufe des Grundschulalters (vgl. Hehn-Oldinges 2020, 4). Daher sollten Gefühle nicht nur im Rahmen einer Unterrichtseinheit im Sachunterricht angesprochen („abgearbeitet") werden, sondern immer wieder Thema im Kreisgespräch oder mit einzelnen Kindern sein – in allen Fächern, zu jeder Zeit. Neben der Förderung des individuellen Selbstvertrauens und Selbstbewusstseins ist die Wertschätzung der anderen Individuen der Gemeinschaft entscheidend (vgl. Reich 2012, 31). Dies kann z. B. durch das Ritual der „*Warmen Dusche*" initiiert werden: Ein Kind erhält von seinen Mitschüler*innen positive, ermutigende Rückmeldungen. Die Formulierung wertschätzender Äußerungen fällt den meisten Kindern am Schulanfang noch sehr schwer, da sich die Wahrnehmung anderer und damit auch die Empathiefähigkeit erst entwickeln. Hier ist die Lehrkraft einerseits als Vorbild gefragt, andererseits kann sie mit den Kindern erarbeiten, über welche Aussagen sich die Kinder selbst freuen würden bzw. welche Rückmeldungen ihnen wichtig sind. Es bietet sich auch an, wertschätzende Rückmeldungen in die abschließende Wochenreflexion zu integrieren. Anfänglich können Satzanfänge, die zu einem positiven Klassenklima beitragen, als Hilfestellung gegeben werden: „*Ich lobe …*", „*Ich danke …*", „*Ich fand toll …*", „*Mir ist positiv aufgefallen …*" usw. Auch hierbei kann natürlich eine eigene Sammlung an Reflexionsaussagen mit den Kindern zusammengestellt werden. Beziehungsfördernd wirkt es immer, wenn Kinder in solche Prozesse miteinbezogen werden, statt Aussagen etc. ausschließlich vorzugeben. Die Arbeit mit Lerntagebüchern von Beginn an bietet ebenfalls viel Potenzial zur Selbstwahrnehmung. **Die Erfahrung zeigt, dass sich Kinder in der Regel sehr gut selbst einschätzen und ihr Handeln reflektieren können**. Neben Aussagen wie „*Ich habe diese Woche gern gelernt*", „*Ich bin zufrieden mit mir*" oder „*Ich habe viel Neues gelernt*" können auch Lernziele von Anfang an transparent gemacht werden. So wird den Kindern ermöglicht, dem eigenen Lernen einen Sinn zu geben. Dabei sollten die Ziele klar und verständlich formuliert werden, z. B. „*Ich kann den Laut s im Wort heraushören*" oder „*Ich kann Aufgaben bis 5 im Kopf rechnen*". Nun können die Kinder selbst einschätzen, in welchem Umfang sie diese Ziele erreicht haben bzw. woran sie noch üben können.

Kommunikation und Konflikte

„*Da wir kein „Du-hast-gesagt-Organ", sondern nur ein „Ich-habe-gehört-Organ" haben, können wir nicht mit Sicherheit wissen, wie unsere Nachrichten beim Gegenüber ankommen und was sie bei ihm auslösen/bewirken.*" (Miller 2011, 104) Dies trifft die Schwierigkeiten menschlicher Kommunikation ziemlich genau. Verschiedene Kommunikationsmodelle (Watzlawick, Schulz von Thun etc.) zeigen, dass das Gesagte und das Verstandene divergieren, sich in verschiedenen Komponenten und Absichten unterscheiden. Als Lehrkraft ist es daher wichtig, sich immer wieder darüber bewusst zu werden, wie unterschiedlich Gesagtes aufgenommen werden kann und welche unterschiedlichen Auskünfte mit Gesagtem verbunden sein können. Dies kann auch schon mit Kindern z. B. in Form von Ich-Botschaften und konstruktivem Feedback thematisiert werden, gerade wenn es um die Bewältigung von Konflikten geht (vgl. Miller 2011, 95-111).



Anke Weber
Grundschullehrerin, seit 2011 im Schuldienst, seit 2016 als abgeordnete Lehrkraft an der Universität des Saarlandes tätig (Didaktik der Primarstufe – Schwerpunkt Sachunterricht)

Stattdessen werden zur Regulierung des Sozialverhaltens häufig sogenannte Verhaltensampeln oder -barometer eingesetzt. Sie sind schnell einzusetzen, einfach handhabbar und für die Schüler*innen augenscheinlich leicht verständlich. Ihre Auswirkungen auf das Selbstwertgefühl, das Sozialverhalten und das Beziehungsgefüge der Klassengemeinschaft sind allerdings mehr als fraglich: Da die Rückmeldung nicht individuell und situativ adäquat gegeben werden kann, wird das problematische Verhalten (wenn überhaupt) nur kurzzeitig (und nur in ähnlichen Situationen) unterdrückt. Außerdem besteht die Gefahr der Bloßstellung und der Fokussierung auf das Fehlverhalten durch die „öffentliche" Zurschaustellung an der Ampel. Hinzu kommen der emotionale Aufruhr, der die Aufnahmefähigkeit des Kindes reduziert, sowie häufig auch Schuldgefühle seitens der Lehrkraft. Durch die ständigen Appelle und Erziehungsmaßnahmen leidet darüber hinaus oft die Beziehung zwischen den Schüler*innen und der Lehrkraft. **Grundsätzlich ist es von hoher Bedeutung, die Gründe des Fehlverhaltens zu eruieren und, wie oben schon erwähnt, die Gefühle des Kindes bzw. der Kinder zu thematisieren.** Mögliche Gründe für ein inadäquates Verhalten und für Konflikte können vielfältig sein, z. B. Angst, Unsicherheit, Überforderung oder auch Selbstzweifel, und nur begrenzt etwas mit der aktuellen Situation zu tun haben,

Möglichkeiten der Mitbestimmung von Beginn an

- Wahl eines Klassensprechers/ einer Klassensprecherin
- Einführung eines Klassenrats
- Namensgebung für das Klassentier
- Wahl des Lernplatzes („Flexible Seating")
- Zeitpunkt der Frühstückspause
- Individuelle Bewegungspausen
- Auswahl des Bewegungsliedes
- Auswahl des Vorlesebuches
- Bestimmung des Schwierigkeitsgrades bei qualitativer Differenzierung durch Selbsteinschätzung
- Auswahl geben bei quantitativer Differenzierung
- Kinderfragen sammeln und in den Unterricht einbinden
- Wahlmöglichkeiten innerhalb der Wochenplanarbeit
- Abstimmung über Ausflugsziele am Wandertag
- Entwicklung einer individuellen Handschrift
- …

z. B. Streit mit dem Geschwisterkind oder einfach „ein schlechter Tag", den wir auch ab und an haben. Sanktionen, Strafarbeiten oder Bloßstellungen helfen hier nicht und stören, wie oben schon erwähnt, das Beziehungsgefüge der Klasse. Im Vordergrund stehen bei dem oben beschriebenen Verfahren die positive Rückmeldung und die Vermittlung von Sicherheit.

Außerdem sollte der Fokus darauf liegen, Lösungen zu finden, die dem betreffenden Kind eine Rückkehr in die Gemeinschaft ermöglichen. Im Hinblick darauf ist es zielführend, gerade bei schwierigem Verhalten mit individuellen, erreichbaren Zielen und Vereinbarungen zu arbeiten, die eine kurze nachvollziehbare Rückmeldung ermöglichen, wie z. B.„*Wenn ich unruhig werde, nutze ich meinen zweiten Arbeitsplatz*" (vgl. Hehn-Oldinges 2020, 5-13). Auch hierbei spielt die Wertschätzung der Mitschüler*innen und deren Rückmeldung eine entscheidende Rolle. Positive Entwicklungen können gemeinsam hervorgehoben werden. Ideen für positive, ermutigende Ziele, die Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft fördern, finden sich im „Reckahner Regelbüchlein". „*Lernen ist immer eine soziale Situation und ein zwischenmenschliches kommunikatives Ereignis*" (Reich 2012, 18).

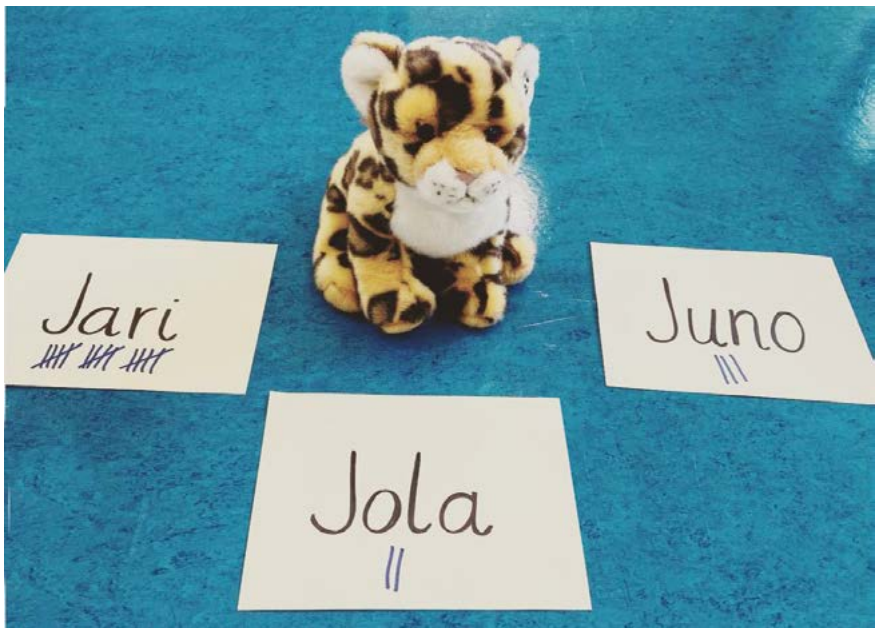
Mit- und Fremdbestimmung

Erziehung hat zum Ziel, das Verhalten anderer (meist Kinder) mit Hilfe von Appellen, Ermahnungen, Hinweisen u. Ä. zu beeinflussen und zu ändern. Welches Denken wird damit jedoch bei den „Zu-Erziehenden" geschaffen? Welche Chance auf Weiterentwicklung erhält ein Individuum, das ständig Rückmeldungen erhält, *was* es *wann* und *wie* zu tun hat? „*Die Absichten und Bemühungen, andere verändern, beeinflussen und fremdbestimmen zu wollen, widersprechen der Würde und Selbstbestimmung des Menschen, ganz abgesehen davon, dass sie letztlich scheitern: Fremdveränderungen, angefangen von Mitteln der sanften Beeinflussung bis hin zu drastischen Erpressungsmethoden („Wenn du nicht …., dann …"), sind auf Dauer nicht tragfähig und brechen vor allem in Konflikt- und Krisensituationen zusammen*" (Miller 2011, 45). Menschen können (dann – und nur dann) für sich etwas „einsehen", wenn sie die Erfahrung machen konnten, dass dies für sie selbst einen Sinn hat und Handlungs- bzw. Wirkmächtigkeit entfaltet. Auf der Grundlage ihrer eigenen Vorerfahrungen und ihres eigenen Vorwissens nehmen Menschen ihre Umwelt wahr und interpretieren diese Eindrücke, um Wissen, aber auch Haltungen und Einstellungen zu konstruieren (vgl. Miller 2011, 37-42). Auf Dauer ist es nicht sinnvoll, die Mündigkeit der Lernenden in Frage zu stellen, ihre Selbstverantwortung und ihre Selbstbestimmung zu unterdrücken (vgl. Reich 2012, 35) – und so gegen das Grundbedürfnis nach Autonomie zu handeln (vgl. Stoll 2018, 1f.). Anstatt Kinder ständig zu ermahnen, sind sie als „zu ermutigende Menschen" wahrzunehmen (vgl. Hehn-Oldinges 2020, 9). Daher sollten vertrauensvolle Beziehungen aufgebaut werden, innerhalb derer sinnvolle Begrenzungen gesetzt werden. Begrenzungen seitens der Lehrkraft werden nötig, wenn sie der Sicherheit des Individuums dienen oder dessen Toleranz und Empathie anderen gegenüber fördern. Begrenzungen, die auf Macht bzw. Durchsetzung des eigenen Willens fußen, sind zu unterlassen.

Dies in der Praxis umzusetzen fällt nicht leicht, da auch von außen (von Eltern, von der Öffentlichkeit …) die Erwartung an Lehrkräfte herangetragen wird, „*für Ruhe und Ordnung zu sorgen*" und die Klasse „*im Griff zu haben*". Allzu schnell wird dann vom „*Laisser-faire*"-Stil gesprochen. Eben darum geht es gerade nicht. Im Gegenteil, Kinder benötigen zur Entfaltung ihrer Persönlichkeit Sicherheit, Struktur und Orientierung, die aber auf einem positiven, wertschätzenden Menschenbild beruhen (vgl. Reich 2012, 21f.). Genauso wichtig ist es, dass sie die Erfahrung machen können, mitzubestimmen und sich selbst entfalten zu können. In einfacher Form ist dies z. B.möglich, wenn „Klassenregeln" gemeinsam formuliert werden. Denkt man allerdings auf der Beziehungsebene weiter, ist es gewinnbringender, gemeinsame Ziele zu formulieren, die von den Kindern als sinnvoll und erreichbar eingestuft werden: „Wir hören uns gegenseitig zu" statt „Du sollst nicht reden, wenn ein anderer spricht" (vgl. Hehn-Oldinges 2020, 9). Die Motivation steigt, wenn Kinder selbst und ihre Anliegen, Wünsche und Fragen Gehör finden und sie immer wieder die Möglichkeit zur Mitbestimmung erhalten. Schon in der ersten Schulstunde können die Kinder über den Namen des Klassentieres bestimmen. Vorschläge werden gesammelt, in einer anschließenden Abstimmung wird der zukünftige Name bestimmt. Dabei ist es auch möglich, dass die Lehrperson ebenso einen Vorschlag macht und, als gleichwertiges Mitglied, mit abstimmt. Weitere Ansatzpunkte für Partizipation sind die Möglichkeiten der Selbsteinschätzung in puncto qualitativer bzw. quantitativer Differenzierung. Die Schüler*innen bestimmen selbst über den Schwierigkeitsgrad der Aufgabenstellung bzw. über ihr weiteres Lernen. Auf inhaltlicher Ebene wird ihnen z. B. die Möglichkeit gegeben, eigene Interessen bzw. Fragen zu äußern, die in den Unterricht aufgenommen werden bzw. diesen sogar bestimmen.

Vorbildfunktion der Lehrkraft

Lehrkräfte stellen die wichtigste Bezugsperson für ihre Schüler*innen dar. Dabei sind ihre Glaubwürdigkeit und Authentizität von entscheidender



Abstimmung über den Namen des Klassentieres

Bedeutung. Wollen sie die Entwicklung ihrer Schüler*innen zu eigenständigen, individuellen Persönlichkeiten fördern, müssen sie sich ihrer Vorbildfunktion bewusst sein und *ihre* Persönlichkeit in den Unterricht einbringen. Kinder merken schnell, wenn Lehrkräfte eine Rolle spielen, das Vertrauen sinkt. Konkret bedeutet dies, eigene Stärken und Schwächen zu thematisieren, über eigene Fehler zu lachen, im Erzählkreis auch selbst etwas zu erzählen, eigene Gefühle (auch negative; s. o.) zu äußern, eigene Begeisterung und Interesse zu zeigen, eigenes Unwissen zu thematisieren u. v. m. (vgl. Miller 2011, 79ff.). Aber nicht nur als Persönlichkeit stellt die Lehrperson ein Vorbild dar, auch ihr beziehungsförderndes Handeln im oben dargestellten Sinne steht im Mittelpunkt kindlichen Interesses. Die Lehrkraft sollte sich selbst an Abmachungen halten, die gemeinsam bestimmt wurden, und im Sinne der Menschen- und Kinderrechte handeln (vgl. Rochow Akademie 2020, 9).

Fazit

In der konkreten Praxis ist es schwierig, die einzelnen Elemente des Beziehungslernens klar voneinander abzutrennen bzw. zeitlich zu isolieren. Lerngelegenheiten ergeben sich situativ aus verschiedenen Unterrichtssituationen von Beginn an. Eine Gemeinschaft entsteht, wenn sich jedes Individuum entwickeln kann und die gegenseitige Wertschätzung gefördert wird. Im Sinne der einzelnen beziehungsdidaktischen Aspekte kann die Lehrkraft eine Atmosphäre in der Klassengemeinschaft entwickeln, in der sich alle Beteiligten wohlfühlen. Regelmäßige Zeiten für informelle Gespräche schaffen Vertrauen und fördern das Interesse an den Mitschüler*innen. Die Kinder merken, wenn die Lehrkraft beim Erzählen etwas nachfragt und nehmen sich daran ein Beispiel. Ein Erzählkreis besteht dann nicht mehr „nur“ aus Erzählungen, sondern zu großen Teilen auch aus Rückfragen und deren Beantwortung. Auch spielen das gemeinsame Lachen und Humor eine wichtige Rolle. Die Lehrkraft kann immer wieder Scherze machen, über sich selbst lachen und die Kinder auf lustige Momente aufmerksam machen. Sogenannte „Insider-Witze“ stärken ebenso das Gemeinschaftsgefühl. Grundsätzlich kann es sinnvoll sein, ohne Listen, in denen vergessene Materialien, Hausaufgaben, Verfehlungen o. Ä. eingetragen werden, zu arbeiten. Die Kinder wissen so, dass sie dafür die Verantwortung tragen und dies schlichtweg – und ohne großes Aufsehen – z. B. nachgearbeitet wird. Sie lernen dadurch, dass man „auch mal fünf gerade sein lassen kann“ und dass jeder Mensch mal etwas vergessen kann. So fällt das Appellieren weg und man baut auf die Selbstbestimmungskompetenz der Kinder. In einem solchen Beziehungsgefüge wissen die Kinder, dass auch die Lehrkraft ihre Schwächen hat, und sehen, wie diese damit umgeht. Auch ist es sinnvoll, eigene Fehler ganz bewusst zu verbalisieren, um die Kinder darauf aufmerksam zu machen, dass diese zum Leben dazugehören. Dadurch entstehen Situationen wie die folgende: Beim Kopieren wurde nicht darauf geachtet, dass auf zwei von vier Arbeitsblättern etwas ausgeschnitten und aufgeklebt werden muss. Da doppelseitig kopiert wurde, war diese Aufgabenstellung nicht durchführbar. Dieser Fehler wurde in der Klasse thematisiert, statt neue Kopien zu machen. Die Kinder fanden sinnvolle Lösungsvorschläge (unterschiedliche Farben benutzen, verbinden …). Dies zeigt einmal mehr, wie wichtig das Handeln und die Person der Lehrkraft als Vorbild für die Kinder sind und welch großen Anteil die Lehrperson am Aufbau von Beziehungen innerhalb der Klassengemeinschaft hat. Im Zuge dessen fiel von einem Kind der Satz: „Frau X, jeder macht mal Fehler, das ist doch nicht schlimm.“ □

Literatur

Becker-Stoll, F. (2018): Entwicklungspsychologische Grundlagen pädagogischer Interaktionsqualität. Abrufbar unter: paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2019/01/BeckerStoll2018_Interaktionsqualität.pdf
Deci, E./ Ryan, R.: Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und ihre Bedeutung für die Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik 39 (1993) 2, 223-238.
Hehn-Oldinges, M./ Ostermann, B. (2020): Ampel und andere Ermahnungssysteme – problematische Strategien zur Erziehung. Abrufbar unter: paedagogische-beziehungen.eu/wp-content/uploads/2020/04/Hehn-Oldiges-Ostermann_longVersion-1.pdf
Miller, R. (2011): Beziehungsdidaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Reich, K. (2012): Konstruktivistische Didaktik. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
Rochow Akademie für bildungsgeschichtliche und zeitdiagnostische Forschung an der Universität Potsdam e. V. & Pädagogische Hochschule Steiermark (2020): Handreichung zum „Reckahner Regelbüchlein für große und kleine Kinder“.
Rochow Akademie & Pädagogische Hochschule Steiermark (2020): „Reckahner Regelbüchlein - Für große und kleine Kinder“. Abrufbar unter: paedagogische-beziehungen.eu/regelbuechlein-zum-bestellen-downloads/
Watzlawick, P.: Man kann nicht nicht kommunizieren: Das Lesebuch. Hogrefe AG, 2015.

Sebastian Döding

Den Übergang mit Spaß gestalten

Kinder sollen Freude an ihrer Bildung haben

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule beschreibt den Prozess, wie die Kinder die Schulfähigkeit oder auch die Schulbereitschaft erlangen. Darunter versteht man, dass die Kinder Kompetenzen und Fähigkeiten erwerben und entwickeln, die es ihnen ermöglichen, den Schulalltag selbstständig zu bewältigen. Dies sind sowohl sprachliche, kognitive wie auch soziale und emotionale Kompetenzen. Eine wichtige Rolle spielen dabei Umwelteinflüsse wie die Familie und die Kindertageseinrichtung bzw. der Kindergarten.

Soziale und Emotionale Kompetenzen stehen beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule im Vordergrund. Es geht nicht darum, dass Kinder im Vorschulalter schon lesen, schreiben und rechnen können, sondern um so viel mehr.

Soziale und Emotionale Kompetenzen dürfen nicht vernachlässigt werden

Der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule gestaltet sich so individuell, wie die Kinder selber sind. „Wir holen die Kinder da ab, wo sie stehen" ist ein Zitat aus der Psychomotorik, das hier sehr treffend ist. Jedes Kind ist einzigartig und so auch seine individuellen Stärken und Schwächen. Unsere Aufgabe als Pädagogen*innen ist es, die Kinder beim Erwerb verschiedener Kompetenzen zu unterstützen.

Wir sprechen hier nicht, wie schon gesagt, vom Lesen, Schreiben oder Rechnen, sondern vielmehr von Kompetenzen im Bereich der Sozial-Emotionalen Entwicklung.

Wie geht ein Kind mit Frustration und Rückschlägen um? Wie gefestigt ist ein Kind, hat es genug Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein für die Schule? Auch Resilienz ist ein wichtiger Faktor, der Kindern dabei hilft, erfolgreich in die Schule zu starten.

Wir erleben es oft, dass Eltern uns ansprechen und uns nach unserer Meinung fragen, ob ihr Kind vielleicht schon ein Jahr eher eingeschult werden kann. Es sei sprachlich schon so fit und könne mit fünf Jahren schon mehrere Wörter schreiben und erste erkennen. Aber dass ihr Kind noch am Daumen nuckelt oder sein Kuscheltier aus der Kindergartentasche holt, wenn es sich unsicher fühlt oder überfordert ist, das sehen die Eltern dann meistens nicht. Diesen Kindern tut man dann keinen Gefallen, wenn man sie schon vorzeitig einschult. Ihnen würde es helfen, wenn sie noch ein Jahr im Kindergarten bleiben können, um ihre Persönlichkeit zu festigen, selbstsicherer und selbstbewusster zu werden.

Wir arbeiten mit einer Institution zusammen, die mit unseren Kindern im Vorschulalter ein Training zur Ich-Stärkung macht. Hier wird auf spielerische Art und Weise, kombiniert mit Bewegung und Spaß, das Selbstbewusstsein und das Selbstvertrauen der Kinder gestärkt, damit sie die neuen Herausforderungen und Situationen bewältigen können.

Soziale und Emotionale Kompetenzen stehen beim Übergang der Kinder vom Kindergarten in die Grundschule im Vordergrund.

Wie gestaltet sich der Übergang vom Kindergarten zur Grundschule?

Spezifische Angebote für Kinder im Vorschulalter

Das handhabt jede Einrichtung unterschiedlich. Was aber die meisten Einrichtungen gemeinsam haben, ist, dass die spezifischen Bildungsangebote für die Kinder im Vorschulalter in einer festen Gruppe stattfinden. Diese „Schulanfänger", „Maxi-Club-Kinder" oder „ABC-Flitzer" (um nur ein paar Namen der Gruppen zu nennen) treffen sich immer gemeinsam mit den Mitarbeitenden der Einrichtung, um zusammen die Kompetenzen der Kinder zu stärken und zu fördern.

Wie genau die jeweiligen Einrichtungen mit ihren Schulanfängern arbeiten und was sie den Kindern anbieten, kann man in der Regel der Konzeption der Einrichtung entnehmen.

Der Ablauf unserer Schulanfänger-Runde ist immer derselbe:

Wir treffen uns alle gemeinsam am Nachmittag in einer Gruppe. Bevor es losgeht, nehmen die Kinder noch einen kleinen Imbiss zu sich. Wir bieten den Kindern Wasser und Tee an sowie Obst und Gemüse. Frisch gestärkt treffen wir uns im Sitzkreis, wo wir unser Begrüßungslied singen und besprechen, was wir heute machen werden. Bevor es dann richtig losgeht, machen wir noch ein paar kleine Übungen zu Reimen oder zum Silbenklatschen. Wir üben mit den Kindern auch ihre Adresse und die Namen der Eltern. Denn auch das sind Kompetenzen, die die Kinder brauchen.

Dann machen wir uns gemeinsam an die Aufgabe des heutigen Tages. Je nachdem, was wir machen, variiert dabei der zeitliche Ablauf. Manchmal brauchen wir für den Hauptteil 15 Minuten und manchmal 30 Minuten. Aber wir geben jedem Kind die Zeit, die es braucht, und unterstützen es dabei. Die Faustregel ist

für uns immer folgende: „So wenig Hilfestellung wie nötig, so viel freies Arbeiten wie möglich." Die Kinder sollen es erst einmal alleine ausprobieren, bevor sie uns zu Hilfe holen.

Sind dann alle Kinder fertig, treffen wir uns gemeinsam wieder im Sitzkreis und sprechen über die Aufgabe. Wir fragen die Kinder, was ihnen am meisten Spaß gemacht hat, was am schwierigsten und was am leichtesten war. So üben die Kinder auch noch das freie Sprechen und Formulieren sowie das Sprechen in der Gruppe. Danach sind wir fertig und die Kinder können sich frei beschäftigen, ehe sie von ihren Eltern abgeholt werden.

Wir haben uns in unserer Einrichtung zu Beginn dieses Kindergartenjahres auf einen neuen Weg begeben. Wir haben unseren „Schulanfängern" früher oft Arbeitsblätter gegeben, die sie bearbeitet haben und bei denen die Kolleg*innen sie unterstützt und begleitet haben. Im Sommer des vergangenen Jahres haben wir uns im Team zusammengesetzt, da die Mitarbeiter*innen, die die „Schulanfänger" begleitet haben, mit der Methode nicht mehr zufrieden waren.

„Arbeitsblätter sind etwas für die Schule und nicht für den Kindergarten", darauf konnten wir uns schnell einigen. Wir wollten die Vorschulgruppe interessanter und attraktiver gestalten. So haben wir u. a. gemeinsam mit den Kindern im Vorfeld eine Staffelei gebastelt, an der wir dann die Schwungübungen mit den Kindern durchführten. Da die Kinder dabei standen, fiel ihnen das Überkreuzen der Körpermitte zudem leichter.

Es machte ihnen natürlich auch mehr Spaß und das motivierte die Kinder zusätzlich. Die Staffelei war auch etwas Neues und Ungewöhnliches, wodurch das Interesse der Kinder gestärkt wurde.

Übergang zu Zeiten von Covid-19

Leider konnten wir in diesem Kindergartenjahr nicht alles umsetzen, was wir uns vorgenommen hatten. Der Lockdown und die Einschränkungen haben ja auch nicht vor dem Kindergarten haltgemacht. Die Tatsache, dass wir in festen Gruppen arbeiten mussten, hat dazu geführt, dass wir unsere Schulanfängertätigkeiten umplanen und in den normalen Gruppenalltag integrieren mussten. So sind dann auch jüngere Kinder in den Genuss des Schleifebindens gekommen.

Als dann der Lockdown im Winter kam und nur noch eine Handvoll Kinder die Einrichtung besuchten, haben wir unsere Angebote für die Schulanfänger auf unsere Homepage gestellt, da unsere Eltern gerne ein paar Anregungen haben wollten, wie sie Ihre Kinder zu Hause auf die Schule vorbereiten können. Eins der Projekte, das wir mit den Schulanfängern machen wollten, war zum Thema „Gesunde Ernährung". So haben wir die einzelnen Schritte des Projektes jede Woche nacheinander auf unsere Homepage gestellt, damit die Eltern das Projekt im gleichen Tempo, wie wir es mit den Kindern getan hätten, durchführen konnten.

Leider waren aufgrund der Einschränkungen die üblichen Besuche bei Institutionen bei uns im Ort nicht möglich. Sonst besuchen wir mit den Kindern immer die Bank und den Zahnarzt im Ort und arbeiten mit dem Einzelhandel und den umliegenden Schulen zusammen, aber das alles ging nicht.

Umso größer war die Freude dann bei den Eltern und den Kindern, dass wenigstens die Übernachtung bei der Abschlussfeier der Schulanfänger nicht ausfallen musste, und als besondere Überraschung konnten wir noch Besuch von einem Polizisten bekommen, der mit den Kindern übte, wie man einen Notruf absetzt. Er erzählte ihnen dann noch ein wenig von seiner Arbeit als Polizist und zeigte ihnen den Streifenwagen und seine Ausrüstung.

Was können Eltern mit Kindern zu Hause machen?

Ein wichtiger Punkt ist auch, dass nicht der Kindergarten alleine verantwortlich dafür ist, die Kinder fit für die Schule zu machen. Der größte Faktor ist das Elternhaus. Die Eltern sind Vorbilder für die Kinder, ältere Geschwister auch. Bearbeiten die älteren Geschwister Hausaufgaben, so möchten sich die jüngeren gerne dazu setzen und auch etwas machen.

Die Gelegenheit ist günstig und man kann dem Kind dann ein Vorschulheft anbieten, das es selbstständig, aber mit Begleitung der Eltern bearbeiten kann. Man sollte die Kinder dabei nicht alleine lassen, sondern immer greifbar für die Kinder sein.

So etwas sollte immer ein Angebot sein – hat ein Kind keine Lust, dann muss es das nicht tun. Man kann aber auch Kompromisse finden und sich einigen, welches Pensum bearbeitet wird. Wichtig ist einfach nur, dass bei dem Kind kein Druck und kein Zwang entsteht.

Vieles kann auf einer spielerischen Ebene geschehen. Man reimt mit den Kindern oder integriert kleine Aufgaben in den Tagesablauf. So können die Kinder die Eltern beim Decken des Tisches unterstützen. Die Kinder zählen die Angehörigen des Haushalts und decken dementsprechend den Tisch. Wie viele Teller brauchen wir für Mama, Papa und drei Kinder?

Man zählt Treppenstufen beim Treppensteigen oder nutzt ähnliche Gelegen-



Sebastian Döding
ist Erzieher an einer Kita in Evangelischer Trägerschaft.
Der Schwerpunkt seiner Arbeit liegt im religionspädagogischen Bereich, insbesondere bei der Gestaltung von Feiern und Festen.

Die Möglichkeiten sind grenzenlos. Macht das, was euch und den Kindern Spaß macht!

heiten. Aber auch hier ist es wichtig, dass man nicht mit Druck und Zwang arbeitet, denn das mindert den Spaß und dementsprechend auch die Motivation des Kindes.

Ein Tipp für die Eltern ist, die Interessen des Kindes aufzugreifen. Spielt das Kind gerne mit Lego? Dann kann man Türme bauen, zählen, wie viele Steine man benutzt hat, und die Höhe der Türme vergleichen. Das Kind hilft gerne in der Küche? Man kann Plätzchen backen und Formen ausstechen und so Reimpaare finden. Finde ich das Haus zu der Maus, dann darf ich beide essen.

Die Möglichkeiten sind grenzenlos. Macht das, was euch und den Kindern Spaß macht!

Denn nur so entwickeln die Kinder Spaß und Freude an Bildung und an der Schule.

Frühe Schüler

Ein Faktor, den ich als sehr ungünstig erachte, sind die sogenannten „frühen Schüler". Das sind die Kinder, die kurz vor der Einschulung sechs werden oder gar mit fünf eingeschult werden.

In Nordrhein-Westfalen ist der Stichtag für die Einschulung der 30.09. des jeweiligen Jahres. Alle Kinder, die in der Zeit vom 01.10.2020 und dem 30.09.21 sechs Jahre alt werden, werden im August eingeschult. Das bedeutet, dass alle Kinder, die im August und September sechs Jahre alt werden, mit fünf Jahren eingeschult werden.

Für viele Kinder ist das einfach noch zu früh, da sie noch nicht alle notwendigen Kompetenzen erworben haben. Für diese Kinder wäre ein weiteres Jahr im Kindergarten wichtig, um die Fähigkeiten, Fertigkeiten und Kompetenzen des Kindes zu festigen und zu stärken.

Geht ein Kind in die Schule und alles ist schwer und die ersten Erfahrungen, die gemacht werden, sind Scheitern und Versagen, dann wird Schule wahrscheinlich nie schön sein und es wird schwer, in die Erfolgsspur zu finden.

In solchen Fällen wäre es für die Kinder besser, noch ein Jahr im Kindergarten zu bleiben, anstatt Gebrauch von der verlängerten Schuleingangsphase zu machen. Diese bedeutet, dass ein Kind drei Jahre Zeit hat, um die ersten zwei Klassen zu absolvieren. In einzelnen Schulen kann es passieren, dass ein Kind die erste oder zweite Klasse wiederholen muss oder im laufenden Schuljahr von der zweiten in die erste Klasse zurückgestuft wird. Für das Kind ist das im ersten Moment sehr schwer, da es aus seiner gewohnten Klasse mit seinen bekannten und auch befreundeten Klassenkameraden genommen wird und in eine neue Klasse kommt.

Viele Kinder im Kindergarten-Grundschulalter finden zum Glück schnell neue Freunde und können sich auch mit solchen Ereignissen arrangieren und zurechtkommen.

Aber was ist, wenn die Kinder dann wieder in der zweiten Klasse sind, nachdem sie zurückgestuft wurden, oder wenn sie in die zweite Klasse kommen, nachdem sie die erste wiederholt haben?

Ist es dann einfacher? Kommt das Kind mit dem neuen Stoff besser zurecht als vorher? Konnte das Kind die Defizite aufholen? Konnte das Kind genug Selbstvertrauen sammeln, um die neue Herausforderung anzugehen, oder ist das wieder die Angst vor dem Scheitern?

Es ist unsere Aufgabe, die Kinder bestmöglich auf die Schule vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, Schulfähigkeit bzw. Schulbereitschaft zu erlangen.

Warum müssen die Kinder das durchmachen? In Nordrhein-Westfalen ist es sehr schwer und sehr aufwendig, ein Kind vom Schulbesuch zurückstellen zu lassen. Es wird immer auf die verlängerte Schuleingangsphase verwiesen. In anderen Bundesländern (z. B. Niedersachsen) ist das noch sehr einfach und dort gang und gäbe. Würde man den Stichtag früher legen, z. B. auf den 31.07., würde man vermeiden, dass die Kinder mit fünf zur Schule kommen, und erreichen, dass sie wenigstens sechs Jahre alt sind. Aber das ist ein Thema, mit dem sich unsere Politik beschäftigen sollte, wenn nicht sogar muss.

Es ist unsere Aufgabe, die Kinder bestmöglich auf die Schule vorzubereiten und sie dabei zu unterstützen, Schulfähigkeit bzw. Schulbereitschaft zu erlangen. Dieser Prozess ist aber bei jedem Kind unterschiedlich – bei den einen passiert es früher und geht schneller, ein anderes Kind braucht einfach mehr Zeit. Zeit, die wir ihm aber nicht geben können, und so steht der Start in die Schule unter keinem guten Stern. Auch gerade deswegen ist es wichtig, dass Schule, Eltern und Kindergarten Hand in Hand arbeiten und offen und ehrlich miteinander sprechen, um den Kindern einen guten Start in die Schule zu ermöglichen. Denn das ist es doch, was wir für die Kinder wollen: eine schöne, Spaß machende und erfolgreiche Schulzeit. □

Georg Breidenstein, Lukas Doleschal, Wolfgang Grohmann, Astrid Henning-Mohr und Michael Ritter

Der Start in den Beruf aus der Perspektive von Seiteneinsteiger:innen

Drei qualitative Fallstudien

Bereits 2019 wurden in der Bundesrepublik 8,9 % des Lehrkräftebedarfs an Schulen durch Seiteneinsteiger:innen gedeckt (vgl. DGFF 2019: 1). Der Bedarf an Lehrkräften steigt seitdem stetig und wird auch in der Zukunft, so sind sich verschiedene Studien einig, durch Seiteneinsteiger:innen gesichert werden müssen (vgl. u. a. Richter et al. 2018).

Die Autor:innen arbeiten an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und am Staatlichen Seminar für Lehrämter in Halle.
Gemeinsam bildeten sie eine Arbeitsgruppe zum Seiteneinstieg im Grundschulverband – Landesgruppe Sachsen-Anhalt.

Um die Bedeutung dieser Entwicklung für die Schulen und die Profession des Lehrer:innenberufs zu erfassen, gibt es in der Zwischenzeit einige Untersuchungen zur systematischen Evaluation der bundesweit unterschiedlichen Einstiegs- und Prüfungsprogramme (vgl. Weber et al. 2016; Tillmann 2020), Untersuchungen zu den Einsatzorten (vgl. Richter/Marx 2019), den extrinsischen und intrinsischen Berufswahlmotiven (vgl. u. a. Kappler 2016), den pädagogischen Vorerfahrungen und Kompetenzen (vgl. u. a. Kappler 2016; Keller-Schneider et al. 2016; Engelage 2013) sowie den Belastungserfahrungen und den Ressourcen, über die Seiteneinsteiger:innen verfügen (vgl. Bauer et al. 2016).

Als vergleichende empirische Studie fällt die Arbeit von Keller-Schneider, Arslan und Hericks (vgl. Keller-Schneider et al. 2016) dadurch auf, dass sie mit ressourcenorientiertem Blick auf die Kompetenzen, Bedarfe, Motive und Selbsteinschätzungen die Gemeinsamkeiten der Quereinsteiger:innen und der grundständig studierenden Berufsanfänger:innen untersucht.

Auch die hier folgende Untersuchung narrativer Selbstbeschreibungen von Seiteneinsteiger:innen konzentriert sich auf deren Kompetenzen, Belastungen und Ressourcen. Anders jedoch als die Proband:innen bei Keller-Schneider u. a., die nach dem Schweizer Modell ein verkürztes Lehramtsstudium als Quereinsteigende absolvieren, sind die von uns befragten Seiteneinsteiger:innen mit ganz anderen Ausgangsbedingungen konfrontiert.

Während Keller-Schneider u. a. im Vergleich der Selbstwahrnehmung der beiden Gruppen keine Unterschiede erheben und mit diesen Egalitätsmomenten das verkürzte Studium rechtfertigen, bleiben unsere Interviews ergebnisoffener. Gemeinsam mit Keller-Schneider u. a. ergänzen unsere Auswertungen jedoch die Arbeiten, in denen die Formen und Varianten des Seiteneinstiegs als Phänomen untersucht werden, um das Sprechen der Akteur:innen selbst.



„Es klappt immer besser. Aber es klappt nicht jeden Tag. Und das klappt, glaube ich, auch bei anderen Kollegen nicht jeden Tag. Deswegen sehe ich das relativ entspannt."

© AdobeStock/arts

Seiteneinsteiger:innen kommen zu Wort

Uns – eine Arbeitsgruppe des Grundschulverbandes in Sachsen-Anhalt – interessiert in diesem Zusammenhang die Frage, wie diese besondere Form des Starts in den Beruf von den Seiteneinsteiger:innen selbst erlebt und bewältigt wird. Wie kommen sie in der Schule an? Mit welchen Problemen und Herausforderungen haben es die Betroffenen zu tun? Dazu haben wir mit zufällig ausgewählten Seiteneinsteiger:innen Interviews geführt, in denen sie von ihren Erfahrungen berichten. Im Folgenden möchten wir drei dieser Lehrkräfte und ihre Sicht auf den eigenen Berufsweg kurz vorstellen und abschließend vergleichend diskutieren.

Herr Becher: Berufseinstieg als Anpassungsleistung

Nach mehrjähriger Tätigkeit im Kulturbereich entschließt sich Herr Becher, als Lehrer zu arbeiten.

1.) Wie problematisiert Herr Becher den Berufseinstieg?

Er berichtet von einem harten Anfang, den er zuerst einmal als „eine riesige Katastrophe“ erlebt. Während der vierwöchige Einführungskurs des Landesinstituts aus seiner Sicht kaum hilfreiche Orientierungen für das Unterrichtshandeln bereithielt, ist er im Unterricht weitgehend auf sich gestellt.

„Die ersten Wochen war ich komplett allein und das war sehr, sehr hart und das ist auch lange, lange, lange, lange hart geblieben.“

Dabei stellt sich vor allen Dingen das Spannungsverhältnis von (eigenen und unklaren institutionellen) Erwartungen und erlebter Unterrichtsrealität als hohe Belastung dar:

„Bis dahin war ich in einer Mühle. Als Seiteneinsteiger steht man die ganze Zeit da, man weiß eigentlich nicht, was der Erwartungshorizont ist. Man merkt, dass man es nicht schafft, hat ein wahnsinnig schlechtes Gewissen und denkt, dass man seinen Schülern ganz viel vermitteln muss. […] Man fängt an zu verkrampfen, gibt den Druck an seine Kinder weiter und dann wird der Unterricht für beide Seiten freudlos, frustrierend und laugt den Lehrer total aus.“

Auffällig erscheint in diesem Zusammenhang besonders, dass Herr Becher eigene Ziele, Ambitionen und unklare (äußere) Anforderungen in der Wirklichkeit des Unterrichtalltags nicht zufriedenstellend aufeinander beziehen kann. Die problematisierten Ansprüche bleiben diffus und werden daher umso bedrohlicher.

2.) Welche Lösungen findet er bzw. erlebt er als zielführend?

Für Herrn Becher wird eine Kollegin zur Rettung aus der empfundenen Notlage.

„Da muss man sich erst mal freikämpfen. Und die besagte Förderschulkollegin hat mir geholfen, noch mal zurückzugehen, und mir gezeigt, dass es nichts bringt, wenn sich Lehrer und Schüler gegenseitig quälen. […] Sie hat mich bestärkt, nicht weiter zu versuchen, mit dem Kopf durch die Wand rennen zu wollen, sondern auch mal zu akzeptieren, dass es Situationen gibt, in denen man nicht weiterkommt und die Kinder auch nicht quälen kann. […] Es gibt eben diese Phasen und das zu akzeptieren ist wichtig. Diese Ökonomie des Unterrichts muss also erst mal aufgebaut werden. Und da bin ich noch immer dabei!“

Das Vorbild und die damit verbundene Hilfeleistung der erfahrenen Kollegin ermöglichen es Herrn Becher, seine Erwartungen an seinen Unterricht und die Schüler:innen zu relativieren.

3.) Mögliche Unterschiede des beruflichen „Sonderwegs“ zum Berufseinstieg nach Lehramtsstudium

Herr Becher hat es offenkundig systematisch mit dem Problem der Anpassung von Erwartungen/Zielen/Wünschen an die Realitäten und Möglichkeiten des Schulalltages zu tun. Das ist strukturell zu erwarten, denn mit Schule (und nicht zuletzt Grundschule) werden notwendigerweise hohe Bildungs- und Erziehungsziele verbunden, die sie systematisch nicht einlösen kann; hinzu kommt, dass auch die Frage, welche Ziele in welchem Umfang erreicht werden, kaum präzise zu beantworten ist. Daraus resultiert nicht nur Verunsicherung, sondern auch „ein wahnsinnig schlechtes Gewissen“.

Bei Berufsanfänger:innen, die vorher Lehramt studiert haben, wird diese Erfahrung als „Praxisschock“ verhandelt – Ziele und Ambitionen, die sie aus dem Studium mitbringen, lassen sich unter den Bedingungen des Schulalltages maximal zum Teil verwirklichen.

Eine wesentliche Herausforderung für die Entwicklung von Lehrer:innenprofessionalität ist es dann, die im Studium erlernten Ansprüche angesichts der Bedingungen des Schulalltages neu zu justieren, sie jedoch auch gegenüber dem (vorgefundenen) Schulalltag als kritischen Maßstab in Anschlag zu bringen. Es scheint so, dass diese Option dem Seiteneinsteiger Herr Becher kaum zur Verfügung steht. Er frage sich ständig: „Mache ich das richtig? Hänge ich hinterher? Was kann ich? Was darf ich?“, berichtet Herr Becher, und er kann eben auf keinerlei professionelle Bestände rekurrieren, die es ermöglichen würden, sich in dieser Verunsicherung selbstbewusst und eigenständig zu positionieren. Es scheint hier um eine reine Anpassungsleistung zu gehen und um die, teils verzweifelte, Suche nach Legitimierung dafür, dass man hohe Ansprüche systematisch verfehlt. Dass Herr Becher schließlich zu einem Umgang mit dem Schulalltag, den er treffend „Ökonomie des Unterrichts” nennt, stehen kann, verdankt er einer Einstiegsbegleitung durch eine Mentorin, die diese Haltung als Vertreterin der Praxis autorisiert und legitimiert.

Frau Fischer: Ausgebremster Gestaltungswille

Frau Fischer kommt mit umfangreichen universitären Lehr- und Forschungserfahrungen an die Schule.

1.) Wie problematisiert Frau Fischer den Berufseinstieg?

Prinzipiell hat Frau Fischer einen erfolgreichen Start, weil sie zuerst einmal im Unterricht „mitlaufen“ kann. Als sie später ziemlich plötzlich Klassenlehrerin wird, muss sie nun eigenverantwortlich agieren, auch wenn sie sich von ihrem Kollegium gut unterstützt fühlt. Aufgrund ihres Status als Seiteneinsteigerin sind die Eltern ihr gegenüber allerdings skeptisch. Frau Fischer versucht den Erwartungen und Wünschen nachzukommen, sie zeigt sich aber auch selbstbewusst bei

konzeptionellen Entscheidungen zur Unterrichtsführung.

„Ja, und (…) Es gab halt natürlich auch durch diesen (…) durch den Klassenleiterwechsel Änderungen. Ich mache Dinge anders als meine Vorgängerin, obwohl ich in engem Austausch mit ihr bin und mich auch bemühe, gerade Traditionen, die im Klassenalltag eingeführt worden sind und sich gefestigt haben, auch fortzuführen. Aber da mache ich dann das eine oder andere doch anders und das wird mir ständig vorgehalten."

Dabei scheint besonders ihr Status als Seiteneinsteigerin Widerstand bei den Eltern auszulösen. Diese versuchen Frau Fischer auf die etablierten Traditionen der bisherigen Klassenleiterin zu verpflichten.

2.) Welche Lösungen findet sie bzw. erlebt sie als zielführend?

Positiv berichtet auch Frau Fischer über die Teilnahme am Unterricht erfahrener Kolleg:innen und die Übernahme erster Aufgaben im „geschützten" Raum der geteilten Unterrichtsverantwortung.

„Also, ich hatte das Glück, dass ich bei einer 3. Klasse im Schwerpunkt mitlaufen konnte und ansonsten bei anderen Klassen unterstützend mitgewirkt habe. […] Aber alles war noch, sag ich mal, ja, noch geschützt, weil immer jemand da war."

Auch im Fall der anstehenden Zeugnisse bieten die erfahrenen Kolleg:innen die Vorlagen für die eigene Praxis.

„Ich recherchiere, wie es andere machen, gerade im Kollegium. Ich versuche meinen Weg zu finden, aber das braucht natürlich Zeit und davon habe ich natürlich nicht so viel."

Auffallend ist hier ein anderes Selbstbewusstsein, als es Herr Becher formulieren konnte. Ziel ist durchaus das Finden eines „eigenen Weges", jedoch muss der von den gängigen Routinen und Konventionen der Schule seinen Ausgangspunkt nehmen und den zu entwickeln braucht Zeit und Erfahrung. Eine krisenhafte Verunsicherung hinsichtlich der eigenen „Tauglichkeit" besteht nicht, lediglich in pädagogischen Fragen werden vorsichtige Selbstzweifel angedeutet: „Und dann frage ich mich, ob ich da pädagogisch richtig aufgestellt bin." Aber grundsätzlich scheint Frau Fischer eben nicht von der einen „richtigen Praxis" des Unterrichts auszugehen, sondern unterschiedliche Unterrichtsstile für denkbar zu halten.

Das Unterrichten stellt sich jedoch nicht als das zentrale Problem von Frau Fischer dar. Vielmehr spricht sie über die mangelnde Anerkennung, die ihr seitens der Eltern , entgegengebracht wird. Hier wird eine große Frustration erkennbar, eine Lösung konnte noch nicht gefunden werden.

3.) Mögliche Unterschiede des beruflichen „Sonderwegs" zum Berufseinstieg nach Lehramtsstudium

Im Fall von Frau Fischer wird ein anderes systematisches Problem von Seiteneinsteiger:innen virulent. Der Lehrer:innenberuf ist traditionell von einem hohen Maß an Gestaltungsautonomie geprägt. Frau Fischer berichtet jedoch, dass Ihr diese Autonomie aberkannt wird, nachdem im Dorf bekannt wird, dass sie eine Seiteneinsteigerin ist. Auch grundständig studierte Berufseinsteiger:innen sehen sich sicherlich Vorbehalten ausgesetzt, doch gehen diese Einwände weiter, indem Eltern konkrete Forderungen zur Unterrichtsgestaltung und -organisation formulieren. Die Angemessenheit der Handlungsentscheidungen als Lehrkraft scheint im Fall von Frau Fischer aufgrund der fehlenden formalen Qualifikation infrage gestellt zu werden – so bekommt Frau Fischer hier einen Sonderstatus zugeschrieben, der ihre Souveränität nicht unerheblich infrage stellt.

Auch auf Ebene allgemeiner gesellschaftlicher Diskurse erkennt Frau Fischer genau dieses Problem. So kritisiert sie am Ende des Interviews vehement die mangelnde gesellschaftliche Anerkennung der Arbeit von Seiteneinsteiger:innen.

Herr Lehmann: Selbstbewusstsein durch außerschulische Erfahrungen

Nach langjähriger freiberuflicher Arbeit im musikalisch-sportlichen Bereich entscheidet sich Herr Lehmann für den Seiteneinstieg als Sport- und Musiklehrer.

1.) Wie problematisiert Herr Lehmann den Berufseinstieg?

Auch Herr Lehmann hat ein eher positives Verhältnis zu seinem Berufsstart, den er als erfolgreich erinnert.

„Ich habe den Start generell eigentlich als sehr wohlwollend empfunden. Ich hatte von Anfang an nicht das Gefühl, dass irgendein Kollege sagt: ‚Was bist denn du? Du bist Seiteneinsteiger, was machst du hier?' Im Gegenteil. Ich habe schon das Gefühl, dass man in meiner Schule gebraucht wird."

Während bei Herrn Becher aus diesem Bedarf aber eher ein Verpflichtungsempfinden resultierte, und Frau Fischer trotz des hohen Bedarfs an ihrer Schule als Seiteneinsteiger:in die Anerkennung fehlte, erlebt Herr Lehmann mit dem Start an der Schule eine große Offenheit seinem Engagement gegenüber.

Auch Herr Lehmann macht die Erfahrung, dass im Unterricht Planung und Umsetzung nicht immer deckungsgleich sind.

„Interessanterweise sehe ich auch bei den richtigen Lehrern, dass nicht alles perfekt ist, obwohl die jahrelange Berufserfahrung haben. Ich habe mittlerweile zwei junge Kolleginnen, die ihr Referendariat gemacht haben […] auch da merke ich, dass nicht alles perfekt ist. Die sagen: ‚Mensch, das haben wir nicht gelernt, das haben wir auch nicht gelernt …' […] Man hat manchmal das Gefühl, man ist eher Dompteur als Wissensvermittler. Und das … Das ist das große Problem. Da muss man im Prinzip erst mal überlegen, was man macht … Es klappt immer besser. Aber es klappt nicht jeden Tag. (lacht) *Und das klappt, glaube ich, auch bei anderen Kollegen nicht jeden Tag. Deswegen sehe ich das relativ entspannt."*

Es wird schnell deutlich, dass Herr Lehmann problematische Erfahrungen nicht auf seinen Status als Seiteneinsteiger zurückführt, sondern als allgemeine Herausforderungen des Lehrer:innenberufs markiert, die auch nicht (zwingend) über Erfahrungswerte zu überwinden sind, sondern junge wie gestandene Kolleg:innen gleichermaßen betreffen. Damit hebt er die Grenze zwischen den grundständig ausgebildeten Kolleg:innen und den Seiteneinsteiger:innen auf, indem er ähnliche Probleme für alle Lehrkräfte konstatiert.

2.) Welche Lösungen findet er bzw. erlebt er als zielführend?

Wenigstens implizit deutet Herr Lehmann auch an, dass er beim Seiteneinstieg ein gewisses Überforderungspotenzial erkennt, was ihm jedoch aufgrund seiner Fächerkombination und auch aufgrund der Unterstützung an der Schule erspart worden ist.

„Aber der Start an sich war eigentlich relativ human. Ich bin nicht gleich Klassenlehrer geworden, sondern bin von Anfang an erst mal nur Fachlehrer gewesen. […] Ich habe im ersten Schuljahr also Sport und Musik unterrichtet. […]. Das sind auch noch zwei Fächer, die sehr human sind, zumindest Sport, was die Vorbereitung angeht. Das muss man fairerweise sagen."

Auch in seinem Fall werden Mentor:innen als wichtige Stütze genannt, die in konkreten Problemfällen unterstützen können.

3.) Mögliche Unterschiede des beruflichen „Sonderwegs" zum Berufseinstieg nach Lehramtsstudium

Interessant an diesem Fall sind die große (Selbst-)Zufriedenheit und das Selbstbewusstsein, das die Aussagen prägen. Herr Lehmann fühlt sich an seiner Schule angekommen und aufgrund seiner Vorerfahrungen und der guten Unterstützung durch die Schule als vollwertige Stütze des Kollegiums. Probleme, die auftreten, markiert er eher als allgemeine Probleme der Lehrkräfte, die weder durch Qualifikation noch durch Erfahrung sicher zu bewältigen wären.

Bestehende Qualifikationsangebote hinterfragt er in ihrer Bedeutsamkeit.

„Also ich würde an dieser Stelle sagen, dass ich nicht oldschool bin, also alles, was man früher gemacht hat ist das Beste, also Frontalunterricht usw., aber an manchen Stellen frage ich mich, ob die neue Methodik, die neue Art … Also hier noch einen Sitzkreis und dann noch das und das … Also da frage ich mich, ob das wirklich noch so sinnvoll und zielführend ist."

Ausblick

Was zeigt sich in diesen drei Fallstudien möglicherweise an strukturellen Problemen des Seiteneinstiegs? In den Interviews wird deutlich, wie unterschiedlich und zum Teil prekär sich die Möglichkeiten gestalten, als Berufsanfänger:in gegenüber einer etablierten Praxis Position zu beziehen, wenn man sich nicht auf eine im Studium erarbeitete Professionalität berufen kann. Die Selbstpositionierung gegenüber der schulischen Praxis ist relativ unproblematisch, wenn diese Praxis mit den eigenen Erwartungen und Ansprüchen übereinstimmt (Herr Lehmann). Schwieriger wird dies, wenn die eigenen hohen Ansprüche im Unterrichtsalltag nicht (vollständig) umgesetzt werden können und Unsicherheit besteht, ob dies eigenen Defiziten zuzuschreiben sei (Herr Becher). Eine weitere problematische Konstellation ergibt sich, wenn Seiteneinsteiger:innen von schulischen Akteur:innen, z. B. Eltern, die Anerkennung ihrer professionellen Autonomie verweigert wird (Frau Fischer). Damit wird Seiteneinsteiger:innen die Möglichkeit genommen, sich kritisch und innovativ gegenüber einer vorgefundenen schulischen Praxis zu positionieren.

Dies könnte sich allerdings für das gesamte System als fatal erweisen, denn jede anspruchsvolle berufliche Praxis ist darauf angewiesen, dass sie mit neuen Generationen von Professionellen jeweils einen entsprechenden Innovationsschub bekommt und sich weiterentwickeln kann. Zu befürchten ist, dass das kritische Potenzial der generationalen Erneuerung in großem Maßstab verspielt wird, wenn man Seiteneinsteiger:innen die Möglichkeit verweigert, sich (auch) kritisch gegenüber der Praxis zu positionieren, die sie vorfinden. Zu diesem Dilemma tragen vermutlich auch der schulpädagogische und der bildungspolitische Diskurs bei, wenn sie die Sorge vor einer möglichen Deprofessionalisierung des schulischen Personals angesichts einer großen Zahl von Seiteneinsteiger:innen artikulieren und den Seiteneinstieg wesentlich als defizitär markieren. Dem Seiteneinstieg müsste stattdessen wohl zumindest das innovative Potenzial zuerkannt werden, das mit jedem Berufseinstieg verbunden ist. Vielleicht kann das System Schule ja sogar darüber hinausgehend von den Seiteneinsteiger:innen einen wertvollen Impuls bekommen? □

Literatur

Bauer, C./Troesch, L./Aksoy, D./Hostettler, U. (2016): Kompetenzeinschätzungen, Beanspruchung und subjektive Bedeutung von Berufsanforderungen bei Lehrkräften mit Vorberuf. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9. Jg., Heft 1, 120-140.

DGFF (2019): Stellungnahme der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGfF) zu den aktuellen Zahlen an Seiteneinsteigern in den Lehrberuf, In: Zeitschrift für Fremdsprachenforschung, 30. Jg., Heft 1, 3-6. URL: www.dgff.de/assets/Uploads/DGFF-Stellungnahme-zu-Seiteneinsteigern-in-den-Lehrberuf.pdf (19.05.2021)

Engelage, S. (2013): Die Bedeutung von Lebens- und Berufserfahrung für den Lehrerberuf. Quereinsteigende und Regelstudierende im Vergleich. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 6. Jg., Heft 1, 50-69. URL: www.pedocs.de/volltexte/2018/14739/pdf/LbP_2013_1_Engelage_Die_Bedeutung_von_Lebens_und_Berufserfahrung.pdf (19.05.2021)

Kappler, C. (2016): „Da überlegte ich mir: Warum eigentlich nicht Lehrerin?" – Motive der Entscheidung für den Lehrberuf als zweiten Bildungsweg. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9. Jg., Heft 1, 31-49.

Keller-Schneider, M./Arslan, E./Hericks, U. (2016): Berufseinstieg nach Quereinstiegs- oder Regelstudium – Unterschiede in der Wahrnehmung und Bearbeitung von Berufsanforderungen. In: Lehrerbildung auf dem Prüfstand, 9. Jg., Heft 1, 50-75.

Richter, D./Marx, A./Zorn, D. (Hrsg.) (2018): Lehrkräfte im Seiteneinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen. Gütersloh.

Richter, D./ Marx, A. (2019): Quereinsteigende und grundständig ausgebildete Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst in Berlin: Eine vergleichende Analyse ihres Einsatzortes. In: Erziehungswissenschaft Heft 22, 1385-1395. URL: doi.org/10.1007/s11618-019-00915-y (19.05.2021).

Tillmann, K.-J. (2020): Von der Lehrerbedarfsprognose zum Seiteneinstieg. Bildungspolitische Anmerkungen zur gegenwärtigen Versorgungskrise. In: Die deutsche Schule, Jg. 112, Heft 4, 439-453.

Weber, A./Gehrmann, A./Puderbach, R. (2016): Quer- und Seiteneinstieg in den Lehrerberuf – Schnelle Notlösung oder gleichwertige Alternative? Anmerkungen aus dem QUER-Projekt der TU Dresden, In: Hermstein, B./Berkemeyer, N./Manitius, V. (Hrsg.): Institutioneller Wandel im Bildungswesen: Facetten, Analysen und Kritik. Weinheim, 251-273.

Hans Brügelmann, Erika Brinkmann

Silben-Analyse von Anfang an?

Was fachlich elementar ist, muss nicht auch für Kinder der beste Zugang zur Schriftsprache sein

Ein neues Schuljahr ist auch für Lehrer:innen immer wieder ein Neustart. Und damit stellen sich ihnen jedes Mal wieder grundsätzliche Fragen, was die eigenen pädagogischen und fachdidaktischen Positionen betrifft. Für den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben heißt das: Was kann man tun, damit zukünftig mehr Kinder als heute lernen, die Möglichkeiten der Schriftsprache kompetent und mit Gewinn zu nutzen?

In der Fachdiskussion über diese Herausforderung überlagern sich Fragen auf verschiedenen Ebenen.

Grundfragen an den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben

Wie stark wird eine frühe selbstständige **Teilhabe an der Schriftkultur** gewichtet im Vergleich zu einem von Anfang an **normgerechten Gebrauch der Schrift** (vgl. die Beiträge zu Schüler 2021), und was bedeutet das für die Akzeptanz von fehlerhaften Vorformen als vereinfachendem Zugang der Kinder zum komplexen Schriftsystem (Brinkmann/ Brügelmann 2019)?

Welches Gewicht wird dem expliziten Sprachwissen und seiner systematischen Vermittlung zugemessen (Röber 2021) für einen kompetenten Gebrauch der Schriftsprache – im Verhältnis zum **impliziten Wissen** und seiner Aneignung im Gebrauch der Schriftsprache bzw. deren begleitender Reflexion (Neuweg 2015; Brinkmann/ Brügelmann 2018)?

Und schließlich ist die pädagogische Grundposition bedeutsam: Glaubt die Lehrperson den **einen richtigen Lernweg** zu kennen und ihn deshalb den Kindern vorschreiben zu können, oder versteht sie sich als Expertin für verschiedene Lernwege, die für **individuelle Zugänge** einen Rahmen schafft und zu ihrer Unterstützung Hilfen bereithält, um jedem Kind auf seinem Entwicklungsstand den jeweils nächsten Schritt zu ermöglichen? Und lässt der Unterricht genug Raum, dass jedes Kind zunächst einmal seine lernbiografisch bedingten persönlichen Vorstellungen über die Funktion und den Aufbau der Schrift erproben kann?

Diese Fragen werden konkret bedeutsam, wenn man sich für eine bestimmte didaktische Konzeption entscheiden muss: eine methodenintegrierende Fibel, einen silbenanalytischen Lehrgang, den Spracherfahrungsansatz oder noch einen anderen methodischen Weg (vgl. die Selbstdarstellungen der Autor:innen verschiedener Konzepte in Brinkmann 2015).

Aus unserer Sicht steht dabei nicht die linguistische Frage im Vordergrund, welche schrifttheoretischen Modelle die historisch gewachsene Rechtschreibung von Wörtern am stimmigsten erklären können. Im Folgenden diskutieren wir die Frage, mit welchen Vorgaben oder Hilfen Kinder lernen können, Wörter möglichst normgerecht zu Papier zu bringen, sodass diese für andere leicht zu lesen sind. Entscheidend für die Wahl eines didaktischen Konzepts sollte aus unserer Sicht sein, dass die Kinder kompetent werden, sich die Schreibung unbekannter Wörter auf ökonomische Weise so gut wie möglich selbst zu erschließen.

Denn Rechtschreibung soll dazu beitragen, inhaltlich interessante und sprachlich verständliche Texte für andere leichter lesbar zu machen. Der Rechtschreibunterricht hat deshalb eine dienende Funktion – und ein klares **Ziel: mit vertretbarem Aufwand die Fehlerwahrscheinlichkeit auf** ein alltagstaugliches Niveau zu senken.

Geltungsanspruch der silbenanalytischen Modelle

Dafür verspricht das **silbenanalytische Modell** mit seiner Fokussierung auf den Trochäus als „das wichtigste Werkzeug zur Erschließung der Orthographie" (Bredel 2015, 37), eine starke Hilfe zu sein (siehe Abb. 1).

Im Folgenden stellen wir die vielfach erhobenen Geltungsansprüche der Vertreter:innen silbenanalytischer Modelle auf den Prüfstand, vor allem im Blick auf den Anfangsunterricht.

Der sprachanalytische Aufwand des **Silben-Modells** wird damit gerechtfertigt, dass das **trochäische Baumuster** eine besonders große Reichweite habe. Diesem Anspruch halten wir Befunde entgegen, die seinen **quantitativen Geltungsbereich** (Zahl der Wörter; Anteil der Rechtschreibprobleme) stark einschränken. Insofern bietet das silbenanalytische Modell Anfänger:innen, die selbstständig schreiben wollen, keine größere Sicherheit als andere Zugänge zur Schriftsprache.

Das alphabetische Prinzip (Sprechlaute kann man durch Buchstaben für Dritte lesbar darstellen) ist ein Grundprinzip unseres Schriftsystems. Die Rechtschreibung einzelner Wörter berücksichtigt darüber hinaus aber weitere Prinzipien, z. B. die Konstanz des Wortstamms (s. <Wald> und <Wälder>). Dadurch, dass das System nicht am Reißbrett erfunden wurde, sondern historisch gewachsen ist, ▷



Abb. 1: „Die trochäische Gussform" (aus: Bredel 2015, 40)

lassen sich die meisten Schreibungen zwar im Nachhinein erklären, Schreiber:innen können die Schreibung ihnen unbekannter Wörter aber nicht verlässlich ableiten. Es gibt keine ausnahmslos geltenden Regeln, sondern nur – unterschiedlich große – Wahrscheinlichkeiten. Über die Kenntnis solcher Grundmuster lässt sich – wie bei den Faustregeln anderer Ansätze – die Fehlerwahrscheinlichkeit reduzieren, aber keine Fehlerfreiheit sichern.

Umstritten ist, wie man Kinder in die Vielfalt dieser Prinzipien einführt. Wie bereits erwähnt fordern sogenannte silbenanalytische Modelle, den Trochäus (zweisilbige Wörter mit dem Akzent auf der ersten Silbe) als Prototyp der deutschen Orthographie zum Ausgangspunkt des Unterrichts zu machen, da damit die „Regelhaftigkeit" der Rechtschreibung Kindern von Anfang an vermittelt werden könne. Allerdings wird der Geltungsanspruch unterschiedlich stark formuliert (Hervorhebung durch Verf.):

> „Die allermeisten Wörter des Deutschen innerhalb von Texten sind zweisilbig, und der **überwiegende Teil** von ihnen folgt dem **Trochäus** (betont/ unbetont), so dass der als das typische Betonungsmuster deutscher Wörter zu bezeichnen ist: <Vater, gelbe, male> (vgl. Eisenberg 1998: 27-32, Maas 1999: 98ff)" (Röber 2004, 18).
>
> „Ungefähr **90 bis 95 %** der nativen Wörter bilden in der Grundform einen **prototypischen Zweisilber** oder lassen eine **trochäische zweisilbige Form** zu" (Müller 2010, 55).
>
> „Ca. 92 % der deutschen Wörter sind auf der Basis der Silbengliederung korrekt zu schreiben" (Ossner 2008, 159).

Nur: Was als linguistisches Modell hilfreich sein kann, um die *allgemeinen* **Strukturen der Orthographie im *Nachhinein* zu rekonstruieren**, ist damit **nicht schon das beste Regelsystem** für Schreiber:innen, um beim Verfassen ihrer eigenen Texte Wörter möglichst normgerecht zu konstruieren, also **ihre Schreibung im *Einzelfall* mit möglichst geringer Fehlerwahrscheinlichkeit zu *generieren***. Und das ist vor allem für Anfänger:innen ein Problem: Denn wie schon die Diskussion über die Ansätze des Sachunterrichts um 1970 gezeigt hat, muss das, was fachwissenschaftlich elementar ist, nicht auch (entwicklungs-) psychologisch und didaktisch elementar und damit beim Lernen hilfreich sein: **Fachlogik bestimmt nicht Lernlogik** (Brügelmann/ Brinkmann 2009, 93ff.; Kruse/ Schüler 2021).

Vertreter:innen silbenanalytischer Methoden wenden sich gegen die Praxis, Wörter lautierend zu verschriften, d. h. Einzellaute zum Bezugspunkt der Verschriftung zu machen. Ihre Argumentation: Schulanfänger:innen griffen zunächst auf größere Lauteinheiten, nämlich auf die Silben zurück. Zudem würden Kinder etwas Falsches lernen, da das alphabetische Prinzip nur in einer begrenzten Zahl von Fällen zur richtigen Schreibung führe. Für das Lesen sei die Silbe zudem die entscheidende Einheit, weil die Aussprache von Graphemen positionsabhängig variiert.

Auch wenn diese Vorbehalte zum Teil richtig sind, stellt sich doch die Frage, ob nicht auch **das silbenanalytische Modell** den Kindern über die vereinfachten Grundmuster eine „falsche" Vorstellung von der Regelhaftigkeit der Orthographie vermittelt – und ob diese **tatsächlich eine größere Sicherheit beim Schreiben garantiert.**

Tatsächliche Reichweite der silbenanalytischen Modelle

Um diese Annahme zu überprüfen, wurden drei Text-Korpora herangezogen, in denen Wörter aus einer größeren Zahl von Texten nach Häufigkeiten ausgewertet wurden. Häufigkeit ist nicht nur ein Kriterium für die Relevanz von Regeln oder Strukturen für die Schreiber:innen, sondern gibt auch einen Hinweis auf das Material, an dem sich durch den alltäglichen Umgang mit der Schrift implizite Muster in ihren Köpfen organisieren.

In das Korpus childLex von Schroeder u. a. (2011/2015) sind knapp 10 Mio. Wörter (Token) aus Kinder- und Schulbuchtexten für Grundschulkinder eingegangen. In diesem Korpus lässt sich die **Silbenzahl der Wörter (Types) nach verschiedenen Häufigkeitsstufen** auswerten (eigene Berechnungen mit Hilfe der Childlex-Datenbank, siehe Tabelle 1).

Danach ergibt sich: Der Anteil der Zweisilber beträgt unter den 100 häufigsten Wörtern (Types) gerade einmal 18 %. Unter den 500 häufigsten Wörtern, die etwa dem Umfang von Grundwortschätzen für die ersten drei Klassen entsprechen, sind es gut 40 % und selbst unter den häufigsten 5.000 Wörtern nur etwas mehr als 50 %. Im letzten Fall sind die Zweisilber zwar knapp in der Mehrheit, trotzdem gibt es immer noch eine fast gleich große Anzahl an Wörtern, die ein- oder mehrsilbig sind.

Zusätzlich ist zu berücksichtigen, dass **nicht alle Zweisilber dem Trochäus entsprechen**. So wirft die Datenbank GRAMMIS des Instituts für Deutsche Sprache für ihren Rechtschreibgrundwortschatz von 2.148 Wörtern nur 1.046 als Trochäen aus. Um die Schreibweise von Wörtern wie <Verkehr> oder <gemacht> nach den trochäischen Regeln zu erschließen, bedarf es einer hohen metasprachlichen Kompetenz (etwa für die morphematische Zerlegung der Wörter, z. B. in <Ver> + <kehr>, der Rückführung auf Grundformen, z. B. <gemacht> auf <machen> bzw. <Verkehr> auf <Kehre>, und der Kenntnis ihrer Bedeutung <Kehre> = <Wende>). Bei Wörtern wie <kaputt> oder <Kamel> wird eingewandt, dass diese keine originär deutschen Wörter seien – eine triftige Erklärung im Nachhinein, aber keine Hilfe für Kinder, die ja vorweg die Herkunft von Wörtern nicht kennen können.

Silbenzahl	häufigste 100 Wörter	häufigste 500 Wörter	häufigste 1.000 Wörter	häufigste 5.000 Wörter
1	82	278	435	1.179
2	18	208	478	2.594
3	0	23	83	981
4	0	1	4	221
5+	0	0	0	25

Tabelle 1

Zumindest Schulanfänger:innen sind von solchen **sprachanalytischen Anforderungen** überfordert, z. B. wenn Sprech- und Rechtschreibsilbe (vgl. /tre-pe/ vs. <Trep-pe>) unterschieden werden sollen. Das gilt auch für den Hinweis, dass viele Einsilber (z. B. <kommst>) oder Mehrsilber (<vermüllte>) nach den silbischen Regeln erst erschlossen werden können, wenn man sie auf die Grundformen zurückführt. Umgekehrt soll die Schreibung von Adjektiven wie <dumm>, <toll>, <satt>, <schnell>, <hell>, <dünn> über die Bildung der Mehrzahl oder über ihre Steigerung erschlossen werden.

Und selbst falls Kindern diese Auflösungen im inhaltlich fokussierten Lese- oder Schreibprozess tatsächlich gelingen, bleibt eine große Zahl von Fällen (z. B. die **sehr häufigen Funktionswörter** wie <im>, <was> und <ihr> oder auch drei- und mehrsilbige Wörter wie <Tomate> oder <Familie>), deren Schreibung **nicht über die Silbenanalyse erschlossen** werden kann. Um das System zu wahren, wird deshalb von Röber u. a. (2021, 62, 71) vorgeschlagen, dass Kinder sich Funktionswörter wie <ab>, <bis>, <im> usw. „ganzheitlich" einprägen (vgl. zur Kritik Scheerer-Neumann 2020, 136f.). Aus der Sicht der Kinder mindern diese häufigen Ausnahmen das Vertrauen in die Botschaft einer durchsichtigen Systematik stark – und können über die innere Musterbildung durch inzidentelles Lernen auch die explizite Regelvermittlung konkret stören.

Außerdem gibt es auch **trochäisch gebaute Wörter, die nicht nach den vermittelten Regeln geschrieben werden** und so als implizite Rechtschreiberfahrung den Aufbau des Regelsystems irritieren können (z. B. die für Kinder besonders bedeutsamen Wörter <Mama> und <Papa>). Für die Einordnung einer Silbe als offen (aus Kindersicht) gilt sogar generell, dass damit die Schreibweise noch nicht festgelegt ist: Man kann – wie bei anderen Ansätzen auch – nur Faustregeln folgen und sich im Zweifel für das Basisgraphem entscheiden. Das im Zentrum der Silbenanalyse stehende Phänomen der Doppelkonsonanz macht dagegen in Fließtexten nur 3 % der Grapheme aus (Thomé 2019, 74; s. zu weiteren Fehlertypen unten). Wie beim Schreiben mit der Anlauttabelle (die anders als die Häuschen-Modelle eine Richtigschreibung gar nicht verspricht), können auch dialektale oder muttersprachlich bedingte Artikulationsdifferenzen (z. B. „Vatter" oder „Omma" im Westfälischen und „Metter" [für „Meter"] im Bayerischen) zu Falschschreibungen führen.

Die Erschließungskraft des silbenanalytischen Modells für die Lösung orthographischer Probleme wird also weiter dadurch eingeschränkt, dass es neben den silbenbezogenen Phänomenen eine **Reihe weiterer Rechtschreibfragen** gibt, die die Kinder beim Schreiben klären müssen, z. B. die Groß-/Kleinschreibung, die Stammkonstanz, ambivalente Phoneme wie /ai/ und /chs/, Abweichungen von der Nichtmarkierung langer Vokale (<ieh>, <ah> usw.) und Besonderheiten wie <sp> und <st>, <ck> statt <kk> oder einfaches <sch> (statt Verdopplung) nach Kurzvokal wie in <Tische>.

Die quantitativ begrenzte Reichweite des trochäischen Baumusters wird noch schärfer sichtbar, wenn man die Häufigkeit von Zweisilbern nicht auf der Ebene der Types im Lexikon, sondern nach ihrer **Auftretenshäufigkeit in fließenden Texten (Tokens)** bewertet. In der Untersuchung von Brügelmann/ Brinkmann (2020) wurden analog zu childLex aktuelle Kinder- und Schulbuchtexte erfasst und u. a. nach ihrer Silbenzahl ausgewertet. Unter den Token (also den fortlaufenden Wörtern in Fließtexten) machen die Zweisilber (von denen die Trochäen wie erwähnt nur eine Teilgruppe ausmachen) auch hier nur 30 bis 40 % (im Durchschnitt ein gutes Drittel) aus, bilden also deutlich die Minderheit.

Zu einer ähnlichen Verteilung kommt Köller (2019, 384) bei ihrer Auszählung des Grundwortschatzes für die Grundschule in NRW mit 34 % für die „zweisilbigen Basisformen" und 36 % für ableitbare Ein- und Mehrsilber gegenüber 30 %, die sich selbst mit metasprachlichem Wissen **nicht silbenanalytisch auflösen** lassen.

Damit wird der Anspruch, mit dem silbenanalytischen Modell den Kindern schon von Anfang an ein Werkzeug an die Hand zu geben, das ihnen die Regelhaftigkeit der deutschen Orthographie und damit eine verlässliche Orientierung für das richtige Schreiben vermittele, erheblich relativiert. Aufrecht erhalten lässt er sich nur, wenn man die Mehrheit der Wortformen von den Kindern fernhält, die in den Texten auftauchen, die ihnen in Schule und Alltag begegnen, und wenn man verhindert, dass sie selbstständig über die Inhalte schreiben dürfen, die sie persönlich bewegen.



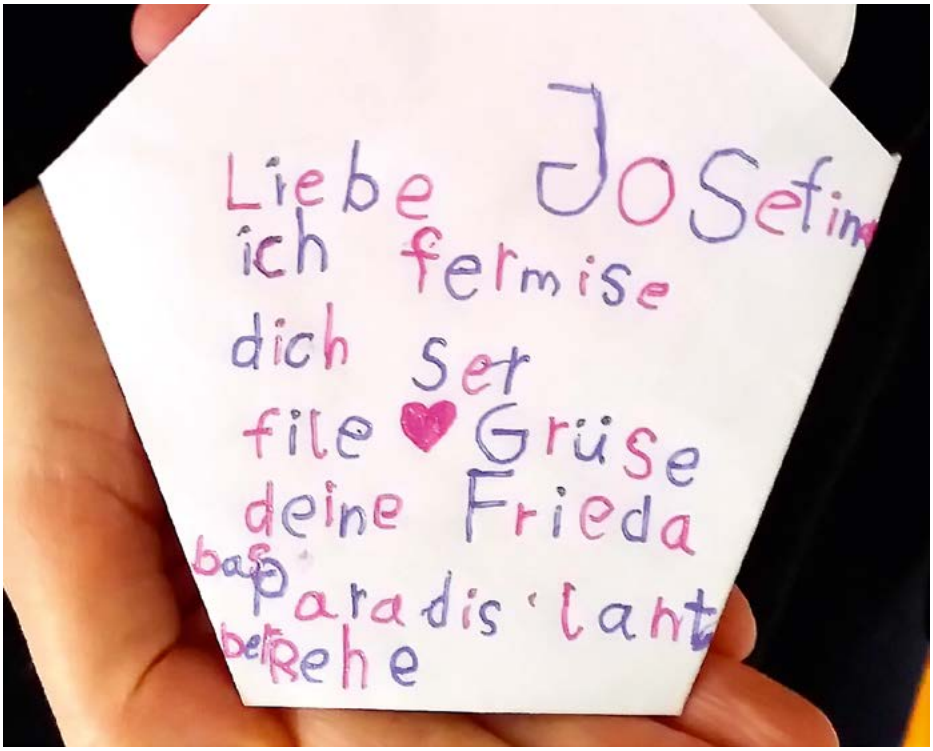
Prof. em. Dr. Erika Brinkmann
Grundschulpädagogin
und Schriftsprachdidaktikerin

Prof. em. Dr. Hans Brügelmann
Mitglied im Vorstand der
GSV-Landesgruppe Bremen

Wie aber sieht es aus, wenn man Schulanfänger:innen das Verschriften von Wörtern mit Hilfe der von den Vertreter:innen der Silbenanalyse grundsätzlich kritisierten Anlauttabelle ermöglicht? Für einen direkten Vergleich fehlen die Daten. Immerhin können die Ergebnisse einer Auszählung von fast 24.000 Wörtern durch Thomé (2019) als erster Anhaltspunkt genutzt werden, bei der es um die Häufigkeiten der Graphem-Phonem-Zuordnungen ging. Selbst wenn die Kinder anfangs nur die gängigen Einzelbuchstaben, also keine mehrgliedrigen Grapheme, Zwielaut- oder Umlautzeichen nutzen, würden sie **knapp 70 % der Phoneme durch Verschriften der Einzellaute richtig schreiben** (Tabelle a.a.O., 55ff., eig. Berechnungen). Nimmt man mehrgliedrige Basisgrapheme wie <sch> oder <au> hinzu, sind es sogar deutlich über 70 %. Es wäre interessant zu untersuchen, wie sich diese Richtigschreibungen auf der Wortebene auswirken, d. h. welcher Anteil der gängigen Wörter von Kindern nach diesem Prinzip richtig geschrieben würden. Nach der Häufigkeit der Richtigschreibungen auf der Graphemebene sollte dieser Wert mindestens die oben für die Trochäen geschätzten 30 bis 40 % erreichen, zumal – wie wir gesehen haben – einige der Fehlerrisiken lautorien- ▷

tierten Schreibens auch beim silbenanalytischen Verfahren offenbleiben: Schreibe ich *Fater oder <Vater>, *Kole, *Koole oder <Kohle>, *Wise, *Wihse oder <Wiese>.

Nimmt man die Auswertung von Menzel (1985, 12f) als Anhaltspunkt für die **Häufigkeit bestimmter Fehler**, so würde eine konsequent gelingende Anwendung des silbenanalytischen Modells vielleicht 6 % der Fehlschreibungen nur einfacher statt doppelter Konsonanten vermeiden helfen. Nimmt man die Übergeneralisierungen hinzu (fälschlich Doppel- statt Einzelkonsonant), wären es weitere 3 % der Falschschreibungen. Fehler in der Reduktionssilbe sind bei Menzel nicht separat ausgewiesen, aber da seine „sonstigen Vokalfehler" nicht mehr als 4 % ausmachen, käme man in der Summe auf gerade einmal 13 %. Der Spezialfall „s/ss/ß" (außer „das/dass") macht gerade mal 1 % aus. Auch mit zusätzlichen Sonderfällen wie <tz> und <ck> (maximal 3 %) kommt man selbst bei großzügiger Berechnung **nicht auf mehr als 20 % der Rechtschreibfehler, die vermieden werden könnten, wenn ein Kind das silbenanalytische Modell konsequent anwenden würde** (anstatt ebenso konsequent Einzellaute zu verschriften). Unter der Voraussetzung, dass sich die Fehlerverteilung inzwischen nicht deutlich geändert hat, könnten also mehr als 80 % der Fehler auch dann nicht vermieden werden.



Brief einer Erstklässlerin

Das heißt nicht, dass andere Modelle diese Fälle besser lösen könnten als die Silbenanalyse, sondern nur, dass auch die Silbenanalyse sie nicht lösen kann. Damit ist ihr Ertrag für die insgesamt zu entscheidenden Rechtschreibfragen geringer, als die oben zitierten Formulierungen der Ansprüche suggerieren. Den Kindern die Rechtschreibung über die Silbenanalyse als „regelhaftes System" zu präsentieren ist insofern eine mindestens ebenso starke Vereinfachung („falsche Vorstellung") wie der Einstieg über das lautorientierte Schreiben mit einer Anlauttabelle. Zudem fordert ein strikt silbenanalytischer Lehrgang einen hohen Preis: Die Kinder können nicht von Anfang an die Schriftsprache für ihre eigenen Zwecke nutzen und selbstständig an der Schriftkultur teilhaben – eine zentrale Motivation, sich auf die Anstrengungen des Lesen- und Schreibenlernens überhaupt einzulassen. □

Ein kurzes Fazit

1. Bereits unter den **Types** (also den verschiedenen Wörtern im kindersprachlichen Lexikon) machen die Zweisilber insgesamt – je nach Häufigkeitsschwelle – nur 20 bis 50 % der Elemente aus. Sie sind also **nicht die Regel**, bilden **nicht einmal die Mehrheit**.
2. Unter den **Token** (also den fortlaufenden Wörtern in Fließtexten) kommen die Zweisilber ebenfalls nur auf einen Anteil von 30 bis 40 %, also auf ein gutes Drittel, bilden insofern sogar **eher die Ausnahme.**
3. Zudem sind innerhalb der Zweisilber die **Trochäen nur eine Teilgruppe** (vgl. Jamben wie „Kamel", „Verkehr", „gemacht"). Für eine erweiterte Nutzung des trochäischen Baumusters sind Ableitungen erforderlich, die zusätzliches metasprachliches Wissen und Können voraussetzen (z. B. um die Schreibung <kommst> aus der Grundform <kommen> zu erschließen), das von Anfänger:innen nicht erwartet werden kann.
4. Eine **verlässliche Vorhersage** der Schreibung erlaubt das Modell **nur für geschlossene Silben und damit für** die (mit 3 % aller Grapheme allerdings seltene) Konsonantenverdopplung (wobei es selbst in diesem Bereich einige für Kinder bedeutsame Ausnahmen gibt wie „Mama"). Für die **(Nicht-)Markierung offener Silben** bietet das Modell im Vergleich zu den üblichen Faustregeln **keine größere Sicherheit.**
5. Neben der (Nicht-)Markierung von Lang- und Kurzvokal gibt es **viele weitere Rechtschreibprobleme**, die nicht durch Rückgriff auf das silbenanalytische Modell gelöst werden können, aber mit mehr als 80 % den größten Anteil der Rechtschreibfehler ausmachen.

Literatur

Die Literaturnachweise finden sich in einer ausführlicheren Fassung dieses Beitrags unter https://t1p.de/trochaeus.

Die Strategie des Verbandes mitgestalten

Aktuelle Herausforderungen für den Grundschulverband

Ein Ergebnis der Delegiertenversammlung, die als Online-Veranstaltung am 23. und 24. April 2021 stattgefunden hat, ist insbesondere die Verabredung zur Arbeit aller Landesgruppen an einer zukunftsfähigen gemeinsamen Verbandsstrategie. Bereits im November 2020 wurden auf der Delegiertenversammlung strategische Arbeitsgruppen eingerichtet, die seitdem zu sechs identifizierten Handlungsfeldern Ziele bestimmt und zielführende Maßnahmen vorgeschlagen haben. So soll der notwendige Prozess der Neuausrichtung der Verbandsarbeit auf Bundes- und Landesebene behutsam, aber systematisch und kontinuierlich vorangebracht werden.

Die Grundüberlegung dazu ist folgende: Das pädagogische Niveau des Grundschulverbands und dessen entsprechende Zielrichtungen stoßen auf größte Zustimmung. Dabei darf es keine Abstriche geben. Gleichzeitig ist es eine Tatsache, dass wir seit einigen Jahren deutlich mehr Mitglieder verlieren, als neue dazukommen. Eine Analyse der Situation in der Delegiertenversammlung vom November 2020 ergab folgerichtig die Einsetzung von sechs strategischen Arbeitsgruppen.

Überdacht werden sollten folgende Bereiche:

- Die IT-Struktur des Verbands: Wie muss diese aussehen, um zeitgemäße, schnelle und effektive Kommunikation zu ermöglichen?
- Wie können wir den Austausch mit den Landesgruppen, zwischen den Landesgruppen und innerhalb der Landesgruppen stärken?
- Wie müssen unsere Zeitschrift und die Mitgliederbände gestaltet sein, damit diese für junge Lehrkräfte noch attraktiver werden?
- Müssen wir die Präsenz in sozialen Medien verstärken? Und wie kann das geschehen, ohne die hohe Qualität der Verbandsarbeit aufzugeben?
- Wie kann es gelingen, durch die Verknüpfung verschiedener Veröffentlichungen Synergieeffekte zu erzielen?
- Wie kann es uns gelingen, für Nichtmitglieder wieder attraktiver zu werden?

Sie haben Lust, an diesem Prozess mitzuwirken?

Melden Sie Ihr Interesse unserer Geschäftsstelle (info@grundschulverband.de).

Wir freuen uns auf Sie!



Im Zentrum der letzten Delegiertenversammlung stand die Vorstellung der Ergebnisse der Arbeit der sechs Strategiegruppen. In einem intensiven Austausch wurden Schwerpunkte bestimmt, weitere Vorschläge eingebracht und das Vertrauen für die Weiterarbeit ausgesprochen.

Im Nachgang der Delegiertenversammlung fand am 7. Mai das Treffen aller Mitglieder der Strategiegruppen und weiterer interessierter Landesgruppenmitglieder mit dem Vorstand statt. Hier ging es insbesondere darum, Schnittmengen der Arbeit in den Strategiegruppen zu identifizieren und Schritte für die Weiterarbeit zu verabreden.

Einig waren sich alle darin, die Ergebnisse der Strategiearbeit in einer besonderen Kampagne zu präsentieren. Dafür wird ein Slogan benötigt – die Sammlung wurde begonnen, z. B. „Dafür stehen wir: Kinder. Lernen. Zukunft“ • „Grundschulverband – gemeinsam für starke Grundschulen“. Wir rufen alle Mitglieder des Grundschulverbands auf, sich an dieser Aktion zu beteiligen. Wenn Ihnen ein Slogan für eine gemeinsame Strategie einfällt, schreiben Sie uns bitte und teilen Ihren Vorschlag mit. Wir freuen uns auf Ihre Ideen!

Über die Weiterarbeit der Arbeitsgruppen und die Entwicklung einer Gesamtstrategie des Verbandes sowie die ergriffenen Maßnahmen werden wir Sie in GSa künftig auf dem Laufenden halten. □

Edgar Bohn

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung und der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik in der Praxis

Wie Bildung für nachhaltige Entwicklung in der Grundschule gelebt werden kann

Nachhaltigkeit ist „in". Kaum ein Produkt oder eine Werbung kommt heute mehr ohne den Hinweis auf die vermeintliche oder reale Umweltverträglichkeit, geringe Verpackung oder den Hinweis auf faire Arbeitsbedingungen oder CO2-Neutralität aus. So fragwürdig manche dieser Nachhaltigkeitsversprechen auch sind, sie zeigen vor allem, dass das Thema in der Breite angekommen ist. Auf dem Weg zu einer nachhaltigen Entwicklung kommt Bildung eine Schlüsselrolle zu, da nur gebildete Bürgerinnen, Verbraucher oder Wählerinnen in der Lage sind, eine fundierte Entscheidung im Hinblick auf Aspekte nachhaltiger Entwicklung zu treffen.

Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) verfolgt genau dieses Ziel: Handlungsfähigkeit im Sinne einer nachhaltigen Entwicklung. Dieser Bildungsansatz geht weit darüber hinaus, Kinder und Jugendliche zu motivieren, beispielsweise den Müll zu trennen. Er setzt darauf, Handlungsfähigkeit zu erlangen, d. h. sich informieren zu können, sich mit Erfahrungen auseinandersetzen und selbst Erfahrungen machen zu können, um dann begründete Entscheidungen zu treffen, wie und ob man jeweils handeln möchte. Ausgerichtet ist der Bildungsansatz am Leitbild der nachhaltigen Entwicklung, das Nachhaltigkeit nicht nur im Hinblick auf ökologische Fragestellungen betrachtet, sondern auch die Dimensionen von ökonomischer, politischer und sozialer Nachhaltigkeit betrachtet mit dem Ziel, weltweit und über Generationen hinweg Gerechtigkeit zu schaffen.

Der Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung [1] entwirft für die Umsetzung eines solchen Bildungsansatzes ein Kompetenzmodell, das in den drei Kompetenzbereichen „Erkennen", „Bewerten" und „Handeln" insgesamt elf Kernkompetenzen formuliert, die wiederum in fachbezogenen Kompetenzen heruntergebrochen werden und so anschlussfähig an die jeweiligen Fächer sind.

Durch diesen Ansatz kann Bildung für nachhaltige Entwicklung in den Fachunterricht einbezogen werden und je nach Ausrichtung der Schule mehr oder weniger stark auf fächerübergreifende und fächerverbindende Elemente setzen.

Durch das Klassenlehrerprinzip bietet sich in der Grundschule ein besonderer Ansatz, einen fächerverbindenden problemorientierten Unterricht im Bereich der BNE umzusetzen, da so Phänomene in verschiedenen Fächern besonders gut

Das Projekt „Eine Welt in der Schule" und der Schulwettbewerb „alle für EINE WELT für alle"

Seit vielen Jahren begleitet das Projekt „Eine Welt in der Schule" in Vertretung des Grundschulverbandes den Schulwettbewerb „alle für EINE WELT für alle" zur Entwicklungspolitik. Mit der Entwicklung von Unterrichtsmaterialien für die Klassen 1 bis 6 zu Themen des Wettbewerbs haben wir aus dem Projekt heraus den Wettbewerb lange inhaltlich mitgeprägt. In der nächsten Runde des Wettbewerbs ist unser Fachwissen im Bereich der Bildung für nachhaltige Entwicklung mit einem besonderen Fokus auf den Lernbereich Globale Entwicklung erneut gefragt. So geben wir unter anderem in einem Partnerdossier Anregungen und Impulse für den Unterricht zu einem Schwerpunktthema und haben eine Stimme in der Hauptjury bei der Auswahl der Preisträgerinnen und Preisträger in den Kategorien 1 und 2.

Wir freuen uns, den Wettbewerb auch in 2021/2022 fachlich unterstützen zu können und sind gespannt auf die tollen Ergebnisse aus den Schulen und die kreativen Ideen und Vorschläge der Kinder und Jugendlichen.

Wer sich noch im Vorfeld Inspiration und Tipps aus den ausgezeichneten Projekten der vorangegangenen Runden holen möchte, kann dies über unsere Zeitschrift „Eine Welt in der Schule" tun. Dort sind regelmäßig Praxisbeiträge von Lehrerinnen und Lehrern der teilnehmenden Klassen erschienen, so auch in der aktuellen Ausgabe 148/Juli 2021. Wir unterstützen gerne mit Impulsen und Ideen bei der Entwicklung von Wettbewerbsbeiträgen und weiteren Unterrichtsvorhaben im Lernbereich Bildung für nachhaltige Entwicklung. Auch können Materialien bundesweit über das Projekt ausgeliehen werden in Form von Materialkisten, Klassensätzen und Einzelmaterialien wie z. B. Weltkarten auf LKW-Plane, große Holzpuzzle zu Kontinenten und Literatur zu verschiedenen Themenbereichen.

Infos:

Zeitschriften: Eine Welt in der Schule – Aus der Praxis für die Praxis
www.weltinderschule.uni-bremen.de/die-zeitschrift/inhalte-ausgaben.html

Materialien: www.weltinderschule.uni-bremen.de/ausleihservice.html

Projektseite: www.weltinderschule.uni-bremen.de/



© Engagement Global/Patric Fouad

In dem Projekt „Neue Wege sehen" tauschten sich Schülerinnen und Schüler aus vier Grundschulen in Deutschland und einer Grundschule in Uganda anhand von selbst gemalten Bildern über ihre unterschiedlichen Schulwege aus.

miteinander verbunden betrachtet werden können und eine multidimensionale Auseinandersetzung gut umsetzbar ist.

Thematisch kann dabei in der Grundschule an der Lebenswelt der Kinder angedockt werden, beispielsweise bei der Betrachtung des eigenen Schulweges, die dann verbunden wird mit Fragen, welche Vor- und Nachteile verschiedene Schulwege haben bezogen auf global nachhaltige Entwicklung. In diesem Zusammenhang wird auch ein Perspektivwechsel möglich, indem beispielsweise untersucht wird, wie Schulwege in anderen Teilen der Welt aussehen.

Bei allen Schulformen kann die gesamte Schule als Lernort mit einbezogen werden, beispielsweise durch Schulgärten, Kinderparlamente oder einen fairen Schulkiosk, sodass vielfältige Lernanlässe im Bereich global nachhaltiger Entwicklung geboten werden.

Darüber hinaus gibt es vielfältige Angebote von zivilgesellschaftlichen und staatlichen Akteuren mit außerschulischen Lernorten oder Projekten wie beispielsweise Wettbewerben.

Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik: ein Praxisinstrument globalen Lernens

Der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik verfolgt das Ziel, Kinder und Jugendliche für nachhaltiges und verantwortliches Denken und Handeln in einer stark globalisierten Welt zu sensibilisieren und zu aktivieren. Im Rahmen des Wettbewerbs werden herausragende Schul- und Unterrichtsprojekte gewürdigt. Dabei richtet sich der Wettbewerb an Schülerinnen und Schüler aller Klassen und Jahrgangsstufen, aller Schulformen und -fächer. Schulen, die ein umfassendes Konzept der Integration global nachhaltiger Themen in den Schulalltag aufweisen können, werden in der Kategorie „Schulpreis" ausgezeichnet.

Die didaktische Grundlage des Wettbewerbs bildet der Orientierungsrahmen für den Lernbereich globale Entwicklung. Die dort identifizierten Kernkompetenzen finden auch bei der Bewertung der Wettbewerbsbeiträge Anwendung: Zeigt der Beitrag, dass eine altersangemessene Kompetenzentwicklung stattgefunden hat? Erfolgt ein Perspektivwechsel und werden eigene Handlungsmöglichkeiten identifiziert? Ebenso nehmen die begleitenden Unterrichtsmaterialien zum Schulwettbewerb Bezug auf das Kompetenzmodell mit dem Ziel, Kompetenzen systematisch zu fördern. Zugleich liefert der Wettbewerb wichtige Impulse aus der Praxis, die in die Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens einfließen, und es findet ein kontinuierlicher Austausch dazu statt, welche Themen die Schulen aktuell beschäftigen.

Das Thema der zehnten Wettbewerbsrunde

Extreme Armut vollkommen beseitigen? Zugang zu sauberem Wasser für alle? Ein gesundes Leben für Menschen jeden Alters weltweit und ausnahmslos? Diese und 14 weitere Ziele, bekannt als die 17 Ziele für nachhaltige Entwicklung, kurz SDGs, wurden im September 2015 in der Agenda 2030 von den Mit-

Kontakt

ENGAGEMENT GLOBAL gGmbH
Geschäftsstelle des Schulwettbewerbs zur Entwicklungspolitik
Friedrich-Ebert-Allee 40
53113 Bonn
Telefon +49 228 20 717-2347
Telefax +49 228 20 71 7-52321
schulwettbewerb@engagement-global.de
www.eineweltfueralle.de

Der Wettbewerb wird vom Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung beauftragt und finanziert und seit 2012 von Engagement Global durchgeführt. Der Bundespräsident ist Schirmherr des Wettbewerbs.

Partner des Wettbewerbs
Der Schulwettbewerb wird in jeder Runde von Fachpartnern sowie Partnern aus Zivilgesellschaft, Medien und Wirtschaft unterstützt – in der Wettbewerbsrunde 2021/2022 sind dies: Cornelsen Verlag, Grundschulverband, Johanniter-Auslandshilfe, Kindernothilfe, Plan International, Zeit für die Schule und SPIESSER – Die Jugendzeitschrift.



© Engagement Global/David Ertl

Unter dem Motto „Der Countdown läuft: Es ist Zeit für Action!“ startet der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik zum Schuljahresbeginn 2021/2022 in seine 10. Runde.

gliedsstaaten der Vereinten Nationen einstimmig verabschiedet und festgehalten. Große Ziele, doch: Wie steht es um deren Umsetzung?

Unter dem Motto „Der Countdown läuft: Es ist Zeit für Action!“ startet der Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik in seine zehnte Runde. Zu seinem Jubiläum ruft der Wettbewerb dazu auf, sich mit den 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung und ihrer Erreichbarkeit auseinanderzusetzen. Dabei sollen Kinder und Jugendliche nicht nur mehr über die einzelnen SDGs, ihre Bedeutung und globalen Zusammenhänge erfahren, sondern vor allem eigene Handlungsoptionen ausloten. Denn: Nicht nur jeder Gedanke zur EINEN WELT zählt, sondern vor allem jede Aktion.



Wiebke Schwinger
Ist seit 2016 bei Engagement Global Projektkoordinatorin für den Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik mit den Arbeitsschwerpunkten Unterrichtsmaterialien und Fortbildungen.

Lorenz Denks
Ist seit 2017 bei Engagement Global, Abt. Schulische Bildung, tätig. Er beschäftigt sich mit der Umsetzung und Weiterentwicklung des Orientierungsrahmens für den Lernbereich Globale Entwicklung.

Anregungen für Ihren Unterricht

Wie aber lassen sich diese großen, gewichtigen Themen für die Grundschule herunterbrechen? Dabei unterstützt das begleitende Unterrichtsmaterial für die Klassen 1–6. Dieses führt anhand von ausgewählten Zielen und Beispielthemen in die Agenda 2030 ein, zum Beispiel: Wie wird mein Spielzeug hergestellt und unter welchen Bedingungen müssen Menschen dabei arbeiten (SDG 8)? Warum gibt es Krieg und wie kann ich zu einem friedlichen Miteinander in meinem Umfeld beitragen (SDG 16)? Und warum ist Bildung so wichtig (SDG 4)? Außerdem werden die Kinderrechte als Querschnittsthema in den Blick genommen.

Das Material wird in Kürze zur kostenlosen Bestellung und zum Download in der Rubrik „Lehrkräfte“ auf der Website des Wettbewerbs bereitgestellt. Außerdem finden Sie dort ergänzende Arbeitsblätter, weitere Unterrichtsmaterialien der Wettbewerbspartner und eine umfassende Materialsammlung, die Sie nach einem Thema durchsuchen oder nach Schwerpunkten der aktuellen Runde filtern können. Inspiration für Ihren Wettbewerbsbeitrag bietet auch die Rubrik „Rückblick“ auf der Website, in der filmische Porträts der Gewinnerprojekte der letzten Runden zur Verfügung stehen. Oder möchten Sie die Gewinnerprojekte der letzten Runden lieber ganz haptisch an Ihre Schule holen? Dann können Sie kostenfrei die Wanderausstellung zum Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik bestellen.

Der Countdown läuft!

Der Startschuss zur zehnten Runde des Schulwettbewerbs zur Entwicklungspolitik fällt im September 2021. Bis zum 9. März 2022 können dann wieder kreative Beiträge zu Themen der globalen Entwicklung eingereicht werden. Alle weiteren Informationen rund um die Teilnahme erhalten Sie auf der Website des Wettbewerbs. Wir wünschen allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern viel Spaß bei der Beitragserstellung und viel Erfolg! □

Wiebke Schwinger, Lorenz Denks (Engagement Global gGmbH)

Anmerkung

1) KMK, BMZ & Engagement Global (Hrsg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung (2. aktualisierte und erweiterte Auflage). Bonn. Cornelsen.

Die Begründung für die Kopplung von Grundschulnoten und Gymnasialbesuch überzeugt nicht

Zur ‚endlosen' Debatte um den Übergang aus der Grundschule in die weiterführenden Schulen

Eine aktuelle Studie der Soziologen Esser und Seuring hat eine alte Debatte belebt. In breit angelegten empirischen Analysen werden Länder verglichen, die den Übergang aus der Grundschule in weiterführende Schulen an die Grundschulleistungen von Kindern koppeln, mit Ländern, die dem Elternwunsch bei dieser Weichenstellung uneingeschränkt den Vorrang einräumen. Im Zentrum stehen dabei die erbrachten Leistungen im Lesen und in Mathematik sowie das Ausmaß des Zusammenhangs zwischen sozialer Herkunft und schulisch erbrachten Leistungen. Sie zeigen, dass die besonders ‚strikt' regulierenden Länder Baden-Württemberg, Bayern und Sachsen in beiden Bereichen deutlich besser abschneiden als die – wie sie es nennen – ‚liberalen' Länder Bremen, Hessen, NRW, Rheinland-Pfalz und Schleswig-Holstein.

Eine Auseinandersetzung mit diesen Studienergebnissen zeigt nun, dass sich diese Befunde mit denen aktueller Leistungsstudien des ‚Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen' (IQB) decken: Die Unterschiede zwischen den beiden Ländergruppen bei den Leistungen und bei der sozialen Sortierung finden sich dort gleichermaßen. Auf die Grundschulen bezogene Leistungsstudien des IQB zeigen jedoch: Auch dort erbringen die Kinder der drei ‚strikt' steuernden Länder bessere Leistungen als die der ‚liberal' steuernden Länder. Zudem ist auch in den ‚strikt' steuernden Ländern in den Grundschulen wie in den weiterführenden Schulen der Zusammenhang zwischen Leistungen und sozialer Herkunft im Vergleich zu den ‚liberalen' Ländern weniger eng.

Daraus folgt: Unterschiede zwischen den Leistungen und der sozialen Sortierung sind keine Folge des ‚strikten' Übergangsverfahrens, sondern bereits in der Schulentwicklung der ‚strikt' agierenden Länder angelegt. Der Ratschlag der beiden Soziologen, den Übergang in die weiterführenden Schulen künftig überall strikt zu steuern, entbehrt daher einer belastbaren empirischen Basis. □

Klaus Klemm

https://t1p.de/klemm-kritik-esser

Noch mehr Grundschulverband?

Dann abonniert uns jetzt – auf Social Media:

Grundschulverband e.V.

GSV_eV

YouTube Grundschulverband e.V.

Sucht auf Instagram nach eurer Landesgruppe!

Im Fokus der Prävention: die Haltung der Mitarbeiter*innen und die individuelle Schulkultur

Der Begriff „Schutzkonzept“ führt in die Irre

Prävention von sexualisierter Gewalt geht alle an. Eine Schlüsselrolle nehmen Schulen ein, weil hier alle Kinder erreicht werden und Vertrauensbeziehungen zu Fachkräften oft über Jahre hinweg wachsen. Eben diese intensive Beziehung zu ihren Lehrkräften kann es Kindern ermöglichen, sich anzuvertrauen, z. B. bei sexualisierter Gewalt, die ihnen außerhalb der Schule – in der Familie, im Sportverein oder anderswo – widerfährt. Doch Schulen sind nicht nur sichere Vertrauensräume, sondern auch „Tatorte“: Die Speak!-Studie (2018) zeigt auf, dass Schulen bei nicht-körperlichen sexuellen Übergriffen mit über 50 % auf Platz 1 der risikoreichen Orte liegen. Zu dieser Form der Übergriffe zählen neben sexualisierten Verbalangriffen auch die Viktimisierung im Internet und die Konfrontation mit sexuellen Handlungen auf exhibitionistische Weise oder via Bild und Ton. Bei körperlichen sexuellen Übergriffen liegt der „Tatort“ Schule mit 24 % immerhin noch auf Platz 3. Schulen haben also einiges zu tun, um zu einem Schutzraum für Kinder und Jugendliche zu werden.



Dr. Heinz-Jürgen Voß
ist Professor für Sexualwissenschaft und Sexuelle Bildung an der Hochschule Merseburg. Er forscht und arbeitet praxisorientiert zu Prävention sexualisierter Gewalt und zur Förderung geschlechtlicher und sexueller Selbstbestimmung

Maria Urban
ist Sozialarbeiterin (B.A.) und Medien- und Kulturwissenschaftlerin (M.A.), wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Hochschule Merseburg (BMBF-Forschungsprojekte „Schutz von Kindern und Jugendlichen vor sexueller Traumatisierung“ und „SeBiLe – Sexuelle Bildung für das Lehramt“, BMG-Projekt „ELSA – Erfahrungen und Lebenslagen ungewollt Schwangerer“) und forscht und lehrt zur Prävention von sexualisierter Gewalt und institutionellen Schutzkonzepten

Durch die Initiativen des Unabhängigen Beauftragten für Fragen des sexuellen Kindesmissbrauchs bei der Bundesregierung (UBSKM), Johannes-Wilhelm Rörig, und daran anschließende Aktivitäten in allen 16 Bundesländern sind seit 2018/19 alle Schulen aufgerufen, sogenannte „Schutzkonzepte“ zu entwickeln. Unglücklicherweise ist der Begriff „Konzept“ im schulischen Feld nicht nur positiv assoziiert. Daher sei angemerkt: Bei einem „Schutzkonzept“ geht es weniger um ein klassisches zu schreibendes „Konzept“. Vielmehr geht es um einen Reflexions- und Entwicklungsprozess. Und noch eine positive Nachricht: In jeder Schule bestehen schon gute Grundlagen, auf die zurückgegriffen werden kann – keine Schule fängt bei null an.

Zunächst: Wie ist sexueller Missbrauch definiert?

Sexueller Missbrauch liegt vor, wenn gegen den Willen der oder des Betroffenen an oder vor ihnen sexuelle Handlungen vollzogen werden. Ein Indiz ist, dass die übergriffige Person körperlich, seelisch, geistig oder sprachlich überlegen ist und diese Machtposition ausnutzt, um eigene Bedürfnisse zu befriedigen. Aufdeckungen werden dadurch erschwert, dass betroffene Kinder und Jugendliche keine einheitlichen Symptome zeigen. Sie können sich sehr angepasst verhalten, sodass ihre Not übersehen werden kann. Oder sie verhalten sich sehr auffällig – und auch dieses Verhalten kann missverstanden werden. Einige Betroffene entwickeln keine Traumafolgestörung, andere sind durch die erlebte sexualisierte Gewalt bis ins Erwachsenenalter schwer beeinträchtigt.

Wenn Kinder und Jugendliche sich anvertrauen, sollten sie immer ernstgenommen werden – unabhängig davon, wer sich anvertraut und wie sich das Kind oder die jugendliche Person üblicherweise verhält.

Wie kommt es zu sexualisierter Gewalt?

In Fällen von sexualisierter Gewalt steht nicht das gewaltvolle Ausleben von Sexualität im Vordergrund, sondern die Gewalt selbst, die durch sexuelle Mittel ausgeübt wird. Das bedeutet, dass es übergriffigen Personen selten um die Befriedigung von Lust geht, sondern darum, Schwächeren gegenüber Macht auszuleben. Das betrifft auch sexualisierte Übergriffe auf oder zwischen Kinder(n) und Jugendliche(n), da hier Beziehungen besonders von ungleichen Machtverhältnissen geprägt sein können. Die Übergriffe bewegen sich auf einem Kontinuum zwischen strafrechtlich relevanten Handlungen und nicht strafrechtlich verfolgbaren Grenzverletzungen, die mitunter jedoch nicht weniger traumatisch sind. Unabhängig von der Strafbarkeit haben Betroffene die Definitionsmacht darüber, ob sie das Erlebte als sexualisierte Gewalt einordnen.

Was ist ein „Schutzkonzept“?

Ein Schutzkonzept ist nicht im Ganzen definiert, sondern „beschreibt grundsätzlich alle Maßnahmen, die auf die Erreichung von Schutz aller beteiligten Akteure in Organisationen abziel[en]“ (Oppermann et al., 2018). Es beinhaltet verschiedene Maßnahmen zur Prävention, Intervention und Nachsorge bei sexualisierter Gewalt. Ein wichtiges Merkmal von Schutzkonzepten ist, dass sie einrichtungsspezifisch und individuell entwickelt, prozesshaft etabliert und im Arbeitskontext flexibel umgesetzt werden. Sie lassen sich demnach nicht von einer Schule auf die andere eins zu eins übertragen. Im Fokus stehen die Analyse von Risiken und Gefährdungssituationen sowie Maßnahmen, um diesen entgegenzuwirken. Die Inhalte, Methoden und „Bausteine“ sind je nach



www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de

Organisation und Art der Einrichtung unterschiedlich ausgestaltet und an den Bedarfen und Ressourcen der Kinder und Jugendlichen, aber auch der Fachkräfte ausgerichtet.

Wozu dient ein Schutzkonzept und was beinhaltet es?

Ein Schutzkonzept ist eine Haltungs- und Handlungsleitlinie im Umgang mit und zur Prävention von sexualisierter Gewalt. Es handelt sich nicht um ein vorgefertigtes anzuwendendes Konzept, sondern um einen Qualitätsentwicklungsprozess, der das Ziel verfolgt, professionelles Handeln zu gewährleisten und eine achtsame und grenzwahrende Kultur in der Einrichtung zu etablieren, die von allen Beteiligten mitgelebt wird und stets veränderlich bleibt. Schutzkonzepte bieten einen Rahmen für Maßnahmen, die auf institutioneller Ebene allen Beteiligten Schutz bieten können – in Schulen schließt das Schüler*innen ein, aber auch die pädagogischen Fachkräfte und das nichtpädagogische Personal. Die große Chance von Schutzkonzepten liegt also darin, dass sie einrichtungsspezifisch entwickelt und flexibel umgesetzt werden. Wichtig ist, sie als partizipativen Prozess zu verstehen, dessen wesentlichstes Merkmal die Beteiligung der Adressat*innen darstellt.

Die Bestandteile des institutionellen Schutzkonzeptes richten sich jeweils an die Adressat*innen, die Fachkräfte, die Leitungsebene oder die gesamte Einrichtung und beinhalten präventive Elemente ebenso wie intervenierende Maßnahmen im Verdachtsfall. Als grundlegender Teil gelingender Prävention zählt auch, dass jede Schule über ein sexualpädagogisches Konzept verfügt, um Schüler*innen in ihrer selbstbestimmten Sexualentwicklung zu unterstützen. Erst wenn und nur dort, wo über Sexualität gesprochen werden kann, können auch Grenzverletzungen und Übergriffe thematisiert werden.

Wie machen wir uns auf den Weg?

Schutzkonzepte können nicht von einzelnen, engagierten Fachkräften umgesetzt werden, sondern müssen von allen Akteur*innen einer Einrichtung getragen und erarbeitet werden.

In der Verantwortung ist die Leitung, es müssen aber alle Mitarbeitenden mit an Bord: Das gilt nicht nur für das pädagogische, sondern für das gesamte Personal – auch den Fahrdienst und die Reinigungskräfte. Auch sie nehmen die Kinder und Jugendlichen wahr und können auf Anzeichen sexualisierter Gewalt aufmerksam werden. Schließlich sollten von Anfang an Eltern und die Kinder und Jugendlichen selbst in den Entwicklungsprozess einbezogen werden. Denn: Ein Schutzkonzept kann nur Wirksamkeit entfalten, wenn alle seine Inhalte kennen und umsetzen können – also Schüler*innen etwa über Beschwerdemöglichkeiten Bescheid wissen und wissen, dass sie ernstgenommen werden.

Und nun: So geht's los!

Gerade für den Bereich Schule gibt es eine wirklich nützliche Grundlage: Sie können sich an der Homepage www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de orientieren. Dort ist der Reflexions- und Entwicklungsprozess zur Prävention von sexualisierter Gewalt genau beschrieben, von der Entscheidung für den Prozess, über Ideen der Partizipation bis hin zu inhaltlichen Impulsen für einen gelingenden Auftakt. Danach folgen die Potenzial- und Risikoanalyse – spezifisch für Ihre Einrichtung. Anschließend arbeiten Sie sich nach und nach voran – vom Leitbild bis zu den Ansprech- und Beschwerdestrukturen. Wichtig ist, sich als Kollegium für den Prozess zu entscheiden. Und: Holen Sie sich zumindest für die ersten Schritte eine Fachberatungsstelle aus Ihrer Region zur Unterstützung hinzu. Sie kann Ihnen dabei helfen, auf „blinde Flecken" aufmerksam zu werden und den Reflexions- und Entwicklungsprozess zur Prävention von sexualisierter Gewalt so anzulegen, dass er für Ihre Schule gut passt.

Falls Sie sich auf den Weg machen wollen und dabei Fragen haben, wenden Sie sich aber auch sehr gern an uns. In jedem Fall, sofern Sie noch nicht dabei sind: Machen Sie sich auf den Weg. □

Maria Urban, Heinz-Jürgen Voß

Literatur

Oppermann, Carolin/ Winter, Veronika/ Harder, Claudia/ Wolff, Mechthild/Schröer, Wolfgang (Hrsg.) (2018): Lehrbuch Schutzkonzepte in pädagogischen Organisationen. Mit Online-Materialien. Juventa Verlag. 1. Auflage. Weinheim, Basel: Beltz Juventa (Studienmodule Soziale Arbeit).
Schule gegen sexualisierte Gewalt: www.schule-gegen-sexuelle-gewalt.de (14.06.2021).

Nachruf auf Gerhard Sennlaub

„Eines schickt sich nicht für alle. Sehe jeder, wie er's treibe"

Gerhard Sennlaub, geboren 1933, ist in diesem Mai mit 88 Jahren gestorben. Dieser engagierte Grundschulpädagoge und Schriftsprachdidaktiker hat einen ungemein wichtigen Beitrag geleistet, als Heide Bambach, Gudrun Spitta und noch einige andere in den 1980er-Jahren begannen, mehr Respekt für die „Kinder auf dem Weg zur Schrift" einzufordern. Sennlaub hatte dies schon vorher getan, als Lehrer, als Schulrat und vor allem durch seine klugen, anschaulichen und präzisen Schriften. Sie sind in vielen Auflagen erschienen – nicht nur seine Schulbücher bei CVK und sein Grundwortschatz „Von A bis Zett", eines der ersten Wörterbücher, das von Kindern her gedacht war, sondern auch seine Fachbücher, z. B. „Heimliches Hauptfach Rechtschreiben – Drei Lehrer stellen ihren Unterricht vor" (1979) und „Spaß beim Schreiben oder Aufsatzerziehung?" (1980), beide bei Kohlhammer erschienen. Dazu zählen auch seine mit vielen Kolleg:innen gemeinsam veröffentlichten Ideensammlungen und Erfahrungsberichte aus der Praxis, die ab Anfang der 1980er-Jahre in der gelben Reihe bei Dieck in Heinsberg veröffentlicht wurden, z. B. „‚Guten Morgen, lieber Lehrer!' 77 Geschichten und Berichte aus dem Schulleben" (1983), „Mit Feuereifer dabei. Praxisberichte über freie Arbeit und Wochenplan" (1990) und nach der Wende „In eigener Verantwortung. 73 Berichte aus den neuen Ländern über Leben und Lernen in der Grundschule" (1992). Diese Sammelbände, die er gemeinsam mit vielen Kolleg:innen verfasste, aber vor allem seine eigenen, ungemein lesbar geschriebenen Bücher sind bis heute fachlich bedeutsam und praktisch anregend. Vor 40 Jahren waren sie revolutionär. Engagierte Wortmeldungen von ihm aus den letzten Jahren findet man immer noch unter „Zu meiner Zeit (Kolumnen)" auf seiner Website www.gerhardsennlaub.de.



Oft haben wir seinen Rat gesucht. Er hatte ein klares Urteil, fundiert in eigener praktischer Erfahrung, geprüft durch gründliches Nachdenken und an breiten Literaturrecherchen. Bis zuletzt ging es ihm darum, die „Intelligenz der Praxis" (Reinhard Kahl) zu stärken und Lehrer:innen zu ermutigen, ihrer (kritisch geprüften!) eigenen Erfahrung mehr zu vertrauen als pädagogischen Moden oder scheinsicherer Wissenschaft („Eines schickt sich nicht für alle. Sehe jeder, wie er's treibe" 1989).

Er vertrat entschieden, was er für richtig befunden hatte, unerschrocken gegenüber Autoritäten und der „herrschenden Meinung". Auch deshalb wird seine Stimme in den aktuellen grundschulpädagogischen und fachdidaktischen Diskussionen fehlen, besonders wo es um die spannungsreichen Beziehungen zwischen Fachstruktur und kindlichen Denkweisen, zwischen Wissenschaft und Praxiserfahrung geht.

Gerhard Sennlaub war aber auch ein uneigennütziger Helfer, wo es um soziales Engagement ging. Ich erinnere dankbar, wie der begehrte Fortbildner ohne Honorarforderung zu uns nach Stuhr kam, um mit einem Vortrag Spenden einzuwerben, als wir 1987 die Lernwerkstatt „Büffelstübchen" gründeten, die zu Zeiten großer Arbeitslosigkeit jungen Lehrer:innen eine sinnvolle Übergangstätigkeit ermöglichte und von Student:innen der Universität Bremen zu einem selbstverwalteten Praxiszentrum ausgebaut wurde.

Wir werden den liebenswerten Menschen Gerhard Sennlaub wie auch den – zugleich streitbaren und humorvollen – bedeutenden Reformpädagogen nicht vergessen. □

Hans Brügelmann

Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn
edgar.bohn@gsv-bw.de, www.gsv-bw.de

Grundschulen sind im roten Bereich!
So die Überschrift einer gemeinsamen Kampagne der Landesgruppe mit der GEW im Rahmen der Fußball-EM. Damit möchten wir darauf aufmerksam machen, dass die Grundschulen – obwohl hier schulische Bildung grundgelegt wird – in der öffentlichen Wahrnehmung immer wieder zu kurz kommen. Wir fordern mehr Zeit, gute Arbeitsbedingungen und bessere Ausstattungen. Im Rahmen dieser Kampagne fand auch eine gemeinsame Online-Tagung zum Thema: „Unterricht in Zeiten von Corona – und danach" statt. Frau Prof. Dr. Sabine Martschinke hielt das Hauptreferat. Sie ist neu gewählte Fachreferentin für Grundschulforschung des GSV-Bundesverbands.

Grundschultag im Rahmen der FluxDays des Medienzentrums der PH Schwäbisch Gmünd
Das Angebot war riesig dank der Kooperation des Medienzentrums mit der Gesellschaft für Sachunterricht und dem Grundschulverband. Mit dem Thema Professionalisierung für die Digitale Grundbildung: Herausforderungen, Handlungsstrategien, Gelingensbedingungen trafen wir den Puls der Zeit. Über 400 Teilnehmende bestätigten dies. Sie konnten - neben zwei Hauptvorträgen, mit denen die beiden Tage eingeleitet wurden – aus über 50 Beiträgen aus Forschung und Praxis auswählen. Ein beachtliches Programm mit einer Vielzahl von Anregungen für Praxis und Forschung.

Mitgliederversammlung mit Neuwahlen
Im Rahmen des Grundschultags fand auch die Mitgliederversammlung mit Neuwahlen statt, wegen der Pandemie vom November 2020 in den Juni 2021 verschoben. Die Teilnehmenden dankten dem Vorstand für beachtliche Aktivitäten und sprachen ihm erneut das Vertrauen aus, sodass der Landesvorstand BW weitgehend unverändert wiedergewählt wurde. Er setzt sich wie folgt zusammen: Edgar Bohn (Vorsitzender), Susanne Doll (stellvertretende Vorsitzende und stellvertretende Delegierte), Christoph Straub (Schatzmeister) und als Beisitzerinnen: Gabi Doderer (Delegierte), Dr. Eva Franz, Dr. Annette Graf (nach einer Pause wieder im Vorstand), Katharina Holzinger, Carmen Kindler (neu in den Vorstand gewählt), Sabine Meier und Annette Pohl. In seiner konstituierenden Sitzung im Juli wird der Vorstand die Arbeitsschwerpunkte für die nächsten vier Jahre festlegen.
Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn

Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Onlinegespräche mit Seminarleitungen
Die Landesgruppe Bayern bleibt weiterhin in intensivem Kontakt mit ihren Mitgliedern. Neben dem Austausch mit Schulleiter:innen wurde Anfang Juni ein Onlinegespräch mit den Seminarleitungen aus den sieben Regierungsbezirken initiiert, zu dem sich auch interessierte Vertreter zweier Universitäten gesellten. Derzeitige Herausforderungen bei der Ausbildung der Lehramtsanwärter:innen wurden thematisiert:

- pandemiebedingt fehlende Praxiserfahrungen der angehenden Lehrer:innen,
- damit verbunden die wenigen Gelegenheiten (guten) Unterricht zu sehen,
- Gefahr der Zunahme eines lehrerzentrierten Unterrichts durch die Beschränkung der unterrichtlichen Möglichkeiten im Rahmenhygieneplan
- Betonung der Hauptfächer (Deutsch, Mathematik, Heimat- und Sachunterricht) zulasten der musischen Fächer
- z. T. immer noch fehlende digitale Ausstattung der Grundschulseminare

KINDER-LERNEN-ZUKUNFT:
Die Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule durften in Hinblick auf die Bedeutung für das Seminar nicht fehlen. Die Forderungen des Grundschulverbandes werden dabei als große Hilfe erachtet, das Denken der zukünftigen Pädagog:innen nachhaltig zu prägen und eine neue, sozial gerechte Lernkultur zu ermöglichen, in der Inklusion selbstverständlich ist. Die Vernetzung mit den Förderschulseminaren wirkt sich dabei gewinnbringend auf die Wahrnehmung der Bedürfnisse aller Kinder aus.
Im Sinne „einer Schule individuellen und gemeinsamen Lernens" wurde betont, dass das pandemiebedingt intensive Nachdenken über Bildung unter Umständen auch die Chance für Veränderung beinhaltet. Die Perspektive ist, Kinder als Gestalter ihrer Lernwege wirklich ernst zu nehmen. Dabei sollen Unterrichtsmodelle realisiert werden, die Variabilität in Hinblick auf organisatorische Strukturen und eine Offenheit der Aufgabenformate grundlegen.

Anliegen, die an die Landesgruppe herangetragen wurden: eine notenfreie Schule, fachliche Konferenzen im Onlineformat anbieten. Außerdem kristallisierte sich der Wunsch nach einer verstärkten Kooperation der 1. und der 2. Phase der Lehrer:innenausbildung heraus. Deshalb sind die Vertreter der Universitäten auch bei einem zweiten Onlinegespräch, das für Anfang des Schuljahres 2021/22 geplant wird, herzlich willkommen.
Für die Landesgruppe:
Martina Tobollik,
Ina Herklotz

Bremen

Kontakt: grundschulverband-landesgruppe-bremen@email.de
www.grundschulverband-bremen.de

Die Bremer **Senatorin für Kinder und Bildung,** Dr. Claudia Bogedan, ist zurückgetreten, um eine neue Aufgabe in der Hans-Böckler-Stiftung zu übernehmen. Der Vorstand der Landesgruppe bedauert ihren Rücktritt sehr. Zwar hat es während der Corona-Krise auch unterschiedliche Einschätzungen geeigneter Maßnahmen gegeben, doch die Landesgruppe hat die Senatorin in den sechs Jahren ihrer Amtszeit als verlässliche Gesprächspartnerin erlebt, die aus den Schulen berichtete Probleme ernst genommen und nach gemeinsam getragenen Lösungen gesucht hat. Der Vorstand hofft sehr, diese vertrauensvolle Zusammenarbeit auch mit ihrer Nachfolgerin Sascha Aulepp fortsetzen zu können.

Junger Grundschulverband Landesgruppe Bremen

Chris Barnick (Projektleitung) vom Landesvorstand und Hannah Hußing, MA-Studentin an der Uni Bremen, haben die Gruppe „Junger Grundschulverband" gegründet. Zum monatlichen Jour Fixe treffen sich mittlerweile 11 Teilnehmer:innen. Ziel dieser Arbeitsgruppe ist es, junge Lehrkräfte, Refendar:innen und engagierte Lehramtsstudierende zusammenzubringen, um bildungspolitische und grundschulbezogene Themen zu diskutieren. Der Junge Grundschulverband will so jungen Mitgliedern die Perspektive bieten, sich ehrenamtlich in die Grundschulverbandsarbeit einzubringen. LeOn – Lernbegleitung Online ist das erste Projekt des Jungen Grundschulverbandes. Zukünftig sollen Exkursionen zu Best-Practice-Schulen stattfinden. Wir sind nun auch brandneu mit unserem Podcast online und auf allen bekannten Plattformen frei verfügbar. **Kontakt über: c.barnick@uni-bremen.de. Zu finden ist der Podcast hier: https://letscast.fm/sites/grundschulverband-bremen-41326f99**

Die Förderung des Projekts der Landesgruppe **„LeOn – Lernbegleitung Online"** zur Förderung von Kindern, die durch die Corona-Zeit in ihrer Lernentwicklung besonders beeinträchtigt worden sind (s. ausführlichen Bericht im Thementeil dieses Heftes), ist von der Schütting-Stiftung über die Sommerferien hinaus verlängert worden. In Absprache mit der Behörde hat der Vorstand außerdem einen Antrag an die Senatorin für Kinder und Bildung gestellt, das Projekt aus den Zusatzmitteln des Bundes für die kommenden zwei Jahre zu verstetigen.

Über deren sinnvollen Einsatz wurden auch Gespräche mit der Zentralelternvertretung **(ZEV)** der Tageseinrichtungen für Kinder in Bremen und mit der Bildungssprecherin der Fraktion **„Die Linke"** in der Bürgerschaft geführt, deren Ertrag in tagespolitische Stellungnahmen von ZEV und „Die Linke" eingeflossen sind. Einigkeit bestand vor allem in zwei Punkten: Schwerpunkt ausgleichender Förderung „nach Corona" sollten nicht isolierte Fertigkeitstrainings sein, wichtiger sind kulturelle, sprachliche und soziale Erfahrungen. Und um diese zu ermöglichen, brauchen Schulen einen rechtlich abgesicherten Freiraum, situationsbezogen einsetzbare Ressourcen und die Kooperation mit Partnern aus dem Stadtteil. Mit Vertreter:innen der **Bürgerstiftung** hat der Vorstand zudem über eine Unterstützung verschiedener Projekte beraten, von denen konkret das Vorhaben „Betreute Schulhöfe" für die Sommerferien in Angriff genommen werden soll. An grundsätzlicheren Überlegungen zu Perspektiven für die Entwicklung der (Grund-) Schule im Rahmen der Arbeitsgemeinschaft Bildung der SPD **(AfB)** ist der Vorstand ebenfalls beteiligt.

LeOn

Terminvormerkung: Am **11.11., 18–20 h,** wird die nächste **Mitgliederversammlung** der Landesgruppe stattfinden. In diesem Rahmen ist ein Vortrag zum Thema „Grundschulkinder im Netz – Cybermobbing und andere Risiken" geplant, für den fachkundige Vertreter:innen des Vereins JUUUPORT gewonnen werden konnten. JUUUPORT ist eine bundesweite Online-Beratungsplattform für junge Menschen, die Probleme im Netz haben. Ehrenamtlich aktive Jugendliche und junge Erwachsene aus ganz Deutschland, die JUUUPORT-Scouts, helfen Gleichaltrigen bei Online-Problemen wie Cybermobbing. In der Corona-Phase sind zunehmend Fragen auch aus der Altersgruppe Grundschule gekommen.

Erinnerung: Wir sind weiterhin auf **Instagram** aktiv und verbreiten aktuell neue Infos. Vorbeischauen lohnt sich: www.instagram.com/grundschulverband_bremen / @grundschulverband_bremen).

Für die Landesgruppe: Hans Brügelmann, Heike Hegemann-Fonger

Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Liebe Mitglieder,
der Vorstand der Landesgruppe existiert noch und wir nehmen unsere Aufgaben auch während der Pandemie wahr.
So nahmen wir an der Delegiertenversammlung und am Vorstandstreffen teil. Beides fand digital und in angenehmer und produktiver Runde statt. Auch in Sachen Grundschrift sind wir weiterhin aktiv. Dazu fanden im Mai zwei Veranstaltungen innerhalb von Kollegien statt.
Über die sozialen Medien informieren wir euch so gut es eben geht.
Leider ist es uns aktuell nicht möglich, Veranstaltungen oder Treffen in Präsenz für euch anzubieten. Wir hoffen auf die Zukunft.
Viele Grüße an euch,
euer Vorstand der Landesgruppe Rheinland-Pfalz.

Für die Landesgruppe: Heike Neugebauer

Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Anhörfassung Berufsbild Schulleitung

Wie in der letzten GS aktuell berichtet, hat das Niedersächsische Kultusministerium eine Arbeitsgruppe zum Thema „Berufsbild Schulleitung" eingerichtet. Das Kultusministerium hat mittlerweile die Anhörfassung unter dem Link https://www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/anhorungsverfahren/anhorungsverfahren-zum-entwurf-des-runderlasses-berufsbild-schulleitung-199496.html veröffentlicht. Der Grundschulverband hat zu dem Erlassentwurf eine schriftliche Stellungnahme abgegeben. In unserer Stellungnahme haben wir noch einmal deutlich gemacht, dass sich die Attraktivität für Schulleitungen, insbesondere an (kleinen) Grundschulen, deutlich erhöhen muss. Folgende Vorschläge haben wir unterbreitet:

- Reduzierung der Unterrichtsverpflichtung auf maximal 10 Stunden
- Einstellung von stellvertretenden Schulleitungen an allen Grundschulen
- (ausreichende) Unterstützung der Schulleitungen durch Verwaltungsfachangestellte

Die gesamte Stellungnahme könnt ihr auf unserer Homepage (gsv-nds.de) sowie unseren sozialen Netzwerken Facebook und Instagram einsehen.

Verbändegespräche im Kultusministerium

In den letzten Monaten gab es wieder zahlreiche Verbändegespräche, zu denen das Niedersächsische Kultusministerium auch den Grundschulverband einlud. Dabei stand stets das Thema „Schule in Zeiten von Corona" im Mittelpunkt. Zahlreiche Maßnahmen wurden mit den Verbänden diskutiert; als ein Erfolg für die Verbände ist es anzusehen, dass die Testungen der Kinder zu Hause und nicht in der Schule erfolgen. Auch an den Aktionsplänen für das neue Schuljahr war der Grundschulverband beteiligt. An dieser Stelle haben wir regelmäßig darauf hingearbeitet, dass die Übergänge von der Kita in die Grundschule sowie der Anfangsunterricht stärker in den Blick genommen werden. Über konkrete Maßnahmen werden wir demnächst berichten.

Für die Landesgruppe:
Eva Osterhues-Bruns

Aktionspläne für das nächste Schuljahr

Am **13. Juli 2021** findet um **17.00 Uhr** unsere **digitale Mitgliederversammlung** statt. Falls du dich noch nicht angemeldet hast, kannst du das problemlos mit einer E-Mail an gsv.nds@gmail.com tun. Wir freuen uns über eine rege Beteiligung.

Am **7. Oktober 2021** führt die Landesgruppe Niedersachsen eine zweistündige Online-Veranstaltung zum Thema **Kognitive Aktivierung im (Sach-)Unterricht – Zur Bedeutsamkeit guter Lernaufgaben für die Interaktionsgestaltung** durch. Für den interaktiven Vortrag konnten wir **Prof. Dr. Claudia Schomaker**, Professorin für Sachunterricht und inklusive Didaktik an der Leibniz Universität Hannover, gewinnen. Gern können auch Mitglieder aus anderen Bundesländern teilnehmen.
Genauere Informationen könnt ihr zeitnah unserer Homepage, Instagram oder Facebook entnehmen.

Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Zehn Schulen aus Sachsen waren beteiligt

Im März erschien ein Buch, auf das Lehrerinnen und Lehrer in Sachsen gewartet haben. Ein praxisnahes Buch voll guter Ideen, voller Tatendrang und Lösungsansätzen, um Barrieren auf dem Weg zur Inklusion zu überwinden. Zehn Schulen aus Sachsen sowie eine Schulentwicklungsbegleiterin geben in Interviews auf 248 Seiten gespickt mit farbigen Abbildungen Einblick in Ihre Praxis. Dabei kommen Grund- und Oberschulen auf dem Land und in der Stadt sowie zwei Schulprojekte in freier Trägerschaft zu Wort und stellen für sie hilfreiche Ansätze und Konzepte, aber auch die Herausforderungen auf ihrem Weg zur Inklusion dar. Einzelne Ansätze werden von den Herausgebern in farbig unterlegten Infokästen genauer erklärt. QR-Codes führen zu vertiefenden Informationen im Netz oder zur Website der jeweiligen Schule. So bietet die Lektüre neben den ganz praktischen Ideen der einzelnen Institutionen auch wissenschaftliches Hintergrundwissen und dieses informative, kurzweilige Buch wird zur Inspirationsquelle für den eigenen Unterricht und die Qualitätsentwicklung an der eigenen Schule. Es ist Impulsgeber voll Kreativität, Mut, Kraft und pädagogischer Expertise für Menschen, die Schule hin zu mehr Diversität verändern wollen.

Kruschel, Robert (2021): Inklusionsorientierte Schulentwicklung in der Praxis. Einblicke in den pädagogischen Umgang mit Heterogenität. Schneider Verlag Hohengehren ISBN: 978-3-8340-2112-0, 28,00 €



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Heroldstr. 28, 44145 Dortmund
www.grundschulverband-nrw.de

Gemeinsame Petition von GSV, GEW und VBE „Neue Grundschullehrpläne – NICHT JETZT“ erzielt Teilerfolg

Wie die NRW-Vorsitzende des GSV in ihrem Statement zur Petition im März dieses Jahres betont hatte, sind Grundschul-Lehrkräfte nicht gegen neue Lehrpläne, wenn sie die Chance echter Beteiligung haben, und zwar sowohl bei der Erarbeitung als auch bei der Umsetzung https://grundschulverband-nrw.de/gsv-vbe-gew-petition-lehrplan/ .

Auf die Petition, an der sich etwa 15.000 Unterzeichnende beteiligt hatten, reagierte das FDP-geführte Schulministerium am 17.05.2021 mit einer Planänderung, bei der die Lehrpläne zwar zum Schuljahr 2021/2022 in Kraft treten, jedoch erst ein Jahr später zum Schuljahr 2022/2023 aufsteigend mit den dann neu eingeschulten Schüler*innen „Gültigkeit erlangen“. Ein Teilerfolg also, denn für die Implementation der Lehrpläne wird den Schulen damit ein Jahr länger Zeit gegeben und die Lehrkräfte können ihre Zeit aktuell voll der Arbeit mit den Schüler*innen widmen.

Eine Phase der Verbände-Beteiligung an den Lehrplan-Entwürfen wird jedoch nicht erneut eröffnet; diese endete im Januar 2021 nach wenigen Wochen nahezu unbemerkt von allen, die es betrifft und die zur selben Zeit in der Schulpraxis mit der zweiten Coronawelle kämpften.

Kinder Lernen Zukunft – digital?! Mitgliederversammlung der Landesgruppe NRW

Die regelmäßigen Mitgliederversammlungen der Landesgruppe NRW waren vor „Corona-Zeiten“ immer wieder Gelegenheiten sowohl zum themenzentrierten Gespräch über inhaltliche Schwerpunkte der Grundschularbeit als auch zum informellen Austausch von Erfahrungen und Ansichten. Dazu diente das Angebot von Vorträgen, Arbeitsgruppen, Diskussionsrunden im Wechsel mit Rundgängen am Veranstaltungsort, Kaffeepausen und gemeinsamen Mittagessen. Teilnehmer:innen nannten das gerne „Auftanken in schwierigen Zeiten“.

Dieses „Auftanken“ schien in dieser Zeit wichtiger denn je. Daher lud der Vorstand der Landesgruppe für den 24.04.2021 zu einer digitalen Mitgliederversammlung ein. Die Teilnehmer:innen tauschten sich an diesem Samstagvormittag mit dem Vorstand und dem Vortragenden Dr. Daniel Walter von der WWU Münster unter dem Titel „Kinder Lernen Zukunft – digital?!“ über fachdidaktische Überlegungen zum Einsatz digitaler Medien im Mathematikunterricht der Grundschule aus.

Nach der Begrüßung durch die Vorsitzende Christiane Mika zeigte Daniel Walter sehr praxisnah und anschaulich auf, wie digitale Medien fachbezogen im Unterricht als eine sinnvolle Ergänzung zu traditionellen physischen Medien eingesetzt werden können. Im Anschluss diskutierten die Teilnehmenden in moderierten Foren über zentrale Aspekte des Vortrags. Die Ergebnisse dieser Diskussionen wurden parallel in einem Padlet gesammelt. Darauf aufbauend kommentierte und diskutierte Jan Wessel gemeinsam mit Daniel Walter zentrale Diskussionsergebnisse und offene Fragen.

Maxi Brautmeier-Ulrich blickte abschließend auf die Mitgliederversammlung zurück und gab einen Ausblick über die anstehenden Aufgabenfelder des Grundschulverbandes NRW. Eine dieser Aufgaben soll die regelmäßige Veranstaltung von digitalen Austauschtreffen zu didaktischen und pädagogischen Schwerpunkten aktueller Grundschularbeit sein.

Schule und Corona - Regelmäßiger Informationsaustausch im Ministerium

In den vergangenen 15 Monaten der Pandemie hat das Ministerium zu regelmäßigen digitalen Treffen des Informationsaustausches eingeladen. Verbände und Vereinigungen aller Schulformen wurden dabei über das geplante Vorgehen des MSB informiert. Die zuerst sehr kurzfristigen Entscheidungen des MSB wurden im Laufe der Monate immer häufiger vorab diskutiert und auch Rückmeldungen und Einschätzungen der Beteiligten immer mehr berücksichtigt.

Durch die regelmäßige Beteiligung des GSV an diesen Runden konnten wichtige Aspekte aus der - sonst oft weniger bedachten - Grundschulperspektive eingebracht werden, die dann auch bei den Regelungen seitens des Ministeriums berücksichtigt wurden.

Für die Landesgruppe:
Barbara Irrgang,
Jan Wessel,
Christiane Mika,
Baldur Bertling

Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Hafenstr. 44, 06108 Halle (Saale)
May_The@web.de, www.gsv-lsa.de

Digitaler Bildungskaffee in Sachsen-Anhalt
Aufgrund eines wahrgenommenen starken Entwicklungsbedarfs in Fragen des Unterrichts in Zeiten der Digitalisierung, der durch die Corona-Krise noch einmal verstärkt wurde, hat die Landesgruppe Sachsen-Anhalt eine Umfrage unter den eigenen Mitgliedern zu konkreten Themen und Formaten möglicher Unterstützungsangebote durchgeführt. Ziel sollte es sein, Ansätze zu entwickeln, auch nach der Pandemie Grundschule und Unterricht im Zusammenhang des Wirkens in einer Kultur der Digitalität sinnvoll weiterzuentwickeln und passende Angebote zu entwickeln.
Über ein Drittel der Mitglieder beteiligte sich an der Umfrage und spiegelte in der Mehrheit ein großes bzw. sehr großes Interesse am Thema. Gewünscht wurden konkrete praxisbezogene Angebote in kurzen Onlineveranstaltungen, die dann auch zeitnah im eigenen Unterricht umgesetzt werden können.
Daraufhin plante der Vorstand, entsprechend der gewünschten Inhalte und Formate einen „Digitalen Kaffee-Impuls" einzuführen. Dieser findet als Kurzfortbildung in regelmäßigen Abständen am Nachmittag zur Kaffeezeit statt und soll in kurzer Zeit in einem Online-Workshop praxisnahe Konzepte für den Einsatz digitaler Medien und Methoden vorstellen. Für eine erste Veranstaltung konnte Ulrich Hierdeis, für seine Medienarbeit preisgekrönter Schulleiter und Fortbildner aus Bayern, gewonnen werden. Er zeigte in seinem kurzweiligen, handlungsorientierten und sehr spannenden Beitrag, wie in der Grundschule mit multimedialen E-Books, sogenannten MuxBooks, fachliche wie auch kreative, soziale und kommunikative Lernprozesse im Grundschulunterricht angeregt werden können. Dabei kam neben der Vorstellung der Einsatzmöglichkeiten auch die Möglichkeit zum Austausch nicht zu kurz. Am Ende konnten alle Teilnehmer*innen erste eigene Erfahrungen beim Erstellen eines MuxBooks sammeln und hatten mit ihren „sprechenden Bildern" viel Spaß und Anregung. In einem zweiten Kaffee-Impuls ist Maria Kruse, Grundschullehrerin und Fortbildnerin aus Niedersachsen, zu Gast und bringt Einblicke aus ihrem Unterricht mit digitalen Medien mit. Sollte das Angebot auf entsprechende Resonanz treffen, wird die Landesgruppe dieses Format langfristig etablieren und so einen Beitrag zur Weiterentwicklung eines zeitgemäßen Grundschulunterrichtes im Land leisten.

Kein Schulfrieden mit dem Grundschulverband in Sachsen-Anhalt
Wie bereits berichtet, hat Thekla Mayerhofer für unsere Landesgruppe an sogenannten „Friedensgesprächen" teilgenommen, die das hiesige Bildungsministerium mit Vertreter*innen verschiedener Verbände und Gewerkschaften führte, um eine gemeinsame Agenda für die Bildungspolitik der nächsten Legislaturperiode festzulegen. Das Ergebnis wurde am 29.04.2021 in Magdeburg vorgestellt und ist in Form einer Broschüre öffentlich einsehbar. Unsere Landesgruppe entschied sich nach konstruktiv-kritischer Mitarbeit über den gesamten Zeitraum, das Papier nicht mit zu unterschreiben, da es aus unserer Sicht keinen tragfähigen Impuls für eine zeitgemäße Bildungsarbeit leisten kann. In der Begründung heißt es: „Im Ganzen atmet der Entwurf den Geist einer überkommenen Schulstruktur, die sich entgegen der administrativen Verlautbarungen eben nicht bewährt hat und dringend reformbedürftig ist."
Weitere Informationen:
http://www.gsv-lsa.de/images/pdf/pm_schulfrieden

Gespräche mit dem Landesschulamt
Auch unsere Gespräche zur „Schulstruktur im Wandel" gehen weiter – wir haben bereits berichtet. Mittlerweile haben wir eine erste Sammlung mit aktuellen Problemstellen in der Zusammenarbeit von Schulleitungen und Schulverwaltung zusammengestellt und mit Vertreter*innen des Landesschulamtes Sachsen-Anhalt diskutiert. Dieses Gespräch verlief sehr konstruktiv, gemeinsame Bemühungen wurden benannt und konkrete Maßnahmen formuliert. Eine Weiterführung der Gespräche im Herbst ist geplant.
Weitere Informationen:
www.gsv-lsa.de
Für die Landesgruppe:
Ralph Thielbeer,
Michael Ritter

Schleswig-Holstein

Vorsitzende: Prof. Dr. Beate Blaseio, Universität Flensburg, Auf dem Campus 1,
24943 Flensburg; blaseoi@uni-flensburg.de, www.gsvsh.de

NEU:
Die Landesgruppe ist jetzt auf Instagram zu finden! Seit Juni kann man uns dort folgen:
grundschulverband_sh

Offene Ganztagsschule
Der Bildungsausschuss hat im April zur OGTS getagt und Verbände dazu geladen.
Im Laufe der Veranstaltung machte der Vorstand der Landesgruppe deutlich, dass ein multiprofessionelles Team qualifizierte Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen braucht, wenn man einen zukunftsfähigen Lern- und Lebensort Schule für Kinder schaffen möchte. Wünschenswert wäre, wenn Stundendeputate und Leitungszeiten angepasst würden, um den pädagogischen Anforderungen des Offenen Ganztags gerecht zu werden. Der Rechtsanspruch auf die Beschulung in einer OGTS wurde von 2025 verschoben auf einen Zeitraum von 2026 bis 2029.
Die Landesgruppe plant, das Thema OGTS in Schleswig-Holstein immer wieder auf qualitative und professionelle Ausstattung zu prüfen, vor allem, weil die Finanzierung noch strittig ist. Rückmeldungen zu Schwierigkeiten und Fragen von Schulen und Kollegien an die Landesgruppe sind sehr erwünscht.

Mitgliederversammlung mit Wahl
Da sich die Auflagen für Veranstaltungen den aktuellen Pandemiebedingungen anpassen, können wir zu Redaktionsschluss noch keinen festen Termin für eine Mitgliederversammlung in Präsenz mitteilen. Eine Einladung wird per E-Mail verschickt werden.
Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann

Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
www.grundschulverband.de/landesgruppen/landesgruppe-thueringen/

Hoffnung auf mehr Präsenz
Die Inzidenz sinkt und die Schulen gehen auf grün. Ein vorsichtiges Aufatmen verbreitet sich in der Landesgruppe Thüringen. Die niedrigen Zahlen lassen in vielen Bereichen auf neue bzw. wiederentdeckte Möglichkeiten hoffen. Vorstandssitzungen nicht nur digital, sondern auch in Präsenz vor Ort mit persönlichen Gesprächen. Die geplante Mitgliederversammlung für die Landesgruppe Thüringen soll ebenfalls in Präsenz stattfinden. Wir sind zumindest zuversichtlich. Auf der Tagesordnung steht der generelle Austausch und ein Workshop hinsichtlich digitaler Medien und deren Nutzung für den Grundschulunterricht. Eine solche Fortbildung hat bereits letztes Jahr im September stattgefunden. Damals wurden die Grundlagen und Möglichkeiten im Umgang mit dem iPad besprochen und aufgezeigt. Auf diesem Wissen wollen wir am 10.07.2021 aufbauen. Dieses Mal wird es jedoch etwas spezifischer. Bestimmte Apps und deren Funktionen für den Matheunterricht werden vorgestellt. Neben den bisherigen Mitgliedern der Landesgruppe Thüringen sind selbstverständlich auch neue Gesichter sowie die Mitglieder anderer Landesgruppen herzlich willkommen. Weitere Infos können unter grundschulverband-thueringen@gmx.de eingeholt werden.

Rechtschreibung als zentrales Thema
Diese Periode unserer Arbeit als Vorstand war neben den Planungen der Mitgliederversammlung und stetigem Austausch zu aktuellen Vorkommnissen geprägt von Rechtschreib-Debatten. So waren wir in der Verantwortung, eine Stellungnahme zu den Anträgen der Fraktionen **DIE LINKE, der SPD und BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN** „Ursachen für fehlende Rechtschreibkompetenzen erkennen – Schul- und Unterrichtsentwicklung in der Primarstufe nachhaltig stärken"; der Fraktion der CDU „Grundschulen bei der Vermittlung grundlegender Kulturtechniken unterstützen, Kompetenz der Lehrerinnen und Lehrer achten"; **der Fraktion der FDP** „Rechtschreibunterricht zeitgemäß gestalten" zu verfassen.
In diesem Sinne haben wir uns mit dem aktuellen Rechtschreibunterricht aus unterrichtspraktischer Perspektive, mit dem Deutschunterricht in der Grundschule sowie der Thematisierung von Rechtschreibung in der ersten und zweiten Phase der Grundschullehrer*innen-Ausbildung auseinandergesetzt. Die Stellungnahme ist im Landtag eingegangen und wird den Abgeordneten vorgelegt.
Nachfolgend können einige Zitate aus dieser Stellungnahme nachgelesen werden:
*„[Die] konkreten Kompetenzen, die im Lehrplan beschrieben sind, zeigen deutlich, dass der Erwerb von Rechtschreibung einen kleinen Bereich im Thüringer Lehrplan einnimmt. Dennoch wissen Lehrer*innen um die Bedeutung der Rechtschreibung, weshalb trotz des geringen Umfangs viel Unterrichtszeit dafür verwendet wird. Bei der Diskussion um die Rechtschreibleistung von Grundschülern darf nicht vergessen werden, dass die Förderung der anderen Lernbereiche ebenfalls eingefordert wird."*

*„Auch die Rechtschreibkompetenz entwickelt sich individuell. Das Besprechen eines Rechtschreibphänomens mit einer ganzen Klasse ist nicht effektiv, weil einige Kinder das Phänomen bereits beherrschen, manche benötigen lediglich eine Wiederholung und andere wiederum eine ausführliche Erklärung. Deshalb ist es wichtig, dass Lehrer*innen die Rechtschreibleistung der Klasse erfassen und den Kindern auf sie individuell passende Übungen zur Förderung ihrer Rechtschreibleistung geben. So sieht eine zeitgemäße Gestaltung des Rechtschreibunterrichts aus. Das Land Thüringen sollte hierbei die Lehrerinnen und Lehrer unterstützen, indem geeignete Diagnoseinstrumente zur Verfügung gestellt werden. Unter anderem ist die Hamburger Schreibprobe (kurz: HSP) ein standardisierter Test zur Erfassung der Rechtschreibleistung der Kinder. Somit bekommen Lehrer*innen eine direkte Rückmeldung darüber, auf welcher Stufe des Schriftspracherwerbs sich ihre Schüler*innen befinden. Dieser Test ist einfach anzuwenden, benötigt wenig Zeit und kann mit einem ganzen Klassenverband durchgeführt werden."*

*„Die Grundschullehrer*innen-Ausbildung an der Universität Erfurt ist in einen Bachelor (6 Semester) und einen Master of Education (4 Semester) gegliedert. Dabei ist die Ausbildung im Unterrichtsfach Deutsch verpflichtend. In der universitären Ausbildung sollen vor allem die theoretischen Grundlagen für den Beruf gelegt werden. Schaut man sich nun die Veranstaltungen (Vorlesungen und Seminare) an, dann fällt auf, dass auch hier der Anteil für das Fach Deutsch gering bleibt. […] Die zweite Phase der Grundschullehrer*innen-Ausbildung findet an den staatlichen Studienseminaren Erfurt und Gera statt. Am Staatlichen Studienseminar Erfurt wird in dem einjährigen Vorbereitungsdienst für das Lehramt an Grundschulen eine Pflichtveranstaltung zum Thema: ‚Rechtschreiben lernen' und eine Pflichtveranstaltung zum Thema: ‚Schriftspracherwerb' angeboten. All das zeigt genau, dass bereits in der Lehrer*innen-Ausbildung sehr wenig Zeit für intensive Auseinandersetzung mit den 5 Lernbereichen des Deutschunterrichts bleibt und als Vollzeit arbeitende Lehrer*innen bleibt noch weniger Zeit für die Auseinandersetzung mit fachdidaktischen und fachwissenschaftlichen Inhalten."*
Für die Landesgruppe:
Leah Faßbender

Wir über uns

Der Grundschulverband setzt sich für die Weiterentwicklung der Grundschule ein.



Wir wollen ...

... bildungspolitisch die Grundschule als grundlegende Bildungseinrichtung stärken und die notwendigen Investitionen für ihren Ausbau zu zeitgemäßen und kindgerechten Schulen von den politisch Verantwortlichen einfordern,

... pädagogisch die Reform der Schulpraxis und der Lehrerbildung entsprechend der Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis unterstützen und

... wissenschaftlich neue Erkenntnisse über die Bildungsmöglichkeiten und Bildungsansprüche von Kindern fördern und verbreiten.

Deshalb: JETZT Mitglied im Grundschulverband werden!

Als Mitglied erhalten Sie

▶ **kostenlos:**

- die Zeitschrift „Grundschule aktuell", die viermal jährlich erscheint



- jährlich zwei Bände der Buchreihe „Beiträge zur Reform der Grundschule"



▶ **zu einem reduzierten Mitgliedspreis:**

- die in loser Folge erscheinenden „Wissenschaftlichen Expertisen" und andere Sonderbände
- Teilnahme an regionalen und überregionalen Veranstaltungen

Mitgliedschaft

Für Ihren **Jahresbeitrag** erwerben Sie ein vielseitiges und praxisbewährtes Informationsangebot und engagieren sich für die Grundschule und ihre Kinder:

- 75 Euro für Lehrerinnen und Lehrer, Schulen und andere Institutionen
- 39 Euro für Studierende, Lehramtsanwärterinnen und Lehramtsanwärter
- 25 Euro für 1 Jahr Probemitgliedschaft
  Vor Ablauf des Kalenderjahres, in dem die Probemitgliedschaft beginnt, erinnern wir Sie rechtzeitig an den bevorstehenden Übergang von Probe- in reguläre Mitgliedschaft und die Gelegenheit zu kündigen.

Der Grundschulverband ist eine gemeinnützige Körperschaft. Die Mitgliedsbeiträge sind Jahresbeiträge und können beim Finanzamt geltend gemacht werden.

Jetzt Mitglied werden

www.grundschulverband.de/mitglied-werden/mitgliedsformular/

www.grundschulverband.de/mitglied-werden/probemitgliedschaft/

Sie studieren Lehramt?
Sie sind im Seminar?
Sie steigen mit einer Zweitqualifikation ins Lehramt ein?

Probe-Mitgliedschaft nur 25 Euro für Studierende und Referendar*innen

▶ **Dann ist eine (Probe-)Mitgliedschaft im GSV gerade für Sie hilfreich:**

- Über unsere Veröffentlichungen erfahren Sie von erprobten Praxisbeispielen für Ihren täglichen Unterricht.
- Für erfolgreiche Elterngespräche finden Sie wertvolle Hinweise.
- Sie erhalten fachbezogene und wissenschaftlich fundierte Argumente für zeitgemäße Grundschularbeit.
- Sie sind stets auf dem aktuellen Stand bildungspolitischer, schulpraktischer und forschungsbezogener Entwicklungen.
- Sie verfügen über Argumentationshilfen und Fakten, um „Fake News" aus der Presse zu begegnen.
- Durch die Landesgruppe Ihres Bundeslandes profitieren Sie unkompliziert vom Erfahrungsvorsprung innovativer Kolleg*innen.
- Grundschultagungen und Fachtagungen besuchen Sie zum reduzierten Preis.
- Ihre Anliegen finden in unserem mitgliederstarken Fachverband Gehör.
- Für die Weiterentwicklung Ihres Unterrichts finden Sie Impulse und Bestärkung.
- Sie unterstützen die Weiterentwicklung der Grundschule als Arbeits- und Lernort für Kinder und Erwachsene.
- Sie verfolgen gemeinsam mit vielen Gleichgesinnten ein zentrales Anliegen: Kinder Lernen Zukunft!
- Durch *Ihre* Mitgliedschaft geben *Sie* Bildungsansprüchen von Kindern eine *verlässliche* Stimme im politischen Dialog und unterstützen damit Ihre Schulkinder!

Grundschule aktuell

Postvertriebsstück · Entgelt bezahlt DP AG
D 9607 F · ISSN 1860-8604

Grundschulverband e. V.
Niddastraße 52 · 60329 Frankfurt / Main
Tel. 069 776006 · Fax 069 7074780
info@grundschulverband.de
www.grundschulverband.de

Versandadresse

Ausblick Grundschule aktuell 156

Identität und Persönlichkeitsentwicklung

Die Ausbildung der eigenen Persönlichkeit, die Suche nach einer Identität, sind fundamentale Aufgaben für alle Menschen. Wir möchten zeigen, wie bereits im Grundschulalter (natürlich auch schon davor) wichtige Weichen gestellt werden. Zum einen geht es darum, Kindern Freiräume zur Entwicklung anzubieten, zum anderen ihnen durch Vorbilder und Erfahrungen verschiedene Wege vor Augen zu führen.

Im Alltag geschieht es häufig, dass Menschen verschiedene Identitäten zugeschrieben werden, dass aus ihren vielfältigen Merkmalen eines besonders betont wird. Das kann geschehen, um das Kind als Teil einer bestimmten Gemeinschaft willkommen zu heißen, geschieht aber viel zu häufig, um Kinder auszugrenzen.

Die bewussten und unbewussten Zuschreibungen von Identitäten sollten ein wichtiges Thema an jeder Schule sein. Wenn wir fröhliche, freie, selbstbewusste und am Gemeinwohl interessierte Menschen aufwachsen sehen wollen, müssen wir das richtige Umfeld für diese Entwicklung schaffen.



November 2020



Februar 2021



Mai 2021

Die nächsten Themen

Heft 156 | November 2021
Identität und Persönlichkeits-entwicklung

Heft 157 | Februar 2022
Schulentwicklung neu belebt – Gemeinschaft stärken

Heft 158 | Mai 2022
Kulturelle Bildung – (k)ein Nischenthema

www.grundschule-aktuell.info