



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft **150**



Balancen der Bildung

Das Lernen. Die Person. Das Soziale.

Tagebuch

- S. 2 Zur Resilienz der Praxis (H. Bartnitzky)

Thema: Balancen der Bildung

- S. 3 Bildung, Balance, Persönlichkeit (M. Lassek)
 S. 7 Ein Lob der Fachlichkeit? (E. Bohn)
 S. 10 Die Kraft der guten Momente (K. Ahl)
 S. 13 Naturerfahrungen in der Schule
 (U. Quartier / U. Bosse)
 S. 17 Kinder werden zu Forschern?! (A. Weber)
 S. 21 Lesen und Schreiben in den ersten Schulwochen
 (E. Brinkmann / N. Bode-Kirchhoff)
 S. 25 Lernen in der Balance von Angebot und Nutzung
 (M. Althoff / F. Bliss / J. Kriegler)

Aus der Forschung

- S. 29 Bewegt und entspannt – wie die Balance gelingt
 (R. Zimmer)

Rundschau

- S. 33 Schulausfall wegen Corona
 S. 36 Fehlende Musiklehrer / MINT-Leseprojekt
 S. 37 1920–2020 – Schulreform in Deutschland
 S. 38 Mitmischen, Einmischen, Mitgestalten
 (Projekt „Eine Welt in der Schule“)
 S. 40 Heft 150 – Anlass für Rückblicke (U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 44 Baden-Württemberg: Grundschulen –
 weg vom Abstellgleis
 S. 46 Niedersachsen: Jour fixe mit dem Kultusminister
 S. 48 Sachsen-Anhalt: „Neuankömmlinge“
 im System Schule
 S. 49 Nachruf auf Hermann Schwarz



grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu „Grundschule aktuell“
 sowie das Archiv der Zeitschrift.

► 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 „gendersen-
 sible“ (Schrift-)Sprache gibt, verwendet jede Autorin und jeder Autor
 ihre oder seine bevorzugte Form.

Balancen der Bildung

Das balancierende Kind war
 unser Emblem für den Bundes-
 grundschulkongress im vorigen
 Jahr, und wir haben in den Ge-
 sprächen über das Kongressmotto
 KINDER LERNEN ZUKUNFT immer
 wieder über (Un-) Gleichgewichte
 in Schulen und Kindheiten disku-
 tiert. So sind „Balancen“ der



**KINDER
 LERNEN
 ZUKUNFT**

rote Faden durch dieses Heft.
 „Balancen für das Lernen
 herstellen“, schreibt Maresi Las-
 sek in ihrem einleitenden Beitrag, „bedeutet für Pädago-
 ginnen und Pädagogen, sich immer wieder zu fragen,
 ob der eigene Unterricht der geistigen, psychischen
 und körperlichen Vielfalt der Kinder entspricht. Ba-
 lancen für das Zusammenwirken in der Schule herzu-
 stellen bedeutet, das Lern- und Schulklima im Team
 aller Beteiligten so zu gestalten, dass die pädagogi-
 schen Beziehungen in und zwischen den unterschied-
 lichen Gruppen unterstützend dazu beitragen können.“

Die Beiträge dazu lesen Sie ab

► S. 3

Grundschule aktuell

Schrift des Grundschulverbandes · Heft 150

Mit diesem Heft sind wir bei der 150. Ausgabe dieser Zeit-
 schrift angekommen – Anlass, auf die zurückliegenden
 Jahre und Hefte zurückzublicken. Die „Rückblicke“ finden Sie
 auf

► S. 40 - 43

Impressum

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

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

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

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers,
 Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos und Grafiken: Bert Butzke (S. 1, 3, 5, 33, UIV), Katrin Gamerschlag /
 smakdesign.de (Titelfoto), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders
 vermerkt)

Herstellung: novuprint Agentur GmbH, 30175 Hannover

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

Druck: Strube Druck und Medien OHG, 34587 Felsberg

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6094**

Beilagen: Friedrich Verlag GmbH; Projekt „Eine Welt in der Schule“;
 TOUSSINI-circus mobile; Broschüre Grundschrift des Grundschulverbandes e.V.

Dem Lernen ganz nah ...



Seit fast zwanzig Jahren begleitet der Lehrer und Fotograf Bert Butzke unsere Zeitschrift. Sie kennen seine Fotos von vielen Titelbildern und als aussagestarke Illustrationen zu ungezählten Beiträgen. Zu den Bundesgrundschulkongressen 2009 und 2019 hat er mit Fotos aus Grundschulen und mit Bildern vom Kongressgeschehen beigetragen. Das Foto zeigt Bert Butzke beim Kongress 2019 vor seiner Ausstellung „Augenblicke – Dem Lernen ganz nah“. Einige dieser starken Lern-Porträts finden Sie auf der Rückseite dieses Heftes. Dank auch dir, lieber Bert, für die intensive und kreative Zusammenarbeit!

www.fotobutzke.de

Zum Abschied

Im Mai wäre meine „Amtszeit“ als Stellvertretender Vorsitzender des Grundschulverbandes beendet gewesen. Nun musste die Delegiertenversammlung, bedingt durch die Maßnahmen zur Abwehr der Corona-Epidemie, auf Anfang September verschoben werden.

Dieses Heft aber, liebe Leserin, lieber Leser, ist mein letztes als verantwortlicher Redakteur dieser Zeitschrift. Es ist ein schöner Zufall, dass es die Ausgabe mit der „runden“ Nummer 150 ist.

Im September 2003, in Heft 83, erschien mein erster Beitrag: „lesen lernen können“ die Überschrift. Damals hieß die Zeitschrift noch „Grundschulverband aktuell“, seit 2004 dann erscheint sie unter ihrem heutigen Namen „Grundschule aktuell“.

Dazwischen liegen nun 17 Jahre. Über diese lange Zeit hinweg eine Zeitschrift gestalten, Ideen entwickeln und umsetzen, Themen und Inhalte finden und Autorinnen und Autoren, die mitschreiben wollen an diesem Projekt, das war eine anspruchsvolle, aber auch immer wieder schöne Aufgabe.

68 Hefte planen, gestalten, redigieren, kommunizieren, korrigieren – jedes einzelne Heft bedeutete viele Gespräche und Gedanken, viel Arbeit an vielen Details beim Entstehen und Gestalten und meist Zufriedenheit mit dem Ergebnis. Auch Ärgernisse brachte diese Arbeit zuweilen mit sich, immer aber die Freude am fertigen Produkt, an der frisch gedruckten Zeitschrift.

Für mich hatte das stets etwas ganz Eigenes, Besonderes. Der Feuilletonist Gunnar Decker hat das einmal „die Poesie der Zeitschrift“ genannt: „Es ist der Charme des Provisorischen, des Vorläufigen, des Gedankens mitten in seinem ungewissen Flug, der an Zeitschriften so anziehend zu wirken vermag. Nicht für den Tag und nicht für die Ewigkeit gemacht zu sein, sondern der Zeit eine Schrift zu geben, das schafft ihr eine Kontur.“

So will ich nun herzlich „Danke“ sagen: Allen Leserinnen und Lesern, den Aktiven unseres Verbandes, die immer kritisch mitgedacht und -diskutiert haben, den vielen Autorinnen und Autoren, mit denen ich zusammenarbeiten durfte. Dank auch an die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter unserer Agentur „novuprint“ in Hannover – und dabei ganz besonders und zuallererst an Angela Klingenberg, die über all die Jahre mit Akribie, Geduld und Kreativität diese Zeitschrift gestaltet hat. Das war eine wirklich wunderbare Zusammenarbeit! Schließlich ein herzlicher Dank an Horst Bartnitzky, mit dem ich so lange so produktiv zusammenarbeiten konnte, und an Maresi Lassek für eine ebenfalls lange, gemeinsame Arbeit für unseren Verband und seine Publikationen.

Ich grüße Sie und euch sehr herzlich,
Ulrich Hecker



Nutzen Sie das Archiv unserer Zeitschrift

Aus bescheidenen Anfängen wurde über die Jahre die Zeitschrift „Grundschule aktuell“ entwickelt. In unserem Archiv finden Sie die vollständigen Jahrgänge der Zeitschrift seit 2005 – eine Fundgrube von Informationen, Anregungen und Ideen rund um die Grundschule und ihre Pädagogik. Sie können die einzelnen Hefte online durchblättern oder auch kostenlos downloaden:

<https://grundschulverband.de/archiv/>

Zur Resilienz der Praxis



Horst Bartnitzky

Autor von „Auf dem Weg zur kindergerechten Grundschule“, Grundschriftverband 2019.
Ehrenmitglied des Grundschriftverbandes.

Flüchtlingskinder, Kinder mit familiären Problemen, Kinder mit kaum deutschsprachigen Fähigkeiten, Kinder mit besonderem Förderbedarf, Kinder, die als „normal“ gelten, wobei doch jedes wieder anders ist. Grundschriften sind ihren Herausforderungen nach längst inklusive Schulen.

Aber es fehlen fast überall die Voraussetzungen für nachhaltig gelingende inklusive Arbeit: zeitlich konstante Teamarbeit, durchgängig pädagogische Leistungskultur, Unterstützungen mit qualifizierter Assistenz und multiprofessionellen Beratungsstellen, inklusiv bestimmte Lehrerbildung, eine inklusive Schulstruktur.

Kein Masterplan

Spätestens seit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention durch die Bundesregierung 2009 hätte ein entsprechender Masterplan erarbeitet werden müssen. Ein Masterplan, der eruiert, was die Verantwortungsebenen zu leisten hätten: die Schule, die Schulträger, die Wissenschaftspolitik, die Aus- und Fortbildung, die Bildungspolitik. Eigentlich bundesweit. Dem stand aber die schulpolitische Länderhoheit entgegen. Dann eben in einzelnen Bundesländern, auch in Zusammenarbeit mehrerer Länder und schließlich auf alle ausgeweitet. So hatte das beim Paradigmenwechsel zur Output-Orientierung und mit den Vergleichsarbeiten VERA ja bereits funktioniert. Auch ein Deutscher Bildungsrat, der mit dieser Aufgabe betreut würde, wäre möglich. Nichts da. Ein Masterplan, der alle miteinander vernetzten Entwicklungsfelder in den planenden Blick genommen hätte, ist weit und breit nicht in Sicht.

Nun verschärft der Lehrermangel und die Einstellung nicht qualifizierter Quereinsteiger das Dilemma, dass die Entwicklung eines inklusiven Schulwesens von der Bildungspolitik nicht makro-systemisch bedacht und bearbeitet wurde.

Da könnte man pessimistisch werden und es gibt in Lehrerzimmern ja auch die Meinung: „Sollen erst mal die Rahmenbedingungen geschaffen werden, bevor wir damit anfangen.“

Widerstandstark und kreativ

Und doch: Gerade im Grundschriftbereich zeigt sich etwas, was in der Wissenschaftssprache mit resilient bezeichnet wird: widerstandstark, kreativ für Veränderungen einer hartleibigen Realität und wider Erwarten erfolgreich. Auf die Schule bezogen: Lehrkräfte und Schulen, die trotz widerständiger Rahmenbedingungen inklusive Schulgestaltung in Unterricht und Schulleben entwickeln und praktizieren.

Das kommt gerade für Grundschriften nicht von Ungefähr: Das hundertjährige Leitbild der „für alle gemeinsamen Grundschrift“ wurde in den vergangenen Jahrzehnten mit Integrations-Erfahrungen konkretisiert. Es wuchs das Bewusstsein von der Verschiedenheit der Kinder bis zum Diversitätsverständnis unserer Tage. Um dem gerecht zu werden, wurde ein kindersensibles Lernverständnis entwickelt und didaktisch kann aus einem reichhaltigen Repertoire für individuelles und interaktives Lernen geschöpft werden.

Diese Resilienz der Praxis reicht von einzelnen Lehrkräften und Schulen bis hin zu Schulen, die als Reformschulen anerkannt und beispielsweise mit Schulpreisen ausgezeichnet wurden. Nicht, dass hier nun die Rahmenbedingungen stimmen würden. Nein. „Es bleibt ein Spagat zwischen der großen Vision und aktuellen Kompromissen“, so die nüchterne Erkenntnis von Susanne Merkelbach und Anne Höfer, Pädagoginnen einer dieser resilienten Schulen.*

Allerdings ist die resiliente Praxis auch zweischneidig: Für die Kinder und deren Bildungsanspruch ist sie gut. Die Politik kann sich aber damit aus ihrer Verantwortung ziehen: „Es läuft ja. Überhaupt ist nach Hattie die Lehrkraft entscheidend.“ Das wiederum ist ein schlimmes Missverständnis: Mit der Praxis-Resilienz ist langfristig auch die Gefahr der Überforderung verbunden. „Den Mangel gleichen viele Kolleginnen durch sehr hohen persönlichen Einsatz, nicht selten auf Kosten der eigenen Gesundheit aus“, stellten die beiden Pädagoginnen auch fest.*

Es wird höchste Zeit, dass sich die Bildungspolitik der Mega-Aufgabe der Inklusion umfassend annimmt. Damit Lehrkräfte nicht Opfer ihres Engagements für Kinder werden und damit Inklusion auch in der Fläche selbstverständliche Praxis werden kann.

* in Grundschrift aktuell, H. 125, S. 15 und 17

Maresi Lassek

Bildung Balance Persönlichkeit



Schule als Lebens- und Lernort
Lernen in Individualität
und Gemeinschaft
Tragfähige Grundlagen

Unter „Bildung in der Grundschule“ versammelt sich eine Vielfalt unterschiedlicher Ansprüche wie fachliches Lernen, Wissen von der Welt, digitale Herausforderungen, Nachhaltigkeit, Persönlichkeitsentwicklung, die Entwicklung sozialer Fähigkeiten, demokratisches Handeln und anderes mehr.

Die Erwartungen sind verschieden gewichtet und werden zudem von gesellschaftlichen Diskussionen, von ökonomischen Interessen und politischen Einschätzungen geleitet. Der Grundschulverband sieht eine nachhaltige und zukunftsfähige Aufgabe in der Schaffung einer demokratischen Schule. Einer Schule, die alle Beteiligten mit den ihnen zur Verfügung stehenden Möglichkeiten einbezieht und für ihr Weiter- und Zurechtkommen in und mit der Gemeinschaft unterstützt, Stärke und Selbstständigkeit zu entwickeln.

Die Frage ist, ob unsere Schulen von ihrer Struktur her demokratische Institutionen sind bzw. sein können und ob sie als Einrichtungen für Kinder und junge Menschen den ihnen zugedachten gesellschaftsbildenden Auftrag zu

erfüllen vermögen? Wie es mit diesem Ziel gelingen kann, in der Schule und im Schulalltag das Gleichgewicht zwischen inhaltlichen, pädagogischen, sozialen und politisch gesetzten Herausforderungen herzustellen und zu halten?

Balanceakt Bildung

Balance in der Bildung, worin oder zwischen welchen Bereichen braucht es Balance und wer muss dafür sorgen?

Vorrangig geht es doch

- um die Ausgewogenheit von Bildungsinhalten, über die nachzudenken ist mit Blick auf die Zukunft von Kindern.
- um die Balance für das einzelne Kind, indem die Vielfalt der individuellen Entwicklungen und Entwicklungsmöglichkeiten in einer inklusiven Gesellschaft bedacht werden.

- um Bildungs- und Entwicklungschancen, die in unserem Land extrem unterschiedlich verteilt sind.
- um mehr Bildungsgerechtigkeit als gesellschaftliche und politische Herausforderung.

Ebenso muss gefragt werden, was zukunftsfähige und nachhaltige Lernerfahrungen für Kinder sind, welche Anforderungen und tragfähigen Grundlagen in fachlichen Bereichen sie brauchen, welche sozialen Fähigkeiten von gesellschaftlicher Bedeutung sind, welche persönlichen Stärken und Fähigkeiten Grundlagen sind, um in unserer Gesellschaft zufrieden zu bestehen? Und in welcher Ausgewogenheit diese Lernerfahrungen im Bildungsprozess Berücksichtigung finden müssen?

Im Jahr 2019 hat der Grundschulverband anlässlich des 100. Geburtstags der Grundschule in den Verbandsgruppen über die Zukunft der Grundschule, die Bedeutung der Schulstruktur und die Zukunft des Lernens auf breiter Basis und in Zusammenarbeit von Wissenschaft und Praxis beraten. Dabei haben sich Fragezeichen aufgetan zwischen dem, wie sich Kindheit heute darstellt, wie Schulen darauf vorbereitet sind und in welche Richtungen bildungspolitische Vorgaben gestalten und regulieren. Um zukunftsfähige Bedingungen herzustellen, braucht es sowohl pädagogisches und gesellschaftliches als auch politisches Engagement, dessen Ziele der Grundschulverband in **Forderungen für die Grundschule und ihre Kinder** zusammenfasst:

„Alle Kinder haben ungeachtet ihrer sozialen, ethnischen, sprachlichen, sozio-ökonomischen oder kulturellen Herkunft sowie unterschiedlicher religiöser und weltanschaulicher Überzeugungen





Maresi Lassek
Vorsitzende
des Grundschul-
verbands

und Lernvoraussetzungen das Recht auf gemeinsames Lernen in einer Schule für alle.“

In den **Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule** wird weitergehend resümiert:

„Wir stehen vor der Frage, auf welche Veränderungen der sozialen, technischen und natürlichen Umwelt es die Kinder vorzubereiten gilt, mit welchen Erfahrungen und welchem Wissen sie in diese Zukunft gehen können und wie sie lernen, ihr Leben verantwortungsvoll und mit Freude und Optimismus zu gestalten.“

Der Verband mahnt bei den bildungspolitisch Verantwortlichen an,

- dass noch immer eine deutliche Schieflage besteht, weil Schulen in prekären Lagen kaum ausgleichend wirken können, da weder die personelle noch

die Sachmittelausstattung dies zulassen, dass die Übergänge individuelle Bildungsbiografien beeinträchtigen und durch ungeeignete Selektionsmechanismen Bildungschancen nehmen.

- dass wir von einer inklusiven Schulentwicklung weit entfernt sind.

Balanceakt Bildung – Bedenkenswertes

Der Kinderarzt Herbert Renz-Polster bemängelte 2019 in einem Interview (veröffentlicht auf der Webseite des Blogs Kinderwärts), dass unser Bildungssystem zunehmend Kinder fokussiert auf den Beruf und den Erfolg hin ausbilden soll. Förderung in diese Richtung, so stellt er fest, ist nicht nur auf die Schule begrenzt, sie setzt bereits in der Krippe und der Kita mit diversen Förderprogrammen an. Zum Beispiel sollen Kinder für die Zukunft stark gemacht werden durch frühe Bildung in Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften und Technik. Renz-Polster fragt bei solchen Projekten zu Recht, wer diese Initiativen fördert und welcher Bildungsanspruch damit transportiert wird? Und: Wohin soll sich der Anspruch auf Bildung entwickeln?

Was also sind oder sollten Leitlinien sein? Der Grundschulverband gibt mit

seinen Forderungen Antworten und stellt fest, dass wir eine Schule der allseitigen Bildung brauchen. Damit erweitert er den Begriff der ganzheitlichen Bildung und beschreibt fünf Aspekte:

- **Ich-Stärkung** eines jeden Kindes im Zusammenhang des sozialen Miteinanders;
- **Werte-Erziehung** über die Stärkung von Verlässlichkeit, Gemeinschaftlichkeit und die Erfahrung eines demokratischen Zusammenlebens;
- Erarbeitung **tragfähiger Grundlagen für weiteres Lernen**
- Erschließung **vielfältiger kultureller und ästhetischer Erfahrungen** in Bereichen wie Literatur, Kunst, Musik und Bewegung;
- **Schule als Erfahrungsraum und Modell** einer gesunden und nachhaltigen Lebensgestaltung.

Nun gilt es, diese Aspekte weiter zu verfolgen und zu konkretisieren, z. B. über Fragen zum Lernen für die Zukunft. Im nächsten Schritt wird im Laufe des Jahres 2020 ein Band herauskommen mit dem Titel **Kinder lernen Zukunft: Anforderungen und tragfähige Grundlagen**. Tragfähige Grundlagen sind darin definiert als Bildungsansprüche von Grundschulkindern und fokussiert auf das fachliche Lernen in

Pädagogik und Praxis einer zukunftsfähigen Grundschule

150 Beiträge zur Reform der Grundschule

Ulrich Hecker, Maresi Lassek, Jörg Ramseger (Hg.)



Anforderungen und tragfähige Grundlagen



erscheint im August 2020

151 Beiträge zur Reform der Grundschule

Ulrich Hecker, Maresi Lassek, Jörg Ramseger (Hg.)



Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven



erscheint im Herbst 2020

Band 150 greift die „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“ auf und beschreibt dazu „tragfähige Grundlagen“ für das fachliche und überfachliche Lernen in der Grundschule. Dabei werden die „tragfähigen Grundlagen“ als Bildungsansprüche von Grundschulkindern verstanden. Der Band enthält Beiträge zur Entwicklung der Persönlichkeit und sozialer Fähigkeiten sowie zu den Lernbereichen Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Ästhetik, Sport und Bewegung. Band 151 geht dann „über die Fächer hinaus“ und beschäftigt sich mit Prinzipien und Perspektiven einer zukunftsfähigen Grundschulpädagogik und -praxis.

den Lernbereichen Deutsch, Mathematik, Sachunterricht, Ästhetische Bildung mit Musik, Kunst, Bewegung und Sport.

Diesem ersten Aufschlag wird eine weitere Veröffentlichung folgen mit dem Titel **Über die Fächer hinaus: Prinzipien und Perspektiven**, denn die Grundschule der Zukunft muss eine Schule der allseitigen Bildung sein, folgendermaßen definiert in den **Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule**: „Bildung ist die Auseinandersetzung einer Person mit der Welt, um die eigene Position im gesellschaftlichen Ganzen zu verstehen und ihre Persönlichkeit im Rahmen der naturgegebenen und gesellschaftlichen Gegebenheiten zu entwickeln. Schulische Lernsituationen sind deshalb so zu gestalten, dass sie die Selbst-Bildung der Kinder unterstützen.“

Auf dieser Basis fordert der Grundschulverband entschieden, dass dem in der Vergangenheit zunehmend weniger beachteten Lernbereich Ästhetische Bildung wieder deutlich mehr Aufmerksamkeit zukommen muss. Dies trifft für den Unterricht zu und erhält zusätzlich Nachdruck im Rahmen des Ausbaus von Ganztagschulen. Darüber hinaus zeigt sich der Mangel an Erfahrungen in den Bereichen Musik, Kunst und Bewegung/Sport besonders augenfällig bei Kindern aus benachteiligten Familien und damit in Schulen in prekären Lagen.

„Lernen mit Kopf, Herz und Hand“, diese Forderung des Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) hat nach über zweihundert Jahren nicht an Bedeutung verloren. Pestalozzi ging es nicht nur um ganzheitliches Lernen, sondern auch um soziale Verantwortung. Er wollte Kindern vermitteln, Verantwortung für sich selbst und ihr Leben und Handeln zu übernehmen. An Pestalozzis Überlegungen knüpfen nachfolgende pädagogische Leitgedanken des Grundschulverbands an:

Lernen als Selbstaneignung der Welt

Schule muss den Kindern Gelegenheiten bieten für selbstständiges Arbeiten, um ihren eigenen Fragen nachzugehen, um in dialogischen Situationen Anregungen und Herausforderungen zu erhalten für selbstverantwortliches Weiterarbeiten. Dabei sind die Kinder auf strukturelle Hilfen professioneller Pädagoginnen und Pädagogen angewiesen.

Lernen durch die Begegnung mit der Welt

Inhalte und Gegenstände des Unterrichts sollen nicht allein von ihrer unmittelbaren Nützlichkeit oder ökonomischen Verwertbarkeit her ausgewählt werden, sondern in erster Linie einer allgemeinen und allseitigen Bildung dienen. Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben und Rechnen, auch der Umgang mit digitalen Medien sind Werkzeuge der Weltaneignung und des kulturellen Zugangs zu Gesellschaft, Natur, zum sozialen Leben und zu intellektueller Teilhabe.

Lernen an bedeutsamen Inhalten

Kinder suchen Sinn in den Gegebenheiten und Ereignissen, die einen Bezug zu ihrem Lebensumfeld haben, und denken darüber nach. Die Schule tut gut daran, die Lernfähigkeit der Kinder durch Freude an eigener Verantwortung und individuell angemessene Herausforderungen aufzugreifen und sie durch die Arbeit an bedeutsamen Inhalten und Aufgaben anzuregen.

Innere Balance für das Lernen – die Persönlichkeit¹

Eine zentrale Aufgabe der Grundschule ist, Kinder in ihrer Persönlichkeits- und Autonomieentwicklung zu unterstützen und dafür Sorge zu tragen, dass Kompetenzen, die für das Zusammenleben bedeutsam sind, (weiter-)entwickelt werden können als personales und soziales Potenzial des Kindes und damit als Potenzial und Stärkung einer demokratischen Gesellschaft.

Aber welche Bedeutung und welchen Stellenwert haben Persönlichkeitsentwicklung und Entwicklung sozialer Fähigkeiten – also das Lernen von demokratischem Handeln – im Zusammenspiel mit dem klassischen Lernbereichskanon und einem allseitigen Bildungsanspruch? Welche Bedeutung müsste dieser Entwicklungsbereich für und in einer inklusiven Schule haben?

Es geht um sehr viel mehr als die klassischen „Kopfnoten“, es geht um die Bedeutung von Individualität in der Gemeinschaft, das Zusammenleben und Zusammenarbeiten und damit um die Chance, selbstständig und selbstverantwortlich zu lernen und Leistung zu



erbringen, also auch um wesentliche Merkmale einer pädagogischen Leistungskultur.

Eine grundsätzliche Herausforderung für Kinder ist zu lernen, mit den je eigenen Gefühlen und Impulsen klarzukommen, sie zu steuern und die Gefühle und Reaktionen anderer wahrzunehmen und zu entschlüsseln. Von dieser Fähigkeit werden ihre Verhaltensmöglichkeiten im sozialen Zusammenleben bestimmt. Diese Erfahrungen können Kinder aber nicht vermittelt bekommen, sie müssen sie selbst erwerben, sich damit bewähren, um stark zu werden. Ihre Gefühls- und Willenswelt ist angesprochen, über die familiären Erfahrungen und Beziehungen hinaus, und dafür braucht es in der Schule ein Klima und ein Beziehungsgefüge, in dem Kinder Schutz und Anerkennung finden und dazu authentische Gelegenheiten zur Bewährung.

Je mehr Ausgeglichenheit, Sicherheit und Vertrauen ein Kind zum Leben und Lernen in der Schule mitbringt, desto gefestigter wird es Anstrengungen und Problemlöseanforderungen beim Arbeiten auf sich nehmen und mit Toleranz und Achtsamkeit Regeln im sozialen Miteinander respektieren und übernehmen.² In die differenzierte Darstellung der überfachlichen Fähigkeiten sind Wahrnehmungs- und Verhaltensmöglichkeiten einbezogen, auf deren Bedeutung es für die Entwicklung der Kinder in besonderer Weise ankommt. Fähigkeiten, die nicht nur wichtige Grundlage

für das Lernen insgesamt und damit auch für das fachliche Lernen darstellen, sondern vor allem Selbstkonzept, Motivation, Empathie-Fähigkeit und Autonomie des Kindes bestimmen. Wie gut diese Fähigkeiten im Rahmen der Erziehung und Bildung in der Schule mitbedacht werden können, hängt unmittelbar davon ab, wie Beziehungen und soziale Erfahrungs- und Erlebenssituationen innerhalb der Schule gestaltet werden (können).

Als bedeutsam dargestellte Ziele sind vorrangig

- die Entwicklung einer Selbstwirksamkeitserwartung und die Entfaltung von intrinsischer Motivation u. a. durch Partizipation.
- die Entwicklung von Diskursfähigkeit, Rationalität in der Einschätzung von Situationen, Autonomie, Kritikfähigkeit und Selbstreflexion.
- das Verständnis, dass die Autonomie des anderen die Grenze der eigenen Autonomie ist und gemeinsam Ausgehandeltes als verbindlich zu akzeptieren ist; auch zu lernen, Formen von Übergriffigkeit und Gewalt zu erkennen, sich kritisch damit auseinanderzusetzen und Grenzen aufzuzeigen.

An den z. T. sehr unterschiedlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten der Kinder, die aus Familie und Kita mitgebracht werden, anzuknüpfen, ist herausfordernd. Dazu kommt der Anspruch, Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich alle Kinder erproben und weitere Erfahrungsschritte vollziehen können.

Zur Stärkung für das Zusammenleben in Familie, Schule, Peergroup und interessensbezogenen Gruppen ist es für jedes Kind eine förderliche Unterstützung, wenn es konstruktive und friedliche Konfliktlösungen erleben und in das eigene Handeln übernehmen kann. Die Förderung von Empathie-Fähigkeit

und der Fähigkeit, das Verhalten und die Handlungen anderer einschätzen zu können, stärken letztlich die Bildungschancen und die Chancen für ein gutes Zusammenleben mit anderen in der Gesellschaft.

Situationsbeschreibungen und Handlungshinweise für Pädagoginnen und Pädagogen ergänzen die tragfähigen Grundlagen und verweisen insbesondere auf folgende Aspekte:

● Die Verantwortung und Beteiligung von Kindern gewährleisten

Das Kind hat ein Recht auf Berücksichtigung seiner Meinung. Beteiligungserfahrungen sind für eine zukunftsfähige Gesellschaft von zentraler Bedeutung.

● Stärkung von intrinsischer Motivation

Lernen gelingt am besten, wenn es aus eigenem Antrieb heraus erfolgt. Wenn ein Kind intrinsisch motiviert Zielen nachgeht, dann handelt es selbstbestimmt, frei und autonom.

● Erleben von Selbstwirksamkeit, Partizipation und Wohlbefinden

Die Überzeugung, aus eigener Kraft etwas bewirken und erreichen zu können (Selbstwirksamkeitserwartung), ist häufig verbunden mit Motivation, Selbstvertrauen und Anstrengungsbereitschaft. Kinder mit hoher Selbstwirksamkeitserwartung können konstruktiver auf Versagemomente reagieren. Erfahrungen von Partizipation wie Mitentscheidungsrechte und Gehör für die eigene Meinung erhöhen Zuversicht und Selbstvertrauen.

● Autonomie

Autonom handelt eine Person, die über Selbstkontrolle verfügt und die es schafft, das zu tun, was sie für sich überlegt hat und mit Gründen ausgestattet für gut hält (Tugendhat 2003). Es geht um die Fähigkeit, eigene Ziele begründet zu bestimmen und auch unter her-

ausfordernden Bedingungen an ihnen festzuhalten.

● Autonomie der anderen als Grenze der eigenen Autonomie

Dabei geht es um die Erkenntnis, dass Kinder, die sich in andere besser hineinversetzen können, emotional kompetente Kinder, häufiger einen höheren sozialen Status haben und bessere soziale Kompetenzen (vgl. Bohnert / Crnic / Lim 2003). Emotionale Kompetenz steht, unterlegt durch Studien, in engem Zusammenhang mit der sozialen und schulischen Entwicklung sowie der psychischen Gesundheit der Kinder.

Balancen für das Lernen herstellen bedeutet für Pädagoginnen und Pädagogen, sich immer wieder zu fragen, ob der eigene Unterricht der geistigen, psychischen und körperlichen Vielfalt der Kinder entspricht. Balancen für das Zusammenwirken in der Schule herzustellen bedeutet, das Lern- und Schulklima im Team aller Beteiligten so zu gestalten, dass die pädagogischen Beziehungen in und zwischen den unterschiedlichen Gruppen unterstützend dazu beitragen können.

Eine Trennung von Erziehung und Bildung ist aus dieser Sicht unsinnig, denn in Bildung steckt Erziehung und Erziehung ist Bildung. Die Schule hat als Auftrag beides zu leisten und jedem Kind individuell förderliche Entwicklungsmöglichkeiten zu gewährleisten.

„Balancen in der Bildung“ bedeutet auch, allseitige Bildung in vielfältige Lerngelegenheiten einzubeziehen, bedeutet Vielschichtigkeit in den Beziehungen mitzudenken und bedeutet, auf die Möglichkeiten des einzelnen Kindes bezogen zu reagieren. Für erfolgreiches Lernen hängt viel von dieser Ausgewogenheit ab. □

Anmerkungen

- 1) Der nachfolgende Text bezieht sich im Wesentlichen auf Inhalte des Beitrags „Tragfähige Grundlagen für die Entwicklung der Persönlichkeit und sozialer Fähigkeiten“ in Band 150 der „Beiträge zur Reform der Grundschule“: Anforderungen und tragfähige Grundlagen. Der Band erscheint im August 2020.
- 2) Welche Ziele für die Entwicklung damit gemeint sind und mit welchen pädagogischen Vorgehensweisen im Schulleben und im

Unterricht darauf eingegangen werden kann bzw. welche Situationen im Gruppengeschehen dafür Ansätze bieten, wird im oben genannten Text beschrieben.

Literatur

- Bohnert, A. M. / Crnic, K. A. / Lim, K. G. (2003): Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of abnormal child psychology*, 31 (1), 79–91. <https://doi.org/10.1023/A:1021725400321>

- Hecker, U. / Lassek, M. / Ramseger, J. (Hg.) (2020): Anforderungen und tragfähige Grundlagen, Band 150 in der Reihe Beiträge zur Reform der Grundschule, Frankfurt a. M.: Grundschulverband
Tugendhat, E. (2003): Egozentrität und Mystik: eine anthropologische Studie. München: C. H. Beck.

Edgar Bohn

Ein Lob der Fachlichkeit?

oder: Wie Überfachlichkeit Fachlichkeit oft erst ermöglicht

Pisa-Schock und IQB-Ergebnisse verursachen in Ministerien vielfach hektische Aktivitäten, die in der Presse ihren öffentlichkeitswirksamen Widerhall finden. „Wir müssen die Fachlichkeit stärken“ ist allenthalben zu hören. Gestärkt werden sollen die fachlichen Kompetenzen der Lehrkräfte.

Dahinter steckt folgender Gedankengang: Je besser eine Lehrkraft das zu unterrichtende Fach durchdrungen hat (je besser also die Fachlichkeit der Lehrkraft ist), desto besser werden auch die (messbaren) Lernerfolge der Lernenden sein. Das entsprechende Lehrmodell suggeriert: Kinder werden – sofern diese gemäß der Fachlogik des jeweiligen Faches schrittweise unterrichtet werden – auch deren Ziele (z. B. die fehlerlose Rechtschreibung oder die Beherrschung mathematischer Rechenoperationen, oder das Verständnis für Naturwissenschaften, oder ...) erreichen.

Solch ein Denken lässt zum einen außer Acht, wie es zur Sachlogik eines Faches kommt. In der Regel entsteht diese über in einer jahrzehnte- oder gar jahrhundertelangen Entwicklung, bis sie auf dem aktuellen Stand angekommen ist. Sie wird in diesem Prozess durch neue Erkenntnisse immer wieder infrage gestellt, verworfen, den neueren Erkenntnissen angeglichen und hat damit allenfalls einen vorläufigen Endstand erreicht.

Hier sei exemplarisch auf die langjährige Entwicklung der Rechtschreibnormierung hingewiesen: Vom ZWISCHENRAUMLOSENSCHREIBEN OH

NESATZZEICHEN im Mittelalter (natürlich in lateinischer Sprache) führte die Entwicklung über das Schreiben mit wortzwischenräumen aber ohne interpunktion und großschreibung bis hin zum derzeit gültigen Regelwerk. In der aktuell 27. Ausgabe des Duden finden sich in der Folge – trotz Rechtschreibreform 1996 mit Änderungen in den Jahren 2004, 2006 und 2011 neben 145.000 Stichwörtern auf 140 Seiten u. a. Rechtschreib- und Zeichensetzungsregeln. Ständig kommen neue Wörter hinzu und es ist damit zu rechnen, dass nach 2011 weitere Änderungen aufgenommen werden. (Solche Beispiele ließen sich für alle Fachbereiche aufzeigen.)

Wir halten fest: Die Entwicklungen in der Fachwissenschaft (welcher auch immer) ist niemals wirklich abgeschlossen. Sie zeigt vielmehr lediglich einen jeweils aktuellen Stand der Wissenschaft auf. Ein Stand, der sich – gerade in den Naturwissenschaften – schnell ändern kann, in anderen Bereichen gemächlicher voranschreitet, aber eben: voranschreitet.

Viel entscheidender in unserem Zusammenhang ist die Frage: Folgen die Lernschritte von Lernenden tatsächlich den fachwissenschaftlich herausgearbeiteten Teilschritten? Ist nicht wesentlich



Edgar Bohn

Dipl.-Pädagoge, langjähriger Schulleiter in Freiburg, Vorsitzender der Landesgruppe Baden-Württemberg.

entscheidender für gelingende Lernprozesse ein anderer Punkt: Entspricht die Lernlogik von (Grundschul-)Kindern tatsächlich der Sachlogik von Fächern und folgt dieser?

Hierzu ein Beispiel aus dem Sachunterricht (s. Abb. 1): In einer vierten Klasse erhielten die Kinder den Auftrag, eine möglichst stabile Papierbrücke zu bauen. Ein Junge, nennen wir ihn Arif, notiert Folgendes in seinem Forschungsbuch: „Ich habe entdeckt, wenn man den Magneten unter der Büroklammer macht, wird die Brücke nach unten gezogen.“ (Rechtschreibkorrekturen vorgenommen, falsche Artikelverwendung belassen, d. A.)

Der Eintrag machte mich stutzig: Was meinte der Junge mit „wird die Brücke nach unten gezogen“? Was zieht die Brücke nach unten? Ist es das Gewicht des Magneten (wie wir ja wissen) oder sind es dessen magnetische Kräfte?

Um dies herauszubekommen fragte ich, was denn passieren wird, wenn er Magnet und Büroklammer vertauscht. Er war sich ganz sicher: „Dann wird die Büroklammer nach oben gezogen.“ Ich ermuntere ihn, das auszuprobieren. Er wiederholte den Versuch immer und immer wieder, verzweifelte schier und dann – plötzlich – strahlte er über das ganze Gesicht. Er hatte verstanden, dass sein magisch-magnetisches Erklärungsmodell falsch war. Jetzt hatte er die tat-

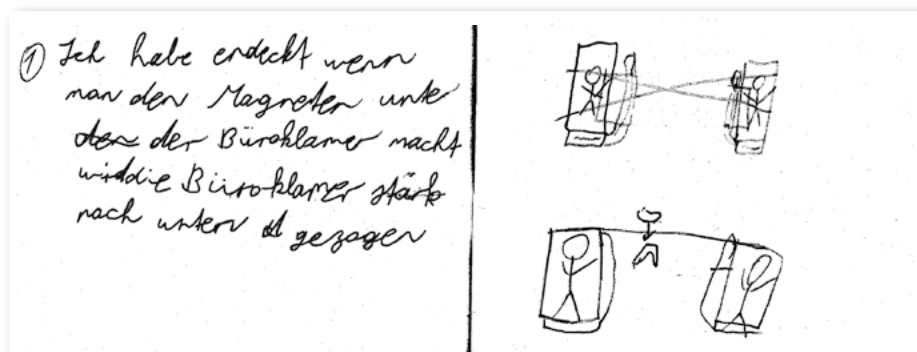


Abb. 1: Notiz von Arif in seinem Forschungsbuch

sächliche Ursache für den Brückeneinsturz erkannt.

Im Kern ging es in dieser Situation darum, sein Präkonzept (Wirkung der magnetischen Kraft) durch einen kognitiven Konflikt (Was passiert, wenn du Magnet und Büroklammer vertauschst?) infrage zu stellen. Seine entsprechenden Versuche bildeten die Voraussetzung für die Korrektur seiner eigenen (impliziten) Vorstellung und ebneten dadurch den Weg zum Aufbau einer für ihn neuen – und diesmal objektiv richtigen – Erkenntnis.

Natürlich ist es hilfreich, wenn Lehrkräfte ihre Lehrfächer auch fachlich durchdrungen haben. Allerdings ist dies keine Garantie für Lernerfolge. Im aufgeführten Beispiel hätte ein fachlich orientiertes Vorgehen eher zu einer Belehrung geführt („Das Gewicht des Magneten bringt deine Brücke zum Einsturz!“). Ob eine solche Belehrung allerdings zu einem Lernerfolg geführt hätte, wage ich zu bezweifeln. Den Grund sehe ich darin, dass diese Belehrung keinen Bezug zu seiner eigenen Vorstellung gehabt hätte. Sie wäre damit bei ihm auf keinen fruchtbaren Boden gestoßen. Letztendlich wäre Arif höchstwahrscheinlich für die Bedeutung des Gewichts für den Zusammenbruch seiner Brücke blind geblieben. Lernen ist aber genau dort erfolgreich und nachhaltig, wo auf dem impliziten (Vor-)Verständnis des Lernenden aufgebaut und dieses sinnvoll erweitert wird.

Genau darum kommt auch dem Austausch der Lernenden über ihre Erfahrungen und Vorstellungen über einen konkreten Gegenstand eine unverzichtbare Aufgabe im Lernprozess zu: Das Kennenlernen anderer Überlegungen, Schlussfolgerungen, Denkweisen und Erlebnissen hilft, die eigenen Positionen zu klären, zwingt zum Nachdenken und ggfs. zum Überdenken des eigenen Standpunkts und in der Folge zu dessen Veränderung und damit zu einem nachhaltigen Lernergebnis. Damit wird aber deutlich, welch wichtige Bedeutung dem Austausch über Erfahrungen in einem Lernprozess zukommt. Individuelles Lernen in der Gemeinschaft ist aufeinander bezogen, geradezu aufeinander angewiesen, bedingt und befördert sich gegenseitig.

Wenn wir Lernen so begreifen, wird deutlich, dass den Beziehungen inner-

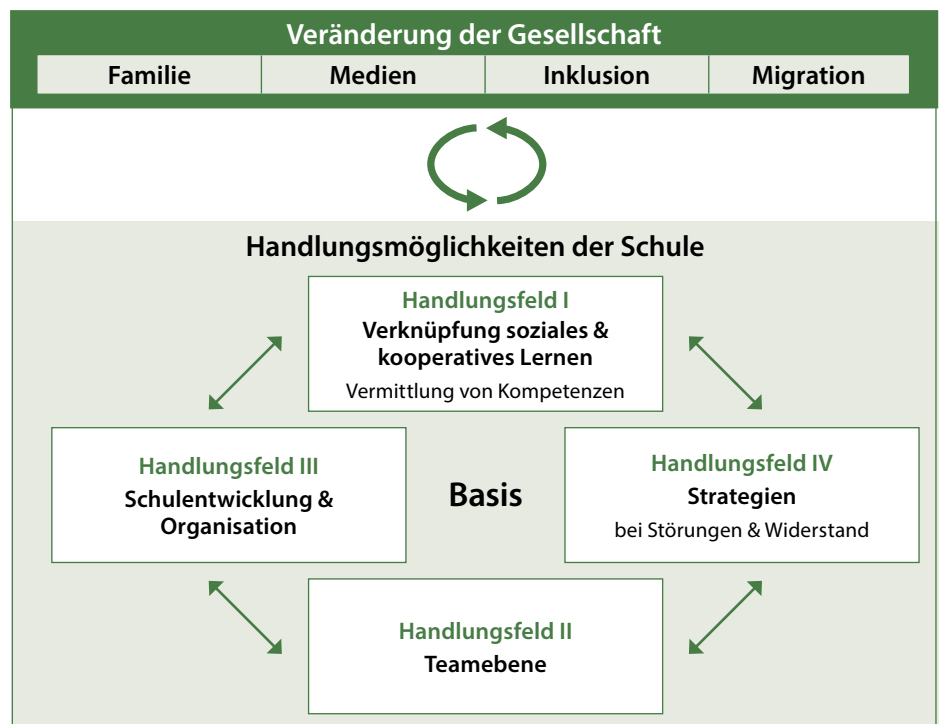


Abb. 2: Inhaltlich-strukturelle Vermittlungs- und Handlungsfelder der Schule bei den aktuellen gesellschaftlichen Veränderungen (nach: Henning u. a. 2019, Abb. 1 auf S. 17)

halb einer Lerngemeinschaft eine wichtige Rolle zukommt. Diese müssen so gestaltet sein, dass solch ein individuelles Lernen in der Gemeinschaft stattfinden kann. Ein entsprechendes Klassenklima ist dazu Voraussetzung und Ziel zugleich. Wie muss ein solches Lernklima aussehen und wie lässt es sich erreichen bzw. erhalten?

Zentral ist, dass alle Beteiligten wertschätzend miteinander umgehen, dass unterschiedliche Erklärungen, Meinungen, Vermutungen ... vorurteilsfrei dargestellt, besprochen und – möglicherweise individuell unterschiedlich bewertet werden. Bewertungsmaßstäbe werden offengelegt und miteinander auf ihre Genauigkeit und Aussagekraft überprüft. Auftretende Konflikte werden gemeinsam gelöst. Die Teilnehmenden der Lerngemeinschaft finden – bei aller Unterschiedlichkeit – eine gemeinsame Arbeitsbasis und können alle mit allen zusammenarbeiten.

Damit wird offensichtlich, dass Lernen in einer Gemeinschaft nicht vor allem oder gar ausschließlich im fachlichen Bereich stattfinden kann. Es ist wesentlicher Bestandteil der Aufgabe der Lehrenden, diese Voraussetzung dort zu schaffen, wo sie nicht oder nicht ausreichend gegeben ist und dort zu erhalten, wo sie vorhanden ist.

Damit ist ein Aufgabenbereich skizziert, zu dem nicht allzu viele konkrete und für die Umsetzung in der Praxis hilfreiche Lösungsvorschläge vorliegen.

Das Buch „So gelingt Zusammenarbeit“ (siehe Kasten) kann hier Abhilfe schaffen.

Am Vorwort von Eckart von Hirschhausen blieb ich hängen. Es trägt die Überschrift *Humor in Schulen* (seine Stiftung hat das dem Buch zugrunde liegende Projekt gefördert). Humor in Schulen? Wie sollte das möglich sein bei den vielfältigen und manchmal kaum zu bewältigenden Aufgaben im Schulalltag?

In einer präzise beschriebenen Analyse zu „Lehrerberuf und Lehrerbild im Wandel“ werden die aktuellen Herausforderungen benannt, der sich alle Lehrkräfte meist mehr, selten weniger stellen müssen. Stichpunkte dazu: Zunahme von Erziehungsschwierigkeiten, verzögerte Sprachentwicklung, mangelnde Chancengerechtigkeit, allgemein verbindliche Normen und Werte gehen verloren, breites Leistungsspektrum innerhalb einer Klasse, große Sprachbarrieren und teilweise Analphabetismus, die Wirkung neuer Medien, der Auftrag, an den Schulen inklusiv zu unterrichten, Konflikte mit anderen kulturellen Werten und Normen, die Notwendigkeit der

sozialen Integration in die und in der Schule ...

Deutlich wird in der Folge herausgearbeitet, dass Bildung auch und immer Erziehungsarbeit ist und sein muss, dass es Aufgabe der Lehrkräfte ist, die Beziehung zwischen den Lernenden untereinander sowie zu den Lehrenden positiv zu gestalten. Dass dies nicht nur Aufgabe der Grundschule ist, sondern auch alle weiterführenden Schulen betrifft, versteht sich von selbst.

Dieser Situationsanalyse folgen Überlegungen, in welchen Handlungsfeldern eine Schule tätig sein sollte:

1. Wie kann es gelingen, soziales und kooperatives Lernen so zu verknüpfen, dass in jedem Fachunterricht dadurch Synergien erzielt werden?
2. Wie kann die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften auf der Teamebene unterstützt und gefördert werden?
3. Welche Aspekte ergeben sich daraus für die Schulentwicklung und die Organisation der Schule?
4. Wie kann mit Widerstand, Störungen, Konflikten und Defiziten sinnvoll umgegangen werden?

(Siehe Abb. 2).

Die Autoren gehen im Weiteren von vier Grundthesen aus:

1. Die Vermittlung fachlicher Kompetenzen schließt gleichwertig die Vermittlung sozialer, kooperativer, kommunikativer, demokratischer und ethischer Kompetenzen ein.
2. Die letztgenannten Kompetenzen sollten in allen Fächern und in allen fachlichen Zusammenhängen vermittelt werden.
3. Das erfordert, dass die Lehrkräfte einer Klasse/einer Schule ein gemeinsam abgestimmtes Handlungskonzept entwickeln und dieses auch umsetzen.
4. Neben der Vermittlung von den in These 1 genannten Kompetenzen sind auf die Klasse abgestimmte Maßnahmen der Diagnose und Förderung wie auch des Umgangs mit Störungen erforderlich.

Der größte Teil des Buches setzt sich damit auseinander, wie in jeder Art von Unterricht fachlicher und überfachlicher Kompetenzerwerb miteinander verknüpft werden kann. Dazu werden 13 Übungen in den fünf Häusern partnerschaftlichen Lernens vorgestellt, ausführlich erläutert und mit Praxis-

hinweisen unterfüttert. Diese Übungen sind so gestaltet, dass alle zumindest ab Klassenstufe zwei ggfs. mit leichten Abwandlungen eingesetzt werden können.

Die fünf Häuser

Haus 1: Kontakte herstellen, Beziehungen aufbauen

Haus 2: Jeder kann dein Partner sein

Haus 3: Strategien zum gemeinsamen Lösen von Aufgaben

Haus 4: Einfache Formen der Partnerarbeit

Haus 5: Einfache Formen der Gruppenarbeit

Zu Beginn jedes der fünf Häuser wird dargestellt, welchen Stellenwert und welche Zielsetzung das jeweilige Haus hat. Im Anschluss daran werden die jeweiligen Übungen nach folgendem Schema vorgestellt:

- Überblick und Zielsetzung
- Ausführliche Beschreibung
- Anmerkungen zur Übung und Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht
- Praxisbeispiele aus dem Unterricht und
- Zusatzmaterial



Günter Henning, Eckhard Feige, Jeremy Peschel: So gelingt Zusammenarbeit. Die fünf Häuser partnerschaftlichen Lernens. Burckhardt Haus, München 2019, 232 Seiten, ISBN: 978-3-96304-602-5, 25 €

Mit einer zusammenfassenden Kurzdarstellung der Übung schließt die Vorstellung der jeweiligen Übung ab.

Auch im Teil „Umgang mit Defiziten und möglichem Widerstand, Störungen und Konflikten“ gibt das Buch hilfreiche, gut umsetzbare Hilfestellungen, wie mit auftretenden Schwierigkeiten in der Umsetzung konstruktiv umgegangen werden kann.

Die Autoren legen ein Buch vor, das Lehrkräften aller Schularten deutlich macht, wie sie durch die aufgeführten Übungsreihen das Klassenklima positiv gestalten und damit Kindern zu besserem Lernerfolg verhelfen können. Ein Buch, das Mut macht und konkrete Beispiele aufzeigt, wie den eingangs aufgeführten Herausforderungen des geänderten Alltags in Schulen angemessen, kreativ und erfolgreich entgegengetreten werden kann.

Im gesamten Werk wird deutlich, dass es nicht am grünen Tisch entstanden ist. Es wurde in gelebter Praxis erprobt und erarbeitet. Durchgängig ist es getragen von hoher Wertschätzung für die Arbeit der Lehrkräfte und so konkret angelegt, dass es helfen kann, Praxis nachhaltig zu verändern, zu verbessern, erfolgreicher zu machen und gleichzeitig alle Beteiligten zufriedener werden zu lassen. Dies liegt darin begründet, dass es sich nicht auf Fachlichkeit „zurückzieht“, sondern die alltäglichen Schwierigkeiten, Störungen und Widerstände im Unterricht in den Fokus nimmt und Lösungen dafür bereitstellt.

Grundlage für Entwicklungsarbeit im Team

Wünschenswert ist, dass das Buch – wie eingangs dargestellt – nicht einer einzelnen Lehrkraft überlassen bleibt, obgleich sich auch hier der Einsatz lohnen wird. Vielmehr sollte es zur Grundlage für die Arbeit eines Klassenteams, noch besser der eines ganzen Kollegiums werden. Es ist sehr gut vorstellbar, welchen immensen Einfluss die Umsetzung der vorgeschlagenen Häuser des Lernens auf eine positive Gestaltung des Klassen- und Schulklimas haben wird. Auch die unmittelbare Folge daraus lässt sich gut vorstellen: Konflikte und Störungen werden im Unterricht zurückgehen, die dadurch gewonnene Zeit wird sich in verbesserten Lernergebnissen niederschlagen. ■

Kati Ahl

Die Kraft der guten Momente

Mit Marte Meo den Funken neu entfachen

Wer kennt das nicht: Die Arbeit in der Schule, besonders mit den Kindern mit schwierigem Verhalten, ist eine Herausforderung. Woher nimmt man dazu die Kraft im Alltag? Hier kommt ein Impuls, der auch erfahrenen Kolleg*innen immer wieder Kraft und Freude vermittelt – gerade für die Rüttelstrecken im pädagogischen Alltag.

Wie meine Arbeit mit Marte Meo begann

Als Schulleiterin stand ich vor einigen Jahren vor der Herausforderung, dass die Heterogenität (auch im Verhalten der Kinder) an unserer Schule stetig zunahm, mit und ohne Inklusion. Wie sollten wir uns da gut vorbereiten? Und auf wen? Welche Kinder würden von welcher Maßnahme am meisten profitieren? Sollten wir uns spezialisieren – auf Kinder im Autismus-Spektrum, auf Kinder im Förderbereich Geistige Entwicklung oder auf „verhaltensoriginelle“ Kinder? Gibt es eine Schnittmenge? An diesem Punkt der Überlegungen entdeckte ich Marte Meo – ein Unterstützungsprogramm für die emotionale und soziale Entwicklung von Kindern.

Seit gut vier Jahren habe ich mich nun in der Marte-Meo-Methode qualifiziert. Das war zeitintensiv, zusätzliche Arbeit – und ein enormer Gewinn. Die Videomethode und das technische Know-how, die Beratungsarbeit, vor allem aber das neue Wissen um Entwicklungsschritte und die wichtige Interaktion zwischen Lehrkraft und Kind waren anfangs nicht einfach miteinander zu koordinieren. Warum habe ich trotzdem die Mühe auf mich genommen? Weil mich Marte Meo daran erinnert hat, warum ich damals Lehrerin geworden bin. Die guten Beziehungen, die schönen Momente mit Kindern, das hat mir Kraft gegeben und mir Lebendigkeit geschenkt, die mich auch für anstrengende Phasen gestärkt hat! Und die guten Momente werden bei Marte Meo ganz groß gemacht, sie werden in Bildern festgehalten und immer wieder betrachtet, sodass die Überzeugung entsteht: *Ich kann das schaffen!* Nach Marte Meo gehören dazu neben

den Entwicklungsschritten von Kindern auch die Fähigkeiten der Lehrkraft, positiv zu leiten, also Momente der guten Struktur, der klaren Ansage abzuwechseln mit Momenten der guten Atmosphäre. Oder wie Maria Aarts es sagte: Ein Löffel Liebe, ein Löffel Arbeit.

Daher bin ich überzeugt, dass in Marte Meo das Potenzial steckt, Kraft für den Alltag zu schenken und gleichzeitig viele Kinder auf professionelle Weise gut in ihrer Entwicklung zu unterstützen. Und das ist – neben der Beschäftigung mit der Welt und dem Aufbau von guten Beziehungen – meines Erachtens eine der Hauptaufgaben von Grundschulen.

Wer profitiert?

Als erstes profitieren Kinder von der intensiven Betrachtung einzelner Momente im Unterricht. Wenn man die Gelingensmomente in den Fokus nimmt, schafft man gleichzeitig die Wahrnehmung, dass doch schon einige positive Ansätze zu sehen sind, das macht Mut! Schließlich profitieren nach meiner Erfahrung aber auch die Lehrkräfte. Denn sie finden in den kurzen Clips heraus, was sie alles schon erreicht haben und wo sie nun gut ansetzen können zur Weiterarbeit. Viele Lehrkräfte sind echte Naturtalente, die schon sehr viel in die Beziehung investieren. Wie so häufig ist diese Arbeit aber unsichtbare Arbeit, die selten gewürdigt wird. Sie kann mit Marte Meo in die Sichtbarkeit gehoben werden – und damit zur Kraftquelle werden. Und schließlich lernen Lehrkräfte auch, welche kleinen Schritte für das jeweilige Kind nun wichtig sind und wie sie ihre „Herzchen“, also die Kinder mit besonderem Bedarf an Unterstützung, noch besser fördern.



Kati Ahl

war Schulleiterin einer Grundschule und Ausbildungsbeauftragte und ist heute Beraterin für Schulentwicklung, systemische Beraterin und Marte-Meo-Supervisorin im Bereich Schule.
www.katiahhl.de

Was sagen Lehrkräfte über die Marte Meo Arbeit?

Frau Schäfer ist Lehrerin an der Grundschule in Dauborn. Sie hat bereits im Referendariat mit der Arbeit mit Marte Meo begonnen, also zu einer Zeit, in der die meisten Lehrkräfte mehr als ausgelastet sind. Schließlich hat sie ihre Examensarbeit zum Thema geschrieben.

Kati Ahl (KA): Wie sind Sie zu Marte Meo gekommen?

Frau Schäfer (FS): An meiner ehemaligen Schule wurde uns die Marte-Meo-Ausbildung finanziert. Wir haben zuerst mit einem Schnuppertag begonnen. Das hat uns so gut gefallen, dass wir danach eine schulinterne Fortbildung gebucht haben (den Practitioner-Kurs, Anm. d. Aut.).

KA: Was hat denn das Kollegium so begeistert? Denn die Ausbildung ist ja auch ein hoher zeitlicher Aufwand?

FS: Zuerst hat uns angesprochen, dass wir in den Videos ganz viel aus unserem Alltag wiedererkannt haben. Mit der Zeit wurde es immer interessanter, weil wir dann mit Videos aus unserer eigenen Schule gearbeitet haben. Es waren die Videoclips und der Wiedererkennungswert dabei.

KA: In welchen Momenten haben Sie sich wiedererkannt?

FS: Da ging es oft um auffälliges Verhalten im Unterricht. Wir hatten uns überlegt, wie wir die Zusammenarbeit für die Schülerinnen und Schüler und die Lehrkräfte angenehmer gestalten können, mit mehr Freude und Miteinander und weniger Stress und Ärger.

KA: In meiner Beratung erkläre ich dann auch zu Beginn des Kurses die Entwicklungsstufen von Kindern ...

FS: Genau, wir haben besser verstanden, dass das auffällige Verhalten der Entwicklung geschuldet ist. Auffälliges Verhalten bedeutet dann, dass manche Entwicklungsschritte noch nicht gut ausgebildet sind. Das hat uns sehr interessiert, wo jedes Kind steht und wie wir da weiter arbeiten.

KA: Wie ist es, wenn man sich selbst auf den Videos sieht?

FS: Das war für uns anfangs eine große Hemmschwelle. Wir haben in den ersten Sitzungen nur Aufnahmen von den Kindern gezeigt, ganz bewusst – weil man ja sonst so unter Beobachtung steht. Erst später haben wir gemerkt, dass es nur dann etwas bringt, wenn man selbst auch auf dem Video zu sehen ist, weil man die Interaktion beobachten kann. Ich habe dann viele Videos von mir selbst gemacht und habe mich daran gewöhnt.

Es ist vielleicht eher die Befürchtung, dass man vor den Kolleginnen schlecht dastehen könnte als junge Lehrerin und Fehler zu sehen sind. Das war aber nicht der Fall! Alle waren froh über aussagekräftige Videos. Die anderen haben sich erst später getraut.

KA: Was würden Sie sagen: Welche Kinder profitieren denn von Marte Meo?

FS: Ich würde sagen, alle Kinder! Uns sind auf den Videos häufig auch andere Kinder aufgefallen, die uns im Alltag vorher nicht aufgefallen waren. Das erklärt häufig auch die unterschiedlichen Verhaltensweisen. Man kann sich die Videos einfach öfter anschauen. Dann findet man viel eher Punkte, an denen man noch arbeiten kann, als Kind und als Erwachsene. Bei Kindern, die sonst weniger Schwierigkeiten haben, sieht man schneller die Lernfortschritte, wenn man mehrmals filmt. Es haben am Ende alle Kinder profitiert.

KA: Wie genau arbeiten Sie denn mit den Kindern?

FS: Das läuft an unserer Schule immer ähnlich ab. An meiner Schule ist Marte-Meo-Beratung fest integriert. Da können Kolleginnen Anfragen stellen, sodass jemand vom Marte-Meo-Team bei Bedarf im Unterricht filmt. Ich habe früher meine Facharbeit für das Refe-

rendariat über Marte Meo geschrieben und habe in meiner Klasse gefilmt. Die Eltern unterschreiben vorher eine Einverständniserklärung. Wir haben oft mit einer Spielsituation angefangen, also einer recht freien Situation. Da haben wir geschaut, was das Kind schon gut kann, welche Fähigkeiten es schon entwickelt hat und was es noch lernen sollte. Danach haben wir Unterrichtssituationen mit Einzel- oder Partnerarbeit gefilmt, oder im Unterrichtsgespräch. Dann wird die Videosequenz analysiert. Da haben wir uns mit der Marte-Meo-Trainerin abgesprochen. Ein Arbeitspunkt für das Kind wird je nach Entwicklungsstand ausgewählt. Es war toll, zu sehen, wie die Kinder darauf reagieren.

KA: Haben Sie einen Fall? Nehmen wir mal den Henry ...

FS: Henry hatte Probleme, seine Gefühle zu regulieren. Da hatten wir zum Beispiel Clips aus dem Sitzkreis. Da ist er oft auf den Boden gerutscht, war sehr nervös und hat die Hände bewegt. Er konnte nicht ruhig sitzen. Im Unterricht fiel das zunächst nicht auf, erst als ein anderes Kind ihn ermahnte und er dann auf das Kind losgehen wollte, wurde das Problem sichtbar. Die Lehrerin bekommt solche Situationen vorher oft nicht mit, aber auf den Clips ist deutlich zu sehen, wie die Gefühle sich schon vorher angestaut haben und dass er gezittert hat und immer wieder auf den Boden gerutscht ist. Wir haben dann mit ihm mit Marte Meo gearbeitet und ihm ganz viele Worte für seine Gefühle gegeben. So hat er Schritt für Schritt gelernt, das Gefühl im Körper in Worte zu fassen. Im Review haben wir ihm gezeigt, wie er das in positiven Situationen immer besser gelernt hat. Das war seine Lernaufgabe, zuerst Freude benennen zu lernen und später andere Gefühle.

KA: Wie fand er es, sich auf den Videos zu sehen?

FS: Er hat sich sehr aufs Filmen und auf die Reviews hinterher gefreut! Auf die Reviews haben sich alle Kinder sehr gefreut. Denn man zeigt ihnen die positiven Momente. Dann werde ich ständig angesprochen und gefragt: Wann machen wir wieder ein Video? Man nimmt sich ja Zeit für das Kind allein und die Kinder sehen viele positive Momente von sich. Das wirkt wahre Wunder!

Wie geht Marte Meo?

An der Grundschule Dauborn ist Marte-Meo-Beratung fest integriert. Da können Kolleginnen Anfragen stellen und das Marte-Meo-Team filmt bei Bedarf im Unterricht. Die Eltern unterschreiben vorher eine Einverständniserklärung. Man beginnt oft mit einer freien Situation, also Spielsituation. In diesem Clip ist zu erkennen, was das Kind schon gut kann, welche Fähigkeiten es schon entwickelt hat und was es noch lernen sollte.

Danach folgt ein Videoclip in einer Unterrichtssituation mit Einzel- oder Partnerarbeit oder im Unterrichtsgespräch. Dann wird erneut die Videosequenz analysiert und der Entwicklungsstand ermittelt. Dazu gehört die Supervision durch die Marte-Meo-Trainerin. Ein Arbeitspunkt für das Kind wird

je nach Entwicklungsstand ausgewählt und im Review erklärt. Aber auch das Review beginnt zuerst mit den guten Momenten, die im Clip zu sehen sind. Der Erfolg ist, dass die Kinder sehr gerne zum Review kommen und sich im Video die Momente anschauen. Sie wissen danach genau, was sie gut gemacht haben und was noch zu üben ist.

Wie kann man beginnen?

Viele Lehrkräfte finden es nicht einfach, aus den zahlreichen Angeboten für Fort- und Weiterbildung auszuwählen. Daher ist ein guter Einstieg, entweder eine Marte-Meo-Präsentation bei einer Trainer*in zu buchen oder einen der Fachtage von Maria oder Josje Aarts zu besuchen, die die Marte-Meo-Arbeit für Schulen entwickelt haben.

KA: Das ist ja ganz anders als bei anderen Methoden, wenn man dem Kind aufzeigt, was es gerade falsch gemacht hat. Wenn das Kind sich so freut, zeigt es ja, dass es die Situation positiv erlebt!

FS: Ich hatte einen Schüler, der konnte wirklich kaum arbeiten, weil er seine Arbeit so schlecht strukturieren konnte. Wenn er alleine gearbeitet hat, hat er meistens in der Gegend rumgeschaut und Stifte geworfen. Wir haben ihn dann Schritt für Schritt angeleitet, wie er sein Mäppchen rausholt, ich stand dann häufig neben ihm und habe genau gesagt, jetzt machst Du den Schulranzen auf, habe ihn also wirklich ganz kleinschrittig angeleitet. Am Ende, nach der gemeinsamen Arbeit von einem halben Jahr

wurden immer Medikamente gegeben, es hieß immer, ich habe eine Krankheit; und ich bin jetzt so froh, dass jemand mein Kind in seiner Entwicklung begleitet!

KA: Das heißt, die Eltern haben die Veränderung auch sehen können?

FS: Ja. Die Eltern waren sehr glücklich darüber.

KA: Wie hoch ist der Aufwand und lohnt er sich? Man muss ja filmen und die Clips auswerten und man muss das Review mit dem Kind führen.

FS: Das ist eine Schwierigkeit bei der Methode. Der Aufwand lohnt sich auf jeden Fall. Wenn man aber im Fachunterricht von 45 Minuten selbst filmen muss, ist es kaum allein umsetzbar.



Frau Matejka (Marte-Meo-Kollegentrainerin i. A. an der Comeniuschule Frankfurt) arbeitet mit ihrem Schüler Elias. Beide genießen die gute Beziehung zueinander. Sie beherrscht den Wechsel von Kontaktmomenten und Arbeitsphasen so gut, dass sie die Entwicklung von Elias damit in besonderer Weise fördern konnte

konnte er selbstständig mit dem Tagesplan arbeiten, seine Aufgabe finden, sein Material selbst rausholen. Mit den Video-clips haben wir so schnell so große Erfolge erzielt, das war wirklich unglaublich. Das haben wir vorher nicht gedacht!

KA: Wurden die Eltern mit eingebunden?

FS: Einmal haben wir ein Review mit den Eltern gemacht. Wir waren vorher skeptisch, weil die Erfolge nicht so spektakulär wirkten: Beim ersten Video hat er noch viel gezappelt, beim zweiten Video hat man ihn einfach nur arbeiten sehen. Die Eltern waren total begeistert. Der Vater sagte: Ich war als Kind genauso und mir

KA: Wie kann man die Marte-Meo-Arbeit am besten in der Schule etablieren?

FS: Man braucht eine Marte-Meo-Trainee-rin an der Schule, die dafür Zeit hat und das zeitlich angerechnet bekommt. Man braucht aber viel Training, um die Clips gut analysieren zu können. Im Unterrichtsalltag ist es sehr schwierig, wenn man keine Teamarbeit oder Doppelbesetzungen hat. Idealerweise stellt man Fälle auch in der Konferenz vor, sodass die Kolleginnen die Kinder kennen, die besondere Unterstützung brauchen. Insgesamt bekommt man meiner Erfahrung nach eine bessere Beziehung zu den Kindern, mit denen man gearbeitet hat.

KA: Hat die Arbeit mit Marte Meo Ihre Sicht auf Kinder verändert?

FS: Ja, sehr. Ich kann mittlerweile das Verhalten von Kindern ganz schnell analysieren und liege meistens richtig mit meinen Annahmen. Ich weiß jetzt genau, dass hier der eine oder andere Entwicklungsschritt noch fehlt und lege den Kindern das Verhalten nicht schlecht aus. Ich versuche jetzt, vorher anzusetzen, also nicht in dem Moment, in dem es eskaliert. Dann finden wir Alternativen. Ich versuche weniger zu schimpfen und das klappt auch.

KA: Also Sie als Lehrerin haben weniger Stress?

FS: Genau. Ich habe dadurch viel weniger Stress als Lehrerin, weil ich vorher schlichten kann, und die Kinder auch, weil sie weniger in Streitsituationen geraten.

KA: Wenn Sie eine Empfehlung hätten an andere Kolleginnen und Kollegen, was würden Sie denen raten in Bezug auf Marte Meo?

FS: Ich würde empfehlen, mit mehreren Kolleginnen und Kollegen die Ausbildung zu machen. Es ist wirklich sehr interessant und lohnenswert. Ich würde raten, hauptsächlich mit Videos aus der eigenen Schule zu arbeiten und mit Aufnahmen von sich selbst. Nur dann versteht man, was in der Interaktion geschieht. Man erkennt auch eigene Verhaltensmuster. Ich würde es als Team in einzelne Stunden pro Woche integrieren. Als neue Marte-Meo-Übende muss man ein bisschen Geduld mitbringen und diese Brush-up-Days (Wiederholungen) besuchen, damit man bei der Interaktionsanalyse nicht aus der Übung kommt. Es wäre wichtig, dass diese Arbeit weiter an Schulen verbreitet wird, weil es einfach große Erfolge bringt! □

Weitere Informationen

Aarts, Josje (2007): Marte Meo-Methode für Schulen. Eindhoven

Aarts, Maria / Aarts, Josje (2019): Das goldene Geschenk. Eindhoven

www.martemeo.com/de/

(dort sind alle zertifizierten Marte-Meo-Kollegentrainer*innen und Supervisor*innen nach Orten sortiert aufgelistet)

► Im Juni erscheint das neue Buch von Kati Ahl: Schule verändern - jetzt! Wegweisende Antworten auf drängende Fragen, Verlag Klett Kallmeyer

Ulrich Bosse / Ulrike Quartier

Luka balanciert – Naturerfahrungen in der Schule

Ich traue meinen Augen nicht: Luka ist auf einen dicken Baumstamm geklettert, hockt dort zunächst unsicher, richtet sich dann vorsichtig auf, geht schnell wieder in die Knie und stützt sich ab, richtet sich erneut auf, macht einen kleinen Schritt, blickt zu mir. Das hat es noch nie gegeben. Ich nicke ihm lächelnd zu. Luka hasst unsere wöchentlichen Waldgänge. Er hält sich dann immer dicht bei mir auf und verbringt meist tatenlos die ganze Zeit ohne Kontakt zu anderen, während die Kinder der jahrgangsgemischten Gruppe (Klassen 3 und 4) lebendig und fröhlich ihre Schlucht im Wald erobern, klettern, forschen, „Katzengold“ sammeln, spielen ...

Auch in der Schule verhält Luka sich häufig antriebslos, hat keine Lust und Freude am Lernen, ist oft traurig, meidet den Kontakt zu seinen Mitschülerinnen und Mitschülern. Förderbedarf ist im Bereich Lernen bei ihm diagnostiziert worden, auch seine soziale Isolierung fällt deutlich auf. Seine Motorik ist ungelenk, er ist leicht übergewichtig. Am liebsten beschäftigt er sich mit seinem Handy. Wir machen uns alle große Sorgen um ihn.

Und jetzt steht dieser Junge auf einem Baumstamm. Nach drei Monaten unserer regelmäßigen Waldgänge hat er sich endlich von mir entfernt, sich eine eigene Herausforderung gesucht, ganz in der Nähe der anderen Kinder. Und diese Entwicklung wird weitergehen. Bald

wird er mit Freude in den Wald gehen, er wird mit dem Klettern in die Schlucht beginnen, dann auf niedrige Bäume steigen. Er wird das gemeinsam mit den anderen tun, mit ihnen nach Schätzen suchen, sich an ihren Spielen beteiligen, mit ihnen lachen.

Auch in der Schule ändert sich Lukas' Verhalten mit der Zeit. Er ist bereit, mit anderen zusammenzuarbeiten, entwickelt nach und nach mehr Lernfreude. Seine schulischen Probleme sind nicht aus der Welt, aber sie sind deutlich geringer geworden. In den drei Jahren in meiner Klasse erlebe ich seine enorme Entwicklung hin zu einem beinahe „ganz normalen“ Jungen, der ohne große Bedenken das 5. Schuljahr besuchen kann. Das ist jetzt etliche Jahre her.

Naturerfahrung – eigentlich ganz einfach

Zeit in der Natur zu verbringen, frei und ohne bestimmte Aufgabe, hinterlässt bei uns Menschen erkennbare Spuren. Das Wissen um die positive Wirkung solcher Naturzeiten ist an der Laborschule und am Oberstufen-Kolleg ausschlaggebend, um hierfür regelmäßig Zeit bereitzustellen. Und nicht nur in Bielefeld, wie wir erfreut an anderen Stellen wahrnehmen. Jedoch gibt es für viele Pädagoginnen und Pädagogen noch schwer überwindbare Hürden, die sie davon abhalten, sich mit Kindern oder Jugendlichen zu freien Draußenzeiten in Bewegung zu setzen. Eigentlich ist es ganz einfach, scheinbar aber nicht immer leicht. Wir möchten Mut machen, um diese Hürden in der Schule zu überwinden. Wichtig ist, Schwierigkeiten und Hemmnisse zunächst zu erkennen und zu benennen, um nach Lösungen und Ansätzen für ein Gelingen zu suchen. Es geht darum, im Schultag feine Spuren und Muster zu erkennen, die uns auf den passenden Weg bringen. Es ist hier von großem Wert, verschiedene Bedürfnisse zu sehen und zu würdigen.

Sich in Bewegung setzen – Erfahrungen machen

Um in der Schulentwicklung neue Wege zu beschreiten, muss man sich öffnen und Perspektiven verändern. Das geschieht beim Lesen dieses Textes in einem übertragenen Sinn und ganz praktisch, wenn wir in der Natur sind. Wir sehen und erleben dort, wie sich alles dem einfachen, nachvollziehbaren Muster fügt, dem Bedürfnis und Wunsch nach erfüllender Lebendigkeit.

In möglichst naturbelassenen Räumen sind wir Menschen ein Lebewesen von vielen – und nicht das bestimmende. Sobald wir das Gebäude verlassen, umgeben uns vorwiegend Dinge, die wir nicht selbst erdacht, erfunden und gebaut ha-



Zeit in der Natur verbringen, ohne bestimmte Aufgaben



Geheimnisvolle Muster im Holz



Die Liebe zur Natur entdecken

ben. Draußen ist das Leben von Abläufen und Mustern geprägt, die nicht von uns gemacht sind. Wir dürfen dabei sein, in Resonanz gehen, angesprochen werden, berührt und eingeladen, ohne zu bestimmen. Und das tut gut. Es macht bescheiden und manchmal sogar ehrfürchtig. Draußen sind wir leichter, dürfen einfach mitschwimmen, wir können den Blick öffnen und sind wenig begrenzt von Mauern und Wänden. Die Luft bewegt sich, wir spüren natürliche Wärme oder Kälte und fühlen uns nicht fremd, wir sind einfach. Jahrtausende lang haben sich Menschen an der lebensnotwendigen Form des Perspektivwechsels entlang entwickelt, der Fähigkeit, Spuren und Zeichen zu erkennen und zu deuten. Ohne sich auf neue Gegebenheiten einstellen zu können, sie zu durchdringen und in das eigene Leben einzubauen, wäre an vielen Stellen der Weg des Menschen schon früh zu Ende gewesen. Die Perspektive zu wechseln, zu betrachten, ohne voreilige Schlüsse zu ziehen ist also etwas, das wir Menschen über sehr lange Zeiträume hinweg kultiviert haben. Es sollte uns sehr leichtfallen.

Entfaltung von Lernmotivation – für alle Beteiligten

Der Anfang ist oft eine entstehende Herzensverbindung zu allem draußen in der Natur. Wir dürfen dort sein, wie wir sind, niemand wertet oder bewertet uns, wir können vieles auf intuitive Art und Weise verstehen und unsere Körper gehen in eine Wechselwirkung mit der Welt um uns herum.

Wer kann diese Verbindung leichter eingehen als Kinder? Kinder, die versun-

ken stundenlang mit einem Stein spielen oder einer Raupe zusehen können und nebenbei unbewusst vieles in sich in Balance kommen lassen. Leise murmelnd, summend oder still. Mit Freunden oder auch allein. Spricht man ein Kind in diesem Moment an, kann man sehen, aus welcher Tiefe es wieder auftaucht. Man kennt das selbst. Dafür in der Natur behutsam Raum und Zeit zu geben, muss eine Selbstverständlichkeit sein. Auch ältere Schülerinnen und Schüler und Erwachsene können diesem Balanceraum in sich immer wieder begegnen. Auch ihnen tut das bemerkenswert gut.

Manchmal zerspringt mir nahezu das Herz, wenn ich mit ganz jungen Schülerinnen und Schülern nach draußen gehe und sie die Liebe zur Natur entdecken. Wird es sie sehr verletzen, wenn sie von der Zerstörung der Natur durch uns Menschen erfahren? Denn wie lange wird es unsere Natur so noch geben? Natürlich ist das kein Grund, um nicht mit Kindern rauszugehen, aber es geschieht nicht mehr so unbeschwert wie noch vor wenigen Jahren. Wir dürfen uns jetzt nicht abwenden!

Wie konnte es so weit kommen, dass wir heute ein so enges Zeitlimit vor uns haben, wenn es beispielsweise um die Folgen des Klimawandels geht? Trotz aller Bemühungen und Konzepte für motivierenden und erklärenden Unterricht? Obwohl wir auch mit der Bildung für nachhaltige Entwicklung große Handlungsräume eröffnen und trotz beinahe uneingeschränktem Zugang zu Informationen? Das demotiviert, frustriert und erschöpft vor allen Dingen Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher.

Grund genug, um wieder einmal eine andere Perspektive einzunehmen. Transformative Bildungskonzepte müssen immer wieder neu entwickelt und angepasst werden. Dazu gehört, Platz zur Besinnung und zum In-Balance-Bleiben einzuplanen. Es ist an der Zeit, hin und wieder ganz leise zu werden und die unendliche Schönheit, Vielfalt und Kreativität der Natur ihre Wirkung tun zu lassen – uns berühren zu lassen, unsere Augen, Ohren und Herzen wieder zu öffnen. Wir sollten nicht darum bitten müssen, mit Kindern in der Schulzeit rausgehen zu dürfen. Sie leben in dieser Welt und sollen mit uns zusammen die Zerstörung aufhalten, dennoch verwehren wir ihnen, sich mit der Natur verbunden zu erleben und zu entwickeln?

Wir sollten anfangen, jedes kleine Detail in der Natur in uns aufzunehmen. Alles ist wertvoll. Wie sollen wir ermessen, was verloren geht, wenn wir es nicht einmal kennen? Es ist ein Aufruf zu friedvollem Widerstand gegen die Meinung, Kinder müssten schnell viel lernen, anstatt zu erfahren, wer sie sind und wie sie sich in unserer Welt zu rechtfinden können. Wer in der Natur erlebt hat, was er oder sie zum Wohlbefinden braucht oder nicht braucht, wird das auch auf das Leben im kulturellen Raum anwenden können. Wir sind smart, von schneller Auffassungsgabe. Die Natur hat diese Entwicklung maßgeblich geprägt. Wir sollten uns als anpassungsfähige und kreative Wesen erkennen und verhalten und von Zeit zu Zeit in der Natur auftanken, uns aufladen und inspirieren lassen auch von alledem, was wir nicht bestimmen können – eine dankbare Form finden, um diese

sehr geduldige Quelle des Lebens wieder zu achten und zu schätzen.

Naturerlebnis, Naturbegegnung und freie Draußenzeit – wie integriere ich das in meine Schule?

Es gibt unterschiedliche Hürden, die es erschweren können, Draußenzeiten zu gestalten:

1. Empfundener Zeitdruck, aus Sorge, die Schülerinnen und Schüler lernen in einer Zeit draußen nicht genug oder wegen eines engen Stundentakts.
2. Zweifel daran, für eine Gruppe in naturnaher Umgebung die Sicherheit gewährleisten zu können.
3. Bedenken, nicht genug über die Natur zu wissen und sich nicht genug auszukennen, um die Gruppe angemessen begleiten und die Zeit gestalten zu können.
4. Die Frage, was ist ein guter Ort in der Natur – gerade auch im städtischen Umfeld?

Es ist wichtig, Bedenken und Hindernisse aussprechen zu dürfen und gehört zu werden. Niemand darf sich überfordert fühlen oder zu etwas gezwungen, das ihm oder ihr schwerfällt. Ein im Curriculum angeordneter Platz für Naturerfahrungszeiten ohne die Bereitschaft von Menschen, die Zeiten zu gestalten, würde dementsprechend keinen vorteilhaften Effekt hervorrufen können. Dieses Thema lebt davon, Menschen einzuladen und die Natur wirken zu lassen. Startpunkt für gelingende freie Draußenzeiten sind oft Menschen, die bereits empfinden, wie wichtig diese Unternehmungen sind und bereit sind, sie für die Schule auszuprobieren und ihre Erfahrungen zu teilen. Schulentwicklung findet in einem solchen Austausch auf lebendige Art und Weise statt. Es braucht Zeit, Freude an dem Thema und Freiheit im Kopf, um eine passende Herangehensweise zu entwickeln. Sind in einer Konferenz die Beteiligten der Meinung, dass Draußenzeiten wichtig sind und es sich lohnt, Raum und Zeit dafür zu geben, kann man nach Wegen suchen, sie an der Schule zu etablieren. Die begleitenden Kolleginnen und Kollegen haben nun einen besonderen Auftrag. Es soll kein Druck entstehen, schnellen Erfolg liefern zu müssen, sondern eine stärkende Rückendeckung.

Das Kollegium spricht seine Zustimmung aus und geht eine Übereinkunft ein, dass sich dieser Bereich entwickeln darf. Dann können probeweise auch Stunden zusammengelegt werden, um Zeit draußen zu haben. Eine gemeinsame Haltung im Kollegium stärkt die Arbeit mit den Eltern, die oft dankbar sind, dass ihre Kinder die Natur in der Schulzeit erfahren dürfen. Damit ist die Hürde unter Punkt 1 schon nur noch halb so hoch. Bei den Punkten 2–4 ist bedeutend, sich Unterstützung bei der Einführung freier Draußenzeiten zu holen. Sicherheit, Artenkenntnis und Wissen über die Natur, große Erfahrung im An- und Begleiten unterschiedlicher Gruppen draußen und ein sicherer Blick für Orte sind zentrale Themen der Wildnispädagogik.

An der Laborschule arbeiten vier Wildnispädagoginnen und -pädagogen. Sie sind im Rahmen der Ganztagschule über den Förderverein beschäftigt. An anderen Schulen könnte dies der Trägerpartner für den Ganztagsbereich übernehmen.

Lehrenden fällt es häufig schwer, den Lehrauftrag auch nur für kurze Zeit zu vergessen und die Natur ihre Wirkung tun zu lassen. Da ist es sehr hilfreich, die Zuständigkeit und Verantwortung an eine andere Person, eine Expertin / einen Experten abzugeben. Ist dieser Schritt gelungen, kann auch die Lehrkraft deutlich die Perspektive wechseln und von der Zeit draußen ebenso profitieren wie die Schülerinnen und Schüler. Dabei entsteht die wichtige Möglichkeit, Erlebnisse, Inspirationen und Eindrücke aus der Natur mit in den Unterricht im Gebäude fließen zu lassen, zu reflektieren, mit Kulturtechniken zu verbinden und ihnen Ausdruck zu verleihen. Der ganz persönlichen Lernmotivation wird eine neue Perspektive eröffnet.

An der Laborschule und am Oberstufen-Kolleg nutzen wir vielfältige „Wege“ für freie Draußenzeiten:

● **Orte gestalten**

Schulhöfe und -gärten laden einfach direkt vor Ort ein. Außerschulische Lernorte erweitern den Radius und das Spektrum.

● **Feste und Treffen**

Familienangehörige sind von großer Bedeutung für die Akzeptanz von Naturzeiten. Wir stellen regelmäßig unsere

Arbeit vor, zeigen Fotos und hören zu, wenn es um Bedenken geht. Wir klären Fragen rund um Gefahren, zum Beispiel Zecken.

Feste am Ende oder Anfang des Schuljahres, Eltern-Kind-Nachmittage, Geburtstage, Aufführungen und Teilen von Projekten eignen sich sehr gut, um gemeinsam den Weg nach draußen zu finden.

● **Gemeinsame Zeit der ganzen Schule**
Projektstage, Projektwochen oder Thementage bieten eine Möglichkeit, um sich ohne Stundenplan unterschiedlichen Themen zu widmen.

Fortbildungstage der Schule können für das Kollegium für interne Weiterbildung genutzt werden.

● **Zeit im Klassenverband**

Klassenfahrten, Ausflüge und Exkursionen bieten weite Zeitfenster und kreative Gestaltungsräume für Naturbegegnungen.

In den Jahrgängen 0/1/2 erleben die Kinder der Laborschule die Natur sehr intensiv, sind neugierig, voller Lebendigkeit und Kreativität. Naturbegegnung ist ein gelebter Teil des Schultags.



Für alle Pausen steht ein Außengelände zur Verfügung. Zudem verbringen viele Gruppen ein Drittel des Schuljahres in der Natur, pro Woche etwa 6 Zeitstunden von Wildnispädagogen begleitet. Im Anschluss an die Draußenzeiten werden die Erlebnisse und Geschichten mit Kulturtechniken verbunden, das bedeutet, die Kinder bekommen in der Schule viel Zeit, um ihren Eindrücken Ausdruck

verleihen zu können und sich mitzuteilen (Weltsprache Natur).

Die Jahrgänge 3/4/5 lernen ebenfalls jahrgangsübergreifend. Stunden für Naturtage oder Ausflüge münden auch hier im Lesen, Recherchieren, Schreiben, Rechnen, Malen, Erzählen. Die Bandbreite für vertiefendes Arbeiten oder emotionalen, fantasievollen und sinnlichen Ausdruck ist groß. Individuelles Lernen erweitert das Wissensspektrum, bewusstes Teilen mit der ganzen Gruppe bündelt es für alle.

Fehlt die draußen verbrachte Zeit nicht für das schulische Lernen? – Langjährige Erfahrungen

Luka hat unsere Schule inzwischen längst verlassen. Er hat an der Laborschule das 10. Schuljahr mit einem mittleren Schulabschluss absolviert und ist nach erfolgreich bestandener Aufnahmeprüfung zum benachbarten Oberstufen-Kolleg gewechselt. Wir sind fest überzeugt, dass ihm dabei unsere regelmäßigen Draußenzeiten erheblich genützt haben. Sie haben mit dazu beigetragen, dass er den Boden unter seinen Füßen gespürt hat, dass er standfester geworden ist, dass er seine körperlichen und später auch seine kognitiven Möglichkeiten erfahren konnte. Er hat zu sich selbst, zu seiner Persönlichkeit finden, Ich-Stärke entwickeln können. Dabei werden auch manche anderen Umstände in seinem Leben eine große Rolle gespielt haben, die Draußenzeiten sicherlich die ihre. Luka ist kein Einzelfall. Seit Jahrzehnten gehen wir regelmäßig mit den Schülerinnen und Schülern nach draußen. Wir haben viele Lukas erlebt – und bei jedem einzelnen Kind, wie gut ihm der unbefangene und lebendige Kontakt in der Natur tut.

Häufig wird die Frage nach der knappen Lernzeit gestellt, liegt es doch auf der Hand, dass man die Stunden, die man in der Natur verbringt – zumal noch frei und wenig angeleitet –, nicht für die sogenannten schulischen Kernfächer und Lernziele zur Verfügung hat. – Nach Jahrzehnten freier Draußenzeiten beinahe aller Kinder in der gesamten Eingangsstufe der Laborschule und vielen in der Natur verbrachten Phasen in den folgenden Jahrgängen können wir diese Sorge nehmen. Auf das Erlernen der Kulturtechniken und anderer



Ulrich Bosse

Diplompädagoge und Lehrer, seit 1978 in Bielefeld an der Gesamtschule und der Laborschule, zwischenzeitlich an der Universität Bielefeld in der Curriculum-Entwicklung und der Lehrerbildung tätig. Von 2003 bis 2017 Primarstufenleiter der Laborschule.

Ulrike Quartier

Begleitet und koordiniert seit 2007 natur- und wildnispädagogische Vorhaben und Projekte an beiden Bielefelder Versuchsschulen, Laborschule und Oberstufen-Kolleg.

Schulfächer sind keine negativen Auswirkungen zu erkennen. Vielmehr wird von Lehrerinnen und Lehrern häufig von verstärkter Lernfreude berichtet, gerade wenn es gelingt, das Lernen in der Schule, im Klassenraum mit den in der Natur gemachten Erlebnissen und Erfahrungen zu verbinden. Dann können die Kinder dies als ihre eigene, von ihnen gewählte Sache und Angelegenheit betrachten. Es gelingt, wenn die Fragestellungen der Kinder aufgegriffen werden und sie ihren Interessen und Vorstellungen nachgehen können. Zum Beispiel wird das Messen der Länge der entdeckten Mäusespur, das korrekte Verfassen der Beschriftung für eine Ausstellung oder die Recherche in Büchern oder am Computer zu Werkzeugen der Kinder für die Lösung der selbst gestellten Aufgabe. Dann kann die Nützlichkeit von Mathematik, Orthographie und Lesen zu ihrem eigenen Anliegen werden.

Die Draußenzeiten dürfen aber nicht aus unserer Trickkiste stammen und als Werkzeug des schulischen Lernens, also primär für die Zwecke des Mathematik- und Deutschunterrichts genutzt werden. Nicht die Inhalte der Kernfächer bestimmen das Wesen der Draußenzeit. Die Erlebnisse im Wald, auf der Wiese, am Bach und so weiter können das Lernen dieser Fächer bereichern – andersherum

funktioniert es nicht. Kinder lassen sich dabei einmal täuschen. Dann haben sie es rasch durchschaut und verlieren vielleicht sogar Spaß und Freude an den Zeiten außerhalb des Schulgebäudes.

Seit ca. 35 Jahren wird die Schülerschaft der Laborschule regelmäßig im Rahmen einer Absolventenstudie befragt. Diese Langzeituntersuchung hat keinerlei Hinweise auf verminderte Lernerfolge nach Einführung der regelmäßigen Draußenzeiten in der Eingangsstufe vor knapp 20 Jahren erbracht. Nun hat sich ein Forschungsprojekt in Kooperation der Universität Hamburg und der beiden Bielefelder Schulprojekte Laborschule und Oberstufen-Kolleg auf den Weg gemacht, solche möglichen positiven Effekte von Naturerlebnissen und -erfahrungen während der Schulzeit auf den Erfolg auch des schulischen Lernens näher zu untersuchen. Effekte und Wirkungen, wie wir sie bei Luka und vielen anderen Kindern beobachten können, sollen in ihren Zusammenhängen näher betrachtet werden. Gerne möchten wir einmal an dieser Stelle hierüber berichten.

Aber bitte wartet nicht auf unsere Ergebnisse. Das kann dauern. Wartet auch nicht auf finanzielle Zuschüsse der Schulbehörden. Aber beantragt sie. Geht mit euren Schülerinnen und Schülern hinaus in den Wald, auf den Spielplatz, in den Park, an den Bach. Tut es einfach. Das wird ihnen guttun. Und euch auch. ■

Literatur

- Bosse, U./Biermann, C. (2013): Natur erleben, erfahren und erforschen mit Kindern im Grundschulalter. Impuls Laborschule Band 7. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Bosse, U. u.a. (2017): Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztags. Schulentwicklung am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Mit einem Vorwort von Marianne Horstkemper und Hilbert Meyer. Impuls Laborschule Band 9. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Gebhard, U. (2013): Kind und Natur. Die Bedeutung der Natur für die psychische Entwicklung. Springer VS. Wiesbaden.
- Quartier, U./Kampmeier, M./Bardi, C. (2013): Weltsprache Natur. Die Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld. Impuls Laborschule Band 6. Verlag Julius Klinkhardt. Bad Heilbrunn.
- Young, J./Haas, E./McGown, E. (2014): Grundlagen der Wildnispädagogik – Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1: Handbuch für Mentoren. Biber-Verlag. Extertal.

Anke Weber

Kinder werden zu Forschern?!

Experimentieren zum Phänomen „Luft ist nicht nichts“

Lernen wird heute allgemein als eigenaktiver Konstruktionsprozess verstanden, dessen Grundlage die individuellen Vorkenntnisse und Konzepte, aber auch die subjektive Wahrnehmungsfähigkeit und -interpretation bilden. Für den Unterricht folgt daraus ein Rollenwechsel; die Lehrperson fungiert als Lernbegleitung, die den Lernprozess individuell arrangiert und unterstützt, nicht jedoch determinieren kann. Folglich muss (Sach-)Unterricht offener gestaltet werden, um allen Kindern gerecht werden zu können und die Balance zwischen Kind, Welt und Sache finden zu können.

Im (Sach-)Unterricht ist „Experimentieren“ heute häufig noch mit dem Abarbeiten eines „Experimentier-Rezeptes“ gleichgesetzt, das weder das eigenständige Planen noch das anschließende Reflektieren fördert. Didaktisch aufgearbeitete Schülerversuche vieler Veröffentlichungen erscheinen häufig trivial und für die Kinder wenig motivierend. Sie stellen meist keinen Bezug zum Alltag her oder sind so stark reduziert, dass die beinhalteten „Probleme“ nur wenig Bedeutung für die Kinder haben und nicht die eigentlichen Interessen oder Fragen der Kinder thematisieren.

Im didaktischen Sinn wird bei einem „Experiment“ allgemein jedoch von einer naturwissenschaftlichen Methode gesprochen, bei der zu Beginn eine Frage oder eine Vermutung steht, die unter Verwendung weiterer naturwissenschaftlicher Methoden, wie z. B. Beobachten, Betrachten, Messen, Vergleichen, Sortieren, eigenständig zu beantworten ist. Ein Kind, das mit Experimenten ein klar strukturiertes Arbeitsblatt verbindet, das nach genauen Vorgaben und mit vorgegebenen Materialien bearbeitet werden soll, wird keine Vorstellung über die Naturwissenschaften als erkenntnisorientierte Wissenschaften entwickeln. Es wird nicht erfahren, dass nicht jedes Experiment, einmal durchgeführt, zu einer bahnbrechenden Entdeckung führt und dass naturwissenschaftliches Wissen immer nur vorläufiges Wissen ist, das jederzeit falsifiziert werden kann. Es wird nichts über die Natur der Naturwissenschaften lernen und eben nicht „zum Forscher werden“. Es wird weiterhin Vorstellungen haben, wie z. B., dass

Wissenschaftler ältere Herren sind, die weiße Kittel tragen und einem diffusen Wissensdrang folgen, um Entdeckungen nach planlosem Ausprobieren und „Tüfteln“ zu machen, oder aber, dass der Erkenntnisweg immer eindeutig, geradlinig und regelgerecht hin zu einem klaren Ergebnis verläuft.

Sachunterricht ist nun aber besonders dann effektiv, wenn die Vorerfahrungen und das Vorwissen der Kinder aufgegriffen werden, ein eigenständiges Explorieren mit Materialien ermöglicht wird, aber vor allem wenn genug Raum zum Austausch, zur Diskussion, zum Weiterdenken, Anwenden und Vergleichen usw. gegeben wird. Eben all das, was auch die Arbeit eines Forschers bzw. Naturwissenschaftlers ausmacht.

Ein offeneres Arbeiten im Sachunterricht, bei dem die Lösung nicht unmittelbar greifbar ist, die Bearbeitung durch

naturwissenschaftliche Methoden erfolgt und die Kinder auch aushalten müssen, dass es nicht immer die eine richtige Lösung bzw. manchmal gar keine Lösung gibt und einmal erhaltene Ergebnisse überprüft, verglichen und hinterfragt werden müssen, erfordert ein Umdenken der Lehrperson. Konkret bedeutet dies, dass die Lehrperson zwar inhaltlich strukturiert und die Kinder durch Impulse kognitiv aktiviert, aber eben genug Freiräume bietet, in denen die Kinder individuell selbsttätig werden können.

Im Fach Sachunterricht ist dies umso leichter möglich, da er sich von seinem Grundverständnis her mit „allen Sachen“ der Lebenswelt der Kinder beschäftigt und daher im besonderen Maße Chancen bietet, individuell auf die Interessen, Fragen und Bedürfnisse der Kinder einzugehen.

Im Bereich des Experimentierens gelingt dies zum Beispiel durch das Projekt GOFEX. Im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (Abk. GOFEX) wird ein Weg eröffnet, Kindern das selbstständige Experimentieren zu ermöglichen. Vielfältige Alltagsmaterialien stehen in einem durch Kisten vorstrukturierten Rollregal zur Verfügung. Die Kisten entsprechen den Räumen



Das „GOFEX-Haus“

eines typischen Einfamilienhauses. Die Materialien sind den Räumen zugeordnet, in denen diese üblicherweise zu finden sind, z. B. ein Glas in der Küche oder ein Tacker im Büro. Zusätzlich sind die Gegenstände farblich entsprechend der jeweiligen Kiste gekennzeichnet. Des Weiteren sind die Materialien als Bilder auf den Kisten zu finden. Dies versetzt jedes Kind in die Lage, sich Experimentiermaterial zu beschaffen, aber auch wieder korrekt zurück in die zugehörige Kiste räumen zu können. Dadurch eröffnen sich vielfältige, handlungsorientierte, aktivierende Unterrichtsmöglichkeiten. Im „GOFEX-Haus“ befinden sich ausschließlich Alltagsmaterialien, deren Handhabung die Kinder kennen. Dadurch verringert sich die Scheu vor dem Experimentieren erheblich. Zusätzlich stehen noch weitere „speziellere“ Experimentiermaterialien, wie z. B. Magnete oder Dynamos, in einem separaten Schrank zur Verfügung. Diese Form der Materialhandhabung erlaubt der Lehrperson die Gestaltung eines offenen Experimentierunterrichtes.

Didaktisch werden verschiedene Öffnungsgrade von Experimentieraufgaben unterschieden, um Aufgaben und deren Ziele strukturieren und hinterfragen zu können. Auf Stufe 0 befinden sich Versuche, wie schon oben genannt, die als „Rezept“ abgearbeitet werden sollen, also ausschließlich angeleitet und gesteuert werden. Modul 1 öffnet solche Versuche auf organisatorischer Ebene, indem diese auf Stationen aufgeteilt werden, die die Kinder frei durchlaufen können, d. h. dass Kinder gleichzeitig an verschiede-



Anke Weber

Grundschullehrerin, seit 2011 im saarländischen Schuldienst, seit 2016 als Abgeordnete Lehrperson an der Universität des Saarlandes tätig, unterrichtet zurzeit eine vierte Klasse.

nen Stationen arbeiten. Experimente in Modul 2 sind noch angeleitet, eröffnen jedoch verschiedene Lösungswege und Ergebnisse sowie verschiedene Lernziele. In Modul 3 wird ein Thema vorgegeben, zu dem die Kinder frei experimentieren können. Dieses Thema kann erkenntnisorientiert (z. B.: Was kannst du über Zucker herausfinden?) oder ergebnisorientiert (z. B.: Baue einen Papierflieger, der möglichst lange in der Luft bleibt) sein. In Modul 4 erfolgt keine weitere Öffnung. Im Gegensatz zu Modul 3 steht hier ein naturwissenschaftliches Phänomen im Mittelpunkt der Aktivität. Im Modul 5 können die Kinder frei zu einer Sache experimentieren, die sie interessiert. Die Leitfrage hier lautet: Was willst du herausfinden?

Je nachdem welche Kompetenzen gefördert werden sollen, aber auch je nachdem welche Inhalte vermittelt werden wollen, können Experimente eher ange-

leitet oder eher geöffnet werden. Diese didaktisch-methodische Entscheidung muss die Lehrperson im Hinblick auf ihre Lerngruppe immer wieder neu treffen. Wird beispielsweise eine Frage gestellt, auf die eine konkrete Antwort erwartet wird, erfordert die Aufgabe ein angeleitetes Laborieren. Ansonsten verkommt die Aufgabe zu einem „Rätselraten“ für die Kinder darüber, was die Lehrperson gerne hören oder sehen würde („Ostereierpädagogik“, Elsbeth Stern).

Im Folgenden wird eine Unterrichtssequenz zum Thema „Luft ist nicht nichts“ beispielhaft vorgestellt. Uns Erwachsenen ist klar, dass Luft uns umgibt, dass sie für uns und das gesamte Leben auf unserem Planeten unabdingbar ist – und das alles, obwohl sie geruch-, farb- und geschmacklos ist. Kindern ist dies jedoch nicht klar. Auch wenn sie natürlich zur Lebenswelt der Kinder gehört und für sie als Unterrichtsgegenstand unmittelbar „greifbar“ ist, ist das Vorwissen in diesem Bereich sehr unterschiedlich. Häufig begegnen uns Vorstellungen, wie „Luft ist Wind“ oder „Luft wiegt nichts“. Noch öfter überraschen uns Kinder jedoch auch mit einem breiten Vorwissen, das in der Anwendung, sprich beim Experimentieren, nicht zum Tragen kommt. Sie haben also schon ein Wissenskonzept zur Luft, dies ist aber stark fragmentarisch und in sich oft nicht schlüssig. Beispielsweise weiß ein Kind, dass Luft uns umgibt, dass sie unsichtbar ist und wir sie zum Leben brauchen, kann jedoch nicht äußern, dass in einer „leeren“ Wasserflasche Luft enthalten ist. Diese Präkonzepte aufzugreifen und mit den Kindern im Unterricht umzustrukturieren, weiterzuentwickeln oder neu aufzubauen, gelingt mit einem Sachunterricht, der sich an naturwissenschaftlichen Grundhaltungen und Methoden orientiert und die Kinder zum Hinterfragen, Weiterdenken etc. anregt, sie also „wie Forscher“ arbeiten lässt.

Zu Beginn der Unterrichtssequenz steht, wie oben schon angeregt, die Erhebung des Vorwissens und der Fragen der Kinder. Dies kann im Sitzkreis geschehen, von den Kindern auf Karten geschrieben werden oder auch als Eintrag in einem „Forscherheft“ gestaltet werden. Im Austausch mit anderen erfahren die Kinder, dass es verschiedene Meinungen, Sichtweisen und Konzepte



**Variationen zum Versuch
„Der verstopfte Trichter“**



**Ein möglicher Materialtisch zu den
vorgestellten Versuchen**

Versuch 1

Du brauchst:

- eine Flasche
- einen Luftballon

Das sollst du machen:

1. Befestige den Luftballon an der Flasche.
2. Puste den Luftballon auf.
3. Trage deine Beobachtungen und Ergebnisse in dein Forscherheft ein.
4. Wie kannst du den Versuch verändern? Was kannst du noch herausfinden?



Versuch 2

Du brauchst:

- ein Glas
- ein Papiertuch
- eine Schüssel mit Wasser

Das sollst du machen:

1. Stecke das Papiertuch in das Glas. Es soll nicht herausfallen.
2. Stelle das Glas gerade auf den Boden der Schüssel.
3. Nimm es genauso wieder heraus.
4. Trage deine Beobachtungen und Ergebnisse in dein Forscherheft ein.
5. Wie kannst du den Versuch verändern? Was kannst du noch herausfinden?



gibt, was sie wiederum zum Lernen anregt und motivierend wirken kann. Daran schließt sich ein Demonstrationsversuch an, der zum einen den Zweck erfüllt, einen kognitiven Konflikt auszulösen, zum anderen den Kindern aber auch methodische Sicherheit für die folgende Experimentierphase bietet.

Beispielsweise kann der Versuch, der allgemein oft als „Der verstopfte Trichter“ bezeichnet wird, durchgeführt werden. Die Lehrperson legt die Materialien bereit, die die Kinder benennen. Neue Begriffe (wie z. B. „Trichter“) werden mehrfach gemeinsam gesprochen. Die Lehrperson bereitet die Versuchsmaterialien vor, die Kinder beschreiben den Versuchsaufbau in eigenen Worten. Ein Kind gießt nun Wasser in den Trichter. Die Mitschüler beobachten und beschreiben dies in eigenen Worten. Dabei steht zunächst die Beobachtung im Mittelpunkt, mögliche Erklärungen werden erst einmal außen vorgelassen. Mögliche Impulse können dabei sein: Was passiert, wenn das Wasser in den Trichter läuft? Was kannst du im Trichter beobachten? Was siehst du in der Flasche? Wie/ Wann läuft das Wasser in die Flasche? Der Versuch wird mehrmals wiederholt, bevor Kinder ihre Vermutungen über den Grund ihrer Beobachtungen äußern. Nun werden die Kinder angeregt, den Versuch zu verändern: Wie kannst du überprüfen, ob deine Vermutung stimmt/ nicht stimmt? Wie kannst du den Versuch verändern? Gemeinsam werden nun verschiedene Flaschen, Trichter, Abdichtungsmaterialien etc. ausprobiert. Möglich ist es aber auch, die Flasche oder den Trichter zu verändern, d. h. beispielsweise den Boden abzutrennen, ein Loch in die Flasche

zu bohren, den Trichter zu verkürzen etc. Diese Veränderungen werden ausschließlich von den Kindern geplant und durchgeführt. Immer wieder wird in dieser Phase gemeinsam beobachtet, reflektiert und zum Weiterdenken angeregt. Abschließend kann von den Kindern ein „Forschereintrag“ verfasst werden. Denkbar ist nun auch, dass die Kinder allein oder in Gruppen zunächst bei diesem Versuch bleiben und an diesem weiterforschen. Dies sollte immer in Hinblick auf die Fragen und Interessen der Kinder geschehen.

Im Anschluss beschäftigen sich die Kinder in Form eines Phänomenkreises nun näher mit dem Phänomen „Luft ist nicht nichts“. Bei einem Phänomenkreis handelt es sich um die Gruppierung mehrerer strukturell-identischer Versuche, denen dasselbe Funktionsprinzip zugrunde liegt. Die Erklärung der einzelnen Versuche stabilisiert das Verständnis der Kinder durch Analogiebildung gegenseitig. Das heißt, die Kinder erkennen bei jedem der vorgestellten Versuche, dass Luft nicht nichts ist und einen Platz beansprucht. Dadurch können Zusammenhänge zwischen ihrem Vorwissen und den Experimenten aufgezeigt und das Phänomen kann systematisiert werden. Außerdem können so Methoden wie das Vergleichen, Verknüpfen und Einordnen gefördert werden.

Die „Aufgabenstellungen“ sind so angelegt, dass sie sowohl eine selbstständige Bearbeitung bzw. ein selbstständiges Lernen für alle Kinder ermöglichen als auch die Entwicklung fachlicher Kompetenz. Dies bedeutet konkret, dass die Kinder auf einen Blick die wichtigen Informationen entnehmen und Wichtiges

von Unwichtigem unterscheiden können. Der Text ist in Qualität und Quantität an die Lernenden eines zweiten Schuljahres angepasst, die Bilder bilden eine sinnvolle Ergänzung zum dargebotenen Text. Darüber hinaus wird auf einen Titel verzichtet, um weder eine Beobachtung noch ein Ergebnis vorwegzunehmen. Ebenso wird auf eine klare Fragestellung verzichtet, da die Kinder durch das eigenaktive Weiterforschen zum Stellen eigener Fragen angeregt werden sollen. Daher sind sowohl unterschiedliche Erkenntniswege als auch viele verschiedene Ergebnisse möglich. Steht den Kindern kein GOFEX-Haus zur Verfügung, kann ein Tisch mit vielfältigen Materialien bereitgestellt werden. Bei der Auswahl der Materialien ist es wichtig, sich nicht zu sehr zu fragen, welchen Zweck der jeweilige Gegenstand erfüllt, sondern möglichst vielfältige Alltagsmaterialien zur Verfügung zu stellen, um die Kinder in ihrer Kreativität nicht einzuschränken. Vieles was uns Erwachsenen auf den ersten Blick als unnütz erscheint, kann für Kinder einen ganz neuen Zweck erhalten. Weiterhin entscheiden die Kinder selbst, ob sie allein, zu zweit oder in Gruppen arbeiten möchten. Dies kann und darf sich während der Bearbeitung auch ändern.

Bei Versuch 1 sollen die Kinder einen Luftballon, der zuvor in einer Flasche befestigt wurde, aufpusten. Dies wird nicht gelingen, da sich in der Flasche Luft befindet, die nicht entweichen kann. Die Kinder können auch hier verschiedene Arten von Flaschen und Luftballons verwenden, sie können den Luftballon unterschiedlich fixieren, die Flasche bearbeiten etc.

Versuch 3

Du brauchst:

- einen Becher
- eine Schüssel mit Wasser
- eine Nadel
- Flüssigseife

Das sollst du machen:

1. Steche ein Loch in den Becher.
2. Streiche Seife mit etwas Wasser auf das Loch.
3. Stelle den Becher gerade auf den Boden der Schüssel.
4. Trage deine Beobachtungen und Ergebnisse in dein Forscherheft ein.
5. Wie kannst du den Versuch verändern? Was kannst du noch herausfinden?



Versuch 4

Du brauchst:

- Material vom Forschertisch

Das sollst du machen:

1. Finde verschiedene Möglichkeiten Luft sichtbar zu machen.
2. Wie bist du vorgegangen?
3. Trage deine Beobachtungen und Ergebnisse in dein Forscherheft ein.

Bei Versuch 2 tauchen die Kinder ein Glas, in das sie zuvor ein zerknülltes Taschentuch gesteckt haben, mit der Öffnung nach unten in ein Wasserbad. Dabei zeigt sich, dass das Taschentuch trocken bleibt. Auch hier kann der Versuch vielfach abgewandelt werden, indem das Glas auf unterschiedliche Weise eingetaucht wird, die Füllmenge des Wassers variiert wird, unterschiedliche Materialien verwendet werden usw.

Bei Versuch 3 stechen die Kinder ein kleines Loch in den Boden eines Bechers und verreiben etwas Seife darauf, anschließend wird auch dieser Becher mit der Öffnung nach unten in ein Wasserbad getaucht. Hier können die Kinder weiterforschen, indem sie viele Löcher oder ein großes Loch erzeugen, die Menge der Seife oder des Wassers variieren, verschiedene Becher benutzen etc.

Versuch 4 dient der Differenzierung. Die Kinder sollen Möglichkeiten finden, Luft sichtbar oder spürbar zu machen.

die Luft ist durchsichtig
die Luft ist in der ganzen Welt
die Luft gibt uns Sauerstoff
und die Luft gibt es keine Mänschen
die Luft ist geschlos
ohne Luft können wir kein Feuer löschen

die Luft ist über al.
der Tornado ist aus warme
Luft. Wenn es Prehd dann
kommt rauch der leidet aus
Luft rauch Gifte die in der
Luft trin ist. die Luft ist
durchsichtig i t

Schülerbeispiele: Vorwissen der Schüler einer zweiten Klasse zum Thema „Luft“

Mehr Vorgaben werden bei diesen beiden Versuchen nicht gemacht.

Die Bearbeitung der einzelnen Versuche erfordert viel Zeit, vor allem wenn die Kinder immer wieder zum Weiterdenken und Reflektieren angeregt werden. Daher ist es wichtig, immer wieder Kreisgespräche einzubinden, in denen die Kinder ihre bisherigen Erkenntnisse und Lösungswege vorstellen, vergleichen und reflektieren können. So lernen sie voneinander, werden zu neuen Experimenten angeregt oder es entstehen neue Fragen, die untersucht werden können.

In einem solchen Sachunterricht können alle Kinder viel lernen. Neben in-

haltlichen Kompetenzen in Bezug auf das Medium „Luft“ lernen sie Methoden des naturwissenschaftlichen Arbeitens kennen, vor allem lernen sie aber auch miteinander und für sich selbst. In einem solchen Sachunterricht ist es aber auch für die Lehrperson deutlich leichter, die Balance zwischen den Inhalten, den Ansprüchen der Welt und den Kindern und deren Interessen zu finden. Auch in einem solchen Sachunterricht werden Kinder nicht zu Forschern, aber sie lernen zu arbeiten wie Forscher. ■

Literatur

- Hartinger, Andreas u. a. (2013): Lernumgebungen zum naturwissenschaftlichen Experimentieren. Handreichungen des Programms SINUS an Grundschulen.
- Marquardt-Mau, Brunhilde (2004): Ansätze zur Scientific Literacy. Neue Wege für den Sachunterricht. In: Kaiser, A./Pech, D. (Hg.): Neuere Konzeptionen und Zielsetzungen im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 67–83.
- Mikelskis-Seifert, Silke/ Wiebel, Klaus (2011): Anschlussfähige naturwissenschaftliche Kompetenzen erwerben durch Experimentieren.
- Peschel, Falko (2016): Offener Unterricht – Idee, Realität, Perspektive – Teil II (Basis-

- wissen Grundschule Band 10). Schneider Verlag Hohengehren.
- Peschel, Markus (2009): GOFEX – Grundschullabor für Offenes Experimentieren. Grundlegende Konzeption. In: Lauterbach, Roland u. a. (Hg.): Lernen und kindliche Entwicklung. Bad Heilbrunn, 229–236.
- Peschel, Markus (2009): Grundschullabor für Offenes Experimentieren – Das Materialkonzept. Universität Duisburg-Essen.
- Peschel, Markus (2014): Vom instruierten zum Freien Forschen – Selbstbestimmungskonzepte im GOFEX. In: Hildebrandt, E./Peschel, M./Weißhaupt, M. (Hg.): Lernen zwischen freiem und instruiertem Tätigsein. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag, 67–79.
- Peschel, Markus u. a. (2009): Der Begriff der

- Offenheit beim Offenen Experimentieren. In: Höttecke, Dietmar (Hg.): Chemie- und Physikdidaktik für die Lehramtsausbildung. Berlin: LIT, 268–270.
- Peschel, Markus (2012): Gute Aufgaben im Sachunterricht. In: Carle, Ursula u. a. (Hg.): Aufgabenqualität in Kindergarten und Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 161–172.
- Rieck, Karen u. a. (2005): Gute Aufgaben. Modulbeschreibungen des Programms SINUS-Transfer Grundschule.
- Schecker, Horst u. a. (Hg.) (2018): Schülervorstellungen im Physikunterricht. Berlin: Springer Spektrum Verlag, 1–60.
- Spreckelsen, Kay (1997): Phänomenkreise als Verstehenshilfe.

Erika Brinkmann / Nina Bode-Kirchhoff

Lesen und Schreiben in den ersten Schulwochen

Endlich ist es so weit, die Kinder der neuen Biber-Klasse betreten aufgeregt ihren Klassenraum. Beim ersten Umschauen entdecken einige Kinder an der Wand ganz viele Zettel. „Ah, guck mal, da ist ja auch mein Bild!“, ruft Fabio ganz erfreut darüber, etwas Vertrautes zu entdecken. Diese Briefe und Bilder sind Antworten auf die Post, die die Kinder zu Beginn der Ferien von der Lehrerin bekommen haben. In einem Brief hatte sich die Lehrerin mit einem Foto vorgestellt und die Kinder gebeten, ihr ebenfalls ein Foto oder ein gemaltes Bild zu schicken und etwas über sich zu erzählen, damit sie schon einmal weiß, wer die Kinder sind, die im nächsten Schuljahr zu ihr in die Klasse kommen.

Erste Aktivitäten mit Schrift

Neben den Bildern der Kinder und der großen Anlauttabelle hängt noch wenig im Klassenzimmer, damit der Raum nach und nach mit den Kindern gemeinsam gestaltet werden kann. Ein Bereich ist allerdings jetzt schon besonders gemütlich eingerichtet und zieht die Kinder magisch an: die **Leseecke**. Leon liegt bereits auf dem Teppich und schmökert in einem Buch. Auf dem Pult, das ganz in der Ecke des Klassenzimmers als Ablageort dient, stehen unter einem großen Blumenstrauß lauter **Namensschilder**, die von den Kindern der letzten ersten Klasse für die „Neuen“ gestempelt wurden – auf der einen Seite mit BLOCKBUCHSTABEN und auf der anderen in Gemischt-Antiqua.

Nach einer herzlichen Begrüßung – alle Kinder haben sich inzwischen einen

Platz an einem der Gruppentische gesucht – hält die Lehrerin eines der Schilder mit einem Namen in Gemischt-Antiqua hoch. „*Zu wem gehört wohl dieses Namensschild?*“ Kein Kind reagiert. Nun dreht die Lehrerin das Schild um. Kaum sind die Buchstaben in Blockschrift zu sehen, rufen zwei Kinder gleichzeitig: „Das ist meins!“ Schnell ist geklärt, dass dieses Schild für Paul einen Buchstaben zu viel hat und bei Paula auf den Tisch gestellt wird. Paul darf sich jetzt sein Schild heraussuchen und setzt sich – nun zufrieden – auf seinen Platz. Nach und nach werden alle Schilder verteilt. Nur eines ist zum Schluss noch übrig geblieben. „Für wen könnte das wohl sein?“ „Da steht BIBER“, kann Lena schon erlesen. Und tatsächlich kommt der **BIBER** – eine Handpuppe – hinter dem Vorhang hervor und begrüßt die Kinder.

„Ein wichtiges Wort sollt ihr heute aufschreiben und das fängt mit /B/ an!“ Die Kinder suchen – mithilfe der Lehrerin – auf der großen **Anlauttabelle** den passenden Buchstaben, und die Lehrerin schreibt ihn an die Tafel. Bevor der zweite Laut des Wortes gesucht werden kann, erläutert Martin: „Ich weiß schon, das wird BIBER, weil – das sieht so aus wie auf dem Schild da.“ Die Lehrerin bestätigt Martins Vermutung und schreibt in Blockbuchstaben BIBER an die Tafel. Jedes Kind bekommt ein Blatt mit einem Biber zum Ausmalen darauf. Nachdem alle ihren Namen auf das Blatt geschrieben haben – manche Kinder nutzen dafür ihr Namensschild als Modell –, schreiben sie das Wort BIBER dazu.

Nach einem Abschlusslied ist die erste Schulstunde am Einschulungstag zu Ende.

So geht's weiter

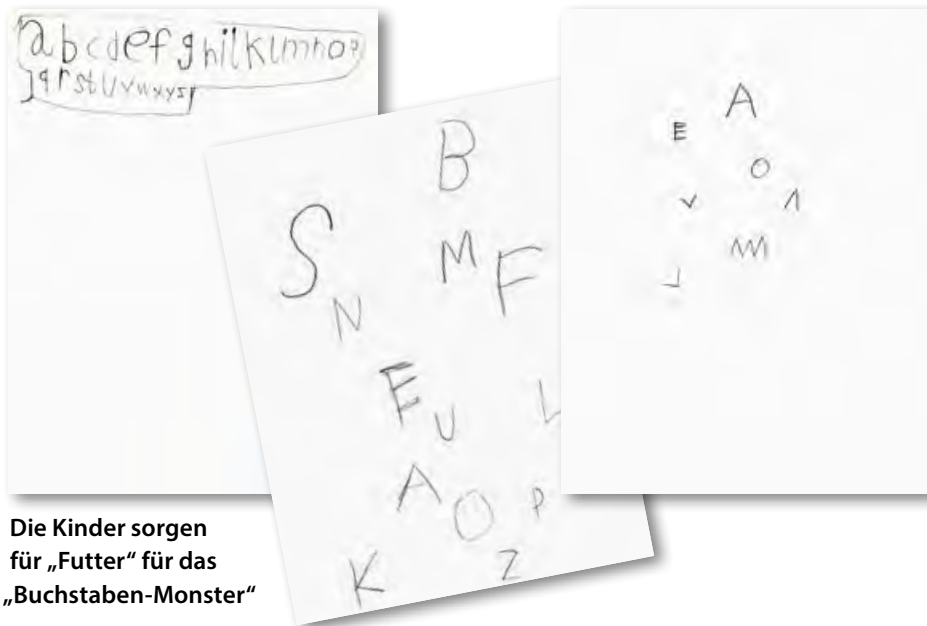
Ab heute liegt ein **Anwesenheitsbuch** auf dem Tisch direkt neben der Tür. Jedes Kind, das in die Klasse kommt, schreibt als Zeichen der Anwesenheit seinen Namen auf die aufgeschlagene Seite mit dem Datum des Tages. Später kann das Tageskind (s. u.) überprüfen,



Die Leseecke



Der Klassen-Biber



Die Kinder sorgen für „Futter“ für das „Buchstaben-Monster“

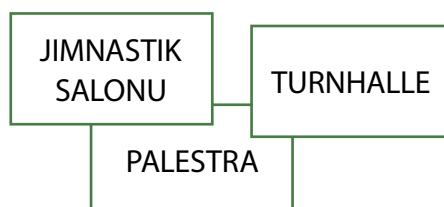
ob sich alle Kinder eingetragen haben bzw. welche Kinder fehlen.

Da der Klassenraum sehr klein ist und die Lehrerin trotzdem nicht auf eine Lesecke verzichten wollte, ist für einen Stuhlkreis kaum noch Platz. Aus diesem Grund hat die Lehrerin aus Isomatten Sitzkissen geschnitten und sie an diesem Morgen bereits für den Anfangskreis ausgelegt. Später holt sich jedes Kind bei Bedarf selbst eine Matte, doch heute steht erst einmal etwas anderes im Vordergrund. „Was ist denn das an der Tafel?“, fragt Pascal. Die Lehrerin erklärt, dass ab heute an der Tafel jeden Tag ein **Tagesablaufplan** stehen wird, damit die Kinder wissen, welche Aktivitäten für den Tag geplant sind. Zur zeitlichen Orientierung werden die Symbole für die bereits erledigten Tätigkeiten abgehakt. Nach einem kleinen Kennenlernspiel – bei dem die ganze Klasse zu den einzelnen Namen der Kinder die Silben klatscht – werden im Kreis noch die Namensschilder verteilt, und alle setzen sich dann an die Tische.

Um einen genaueren Einblick in die Vorerfahrungen – hier speziell die Buchstabenkenntnis – der Kinder zu erlangen, bittet die Lehrerin die Kinder, für das **Buchstaben-Monster**, das bei ihr zu Hause wohnt und sehr gefräßig ist, möglichst viele verschiedene Buchstaben auf ein Blatt Papier zu schreiben, damit sie nachmittags das Monster damit füttern kann. Zum Nachtisch mag das Monster gerne ganze Wörter, die anschließend auf die Rückseite des Blattes geschrieben werden können. Paula schreibt fast das ganze Alphabet auf ihren Zettel und

auf die Rückseite alle Namen ihrer Familienmitglieder. Bei Paul stehen 13 verschiedene Buchstaben. Auf die Rückseite schreibt er natürlich seinen Namen. Vanessa guckt erst einmal bei den anderen und fängt dann an, auch ein paar Zeichen aufzuschreiben.

Nach dieser anstrengenden Schreibarbeit geht es auf einen **Erkundungsgang** durch das Schulgebäude. Die Lehrerin nimmt dafür viele Pappstreifen, Klebeband und dicke Filzstifte mit, damit unterwegs die wichtigsten Stationen beschriftet werden können. Schnell entbrennen heiße Diskussionen über die Abbildungen, die neben die Wörter gemalt werden sollen. Beim Schild für die Turnhalle einigen sich die Kinder schließlich auf die Abbildung eines Balls. Für Fabio, Ayben, Lale, Yilmas und Ülcan hat die Lehrerin bereits zuvor Schilder in der Muttersprache der Kinder – Italienisch und Türkisch – vorbereitet. Diese werden nun gemeinsam unter den deutschen Schriftzügen angebracht.



Damit findet die besondere Herausforderung dieser fünf Kinder – zweisprachig aufzuwachsen – positive Beachtung und die anderen Kinder und die Lehrerin lernen nebenher italienische und türkische Begriffe und ihre Aussprache kennen.

Am nächsten Tag ist Ayben **Tageskind**. In alphabetischer Reihenfolge ist jedes Kind einen Tag lang in dieser Rolle und übernimmt damit bestimmte Privilegien und Pflichten. Ayben sucht sich Malin als Helferkind aus und die beiden verteilen die Namensschilder. Diese Aufgabe ist zu Beginn noch schwierig. Bei Martin ist Ayben unsicher, welches der verbliebenen vier Schilder zu ihm gehört. Martin hilft beim Heraussuchen und stutzt, weil er plötzlich zwei Namensschilder hat. Malin kommt dazu und stellt fest, dass ein Schild ihr gehört. „Aber dein Name sieht ja dann fast aus wie meiner!“, stellt Martin ganz erstaunt fest.

Auch das Bilden des Kreises wird vom Tageskind übernommen.

Im Kreis stellt die Lehrerin verschiedene Fragen:

- „Wer hat einen Namen, der mit /S/ wie SONNE anfängt?“ Dazu hält sie die passende Anlaut-Buchstabenkarte hoch.



- „Welcher Name passt dazu?“ Die Lehrerin klatscht zweimal in die Hände. Malin, Martin, Emma und Jonas stehen auf, da sie zweisilbige Namen haben.
- „Welche Namen sind die längsten?“
- „Welche Namen sind besonders kurz?“
- „Welche Namen hören mit /N/ wie Nashorn auf?“
- „In welchen Namen gibt es ein /M/ wie Mädchen?“
- „Gibt es Namen, die sich ähnlich sind?“

- „Gibt es Namen, die sich reimen?“

Als Hilfe zur Beantwortung dieser schwierigen Fragen dürfen die Kinder ihre Namensschilder mit in den Kreis nehmen. Insbesondere bei sich reimenden Namen macht ein Untereinanderlegen Sinn. Vielleicht fällt einem Kind bereits auf, dass die Namen am Ende gleich geschrieben werden.

Zum Abschluss liest die Lehrerin heute noch ein Bilderbuch vor. Dafür setzt

sie sich auf einen besonders schönen Stuhl – den Lesethron –, auf dem die Kinder bald selbst Platz nehmen dürfen, um ihre Geschichten und Bücher zu präsentieren. Zum Zuhören machen es sich die Kinder auf den Isomatten gemütlich.

Wiederkehrende Aufgaben

Heute findet der erste **Buchstaben-Tag** in der Klasse statt. Die Kinder sitzen im Kreis und halten ihre Hausaufgabe – einen mitgebrachten Gegenstand, der mit /B/ anfängt – in den Händen. Ben versteckt seinen Gegenstand unter seinem Pullover, damit die anderen Kinder noch nicht sehen können, was es ist. Aufgeregt zappelt er auf seiner Matte. Er muss sich jedoch gedulden, bis Lena eine Birne und Tim einen Bagger in die Mitte des Kreises gelegt haben. Jetzt ist er an der Reihe. Er zieht ein Foto hervor, auf dem er selbst zu sehen ist und lacht. „Ich fang auch mit /B/ an!“

Die mitgebrachten Gegenstände bzw. Bilder werden die ganze Woche über auf einem Tisch ausgestellt. Jeden Morgen baut die Lehrerin die Dinge auf dem Tisch anders auf und schummelt einen weiteren Gegenstand darunter, der nicht mit dem betreffenden Buchstaben beginnt. Die Kinder, die den „Ausreißer“ gefunden haben, schreiben oder malen ihn (heimlich!) auf einen Zettel, den sie – mit ihrem Namen darunter – in einen Kasten werfen. Am Ende des Tages wird das Rätsel aufgelöst.



Lesethron

Am Buchstaben-Tag finden noch viele weitere Aktivitäten statt:

Da werden Buchstaben in verschiedenen Größen, mit verschiedenen Schreibgeräten, auf unterschiedlich raues Papier oder auf Pappe geschrieben, sie werden ausgeschnitten und aufgeklebt, geknetet, mit Stempeln konstruiert u. v. m. Die Kinder sollen zum Buchstaben B auch die passende Seite in ihrem Buchstaben-Heft bearbeiten. Die Arbeitsergebnisse werden im Abschlusskreis präsentiert und besprochen. Nach dieser gemeinsamen Einführung des Buchstaben-Heftes können die Kinder – z. B. innerhalb der Freien Arbeitszeit – selbst entscheiden, in welcher Reihenfolge sie die einzelnen Buchstaben im Heft be-

arbeiten wollen. Durch die wechselnde Fokussierung des „Buchstabens der Woche“ und die Arbeit im **Buchstaben-Heft** kann die Lehrerin sichergehen, dass alle Kinder sich mit allen Buchstaben intensiv beschäftigen – wenn auch zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichem Tempo.

Parallel dazu wird in der Klasse jeden Tag gemeinsam mit der **Anlauttabelle** gearbeitet, damit die Kinder rasch verstehen, wie man sich damit die Lautwerte aller Buchstaben bzw. deren Form selbstständig erschließen kann, um sie möglichst frühzeitig als Schreibwerkzeug für das individuelle Schreiben nutzen zu können. Die abgebildeten Begriffe werden gemeinsam besprochen. „Wer kann den Buchstaben zeigen, der bei der Rakete steht?“ oder „Wer findet das Bild, das mit /S/ anfängt?“ Auch die Anfangsbuchstaben der Namen aller Kinder werden auf der großen Anlauttabelle gesucht.

Täglich werden gemeinsam einzelne Wörter lautierend aufgeschrieben. Heute fragt die Lehrerin z. B.: „Womit fängt denn LAMA an?“ Die Kinder suchen auf der großen Anlauttabelle nach dem passenden Bild. Bei dieser Aufgabe ist das Reinrufen in die Klasse erwünscht und die Kinder, die „/L/, du musst bei Lampe gucken!“ rufen, werden immer zahlreicher. Dadurch wird der Vorgang auch für die Kinder, die die Zuordnung noch nicht alleine leisten können, immer wieder modelliert. Mithilfe der Kinder findet nun auch die Lehrerin endlich das



B-Tablett

Grundschrift -Schreibtablette				
Aa	Ee	Ii	Oo	Uu
Eei	Mm	Nn	Aa	Oo
Au au	Ll	Rr	Uu	
Eu eu	Hh	Jj		
	Zz	Ss		
	Pp	Bb		
Pf pf	Kk	Gg	Cc	
Qu qu	Ff	Ww	Vv	
ch	Tt	Dd	Xx	
ng	Sch sch	St st	Sp sp	Yy

Anlauttabelle Grundschrift

Bild und den entsprechenden Buchstaben und schreibt ihn an die Tafel. Schritt für Schritt wird so das ganze Wort gemeinsam lautiert und an die Tafel geschrieben.

Für die nächste Stunde zeigt der Tagesablaufplan **Freie Arbeitszeit** an. Damit die Kinder einschätzen können, wie lange diese Phase dauern wird, malt die Lehrerin eine Uhr mit der Zeigerstellung an die Tafel, die anzeigt, wann die Freiarbeitsphase zu Ende ist.

Leonie und Martin wollen gemeinsam arbeiten und versuchen im Buchstaben-Heft beim Buchstaben H eigene Wörter zu schreiben. „Ich weiß ein Wort: Hase fängt mit /H/ an“, meint Leonie. Martin hört im Wort noch ein /S/ und findet, das klinge wie bei „Sonne“. Schon ist das erste Wort fertig: HS. Leonie und Martin haben verstanden, dass Schrift die gesprochene Sprache abbildet. Für die Laute, die sie im Mund beim Sprechen deutlich fühlen, suchen sie auf der Anlauttabelle das passende Anlautbild und können so einen entsprechenden Buchstaben aufschreiben. Auch wenn das Wort „Hase“ hier erst skeletthaft abgebildet ist, ist diese Schreibung eine große Leistung. Leonie und Martin sind stolz, alleine schreiben zu können. Da auch die Lehrerin ihnen eine positive Rückmeldung gibt, widmen sie sich hoch motiviert dem Schreiben weiterer Wörter. Mit wachsender Schrifterfahrung wird es den beiden immer genauer gelingen, die gesprochene Sprache in Laute zu gliedern und diese in adäquate Schriftzeichen umzusetzen. Die Lehrerin wird sie durch Hinweise wie „für jeden Klatscher muss im Wort ein roter Buchstabe sein“ und das Bieten von Rechtschreibmodellen z. B. durch das Übersetzen in „Erwachsenen-“ bzw. „Buchschrift“ auf ihrem Weg zur Rechtschreibung unterstützen.

Damit die Lehrerin weiß, welche Kinder in der Arbeitszeit Hilfe brauchen, hängt in der Klasse eine **Hilfe-Schnur**: Jedes Kind bekommt eine Wäscheklammer mit seinem Namen darauf. Braucht es Hilfe, klammert es seinen Namen an die Schnur und die Lehrerin kann in dieser Reihenfolge den Kindern helfen. Wichtig: Die Kinder überlegen vorher, ob auch ein anderes Kind helfen könnte. Ein wichtiges Angebot innerhalb der Freien Arbeitszeit – vor allem für Kinder, die sich bisher kaum mit Büchern beschäftigen konnten – ist die **freie Lesezeit**. Um

die Schüler auch außerhalb der Schule zum Lesen herauszufordern, sollen die Kinder sich Bücher für zu Hause ausleihen können. Für diesen Zweck gibt es einen alten Kaufladen in der Klasse, der ein großes Schild **BÜCHEREI** bekommen hat. An jedem Tag wird diese „Bücherei“ für eine bestimmte Zeit geöffnet. Martin hat ein Buch gefunden und stellt sich an dem Bücherei-Kaufladen an. Dort sitzen Yilmas und Pascal: „Du musst dein Namensschild hergeben, sonst kann ich das hier nicht eintragen!“, fordert Pascal. Sorgfältig schreibt er dann mithilfe des Schildes in die Ausleihtabelle im Büchereibuch „MARTIN“ und dahinter noch mindestens zwei Wörter aus dem Buchtitel auf. Natürlich müssen die Bibliothekarskinder auch die zurückgebrachten Bücher aus dem Büchereibuch wieder austreichen, damit alles seine Ordnung hat.

Ein kurzes **Aufräumlied** kündigt das Ende der Freien Arbeitszeit an und lässt den Kindern Zeit, das letzte Wort noch in Ruhe zu Ende zu schreiben und dann aufzuräumen. Ist das Lied zu Ende, sitzen alle Kinder an ihrem Platz und die Freiarbeit ist für diesen Tag abgeschlossen.

Heute hat die Klasse **Post** bekommen: einen Brief vom Biber. Im Kreis öffnet die Lehrerin den Umschlag und liest vor. Der Biber berichtet, dass er gerade unterwegs ist, um Abenteuer zu erleben. Er hinterlässt eine Adresse, an die die Kinder Briefe für ihn schicken können. Dafür wird das Bücherei-Schild zu bestimmten Zeiten gegen ein Post-Schild ausgetauscht. In der „Post“ können dann Briefe in den Briefkasten geworfen werden. Allerdings erst, nachdem überprüft wurde, ob auch Adresse und Absender auf dem Brief vermerkt sind, denn schließlich bekommt nicht nur der Biber Briefe. Ist alles korrekt, kommt ein Stempel drauf und ab geht die Post!

„Ich schreib heute an den Biber, dann krieg ich nächstes Mal auch Post“, erklärt Martin. Bei den Kindern wird das Briefeschreiben schnell beliebt. Die Wörter LIEBE, LIEBER, VIELE, GRÜßE, VON, DEIN, DEINE, ICH und BRIEF stehen nun schon seit einiger Zeit an der Tafel und werden von etlichen Kindern in die Briefe eingefügt. So können alle Kinder am Briefverkehr teilhaben – jedes auf seinem Niveau.

Das sind ein paar Beispiele dafür, was Inklusion konkret bedeutet: individu-



Nina Bode-Kirchhoff

ist Lehrerin und Autorin der ABC-Lernlandschaft.

Erika Brinkmann

stellv. Bundesvorsitzende des Grundschulverbands, bis 2017 Professorin für Deutsche Sprache und ihre Didaktik an der PH Schwäbisch Gmünd
www.erika-brinkmann.de



Die Hilfe-Schnur

elles Arbeiten und Lernen im gemeinsamen Unterricht. Denn Lesen und Schreiben machen nur Sinn im Austausch mit anderen – wenn die Schule zu einer anregenden und unterstützenden Lese- und Schreibwelt wird. □

Weitere Ideen und Materialien

Bode-Kirchhoff, N. u. a. (2020): Lehrerhandreichung zur ABC-Lernlandschaft Klasse 1/2. vpm / Klett: Stuttgart (3. vollst. überarb. Neuauflage).

Brügelmann, H./ Brinkmann, E. (2016): Die Schrift erfinden – Beobachtungshilfen und methodische Ideen für einen offenen Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben. Libelle: CH-Lengwil (3. Aufl.).

Markus Althoff / Friederike Ruth Bliss / Julia Marie Kriegler

Lernen in der Balance von Angebot und Nutzung

Dialogisches Lernen als Wechselspiel von ICH – DU – WIR

Wie kann Unterricht so gestaltet werden, dass die Verschiedenheit der Perspektiven als Bereicherung und als lernförderlich erfahrbar wird? Wie können Lerngelegenheiten eröffnet werden, die Raum geben für ein tiefergehendes Begreifen und überraschende Einsichten – sowohl für Lernende wie für Lehrende?

Der Ansatz des von Urs Ruf und Peter Gallin entwickelten *Dialogischen Lernens* bietet einen didaktischen Zugang, der den Austausch unter Ungleichen und bereichernde Begegnungen von ICH-, DU- und WIR-Perspektive(n) stärkt. Dabei kommt der Balance von unterrichtlichem Angebot und Nutzung eine besondere Bedeutung zu.

Eine fach-persönliche Annäherung an ein Lernen im Dialog

„Find out what you love, and do it.“ So lautete die Empfehlung, die Frank McCourt, Lehrer und Schriftsteller, einer jungen Kollegin auf die Frage gab: Was braucht es, um eine gute Lehrerin zu sein?¹ Die Lehrkräfte, die uns aus unserer Schulzeit wohl am lebendigsten positiv in Erinnerung bleiben, sind die, die uns mit ihrer persönlichen Begeisterung für ihr Fachgebiet, eine bestimmte Problemstellung oder eine interes-

sante Wunderlichkeit anstecken: Was ist für mich selbst reizvoll an dem, was ich unterrichten werde? Wo ist für mich der springende Punkt am Thema? Was ist der Witz an der Sache? Solche Fragen können, dürfen und sollten sich Lehrer*innen stellen, wenn sie darüber nachdenken, wie sie ihren Schüler*innen Zugänge zur Mathematik, zur Kunst, zur Sprache oder zu anderen fachbezogenen ‚Fenstern zur Welt‘ eröffnen wollen. Mit Kindern das zu teilen, was für uns als Mathematiker*innen, Künstler*innen, Schreibende etc. spannend, interessant und im besten Sinne ‚frag-würdig‘ am jeweiligen Lern-Gegenstand ist, ist eine Seite der Medaille ‚Unterricht‘; was und wie Kinder und junge Heranwachsende es sehen und was sie daraus machen, ist die andere. Wie können diese Perspektiven – jenseits von Belehrung – zueinanderfinden, sich gegenseitig befruchten und durchdringen?

In diesem Beitrag wollen wir die Leser*innen teilhaben lassen am Prozess

eines Lern-Lehr-Geschehens mit Schüler*innen eines 5. Jahrgangs zum Thema Relativsätze. In einer Art Synopse stellen wir den Planungsüberlegungen der Lehrerin, ihren Auftragsangeboten an die Schüler*innen und deren Nutzungsaktivitäten (*kursive Textabschnitte*) Kommentare, Leitgedanken sowie Hintergründe zum Dialogischen Lernen gegenüber.

Relativsätze – eine Einladung zum Spiel mit Sprache

Als für meine Sechstklässler die Einführung von Haupt- und Nebensätzen und insbesondere Relativsätze auf dem ‚Plan‘ standen, ergab sich die unterrichtliche Vorbereitungsarbeit wie von selbst aus meinem ganz persönlichen Bezug: Ein Kinderbuch aus meiner Erstlesezeit kam mir unweigerlich in den Sinn. „Das ist das Haus, in dem Peter wohnt“ – eine Geschichte für Erstleser.²

– Bereits als Kind hatten die sich wiederholenden Relativsätze einen ganz eigenen Reiz beim Lesen ausgeübt, der sich in mein Gedächtnis eingebrannt hatte. Die Geschichte besteht aus nur elf Sätzen, die jeweils den vorangegangenen Satz wie-



Markus Althoff

Lehrer Primar- und Sekundarstufe I, Leiter der Abt. Primarbildung bei der Hoffbauer gGmbH, Potsdam. Mitglied der Steuergruppe des Internationalen Netzwerks Dialogisches Lernen. info@lernenimdialog.org



Friederike Ruth Bliss

Dipl. Sonderpädagogin, Referentin am Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg; Mitarbeit im Netzwerk Dialogisches Lernen. Friederike.Bliss@lisum.berlin-brandenburg.de



Julia Marie Kriegler

Klassenlehrerin im 6. Schuljahr und Koordinatorin für die Jahrgänge 4–6 an der Evangelischen Grundschule Potsdam. julia.kriegler@hoffbauer-bildung.de

Sesseltanz

Lege dein Blatt (Arbeitsjournal) offen, mit der beschriebenen Seite nach oben vor dich hin.
 Stehe auf und suche dir einen freien Platz.
 Schaue dir das vor dir liegende Blatt / die Notizen in Ruhe an.
 Von was fühlst du dich spontan angesprochen?
 Wo verstehst du etwas noch nicht ganz?
 Welche Frage/n kommt / kommen bei dir auf?
 Schreibe deine Rückmeldung auf die Rückseite.
 Schreibe deinen Namen dazu.
 Wechsele jetzt den Platz. Suche dir einen neuen, freien Platz.
 Du kannst so oft wechseln, wie Plätze frei sind.
 Wahrscheinlich wirst du nicht alle Notizen lesen können ...
 Der Sesseltanz findet eine bestimmte Zeit statt.
 Die Leitung gibt ein Zeichen, wenn die Zeit um ist und alle zu einem Ende finden sollen.

derholen, ihn jedoch um jeweils einen Relativsatz erweitern und so zunehmend Auskunft über die Hausbewohner und die Geschehnisse rund um den Aufenthaltsort des Protagonisten Peter geben:

„Das ist das Haus, in dem Peter wohnt.“

Das ist der Hund, der aus dem Haus kommt, in dem Peter wohnt.

Das ist der Junge, der mit dem Hund geht, der aus dem Haus kommt, in dem Peter wohnt.

Das ist der Eimer, der auf den Buben fällt, der mit dem Hund geht, der aus dem Haus kommt, in dem Peter wohnt.

Das ist der Mann, der den Eimer hält, der auf den Buben fällt, der mit dem Hund geht, der aus dem Haus kommt, in dem Peter wohnt. ...“

Neben dem Buben, der mit dem Hund geht, und dem Mann, der den Eimer hält, lernen wir eine Katze, eine Magd, eine Köchin und Damen beim Kaffeekränzchen kennen. Erst im 12. Satz wird die aufgebaute Spannung mit Blick auf die Frage, wer denn nun eigentlich Peter sei, aufgelöst. „Und das ist Peter“, heißt der erlösende Satzsatz des Buches, der als einziger keinen Relativsatz umfasst und jede Leserin / jeden Leser zum Schmunzeln bringt.³

Kernidee – ein ‚Fluchtpunkt‘ unterrichtlichen Handelns

Was macht den besonderen Reiz gerade dieses Buches aus? Worin liegt sein ‚Witz‘ mit Blick auf das Thema Relativsätze? – Die Kernidee eines Unterrichtsvorhabens gehört zu den zentralen Elementen des *Dialogischen Lernens*. Indem ich mir als Lehrperson klar mache, worin der Kern einer Sache für mich liegt, gewinne ich einen ‚Fluchtpunkt‘, an dem ich mein unterrichtliches Handeln und mein Lern-Angebot ausrichten kann. Dies gelingt nicht immer auf Anhieb. Manchmal kristallisiert sich eine zunächst diffuse Idee erst im Prozess als Kernidee heraus. Manchmal erhält eine anfänglich scheinbar prägnante Kernidee ‚unterwegs‘ eine andere Nuance oder Richtung.

In unserem Beispiel steht am Anfang schlicht die Annäherung an das Buch über den ersten äußeren Eindruck:

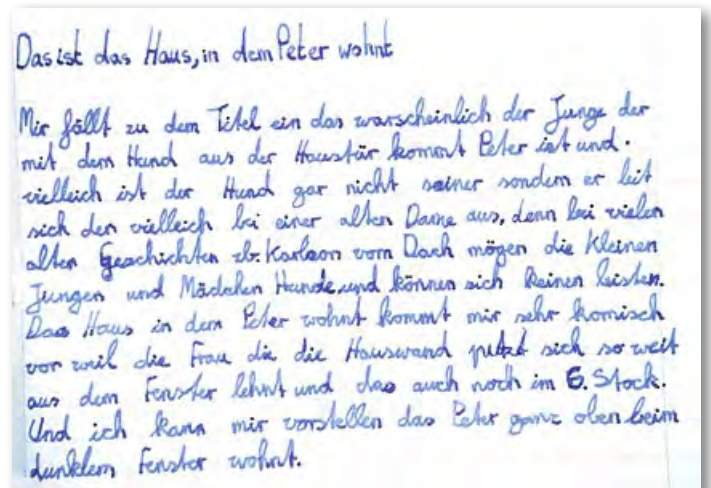
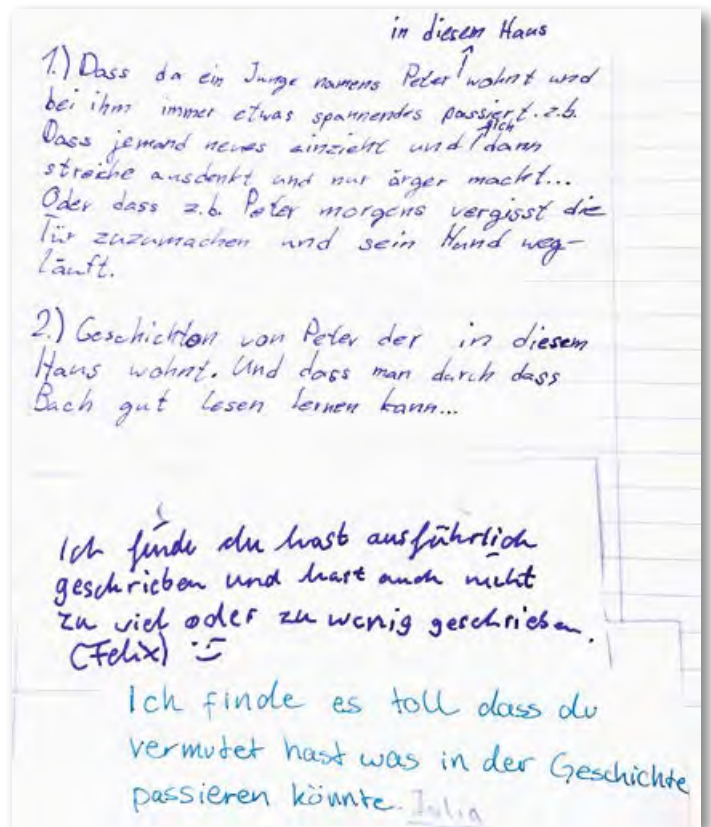


Abb. 1: Gedankenspure und Kommentare aus dem „Sesseltanz“

„Mit diesem Buch wollen wir uns in den nächsten Deutsch-Stunden beschäftigen.“

Betrachte zunächst das Deckblatt des Buches. Was erzählt es dir über das Buch?

Was fällt dir dazu ein?“

Die mit dem Einstiegsauftrag markierte ‚Einflugschneise‘ packt die Sache beim Schopf, legt sie in die Mitte, lässt sie wirken und eröffnet damit das Feld für die Perspektiven der Kinder als Leserinnen und Leser.



Angebot – singuläre Nutzung – Angebot: Zur Arbeit mit Aufträgen, Autografen und Folgeaufträgen

Die Kinder *nutzen* das Angebot, das die Lehrerin ihnen durch den Einstiegsauftrag macht; jedes auf seine singuläre Weise. Sie schreiben auf, was ihnen beim Betrachten des Buchcovers durch den Kopf geht, von was sie sich angesprochen fühlen, welche Ideen oder auch Erinnerungen bei ihnen aufkommen. Auch Bezüge zu anderen Büchern, die sie kennen, werden hergestellt.

Im Anschluss kommen die Perspektiven der Mitschüler*innen im ‚Sesseltanz‘ zum Tragen (siehe Kasten auf S. 26): Ich sehe es so. Wie siehst du es? Für viele Kinder ist diese Möglichkeit eines ‚divergierenden Austauschs‘ neu: Wie haben sich andere der Sache genähert? Wie unterscheidet sich ihre Perspektive von meiner? Was ist daran interessant? – Die schriftliche Dokumentation eigener Gedanken in einem Journal bildet die Grundlage für den Austausch zwischen Ich und Du.

In unserem Fallbeispiel bleiben die Perspektiven zunächst nebeneinanderstehen. Diese Möglichkeit kann besonders dann, wenn eine Lehrperson mit einer Lerngruppe neu in das *Dialogische Lernen* einsteigt, Sinn machen: Die Kinder entdecken, dass ihre singuläre Perspektive, ihre Gedanken und Ideen, so, wie sie aufkommen, einen eigenen Wert haben. Bei vielen setzt diese Erfahrung etwas frei: Ohne sofortige Bewertung und Einordnung können Gedanken in Fluss kommen und zu Papier gebracht werden; ein erster Trittstein für eine dialogische Austausch-Kultur wird gelegt.

Eine neue Gegenstandsebene kommt in unserem Beispiel durch einen weiteren Auftrag der Lehrerin ins Spiel. Jetzt steht die eigenwillige Machart des Kinderbuchs im Fokus des dialogischen Lerngeschehens und bietet im Folgenden die Gelegenheit das Ganze auf der Sprach- und Textebene tiefer zu ergründen: Was funktioniert hier wie? Wie ist es gemacht?

Nachdem ich den Kindern die ersten Buchseiten an die die Wand projiziert und vorgelesen hatte, erhielten sie die ersten drei Sätze des Buches ausgedruckt auf einem Streifen Papier mit folgendem Auftrag:

„Mit diesen Sätzen beginnt unsere Geschichte. Schau sie dir genau an! Was fällt dir auf?

Kannst du eine ‚Ordnung‘ erkennen? Mach sie sichtbar!

Du kannst Farbstifte, Schere und deinen Klebestift verwenden.“

Was in der Nutzung dieses Auftrags durch die Kinder entsteht, sind nächste Lernspuren. Sie zeigen, in welcher Weise die Kinder beginnen, der Konstruktion der Sätze und Satzgefüge auf den Grund zu gehen. Sie tun dies, ohne dass Erklärungen zur Sache (Relativsätze) vorangestellt worden wären. Sie wenden sich dem Text zu, folgen ihrer Wahrnehmung und finden eigene Möglichkeiten, das zum Ausdruck zu bringen, was sie im Material entdecken: durch neues Anordnen, durch Umbau, durch tabellarische Darstellung. Einige Kinder kommentieren und erläutern ihre Darstellungen auch schriftlich (siehe Abb. 2).

Deutlich wird, dass die Kinder das ‚Bauprinzip‘ der Satzgefüge erkennen: In unterschiedlicher Weise zeigen sie in

Autografen

... sind ausgewählte **Spuren** (Textstellen, Bilder ...) aus den Journalen der Kinder, die aus irgendeinem Grund als gelungen eingeschätzt werden.

Autografen geben die Richtung an, in die sich die Lerngruppe entwickeln könnte. Darum gehören das Finden von **Qualitäten** in den Journalen und das Erstellen einer **Autographensammlung** zu den wichtigsten Aufgaben der Lehrperson.

Aus Ruf / Ruf: Dialogisches Lernen motiviert. Heinsberg: Dieck-Verlag

ihrer eigenen Sprache, dass das Gesamtgefüge aus Teilen besteht, die systematisch aufeinander bezogen sind.

In einem nächsten Schritt nutzt die Lehrerin drei Darstellungen als ‚Autografen‘ (siehe Kasten) für einen Folge-

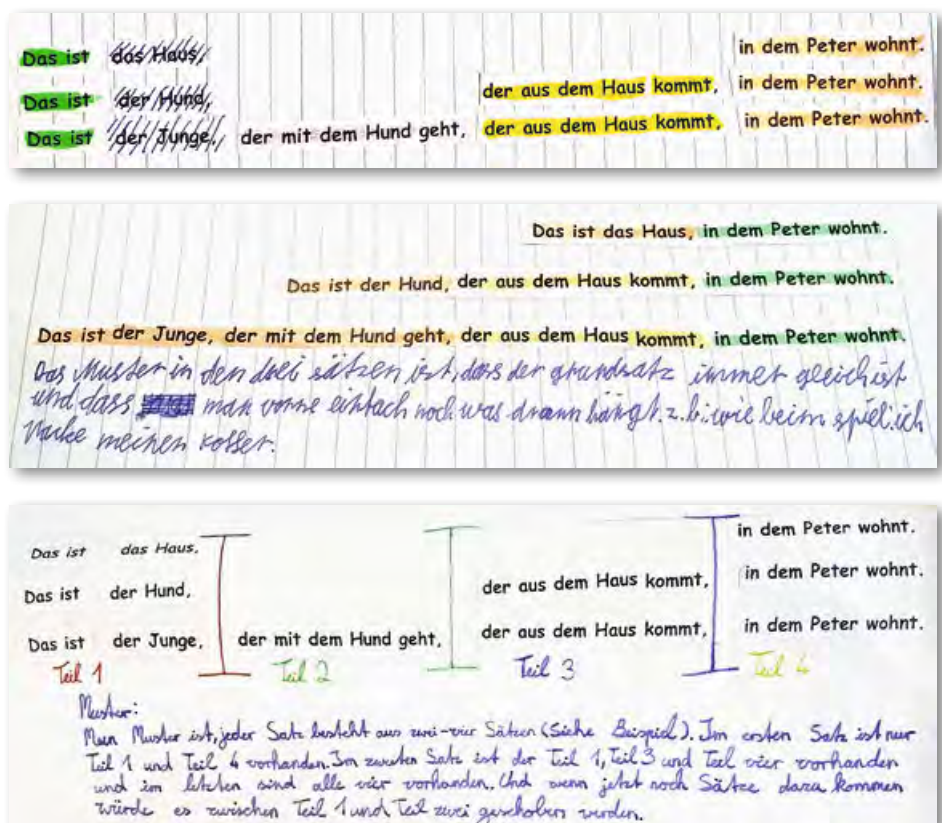


Abb. 2: Angebote der Kinder zum Weiterlernen – Autografen

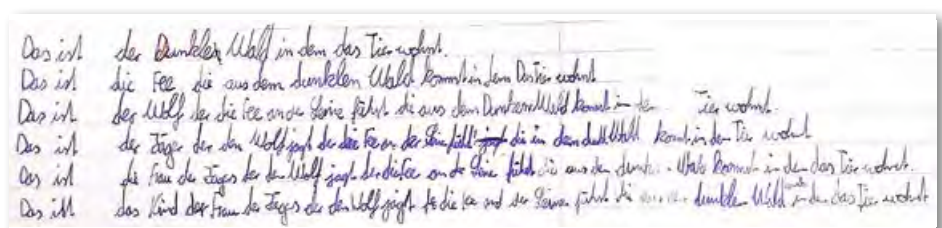


Abb. 3: Johann nutzt den Auftrag eigen-sinnig und erweitert ihn

auftrag, der die Kinder ‚beim Wort nimmt‘:

Ella, Thaddäusz und Oskar haben unterschiedliche Ordnungen gefunden.

Schau dir die drei Darstellungen an. Was fällt dir auf? Beschreibe.

Suche eine aus und mache es mit den nächsten Sätzen genauso.

Viele Kinder lassen sich von Ellas Beispiel ansprechen und wählen eine tabellarische Darstellung der nächsten Sätze. Einige Schüler*innen lassen sich aber auch vom Reiz der sprachlichen Struktur anstecken und beginnen aus eigenem Antrieb ein Spiel mit analogen Erzählideen. Zum Beispiel Johann (s. Abb. 3).

nen Mitschüler*innen, aber auch Lehrer*innen oder fachliche Expert*innen sein, die ihre je eigene Perspektive auf den gemeinsamen Gegenstand haben. In diesem Sinne fassen Ruf und Gallin Dialogisches Lernen als Austausch unter Ungleichen.⁴ Die Verschiedenheit der Perspektiven stellt dabei kein Problem, sondern eine zentrale Ressource dar. „Ich mache es so! Wie machst du es? Das machen wir ab“ lautet der daraus abgeleitete Dreiklang dialogischen Unterrichts.⁵

Im Lern-Lehr-Geschehen ist er immer wieder neu herzustellen und auszubalancieren.

Rede ist, greifen die Schüler*innen auf ein Verständnis zurück, das sie im Zuge der Auseinandersetzung mit der ‚Sache‘ zur Sprache bringen und sich bewusster machen konnten. Ein Sprachgefühl, das Kinder in je eigener Weise mitbringen, wird zu Sprachbewusstheit. Ein Relativsatz funktioniert – so könnte man die Kernidee jetzt auf den Punkt bringen – „... like a satellite“.

Resümee

Natürlich ist Unterricht immer ein Wechselspiel von Angebot und Nutzung. Oft liegt der Fokus jedoch auf der Angebotsseite. Mit viel Energieaufwand und schon weit im Voraus konzipieren Lehrende Aufträge und ‚Anschlussaufträge‘, die den Kindern den *Lehrstoff* näherbringen sollen. Im *Dialogischen Lernen* hingegen folgen die Aufträge den Spuren der Kinder. Sie legen diese, indem sie ein Angebot nutzen. Gleichzeitig machen sie ihrerseits der Lerngruppe und den Lehrenden damit ein potenziell lernförderliches Angebot. Es ist dieses Wechselspiel, das in eine Balance gebracht werden muss. Dies erfordert Mut und ein sich Einlassen auf das Lerngeschehen als dialogischen Prozess. Bewertung im herkömmlichen Sinne wird hier zunächst eingeklammert. Kompetenzorientierte Rahmenlehrpläne aller Bildungstufen und Bundesländer rufen förmlich danach, fachliche Kernideen fokussiert herauszuarbeiten, die singulären Konzepte der Lernenden ins Spiel zu bringen und die Fähigkeit zu einer Durchdringung komplexer Zusammenhänge im Dialog zu stärken. Mit Blick auf die allseits geforderte Kompetenzorientierung lohnt es, Unterricht in diesem Sinne prototypisch weiterzuentwickeln und in den Austausch zu bringen.⁷ □

Indem die *singulären Perspektiven* im *divergierenden Austausch* bewusst gemacht und zum Gegenstand einer dialogischen Betrachtung gemacht werden, öffnen sich Fenster zum *regulären Kern* der Sache. Deutlich wird: Das Begreifen kommt vor dem Begriff.

ICH, DU, WIR: Dialogisches Lernen als Austausch unter Ungleichen

In diesem Prozess erweist sich Lernen als *eigenaktiv*. Im Kontext von Unterricht vollzieht sich dieses Lernen in der Regel jedoch nicht allein, sondern im Austausch mit anderen. Dies kön-

Ruf und Gallin unterstreichen dieses Grundverständnis durch vier Prämissen:⁶

- „Wirksame Instruktion entspringt und mündet im Zuhören.“
- „Motivation entsteht und entwickelt sich mit der Erfahrung, etwas ausrichten zu können und Fortschritte zu machen.“
- „Lernen bedeutet Umbau und Erweiterung, nicht Neubau.“
- „Ohne Erfolg keine Anstrengung, ohne Anstrengung kein Erfolg.“

Im Falle unseres Beispiels kommt das WIR – die Perspektive des **Regulären** – am Ende zum Tragen. Wenn jetzt von ‚Satzgefüge‘ und ‚Relativsatz‘ die

Anmerkungen

- 1) Frank McCourt, 2006. Tag und Nacht und auch im Sommer (Teacher Man), München: Luchterhand Literaturverlag.
- 2) Heilbronner / Fassel, 1964. Das ist das Haus, in dem Peter wohnt. Hamburg: Carlsen.
- 3) An dieser Stelle wird die Pointe daher auch nicht verraten.

4) Vgl. Ruf/Gallin 1998

5) Vgl. Ruf/Gallin 1995, 1998, 2000

6) Siehe <https://www.lerndialoge.ch/prämissen.html>

7) Einen Rahmen dafür bietet z. B. das Internationale Netzwerk Dialogisches Lernen: <https://www.dialogisches-lernen.org/>. Eine

Sammlung von Prototypen für die Bereiche Deutsch (von Urs Ruf und Regula Ruf-Bräker) und Mathematik (von Peter Gallin u. a.) findet sich auf den Seiten des Dieck-Verlages: <https://www.dieck-buch.de> → Suchbegriff einfügen.

Renate Zimmer

Bewegt und entspannt – wie die Balance gelingt!

Ruhe und Bewegung stellen elementare Bedürfnisse von Kindern dar, für beide sollte in der Schule ausreichend Raum sein. Sowohl in der Ruhe als auch in der Bewegung kann man die eigenen Kräfte spüren und entfalten, Energie erfahren, Aufmerksamkeit wecken.

Hierzu bedarf es der Anregung, der aufmerksamen pädagogischen Begleitung. Bewegung und Aktivität sind also für Kinder genauso wichtig wie Ruhe und Stille. Es gilt, die richtige Balance zwischen beiden Polen zu finden. Ein Missverhältnis von äußeren Anforderungen und inneren Ressourcen kann nicht nur durch kritische Lebensereignisse entstehen, sondern auch durch einen hektischen, ruhelosen Alltag oder zu viel unverarbeiteten Medienkonsum. Häufig sind Stresssymptome wie Schlaflosigkeit, Nervosität oder Konzentrationsstörungen die Folge, es entstehen Unruhe und Rastlosigkeit. Oft sind Kinder dann nicht aufnahmefähig für das, was in der Klasse geschieht, für die Verarbeitung von Unterrichtsinhalten, für die Kommunikation mit anderen Kindern.

Umgang mit Stress und Belastungssituationen

Mit Ruhe-Ritualen und Entspannungsübungen können weder der Alltagsstress verringert, noch die Lebensbedingungen der Kinder in ihrem sozialen Umfeld wesentlich beeinflusst werden. Worauf jedoch Einfluss genommen werden kann, ist die Art und Weise, wie die Kinder diesen Bedingungen begegnen: Der Umgang mit Belastungssituationen kann erleichtert, Bewältigungsstrategien können eingeübt und die Kinder so angeleitet werden, dass sie die wohltuende Wirkung von Ruhe- und Stilleübungen in Ergänzung zu Bewegungsaktivitäten bewusst erleben und in der Folge vielleicht sogar selbst suchen werden. In einer Studie von Klein-Heßling und Lohaus (2012) wurde untersucht, ob ein Stressbewältigungstraining für Grundschul Kinder (3. und 4. Klasse) Effekte auf die Wahrnehmung bzw. das Erleben

von Stress sowie die Stressbewältigung hat. Die Kinder nahmen an einem Training teil mit Rollenspielen, die zum Problemlösen beitragen sollten, Entspannungsübungen (Progressive Muskelrelaxation) und einem Wissenstraining über Stressprävention. Die Ergebnisse zeigen u. a., dass die Kinder das Ausmaß ihres Stresserlebens geringer einschätzen, nachdem sie am Entspannungstraining teilgenommen hatten. In Belastungssituationen zeigten Kinder, die sich an dem Entspannungstraining beteiligt hatten, deutlich weniger dysfunktionales, störendes Verhalten.

Was heißt Entspannung?

Entspannung kann als Zustand der physischen und psychischen Gelöstheit beschrieben werden, sie bewirkt Gelassenheit und Wohlbefinden und ist mit einer positiven Grundstimmung verbunden. Beim Prozess der Entspannung handelt es sich um einen natürlichen Vorgang, bei dem mehr oder weniger bewusst Veränderungen auf körperlicher, psychischer und auf der Verhaltensebene ausgelöst werden. Manche Menschen können sich intuitiv z. B. bei einem Spaziergang entspannen, andere bedürfen bestimmter Hilfen und Methoden, um sich gezielt und bewusst entspannen zu können. Durch Üben

lässt sich die Fähigkeit zur Entspannung verbessern, sodass auch in Stresssituationen darauf zurückgegriffen werden kann.

Welche Entspannungsverfahren sind für Kinder geeignet?

Im Folgenden wird ein Überblick über die wichtigsten Entspannungsverfahren gegeben. Dabei werden nicht nur die physiologischen und psychologischen Wirkungen beschrieben, es werden insbesondere die Einsatzmöglichkeiten und die Besonderheiten in der Praxis mit Kindern angesprochen (vgl. hierzu Zimmer 2018).

Imaginativ oder körperbezogen?

Entspannungsverfahren können Hauptgruppen zugeordnet werden: den imaginativen Verfahren, den körperbezogenen Verfahren und den kognitiven Verfahren. **Imaginative Verfahren** arbeiten mit Bildern und Vorstellungen, dazu gehören z. B. Fantasiegeschichten oder Traumreisen. **Körperbezogene Verfahren** setzen am unmittelbaren sensorischen Erleben an, taktil-kinästhetische Wahrnehmungsprozesse werden durch eine bewusste Anspannung und Lockerung bestimmter Muskelgruppen (progressive Muskelentspannung) oder durch Massageübungen ausgelöst. Bei den **kognitiven Verfahren** werden die Entspannungsprozesse kognitiv gesteuert (autogenes Training, Meditation). In der Praxis werden die einzelnen Verfahren manchmal auch miteinander ver-

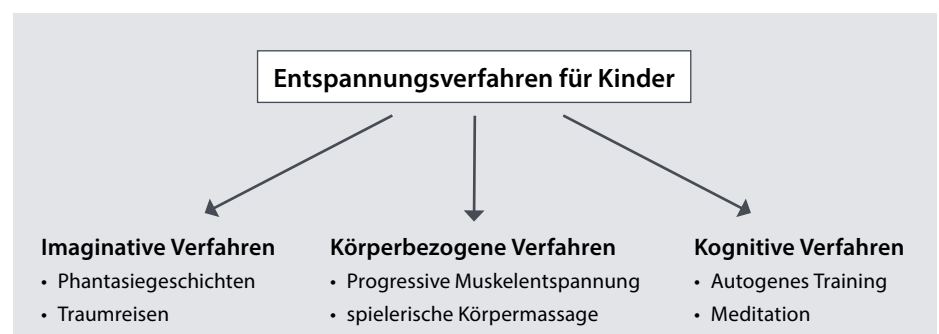


Abb. 1: Entspannungsverfahren für Kinder

mischt. Für Kinder sind am ehesten körperbezogene Verfahren, evtl. verknüpft mit imaginativen Vorgehensweisen, geeignet.

Fremd- bzw. selbstinstruktiv

Eine Unterscheidung der Verfahren ist auch aufgrund der Art und Weise, wie die Instruktionen bei den Entspannungsübungen gegeben werden, möglich. Hier gibt es Verfahren, bei denen die Anweisungen von außen erfolgen (fremdinstruktive Verfahren), und solche, bei denen sich die Person selbst Anweisungen gibt (selbstinstruktive Verfahren). Typisch für die Fremdinstruktion sind z. B. Fantasiegeschichten, die Kindern erzählt werden. Als Beispiele für selbstinstruktive Verfahren sind die Meditation oder die progressive Muskelentspannung zu nennen. Ein weiteres Unterscheidungskriterium ist der Grad der Beteiligung der Personen, die sich entspannen. Eine aktive Beteiligung ist bei der progressiven Muskelentspannung gegeben, hier muss die Person selbst etwas tun. Das autogene Training dagegen kann als passiv eingestuft werden, da die Entspannung sich eher auf der Vorstellungsebene abspielt. Schließlich können die Verfahren auch anhand ihrer Wirkungszugänge klassifiziert werden. Zu den imaginativen Verfahren gehören die Fantasiegeschichten, zu den sensorischen die progressive Muskelentspannung und zu den kognitiven das autogene Training oder die Meditation.

Wirkung von Entspannung

Bei allen Entspannungsverfahren geht es darum, das Aktivierungsniveau zu senken, aber nur so weit, dass der Üben-



Prof. Dr. Renate Zimmer

Erziehungswissenschaftlerin mit dem Schwerpunkt frühe Kindheit. Professorin für Sport- und Bewegungswissenschaft an der Universität Osnabrück. Autorin zahlreicher Fachbücher zu den Themen Bewegtes Lernen, Sprache und Bewegung, Psychomotorik, Wahrnehmung.

de nicht einschläft. Bei Entspannungsprozessen soll der Zustand der Voreinschlafphase erreicht und erhalten werden. Dies wird als Zustand »entspannter Wachheit« (vgl. Petermann 2014) oder als Zwischenbereich von Hellwachsein und Einschlafen bezeichnet. Die Aufmerksamkeit wird mehr nach innen, auf körpereigene Prozesse gerichtet, die nach außen gerichtete Reaktionsbereitschaft dagegen wird reduziert. Entspannungsverfahren wirken sich auf zwei Ebenen aus, auf der physiologischen (körperlichen) und auf der psychischen Ebene. Auf der körperlichen Ebene betreffen die Entspannungsreaktionen den Spannungszustand der Muskulatur, insbesondere der Stütz- und Rumpfmuskulatur, also der Arm-, Bein- und Rumpfmuskulatur: Sie »erschlafft«. Auf der psychischen Ebene können Stimmungen und Gefühle beeinflusst werden (vgl. hierzu auch Petermann 2014).

Physiologische Wirkungen

Neuromuskuläre Veränderungen

Am unmittelbarsten sind die Veränderungen am Spannungszustand der Muskulatur, dem Muskeltonus, zu erkennen. Bei einer erfolgreichen Entspannung wird der Grad der Anspannung der Muskulatur reduziert, die Muskulatur erschlafft. Die beste Ausgangsposition zur Entspannung besteht daher im Liegen. Hier wird die Stütz- und Rumpfmuskulatur – die Arm-, Bein- und Rumpfmuskulatur – entlastet. Durch die Entspannungsübungen werden die Blutgefäße erweitert. Man empfindet dies meist als Kribbeln und Kitzeln in den Händen und Armen und in den Füßen und Beinen. Auch die Wahrnehmung von Körperwärme ist ein sicheres Zeichen für Entspannung (insbesondere bei der progressiven Muskelrelaxation). Es entsteht ein vermehrter Blutfluss in den Hauptgefäßen der Extremitäten, dieser kommt durch die Gefäßerweiterung zustande. Unterstützt wird dieser Vorgang durch eine angenehme Temperatur im Entspannungsraum. Aber auch die Vorstellung einer »warmen«, angenehmen Umgebung kann sich auf die Gefäßerweiterung auswirken (z. B. »im warmen, weichen Sand liegen, die Hand wird von warmem Wasser umspült« usw.). Schließlich ist auch der Blutdruck durch Entspannungsübungen beeinflussbar: Körperliche Aktivität steigert den Blutdruck, Entspannung lässt den Blutdruck sinken (vgl. auch Vaitl 2009).

Atmung

Bei der Entspannung wird die Atmung flacher und gleichmäßiger. Die Bauchatmung nimmt zu, während die Zwerchfellatmung abnimmt. Auch der Atemzyklus verändert sich, d. h., es treten relativ lange Phasen zwischen der Ein- und Ausatmung auf.

Psychische Wirkungen

Nach einer Entspannungsphase entsteht das Gefühl geistiger Frische und des Ausgeruhtheits. Man fühlt sich erholt, es tritt ein »entspannter Wachzustand« ein. Dies erhöht auch die Aufmerksamkeit und Konzentrationsfähigkeit, begünstigt die Fähigkeit zur Informationsverarbeitung und die Wahrnehmungsfähigkeit. Motorische Unruhe

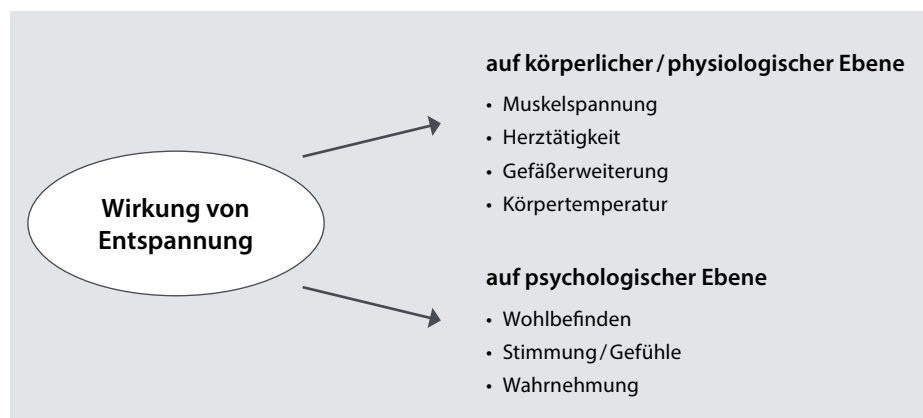


Abb. 2: Wirkung von Entspannung auf körperlicher / physiologischer Ebene und auf psychologischer Ebene

und übermäßige Aktivität werden reduziert, man wird ruhiger und kann sich besser konzentrieren. Auch emotionale Reaktionen werden gemindert, man wird ausgeglichener.

Eignung der Entspannungsverfahren für Kinder

Nicht alle Entspannungsverfahren sind gleichermaßen für Kinder geeignet. Vor allem jüngere Kinder bedürfen konkreter Vorstellungsbilder, damit sie sich unter dem Begriff „Entspannung“ überhaupt etwas vorstellen können. Die Anforderungen an die Konzentration sollten nicht zu groß sein, die Aufgabenstellung nicht zu abstrakt. Imaginative und sensorische, körperbezogene Verfahren sind zur Entspannung besonders geeignet, da hier sensorische Reaktionen hervorgerufen werden, die die Kinder an sich selbst spüren und verfolgen können. Teilweise ist sogar ihr aktives Mittun möglich. Kinder bevorzugen

Gummiband

Spielidee

Die Kinder stellen sich vor, ihre Gliedmaßen seien aus Gummi. Die Pädagogin unterstützt diese Vorstellung mit konkreten Anleitungen:

„Stellt euch vor, jemand zieht euren Arm an den Fingerspitzen nach oben. Dabei wird der Arm immer länger, wie ein Gummiband, das man ganz weit auseinanderziehen kann. Dann schwindet die Spannung langsam, das Gummiband gibt nach, der Arm sinkt langsam wieder nach unten auf den Boden und liegt nun schlaff neben dem Körper. Schließt dabei die Augen, dann könnt ihr besser spüren, was in euch passiert. Nun versucht dasselbe mit dem anderen Arm und dann auch mit den Beinen.“

Variation

Die Kinder stellen sich vor, dass an ihren Händen oder Füßen ein Gummiband befestigt ist, an dem jemand ganz leicht zieht. Was wird passieren?

Hinweis

Musik kann die langsamen, fließenden Bewegungen unterstützen. Geschlossene Augen helfen dabei, in sich hinein zu spüren.

spielerische Verfahren, die ihre Fantasie ansprechen. Geschichten, in denen sie sich selber wiederfinden oder Spielfiguren, mit denen sie sich identifizieren können, erleichtern den Zugang zu den Kindern und ihre aktive Beteiligung.

Ziel der folgenden praktischen Anregungen ist das Erreichen einer Balance von Bewegung und Ruhe. Damit soll ein Ausgleich zwischen Aktivität und Ruhe, zwischen Anspannung und Entspannung geschaffen werden. Zunächst soll

Fliegende Ufos

Material: viele Pappscheiben (Bierdeckel etc.)

Bewegungsphase

Die Pappscheiben werden waagrecht durch den Raum geworfen, es sind Ufos (= unbekannte Flugobjekte, fliegende Untertassen), die durch die Luft fliegen. Nach ihrem Flug landen die Ufos irgendwo im Raum auf dem Boden, werden aufgenommen und wieder neu zum Fliegen gebracht. Man kann auch versuchen, die Ufos auf einen bestimmten Landeplatz zu werfen (z. B. in einen in der Mitte des Raumes stehenden Karton oder in einen Korb, der unter der Decke aufgehängt wird).

Ruhephase

Jeweils zwei Kinder bilden ein Paar. Eines legt sich auf den Rücken und schließt die Augen, das andere macht ihm aus den Ufos eine Decke: Es legt ganz vorsichtig einen Pappdeckel nach dem anderen auf den Körper seines Partners und deckt ihn damit ganz zu. Das am Boden liegende Kind darf nun entscheiden, ob die Decke wieder ganz langsam aufgedeckt wird (Pappscheiben abnehmen) oder ob es sich selbst schütteln und so alle Pappscheiben abwerfen will. Dann werden die Rollen gewechselt.

Hinweise

Das vorsichtige Auflegen der Pappscheiben erfordert Ruhe und Konzentration, das am Boden liegende Kind darf sich dagegen ganz auf das Spüren und Fühlen einlassen. Der Rollenwechsel sollte daher vorher schon angekündigt werden: Zuerst deckt ihr euren Partner zu, danach seid ihr dran und werdet ebenfalls zugedeckt.

ein Entspannungsverfahren vorgestellt werden, das sich für Kinder besonders gut eignet und das auch von PädagogInnen ohne spezielle Ausbildung eingesetzt werden kann.

Progressive Muskelentspannung

Das Verfahren der progressiven Muskelentspannung (auch »progressive Muskelrelaxation«) wurde von dem Psychologen Edmund Jacobson entwickelt. Er hatte festgestellt, dass alle emotionalen Erregungszustände und durch Stress, Angst oder Nervosität bedingte Anspannungen eine Erhöhung des Muskeltonus (der Muskelspannung) bewirken. Daraus folgte er, dass sich eine Entspan-

Zappeltanz

Bewegungsphase

Wir spielen Zappelphilipp: Der Zappelphilipp kann nicht ruhig sitzen, immer zappelt er herum. Er beginnt mit den Händen, schüttelt sie, dann schüttelt er die Schultern, den Oberkörper, sogar der Kopf wackelt hin und her, er schüttelt die Beine, den ganzen Körper. Der Zappelphilipp springt hin und her, hüpft auf der Stelle und im Raum umher.

Ruhephase

Der Zappelphilipp ist vom vielen Zappeln ganz erschöpft, zum Ausruhen legt er sich auf eine Matte oder setzt sich ganz bequem auf einen Stuhl.

Hinweise

Von den Zappelphilipps gibt es in jeder Klasse mindestens einen (oder eine). Anstatt ihn immer wieder zu ermahnen, doch endlich einmal ruhig zu sein, kann es für das Kind, aber auch für die ganze Gruppe, sehr hilfreich sein, wenn alle einmal in die Rolle des Zappelphilipps schlüpfen. Nach der ausgiebigen „Zappelzeit“ ist es dann sehr wohltuend (für den echten Zappelphilipp wie für die anderen), eine „Ruhezeit“ einzulegen, sich zu erholen und die Stille zu genießen.

Musik kann die Bewegungs- und Ruhephase unterstützen. Für die Bewegungszeit sollte ein rhythmisches, dynamisches Musikstück benutzt werden, für die Ruhephase ein getragenes, ruhiges Musikstück.

nung der Muskulatur auch günstig auf die Psyche und die emotionale Grundstimmung eines Menschen auswirken müsse. Die Übungen der progressiven Muskelentspannung zielen daher darauf ab, die einzelnen Muskelgruppen (Arme, Beine, Rumpf etc.) zunächst systematisch anzuspannen und dann nach einigen Sekunden wieder loszulassen. Durch den Kontrasteffekt spürt der Übende deutlich den Unterschied zwischen angespannter und entspannter Muskulatur, er merkt, dass er ihn willentlich hervorrufen kann. Nach längerer Übungszeit soll der Übende dann so sensibilisiert werden, dass er auch im Alltag spürt, wenn bestimmte Muskelgruppen eventuell unnötig angespannt sind, damit er sie dann willentlich lösen kann, um damit auch zu einer mentalen Entspannung zu kommen. Die Anforderungen zu bestimmten Entspannungsübungen werden zwar zunächst von einem Übungsleiter vorgegeben, Ziel ist jedoch, dass der Übende lernt, die Phasen der Aktivierung und Lösung selbst zu regulieren.

Für Kinder kann die Methode der progressiven Muskelentspannung gut in Spielideen mit Vorstellungshilfen eingebunden werden. Diese Methode ist auch ohne professionelle Anleitung sowohl von PädagogInnen als auch von Kindern leicht zu erlernen. Durch die gezielte Anspannung und die nachfolgende Lockerung von bestimmten Muskelgruppen kommt es insbesondere wegen des bewussten Erlebens des Kontrastes zu intensiven Entspannungsempfindungen.

Spannung und Entspannung – die Balance finden

Kinder verstehen den Begriff „Entspannung“ besser, wenn sie z. B. an einem Gummiband erkennen können, was geschieht, wenn man das Band anspannt bzw. es lockerlässt. Die Wahrnehmung des Spannungsgrades der Muskulatur erfolgt über die Tiefensensibilität. Ver-

antwortlich für die Körperwahrnehmung ist das kinästhetische Wahrnehmungssystem. „Kinästhesie“ bedeutet die Wahrnehmung der Raum-, Zeit-, Kraft- und Spannungsverhältnisse der eigenen Bewegung. In den Sehnen, Muskeln und Gelenken befinden sich die so genannten Rezeptoren, die für die Tiefenwahrnehmung verantwortlich sind (vgl. Zimmer 2019).

Spannung und Entspannung in der Muskulatur wahrzunehmen ist auch die Voraussetzung für den Umgang mit Stresssituationen und für die Bewältigung von Belastungen. Bei Nervosität, körperlicher und psychischer Anspannung erhöht sich der Spannungsgrad der Muskulatur unwillkürlich. Diesem Zustand kann man sich hilflos ausgeliefert fühlen, man kann aber auch aktiv daran arbeiten, wieder lockerer zu werden. Schon die Erfahrung und das Wissen, dass man sich in einer belastenden, angstbesetzten Situation selber helfen kann, trägt dazu bei, dass die Anspannung sich verringert. Der bewusste Umgang mit An- und Entspannung hilft, zur Ruhe zu kommen und Blockaden zu lösen.

Die folgenden Spielideen sind im Klassenraum durchführbar, sie benötigen nur wenig Material und wenig Vorbereitungszeit. Wenn Tische und Stühle zur Seite geräumt werden und Teppichfliesen oder leichte Matten oder Decken zur Verfügung stehen, können die Übungen auch im Liegen auf dem Boden ausgeführt werden.

Locker und angespannt

Die Kinder sitzen breitbeinig auf ihren Stühlen, lehnen sich entspannt nach hinten, die Hände liegen auf den Oberschenkeln. In dieser Position sollen sie alle Körperteile nacheinander anspannen und wieder lockerlassen. Die Pädagogin begleitet verbal durch folgende Anleitung:

„Spannt einen Arm ganz fest an, so als ob ihr jemandem eure Muskeln zeigen

wolltet. Haltet die Spannung etwas, dann lasst ihr sie langsam wieder ‚los‘, spürt, wie es jetzt in euren Armen kribbelt.

Ballt die Hand zu einer Faust und stellt euch dabei vor, ihr würdet einen Schwamm ganz fest ausdrücken.

Lasst den Arm und die Faust wieder los, lasst sie ganz locker neben dem Körper liegen.

Und jetzt das Gleiche mit dem anderen Arm und der anderen Hand: den Arm ganz fest anspannen und die Hand zur Faust ballen.

Jetzt konzentriert euch auf eure Schultern. Zieht sie ganz kräftig nach oben, versucht mit den Schultern die Ohren zu berühren. Lasst die Schultern wieder fallen, sie sind nun angenehm locker und entspannt.

Als Nächstes ist der Bauch dran: Versucht, den Bauch einzuziehen, so als ob ihr eine zu enge Hose anhättet und den Reißverschluss zuziehen wollt. Danach die Bauchmuskeln wieder lockern.

Und jetzt konzentriert euch auf das rechte Bein: Streckt es aus und stellt euch dabei vor, ihr wolltet mit der Fußspitze einen entfernt liegenden Gegenstand erreichen. Anschließend lockern.

Zum Schluss wird auch noch die Stirn gerunzelt: Macht ein ganz grimmiges, böses Gesicht und beißt die Zähne fest zusammen. Anschließend wieder lockern.

Jetzt ist euer ganzer Körper entspannt. Öffnet jetzt langsam die Augen und richtet euch auf. Reckt und streckt eure Arme, vielleicht auch die Beine und setzt euch wieder hin.“

In einem anschließenden Gespräch können sich die Kinder darüber austauschen, was sie in den betreffenden Muskelpartien gespürt haben. Wie fühlen sich die Muskeln im Arm an, spürt man einen Unterschied zwischen den beiden Armen (kribbeln, Gefühl der „Schwere“)? Hat sich die Atmung verändert? □

Literatur

Klein-Heßling, J./Lohaus, A. (2012): Stresspräventionstraining für Kinder im Grundschulalter. Göttingen: Hogrefe.
 Petermann, U. (2014): Entspannungstechniken für Kinder und Jugendliche. Beltz: Weinheim.

Vaitl, D. (2009): Neurobiologische Grundlagen der Entspannungsverfahren. In: Petermann, F. & Vaitl, D. (Hg.): Entspannungsverfahren. Weinheim: Beltz, 18–35.
 Zimmer, R. (2018): Wilde Spiele zum Aus-toben. Durch Bewegung zur Ruhe kommen. Freiburg: Herder.

Zimmer, R. (2019): Handbuch Sinneswahrnehmung. Grundlagen einer ganzheitlichen Bildung und Erziehung. Freiburg: Herder.

Eltern haben Fragen zum Lernen zu Hause

Schulaußfall wegen Corona

Gleich am 1. März, dem ersten Tag der bundesweiten Schulschließungen, wandte sich der Grundschulverband mit einer Mitteilung an die Medien, an die Schul- und Kultusministerien der Bundesländer und an die Verbände und Organisationen im Bereich von Bildung und Erziehung. Zudem wurden alle Grundschulen in Deutschland mit einer Mailingaktion informiert.

Die Kinder müssen zu Hause betreut werden und sollen nach Möglichkeit – so wünschen es viele Eltern – auch zu Hause weiter lernen. Je nach Alter und Klassenstufe ihrer Kinder fragen Eltern, wie ihr Kind trotz des Unterrichtsausfalls nichts Wichtiges versäumt, wie sie ihre Kinder unterstützen können und was sie organisieren sollen.

Maresi Lassek, Vorsitzende des Grundschulverbands, stellte dazu fest: *„Grundsätzlich muss bedacht sein, dass Eltern zu Hause nicht den Schulunterricht ersetzen oder simulieren können. Sie haben andere Beziehungen als Lehrkräfte zu den Kindern und sollten authentisch in ihrer Rolle bleiben. Sie können aber in vielfältiger Weise mit ihrem Kind aktiv werden und durch das gemeinsame Tun über das inhaltliche Lernen des Kindes hinaus seine emotionalen und sozialen Erfahrungen stärken.“*

Der Grundschulverband will hier mit seinen „Anregungen für Eltern und andere betreuende Erwachsene“ helfen, aus der ungewohnten Situation das Beste für ihre Kinder zu machen, ohne dass sie in die Lage geraten, eine Ersatzlehrerfunktion zu übernehmen. Die Sorge vieler Eltern, dass der vorgesehene Schulstoff wegen der fehlenden Schulwochen nicht geschafft werden kann, ist groß. Doch sollten Eltern und auch Lehrkräfte überlegt reagieren. Es geht nicht um das „Abarbeiten“ und „Schaffen“ von Lernstoff mit mehr oder minder sinnvollen Aufgaben, die das Kind beschäftigen sollen.

Es geht um Lernen – also den Lernprozess ihres Kindes –, ein Prozess, der

in der Schule in Gemeinschaft und in sozialer Interaktion erlebt und erfahren wird. Anders als bei älteren Schülerinnen und Schülern werden für Grundschulkinder kaum von der Schule digital gestellte Aufgaben zur Verfügung stehen. Vielleicht wird die Lehrkraft des Kindes Lernvorschläge via E-Mail zusenden. Was aber können Eltern ihren Kindern ansonsten anbieten, wie können sie ihr Kind motivieren, zu Hause für die Schule zu arbeiten und wie kann das organisiert werden? Was ist überhaupt sinnvoll für das häusliche Lernen, bereiten doch



häufig genug schon die Hausaufgaben familiären Kummer?

Wo immer es möglich ist, wird die Schule, werden die Lehrerinnen und Lehrer den Eltern Anregungen und Hinweise geben und auf Schulbücher, Arbeitshefte, bestehende Arbeitspläne und anderes verweisen.

Davon abgesehen aber ist die Schulschließung auch eine Chance, dass Kinder einmal etwas mehr selbstbestimmt tun können, was ihnen wichtig ist, und nicht immer nur nach Erwachsenenwünschen lernen müssen.

Also: Eltern können anregen, vorschlagen, mitmachen, aber sie sollen vor allem die *Kinder* fragen, was *sie* interessiert, was *sie* wissen und tun wollen, und dann zu gemeinsamen Absprachen kommen.

Für Kinder ist ein Rhythmus im Tagesablauf wichtig – auch zu Hause. Selbst an den Wochenenden haben viele Familien einen vereinbarten Zeitrhythmus. Diese Strukturen gelten für die Familie.

Der schulische Rhythmus gehört in die Schule und passt zu den schulischen Abläufen. Eine Übertragung in den Familienalltag ist keinesfalls sinnvoll. Eine Kollision mit Wünschen der Kinder, in der schulfreien Phase mehr Zeit und Gelegenheit für digitale Medien zu bekommen, ist wahrscheinlich vorprogrammiert.

Die erzwungene Verlangsamung des Alltagslebens bietet vielleicht auch Chancen. Und so lange Kind und/oder Familie nicht unter Quarantäne stehen, können die Erfahrungsräume ein Stück in die Natur ausgeweitet werden, Spaziergänge im Wald, Radfahren, Tiere beobachten – dabei sammelt das Kind die authentischen Erfahrungen, die besonders in städtischen Räumen kaum noch oder immer eingeschränkter von den Kindern gemacht werden können.

Insgesamt kann man sagen: Es geht nicht um ein Lernen um des Lernens willen, sondern um sinnvolle Aktivitäten für die Kinder, bei denen sie immer auch etwas lernen können.

Grundsätzlich muss bedacht sein, dass Eltern andere Beziehungen zu den Kindern haben als Lehrkräfte. Sie sollten authentisch in *ihrer* Rolle bleiben. Diese Rolle können sie bewusst nutzen, um durch das gemeinsame Tun mit ihrem Kind über die gewählten Lerninhalte hinaus emotionale und soziale Erfahrungen zu stärken.

Auf den folgenden Seiten dokumentieren wir die Anregungen des Grundschulverbands, die den Medien und allen Grundschulen zur Verfügung gestellt wurden. Sie finden beide Dokumente auch zum kostenfreien Download unter www.grundschulverband.de → Aktuelles.

□
(He)

Schulausfall wegen Corona: Was Kinder zu Hause lernen können

Liebe Eltern!

- Lassen Sie Ihr Kind Bücher zum **Vorlesen** aussuchen.
Lesen Sie vor und unterhalten Sie sich mit dem Kind über die Geschichte.
- Suchen Sie gemeinsam etwas aus, was das Kind **alleine lesen** kann.
Lassen Sie sich später davon erzählen.
- Spielen Sie gemeinsam **Karten-Spiele** (wie z. B. Uno, Elfer raus, 6 nimmt, Vier gewinnt, Skat etc.), **Würfel-Spiele** und **Buchstaben-Spiele** wie Scrabble und **Schreib-Spiele** wie „Stadt, Land, Fluss“ oder Ähnliches.
- Machen Sie ein Spiel daraus, alles zu **zählen**: „Wie viele Stuhlbeine gibt es bei uns?“
- Lassen Sie die Kinder mit LEGO oder Ähnlichem **bauen** und **konstruieren** (z. B. auch nach Bauanleitungen) und interessieren Sie sich für die Produkte.
- Ermutigen Sie Ihr Kind, Geschichten oder Tagebuch zu **schreiben**, auch am Handy/PC.
- Lassen Sie Ihr Kind im **Fernsehen** die „**Sendung mit der Maus**“ (ab 18.3. täglich oder im Internet) oder andere Wissens- und Sachsendungen (Kika und Ähnliches) gucken. Lassen Sie es aufschreiben oder aufmalen/aufzeichnen, was es toll fand.
- Stellen Sie sich gegenseitig **1x1- oder Plus- und Minusaufgaben** und erfinden Sie gemeinsam weitere **Rechenaufgaben**.
- Stellen Sie dem Kind Alltagsmaterialien wie Dosen, Kartons, Schnüre, Papier, Farben, Schere, Stifte und Klebstoff zum **Basteln und Malen** etc. zur Verfügung.
- Gehen Sie gemeinsam nach draußen, **beobachten** Sie Pflanzen und Tiere.
Was man nicht kennt, kann man fotografieren und zu Hause dazu in Büchern oder im Internet **recherchieren** und die Ergebnisse aufschreiben.
- Beschränken Sie reinen Medienkonsum und nutzen Sie Handys und Tablets für kreative Aufgaben (Trickfilm-Apps, Erstellung multimedialer Bücher, Programmieren).
- Suchen Sie alte Kleidungsstücke heraus und lassen Sie die Kinder ein **Rollen- oder Theaterspiel** aufführen.
- Geben Sie den Kindern **Knobelaufgaben** oder **Rätselhefte**.

Denken Sie auch daran: Die Schulschließung ist eine Chance, dass Kinder einmal etwas mehr selbstbestimmt tun können, was ihnen wichtig ist, und nicht immer nur nach Erwachsenen-Wünschen lernen müssen. Das bedeutet aber nicht, sie mit Medien wie Fernsehen, Computern, Tablets und Handys alleinzulassen.

Also: **Eltern können anregen, vorschlagen, mitmachen, aber sie sollen vor allem die Kinder fragen, was SIE interessiert, was SIE wissen und tun wollen, und dann zu gemeinsamen Absprachen kommen.**

Kommen Sie gut durch diese Zeit!
Ihr Grundschulverband

www.grundschulverband.de

Schulausfall wegen Corona: Wie Kinder sinnvoll mit Medien umgehen können

Liebe Eltern!

unter <https://t1p.de/schulausfall-tipps> hat der Grundschulverband eine Reihe von Ideen für Aktivitäten mit Kindern während der schulfreien Zeit zusammengestellt. Eine besondere Herausforderung stellt für Eltern der Umgang ihrer Kinder mit Fernsehen, Computer und Internet dar. Im Folgenden geben wir dazu einige **Empfehlungen aus medien- und grundschulpädagogischer Sicht**.

- Versuchen Sie, bei Medien- Aktivitäten ihrer Kinder **möglichst oft mitzumachen** und mit ihnen über die Inhalte von Filmen, Serien, YouTube-Videos und Spielen zu reden.
- Beschränken Sie in Absprache mit den Kindern die Zeit für reinen Medienkonsum (Schauen von Unterhaltungssendungen, Spielen von Computerspielen ...).
Vereinbaren Sie gemeinsam feste Zeitvorgaben, die die Kinder selbst mit einem Kurzzeitwecker kontrollieren können. Achten Sie darauf, dass Kinder **Medienerlebnisse auch verarbeiten** können, indem Sie sie nicht zu viele verschiedene Dinge hintereinander schauen oder spielen lassen. *Tipps:*
 - Lassen Sie die Kinder ein **Bild zu ihrer Lieblingsserie malen** und dazu erzählen.
 - Geben Sie den Kindern Verkleidungsmaterial (Hüte, Mützen, Winterkleidung, Sommerkleidung, Faschingskleidung ...) und Requisiten und lassen Sie die Kinder ihre **Serien und Filme nachspielen**. Wenn die Kinder wollen, können sie selbst eine **Serie erfinden** und mit dem Handy jeden Tag eine neue Folge drehen.
 - Lassen Sie die Kinder über ihren „**Medientag**“ **abends erzählen**. Achten Sie auf Dinge, die die Kinder beschäftigen oder möglicherweise belasten.
- Vermeiden Sie Spiele-Apps, die ein hohes **Suchtpotenzial** aufweisen (z. B. durch Belohnungssysteme für sehr langes Spielen).
- Sorgen Sie für **genug Bewegung** der Kinder als Ausgleich für Medienerlebnisse.
- Lassen Sie die Kinder **Sachsendungen anschauen** und danach aufschreiben/aufmalen oder auf das Handy aufsprechen, was sie toll fanden und gelernt haben.
- Lassen Sie die Kinder **Kindersuchmaschinen** (z. B.: www.blinde-kuh.de, App: [fragFINN](#)) nutzen statt Google.
- Wenn Sie die Kinder **YouTube** nutzen lassen:
 - Verwenden Sie nach Möglichkeit YouTube Kids.
 - Aktivieren Sie für YouTube den Kinderschutzfilter. Beachten Sie dabei, dass dieser leicht zu knacken ist und lassen Sie ältere Kinder erzählen und zeigen, welche Videos sie den Tag über gesehen haben.
- Sollten Sie **Übungsprogramme** verwenden, achten Sie darauf, dass diese den Kindern nichts Falsches beibringen. Fragen Sie im Zweifel die Lehrkraft Ihres Kindes.
- Lassen Sie die **Kinder kreativ werden**: mit Trickfilm-Apps (z. B. für Stop-Motion-Filme oder für Greenscreen-Filme), Buchgestaltungsapps (z. B. BookCreator), Musikproduktionen (z. B. Garageband) oder mit Hörspielproduktionen (Ideen unter www.Ohrensptizer.de).
- Nutzen Sie die Zeit, um Kinder dabei zu unterstützen, im **Umgang mit dem Handy, Tablet oder PC sicherer zu werden**. Lassen Sie die Kinder programmieren (z. B. mit der App Scratch Jr), Geschichten mit PowerPoint erzählen, Videos drehen und bearbeiten ...
- **Nutzen Sie Elterninformationen** von Seiten wie www.klicksafe.de oder www.internet-abc.de, um sich zu informieren, wie sich Kinder sicher im Internet bewegen können.

Musikunterricht fehlt

Musisch-ästhetische Bildung total vernachlässigt

Musik ist einer neuen Studie zufolge zwar überaus wichtig für die Persönlichkeitsbildung von Kindern, findet aber in den ersten Schuljahren deutlich zu wenig statt. In den Grundschulen wird demnach zu selten Musikunterricht erteilt – und dann auch noch häufig „fachfremd“ von nicht dafür ausgebildeten Lehrkräften. Das geht aus einer am 11. März vorgestellten Untersuchung hervor, die die Bertelsmann-Stiftung, der Deutsche Musikrat und die Landesmusikräte-Konferenz in Auftrag gegeben hatten. „Der musisch-ästhetische Bereich in der Grundschule ist sehr wichtig, wird aber total vernachlässigt“, ist das Fazit der Studie.

Jungen und Mädchen haben laut Studie in den ersten vier Schuljahren je nach Bundesland im Schnitt einen Anspruch von ein bis zwei Stunden Musik in der Woche. Zu 43 Prozent werde der Unterricht von Musiklehrern und zu

etwa 50 Prozent „fachfremd“ erteilt. Geschätzte sieben Prozent der vorgesehenen Stunden fallen demnach aus. Es gibt größere regionale Unterschiede. Wie für alle Schulformen und fast alle Fächer bestehe auch bei Musikpädagogen ein großer Mangel, bilanziert die Stiftung. Ein kleinerer Anteil der Grundschüler hat der Bestandsaufnahme zufolge schon heute überhaupt keinen Musikunterricht. Die Studie bezieht sich nur auf 14 Bundesländer (Bayern und das Saarland waren ausgenommen), für diese 14 Länder schon fehlen aktuell 23 000 Musikpädagogen. Und die Lücke wird sich nach Prognose der beauftragten Wissenschaftler/innen ohne entschiedene Maßnahmen weiter vergrößern.

Die Vorsitzende des Grundschulverbands, Maresi Lassek, erklärte gegenüber der Deutschen Presse-Agentur (dpa), bei Einstellungen seien die Schulen bemüht, zunächst die „Hauptfächer“ zu besetzen, Musik, Kunst und Sport fie-

len da oft hinten herunter. „Musik und Musikunterricht aber sind sehr bedeutsam für die kulturelle Bildung“, betonte die GSV-Vorsitzende. Der Mangel sei besonders gravierend für Kinder aus ärmeren Familien, die kaum die Möglichkeit hätten, ins Theater zu gehen oder eine Musikschule zu besuchen und ein Instrument zu lernen. Singen, Tanzen und Musikmachen lösen positive Emotionen und Gemeinschaftsgefühl aus, schildert Lassek. Musik erschließe den Kindern Erfahrungen, die das Interesse an der Kultur insgesamt wecken könnten. Es brauche deutlich mehr Musiklehrer: „Manche Grundschulen träumen davon, wenigstens eine ausgebildete Musikfachkraft zu bekommen, denn ohne eine Fachkraft kann die Schule auch keinen Chor ins Leben rufen, wird es keine Anleitung für die Instrumente geben und auch keine Musikaufführungen.“

Anmeldestart

Neues Kindermagazin rund um Lesen und MINT



Ein kostenfreies Angebot für dritte und vierte Klassen an 1.000 Schulen, für bundesweit also etwa 60.000 Schülerinnen und Schüler, machen die Stiftung Lesen, die Stiftung „Haus der Kleinen Forscher“ und die Dieter Schwarz Stiftung: Ab sofort können Lehrkräfte das neue Kindermagazin „echt jetzt?“ für ihre Schülerinnen und Schüler bestellen: www.echtjetzt-magazin.de.

„echt jetzt?“ ist eine neue Zeitschrift, die MINT-Themen mit Leseförderung verbindet. Das kostenfreie Angebot steht nach den Sommerferien. Erfolgreich angemeldete Klassen erhalten in den Schuljahren 2020/21 und 2021/22 – jeweils zum Schulstart und zum Halbjahreswechsel – vier Ausgaben des Magazins im Klassensatz. Ziel des Pilotprojekts ist es, Kinder mit Geschichten und Forscherideen gleichermaßen für das Lesen sowie für Mathematik, Informatik, Naturwissenschaft und Technik (MINT) zu begeistern.

SAVE THE DATE

1920 – 2020**Schulreform in Deutschland
Eine (un)endliche Geschichte?****Veranstaltung mit dem **Legislativen Theater******30. September 2020 18.30 – 21.00 Uhr****Heinrich-von-Stephan-Gemeinschaftsschule, Berlin**

Frankfurt a.M., März 2020

Sehr geehrte Damen und Herren,

mit den Mitteln des Theaters wollen wir, **das Bündnis "Eine für alle - die inklusive Schule für die Demokratie"**, alte und neue Argumente für und gegen eine Veränderung der Schulstruktur beleuchten und die Erfahrungen mit dem aktuellen Schulsystem und seinen Auswirkungen auf unsere Gesellschaft diskutieren.

Denn – die Reichsschulkonferenz' (RSK) von 1920 markiert den Anfang der Bemühungen um eine Schule für die Demokratie in Deutschland. Aber bis heute, über 100 Jahre nach Verabschiedung der Weimarer Verfassung, 70 Jahre nach Gründung der Bundesrepublik Deutschland und 10 Jahre nach Inkrafttreten der UN-Behindertenrechtskonvention (UN-BRK) haben wir noch immer keine gemeinsame Schule für alle Kinder!

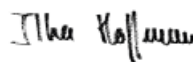
Es gilt – unabhängig von der „Schul-Zuständigkeit“ der Länder – darüber nachzudenken, wie die allgemeinen Menschenrechte und die in unserem Grundgesetz formulierten Rechte im Schulsystem umgesetzt werden sollten, damit Benachteiligungen verhindert, erfolgreiches Lernen und wertschätzendes Miteinander aller in einer Schule für alle möglich werden.

Wir bitten Sie, sich diesen Termin vorzumerken und freuen uns darauf, Sie im September zu diesem sicherlich spannenden Abend in der Heinrich-von-Stephan-Gemeinschaftsschule in Berlin begrüßen zu können.

Eine Einladung mit allen Informationen zur Veranstaltung geht Ihnen rechtzeitig zu.

Im Auftrag des Bündnisses


Gerd-Ulrich Franz


Ilka Hoffmann


Maresi Lassek


Mitmischen, Einmischen, Mitgestalten

„Die Grundschule der Zukunft ist ... eine demokratische Schule“

Diese Aussage findet sich als eine der sechs Anforderungen wieder, die der Grundschulverband für eine zukunftsfähige Grundschule im Vorfeld des Bundesgrundschulkongresses 2019 formulierte. Dies macht deutlich, welchen hohen Stellenwert der Grundschulverband dem demokratischen Miteinander in der Schule in der Zukunft gibt.

Wenn man sich dem Begriff der Demokratie nähert, ist dieser eng verknüpft mit dem Recht auf freie Meinungsäußerung, die wir fast wie selbstverständlich in Anspruch nehmen und auch jeder_m in unserer Gesellschaft zugestehen. Davon explizit ausgenommen sind menschenverachtende Äußerungen, die sich in Richtung Rassismus, Gewaltverherrlichung etc. bewegen.

In der reinen Betrachtung des Rechts auf freie Meinungsäußerung wird deutlich, dass, um von diesem Recht Gebrauch zu machen, Kompetenzen notwendig sind, die es zu erlangen gilt. Um sich eine Meinung zu bilden, bedarf es der Fähigkeit, sich zu informieren, verschiedene Standpunkte anzuhören und diese für sich selbst abzuwägen. Das Äußern einer Meinung setzt voraus, dass ein eigener Standpunkt formuliert und verständlich kommuniziert werden kann. Die freie Meinungsäußerung braucht Gelegenheiten und einen Rahmen, in dem verschiedene Äußerungen zu Wort kommen. Es müssen Räume vorhanden sein, in denen Meinungsäußerungen erwünscht sind und in denen diese auch zu einem (Entscheidungs-) Prozess beitragen können. Und zu guter Letzt setzt das Recht auf eine freie Meinungsäußerung voraus, dass sie im Moment der Äußerung nicht Bewertungsrastern ausgesetzt ist und somit als freie Meinungsäußerung blockiert wird.

Das demokratische Miteinander

Die eigene Meinung zu bilden, zu vertreten und auch andere Meinungen in Entscheidungsprozessen zuzulassen, sind wesentliche Voraussetzungen, um sich auf ein demokratisches Miteinander ein-

lassen zu können. Die demokratischen Kernhandlungen gehen jedoch über die reine Meinungsbildung hinaus. Sie setzen sich aus Mitsprechen, Mitverhandeln, Mitentscheiden, Mithandeln, Mitverantworten zusammen. Um sich diese Kernhandlungen anzueignen, müssen sie erfahrbar sein. Demokratie zu lernen, findet zum großen Teil in der direkten Anwendung statt. Es gibt verschiedene Orte in der Gesellschaft, in denen die Mitbestimmung, die Mitgestaltung und das Mitentscheiden von Kindern und Jugendlichen gefragt ist. Schule ist ein wichtiger Ort davon, denn Schule ist der Ort, an dem so gut wie alle Kinder und Jugendliche erreicht werden können. Daher sollten Räume vorhanden sein, sich auszuprobieren und demokratisches Handeln zu üben und zu praktizieren. Demokratieverständnis und Kenntnisse zu demokratischen Verfahren sowie die Identifikation mit demokratischen Prozessen können regelmäßig und über einen längeren Zeitraum gestärkt werden, auch wenn das System Schule bestimmten Zwängen unterliegt. Freiwilligkeit und bewertungsfreie Räume sind grundsätzliche Voraussetzungen für eine „echte“ Beteiligung von Kindern und Jugendlichen.

Demokratie leben in der Schule

Schule kann nicht die vollständige demokratische Erziehung der Kinder und Jugendlichen in der Gesellschaft übernehmen. Außerschulische Orte und Räumen besitzen andere Schwerpunkte und Möglichkeiten, die sich im System Schule nicht abbilden lassen. Aber auch Schule ist ein Ort des Zusammenlebens und kann Gelegenheiten zur Mitwirkung schaffen und demokratisch gestaltet sein. Dies geht über den reinen Unterricht hinaus. Sie kann Impulse setzen, sich als Versuchs- und Experimentierfeld anbieten, für demokratische Verfahren sensibilisieren und sie ggf. so etablieren, dass sie selbstverständlich werden.

Schüler*innen können aktiv in das Schulleben mit eingebunden werden.

Das fängt bei der Aufstellung von AGs an und geht weiter über die Auswahl des Lerngegenstandes z. B. in Projektwochen, der Festlegung des Zielortes bei Klassenfahrten und schließt auch die inhaltliche Themensuche im Unterricht mit ein. Die Schüler*innen eignen sich im Laufe der einzelnen Beteiligungsprozesse zahlreiche Kompetenzen an.

Demokratische Praktiken können im alltäglichen Ablauf des gemeinsamen Schullebens gelebt werden und bieten so die Möglichkeit, demokratische Entscheidungsprozesse langfristig in das Schulleben zu integrieren und in der Struktur zu verankern.

Beispiele für demokratische Bildung im Alltag der Schule:

- **Klassenregeln** bestimmen das Zusammenleben in der Klasse und werden gemeinsam ausgehandelt und eingehalten, <https://www.cornelsen.de/magazin/beitraege/klassenregeln-gemeinsam-erarbeiten>
- **Klassenrat** ist das „... demokratische Forum einer Klasse, in dem die Schüler*innen über selbst gewählte Themen beraten und entscheiden“. <https://www.derklassenrat.de/>
- **Klassensprecher*in** vertritt die Interessen der eigenen Klassen und wird demokratisch gewählt, <https://svtipps.de/struktur/klassensprecher-stufen-sprecher/>
- **Schülerrat/Schülerparlament/Schülerkonferenz** (Bezeichnung variiert je nach Bundesland und Schule) Gremium der Schüler*innen einer Schule mit allen gewählten Klassensprecher*innen und ihren Vertreter*innen, zum Teil erweitert auf die gesamte Schülerschaft. Befasst sich mit schulischen Angelegenheiten, die für alle Schüler*innen von Interesse sind, z. B. Aktionen und Projekte, aber auch Missstände und Probleme, <https://jugend.dgb.de/schule/schuelervertretung> <https://www.degede.de/blog/2019/03/erkluerfilm-zum-schuelerparlament/>
- **Schulsprecher*in** wird aus den Reihen des Schülerrats gewählt und ist

Sprachrohr zwischen den Schüler*innen und Lehrer*innen

- **Stadt-, Landesschülerrat und die Bundesschülerkonferenz** sind weiterführende Gremien, in denen junge Menschen ihre Interessen zu bildungspolitischen Themen vertreten können, z.B. <https://www.lsr-nds.de/>, <https://www.bundesschuelerkonferenz.com/>

- **Schülerzeitung** Meinungen formulieren und verbreiten – Meinungsmacher*innen, Umgang mit Informations- und Kommunikationsmitteln <https://schuelerzeitung.de/unterstuetzung-und-service/handbuch/themen-der-sz/>

Die Umsetzung der oben genannten Punkte sind keine Selbstläufer. Es bedarf für die Umsetzung altersgerechter Methoden, einer Unterstützung und Begleitung der Schüler*innen und konkreter Absprachen, worüber mitentschieden werden kann und welche zeitlichen Freiräume Schüler*innen für ihr Engagement und Lehrkräften für die Begleitung zur Verfügung stehen.

Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung

Auch für den Lernbereich Globale Entwicklung spielt die Bildung von Kompetenzen und die Fähigkeit an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen aktiv partizipieren zu können, eine wichtige Rolle.

Im Orientierungsrahmen Globale Entwicklung werden die Ziele und Inhalte der Lernbereiche Globale Entwicklung und Bildung für nachhaltige Entwicklung mit den Bildungszielen der Schulen von der Grundschule bis zur Sekundarstufe I zusammengeführt, Schnittstellen aufgeführt und gemeinsame Inhalte weiterentwickelt.

„... Das übergeordnete Bildungsziel besteht darin, grundlegende Kompetenzen für eine zukunftsfähige Gestaltung des privaten und beruflichen Lebens, für die Mitwirkung in der Gesellschaft und die Mitverantwortung im globalen Rahmen zu erwerben“ (Schreiber 2017, S. 3).

Bildung für nachhaltige Entwicklung basiert auf einem kompetenzorientierten Ansatz, der über die reine Wissensvermittlung hinausgeht. Die aktive Aneignung von Wissen und die Herausbildung von Werten und Fähigkeiten umfasst im Idealfall „...“

- Vorausschauendes Denken
- Interdisziplinäres Wissen

- Autonomes Handeln
- Partizipation an gesellschaftlichen Entscheidungsprozessen.“

Quelle: <https://www.bne-portal.de/de/einstieg/was-ist-bne>

Die im Orientierungsrahmen aufgeführten elf Kernkompetenzen in den Bereichen Erkennen – Bewerten – Handeln benennen grundlegende Kompetenzen, um Schüler*innen eine zukunftsorientierte Orientierung in einer zunehmend globalisierten Welt zu ermöglichen. Es geht um die eigene Qualifizierung und darum, „... sich als wichtiger Teil von Lebensgemeinschaften, von lokaler, nationaler, europäischer und globaler Gesellschaft wahrzunehmen und sich in demokratische Gestaltungsprozesse einzubringen“ (a. a. O., S. 6). Die-

se Kompetenzen erlangen Schüler*innen in einzelnen Fächern und in einem fächerverbindenden bzw. -übergreifenden Unterricht. Im Whole-School-Approach-Ansatz wird darüber hinaus das gesamte Schulleben als Lernfeld für die Schüler*innen mit einbezogen und bietet den Schüler*innen ein breites Feld, die eigenen Kompetenzen für das Hier und Jetzt und die Zukunft auszubauen und weiterzuentwickeln.

Der Text ist in Anlehnung an das Partnerdossier des Projektes „Eine Welt in der Schule“ für den Schulwettbewerb „alle für EINE WELT für alle“ 2019/2020 entstanden, der unter folgendem Link abrufbar ist: <https://t1p.de/qx5e>.

Ulrike Oltmanns

Mitmischen, Einmischen, Mitgestalten
 Von Optionen demokratischer Entscheidungsprozesse im Schulalltag und dem Mehrwert von Kinder- und Jugendbeteiligung

Text Ulrike Oltmanns/Projekt „Eine Welt in der Schule“

Kinder und Jugendliche sind Expertinnen und Experten ihrer Lebenswelt und ihnen gehört die Zukunft. Sie haben eigene Ideen, Wünsche und Vorstellungen, was ihr Leben betrifft – zuhören und mitmachen lassen ist angesagt!

Ein Blick in die Schulgesetze der einzelnen Bundesländer macht deutlich: der Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schulen ist eng verknüpft mit den demokratischen Grundwerten unseres Grundgesetzes. Schule ist nicht nur ein Lernraum mit kognitiver Zielsetzung, darüber hinaus hat sie einen gesellschaftspolitischen Auftrag zu erfüllen und ist als Institution in unser demokratisches System eingebettet. In den Schulgesetzen der Bundesländer findet sich an vorderster Stelle die Aussage, dass Schülerinnen und Schüler befähigt werden sollen, sich aktiv in die Gesellschaft einzubringen, eine eigene Urteilsfähigkeit zu erlangen und die eigene Meinung zu vertreten:

NRW...§1(4)...Schülerinnen und Schüler werden befähigt, verantwortlich am sozialen, gesellschaftlichen, wirtschaftlichen, beruflichen, kulturellen und politischen Leben teilzunehmen und ihr eigenes Leben zu gestalten.

(6) Die Schülerinnen und Schüler sollen insbesondere lernen

1. selbstständig und eigenverantwortlich zu handeln,

...

Ein 7-seitiges PDF zum Thema können Sie herunterladen unter <https://t1p.de/qx5e>

Links

<https://jugend.beteiligen.jetzt/>
<https://www.openion.de/themenportal/partizipation-teilhabe/>
<https://edeos.org/projekte/poliwhat/>
<https://mitwirkung.dbjr.de/materialien/materialien-zu-jugendbeteiligung/>
<https://www.degede.de/wp-content/uploads/2018/11/degede-abc-der-demokratiepaedagogik.pdf>

Literatur

Eberhardt, C./Toyka-Seid, C. (2015): Demokratische Regeln – jetzt versteh ich das! Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Mit Begleitheft. Bestellbar unter:

<https://www.bpb.de/shop/lernen/hanisau-land/202944/demokratische-regeln-jetzt-versteh-ich-das>

Schreiber, J.-R. (2017): Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung, Kurzfassung

Schuhmacher, I. (2015): Klassensprecher, Klassenrat und Schülerparlament: Praxisanleitungen zur Demokratieerziehung in der Grundschule. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr

Shinar-Zamir, N. (2006): ABC der Demokratie: Demokratie-Erziehung für Kinder vom Kindergarten bis zur 6. Klasse, Verlag Edition AV

Grundschule aktuellZeitschrift des Grundschulverbandes · Heft **150****Anlass für Rückblicke**

von Ulrich Hecker



Mit diesem Heft sind wir bei der 150. Ausgabe dieser Zeitschrift angekommen – Anlass, auf die zurückliegenden Jahre und Hefte zurückzublicken. Auch für mich als Redakteur ist dieser Beitrag ein ganz persönlich bedeutender und bewegender Rückblick: Nach 17 Jahren beende ich mit diesem Heft meine Arbeit an der Zeitschrift, deren Geschichte aber weitergehen und die von vielen weitergeschrieben werden wird und muss: Für die Grundschule und ihre Kinder.

Seit seiner Gründung 1969 gab der Grundschulverband Informationen für seine Mitglieder heraus. Aus den bescheidenen Mitteilungen des Arbeitskreises Grundschule wurde im Laufe der Jahre Grundschule aktuell als eigenstän-

dige Zeitschrift des Grundschulverbandes entwickelt.

Inzwischen werden auf vierteljährlich mindestens 48 Seiten neben der aktuellen Bildungspolitik wichtige Ergebnisse der Grundschulforschung beleuchtet und anregende Erfahrungen aus der Schulpraxis veröffentlicht.

Die Anfänge: Von den blauen Seiten zur Zeitschrift

1975, sechs Jahre nach Gründung des „Arbeitskreises Grundschule“ werden zum ersten Mal aktuelle Nachrichten aus dem Verband direkt an die Mitglieder geschickt. Sie werden zunächst als Sonderseiten mit blauem Fond in die aktuellen Mitgliederbände eingebunden, zunächst ganz ohne Titel, ab 1978

als **Mitteilungen des Arbeitskreises Grundschule**.

Die Verbindung von Buch und kurzlebigeren Mitteilungen erwies sich als nicht glücklich, und so erscheint im April 1980 die erste Ausgabe eines weißen DIN-A5-Hefes: **Arbeitskreis aktuell – Mitteilungen des Arbeitskreises Grundschule e. V.** Die Hefte 1 bis 14 enthalten Veranstaltungshinweise, Kurzberichte von Tagungen, Informationen über Veröffentlichungen des Arbeitskreises, Personalien sowie Werbung. Die Seitenzahl variiert, die Hefte werden nicht an die Mitglieder versandt, sondern einer Werbesendung der Verlage Westermann und Beltz beigelegt.

Im September 1986 erscheint zum ersten Mal ein gelbes DIN-A4-Heft von

Die Haltung: Für Kinderrechte und eine kindergerechte Grundschule

Heft 116, November 2011



Heft 127, September 2014



Heft 145, Februar 2019

„Dass Grundschule – im Sinne von Erwin Schwartz, dem Begründer unseres Verbandes – eine ‚Kinderschule‘ sein kann, und die Kraft der Kinder – ihre Kreativität, ihre Gedanken, Ideen und Fragen – Produktivkraft für eine pädagogische Schulentwicklung.“ (aus H. 145)

acht Seiten. Der bisherige Titel bleibt: Arbeitskreis aktuell – Mitteilungen des Arbeitskreises Grundschule e. V., Frankfurt/Main.

Der Inhalt wird erweitert: Neben den Mitteilungen mit Terminen, Kurzberichten, Veröffentlichungshinweisen und sporadischen Kurzbeiträgen aus einzelnen Bundesländern wird jedes Heft eröffnet mit einem aktuellen bildungspolitischen Beitrag. Das Mitteilungsblatt wird den Grundschulzeitschriften der Verlage beigelegt. Westermann und Friedrich-Verlag teilen sich die Werbung im Heft und übernehmen dafür die Kosten für Satz, Druck, Porto und Versand. Mitglieder, die nicht Abonnent einer dieser Zeitschriften waren, erhielten das Mitteilungsblatt gesondert. Die Redaktion liegt von Heft 1 bis 23 bei **Dieter Haarmann**.

1988, mit Heft 24, übernahm **Horst Bartnitzky** die Redaktion des Mitteilungsblattes des „Arbeitskreises Grundschule“, acht Seiten auf gelbem Papier, Arbeitskreis aktuell der Titel.

1992: Im September 1991 beschließt die Mitgliederversammlung in Frankfurt die Änderung der Satzung: Landesgruppen und eine Delegiertenversammlung werden geschaffen, der Verbandsname geändert: Arbeitskreis Grundschule e. V. – Der Grundschulverband. Von Heft 38 an (April 1992) wird der neue, bildungspolitisch wichtige Namensteil in den Untertitel der Zeitschrift gesetzt: **Arbeitskreis aktuell – Mitteilungen des Grundschulverbandes**. Die Struktur des gelben Achtseiters wird beibehalten, vermehrt finden sich nun Berichte aus den Landesgruppen.

1995: Inzwischen arbeiteten in den Ländern Landesgruppen-Vorstände mit eigenen landesbezogenen Maßnahmen, außerdem artikulierten sich der „Grundschulverband“ zunehmend deutlicher. Um diese Entwicklungen zu befördern, wurden Änderungen an der Zeitschrift durchgeführt: Der Umfang wurde verdoppelt, der Titel geändert in **Grundschulverband aktuell**. Aus den gelben 8 Seiten wird ein 16-seitiges Heft auf weißem, festerem Papier – immer noch als Beilage zu Grundschulzeitschriften der Verlage.

In Vorbereitung auf den Bundesgrundschulkongress wurde 1999 der Verbandsname erneut geändert in „Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e. V.“ Auch die Zeitschrift entwickelte sich weiter. Um das Mitteilungsblatt weiter aufzuwerten und die Bindung an Verlage zu lösen, wurden mehrere Maßnahmen durchgeführt: Die Hefte erhielten zusätzlich zu den 24 Seiten einen vierfarbigen Umschlag. Fortan wurden die Hefte aber nicht mehr anderen Zeitschriften beigelegt, sondern über den Postzeitungsdienst exklusiv an die Mitglieder versendet, und waren darüber hinaus gegen Kaufpreis erhältlich.

Praxis – Politik – Wissenschaft

Mit Heft 84 (Nov. 2003) wurde der Umfang der Zeitschrift von 24 Seiten auf 32 Seiten erweitert. Damit war nun Raum für den zentralen Bereich der Grundschulentwicklung, der bisher zu kurz gekommen war: für die Grundschulpraxis. Horst Bartnitzky im Editorial dieser Ausgabe: „Und damit die Praxis garantiert in jedem Heft ausführlich



zu Worte kommt, haben wir die zusätzlichen acht Seiten generell hierfür reserviert und einen redaktionellen Mitarbeiter gewonnen, der sich speziell um diese Seiten kümmert: Ulrich Hecker, Schulleiter einer Grundschule am Niederrhein.“ So begann meine Mitarbeit an dieser Zeitschrift, das Impressum vermerkte seinerzeit: „Ulrich Hecker (stellv. Schriftleitung, Praxis)“.

2004, mit Heft 87 drückte sich die Entwicklung der Zeitschrift erneut in einer Titeländerung aus: **Grundschule aktuell** heißt sie seither, Zeitschrift des Grund-

Lernkulturen: Wie Kinder lernen können



Heft 136, November 2016



Heft 135, September 2016



Heft 140, November 2017

„Lernkultur‘ verbindet die Begriffe ‚Lernen‘ und ‚Kultur‘. Wenn ‚Kultur‘ ist, wie der ganze Mensch lebt – dann meint ‚Lernkultur‘ die Qualität der Gegenstände und Umstände des (schulischen) Lernens.“ (aus H. 136)

schulverbandes. Im Mai 2004 hatte die Delegiertenversammlung ein „Fachreferat Öffentlichkeitsarbeit / Mitgliederzeitschrift“ eingerichtet, als Fachreferent wurde **Ulrich Hecker** gewählt, der von Heft 87 an die Redaktion der Zeitschrift übernimmt. Horst Bartnitzky wird Herausgeber im Auftrag des Vorstandes.

Im Unterschied zu anderen Grundschulzeitschriften werden Praxis, Politik und Wissenschaft nicht in gesonderten Rubriken ohne Verbindung miteinander bearbeitet, sondern thematisch aufeinander bezogen. Nur so können die Zusammenhänge von bildungspolitischen Gegebenheiten und deren Diskussion, kritisch-konstruktiver Grundschulforschung sowie innovativer Unterrichts- und Schulpraxis verdeutlicht werden. Denn das gehört zum Grundverständnis des Grundschulverbandes. Horst Bartnitzky schrieb: *„Praxis ist eingebunden in Grundschulentwicklung und muss in Beziehung zur Schulpolitik gesetzt werden (wie sie fördert oder verhindert) und zur Grundschulforschung (soweit sie kritisch-konstruktive ‚Entwicklungshilfe‘ leistet).“*

Über die Jahre hatte Horst Bartnitzky die Zeitschrift und ihr inhaltliches Konzept mit Konsequenz und Kreativität, mit Anspruch und Augenmaß stetig weiterentwickelt. Viel Gelassenheit und Geduld waren bei diesem Entwicklungsprozess nötig, die Neukonzeption ließ sich nur über viele Jahre schrittweise entwickeln. Auf diesem von Horst Bartnitzky vorgezeichneten Weg bin ich über die Jahre mit Überzeugung weitergegangen.

Beginnend mit Heft 119 (2012) wurde der Umfang der Zeitschrift erneut erwei-

tert: Acht zusätzliche Seiten wurden für die neue Rubrik „Rundschau“ vorgesehen, deren Aufgabe es ist, kontinuierlich über die laufenden Projekte und Aktivitäten des Verbandes zu informieren: der Weg zur inklusiven Schule, Bildungsgerechtigkeit, Aktion „Grundschulen gemeinsam unterwegs“, Grundschrift, Projekt „Eine Welt in der Schule“.

In allen Bereichen der Zeitschrift platzten die Hefte immer wieder „aus den Nähten“. Darum wurde der Umfang 2016 erneut erweitert – auf nunmehr regelmäßige 48 Seiten. Ein Zeichen der gewachsenen politischen und pädagogischen Aktivitäten und Kooperationen des Verbandes und seiner weiteren inhaltlichen Profilierung.

Das Handwerk

„Haltung und Handwerk“ sind die Grundpfeiler für unsere pädagogische Arbeit, schreibt Annemarie von der Groeben (Grundschule aktuell 137, SPEZIAL, S. III). Diese beiden Pfeiler gelten auch für die Arbeit an der Zeitschrift des Grundschulverbandes. „Handwerk“ ist in hohem Maße vonnöten, um aus Themen, Texten und Bildern ein Heft zu formen und zu gestalten:

● Hefthemen und Jahresplanung

Die Themen der einzelnen Hefte schlägt der verantwortliche Redakteur vor, zunächst dem Vorstand, dann der Delegiertenversammlung des Verbandes. Zweimal im Jahr legt er eine jeweils aktualisierte und fortgeschriebene Hefteplanung vor, in der Regel für ein Jahr im Voraus, die von den Delegierten diskutiert und beschlossen wird. Auf die-

ser Grundlage erfolgt dann die Vorbereitung der einzelnen Hefte mit ihrem jeweiligen Schwerpunktthema. Gespür und Aufmerksamkeit sind dazu notwendig. Themen, die „in der Luft liegen“ müssen aufgegriffen werden – was im Verband, in den Grundschulen und darüber hinaus in der Öffentlichkeit diskutiert wird. Oder es gilt, *unsere* Themen und Forderungen in die Öffentlichkeit zu bringen oder in laufende Debatten einzugreifen, die für „die Grundschule und ihre Kinder“ nach Meinung des Verbandes wichtig sind.

● Beiträge und Autor/inn/en

Zu jedem Thema, für jedes Heft gilt es dann Autorinnen und Autoren zu finden (und nicht zuletzt auch selbst Beiträge zu schreiben). Ansprechpartner/innen sind die Mitglieder – Schulen wie Einzelpersonen – des Verbandes, darüber hinaus aber auch Personen, die uns inhaltlich nahestehen oder zu einem Thema Wichtiges beitragen können – in Hochschulen, Seminaren oder befreundeten Organisationen.

● Termine planen und kontrollieren

Sehr viel Detailarbeit steckt in diesem Punkt. Die Termine für den Redaktionsschluss eines jeden Heftes sind festgelegt (20.12., 20.03., 20.06., 20.09.). An diese Termine müssen die Autor/innen der Beiträge und unsere Mitarbeiter/innen in den Landesgruppen erinnert werden, es muss kontrolliert werden, ob die Beiträge pünktlich und im verabredeten Umfang eingehen. Zwischen Redaktionsschluss und Versand des Heftes liegen jeweils sechs Wochen.

Kinder vermessen? VERA und die Unterrichtskultur



Heft 89, Februar 2005



Heft 99, September 2007



Heft 103, September 2008

VERA? „Die Kritik engagierter Pädagog/inn/en gilt der Tatsache, dass sie an Maßnahmen mitwirken müssen, die nicht der Qualität der Schularbeit dienen, im Gegenteil: die langfristig die Qualität mindern werden.“
(aus H. 89)

● Gestaltung und Produktion

Die ersten zwei bis drei Wochen nach Redaktionsschluss sind die ganz „heiße Phase“ im Produktionsprozess. Aus den dann vorliegenden Texten, Fotos und Illustrationen wird in enger Abstimmung mit unserer Agentur „novuprint“ das Heft gestaltet, Korrektur gelesen, Überschriften optimiert, an Formulierungen gefeilt, werden notwendige Bearbeitungen oder Kürzungen mit den Autor/innen kommuniziert und das Layout des Heftes entwickelt. Schließlich kann das Heft für den Druck freigegeben werden.

Die Haltung

Das pädagogisch-politische Selbstverständnis des Grundschulverbandes als Fach- und Reformverband – das ist die „Haltung“, die diese Zeitschrift ausdrücken, zu der sie ermutigen möchte: Unser Bild von (Grund-) Schule und unser Blick auf die Kinder.

Beispielheft sei aus dem Editorial von Heft 116 (Nov. 2011) zitiert: *„Was wollen wir? Den ‚Zugriff‘ auf Kinder, auf ihre Lebens- und Lerngeschichte(n)? Den ‚Zugriff‘ auf vermessene ‚Lerndaten‘ statt des wert-schätzenden Blicks auf Lernprozesse und -ergebnisse? Zugriff also letztlich auf ‚das Recht des Kindes auf den heutigen Tag‘ (Janusz Korczak)? – Oder haben Politik und Administration, haben Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen Zutrauen zu Kindern? Haben wir das Vertrauen des Kinderarztes Remo H. Largo: ‚Jedes Kind will lernen‘? Und engagieren wir uns dafür, dass die große Aufgabe, jedes Kind so anzunehmen, wie es ist, so wie seine Individualität und Persönlich-*

keit von klein auf zu respektieren, tatsächlich Allgemeingut wird?“

Diese Haltung kommt aktuell in unseren „Anforderungen an eine zukunftsfähige Grundschule“ zum Ausdruck. Dieses Leitkonzept wird in den kommenden Jahren die Arbeit des Verbandes und seine Aktivitäten prägen. In unserer Zeitschrift spiegelte sich die breite Diskussion und das intensive Nachdenken über KINDER, LERNEN und ZUKUNFT im Verband und darüber hinaus, die schließlich zu diesem Ergebnis führten.

Auftrag und Aufgabe der Zeitschrift

So schreibt diese Zeitschrift über die Jahre mit an der Geschichte und der Reform der Grundschule, versucht sie, mitzudenken und eingreifend zu handeln. Drängende Fragen zu stellen, praktische Antworten zu geben und konkrete Maßnahmen zu fordern.

„Wie viele Schriften brauchen Grundschulkinder?“ fragten wir z. B. in Heft 91 (2005). Eine breite Debatte ist daraus entstanden, und ein wirksames, praktisches Projekt: „Grundschrift – damit Kinder besser schreiben lernen“ (Heft 110, 2010).

Immer wieder haben wir Argumente und Beispiele veröffentlicht zum Schreibenlernen und zur Rechtschreibung, zur „Not mit den Noten“ und zu Kampagnen gegen vermeintliches „Schreiben nach Gehör“.

Populäre Vorurteile gegen moderne, kindergemäße Pädagogik haben wir zu widerlegen gesucht und mit Beispielen gelingender Praxis Kolleginnen und Kollegen ermutigt. Unser „Faktencheck Grundschule“ (Beilage zu Heft 142, 2018) ist dafür nur ein Beispiel.

Unsere Zeitschrift ist bei Heft 150 angelangt. Und am Ende dieser – durchaus auch persönlichen – Rückblicke sei die Frage wiederholt, die ich schon im 100. Heft gestellt habe: *„Ist eine Zeitschrift auf Papier angesichts der wachsenden Flut elektronisch vermittelter Informationen nicht ein Auslaufmodell?“*

Nach wie vor meine ich: Nein, keineswegs! Haltung und Handwerk machen diese Zeitschrift zum nützlichen, unverzichtbaren Medium des Grundschulverbandes, um seine Positionen, Ideen und Impulse, seine Analysen und Forderungen an die Mitglieder und in die Öffentlichkeit zu bringen.

Wer in den Heften der vergangenen Jahre blättert, erfährt, dass viele Beiträge nach wie vor mit Gewinn zu lesen sind und viele Anliegen immer noch brennend aktuell. Jedes Heft ist als Bestätigung gedacht, dass wir gemeinsam für eine gute Sache eintreten, sowie als Ermutigung, sich mit uns zusammen weiter zu engagieren: Für die Grundschule und ihre Kinder.

Texte und Bilder – verbunden mit pädagogischen Projekten und einem Schuss konkreter Utopie – geben dieser Zeitschrift Kante und Kontur. □

Ulrich Hecker

Lehrer und Grundschullehrer, von 2004 bis 2020 verantwortlicher Redakteur, von 2006 bis 2020 stellvertretender Vorsitzender des Grundschulverbandes.

Pädagogische Leistungskultur!



Heft 95, September 2006



Heft 109, Februar 2010



Heft 129, Februar 2015

„Zu einer guten Schule, die sich die Bildungsansprüche der Kinder zu eigen macht, gehört die Entwicklung einer pädagogischen Leistungskultur. Aktivitäten und praktische Anstöße dazu gehören zur Tradition des Grundschulverbandes.“ (aus H. 90)



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

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

Grundschulen – weg vom Abstellgleis

so lautet eine Aktion der GEW im Lande. Einen entsprechenden offenen Brief der Gewerkschaft haben über 3.000 Lehrkräfte unterschrieben. Die Unterschriften wurden den bildungspolitischen Sprecher*innen der GRÜNEN, der CDU, der SPD und der FDP/DVP-Fraktion sowie der Kultusministerin Dr. Eisenmann übergeben. Wir stimmen mit der GEW darin überein, dass es dringend angezeigt ist, die Grundschulen zu stärken. „Auf den Anfang kommt es an“ ist allenthalben zu hören. Arbeiten die Lehrkräfte der Grundschulen unter Bedingungen, die dieser Heraus-

forderung gerecht werden? Die Analyse zeigt: Die Arbeit in den Grundschulen ... wird oft unterbewertet (die Kleinen kann jeder unterrichten, das bisschen Deutsch und Mathe ...); ... ist mit Anforderungen überfrachtet (größte Diversität aller Schularten, immer mehr Sprachförderbedarf auch bei Kindern mit deutscher Muttersprache, Inklusion, jedem Kind gerecht werden, fachfremd erteilter Unterricht ...); ... ist im Vergleich der Schularten, der Bundesländer sowie im internationalen Vergleich unterfinanziert; ... muss zunehmend von Personen geleistet werden,

die dafür nicht ausgebildet sind. Die Grundschule muss gestärkt werden. Dafür tritt auch die Landesgruppe ein. Derzeit sind wir im Gespräch mit Schulen, die auf diese Mangelsituation der Grundschulen aufmerksam machen wollen. Sie haben, Ihre Schule hat Interesse an einer solchen Aktion mitzuwirken? Schicken Sie uns eine kurze Mail, wir informieren Sie über geplante Aktivitäten.
*Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn*

Digitalpakt – was nun? Welche Medienbildung brauchen Kinder im 21. Jahrhundert?

Unter diesem Motto findet am Samstag,  **14. November 2020** unser **Grundschultag** statt. In einem Vortrag von Prof. Dr. Thomas Irion und in anschließenden Workshops diskutieren wir Möglichkeiten, wie eine Allseitige Bildung realisiert werden kann und welchen Stellenwert dabei digitale Medien haben könnten. PH Schwäbisch Gmünd, 9:30 Uhr bis 14:15 Uhr Im Anschluss daran findet die **Mitgliederversammlung** mit turnusmäßigen Neuwahlen des gesamten Vorstands statt.



Bremen

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

In Kooperation mit dem Landesinstitut für Schule hat die Landesgruppe am 26. 3. eine Fortbildung mit Linda Kindler „**Könnt ihr meine Schrift gut lesen?**“ durchgeführt, um die Bremer Schulen bei der Umsetzung des Grundschrift-Konzepts zu unterstützen. Die Landesgruppen Bremen und Niedersachsen planen, solche Veranstaltungen zukünftig häufiger gemeinsam anzubieten. Für den Herbst ist zum Bekanntmachen der *Forderungen an Politik, Pädagogik und Gesellschaft* eine erste gemeinsame Veranstaltung zum Themenschwerpunkt „Inklusion“ geplant.

Die Senatorin für Kinder und Bildung bereitet seit drei Jahren die Einführung eines neuen **Bildungsplans 0–10** vor, in dem die Förderung der Kinder durch Krippe, Kita und Grundschule nach gemeinsamen Grundsätzen gestaltet

werden soll: https://www.bildung.bremen.de/bildungsplan_0_bis_10-164724. Für Mathematik und Sprache werden die Entwürfe in diesem Jahr in Praxisverbänden aus Einrichtungen des Elementar- und Primarbereichs erprobt. Dazu sind Praxisbeispiele entwickelt worden, die die Vorgaben des Bildungsplans für die tägliche Arbeit mit den Kindern konkretisieren. Für die Landesgruppe Bremen sind Erika Brinkmann und Hans Brügelmann an der Entwicklungsarbeit beteiligt.

Die senatorische Behörde hat eine Arbeitsgruppe eingesetzt, die Möglichkeiten entwickeln soll, die **Durchführung von VERA-3** in diesem Durchgang zu flexibilisieren. Dabei sind auch einige der Vorschläge aufgenommen worden, die der Grundschulverband seit Jahren vergeblich in die Dis-

kussion eingebracht hat, z. B. die Vorbereitung der Klasse auf den inhaltlichen Kontext von Lesetexten und der Einsatz von Aufgaben unterhalb des VERA-Niveaus. Zu dem Konzept gehört außerdem das Angebot von Austauschrunden zur gemeinsamen Auswertung von Tests einzelner Kinder im Blick auf eine differenzierte Förderung. In diesen Austauschrunden sollen zudem die Einschätzungen des neuen Verfahrens durch die Lehrer*innen gesammelt werden, um die Entscheidung der Senatorin für Kinder und Bildung über den weiteren Einsatz von VERA vorzubereiten.

Zu den **Haushaltsverhandlungen 2020/21** ist das Bremer Bündnis Bildung, in dem sich auch die GSV-Landesgruppe Bremen engagiert, wieder reaktiviert worden. Unter dem Titel „Vorfahrt für Bildung“ haben

wir wieder gemeinsam für mehr Ressourcen für Kita und Schule geworben: <https://grundschulverband-bremen.de/vorfahrt-fuer-bildung-finanzierung-der-wahlkampfversprechungen-jetzt/>. Nach den Koalitionsverhandlungen von GRÜNEN, LINKE und SPD besteht Hoffnung, dass der Bildungsetat so aufgestockt wird, dass nicht nur der finanzielle Mehrbedarf (z. B. durch die steigenden Schüler/innen-Zahlen und A13 für die Grundschullehrkräfte) abgedeckt wird, sondern auch qualitative Verbesserungen möglich werden. Das Bündnis hält den öffentlichen Druck aber weiter aufrecht und fordert, dass zusätzliche Ressourcen vorrangig Kita und Grundschule zugute kommen – vor allem in sozial benachteiligten Stadtteilen.

*Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann*



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer
denisomm@aol.com, www.gsv-brandenburg.de

Grundschulen in Zeiten der Corona-Krise

Am Freitag, dem 13. März, entschied die Landesregierung, dass alle Schulen des Landes ab 18. März geschlossen werden. Über das Wochenende bereiteten die Lehrerinnen und Lehrer eigenverantwortlich Arbeitsaufgaben und Lernangebote für die häusliche Betreuung vor. Mit großem Engagement und Souveränität meisterten die Schulen ein unaufgeregtes Auslaufen des regulären Schulbetriebes. In vielen Grundschulen sicherten die Lehrerinnen und Lehrer während der Schließzeit die Notfallbetreuung von Kindern ab. Außerdem wurden die Eltern und Schüler weiterhin mit Anregungen versorgt und die Lehrerinnen hielten über verschiedene Medien Kontakt. Hier gab es

hervorragende, vielfältige und kreative Ideen im ganzen Land. Das große Pflichtbewusstsein und das besondere Engagement der Lehrkräfte in dieser schwierigen Situation wurde vom Bildungsministerium anfangs offenbar unterschätzt. Während den Lehrkräften klar war, dass sie ihre Dienstpflichten selbstverständlich auch während der Schulschließungen fortführen, wies das Ministerium eine Anwesenheitspflicht in den Schulen an und gab detaillierte Aufgabenbeschreibungen vor. Obwohl längst klar war, dass soziale Kontakte weitgehend vermieden werden sollten, gab es eine Anwesenheitspflicht für alle Lehrkräfte, die erst am Abend des 17. März modifiziert wurde. Wenn die Corona-Krise in einem gemeinsamen Kraftakt gemeistert sein wird,

dann muss ein kritischer Blick auf das Krisenmanagement des MBSJ geworfen werden. Doch an dieser Stelle gibt es ein „Danke“ an die großartigen Lehrerinnen und Lehrer, an die geduldischen und kreativen Eltern und an die fleißigen Mädchen und Jungen unserer Brandenburg Grundschulen sowie an die MitarbeiterInnen in den Schulämtern für die Unterstützung der Schulleitungen.

Ausblick auf den Grundschultag

Unter dem Motto „Kinder lernen Zukunft – 6 Jahre gemeinsam lernen in Brandenburg“ veranstaltet der Grundschulverband den diesjährigen Grundschultag  am 1. September (9 bis 16 Uhr) im Landesinstitut für Schule und Medien in Ludwigsfelde.

Der Vorstand der Landesgruppe hofft, dass bis dahin wieder Veranstaltungen mit einer größeren Teilnehmerzahl durchgeführt werden können. Unter anderem werden folgende Workshops angeboten: Mathematik, Legasthenie in der Fremdsprache Englisch, Kunst und Sprache. Drücken wir uns allen die Daumen, dass wir uns gesund und voller Ideen am 1. September im LISUM wiedersehen.

Hinweis zur Homepage

Leider ist die Homepage der Landesgruppe Brandenburg aus Sicherheitsgründen immer noch gesperrt. Bitte informieren Sie sich auf den Seiten des Bundesverbandes unter www.grundschulverband.de

Für die Landesgruppe:
Denise Sommer



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Schule in Zeiten des Corona-Virus

Aus der Sicht von Lehrerinnen und Lehrern:
Die Kollegien an den bayerischen Grundschulen gehen gerade neue Wege, um mit der außergewöhnlichen Situation umzugehen – jeder nach seinen Möglichkeiten. Es werden kreative Aufgaben, Arbeitsblätter und Wochenpläne an die Schülerinnen und Schüler geschickt. Außerdem werden digitale Angebote genutzt, Videobotschaften an die eigenen Schülerinnen und Schüler ausprobiert und Videokonferenzen eingerichtet. Jeder hält intensiven Kontakt zu den Erziehungsberechtigten, bekommt Rückmeldungen von Schülern und Eltern und reagiert flexibel

darauf. Trotz der räumlichen Distanz macht sich ein Gefühl der Verbundenheit breit.

Aus der Sicht von Seminarleiterinnen und Seminarleitern:
Der Seminarbetrieb läuft kreativ-digital ab. Man trifft sich in digitalen statt in realen Räumen. Jeder arbeitet zusätzlich seine eigenen „Lernlandkarten“ ab, stillt seinen fachdidaktischen Wissenshunger oder füllt eigene Lücken. Jetzt ist Lernen befreit von zeitlichen Rahmen, Druck und Hetze. Auch hier zeigt sich ein starkes Gemeinschaftsgefühl.

Aus der Sicht von Schulleiterinnen und Schulleitern:
Einzelne Kinder werden morgens von einer Lehrkraft zu Hause abgeholt und zu Fuß in die Schule begleitet.

Der Vormittag dieser Kinder ermöglicht gerade „Schule neu denken“. Es handelt sich um jahrgangsgemischte Gruppen mit jeweils 5 Kindern, die von einer Lehrkraft betreut werden. Es gibt endlich keine Fächer mehr und niemand kümmert sich um einen Gong. Eine wichtige Übungseinheit stellt das mehrfache Händewaschen dar. Es wird gerechnet, gebastelt, gemalt, geturnt und gespielt. Wenige Kinder haben einen ganzen Pausenhof für sich, eine ganze Turnhalle und den Schulgarten.

Für alle eine große Herausforderung. Wie der Unterricht bei Erscheinen von GS aktuell aussehen wird, ist jetzt – Ende

März – für uns noch nicht absehbar.

Für die Landesgruppe:
Martina Tobollik
Bianca Ederer
Gabi Klenk
Konstanze v. Unold



17. Oktober 2020,
Michael-Ende-Grundschule Nürnberg:
Herbsttagung der Landesgruppe Bayern zum Motto
Kinder lernen Zukunft



Niedersachsen

Kontakt: gsv.nds@gmail.com
www.gsv-nds.de

Jour fixe mit Kultusminister Tonne

Am Dienstag, den 10. März, fand in Hannover das vierteljährlich stattfindende Jour fixe zwischen den Verbändevertreter*innen der GEW, des VBE, des VdS, des NSLV, dem NLV, dem Grundschulverband sowie unserem Kultusminister, Herrn Tonne statt. Obschon die vorgesehene Tagesordnung schulpolitisch wichtige Aspekte wie die Unterrichtsversorgung, Besoldung / Leitungs- und Arbeitszeit sowie Inklusion beinhaltete, stand dieses Treffen bereits unter den Einflüssen des sich schnell ausbreitenden Corona-Virus. Eine erste wichtige Ansage bestand bereits zu diesem Zeitpunkt, alle geplanten Klassenfahrten für dieses Schulhalbjahr abzusagen sowie die vierzehntägige Quarantäne für Reisende aus den (damaligen) Risikogebieten. Inhaltlicher Schwerpunkt dieses Jour fixes war jedoch eine erste Ausführung von Frau Willamowius, Staatssekretärin im Kultusministerium, zur Neustrukturierung der Landes-schulbehörde. Ziel dieses Umbaus soll insbesondere ein verbessertes Unterstützungssystem für die Schulleitungen, Lehrkräfte, Erzieher*innen in den Kitas und den Studienseminaren vor Ort sein. Im Vordergrund der ersten Projektphase von November 2019 bis November 2020 steht die Frage, welche Aufgabenfelder sich

im Bereich des Ministeriums und in der Landesschulbehörde ergeben und wie diese innerhalb der Behördenstruktur verteilt werden. Zudem wurde die Frage erörtert, welche Form im Zuge der Umstrukturierung der Landes-schulbehörde das NLQ erhalten soll. Das Forum Eigenverantwortliche Schule soll den Verbänden Gelegenheit zur weiteren Mit-planung geben. Vorgesehen sind momentan zwei Termine, jeweils im April / Mai sowie nach den Sommerferien. Auf unserer Homepage, aufzurufen unter gsv-nds.de, werden wir weitere Informationen für Sie bereithalten.

Neue Leitungen im Referat 32

Frau Rehn ist die neue Leiterin des Referates 32, zuständig für Grund-, Haupt-, Ober- und Realschulen im niedersächsischen Kultusministerium. Die Nachfolge von Frau Matthaei als Grundschulreferentin tritt ab dem 01. März 2020 mit Frau Mau eine ausgebildete Grundschullehrkraft an, die bereits Erfahrungen in der Leitung von Grundschulen sowie als Grundschuldezernentin in Hannover mitbringt. Ein erstes Treffen zwischen den Vertreter*innen des Grundschulverbandes sowie Frau Rehn und Frau Mau findet am 29. April in Hannover statt. Inhaltliche Schwerpunkte werden die mögliche Einführung von Lernentwick-



Der neue Vorstand trifft sich in Bremen zur ersten Arbeitssitzung, von links: Greta Schepers-zum Hebel (kooptiertes Mitglied), Eva-Maria Osterhues-Bruns, Helmut Forberg, Svenja Telle, Claudia Bernkopf-Spicker

lungsgesprächen, jahrgangsübergreifendes Lernen und die Umsetzung der inklusiven Bildung in der Grundschule sein. Wir hoffen, dass durch die teilweise Neubesetzung des Referates dem Grundschulverband und somit den Interessen der niedersächsischen Grundschulen der Rücken im Kultusministerium weiter gestärkt wird.

Für die Landesgruppe:
Eva Bruns-Osterhues

In Zusammenarbeit mit dem Kreisverband der GEW Peine findet am **Mittwoch, 13. Mai 2020, 16 Uhr**, Peiner Festsäle (Seiteneingang), Friedrich-Ebert-Platz 12, 31226 Peine ein Vortrag mit anschließender Diskussion zum Thema

Die Zukunft der Grundschule – Im Spannungsfeld wachsender Anforderungen, unzureichender Ausstattung und populistischer Kritik statt. Referent wird Professor Hans Brügelmann sein. Die Veranstaltung ist kostenlos.

Vorankündigung:

In Zusammenarbeit mit der Landesgruppe Bremen findet unter dem Motto des Bundesgrundschulkongresses KINDER LERNEN ZUKUNFT am **27. Oktober 2020 ein Fachtag zum Thema „Inklusion“** am Bremer LIS statt. Nähere Informationen erhalten Sie ab Mai auf unserer Homepage.



Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Grundschultag am 5. November 2020

Am 13. März tagte der Vorstand in der Carl Küstner Grundschule in Guntersblum und tauschte sich über Informationen aus der Delegiertenversammlung, aus der Projektgruppe Grundschrift und aus dem Fachgespräch zur IQB-Studie der Sekundarstufen im Ministerium in Mainz aus. Aktuell haben wir mit der Planung eines halbtägigen Grundschultages am 5. November begonnen, der Workshops zum Thema „Kinder lernen Zukunft“ anbieten wird. Angeregt wurde die Thematik vom Bundesgrundschulkongress, der letztes Jahr in Frankfurt

am Main viel Zuspruch erfuhr. Dieser Grundschultag ersetzt die jährliche bundesweite Herbsttagung und wird in diesem Jahr dezentral von jeder Landesgruppe selbst organisiert. Wir freuen uns über rege Beteiligung unserer Mitglieder. Weitere Informationen folgen auf der Homepage und in „Grundschule aktuell“.

Grundwortschatz

Zum kommenden Schuljahr 2020/21 wird der Grundwortschatz mit ca. 800 Modellwörtern verpflichtend eingeführt. Wir warten gespannt auf die Handreichung, die die Grundlage für den Umgang

mit dem Grundwortschatz sein wird.

Gespräch mit Ministerium

Im April lebt das traditionelle Gespräch der Landesgruppe mit dem Ministerium auf. Wir freuen uns auf den fachlichen Austausch zum Grundwortschatz, zum lautgetreuen Schreiben und zur Handschrift mit Frau Ministerin Hubig. Es gilt zu klären, dass Grundschrift zu einer flüssigen und teilverbundenen Handschrift führt und dass das Konzept aus einem modernen Grundschulunterricht nicht wegzudenken ist.

*Für die Landesgruppe:
Heike Neugebauer und
Priska Ruf*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Wahlen, Wahlen, Wahlen

Im Rahmen der vergangenen Mitgliederversammlung im Juni 2019 der Landesgruppe Thüringen äußerten die Anwesenden den Wunsch, dass der Landesgruppenvorstand in bildungspolitischen Belangen stärkere Präsenz zeigt. Dafür wurde ein Gespräch mit dem Bildungsminister, Helmut Holter, vorgeschlagen, in dessen Rahmen zentrale Anliegen und Themen des Grundschulverbandes vorgetragen werden sollten. Angesichts der damals bevorstehenden Landtagswahlen im Oktober 2019 entschied der Landesgruppenvorstand,

dieses Anliegen nach den Wahlen allen bildungspolitischen Sprechern der Fraktionen des Thüringer Landtages vorzubringen. Nach der im Jahr 2019 stattgefundenen Landtagswahl nahmen wir sodann schriftlich Kontakt auf. Neben der Vorstellung unserer Landesgruppe verwiesen wir in diesem Schreiben auf zentrale Standpunkte des Verbandes (<https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2019/09/Anforderungen-an-eine-zukunftsf%C3%A4hige-Grundschule-1.pdf>). Die bildungspolitischen Sprecher sollten dadurch Einblicke erhalten und zentrale Themen mit in

die Koalitionsverhandlungen einbringen. Gleichzeitig boten wir Raum für persönliche Gespräche mit den entsprechenden Verantwortlichen an.

Dass die Parteienlandschaft in Thüringen derzeit einigen Diskussionsbedarf hat und bietet – allerdings weniger mit uns als Landesgruppe –, erfuhr auch bundesweit breite Aufmerksamkeit. Auf unsere Briefe haben wir bis heute leider keine Rückmeldung erhalten. Wir bleiben dran!

Aber auch eine für uns als Landesgruppe zentrale Wahl beschäftigt uns. Am Samstag,



den **19. September 2020**, wird im Rahmen unserer nächsten **Mitgliederversammlung** ein neuer Landesgruppenvorstand gewählt. Wir möchten bereits jetzt Interessierte dazu ermutigen, sich zur Wahl zu stellen und Bereitschaft an der Mitarbeit im Vorstand zu signalisieren. In jedem Fall freuen wir uns auf eine Mitgliederversammlung und den damit verbundenen Wahlausgang. Dieser setzt das Zeichen für eine erfolgreiche Weiterarbeit an unseren Zielen.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*



Sachsen-Anhalt

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

Jahresthema 2020

In diesem Jahr wird sich eine recht große Gruppe Interessierter unserer Landesgruppe mit der Frage des Quer- sowie Seiteneinstiegs in Sachsen-Anhalt beschäftigen. Um greifbar am Phänomen „Seiteneinstieg“ arbeiten zu können, stehen für die Weiterarbeit durch uns erhobene transkribierte Interviews mit Seiteneinsteiger*innen zur Verfügung. Diese kleine, spannende Datengrundlage eröffnet interessante Perspektiven der „Neuankömmlinge“ auf das System Schule.

Arbeitsgruppen des Ministeriums

Derzeit laufen drei Arbeitsgruppen des Ministeriums für Bildung parallel, in denen wir aktiv mitwirken. Dabei ist die AG zur Entlastung von Lehrkräften Ausgangspunkt für einen Diskurs zu weiteren Maßnahmen. Neben der Hauptfrage, wie Lehrkräfte in Zeiten des Mangels entlastet werden können und welche Entscheidungen entsprechend administrativ getroffen

werden sollten, steht für uns die Herausforderung, die Unterrichtsqualität dennoch zu halten bzw. weiterzuentwickeln, an oberster Stelle. In der AG zum Wegfall der Halbjahreszeugnisse gilt es gemeinsam mit den Partnern der GEW und des LHPR zu debattieren, inwieweit ein gänzlicher, ersatzloser Wegfall der Halbjahreszeugnisse realisierbar, vertretbar und gewinnbringend sein kann. Eine Entscheidung zu fällen und einen Kompromiss zu finden ist aktuell herausfordernd. Eine weitere AG ist die zur zentralen Leistungserhebung im Fach Sport. Neben Vergleichstests in Mathematik sowie Deutsch ist auch diese für die Schulen bisher verbindlich. Mittlerweile werden die Schüler*innenleistungen in Mathematik und Deutsch jährlich alternierend verbindlich erfasst, während sie im Fach Sport jährlich erhoben werden. Wir konnten deutlich unterstreichen, dass der Grundschulverband zentrale Leistungserhebungen aus pädagogischer Sicht nicht

begrüßen kann. Wir sehen jedoch auch den Mehrwert, den speziell diese Erhebung für die landesweite Talentsichtung hat. Entsprechend lehnen wir sie nicht gänzlich ab, sondern sind bereit über Bedingungen, unter denen eine Durchführung effektiv sowie gewinnbringend gelingen kann, zu diskutieren.

Insgesamt schätzen wir die Gesprächsbereitschaft des Ministeriums und haben den Eindruck, dass die Meinung der Fachleute gehört und mindestens mitbedacht wird.

Kongress LANDLeben

Sachsen-Anhalt ist ein Bundesland, in dem der Großteil der Bevölkerung im ländlichen Raum lebt. Einzigartig in Europa ist jedoch, wie groß der Anteil derer ist, die das Bundesland in den vergangenen Jahren verlassen haben. Eine traurige, besorgniserregende Tendenz. Diese Tatsache ist auch für die Entwicklung von Grundschulen sehr bedeutsam. Es gilt individuelle Wege zu finden, wie Schulen im ländlichen Raum gewinn-

bringend für die jeweilige Kommune und den Landkreis erhalten und gestärkt werden können. Wir haben uns an einem Kongress, initiiert von der Fraktion „Bündnis 90/Die Grünen“, beteiligt und konnten wichtige Impulse für die weitere Auseinandersetzung mit dem Thema liefern. Es folgte eine Einladung zu einer weiteren Veranstaltung, auf der wir als Diskussionspartner gern gesehen wären.

„Schreiben nach Gehör“

Seitens des LISA ist eine Evaluationsgruppe damit beauftragt worden, die Umsetzung der Schriftsprach-erwerbskonzepte des Landes „zu erforschen“. Das Ziel des Unterfangens ist uns unklar. Beim Ministerium haben wir kritisch nachgefragt, wie es zur Bildung dieser Arbeitsgruppe kam und woraus sich die Notwendigkeit der Existenz derselben begründet. Zudem haben wir unsere Bereitschaft verdeutlicht, als Experten zum Thema in den Dialog zu treten.

*Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer*



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstraße. 7, 20099 Hamburg, stefan.kauder@gsvhh.de
www.gsvhh.de

Wie weiter nach der Bürgerschaftswahl?

Um diese Frage mit Vertretern der verschiedenen Parteien zu diskutieren, hatte die Landesgruppe am 05.02.2020 in die „Paula“ der Heinrich-Wolgast-Grundschule zu einer Podiumsdiskussion eingeladen. Die Wahlen standen kurz bevor und somit die Entscheidung darüber, welche Parteien Hamburg regieren und die Schulpolitik bestimmen werden. Die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit für die Bedeutung der Grundschule war in den letzten

Monaten erfreulicherweise gestiegen. Mitglieder der schulpolitischen Ausschüsse der Hamburger Bürgerschaft der eingeladenen Parteien, SPD, CDU, FDP, Die Linke und Bündnis 90/Die Grünen standen auf dem Podium. Neben dem Vorstand der Landesgruppe waren leider nur 11 Vertreter Hamburger Grundschulen der Einladung gefolgt. Das geplante Podium wurde zu einem erweiterten Stuhlkreis umgebaut und so bot sich die Möglichkeit „Politik hautnah“ zu erleben. Nach den Eingangsstatementen der Politiker entwickelte sich

rasch eine angeregte Diskussion. Bildungsgerechtigkeit, Übergänge, frühkindliche Bildung und Digitalisierung wurden thematisiert, aber auch Stadtentwicklung und Schulentwicklung in einer wachsenden Stadt und besonders die Frage: Welche Bedingungen braucht eine Grundschule? Die Vertreter der Parteien sparten nicht mit Lob für die Arbeit der Grundschullehrkräfte, wiesen aber auch auf noch nicht zufriedenstellenden PISA - Ergebnisse hin. Unbeantwortet blieb die Frage, warum in der Politik in der Regel nur

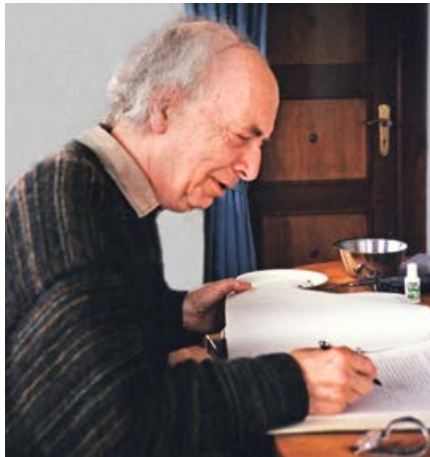
an weiterführende Schulen gedacht wird. Nach Beendigung des offiziellen Teils standen die Teilnehmer noch längere Zeit zusammen, um einzelne Themen weiter zu vertiefen. Herauszuheben ist der Konsens aller Anwesenden, dass die Runde äußerst effektiv war und ähnliche Gespräche unbedingt fortgesetzt werden sollen. Die Landesgruppe wird diese Forderung im Blick behalten und zu weiteren Veranstaltungen „Politik hautnah“ einladen.
*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*

„Die Grundschule muss als erstes eine dem Leben der Kinder bekömmliche Stätte sein.“

Ein bedeutender Schulpädagoge, ein mutiger Veränderer und immer wieder zum Nachdenken und zur Selbstbefragung auffordernder Humanist und Philanthrop ist von uns gegangen. **Im Januar verstarb in seinem Haus in Hamburg-Rissen im biblischen Alter von 99 Jahren der entschiedene Schulreformer Dr. h. c. Hermann Schwarz**, Ehrendoktor der Universität Hamburg und Ehrenmitglied im Grundschulverband, für den er seit seiner Gründung in verschiedenen Funktionen und Arbeitsgruppen, insbesondere aber in der Landesgruppe Hamburg jahrzehntelang gewirkt hat. Mit seinem Ableben sind wir um eine außergewöhnliche Persönlichkeit ärmer, die für die Entwicklung der Grundschule in der zweiten Hälfte des vergangenen Jahrhunderts Herausragendes geleistet und die inhaltliche Weiterentwicklung der Grundschule in Deutschland bis in dieses Jahrhundert hinein maßgeblich mitbestimmt hat.

Hermann Schwarz hat der Stadt Hamburg von 1949 bis 1983 als Lehrer, Schulleiter, Oberschulrat und zuletzt Leiter der Abteilung Vorschulerziehung und Grundschule in der Behörde für Schule und Berufsbildung gedient und auch nach seiner Pensionierung noch mehr als zwei Jahrzehnte mit zahllosen tiefgründigen Fachanalysen und Publikationen an der Weiterentwicklung der Grundschule in Deutschland mitgewirkt. Zu seinen auch für andere Bundesländer wegweisenden Verdiensten zählt die Abschaffung der Zensurengebung in den Anfangsklassen der Grundschule, die Einführung der Vorschulklassen an den Hamburger Grundschulen einschließlich der Leitung der ersten Richtlinienkommission für ein bis heute vorbildliches Vorschulcurriculum im Jahr 1975 (!), die Entwicklung der Eingangsstufe mit ihrer beispielhaften Verzahnung von Vorschulerziehung und schulischem Anfangsunterricht, die zielstrebige Demokratisierung des Schulwesens mit bis heute beispielgebenden Richtlinien für die Elternmitwirkung im Unterricht sowie schließlich – im Verein mit vielen anderen Schulreformern und einer Elterninitiative – das entschiedene Eintreten für eine pädagogisch überzeugende und fachlich verantwortbare Integration von Kindern mit und ohne Behinderungen in der allgemeinen Schule, die die Basis der heutigen bundesweiten Inklusionsbestrebungen bildete.

Sein Programm war im Grunde einfach und doch stark herausfordernd: „Um den Kindern durch Weiterentwicklung des Schulunterrichts zu besseren Lebens- und Lernchancen zu verhelfen“, schreibt er 1994, „könnte man sich fragen: Welches sind unsere Stärken, die wir weiterentwickeln sollten, welches die Schwächen, die es zu mindern gilt? Wie können wir schuleigene Strukturen so verändern, daß sie unseren Kindern förderlicher sind als bisherige Strukturen?“* Das Ziel ist klar: die Stärkung der Lebens- und Lernchancen der Kinder. Als Instrument dafür wählt er die Stärkung der Professionalität der Lehrkräfte. Aber er verbleibt nicht auf der Ebene der Individuen, er fordert zugleich die Änderung der Strukturen durch die Pädagoginnen und Pädagogen selbst, aber auch von Politik und Gesellschaft. Und er handelt



selbst auf allen diesen Ebenen – unermüdlich bis ins hohe Alter.

Wer das Glück hatte, Schwarz persönlich kennenzulernen, erlebte nicht nur einen Menschen von großer Freundlichkeit und starker persönlicher Ausstrahlung, sondern erfuhr in der Begegnung mit ihm auch selbst die Maximen seines Handelns, die er von allen Pädagoginnen und Pädagogen im Umgang mit den Kindern erwartete und für die er im Gespräch, in seinen Schriften und mit seinem Vorbild wieder und wieder warb: Zugewandtheit, authentische Wertschätzung seines Gegenübers, große Offenheit für neue Ideen und Veränderungsbemühungen,

zugleich aber eine starke Prinzipienfestigkeit und Unbestechlichkeit. Er war ein Mutmacher ersten Ranges und zugleich politisch gewiefter Kämpfer für eine immer primär am Wohlbefinden der Kinder orientierte Grundschule.

Das galt auch und insbesondere für die Art, wie er Schulaufsicht betrieb. **In der Behörde war er selten anzutreffen. Viel lieber hielt sich Hermann Schwarz in den Schulen auf, um junge Pädagoginnen und Pädagogen zu ermutigen, neue Wege zu gehen, auch gegen den Widerstand ihrer unmittelbaren Vorgesetzten. Dabei suchte er immer das Gespräch mit den Beteiligten, war um Konsens und Kompromisse bemüht, um möglichst viele Menschen mitzunehmen bei der Einführung der offenen Grundschule.** Anordnungen waren ihm zuwider. Er hat sie auch nie gegenüber sich selbst geduldet.

Bei Bedarf bat er unter großzügiger Missachtung des Dienstweges seinen Senator direkt um ein Gespräch. Und wenn er ihn von etwas überzeugen wollte, lud er seinen Senator ein, in der Grundschule bei den reformorientierten Hamburger Lehrerinnen zu hospitieren, damit der Behördenchef und Historiker Professor Joist Grolle ein Gespür dafür erhielte, was *die Kinder* bräuchten und wie eine Veränderung der strukturellen Vorgaben des Hauses *den Kindern* dienen könnte. Es war ein glücklicher Zufall, dass sich hier zwei Männer trafen, die sich in ihren humanistischen und demokratischen Grundüberzeugungen sowie in ihren persönlichen Lebensstilen sehr nahe waren. Das ermöglichte Schwarz gemeinsam mit einer Elterninitiative, seinen Senator trotz anfänglicher Skepsis dafür zu gewinnen, erste Versuche mit der Integration von Kindern mit und ohne Behinderungen in der öffentlichen Schule zu wagen. Grolle verlangte und gewährte gute Voraussetzungen: maximal 20 Kinder in der Klasse, darunter nicht mehr als zwei mit Behinderungen, und drei qualifizierte Pädagogen pro Integrationsklasse. Die Erfolge gaben den Pionieren der Hamburger Integrationsbewegung rasch recht: Ja, integrative Pädagogik ist möglich, wenn die Strukturen stimmen und die Menschen bereit sind, permanent an sich selbst zu arbeiten und sich und die Schule permanent weiterzuentwickeln. Ein Vermächtnis, das wir pflegen sollten!

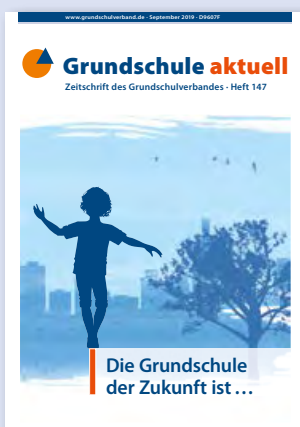
Jörg Ramseger

* Hermann Schwarz (1994): Lebens- und Lernort Grundschule. Prinzipien und Formen der Grundschularbeit. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor, S. 7.

Dem Lernen ganz nah



Fotos: Bert Butzke



September 2019



November 2019



Februar 2020

Die nächsten Themen

- Heft 151 | September 2020
Zusammenarbeit an der Schule
- Heft 152 | November 2020
Grundschule nach Corona
- Heft 153 | Februar 2021
Kinderrechte:
Der Weg zur Inklusion