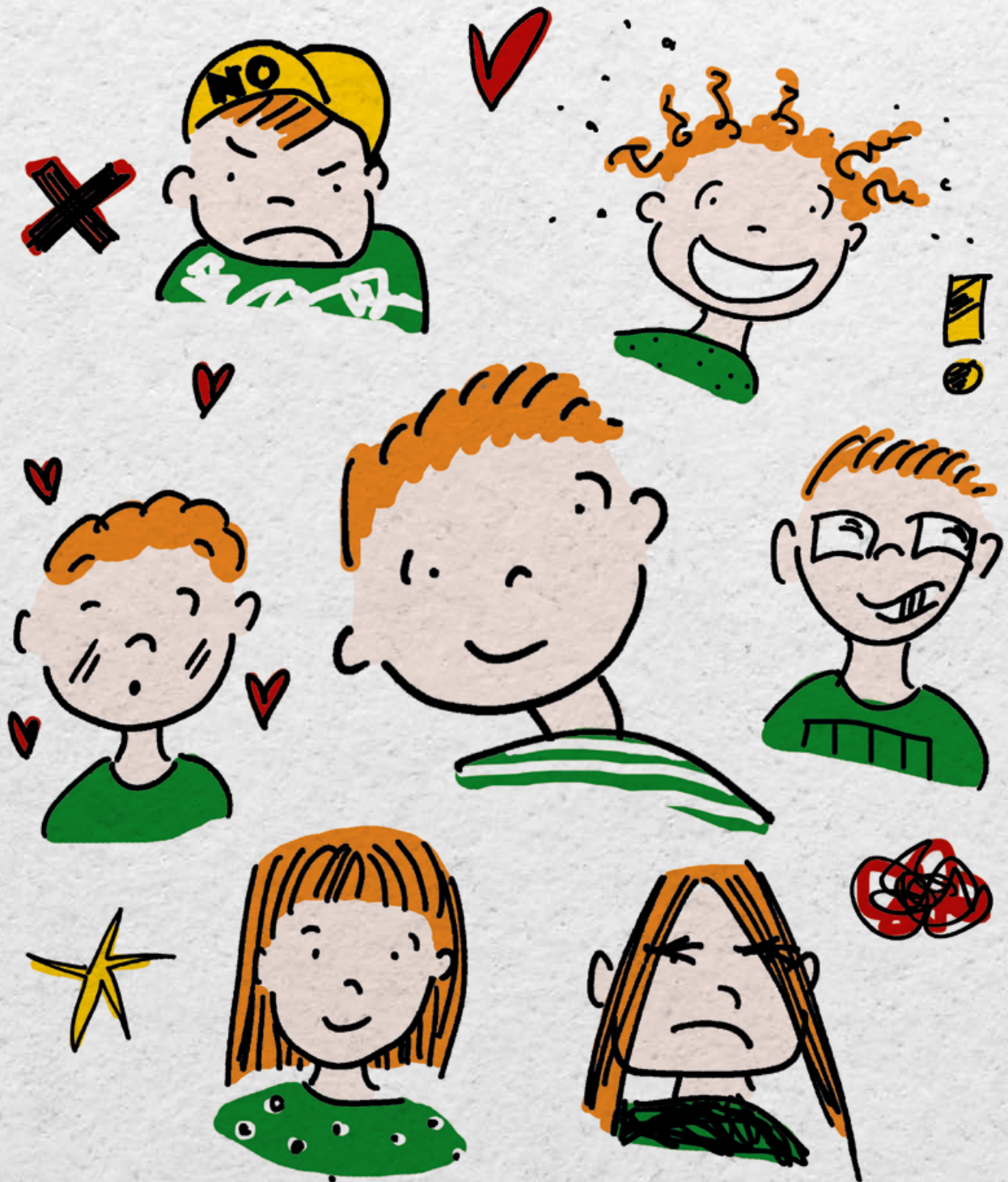




Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 156



Identität und Persönlichkeitsentwicklung

Tagebuch

- S. 2 Ich bin dabei, weil ... (B. Ederer)

Thema: Identität und Persönlichkeitsentwicklung

- S. 3 Identität und Persönlichkeit von Kindern entwickeln (B. Schmid)
- S. 6 Studieren während der Pandemie (L. Doleschal)
- S. 8 Das Ben & Lee-Programm (M. Urban, T. Henneman, C. Hövel)
- S. 13 „Der Wald ist voll mit Wörtern!“ (A. Bohnenkamp, H. Hegemann-Fonger, J. Papzien)
- S. 18 Sommerschule (G. Klenk)
- S. 24 Spiel mit uns! (M. Lassek, H. Hußing)

Aus der Forschung

- S. 26 Das Potenzial von Lernentwicklungsgesprächen nutzen (S. Ertl, B. Kücherer, A. Hartinger)

Rundschau

- S. 31 Von Beginn an aktiv die Welt gestalten (U. Oltmanns)
- S. 33 Legasthenie (O. Morgenstern)
- S. 35 Zusammenarbeit auf hohem Niveau (S. Meyers, J. Derkx, C. Pentzek)
- S. 37 Hohe Betroffenheit von sexueller Gewalt (H-J. Voß)
- S. 41 Einladung zum Dankesfest des Bundespräsidenten (M. Fritz)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 42 Brandenburg: Neue Mitglieder gewinnen
- S. 44 Bayern: Onlinegespräche mit Mitgliedergruppen
- S. 46 Bremen: Junger Grundschulverband
- S. 48 Thüringen: Gelungenes und Stolpersteine zum Schuljahresbeginn

www.grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu „Grundschule aktuell“ und hier das Archiv der Zeitschrift:

www.grundschulverband.de/archiv/



Besondere Zeiten ermöglichen an vielen Orten besondere Erfahrungen. Die Kinder sind offen für das Erleben ihrer Umwelt in neuen Lernformen oder an neuen Lernorten. Machen wir Ihnen Angebote, die sie und uns begeistern.

► Seiten 18–23



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., Frankfurt am Main
Frankfurter Straße 74–76, 63263 Neu-Isenburg,
Tel. 06102 8821660, Fax: 06102 8821664,
www.grundschulverband.de, info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: michael.toepler@grundschulverband.de

Fotos und Grafiken: Katrin Gamerschlag / smakdesign.de (Titel), Kaboompics.com / Pexels (S. 7), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint Agentur GmbH, 30175 Hannover

Anzeigen: Grundschulverband e. V., Tel. 06102 8821660, info@grundschulverband.de

Druck: WKS Print Partner GmbH, 34587 Felsberg

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6100**

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.

Die Geschäftsstelle des GSV in neuen Räumen

Am 13. Oktober 2021 hat die Geschäftsstelle des Grundschulverbandes neue Räume in der Frankfurter Straße 74–76 in Neu-Isenburg bezogen.

Was hat uns bewogen, die alten Büroräume in der Niddastrasse 52 aufzugeben? In erster Linie war es die sich zunehmend verschlechternde Arbeitssituation im Frankfurter Bahnhofsviertel.

In Neu-Isenburg, das im Süden direkt an Frankfurt angrenzt, haben wir in einer ehemaligen Anwaltskanzlei passende Räume gefunden. Die Gesamtfläche ist etwas kleiner, dafür aber auch kostengünstiger. Ab dem Frankfurter Hauptbahnhof ist Neu-Isenburg auf direktem Weg mit der S-Bahn in 15 Minuten erreichbar, zur Geschäftsstelle sind es dann noch 5 Minuten Fußweg.

Sitz des Verbandes wird Frankfurt am Main bleiben, was uns – nicht zuletzt aus historischen Gründen, ist es doch der Gründungsort – wichtig war.



Freuen sich auf die neuen Räume: Susanne Hirsch, Heike Schumann, Christine Damm (v.l.)

Noch mehr Grundschulverband?

Dann abonniert uns jetzt – auf Social Media:



Grundschulverband e.V.



GSV_eV



Grundschulverband e.V.



Sucht auf Instagram nach eurer Landesgruppe!

Liebe Leser:innen,

Schwerpunkt der vorliegenden Ausgabe ist die Thematik „Identität und Persönlichkeitsentwicklung“. Vor Ihnen breiten sich nun vielfältige Zugänge zu diesen Themenfeldern aus: Es geht um persönliche Entwicklungen von Kindern und Erwachsenen, um konkrete Gelegenheiten zur Veränderung und grundlegende Fragen der Perspektiven auf uns und unser Handeln. Identitäten werden uns häufig von außen zugeschrieben, wir werden als Teil einer Gruppe gesehen und „etikettiert“. Das ist auf der einen Seite hilfreich und wichtig, wenn wir etwa als Teil einer Gemeinschaft identifiziert werden oder unsere selbst gewählte Zugehörigkeit wahrgenommen wird. Auf der anderen Seite können Etiketten sehr problematisch sein, wenn das Individuum unter den vermeintlich bekannten Eigenschaften einer Gruppe zu verschwinden droht. Nur, weil ich einer Gruppe angehöre oder eine bestimmte Eigenschaft mit anderen teile, bin ich nicht ein für alle Mal eingeordnet.

Besonders spannend finde ich den inneren Blick auf die eigene Identität: Wie nehme ich mich selber wahr, welche Möglichkeiten der Entwicklung und der Zugehörigkeit kenne ich eigentlich? Habe ich mich bewusst dafür entschieden, meine Identität im Beruf, in der Familie oder der Freizeit zu gestalten? Bin ich vielleicht je nach Umfeld, in dem ich mich bewege, eine oder ein anderer?

Diese Fragen liegen mir als Philosoph nahe, in anderen Formulierungen begegnen sie uns bei Kindern ebenfalls. Vielleicht nicht jeden Tag, aber immer wieder. Neben all den Angeboten, die wir den Kindern zur Entwicklung ihrer Persönlichkeit machen, müssen wir ihnen auch Raum geben, über diese Entwicklung ins Gespräch zu kommen. Und wir müssen Räume für uns Erwachsene schaffen, uns mit der eigenen Identität und der eigenen Entwicklung auseinanderzusetzen. Diese Auseinandersetzung hilft uns, verschiedene Perspektiven besser zu verstehen und Handlungsoptionen neu zu erfassen.

Ich bin immer wieder beeindruckt, mit welcher Energie und Begeisterung viele Menschen gerade an den Grundschulen tätig sind. Auch und vielleicht sogar besonders in Krisenzeiten erleben wir neben all den Herausforderungen und Hürden großartige Menschen, beeindruckende Persönlichkeiten. Wir sollten gerade den jungen Lehrkräften und anderen jungen Fachkräften in der Schule Raum zur Entwicklung der eigenen Persönlichkeit bieten. Dabei geht es um die Weitergabe von Erfahrungen ohne Belehrung und die Möglichkeit, Schule immer wieder neu zu denken, aus der Perspektive der Kinder.

Ich wünsche Ihnen eine anregende Lektüre und Zeit für Gespräche darüber, wer wir sind und sein wollen. Mit Kindern und Erwachsenen, immer wieder neu.

Michael Töpler

Und da wollte ich unbedingt dabei sein!



Bianca Ederer
Vorstandsmitglied seit 2000
in der Landesgruppe Bayern;
derzeit tätig als Seminarrektorin
Grundschule in Bayern

Schon im Studium berichteten unsere Dozenten begeistert vom Grundschulverband. Als ich dann als Tutorin und studentische Hilfskraft Bücher für meine Professorin tippte, lernte ich die Namen der genialen Pädagog:innen der Zeit kennen und meine Professorin Maria Fölling-Albers (Stichwort Veränderte Kindheit) schickte mich auf Tagungen und ich durfte all die begeisternden Menschen kennenlernen. Immer mehr inspirierten mich Ideen wie offener Unterricht, Lernwerkstättenarbeit, das Kind im Mittelpunkt, Lernen mit viel Freude und Neugier, in offenen Räumen, die zum Lernen und Leben einladen ... Damals war ich auch in der Lernwerkstatt des Grundschulpädagogik-Lehrstuhls in Regensburg tätig. Mit Rudolf Hitzler machten wir uns auf den Weg zu Angelika Speck-Hamdan nach München und auch ihre Ideen inspirierten mich. Ihre Kontakte zum Kultusministerium und die Berichte von neuen Entwicklungen, Möglichkeiten und Freiheiten fand ich äußerst bereichernd.

Kurzum – da wollte ich dabei sein und noch viel mehr erfahren!

Sehen, wie all dieses gelingen könnte!

Mich mit den Menschen austauschen, die da von Ideen sprachen, die für mich in Bayern überhaupt nicht denkbar erschienen!

UND: Auch in Bayern sollte es so eine Landesgruppe des Grundschulverbands geben. Als Neumitglied wurde ich zu einer Mitgliederversammlung mit Neuwahlen persönlich mit Karte eingeladen. Für mich war es selbstverständlich, dorthin zu fahren. Ich wurde ja gerade eben Grundschullehrerin, also muss man doch beim Grundschulverband sein, um genau diese Ideen voranzubringen und die Theorie des offenen und damals auch schon kompetenzorientierten Unterrichts weiterverbreiten helfen, so dass viele Kinder in den Genuss lebendigen und lebenslangen Lernens mit viel Freude, Spaß und Nachhaltigkeit gelangen können.

Ich machte Praktika, Hospitationsreisen in europäische Nachbarländer, zu unseren Freunden im Grundschulver-

band in andere Bundesländer, ging auf Grundschultage, brachte mich erst als Studentin, dann als Lehrerin, Dozentin, Schulleiterin und nun als Seminarleiterin mit im Vorstand ein, bekam Ideen und entwickelte diese weiter. Gudrun Schönknecht animierte mich schon früh zu eigenen Veröffentlichungen meiner Ideen. Gabriele Klenks Arbeit inspirierte mich zu vielen Weiterentwicklungen ihrer Arbeit in den jahrgangsgemischten Klassen 3/4.

Und ehrlich: Wenn ich nicht immer wieder im Grundschulverband Gleichgesinnte getroffen und dadurch die Möglichkeit gehabt hätte, zu erkennen, dass mein Weg schon der richtige ist, hätte ich vielleicht aufgegeben an der Vision „Schule der Zukunft ermöglicht für alle Kinder Bildung“ zu arbeiten!

Aber täglich weiß ich, wofür ich mich einsetze, und wie damals einer meiner Lieblingsdozenten Ralf Girk an der Uni zu mir sagte: Ich bin ja schon mal gespannt, wie sich dein Potenzial in der Region auswirken wird, so kann ich heute sagen: Ich bin auch gespannt, was meine kleinen Beiträge auf Grundschultagen, europäischen Lernwerkstattentreffen, Veröffentlichungen in Grundschule aktuell oder unseren Bänden, die unzähligen Fortbildungen im Schulalltag bewirken.

Zusammengefasst: Mich begeistern auch heute noch nach über 20 Jahren

- die Menschen, die sich auf den Weg gemacht haben, Schule zu verändern, sodass Häuser des Lebens und Lernens für unsere Kinder entstehen können.
- die Ideen und Konzepte genau dieser Menschen, die aus der Theorie oder Erfahrung stammen und die helfen, die Kompetenzen unserer Kinder tagtäglich anwachsen zu lassen.
- die Möglichkeiten, Verantwortung für eine Schule der Zukunft zu übernehmen und sich auch bildungspolitisch einzubringen.
- Traditionen fortzuführen, die 1969 von Erwin Schwartz begründet wurden – Bundesgrundschulkongresse und Grundschultage.

Mein Hunger auf hervorragende und fundierte Praxis stillte der Grundschulverband in all den Jahren, z. B. mit seinen Bänden, und machte Lust darauf, sich weg von Schulbüchern, Lehrer-Ping-Pongs, Osterhasenpädagogik zu entwickeln und selbst eigene Wege zu gehen und dadurch Schule immer mehr zu einem Lebens- und Lernort für Kinder werden zu lassen.

Bert Schmid

Identität und Persönlichkeit von Kindern entwickeln

Es soll Menschen geben, die kennen ihre 22-stellige IBAN-Nummer auswendig – zugegeben, die hab ich mittlerweile auch im Kopf, dafür gibt es Strategien – sogar ihre Steueridentifikationsnummer, ihre eTIN, verschiedene Codes und Pins als Notwendigkeit und Voraussetzung, dass uns „Maschinen“ identifizieren können und erkennen..

Haben dieselben Menschen genauso spontan eine Antwort parat, wenn es um ihren persönlichen Sinn des Lebens geht, wenn sie nach ihren Werten und Einstellungen gefragt werden, wenn es darum geht, welchen Schritt peile ich bewusst als nächstes in meiner persönlichen Weiterentwicklung an?

Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, wenn Menschen sich bewusst darauf einlassen. Denn Identität, die Unverwechselbarkeit einer Person, ist weit mehr als persönliche Daten, Name, Geburtstag, Geburtsort, Fingerabdruck.

Wenn ich weiß, wer ich bin, wie ich zu anderen Menschen stehe, was ich für ein Verhältnis zu Natur, Umwelt, Kunst ... habe, welche Normen ich vertrete, wel-

Erst wenn ich Experte meiner selbst bin, kann ich anderen Menschen mit meinen Möglichkeiten dienen oder wie es der Unternehmensberater Karl Pils formuliert: „Was haben andere Menschen davon, dass es mich gibt?“

Dabei geht es nicht um meinen „Nutzen“, sondern darum, inwieweit ich andere bereichern kann. Bin ich also selber stark genug, anderen Menschen Mut zu machen für ihre persönliche Weiterentwicklung. Gerade weil Kinder ihren Lehrpersonen vertrauen, brauchen diese selber eine starke Ich-Identität.

Mit dem Reformpädagogen Célestin Freinet möchte ich uns ermutigen, Kindern so früh wie möglich ihr eigenes Entwicklungspotenzial auch in der Persönlichkeitsentwicklung zuzumuten:

„Identitätsentwicklung ist ein lebenslanger Prozess, wenn Menschen sich bewusst darauf einlassen.“

ches Werteverständnis ich lebe, kann ich mich selber auch mit meinen Schwächen annehmen und eine positive Lebenseinstellung entwickeln.

Deswegen ist die Beschäftigung mit den Ausgangsfragen unseres Menschseins von klein auf zentral:

- Was macht mich als Mensch außergewöhnlich?
- Was unterscheidet mich vom Nächsten?
- Was kann ich tun und tue ich, um diese Originalität zu pflegen?
- Wer kann mich dabei unterstützen?

„Der Pädagoge hatte seine Methoden aufs genaueste ausgearbeitet; er hatte – so sagte er – ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten. ...

Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein



Bert Schmid

Bundesvorsitzender der Aktion Humane Schule und zuvor Schulamtsdirektor.

könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte; ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugos, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen?“¹

Ja – Sie mögen Recht haben, dass dieses Traumbild „Adler steigen keine Treppen“ eine pädagogische Illusion ist, dass Visionen dieser Denkart die Realität ausblenden.

Erleben wir es dennoch nicht täglich als Eltern, als Erzieher/in, als Lehrperson, dass kindliche Entwicklung nicht durchgängig planbar ist? Je mehr Kinder rebellieren, weil sie sich nicht in ein Korsett zwängen lassen, umso mehr suchen wir nach Programmen und schreiben Pläne, wie das Verhalten in „tragbare“ Bahnen gelenkt werden kann. Mit welchem Erfolg eigentlich?

Gelingt es uns nicht mehr, nur für einen kurzen Augenblick die Perspektive zu wechseln und zu fragen, welches Bedürfnis des Kindes verletzt ist? Welches Potenzial wir noch nicht erkannt haben?

Kinder beginnen im Säuglingsalter ein Urvertrauen oder auch ein Urmissvertrauen zu entwickeln. Sie wollen wachsen und dazugehören. Was geschieht, wenn die ersten Lebenserfahrungen

eines Kindes so sind, dass das Urmiss-
trauen überwiegt?

Wir sollten den Flug des Adlers nicht
gegen die Mühe des Treppensteigens
ausspielen und auch nicht umgekehrt.

Wir sollten uns jedoch täglich fragen,
was brauchen unse-
re Kinder jetzt für
ihre Persönlichkeits-
entwicklung, um die
Zukunft gestalten
zu können und ein
menschenwürdiges
Leben für alle auf
diesem Planeten zu gewährleisten.

NEIN – Ich will kein neues Schulfach!
Ich will, dass jeder Mensch als Mensch
wahrgenommen und ernst genommen
wird in seiner Individualität, in seiner
Persönlichkeit von Anfang an auch als
KIND, nicht nur als Schüler.

Kinder sind erst mal grundsätzlich
unbedarft gnadenlos ehrlich und fragen
nach, wenn etwas nicht in ihr Verständ-
nis von Welt passt. Einfachstes jetzt
selbst erlebtes Beispiel: „Kommst du
jetzt eigentlich immer zu uns?“, werde

ich als sogenannte Tandemlehrkraft
gefragt. Auf meine Antwort, nur noch
nächste Woche, bekomme ich zu hören:
„Wieso, du bist doch Rentner.“

Das Kind denkt aus seiner Situation,
aus seinem Bedürfnis, aus seiner Sicht
der Realität und entwickelt schrittwei-

*„Daher stellt sich die grundsätzliche Frage,
wie entwickelt sich meine berufliche Identität
als Lehrperson.“*

se ein Verständnis des anderen und der
Welt. Dafür braucht es wohlwollende
Begleiter, die sein soziales und emotio-
nales Wohlbefinden genauso ernst neh-
men wie sein Lernen.

Eine gelingende Identitätsentwicklung
bedeutet, zu sich selber finden, zu sich
selber stehen, Annehmen des eigenen
Seins in allen Facetten und die Bereit-
schaft sich weiterzuentwickeln. Die Aus-
prägung einer Ich-Identität ist ein in der
Kindheit beginnender Entwicklungs-
prozess des Selbstkonzepts. Das Kind

erwirbt dabei ein Wissen um die eige-
ne Unverwechselbarkeit, indem es ver-
schiedene Bereiche des Lebens, den
eigenen Körper, seine Fähigkeiten und
Begrenzungen, die eigene Geschichte,
die Beziehungen zu Menschen und Din-
gen erspürt, erlebt und erprobt.

Das gelingt im schu-
lischen Kontext dann
besonders gut, wenn
Kinder hochprofes-
sionellen Bezugspersonen anvertraut sind.
Die persönliche Iden-
titätsentwicklung von

Lehrpersonen ist dabei Kern ihrer Pro-
fessionalität. Ein in der Ausbildung dazu
grundgelegtes Basiswissen muss im pä-
dagogischen Alltag in der persönlichen
Auseinandersetzung mit der eigenen
Rolle stetig reflektiert, erweitert und in
das Handeln internalisiert werden.

Da Lehrpersonen Kinder auf eine
Welt vorbereiten, die heute noch keiner
kennt, müssen sie sich in ihrem päda-
gogischen Handeln umso mehr auf sich
selbst und das, was uns als Menschen
ausmacht, besinnen, auf ihre Werte, auf
ihre Einstellungen, auf ihre Haltungen.

Bedürfnisse der Erwachsenen gehen vor die Bedürfnisse des Kindes ...

„Liebe Kinder, liebe Jugendliche, wusstet
ihr schon, dass ihr eigene Rechte habt?
Nicht nur die Rechte, die auch die Erwach-
senen haben, sondern eigene Kinderrech-
te, die anerkennen, dass ihr besondere
Bedürfnisse und Interessen habt? Vor
fast dreißig Jahren wurden diese Kinder-
rechte in der Kinderrechtskonvention der
Vereinten Nationen beschlossen. Auch in
Deutschland gelten eure Rechte. Und sie
gelten für alle Kinder und zwar egal, wo
ihr lebt, welche Sprache ihr sprecht oder
welche Religion ihr habt“, so schreibt die
ehemalige Bundesministerin für Familie,
Senioren, Frauen und Jugend in ihrem
Vorwort der 4. Auflage der Broschüre „Die
Rechte der Kinder“ im Juli 2018.

Und was steht in diesen Kinderrechten
u. a. in Artikel 3? „Bei allen Maßnahmen,
die Kinder betreffen, gleichviel ob sie von
öffentlichen oder privaten Einrichtungen
der sozialen Fürsorge, Gerichten, Verwal-
tungsbehörden oder Gesetzgebungs-
organen getroffen werden, ist das Wohl
des Kindes ein Gesichtspunkt, der vorran-
gig zu berücksichtigen ist.“

Die Bundesrepublik Deutschland hat
diesen Kinderrechten im Jahre 1992 zu-
gestimmt, so wie übrigens 196 Staaten
dieser Erde.

Ach ja, Entschuldigung, wir leben ja in be-
sonderen und besonders herausfordern-
den Zeiten. Da werden echte Problem-
lösungen von der Politik erwartet. Kinder
stehen da nur im Weg.

Wir reden doch schon über Luftfilter und
Digitalisierung und wie wichtig Präsenz-
unterricht ist, und aus dem bayerischen
Kultusministerium kam die wunderbare
Wortschöpfung vom „Brücken bauen“,
was dann in der Umsetzung in Deutsch
und Mathe pauken in den Ferien gipfelte.
Welche Kultusministerin oder welcher
Kultusminister hat in den letzten knapp
zwei Jahren die wirklichen Kindernöte in
den Blick genommen, geschweige denn
das Wort Kind in seiner pädagogischen
Bedeutung?

Und das erfordert von jedem Pädagogen,
dass er und sie das soziale und emotionale
Wohlbefinden eines Kindes genauso ernst
nehmen muss wie sein Lernen.

Schule hat einen Bildungs- und Erzie-
hungsauftrag für KINDER mit Bedürfnis-
sen und der berechtigten Erwartung, von
den Erwachsenen respektiert und ernst
genommen zu werden.

Seit über dreißig Jahren reden wir davon,
dass die Lebensprobleme die Lernprob-
leme unserer Kinder überlagern und sich
dementsprechend der Versuch, den Bil-
dungsauftrag erfolgreich umzusetzen,
mehr als komplex gestaltet. Er erfordert
konsequent das Annehmen aller Kinder
mit ihren je individuellen Spezifika.

Dieses Annehmen hat als Basis das Wahr-
nehmen der Potenziale, die in jedem
Kind stecken. Um seine Persönlichkeit
bilden zu können, braucht jedes Kind
den wohlwollenden Förderblick des Pä-
dagogen, und insbesondere jetzt, wo die
Not besonders groß ist, dürfen wir nicht
Programme für Kinder aufstellen, son-
dern mit ihnen.

Oder um es mit Otto Herz zu formulieren,
unsere Kinder, jedes für sich, muss gera-
de jetzt erfahren, dass es einzigartig ist,
dass es in dieser Einzigartigkeit geachtet

Das ist umso schwieriger, je spannungsreicher sie selber die heterogenen und zum Teil auch widersprüchlichen Erwartungen und Anforderungen an ihre Rolle erleben. Die ständige Weiterentwicklung des Unterrichts und der Schule angesichts gesellschaftlicher Veränderungen betrifft die Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen in gleichem Maße wie das pädagogische Handeln.

Daher stellt sich die grundsätzliche Frage, wie entwickelt sich meine berufliche Identität als Lehrperson. Lasse ich zu, dass sie geprägt wird durch die Einflüsse von Eltern, Kollegien, Umfeld, Schulaufsicht oder gebe ich mich in einen (selbst-)bewussten Findungs- und Entwicklungsprozess durch kollegialen, menschlichen Austausch mit diesen Einflussfaktoren.

Die Entwicklung einer persönlichen Identität ist für jede Lehrperson entscheidend für glaubwürdiges authentisches Handeln und hängt insbesondere auch davon ab, inwieweit es ihr in einem starren System gelingt, ihr individuelles Potenzial zu entfalten.

Gerade deswegen ist es wichtig für eine Lehrperson zu wissen:

- Welche Werte, Haltungen und Einstellungen will ich leben?
- Wo sehe ich selbst meine Stärken?
- Wie sehr vertraue ich auf diese Stärken, insbesondere wenn sie infrage gestellt werden?
- Wie überzeugt bin ich, dass ich mit meiner Arbeit und meinem Handeln wirksam bin?

Selbstwirksamkeit ist der zentrale Begriff in jedem Pädagogenhandwerkskoffer.

Die Erfahrung, richtig und wichtig zu sein, etwas bewirken zu können, von anderen gesehen und geschätzt zu werden, beim „Wachsen“ unterstützt zu werden, vor Gewalt und Beschämung sicher zu sein, prägt auch das Selbst(wert)gefühl jedes Kindes.

Bereits Säuglinge bemerken, dass sie mit ihren Handlungen etwas bewirken: Wenn sie schreien, kommt die Mutter oder der Vater, wenn sie mit ihrer Hand nach etwas greifen, setzen sie den Gegenstand in Bewegung. Im Laufe eines solchen Lernprozesses erfahren sie auch, welche Auswirkungen haben ihre Worte, wie wirken sie auf andere,

warum mögen einen die anderen Kinder oder warum lehnen sie einen ab.

Diese Fragen tragen dazu bei, dass Kinder über sich und ihre Persönlichkeit nachdenken. Hier wird auch die Grundlage geschaffen, sich selbst zu unter- oder zu überschätzen, selbstbewusst zu handeln oder an sich zu zweifeln.

Der Selbstwert eines Kindes wird entscheidend durch Bezugspersonen geprägt, Eltern, Erzieher/innen, Lehrpersonen. Jedes Kind hat seine individuellen Bedürfnisse, auf die diese Bezugspersonen eingehen müssen. Damit hängt die Entwicklung eines gesunden Selbstwerts des Kindes ganz besonders auch von der Haltung, der Einstellung, überhaupt der eigenen Persönlichkeit dieser Bezugspersonen ab.

Das stellt insbesondere an die Persönlichkeit des Lehrpersonals in unseren Schulen hohe Anforderungen, weit über das fachliche Wissen und Können hinaus.

Lehrpersonen müssen zuallererst Kinder mögen, um auch in herausfordernden Situationen wertschätzend mit ih-

ist, dass es als Mensch, nicht als Schüler akzeptiert ist, dass es in seinen Stärken gestärkt wird.

Herausbildung der eigenen Identität bedeutet, die Besonderheiten eines Menschen zu entwickeln und die Potenziale, die ihn unverwechselbar machen.

Kann es sein, dass unsere Politiker nur in Sonntagsreden den mündigen und eigenverantwortlichen Bürger fordern und wenn er ihnen in der Montagsrealität begegnet, erschrecken sie oder fürchten sich gar vor ihm?

Was an dem Gedanken, die Kinder in die Problemlösungen der Gegenwart einzubinden, ist eigentlich so abwegig?

In der Broschüre „Fragt uns 2.0“ der Bertelsmann Stiftung mit dem Untertitel „Anmerkungen von jugendlichen Expert:innen zum Leben von Kindern und Jugendlichen in der Pandemie“ ist nachzulesen:

„Kinder und Jugendliche werden zu wenig gehört, jetzt noch weniger als vorher.“

„Wir haben uns nicht gehört gefühlt.“

„Ich habe mich noch nie so ohnmächtig gefühlt.“

„Wir werden doch nur als Schüler gesehen. Wir sollen lernen und lernen und lernen.“

„Selbst mitentscheiden zu können, beteiligt zu werden, auch in einer schwierigen Situation, verhindert Ohnmachtserfahrungen und macht psychisch stark.“

„Grundsätzlich müssen die Bedarfe von Kindern und Jugendlichen geklärt sein.“

„Die zusätzlichen Belastungen durch die Corona-Pandemie müssen Thema in Schulen sein.“

„Und vor allem: Mitbestimmung in der Schule in allen organisatorischen Fragen, die Schüler:innen betreffen.“

„Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit muss ein Kriterium für staatliche Unterstützung sein.“

...

Die Kinder und Jugendlichen halten uns in dieser Broschüre den Spiegel vor, wie sich Erwachsene ihnen gegenüber verhalten und was das mit ihnen macht. Soziale Netzwerke von Kindern sind in den Pan-

demiemonaten deutlich kleiner geworden oder ganz weggebrochen, sie fühlen sich einsam und belastet, haben Angst um Freunde und Zukunft.

Es geht um mehr als Schule, fehlende Digitalisierung und Bildungslücken. Statt Kinder und Jugendliche auf die Schülerrolle zu reduzieren und sie als „verlorene Generation“ zu bezeichnen, müssen wir ihnen zuhören, sie ernst nehmen, sie ermuntern und unterstützen und beteiligen, nicht nur in der Pandemie, sondern als Selbstverständlichkeit.

Andreas Schleicher, der deutsche Pisa-Koordinator, formulierte dies auf einer Online-Tagung der Friedrich-Ebert-Stiftung mit dem Thema „Was Schüler im 21. Jahrhundert lernen müssen“ deutlich: „Knackpunkt unseres Bildungssystems, dass wir nicht die Überzeugung der Selbstwirksamkeit unseren Kindern mitgeben.“

Bert Schmid

nen umzugehen, um nicht das Kind herabzuwürdigen, gegebenenfalls nur das entsprechende Verhalten.

Das Kind muss wichtiger sein als der „Stoff“, nur so lässt sich die Forderung Hartmut von Hentigs umsetzen: Die Menschen stärken.

Dafür braucht es natürlich Lehrpersonen mit Mut zu pädagogischer Freiheit in Verantwortung, mit Zutrauen in die sozialen und emotionalen Potenziale der Kinder und der festen Überzeugung in das Gelingen.

Und damit sind wir bei der Schulaktualität und Schulrealität insbesondere in der momentan besonders zu Kreativität und Innovation herausfordernden Zeit. Klaus Zierer ist zuzustimmen, wenn er in seinem aktuellen Buch „Ein Jahr zum Vergessen“ schreibt: „Aktuelle Lehrpläne bereiten die junge Generation nicht auf das vor, was wir heute schon wissen – und nicht auf das, was wir heute noch nicht wissen können. Sie bereiten sie auf das vor, was gestern wichtig war. Die nachwachsende Generation braucht nicht nur Fachwissen, sondern auch Denkweisen, nicht nur die Tiefe in einem Fach, sondern auch die Verknüpfung der Fächer, nicht nur Expertentum, sondern auch Kreativität, nicht nur egozentrisches Leistungsstreben, sondern auch eine respektvolle und ethische Haltung gegenüber der Mit- und Umwelt“ (S. 65)².

Warum also unterstellen wir unseren Kindern und Jugendlichen „Schule schwänzen“, wenn sie sich, initiiert von Fridays for Future, während der Schulzeit für ihre lebenswerte Zukunft stark machen? Zu Recht nutzen sie dafür die Schulzeit, wie sonst bekämen sie Aufmerksamkeit! Wie sonst könnte das öffentliche Bewusstsein geschärft und der Handlungsdruck auf die Politik erhöht werden! Was nützt ihnen Rechnen, Schreiben und Lesen in einer zerstörten Natur, in einer nicht mehr lebenswerten Umwelt!

Gerade auch deshalb braucht es Lehrpersonen, die sich für Werte einsetzen, die es ernst nehmen mit unserem Grundgesetz „Alle Staatsgewalt geht vom Volk aus“. Oder wollen wir ein naives, kritikloses, schweigendes Volk?

So fordert auch Zierer eine neue Vision von Bildung. „Dabei steht im Zentrum dieses Denkens nicht die Frage: Haben wir ausreichend Tablets? Es ist die pädagogische Frage schlechthin: Wer ist der Mensch? Wer aus pädagogischer Sicht erfolgreich durch die Krise kommen möchte und vor allem auch aus ihr lernen will, der muss Schulen Raum und Zeit geben, um für sich eine kollektive Wirksamkeitserwartung formulieren zu können“ (S. 79).

Und zur Wirksamkeit von Lehrpersonen in diesem Zusammenhang: „Der größte Effekt entsteht, wenn sie Schülerinnen und Schüler als Menschen wahr-

nehmen und damit als jemand auftreten, der an Lernende glaubt, ihnen hilft und zur Seite steht, auch wenn es schwierig wird“ (S. 83).

Wenn es mir also als Lehrperson damit ernst ist, Kinder zu eigenständigen, kreativen, selbstbewussten Menschen in Freiheit zur Verantwortung zu „erziehen“, dann fang ich noch heute damit an, was der Erziehungswissenschaftler Kurt Singer schon vor knapp vierzig Jahren forderte:

„Kinder wünschen sich Lehrerinnen und Lehrer,
auf die sie sich verlassen können,
die ihnen etwas zutrauen,
von denen sie sich persönlich akzeptiert fühlen,
die sie vor Schaden bewahren,
die ihnen helfen, Schwierigkeiten zu überwinden,
die sie darin unterstützen, selbständig zu werden,
die sich für ihre Lebensfragen interessieren,
die vorleben, was sie von den Schülerinnen und Schülern erwarten.“

Als Lehrperson bin ich nämlich immer Vorbild – ob ich will oder nicht! ■

Anmerkungen

- 1) Freinet: zitiert nach Lothar Klein und Monika May-Vogt, Freinet-Pädagogik, KiTa-Fachtexte, S. 8
- 2) Klaus Zierer, Ein Jahr zum Vergessen, Herder Verlag, 2021

Lukas Doleschal

Studieren während der Pandemie

Für einen großen Teil der Studierenden haben die letzten drei Semester ganz ohne Präsenzlehre stattgefunden. Bedingt durch die Corona-Pandemie wurden die universitären Veranstaltungen – ähnlich wie in den Schulen der Unterricht – in digitaler Form angeboten. Dieser grundlegende Wandel des Studiums war für viele Studierende eine große Herausforderung, doch wie damit umgegangen wird und welche Auswirkungen die neue Situation auf die Persönlichkeitsentwicklung der Studierenden hatte, bleibt weitestgehend unsichtbar.

Um einen Einblick in die Lebenswelt der Studierenden in Zeiten von Lockdown und Distanzlehre zu bekommen, habe ich zum Ende des vergangenen Semesters einen Frage-

bogen ausfüllen lassen, der grob in drei Bereiche untergliedert werden kann und von denen beispielhaft einige Antworten im Folgenden präsentiert werden sollen.

Neben der Frage danach, wie die Präsenzlehre ganz allgemein wahrgenommen wurde, sollten die Studierenden konkrete negative und zuletzt auch positive Erfahrungen schildern, die sie in den vergangenen Semestern gemacht haben.

Fast alle befragten Studierenden haben gerade erst das zweite Fachsemester absolviert, studieren Grund- oder Förderschullehramt und haben von Beginn ihres Studiums an nur Distanzlehre kennengelernt.



Lukas Doleschal

Wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg am Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik

Um die Persönlichkeitsrechte der befragten Personen zu wahren, wurden die Namen der Befragten geändert.

Allgemeine Wahrnehmung der Situation während der letzten Semester

Für viele der befragten Studierenden begann die Überforderung schon mit der Selbstorganisation, die das Studium mit sich bringt:

„Ich war mit der ganzen Situation von Anfang an überfordert, vor allem weil die Selbstorganisation so wichtig war und ich diese über den Laptop nie richtig hinbekommen habe, [...] weil ich mich zum einen nie mit anderen Studierenden vergleichen konnte [...] und zum anderen, weil es Online viel zu viele Informationen auf einmal gab.“

(Martha, 2. Fachsemester)

Weiterhin scheint es, dass die langen Bildschirmzeiten und in vielen Fällen ein fehlendes Verständnis seitens der Dozierenden die Lage noch verschärft haben.

„Oft kam es auch zur eigenen Unzufriedenheit mit mir, da ich das Gefühl hatte, deutlich weniger zu schaffen, obwohl ich den ganzen Tag am Rechner saß.“

(Annabell, 2. Fachsemester)

„Ich war am Ende des Semesters eine völlig andere Person, ich war mit den kleinsten Dingen überfordert, da ich alles schaffen wollte, und habe mich von meinem Umfeld abgekapselt und

mich verpflichtet gefühlt, alle Veranstaltungen besuchen zu müssen.“

(Kira, 2. Fachsemester)

„Dozent*innen nehmen ihr Modul als übersichtlich und verständlich wahr, aber vergessen dabei, dass die Studierenden unterschiedlichsten Strukturen und Vorgehensweisen in den unterschiedlichen Modulen während der Online-Lehre ausgesetzt sind.“

(Tim, 4. Fachsemester)

Es lässt sich durch die Antworten ein Bild der Situation nachzeichnen, die aus verschiedensten Gründen als belastend wahrgenommen wurde und nicht zuletzt auch Einfluss auf die Persönlichkeit einzelner Studierender hat:

„Kam man nun bei der Erledigung von Aufgaben oder Terminen nicht mehr hinterher, fühlte es sich an, als wäre es mein eigenes Versagen. Schlaflose Nächte, viele Tränen und Versagensängste waren fester Bestandteil der Online-Semester.“

(Jolie, 2. Fachsemester)

Negative und positive Erfahrungen

Konkrete negative Erfahrungen werden in den Schilderungen selten genannt. Häufig ist jedoch von nicht funktionierenden Gruppenarbeiten die Rede:

„Gruppenarbeiten waren oft schwierig. Es gab Situationen, in denen niemand etwas gesagt hat und ich mir dann auch komisch vorkam, als ich als Einzige etwas erzählt habe.“

(Martha, 2. Fachsemester)

Die herausfordernde Situation hat zuletzt aber auch zu *konkreten positiven Erfahrungen* geführt. Aus den Antworten geht hervor, dass entstandene Probleme und der damit einhergehende Druck eine Reflexionsfolie des eigenen Handelns bietet.

„Nachdem ich mit der Gesamtsituation unzufrieden war, habe ich dadurch aber auch neuen Mut bekommen, etwas zu verändern. Konkret habe ich mich nicht verändert, sondern ich habe versucht meine Situation zu verändern.“

(Rike, 2. Fachsemester)

„Auch wenn ich in diesen beiden Semestern nicht viele Kommiliton*innen kennenlernen durfte, habe ich zu

alten Freunden und meiner Familie starke Bindungen aufgebaut. Dadurch haben wir uns gegenseitig unterstützt, was mir auch sehr stark geholfen hat.“

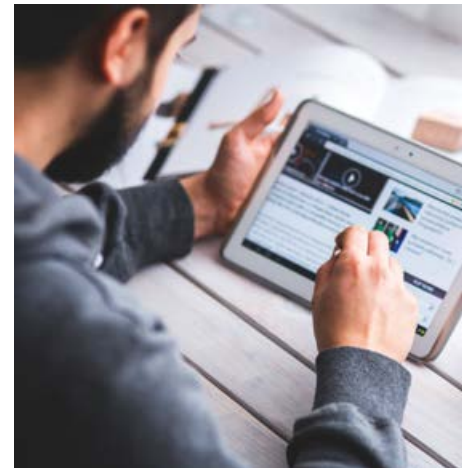
(Max, 2. Fachsemester)

Ebenso lassen sich über die Aussagen zu neu angelegten Lehr-Lern-Formaten Wege aufzeigen, die auch für eine Zeit nach der Pandemie das Studium bereichern können:

„Ich empfand es als angenehm, Vorlesungen und Seminare aufgezeichnet bekommen zu haben, sodass ich mir den Tag frei strukturieren konnte. Durch das Pausieren der Vorlesung war es außerdem möglich, gedanklich besser zu folgen.“

(Jolie, 2. Fachsemester)

In der Gesamtschau wird deutlich, wie vielfältig sich die aktuellen Probleme im Lehramtsstudium artikulieren und wie tiefgreifend die negativen Einflüsse auf die Persönlichkeitsentwicklung



© Kaboompics.com / Pexels

einzelner Studierender sein können. Nichtsdestotrotz zeigt sich, welche Chancen dieser Bruch – sowohl im Bereich der digitalen Ausgestaltung der Lehre als auch bezüglich der Problembewältigungskompetenz von Studierenden – evoziert. ■

Mareike Urban, Thomas Hennemann, Dennis C. Hövel

Das Ben & Lee-Programm

Persönlichkeitsentwicklung im Kontext systematischer sozialer und emotionaler Kompetenzförderung im Deutsch- und Sachunterricht

Die Entwicklung einer gesunden Persönlichkeit ist Voraussetzung zur gesellschaftlichen Teilhabe und somit Ziel schulischer Bildungsprozesse. Darüber hinaus bietet der Kontext „Schule“ die notwendigen Voraussetzungen, nachhaltige Entwicklungsprozesse anzustoßen, insofern diese systematisch angelegt sind. Der vorliegende Beitrag zeigt auf, aus welchen Gründen dies auch im Kontext der sozialen und emotionalen Entwicklung von Bedeutung ist und inwiefern dies im schulischen Alltag mit Hilfe des Programms Ben & Lee umgesetzt werden kann.

Die Entwicklung der individuellen Persönlichkeit eines Menschen wird in der Forschung als ein Interaktionsprozess zwischen vorgegebenen erblichen Merkmalen einer Person und Umwelteinflüssen verstanden. Je nach wissenschaftlicher Perspektive wird der Einfluss der Anlage oder der Umwelt mehr in den Mittelpunkt gerückt, das Wechselspiel beider Faktoren gilt jedoch weitestgehend als unbestritten (Berk 2011; Schneewind 2005; Kandler 2013). Nach Schneewind (2005) oder auch Berk (2011) gelten transaktionale Entwicklungsmodelle als diejenigen, die Persönlichkeitsentwicklung am umfassendsten als einen zwischen Anlage und Umwelt verstandenen Prozess beschreiben. Beide Autoren beziehen sich hierbei insbesondere auf Bronfenbrenner, welcher im Rahmen seiner ökologischen Systemtheorie den Menschen als ein Individuum sieht, das sich in komplexen Beziehungssystemen entwickelt. Bronfenbrenner und Morris (2000) legen dieses Zusammenspiel insofern aus, als dass sie die konkrete Ausgestaltung der Persönlichkeit beim Individuum verorten, den verschiedenen das Individuum umgebenden Settings jedoch nachhaltige Entwicklungseffekte zusprechen. Das System „Schule“ gilt als ein solches Setting. Es bietet einen Rahmen, in welchem Hilfestellungen und Anreize zur Weiterentwicklung und Festigung der Persönlichkeit gegeben werden können und – mit Blick auf die Vorgaben der Kultusministerkonferenz [KMK] – auch müssen. Laut KMK-Empfehlung (2015) zielen die dort angestrebten Bildungsprozesse auf eine „umfassende Persön-

lichkeitsbildung, die sich in der erfolgreichen und verantwortungsvollen Bewältigung aktueller Anforderungssituationen zeigt“ (S. 9) ab. Für Akteur:innen aus dem Kontext Schule besteht entsprechend die Aufgabe, sich der großen Verantwortung hinsichtlich der Persönlichkeitsentwicklung der ihnen anvertrauten Schüler:innen bewusst zu sein und diese professionell auszugestalten. Doch wie ist dieser herausfordernden Aufgabe gerecht zu werden?

Für das Konstrukt der Persönlichkeit liegt bis heute keine strikte, enge Definition vor, vielmehr ist es als ein Konstrukt mit vielen unterschiedlichen Facetten zu verstehen. In einem weiten Verständnis umfasst Persönlichkeit alle psychischen Eigenschaften, Motive und Fähigkeiten eines Individuums (Kandler 2013). Die Entwicklung dieser Eigenschaften, Motive und Fähigkeiten kann durch andauernde, regelhafte, aktive sowie in ihrer Komplexität ansteigende Auseinandersetzungen mit einem bestimmten Gegenstand initiiert werden (Bronfenbrenner/Morris 2000). Im Sinne der von der KMK vorgegebenen Aufgabe einer umfassenden Persönlichkeitsbildung gilt es, eine solche Auseinandersetzung in allen drei großen Entwicklungsdimensionen – motorisch, kognitiv und sozial-emotional – zu initiieren.

Notwendigkeit der Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen

Während sowohl die kognitive als auch die motorische Entwicklung durch diverse Unterrichtsfächer ihre Vertretung finden und somit im Lehrplan

fest verankert sind, ist dies im Kontext der sozialen und emotionalen Entwicklungsförderung eher eine Randerscheinung. Vereinzelt werden Kompetenzen in unterschiedlichen Lehrplänen aufgeführt (insbesondere Sachunterricht und Deutsch), es existiert jedoch keine systematische Aufarbeitung. Ist sie deswegen weniger wichtig?

In Deutschland wiesen von 2014 bis 2017 laut KiGGS-Studie (Klipker et al. 2018) 16,9 % aller Kinder und Jugendlichen im Alter von 3 bis 17 Jahren eine psychische Auffälligkeit auf. Die Untersuchungen der COPSY-Studie (Ravens-Sieberer et al. 2021) ergaben, dass sich zwei Drittel aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland als Folge der Corona-Pandemie in ihrer gesundheitsbezogenen Lebensqualität eingeschränkt fühlen, was sich unter anderem an geringeren sozialen Kontakten sowie einer Verschlechterung ihrer freundschaftlichen Beziehungen zeigte. Des Weiteren konnte eine deutliche Zunahme an psychosomatischen Beschwerden sowie ein erhöhtes Risiko zu psychischen Auffälligkeiten festgestellt werden. Für Kinder und Jugendliche mit externalisierenden Auffälligkeiten zeigen Haller et al. (2016), dass sie als Folge dieser Auffälligkeiten ein doppelt so hohes Risiko für belastende Entwicklungsverläufe im jungen Erwachsenenalter aufweisen. Dazu zählen Alkoholmissbrauch, Drogenkonsum, Delinquenz und Gewaltbereitschaft. Neben den ausgewiesenen gesundheitlichen Einschränkungen zeigen Studien (Krause et al. 2014; Wille/Bettge/Ravens-Sieberer 2008) zudem, dass sich psychische Auffälligkeiten oftmals auch negativ auf das schulische Lernen sowie die allgemeine Leistungsfähigkeit auswirken.

In Anbetracht dieser Datenlage erscheint es unabdingbar, die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen in den Blick zu nehmen, um Schüler:innen bei der Ausbildung einer gesunden Persönlichkeit zu unterstützen. Henne-

mann et al. (2017) zeigen auf, dass insbesondere die Resilienzforschung mit ihrer Analyse von Risiko- und Schutzfaktoren eine geeignete Ausgangsbasis bildet, wirksame Förderansätze zu entwickeln und/oder zu identifizieren.

Schutzfaktoren als Ansatz effektiver Prävention

Schutzfaktoren oder auch Resilienzfaktoren sind Faktoren, welche Individuen davor schützen, trotz verschiedener Entwicklungsrisiken eine psychische Auffälligkeit auszubilden. Sie begünstigen die Entwicklung von Widerstandskraft (Resilienz) und befähigen somit, vorhandenen Risiken kompetent zu begegnen (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020).

Die Resilienzforschung nahm ihren Anfang in den 80er-Jahren, als u. a. im Rahmen der Kauai-Studie von Werner und Smith (1982) auffiel, dass trotz glei-

cher risikobehafteter Ausgangslage ca. ein Drittel aller Probanden positive Entwicklungsverläufe aufwiesen. In den darauffolgenden Jahren wurden solche unterschiedlichen Entwicklungsverläufe vermehrt untersucht und verschiedene Schutz- und Resilienzfaktoren identifiziert. Dabei wird zwischen personalen und sozialen Schutzfaktoren unterschieden (Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020). Für die schulische Förderung hat sich insbesondere die Fokussierung auf personale Ressourcen als zielführend und wirksam erwiesen, da diese im Individuum selbst verortet und somit durch schulische Angebote veränderbar sind (Hennemann et al. 2017; Rönnau-Böse/Fröhlich-Gildhoff 2020). Auf der Basis der wichtigsten und aussagekräftigsten Forschungsarbeiten der letzten 40 Jahre in diesem Gebiet nennen Rönnau-Böse und Fröhlich-Gildhoff (2020) die folgenden sechs Resilienzfaktoren als besonders bedeutsam:

- „Selbst- und Fremd-Wahrnehmung = Angemessene Selbsteinschätzung und Informationsverarbeitung.
- Selbststeuerung = Regulation von Gefühlen und Erregung
- Selbst-Wirksamkeit = Überzeugung, Anforderungen bewältigen zu können
- Soziale Kompetenz = Unterstützung holen, Selbstbehauptung, Konflikte lösen
- Aktive Bewältigungskompetenzen = Fähigkeiten zur Realisierung vorhandener Kompetenzen in der Situation
- Probleme lösen = Allgemeine Strategien zur Analyse und zum Bearbeiten von Problemen“ (S. 21)

Mit dem Ziel, die Resilienz der Schüler:innen zu stärken, setzen schulische Fördermaßnahmen an diesen Faktoren an. Das Modell der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (SKI; Crick/Doge 1994, Lemerise/Arsenio 2000) hat sich hierbei als ein besonders effektiver Ansatz schulischer Prävention erwiesen (Hennemann et al. 2017). Es ist ein empirisch abgesichertes Modell, welches Informationsverarbeitungsprozesse in sozialen Kontexten sequenziert. Viele der als besonders bedeutsam identifizierten Faktoren bei der Ausbildung von Resilienz werden innerhalb dieses Modells genauer beschrieben. Aufgrund dessen gilt es als eine probate Ausgangslage für die Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im schulischen Setting, da es die Möglichkeit bietet, die diversen Kompetenzen zu strukturieren und sie somit für das unterrichtliche Geschehen systematisch handhabbar zu machen.

Sowohl Lemerise und Arsenio (2000) als auch Crick und Doge (1994) gliedern den Prozess der SKI in sechs aufeinanderfolgende Teilschritte. Als Ausgangspunkt sehen sie die Wahrnehmung situativer und emotionaler Hinweisreize in einer sozialen Situation – bezogen sowohl auf die Fremd- als auch die Selbstwahrnehmung. Diese Reize werden dem Modell zufolge in einem zweiten Schritt interpretiert. Dabei erfolgen Attributionsprozesse, mit deren Hilfe entschieden wird, worauf die wahrgenommenen Hinweisreize zurückzuführen sind. In einem dritten Schritt findet eine mentale Zielklärung statt, um anschließend im vierten Schritt verschiedene Handlungsmöglichkeiten zu generieren, durch welche das zuvor herausgearbeitete Ziel zu erreichen wäre. Die

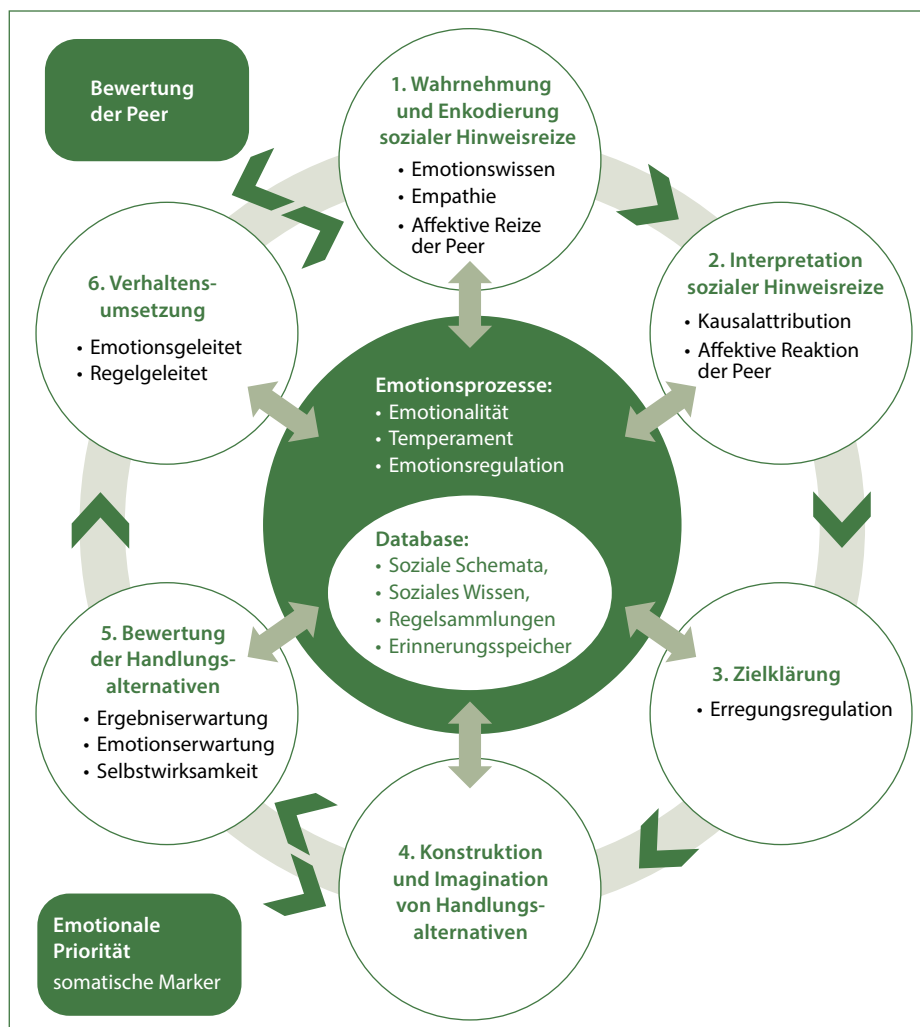


Abb. 1: Sozial-kognitive Informationsverarbeitung nach Lemerise und Arsenio (2000, modifiziert nach Hövel 2014)

**Dr. Mareike Urban**

Sonderpädagogin im Hochschuldienst am Lehrstuhl für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung am Department Heilpädagogik der Universität zu Köln.

Prof. Dr. Thomas Hennemann

Sonderpädagoge, Inhaber des Lehrstuhls für Erziehungshilfe und sozial-emotionale Entwicklungsförderung am Department Heilpädagogik der Universität zu Köln.

Prof. Dr. Dennis C. Hövel

Prof. Dr. Dennis Christian Hövel, Leiter des Instituts für Verhalten, sozio-emotionale und psychomotorische Entwicklungsförderung an der Interkantonalen Hochschule für Heilpädagogik in Zürich

Rietz 2019). Das im Folgenden vorgestellte Förderprogramm Ben & Lee basiert auf diesem Modell und veranschaulicht, wie eine solche Förderung konkret im Unterrichtsalltag aussehen kann.

Systematische Förderung sozialer und emotionaler Kompetenzen im Sach- und Deutschunterricht mit Ben & Lee

Ben & Lee ist ein Förderprogramm für den Einsatz in der Primarstufe (Jahrgangsstufe 3–4) und bildet die Fortsetzung der Programme LUBO aus dem All! – Vorschulalter (Hillenbrand/Hennemann/Schell 2016) und LUBO aus dem ALL! 1. & 2. Klasse (Hillenbrand et al. 2015). Es kann mit der gesamten Klasse über einen Zeitraum von ca. 4 bis 6 Monaten durchgeführt werden. In insgesamt 27 Trainingseinheiten à 90 Minuten werden ein- bis zweimal wöchentlich emotionale und soziale Kompetenzen erarbeitet, welche im Sinne der dualen Unterrichtsplanung (Thamm et al. 2019) mit weiteren Fachanliegen des Deutsch- und Sachunterrichts verknüpft werden. Ergänzend zu den Basisstunden stehen weitere Vertiefungsstunden, -ideen und zahlreiche Impulse für den Transfer in den Alltag zur Verfügung. Die einzelnen Stunden sind eingebettet in eine kindgerechte, motivierende Rahmenhandlung, in welcher die beiden Kinder Ben und Lee durch einen geheimnisvollen Kompass auf eine Zeitreise geraten, auf welcher

Handlungsmöglichkeiten werden anschließend in einem fünften Schritt im Hinblick auf die Aussicht, durch sie das angestrebte Ziel zu erreichen, überprüft. Dabei werden vorzugsweise verschiedene Perspektiven berücksichtigt. Schließlich wird die Handlungsalternative, die am erfolgversprechendsten erscheint, in einem letzten Schritt umgesetzt. Crick und Doge (1994) gehen davon aus, die Vorerfahrungen (Regeln, soziale Schemata, soziales Wissen) eines Menschen stellen die Ausgangsbasis, die sogenann-

te Database, dieses Prozesses dar und stehen mit allen der sechs Schritten in enger Verbindung und beeinflussen diese. Lemerise und Arsenio (2000) bestätigen diese Einschätzung, ergänzen sie jedoch um emotionale Kompetenzen, wie das Emotionswissen und die Emotionsregulation.

Die Operationalisierung und systematische Förderung dieser Teilprozesse hat sich als eine effektive Möglichkeit erwiesen, soziale und emotionale Kompetenzen zu fördern (Hövel/Hennemann/

	Fachanliegen	Entwicklungsanliegen	Verknüpfungsstelle
Baustein 1	Lebensweisen und Gebräuche indigener Kulturen	Fremd- und Selbstwahrnehmung; Analyse komplexer sozialer Situationen <i>Phase 1 & 2 der SKI;</i> <i>Database der SKI: Emotionswissen</i>	missverständliche (soziale) Situationen unter Berücksichtigung des Kontextes entschlüsseln
Baustein 2	Kreatives Schreiben – Reizgeschichten	Emotionsregulation: Strategierepertoire und Anwendung <i>Database der SKI: Emotionswissen;</i> <i>Emotionsregulation</i>	Explorieren der eigenen Emotionen und des Strategiewissens durch das kreative Schreiben; Anwendung von Regulationsstrategien bei fordernden schulischen Aufgaben
Baustein 3	Gesunde Lebensweise	Möglichkeiten der Zielantizipation & Erreichung kennen <i>Phase 3 der SKI</i>	Ziele im Hinblick auf eine gesunde Lebensführung erarbeiten, operationalisieren, umsetzen
	Experimente	Handlungsmöglichkeiten & ihre Überprüfung <i>Phase 4 der SKI</i>	Kausale Zusammenhänge in sachlichen und sozialen Situationen erkennen, darstellen, verstehen
	Ressource Energie und der verantwortungsbewusste Umgang	Analyse und Bearbeitung komplexer sozialer Problemsituationen <i>Phase 5 & 6 der SKI</i>	Problemlösung zu sozialen und gesellschaftlichen Problemstellungen

Tab. 1: Fachliche und entwicklungsbezogene Ziele des Ben & Lee-Programms

Manual	Theoretische und didaktische Grundlegung, Ableitung der Ziele und Ausgestaltung der unterrichtlichen Prinzipien
Bausteinübersichten	Kurzübersicht zu den jeweiligen Bausteinen
Stundenverlaufspläne	detaillierte Verlaufspläne zu den einzelnen Stunden, inkl. Materiallisten, didaktischen Anmerkungen, Differenzierungsmöglichkeiten sowie Impulsen für den Alltagstransfer
Geschichte	Rahmenhandlung der Geschichte in Bild, Text und Vertonung als Hörspiel
Song	Song zur Geschichte mit 6 verschiedenen Strophen
differenzierte Arbeitsblätter	Sowohl auf die entwicklungsbezogenen als auch auf die fachbezogenen Kompetenzen hin ausgerichtet; jeweils dreifach differenziert
Bildkarten	Landkarte zur Übersicht der indigenen Kulturen, Visualisierung von Klassenregeln, Darstellung verschiedener Emotionen, Gefühlskompass, Emotionsregulationsstrategien sowie Symbolkarten zur Visualisierung der Problemlöseformel
Elternbriefe	Vorstellung und Einführung des Programms, Erläuterung der Zielsetzung, Anwendungsideen und – Beispiele für zu Hause
Forschersammelalbum	Sammeln von Ben & Lee-Stickern, Anreiz zur Durchführung von Anwendungsaufträgen im schulischen und häuslichen Alltag, Anbindung an ein Verstärkersystem möglich;

Tab. 2: Medien und Materialien bei Ben & Lee

sie sich zuerst bei indigenen Kulturen, dann bei Piraten und schließlich in der Zukunft wiederfinden. Auf ihren Reisen stoßen sie immer wieder auf Rätsel und Probleme der Gefühle und des Miteinanders, bei deren Lösung sie Rat und Tat der jeweiligen Projektklassen benötigen.

Die Trainingsstunden sind in drei Bausteine untergliedert, welche sowohl für die entwicklungsbezogene als auch für die fachliche Förderung theoretisch fundiert und systematisch aufeinander aufbauend konzipiert wurden. Während die Auswahl und Aufbereitung der fachlichen Ziele und Inhalte auf den aktuellen Lehrplänen des Landes NRW und einer strukturierten Analyse der jeweiligen aktuellen fachdidaktischen Diskurse basiert, leitet sich die entwicklungsbezogene Förderung aus dem Modell der SKI ab, mit dem abschließenden Ziel, die einzelnen Teilschritte als Problemlösestrategie zu kennen und anzuwenden.

Die Fokussierung der Förderung auf bestimmte Teilaspekte innerhalb des SKI-Modells wurde im Abgleich mit den Entwicklungsaufgaben der entsprechenden Altersgruppe (Berk 2011) getroffen. Entsprechend werden mit den LUBO-Programmen eher die grundlegenden Aspekte der SKI erarbeitet und dann innerhalb des Ben & Lee-Programms auf einem anspruchsvolleren Niveau ausgebaut. Während bei LUBO insbesondere das Wahrnehmen und Interpretieren der eigenen Emotionen im Mittelpunkt steht, beinhaltet Ben & Lee die Analy-

se komplexer sozialer Situationen, in der sowohl maskierte Emotionen, verschiedene Perspektiven und auch situative Reize zu berücksichtigen sind. Weiterhin wird bei LUBO zunächst daran gearbeitet, verschiedene Handlungsalternativen zu generieren, bei Ben & Lee liegt der Hauptfokus darauf, diese unter dem Einbezug verschiedener Perspektiven ausführlich zu bewerten.

Didaktische Ausgestaltung der Förderung mit Ben & Lee

Den drei Trainingsbausteinen ist jeweils ein eigener didaktisch-methodischer Schwerpunkt zugeordnet. Sie orientieren sich an Prinzipien des offenen, selbstgesteuerten und kooperativen Lernens und gewinnen von Baustein zu Baustein an Komplexität. So werden die Ziele und Inhalte in Baustein 1 im Rahmen einer offenen Lerntheke umgesetzt, Baustein 2 beinhaltet eine Stationsarbeit und Baustein 3 Gruppenarbeiten im Sinne des kooperativen Lernens. Innerhalb dieser Schwerpunkte werden ebenfalls lehrerzentrierte Phasen umgesetzt. Die einzelnen Trainingsstunden beinhalten eine klare Struktur sowie verlässliche, wiederkehrende Elemente. Sie sind in jeweils vier Phasen unterteilt:

1. Einstieg:

Die Einstiegsphase stimmt auf die bevorstehende Ben & Lee-Stunde ein und hat einen ritualisierten Charakter. Sie wird mit dem Ben & Lee-Lied begonnen,

stellt Ziele und Ablauf der Stunde vor und setzt je nach Baustein einen wiederkehrenden Übungsschwerpunkt (Baustein 1: Einstellung des Gefühlskompasses; Baustein 2: Spiele zur Emotionsregulation; Baustein 3: Spiele zum Kooperationsverhalten)

2. Hinführung:

In dieser Phase wird insbesondere mit Hilfe der Rahmenhandlung die Problemstellung für die aktuelle Stunde erkennbar. Im Sinne des Buddy-Prinzips erhält die Projektklasse den Auftrag, Lösungsvorschläge und Ideen als Hilfestellung für Ben & Lee zu entwickeln.

3. Erarbeitung der Fach- und Entwicklungsziele:

Die Arbeit an den Fach- und Entwicklungszielen erfolgt im Sinne einer dynamischen Balance, sodass mal das Entwicklungs- und mal das Fachanliegen etwas im Vordergrund steht, diese insgesamt aber gleichberechtigt berücksichtigt werden. Die didaktische Ausgestaltung dieser Phase variiert je nach Baustein (s. o.).

4. Reflexion:

Abschließend werden Arbeitsergebnisse präsentiert und anhand dieser der Lernzuwachs reflektiert. Weiterhin kann in dieser Phase die Auswertung des Verstärkersystems erfolgen, sofern ein solches nicht bereits unabhängig von Ben & Lee in der Klasse besteht.

Alle zur Umsetzung benötigten Trainingsmaterialien sind einem Ringbuchordner und/oder der beigefügten CD zu entnehmen. Eine Ausnahme bilden das Forschersammelalbum und die hierfür benötigten Sticker. Diese sind gesondert im Klassensatz zu erwerben.

Die Inhalte und Medien des Trainings sind so konzipiert, dass zentrale Elemente ohne Zusatzaufwand in den Schulalltag außerhalb des Trainings übernommen werden können. Durch Unterstützung und Anleitung der Lehrkraft üben die Schüler:innen auf diese Weise das Anwenden des Gelernten in realen Situationen. Werden die Kinder in realen Situationen, außerhalb der „künstlichen“ Trainingssituation, bei der Anwendung der Trainingsinhalte und Strategien unterstützt, erhöhen sich die Chancen auf positive, bleibende Verhaltensänderungen (Hövel et al. 2016).

Das Ben & Lee-Programm stellt folglich eine konkrete Möglichkeit dar, Persönlichkeitsbildung im Kontext der so-

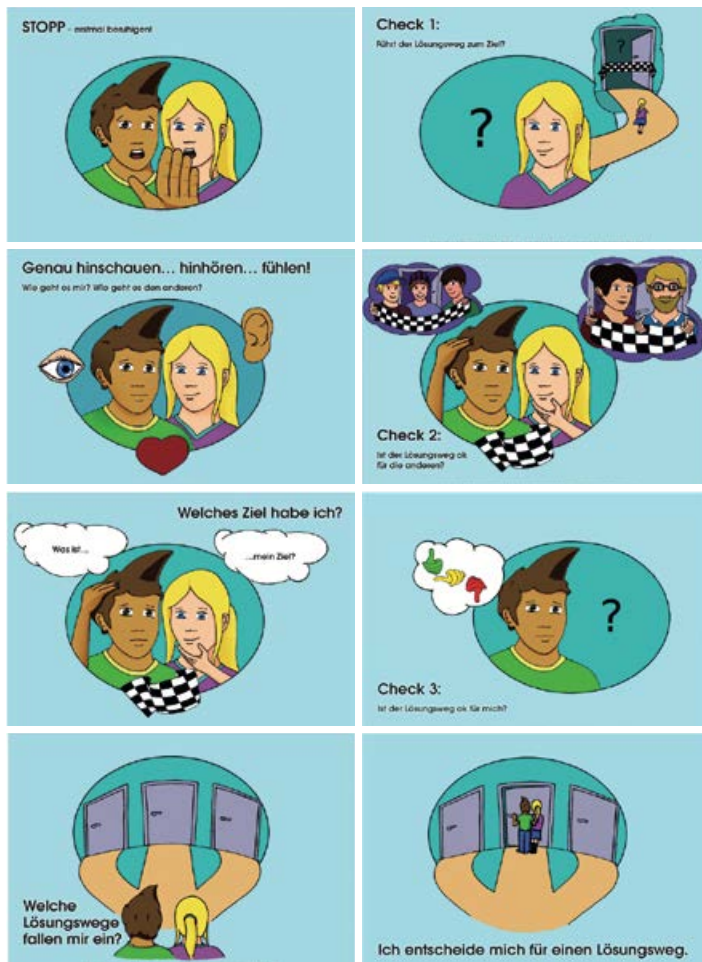


Abb. 2: Operationalisierung der SKI als Problemlöseformel



Abb. 4: Beispielhafte Bilder der Ben & Lee-Geschichte

zialen und emotionalen Entwicklungs-förderung in der 3./4. Klasse umzu-setzen. Da nach Bronfenbrenner und Morris (2000) nachhaltige Prozesse der Persönlichkeitsentwicklung nur durch regelhafte, dauerhafte und in ihrer Kom-plexität ansteigende Prozesse angesto-ßen werden können, ist Ben & Lee als ein Baustein systematischer Entwick-lungsförderung zu sehen, welcher durch

weitere ergänzt werden muss. Mit den Programmen „LUBO Vorschule“ und „LUBO aus dem ALL“ stehen weitere, evidenzbasierte Programme zur Aus-wahl, Persönlichkeitsentwicklung aus sozialer und emotionaler Perspektive systematisch im Schullalltag zu veran-kern. Dabei gilt als unbenommen, dass der tatsächliche Entwicklungsprozess durch die Lehrkräfte angestoßen wer-

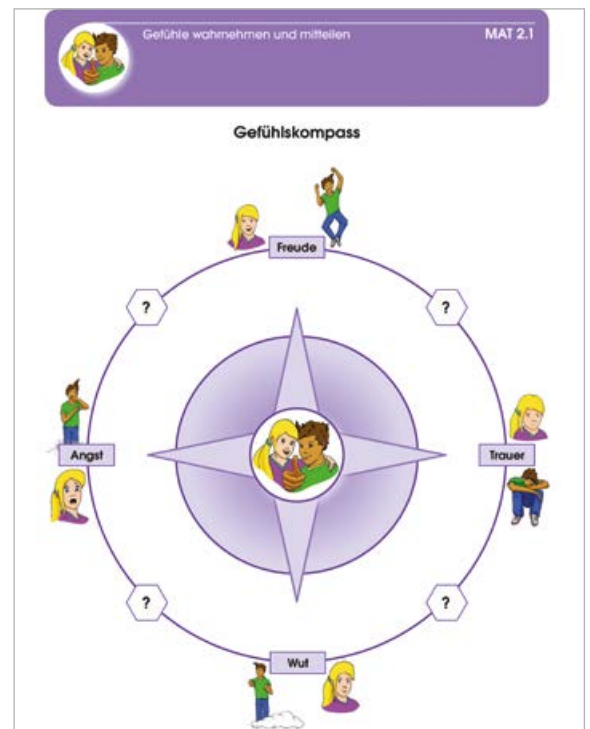


Abb. 3: Gefühlskompass

Abb. 5: Beispielhaftes Arbeitsblatt

den kann, die Schüler:innen als eigen-ständiges Individuum jedoch selbstbe-stimmt darüber entscheiden, welche In-halte und Kompetenzen sie erlernen und in ihre Persönlichkeit integrieren möch-ten (Schneewind 2005). □

Literaturangaben zum Artikel
können Sie von unserer Website herunter-laden: <https://t1p.de/Lit-Ben-und-Lee>

Albrecht Bohnenkamp, Heike Hegemann-Fonger, Johanna Papzien

„Wald ist schön. Und, äh, die Wurm in Erde so cool!“ oder: „Der Wald ist voll mit Wörtern!“

Ein „Draußenschulprojekt“ einer Vorklasse im Bremer Primarbereich

Kurz vor den Sommerferien planten wir – eine Studentin und zwei Dozent:innen der Universität Bremen – die pädagogische Arbeit der Studentin als Vertretungslehrkraft in einem (Sprach-)Vorkurs zum Schuljahr 2020/2021. In Bremen sind, wie in anderen Bundesländern, zahlreiche Studierende als Vertretungslehrkräfte im Einsatz, da es an ausgebildeten Lehrkräften mangelt.

Die Planungen waren mit vielen Ungewissheiten und offenen Fragen verbunden: Ungefähr bis zu zehn Kinder, darunter Erstklässler:innen, Sprachanfänger:innen, wahrscheinlich neu in Deutschland, eventuell mit Fluchterfahrung, Muttersprache und Alter unbekannt, auch ob sie dauerhaft an der Schule bleiben oder die Familie rasch in eine günstige eigene Wohnung in einen anderen Stadtteil umziehen wird.

Im Team überlegten wir, was vorbereitet werden kann, ohne Antworten auf relevante Fragen zur Lernausgangslage und auch zu den Änderungen durch die Coronaentwicklungen zu haben.

Was würde geschehen, wenn der Unterricht komplett ausfällt? Was bedeutet es, wochenlang ohne deutsche Sprache sein zu müssen? Wie gelin-

gen Sprechen und genaues Hören trotz Mund und Nase bedeckender Maske?

Die pädagogische Herangehensweise wird konkret durch Fragen

Wie könnte für die Kinder die doch recht „kleine“ Schulwirklichkeit um Lebens- und Erfahrungsräume erweitert und so den Neuankömmlingen inhaltlich weiterführende und erlebbare Erfahrungen geboten werden?

Macht die Verknüpfung von Sprache mit konkreten Handlungen, Inhalten und authentischen Erlebnissen den Spracherwerb intensiver, nachhaltiger und damit unter Umständen auch effektiver? Schließlich lernen wir Sprache vor allem durch die Anwendung in möglichst sinnvollen Sozial- und Handlungskontexten.



Ist es nicht ohnehin ein Problem der Schularbeit, dass die außerschulischen Realitäten in vielen Unterrichtsfächern oftmals nur medial präsentiert und künstlich reduziert abgebildet und thematisiert werden? Die Bedeutung außerschulischer Lernorte ist ja gerade deshalb immer wieder ein Thema in grundschulpädagogischen Diskursen.

Und ist es vor dem Hintergrund der zahlreichen Vorgaben von Hygienekonzepten vielleicht entlastend und gleichzeitig besonders „coronakonform“, einen Teil des Unterrichts außerhalb der Schule zu gestalten?

Diese Fragen führten schließlich zu der Überlegung, die unterrichtliche Arbeit im Vorkurs im Rahmen einer Masterarbeit zu evaluieren. Interessant wären Hinweise darauf, ob die Erweiterung durch Unterricht außerhalb der Schule die gleiche oder vielleicht sogar nachhaltigere Wirkung auf das Erlernen der neuen Sprache aufweisen kann als ein auf den Klassenraum beschränkter Unterricht.

Vorkurse

sind in Bremen ausschließlich „Sprachlernklassen“. Sie können altersgemischt sein und sind ein Angebot für zweitsprachlernende Kinder mit bisher nur kurzen Kontaktzeiten zur deutschen Sprache.

Der gemeinsame Unterricht mit der aufnehmenden Klasse setzt begleitend und fächerabhängig ein. Die Vorkurse können in der Regel für 6 Monate mit 20 Stunden in der Woche besucht werden, eine einmalige Verlängerung ist möglich. An manchen Standorten besuchen die Kinder den Kurs auch über 12 Monate mit

10 Stunden in der Woche und haben so schon einen engeren Kontakt zur Stammklasse.

Es gibt kein verbindliches Curriculum und keine verpflichtende Aus- oder Fortbildung zur Vorklassenlehrkraft. Die Vorkurse werden mit durchschnittlich sechs bis zehn Kindern von Lehrkräften, von Master-Studierenden, Quereinsteiger:innen oder Personen mit internationalen Lehramtsstudienabschlüssen geführt. Bei den letztgenannten drei Gruppen sind befristete Verträge mit begrenzten Stundenkontingenten üblich.

Beginn des Sprachvorkurses mit sechs Kindern

Meliha (w), 8 Jahre, Muttersprache Türkisch, Erwerbsstufe Deutsch 1–2

Lareina (w), 6 Jahre, Muttersprache Twi (eine Sprache aus Ghana), kein Kitabesuch, in der Schule Erstkontakt zur deutschen Sprache, Erwerbsstufe 0

Azize (w), 6 Jahre, geboren in Deutschland, Muttersprache Türkisch, kein Kitabesuch, Erwerbsstufe Deutsch 0–1

Nicanor (m), 7 Jahre, Muttersprache Rumänisch, auch Russisch, ca. 6 Monate in Deutschland, Erwerbsstufe Deutsch 0–1

Liuba (w), 7 Jahre, aus dem mehrsprachigen Moldawien, Muttersprache unbekannt, vermutlich Rumänisch oder Russisch, Erwerbsstufe Deutsch 0–1

Milen (m), 7 Jahre, Muttersprache Bulgarisch, Schulwechsel aufgrund von Umzug innerhalb Bremens, sehr gute Sprachkenntnisse in Russisch, Erwerbsstufe Deutsch 1–2.

Mehr ist zunächst nicht bekannt. Zwei weitere zunächst angemeldete Kinder nehmen nun doch nicht teil. Trotzdem eine bunte Gruppe – nicht nur vom Verhalten sehr unterschiedlich – und damit eine große Herausforderung für die Lehramtsstudierende!

Zum Unterrichtssetting „Das Leben im Wald“

Schwerpunkte in den Vorkursen für Sprachanfänger sind: Alphabetisierung, Wortschatzerwerb und Kommunikation in der deutschen Sprache.

Wichtigste Ziele der Arbeit im Wald-Unterricht sollten sein, dass die Kinder einen waldbezogenen Wortschatz aufbauen, Wörter aktiv verwenden können und erste Einblicke in das Leben im Wald erhalten.

Darüber hinaus sollten sie das gewonnene Wissen und die dazu gehörenden sprachlichen Mittel anwenden, indem sie über unterrichtliche Inhalte in der sich anschließenden Reflexionsphase berichteten.

Im hier entwickelten Konzept zur Integration von „Outdoor Education“ in den Unterricht wurden wöchentliche Draußentage in den Mittelpunkt der Arbeit gestellt und mit Vor- und Nachbereitung in das schulische Setting eingebunden.

In den Reflexionsphasen wurden u. a. leitfadengestützte Einzelinterviews eingesetzt, die später als Grundlage der quantitativen und qualitativen Auswertung herangezogen wurden.

Die **Draußenschule** ist ein schulpädagogisches bzw. schulorganisatorisches Konzept, das Schüler:innen ermöglicht, über das ganze Schuljahr hinweg einmal wöchentlich oder zweiwöchentlich das Schulgebäude zu verlassen. Dabei

können nahegelegene Natur- oder auch Kulturräume besucht werden. Auch der Schulhof kann als Außenraum gelten. Weitere Außenräume sind z. B. Wälder, Wiesen, Seen, Flüsse, Parkplätze, Stadtzentren und Schulgärten. Die benannten Kulturräume dürfen aber auch in Innenräumen liegen, z. B. Museen, Ateliers, Werkstätten und Bibliotheken (vgl. Armbrüster et al. 2018, 9).

Ein Draußenschultag umfasst in der Regel einen halben bis zu einem ganzen Unterrichtstag. Dessen Leitung können auch externe Fachkräfte übernehmen (z. B. Förster:in, Museumspädagog:in). Regelmäßig stattfindende Draußenschultage stellen einen festen Bestandteil des Unterrichts dar. Zudem werden die zu behandelnden Inhalte in den üblichen Unterricht und die gültigen curricularen Vorgaben integriert.

Draußenschultage sind in den übergeordneten Begriff der „**Outdoor Education**“ einzuordnen. Ein wichtiges Grundprinzip dabei ist das Aufsuchen „authentischer“ Lernorte, wobei hier nicht ausschließlich naturnahe Räume gemeint sind, sondern durchaus auch kulturell bzw. zivilisatorisch geprägte Orte.

Allerdings gehört zur „Outdoor Education“ mehr als das bloße Verlassen der Schule. Neben der authentischen Lernsituation wird das Zusammenspiel zwischen der eigenen Erfahrung und deren Reflexion betont: Eine sinnhafte Lern Erfahrung kann erst dann lohnenswert werden, wenn sie vorher theoretisch vorbereitet und im Anschluss mindes-

Spracherwerbsstufen

Um Erwerbsstufen im Zweitspracherwerb zu definieren, wird über die Analyse des Gebrauchs von syntaktischen Strukturen in der Zielsprache versucht, eine Entwicklung zu beschreiben. Im Deutschen kann dabei zum Beispiel die Verbstellung, die in einfachen Sätzen an der zweiten Position liegt („Mama fährt ...“), verwendet werden.

Dass sich die Verbstellung bei komplexeren Satzstrukturen verändert, hat Grieshaber (2009, 2011) genutzt, um eine Profilanalyse für Erwerbsstufen zu definieren.

Die Stufen haben den Gebrauch der möglichen Positionen des Verbs als Hintergrund: Wenn Kinder in einer Erhebung noch nicht oder kaum Äußerungen mit Verbzweitstellung machen, werden sie auf der Erwerbsstufe 0 eingeschätzt.

Sobald drei oder mehr Sätze die Verbzweitstellung beinhalten, wird die Stufe 1 angenommen.

Auf der Stufe 2 nutzen die Kinder vermehrt auch die Verbkammer („Mama hat das Auto gefahren“), auf Stufe 3 kommt die so-

genannte Inversion hinzu, bei der Subjekt und Prädikat die Plätze tauschen („Dann fährt Mama“).

Auf Stufe 4 wird die Verbendstellung (in Nebensätzen) genutzt („... weil Mama gefahren ist“), auf den Stufen 5 und 6 (Insertion und Integration) werden weitere komplexere Satzkonstruktionen verwendet.

Wichtig:

Die Profilanalyse setzt keine sprachlich fehlerfreien Äußerungen der Kinder voraus, sie zeigt deshalb schon früh die Lernfortschritte im Zweitspracherwerb.

Die Profilanalyse nach Grieshaber bedeutet nicht, dass im Zweitsprachunterricht lediglich syntaktische Strukturen trainiert werden sollten. Diese werden als Indikator genutzt.

Die Bedeutung der Wortschatzentwicklung und des Erwerbs anderer sprachlicher Mittel und grammatischer Strukturen wird dadurch nicht geschmälert!

tens verbal, besser noch schriftlich, reflektiert wird (vgl. von Au 2016, 16–17).

Draußenunterricht – die praktische Umsetzung

Der erste Waldtag: Nach Ankunft in der Schule stellten die Kinder ihre Sachen bereit, um im Anschluss gemeinsam in den Wald aufzubrechen. Schon auf dem Weg dahin begegneten die Kinder zahlreichen neuen Dingen und damit automatisch auch der Frage nach deren Namen. Daraus entwickelten sich bereits auf dem Weg Sprachanlässe und Hinweise auf neue Wörter und Begriffe. Der zeitliche Rahmen bot Raum für kurze Pausen, z. B. an einem kleinen Bach, um auch hier über Beobachtungen sprechen zu können.

Flexibilität stellt einen wichtigen Punkt in der Outdoor Education dar, da unerwartete Fragen mit der neuen Umgebung entstehen können (vgl. Armbrüster et al. 2018, 17).

Der Gang zum Wald wurde auch genutzt, um Verben für die Fortbewegung mit den Kindern zu üben. Durch Bildkarten und das selbstständige Durchführen der Tätigkeiten konnten die Wörter auf unterschiedliche Weise gelernt werden. Grundsätzlich wurde die Vermittlung neuer Wörter durch Bildkarten unterstützt.

Nach der Ankunft im Waldstück wurden „Waldregeln“ für das Verhalten im Wald besprochen sowie ein Willkommensritual eingeführt. Das „Waldlied“

(s. Abb. unten) war fester Bestandteil der Draußeneinheit, da das Singen eine akustische und emotional geprägte Möglichkeit bietet, Wörter zu lernen und zu festigen.

Anschließend folgte Lernzeit im Wald. Die Kinder bauten sich aus Ästen und Stämmen ein „Waldsofa“. Ein Prozess, in dem sie zunächst eigenständig den bisher vielleicht noch unbekannten Naturraum „Wald“ erleben und erfühlen konnten.

Nach dem gemeinsamen Frühstück folgte eine freie Spielzeit als fester Bestandteil der Unterrichtsplanung. Diese freien Spielzeiten stellen ein wichtiges Element in der waldpädagogischen Praxis dar (vgl. Bolay /Reichle 2012, 77) und unterstützen zudem die Rauman eignung.

Nach der Spielzeit begann die Lernzeit, deren Ziel es war, Gegenstände zu sammeln, kennenzulernen und deren Namen festzuhalten. Dafür wurden Waldmaterialien aus der unmittelbaren Umgebung gesammelt und auf einem großen Tuch, vorerst verdeckt, platziert. Die Kinder versammelten sich im Sitzkreis auf dem „Waldsofa“ und wurden ermutigt, Vermutungen anzustellen, welche Dinge unter dem Tuch liegen könnten. Viele griffen dabei auf ihren bereits vorhandenen Wortschatz zurück, der sich weniger auf Waldgegenstände bezog als auf Schulutensilien oder Nahrungsmittel. Anschließend wurde das Tuch aufgedeckt und das Material begutachtet. Der folgende Arbeitsauf-

trag war eine Form des ‚Memorys‘ nach Cornell (2017, 143). Die Kinder sollten sich möglichst viele Gegenstände merken und nach ca. 30 Sek. loslaufen, um diese Gegenstände im Waldstück zu finden (s. Abb. unten). Diese selbstaktive Handlung sollte den neu zu lernenden Wörtern eine Bedeutung geben und die Motivation, diese Wörter zu lernen, steigern. Nach kurzer Suche kamen die Kinder erneut im Sitzkreis zusammen und die Namen der Materialien wurden von der Lehrkraft auf Karten festgehalten.

Die Kinder erhielten nun die Gelegenheit, ihre Funde zu präsentieren. Dazu konnten sie den Satzbaustein „Ich habe ... gefunden“ verwenden. Dieser Baustein war denjenigen eine Hilfestellung, die Schwierigkeiten hatten, ihre Fundstücke verbal zu präsentieren. Diese Vorgehensweise bot gleichzeitig die Gelegenheit, neu erlernte Wörter anzuwenden.

Eine erste kurze Reflexionsphase im Wald ermöglichte den Kindern mithilfe der ihnen bekannten ‚Gefühlsmonster‘ eine emotionale Einschätzung der Aktionen. Dafür wurden die ‚Gefühlsmonsterkarten‘ ausgelegt und die Kinder positionierten einen „Muggelstein“ auf der für sie zutreffenden Karte. Bei Bedarf konnten sie sich dazu verbal äußern.

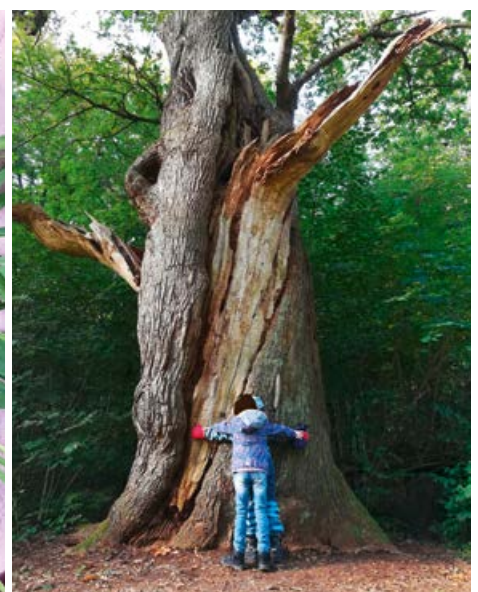
Um den Austausch über die Erfahrungen im Wald zu unterstützen, wurde ein „Waldschatz“ eingeführt. Dieser hatte zum Ziel, die Kinder darüber bestimmen zu lassen, welches Wissen und welche Begriffe sie selbst für wichtig erach-



Das „Waldlied“



Gegenstände wurden im Wald gesucht und benannt



Wald erleben, erfühlen und beschreiben

ten, um darüber die Motivation für die Anwendung dieser Worte zu steigern (s. Abb. oben). Abschließend wurde geprüft, ob der Wald sauber verlassen wird, und der Rückweg angetreten.

Eine eingehendere Reflexionsphase bzw. Interviewphase wurde nicht direkt vor Ort im Wald durchgeführt. Die Waldumgebung kann zwar einen positiven Einfluss auf das Sprechen haben, birgt jedoch als multisensorisch geprägte Umgebung auch einen ablenkenden Charakter, besonders in einer Phase, in der sich die Kinder gut konzentrieren müssen.

In der Schule kam die Gruppe erneut in einem Sitzkreis zusammen und sprach ca. fünf bis zehn Minuten über die Erlebnisse im Wald. Zur Unterstützung stand der Klassenwaldschatz zur Verfügung.

Die letzte Phase des Draußentages war die Reflexionsphase. Unter Zuhilfenahme des Tischordners, der die vier zentralen Fragen zum Unterrichtstag visuell unterstützte, äußerte sich jedes Kind ausführlich.

Nach insgesamt drei Walddagen im November 2020 wurden in der Folge analog zu den Draußentagen Projektstage in der Schule zum Thema Meer gestaltet, um für die Forschungsarbeit

ein kontrastives Unterrichtssetting zu generieren, dessen Daten in die Auswertung einbezogen werden konnten.

Erste Ergebnisse

Zusammenfassend lässt sich sagen: Die Kinder sprachen nach den Draußentagen deutlich angeregt über unterrichtliche Inhalte, wodurch eines der Ziele der Unterrichtsvorhaben erfüllt war. Gefolgert werden kann, dass die Wortschatzerweiterung der Kinder nachhaltig war, weil sie den Wortschatz häufiger anwendeten. Die Nachhaltigkeit der Wortschatzerweiterung konnte aufgrund der einschränkenden Coronasituation leider nicht durch weitere Gespräche zu einem späteren Zeitpunkt überprüft werden.

In den Gesprächen mit den Kindern fiel auf, dass sie sich nach dem Walddtag sehr positive Gefühlszustände zuschrieben.

Auch bezeichneten sie den Wald als schönen Unterrichtsort und wiederholten einzelne Unterrichtsinhalte, z. B., indem sie taktile Sinneseindrücke beschrieben: stechende Brombeeren, stacheligen Ilex, auch kalten Regen. Insgesamt fiel ein erhöhtes Mitteilungsbedürfnis auf, das sich sowohl im Wiedergeben von Beobachtungen als auch im Erfragen

von Informationen (Eicheln, Kastanien, Regenwurm ...) zeigte. Die Inhalte schienen für die Kinder von hoher Relevanz zu sein. Außerdem nutzten sie nach der Draußeneinheit deutlich häufiger verbale Umschreibungen und beschränkten sich seltener auf ein wörterersetzendes Zeigen.

Ein Beispiel in Zahlen: In einer ersten quantitativen Auswertung der an sich eher qualitativ angelegten Erhebung lässt sich zeigen, dass in einigen Bereichen sehr deutliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Unterrichtssettings bestehen: Vergleicht man z. B. die absoluten Häufigkeiten der eigenständigen Verwendung neuer Wörter, ergibt sich mit 225 Nennungen im Draußunterricht gegenüber 52 Nennungen im Klassenunterricht ein mehr als vierfacher Wert.

Auch wenn detaillierte Ergebnisse noch ausstehen und die Erhebung nicht repräsentativ war, zeichnen sich in der Untersuchung in jedem Fall vielversprechende Tendenzen zugunsten eines Sprachförderunterrichts unter Einbeziehung von „Draußentagen“ ab.

Die Erhebung lässt Hinweise darauf zu, dass sich die Kinder nach den Draußentagen häufiger in der Stufe der nächsthö-



„Waldschatz“



Kinder erforschen den Wald



Tischordner mit Fragen zum Unterricht

heren Entwicklung (im Zweitspracherwerbverlauf) artikulieren, wobei sich allerdings deutliche individuelle Unterschiede zeigen.

Da das Konzept der Draußenschule auf Regelmäßigkeit aufbaut, müssten bei einer über die Erprobung hinausgehenden Unterrichtskonzeption die Draußentage ausgeweitet werden, sodass eine – über das Schuljahr hinweg – kontinuierliche Aktivität an außerschulischen Lernorten (Baar/Schönknecht 2018) stattfinden kann.

Draußentage sind kein Selbstzweck, sondern erfordern eine enge Verzahnung von Klassensituation und Draußenunterricht. Draußentage eignen sich nicht nur für fachliches Lernen. Sie können mehr: Sie unterstützen die sprachliche Entwicklung insbesondere von zugewanderten Kindern nachhaltig. Dabei ist eine große Vielfalt authentischer außerschulischer Lernorte nutzbar.

Wir als Lehrende werden versuchen, dieses Themenfeld weiter zu bearbeiten und die Idee der sprachförderlichen Draußenschule weiter kommunizieren. Über Hinweise zu bereits erarbeiteten Themenfeldern freuen wir uns sehr! 

Literatur

Armbrüster, Christian/ Bleise, Ann-Sophie/ Dicks, Ute/ Gräfe, Robert/ Harring, Marius/ Sahrakhiz, Sarah/ Schenk, Daniela/ Vortisch, Uschi/ Witte, Matthias D. (2018): Draußenschule – Eine Handreichung. Schneider Verlag Hohengehren. Baltmannsweiler.
 Von Au, Jakob (2016): Einführung und Überblick. In: von Au, Jakob/Gade, Uta (Hrsg.) „Raus aus dem Klassenzimmer“ – Outdoor Education als Unterrichtskonzept. Beltz Juventa. Weinheim und Basel. 13–39.
 Baar, Robert/Schönknecht, Grudrun (2018): Außerschulische Lernorte: didaktische und methodische Grundlagen. Beltz. Weinheim.
 Bolay, Eberhard/Reichle, Berthold (2012): Handbuch der waldbezogenen Umweltbildung – Waldpädagogik 2. Schneider Verlag Hohengehren GmbH. Baltmannsweiler.
 Griefhaber, Wilhelm (2009): L2-Kenntnisse und Literalität in frühen Lernertexten. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und zur Sprachförderung. Beiträge aus dem 3. „Workshop Kinder mit Migrationshintergrund“. Freiburg im Breisgau. 115–135.



Albrecht Bohnenkamp

Vorstandsmitglied GSV Landesgruppe Bremen, Sonderpädagoge/Förderlehrer in der inklusiven Grundschule, Lektor an der Universität Bremen, FB 12, Schwerpunkt: Deutschdidaktik für den Elementar- und Primarbereich



Heike Hegemann-Fonger

Vorstandssprecherin GSV Landesgruppe Bremen, Lektorin an der Universität Bremen, FB 12, Schwerpunkte: Inklusive Didaktik, Multiprofessionelle Teams & Kooperationen in inklusiven Settings & Außerschulische Lernorte.



Johanna Papzien

MA Ed. Lehramt Grundschule mit den Fächern Deutsch, Mathematik und Kunst, Vertretungslehrkraft an einer inklusiven Bremer Grundschule

Griefhaber, Wilhelm (2011): Zweitspracherwerbsprozesse als Grundlage der Zweitsprachförderung. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.). Deutsch als Zweitsprache – Voraussetzungen und Konzepte für die Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. 3. unveränderte Auflage. Herbert-Jürgen Welke 87 Fillibach Verlag. Freiburg im Breisgau. 31–48.

Memory

Cornell, Joseph (2017): Mit Cornell die Natur erleben - Naturerfahrungsspiele für Kinder und Jugendliche - Der Sammelband. (Nachdruck) Verlag an der Ruhr (2006). Mülheim. Aus dem Englischen aus dem Jahr 1989.

Waldlied

VzF Landkindergarten (26.09.2020): Das Kinderwaldlied. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=DM7MbARS8cg>

Gabriele Klenk

Sommerschule

Ein Fünftageerlebnis für eine pensionierte Lehrkraft und Grundschüler*innen

Unter dem Titel „Gemeinsam.Brücken.bauen“ entwickelte die Bayerische Staatsregierung ein Rahmenkonzept zum Förderprogramm als Ausgleich pandemiebedingter Nachteile für Schüler*innen. Dieses Förderprogramm basiert auf den wesentlichen Säulen „Potentiale erschließen“ sowie „Gemeinschaft erleben“. Zur Einrichtung werden zusätzliche finanzielle Mittel bereitgestellt. Als Grundprinzip gilt: Vorhandene Förderinstrumente stärken – neue Angebote schaffen.

Das Programm wird in 3 Phasen durchgeführt. Die erste und letzte Phase ist unterrichtsbegleitend vor und nach den Sommerferien, die mittlere Phase aber ist die sog. „Sommerschule“. Hierzu werden durch die jeweilige Grundschule geeignete Personen gesucht, die Kindern während der ersten und/oder letzten Ferienwoche in einer kleinen Gruppe nach anderthalb Jahren Pandemie die Stärkung ihrer Persönlichkeit ermöglichen.

Als ehemalige Schulleiterin bzw. als langjährige Lehrerin aus Leidenschaft weiß ich, dass 5 oder 10 Tage in den Ferien die Grundschule nicht verändern. Und doch beschäftigte mich der Gedanke, ein Jahr nach meiner Pensionierung einmal ganz frei von Lehrplänen und Verwaltungsaufgaben mit einer Gruppe von Kindern gemeinsam „Lernen zu ermöglichen“, wie wir das im Grundschulverband seit vielen Jahren immer wieder fordern: Ausgehend von den Interessen der Kinder mit ihren jeweils eigenen Möglichkeiten und unterstützt durch eine Lehrperson, die gemeinsam mit den Kindern „mitlernt“.

Und so habe ich in meiner ehemaligen Schule mit einer Gruppe von ca. 15 Kindern der Eingangsstufe eine Woche lang Sommerschule erleben dürfen. Die Bitte der verschiedenen Lehrkräfte war: Da diese Kinder noch im Schriftspracherwerb stehen und kaum etwas zu Papier bringen, sollen sie viel lesen und schreiben und auch ein wenig rechnen.

Nach einem Jahr „ohne Grundschulkind“ habe ich mich riesig auf diese Aufgabe gefreut und mir Gedanken gemacht, wie die Kinder und ich diese kostbare Zeit von 5 Tagen gewinnbrin-

gend für alle nutzen könnten. Gleichzeitig war mir bewusst, dass alle anderen Kinder Ferien hatten und meine Sommerschulkinder sicherlich nicht mit derselben Freude zu mir „in die Schule“ kamen, wie ich zu ihnen.

Montag in der Sommerschule

Ich packte einen Koffer voller Schätze, die ich aus Urlauben über Jahrzehnte mitgebracht hatte und stellte ihn in die Mitte des Teppichs, auf dem wir in einem Kreis am Boden saßen.

Nach meinem Dank an die Kinder, dass sie mir ermöglichten, noch einmal mit ihnen gemeinsam lernen zu können, und der Freude darüber, dass ich manchen von ihnen doch nicht fremd war, fragte ich sie nach ihren Vermutungen, was sich in einem solchen Koffer wohl befinden könnte. Verblüfft war ich darüber, dass fast alle Kinder der Überzeugung waren, es müssten Muscheln sein. Die weiteren Vorschläge „ein toter Krebs“ oder „ein Fisch mit Wasser“ wurden mit der Begründung abgelehnt, dass der eine stinken würde und beim anderen das Wasser durch den Reißverschluss käme. Vor dem Öffnen des Koffers bat ich die Kinder, nur zu schauen und nicht gleich zu sprechen. Mein erster Glücksmoment in der Sommerschule war, die staunenden Augen der Kinder über die vielen verschiedenen Muscheln, vertrockneten Hölzer und Steine zu sehen. Zwei Kinder schlugen die Hände vor die Augen und riefen „Oh mein Gott!“. Da wusste ich, ab jetzt können für uns wunderbare gemeinsame Stunden des Erzählens und Forschens kommen, und wahrscheinlich brauchte es von meiner



**Muscheln aussuchen,
Muscheln befühlen**

Seite aus gar keine weitere „Unterrichtsvorbereitung“. Die Kinder wählten sich ihre Lieblingsmuschel, befühlten und beschrieben sie und wir anderen boten sprachliche Hilfen an, wenn sie sich nicht sicher waren, ob der Begriff „rau“, „huppelig“ oder „schwer“ besser passen würde. Wir überlegten gemeinsam, was diese besonderen Muscheln wohl im Meer erlebt hatten, und sie fragten mich, wo ich diese denn eigentlich genau gefunden hatte.

Auf den Landkarten von Kreta und Elba hatte ich Kärtchen angebracht mit einigen leichter zu lesenden Namen von Stränden oder Orten, wie „Rio Marina“, „Porto Azzurro“, „Portoferraio“, „Heraklion“ oder „Chania“. Zunächst stellten die Kinder fest, dass „Elba“ von einer Seite aussähe wie ein Fisch, von einer

anderen wie ein Baum und wohl eine Insel sei. Sie verglichen die Formen der beiden Inseln auf den Landkarten und ein Kind erklärte, dass es 4 Himmelsrichtungen gibt, die es auch benennen konnte. Es brauchte keinen Impuls von mir zum Vorlesen dieser Namen. Als ich erklärte, was die italienischen Namen bedeuteten, fiel Marina ein, dass ihre Mutter Italienerin sei und sie selbst auch ein wenig Italienisch sprechen könne. Die Zwillinge Alexandros und Linos erzählten, dass ihre Eltern aus Griechenland seien und sie auch ein wenig Griechisch sprechen könnten. Das war der Anlass für die anderen Kinder aufzuzählen, welche Sprachen sie zu Hause noch sprechen würden. Nachdem ein Mädchen fragte, ob es ein arabisches Gebet sagen dürfte, knieten sich alle Kinder still hin und wir lauschten ruhig und gespannt. Schließlich stellten wir fest, dass es in der Gruppe der Kinder 10 verschiedene Sprachen zu Hause gab.

Die Kinder wollten wissen, wie ich wohl auf diese Inseln gekommen sei. Ich versprach, es für sie als meine Feriengeschichte aufzuschreiben, und machte den Vorschlag, in einem Muschel- und Steinebuch alles zusammenzutragen, was uns dazu interessierte. Nachdem wir aus bunten Papieren ein Buch gefaltet und getackert hatten, wollten die Kinder ihre

Muschel abzeichnen. Ich hatte Lupen dabei und eine große Schachtel mit wundervoll in Regenbogenfarben geordneten Buntstiften. Es wurde sehr still im Zimmer, als die Kinder ihre Muscheln zeichneten und dabei verschiedene Verfahren erprobten: Umfahren mit dem Stift, Abzeichnen durch Vergleichen mit dem Original oder auch Durchpausen, indem sie die Muschel unter das Papier legten. Sie überlegten, welcher Farbstift wohl der tatsächlichen Farbe der Muschel am nächsten käme und staunten über das „Glitzern“ im Inneren mancher Muscheln. Und schon war der Gedanke geboren, dass diese Muscheln etwas Besonderes erlebt haben mussten, bis ich sie gefunden hatte.

Die Kinder begannen, ihre Muschelgeschichten zu schreiben. Hier zeigte sich nun die ganze Heterogenität. Während die einen Kinder einen Namen mit Hilfe der Anlauttabelle oder einen kurzen Satz für den Stein verschrifteten, schrieben andere Kinder eine lange Geschichte, ohne nur einmal vom Blatt aufzusehen.

Der erste Tag der Sommerschule war schneller vorbei, als wir es uns vorstellen konnten. Nachdem ich alle Geschichten zu Hause gelesen hatte, schrieb ich sie in „Erwachsenenschrift“ mit dem PC in Schriftgröße 18 ab. Dabei kam mir ein Gedanke für den nächsten Tag.

Dienstag in der Sommerschule

Sorin und Josi brachten mit strahlenden Gesichtern ihre eigene Muschelsammlung mit. Diese legten sie auf ihrem Tisch aus und die anderen Kinder bestaunten die neuen Muschelformen, wollten deren Namen wissen und ich versprach, mich im Internet danach kundig zu machen. Die Kinder wollten zu Hause auch nachforschen. Sahira begann, die Muscheln nach der Form zu ordnen.

Wieder im Sitzkreis packte ich die Geschichten in Erwachsenenschrift aus und fragte die Kinder, ob sie beim „Geschichten erraten“ mitmachen wollten. Bis auf Sorin, der kaum sprechen, lesen oder schreiben konnte, wollten alle mitmachen. So las jeweils ein Kind die Geschichte eines anderen Kindes vor und alle hörten genau zu, ob es sich um ihre Geschichte handeln konnte, um am Schluss das Rätsel zu lösen. Ich freute mich über ihr Schmunzeln, wenn sie es beim Vorlesen schon erraten hatten. Ich bat die Kinder, die Geschichte in Erwachsenenschrift neben ihre Kinderschrift ins Buch zu kleben.

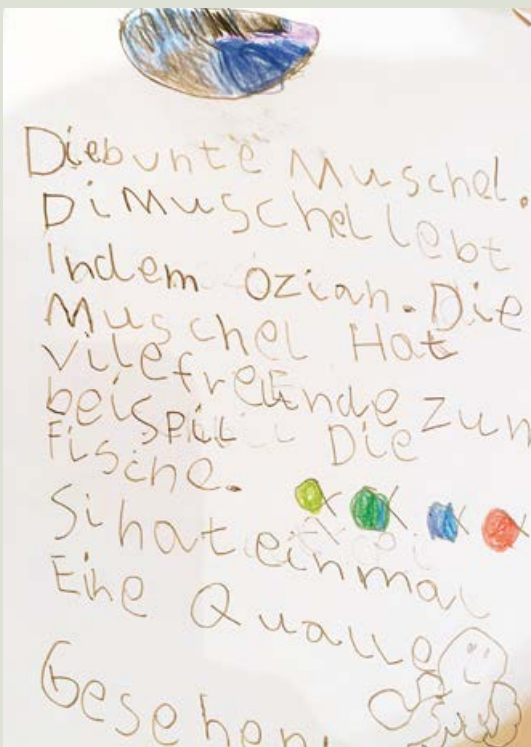
Am Vortag hatte ich den Kindern ja versprochen, ihnen auch meine Muschelgeschichte aus Elba mitzubringen. Diese hatte ich in einfachen Sätzen in



Elbanamen lesen



Muscheln ordnen



Die bunte Muschel



Geschichten vorlesen



Das ist die Miesmuschel

sehr großer Schrift verfasst, in Streifen geschnitten und im Zimmer rasch ausgelegt. Mit dem Impuls „Ich bin gespannt, wer etwas von meiner Geschichte findet“ war es getan und die Kinder brachten die Satzstreifen, lasen sie vor und versuchten, eine Ordnung in die Geschichte zu bringen. Sorin, der auch mit meiner Unterstützung noch sehr viel Zeit benötigte, hörten die anderen mit großer Geduld zu und klatschten spontan, als er es geschafft hatte.

Die Kinder wollten ihre Geschichten gleich weiterschreiben und machten sich an die Arbeit. Lucian wollte eine andere Geschichte schreiben und keinesfalls einsehen, dass die alte Geschichte noch im Buch stehen bleiben oder durch die Erwachsenenschrift ergänzt werden sollte. „So etwas gibt es in keinem Buch!“, meinte er. Auch mein Einwand, dass es Bücher in englischer und deutscher Übersetzung auf einer Seite geben würde, zählte für ihn nicht. Da die Eltern zu Hause auch sehen sollten, was die Kinder in der Sommerschule alles geleistet hatten, wäre es mir wichtig gewesen, diese Seiten zu erhalten. Der Junge aber hatte es für sich entschieden und begann eine ganz neue Geschichte und die war wirklich sehr viel spannender!

Neben der Landkarte von Elba lagen auf dem Boden noch in Kleinformat Umrisszeichnungen der Insel Elba. Die Kinder entdeckten sie wieder und fragten, ob sie sich diese auch ins Buch kleben durften. Nachdem ich ihnen erklärt hatte, wie man diese „Umrisszeichnung“ im Internet finden kann, versprach ich ihnen dies für den nächsten Tag.

An diesem Nachmittag hatte ich nun schon zwei Aufgaben: Die Fortsetzungen der Kindergeschichten in Erwachsenenschrift schreiben und nach Muschelnamen forschen. Ich war sehr erstaunt, welche tolle Namen für Muscheln es gibt und wie diese aussehen, schrieb sie untereinander auf und freute mich, dass die Kinder sie bestimmt leicht lesen konnten, weil in jedem Namen das Wort „Muschel“ vorkam.

Mittwoch in der Sommerschule

Im Sitzkreis am nächsten Morgen waren die Kinder schon gespannt auf die neuen „Rätselgeschichten“, die sie sich vorlasen. Ein Kind berichtete, dass es eine Miesmuschel und eine Jakobsmuschel gäbe. Nun teilte ich Streifen mit den von mir gefundenen Muschelnamen aus. Ich bat die Kinder, ihren Lieblingsmuschelnamen zu suchen und den anderen Kindern vorzulesen. Natürlich wollten die



Gabriele Klenk

pensionierte Schulleiterin,
Mitglied des Bundesvorstands,
Vorsitzende der LG Bayern

Kinder diese besonderen Namen in ihr Buch schreiben und malen, wie diese Muscheln wohl aussehen könnten. Hier konnte ich die kreativen Ideen der Kinder nur bestaunen.

Dann gab es ja noch die Umrisszeichnung der Insel Elba, die die Kinder sich für ihr Buch gewünscht hatten. Die Kinder wollten eigene Inselgeschichten mit eigenen Inselnamen schreiben. Vorab besprachen wir, dass Autor*innen ihre Geschichten planen und es wichtig ist, dass man die Sätze voneinander unterscheiden kann, um sie besser lesen zu können. Manche Kinder wussten um Satzanfänge, Punkte am Satzende und um die Großschreibung von Namenwörtern. Ich

Die Muschel heißt Blinki
sie schwimmt im Meer und
sie atmet ein Riff und
Dafelt ein Wolf ins Wasser
und sie werden
sie atmet ein Riff und
Riff kommt ein Krebs
sie atmet ein Riff und
Riff da kommt ein Hai
sie sehen wie der Hai
ein Fisch ist ein
Korallen ist eine Geschichte
da kommt noch ein Wolf
Lazu da kommt noch eine
eine sie macht
sehen diese mit
Mischen sie sagen Ja So

Geschichte Muschel Blinki



gezeichnete Muschelnamen

zeigte den Kindern mit Kärtchen und Muggelsteinen, wie man einen Satz vorab legen könnte, damit man nichts vergisst: Wörter zählen, Kärtchen für jedes Wort legen, Namenwörterkärtchen hochkant und am Schluss den Punkt legen. Für die ersten Sätze der Kinder hat dies sehr gut geklappt. Kinder, die rasch in den Schreibfluss kamen, hatten „keine Zeit“ mehr dafür. (In Japan ist es sehr schön) Die Geschichten der Kinder gaben mir auch einen Einblick in ihre Gefühle.

Sorin tat sich schon am Vortag sehr schwer mit dem Schreiben und wollte es deshalb umgehen. Er entdeckte auf dem Fensterbrett ein kleines Stück Holz, das aussah wie eine Burg, und ein paar kleine Holztierchen, die ich einfach nur mitgebracht hatte. Die kleine Eule und der Wolf hatten es ihm angetan und er spielte mit ihnen. Ich machte ihm den Vorschlag, die Burg abzuzeichnen. Das tat er gerne und wir kamen miteinander in ein Gespräch, wer wohl in der Burg wohnen könnte. Ich hatte ihm „in einer Wolke“ ein paar Fragen geschrieben, die ich mit ihm gemeinsam las. Plötzlich ging ein kleines Leuchten über sein Gesicht und er meinte, da wohnt ein Prinz. Am dritten Tag nun schrieb Sorin seine erste kleine Geschichte und war sehr froh.

Am Nachmittag des dritten Sommerschultages merkte ich, dass mir die Zeit davonlief, weil wir nur noch zwei gemeinsame Tage hatten und wir noch gar nichts zu den Steinen geforscht hatten.

Donnerstag in der Sommerschule

Als wir am nächsten Tag wieder die Rätselgeschichten vorgelesen und ins Heft geklebt hatten, setzten wir uns im Kreis um den geschlossenen Koffer, in den ich viele schöne Steine gelegt hatte.

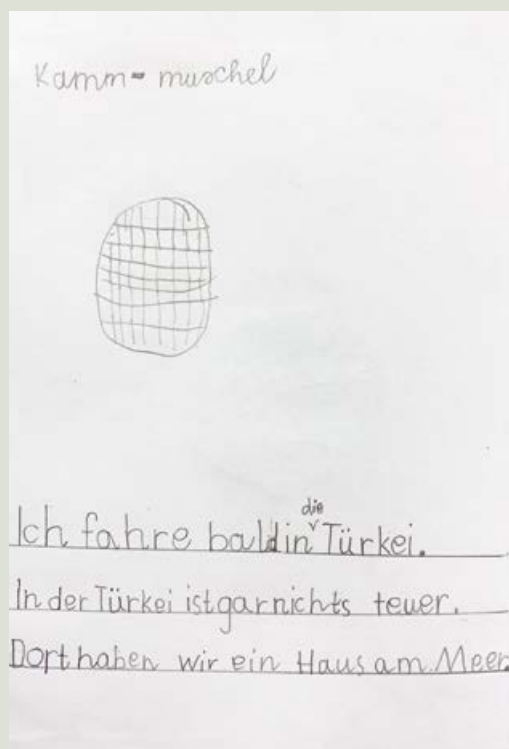
Wieder war die Spannung groß und die Kinder waren sehr erstaunt darüber, welche Steinformen es gibt. Dabei stellten sie fest, dass ich nicht alle Steine gefunden haben konnte.

Auch bei ihren Begründungen dazu gaben mir die Kinder wieder einen Einblick in ihr eigenes Wertgefühl. „Wenn man einen Stein so schön und kunstvoll bemalt hat, wirft man ihn danach einfach nicht ins Meer.“ Ich erzählte den Kindern, dass ich jeden Stein bei meiner Verabschiedung von einer Lehrkraft als Erinnerung an die GS Stein geschenkt bekommen hatte. Ein Junge entdeckte das gemalte Schullogo auf dem Stein und wollte es unbedingt abzeichnen. Beim Befühlen der Steine stellten die Kinder fest, dass es leichte und schwere Steine gibt – unabhängig von deren Größe. Sie stellten fest,

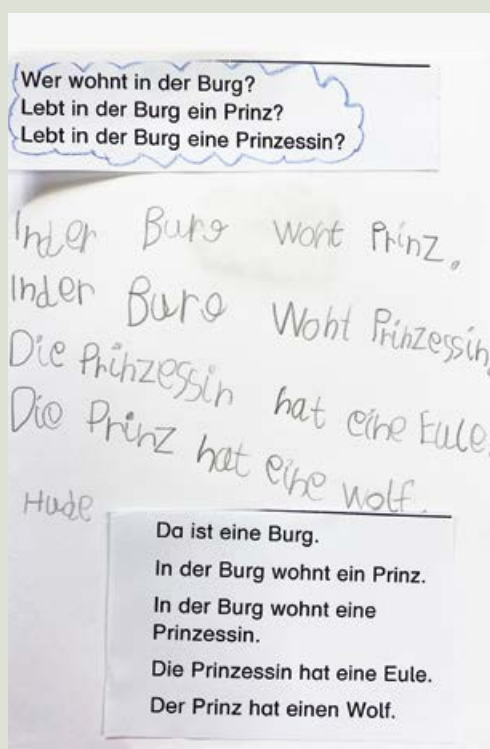
dass manche Steine „klingen“, wenn man sie aneinanderschlägt, manche aussehen wie ein Herz und andere so viele Löcher haben und flach sind, dass es wohl Eisen sein müsste.

So ergaben sich weitere Forschungen dazu, womit man feststellen könne, ob es sich um Eisen handelt. Zum Glück gibt es in jedem Klassenzimmer auch in den Ferien Magnete, die bewiesen, dass es sich doch nicht um Eisen handelte. Großes Erstaunen gab es, als ein Kind feststellte, dass der weiße Lochstein abfärbt und man mit ihm auf dem schwarzen flachen Stein malen kann. Da war meine Erzählung zu den Kreidefelsen von Rügen und den Schiefersteinen von irgendwoher gefragt.

Die Kinder begannen in ihrem Buch also das Kapitel „Steine“. Sie erforschten diese mit der Lupe, zeichneten sie genau ab und wollten nun auch das Gewicht und die Länge feststellen. Dazu musste ich die Kinder auf den letzten Tag vertrösten, weil wir dazu so etwas wie eine Waage und ein Maßband benötigten. Die Kinder schrieben wunderbare Stein geschichten, in denen sie sich auch mit dem Wert von Steinen auseinandersetzten. Lukas zeigte mir immer wieder das sog. „Katzengold“, einen glitzernden Pyritstein, und fragte mich, ob es sich nicht doch um pures Gold handeln könnte.



Ich fahre in die Türkei



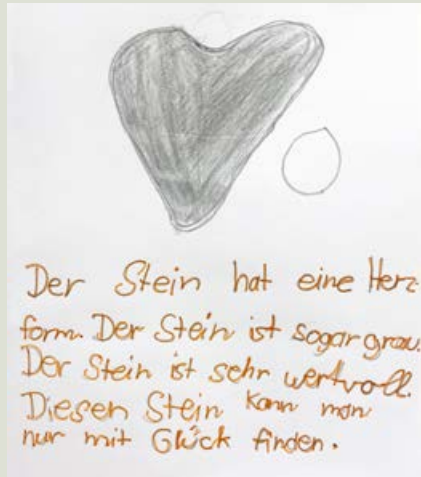
Burggeschichte



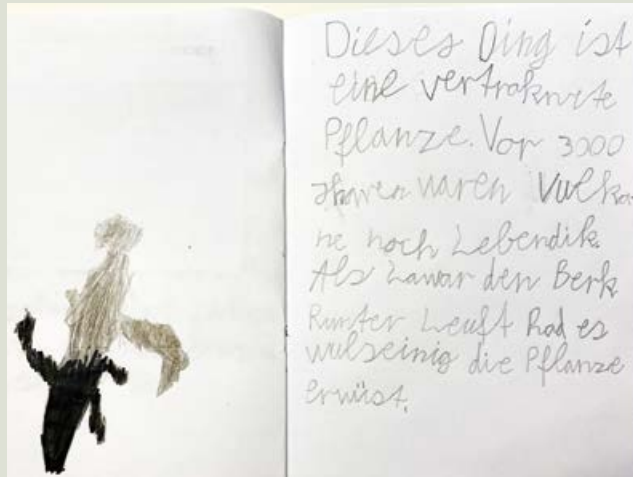
Steine beschreiben



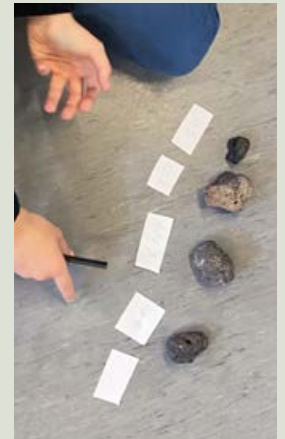
Zu Steinen sprechen



Steingeschichte



Satz zur vertrockneten Pflanze



Steine der Größe nach ordnen



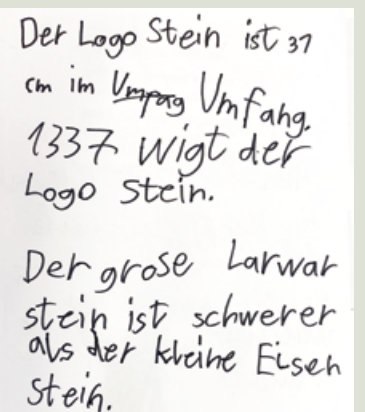
Stein wiegen



Steinlängen messen



Steinumfang messen



Steingewichtssätze

Und schließlich gab es unter den Steinen noch ein „Ding“, das wohl irgendwie ein Stein und doch kein Stein war. Josi stellte in seinem Buch dazu folgendes fest: „Dieses Ding ist eine vertrocknete Pflanze ...“

Und so kam der letzte Tag der Sommerschule. Die Kinder wollten die Steine ja wiegen und ausmessen. Ich erinnerte mich daran, dass man mit einer einfachen Kleiderbügelwaage das Gewicht von Dingen vergleichen kann. Also bastelte ich eine solche, packte Maßbänder ein und dazu meine Küchenwaage. Hier bedauerte ich schon, dass wir nicht mehr Zeit zur Verfügung hatten, sonst hätten wir uns die Kleiderbügelwaagen selbst herstellen können.

Freitag in der Sommerschule

Der Tag begann damit, dass Josi in das Zimmer stürzte mit den Worten: „Können wir verlängern?“ Ich brauchte etwas Zeit, um zu verstehen, einige andere Kinder riefen: „Ja, wir wollen noch ein paar Tage weitermachen mit

der Sommerschule.“ Ich sagte ihnen, dass eine weitere Woche Sommerschule erst wieder für die letzte Ferienwoche geplant sei und manche Kinder ja jetzt in den Urlaub fahren würden. Es ergab sich ein philosophisches Gespräch über „Zeit“. Ein Junge meinte: „Wenn meine Mama zum Friseur geht und ich bin alleine daheim, dauert es 8 Stunden, wenn ich bei meiner Oma bin und mit ihr spiele, dann dauert es nur ganz kurz.“

Wir setzten uns wieder um den Teppich und ich packte die Meterbänder, die Küchenwaage und die Kleiderbügelwaage aus. Letztere interessierte die Kinder besonders. Lina hatte gleich eine Idee: „Da kann man sehen, welcher Stein schwerer ist, weil da die Schnur runtergeht!“ Ich gab den Kindern den Impuls: „Sucht euch doch mal zwei Steine, die ihr vom Gewicht her vergleichen möchtet!“ Die waren rasch gefunden. Es brauchte von mir keinen Impuls dazu, dass die Kinder voraussagten, welcher Stein wohl schwerer sei als ein anderer. Da wir nur eine Kleiderbügelwaage hat-

ten, richteten wir verschiedene Stationen her:

Station 1: Die Länge von Steinen mit dem Lineal messen

Station 2: Den Umfang von Steinen mit dem Lineal oder dem Maßband messen. Der Begriff Umfang war keinem Kind bekannt. Sie vermuteten, „wie dick der Stein ist“, und stellten aber sogleich fest, dass man das beim Bauch mit dem Gürtel auch machen würde.

Station 3: Zwei Steine mit der Kleiderbügelwaage vergleichen

Station 4: Stein mit der Küchenwaage wiegen

Es war sofort klar, dass dabei immer zwei Kinder zusammenhelfen mussten. Ich bat die Kinder, ihre Forschungen in ihrem Buch aufzuschreiben, und schon ging es los.

Alex nahm sich einige Steine und reihte sie nebeneinander auf. Ich schaute ihm neugierig über die Schulter. Er wollte die Steine der Größe nach ordnen und überprüfen, ob diese Ordnung auch vom Gewicht her so bleiben würde. Ich gab ihm den Tipp, das Gewicht je-

weils auf kleine Zettel zu schreiben und zu den Steinen zu legen. Dabei machte er einige Entdeckungen: Zwei Steine hatten dasselbe Gewicht und ein kleinerer Stein wog viel mehr als ein deutlich größerer Stein. Schließlich zeichnete er in sein Buch eine Tabelle und trug die Ergebnisse dort ein. Manche Gewichtsergebnisse konnten die Kinder gar nicht lesen und fragten nach, was das für eine Zahl sei. Andere Kinder standen sofort dabei und waren stolz, sagen zu können, dass der „Logostein 1336 g wiegt“.

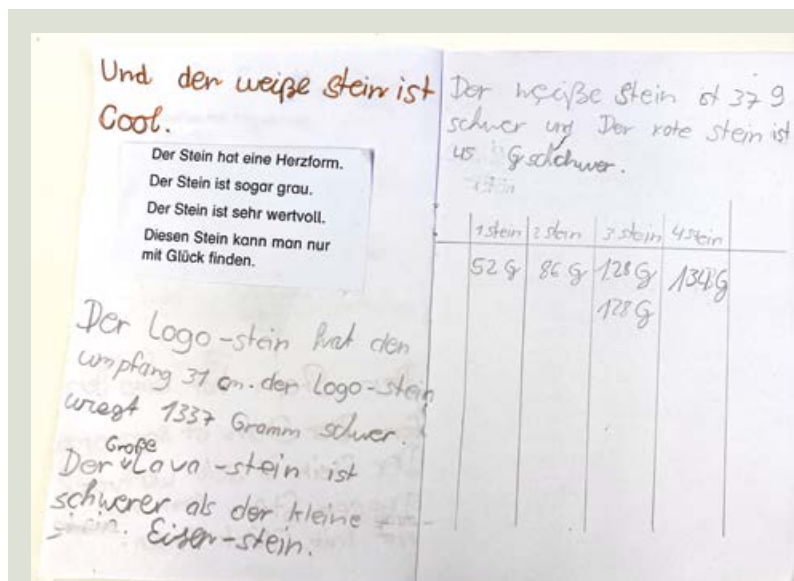
Bei dieser Forscheraufgabe raste die Zeit für uns alle. Ich hatte für unsere Sommerschule noch einen besonderen Abschluss geplant und jedem Kind einen Brief geschrieben. Außerdem hatte ich in eine Schachtel einige schöne Muscheln und Steine gelegt, die ich den Kindern schenken wollte.

Wir setzten uns wieder in den Kreis und ich bat die Kinder, ihre schönste Seite aus dem Buch aufzuschlagen und

zu zeigen. Stolz präsentierten sie uns diese. Ich meinte, dass ich wirklich traurig sei, dass die Sommerschule vorbei ist, dass ich aber auch glücklich bin darüber, dass die Kinder so viele tolle Ideen gehabt und so viele Dinge erforscht hatten. Sofort erzählte jedes Kind, warum es nun glücklich ist. „Weil es so schöne Muscheln waren ... weil wir so schöne Sachen gemacht haben ... weil die Zeit so schnell vergangen ist ...“ Josi meinte: „Ich bin glücklich, weil ich gar nichts schreiben musste.“ Als ich ihm in seinem Buch die zweiseitige Geschichte zeigte, meinte er nur „Ups, habe ich gar nicht gemerkt“. Da wusste ich, dass ich mich mit dem Urlaubskoffer richtig entschieden hatte. Ich überreichte jedem Kind einen Brief von mir, in dem ich ihm geschrieben hatte, dass ich sehr froh darüber war, dass es mit mir gemeinsam geforscht hat, und dass es selbst so wertvoll sei wie eine kostbare Muschel oder ein schöner Stein. Sahira meinte: „So einen

schönen Brief habe ich noch nie bekommen!“

Und dann war die Sommerschule wirklich zu Ende. Jedes Kind durfte sich eine Muschel mitnehmen, die es mit beiden Händen umschließen konnte, oder auch einen schönen Stein. Manchen Kindern fiel die Wahl schwer und sie hätten lieber 2 Sachen mitgenommen. Aber etwas Besonderes muss etwas Besonderes bleiben. So fröhlich, wie die Kinder jeden Morgen gekommen waren, stürmten sie nun hinaus in ihre wohlverdienten Ferien. Ich packte alle meine Sachen wieder in den Koffer und ging wehmütig – weil die Schule für mich wieder vorüber war – und doch glücklich – weil ich wieder einmal erleben durfte, wie Schule sein könnte – nach Hause. □



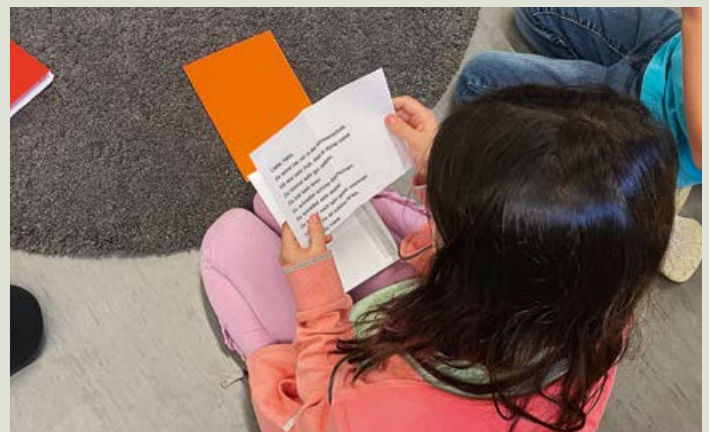
Steinetabelle



Abschlussbriefe von Fr. Klenk



Meine schönste Seite



Brief Helen

Maresi Lassek mit Hannah Hußing

Spiel mit uns!

Ein Lernferienangebot, das den Kontakt zur Schule und mit anderen Kindern unterstützen und die Kommunikation in der deutschen Sprache stärken konnte

Der Vorlauf – kurzfristig und konzentriert

Es kam eine Reihe von Gründen zusammen, die den Impuls für ein Ferienprojekt der Bremer Landesgruppe des Grundschulverbands gaben:

- Die Tatsache, dass Schulanfängerkinder kaum Kontakt zu ihrer zukünftigen Schule vor der Einschulung haben konnten,
- das Wissen, dass sich die sechswöchigen Sommerferien gerade für Kinder aus benachteiligten Lebensverhältnissen, die in ihrem Wohnumfeld bleiben und keine Anregungen durch Reisen oder andere Aktivitäten haben, nachteilig auswirken,
- und die Erfahrung aus der Pandemiezeit, wie sehr sich Medienkonsum, Bewegungsmangel und eingeschränkte Sozialkontakte auf die psychische und körperliche Entwicklung ausgewirkt haben.

In allen Bundesländern entwickelten sich – angeregt durch die Zusatzmittel des Bundes – Bemühungen, durch Corona verursachte Lerndefizite bereits in den Sommerferien 2021 über zusätzliche Lernangebote auszugleichen. Dass es dabei nicht um Nachhilfeunterricht, sondern um vielfältige Sprach-, Bewegungs- und sozialförderliche Angebote gehen musste, war vielen bewusst, aber wie umsetzen? Zudem stellte sich die Erreichbarkeit der Kinder als Herausforderung dar: Nehmen tatsächlich Kinder aus benachteiligten Lebenssituationen Angebote in Anspruch oder werden eher bildungsorientierte Eltern auf die Zusatzangebote aufmerksam?

In dieser Situation erhielt die Landesgruppe einige Wochen vor den Sommerferien ein Kooperationsangebot der *Bürgerstiftung Bremen*: Die Stiftung gab den Anstoß für ein Kooperationsprojekt mit dem Grundschulverband und sag-

te zu, für die Finanzierung und die Öffentlichkeitsarbeit zu sorgen, wenn der Grundschulverband die organisatorische Arbeit für ein Ferienprojekt für benachteiligte Kinder übernehmen würde. Im Klartext: Es brauchte Schulen, Betreuungskräfte und ein Konzept. Auch war klar, dass dies nur ein Pilotprojekt in überschaubarer Größe sein konnte, aus dem konzeptionelle und organisatorische Erfahrungen gewonnen werden konnten.

Es bestand auf alle Fälle die Chance, die Zusammenarbeit mit einer bürgernahen Stiftung zu erproben, die Bekanntheit des Grundschulverbands über die Öffentlichkeitsarbeit zu intensivieren und zu prüfen, welcher Aufwand an ehrenamtlicher Arbeit von den Akteurinnen und Akteuren zu leisten ist. Die Pressearbeit, das kann an dieser Stelle schon gesagt werden, lief ausgezeichnet und war durch einen ausführlichen Bericht im Bremer *Weser-Kurier* ein erfolgreicher Schritt in der Öffentlichkeitsarbeit. Die *Bürgerstiftung* hat bereits signalisiert, weiter mit dem Grundschulverband zusammenarbeiten zu wollen.

Zum Konzept

Für die Landesgruppe war besonders wichtig, dass sich das Projekt für alle Beteiligten zu einer Win-Win-Situation entwickelt: In erster Linie für die Kinder, für die Schulen durch das Spielangebot für ihre Schülerinnen und Schüler, für die Betreuungskräfte durch Praxiserfahrungen und Kontakte zu Schulen und für den Grundschulverband durch öffentliche Aufmerksamkeit. Als großer Vorteil erwies sich, dass im Vorstand Hochschulelehrkräfte, Schulpraktiker:innen und Ruheständler:innen im Team arbeiten.



Vielfältiges Spielangebot

Lehramtsstudierende aus dem Projekt Junger Grundschulverband (eine Gruppe, die seit Anfang 2021 besteht, siehe Bericht in *Grundschule* aktuell 155) waren sofort für die Mitarbeit zu gewinnen. Drei Schulen konnten in der Kürze der Zeit geworben werden, stellten sowohl Gelände als auch Spielgeräte zur Verfügung und unterstützten das Projekt kooperativ.

Das Konzept sah vor, dass die Lehramtsstudierenden für jeweils drei Stunden an den Wochentagen der letzten beiden Ferienwochen Spiele auf dem Außengelände gestalten. Die Schulen verteilten Informations- und Einladungsflyer an ihrem Standort und in den benachbarten Kitas, da auch die Schulanfängerkinder erreicht werden sollten. Eltern wurden eingeladen, auf dem Schulhof dabei zu sein. Der Grundschul-

verband kümmerte sich unter anderem um die Flyer, um Plakate zum Aushang, um die Regelungen zum Hygienekonzept und Verhaltenshinweise bei möglichen Unfällen. Die Schulen sollten möglichst wenig Arbeit mit dem Projekt haben.

Gespräch mit Hannah Hußing zu Ergebnissen

Hannah Hußing, eine der beteiligten Lehramtsstudierenden, wird im nachfolgenden Gespräch Fragen zum Ablauf und zu Beobachtungen klären und über Erfahrungen berichten. Über eine schriftliche Befragung der Betreuungskräfte am Ende des Ferienprojekts konnten Einschätzungen dokumentiert werden, die einen Blick auf die Effektivität und Nachhaltigkeit des Projekts zulassen. Dabei ist wichtig zu berücksichtigen, dass die Studierenden Erfahrungen an drei verschiedenen Schulen, also unter unterschiedlichen Voraussetzungen, gemacht haben. Antworten auf einige Fragen differieren, während in anderen Bereichen deutliche Übereinstimmung besteht.

Ausgehend von der Unterschiedlichkeit in den Herangehensweisen stellt sich als erstes die Frage: Wie lief die Kooperation mit den Schulen?

Hannah Hußing (H.H.): Die kurzfristige und spontane Organisation hat die Kooperation und Kommunikation zwischen den Schulen und den Studierenden stellenweise erschwert. Trotzdem bestand an allen Schulen Kontakt zu den Hausmeistern oder anderen Beschäftigten. Zum Teil wurde das Projekt sogar in Zusammenarbeit mit Mitarbeiterinnen der Schule (Betreuungskräften, Sozialpädagogin) durchgeführt. Außerdem standen den Betreuerinnen sowie den Kindern an zwei von drei Schulen nicht nur der Schulhof, sondern auch Innenräume, wie zum Beispiel die Turnhalle, zur Verfügung. An der dritten Schule war dies aufgrund von pandemiebedingten Einschränkungen nicht möglich.

Wie haben die Betreuungskräfte ihre Zusammenarbeit organisiert, wie gelang die Teamarbeit?

H.H.: Alle Teams planten ihre Angebote arbeitsteilig. Einige der Studierenden übernahmen dabei eher organisatorische Arbeiten wie die Durchführung

von Corona-Tests und die Absprachen mit Schule und Eltern, andere fokussierten sich mehr auf die praktische Planung von Spielen sowie Bewegungs- und Beschäftigungsangeboten. Die Studierenden äußerten übereinstimmend, dass sie in dem Projekt ihre Teamerfahrungen und ihre Teamfähigkeit im Hinblick auf ihre spätere Lehrerinnen-tätigkeit erweitern konnten.

Welche Kinder und wie viele haben sich an dem Projekt beteiligt?

H.H.: Die Altersspanne war sehr breit, da sich Kinder im Alter von vier bis vierzehn Jahren auf den Schulhöfen trafen. An allen Schulen nahmen erfreulicherweise auch zukünftige Schulanfängerinnen und Schulanfänger teil. Darüber hinaus gesellten sich auch Geschwisterkinder mit ihren Eltern zur Teilnehmergruppe hinzu. Das Verhältnis von Mädchen und Jungen war ausgeglichen.

Die Studierenden nahmen unterschiedliche Bedürfnisse bei den Kindern wahr, vorrangig registrierten sie Bedarfe im Sozialverhalten sowie in den motorischen Fähigkeiten. Die Betreuerinnen versuchten mit zielgerichteten Angeboten und Spielen, besonders in diesen Bereichen zu fördern.

Die Anzahl der teilnehmenden Kinder lag im Schnitt zwischen zehn und zwanzig, nur an Regentagen mal darunter.

Was nehmen die Lehramtsstudierenden als Erfahrungen für ihre eigene Qualifikation mit?

H.H.: Die Studierenden konnten sich im Rahmen des Projekts ohne Leistungsdruck und in Eigenverantwortung in grundlegenden Fähigkeiten einer Lehrkraft üben. Insbesondere die Erfahrungen der engen Zusammenarbeit mit anderen Studierenden sowie mit den Mitarbeiterinnen der Schulen bewerten die meisten als wichtigen Lernzuwachs im Bereich ihrer persönlichen Team- und Kooperationsfähigkeit. Auch Kommunikations- und Planungskompetenzen konnten vertieft werden, da Selbstständigkeit gefordert war. Die Notwendigkeit von Flexibilität, Spontaneität sowie Kreativität haben die Studierenden während der Projektzeit erleben und als wichtige Erkenntnis für die eigene Qualifikation mitnehmen können.

Als praxisrelevant stuften sie darüber hinaus Erfahrungen in der Beobachtung



Maresi Lassek (links)

ehemalige Schulleiterin in Bremen, Bundesvorsitzende des Grundschulverbands bis 2020

Im Interview: **Hannah Hußing** (rechts)
Sprecherin des Jungen Grundschulverbands, Masterstudierende für Grundschullehramt

von Kindern und dem Erkennen von deren Bedarfen ein.

Ist den Aussagen zum Pilotdurchlauf zu entnehmen, ob eine weitere Umsetzung sinnvoll erscheint oder ob es bei dem einmaligen Versuch bleiben sollte? Gab es Hinweise auf mögliche Alternativen?

H.H.: Die Studierenden haben einige Verbesserungsvorschläge geäußert. Vor allem würden sie sich bei einer Fortsetzung des Projektes wünschen, dass es im Vorhinein mehr Zeit für Absprachen beziehungsweise mehr Austausch mit der Schule sowie ihren Mitstudierenden geben sollte. Mit dieser Voraussetzung könnte die Verfügbarkeit von Räumlichkeiten und Materialien zuverlässiger geklärt werden und in die Planung der praktischen Angebote einfließen.

Der Zeitraum des Angebots könnte gut über zwei Wochen hinausgehen.

Eine Materialpauschale wäre nach Erfahrung der Studierenden angebracht für Verbrauchsmaterialien wie Straßenmalcreide oder Bastelutensilien.

Trotz ihrer unterschiedlichen Erfahrungen sind sich die Studentinnen doch in einem sehr einig: Das Projekt hat allen, sowohl Kindern wie Studierenden, sehr viel Spaß bereitet und sollte (wenn auch mit kleinen Optimierungen) auf jeden Fall weitergeführt werden!

Herzlichen Dank an Hannah Hußing für die Auswertung der Befragung und für das Interview. □

Sonja Ertl, Benjamin Kücherer, Andreas Hartinger

Das Potenzial von Lernentwicklungsgesprächen nutzen

Kinder bei ihren individuellen Lernprozessen unterstützen

Lernentwicklungsgespräche (LEG) stellen eine innovative Form der Leistungsbeurteilung und insbesondere der Leistungsrückmeldung dar, die sehr gut geeignet ist, individuelle Lernprozesse von Schüler*innen zu unterstützen – allerdings nur dann, wenn die einzelnen Elemente qualitativ umgesetzt werden und Bezug zu den Tiefenstrukturen des Lernens hergestellt wird.

Die Bedeutung der Tiefenstrukturen des Lernens im Zusammenhang mit Leistungsrückmeldungen zeigte bereits die Untersuchung von Valtin/Wagner (2002) zum Vergleich von Ziffernzeugnissen und Verbalgutachten. Hier konnte die erwartete Überlegenheit der Verbalgutachten bezüglich der Unterstützung individueller motivationaler Lernprozesse nicht nachgewiesen werden. Grund dafür war die praktische Umsetzung: Die untersuchten Verbalgutachten stellten weitgehend lediglich eine Übersetzung der Noten dar und enthielten nur ein informationsarmes Feedback (vgl. dazu auch z. B. Schmude 2002; Sacher 2014). Damit unterschieden sich diese beiden Formen der Leistungsrückmeldung lediglich auf der Sichtstruktur, also nur in der äußeren Form. Tiefenstrukturelle Elemente, wie der Grad der kognitiven Anregung oder die individuelle Förderung (Kunter/Trautwein 2013, 65), wurden dabei nicht berücksichtigt. Es sind jedoch gerade diese Tiefenstrukturen, von denen die größten Effekte auf Lernen und Leisten ausgehen (vgl. dazu auch die Befunde der Hattie-Studie, z. B. 2015).

Lernentwicklungsgespräche (LEG) haben, insbesondere auch durch die Gesprächssituation, das Potenzial, tiefenstrukturelle Elemente des Lernens zu berücksichtigen und somit das Lernen der Kinder zu unterstützen. Ziel des Beitrags ist es, zunächst kurz darzustellen, welche Befunde es zur Umsetzung von LEG gibt, um darauf basierend einige Hinweise zu geben, wie das vorhandene Potenzial von LEG gut genutzt werden kann.

Lernentwicklungsgespräche

Lernentwicklungsgespräche, teilweise auch Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräche genannt, sind ca. 15- bis 30-minütige Gespräche zwischen der Lehrperson und dem Kind im Beisein mindestens einer erziehungsberechtigten Person. Inhalte sind Stärken und Schwächen, Lernstand und (aktuelle und künftige) Lernentwicklung sowie die Lernprozesse des einzelnen Kindes (z. B. Betz et al. 2019; Bonanati 2018; Wilhelm 2015). Das Ziel von LEG ist es, den Lernenden eine Rückmeldung über ihren Lernstand und ihre Lernentwicklung zu geben, sie in ihrem Lernprozess zu beraten und zu begleiten, die Lernentwicklung zu dokumentieren und Beziehungsarbeit zwischen den Beteiligten zu leisten (Dollinger et al. 2020).

LEG sind in den einzelnen Ländern unterschiedlich verankert. So können sie bspw. in Bayern die Zwischenzeugnisse in den Jahrgangsstufen 1 bis 3 sowie die Jahreszeugnisse in den Jahrgangsstufen 1 und 3 ersetzen. In anderen Ländern (z. B. Hamburg, Thüringen) sind sie mindestens einmal im Jahr zusätzlich zu den Zeugnissen zu führen (z. B. Bonanati 2018). Formale Vorgaben zur Durchführung der Gespräche beziehen sich in aller Regel vor allem auf terminliche und organisatorische Aspekte, während die konkrete inhaltliche Gestaltung die einzelnen Schulen bzw. Lehrpersonen verantworten (z. B. Dollinger et al. 2020). Dennoch finden sich gemeinsame Elemente, die in aller Regel in LEG umgesetzt werden (z. B. Häbig 2018; Dollinger et al. 2020): Für gewöhnlich wird bereits

a) vor dem Gespräch die Selbsteinschätzung der Lernenden zu ihren Kompetenzen in verschiedenen Bereichen oder Fächern über einen Einschätzungsbogen, eine Lernlandkarte o.Ä. erfasst. Parallel dazu halten b) die Lehrpersonen ihre Einschätzung der Kompetenzen der einzelnen Kinder in einem Einschätzungsbogen fest, der dann gleichzeitig als Dokumentationsbogen im Gespräch dient. In der Gesprächssituation selbst erhalten c) die Schüler*innen Feedback zu ihrem Lernen und planen d) über gemeinsam vereinbarte Ziele ihr zukünftiges Lernen. Das Bearbeiten und (günstigenfalls) das Erreichen der Ziele geschieht dann e) im weiteren Verlauf des Schuljahres.

Empirische Befunde zur Durchführung von LEG

Studien zur Umsetzung von LEG in Grundschulen zeigen teilweise ein etwas uneinheitliches Bild. Dies liegt z. T. auch daran, dass die LEG in den jeweiligen Studien unterschiedliche Funktionen hatten (z. B. als Zwischenzeugnisersatz in unseren Studien in Bayern oder als Lehrer-Schüler-Elterngespräche, die möglichst „auf Augenhöhe“ stattfinden sollten; vgl. Betz et al. 2019; Bonanati 2018). In den Befunden lässt sich Folgendes erkennen:

- Berücksichtigung der Selbsteinschätzung/Selbstreflexion

Die Sichtweise der Lernenden wird in LEG zwar berücksichtigt (Ertl/Hartinger 2021) und die Schüler*innen nehmen dies so auch wahr (Ertl et al. in Druck a). Allerdings dienen nach den Befunden von Bonanati (2018, 416) „Lernentwicklungsgespräche [...] weniger der individuellen Lernreflexion [...], sondern eher der Vermittlung von Techniken der Selbstregulation“. Darüber hinaus nehmen die Schüler*innen sich in der Gesprächssituation überwiegend nicht als gleichberechtigte

Gesprächspartner*innen, sondern als Bewertungsgegenstand wahr und sind der Meinung, dass Entscheidungen bzgl. ihres Lernprozesses von den Lehrpersonen dominiert werden (Betz et al. 2019, 79ff.).

- Berücksichtigung der Lernentwicklung

Zusammenfassend kann man festhalten, dass es sich – entgegen dem Namen – bei LEG überwiegend eher um *Lernstands-* statt um *Lernentwicklungsgespräche* handelt. Die individuelle Bezugsnorm, also der Vergleich mit eigenen früheren Leistungen, findet kaum Berücksichtigung in den Gesprächen. Dies ist insofern bedauerlich, da von der individuellen Bezugsnorm günstige Effekte auf Motivation und Attributionen ausgehen (z. B. Worbach et al. 2019, 509) und da – im Vergleich zu Ziffernzeugnissen – die Lernentwicklung bei LEG natürlich deutlich besser thematisiert werden kann. Stattdessen dominiert der (aktuelle) Lernstand des Kindes. In unseren Beobachtungen wurde durchschnittlich pro Gespräch knapp 20-mal der Lernstand des Kindes thematisiert und nur 2-mal die Lernentwicklung (Ertl et al. in Druck b).

- Lernunterstützende Rückmeldungen

Die Rückmeldungen werden weitestgehend von den Schüler*innen und Eltern als lernunterstützend eingeschätzt (z. B. Dollinger 2019). Die Beobachtungen bestätigen dies in großen Teilen. So werden in nahezu allen Gesprächen die Stärken der Schüler*innen intensiv betont, was für den Aufbau eines stabilen Selbstkonzepts günstig sein sollte. Zudem geben die Lehrpersonen in der Regel konkrete Hinweise zum weiteren Lernen. Allerdings werden nur sehr selten Lernstrategien angesprochen, die dann auch auf andere Bereiche übertragbar wären (Ertl et al. in Druck b).

- Vereinbarung passender und hilfreicher Ziele

Die vereinbarten Ziele werden von den Kindern als passend und hilfreich eingeschätzt (Ertl et al. in Druck a). Erste Analysen der Zielvereinbarungen zeigen jedoch, dass die Qualität der vereinbarten Ziele deutlich variiert und die Lernenden ihre vereinbarten Ziele teilweise sehr schnell wieder vergessen (Dollinger/Hartinger 2019).

- Weiterarbeit mit den vereinbarten Zielen

Unsere Befunde weisen darauf hin, dass die vereinbarten Ziele in vielen, bei weitem allerdings nicht in allen Klassen im Anschluss an die LEG im weiteren Unterricht berücksichtigt und aufgegriffen werden (Ertl et al. in Vorbereitung). Dies zeigen Befragungen sowohl der Kinder als auch der Lehrpersonen. Insbesondere letztere bestätigen, dass die Weiterarbeit sehr unterschiedlich umgesetzt wird und sehen in diesem Bereich Fortbildungsbedarf (Ertl et al. 2021).

- Effekte auf motivationale Aspekte des Lernens

Die hier benannten Befunde sind auch aus dem Grund von Bedeutung, da wir feststellen konnten, dass die Qualität des LEG wichtig ist. So zeigten sich durchaus beachtenswerte Zusammenhänge zwischen der Entwicklung von schulischem Selbstkonzept und Anstrengungsbereitschaft mit der Einschätzung der LEG durch die Schüler*innen. Wichtig war hier v.a., inwieweit die erhaltenen Rückmeldungen als lernunterstützend wahrgenommen werden und inwieweit sie die vereinbarten Ziele für sich als passend und hilfreich einschätzten (Ertl et al. in Druck a).

Mit diesen Befunden zeigt sich, dass LEG die Chance bieten, im Rahmen der Leistungsrückmeldung die Kinder bei ihrem individuellen Lernen zu unterstützen – und das trotz der vergleichsweise kurzen Gesprächssituation von 15 bis 30 Minuten. Es wird deutlich, dass vieles bereits gut umgesetzt wird, dass aber das Potenzial der LEG noch nicht vollständig ausgeschöpft wird. Doch wie kann das gelingen?

Hinweise zur Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen

Vorbereitung von Lernentwicklungsgesprächen (als Element des „normalen“ Unterrichts)

Um mit den Kindern im Lernentwicklungsgespräch über ihr Lernen in Austausch zu kommen, ist es wichtig, dass die einzelnen Elemente des Lernentwicklungsgesprächs den Kindern vertraut sind. Dafür ist es von Bedeutung, dass das LEG für jede*n Schüler*in nicht nur ein isoliertes Event im Schuljahr ist, das losgelöst vom restlichen Unterrichtsgeschehen stattfindet.

Die Einschätzung der eigenen Kompetenzen und die Reflexion des eigenen Lernprozesses beispielsweise können im LEG nur dann gelingen, wenn die Kinder über die erforderlichen metakognitiven Kompetenzen verfügen und die Einschätzung der eigenen Leistung und das Nachdenken über das eigene Lernen gewohnt sind. Hierzu finden sich im alltäglichen Unterricht zahlreiche Gelegenheiten, zum Beispiel die Einschätzung, wie einzelne Aufgaben, Übungen etc. gelungen sind (im Überblick dazu Nett/Schilling 2020). Wenn bei der Einschätzung die Symbole verwendet werden, die dann auch in für das LEG genutzten Einschätzungsbögen oder im Gespräch selbst zum Einsatz kommen, dann wird auch hier eine Vertrautheit geschaffen.

An dieser Stelle sei darauf verwiesen, dass sich Symbole (wie z. B. Sterne, Daumen etc., s. Abb. 1) eignen, da sie häufig leichter zu interpretieren sind als verbale Abstufungen. Auf Smileys sollte man dagegen eher verzichten, weil damit vorrangig eine Emotionalität und weniger eine Kompetenzeinschätzung ausgedrückt wird (Nett/Schilling 2020; Ertl et al. 2021). Als günstig erachten wir bei den noch verbesserungsfähigen Leistungen Symbole wie ein Ausrufezeichen oder ein Baustellenzeichen, da diese die erforderliche Anstrengung betonen und nicht die schlechte Leistung.

Erfolgt daraufhin durch die Lehrperson ebenfalls eine Einschätzung mit entsprechendem Symbol und einem Erklärungssatz, so wird bereits im alltäglichen Unterricht die Einschätzung sowie der Vergleich unterschiedlicher Sichtweisen eingeübt. Gut integriert werden kann dies bspw. auch im Rahmen einer Portfolioarbeit, die im Konzept ebenfalls Selbst- und Fremdeinschätzungen (Rückmeldungen) als Elemente vorsieht (z. B. Grittner 2015).

Auch das Finden und Formulieren von passenden und hilfreichen Zielen ist ein Lernprozess, der gut im Unterricht mit den Kindern bspw. über ein Ziel der Woche für die Klasse angebahnt werden kann. Für die Formulierung klarer und messbarer Ziele ist eine Orientierung an den S.M.A.R.T.-Kriterien (vgl. Doran 1981) geeignet. In Anlehnung daran sollten die in den LEG vereinbarten Ziele nach unserer Einschätzung Spezifisch, Messbar, Aktivitätsorientiert, Realistisch und Terminiert sein (Ertl et al. 2021).

Die S.M.A.R.T.-Kriterien für die Formulierung von Zielen

- Spezifisch: eindeutig, konkret, knapp und einfach
- Messbar: für das Kind und die Lehrperson
- Aktivitätsorientiert: Eigenaktivität, positive Ich-Formulierung
- Realistisch: inhaltlich und bzgl. der Quantität
- Terminiert: überschaubarer Zeitrahmen

Um die Zielvereinbarung knapp und übersichtlich zu halten, ist eine Trennung hilfreich. Zunächst kann das konkrete Ziel formuliert werden. Danach wird die Maßnahme benannt – also der Weg, der zu diesem Ziel führen soll. Auch die Terminierung kann der Zielformulierung bspw. vorangestellt werden. Im Unterrichtsgeschehen lassen sich solche Ziele mit den einzelnen Kindern, aber auch mit der gesamten Klasse formulieren, wie z. B.

Wenn wir Materialien aus der Freiarbeitsecke nutzen, räumen wir die Materialien wieder an den Platz zurück.

Die Arbeit mit den Zielen lässt sich in den „normalen“ Unterricht einbetten, wenn z. B. immer am Ende der Woche mit den Kindern gemeinsam geprüft wird, ob das Ziel erreicht bzw. wie gut die Maßnahme umgesetzt wurde. Ist den Schüler*innen die Arbeit mit Zielen vertraut, so kann das Finden und Formulieren im LEG leichter gelingen und zu mehr Partizipation der Lernenden im LEG und damit insgesamt an ihrem individuellen Lernen führen.

Mit den Kindern über ihr Lernen ins Gespräch kommen

Es ist üblich und auch sehr sinnvoll, dass die Schüler*innen vor dem LEG einen Selbsteinschätzungsbogen o.Ä. ausfüllen, damit die Sicht der Kinder auf einer reflektierten Grundlage ins Gespräch eingebracht werden kann und es zu einem Vergleich mit der Einschätzung der Lehrperson kommen kann. Da das Ausfüllen der Einschätzungsbögen in der Regel für alle Kinder vor Beginn aller LEG erfolgt,

liegt die vorgenommene Selbsteinschätzung beim LEG für manche Kinder bereits zwei oder drei Wochen zurück. Für Kinder kann dies durchaus eine lange Zeit sein, nach der sie nicht mehr unbedingt wissen, wie sie sich damals eingeschätzt haben. Umso wichtiger ist es, den Kindern im Gespräch selbst noch einmal entsprechend Zeit zum Nachdenken und Reflektieren zu geben.

Will man den Kindern zumindest eine gewisse Gleichberechtigung zustehen, so empfehlen wir (nach Begrüßung und Klärung des Ablaufs), sie zunächst nach ihren Anliegen für das Gespräch zu fragen oder sie nach Fächern oder Bereichen zu fragen, über die sie gerne sprechen möchten. Das Gespräch über das Lernen in einzelnen Bereichen kann dann anhand der ausgefüllten Selbst- und Fremdeinschätzungsbögen erfolgen oder über die Arbeit mit Material. Häufig wird beides kombiniert, sodass zunächst einige Einschätzungen anhand von Material visualisiert werden (eine Möglichkeit zeigt Abb. 2 auf) und dann noch ein gemeinsamer Blick auf die Einschätzungsbögen geworfen wird. Hier gibt es sicherlich verschiedene passende Wege, die sich auch von Kind zu Kind bzw. von Lehrperson zu Lehrperson unterscheiden können. Entscheidend ist auch hier nicht die Form, über die man miteinander ins Gespräch kommt (Oberflächenstruktur), sondern die inhaltliche Auseinandersetzung mit dem Lernen des jeweiligen Kindes (Tiefenstruktur).

Mit Blick auf lernförderliches Feedback ist hier z. B. wichtig, dass die Selbst- und Fremdeinschätzung nicht nur verglichen wird, sondern dass auch informative Begründungen bzw. Erklärungen für die jeweilige Einschätzung abgegeben werden und dass vor allem bei Abweichungen in der Einschätzung nach Gründen hierfür gesucht wird.

Lernentwicklung berücksichtigen

Wir haben oben geschrieben, dass die Lernentwicklung in den LEG (zu) selten berücksichtigt wird. Ein Weg, dies zu steigern, ist es, bereits in den Einschätzungsbögen Formulierungen zu verwenden, die die Lernentwicklung direkt aufgreifen. Hierfür bieten sich verschiedene Möglichkeiten an: So kann man die Lernentwicklung bei bestimmten Kompetenzen abfragen, man kann sie auf das Ende eines Themen- oder Fächerblockes setzen oder auch als offene Frage am Ende des Bogens platzieren (z. B. „Darin habe ich mich seit Schuljahresbeginn verbessert“ oder „Das gelingt mir jetzt besser als am Schuljahresanfang“; weitere Möglichkeiten s. Formulierungsvorschläge für Einschätzungsbögen in Dollinger/Hartinger 2020, 184ff.).

Um die Lernentwicklungen direkt im Gespräch zu thematisieren kann bspw. direkt danach gefragt werden, was jetzt im Vergleich zu Schuljahresbeginn schon alles gekonnt wird oder wo das Kind selbst Veränderungen wahrgenommen hat.



Abbildung 1: Symbole für Einschätzungsskalen. Quelle: Nett/Schilling 2020, 63



Abbildung 2: Visualisierung von Selbst- und Fremdeinschätzung auf einer Zielscheibe. Quelle: Hartmann et al. 2020, 83

Auch dies kann bei der Nutzung von Material über verschiedene Farben etc. visualisiert werden, um so bewusst auch eine Lernentwicklung aufzuzeigen. Zugleich kann in Zusammenhang des Aufzeigens der Lernentwicklung insbesondere die (mangelnde) Anstrengung bzw. Übung als Grund für Verbesserungen oder Verschlechterungen thematisiert werden und damit deren Bedeutung für das Lernen aufgezeigt werden.

Lernstrategien berücksichtigen

Will man die Ziele nicht nur konkret auf eine spezielle Kompetenz ausrichten, so empfiehlt es sich, im Gespräch Lernstrategien zu berücksichtigen und mit den Kindern zu erarbeiten. So können im Gespräch bspw. Strategien zur sicher gelingenden Subtraktion mit Zehnerübergang, zur Vermeidung von Rechtschreibfehlern, zum Lernen von Sachinhalten etc. besprochen bzw. erarbeitet werden. Gleiches gilt für allgemeine Strategien, z. B. bei der Bearbeitung der Hausaufgaben oder zum Umgang mit dem Wochenplan. Natürlich ist es dann auch sinnvoll, diese Strategien bei den Zielvereinbarungen entsprechend zu berücksichtigen.

Ziele vereinbaren und mit den Zielen im Unterricht weiterarbeiten

Wie Ziele kindgerecht formuliert werden können, wurde oben bereits dargestellt. Damit die Zielerreichung auch gelingen kann, ist sicherzustellen, dass die Kinder sich an ihre Vereinbarungen erinnern. Hierzu bieten sich verschiedene Formen der Visualisierung bspw. für einzelne Kinder oder auch für die ganze Klasse an (Beispiele finden sich in Baumann et al. 2020). Aber auch regelmäßige Erinnerungen oder die Integration der Ziele in ein bereits bestehendes Lerntagebuch können unterstützend wirken. Wichtig ist auch die Überprüfung der Zielerreichung nach der vereinbarten Terminierung. Sollte sich zeigen, dass das Ziel noch nicht erreicht wurde, ist das Ziel, je nach Grund für das Nichterreichen, ggf. anzupassen. Hilfreich können hierbei auch Dokumentationsmöglichkeiten für die Umsetzung der vereinbarten Maßnahmen sein, wie bspw. Strichlisten, Pässe (wie sie die Kinder z. B. als Lese-pass häufig bereits kennen) etc.



Prof. Dr. Sonja Ertl (links)

ist Juniorprofessorin am Institut für Grundschulforschung der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg mit dem Schwerpunkt inklusiver Umgang mit Heterogenität.

Benjamin Kücherer (Mitte)

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Augsburg.

Prof. Dr. Andreas Hartinger (rechts)

ist Inhaber des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik der Universität Augsburg.

Wir haben oben bereits geschrieben, dass es ein wichtiges Strukturmerkmal von LEG ist, dass die Schüler*innen die Rückmeldung über ihre Lernleistungen und -entwicklung nicht nur von den Lehrpersonen erhalten, sondern dass sie auch ihre eigene Sicht kundtun können. In diesem Zusammenhang erachten wir es auch als sinnvoll und passend, dass nicht nur die Schüler*innen sich Ziele setzen, sondern dass bei der Formulierung des Ziels auch überlegt wird, wie die Lehrperson (evtl. auch die Eltern bzw. Erziehungsberechtigten) das Kind bei der Erreichung des Zieles unterstützen. Dies sind dann in gewisser Weise die Förderziele der Lehrer*innen bzw. der Erwachsenen – je nachdem, ob sich das vereinbarte Ziel auf das schulische oder das häusliche Lernen bezieht. Wir denken – empirische Befunde dazu gibt es nach unserem Wissen allerdings nicht –, dass es sinnvoll ist, wenn dabei im Gespräch mit den Eltern/ Erziehungsberechtigten geklärt wird, ob, in welchem Umfang und auch wie sie konkret zu Hause das Lernen ihres Kindes unterstützen können (z. B. dass sich ein Elternteil dreimal die Woche ein paar Minuten Zeit nimmt, um dem Kind entsprechende Aufgaben zu stellen). Dies kann evtl. auch den Lehrer*in-Eltern-Kontakt stärken. Es geht dabei explizit um eine gemeinsame Unterstützung des Kindes und nicht um eine Verlagerung der Verantwortung für das schulische Lernen in das Elternhaus.

Individualisierung der Lernentwicklungsgespräche durch unterschiedliche Einschätzungsbögen

Lernentwicklungsgespräche sollen die individuellen Lernprozesse der unterschiedlichen Schüler*innen unterstützen. Auch wenn die LEG Zeugnisse ersetzen, können (und sollten) individuelle Schwerpunkte gesetzt werden, um die Lernvoraussetzungen jedes einzelnen Kindes explizit zu berücksichtigen. Natürlich ist ohnehin jedes Gespräch anders, weil es sich mit den jeweiligen Stärken, Schwächen und Entwicklungsprozessen des einzelnen Kindes beschäftigt. Noch stärker individualisieren kann man, wenn man bereits bei den Einschätzungsbögen Schwerpunkte setzt, indem man z. B. einen oder mehrere Punkte zusätzlich aufnimmt. Sinnvoll erscheint uns das immer dann, wenn man z. B. besondere Lernvoraussetzungen berücksichtigen will (z. B. die sprachliche Weiterentwicklung von Kindern mit Deutsch als Zweitsprache) oder wenn man bei Kindern mit geringem Selbstkonzept besondere Fähigkeiten explizit betonen möchte.

Zusammenfassung und Ausblick

Unsere Untersuchungen zeigen, dass sich Lernentwicklungsgespräche abhängig von der qualitativen Umsetzung positiv auf motivationale Aspekte des Lernens auswirken. Dies ist insbesondere

deshalb bemerkenswert, da das LEG in unserer Studie ein einmaliges Ereignis im Schuljahr mit einem Umfang von 15 bis 30 Minuten darstellte. Daran zeigt sich die große subjektive Bedeutsamkeit dieser Gespräche für die Lernenden, wenngleich die Befunde auch darauf verweisen, dass das Potenzial von LEG noch nicht in vollem Umfang ausgeschöpft wird. So erachten wir insbesondere die Partizipation der Lernenden in den Gesprächen oder auch die Betonung der individuellen Lernentwicklung (anstelle des Lernstands) noch als ausbaufähig. Einige Möglichkeiten, wie dies gelingen könnte, haben wir in diesem Beitrag aufgezeigt.

Hierbei können die beschriebenen Möglichkeiten des Materialeinsatzes, des Ins-Gespräch-Kommens und des Austausches unterstützen, insbesondere dann, wenn die Elemente des LEG, wie bspw. die Selbsteinschätzung, das Finden und Formulieren von Zielen etc., auch im täglichen Unterricht integriert sind und somit für die Kinder bekannt sind.

Unser Projekt „Lernentwicklungsgespräche: Effekte auf Fähigkeitsselbstkonzept, Attributionen und Motivation von Kindern im Grundschulalter“ wurde von der Deutschen Forschungsgemeinschaft gefördert (FKZ: DO 2184/1-1). □

Weitere Artikel zum Thema finden Sie in unserem Heftarchiv:
grundschulverband.de/archiv

138 „Landkarten des Lernens“ (Mai 2017)

139 „Lernen im Gespräch“ (Sept. 2017)

145 „Die Kraft der Kinder“ (Feb. 2019)



Literatur

- Baumann, P./Dollinger, S./Hettmer, R. (2020): Ziele formulieren. In: Dollinger, S./Hartinger, A. (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen, 97–107.
- Betz, T./Bischoff-Pabst, S./Eunicke, N./Menzel, B. (2019): Kinder zwischen Chancen und Barrieren. Zum Verhältnis von Schule und Familie aus der Sicht von Kindern: ihre Perspektiven, ihre Positionen. Forschungsbericht 2. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung.
- Bonanati, M. (2018): Lernentwicklungsgespräche und Partizipation. Rekonstruktion zur Gesprächspraxis zwischen Lehrpersonen, Grundschulern und Eltern. Wiesbaden: Springer VS.
- Dollinger, S. (2019): Lernunterstützende Rückmeldung in Lernentwicklungsgesprächen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 12. Jg., H. 1, 197–212. URL: <https://doi.org/10.1007/s42278-019-00040-z>.
- Dollinger, S./Hartinger, A. (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen.
- Dollinger, S./Hartinger, A. (2019): Lernentwicklungsgespräche – Praktische Umsetzung und Konsequenzen. In: Die Schulleitung, 46. Jg., H. 4, 4–12.
- Dollinger, S./Hartinger, A./Klippel, E. (2020): Theoretische Grundlagen: Das Lernentwicklungsgespräch. In: Dollinger, S./Hartinger, A. (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen, 9–16.
- Doran, G. T. (1981): There's a SMART way to write management's goals and objectives. In: Management review, 70. Jg., H. 11, 35–36.
- Ertl, S./Hartinger, A. (2021): Inhalte im Lernentwicklungsgespräch. In: Böhme, N./Dreier, B./Hahn, H./Heinecke, S./Mannhaupt, G./Tänzer, S. (Hrsg.) (2021): Mythen, Widersprüche und Gewissheiten der Grundschulforschung. Eine wissenschaftliche Bestandsaufnahme nach 100 Jahren Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung, Band 25. Wiesbaden: Springer VS, 251–257.
- Ertl, S./Hartinger, A./Kücherer, B./Furtak, E. M. (i.V.): Considerations on a German Student-Teacher Conference Format: Are Lernentwicklungsgespräche Formative Assessment?
- Ertl, S./Klippel, E./Hartinger, A. (2021): Lernentwicklungsgespräche qualitativ gestalten. In: Stückl, G./Wilhelm, M. (Hrsg.) (2021): Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum LehrplanPLUS Grundschule. Köln: Carl Link Verlag.
- Ertl, S./Kücherer, B./Hartinger, A. (in Druck a): Lernentwicklungsgespräche und die Entwicklung motivationaler Aspekte des Lernens. In: Zeitschrift für Grundschulforschung.
- Ertl, S./Kücherer, B./Hartinger, A. (in Druck b): Berücksichtigung individueller Lernpro-

- zesse in Lernentwicklungsgesprächen. In: Hartinger, A./Dresel, M./Matthes, E./Nett, U./Peuschel, K. (Hrsg.): Lehrkräfteprofessionalität im Umgang mit Heterogenität – theoretische Konzepte, Förderansätze, empirische Befunde. Münster: Waxmann.
- Grittner, F. (2015): Portfoliogespräche. In: De Boer, H./Bonanati, M. (Hrsg.) (2015): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS, 161–176.
- Häbig, J. (2018): Lernentwicklungsgespräche aus der Sicht von Schülerinnen und Schülern. Eine Mixed-Methods-Studie an Gymnasien. Wiesbaden: Springer VS.
- Hartmann, I./Reiter, M./Roth, E./Schaupp, U. (2020): Umsetzung des konkreten Lernentwicklungsgesprächs. In: Dollinger, S./Hartinger, A. (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen, 71–96.
- Hattie, J. R. (2015): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete und deutschsprachige Ausgabe von „Visible Learning“ (3. Aufl.), besorgt von W. Beywl & K. Zierer. Hohengehren: Schneider.
- Kunter, M./Trautwein, U. (2013): Psychologie des Unterrichts. Paderborn: Schöningh.
- Nett, U./Schilling, C. (2020): Vorbereitung der Lernentwicklungsgespräche. In: Dollinger, S./Hartinger, A. (Hrsg.) (2020): Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Erprobte Praxisbausteine. Berlin: Cornelsen, 40–70.
- Sacher, W. (2014): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bewährte und neue Wege für die Primar- und Sekundarstufe (6. überarb. u. erw. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schmude, K. (2002): Wie werden Berichtszeugnisse realisiert? In: Valtin, R. (Hrsg.) (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München: Juventa, 77–88.
- Valtin, R./Wagner, C. (2002): Wie wirken sich Notengebung und verbale Beurteilung auf die leistungsbezogene Persönlichkeitsentwicklung aus? In: Valtin, R. (Hrsg.) (2002): Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand. Weinheim und München: Juventa, 113–137.
- Wilhelm, M. (2015): Dokumentiertes Lernentwicklungsgespräch. Eine Alternative zum Zwischenzeugnis an bayerischen Grundschulen. In: Schulverwaltung Bayern, 38 Jg., H. 1, 4–10.
- Worbach, M./Drechsel, B./Carstensen, C. H. (2019): Messen und Bewerten von Lernergebnissen. In: Urhahne, D./Dresel, M./Fischer, F. (Hrsg.) (2019): Psychologie für den Lehrberuf. Berlin: Springer, 493–516.

Kompetenzen erweitern mittels Bildung für nachhaltige Entwicklung

Von Beginn an aktiv die Welt gestalten

Die Staatengemeinschaft der Vereinten Nationen hat 2015 bei der Verabschiedung der Agenda 2030 und ihren 17 Zielen für nachhaltige Entwicklung, auch unter der Bezeichnung Sustainable Development Goals (SDGs) bekannt, der Bildung erneut einen besonderen Platz eingeräumt. Unter den 17 Zielen ist Bildung in Ziel 4 als ein eigenständiges Ziel definiert und folgendermaßen ausformuliert: „Inklusive, gerechte und hochwertige Bildung gewährleisten und Möglichkeiten lebenslangen Lernens für alle fördern.“

Mit dem Unterpunkt 4.7. wird zusätzlich auf die Bildung für nachhaltige Entwicklung verwiesen, die für das Erreichen der 17 Ziele eine maßgebliche Rolle spielt. Damit ist Bildung Ziel und Maßnahme zugleich. Die SDGs lenken den Blick auf die besonderen Herausforderungen unserer Zeit. Die Orientierung an dem Leitbild der Nachhaltigkeit rückt nicht nur die planetaren Grenzen und die Menschenwürde in den Mittelpunkt, sondern macht auch auf die Zusammenhänge aufmerksam, die sich in Bezug auf soziale, wirtschaftliche und ökologische sowie kulturelle Aspekte ergeben. Daraus folgt, dass die 17 Ziele in einem Spannungsverhältnis zueinander stehen, denen häufig unterschiedliche Interessenslagen zugrunde liegen. Bei der Su-

che nach Lösungsansätzen müssen verschiedene Möglichkeiten auf dem Weg diskutiert und abgewogen werden. Dies setzt unterschiedliche Kompetenzen voraus, die es sich anzueignen gilt.

Bildung für nachhaltige Entwicklung richtet sich an alle Altersgruppen und als kompetenzorientierter Ansatz steht die Frage im Raum, welche Kompetenzen wir für die aktive Gestaltung unseres zukünftigen Lebens auf dieser Erde benötigen. Diesem Anspruch versuchen

verschiedene Kompetenzmodelle, die im Zusammenhang mit BNE in den letzten Jahren diskutiert wurden, gerecht zu werden. Dazu gehören beispielsweise die Gestaltungskompetenzen von de Haan und auch das Kompetenzmodell aus dem Orientierungs-

rahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung (OR, 2017, 84ff.), welches an der Debatte über eine qualitative Weiterentwicklung von Lernprozessen an Schulen anknüpft. Der Orientierungsrahmen zeigt auf, welche Schnittstellen es zwischen dem Lernbereich Globale Entwicklung und einzelnen Unterrichtsfächern in der Primar- und Sekundarstufe gibt, bis hin zu einem gesamtinstitutionellen Ansatz, wie er im whole school approach angestrebt ist. Grundlegende Kompetenzen in Form von Kernkompetenzen werden benannt und in die drei Kompetenzbereiche Erkennen, Bewerten und Handeln aufgeteilt. Zu-

sätzlich werden für die Jahrgangsstufe 4 Teilkompetenzen ausformuliert.

Aus der Praxis – für die Praxis

Welche Schnittstellen sich bereits in der Grundschuldidaktik und den Ansätzen der Bildung für nachhaltige Entwicklung ergeben, greifen Mandy Singer-Brodowski und Lydia Kater-Wettstädt in ihrem Beitrag Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihre Potenziale für eine zukunftsfähige Grundschule im Band 151 Beiträge zur Reform der Grundschule des Grundschulverbandes auf. Allein der Titel des Beitrages macht deutlich, dass gerade auch die Grundschule aus ihrem eigenem Anspruch heraus ein Ort sein kann, Schülerinnen und Schülern Raum zu lassen, handelnd die Welt zu erkunden bzw. sich Kompetenzen anzueignen, um sie aktiv zu gestalten.

Wie und über welche Themen sich Bildung für nachhaltige Entwicklung im Unterricht aufgreifen lässt, ist beispielhaft in verschiedenen Veröffentlichungen dargestellt. Drei Beispiele werden an dieser Stelle aufgeführt.

In der Zeitschrift „Eine Welt in der Schule“, die zweimal im Jahr über das Projekt „Eine Welt in der Schule“ erscheint, berichten Lehrkräfte von Praxisbeispielen aus ihrem Unterricht und geben Tipps für deren Umsetzung. Dazu gehören Beiträge zu dem Einsatz von Materialien und die Umset-



Bildung für nachhaltige Entwicklung

ist in der Zwischenbilanz des Nationalen Aktionsplans Bildung für nachhaltige Entwicklung (2020) der Bundesregierung folgendermaßen definiert:

„Bildung für nachhaltige Entwicklung (BNE) steht für eine Bildung, die Menschen zu zukunftsfähigem Denken und Handeln befähigt. Dabei ist eine Entwicklung dann nachhaltig, wenn Menschen weltweit, heute und in Zukunft, würdig leben und ihre Bedürfnisse unter Berücksichtigung der planetaren Grenzen entfalten können. Um den eigenen Alltag, die Lebenswelt und die Gesellschaft nachhaltiger gestalten zu können, fördert BNE systemisches und vorausschauendes Denken, interdisziplinäres Wissen, die Fähigkeit zu gemeinschaftlichem Handeln sowie die Teilhabe an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen. BNE begreift Lehren und Lernen als einen interaktiven, forschenden, kreativen und aktionsorientierten Prozess, der Lernende aller

Altersgruppen befähigt, sich selbst und die Gesellschaft zu verändern.“

Nationale Plattform Bildung für nachhaltige Entwicklung (HG) (2020): Zwischenbilanz zum nationalen Aktionsplan Bildung für nachhaltige Entwicklung. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung Referat Bildung in Regionen, 4, Stand 09/2021
 ► www.bne-portal.de/bne/shareddocs/downloads/files/zwischenbilanz_nap_bne_1.pdf?__blob=publicationFile

Bildung für nachhaltige Entwicklung, unter dem englischsprachigen Titel Global Action Programme on Education for Sustainable Development (GAP), ist ein Weltaktionsprogramm, das sich bereits seit 2020 in der dritten Dekade befindet.

► www.bne-portal.de/bne/de/weltweit/bne-2030/bne-2030_node.html

zung von Modellprojekten aus dem Projekt „Eine Welt in der Schule“, wie z. B. dem Ausstellungsprojekt BauWELTdigital, das nachhaltiges Bauen thematisiert und aufgrund der Corona-Maßnahmen in den digitalen Raum verlegt werden musste. Aber auch Praxisbeispiele mit Bezug zum Lernbereich Globale Entwicklung finden regelmäßig ihren Platz in der Zeitschrift. Lehrkräfte berichten von ihren Unterrichtsprojekten zu Themen wie z. B. (Plastik-)Müll, Fairer Handel sowie Gemeinschaftsprojekte von Klassen über drei Kontinente. Außerdem stellen außerschulische Partner ihre Materialien und Angebote für Schulklassen vor.

In Band 147 der Beiträge zur Reform der Grundschule unter dem Titel **Bildung für nachhaltige Entwicklung – Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche** (2019) setzt Rudolf Schmitt einzelne Praxisbeiträge aus der Zeitschrift des Projektes in Bezug zu Unterrichtsfächern der Grundschule und verknüpft die Ansätze aus dem



Orientierungsrahmen für Globale Entwicklung mit Unterrichtsbeispielen aus der Grundschule. Neben mehreren Unterrichtsbeispielen für den Sachunterricht sind u. a. auch Beispiele im Sport mit dem Projekt „Fußballerde“ oder im Fach Musik mit dem Projekt „Eine Welt klingt bunt“ zu finden.

In der Veröffentlichung **Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht: Grundlagen und Praxisbeispiele** (2020) macht Meike Wulfmeyer den Mehrwert von Bildung für nachhaltige Entwicklung für den Unterricht in der Grundschule deutlich. Neben einer konzeptionellen Ausführung zwischen der Bildung für nachhaltige Entwicklung und dem Sachunterricht in der Grundschule hat sie Autorinnen und Autoren eingeladen, anhand von Beispielen aus dem Unterricht den Bezug zu ausgewählten SDGs und Themen in der Grundschule herzustellen. So wird von Marco Rieckmann zum Beispiel das Thema Wasser als eine unserer wesentlichen Lebensgrundlagen aufgegriffen, über die Tomate kommen Sarah Böse, Vanessa Seidel und Katrin Hauschild zum Thema nachhaltige Ernährung und Corina Rohen führt in ihrem Beitrag „Klimawandel – Ein globales Phänomen im Sachunterricht“ eine Reihe an Impulsfragen an, um sich zusammen mit den Schülerinnen und Schülern dem Thema Klimawandel zu nähern.

Bildung für nachhaltige Entwicklung unter der Leitidee der nachhaltigen Entwicklung deckt Zusammenhänge im Spannungsfeld von Umwelt, Wirtschaft, Gesellschaft und Individuum auf und verändert darüber unseren Blick auf die Welt. Über die Kompetenzbereiche Erkennen und Bewerten auch ins Handeln zu kommen, sind Schritte, denen im Orientierungsrahmen eine besondere Bedeutung zugeordnet wird. Eine Auseinandersetzung mit der Welt beginnt be-

reits in frühen Jahren und Erfahrungen von Partizipation und Selbstwirksamkeit sind wichtige Bausteine, um später Verantwortung zu übernehmen. Wie Ursula Carle im Heft 154 von Grundschule aktuell beschreibt, ist Bildung für nachhaltige Entwicklung noch zu wenig in den Strukturen der Schulen verankert. Die Ansätze der Bildung für nachhaltige Entwicklung bieten aber gute Chancen, eine zukunftsfähige Grundschule mit neuen Impulsen zu bereichern. ■

Ulrike Oltmanns

Literatur

BMZ (Bundesministerium für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung); KMK (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland) (Hg.) (2016): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung. 2. akt. u. erw. Aufl., Berlin, 84 ff.
Carle, Ursula (2021): Gemeinsam lernen, die Ungerechtigkeiten der Welt zu beseitigen. In: Grundschule aktuell (154), 36–39.
Schmitt, Rudolf (Hg.) (2019): Bildung für nachhaltige Entwicklung. Eine Aufgabe für alle Fächer und Lernbereiche. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 147).
Singer-Brodowski, Mandy, Kater-Wettstätt, Lydia (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung und ihre Potenziale für eine zukunftsfähige Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband e.V. (Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 151), 36–46
Wulfmeyer, Meike (Hg.) (2020): Bildung für nachhaltige Entwicklung im Sachunterricht. Grundlagen und Praxisbeispiele. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH (Basiswissen Grundschule, Band 43).

Blogbeitrag von Ole Morgenstern, einem der „Bücherkinder“

Legasthenie

Ich habe für Euch Geschichten gelesen, in denen es um Legasthenie geht. Da ich selbst Legastheniker bin, wünsche ich mir, dass die Menschen mehr Verständnis haben, wenn einem das Lesen oder Schreiben sehr schwerfällt.



Linkslesestärke oder die Sache mit den Borten und Wuchstaben / Anja Janotta / cbj

Mira hat eine Rechtschreibschwäche und kann sich einfach die Namen ihrer Klassenkameraden nicht merken. Mit ihrem längsten Freund ist Mira allerdings unschlagbar im Wörter verdrehen und erfinden. Zusammen machen sie nachmittags viele lustige Dinge.

Wegen ihrer Schwierigkeiten wird sie immer wieder von den Kindern in ihrer Klasse gemobbt. Zum Beispiel leiht sich jemand in ihrem Namen das Buch „Rechtschreibung für Dummies“ aus. Weil sie es nicht hat und deshalb auch nicht zurückgeben kann, muss Mira dafür sogar noch bezahlen.

Ganz schlimm wird es beim Üben für einen Zirkusauftritt der Klasse. Miras Einrad wird demoliert und andere gemeine Dinge passieren. Ob sich doch alles noch zum Guten wendet und Mira Freunde in der Klasse findet?



Das Buch finde ich schön, denn obwohl Mira gemobbt wird, erlebt sie auch lustige Dinge und sie hat viele gute Ideen. Mira findet immer Menschen, die sie unterstützen. Ich konnte gut mit Mira mitfühlen und wollte immer weiterlesen, um zu sehen, ob die Geschichte ein gutes Ende hat.

Im Buch sind manche Worte nicht nur verdreht, sondern sehr originell falsch geschrieben. Sie sind äußerst schwierig zu lesen, zum Beispiel steht dort „kaputt Zeh“ statt „Kapuze“. Für Kinder mit LRS ist das Buch daher unlesbar. Vorgelesen macht es aber Spaß. Ich gebe dem Buch wegen der schwierigen Wörter nur 3 Sterne und empfehle es für geübte Leser ab 9 Jahren.

In den ersten Wochen lief in der Schule alles normal. Dann habe ich gemerkt, dass mir das Lesen und Schreiben viel schwerer als den anderen Kindern gefallen ist. Irgendwie sahen so viele Buchstaben gleich aus und die Worte ergaben keinen Sinn. Ich habe mich furchtbar gefühlt, wenn ich vorlesen sollte.

Ich hatte das Glück, bei den Bücherkindern Hörbücher rezensieren zu dürfen. Das hat Spaß gemacht und mit den Hörbüchern habe ich eine gute Möglichkeit für mich gefunden, trotzdem Geschichten kennenzulernen. Ich mag Geschichten nämlich sehr gern.

Mir hat in der Grundschulzeit geholfen, wenn die Lehrer*innen Verständnis für mich hatten und nicht gedacht haben, dass ich faul bin. Ich hatte eine Lehrerin, die darauf geschaut hat, dass ich beim Abschreiben mitkomme. Wenn ich zu langsam war, schrieb sie es für mich fertig. Das war toll. Sie hat mir auch die Texte vorgelesen. So konnte ich zeigen, dass ich auch vieles kann – selbst wenn es mit dem Lesen und Schreiben nicht so geklappt hat.

Als Legastheniker habe ich oft wenig Möglichkeiten zu zeigen, dass ich etwas kann, weil es in der Schule in jedem Fach fast nur mit viel lesen und schreiben funktioniert.

Weil das Schreiben und Lesen so anstrengend für mich ist, hätte ich manchmal kürzere Hausaufgaben gebraucht und mehr Pausen.

Leider hatten nicht alle Lehrer*innen so viel Verständnis für mich. Aber zum Glück habe ich tolle Unterstützung bekommen von einem Schulpsychologen. Zuerst hat er Tests mit mir gemacht und dadurch habe ich herausgefunden, dass ich ein Legastheniker bin. Er hat mit mir zusammen mit den Lehrer*innen gesprochen und durchgesetzt, dass ich Hilfe und Unterstützung bekommen habe. Und er hat mir gezeigt, dass ich viele andere Dinge gut kann.

Ich wünsche mir für alle Legastheniker, dass die Lehrer in den Schulen mehr Verständnis für uns haben. Legasthenie geht ja nicht einfach weg und wir müssen uns das Lesen und Schreiben hart erarbeiten. Hilfreich finde ich kurze Sätze, große Schrift, die man gut lesen kann, Platz zum Schreiben, viel mehr mündliche Noten und Korrigieren in Grün, weil so viel Rot wirklich furchtbar aussieht.



Wie ein Fisch im Baum / L. M. Hunt / cbt

In dem Buch „Wie ein Fisch im Baum“ von Lynnda Mullaly Hunt geht es um das Mädchen Ally und ihre Schwierigkeiten in der Schule. Ally kann nicht gut lesen und schreiben, aber sie will nicht, dass es jemand merkt.

Deshalb macht sie manche Dinge einfach gar nicht und bekommt dann von den Lehrern Ärger. Die Mitschüler lachen sie aus, wenn sie lesen soll. Ally hat nur ganz selten das Gefühl, etwas gut zu machen. Sie fühlt sich dumm und allein mit ihren Problemen und möchte so gerne einmal dazugehören.

Als Allys Klasse den neuen Klassenlehrer Mister Daniels bekommt, wird alles anders. Er interessiert sich für Ally, gibt sie nicht auf und findet so auch heraus, dass sie eine Legasthenie hat.

Ally freundet sich mit anderen Kindern an, die es auch nicht so leicht in der Klasse haben. Und Mister Daniels

hilft ihr, lesen und schreiben zu lernen. Langsam geht es ihr besser und sie will nicht mehr am liebsten unsichtbar sein. Als die Klassensprecherwahl ansteht, kommt es zu einer großen Überraschung ...



Mir hat das Buch „Wie ein Fisch im Baum“ sehr, sehr gut gefallen, es ist gut und realistisch geschrieben. Das Cover mit dem Mädchen, das sich unter einer Mütze versteckt, finde ich passend für das Thema.

Ich kenne das Gefühl, wie ein Schmetterling zu sein, der mit den Flügeln flattert, ohne von der Stelle zu kommen. So beschreibt Ally das.

Das Buch macht Mut, weil es Ally am Schluss besser geht. Menschen, die nicht wissen, wie das ist, ein Legastheniker zu sein in der Schule, verstehen uns dann vielleicht besser.

Das Buch empfehle ich für Kinder ab 9 Jahren, aber auch für Jugendliche und Erwachsene und ganz besonders für alle Lehrer. Ich gebe ihm alle 5 Sterne.



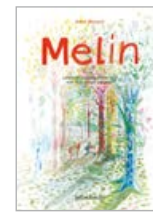
Ole Morgenstern

Ole ist 12 Jahre alt und mag gerne phantasievolle Geschichten, die er als Hörbuch hören kann.

Er geht in die 7. Klasse einer Realschule in München. Kunst und Sport gefallen ihm besonders gut.

In seiner Freizeit geht er zum Tauchen und baut gerne Lego-Technik..

Die Geschichte zeigt, dass man sich nicht unterkriegen lassen darf und dass jeder von uns anders ist und verschiedene Dinge gut kann. Das Hörbuch bekommt von mir 5 Sterne.



Melin / Rahel Messerli / Luftschacht Verlag

Melin ist ein ganz normales Mädchen, das sich auf die Schule freut. Aber mit der Schule fangen auch ihre Probleme an. Sie macht viele Fehler beim Schreiben und auch das Lesen will nicht klappen. Die anderen Kinder lachen sie aus. Melin übt ganz viel, aber sie wird einfach nicht besser. Schließlich glaubt sie, dumm zu sein.

Melin geht mit ihrer Mutter zu einem Experten, der sie testet. Dabei wird festgestellt, dass sie eine Lese- und Schreibstörung hat. Endlich kann ihr geholfen werden und sie bekommt in der Schule eine Extra-Förderung. So geht es ihr langsam wieder besser.

Das Buch Melin ist das einzige Bilderbuch, das sich mit LRS beschäftigt. Die Bilder sind wunderschön gezeichnet und geben gut die Stimmung wieder.

Da in dem Buch aber auch sehr detailliert erklärt wird, was LRS eigentlich ist und was man dagegen tun kann, ist das Buch an einigen Stellen eher für Erwachsene geschrieben.

Meiner Meinung nach ist dies das beste LRS-Buch, das es gibt. Denn jeder, der es liest, versteht, wie ein Kind mit dieser Einschränkung sich fühlt, wie es unterstützt werden kann und welche Ursachen die Störung hat.

Wenn es Pflichtlektüre in der Schule wäre, würden Lehrer und Mitschüler bestimmt anders mit LRS-Kindern umgehen und ihnen viel Kummer ersparen.

Ich vergebe diesem Buch 5 Sterne, weil es 6 Sterne nicht gibt (die hätte es aber verdient).

Ole Morgenstern



Leon Reed: Zack ins Abenteuer / Sabine Kruber / Oetinger 34 (im Buchhandel leider vergriffen)

Leon hat von seiner Deutschlehrerin eine Lektüre bekommen, die er gar nicht gerne lesen mag. Viel zu viele schwierige Wörter sind in dem Buch, zum Beispiel „Sokoladenbonboneinwickelmaschine“. Mira, seine kleine Schwester, liebt das Lesen und versinkt in jedes Buch.

Was für ein Glück, dass Leon in einem Geschäft einen magischen Schlangenfüller findet, der die schwierigen Wörter einfach verschwinden lässt. Doch die Magie im Füller ist so mächtig, dass nach und nach alle Buchstaben in der Stadt verschwinden.

Leon und Mira müssen etwas tun. Auf der Suche nach einer Lösung laufen sie erneut in den Laden, um den Füller zurückzugeben. Dabei stoßen sie auf ein Versteck mit einer geheimnisvollen Tinte in Regenbogenfarben.

Kaum haben sie das Tintenfasschen geöffnet, werden sie in einen unheimlichen Strudel gesogen und landen im Fluss einer anderen Welt: Fabula.

Werden sie es schaffen, den Fluch des verzauberten Füllers zu besiegen und die Buchstaben zu retten?



Mich hat das ansprechende Cover gleich begeistert und ich wollte das Buch sofort lesen. Die Geschichte ist spannend und sehr fantasievoll geschrieben. Mir gefällt, dass Fabula eine magische Zauberwelt ist. Leon und Mira sind sehr mutig, aber auch schlau und helfen den anderen Menschen.

Im Buch geht es viel um Lesen, Schreiben und Buchstaben. Und auch ein bisschen darum, wie schwierig das für manche Kinder ist. Das Buch regt zum Nachdenken darüber an, dass jeder etwas anderes

gut in seinem Leben kann und es besser ist nicht zu verzweifeln, sondern sich zu unterstützen – dann ist alles möglich!

Das Buch empfehle ich ab 9 Jahren für gute Leser und ich gebe ihm 5 Sterne.



Die beste Bahn meines Lebens / Ungekürzte Lesung / Autorin: Anne Becker / Sprecher:

Jannik Schumann und Vanida Karun / Der Audio Verlag

Jan ist mit seiner Familie in eine neue Gegend gezogen und findet es dort erst einmal schrecklich.

Der einzige Lichtblick ist das etwas schräge Nachbarsmädchen Flo, das eigene Hühner besitzt und ein Mathegenie ist. Über alles, was in ihrem Leben passiert, zeichnet sie Diagramme in ein Notizbuch. Langsam freundet Jan sich mit ihr an.

Außerdem liebt Jan das Schwimmen. Wenn er im Wasser ist, vergisst er alles andere um sich herum. In seinem neuen Schwimmverein ist er sogar besser als Linus, der vorher der Star der Schwimm Mannschaft war.

Als Jan nach den Ferien in seine neue Klasse kommt, sind dort auch Flo und Linus. Neue Probleme kommen auf Jan zu, denn hier weiß noch niemand von seinem Geheimnis, dass er nicht gut lesen kann. Linus macht ihm und Flo in der Klasse das Leben schwer.

Doch Jan lässt sich nicht unterkriegen. Er kämpft für Gerechtigkeit und gegen den mobbenden Linus ...



In der Geschichte geht es um LRS, aber auch um viele andere Themen wie Mobbing, Anderssein und Freundschaft. Mir hat das Hörbuch sehr gut gefallen. Die Sprecher bringen die Geschichte so gut rüber, dass ich förmlich in sie eingetaucht bin und das Gefühl hatte, ich sei dabei.

Interview

Zusammenarbeit auf hohem Niveau – wenn sich Engagement und Struktur ergänzen

Die Sankt Luzia Grundschule in Walbeck hat mit den Kitas vor Ort schon lange gut zusammengearbeitet. Mit der Einstellung von Janna Derkx im Jahr 2018 hat sich eine neue Qualität dieser Arbeit entwickeln können. Michael Töpler sprach mit dem Schulleiter, Christian Pentzek, Janna Derkx und Susanne Meyers von der katholischen Kindertagesstätte Sankt Antonius Pont über die besondere Entwicklung in Walbeck bezogen auf den Übergang von der Kita in die Grundschule.

Michael Töpler: Herr Pentzek, wie hat sich die Zusammenarbeit bei Ihnen vor Ort in den letzten Jahren entwickelt?

Christian Pentzek: Bereits bei meinem Arbeitsantritt an der Sankt Luzia Grundschule Walbeck im Jahr 2014 gab es Kooperationen mit den Kitas vor Ort, vor allem im Arbeitskreis Kita – Grundschule. Die Zusammenarbeit wurde in den kommenden Jahren stetig ausgebaut. Es gab regelmäßige Treffen mit einer engeren Taktung. Beide Seiten waren gleichermaßen an dem verstärkten Austausch interessiert. Im Jahr 2016 übernahm dann der Förderverein unserer Schule den Ganztagsbereich. Im Rahmen dieser Umstellung konnten Personalstunden für die Gestaltung des Überganges eingeplant werden. Das führte dann im Jahr 2018 zu der Einstellung von Janna Derkx als Koordinatorin, die sowohl in der Schule als auch in den Kitas präsent ist. Dies wurde auch durch die Bewilligung eines Pilotprojektes zum Übergang durch den Schulträger, die Stadt Geldern, möglich.

Janna Derkx: Ich arbeite im offenen Ganztags und kümmere mich schwerpunktmäßig um die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Kitas in der Umgebung. Zu Beginn meiner Tätigkeit stand eine gemeinsame Ideensammlung von Schule und Kitas, wie wir die Prozesse am besten gestalten. Ich habe die Kitas jede Woche besucht, um deren

Arbeitsweise kennenzulernen. Dabei konnte ich bereits Kontakt zu den Eltern der künftigen Schulkinder aufnehmen und mich auf Elternabenden als Bindeglied zur Grundschule vorstellen. Die regelmäßigen Besuche in den Kitas sind geblieben, so entsteht über mich bereits lange vor Schulbeginn ein Kontakt in die Schule. Die Zahl der Elterngespräche im Vorfeld der Einschulungen hat sich deutlich erhöht. Diese werden von mir wenn möglich begleitet. So werden viele Fragen der Eltern bereits im Vorfeld des Übergangs geklärt.

Susanne Meyers: Durch Frau Derkx als „Bindeglied“ hat sich die Zusammenarbeit mit der Grundschule und den Eltern nochmals deutlich verbessert. Besonders Elterngespräche, die mit Kita und Schule gemeinsam geführt werden, sind sehr fruchtbar. Für die Kinder ist der Beziehungsaufbau zur Schule über sie sehr unkompliziert. Zunächst erleben sie Frau Derkx in ihrem vertrauten Umfeld und haben dann später in der Schule bereits eine Bezugsperson vor Ort. Die Arbeit von Frau Derkx mit den Kindern in der Kita ist für alle Altersgruppen interessant, die jüngeren Kinder sind gespannt, wann sie auch zu ihr kommen.

Christian Pentzek: Die Arbeit von Frau Derkx kommt natürlich allen Kindern in der Schulvorbereitungsphase zugute, auch wenn diese dann auf eine andere Grundschule wechseln.

MT: Frau Derkx, Ihre Arbeit beginnt also in den Kitas mit den Kindern und setzt sich dann in der Schule fort?

Janna Derkx: In der Schule bin ich vor allem in den ersten Klassen tätig. Ich unterstütze das Jahrgangsstufenteam und arbeite mit den Kindern, die mich zum Teil schon in der Kita kennengelernt haben.

MT: Bei der Zusammenarbeit von Kitas und Schulen wird häufig davon berichtet, dass unterschiedliche Lernbegriffe und verschiedene Prägungen der Professio-



Susanne Meyers
Leiterin Sankt
Antonius Kinder-
tagesstätte Pont



Janna Derkx
Pädagogische
Fachkraft
Sankt Luzia
Grundschule
Walbeck



Christian Pentzek
Schulleiter
Sankt Luzia
Grundschule
Walbeck

nen zu Problemen führen. Wie ist das bei Ihnen?

Christian Pentzek: Wir haben sehr schnell ein gemeinsames Verständnis unserer Arbeit mit den Kindern entwickelt. Wahrscheinlich war unsere jahrelange, immer intensiver werdende Zusammenarbeit hier hilfreich. Uns allen ist klar, wie wichtig die Kita, die Schule, aber auch die Eltern für eine gute Entwicklung aller Kinder sind. Wir als Fachkräfte dürfen die Eltern mit ihren Fragen nicht alleine lassen! Bereits vor Schulbeginn müssen bestehende Hemmschwellen abgebaut werden, damit wir eine gute Zusammenarbeit aller Erwachsenen im Sinne der Kinder gestalten können.

MT: Muss der Übergang heute mit mehr Unterstützung gestaltet werden als noch vor 10 oder 20 Jahren?

Christian Pentzek: Kita und Grundschule sind zu einer Zusammenarbeit verpflichtet. Der Übergang soll und muss gemeinsam gestaltet werden. Natürlich beobachten auch wir, dass insbesondere der Bedarf an Beratung stetig zunimmt. Insofern wird natürlich auch hier mehr Unterstützung als noch vor 10 oder gar 20 Jahren benötigt. Durch die Arbeit in einem multiprofessionellen Team kann das gemeinsame Gespräch ein umfassenderes Beratungsangebot für die Eltern darstellen. Nur so kann ein ganzheitlicheres Bild auf allen Seiten entstehen. So werden Informationen aus Kita und Grundschule den Eltern gemeinschaftlich zugänglich gemacht.

Janna Derkx: Auch aus meiner Perspektive als noch junge Fachkraft hat sich die Schule seit meiner eigenen Schulerfahrung stark verändert. Darauf muss mit entsprechenden Angeboten für Kinder und Eltern reagiert werden. Durch die Besuche in der Schule, durch gemeinsame Aktivitäten von Schul- und Kindergartenkindern wird der Erfahrungshorizont der Kinder erweitert und umfassender.

Susanne Meyers: Wir erleben die zusätzlichen Möglichkeiten des Austausches und der gemeinsamen Beratung von Eltern als große Bereicherung. An Runden Tischen kommen Kitavetreter:innen, Grundschulkkräfte und Eltern zusammen und können gemeinsam besprechen, was möglich ist und welche Wege für das jeweilige Kind am besten wären. Die Eltern werden unserer Erfahrung nach durch diese intensive Begleitung sehr gestärkt und gewinnen neue Sicherheiten. Die gemeinsame umfassende Beratung und die Erfahrungen, die die Kinder im Laufe des Jahres machen dürfen, führen die unterschiedlichen Perspektiven zusammen und ermöglichen den Eltern eine fundierte Entscheidungsfindung, auch wenn es um zusätzliche Fördermöglichkeiten bzw. -bedarfe geht.

MT: Wenn ich Ihre Erfahrungen betrachte, da scheinen mir einige häufig auftretende Probleme beim Übergang von der Kita in die Grundschule entschärft worden zu sein. Anstatt einer Art Bruch erleben die Kinder einen gemeinsam gestalteten Weg von einer Institution in die nächste, mit einer Bezugs-

person an beiden Orten. Wie konnte dieses Konzept in Zeiten der Pandemie aufrecht-erhalten werden?

Christian Pentzek: Wir hatten natürlich mit massiven Einschränkungen zu kämpfen. Unsere Zusammenarbeit lebt vom Austausch, von der persönlichen Begegnung und der Arbeit von Janna Derkx in verschiedenen Einrichtungen. In den letzten Monaten sind zahlreiche Bedarfe von Kindern, Eltern und Fachkräften aufgelaufen, die müssen wir nun langsam abarbeiten. Wir bereiten uns bereits auf die Schulanfänger:innen im Sommer 2022 vor und werden versuchen, ein hohes Maß von „Normalität“ zu erreichen.

Susanne Meyers: Die Kinder in der Kita freuen sich bereits sehr auf Frau Derkx. Der Beziehungsaufbau kann wieder ganz allmählich beginnen. Durch die Präsenz von Frau Derkx in verschiedenen Gruppen wachsen die Kinder nach und nach in ihre Rolle als Vorschulkinder hinein. Den Kontakt haben wir auch in der Pandemie so gut es ging gehalten, jetzt können wir wieder mehr Möglichkeiten nutzen. So kann Frau Derkx wieder mit auf Ausflüge gehen und eigene Angebote aus dem schulischen Kontext für die Kinder in der Kita anbieten.

MT: Wie erleben die Kinder den Rollenwechsel vom Kindergartenkind zum Schulkind?

Janna Derkx: Der Übergang wird für die Kinder durch ihre neue Rolle als „Vorschulkind“ in der Kita angebahnt, der Beziehungsaufbau zu mir als Bindeglied ist bereits ein wichtiger Teil des Prozesses. Die Vorfriede der jüngeren Kinder auf meine Besuche in den Kitas schafft bereits einen guten Einstieg in die anstehende Veränderung. Durch die Begleitung wachsen die Kinder allmählich in diese Rolle hinein und können mögliche Unsicherheiten und Ängste überwinden.

MT: Entstehen bei Ihnen Probleme, wenn Kinder sich bereits in der Kita als Vorschulkinder sehen und dann doch nicht wie geplant eingeschult werden?

Christian Pentzek: Zu solchen Situationen ist es bei uns in letzter Zeit nicht gekommen. Mögliche Gründe für eine spätere Einschulung wurden bereits lange im Vorfeld mit den Eltern

besprochen. Es ist uns gelungen, die Kinder, die sich auf die Einschulung vorbereitet haben, dann auch wie geplant in der Schule aufzunehmen. Bei den Gesprächen im Vorfeld kann es vorkommen, dass Eltern auf eine möglichst frühe Einschulung ihrer Kinder drängen. In gemeinsamen Gesprächen von Kita, Schule und Eltern lässt sich meistens klären, warum eine vorzeitige Einschulung für das Kind passend ist oder nicht.

Janna Derkx: Der gemeinsame Blick auf das Kind aus unterschiedlichen Perspektiven ist hier auch für die Eltern sehr hilfreich, um eine gute Entscheidung treffen zu können. Hier macht sich die kontinuierliche Arbeit mit den Kindern besonders bemerkbar, da die Entwicklung der Kinder im Vordergrund steht und nicht nur eine Momentaufnahme entscheidend ist.

Christian Pentzek: In der frühen gemeinsamen Arbeit mit den Kindern können auch besondere Förderbedarfe früh erkannt werden. Die Eltern sind an den Entscheidungen zu den besten Fördermöglichkeiten intensiv beteiligt. Bei uns vor Ort haben wir eine hohe Durchlässigkeit der Förderangebote, sodass Kinder nach einer bestimmten Zeit an einer Fördereinrichtung wieder in den regulären Schulbetrieb zurückkehren können.

MT: Inwiefern sehen Sie die Möglichkeit, dass Ihre Form der Kooperation weiter verstetigt werden und eventuell auch für andere Schulen als Beispiel dienen kann?

Christian Pentzek: In Zusammenarbeit mit allen Grundschulen und Kitas der Stadt Geldern ist ein gemeinschaftliches Konzept zum Übergang entstanden. Ob und wie die Stadt den Beteiligten die Möglichkeit bietet, diesen entscheidenden Schritt in der Bildungsbiografie der Kinder weiterhin durch eine pädagogisch beratende Begleitung zu unterstützen, wird sich im Dezember entscheiden.

MT: Frau Meyers, Frau Derkx, Herr Pentzek, ich danke Ihnen sehr für dieses Gespräch!



Hohe Betroffenheit von sexueller Gewalt – es gibt aber auch positive Ausblicke

Kürzlich wurde an der Hochschule Merseburg die *PARTNER 5 Jugendstudie* vorgestellt. Sie weist eine hohe Betroffenheit insbesondere diversgeschlechtlicher und weiblicher Personen von Belästigungen und Vergewaltigungen nach. Aber auch die Zahlen für Jungen und junge Männer sind alarmierend.

Die Studie eröffnet darüber hinaus positive Perspektiven – etwa im Hinblick auf Sexualerziehung. Und sie erhebt erstmals, wie Doktorspiele retrospektiv erinnert werden.

Im Folgenden werden einige Einblicke in die Studienergebnisse gegeben.

Die Studie

Die PARTNER 5 Jugendstudie wurde Anfang 2020 als *Paper-Pencil*-Befragung an Bildungseinrichtungen Sachsen-Anhalts begonnen und aufgrund der Corona-Pandemie als onlinebasierte Studie fortgeführt. Teilgenommen haben bundesweit 1.443 Personen. Die gültige Stichprobe umfasst die Antworten von 861 Jugendlichen zwischen 16 und 18 Jahren, darunter 522 Mädchen/Frauen, 297 Jungen/Männer sowie 42 Personen mit diverser Geschlechtsidentität. Die „gültige“ Stichprobe ist geringer, weil nur die Angaben derjenigen Teilnehmenden eingegangen sind, die zwischen 16 und 18 Jahren waren und das Feld „Geschlecht“ ausgefüllt hatten. Insgesamt ergeben sich belastbare, also aussagekräftige Zahlen.

Es gibt eine Schwesterstudie – die *PARTNER 5 Erwachsenenstudie* –, an der Personen zwischen 18 und 84 Jahre teilgenommen haben. Bei ihr konnten die Daten von 3.466 Personen ausgewertet werden, darunter 1.892 Frauen, 1.433 Männer und 141 Personen mit diverser Geschlechtsidentität.

Der Name *PARTNER 5* verweist darauf, dass es sich um eine wiederkehrende Studie handelt – die erste fand im Jahr 1972 in der DDR statt –, sodass auch historische Vergleiche möglich sind. Es

ist eine komplexe sexualwissenschaftliche Untersuchung, bei der sowohl positive Aspekte von Sexualität – Selbstbefriedigung, Nutzung von Sexspielzeug, gleich- und andersgeschlechtlicher Sex – als auch negative Aspekte wie Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt eine Rolle spielen. Da die Untersuchung vom *Ministerium für Inneres und Sport des Landes Sachsen-Anhalt* finanziert wurde, stand bei der ersten Auswertung das Thema Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt im Mittelpunkt.

Ergebnisse: Belästigung

Nahezu alle weiblichen und diversgeschlechtlichen Befragten haben Erfahrungen mit sexueller Belästigung gemacht, angefangen bei verbalen Belästigungen – Catcalling – bis hin zu Berührungen und Stalking. Bei den Jungen und Männern haben zumindest 52 % (Jugendliche) bzw. 54 % (Erwachsene) vergleichbare Erfahrungen. Abbildung 1 zeigt ausgewählte Befunde für Jugendliche und Erwachsene weiblicher und diverser Geschlechtsidentität.

Die Ergebnisse zu Belästigungen zeigen an, wie verbreitet diese noch immer



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

sind. Die Sensibilität für sie ist durch Kampagnen wie #metoo und #aufschrei gewachsen. Junge Menschen nehmen besser als ältere Menschen Belästigungen wahr und können sich auch besser Hilfe holen, wie im Folgenden noch deutlich wird. Beispiele für Belästigungen, die in der Studie angegeben wurden, sind:

- „begrapschen, viel ältere Männer machen anmache, Sexismus im Alltag,

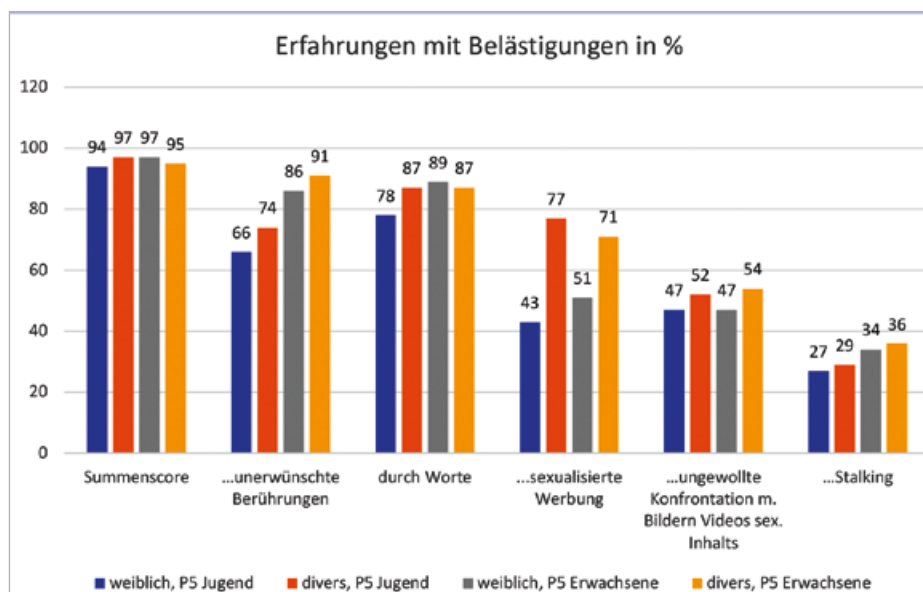


Abb. 1: Erfahrungen der weiblichen und diversgeschlechtlichen Befragten mit verschiedenen Formen von Belästigungen in Prozent

sexualisiert werden, wenns gar nicht um was sexuelles geht“ (1226, w, 17 Jahre);

- „hinterherpfeifen und kommentare über mein aussehen, hinterherrufen (sehr sexualisiert von anderen)“ (1314, w, 18 Jahre);
- „Männliche Sportlehrer, Freunde“ (770, w, 18 Jahre);
- „Als ich und mein Kumpel in der 4. Kasse spielen waren beobachtete uns ein Mann im schwarzen Mantel. Lange Rede kurzer Sinn, nach 2h beobachten, hat mein Kumpel gefragt, was das soll und er hat versucht ihn mit Schokolade und runtergelassener Hose ins Gebüsch zu locken. (Am Abend, nach Rauslocken des Sexualverbrechers durch die Eltern meines

Freundes, stellte sich raus, er habe bereits 11 Anzeigen sexueller Belästigung von Kindern [...] und wurde dennoch freigelassen durch fehlende Beweise)“ (667, m, 18 Jahre);

Deutlich wird weiterer Handlungsbedarf in Bezug auf sexuelle Übergriffe, Männerdominanz und Sexismus in der Gesellschaft, die grundlegend thematisiert werden müssen.

Ergebnisse: Vergewaltigungsversuch

Die Angaben zu erlebten Vergewaltigungsversuchen und Vergewaltigungen sind alarmierend. In der PARTNER 5 Studie wurde konkret gefragt: „Haben Sie das Folgende erlebt? Jemand ver-

suchte, mich zum Geschlechtsverkehr oder anderen sexuellen Handlungen zu zwingen.“ Diese Formulierung deckt den Straftatbestand der Vergewaltigung ab, ist aber so gewählt, dass Personen tatsächlich ihre Erfahrungen angeben und sich nicht durch den „groß“ wirkenden Begriff „Vergewaltigung“ abgeschreckt fühlen. Zur Frage des erlebten Vergewaltigungsversuchs sind die Angaben wie in Abbildung 2 dargestellt.

Die Ergebnisse bestätigen für Jugendliche und Erwachsene die wissenschaftlich bekannten Zahlen. Es gibt hohe Betroffenheiten von (versuchter) Vergewaltigung. Die Zahlen für diversgeschlechtliche Personen zeigen eine Belastung an, die noch höher als bei Mädchen und Frauen liegt. Aber auch die „geringeren“ Zahlen für Jungen und Männer weisen auf Belastungen hin, die einer professionellen Beratung und Unterstützung bedürfen, die es vielerorts noch nicht gibt.

Positive Entwicklungen im Hinblick auf Sensibilität und Anzeigeverhalten

In der PARTNER 5 Jugendstudie wurden die Jugendlichen in Bezug auf das „belastendste Ereignis“ differenzierter befragt. Einerseits hatten sie die Gelegenheit, das Ereignis, das sie als am schwerwiegendsten empfanden, genauer zu beschreiben, andererseits wurden sie nach erfahrener Unterstützung, weiterem Unterstützungsbedarf und nach dem Anzeigeverhalten befragt. Hier zeigen sich einige positive Befunde, gerade im Hinblick auf in der Kindheit erlebte sexualisierte Gewalt (Kindesmissbrauch nach §176 StGB) (siehe Tab. 1).

Aus Tabelle 1 wird deutlich, dass sich weibliche Jugendliche zu 61 Prozent jemandem anvertrauten. Im Vergleich mit der Befragung der Erwachsenen teilen sich die jüngeren weiblichen Befragten deutlich häufiger mit. Diese positive Entwicklung zeigt sich nicht bei den männlichen Befragten. Hier gibt es eine Stagnation, die voraussichtlich mit gesellschaftlichen Männlichkeitsbildern zusammenhängt. Jungen lernen noch immer, stets stark sein zu sollen, was es erschweren kann, sich bei einem sexuellen Übergriff Hilfe zu holen.

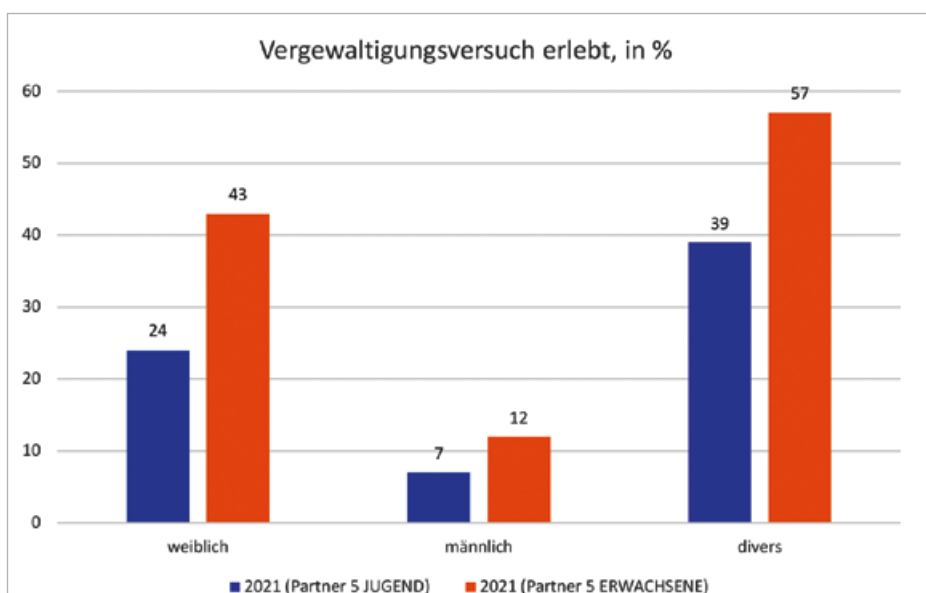


Abb. 2: Erlebter Vergewaltigungsversuch, Ergebnisse sowohl der Befragung der Jugendlichen als auch der Erwachsenen, in Prozent

Personengruppe (n-k.A.)	Sich jemandem anvertraut: „ja“ in %
weiblich (317)*	61
männlich (67)	37
divers (33)	49
gesamt (419)	56
PARTNER 5 Jugendliche weiblich, Übergriff bis 13 Jahre (65)	60
PARTNER 5 Erwachsene weiblich, Übergriff bis 13 Jahre (236)	39
PARTNER 5 Jugendliche männlich, Übergriff bis 13 Jahre (14)	29
PARTNER 5 Erwachsene männl., Übergriff bis 13 Jahre (66)	30

Tab. 1: Personen, die sich jemandem anvertraut haben, nach Geschlecht und Alter beim erfahrenen Übergriff, in Prozent

*in Klammern: Absolute Zahl der Antworten auf diese Frage

Mittlerweile kommen mehr als 20 Prozent der Übergriffe, die bis einschließlich 13. Lebensjahr erfahren wurden (Kindesmissbrauch, § 176), zur strafrechtlichen Anzeige. Auch das ist eine positive Entwicklung: Bis vor zehn Jahren lag dieser Wert noch bei nur etwa 5 Prozent. Für Übergriffe, die im Jugendalter erlebt werden, gibt es diese positive Entwicklung hingegen nicht: Hier gelangen weiterhin je nach Alter und Geschlecht nur 0 bis 6 Prozent zur Anzeige.

Die Gründe für Nicht-Anzeige sind verschieden und geben insbesondere Institutionen und Fachkräften Aufträge. Beispielhaft wurden als Gründe, den Übergriff nicht anzuzeigen, angegeben:

- **Angst, dass nicht geglaubt wird, dass Beweise fehlen:** „Ich kenne ihn nicht, habe keine Beweise, Scham, was soll die Polizei schon tun????“ (974, w, 16 Jahre, Alter zur Tat 15 Jahre, Täter 30 Jahre)
- **Ignoranz durch Personen und Institutionen:** „Jungs aus meiner Klasse haben mein Erlebnis runtergespielt und den Täter verteidigt. Ich solle mich nicht so anstellen, es sei ja nichts passiert und auch keine Vergewaltigung“ (480, w, 18 Jahre, Alter zur Tat 15 Jahre, Täter 16 Jahre) „Meine Schule hat nichts gegen den Täter getan, sondern meine beste Freundin bestraft, weil sie den Täter geschlagen hat“ (804, w, 16 Jahre, Alter zur Tat 14 Jahre, Täter 14 Jahre)
- **Unwissenheit, Unsicherheit, Schamgefühle, Gefühl der Mitschuld:** „Ich war naiv und dachte, es sei meine Schuld, was völliger Unsinn ist“ (395, w, 17 Jahre, Alter zur Tat 13 Jahre, Täter 19 Jahre)
- **Unsicherheit, Scham, Peinlichkeit, Schuldgefühle, die als Erkenntnisgewinn bewertet werden:** „Schamgefühle, es hat lange gedauert, bis ich verstanden habe, was passiert ist“ (996, w, 18 Jahre, Alter zur Tat 14 Jahre, Täter 14 Jahre), „mir war es peinlich, wollte mit niemandem drüber reden“ (219, m, 17 Jahre, Alter zur Tat 14 Jahre, Täter (m) 15 Jahre)
- **Schutz von Personen (Tätern, aber auch Angehörigen):** „Nahestehende Person. War vielleicht nicht so gemeint“ (972, w, 16 Jahre, Alter zur Tat 15 Jahre, Täter 45 Jahre); „Meine Familie hätte sich nur unnötig Sor-

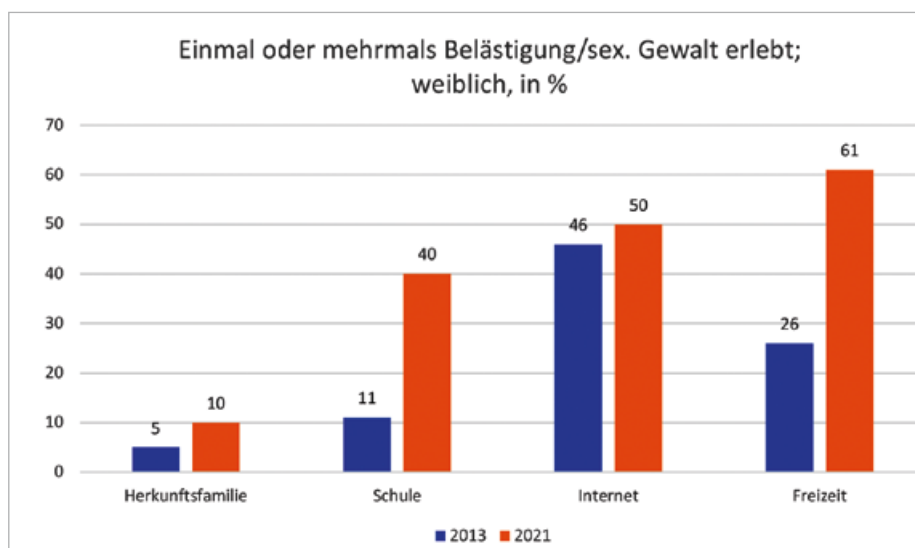


Abb. 3: Orte sexueller Belästigung in der PARTNER 5 Jugendstudie (2021) und der Vorgängeruntersuchung (2013), Angaben in Prozent, es waren Mehrfachnennungen möglich

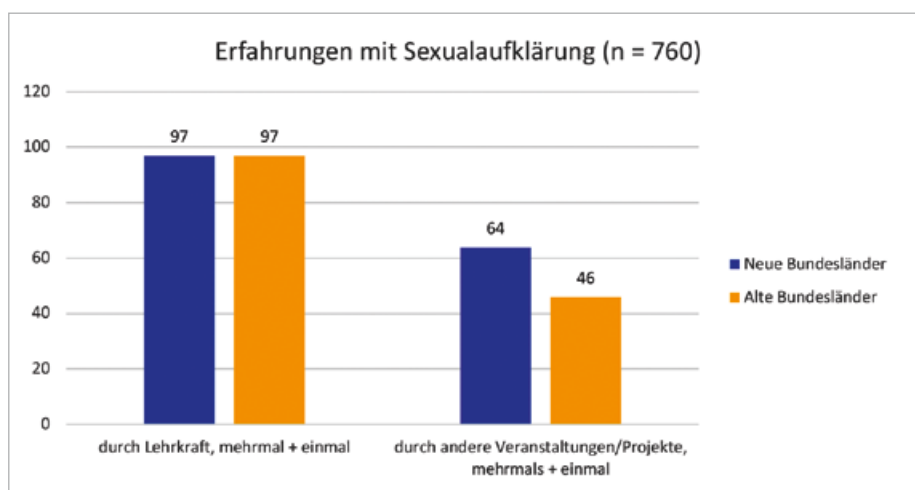


Abb. 4: Erfahrungen mit Sexuaufklärung, in Prozent, unterschieden nach „neuen“ und „alten“ Bundesländern

gen gemacht“ (1101, w, 18 Jahre, Alter zur Tat 15 Jahre, keine Angabe zum Täter)

Die Schule – Ort von sexuellen Übergriffen und der Sexuaufklärung

In Abbildung 3 drückt sich im Vergleich zwischen der PARTNER 5 Jugendstudie und der Vorgängeruntersuchung im Jahr 2013 einerseits die gestiegene Sensibilität unter Jugendlichen aus, andererseits kann auch die Delikthäufigkeit zugenommen haben. Die Schule zeigt sich dabei als ein bedeutsamer Tatort für Belästigungen und sexualisierte Gewalt. Die Übergriffe, die in der Schule stattfanden

(n = 347), gehen dort sowohl von Mitschüler*innen aus (70 %) als auch von Lehrkräften (34 %). Dabei sind wiederum Geschlechtsdifferenzen bemerkenswert: 40 Prozent der weiblichen und diversgeschlechtlichen Betroffenen gaben Lehrkräfte als beteiligt an Übergriffen an, demgegenüber 15 Prozent der männlichen (siehe Abb. 4).

Von schulischer Sexuaufklärung werden die befragten Jugendlichen in ihrer schulischen Laufbahn fast alle erreicht, wobei Pubertät, Schwangerschaft und Schwangerschaftsverhütung sowie sexuell übertragbare Krankheiten im Zentrum stehen und von nahezu allen Befragten angegeben werden. Nur etwa die Hälfte der Befragten gaben an, sich mit sexualisierter Gewalt befasst zu ha-

ben, ebenso viele waren es beim Thema geschlechtliche und sexuelle Vielfalt. Die Themen Sexualität und Medien und Pornografie werden von unter 40 Prozent der Befragten als Themen der schulischen Sexualaufklärung erinnert. Was auch deutlich wird, ist, dass Schüler*innen im Themenfeld von Sexualität Kompetenz von Lehrkräften erwarten.

Erstmals erhoben: Wie werden Doktorspiele erinnert

Körpererkundungsspiele bzw. Doktorspiele können zur sexuellen Entwicklung von Kindern dazugehören. Kinder vergleichen dabei, im Spiel mit anderen Kindern, ihre Körper und nehmen Geschlechterdifferenzen wahr. In der PARTNER 5 Jugendstudie wurde nun erstmals sexualwissenschaftlich erhoben, wie viele der befragten Jugendlichen sich selbst an Doktorspiele in der Kindheit erinnern und ob diese rückblickend als selbstbestimmt oder übergriffig wahrgenommen werden. 35 Prozent der Befragten erinnern sich daran, einmal oder mehrmals an Doktorspielen teilgenommen zu haben, 65 Prozent waren nicht beteiligt oder haben keine Erinnerung daran (n = 792). 96 Prozent derjenigen, die an Doktorspielen beteiligt waren, beschreiben, dass sie entweder auf ihre eigene Initiative zurückgingen oder sie mit ihrer Zustimmung daran beteiligt waren, 4 Prozent führen an, dass die Doktorspiele gegen ihren Willen stattfanden. Das Alter beim ersten Doktorspiel differiert (s. Abb. 5).

In Bezug auf Körpererkundungs- bzw. Doktorspiele bestätigt sich damit die bisherige sexualwissenschaftliche und -pädagogische Einordnung: Sie können zur regulären kindlichen Entwicklung dazugehören. Entlang der Altersangaben für das erste Doktorspiel wird deutlich, dass sie auch ein Thema für die Grundschule sind und nicht nur für den vorschulischen Bereich. Entsprechend sind die Kriterien für Doktorspiele auch für den grundschulischen Kontext bedeutsam. Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)

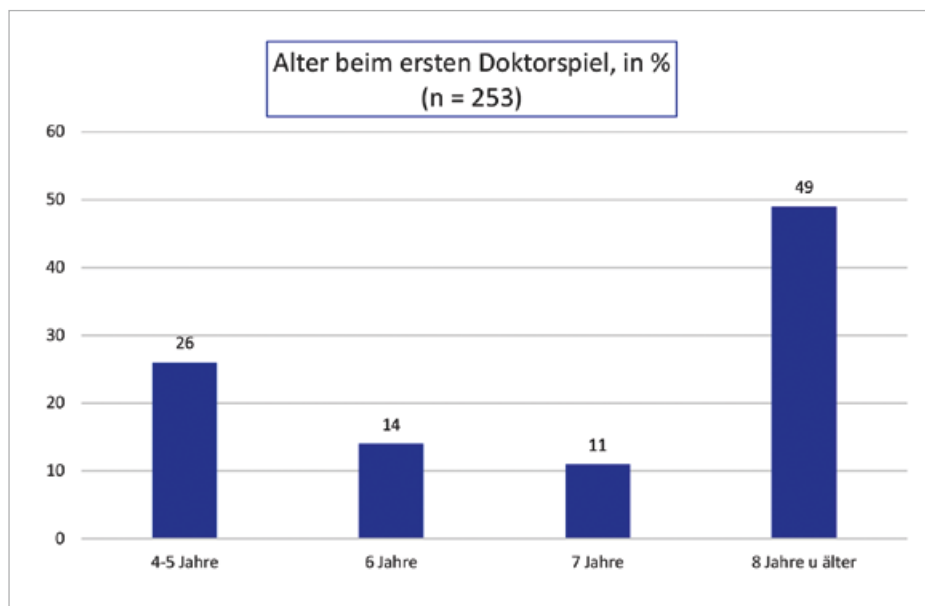


Abbildung 5: Alter beim ersten Doktorspiel, in %.

fasst sie in der Broschüre *Mutig fragen - besonnen handeln* wie folgt zusammen:

„Doktorspiele sind Kinderspiele. ... (Sie) werden unter Kindern etwa gleichen Alters, mit ungefähr zwei Jahren Unterschied oder gleichen Entwicklungsstandes gespielt. Es sind gleichberechtigte und gegenseitige Spiele. Das heißt: Die Initiative geht dabei nicht nur von einem Kind aus, und kein Kind ordnet sich einem anderen unter.“ (S. 27)

Doktorspiele sind dann Übergriffe, wenn „wiederholt oder gezielt die persönlichen Grenzen anderer Kinder verletzt[t werden]. Einmalige unbeabsichtigte Verletzungen im Rahmen kindlicher Doktorspiele sind noch kein Grund zu allzu großer Besorgnis. Sie sollten jedoch mit den Kindern besprochen werden.“ (S. 29)

Ableitungen

Die hier skizzierten Studienergebnisse zeigen an, wie stark das Thema Sexualität auch mit dem schulischen Kontext verwoben ist. Fragen von Körper, Geschlecht und Sexualität sind bei Kindern von früh an Thema, Belästigungen und selbst versuchte Vergewaltigungen werden erlebt – auch schon im Grundschulalter. Die Schule ist dabei nicht nur Schutzraum – bzw. entwickelt

sich aktuell dazu –, sondern auch Tatort. 40 Prozent der Übergriffe haben einen Bezug zur Schule, an ihnen sind sowohl Mitschüler*innen als auch Lehrkräfte beteiligt. Die Studie aktualisiert damit die bekannten wissenschaftlichen Befunde, dass Schulen sowohl mit einem Schutzkonzept als auch einem sexualpädagogischen Konzept auch und gerade für das Themenfeld Sexualität gut aufgestellt sein müssen. Das gilt sowohl für Sexualität im positiven Sinn sexueller und geschlechtlicher Selbstbestimmung als auch für Grenzverletzungen und sexualisierte Gewalt.

Fragen zur Studie?

Die Ergebnisse der Studie finden sich umfassend hier: <https://www.ifas-home.de/partner-5-jugenderhebung/> und <https://www.ifas-home.de/partner-5-erwachsenensexualitaet-2020-21-primarbericht-zu-sexuellen-grenzverletzungen-und-sexualisierter-gewalt/>.

Für Fragen können Sie sich gern an den Studienleiter, Prof. Dr. Heinz-Jürgen Voß, wenden: E-Mail: heinz-juergen.voss@hs-merseburg.de.

Heinz-Jürgen Voß

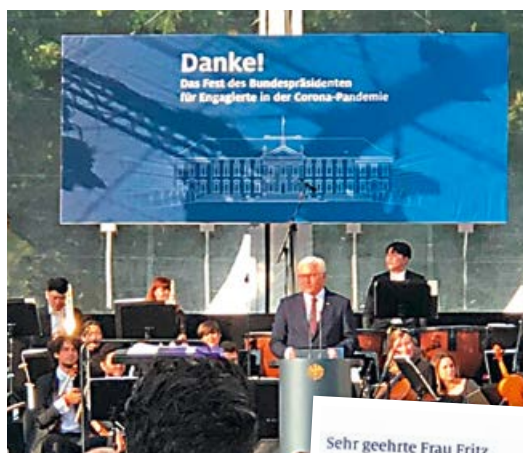
Würdigung des Engagements von Grundschullehrkräften

Einladung zum Dankesfest des Bundespräsidenten

Anlässlich des 50-jährigen Bestehens des Grundschulverbandes und des 100-jährigen Bestehens der Grundschule hielt unser Bundespräsident Dr. Frank Walter Steinmeier 2019 beim Bundesgrundschulkongress in Frankfurt die Festrede. Darin stellte er die großartige Leistung von Grundschullehrkräften und die des Grundschulverbandes erstmals deutlich heraus.

Als dann im Frühjahr darauf eine Pandemie über das Land hereinbrach und diese von besonderen Berufsgruppen einen außergewöhnlichen Einsatz verlangte, bat der Bundespräsident darum, stellvertretend für deren Leistungen Vertreter*innen für eine Einladung zum „Gartenfest im Schloss Bellevue“ zu benennen. Auch der Grundschulverband als bundesweiter Fachverband für die Weiterentwicklung der Grundschule benannte Personen stellvertretend für die engagierten Grundschullehrkräfte in Deutschland. Am 20. August diesen Jahres wurde mir diese ganz besondere Ehre zuteil, hierzu eingeladen zu werden.

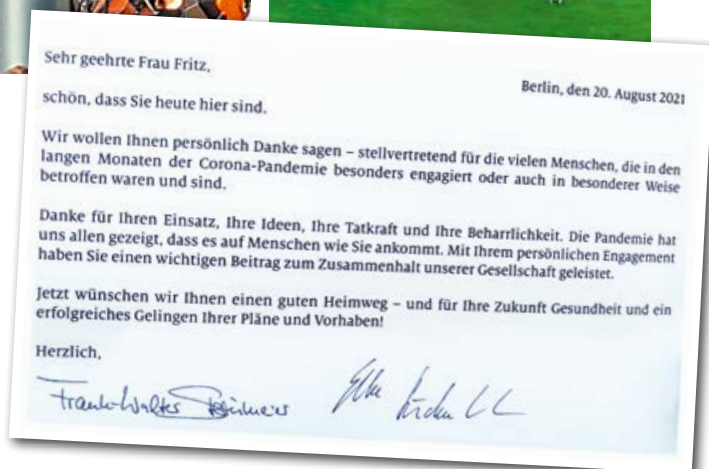
Wie wir „unsere“ Kinder nicht verlieren, bestmöglich fördern und fordern können, diese Frage trieb jedoch nicht nur mich, sondern alle Grundschullehrkräfte während der ganzen „Lockdownphasen“ mit Distanzunterricht in den Klassen 1 bis 4 um. Gemeinsam mit meinen Kolleginnen und Kollegen an der Grundschule Stein zerbrachen wir uns alle darüber den Kopf und entwickelten kreative Ideen, um die Kinder sowohl im Wechsel- als auch im Distanzunterricht möglichst jahrgangsgemischt und mit



kooperativen Methoden zu unterrichten. Wichtig war uns aber auch der beständige und persönliche Kontakt mit den Kindern und vor allem auch mit den Eltern.

Besuche an der Haustüre, regelmäßige „offene Fenster“, wöchentlicher Austausch von Materialien, Teams-Sitzungen, die Erstellung von Klassenpadlets, Telefongespräche, Online- und Hybrid-Unterricht, Postkarten und Briefe nach Hause, dies alles und noch mehr gehörten lange Zeit zu unserem „täglichen Brot“.

Nach diesen sehr anstrengenden anderthalb Schuljahren mit Ausblick auf ein drittes herausforderndes Schuljahr in Folge erreichte mich nun in den Sommerferien die Einladung nach Berlin und ich kam dieser mit großer Freude nach. 600 geladene Gäste durften sich im Schlosspark verwöhnen lassen. In Pavil-



lons wurden Speisen und Getränke angeboten. Ein aufwendiges Rahmenprogramm reichte vom klassischen Konzert der Neuen Philharmonie über musikalische Beiträge von Laith Al-Deen und der Big Band der Bundeswehr. Höhepunkt des Abends war die Rede des Bundespräsidenten, in der er äußerst wertschätzend nicht nur den Lehrkräften, sondern auch Hebammen, diversem Pflegepersonal, Bäckern, Ehrenamtlichen und vielen anderen aktiven Menschen für ihren außergewöhnlichen Einsatz vor allem für die Kinder und Jugendlichen während der schweren Zeit des Lockdowns dankte. Ein Gänsehautmoment!

Ich bin sehr stolz, zu so einer Veranstaltung eingeladen worden zu sein, muss aber auch sagen, dass ich meine Kolleginnen und Kollegen, so wie viele andere Lehrkräfte an Grundschulen, gerne mitgenommen hätte. Sie hätten diese Auszeichnung sicherlich genauso verdient wie ich! □

Martina Fritz, Lehrerin
an der Grundschule Stein





Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

denisomm@aol.com, www.grundschulverband.de

Persönliche Gedanken zum Schuljahresstart von Sabine Wendt

Das Schuljahr ist erst wenige Wochen alt und wir stecken längst wieder mittendrin, mindestens knietief. Erste Elternversammlung, Wahl der Klassensprecher, weitere Etablierung des Klassenrates mithilfe des Schulsozialarbeiters, ILeA plus in Deutsch, Mathe, Englisch und Naturwissenschaften. Dazu Eltern-Lehrer-Kind-Gespräche mit allen Kindern, Planung und Durchführung des nächsten Wandertages, Kreidetafelade, soziales Miteinander auf wackligen Füßen, puh ..., kein Mangel an Herausforderungen.

Bei all dem braucht man starke Partner: Kollegen, Freunde, Vorgesetzte, Lebenspartner. Ich bin seit 1977 im Schuldienst und spüre seit etwa 30 Jahren einen besonders wertvollen Partner an meiner Seite: den **Grundschulverband**. Als Arbeitskreis Grundschule habe ich ihn Anfang der Neunziger entdeckt und mich ihm sofort nahe gefühlt. Damals ging es in Brandenburg darum, kleine Grundschulen zu erhalten. Damit wurden Themen wie Jahrgangsmischung, offene Lernformen, veränderte Schuleingangsphase, Schriftspracherwerb ohne Fibel, Bewertung ohne Zensurierung für mich aktuell und wichtig. Antwort auf viele Fragen dazu fand

ich in den Publikationen des Grundschulverbandes wie den Mitgliederbänden und in unserer Zeitschrift „Grundschule aktuell“ sowie im Austausch mit Gleichgesinnten bei Grundschultagen, Fachtagungen und Mitgliederversammlungen. Auch die Bundesgrundschulkongresse und die Delegiertenkonferenzen boten Gelegenheit zum Austausch auf Bundesebene. In Brandenburg gibt es ca. 470 Grundschulen mit ca. 9000 Lehrkräften. Damit wir Grundschule pädagogisch weiter entwickeln können und unsere Stimme in den bildungspolitischen Diskussionen an Gewicht gewinnt, brauchen wir mehr Mitstreiterinnen und Mitstreiter im Grundschulverband. Deshalb hat der Landesgruppenvorstand Anfang September 2021 einen Aufruf zur Mitgliederwerbung gestartet unter dem Motto: **Gemeinsam für einen starken Grundschulverband – Jedes Mitglied gewinnt ein weiteres!** Wir rufen jedes Mitglied der Landesgruppe Brandenburg dazu auf, ein weiteres Mitglied zu gewinnen und hoffen auf zahlreiche Neuanmeldungen.

Würdigung und Wertschätzung – Dankesfest des Bundespräsidenten am 20.8.2021

Denise Sommer und Marion Gutzmann aus dem Landesgruppenvorstand

Brandenburg sowie Maxi Brautmeier-Ulrich aus der Landesgruppe NRW erlebten am 20. August 2021 einen großartigen Abend im Garten des Schlosses „Bellevue“ in Berlin. Bundespräsident Frank-Walter Steinmeier und seine Frau Elke Büdenbender dankten den geladenen Gästen stellvertretend für alle, die sich während der Corona-Pandemie besonders engagiert haben. Eingeladen waren unter anderem Pflegerinnen, Ärztinnen, Erzieher, Forscherinnen, Lehrer, Auszubildende, Studierende, Frisöre, Hebammen, Müllwerker, Bestatter und Einzelhändler. Besonders bewegten uns in der Rede des Bundespräsidenten Worte zu den Kindern und Jugendlichen: „Viele Menschen haben in der Pandemie gelitten, haben sich eingeschränkt, Hoffnungen und Träume begraben müssen. Aber wer war tapferer als unsere Kinder und Jugendlichen? ... Es ist doch so: Die jungen Menschen haben in der Pandemie enorme Solidarität gezeigt mit den Älteren, Kranken und besonders Gefährdeten. Sie haben verantwortlich gehandelt und Verantwortung übernommen. Das ist viel zu wenig wahrgenommen worden, und ich habe ungeheuren Respekt davor ... Unser Land muss alles dafür tun, dass die Kinder dieses Schuljahr wieder jeden Tag in die Schule gehen kön-

nen.“ Auch dieses Schuljahr startete mit vielen Herausforderungen für alle Schulteams. Aktualisierte Notfallpläne, angepasste Distanzlernkonzepte, überarbeitete Hygienepläne, viele Verwaltungsaufgaben und ein guter Unterricht mit zielgerichteten Maßnahmen für die Kinder mit ihren unterschiedlichen Entwicklungsständen lassen die Herausforderungen in der Corona-Pandemie noch einmal wachsen. Engagement, Ideenreichtum und Tatkraft sind weiterhin Begleiter des Schulalltags. Danke an alle, die nicht aufgeben!

Regelmäßige Videokonferenzen des Landesgruppenvorstandes mit dem Referat 32 des MBJS zu aktuellen Problemlagen der Grund- und Förderschulen

Im Januar dieses Jahres hat das Referat für Grund- und Förderschulen uns, den Vorstand der Landesgruppe Brandenburg, zusammen mit dem Verband der Sonderpädagogik (VDS) erstmalig zu einem Informationsgespräch eingeladen. Inzwischen gibt es monatliche Treffen per Videokonferenz zur Entwicklung der Grund- und Förderschulen im Land Brandenburg und zur gegenseitigen Information. Das letzte Treffen am 09.09.2021 bot uns die Möglichkeit, über das Programm „Aufholen nach Corona“ und die damit verbundenen Fördermittel



Denise Sommer (Mitte) und Marion Gutzmann (rechts) aus der Landesgruppe Brandenburg sowie Maxi Brautmeier-Ulrich aus der Landesgruppe NRW erlebten am 20. August 2021 einen großartigen Abend im Garten des Schlosses „Bellevue“ in Berlin (siehe auch den ausführlichen Bericht auf S. 41).

für soziales Lernen sowie zusätzliches pädagogisches Personal und die Stärkung der Schulsozialarbeit zu sprechen. Weiterhin wurden ILA plus und die Lernstandsanalysen in den Fächern Englisch und Naturwissenschaften kritisch diskutiert und eine Verbesserung der Zusammenarbeit zwischen MBJS und LISUM angeregt. Nach wie vor gibt es keine positiven Entwicklungen bzgl. der Erhöhung der Anrechnungstunden für Schulleitungen von Grundschulen an die Ausstattung der Sekundarstufe. Dies ist eine nicht nachvollziehbare Ungleichbehandlung, die seit vielen Jahren vom Grund-

schulverband thematisiert und kritisiert wird.

Wiederaufnahme des Runden Tisches „Gemeinsames Lernen“

Obwohl eine Neuaufnahme Brandenburger Schulen am Landes-Projekt „Gemeinsames Lernen“ im Moment auf Grund finanzieller und struktureller Gründe nicht möglich ist, begrüßt die Landesgruppe Brandenburg die Wiederaufnahme des Runden Tisches „Gemeinsames Lernen“. So wird dadurch doch ein Festhalten an der Idee des Gemeinsamen Lernens signalisiert. Warum das Programm zum Gemeinsamen Lernen nicht zusammen mit dem

Programm „Aufholen nach Corona“ auf gemeinsame Füße gestellt wird, sondern sich in der Finanzierung ausschließt, kann vielleicht im nächsten Runden Tisch, der im November geplant ist, geklärt werden.

Zusammenarbeit mit anderen Verbänden in der Interessengemeinschaft Brandenburgischer Lehrerfachverbände (IBL)

Wie auch in den Gesprächsrunden mit dem Bildungsministerium ist eine verbandsübergreifende Zusammenarbeit bei vielen Themen sinnvoll. Um diese Gemeinsamkeiten zwischen den Verbänden, gemeinsame

Themen und Arbeitsfelder zu finden, wird sich die IBL auch zukünftig zu Gesprächen treffen und die gemeinsame Arbeit fortsetzen, was die Landesgruppe Brandenburg sehr begrüßt. Ende September findet die erste der geplanten Videokonferenzen dazu statt. Schwerpunktmäßig wird es um die weiterhin sehr hohe Belastung aller Schulen und Schulleitungen im Regelbetrieb unter Corona-Bedingungen sowie die Details in der Umsetzung des Brandenburger Programms „Aufholen nach Corona“ gehen.

*Für die Landesgruppe:
Denise Sommer*



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

edgar.bohn@gsv-bw.de, www.gsv-bw.de

Ein weiteres Schuljahr im Zeichen von Corona

Auch das Schuljahr 2021/2022 steht im Zeichen von Corona. Wenngleich positiv zu vermerken ist, dass die Politik sehr bemüht ist, Schulschließungen zu vermeiden, ist zumindest unklar, ob sich dies auch bei den gegebenen Maßnahmen verwirklichen lässt. Fest steht: Die neuen Regelungen für das Schuljahr, die Vorbereitungen für das Programm „Rückenwind“ mit hohem organisatorischem Aufwand lassen erahnen, dass auch dieses Schuljahr eine erneut enorme Herausforderung für Lehrkräfte und Schulleitungen darstellen wird. Hier sind dringend Entlastungen nötig.

Es wird sich zeigen, welche Lösungen hierzu die neue Regierung finden wird.

Grundschulen sind weiter im roten Bereich!

So die Überschrift einer gemeinsamen Kampagne der Landesgruppe mit der GEW. Damit wollten wir darauf aufmerksam machen, dass die Grundschulen – obwohl hier schulische Bildung grundgelegt wird – in der öffentlichen Wahrnehmung immer wieder zu kurz kommen. Und dies ganz besonders in der hochbelastenden Pandemie-Zeit. Wir forderten mehr Zeit, gute Arbeitsbedingungen und bessere Ausstattungen. In einem ersten Austausch mit Ministerialdirektor

Hager-Mann – ehemals selbst Grundschullehrer und Schulleiter einer Grundschule – konnten wir diese Aussagen mit Argumenten unterfüttern. Das Gespräch wird fortgesetzt und es bleibt abzuwarten, welche konkreten Ergebnisse wir erzielen können.

Neuer Vorstand konstituiert

In einem ersten Treffen nach der Neuwahl hat sich der neue Vorstand konstituiert und die Arbeitsschwerpunkte für die nächsten Jahre festgelegt:

- Fortführung und Intensivierung der Gespräche mit Administration, Politik und Verbänden

- Intensivierung der Kontakte mit den GSV-Mitgliedern über Online-Formate
 - Verstärkte Präsenz in sozialen Medien
 - Fortführung des Aktionsbündnisses mit der GEW
 - Gewinnung neuer Mitglieder
- Wir freuen uns über jegliche Unterstützung unserer Arbeit. Wenden Sie sich bei Interesse einfach formlos an uns!

Newsletter

Sie erhalten unseren Newsletter noch nicht? Gehen Sie einfach auf unsere Homepage (www.gsv-bw.de) und tragen sich dort ein. Schon sind Sie im Verteiler.

*Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn*



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Onlinegespräch mit Schulleitungen

Bereits zum dritten Mal fand im Sommer ein Online-Austausch von Schulleitungen innerhalb der Landesgruppe Bayern statt. Mit den Teilnehmerinnen wurden vorrangig folgende Themen angesprochen:

- **Draußenschule:** Die Anregung des bayerischen Elternverbands, möglichst viel Unterricht im Freien durchzuführen, stößt zwar prinzipiell auf offene Ohren, die Umsetzung vor Ort bedarf jedoch einer sorgfältigen Planung, geeigneter Projekte und ausreichend Personal (etwa Begleitpersonen). Eine Draußenschule funktioniert nicht wie drinnen, sie muss neu gedacht werden, kann dann aber durchaus gewinnbringend sein.

• Bildungsbenachteiligung:

Bei vielen Kindern ist eine motivational-emotionale Stärkung notwendig. Dies erfordert ganzheitliche Projekte, etwa in Zusammenarbeit mit der Schulsozialarbeit, wie die Planung eines Klassenfestes am Schuljahresende. Viele Schulen sehen hier ihren derzeitigen Schwerpunkt.

• Neue schlanke Zeugnisse:

Lehrkräfte und Schulleitungen sollten die Möglichkeit nutzen, auf Noten zu verzichten, wenn keine valide Note gebildet werden kann. Absprachen innerhalb des Kollegiums werden dabei als wichtig erachtet, damit die Notengebung etwa beim Übergang von der 2. zur 3. Jahrgangsstufe pädagogisch begleitet wird. Auch unabhängig von der Pandemie ist fraglich, ob die Noten-

gebung im 2. Halbjahr der 2. Jahrgangsstufe als sinnvoll anzusehen ist.

• Flut der Aufgaben:

Nachdem wegen des Lehrkräftemangels vom Kultusministerium keine weiteren Anrechnungsstunden für Schulleitung gegeben werden können, sollten unbedingt die Verwaltungsstunden erhöht werden. Außerdem müssen Experten (etwa für IT und Datenschutz) die Schulleitungen bei ihren vielfältigen Aufgaben entlasten. Mehr Bildungszeit für Kinder durch die Entlastung von Schulleitungen und Lehrkräften ist dringend notwendig. Schließlich wurde die Frage diskutiert, warum Lehrkräfte in jahrgangsgemischten Klassen jedes Jahr zur mobilen Reserve eingeteilt werden

können. Dies widerspricht einerseits dem Grundsatz der Gleichbehandlung von Kindern in jahrgangsgemischten Klassen gegenüber denen der jahrgangstreuen Klassen, andererseits verhindert es eine kontinuierliche Team- und Schulentwicklung. Dieses Problem wird vom Landesgruppenvorstand intern diskutiert und ggf. in ein Gespräch im Kultusministerium eingebracht werden.

Sowohl die Online-Gespräche mit Schulleitungen als auch die mit Seminarleitungen werden auch künftig mehrmals pro Jahr angeboten. Angesichts der immer wieder neuen Herausforderungen werden die Gesprächsthemen nicht ausgehen.

*Für die Landesgruppe:
Konstanze v. Unold*



Berlin

Kontakt: Diana König, vorstand@gsv-berlin.de
www.gsv-berlin.de

Berlin startet mit Schnelltests und Maskenpflicht

Nach einer fast sechs-wöchigen Sommerpause starten Berlins Schulen in den Präsenzbetrieb, inmitten einer noch unbewältigten Pandemie, voller Erwartungen und Motivation, aber auch einer sogenannten Katerstimmung. Es bleiben die Fragen: Wo stehen wir? Wo stehen die Schüler und Schülerinnen? An allen Schulen gilt die sogenannte Präsenzpflcht; außerschulische Förderung, Betreuung und Ganztagsangebote finden in vollem Umfang statt. Auf den ersten Blick scheint ein normaler Schulbetrieb vollumfänglich möglich. Dennoch findet dieser Schulbetrieb weiterhin im Corona-Modus statt. Maskenpflicht, Mindestabstand, Luftfiltergeräte und regelmäßige Schnelltests eingebunden in den Schulalltag. Die Senatsverwaltung änderte ihren Stufenplan von vier auf drei Stufen. Dabei obliegt die Handhabung der entsprechenden Maßnahmen der jeweiligen Schule. An vielen Schulen fanden bauliche, ausstattungstechnische sowie personelle Veränderungen statt bis hin zum Novum. So wurden an einer Gesamtschule im Grundschulbetrieb in einer Klasse zwei Schülerinnen nach anderthalb Jahren außerhalb des Klassenverbandes wieder in die Lerngruppe eingeführt. Aus diesen Startbedingungen erwachsen alsbald auch die größten Stolpersteine. Personelle und Präsenzbesetzungsdiskontinuitäten, Unterricht bei laufenden Baustellen, bildlichen wie wortwörtlichen, ein sich stets änderndes pandemisches

Hygieneregularium und eine unbesetzte Stelle in der für diese Klasse zuständigen Schulsozialarbeit boten im Zusammenspiel mit den besonderen Bedarfen der Schülerinnen und Schüler der gesamten Schule tägliche Gelegenheiten des Stolperns, des Holperns und der Überforderung. Der Umgang mit Vorfällen von Gewalt, das lerngruppengerechte Unterrichten und die Elternarbeit wurden so in der Praxis den Ansprüchen und dem Standard, den junge Menschen verdienen, nur bedingt gerecht. Die Gewöhnung an die Regeln der pandemischen Beschulung waren eingeübt und funktionierten gerade so richtig gut, als die Senatsverwaltung für BJF beschloss, die Maskenpflicht für die ersten bis sechsten Jahrgänge aufzuheben. In einer in eine Gesamtschule integrierten Grundstufe ist dies ein ausgezeichnetes Beispiel für die mühsame, aber erfolgreiche Umsetzung einer behördlichen Vorgabe (Maskenpflicht), die durch eine Kehrtwende auf EntscheiderInnenebene zu nichte macht, was geschafft worden ist, und eine stets sichtbare Unterschiedlichkeit und Abgrenzung in eine Gemeinschaftsschule trägt. Die Reintegration der beiden benannten Schülerinnen ist noch lange nicht abgeschlossen, doch zumindest gibt es eine Gesprächsebene mit Eltern, Kindern und Schule, auf der ver- und miteinander gehandelt wird. Auch der Präsenzunterricht ohne (physische) Schuldistanz in hohem Ausmaß ist bis zu den Herbstferien gelungen.



Die größten Stolpersteine sind, dass das Schulsystem nicht auf die sich verändernden Bedürfnisse der Kinder und Eltern angepasst und zugeschnitten ist und sich zu langsam entwickelt. Dafür, dass wir inmitten eines stetigen Wechselmodus von Bedingungen Kindern Bildung zugänglich gemacht haben, können wir uns auf die Schulter klopfen. Es sind Dinge möglich geworden, welche bis dato nur mit einem immensen Aufwand an Bürokratie möglich gewesen wären. Wir haben es geschafft, einen Lernraum und andere digitale oder medienunterstützende Systeme aufzubauen. Wir brauchen so dringend wie möglich Personal, Menschen, die innovativ denken und handeln. Menschen, die Kraft haben, zu geben und eine wertschätzende Haltung. Im Hinblick auf den Gedanken der Inklusion brauchen wir unbedingt eine Doppelsteckung an Lehrkräften im Unterricht. Lehrerteams jenseits des Lehrerzimmers oder Beratungsraums. Nach zwei Monaten des Lehrens und Lernens zeigt

sich, dass auch unter diesen Umständen Unterricht möglich ist und dass die Momente, in denen auch ein autokonstruktives Lernen in ruhiger Umgebung stattfinden kann, häufiger werden. Eine Variation der Sozialformen ist also auch unter stark erschwerten Bedingungen möglich; ebenso die gute Zusammenarbeit zwischen verschiedenen Ebenen des Schulpersonals, der Sozialarbeit und den Eltern; auch bei teils sehr konträren Ansichten oder Ansätzen. Das lässt ein wenig hoffen. *Für den Landesverband: Diana König*



Bremen

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

In diesem Sommer hat der Grundschulverband Bremen in Zusammenarbeit mit der Bürgerstiftung und mit Unterstützung von Hansa-Flex und dem Rotary Club Bremen-Roland erstmalig ein **Ferienprogramm** für Grundschüler:innen gestartet, da gerade die Kinder in den vergangenen Monaten auf so viel verzichten mussten. Zielgruppe waren vor allem Kinder, die von den Auswirkungen der Corona-Pandemie besonders betroffen waren. So wurde das Sprechen von Deutsch für Kinder aus Migrantenfamilien stark vernachlässigt, aber auch das soziale Miteinander, Spielen usw. Hinzu kommt, dass viele in beengten Wohnverhältnissen leben und in der Zeit der Pandemie oft unter Bewegungsmangel litten. Nachdem die Landesgruppe des GSV Vorschläge für die Ferienangebote unter dem Motto „Spiel mit uns“ gemacht hatte, wurden in kürzester Zeit auch die Betreuer:innen für die Kinder rekrutiert und das Programm wurde an drei Grundschulen umgesetzt: in der Delfter Straße in Huchting, der Düsseldorfer Straße in Blockdiek und in der Glockenstraße in Hemelingen. Pro Schule nahmen zwischen 20 und 30 Kinder bei jeweils zwei bis drei Betreuern an dem Ferienprogramm teil. Besonders Schulanfänger waren für die beiden letzten Wochen der Sommerferien eingeladen, von 10 bis 13

Uhr an Spielangeboten auf dem Schulhof teilzunehmen. Im Rückblick war es für alle Beteiligte eine wichtige Lernerfahrung – auch die Studierenden konnten viel praktische Erfahrung für ihre spätere Arbeit als Grundschullehrer sammeln.

Der Kreis um die Gruppe „**Der Junge Grundschulverband**“ in Bremen ist inzwischen weiter gewachsen: durch weitere Studierende, die auch bei dem Programm „LeOn – Lernbegleitung online“ (s. GSa 155, S. 13 ff.) und in dem Ferienprojekt „Spiel mit uns“ (s. den Bericht in diesem Heft) mitgearbeitet haben. Mit finanzieller Unterstützung der Landesgruppe wurden alle studentischen Projektteilnehmer des letzten Schuljahres zum Schuljahresstart zu einem Rückblick eingeladen. Zunächst wurden mit den 15 Anwesenden die Projekte „LeOn – Lernbegleitung online“ und „Spiel mit uns“ reflektiert, dann ging's bei sommerlichen Temperaturen ans fröhliche Pizzaessen. Alles im Garten – wie bei Corona üblich ...

Die Landesgruppe Bremen bietet jetzt auch einen Kurs auf der **Internetplattform itslearning** an. Hier gibt es die Möglichkeit, sich auszutauschen, grundlegende Informationen zur Arbeit des GSV zu bekommen und sich über aktuelle Projekte, Veranstaltungen und Ter-

mine zu erkundigen. Auf unserer Homepage <https://grundschulverband-bremen.de/> bieten wir einen monatlichen **Podcast** zu aktuellen pädagogischen Themen an, und wir sind auch weiterhin auf **Instagram** aktiv und verbreiten dort aktuell neue Infos. Vorbeischauen lohnt sich also: https://www.instagram.com/grundschulverband_bremen.

Am 29.9. hat sich der Vorstand der Landesgruppe mit der neuen **Senatorin für Kinder und Bildung, Sascha Aulepp**, getroffen. Die Landesgruppe hat folgende Themen in das Gespräch eingebracht (Bericht folgt im nächsten Heft):

1. Was wird getan, damit die Nach-Corona-Maßnahmen Unterricht und Förderung nicht auf Nachhilfe in den Hauptfächern schrumpfen lassen?
2. Wie kann in der besonderen Belastungssituation (mit und nach Corona) Raum für Unterrichts- und Schulentwicklung geschaffen werden bzw. erhalten bleiben?
3. Welche Perspektiven sind mit der Einrichtung des IQHB verbunden? Welchen Mehrwert für Schulen und Unterricht möchten Sie im Vergleich mit den Leistungen des LIS ermöglichen?
4. Wie kann verhindert werden, dass als Hilfen angelegte Maßnahmen wie Doppelbesetzung oder Sonderpädagogik-Stunden

im Schulalltag verpuffen, weil sie für Vertretung im Regelunterricht eingesetzt werden (müssen)?

Wie bereits angekündigt, findet die nächste



Mitglieder-

versammlung am 11. November, 18–20 Uhr statt. Mitglieder erhalten ein Login Anfang November per Mail. Gäste aus allen Bundesländern sind willkommen. In diesem Rahmen ist auch wieder ein **öffentlicher 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. Der Zugang zu dem öffentlichen Vortrag wird ab Anfang November auf <https://grundschulverband-bremen.de/> bekannt gegeben.

Für den Vorstand:

Hans Brügelmann,

Heike Hegemann-Fonger



Hessen

Vorsitzender: Mario Michel

mario.michel@gsvhessen.de, www.gsv-hessen.de

Bereits vor den Sommerferien sind die hessischen Schulen über ein Maßnahmenpaket des Hessischen Kultusministeriums informiert worden. Dieses Paket beinhaltet unter anderem den Grundwortschatz, eine Fehlerkorrektur ab dem 2. Halbjahr in Klasse 1 und die Festlegung auf die Vereinfachte Ausgangsschrift oder die Schulausgangsschrift als verbundene Handschrift. Insbesondere die Festlegung auf die VA oder SAS als verbundene Handschrift hat das Aus der Grundschrift in Hessen zur Folge.

Wir als Landesgruppenvorstand versuchen aktuell, durch Gespräche und mit Hilfe der Expertise im Grundschulverband, das Ministerium umzustimmen und die Grundschrift wieder als Alternative bei der Handschrift mit einzubeziehen. Die Fehlerkorrektur ab dem 2. Halbjahr in Klasse 1 haben wir bereits vor den Ferien mit einer deutlichen Stellungnahme an das Hessische Kultusministerium kommentiert und unsere Standpunkte diesbezüglich mitgeteilt. Infolge des Maßnahmenpaketes gab es viele Rück-

meldungen seitens unserer Mitglieder. Es haben sich viele gemeldet und mittlerweile eigene regionale Initiativen ins Leben gerufen.

Wir hoffen, dass diese Initiativen sich etablieren und in Zukunft wertvolle Arbeit für unsere Landesgruppe leisten.

Ansonsten sind die Grundschulen mit zwei Präventionswochen in das neue Schuljahr gestartet. Alle Kinder mussten sich 3-mal die Woche testen und es galt eine Maskenpflicht in Gebäuden und den Klassenräumen. Nach zwei Wochen wurde auf

2-mal testen reduziert und die Maskenpflicht wurde am Platz aufgehoben. Diese Präventionswochen werden nach den Herbstferien noch einmal wiederholt.

Für die kommenden Tage und Wochen liegt unser Fokus auf einem Austausch mit dem Hessischen Kultusministerium bezüglich der einzelnen Punkte des Maßnahmenpaketes.

*Für die Landesgruppe:
Mario Michel*



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Mitgliederversammlung

Am 13. Juli 2021 fand zum zweiten Mal unsere Mitgliederversammlung im Online-Format statt. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stand das Thema „Schule in Zeiten von Corona“. In den Gesprächen wurde deutlich, dass für alle Teilnehmer*innen insbesondere zwei Aspekte im Fokus standen: die Weiterentwicklung der Digitalisierung auch in den Grundschulen und – damit verbunden – ausreichende personelle Ressourcen. Deutlich wurde in den Gesprächen auch, dass alle Teilnehmenden eine Reduzierung der Klassenstärke für sinnvoll erachten, um den individuellen Bedarfen der einzelnen Kinder noch gerechter zu werden. Wir als Landesgruppe werden uns bei den regelmäßigen Treffen mit Herrn Minister Tonne dafür einsetzen.

Jour fixe mit Herrn Tonne

Zu einem Jour fixe mit der GEW, dem VBE, dem NSLV

und dem Grundschulverband hatte Kultusminister Tonne am Montag, den 27. September 2021 geladen. Als thematischen Schwerpunkt haben wir Verbände im Vorfeld das Thema Lehrkräftemangel – Lehrer-gewinnung gesetzt. Dabei mitdiskutiert wurde auch die Lehrerausbildung und die Verteilung der Anwärter*innen auf die Studienseminare mit der Zielsetzung, die ländlichen Regionen bei der Ausbildung neuer Lehrkräfte nicht abzuhängen. Deutlich wurde in dem Gespräch das Interesse aller Beteiligten an einer qualitativ hochwertigen (Aus-)Bildung in Niedersachsen – für Lehrkräfte und die Kinder. Lösungsperspektiven sollen in einem „Runden Tisch“ diskutiert werden. Ein weiterer Gesprächspunkt war die zukünftige Gestaltung des Ganztages. Der Grundschulverband setzt sich mit den anderen Verbänden dafür ein, auch über das Jahr 2026 hinaus an dem Ganz-

tagsschulsystem des Landes Niedersachsen, welches überwiegend Lehrkräfte im Ganzttag einsetzt, festzuhalten und nicht in ein reines Betreuungssystem zurückzufallen. Bildungsgerechtigkeit kann nur mit pädagogisch gut ausgebildeten Fachkräften und einer gelungenen Verzahnung von Vor- und Nachmittag und der damit verbundenen Rhythmisierung gelingen.

Kognitive Aktivierung im Unterricht – Online-Veranstaltung mit Frau Prof. Schomaker

Am 7. Oktober konnten wir als Landesgruppe Niedersachsen Frau Prof. Schomaker von der Leibniz Universität Hannover für einen Online-Vortrag zum Thema „Kognitive Aktivierung im (Sach-)unterricht – Zur Bedeutsamkeit guter Lernaufgaben für die Interaktionsgestaltung“ gewinnen. Nach einer kurzen theoretischen Einführung, in der sie insbe-

sondere auf die Bedeutsamkeit einer fachlich fundierten Interaktion und Kommunikation zwischen Lehrkräften und Kindern bzw. der Kinder untereinander hinwies, schilderte sie anschaulich und praxisnah, wie mit Hilfe sogenannter „Concept Cartoons“ Kinder im Unterricht kognitiv aktiviert werden können. Im Anschluss an den Vortrag entwickelte sich eine angeregte Diskussion zwischen den Teilnehmer*innen, in der noch einmal deutlich wurde, dass gerade inklusive und jahrgangsübergreifende Settings die kognitive Aktivierung im Unterricht unterstützen.

*Für die Landesgruppe:
Eva Osterhues-Bruns*



Schleswig-Holstein

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



Mitglieder- versammlung

mit Wahl des Vorstands

Der Vorstand der Landesgruppe Schleswig-Holstein lädt am **10. November um 16.00 Uhr** in den Conventgarden, Hindenburgstr. 38–42, 24768 Rendsburg ein.

Thema: Es ist eine Zeit des Wandels – die Bedürfnisse der Basis scheinen sich verändert zu haben. Anlass, die Basis zu Wort kommen zu lassen. Wie kann die Arbeit der Landesgruppe in der Zukunft aussehen?

Wahl: Wie schon zu Jahresbeginn angekündigt, werden

sich nicht alle Mitglieder des Vorstandes zur Wiederwahl stellen. Aus privaten oder beruflichen Gründen treten unsere langjährigen Vorstandsmitglieder Jörg Keyser, Andrea Keyser, Petra Heinatz und auch unsere 1. Vorsitzende Prof. Dr. Beate Blaseio nicht wieder zur Wahl an.

Eine Einladung mit Tagesordnung wird per E-Mail versendet.

Die Landesgruppe ist seit Juni auf Instagram zu finden! [grundschulverband_sh](#)
Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Ein neues Schuljahr bringt viel Trubel und neue Herausforderungen mit sich. Daher sind wir gerade weniger als Vorstand der Landesgruppe Thüringen tätig – wobei wir die damit verbundenen Aufgaben natürlich auch nie vernachlässigen –, sondern viel mehr als Lehrer*innen und Schulleitung. So bietet es sich natürlich an, dass wir aus unserem Schulalltag berichten. Wie hat das Schuljahr angefangen? Was hat gut funktioniert und was eher weniger? Festzuhalten ist zunächst einmal, dass der Schulstart im Großen und Ganzen sehr gut lief. Von allen Seiten wird der Wunsch nach Normalität deutlich hörbar. So wurde sich beispielsweise sehr über eine durchgeführte Klassenfahrt gefreut. Die gemeinsame Zeit zum Spielen und Aktivitäten im Freien wurden sehr genossen. Auch das Testen an den Schulen klappt, unter Beteiligung der Schüler*innen, größtenteils sehr gut. Es gibt jedoch auch einige Stolpersteine, die den Beginn des neuen Schuljahres begleiten.

Beispielsweise ist der Stufenplan zu nennen, über den die Schulen erst relativ spät in Kenntnis gesetzt wurden, der aber sehr wichtige Informationen bezüglich der Corona-Maßnahmen enthält. Die Entscheidungen, die durch den Stufenplan getroffen wurden, wie beispielsweise Regelungen für den Zutritt von einrichtungsfremden Personen, sind an dieser Stelle jedoch lobend hervorzuheben. Neben diesen neuen Regelungen müssen nebenbei auch die Folgen der älteren Maßnahmen berücksichtigt werden. So herrschen an den Schulen Unterschiede bei den individuellen Lernständen von sehr großem Ausmaß. Diese gilt es zu beobachten und zu diagnostizieren und das, ohne jede Woche eine Leistungskontrolle durchzuführen. Ferner gestaltet sich das Nacharbeiten für die Schüler*innen, die während des Distanzunterrichts wenig für die Schule getan haben, sehr schwer, wenn die Unterstützung aus dem Elternhaus fehlt. Zusätzlich beschäftigt uns die lückenhafte Personalbesetzung, die nicht nur den

Grundschulbereich, sondern auch die Sonderpädagogik betrifft. Ebenso die Kürzungen in der Stellentafel. Wir machen uns außerdem Gedanken über die Altersabminderungen für Lehrkräfte und die damit verbundenen Durchführungen von AGs oder Ähnlichem, deren Regelung aktuell für Verwirrungen sorgen. Des Weiteren wird, während die Beschulung in Thüringen stattfindet, erwartet, dass eine volle Inklusion bewerkstelligt wird, obwohl zu wenig oder gar kein Personal in Form von Schulbegleiter*innen und Inklusionshelfer*innen vorhanden ist. Um jedoch wieder positiv zu enden, ist die BUGA in Erfurt zu erwähnen, die es ermöglicht hat, direkt zu Beginn des Schuljahres viele Aktivitäten im Freien durchzuführen. Die Schüler*innen bekamen die Möglichkeit, an anderen Orten zu lernen, neue Fachleute kennenzulernen und frische Eindrücke zu gewinnen.
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 Grund-
schulverband 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/](http://www.grundschulverband.de/mitglied-werden/mitgliedsformular/)

[www.grundschulverband.de/
mitglied-werden/probemitgliedschaft/](http://www.grundschulverband.de/mitglied-werden/probemitgliedschaft/)

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

► 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!

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

Ausblick Grundschule aktuell 157

Schule entwickeln – Gemeinschaft stärken!

Schulentwicklung ist wie der Ausbau eines Schiffes mit Bordmitteln auf hoher See. Stürme sind die vielfältigen, oft widersprüchlichen Herausforderungen, die sich gesellschaftlich stellen und durch Kinder, Eltern, staatliche Vorgaben, Schulversuche etc. an die Schulen herangetragen werden. Der Sturm lässt nach, wenn die Eltern im Boot sind. Bordmittel sind die Kompetenzen im Kollegium, die Ausstattung der Schule und die Unterstützung von außen. Während des Entwicklungsprozesses muss der laufende Betrieb natürlich weitergehen. Denn die Schule ist für die Kinder da, auch wenn es draußen noch so stürmt. Übergeordnet bleiben das Wohlergehen und gelingende Lernprozesse aller Kinder.

Schulentwicklung ist also ein schwieriges, aber lohnendes Unterfangen, denn Schule soll dadurch ja besser werden. Im Vorteil sind Kollegien, die sich ihres beträchtlichen Freiiraums für ihre programmatischen, organisatorischen, ihre pädagogischen und didaktischen Entscheidungen bewusst sind und diese gemeinsam zum Wohle der Kinder weiter ausgestalten wollen.

In der kommenden Ausgabe von Grundschule aktuell zeigen wir vor dem Hintergrund der Erkenntnisse der Schulentwicklungsforschung, wie es Schulen ergangen ist, die sich mutig auf den Weg gemacht haben, ihre Schule zu verändern. Dabei ist uns ein weiterer Gedanke besonders wichtig: Schule wird nicht nur für, sondern auch mit Kindern für Kinder entwickelt.



Februar 2021



Mai 2021



September 2021

Die nächsten Themen

- Heft 157 | Februar 2022
Schule entwickeln – Gemeinschaft stärken
- Heft 158 | Mai 2022
Kulturelle Bildung – (k)ein Nischenthema
- Heft 159 | September 2022
Religionen in der Schule