



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 145



Tagebuch

- S. 2 Kinderrechte stärken – mit der Kraft der Kinder (S. Student)

Die Kraft der Kinder

- S. 3 Kinder Schule Grundschule (U. Hecker)
 S. 6 »Die Kinder stärken« (N. Freke)
 S. 9 Gestärkte Kinder - Erfahrungsberichte (B. Bahle / M. Bürger / N. Freke / T. Wolf)
 S. 12 Auch nach 30 Jahren noch immer auf dem Weg (K. Quosdorf)
 S. 16 Kindern das Wort und eine Stimme geben (A. Richter-Göckeritz)
 S. 20 Ein ganzes Dorf für unsere bunte Mischung (P. Steuer)
 S. 24 Lasst die Kinder frei (A. Backhaus)

Programm Bundesgrundschulkongress 2019

8 Seiten in der Heftmitte nach S. 24

- S. 26 »... immer zeigten mir die Kinder den Weg ...« (H. Hagstedt)
 S. 30 Bildung und Interesse (F. Hildebrandt / G. Große)

Rundschau

- S. 34 VERA 2019: Nachhaltige Unterstützung statt mehr Tests (GSV)
 S. 35 Das Projekt »Eine Welt in der Schule« in Aktion (U. Oltmanns)
 S. 36 Standpunkt »Schule und Lernen nachhaltig gestalten« (GSV)

Zur Diskussion

- S. 38 Digitale Lernwelten? Nachdenken über Bildung und Digitalisierung (U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 43 Bremen: Armut von Familien – was heißt das für die Kinder?
 S. 46 Niedersachsen: Auftakt »Bildung 2040«
 S. 47 NRW: Masterplan Grundschule
 S. 48 Sachsen-Anhalt: Diskussionsforum Lehrer*innenbildung
 S. 48 Thüringen: 100 Jahre Grundschule

► Herausgeber und Redaktion respektieren die Vielfalt geschlechtlicher Identitäten. Manche Autorinnen und Autoren bringen dieses Anliegen durch besondere schriftsprachliche Zeichen zum Ausdruck. Eine allgemein anerkannte Lösung für das Problem »gender-sensibler« (Schrift-)Sprache gibt es zurzeit nicht. Daher gilt für diese Zeitschrift: Jede Autorin/jeder Autor verwendet in ihrem/seinem Text ihre oder seine bevorzugte Form.

Bundesgrundschulkongress 2019



**KINDER
LERNEN
ZUKUNFT**

13./14.09.19

100 Jahre Grundschule – 50 Jahre Grundschulverband:

Dieses doppelte Jubiläum begeht der Grundschulverband mit seinem großen Bundesgrundschulkongress in Frankfurt am Main. Ein Kurzprogramm mit ausführlichen Informationen zum Kongress ist dieser Ausgabe beigeheftet – auch zum Herausnehmen: ► Heftmitte nach S. 24

► SPEZIAL: Erwin-Schwartz-Grundschulpreis 2018

Bei einer Festveranstaltung des Grundschulverbandes wurde Prof. Hans Brügelmann »für besondere Verdienste um die Grundschule und ihre Kinder« mit dem »Erwin-Schwartz-Grundschulpreis« ausgezeichnet. Die Laudatio und die Rede des Preisträgers lesen Sie in einem SPEZIAL, das diesem Heft beiliegt.

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: Dr. Helmuth Krieg, hek-design.de (Titel); Marius Klemm (S. 2); Veit Mette (S. 6–11); Andrea Hansen, Antje Stumpe (S. 31); SPIEGEL ONLINE, Bert Butzke (S. 38); Bildungshaus Riesenklein (S. 39); Til Mette, tilmette.com (S. 40); 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: 6089**

Beilagen: SPEZIAL Preisverleihung »Erwin-Schwartz-Grundschulpreis« an Hans Brügelmann; Cornelsen-Verlag: Oldenbourg Pädagogische Zeitschriften; Toussini-circus mobile

»Schule und Kinderleben«

... schreibt Fee Czisch, »passen schon lange nicht mehr zusammen«. Wie Grundschule – im Sinne von Erwin Schwartz, dem Begründer unseres Verbandes – eine »Kinderschule« sein kann, darum geht es in diesem Heft. Und darum, wie die »Kraft der Kinder« – ihre Kreativität, ihre Gedanken, Ideen und Fragen, ihre Potenziale – zur Produktivkraft für eine pädagogische Schulentwicklung werden kann. ► ab S. 3



»Die Menschen stärken, die Sachen klären«

... heißt ein berühmter Leitsatz von Hartmut von Hentig. Ein Forschungs- und Entwicklungsprojekt an der Laborschule Bielefeld greift dieses Motto auf und fragt: »Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule?« Nicole Freke und ihre Kolleginnen berichten vom Konzept und seiner Realisierung: ► ab S. 6

Die 59. Grundschule Dresden

... trägt den Namen von Jürgen Reichen. Der 2009 verstorbene Namensgeber der Schule muss in der letzten Zeit immer wieder als »Watschenmann« für unqualifizierte Polemik gegen eine (nicht existente) »Methode Schreiben wie Hören« herhalten. Katrin Quosdorf berichtet vom Leben und Lernen ihrer Schule, die ihren Namen sehr bewusst trägt: ► ab S. 12

Standpunkt nachhaltige Entwicklung

»Schule und Lernen nachhaltig gestalten – Grundschule ist Lernort und Erfahrungsraum für die Zukunft« ist der Titel eines neuen Standpunkts des Grundschulverbandes. Er markiert die lebenswichtige Bedeutung ökologischer Zusammenhänge und reflektiert, dass unsere Gesellschaft endlich anerkennen muss, dass sie ihren Wohlstand nicht weiter auf systematischen Raubbau an der Natur gründen und zulasten der Lebenschancen großer Teile der Menschheit mehrnen kann. ► S. 36

»Jedes Kind muss lesen lernen!«

Diese Forderung haben mittlerweile Zehntausende in einer gleichnamigen Petition für bessere Leseförderung unterschrieben. Initiatoren sind neben der Kinderbuchautorin Kirsten Boie das PEN-Zentrum Deutschland und der Börsenverein des Deutschen Buchhandels. Die Initiatoren der »Hamburger Erklärung für bessere Leseförderung« übergaben ihre Petition im Dezember in Berlin an Bundesbildungsministerin Anja Karliczek (CDU) und den damaligen Präsidenten der Kultusministerkonferenz, Helmut Holter. »Lesen ist eine nationale Aufgabe«, betonte Kirsten Boie: »Das Thema Lesen erscheint im Vergleich zur Digitalisierung altmodisch – dabei ist es viel fundamentaler. Denn davon, ob die Menschen lesen können, hängt für uns alle sehr viel mehr ab.«

Anlass für die Petition war der Befund der aktuellen IGLU-Studie von 2016, dass etwa 20 Prozent der Viertklässler in Deutschland Texte nicht so lesen können, dass sie den Inhalt auch verstehen. »Zudem«, heißt es im Text der Petition, »ist Deutschland das Land, bei dem das Ergebnis am stärksten von der sozialen Herkunft abhängt. Wer nach der Grundschulzeit nicht sinnentnehmend lesen kann, wird es in den weiterführenden Schulen nicht lernen. Denn hier wird Lesen nicht mehr gelehrt, sondern vorausgesetzt.«

»Lesen ist noch immer DIE Schlüsselqualifikation für die Teilhabe an der Gesellschaft«, stellen die Initiatoren fest, darum sei es »umso wichtiger, dass JETZT in die Bildungspolitik investiert wird. (...) Auf die Analyse muss die Lösung folgen, und diese Lösung darf nicht länger an Elternhäuser und Ehrenamtliche delegiert werden. Nur die Schule erreicht wirklich alle Kinder.«

Mit der Zustimmung zur Petition fordern die Unterzeichner die Politik in Bund und Ländern auf, u. a. folgende Forderungen zu erfüllen:

- Lesenlernen und Lesen gehören »sehr viel stärker in den Fokus der Bildungspolitik«.
- An den Grundschulen müssen Fördermaßnahmen in kleinen Gruppen eingeführt werden, die sich auf die Erkenntnisse der Leseforschung und die reichen Erfahrungen der Lehrerinnen und Lehrer stützen.
- Diese Förderstunden dürfen nicht (z. B. für Vertretungsunterricht) zweckentfremdet werden.
- Es muss an allen Schulen Schulbibliotheken, Lesungen und Lektüreprogramme geben – gerade auch in Schulen, deren Schülerschaft oft als »bildungsfern« bezeichnet wird.
- Für diese Vorhaben müssen ausreichend Mittel bereitgestellt werden. »Das Lesen darf nicht den derzeitigen (kosten) intensiven Bemühungen um die Digitalisierung der Schulen zum Opfer fallen.«

Unverbindliche Absichtserklärungen reichen schon lange nicht mehr aus. Die Grundschulen müssen in die Lage versetzt werden, dass wirklich alle Kinder lesen lernen.

Mitte Januar hatten mehr als 117.000 Menschen unterschrieben, inzwischen läuft die Petition weiter. Das nächste Ziel sind 150.000 Unterschriften. Sie können sich jetzt gleich anschließen: www.change.org/p/jedes-kind-muss-lesen-lernen

Ulrich Hecker

Redakteur von *Grundschule aktuell*

Kinderrechte stärken – mit der Kraft der Kinder



Sonja Student

*Vorsitzende von Makista –
Bildung für Kinderrechte und
Demokratie und Mitgründerin
des Bündnisses Bildung für eine
demokratische Gesellschaft*

Das Jahr 2018 endete in Hessen mit einem großen Erfolg für alle Kinder und Jugendlichen: Die Kinderrechte wurden nach einer Volksabstimmung anlässlich der Landtagswahl am 28. Oktober mit fast 90 Prozent Zustimmung in die Hessische Landesverfassung aufgenommen. Hessen war eines der beiden letzten Bundesländer, in denen diese Entscheidung anstand. Die Formulierung des neu geschaffenen Artikels 4 (2) lautet: »Jedes Kind hat das Recht auf Schutz sowie auf Förderung seiner Entwicklung zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit. Bei allen Maßnahmen, die Kinder betreffen, ist das Wohl des Kindes ein wesentlich zu berücksichtigender Gesichtspunkt. Der Wille des Kindes ist in allen Angelegenheiten, die es betreffen, entsprechend seinem Alter und seiner Reife im Einklang mit den geltenden Verfahrensvorschriften angemessen zu berücksichtigen. Die verfassungsmäßigen Rechte und Pflichten der Eltern bleiben unberührt.«

Interessant ist, dass in dem Verfassungsreformprozess die politischen Parteien (CDU, SPD, Grüne und FDP) das gemeinsame Ziel für Kinder vor Eigeninteressen gestellt haben. Wesentlich zur Aufnahme der Kinderrechte in den Prozess war aber vor allem eine aktive Zivilgesellschaft aus großen und kleinen Menschen. Auf Initiative des Deutschen Kinderschutzbundes, von Makista und der hessischen Beauftragten für die Kinder- und Jugendrechte haben zahlreiche Organisationen und Institutionen gemeinsam agiert.

Kinder und Jugendliche waren aktiv und kraftvoll beteiligt

Besonders bedeutend ist, dass Kinder und Jugendliche in Hessen sich selbst wirksam in der Öffentlichkeit für Kinderrechte engagiert haben, auch wenn sie noch kein

Wahlrecht haben. Sie beteiligten sich am SchülerInnen-Landtag der Landeszentrale für politische Bildung. Sie informierten ihre Eltern und Familien, PolitikerInnen und Menschen des öffentlichen Lebens daheim, in ihren Schulen, Freizeiteinrichtungen und Kommunen – gebündelt vor allem in der Zeit zwischen dem Weltkindertag und der Volksabstimmung. Sie verteilten Postkarten mit der Aufforderung »Ja! Zur Stärkung der Kinderrechte« in der Verfassung, machten Ausstellungen, Umzüge und Straßenaktionen oder schrieben Artikel. Ein wahres Lehrstück dafür, wie Kinderrechte und Demokratie lernen und leben zusammengehören und von klein auf praktiziert werden. Um ihre Kraft wirksam entfalten zu können, brauchen Kinder Menschen, die sie dabei unterstützen, ihre Rechte zu kennen, die Rechte anderer zu respektieren und die ihnen Gelegenheitsräume schaffen, in eine menschenrechtsgestützte Demokratie hineinzuwachsen und sich darin zu erproben.

In diesem Jahr wird unser Grundgesetz 70 und die UN-Kinderrechtskonvention feiern ihren 30. Geburtstag. Die Aufnahme der Kinderrechte steht auf der Agenda der Bundesregierung. Grund genug, die Kinderrechte nicht nur endlich in unsere Verfassung aufzunehmen, sondern ein gesellschaftliches Bündnis für ihre Verwirklichung zu bilden – selbstverständlich mit aktiver Beteiligung von Kindern und Jugendlichen. Bei der Gründungskonferenz des Bündnisses »Bildung für eine demokratische Gesellschaft« im Juni 2018 (www.buendnis.de) hat eine kleine Grundschule, die Regenbogen-



Übergabe der 2-km-Girlande in Berlin

schule aus Schalkenbach in Rheinland-Pfalz, dafür schon ein Zeichen gesetzt. Die Kinder haben eine 2000 Meter lange Girlande für die Aufnahme der Kinderrechte ins Grundgesetz an den Geschäftsführer der National Coalition, Jörg Maywald, übergeben. Als junge Botschafter haben sie Kitas, Grundschulen und auch weiterführende Schulen besucht und über ihr Anliegen informiert. Sie waren aktiv beim Landesdemokratietag in Mainz und haben über ihre Website bundesweit andere Netzwerke aktiviert. Eltern und Schulleitung haben sie auf ihrer langen Fahrt nach Berlin begleitet. Die Bitte der Kinder an das neu gegründete Bündnis: »Setzt euch für die Kinderrechte ein und leitet unsere Girlande an die Bundesregierung weiter.« Ich hoffe, dass die Girlande bei der Aufnahme der Kinderrechte im Bundestag hängt. Es ist Zeit, Kinder und ihre Rechte zu stärken!



Ulrich Hecker

Kinder, Schule Grundschule

Wie Schule und Kinderleben
zusammenpassen können

»Schule und Kinderleben«, schrieb Fee Czisch, »passen schon lange nicht mehr zusammen.«¹ Wie Grundschule – im Sinne von Erwin Schwartz, dem Begründer unseres Verbandes – eine »Kinderschule« sein kann, darum geht es in diesem Heft. Und darum, wie die »Kraft der Kinder« – ihre Kreativität, ihre Gedanken, Ideen und Fragen, ihre Potenziale – zur Produktivkraft für eine pädagogische Schulentwicklung werden kann.

Kinder können mehr« hieß das Buch von Fee Czisch, und sie meinte damit: mehr als Erwachsene (auch in der Schule) ihnen zutrauen und ermöglichen. Wenn die Grundschule die großen emotionalen, sprachlichen und intellektuellen Kapazitäten der Kinder wahrnimmt und produktiv zu machen versteht, dann geht eine große Einladung zum Lernen von ihr aus, dann öffnet Schule sich für Kinder und den Kindern öffnen sich Türen.

Erwin Schwartz forderte schon Ende der 1960er-Jahre, dass die Grundschule zur »Kinderschule« werden müsse: »Die Opfer der tradierten Leistungs- und Ausleseschule sind vor allem die »Kleinen« nach Alter und Herkunft. Diese beiden Gruppen der jungen und der armen Kinder werden mithilfe der tradierten Leistungsnormen und -messungen an den Rand der Schule gedrängt. (...) Einer solchen pädagogischen Bankrotterklärung gegenüber ist jener Anspruch eines jeden Kindes zur Geltung zu bringen, wenigstens die Lernziele der Grundschule unverletzt und bruchlos zu erreichen und den dafür

nötigen Unterricht zu erhalten. Das ist das schlichte, aber unaufgebbare Ziel der Grundschulreform.«²

»Zugriff« oder »Zutrauen«?

Die fast hysterische Debatte um Rechtschreiben, »Schreiben nach Gehör« und »strukturierten Fibelunterricht« im Spätsommer vorigen Jahres belegte ein weiteres Mal: Es wird als wichtiger erachtet, Kinder von Anfang an in vorgegebene Normen zu zwingen, statt sie dabei zu begleiten, ihre Kompetenzen Schritt für Schritt zu entdecken und zu entwickeln.

Im Beispiel: Rechtschreibnormen scheinen allemal wichtiger zu sein als der Respekt vor der Würde der Kinder und vor ihren schriftlichen Äußerungen.

Was wollen wir? Den »Zugriff« auf Kinder, auf ihre Lebens- und Lerngeschichte(n)? Den »Zugriff« auf vermessene »Lerndaten« statt des Wertschätzenden Blicks auf Lernprozesse und -ergebnisse? Zugriff also letztlich auf »das Recht des Kindes auf den heutigen Tag« (Janusz Korczak). Oder haben Bil-

dungspolitik 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, seine Individualität und Persönlichkeit von klein auf zu respektieren, tatsächlich Allgemeingut wird?³

Denn bei allen Debatten und Festlegungen zur Grundschule ist zu berücksichtigen: Die Schülerinnen und Schüler der Grundschule sind Kinder! Sie haben Bildungs-Ansprüche, denen »ihre« Schule gerecht werden muss. Es geht darum, Kindern viele »gute Gründe zum Lernen« (Horst Bartnitzky) zu geben. Und damit Grund zu legen für Bildung und weiteres Lernen.

Objekte oder Subjekte des Lernens?

»Schülerinnen und Schüler« sind Kinder. Wie oft aber wird bei schulischen Veranstaltungen und Fortbildungen nur über Leistung und Leistungsmessung gesprochen. Von Bildungspolitik und -verwaltung gibt es immer neue und immer mehr Erlasse und Vorgaben, was Schülerinnen und Schüler zu leisten haben. Über Kinder selbst, ihr Leben, ihre Ansprüche, wird kaum gesprochen. Wenn stets die Optimierung der Lernerträge

im Fokus steht, dann bleibt kein Platz dafür, was Kinder »eigentlich möchten« und die Frage nach Sinn und Aufgabe von (Grund-) Schule im Kontext des »Kinderlebens« verschwindet hinter Testitems und Kompetenzrastern.

Bernhard Kalicki schrieb uns »Grundschulmenschen« beim Expertenhearing des Grundschulverbandes im vorigen Jahr ins Stammbuch:

»Die non-formale Bildung in der frühen Kindheit (...) weist insgesamt eine unzureichende pädagogische Qualität auf. Dennoch zeigt sie förderliche Effekte auf die kindliche Entwicklung. Demgegenüber löst die formale, schulische Bildung bereits in der ersten Bildungsstufe eine kontinuierliche und systematische Abnahme der Lernfreude aus, die eng verknüpft ist mit zunehmenden Erfahrungen von Fremdbestimmung. Dieser Effekt ist sehr robust, also vielfach nachgewiesen. Dabei greifen bei dem Schulkind dieselben Mechanismen der Lern- und Handlungsmotivation, die auch das Kleinkind und selbst den Erwachsenen prägen: Mit dem individuellen Erleben von Kompetenzzewinn, Autonomiegewinn und sozialer Eingebundenheit während einer Handlung oder Aneignung eines Gegenstands wächst die intrinsische Motivation.«⁴

Dieser Befund muss nachdenklich stimmen und herausfordern. Die Leitidee einer »Pädagogik vom Kind aus« bedeutet, im pädagogischen Alltag die Vielfalt der Kinder in ein produktives Miteinander zu bringen und die Kinder bei ihrer »Selbstaneignung der Welt« fördernd zu unterstützen. Eine solche pädagogische Arbeit stellt sich auf die Kinder ein, so wie sie sind, und fragt danach, welche Bildungsansprüche sie haben und wie förderliche Bildungswege für sie gestaltet werden können.

Die kindliche Art der Weltbeziehung

Grundschule muss die ganz besondere Weise, in der Kinder Bezug zur Welt nehmen, aufnehmen. Hartmut Rosa schreibt: »Es ist eine andere Form von Anverwandlung von Welt, die immer darauf abzielt, lebendige Beziehungen herzustellen, Antworten hervorzulocken, sozusagen die Welt zum Antworten zu bringen und auf diese Antwort dann auch wieder zu reagieren.«⁵

Er weist übrigens auch darauf hin, dass diese »kindliche Art«, mit der Welt in Beziehung zu treten, gerade auch der »Erwachsenenwelt« gut täte: »Wir versuchen unser Leben dadurch zu verbessern,

dass wir mehr Ressourcen erwerben, die die Erreichbarkeit von Welt für uns verbessern. (...) Dieses Programm führt erstaunlicherweise zum Gegenteil dessen, was wir uns davon versprechen. Die Welt rückt weg von uns, sie entgleitet uns, sie wird uns bedrohlich.« Denn »das Steigerungsprogramm der Moderne, das sich in einen Zwang verwandelt hat (...), prekariert (...) unser Weltverhältnis.«⁶

Die kindliche Art der Weltbeziehung ernst nehmen organisiert in der Schule eine lebendige Erfahrung: »Sich selbst bereichern macht Freude! Kein Gefühl ist großartiger und motivierender, als zu merken, dass man selbst fähiger geworden ist und etwas kann! Dass man sein Leben ergreifen und es leben und gestalten kann! Ist uns dieser Unterschied bewusst? Dieser Unterschied zwischen »müssen und immer wieder nur müssen« einerseits und »selbst wollen, können und dürfen« andererseits.«⁷

Drei Leitbegriffe sind für die Grundschule als »Kinderschule« dabei zentral: zunächst die **Eigenaktivität**. Darunter ist nicht zu verstehen, dass Kinder emsig von der Lehrerin vorgesehene Arbeiten erledigen, sondern dass sie selbst aktiv sind, Ideen zu entwickeln, eigene Lösungen und Wege zu finden und sich Ziele zu setzen und zu verfolgen. **Selbstwirksamkeit** bezeichnet die Erfahrung, selbst etwas bewegen, gestalten und mitentscheiden zu können und nicht »fremdbestimmt« zu sein. Mit der Selbstwirksamkeit ist die **Eigenverantwortung** für das Lernen eng verbunden. Es geht um die Verantwortung für das »Eigene«, für das individuell oder kollektiv Sinnhaftes also. Wird der »Eigensinn« außer Acht gelassen, bearbeiten Kinder »eigenverantwortlich« Aufgaben, die von anderen vorgegeben wurden.

Grundschule: Raum zum Wachsen

Einerseits: Für die Schule und die Kinder, die in ihr leben und lernen, ist immer noch ein Problem, was Herbert Hagstedt zugespitzt so formuliert hat: »Kein Zweifel für Schulanfänger: die Schule wird von Erwachsenen regiert, von allgegenwärtigen Herrschern (Hausmeistern, Schulleitern, Lehrern) oder heimlichen Mächten (Kultusbehörden, Lehrmittelverlage usw.). Was Lehrplankommissionen und Schulbuchlektoren (fernab der

Kindheit unter Druck

Es gibt keine Alternative – unter diesem Motto scheint auch die heutige Kindheit zu stehen. Fragt man hundert Eltern auf der Straße, so beklagen die meisten, dass das Spielerische aus der Kindheit gewichen sei. Dass Kinder immer weniger Freiheit hätten, sich etwa draußen in der Natur mit Abenteuern zu versorgen. Ja, dass die Kindheit generell »zu schnell« verlaufe. Und doch sehen – wiederum die meisten – Eltern auch für ihre Kinder nur das Heil in der Flucht nach vorn: mehr Leistung, mehr Erfolg! Und zwar nicht beim Auf-die-Bäume-Klettern – sondern bei den Klassenarbeiten. Bei dem eben, was zählt. Und so hat sich die Kindheit umgestaltet, tief greifend und in einem im historischen Maßstab atemberaubenden Tempo. Bis in die Wurzelspitzen unserer alltäglichen Beziehungen hinein: Statt Spielen steht jetzt Förderung auf dem Programm, statt Kinderbande gilt das Kursprogramm. Es mag uns selbst anrühren, wenn wir unseren Kindern von den Abenteuern der eigenen Kindheit erzählen – und doch tun wir alles, damit deren Kindheit gerade so *nicht* aussieht. Die Kindheit

ist nun die Strecke, auf der sich die Kinder für den Job warmlaufen. Auch bei der Kindheit geht es um den Ertrag.

Wenn sich Kinder jetzt treffen, dann mit einem von Erwachsenen gesetzten *Ziel* – in Institutionen und unter Anleitung von Experten. Und unter deren systematischer Beobachtung – damit sollen nicht nur Abweichungen des Entwicklungsverlaufs (und damit »Förderbedarf«) erkannt werden, sondern auch den Eltern das Wachsen und Werden ihrer Kleinen nachdrücklich vermittelt werden.

Auch sind jetzt die Erfahrungsräume der Kinder immer seltener natürlich, elementar und widerständig – sondern wohlgeordnet und für definierte didaktische Zwecke vorbereitet. Die Kindheit, so könnte man mit dem Soziologen Richard Münch sagen, wird nach und nach »zu einer Art totaler Besserungsanstalt« umgebaut, die »dafür sorgt, dass niemand ausfällt, der oder die im internationalen Wettkampf gebraucht wird«.

Herbert Renz-Polster, Die Kindheit ist unantastbar, Weinheim und Basel 2014, 65 f.



Ulrich Hecker
war Grundschul-
rektor und ist
Redakteur von
»Grundschule
aktuell«.

Schule), was Stundenplanmacher und Elternvertreter (für die ganze Schule) entschieden haben, steht im Unterricht kaum mehr zur Disposition. Der Schulbauarchitekt mag sich vor den Mitgliedern des kommunalen Schulausschusses rechtfertigen müssen, nicht aber vor direkt betroffenen Kindern und LehrerInnen. (...) Schule definiert sich für Kinder primär über eingeschränkte Freiheiten und einen umfangreichen Pflichten-Kanon, weniger über eigene Rechte, Verantwortungsdelegation und Möglichkeiten der Mitregierung.«⁸

Andererseits: Die Grundschule hat im letzten halben Jahrhundert ein reiches Repertoire für die »Öffnung des Unterrichts« entwickelt. Projekte, Freiarbeit, Lernwerkstätten – all dies sind Möglichkeiten, Kindern mehr Raum, aber auch mehr Verantwortung für die Wege, Inhalte und Ergebnisse ihres Lernens zu geben. Kinder arbeiten neben- und miteinander, allein und gemeinsam an unterschiedlichen Aufgaben, tauschen sich über ihre Fragen und Versuche aus und stellen sich und anderen ihre Ergebnisse vor. So können Lehrerinnen und Lehrer den großen Unterschieden in den Lernvoraussetzungen besser gerecht werden und damit erfolgreiches Lernen ermöglichen.

»Die Öffnung des Unterrichts ist zudem eine Antwort auf die Forderungen

der UN-Kinderrechtskonvention, die Heranwachsenden in der Schule als Personen ernst zu nehmen und ihre individuellen Bedürfnisse zu respektieren. Individualisierung statt Standardisierung also. »Offener Unterricht 2.0« bedeutet: Offenheit radikaler denken und sozial, nicht technisch strukturieren.«⁹

In seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit«¹⁰ weist der Grundschulverband der Schule die Aufgabe zu, Kinder bei ihrem »Lernen als Selbstaneignung der Welt« allseitig zu unterstützen.

Grundschule muss auch ein Ort der »Geborgenheit und Lebensfreude« sein (können), denn: »Ihrer Aufgabe als Lernort kann die Grundschule nur gerecht werden, wenn sie eine dem Leben der Kinder bekömmliche Stätte ist. Sie hat – genauso wie die Eltern – eine Pflicht zur umfassenden Sorge für das physische und psychische Wohlbefinden der Kinder. Dies bezieht sich auf die Qualität der Raumgestaltung, die Zeitstrukturen und die Qualität der Unterrichtsangebote ebenso wie auf die Haltung, mit der die Schule und ihre Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter den Kindern begegnet, aber auch auf die Hilfe in besonderen Notlagen. Je höher die Ansprüche der Gesellschaft an den Umfang und die Qualität der Grundbildung steigen, umso mehr muss die Pädagogik auf das Recht der Kinder achten, auch noch Kind sein zu dürfen, Fehler machen zu dürfen, ausreichend Zeit zum Wachsen und zur Entwicklung zu haben.«

In ihrem Buch »Wie Kinder heute wachsen« plädieren Herbert Renz-Polster und Gerald Hüther für die »Natur als Entwicklungsraum«.¹¹ Es ist keine naive Forderung »Zurück zur Na-

Didaktisches Gefälle

Grundmerkmal der Beziehungsarchitektur der Kindheit ist jetzt das »didaktische Gefälle« vom Erwachsenen zum Kind – dem Kind soll durch möglichst hochwertige pädagogische Angebote zu einer positiven Bildungsbiografie verholfen werden. Dieses Modell ersetzt heute zumindest in der Mittelschicht das autoritäre Gefälle, das die Beziehungen zwischen Erwachsenen und Kindern bis über die Nachkriegszeit hinaus geprägt hat (...). So wird mit guten Argumenten über die Kindheit ein immer engeres Netz von Tauglichkeitsprüfungen gespannt – von Sprachentwicklungstests im Kindergarten über regelmäßige Entwicklungsbeurteilungen bis hin zu Einschulungstests und internationalen Vergleichsarbeiten. Diese Musterungsebene hat einen gemeinsamen Nenner: ein normatives Verständnis der kindlichen Entwicklung – die Latte wird für alle Kinder auf derselben Höhe aufgelegt (...). Es ist bezeichnend, dass damit in dem heutigen »didaktischen« Erziehungsmodell wieder derselbe im Grunde technische Begriff von Normalität im Zentrum steht, der bereits im autoritären Erziehungsmodell leitend war. Auch damals wurde ja ein für alle Kinder einheitlicher Entwicklungsverlauf mit festen »Meilensteinen« angenommen ...

Herbert Renz-Polster, *Die Kindheit ist unantastbar*, Weinheim und Basel 2014, 69

tur« (obwohl »Draußen sein« eine sehr große Bedeutung für die Schule hat¹²), sondern das Ziel einer freieren, von den Kindern aktiv und selbsttätig mitgestalteten Sozialisation, auch in der Schule. Denn, so formuliert Herbert Renz-Polster: »Bildung hilft den Kindern nur, wenn sie gleichzeitig stärkt, wenn sie gleichzeitig ermutigt, wenn sie auf das Leben vorbereitet, wie es ist: breit, tief, widerständig. Mal mit Wind im Rücken, mal vor der Brust.«¹³ □

Anmerkungen

- 1) Vgl. Fee Czisch, *Kinder können mehr. Anders lernen in der Grundschule*, München 2007, 27
- 2) Erwin Schwartz, zit. nach: Horst Bartnitzky u. a. (Hg.), *Kursbuch Grundschule*, Frankfurt a. M. 2009, 29
- 3) vgl. »Grundschule aktuell«, Heft 116 (Nov. 2011)
- 4) Bernhard Kalicki, *Kinder als Subjekte – Kinder als Objekte?*, in: »Grundschule aktuell«, Heft 143 (Sept. 2017), 22–24, hier: 24
- 5) Hartmut Rosa in: Konrad Paul Liessmann (Hg.), *Über Gott und die Welt. Philosophieren in unruhiger Zeit*, Wien 2017, 241

6) ebenda, 240

7) Sabine Czerny, *Wie Kinder über sich selbst hinauswachsen*, <https://deutsches-schulportal.de/stimmen/sabine-czerny-wie-kinder-ueber-sich-selbst-hinauswachsen/>

8) Hagstedt, Herbert, *Verantwortlichkeiten und Verhandlungsräume in der Didaktokratie*, in: Karlheinz Burk u. a.: *Kinder beteiligen – Demokratie lernen?* Frankfurt a. M. 2003, 272

9) Hans Brügelmann in: »Grundschule aktuell«, Heft 133 (Feb. 2016), 39

10) Das »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« ist ein wesentlicher Beitrag des Grundschulverbandes zur Standarddiskussion. Es ist online abrufbar unter [https://](https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/leitlinien.pdf)

grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/leitlinien.pdf

Im Zusammenhang mit dem Bundesgrundschulkongress 2019 wird das »Leitkonzept« überarbeitet und aktualisiert.

11) Herbert Renz-Polster / Gerald Hüther, *Wie Kinder heute wachsen. Natur als Entwicklungsraum*, Weinheim und Basel 2013

12) Vgl. Ulrich Bosse, *Naturforscher: Draußen sein – Natur erkunden – Persönlichkeit stärken*, in: »Grundschule aktuell«, Heft 119 (Sept. 2012), 9 ff. sowie die Praxisbeispiele dort.

13) <https://www.kinder-verstehen.de/meinwerk/blog/wozu-geht-man-in-die-schule/>

Nicole Freke

»Die Kinder stärken ...«

Von einem stärkenden Umgang an einer inklusiven Ganztagschule

»Die Menschen stärken – Was stärkt Kinder in einer inklusiven Ganztagschule?« heißt ein Forschungs- und Entwicklungs-Projekt (FEP) an der Laborschule Bielefeld, der staatlichen Versuchsschule des Landes NRW.

Das Projekt fußt auf dem sogenannten »Lehrer-Forscher-Modell«, bei dem Lehrerinnen und Lehrer selbst zu Forschern werden und Fragen ihres Alltags mithilfe von wissenschaftlichen Herangehensweisen bearbeiten (siehe hierzu sowie zum Forschungsauftrag der Laborschule genauer Zenke et al. 2018).

»Die Menschen stärken, die Sachen klären« ist ein pädagogisches Leitprinzip der Laborschule, das erstmals am 9. September 1984 von Hartmut von Hentig, dem Gründer der Laborschule, in seiner Festrede zum zehnjährigen Bestehen der Bielefelder Schulprojekte formuliert wurde und das das Selbstverständnis der Laborschule bis heute bestimmt (vgl. Hentig 2007). Genau dieses Selbstverständnis nimmt die Projektgruppe seit 2015 genauer unter Forschungs- und Entwicklungsperspektive in den Blick – schließlich leben Kinder heutzutage in einer sehr schnelllebigen und sich schnell ändernden Gesellschaft, sodass es für sie häufig schwierig ist, Ruhe zu finden und eigene Stärken sowie das eigene Auffassungsvermögen bewusst zu erleben (vgl. Jensen 2014).

Gesteigert wird die Notwendigkeit einer solchen Bearbeitung des Themas »Menschen stärken« allerdings noch durch zwei bildungspolitische Entwicklungen der letzten Jahre, die auch für die Laborschule große Relevanz haben. So rückt erstens im Rahmen der aktuellen Ganztagschulentwicklung der Anspruch in den Mittelpunkt, die Schule solle nicht nur Lern-, sondern auch Lebensort für das ganztägige Verbleiben in der Schule sein. Zweitens gewinnt mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention die Idee der Inklusion an Bedeutung für das Zusammenleben in der Schule. Auch hier geht es also da-

rum, alle Kinder nicht nur in der Sache zu unterrichten, sondern sie auch als Person zu stärken. Die Laborschule erscheint für die Realisierung eines solchen Anspruchs besonders geeignet, da sie auf eine langjährige Praxis als inklusive Ganztagschule zurückblicken kann. Zudem fielen der Projektgruppe im Laborschulalltag verschiedene Bereiche und Gegebenheiten auf, bezüglich derer der Eindruck entstand, dass sie Kinder in besonderem Maße zu stärken imstande sind. Da diese Beobachtungen jedoch bisher nur subjektive Alltagsbeobachtungen waren, hat sich die Projektgruppe um eine systematischere und umfassendere Auseinandersetzung mit diesen Themenbereichen bemüht.

Die grundlegende Fragestellung dabei lautet: Werden die Kinder in der Laborschule gestärkt und wenn ja, wie?

Um sich einer Beantwortung dieser Frage anzunähern, erarbeitete die Projektgruppe zunächst eine theoretische Grundlage zum Bereich »Menschen stärken«. Hierbei wurde Bezug genom-

men auf theoretische Ansätze aus den Bereichen Resilienz, Empowerment und Selbstwirksamkeit bzw. Selbstkonzept.¹ Zudem wurde die Hypothese geprüft, ob Laborschüler und -schülerinnen im Vergleich zu Schülern und Schülerinnen einer Regelschule insgesamt höhere Selbstwirksamkeitsüberzeugungen (insbesondere aufgrund der vielen Partizipationsmöglichkeiten) aufweisen. Um dementsprechend Erkenntnisse über Selbstwirksamkeitsüberzeugungen der Laborschülerinnen und -schüler gewinnen zu können, wurden mithilfe des Bielefelder Interessiertheits- und Selbstwirksamkeitsscreenings (BISS) alle Schülerinnen und Schüler des 3. Jahrgangs befragt.² So wurden Selbst- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in den Bereichen *alltägliche Organisation des eigenen Lernprozesses*, *Patensystem*, *ganzheitlich konzipierter Projektunterricht* und *regelmäßig stattfindende Versammlungen* als Bereiche identifiziert, die durch ihr Zusammenwirken das individuelle und stellvertretende Autonomie- und Kompetenzerleben, das Gefühl der sozialen Eingebundenheit und somit die Bewusstheit für die eigene Selbstwirksamkeit fördern und unter-



stützen. Um die Förderung von Selbstwirksamkeit im Kontext von Schule spezifizieren zu können, müssten im Rahmen weiterer Studien jedoch auch die Herkunft der Schülerschaft und die Einstellung der Lehrkräfte differenziert in den Blick genommen werden (vgl. Hochstätter 2017, 61).

Ausgehend von diesen Ergebnissen wurde der Frage nachgegangen, welche Bereiche der Laborschulpädagogik von Lehrerinnen und Lehrern und pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Primarstufe der Laborschule als besonders stärkend für Kinder angesehen werden und wie sich diese in einem Gesamtkonzept verorten lassen. Auf einer pädagogischen Konferenz stellte die Projektgruppe den in der Primarstufe arbeitenden Erwachsenen daher die bisher erarbeiteten Überlegungen zum Thema »Menschen stärken« vor, um sodann zu fragen: »Wie gelingt es in der Laborschulpraxis ganz konkret, Kinder zu stärken?« Zur Bearbeitung dieser Frage baten sie die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter³ im Anschluss, in Kleingruppen konkrete Beispiele für ein solches »Gelingen« aus ihrem persönlichen Schulalltag zu nennen. Die Arbeitsergebnisse dieser Kleingruppenarbeit unterzog die Projektgruppe anschließend – unter Bezugnahme auf ihre theoretischen Vorarbeiten – einer inhaltsanalytischen Auswertung, deren Ergebnisse im Folgenden vorgestellt werden sollen.

Die Laborschule versucht demnach, jedes einzelne Kind zu stärken, indem es ihm die Möglichkeit gibt,

- eigene Interessen zu entdecken und zu verfolgen,
- Vielfalt als Bereicherung zu erfahren,
- nach seinen individuellen Möglichkeiten zu lernen,
- die Welt verstehen zu lernen,
- als Individuum in der Gemeinschaft zu leben,
- verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht.

Eigene Interessen entdecken und verfolgen

In dieser Kategorie geht es vor allem darum, dass nicht die einzelnen Fächer im Unterricht im Mittelpunkt stehen, sondern ein ganzheitlicher Unterricht statt-

findet, orientiert an den Interessen der Kinder. Die Kinder bekommen Zeit und Gelegenheit, ihre eigenen Interessen durch *vielfältige Angebote* zu entdecken und in den Unterricht einzubringen – zum Beispiel anhand von *Themenheften*, bei denen sie ein eigenes Thema wählen, dazu recherchieren, schreiben, malen, Quizfragen erstellen und so Experte auf einem Gebiet werden. Auch bei den *Projekten und Vorhaben* haben die Kinder die Möglichkeit, ihre Interessen und Ideen einzubringen – und zwar sowohl bei der Wahl des Themas als auch *innerhalb* eines solchen Projekts oder Vorhabens. Auch die Kinder der Primarstufe haben innerhalb ihres Stundenplans bereits die Möglichkeit, nach ihren Interessen bestimmte *Wahlstunden* zu wählen: So können die 3er und 4er zweimal im Halbjahr eine Wahlgruppe wählen, die dann in einer Stunde pro Woche stattfindet. Die 5er wählen zwei sogenannte Wahlgrundkurse, zwei Kurse mit je 2–3 Stunden nach ihren eigenen Interessen. Laut der Befragung ist die *Haltung der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter* an den Stärken der Kinder orientiert, sodass die Kinder eigene Stärken entdecken können, aber auch »die Stärke anderer erleben«.

Vielfalt als Bereicherung erfahren

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern insbesondere um ihre *Haltung gegenüber den Kindern* sowie um die *Haltung der Kinder untereinander* – um »echte Empathie«, wie es eine Mitarbeiterin formuliert. Als Beispiel werden hier Kinder mit besonderen Voraussetzungen genannt, wie zum Beispiel ein Kind mit Downsyndrom oder ein Kind mit einer Lähmung, das im Bett liegend unterrichtet wird. Aber auch ein autistischer Junge wird als Beispiel angeführt, der es nicht aushält, wenn Kinder auf Tischen sitzen. Durch den alltäglichen Umgang der Kinder miteinander und die Reflexion der Verschiedenheiten (auch der »kleinen Verschiedenheiten« wie unterschiedlichen Begabungen oder körperlichen Voraussetzungen) wird es den Kindern möglich, Vielfalt als Bereicherung zu erfahren. Darüber hinaus werden auch die unterschiedlichen *Religionen* der Kinder im Unterricht aufgegriffen – und zwar nicht im Sinne eines



Nicole Freke

ist Leiterin der Primarstufe an der Laborschule Bielefeld.

Religionsunterrichts, sondern vielmehr orientiert an den jahreszeitlichen Festen und Erfahrungen der Kinder. Der Unterricht ist auf diese Weise an den individuellen Besonderheiten der Kinder orientiert, sodass alle nach ihren Möglichkeiten *individuell gefördert* werden und es »gerecht ist, Unterschiede zu machen«. Auch der *persönliche, kreative Ausdruck der eigenen Persönlichkeit* soll einen Raum innerhalb des Unterrichts bekommen.

Nach seinen individuellen Möglichkeiten lernen

Die Kinder lernen laut den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, *individuelle Ziele durch Lernvereinbarungen oder Arbeitspläne* für sich zu stecken. Die Heterogenität der Kinder wird genutzt – zum Beispiel bei der *Kooperation in leistungsheterogenen Gruppenarbeiten*. So werden zu einem gemeinsamen Thema zum Beispiel *unterschiedliche Materialien und Zugangsformen* angeboten (z. B. »Lerntheke«, »Lernbuffet«, Theater spielen, Texte schreiben, betont vorlesen, zeichnen, ...). Insgesamt ist den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eine »*Lernkultur der Vielfalt und Wertschätzung*«, erreicht durch »*offene Lernaufgaben*«, wichtig. Auch soll ein *individuelles Lerntempo* sowie das Arbeiten an *variierenden Lernorten* (Fußboden, Bank, Tisch, Nebenraum, Flur ...) möglich sein.

Die Welt verstehen lernen

Die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geben an, dass vor allem das »Mitbringen von *Alltagsdingen in den Unterricht*« den Kindern hilft, die Welt verstehen zu lernen. So werden etwa aktuelle Situa-

tionen oder auch politische Angelegenheiten bereits in der Primarstufe aufgegriffen (z.B. Wahlen, politische Unruhen, regionalpolitische Dinge), aber auch persönliche Angelegenheiten wie die Trennung der Eltern oder Tod eines nahestehenden Menschen oder Tieres finden Raum innerhalb des Unterrichts. Durch die *Rhythmisierung des Tages und des Schuljahres* (an möglichst natürlichen Ereignissen orientiert) erleben die Kinder Strukturen und wiederkehrende Rituale, die ihnen helfen, sich zu orientieren. Die Kinder werden zudem nach einem *Spiralcurriculum* unterrichtet, in dem sich auch sehr alltagspraktische Dinge wie z. B. der Haushaltsspass finden lassen. Eine Mitarbeiterin beschreibt den Unterricht so: »Aus vielen kleinen Teilen entsteht mit der Zeit ein großes zusammenhängendes Puzzle.« Die Kinder sind darüber hinaus in *Gremien* organisiert, es gibt den Gruppenrat und das Kinderparlament der Stufe I und II, ab und zu nehmen Primarstufenkinder an der Schulkonferenz teil.

Als Individuum in der Gemeinschaft leben

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern um das Verhältnis von Individuum und Gemeinschaft. Im Mittelpunkt steht hier eine *gelingende Kommunikation*, die mit

den Kindern erarbeitet und gelebt wird. Es soll darum gehen, seine eigenen Interessen und Bedürfnisse wahrzunehmen und zu äußern, aber auch empathisch mit den anderen umzugehen. Auch wird hier die *vertraute Beziehung zwischen Erwachsenen und Kindern* angesprochen: Die Kinder sollen sich aufgehoben fühlen und in den Erwachsenen gute Gesprächspartner, aber auch Vorbilder finden. Die Kinder übernehmen dementsprechend *individuelle Aufgaben für die Gemeinschaft*, wie z. B. Versammlungsleitung, Gruppenrat, Planung von Sportstunden. Sie dürfen in vielen Bereichen mitbestimmen.

Verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht

In dieser Kategorie geht es den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern darum, die Kinder erfahren zu lassen, dass sie etwas ändern und beeinflussen können in ihrem Leben – mit anderen Worten: ihnen soll die Erfahrung von *Selbstwirksamkeit* ermöglicht werden. Auch die *Selbsterfahrung durch Natur, Bewegung, Entspannung, Spielen, Sich-Spüren* wird als wichtige Komponente genannt, um verstehen zu lernen, was es für ein gelingendes und glückliches Leben braucht. Ebenfalls genannt wird *angemessene Kommunikation*, z. B. dass die Kinder

lernen, mit Konflikten umzugehen und sie gewinnbringend zu lösen. Zugleich wird auch die *Haltung der Erwachsenen* thematisiert: diese sollte möglichst gewaltfrei und nicht verurteilend sein; die Erwachsenen sollten »beharrlich mit den Kindern in Beziehung bleiben«, wie eine Mitarbeiterin es formuliert. *Kooperations- und Teamfähigkeit* wird in gemeinsamen Projekten und auf den gemeinsamen Reisen geübt, genau wie solche Aspekte, bei denen es darum geht, gut für sich selbst zu sorgen – wie z. B. individuelle, gesunde Ernährung, Annahme von eigenen Voraussetzungen, Freuen über Erfolge.

In einem nächsten Schritt wird die Projektgruppe die stärkenden Elemente aus Kindersicht empirisch erfassen. Es sollen Interviews zu ausgewählten Elementen mit Schülerinnen und Schülern durchgeführt werden. Zudem arbeitet die Projektgruppe weiter mit dem Kollegium an einer kinderstärkenden Ausrichtung der Laborschulpädagogik. Um sie dabei optimal zu unterstützen, wurde beispielsweise im März 2018 eine Fortbildung von Helle Jensen angeboten. Darüber hinaus möchte die Projektgruppe auch Kolleginnen und Kollegen anderer Schulen ermutigen, gezielt den Weg einer »kinderstärkenden Pädagogik« zu gehen (siehe dazu Artikel »Gestärkte Kinder – Erfahrungsberichte« in diesem Heft). □

Anmerkungen

- 1) Siehe dazu unter Literaturangaben.
- 2) Die gesamten Ergebnisse der Studie vorzustellen, sprengt den Rahmen des Artikels, siehe dazu Hochstätter 2017.
- 3) Besonders interessant finden wir hierbei den multiprofessionellen Blick auf Schule durch Lehrer und päd. Mitarbeiter.

Literatur

Bandura, A. (1997): *Self Efficacy. The Exercise of Control*. New York: Freeman.
 Dür, W. (2008): *Gesundheitsförderung in der Schule. Empowerment als systemtheoretisches Konzept und seine empirische Umsetzung*. Bern: Huber.
 Fröhlich-Gildhoff, K./Becker, J./Fischer, S. (Hrsg.) (2012): *Gestärkt von Anfang an. Resilienzförderung in der Kita*. Weinheim und Basel: Beltz.
 Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau, M./Dörner, T./Kraus-Gruner, G./Engel, E.-M. (2008): *Kinder Stärken! – Resilienzförderung in der Kindertageseinrichtung*. In: *Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie* 57 (2008) 2, 98–116.

Fröhlich-Gildhoff, K./Rönnau-Böse, M. (2013): *Förderung der Lebenskompetenz und Resilienz in Kindertageseinrichtung und Grundschule*. In: *Frühe Bildung*, 2 (4), 172–184.
 Fuchs, C. (2005): *Selbstwirksamkeit lernen im schulischen Kontext*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
 Heid, S./Knörzer, W. (2016): *Schüler stark machen – ein Projekt in der Tradition des Empowermentansatzes der Gesundheitsförderung*. In: *Empirische Pädagogik* 2016, 30. Jahrgang, Heft 2, 208–226.
 Hentig, H. v. (2007): *Bildung: Ein Essay*. 3. Auflage. Weinheim: Beltz.
 Herriger, N. (2002): *Empowerment in der sozialen Arbeit: Eine Einführung*, 2. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
 Hochstätter, Gesa (2017): *Selbstwirksamkeit leben und lernen. Selbstwirksamkeitsüberzeugungen von Schülerinnen und Schülern der Laborschule – ein Vergleich zum Regelschulsystem*. Bielefeld (Unveröffentlichte Masterarbeit)
 Jensen, Helle: *Hellwach und ganz bei sich. Achtsamkeit und Empathie in der Schule*.

Weinheim und Basel: Beltz, 2014.
 Kullmann, H./Geist, S./Lütje-Klose, B. (2015): *Erfassung schulischen Wohlbefindens in inklusiven Schulen – Befunde zur Erprobung eines mehrdimensionalen Konstrukts in fünf Jahrgängen der Sekundarstufe I an der Laborschule Bielefeld*. In: Stanat, P./Kuhl, P. (Hg.): *Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in Schulleistungserhebungen*. 301–333, Berlin: Springer.
 Miller, S./Velten, K. (2015): *Kinderstärkende Pädagogik in der Grundschule*. Stuttgart: Kohlhammer.
 Opp, G./Fingerle, M. (Hrsg.) (2008): *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. 3. Auflage. Regensburg: Friedrich Puste.
 Zenke, C. T./Dorniak, M./Gold, J./Textor, A./Zentarra, D. (2018): *Praxisforschung am Beispiel der Laborschule Bielefeld*. In: Eck, S. (Hg.): *Forschendes Lernen – Lernendes Forschen. Partizipative Empirie in Erziehungs- und Sozialwissenschaften*. Weinheim und Basel: Beltz Juventa, 149–162.

Bianca Bahle / Melanie Bürger / Nicole Freke / Tatjana Wolf

Gestärkte Kinder – Erfahrungsberichte

Auch wenn es eines umfassenden Konzepts bedarf, um Kinder nachhaltig zu stärken, möchten wir Kolleginnen und Kollegen ermutigen, den Weg einer »kinderstärkenden Pädagogik« zu gehen. Dazu bedarf es eines einfachen Zugangs, eines Startpunktes. Nachfolgend möchten wir daher Erfahrungsberichte vorstellen, die vielleicht Mut machen können, einfach zu starten.

Kinder stärken durch Bewegung: Tanzen

Jedes Jahr beobachten wir aufs Neue, dass sehr viele Schülerinnen und Schüler der Jahrgänge 5 bis 10 im Kurssystem unserer Schule Kurse im Bereich Tanz / Musical Dance wählen, weil sie nach eigener Aussage große Freude an der tänzerischen Bewegung haben und dadurch eine andere Möglichkeit erhalten, sich im schulischen Bereich auszudrücken. Durch die Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper in der Bewegung machen sie neue oder vertiefende Körpererfahrungen, die dazu beitragen, sich selbst besser oder intensiver wahrzunehmen, den eigenen Kör-



per zu spüren und im körperlichen Ausdruck präsenter zu werden. Eine Arbeit am eigenen Körper ist darüber hinaus auch immer eine Arbeit an der eigenen Persönlichkeit: Durch die positiven tänzerischen Erfahrungen – durch das gemeinsame Tanzerlebnis in einer Gruppe, die Erfahrung sich körperlich auszudrücken und darzustellen – führt dies zu einem positiveren Selbstkonzept und die eigene Persönlichkeit wird gestärkt.

Die meisten Schülerinnen und Schüler sind stolz darauf, gemeinsam mit anderen eine Choreografie erarbeitet zu haben und diese zeigen zu können.

Besonders bei den Aufführungen am Ende des Schuljahres ist bei vielen der Schülerinnen und Schüler zu beobachten, wie sehr sie an ihren Aufgaben gewachsen sind, wie sich jeder, nach seinen individuellen Möglichkeiten, auf der Bühne präsentiert und Zutrauen in seine persönlichen Fähigkeiten gewonnen hat. Nicht wenige sogar wachsen letztendlich über sich hinaus und zeigen eine Präsenz, die man zuvor niemals von ihnen erwartet oder ihnen zugetraut hätte.

Bianca Bahle



Kinder stärken durch gelungene Kommunikation und das bewusste Wahrnehmen eigener Bedürfnisse

Seit ca. drei Jahren wird in einer jahrgangsgemischten Gruppe 3, 4, 5 die Haltung der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg mit den Kindern geübt. Konflikte können nun meistens recht schnell geklärt werden und am Ende sind die Beteiligten zufrieden und der Konflikt scheint dann wirklich gelöst. Die Kinder gehen nun deutlich entspannter in Konfliktklärungen und äußern inzwischen oft: »Es ist bestimmt wieder ein Missverständnis«, wenn es einen Konflikt zu klären gibt. Die Kinder haben

den Ablauf schnell verstanden. Sie wenden dieses Wissen nach Aussage etlicher Eltern auch sehr selbstverständlich im außerschulischen Kontext an. Außenstehende sind immer wieder sehr positiv überrascht über den Umgang der Kinder untereinander. Immer mehr Kinder äußern Gefühle, Bitten und Bedürfnisse, anstatt sich zu beschweren oder zu verurteilen. Gleichzeitig hat es den Kindern dieser Gruppe sichtbar geholfen, immer wieder sich selbst in den Blick zu nehmen und zu fühlen, was gerade »in ihnen los ist«. Sie lernen auch, dass sie etwas



ändern können, wenn es Streit gibt, und dass alle Gefühle da sein dürfen und wertvoll sind, sie also alle Gefühle auch haben dürfen, auch Wut und Ärger.

Außerdem werden seit mehreren Monaten fast täglich Übungen in den Unterricht eingebaut, in denen es immer wieder um das bewusste Wahrnehmen des eigenen Körpers geht. Einige Kinder nutzen die Übungen auch im außerschulischen Bereich oder immer dann, wenn sie sich unsicher fühlen oder sich nicht mehr gut spüren können. Es ist zu beobachten, dass die unruhigen Kinder wieder ruhiger und ansprechbarer werden, Startblockaden kleiner werden und sich das Klima der gesamten Gruppe spürbar ändert.

Tatjana Wolf



Kinder stärken durch kreativen Umgang: Offenes Atelier

In den vergangenen Jahren haben meine Beobachtungen und Erfahrungen mich darin bestärkt, den Kindern regelmäßig Zeit und Raum zu geben, ihre eigenen Ideen, Gefühle und Interessen gestalterisch umzusetzen und sich in Freien Atelierzeiten mit der Erstellung von selbst gestalteten Bildern und Texten sporadisch oder auch ausdauernd zu beschäftigen. Dabei bleibt sowohl Inhalt als auch Form den Kindern völlig selbst überlassen. Ich verstehe mich in solchen Prozessen als Ateliermitglied und erfahrene Beraterin. Die meisten Kinder kommen mit ihren

Produkten zu mir und sind gespannt auf meine Reaktionen und weiterführenden Ideen. Wo mir Zusammenhänge mit mir bekannten Kunstwerken, mit der Kulturszene, mit aktueller Alltagskultur auffallen, mache ich die Kinder mit Beispielen anderer Kreativer bekannt, stelle ihnen neue Materialien zur Verfügung, biete ihnen eine ihnen bisher unbekannte Technik an oder leihe ihnen ein passendes Buch aus. Oft ergeben sich daraus intensive weitere Auseinandersetzungen der Kinder mit der Sache: Sie entdecken ihre persönlichen Ausdrucksformen und Vorlieben und genie-

ßen es, den anderen Kindern neu entstandene Werke zu präsentieren. Trifft ein Kind die Entscheidung, dass mein Angebot nicht zu ihm passt, akzeptiere ich dies bedingungslos. Das Kind folgt seinem persönlichen Weg. Das Kind bestimmt. Das Kind entscheidet auch, ob es seine Werke veröffentlicht oder nicht.

Ich bin der Ansicht, dass es die Kinder stärkt, sie in ihrem Tun ernst zu nehmen. Sie erfahren sich als Handelnde und entdecken, dass viele Fähigkeiten in ihnen stecken, die ihnen selbst oft lange verborgen geblieben waren. Die freudige Äußerung eines Mädchens bringt



dies für mich deutlich zum Ausdruck: »Melanie, heute habe ich mein Talent entdeckt!« Dabei versuche ich, den Kindern auch zu vermitteln, dass es nicht darum geht, dass man beweist, dass man gut malen, zeichnen oder schreiben kann, sondern vielmehr darum, sich als Handelnder zu erleben, vielleicht sogar darum, die Schönheit der persönlichen Erfahrung wahrzunehmen.

Ein Bild muss nicht immer schön sein. Wenn es wiedergibt, was die Kinder gerade in ihrem Inneren beschäftigt, wenn sie Kreativität als Werkzeug erfahren, sich die Welt anzueignen und sich selbst auf ihrem persönlichen Weg kennenzulernen oder wenn es ihnen die Möglichkeit gibt, zu erleben, dass ihre Erfindungen bei anderen Interesse erzeugen, oder ihr gestalterisches Tun ihnen hilft, Gefühle, Erlebnisse und Wahrnehmungen zu verarbeiten, dann ist die Funktion dieser freien Atelierzeiten für mich erfüllt.

Melanie Bürger



Kinder stärken durch einen rhythmisierten Tag

Wenn ich an den Bereich »Menschen stärken« denke, kommen mir als erstes die Kinder der Stufe I in den Sinn, die ich dank meiner ethnografischen Untersuchungen einige Zeit lang über den Tag hinweg beobachten durfte. Ich denke daran, wie sie sich selbstbewusst und gekonnt durch den Tag und die Lernlandschaft des Hauses 1 bewegen. Sie scheinen stets zur richtigen Zeit am richtigen Ort zu sein. Es wechseln sich Phasen der Anspannung, der Entspannung und der individuellen Beschäftigung ab. Ich denke, dass die Rhythmisierung, wie sie im Haus 1 gelebt wird (die Kinder haben keinen vorgefertigten Stundenplan,

sondern lernen »am Tag entlang«), dazu beiträgt, dass die Kinder »gestärkt« werden. Sie lernen verschiedene Phasen des Tages bewusst wahrzunehmen und ihre individuellen Bedürfnisse im Tag unterzubringen. Sie erleben

- Zeiten, um mit anderen Kindern zu sein
- Zeiten, in denen Erwachsene Zeit für sie haben
- Zeiten, um sich mit sich selbst zu beschäftigen
- Zeiten, um sich mit Sachen zu beschäftigen
- Zeiten, um sich zu bewegen, sich auszuruhen, zu essen, zu spielen ...

Nicole Freke



Bianca Bahle, Tatjana Wolf, Nicole Freke, Melanie Bürger sind Lehrerinnen an der Laborschule. Nicole Freke ist zusätzlich Primarstufenleiterin der Laborschule.

Katrin Quosdorf

Auch nach 30 Jahren noch immer auf dem Weg

Die 59. Grundschule Dresden »Jürgen Reichen«

Vor nunmehr beinahe 30 Jahren haben wir uns auf den Weg gemacht, nachdem sich durch die »Wende« für uns neue Möglichkeiten ergaben, Schule »neu zu denken«. Werkstattunterricht, Lesen durch Schreiben, Jürgen Reichen waren zuerst da. Falko Peschel, Hannelore Zehnpfennig, die Schweizer Ruf und Gallin – didaktische und pädagogische Konzepte und Ideen, die sich in den ersten Jahren in unseren Köpfen häuften und die wir zu entwirren suchten.

Die Kinder sollten im Mittelpunkt unseres Schul- und Unterrichtskonzeptes stehen, ihr Lernen wollten wir bei ihnen lassen, Individualisierung und Eigenaktivität waren das Ziel.

Im Laufe der Zeit kristallisierte sich unser Schulprogramm heraus und nahm immer klarere Konturen an. Der Werkstattunterricht nach Reichen mit seinem Anspruch an Komplexität und Tiefgründigkeit in den Lernangeboten wurde ein starker Pfeiler. Kombiniert wird dieser mit Elementen des Unterrichts mit Kernideen nach Ruf/Gallin. Ihre schriftlichen Lernspuren hinterlassen die Kinder auf weißem Papier, in unseren sogenannten »großen Büchern«, abgelöst in den Klassen 3 und 4 von einfachen Heften für Texte, Forschersachen und Mathematik.

Lesen durch Schreiben!

Den Anfang machte in den frühen 1990ern der Kontakt zu Jürgen Reichen und damit zu Lesen durch Schreiben, in unseren Augen das einzige Konzept des Schriftspracherwerbs, das den Kindern ihr Lernen belässt. Nur hier machen diese die Erfahrung, dass sie selbst es gewesen sind, die sich aus eigener Kraft das Lesen beigebracht haben. Die Fähigkeit des Lesens als wichtigster Grundvoraussetzung allen weiterführenden schulischen Lernens erwerben unsere Kinder im Nebenbei des täglichen Schreibens, es ereignet sich quasi über Nacht, erstaunt die Kinder und motiviert sie zum Weitermachen. Doch wenn Lesen durch Schreiben auch den Anfang macht – zum kompetenten Leser wird man durch Lesen. Deshalb nimmt dies in unserer Schule viel

Raum und damit Zeit ein. Eine tägliche Lesezeit von mehr als einer halben Stunde, in der die ganze Schule liest, ist eine Entscheidung dafür, dem erfolgreichen Lesenlernen Priorität zu geben. Nicht für alle Kinder ist Lesen von Anfang an vernünftig, selbst wenn in unserer Schule mehrere Tausend Kinderbücher zur Auswahl stehen. Manche würden nie beginnen, sich auf die Anstrengung nicht einzulassen, wenn wir sie nicht ein bisschen »schubsen« würden. Die Lesezeit ist für die meisten Kinder beliebte Kür und Lieblingszeit und dennoch – für alle ist sie auch Pflicht. Unsere tägliche Vorlesezeit während des Frühstücks reiht sich ein in unsere Anstrengungen, die Kinder zum Lesen zu bringen. Jede Lehrerin liest ihrer Klasse Ganzwerke vor, von vorn bis hinten, wodurch die Kinder Autoren und Bücher kennenlernen, die sie selbst möglicherweise nicht gewählt hätten, diskutieren beim Essen über die handelnden Figuren oder alternative Entwicklungen und greifen im besten Fall – und nicht selten – direkt im Anschluss zum zweiten Band oder zu anderen Werken des Autors.



Lesezeit in der 1a



Schreiben lernen mit dem Little Genius



Lesezeit in der Bibliothek



Welches Kamuffel muss hier hin?

Die Freude über das Schreibenkönnen mit der Buchstabentabelle gleich am Schulanfang führt schnell zu ersten Sätzen, »den kürzesten Geschichten der Welt« und von da zu ersten wirklichen Geschichten, mit Anfang und Ende, »Einleitungen«, »Kapiteln« und »rotem Faden«. Bei den Schreibanfängern wird in den Geschichten zunächst hauptsächlich Freundschaft geschlossen, zwischen Elefant und Spatz, Zwerg und Gnom und immer wieder zwischen Mädchen und Jungen. Bald werden die Geschichten spannender, denn hier gilt wie überall die Regel: Was gearbeitet wird, wird vorgestellt. Die Kinder lesen ihre Geschichten im Kreis vor, die anderen fragen nach, loben »schöne Wörter«, zweifeln an der Handlung, machen Verbesserungsvorschläge. Und die Lehrerin ist am Rande mittendrin – mit ihren eigenen Rückmeldungen, Hinweisen und Tipps. Alle Kinder lernen an jedem Ergebnis jedes Kindes, die Geschichten werden spannender, schlüssiger und immer besser – einfach nur, weil die Kinder schreiben, ihr Werk vorstellen und alle darüber diskutieren. Im Gegensatz zu allen anderen Behauptungen entwickelt sich auch die Rechtschreibung der Kinder stetig. Vom ersten Schultag an korrigieren wir die Verschriftungsergebnisse der Schulanfänger. Denn »BL« heißt nicht »Ball«, das ist schlicht nicht lesbar und jeder noch so schönen Geschichte abträglich. Das »A« gehört vom ersten Tag an dazu. Jeder kurz klingen-



Aufmerksames Publikum beim Vortrag

de Vokal muss eine Entsprechung im geschriebenen Wort finden – sonst gibt es einen Korrekturhinweis an das Kind. Dieser besteht aus einem kleinen Pünktchen unter der Lücke, dort, wo das »A« sein muss. Wir bestätigen die Kinder für ihre Texte, freuen uns mit ihnen und animieren sie zum Weitermachen. »Es ist jetzt alles richtig« sagen wir trotzdem nicht, denn das zweite »L« fehlt immer noch. Das hat Zeit. Zunächst wird Wichtigeres korrigiert und angebahnt. Nach den Vokalen gilt es auf besondere Buchstabenverbindungen zu achten, die Zwielaute richtig zu verwenden, das kurze /e/ in den Endungen nicht zu vergessen. Das – und einiges mehr – ist alles bereits Thema ab der 1. Klasse, es findet einfach so nebenbei statt, bei den vielen Gesprächen über die Texte der Kinder. Die Rechtschreibhilfe am Computer ist eine weitere Herausforderung – die rote Linie wollen die Kinder nicht in ihren Geschichten haben. So fragen sie sich durch, gewinnen Erkenntnisse und verbessern ihre orthografischen Fähigkeiten Schritt für Schritt, der eine schneller, der andere langsamer.

Freies Forschen

Viele unserer Kinder lieben das freie Forschen und verwenden einiges an Unterrichtszeit darauf. Oft werden wir von hospitierenden Kollegen gefragt, wie wir das mit dem Lehrplan machen, wenn »die Kinder lernen, was sie wol-

len«. Gerade im Bereich des Sachunterrichts können wir da ganz entspannt abwinken. Die meisten der Themen, die dort aufgeführt sind, haben tatsächliche Relevanz für Kinder und werden von irgendeiner Klein- oder Partnergruppe in jeder Klasse aufgegriffen. Von Anfang an schreiben die Kinder über für sie bedeutsame Themen, kleben ihre Texte auf Plakate, suchen Bilder, beschriften diese und kleben sie dazu. Obenhin kommt eine Überschrift, fertig ist der Vortrag, der stolz vor der Klasse gehalten wird und stets ein interessiertes Publikum findet. Im Anschluss an diesen wird Unverstandenes hinterfragt, Gelungenes gelobt, auch Kritik geäußert.



Leben in unserem Wald Bären?



Insekten erforschen



Katrin Quosdorf

geb. 1967, ist seit 30 Jahren Grundschullehrerin. Seit 18 Jahren arbeitet sie an der jetzigen »Jürgen-Reichen-Schule« und ist dort stellvertretende Schulleiterin. Viele Jahre Fachberaterin und Fortbildnerin mit ihrer Freundin und Kollegin Marion Lorber, dabei langjährige und intensive Zusammenarbeit mit Jürgen Reichen, Falko Peschel und Hannelore Zehnpfennig. www.59-grundschule-dresden.de

Mit dabei ist auch hier immer die Lehrerin, die die Rückmeldungen der Kinder durch eigene Fragen und Gedanken ergänzt und dabei ganz nebenbei die Methodik der Erstellung von Plakaten und Vorträgen fortwährend erweitert und präzisiert. Immer gibt es den Tag, an dem gemeinsam zusammengetragen wird, wie man das denn nun richtig macht, einen Vortrag erarbeiten und halten, ein Plakat anfertigen und vorstellen. Es werden Algorithmen entwickelt und Handlungsstrategien, die die Kinder verstehen und anwenden, denn sie haben sich ja selbst den Weg zu die-

sem Ziel gebahnt. Die Themenvielfalt ist unerschöpflich und das am häufigsten im Lehrplan genannte Lernziel des »Einblick Gewinns« erreichen auch die zuhörenden Kinder, denn interessant ist es für alle immer, was die anderen da »geforscht« und gemacht haben.

Kaufmannsladen und Mathetage

Der Matheunterricht beschäftigte uns viele Jahre und immer wieder besonders, gibt es doch nirgends ein »fertiges« Konzept für offenen Mathematikunterricht. Wir bastelten daran mit Falko Peschel, der ebenfalls auf der Suche war, und diskutierten mit Jürgen Reichen, der die Mathematik in seine Werkstätten einflocht. Heute orientieren wir uns didaktisch hauptsächlich an Renate Rasch und Jens Holger Lorenz und nutzen deren Veröffentlichungen als Hintergrundliteratur für unsere Arbeit. Das Reichen'sche themenbezogene Mathematiklernen in den Werkstätten hat zusätzlich seinen Platz in unserem Unterricht behalten. Erweitert wird dies in vielen Klassen durch Kaufmannsläden, in denen die Kinder mit echtem Geld echte Dinge kaufen. Dort müssen Preise berechnet, Geld gewechselt und Abrechnungslisten geführt werden. An »Mathetagen« stellen wir solche Themen – meist als offene Aufgabenstellung formuliert – in den Mittelpunkt, auf die Kinder in aller Regel nicht von selbst kommen, die die Bildungsstandards aber verlangen. Die Kinder las-

sen sich gern darauf ein und tüfteln zu zweit oder zu dritt an Logicals, Fermi-aufgaben, Rechenstrategien, suchen Hexominos und Würfelnetze, wiegen und messen. Auch hier wieder – alles wird vorgestellt und besprochen, sodass jeder einen Gewinn aus der Mathekonzferenz ziehen kann.

Eine Lehrerin, die es ernst meint mit dem Lernen

Gerahmt werden unsere Schultage durch zwei Gesprächskreise, den am Morgen und den am Mittag. Morgens wird erzählt, gemeinsam gesungen und vor allem geplant: Was haben wir heute alle gemeinsam vor, was hat jeder Einzelne vor? Mittags wird präsentiert und zurückgeschaut – was hat jeder geschafft, was wurde fertig, womit geht es morgen weiter, wo gab es Probleme. Doch unsere Klassen sind voll, die Zeit oft zu knapp für alles Wichtige und Schöne, es müssen Prioritäten gesetzt werden – und manchmal müssen Dinge wegfallen, obwohl sie wichtig und schön sind. Weitere Dinge sind uns bedeutsam, die die Selbstständigkeit, das Selbstbewusstsein und den Mut der Kinder fördern und Demokratieverständnis anbahnen helfen sollen. Das Kinderparlament trifft sich regelmäßig, damit die Kinder Probleme besprechen und schulische Aktivitäten für alle organisieren können. Die Lesebühne findet alle zwei Wochen statt, auf der Kinder aus allen Klassen besonders gelungenen Geschichten einem gespannten Publikum vorstellen. Sechsmal im Jahr treffen wir uns alle in der Turnhalle zum Schulschaufenster, damit die Klassen voneinander erfahren können, woran gerade gearbeitet wird, und damit Ideen und Anregungen klassenübergreifend ausgetauscht werden können. Und auch die Schuleinführungsfeier und das Weihnachtsfest werden in unserer Schule von allerlei gemeinsamen Aktivitäten begleitet.

Die Rolle der Lehrerin – nun ja, viel wird darüber gesprochen, gerade wenn es um offenen Unterricht geht. Unsere Erfahrung zeigt uns, dass sie mehr als nur »Begleiterin am Rande« ist. Vor allem brauchen uns unsere Kinder als Ideengeber, Horizonterweiterer und auch als Motivatoren. Lernen ist anstrengend, kaum einem Kind fliegt alles



Kaufmannsladen in Klasse 1



Türme: Wie hoch werden wir kommen?

zu und manchem fällt vieles schwer. Eine Lehrerin, die es ernst meint mit dem Lernen, die von den Kindern etwas will und erwartet, dies glaubwürdig vermittelt, entsprechend anspricht und die selbst als »Lernerin« Vorbild ist, beflügelt. Keine unserer Methoden reicht allein, damit die Kinder erfolgreich lernen. Oft kreisen die Gespräche unter uns Kolleginnen darum, was wir tun müssen, damit Kinder ihre angeborene Lern- und Entdeckerfreude behalten und weiterentwickeln können.

Wird das was?

Und manchmal sind wir unsicher, zweifeln, suchen neue Wege. Die Kinder und deren Lebenswelt heutzutage empfinden wir als Herausforderung und durchaus hin und wieder als Zumutung. Es ist nicht immer einfach, die Kinder für Dinge zu begeistern und sie zur Auseinandersetzung damit zu motivieren, deren Nutzen, Sinn und Zauber für uns Erwachsene ganz klar auf der Hand liegt. Das gelingt uns nicht immer, manches muss verworfen werden, weil der Funke nicht überspringt, kein echtes Lernen stattfindet. Zwei Wochen für ein Projekt zu verplanen, in dem die Kinder (fast) ganz allein aus dem Schulhaus, dem Schulhof und dem angrenzenden Wald eine eigene »Kinderstadt« bauen, erschien nicht wenigen Kolleginnen deshalb ein zu kühner Gedanke zu sein. Wird das was? Lernen die Kinder dabei Wichtiges, Nützliches? Bekommen sie das hin, allein, wenn sie einmal



Stadtteilplan »Wo wir wohnen«, Klasse 1b

Hilfe zum Erstellen der Planungsstrukturen erhalten haben? »Verplempern« sie nicht die kostbare Zeit? Und was ist mit denen, die sich dann verstecken und vor allem »drücken«? Wir haben es trotzdem gemacht, ein demokratischer Mehrheitsbeschluss. Und sind, als das Projekt später lief, aus dem Staunen nicht mehr herausgekommen. Die Kinder haben es tatsächlich getan – sie haben eine eigene Stadt gebaut und diese »City Action« genannt.

Die Klassenzimmer wurden umfunktioniert in einen Zirkus mit einer Manege mit echtem Stroh, einen Zoo mit lebenden Tieren, einen Schönheits- und Kosmetiksalon (Termine wurden über die hauseigene Post vergeben), ein Café und eine Milchshakebar, ein Kino mit Leinwand und Popcornmaschine, eine Geisterbahn im Keller, eine stadteigene Zeitungsredaktion (die Zeitung erschien täglich und wurde immer umfangreicher) und ein Krankenhaus. Draußen gab es einen Bauernhof, einen Dschungel mit echter Seilbahn (darunter verlief leider die Bundesstraße und die Polizei der Stadt hatte alle Hände voll zu tun, die Straße regelmäßig für den Verkehr zu sperren). Es gab ein Bergwerk, eine Kirche mit Gottesdiensten, einen Pferdehof, eine Parkeisenbahn und vieles anderes mehr. Täglich fanden Stadtversammlungen statt, alles von den Kindern organisiert und geleitet. Kurzum – es war ein voller Erfolg und ein großartiges Gefühl, zu sehen, wie es die Kinder (430 an der Zahl!) aus eigener Kraft schafften, ein funktionierendes, vernetz-

tes Ganzes zu erfinden, zu gestalten und zu bauen. Zu unserer Freude über das gelungene Projekt gesellte sich der Stolz auf unsere Kinder und auch ein bisschen der auf unsere Arbeit – ohne Erwachsene, die so etwas zulassen und tragen und die die Kinder in der täglichen Arbeit zu so viel Selbstständigkeit befähigen, einfach, indem sie ihnen etwas zutrauen, wäre so etwas nicht möglich gewesen.

Wir lassen unsere Kinder nicht einfach allein »irgendetwas machen«. Unsere Ideen, unsere Anregungen sind nötig und das Anfeuern, das Erkennen von Potenzial im Ergebnis eines Kindes, die Fähigkeit, daraus etwas zu machen. Jürgen Reichen war kein Freund von Unterrichtsmethoden, die den Kindern zu viel inhaltliche Freiheit lassen. Er mahnte stets die Horizonterweiterung an, die nur durch die Erwachsenen kommen könne, denn »allein bleiben Kinder stets innerhalb ihres eigenen Horizonts«. Das erleben wir tatsächlich in unserer täglichen Unterrichtsarbeit – viele der besten Ideen, die den Kindern neue Lebensbereiche eröffnen, kommen von den Großen. Doch dann liegt es in unserer Hand, wie interessant und spannend wir den Kindern etwas »verkaufen«. Ist eine Idee einmal in der Welt, finden die Kinder andere, ähnliche, erweitern das Thema, recherchieren, sammeln Dinge, bauen und gestalten und finden eigene Wege, sich diese anzueignen.

So gesehen sind wir auch nach 30 Jahren immer noch auf dem Weg. Es bleibt spannend. ■

Annette Richter-Göckeritz

Kindern das Wort und eine Stimme geben

Partizipation und demokratisches Lernen an der Regenbogenschule Schalkenbach

Die Regenbogenschule Schalkenbach ist eine einzügige Grundschule und liegt in einem ländlichen Einzugsbereich, in der Nähe von Bad Neuenahr-Ahrweiler in Rheinland-Pfalz. Sie steht für Gesundheitsförderung, ökologisches und demokratisches Lernen und Handeln. Seit 12 Jahren verfolgt sie einen systematischen und kontinuierlichen demokratischen Schulentwicklungsprozess, indem Mitbestimmung, Partizipation und zukunftsfähiges Lernen im Mittelpunkt ihres Schullebens und Unterrichts steht.

»Das Kind soll umfassend auf ein individuelles Leben in der Gesellschaft vorbereitet und (...) im Geiste des Friedens, der Würde, der Toleranz, der Freiheit, der Gleichheit und der Solidarität erzogen werden.«

Aus der Präambel der UN-Konvention

Aufbauend auf ihre Arbeit als Modellschule für Partizipation und demokratisches Lernen hat die Regenbogenschule die Kinderrechte in ihr Schulprofil integriert und als übergreifendes Prinzip des Zusammenlebens und Lernens in das Leitbild verankert.

Seit 2012 sind die Schüler der Regenbogenschule als Kinderrechtebotschafter für die Bekanntmachung der Kinderrechte aktiv und engagieren sich als »Aktiv für UNICEF«-Schule. Die Viertklässler nehmen am Modellprojekt »BildungsBande – mit Kinderrechten in die Zukunft« mit Kitas und Schulen in Rheinland-Pfalz teil.

Schule in Demokratie

Jede Schule sollte ein Haus der Kinderrechte sein. So sieht es die UN-Kinderrechtskonvention vor. Die vier über-

greifenden Rechte Gleichheit, individuelle Förderung, Mitbestimmung und Partizipation sowie Schutz bilden das Fundament für eine ganzheitliche und demokratische Schul- und Unterrichtsentwicklung unserer Schule.

An der Regenbogenschule werden kontinuierlich auf den drei Ebenen Unterricht, Schulkultur und Schulöffnung Handlungs- und Gestaltungsräume geschaffen, in denen die Kinderrechte vermittelt und bewusst gemacht, geübt und gelebt werden.

Unsere Schule als Haus der Kinderrechte

Unsere Schulentwicklung auf Grundlage der Kinderrechte ist ein ganzheitlicher Prozess, der einen bedeutsamen Weg zu einer zukunftsfähigen und demokratischen Lern- und Schulkultur schafft.

Gelebte Kinderrechte und Demokratie erfordern klare nachhaltige Strukturen. Standards für pädagogisches Handeln und systemische Rahmenbedingungen sind im Schulprogramm und im Demokratiecriculum verankert.

Kinderrechte werden an unserer Schule nicht nur als Sachthema verstanden, sondern als gelebte Alltagspraxis, in der Partizipation, Förderung, Gleichheit und Schutz erfahren und gelebt werden.

Unterrichtsorganisation

Demokratisches und partizipatives Leben und Lernen finden in einem rhythmisierten, fächerübergreifenden Schulalltag sowohl in altersgemischten als auch in klassenbezogenen Lerngruppen statt.

Seit Auflösung des fächerorientierten Arbeitens werden das Arbeiten und Lernen in vernetzten Lernbereichen



Kinderrechte leben und lernen

Schulkultur

Lernkultur

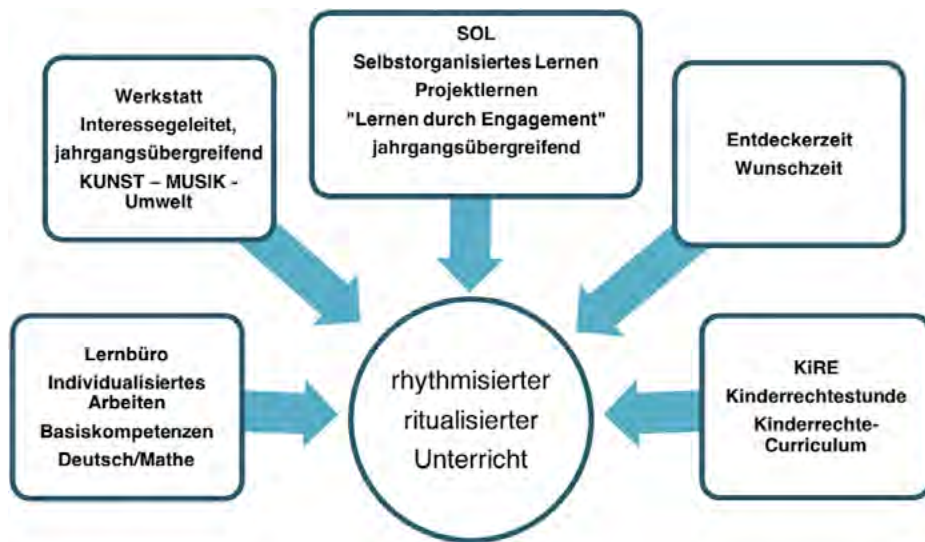
Schul-
öffnungSchul- und
Unterrichts-
organisation

Gleichheit

Förderung

Partizipation

Schutz



Annette Richter-Göckeritz

ist Schulleiterin an der Regenbogenschule Schalkenbach und Schulberaterin am Pädagogischen Landesinstitut Rheinland-Pfalz.

www.grundschuleschalkenbach.de

Verantwortung Demokratische Handlungskompetenz Demokratiewissen

(Lernbüro, Werkstatt, SOL/Projektlernen/Kinderrechte-Stunde) angeboten.

Die Kinderrechte werden in allen Lernbereichen kontinuierlich, fächer- und jahrgangsübergreifend thematisiert und behandelt.

Partizipation ist ein Kinderrecht!

Das Team der Regenbogenschule sieht das Recht auf Partizipation und Mitbestimmung als Chance für das Gelingen einer guten und kindgerechten Schule.

Jedes Kind hat auf den verschiedenen Ebenen der Schule – Individuum, Klasse und Unterricht, Schule – die Möglichkeit, dank geeigneter methodischer Formen und partizipativer Projekte mitzuwirken und zu lernen, wie man sich sinn- und wirkungsvoll beteiligt. Durch unsere Projekte »Im Einsatz für Kinderrechte« erfahren die Schüler viel positive Anerkennung bei Eltern und der Öffentlichkeit, die ihre ICH-Stärkung und nachhaltige Resilienz fördert, wodurch sie die Zukunft besser meistern können. Sie wachsen ganz selbstverständlich in individuelle und gesellschaftliche Verantwortung hinein, die für eine Demokratie notwendig ist.

Den Kindern das Wort und eine Stimme geben – Partizipation und Verantwortungsübernahme

● in der Schulkultur

An der Regenbogenschule gibt es in jeder Klasse den wöchentlichen Klassenrat, das Schülerparlament und die Schülervollversammlung.

Zu den Aufgaben des Schülerparlaments gehört es, Anregungen aus den Klassen aufzunehmen und Vorschläge der Schüler umzusetzen.

Jeder SchülerIn kann sich für die Schulgemeinschaft engagieren. Als gute Vorbilder lernen sie Respekt zu zeigen und Verantwortung für sich und für andere zu übernehmen. Bei erfolgreichem Engagement in ihren »Schülerjobs« erhalten sie als »Lob und Anerkennung« eine Urkunde, eine Bemerkung im Zeugnis oder eine Auszeichnung beim jährlichen Schulkonzert.

- Die Fitkids gestalten einmal in der Woche ein Fitnessprogramm für alle Schüler.
- Die Bücherprofis lesen in den (Regen-) Pausen vor.
- Die Frühstücksschnibbler bereiten einmal im Monat das gesunde Frühstück vor.

Artikel 12.1. der UN-Kinderrechtskonvention besagt, dass Kinder an allen Entscheidungen, von denen sie betroffen sind, entsprechend ihres Alters und ihrer Reife beteiligt werden sollen.

- Die Umweltkids sorgen in unserem Umweltgarten für die Kräuter- und Gemüsebeete.
- Die Energiewächter sorgen dafür, dass keine Energie verschwendet wird.
- Die Pausenhelfer helfen in den Pausen bei kleinen Wehwehchen.
- Die Pausenengel sammeln gute Taten.
- Der Spielzeugdienst ist für die Spielgeräteausleihe zuständig.
- Die Karnevalsfeier wird von den Viertklässlern geplant und gestaltet.
- Die Friedensstifter schlichten Streitereien an der Friedenstreppe.

Kinderrechtebotschafter im Einsatz



Schüler-Vorträge über Kinderrechte und das Bunte Band

- Die Bildungsbande vermittelt den Kindergartenkindern die Kinderrechte.
- Die Lärmmesser messen in regelmäßigen Abständen die Lautstärke auf den Fluren.
- Jede Klasse hat auch noch ihre Klassendienste zur Übernahme von Verantwortung und Beteiligung.
- Klassensprecher und Schulsprecher vertreten ihre Mitschüler im Schülerparlament.
- über seinen Lernprozess mit anderen spricht,
- von anderen lernt,
- seinen Lernstand kennt und Lernentwicklung reflektiert,
- Kompetenzen entwickelt und eigenen Kompetenzen vertraut.

● Kinderrechtstunde

Jede Woche findet in allen Schuljahren die Kinderrechtstunde statt. Hier werden kontinuierlich die Bausteine unseres Kinderrechte-Curriculums spiralförmig erarbeitet und geübt.

Die zwei Zielsetzungen geben den Aufbau des Curriculums vor:

1. Den Schülerinnen und Schülern die Kinderrechte bewusst zu machen.
2. Pflege und Anwendung von demokratischen Werten und Rechten.

Im Einsatz für Kinderrechte – Lernen durch Engagement

● Projektlernen/Selbstorganisiertes Lernen/SOL

Lernen durch Engagement heißt Kinderrechte leben, denn Kinder gestalten ihre Umgebung und ihr Leben in der Gesellschaft mit.

Kinderrechte in der Schulöffnung

Die Förderung zukunftsweisender Kompetenzen wie Handlungs- und Gestaltungskompetenzen finden immer in Anbindung an Lernen und Unterricht statt. Die Kinderrechte-Projekte orientieren sich an den pädagogischen Leit-

gedanken der Schule. Mitsprache, aktive Mitgestaltung und Beteiligung von Kindern, Eltern, Lehrerinnen und außerschulischen Partnern sind durchgängige Prinzipien des Bausteins «Lernen durch Engagement». Kinder wollen und sollen auch auf kommunalpolitischer Ebene ernst genommen werden und zu Angelegenheiten, die sie – die Kinder – betreffen, gehört und beteiligt werden.

Seit 2012 ist die Regenbogenschule UNICEF-Botschafter und setzt sich mit vielseitigen Projekten für die Kinderrechte ein. Die Kinderrechte-Entdeckungstour und die Kinderrechtsgirlande sind über das nachhaltige Bestreben der SchülerInnen entstanden, andere Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf die Wichtigkeit der Kinderrechte aufmerksam zu machen. An allen Kinderrechte-Projekten werden Besucher und Interessierte zur Mitgestaltung und aktiven Teilnahme motiviert und aufgerufen.

»Ein buntes Band für Kinder- und Jugendrechte«

Im Schuljahr 2017/18 entstand im Projektlernen »Lernen durch Engagement« die Idee für ein weiteres Projekt zur Bekanntmachung der Kinderrechte. Grundlagenwissen über Kinderrechte, Grundgesetz und Demokratie wurden gemäß den Anforderungen des Rahmenplans erarbeitet. Den Namen »Ein buntes Band für Kinder- und Jugendrechte« wählten die Kinder als Thema für dieses Projekt.



»Es ist das Recht eines jeden Kindes auf dieser Welt, in einer intakten Umwelt aufzuwachsen, ein gesundes Leben zu führen und positive Zukunftsperspektiven zu entwickeln«.

National Coalition für die Umsetzung der UN-Kinderrechtskonvention in Deutschland

Mach mit; beteilige dich! Kinderrechte ins Grundgesetz! Gemeinsam schaffen wir den Weltrekord.

Mit der bundesweiten Aktion erzielten wir mit der Beteiligung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen Aufmerksamkeit für die Kinderrechte auf gesellschaftlicher und politischer Ebene.

Mitbestimmung und Partizipation

● Die Schüler ...

- schrieben Texte für Homepage, Newsletter / Flyer,
- planten Vorträge und präsentierten ihr Projekt in Schulen und Kindergärten,
- vertraten ihr Projekt in der kommunalen Öffentlichkeit, auf dem Demokratietag in Mainz, auf dem PÄNZ-Konzert in Bad Neuenahr und auf der Gründungsveranstaltung Bündnis Bildung für eine demokratische Gesellschaft in Berlin,
- gestalteten die Kinderrechte-Kette mit weiteren großen Figuren und Kindersprüchen zu einer wirkungsvollen Girlande,
- entwickelten ein Poster zu den wichtigsten Statements (Wünschen) der Teilnehmer,
- texteten einen Song/Rap für diese Kinderrechte-Aktion mit der Toupi Group aus Trier,
- planten und gestalteten das finale Kinderfest mit.

Wir übergeben das Bunte Band an die Politik in Berlin

Auf insgesamt 2.055 Metern und 12.330 Figuren wurden Herrn Prof. Dr. Jörg Maywald (Vorstand der National Coalition Deutschland) all ihre wichtigsten Anliegen und Aussagen übergeben. 201 Schulen, Kindergärten und Institutionen aus ganz Deutschland haben sich an der Aktion beteiligt.



Die Schüler, Eltern und Kolleginnen sind immer noch überwältigt von so viel Beteiligung und Engagement der Schulen, Kindergärten und Institutionen. Die Schüler der Regenbogenschule haben erfahren, dass es sich lohnt, sich gemeinsam für eine bessere Zukunft zu engagieren. Die zahlreichen aussagekräftigen Statements auf den Figuren von so vielen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen zeigen ihnen, dass sie in ihrem Handeln ernst genommen wurden und dass ihr Einsatz für demokratische Werte in Deutschland erfolgreich war.

Die Kraft der Kinder stärken heißt vor allem, Kinder zu beteiligen an Entscheidungen, die für sie bedeutsam sind, in ihrer Lebensumwelt wie Familie und Schule, an ihren Lernprozessen und an der Gesellschaft, in der sie aufwachsen.

**Viele kleine Leute an vielen kleinen Orten,
die viele kleine Schritte tun,
können das Gesicht der Welt
verändern.**

Stefan Zweig

Echte Beteiligung kann nur gelingen, wenn SchülerInnen als Experten für ihr eigenes Lernen und in die Gestaltung von Unterricht und Schule integriert werden. Denn nur eine aktive Beteiligung und Mitbestimmung fordert und fördert Resilienz, Verantwortungsübernahme, Engagement und zukunftsfähiges demokratisches Handeln.

Die Verwirklichung der Kinderrechte an der Schule braucht eine partizipative Lern- und Schulkultur, die von Kindern und Erwachsenen gelernt und gelebt wird. □

Peter Steuwer

Ein ganzes Dorf für unsere bunte Mischung!

Im Internet kursiert seit Jahren ein Text aus einer untergegangenen Welt, aus einer Welt, als es noch Kindheit gab. Er handelt von der Kindheit der Generationen, die zwischen den 1950er- und 1980er-Jahren groß geworden sind. Auch ich bin in dieser Zeit groß geworden.

Wir bauten Wagen aus Seifenkisten und entdeckten während der Fahrt den Hang hinunter, dass wir die Bremsen vergessen hatten. Wir verließen das Haus zum Spielen und kamen heim, wenn die Straßenlaternen angingen. Wir hatten kein Handy. Es gab noch keine. Wir mussten Schleifen binden. Es gab keine Schuhe mit Klettverschluss. Wir lebten in Rudeln, gingen zu Fuß zur Schule und passeten aufeinander auf. Wir dachten uns Spiele aus mit Holzstöckchen und Steinchen, spielten Fußball mit platten Bällen. Mutige von uns aßen Würmer und haben es überlebt. Wir hatten Freiheit, Misserfolg, Erfolg und Verantwortung.

Astrid Lindgren beschreibt aus ihrer eigenen Kindheit, wie wichtig diese Mischung aus Freiheit, Geborgenheit und Verantwortung für die sozial-emotionale Entwicklung von Kindern ist. »Gewiss wurden wir in Zucht und Geborgenheit erzogen, wie es damals Sitte war, aber in unseren Spielen waren wir herrlich frei und nie überwacht. Und wir spielten und spielten, sodass es das reine Wunder ist, dass wir uns nicht tot gespielt haben. Dass man zu gehorchen hatte, war selbstverständlich, aber sie (meine Mutter) stellte nie unnötige und unerfüllbare Forderungen. Unsere Kindheit war ungewöhnlich frei von Rügen und Schelte.«¹

Auf der Suche nach dem Besten für das Kind haben viele Eltern und vor allem auch die Schulpolitik in heutiger Zeit – so nennt es der Schweizer Psychologe Allan Guggenbühl² – den Weg in den Optimierungs- und Qualifizierungswahn eingeschlagen. Kinder werden zu Projekten bestmöglicher Förderung oder sie müssen durch Therapien korrigiert werden.

Kindheit heute bedeutet vor allem Beschleunigung, Verlust von Grunderfahrungen unter Gleichaltrigen und von Erfahrungsräumen, in denen Kinder Urteils- und Entscheidungsfähigkeit entwickeln können.

Kinder unserer Zeit verbringen den Tag in der Ganztagschule, spielen mit Tablet, Handy oder PC, sind in virtuellen Welten unterwegs, sitzen im Auto auf dem Weg zur Schule oder anderen Terminen, in Frühförderstellen, in Nachhilfeinstituten, in der Logopädie, in der Ergotherapie, beim Kinderpsychologen. Kindheit heute heißt vor allem, unter Erwachsenen zu sein, alleine oder in kleinen Gruppen. Das freie Rudel ist ausgestorben.

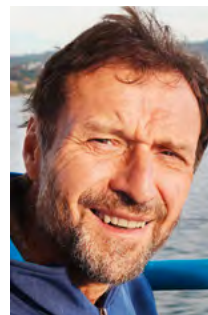
Der dänische Familientherapeut Jesper Juul³ warnt bei Ganztagschulen vor der Gefahr des Aufwachsens in Reservaten.

Zum Verschwinden der Kindheit gehört bei anderen Kindern die zunehmende Armut. Oft mangelt es nicht nur an Materiellem, sondern an verlässlicher Geborgenheit.

Die Furcht der Eltern, im Wettbewerb um den sozialen Aufstieg abgehängt zu werden, trifft auf eine Schulpolitik, die diese Entwicklung aktiv beschleunigt.

Qualifizierungs- und Optimierungswahn

Den von Guggenbühl so genannten Qualifizierungs- und Optimierungswahn mit der Maxime »Unsere Kinder sollen es nicht nur besser haben, sondern auch besser machen« hat sich seit dem PISA-Schock die deutsche Schulpolitik auf die Fahne geschrieben. Jährlich starren Politiker gebannt darauf, ob es im Ranking der Bundesländer nach den Vergleichsarbeiten ein paar Plätze



Peter Steuwer

ist seit 1997 Leiter der Gemeinschaftsgrundschule Vennbruchstraße und stellvertretender Sprecher der Duisburger Grundschulleitungen, www.vennbruchschule.de

nach oben geht oder man zu den Absteigern zählt. Sinnhaftigkeit und Aussagekraft von Daten werden gar nicht mehr infrage gestellt. Jede neue Landesregierung verspricht die bestmögliche Bildung für Kinder.

Im Augsburger Manifest⁴ beschreibt der Bayrische Lehrerinnen- und Lehrerverband die hyperaktive Schulpolitik: »Die Schule, die Schüler/innen, die Lehrer/innen werden in nie gekanntem Maße erfasst, gemessen, verglichen ... Es entstehen Gewinner und Verlierer (...) auf der Grundlage fragwürdiger Qualitätskriterien. In Schulen und Universitäten entwickeln sich Wettkämpfe um Punkte und Positionen mit den Folgen der Konkurrenz, der Einengung des Bildungsbegriffes und der Entsolidarisierung. (...) es entsteht ein enormer Handlungsdruck, alles immer zu optimieren, denn höhere Effizienz heißt mehr Leistungen in kürzerer Zeit – und das muss messbar sein.«

Jesper Juul⁵ beschreibt, wie auch Lehrerinnen und Lehrer darunter leiden. Die Beschleunigung macht sich bei ihnen mit zunehmenden Forderungen nach schnellen Lösungen und Konzepten bemerkbar.

Unlängst berichtete die Presse über immer mehr Frühpensionierungen von Lehrkräften. In Zeiten des Lehrkräfte-

mangels, wo Lehrkräfte kostbar sind, geht vielen die Freude am Beruf verloren.

Ein Grund zum Verzweifeln ist das nicht, wohl zum Innehalten, was zu tun ist.

Wir, die zweite und dritte Generation der Grundschullehrkräfte, die die Schulform Grundschule als Schule für alle Kinder aufgebaut haben, tragen Verantwortung und sollten mit Herz und Verstand »Nein« zu Entwicklungen sagen, die Kinder krank und verhaltensauffällig machen. Beim Blick in Grundschulrichtlinien oder in Bildungsgrundsätze⁶ finden wir genügend Argumente, worauf es wirklich ankommt. Wollen wir Lernfreude erhalten, die natürliche Neugierde und Kreativität herausfordern, die in Kindern liegende Kraft entdecken und ihnen Selbstvertrauen geben, dann kommt es mehr noch als früher auf uns an.

Kinder verbringen heute viel Zeit in Ganztagschulen. Darum werden Schulen – ob wir das wollen oder nicht – zu einem zweiten Zuhause. Manchmal ist es für die Kinder das eigentliche Zuhause, wo sie Geborgenheit, Struktur, Freiheit und Anleitung finden.

Dem müssen wir zum Wohle der Kinder Rechnung tragen.

Das wirtschaftliche und gesellschaftliche Interesse an der Ganztagschule ist groß. Den Arbeitsplatz der Lehrkräfte hat die Ganztagschule kaum verändert, die Änderungen aus Sicht der Kinder sind fundamental.

Das Ergebnis eines Forschungsprojektes zur Ganztagschule in NRW zeigt, dass die Betroffenen kaum befragt wurden, als es darum ging, wie eine 40-Stunden-Woche an der Schule für ein Kind aussieht oder aussehen sollte.

»Möchte die Ganztagschule ein Ort sein, der Kindern ein humanes Aufwachsen bietet, ihre Interessen wahrnimmt und ihre Rechte schützt, dann muss sie Kinder an die erste und nicht die letzte Stelle der Reform platzieren.«⁷

Fragt man zuerst die Kinder,

... dann haben sie ein Gespür dafür, woran es mangelt und was sie sich wünschen. Schule ist vor allem das, was Hartmut von Hentig⁸ treffend beschrieben hat: ein Lebensraum und eine Lebenswelt, die Kinder mit Gleichaltrigen teilen. Das was sich außerhalb des Unterrichtes in Schulen abspielt, ist eine Erfahrungswelt sozialer Kontakte, geprägt von Lieblingsorten und -zeiten.

Wenn von Rhythmisierung, von einem Wechsel von Unterricht, offenen und selbstbestimmten Formen von Erholung, Spiel und Bewegung die Rede ist, werden die Kinder als Experten für ihre eigenen Bedürfnisse oft vergessen.

Die Grundschule hat sich nach ihrer Gründung in den letzten 15 Jahren so grundlegend geändert wie nie zuvor. Das betrifft nicht jede Schule in gleichem Maße. Auf meine Schule trifft es eindeutig zu. Sowohl für Kinder als

auch für Erwachsene, die verantwortlich für Kinder sind, änderte sich das soziale Gefüge. Mit der Gründung der offenen Ganztagschule, der Etablierung der Schulsozialarbeit, mit der Inklusion, mit der Ausweitung von Kooperationen hin zum täglichen kostenlosen Frühstück, zu Musik- und Kunstangeboten der städtischen Musikschule wuchs die Zahl der Beschäftigten. Noch vor 15 Jahren waren es ca. 25 Beschäftigte, vorwiegend Lehrerinnen und Lehrer. Heute sind es 75 Erwachsene, verantwortlich für Bildung und Erziehung.

Zur Gemeinschaft gehören 330 Kindern, davon 25 Kinder mit sonderpädagogischen Förderbedarfen sowie 18 Flüchtlingskinder. Mehr als zwei Drittel haben in ihrer Familie einen Migrationshintergrund aus mehr als 20 Nationen. Mehr als ein Drittel der Familien ist auf staatliche Unterstützung angewiesen. Unsere Kooperationen im offenen Ganztags und darüber hinaus legen einen deutlichen kulturpädagogischen Schwerpunkt durch die Kooperation mit unserem Partner Akki e. V. (Aktion und Kultur mit Kindern e. V.)⁹ und mit der Musik- und Kunstschule Duisburg sowie im Jekits-Projekt. Kunst- und Kulturpädagogik und das projektorientierte Konzept von AKKI ermöglichen Kindern ein hohes Maß an Partizipation. Ästhetische Bildung ist von ihrem Grundverständnis her auf Schaffung flexibler Lernwelten mit Werkstattcharakter ausgelegt, Erfahrungslernen geht vor



Belehrung, Beratung vor direktem Eingreifen, Interessen von Kindern werden geachtet und aktiviert, Bereitstellung von Material, Werkzeugen und Menschen mit künstlerischen und handwerklichen Fähigkeiten regen an.

Der Zunahme von Heterogenität der Kinder folgte ein wachsendes Team.

Es entwickelte sich anlehnend an ein afrikanisches Sprichwort das Leitbild der Schule: »Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.«

»Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen.«

Diese Zeitschrift widmete sich in Heft 144 dem Thema »Bindung – Beziehung – Bildung«.¹⁰

Der Fokus lag auf der Beziehung von Lehrerinnen und Lehrern zu Schülerinnen und Schülern. Der Schwerpunkt von Lehrerinnen und Lehrern liegt auf dem Unterricht. Sie haben den Blick auf Erfüllung von Kompetenzerwartungen. Auch wenn die Klassenlehrerin an Grundschulen in der Regel die wichtigste Bezugsperson ist, so sind Lehrkräfte doch vorwiegend Experten darin, eine Sache methodisch-didaktisch reflektiert für große Gruppen von Kindern zu unterrichten. Sie sind für Fächer ausgebildet.

Um eine Schule der Zukunft zu entwickeln, verweist die Schulleiterin der Montessori-Oberschule in Potsdam Ulrike Kegler¹¹ auf das Potenzial, das in

der Anreicherung einer eher weltfremden Schule mit Menschen liegt, die in anderen Lebens- und Berufsbereichen außerhalb der Schule Erfahrungen gesammelt haben und eine entsprechende Expertise mitbringen. Darin liegt die Chance, eine einseitig kognitiv-theoretische Bildung um das praktische, individuelle Erfahrungswissen zu bereichern. Dies scheint mir umso wichtiger, je jünger Schulkinder sind.

Auch das Lernen von pädagogischen Laien, die andere Lebenserfahrungen mitbringen, basiert auf Bindung und Beziehung. Es ist ein anderer Zugang, der zu Kindern gefunden wird. Kinder befinden sich in der Beziehung zur Lehrerin oft in einem Machtverhältnis. Das Kind sucht Beachtung, Anerkennung, fürchtet Nichtwürdigung, Zurückweisung, negative Beurteilung.¹²

Pädagogische Laien haben Zeit, kleinere Gruppen und unterliegen nicht dem Zwang, Kinder an Kompetenzerwartungen messen zu müssen. Sie haben das, was Lehrkräfte so sehr vermissen: Zeit und nicht das Gefühl, Kinder antreiben zu müssen. Sie können sich dem Kind im Hier und Jetzt widmen.

Bei der Befragung der Schulleitungen von 10 Ganztagschulen, die den Deutschen Schulpreis oder den Jakob-Muth-Preis erhielten, wurde durchweg der Stellenwert hervorgehoben, der den pädagogischen Mitarbeiterinnen zugemessen wurde, die langfristig fest an der Schule beschäftigt waren¹³ (GS aktuell 141, 8).

In einem Dorf, das gemeinsam ein Kind erzieht, braucht es ein Ringen um gemeinsame Haltungen. Kinder haben ein feines Gespür dafür, ob Erwachsene miteinander oder gegeneinander agieren. Gelingt ein lebendiger Austausch im Dorf, gibt es ein gesundes Maß zwischen Autonomie und Verbindlichkeit der Gemeinschaft gegenüber, sprechen die Dorfbewohner bei Konflikten miteinander und suchen gemeinsam nach Lösungen? Das prägt Zugehörigkeitsgefühle von Lehrerinnen und weiterem Personal. Bindung und Beziehung ist auch ein zentraler Begriff für die Kooperation der Erwachsenen.

Unser Dorf setzt darauf, Kindern eine Lern-, vor allem aber Lebensumgebung zu schaffen, in der sie zum Beispiel

- Lehrerinnen und Lehrer haben, die offen und dankbar für den Austausch mit anderen unterstützenden pädagogischen Laien sind und ihre Hilfe aktiv nutzen,
- jeden Morgen die Möglichkeit haben, kostenlos in der Schule zu frühstücken, dank Seniorinnen, die immer auch ein offenes Ohr haben,
- Zeit und bei Bedarf Hilfe von Betreuerinnen bekommen, um ihre Hausaufgaben zu erledigen, und die sie um zusätzliche Zeit bitten können, falls das nicht reicht,
- bei Konfliktlösungen durch den Schulsozialarbeiter oder durch Integrationshilfen unterstützt werden,
- wenn sie es brauchen (Kinder mit Beeinträchtigungen), Hilfe bei der Be-



wältigung des schulischen Tagesablaufes bekommen,

- nachmittags selber entscheiden, mit wem sie gemeinsam spielen, Angebote nutzen, etwas bauen, malen oder herstellen
- Räume und Material mit Werkstattcharakter vorfinden, die ihre Kreativität anregen,
- entscheiden, ob sie ein kulturpädagogisches Angebot oder das Freispiel wählen,
- begleitet von Erwachsenen das Schulgebäude, die Turnhalle, das Außengelände und den Stadtteil nutzen dürfen,
- viel an der frischen Luft und in der Natur sowie in Bewegung sind,
- die Möglichkeit haben, ihre aus freien Stücken entstandenen Werke in Präsentationen zu zeigen,
- am Nachmittag ein Recht auf Nichtstun haben,
- ein Musikinstrument in der Schule lernen können,
- Leseomas, Lesemütter und Lehrerinnen und Lehrer haben; die Bücherei und Vorlesezeiten aktiv nutzen,
- an Arbeitsgemeinschaften von Kooperationspartnern im sportlichen oder musischen Bereich teilnehmen können.

Kinder lernen mit sehr unterschiedlichen Erwachsenen umzugehen. Sie lernen lesen und das kleine 1×1, das Nähen an der Nähmaschine oder den Umgang mit der Strickliesel, wie man ein selbst ausgedacht Theaterstück auf die Bühne bringt, wie man zur Musik tanzt, wie man Kameras bedient, wie Trickfilme entstehen. Sie machen Roller- und Stelzenführerscheine, stehen auf der Bühne, moderieren eine Werkschau vor Publikum, lernen, wie man Comics zeichnet, backen, lernen beim Fußballtraining (Mädchen wie Jungen), experimentieren und unternehmen Exkursionen.

Und sie erzählen davon im Gesprächskreis oder schreiben es in die Klassentagebücher.

»Es gibt kein Alter, in dem alles so irrsinnig intensiv erlebt wird wie in der Kindheit. Wir Großen sollten uns daran erinnern, wie das war.«

Wollen wir Kinder stark machen, dann haben wir die Pflicht, das Recht auf Kindheit zu respektieren. ■



Anmerkungen

- 1) Astrid Lindgren, Das verschwundene Land, Hamburg 1977
- 2) Allan Guggenbühl, Für mein Kind nur das Beste. Wie wir unseren Kindern die Kindheit rauben, Zürich 2018
- 3) Jesper Juul, Schulinfarkt. Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht, München 2013
- 4) Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 140, November 2017, Seite 6
- 5) Jesper Juul, Schulinfarkt. Was wir tun können, damit es Kindern, Eltern und Lehrern besser geht, München 2013
- 6) Bildungsgrundsätze für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kinderbetreuung und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes NRW und Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (Hrsg.), Freiburg Basel Wien 2016
- 7) Heike Deckert-Peaceman, Ganztagschule aus der Perspektive von Kindern, in Karl-

- heinz Burk und Heike Deckert-Peaceman (Hrsg.) Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule, Beiträge zur Reform der Grundschule, Band 122, Frankfurt am Main 2006
- 8) Hartmut von Hentig, Warum muss ich zur Schule gehen? Eine Antwort an Tobias in Briefen, München Wien 2001
 - 9) Akki e. V. – Aktion & Kultur mit Kindern e. V. Düsseldorf
 - 10) Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 144, November 2018
 - 11) Ulrike Kegler, Lob den Lehrerinnen und Lehrern. Wer Beziehungen stärkt, macht Schule gut, Weinheim Basel 2018
 - 12) siehe Ulrich Hecker, Beziehungsweise: Lernen, in Grundschule aktuell, Heft 144, November 2018
 - 13) Falk Radisch, Klaus Klemm, Klaus-Jürgen Tillmann: Was ist eine gute Ganztagschule? In Grundschule aktuell, Zeitschrift des Grundschulverbandes, Heft 141, Februar 2018

Axel Backhaus

Lasst die Kinder frei!

► im außerschulischen Offenen Spielraum wie in der Schule

Als Ort von Bildung werden zunächst häufig Schulen angesehen. Einen Fehler macht aber der, der dabei nur an die Schule denkt. Sicher: In der Schule verbringen Kinder einen hohen Anteil ihrer Lebenszeit, die Schule ist eine wesentliche Sozialisationsinstanz und sicher auch eine Einrichtung, die – vermittelt über Personen, Kinder wie Erwachsene, deren Haltungen und auch Sachinhalte – Wesentliches zur Bildung der Kinder beiträgt.

Aber es gibt Orte, die zweifellos ebenso Kinder und Jugendliche bilden bzw. zu deren Bildung beitragen. In diesem Beitrag ist der Offene Spielraum Abenteuerspielplatz gemeint, der vorgestellt und in seinen Möglichkeiten beschrieben werden soll. Vor allem aber soll aufgezeigt werden, dass das, was auf einem Abenteuerspielplatz den Kindern zugutekommt, für schulische Arbeit in vielerlei Hinsicht relevant ist.

»Lasst die Kinder frei!«, heißt ein Buch des Siegener Vereins RaBauKi e. V. (www.rabauki.de). In seiner Grundanlage ist es ein Buch für Kinder. Groß-

formatig werden die Angebote eines Platzes, stellvertretend für andere solche Spielräume, aufgezeigt und mit einem kurzen Appell versehen. Die Kinder, Nutzer*innen eines solchen Platzes, können so Anregung für Aktivitäten erhalten (als Helfer bei Langeweile). Kinder (und Eltern) können außerhalb eines solchen Platzes Anregungen für die Freizeit bekommen, denn Grundbedürfnisse von Kindern sind gleich. Lediglich die Rahmenbedingungen, um sie einzulösen, sind unterschiedlich ausgeprägt.

Es ist aber ebenso ein Buch für Erwachsene, angehende wie bereits täti-



Axel Backhaus
Grundschullehrer,
seit etwa 20 Jahren
ehrenamtlich beim
Verein RaBauKi
auf dessen Aben-
teuerspielplatz in
Siegen tätig.

ge Pädagog*innen. Alle Seiten sind mit einem pädagogischen Kommentar versehen: Warum ist der Abenteuerspielplatz so, wie er ist? Was zeichnet das jeweils dargestellte Angebot aus, was ist seine Idee?

Immer wieder geht es im Kern um die Frage der Selbstbestimmung und darum, Kinderrechte umzusetzen. Sehen diese doch das Recht auf Beteiligung (Artikel 12 und weitere) als zentral an. Der Abenteuerspielplatz stellt einen »offenen Raum« zur Verfügung, den die Kinder nach ihrem Belieben und in Absprache mit den anderen Kindern und Erwachsenen nutzen und auch gestalten können: Leitendes Prinzip ist die Selbst- und Mitbestimmung. Der Abenteuerspielplatz (vgl. Deimel 2013 und RaBauKi 2017) ist ein inklusiver und im Zugang kostenfreier Lern- und Erfahrungsraum (Prinzip Offenheit), der – zumeist in der Natur – Kindern eine »vorbereitete Umgebung« bereitstellt, um dort selbstbestimmte Aktivität zu ermöglichen. Typische Merkmale sind Baubereiche für Holzbauten, Naturräume, Tierhaltung, Feuerstellen und auch besondere Spielgeräte (Prinzip Vielfalt). Kinder werden dazu angeregt, diese Bereiche des pädagogisch betreuten Platzes zu nutzen, für sie Verantwortung zu übernehmen oder sie in ihrem Sinne zu verändern (Prinzip Veränderbarkeit). Seine Strukturen sind transparent und demokratisch veränderbar (Prinzipien Transparenz und Flexibilität).

Die Bilder des Buches zeigen nun an vielen Stellen die »Kraft der Kinder«: beim Erschließen des Platzes, aber auch beim intrinsisch motivierten Engage-



BRING IDEEN EIN

DENN DAFÜR IST DER KREIS DA!
(OKAY AUCH ZUM MITBEKOMMEN VON
INFORMATIONEN ANDERER)

Abb. 1

FÜR ERWACHSENE
Der Tag auf dem Abenteuerspielplatz läuft weitestgehend selbstbestimmt ab. Das Kind entscheidet sich, was es alleine oder mit anderen zusammen macht, wann es Kontakt sucht, wann nicht. Nur einmal gibt es den Kreis, um Informationen auszutauschen. Ort der Begegnung und des demokratischen Miteinanders.

ment für Veränderungen. Es zeigt, welche Aufgaben Kinder zu bewältigen haben, bspw. Sozialisationsaufgaben.

Der Abenteuerspielplatz und damit auch das Buch kann in vieler Hinsicht aber auch Anregung sein. Es kann

- in der Schulbücherei Anregung für Kinder sein, die Offenen Treffs und andere pädagogische Orte besuchen und Angebote einfordern zu können.

- mit seinen pädagogischen Aussagen Anregung für Schulpädagog*innen sein. Auch die konkrete Pädagogik (körperliche Tätigkeiten beim Gartenbau, Teigkneten oder Zaunbau ...) kann Muster für schulische Arbeit sein. Der Abenteuerspielplatz weiß – häufig besser als Schule –, dass Kinder in ihrem Leben und auch für ihr Lernen »handgreiflich« werden müssen, um zu be-greifen, und dass Bewegung bedeutsam ist.

- für die Gestaltung des Schulgeländes Anregung sein. Da und dort gibt es in Grundschulen bereits Baubereiche, sogar ganze Bauspielplätze, Schulgärten und Tierhaltung – drinnen wie draußen.

- insbesondere bei Schulen mit (Offenem) Ganztags hinsichtlich einer vom einzelnen Kind ausgehenden Rhythmisierung Anregungen geben. Kinder brauchen Pausen, am besten – so banal es klingt – dann, wenn sie sie brauchen und nicht, wenn der Stundenplan sie ihnen vorschreibt. Am besten, sie können sich die für sie besten Orte dafür aussuchen!

Schließlich

- kann die dargestellte Pädagogik Muster für schulische Arbeit sein. Muster für demokratische Strukturen, aber auch hinsichtlich eines Fokus auf Selbstbestimmung und des Setzens auf intrinsische Motivation. So hat die Kultusministerkonferenz bereits 2006 die vollständige Gültigkeit der Kinderrechtskonvention für die Schule bestätigt. Deshalb muss sich eine Grundschule zu einer demokratischen Schule (vgl. Backhaus/Knorre 2008) entwickeln. Dies geht nicht nur Strukturen, sondern auch Haltungen an, die auf dem Abenteuerspielplatz und somit in dem Buch beispielhaft sichtbar werden. Es geht immer um die Frage, ob ein Sich-Einbringen als gewünscht, fruchtlos oder störend empfunden wird (Abb. 1).

Und auch darum, wie Regeln gesehen werden. Wer erstellt sie? Welche Bedeutung haben sie?



Abb. 2

Die inhaltliche Sicht aufs Lernen und die Verwandtschaft von Offenem Unterricht und einer solchen Offenen Arbeit ist unmittelbar vorhanden. Trotz unterschiedlicher Rahmenbedingungen (Freiwilligkeit vs. Schulpflicht mit Lehrplangvorgaben) und Inhalte (bspw. Bauen vs. schulische Lerninhalte) ist es übertragbar, den Fokus auf Selbstbestimmung zu setzen. Es geht aber auch um die Frage, was man den Kindern zutraut und was man die Kinder (dennoch) erproben lässt, auch wenn die Aussicht auf Erfolg nicht gegeben ist. Bei dieser Frage geht es ausdrücklich nicht darum, Kinder allein zu lassen, sondern sie begleitet ihre Wege gehen zu lassen (Abb. 2). Dafür steht der Hammer. Das kleine Mädchen auf dem Bild kann noch nicht erfolgreich mit dem 5-kg-Hammer arbeiten. Es wurde aber bei dem Versuch nicht nur fotografiert, sondern auch dabei begleitet. Es durfte den Versuch machen und kann nun realistischer einschätzen, worin die Aussage »Die Pfosten werden von Erwachsenen eingeschlagen« begründet ist. Und vor allem: Es hat erfahren, dass es sich ruhig an große Dinge trauen darf. Sicher einschätzen, was ein Kind zu leisten imstande ist, kann eine Person von außen ohnehin nie. □

Literatur

Backhaus, A. / Knorre, S. / Brügelmann, H. / Schiemann, E. (Hrsg.) (2008): Demokratische Grundschule. Mitbestimmung von Kindern über ihr Leben und Lernen. Universi: Siegen
 Deimel, R. (2013): Abenteuerspielplätze. In: Deinet, U. / Sturzenhecker, B. (Hrsg.) (2013): Handbuch Offene Kinder- und Jugendarbeit. 5. völlig überarb. und erweiterte Auflage. VS Verlag für Sozialwissenschaften: Wiesbaden
 RaBauKi e. V. Siegen (2017): Begründung eines Abenteuerspielplatzes. Eigenverlag. Abrufbar unter info@rabauki.de



»Lasst die Kinder frei!«

Das 136-seitige Buch ist auf dem Siegener Abenteuerspielplatz RaBauKi entwickelt und nun durch den Bund der Jugendfarmen und Aktivspielplätze (BdJA) herausgegeben worden. Es kann für 8 EUR (zzgl. Versandkosten) im Shop unter www.bdja.org bestellt oder im Buchhandel mit der ISBN 978-3-9810096-5-1 bezogen werden.

Online-Leseprobe unter [www. https://bit.ly/2EIFt5C](https://bit.ly/2EIFt5C)

Herbert Hagstedt

»... immer zeigten mir die Kinder den Weg ...«

Essay zur Ideengeschichte eines Lernens aus eigener Kraft

Gerade erst seit wenigen Monaten im staatlichen Schuldienst, wendet sich ein junger Lehrer mit einem scheinbar verrückten Boykott an die Öffentlichkeit: Er wolle den für ihn vorgesehenen Platz am erhöhten Lehrerpult »so nicht« einnehmen. Er werde Kindern nicht belehrend und im Pausentakt predigend begegnen. Auch Schulbücher und andere Lehrwerke herkömmlicher Art möchte er ihnen nicht zumuten. Die Schule in ihrer ganzen Verfasstheit als Lehranstalt sei ein pädagogischer Irrtum, ein didaktokratisches Mittel gegen junge Menschen, die lernen wollten.

Er wolle stattdessen versuchen, die Kinder selbst von Anfang an als aktive Teilhaber im Bildungsprozess wahrzunehmen und zu stärken. Jedes Kind könne sich frei ausdrücken, eigene Texte schreiben, ja sogar selbst drucken. Und nicht nur ihre Eltern und Lehrer, alle Welt solle lesen können, was sie denken und was sie zu sagen haben. Die Einladung zu einer Kinderkorrespondenz mit anderen Klassen über Dorf- und Ländergrenzen hinweg war ausgesprochen.

Was hier vor über 100 Jahren angedacht wurde für den Unterrichtsbetrieb in einer Landschule, war die Idee, eine Art globales Netzwerk für Kinder einzurichten: eine Öffnung der Schule zum Leben hin, die Begegnung mit anderen Welten, ein unbegrenzter Austausch von Entdeckungen und Ideen.

Den Kindern ihre eigene Stimme lassen

Es gibt guten Grund, gerade am Ausgang einer Epoche analogen Lehrens und Lernens erneut an Célestin Freinet zu erinnern, dessen Traum von weltweit vernetzten Kindern heute eine andere Aktualität bekommen wird.

Für die Grundschulpädagogik in vielen europäischen Ländern, vor allem aber auch für die Reform der Elementarerziehung, ist die Freinetpädagogik eine unerschöpfliche Quelle der Inspiration geblieben. Nicht nur in freien Alternativschulen oder staatlich geförderten Versuchsschulen, auch für die Fort-

schreibung neuer Bildungspläne und Schulprogramme wurde das Werk Freinets als pädagogische Schatzkiste entdeckt: Freier Ausdruck und Schuldrukerei, Ateliers und Freiräume zum Forschen, Zeitungen von Kindern für Kinder, Klassenrat und Kinderparlament – ein neues Verständnis von selbstorganisiertem Lernen im sozialen Raum wurde in Freinets Ecole Moderne vorgelebt, natürlich ganztägig und häufig in Form einer Freiluftschule.

Der Soziologe Oskar Negt hat in seiner »Streitschrift für eine neue Schule« (Negt 2016) diese Form der Persönlichkeitsbildung des Kindes als primäre Grundlage für Lernprozesse beschrieben. Er spricht in diesem Zusammenhang von einer notwendigen »Selbstaufwertung der Persönlichkeit«. Negt gehört zu jenen reformpädagogischen Schulgründern, die das Potenzial der Freinetpädagogik schon sehr früh erkannt haben. Seine »Glockseeschule« ist eines der bekanntesten Beispiele für das Gelingen einer Schulentwicklung im Zusammenspiel von Selbstregulierung und Haltsuche in kleinen, strukturgebenden Institutionen. Eine Pädagogik, die zwischen persönlicher Wildheit und Verantwortungsübernahme ihren Bildungsauftrag wahrnehmen will, kann gar nicht anders, als sich selbst mit der Ambivalenz und Gegensätzlichkeit natürlicher wie ziviler Umwelten zu arrangieren.

Aus welchem Spannungsbogen bezieht Freinets uriger Ansatz seine Aktualität und Bedeutsamkeit für das Lernen

von morgen? Wie gelingt die Selbstaufwertung der Persönlichkeit in einer Schule, die von immer neuen Bildungsansprüchen bedrängt wird und dadurch Gefahr läuft, eine fast schon alltägliche Fremdbewertung der Lehrertätigkeit zu erfahren?

Auch Freinets Arbeit als Lehrer war, zumindest in den Anfangsjahren, stark von Abwertung betroffen, so sehr, dass er den staatlichen Schuldienst zunächst aufgeben musste. Er blieb aber konsequent dabei, eine Pädagogik zu suchen, die »dem Kind soviel wie möglich das Wort gibt, ... ihm ein Maximum an Initiative überlässt, und indem sie bestrebt ist, es mehr aufzumuntern als zu dirigieren«. Für Freinet war es diese »Pädagogische Invariante« (Freinet 1964), die leitbildgebend wurde für seinen legendären Versuch, immer an der Seite der Kinder einen Weg zu finden: aus der Wildnis zur Zivilisation.

Den Weg der kleinen Wilden mitgehen

In seinem Essay zur »Psychologie einer sensiblen Wahrnehmung« beschreibt Freinet die Entwicklung des Kindes analog zur Entstehung eines Wildbaches. Die Erwachsenen haben es oft schwer, »die andauernde Aktivität und die nicht unterdrückbare Dynamik« der Kinder zu verstehen. Ob Eltern oder Berufserzieher, sie versuchen dann, »die Kinder in ihrem Lauf zurückzuhalten und dem Sturzbach den Rhythmus des beruhigten Bachbettes aufzuladen ... als letzten Ausweg errichten sie mächtige Talsperren, die den Lauf des Wildbaches wirkungsvoll unterbrechen und ihn aufteilen. Aber danach wundern sie sich, dass der Wildbach kein Wildbach mehr ist ...« Man könnte sagen, so folgert Freinet, »dass die ganze Pädagogik darin besteht, dieses Übermaß an Wildheit und Vitalität zu verringern« (Frei-

net 2000, 25). In der aktuellen didaktischen Auseinandersetzung diskutieren wir heute in ähnlicher Weise und nur etwas vernebelt eine moderne Art der Verbauung durch Talsperren: die vielen kleinen Wildbäche werden kanalisiert und sammeln sich – kompetent begleitet – in Kinderakademien und Science Centern, in wissenschaftsorientierten Lernlaboren und »Häusern der kleinen Forscher«.

Für Freinet liegt das große Geheimnis der frühen Erziehung darin, dass man »dem kleinen Kind in allen Bereichen Zeit zum tastenden Versuchen« gibt und es nicht vorschnell »lernschulhaften Theorien« aussetzt. Er fordert eine sensible Begleitung der Entwicklung jedes einzelnen Kindes in einem »Reservat der Wildheit«, das für Vorschulkinder zur Verfügung steht: Die Kinder können sich vom Morgen bis zum Abend, allein oder verständig geführt, ganz nach Belieben vortasten und Versuche anstellen: In den Morast eines Grabens eindringen und alleine wieder herauskommen, über eine Mauer springen, in den Felsen klettern, auf einen Baum steigen ... den Schmetterlingen nachlaufen ... sich in Hütten und Höhlen einrichten, die gleichzeitig das Schaudern und die Vorstellung von Sicherheit beschieren.« (Freinet 2000, 164). In solchen für viele von uns heute noch visionären Passagen definiert sich Freinetpädagogik primär als Outdoor-Erfahrung: der Wald als Werkstatt des Lernens, schweres Gelände als Bewegungsreiz für eine intensive Körpererfahrung, die allseits verständliche »Weltsprache Natur« (Quartier u. a. 2013) als Lehrmeister.

Kinder werden zu freien Forschern, die Phänomene dort wahrnehmen, wo sie entstehen. In Erstbegegnungen, noch unsystematisch, ganz und gar ungeplant, können sie ihre Entdeckungen machen: eine natürliche Weise des Lernens, die ein Stück weit auf Methodisches verzichtet und doch gerade in diesem Verzicht Methode hat. Denn dieses bewusste Verzicht auf methodische Hilfen und didaktische Königswege lässt dem Kind die Chance, sich selbst als »Verursacher« (origin) und autonomer Lerner zu erleben, eine innere Gewissheit zu spüren, aus eigener Kraft die gesetzten Ziele erreichen zu können. Mit der so erfahrenen Selbstwirksamkeit erhöht sich auch die Er-

folgserwartung: Selbst größere Herausforderungen üben für das Kind einen Reiz aus, es erst einmal selbst zu versuchen.

Kinder für ihre Selbstorganisation verantwortlich machen

Zu den pädagogischen Invarianten der Freinet-Schulen gehört das Prinzip der Selbstverantwortung. Freinet ernannt alle Kinder, ob groß oder klein, zu »Responsabilités«, zu verantwortlichen Bürgern, die für verschiedene Aufgaben und Ämter in der Klasse zuständig sind. Kein Kind, so sein Credo, dürfe in der Kooperative ohne einen eigenen Verantwortungsbereich bleiben. Es gibt einen anrührenden und langen Briefwechsel aus der Zeit, als Elise Freinet gezwungen war, für ihren Mann die Schulleitung zu übernehmen. Vor den Augen der Kinder war Freinet aus der Schule heraus verhaftet worden. Nachdem die Kinder

te an die Tafel schreiben, Toti, die gut in Rechtschreibung ist, wird die Fehler korrigieren, Coco wird die Klassenarbeiten beaufsichtigen, Balouette wird für das Einhalten der Unterrichtszeiten verantwortlich sein, Pierette wird mit den Kleinen das Lesen üben, Jacot wird für die Illustration der Texte verantwortlich sein, Henri wird mit Alberts Hilfe ... An die Arbeit!« (Madeleine Freinet 2009).

Wie Kinder im selbstorganisierten Lernen zu sozialer Verantwortung und Achtsamkeit gegenüber der Natur finden, kann man z. B. im Zentrum Prinz-Höfte in der Nähe von Bremen erleben. In dieser Konsultations-Kita ist es gelungen, den reformpädagogischen Ansatz Freinets nicht nur nischenhaft am Leben zu erhalten, sondern ihn auch ein gutes Stück im Kita-Alltag weiter zu entwickeln. Entstanden ist ein für alle Beteiligten abenteuerliches Dauerexperiment, zentrale Ideen der Freinetpä-



Die Kraft der Kinder – Holzchnitt von Elise Freinet (1927)

realisiert hatten, dass ihr »Papam« auf unbestimmte Zeit nicht mehr zurückkommen würde, beratschlagten sie sofort in der Klassenversammlung, was sie selbst tun könnten, um den Unterrichtsbetrieb wie bisher weiter aufrechtzuerhalten. In einem Trostbrief an Freinet listeten sie auf, wie sie sich die neue Aufgabenverteilung vorstellten:

»Wir wissen, wie wir uns selbst helfen können und wie wir selbst den Unterricht übernehmen können: Nicole, die so schön schreiben kann, wird die Tex-

dagogik und Prinzipien der Permakultur aufeinander zu beziehen (Oemisch 2015). Das Überschneidungsfeld beider Ansätze wird offensichtlich. Die Selbstorganisation der Lernprozesse und die sich selbst organisierenden Ökosysteme sind hier ineinander verwoben und bereichern sich gegenseitig: Alle Kinder übernehmen wechselnde Aufgaben, tragen Verantwortung für einen gemeinsam festgelegten, überschaubaren Bereich. Gerade für den Umgang mit der Natur kann jeder für sich persön-

lich einen Schwerpunkt betreuen. Das kann dann als große gemeinsame Aufgabe einen Rahmen bekommen, etwa in einem Projekt, mit dem sich alle Kinder identifizieren können. Für die älteren Kinder gibt es dafür jede Woche geführte Atelierangebote – darunter die Prinzhöfter Kinderwildnis. Begleitet von einer Wildnis-Pädagogin können die Kinder auf einem großen, naturnah belassenen Außengelände und in einem direkt angrenzenden kleinen Waldstück erfahren, wie sie Pflanzen und Tieren liebevoll begegnen und aus dieser Naturerfahrung immer wieder lernen können. Diese Ausflüge in eine auch hier fast schon verlorene Wildnis sind keine Eintagsprojekte, sondern zu kleinen Institutionen geworden, eine Weiterentwicklung jener Dorferkundungen und Naturbegegnungen (»Classes Promenades«) in Freinets erster Schule, die später etwas abschätzig als »Spaziergangsklassen« apostrophiert wurden. Tatsächlich waren die frühen Erkundungsgänge für Freinets Kinder viel mehr als ein Spazierengehen mit dem Lehrer – eher so etwas wie ein Intensivkurs in Sachen sensibler Wahrnehmung: »ein ständiges Suchen mit den Augen, den Ohren, mit allen für den Zauber der Welt offenen Sinnen«, kein Zeitvertreiben oder eine Erholungspause am Nachmittag, sondern »eine unaufhörliche Entdeckungsreise mit sogleich ausgetauschten und somit gemeinsamen Erfahrungen (Elise Freinet 2009, 23). Die Kraft der Kinder, so empfand es Freinet häufig bei diesen Erkundungsgängen, kann sich in der freien Natur oder in der Werkstatt eines besuchten Handwerkers noch mal ganz anders entfalten als in der Trostlosigkeit eines verschulten Zimmers.

Auf natürliche Triebkräfte der Kinder vertrauen

Für Freinet war seine Entdeckung, dass Kinder urwüchsige Kräfte mit in die Schule bringen, ein Schlüsselerlebnis. Einmal verglich er das Kind gar mit einem starken Motor, der auf Hochtouren läuft, bis er nicht mehr kann. Ein andermal war die Kindheit für ihn »eine gut geladene Batterie, bei deren zahlreichen, aber sorgfältig gespannten Fäden nicht die Gefahr besteht, dass der Strom entweicht. Sie ist ein feines und starkes Netz, das in die geheimsten Zellen des

Herbert Hagstedt

hat sich schon als Student der Grundschulpädagogik mit Fragen der Lernautonomie von Kindern auseinandergesetzt, in der Öffentlichkeit erstmals beim Grundschulkongress 1974 in Hannover mit engagierten und erfahrenen Lehrkräften (»Lasst ihn doch erstmal ausreden«). Im Rahmen eines Schulforschungsprojektes am Deutschen Institut für Wissenschaftliche Pädagogik entstand die Studie »Schüler beurteilen Schule« (1980). In seiner Tätigkeit an der Universität Kassel (bis 2011) versuchte er, Erfahrungen der Workshop-Centers und Ideen der Ecole Moderne miteinander zu verknüpfen. Zurzeit lernt er die Schulen seiner acht Enkelkinder kennen.

Organismus dringt, um ihm Lebenskraft und Harmonie zu geben« (Freinet 1959, 86). Für ihn war es eine große Erleichterung, festzustellen, dass er seine angeschlagene Gesundheit schonen konnte, wenn er den Kindern im Gegenzug eine umso aktivere Rolle zukommen ließ. Zurückgezogen auf seinen selbst gewählten Horchposten inmitten der Kinderschar, versuchte der junge Lehrer, die verschiedenen Denkweisen der Kinder besser zu verstehen, ihre Interessen und Bedürfnisse erst mal genauer kennenzulernen. Mit dem Rollenwechsel aber von bisher primär zuhörenden Kindern zu einem nun primär zuhörenden Lehrer verlor der Unterricht auch seinen Anspruch auf Belehrung und damit ein fundamentales Stück Existenzberechtigung in einer Schullandschaft, die sich bis heute mit dem »Abschied von der Vermittlung« (vgl. Hackl 2007) schwertut. Deshalb war Freinet dankbar, von anderen Reformpädagogen, mit denen er persönlich in Kontakt war, Zuspruch und Anerkennung zu erhalten. »Wenn man beim Kind das Vorhandensein von Kräften erkennt, die nach Entfaltung drängen«, so hatte er schon bei Dewey gelesen, »dann besitzen wir eine solide Grundlage für den Aufbau unseres Erziehungswerkes. Anstrengen muss man sich normalerweise erst, wenn man versucht, diesen Fähigkeiten freien Lauf zu lassen, damit sie wachsen und sich entfalten können. Und indem man diesen inneren Antrieben entsprechend handelt, erreicht man jene Ernsthaftigkeit,

jene Aufmerksamkeit, jene Konzentration des Ichs auf ein gesetztes Ziel«, die Dewey mit dem Habitus des forschenden Lernalters beschrieben hat. Dewey hat vier natürliche Triebkräfte identifiziert: »native Impulses«, die er allen Kindern zuschreibt. Im Zusammenhang mit dem Aufbau seiner Versuchsschule an der Universität Chicago unterscheidet er mit Blick auf die 5- bis 12-jährigen Kinder die folgenden Triebkräfte:

- das Bedürfnis, sich anderen Menschen mitzuteilen, die eigenen Erfahrungen auszutauschen, sich zu verständigen (»to communicate«)
- das Bedürfnis, etwas Produktives zu tun, etwas herzustellen, zu bauen, ein Werkstück zu gestalten, etwas zu tun (»to construct«)
- das Bedürfnis, unbekannte Dinge zu untersuchen, Neues auszuprobieren und zu hinterfragen, zu forschen (»to inquire«)
- das Bedürfnis, sich kreativ zu betätigen, persönliche Empfindungen spielerisch oder künstlerisch auszudrücken (»to express«)

Auf der Basis dieser erwarteten Grundbedürfnisse sollte die neu gegründete Laboratory School ihr Konzept zur Potenzialentfaltung entwickeln. Für John Dewey kann vor allem die Bedeutung des Forschertriebs für das Lernen gar nicht stark genug betont werden. Der Spirit of Inquiry ist gleichsam der Generalschlüssel, mit dem Kinder sich ihre neuen Lernfelder aufschließen können.

Eigene Fragen und individuelle Lernwege anerkennen

In den 1960er-Jahren erlebte Deweys Konzept der selbstgesuchten »Learning Environments« eine späte Renaissance. Lillian Weber, eine ehemalige Grundschullehrerin und später Gründerin des Workshop-Centers am City College der University of New York berichtet, welches Schlüsselerlebnis sie hatte, als sie das Buch »The Dewey School« von 1936 nach 30 Jahren in einem unveränderten Wiederabdruck in Händen hielt (Camp Mayhew und Camp Edwards 1966). Lillian Weber war neben Freinet und Dewey für die erste Generation der deutschen Lernwerkstätten eine entscheidende Referenzperson, hatte sie doch aus ihrem Forschungsaufenthalt in

England das »Konzept der eigenen Frage« des Lernenden in die neu aufkommende Reformdiskussion eingebracht. Dieses Konzept spielte schon in dem von ihr betreuten legendären Nuffield Junior Science Projekt eine unverzichtbare Rolle und ist im Grunde bis heute aktuell geblieben (Wieneke u. a. 2014). Lilian Weber brachte damals die zentrale Forderung auf den Punkt: »The school must allow a child to be the active agent. It must be aware of and use

a child's question, a child's purpose. A child's own question arising through his own experience is what will forward the next step in learning. The Nuffield Teacher's Guide, in fact, insists on the necessity for a child's own question« (Weber 1971).

Mit dem Recht jedes Kindes aber, seine eigene Frage zu suchen, zu finden und in einem selbst gewählten Zeitraum zu bearbeiten, geht zugleich die Anerkennung individueller Lernwege ein-

her. Das Konzept einer »Lernwegsorientierten Didaktik« fand Eingang – nicht gleich in den Alltag der Grundschule – in das »Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik«, als Diskursobjekt. Das Kernproblem dabei liegt weniger darin, Kindern individuelle Zugänge zu eröffnen, als in einer Lernbegleitung, der es gelingt, den manchmal dominanten eigenen »Lehrtrieb« zurückzunehmen. Die Kinder von morgen werden uns auch dabei helfen. ■

Literatur

Freinet, Célestin: Pädagogische Werke, Band II, Paderborn 2000

Freinet, Célestin: Les Dits de Mathieu, Neuchâtel 1959

Freinet, Célestin: Die Pädagogischen Invarianten, 1964 in Band II, 487 ff.

Freinet, Elise: Erziehung ohne Zwang. Der Weg Célestin, Stuttgart 2009

Freinet, Madeleine: Elise und Célestin Freinet. Aus den Briefen der Internierungszeit. In Fragen und Versuche, Heft 130, Dez. 2009, 12

Hagstedt, Herbert: Verantwortlichkeiten und Verhandlungsräume in der Didaktokratie. In: Karlheinz Burk u. a. (Hrsg.): Kinder beteiligen – Demokratie lernen? Frankfurt 2003, 271 ff.

Negt, Oskar: Philosophie des aufrechten Gangs: Streitschrift für eine neue Schule, Steidl Verlag, Hannover 2016

Oemisch, Ulrike: Der Permakultur-Kinder- garten. In: Oya – anders denken. anders leben, 6. Jg. Heft 31, März/April 2015, 82–84

Quatier, Ulrike/Kampmeier, M./Bardi, C.: Weltsprache Natur. Die Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld, Klinkhardt, Bad Heilbrunn 2013

Weber, Lillian: The English Infant School and Informal Education, New Jersey 1971

Wieneke, Jenny: Fragen würdigen und verstehen lernen. In: Herbert Hagstedt und Ilse Marie Krauth (Hg.): Lernwerkstätten. Potenziale für Schulen von morgen. Grundschulverband, Frankfurt 2014

Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung

Die Broschüre »Faktencheck Grundschule« erschien als Beilage zu Heft 142 (Mai 2018) von Grundschule aktuell. Auf jeweils einer Doppelseite finden Sie fundierte Auseinandersetzungen und Argumente zu den unten stehenden gängigen Vorurteilen.

Die einzelnen Argumente und auch die komplette Broschüre stehen als PDF unter www.grundschulverband.de/unsere-themen/argumente zum kostenlosen Download bereit. Sie können sie gern weitergeben.



Hier finden Sie Argumente gegen Vorurteile zu diesen Themen:

Mehr Tests steigern die Leistungen von Schülern, Lehrern, Ländern | Zeugnisse ohne Noten sind ein Angriff auf das Leistungsprinzip | Mehr Hausaufgaben fördern das Lernen und steigern die Leistung | Schulkinder brauchen klare Strukturen – offener Unterricht ist nichts für die Schwachen | Mehr digitale Medien machen die Grundschule besser – oder die Kinder dumm? | Die Schülerleistungen werden immer schlechter | Schreiben nach Gehör ist eine schädliche Methode und gehört verboten | Falsches Schreiben prägt sich ein – Kinder dürfen von Anfang an nur geübte Wörter schreiben | Die verbundene Druckschrift bewirkt unleserliche Handschriften und ist ein Angriff auf die Kultur! | Inklusion ist eine Illusion und überfordert alle | Jahrgangsgemischte Lerngruppen funktionieren nicht und überfordern alle | Kleine Klassen bringen nichts!



Die Broschüre in gedruckter Form ist im Online-Shop unter www.grundschulverband.de/produkt-kategorie/extras/ für 5 Euro erhältlich (Bestellnr. 6085), 5 Hefte für 8,50 Euro, 10 Hefte für 12 Euro, inkl. Versandkosten

Frauke Hildebrandt / Gerlind Große

Bildung und Interesse

Warum die Interessen der Kinder für das Lernen bedeutsam sind und wie sie aufgegriffen werden können

In diesem Beitrag geht es um die Kräfte, die Kinder beim Lernen antreiben: Neugierde, Interesse, Spaß und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Und um die pädagogischen Ansätze, die in der Frühkindlichen Bildung entwickelt wurden, um diese Triebkräfte zu fördern und zu erhalten.

Flori (8) lernt an einer Freien Alternativschule, wo Angebote nur freiwillig besucht werden. Bei einem solchen Konzept ist die Frage der Motivation besonders wichtig. Sie sagt selbst: »Ich habe Motivation, weil's mir Spaß macht. Aber dann kommt mir halt immer was dazwischen ... Und dann mache ich das halt mit meiner Freundin, weil ich da nicht alleine hingehen will. Das macht dann Spaß. Weil es eigentlich ganz spaßig ist, was zu lernen. Wenn es jetzt nicht sowas mit Druck ist. Ich hasse Druck nämlich.«

Dieser Ausschnitt zeigt schon sehr schön einige fördernde und hemmende Faktoren für gelingende Lernprozesse: Spaß/Freude – also positive Emotionen wirken motivierend. Der Lernprozess an sich löst positive Emotionen aus, genauso wie das Lernen gemeinsam mit Freunden. Negativ hingegen, wirken sich Ablenkungen, zu viele Entscheidungsmöglichkeiten und Druck aus.

Die Macht der intrinsischen Motivation

Lernen gelingt am besten, wenn es aus eigenem Antrieb, also aus intrinsischer Motivation heraus erfolgt (Krapp 1992). Wenn ein Kind intrinsisch motivierten Zielen nachgeht, dann handelt es selbstbestimmt, frei und autonom. Diese Art des Handelns wird Selbstverwirklichung genannt und ist ein grundlegendes menschliches Bedürfnis, das einen großen Einfluss auf das Wohlbefinden hat.

»Kindliches Neugierverhalten und interessengeleitetes Lernen gelten als Prototypen intrinsischer Motivation, während das Streben nach guten Noten oder eine auf materielle Vergütung zielende Lernbereitschaft typische Beispiele

für extrinsische Motivation darstellen« (Krapp 1999). Von extrinsisch motiviertem Verhalten spricht man, wenn der Beweggrund außerhalb des eigentlichen Handlungsablaufs liegt und die Handlung nur Mittel zum Zweck ist, oder wenn der Ablauf einer Handlung von außen initiiert und gesteuert wird.

Extrinsische Reize (wie z.B. Belohnungssysteme) können intrinsische Motivation zerstören. Dieser Effekt wurde durch Lepper et al. (1982) unter dem Namen Overjustification-Effekt (»Überbelohnung«) bekannt. Sie stellten fest, dass äußere Belohnungen die Durchführung einer Aufgabe, die man ohnehin schon attraktiv gefunden hat, weniger reizvoll macht.

Wie Interesse entsteht

Interesse ist eine wichtige Quelle für intrinsische Motivation und gleichzeitig ein wesentlicher Faktor für die Lust zu lernen.

Es gibt viele Interessensmodelle, die auf der »pädagogischen Interessetheo-

rie« der Münchener Forschergruppe um Schiefele u.a. (1983) basieren. Der pädagogische Aspekt von Interesse wird hervorgehoben, weil er eine besondere Form von Lernmotivation mit hoher Qualität und Ausprägung darstellt, die sich nicht an den Erziehungszielen der Fremdbestimmung, sondern an der Selbstbestimmung, Freiwilligkeit und Mündigkeit orientiert.

Interesse wird verstanden als eine »besondere dynamische, durch bestimmte Merkmale herausgehobene Person-Gegenstand-Beziehung« (vgl. Schiefele u.a. 1983). Interesse unterscheidet sich von Neugier und Motivation dadurch, dass es sich kontinuierlich auf einen bestimmten Gegenstand, Bereich oder Tätigkeit bezieht. Interesse definiert sich darüber, dass die zugehörigen Handlungen mit positiven Emotionen, hoher Wertschätzung, Freiwilligkeit und hoher Erkenntnisorientierung gegenüber dem Gegenstand/Thema verbunden sind.

Es verwundert also nicht, dass diese Handlungen gern, regelmäßig und ausdauernd betrieben werden und folgerichtig zu großer kognitiver oder künstlerischer Leistung im Bereich des Interesses führen.

Die Entwicklung individueller Interessen ist in soziale Interaktionen eingebet-

»Overjustification-Effekt«

In einem Experiment erhielten Vorschulkinder die Gelegenheit, mit Filzstiften zu spielen. Ihre intrinsische Motivation dazu wurde durch die Dauer des spontanen Spiels bestimmt. Zwei Wochen später sollten sie in drei Gruppen (mit vergleichbarer Ausgangsmotivation) unter drei unterschiedlichen Belohnungsbedingungen Bilder mit den Stiften malen. Eine weitere Woche später wurden Stifte und Papier in den Aufenthaltsraum gelegt und das Spielverhalten wurde durch einen Einwegspiegel beobachtet. Die Belohnungsbedingungen in den Gruppen waren:

Gruppe 1: erwartete Belohnung: Den Kindern wurde eine Belohnung versprochen (»good player award«), wenn sie die Stifte benutzten.

Gruppe 2: unerwartete Belohnung: Diese Kinder erhielten eine Belohnung, wenn sie mit den Stiften spielten, ohne dass diese vorher angekündigt war.

Gruppe 3: keine Belohnung
Die Gruppe, die von der Erwartung einer Belohnung beeinflusst war, zeigte eine relative Abnahme der Leistungsbereitschaft. Äußere Belohnungen können also offensichtlich intrinsisch motiviertes Verhalten negativ beeinflussen.

tet (Leibham et al. 2005). Die familiäre oder institutionelle Unterstützung durch eine Bezugsperson oder eine Lehrkraft ist wichtig für die Interesseentwicklung. Neue Interessfelder können sich auch dann entwickeln, wenn Kinder wiederholt erleben, dass die Beschäftigung mit einem Bereich ihren Grundbedürfnissen entspricht und mit positiven Gefühlen verbunden ist (Krapp / Prenzel 2011).

Nach der Selbstbestimmungstheorie von Ryan und Deci (2000) wird die Befriedigung der drei »Basic needs«, also der Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerfahrung und sozialer Eingebundenheit, um eine wichtige Bedingung, die der bisherigen Interessenentwicklung, ergänzt. Das heißt, Kinder interessieren sich für das, was dazu beiträgt, ihre basalen Bedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerfahrung und sozialer Eingebundenheit zu befriedigen.

Quellen intrinsischer Motivation

Es gibt aber noch andere Quellen für intrinsische Motivation. Gerade in Lernkontexten spielt das Vorwissen eine zentrale Rolle. Es geht um die Zone der nächsten Entwicklung (Wygotski 1987): An den Rändern des Vorwissens bzw. der bestehenden Erfahrung gibt es Fragen und das Bestreben, die Kompetenz zu erweitern. Es ergeben sich »Andockstellen« für neues Wissen.

Hinzu kommt die soziale Komponente: Gemeinsame Erlebnisse wirken motivierend. Rheinberg (1989) nennt außerdem noch »tätigkeitsspezifische Vollzugsanreize« – man könnte auch sagen: Freude am Tun oder »Spaß«, wie ihn Flori in der Quelle oben häufig erwähnt und »erwünschte künftige Umwelt- und Binnenzustände« – also das innere Bestreben, etwas Neues zu können, zu fühlen oder zu erleben bzw. es anders oder besser zu beherrschen.

Hieraus lässt sich ableiten, wie Motivation im Lernprozess erhalten und vergrößert werden kann:

- 1) durch Ausrichten des Lernprozesses inhaltlich entlang des Interesses des Kindes
- 2) durch die Aktivierung von Vorwissen, die Erzeugung von Fragen und damit »kognitiven Andockstellen« für das zu Lernende
- 3) durch Betätigungen, die den Kindern Freude machen

- 4) durch Lernen in der Gemeinschaft, z. B. Gruppenarbeit
- 5) durch ein gemeinsames Erarbeiten von erwünschten Zielzuständen, wie: Was will und kann ich durch das Lernen hier erreichen?

Interessen systematisch erfassen und zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns machen

Handlungsinstrumente in der Kita-Praxis

Anders als in der Schule, ist in der Kita der Bezug auf die Interessen der Kinder – und das heißt, das Ansetzen des pädagogischen Handelns an den Interessen der Kinder – in den wichtigen Handlungsinstrumenten zur Umsetzung des Bildungsauftrages verankert. Da gibt es zum einen die inzwischen weit verbreiteten **Bildungs- und Lerngeschichten** (Leu et al. 2011). Bei diesem Instrument handelt es sich um ein Instrument zur Beobachtung und Dokumentation kindlicher Bildungsprozesse, das für die frühkindliche Bildung in Deutschland vom Deutschen Jugendinstitut aus dem neuseeländischen Instrument »learning stories« nach Margaret Carr (Carr 2001) entwickelt wurde. Die Bildungs- und Lerngeschichten lassen sich für die pädagogische Planung, den Dialog mit den Kindern, ihren Familien und dem Team nutzen. Mithilfe der Beobachtung kindlichen Handelns sollen sog. Lern dispositionen von Kindern erkannt werden und zum Ausgangspunkt pädagogischen Handelns gemacht werden. Carr benennt fünf Lern dispositionen (Carr 2001, 23, Leu et al. 2011, 53 ff.):

- Interessiert sein: Milan wendet sich Dingen und Personen aufmerksam zu und setzt sich mit ihnen auseinander
- Engagiert sein: Milan widmet sich einem Thema für einige Zeit, befasst sich vertieft, lässt sich schwer ablenken, zeigt Freude, wirkt versunken, »vergisst die Zeit«.
- Standhalten bei Herausforderungen und Schwierigkeiten: Milan gibt bei Schwierigkeiten und Herausforderungen nicht auf, versucht Problemlage zu durchdenken und eigene neue Ideen zu explorieren.
- Sich ausdrücken und mitteilen: Milan drückt seine Ideen, Gefühle, Wünsche und Interessen anderen gegenüber aus. Dafür nutzt er verschiedene Formen wie



Dr. Frauke Hildebrandt (links)

ist Professorin für Forschung und Praxisentwicklung in der Pädagogik der Kindheit an der FH Potsdam und leitet den kooperativen Masterstudiengang »Frühkindliche Bildungsforschung« von FH Potsdam und Universität Potsdam. Sie ist Fachreferentin für Sozialpädagogik beim Grundschulverband.

Dr. Gerlind Große (rechts)

ist Professorin für Frühkindliche Bildungsforschung an der FH Potsdam und Gründungsmitglied des Potsdam Research Institute for Early Learning and Educational Action (PINA). In einem Forschungsverbund mit der Universität Leipzig forscht sie im Projekt »KEeKs – Kindliche Entwicklung von emotionalen Kompetenzen und Sprache«.

Rollenspiele, Gespräche, stellt Fragen, kommuniziert mit anderen Kindern oder malt.

- An einer Lerngemeinschaft mitwirken und Verantwortung übernehmen: Milan ist bereit, Dinge auch von einem anderen Standpunkt aus zu sehen und gemeinsam mit anderen einen Plan zu entwerfen, er macht Vorschläge und bringt eigene Ideen ein, lässt aber auch andere zu Wort kommen.

Lern dispositionen (insbesondere die ersten drei) lassen sich als Hinweise auf die Stärke des Interesses und Involviertheit eines Kindes verstehen und können genutzt werden, um die Beobachtungen der Handlungen der Kinder für das Erstellen von Bildungs- und Lerngeschichten zu strukturieren. Lern dispositionen bilden ein Maß für »charakteristische Neigungen und Gewohnheiten, sich auf situativ gegebene Lernmöglichkeiten, Gestaltungsräume und Anforderungen einzulassen« (Leu et al. 2011, 29).

Diese Art von Beobachtung der Interessen innerhalb des Instrumentes »Bildungs- und Lerngeschichten« verdankt sich einer Adaption und Spezifizie-

rung der **Leuener Engagiertheitsskala** (Laevers 1997), einem strukturierten Beobachtungsverfahren, das als fünfstufige Skala die Aktivitätsmuster von Kindern in den Blick nimmt und hinsichtlich Wohlbefinden und Engagiertheit klassifiziert. Dazu muss ein Kind ca. 5–10 min in seinem Handeln beobachtet werden. Der gravierende Unterschied zu den allermeisten anderen strukturierten Beobachtungsverfahren ist, dass weder Defizite noch Kompetenzen von Kindern – letztlich zwei Seiten einer Medaille – Beobachtungsziel sind. Es geht nämlich nicht darum, zu untersuchen, was ein Kind schon *kann* oder noch nicht *kann*, sondern darum, zu beobachten, was ein Kind von sich aus *tut* – also was es interessiert. Wenn man aktuell von einer kopernikanischen Wende im Blick auf die Gestaltung von Bildungsprozessen sprechen will, dann liegt diese nicht im Übergang von der Defizit- zur Kompetenzorientierung, sondern im Übergang von der Defizit-/Kompetenzorientierung auf der einen zur Orientierung an Interessen

Neuhaus et al. 2018) besonders elaboriert im **infans-Konzept** (Andres/Laewen 2011, 2016) etabliert. Kombiniert werden freie Beobachtung kindlichen Verhaltens, strukturierte Beobachtung der Engagiertheit sowie aktuelle Zugangsformen und Bildungsthemen eines Kindes. Die Aufgabe von Kindertageseinrichtungen formulieren die Autoren so: »Die Erziehungsziele der Einrichtung werden realisiert, indem sie im Rahmen der pädagogischen Arbeit mit den Interessen und Themen der Kinder verknüpft werden. Das geschieht einerseits dadurch, dass die von Kindern eingebrachten Interessen und Themen aufgegriffen und erweitert, andererseits dadurch, dass Themen zugemutet werden, dabei aber ebenfalls an den Interessen und Themen der Kinder angesetzt wird« (Andres/Laewen 2011, 118). Mithilfe der Handlungsinstrumente können PädagogInnen die individuellen Interessen der Kinder erkennen und pädagogische Handlungen planen. Das Konzept und seine Materialien zeigen konkrete Handlungsschritte auf:

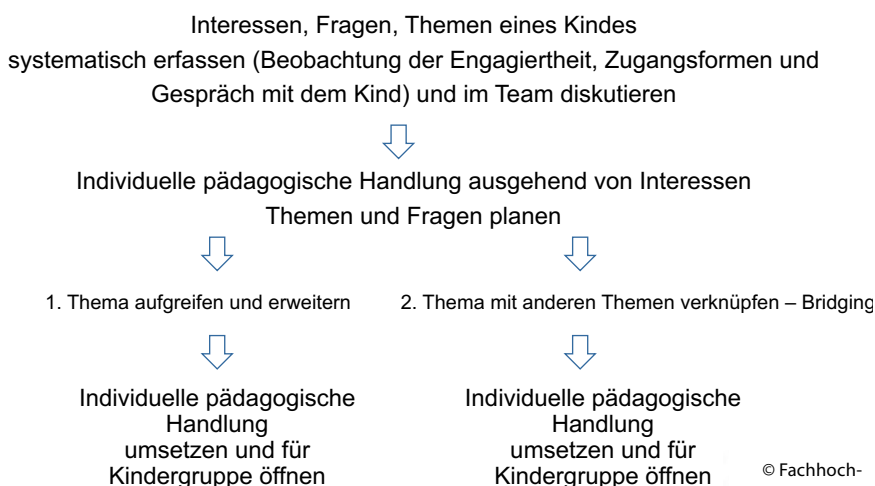
der nicht in seinem aktuellen Interesse liegt (»Bridging«), den die Pädagogin aufgrund der Bildungsziele aber für wesentlich erachtet.

Beide pädagogischen Handlungen ergeben sich aus Milans Interesse und richten sich primär an ihn, sind aber offen für alle Kinder der Gruppe. Wichtig ist, dass als erste pädagogische Handlung das Interesse aufgegriffen und erweitert, d.h. beantwortet wird und erst im zweiten Schritt »Bridging« praktiziert wird. So wird für das Kind deutlich, dass das, was es tut, bedeutungsvoll ist und wahrgenommen wird. Das erleichtert den Übergang zu bislang wenig vertrauten Interessensgebieten, die von der Pädagogin individuell angeboten werden (Andres/Laewen 2011, 118 ff.).

Beispiel: Milan ist eins von 13 »Bezugskindern« der Pädagogin. Er interessiert sich derzeit stark für schwere Baufahrzeuge. Das konnte durch Beobachtungen im Kita-Alltag (u. a. Leuener Engagiertheitsskala) und nach Diskussionen im Team herausgefunden werden. Milan sitzt besonders häufig in der Bauecke und wählt diese Fahrzeuge seit Wochen nachdrücklich. Auf dem Spielplatz steht er regelmäßig am Zaun und beobachtet intensiv die gegenüberliegende Baustelle, zu der immer wieder große Baufahrzeuge fahren.

Die Pädagogin geht in einer der Situationen, in denen Milan seinem Interesse nachgeht, ins Gespräch mit ihm und schlägt vor, mit ihm gemeinsam das in der Kita vorhandene Buch anzuschauen und die Namen und Funktionen aller Baufahrzeuge vorzulesen. Daraus ergibt sich ein »Angebot«, an dem die meisten Kinder teilnehmen. Während der gemeinsamen Bilderbuchbetrachtung kommt die Frage auf, wieso in den Reifen der Fahrzeuge so starke und tiefe Fugen sind. Milan versucht zu erklären und übernimmt die Expertenrolle. Im Anschluss daran – am nächsten Tag – überlegt die Pädagogin laut, ob es nicht sinnvoll wäre, an Leni, Milans Freundin, die gerade krank ist, einen Brief zu schreiben, in dem er ihr seine derzeit liebsten Baufahrzeuge vorstellt (Bridging). Milan diktiert der Pädagogin einen kurzen Brief, malt drei Fahrzeuge auf und unterschreibt den Brief mit seinem Namen, den ihm die Pädagogin auf Wunsch vorschreibt. Vier an-

Pädagogisches Handeln vom Interesse eines Kindes aus organisieren



auf der anderen Seite. Interessen müssen systematisch erfasst werden, um von diesen ausgehend gezielt Prozesse von Kompetenz- und Interessensentwicklung zu unterstützen und zu initiieren. Ein Verfahren, das diese pädagogische Verbindung modelliert, wurde als Kombination verschiedener Beobachtungsinstrumente außer im Early Excellence-Konzept (Hebenstreit-Müller 2004, 2013) und im Situationsansatz (Preissing et al. 2016,

Zunächst werden die Interessen und Themen des aktuellen »Fokuskindes« – hier von Milan – durch Beobachtung (siehe o.g. Instrumente) erfasst und im Team diskutiert und interpretiert. Ausgehend davon wird eine pädagogische Handlung geplant, die das Interesse von Milan aufgreift und erweitert. Im Anschluss daran wird eine pädagogische Handlung geplant, die die Brücke schlägt von Milans Interesse zu einem Gegenstandsbereich,

infans-Konzept der Frühpädagogik

Individuelles Curriculum



Name des Kindes:

Zeitraum: von bis

aktuelle Zugangsformen / Bildungsbereiche des Kindes	aktuelle Interessen des Kindes	aktuelle Themen des Kindes	ausgewählte Erziehungsziele des Teams	Päd. Handlung: Antwort auf Themen des Kindes / zugemutete Themen (Handlungsziele)	Reaktion / Antwort des Kindes Grad der Engagiertheit	erkennbare Veränderungen beim Kind
Datum der Erhebung:	Datum der Beobachtung(en):	Datum der Beobachtung(en):		Datum des fachlichen Diskurses:	Datum der Beobachtung(en):	Verantwortliche Erzieher(innen):

Version 06-07-11

copyright Andres / Laewen

dere Kinder möchten nun auch einen Brief diktieren, ihre Lieblingsfahrzeuge aufmalen und ihren Namen schreiben.

Durch die sukzessive Wiederholung dieses Verfahrens mit allen Beobachtungskindern ergibt sich ein von den Interessen der Kinder ausgehender und auf Bildungsziele ausgerichteter strukturierter pädagogischer Alltag, der individuelle Interessen mit Gruppenaktivitäten verbindet. Infans schlägt die Etablierung individueller Curricula ausgehend von den Interessen des Kindes vor (s. Abb.).

In einigen empirischen Untersuchungen wurde das infans-Konzept vergleichend untersucht und es konnte die Wirksamkeit des infans-Konzepts bezüglich der Qualität der pädagogischen Arbeit und des Entwicklungsstandes der Kinder, der Zufriedenheit der Pädagoginnen und Eltern belegt werden (Tietze et al. 2011, Tietze et al. 2010, Wünsche / Fröhlich-Gildhoff 2012, Wustmann-Seiler 2011, Hofmann / Bolz 2015). Damit ist das infans-Konzept das am besten evaluierte frühpädagogische Konzept, das aktuell zur Verfügung steht.

Interesse und Partizipation

Durch intrinsisch motivierte Bildungsprozesse, die von den Interessen der Kinder ausgehen, ihre Grundbedürfnisse nach Autonomie, Kompetenzerfahrung und sozialer Eingebundenheit erfüllen und mit positiven Gefühlen verbunden sind, wird das Wohlbefinden und das Selbstkonzept gestärkt und intensives Lernen ermöglicht. Die dazu geeigneten beschriebenen Verfahren sind dabei grundlegend partizipativ, weil das Aufgreifen von Interessen selbst grundlegend partizipativ ist. ■

Literatur

- Andres, B. / Laewen, H.-J.: Das infans-Konzept der Frühpädagogik. In: Kindergarten heute. Wissen kompakt. Pädagogische Handlungskonzepte von Fröbel bis heute. 44-51. Freiburg 2016.
- Andres, B. / Laewen, H.-J.: Das infans-Konzept der Frühpädagogik – Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Verlag das netz. Weimar, Berlin 2011.
- Carr, M. (2001): Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London: Sage Publications.
- Hebenstreit-Müller, S. / Kühnel, B. (2004): Kinderbeobachtung in Kitas. Erfahrungen und Methoden im ersten Early Excellence Centre in Berlin. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Hebenstreit-Müller, S. (2013): Beobachten lernen. Das Early Excellence Modell. Berlin: Dohrmann Verlag.
- Hofmann, T. / Bolz, M. (2015): Qualitätsentwicklung in Schweizer Kitas mit dem infans-Konzept der Frühpädagogik. Online auf der Homepage des thkt-Familienservices.
- Kobelt Neuhaus, D. / Macha, K. / Pesch, L. (2018): Der Situationsansatz in der Kita. Pädagogische Ansätze auf einen Blick. Freiburg: Herder-Verlag.
- Krapp, A. (1992): Das Interessenkonstrukt. In: Andreas Krapp, Manfred Prenzel (Hrsg.): Interesse, Lernen, Leistung: neuere Ansätze der pädagogisch-psychologischen Interessenforschung. Aschendorff, Münster, 297–329. ISBN 3-402-04596-6
- Krapp, A. (1999): Intrinsische Lernmotivation und Interesse. Forschungsansätze und konzeptuelle Überlegungen – In: Zeitschrift für Pädagogik, 45, 387–406
- Krapp, A. / Prenzel, M. (2011): Research on Interest in Science: Theories, methods, and findings, International Journal of Science Education, 33:1, 27–50, DOI: 10.1080/09500693.2010.518645
- Laewen, (1997): Die Leuener Engagiertheitskala für Kinder. LES-K. Erkelenz: Fachschule für Sozialpädagogik.
- Leibham, M.E. et al. (2005): Parenting behaviors associated with the maintenance of preschoolers' interests: A prospective longitudinal study. Journal of Applied Developmental Psychology, 26, 397–414

- Lepper, M. R. et al. (1982): Consequences of superfluous social constraints: Effects on young children's social inferences and subsequent intrinsic interest. Journal of Personality and Social Psychology, 42, 51–64.
- Leu, Hans-Rudolf et al. (2011): Bildungs- und Lerngeschichten. Verlag das netz, Berlin 2011.
- Preissing, C. / Heller E. (2016): Qualität im Situationsansatz. Qualitätskriterien und Materialien für die Qualitätsentwicklung in Kindertageseinrichtungen. Berlin, Düsseldorf, Mannheim: Cornelsen.
- Rheinberg, F.: Zweck und Tätigkeit. Göttingen 1989.
- Ryan, R. M. / Deci, E. L. (2000): Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. American Psychologist, 55, 68–78.
- Schiefele, H. et al. (1983): Zur Konzeption einer pädagogischen Theorie des Interesses. In: Arbeiten zur Empirischen Pädagogik und Pädagogischen Psychologie. München. Inst. für Empirische Pädagogik u. Pädag. Psychologie, Gelbe Reihe, 6
- Tietze, W. et al. (2010): Pädagogische Qualität in Kindertageseinrichtungen nach KES-E. Brandenburg. Unveröffentlichter Forschungsbericht (102 Einrichtungen, davon 10 infans-Kitas)
- Tietze, W. et al. (2011): Evaluation der pädagogischen Qualität in Tageseinrichtungen für Kinder der Stadt Stuttgart. Abschlussbericht.
- Wygotski, L. S. (1987): Ausgewählte Schriften. Band 2. Köln: Pahl-Rugenstein. ISBN 3-7609-0974-4.
- Wünsche, M. / Fröhlich-Gildhoff, K. (2012): Evaluation der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen der Stadt Rastatt: Wirkweisen unterschiedlicher Konzepte. In: S. Kägi, U. Stenger (Hrsg.) Forschung in Feldern der Frühpädagogik. Grundlagen-, Professionalisierungs- und Evaluationsforschung. Baltmannsweiler: Schneider, 321–339.
- Wustmann-Seiler, C. (2011): Projekt »Bildungs- und Resilienzförderung im Frühbereich« – Teilprojekt »Qualitätsmessung«: Skalenwerte der externen Qualitätsbeobachtungen in der Vergleichsgruppe bildungskrippen.ch (C-Kitas). Unveröffentlichtes Manuskript. Zürich: Marie Meierhofer Institut für das Kind.

Lehrerverbände fordern eine Qualitätsoffensive der Bundesländer für die Grundschulen

VERA 2019: Nachhaltige Unterstützung statt mehr Tests

Die Kultusministerkonferenz hat beschlossen, die jährlichen Vergleichsaufgaben VERA weiterzuentwickeln. So soll der Test modularisiert werden, damit die Anforderungen den Bedingungen in den einzelnen Klassen besser angepasst werden können. GEW, GSV und VBE begrüßen nach gemeinsam geführten, intensiven Gesprächen mit der Kultusministerkonferenz (KMK) diesen ersten Schritt zu der von ihnen schon seit über zehn Jahren geforderten Flexibilisierung.

Leider werden die neuen Tests erst für 2020 erwartet. Vor diesem Hintergrund fordert der GSV seine Mitglieder auf, den Test schon jetzt pädagogisch an ihre Situation anzupassen (vgl. die in der Anlage aktualisierten Empfehlungen des GSV von 2015 und 2017). Nur

dann kann VERA – wie von der KMK geplant – als Impuls zur Unterrichtsentwicklung wirksam werden.

Die Klarstellung, dass VERA nicht als Kontrollinstrument genutzt werden darf, begrüßen wir. Allerdings fehlt es weiterhin an einer Verpflichtung der Länder auf Unterstützungsmaßnahmen für Schulen, die unter schwierigen Bedingungen arbeiten. Schwache Leistungen der Schüler*innen werden weiterhin ausschließlich als Folge schlechten Unterrichts gesehen, dem durch Fortbildung bzw. Beratung von Lehrer*innen abgeholfen werden könne. Diese einseitige Ursachenzuschreibung weisen wir entschieden zurück.

Grundsätzlich fordern wir die Kultusminister auf, ihre Denkrichtung zu ändern. Die Fixierung auf VERA und auf

die Frage, was man mit dem Test noch alles (sinnvoller) machen kann, geht an den Problemen der Schulen vorbei. Wir fordern eine Befragung derjenigen, die tagtäglich vor Ort mit der Armut von Kindern, mit immer mehr Aufgaben, unzulänglicher Personalversorgung und Ausstattung zu kämpfen haben: Was behindert sie bei der Umsetzung von Bildungsstandards und Lehrplänen und welche Unterstützung würde ihnen helfen, den Unterricht zu verbessern?

Vor allem aber: So wichtig Fachleistungen in Deutsch und Mathematik sind – gute Schule ist wesentlich mehr, wie beispielsweise die Kriterien des Deutschen Schulpreises zeigen. Qualität in diesem umfassenden Sinne zu erfassen und zu fördern müsste Priorität in den Bemühungen der Länder haben.

Kolleginnen und Kollegen: Geht mit VERA pädagogisch um!

In den dritten Klassen stehen auch dieses Jahr wieder die bundesweiten Vergleichsarbeiten in Deutsch und Mathematik an. Der Grundschulverband erinnert deshalb an die Hinweise zum Umgang mit VERA, die seine Delegiertenversammlung im November 2015 beschlossen hat (vgl. »Grundschule aktuell«, H. 133, Februar 2016, 27).

Die Kultusministerkonferenz und das Institut für Qualitätsentwicklung (IQB, Berlin) beanspruchen, durch die Tests Impulse für die Unterrichts- und Schulentwicklung zu geben. Nimmt man diesen Anspruch ernst, muss man den Einsatz der Aufgaben so variieren, dass sie den besonderen Anforderungen der jeweiligen Lerngruppe gerecht werden. Die Delegiertenversammlung hat deshalb alle Kolleg/inn/en aufgefordert, die Tests so vorzubereiten, durchzuführen und auszuwerten, dass die Kinder ihrer Klasse keine Überforderung oder Entmutigung erfahren, sondern realistische Kompetenzerfahrungen machen können. Nur so ist es auch möglich, förderdiagnostisch relevante Informationen über ihre konkreten Stärken und Schwächen zu gewinnen. Dafür können zum Beispiel folgende Änderungen sinnvoll sein:

- Klären Sie für die Lesetexte im Test schon an den Vortagen Begriffe, die vermutlich einzelnen Kindern Schwierigkeiten bereiten, damit diese nicht aufgrund

fehlenden Sachwissens am Textverstehen scheitern.

- Geben Sie für Mathematikaufgaben, deren fachlicher Inhalt nach dem bisherigen Unterricht für die Kinder der Klasse noch nicht lösbar erscheint, die Reihenfolge der Bearbeitung frei und erläutern Sie unbekannte Aufgabenformate vorweg.

- Geben Sie zumindest leistungsschwachen Kindern mehr Zeit; man kann sie z.B. die Aufgaben, die sie nach Ablauf der vorgesehenen Dauer bearbeitet haben, markieren lassen und ihnen die Möglichkeit bieten, anschließend daran weiterzuarbeiten, sodass sichtbar wird, welche Anforderungen sie inhaltlich bewältigen können – unabhängig von einem Zeitdruck.

- Bewerten Sie bei (wesentlicher) Teilrichtigkeit oder bei (aus Kindersicht) plausibler Alternativlösung die Aufgabe als korrekt gelöst – auf jeden Fall bei der direkten Rückmeldung an die Kinder.

- Vergleichen Sie im Kollegium nicht bloß Punktwerte, sondern denken Sie gemeinsam über die Qualität der Aufgaben, ihre Passung auf den Unterricht und verschiedene Gründe für unerwartete Ergebnisse einzelner Kinder(gruppen) nach.

- Nutzen Sie Verfahren wie den Stolperwörter-Lesetest oder ELFE, die eine differenziertere Diagnose unterhalb der VERA-Anforderungen ermöglichen.

- Überarbeiten Sie für die weitere Arbeit VERA-Aufgaben (gemeinsam) in einer Weise, dass sie auch diagnostisch und für die Förderung genutzt werden können; beispielsweise könnte eine längere Geschichte in drei Teilen präsentiert werden, um den verschiedenen Leistungsniveaus gerecht zu werden:

- Teil 1 wird vorgelesen, dann lesen und beantworten die Kinder selbst die (einfachen) Fragen (»Wie heißt der Igel?«)
- Teil 2 (kurzes Textstück mit Fragen mittlerer Schwierigkeit) lesen und beantworten die Kinder selbst.
- Nach Fertigstellung im eigenen Tempo können sie das umfangreichere dritte Stück (mit schwierigeren Fragen, auch zum ganzen Text) bearbeiten.

Vor allem aber ist es wichtig, mit den Kindern in Gespräche über ihre individuellen Lösungsversuche zu kommen. Sie zeigen oft einen sinnvollen Umgang mit Verständnisbarrieren in den Tests, auch da, wo die Antwort des Kindes im Sinne der standardisierten Auswertung als »falsch« zu bewerten ist. Einige Beispiele, die die Fragwürdigkeit einer standardisierten Auswertung veranschaulichen, haben wir bereits in »Grundschule aktuell« H. 89 (2005), 11 ff.; H. 99 (2007), 5 ff.; H. 103 (2008); 4 ff.; H. 111 (2010), 25 f. veröffentlicht.

Projekt »Eine Welt in der Schule«

Das Projekt in Aktion

KartoffelMix

Mit zwei Pflanztöpfen, Pflanzerde sowie drei Pflanzkartoffeln und Informationen über den Anbau von Kartoffeln und deren Ursprungsland Peru starteten Schüler- und Kindergartengruppen Anfang 2018 in das »KartoffelMix-Projekt«.

25 Einrichtungen nahmen teil, die sich dem Thema auf unterschiedlichen Wegen näherten. Am »Tag des Gartens« kam es beim Kooperationspartner FlorAtrium im Juni zu einem großen gemeinsamen Austausch. Die Kinder hatten 40 verschiedene Kartoffelpflanzen mit dabei, die an den unterschiedlichsten Standorten gepflanzt und gepflegt worden waren. Zusätzlich präsentierte jede Gruppe auf einem Ausstellungsbanner ihre Bilder und Eindrücke aus der Projektarbeit.

Aus diesem Projekt heraus ist nun eine Handreichung entstanden. In der praxisnahen und großzügig illustrierten Broschüre sind die Projektziele, Aktionsideen und Empfehlungen für Nachahmer/-innen festgehalten, damit auch Sie das Projekt in Ihrem Schul- oder im KiTa-Alltag ohne große Vorplanung umsetzen können. Weitere Unterstützung erhalten Sie durch die ausleihbare Materialkiste »Kartoffelwelten«. Sowohl die Broschüre als auch die Materialkiste können beim Projekt »Eine Welt in der Schule« bestellt werden.

Abenteuer Bauen – Nachhaltige Baumaterialien weltweit

Durch eine Förderzusage vom Rat für Nachhaltige Entwicklung haben wir die Möglichkeit, ein Kooperationsprojekt mit Schulen und außerschulischen Bildungspartner(-inne)n sowie Praktiker(-inne)n aus der Architektur und Gestaltung durchzuführen. Mit Experimenten, Baumaterialien zum Anfassen oder Gebäude- und Stadtteilbegehungen lassen sich die Fächer Mathematik, Sachkunde und Kunst leicht verbinden.



Ziel ist es, das Thema »nachhaltige Baukultur« ohne aufwendige Vorarbeit im Unterricht kreativ umsetzen zu können. Gemeinsam mit dem »BAUKASTEN – Architektur- und Bauschule« aus Bremen werden 2019 Arbeitsmaterialien erprobt und entwickelt. Lehrkräfte der Klassenstufe 1–6 aus dem gesamten Bundesgebiet sind eingeladen, mit uns gemeinsam in einem Praxistreffen vom 2. bis 3. Mai 2019 in Bremen dieses Material zu sichten, Ideen zu sammeln, diese gemeinsam weiterzuentwickeln und daraus erste Unterrichtsimpulse zu gestalten. Die Ergebnisse sollen anschließend in möglichst vielen Klassen erprobt werden. Parallel dazu wird eine Materialkiste zum Thema »Abenteuer Bauen« entwickelt, die anschließend von Lehrkräften deutschlandweit ausgeliehen werden kann.

FadenWERK

Vom März bis Oktober 2019 laden wir Kinder und Jugendliche aus Bremen dazu ein, sich an unserem von der Umwelt Bildung Bremen geförderten Ausstellungsprojekt »FadenWERK – Slow Fashion und nachhaltiger Konsum« zu beteiligen. Zeitgleich wird im Hafenmuseum Speicher XI die Ausstellung »USE-LESS« des Studiengangs Modedesign der Hochschule Hannover gezeigt, die das Thema Slow Fashion aufgreift. Bis zu 40 interessierte Gruppen werden von uns informiert, bekommen kostenlos Ausgangsmaterialien für das eigene kreative Arbeiten, können sich von der Ausstellung »USE-LESS« und den Materialien zu eigenen Objekten im Themenfeld Mode und Nachhaltigkeit inspirieren lassen sowie an dem Begleitprogramm des Hafenmuseums teilnehmen. Dabei spielen der Faire Handel, durchdachtes Design oder abbaubare Materialien eine ebenso große Rolle wie der eigene Kleidungsstil oder Ideen zum Reparieren und Upcyceln von aussortierten Klamotten.

In einem großen Finale werden im November 2019 im Hafenmuseum Speicher XI die Gemeinschaftsarbeiten



der teilnehmenden Klassen und Gruppen ausgestellt.

Ergebnisse aus dem Projekt fließen in die Erstellung einer Materialkiste zum Thema Mode und nachhaltiger Konsum ein, die für den bundesweiten Verleih bereitgestellt wird.

»Kinder gegen Rassismus – Kinder für Toleranz«

»Stark durch Toleranz« war der Fokus eines Pilotprojektes in Kooperation mit dem Centrum für angewandte Politikforschung (C.A.P) in München, in dem 2018 in einer Modellphase Unterrichtsmodule zum Themenbereich »Toleranz« in Grundschulen in Bayern erprobt wurden. Ziel des Projektes ist es, Kinder gegen Gewalt, Hass und Radikalisierung zu stärken und sie in ihrer Identität und ihrem Selbstbewusstsein durch die Förderung ihrer Sprach- und Handlungsfähigkeit im Sozialraum Schule zu empowern. Dazu sind in verschiedenen Workshopeinheiten Schüler(-innen) im Klassenverband für Unterschiede und Gemeinsamkeiten sensibilisiert und eigene Standpunkte im Miteinander entwickelt worden.

Erfahrungen und Ergebnisse aus der Modellphase fließen in eine überregionale Lehrerfortbildung ein, auf der die Module für die Umsetzung im Regelunterricht angepasst und weiterentwickelt werden sollen. Die Lehrerfortbildung findet vom 17. bis 18. Mai 2019 in Würzburg statt.

Ulrike Oltmanns

Kontakt: Projekt »Eine Welt in der Schule«
Universität Bremen, Tel. 0421 21869775,
einewelt@uni-bremen.de,
www.weltinderschule.uni-bremen.de

Standpunkt nachhaltige Entwicklung

Schule und Lernen nachhaltig gestalten – Grundschule ist Lernort und Erfahrungsraum für die Zukunft

Zur Lage

In der Gegenwart erleben wir eine grundlegende Krise unserer Art zu leben und zu wirtschaften. Unsere Gesellschaft scheint durch die Zahl, die Komplexität und den Zusammenhang der Probleme und Herausforderungen überfordert zu sein. Die Zukunft der Kinder wird in hohem Maße von Lebens- und Überlebensfragen bestimmt, auf die wir als Erwachsene gemeinsam mit den Kindern Antworten finden müssen.

Wir leben in einer Welt, die von Prozessen der Globalisierung geprägt ist. Globalisierung ermöglicht weltweite Vernetzung und Kommunikation, birgt aber auch vielfältige Risiken mit gravierenden Folgen für die Zukunft des Planeten Erde und den Zusammenhalt von Gesellschaften. Eine ungebremsende Ressourcennutzung verbunden mit einem hohen Energieverbrauch führt zu steigendem Verkehrsaufkommen, riesigen Abfallmengen und in der Folge zum Verlust von biologischer Vielfalt, zur Freisetzung von Treibhausgasen, Emission von Schadstoffen und Verstärkung des Klimawandels.

Auf diese Veränderungen müssen die jetzige und die zukünftigen Generationen verantwortungsvoll reagieren lernen. Es gilt, Lebensgrundlagen zu erhalten und auf eine gerechtere Verteilung von Ressourcen hinzuarbeiten, damit nicht die Gesellschaften des globalen Nordens auf Kosten der armen Länder im Süden leben. Politik, Wirtschaft und die Zivilgesellschaft müssen erkennen, dass nachhaltiges Handeln für eine zukunftsorientierte Entwicklung unverzichtbar ist. Die Kompetenzen dafür sollen Kinder entwickeln und Lehrkräfte vermitteln können. Bildung für die Zukunft heißt, die Mitmenschlichkeit und das Soziale in den Mittelpunkt unseres Lebens zu stellen und nicht den Profit, den Konsum und die Technik.

Um Kompetenzen und Fähigkeiten für einen nachhaltigen Umgang mit dem Planeten Erde zu schulen, verfolgt der Grundschulverband ein ganzheitliches Bildungskonzept, das Kinder, Pädagogen und auch Eltern zu zukunftssicherndem Denken und Handeln befähigen soll. Elementar ist dabei, dass soziale, ökonomische, politische und ökologische Herausforderungen nicht getrennt voneinander betrachtet werden. Nicht nur internationale Verhandlungen und Abkommen zählen, sondern auch die Beteiligung jedes Einzelnen ist von Bedeutung. Bildung und Schule werden in die Verantwortung genommen, wie es die Vereinten Nationen 2015 mit den Zielen für nachhaltige Entwicklung (die Sustainable Development Goals, kurz SDGs) verabschiedet haben:

Bis 2030 soll sichergestellt werden, »dass alle Lernenden die notwendigen Kenntnisse und Qualifikationen zur Förderung nachhaltiger Entwicklung erwerben, unter anderem durch Bildung für nachhaltige Entwicklung und nachhaltige Lebensweisen, Menschenrechte, Geschlechtergleichstellung, eine Kultur des Friedens und der Gewaltlosigkeit, Weltbürgerschaft und die Wertschätzung kultureller Vielfalt und des Beitrags der Kultur zu nachhaltiger Entwicklung« (Unterziel 4.7 der SDGs).

Die Verantwortung der Grundschule

Schule und Erwachsene sollen Kindern keine Zukunftsangst machen, sondern Zuversicht ausstrahlen, die Achtung vor der Natur wecken und den Respekt vor dem Leben entwickeln helfen.

Wenn die Grundschule systematisch Lebens- und Lernformen gestaltet, die Kinder anregen, mit sich selbst Sinnvolles anzufangen, Ideen zu entwickeln und gemeinsame Vorhaben zu bearbeiten, sich selbst zu steuern und auf die Be-

dürfnisse der anderen zu achten, dann können sich Haltungen und Fähigkeiten entwickeln, die auch für demokratisches und umweltgerechtes Handeln grundlegend sind.

Über den Bezug zur eigenen Lebenswelt können bereits Grundschulkinder Kompetenzen für die nachhaltige Gestaltung ihres Lebensumfelds und letztendlich der Welt erwerben. Sie erfahren die Auswirkungen der Globalisierung und die Möglichkeiten nachhaltigen Handelns durch Angebote zum aktiven Forschen und Nachfragen im Lerngeschehen der Schule, auf dem Schulweg oder auch in den Stadtteilen oder ihrem Wohnort.

Je früher Kinder für Themen und Fragestellungen zur Nachhaltigkeit sensibilisiert werden und je selbstverständlicher nachhaltiges Handeln im Schulalltag stattfindet, desto selbstverständlicher wird später ihr kritischer und reflektierter Umgang mit den Herausforderungen der Gesellschaft sein. Dabei geht es u. a. um die Fähigkeit, ein Phänomen aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten, z. B.: Was passiert hier und anderswo, wenn der Meeresspiegels ansteigt? Habe ich einen Einfluss darauf? Ist es gerecht, wenn Menschen, die am wenigsten dafür können, die Auswirkungen am stärksten spüren? Themen für die Grundschule sind unter anderem: Klimaschutz, nachhaltiger Konsum, kulturelle Vielfalt und soziale Gerechtigkeit.

Der Grundschulverband fordert

Schule als Erfahrungsraum und gesunde Umwelt gestalten

Dafür müssen Nachhaltigkeitsaspekte im Schulalltag selbstverständlich gelebt und bei der Betriebs- und Mitarbeiterführung berücksichtigt werden. Das gilt sowohl für die Bewirtschaftung als auch für das soziale Miteinander.

Bei der Gestaltung von Lebensräumen, also auch und besonders des Lebensraums Schule, ist eine wesentliche Frage, ob dies jeweils der Gesundheit der Kinder und Erwachsenen dienlich ist. Ein Leben in gesunden Verhältnissen ist ein Kinder- und Menschenrecht.

- Intensive Naturerlebnisse gehören zum gelingenden Aufwachsen. Keine Simulation, keine mediale Vermittlung ersetzt die originäre Begegnung, die eine Wertschätzung von Natur und Umwelt ermöglicht.

- In und außerhalb der Schule sind vielfältige Bewegungsformen zu ermöglichen. Die Erfahrung des eigenen Körpers und die Entfaltung seiner Sinne sind elementare Bestandteile grundlegender Bildung. Zu Fuß oder mit dem Fahrrad z. B. den Schulweg zu bewältigen, sollte für Kinder selbstverständlich sein und schult wesentlich die Wahrnehmung für das Lebensumfeld.

- Architektonische Kälte und Verfall der Bausubstanz fördern Gleichgültigkeit und Gewaltbereitschaft. Lernräume brauchen eine ästhetische und eine kommunikative Qualität. Schulen müssen nach ökologischen Prinzipien gestaltet werden (z. B. Verzicht auf Tropenholz, Minimierung des Energiebedarfs).

- Ohne gesunde Ernährung gibt es keine gesunde Lebensweise. Dies ist unter anderem ein ständiger Merkposten für die Gestaltung des Schullebens. Unter nachhaltigen Aspekten gehört auch die Verwendung regionaler und jahreszeitlicher Produkte dazu.

- Lebens-, Lern- und Leistungsängste sowie negativer Stress sind Quellen von Krankheit. In einem Klima der Wertschätzung, durch Zusammenarbeit, Zeit für individuelle Entwicklung, selbstbestimmtes Lernen werden psychische Belastungen vermieden.

Für die ganzheitliche Umsetzung dieser Lebens- und Lernbedingungen sind Ressourcen und Unterstützungsangebote zur Verfügung zu stellen.

Schule braucht Kooperationen und Öffnung nach außen

Die Öffnung der Schule in den Stadtteil bzw. in die Kommune ist ein wichtiger Schritt, um das Anliegen der Nachhaltigkeit sowohl innerhalb der Schule zu konkretisieren und zu festigen als auch in die Gesellschaft zu tragen. Im Wechselspiel sollten hier Methoden ausgetauscht und erprobt sowie Kompetenzen erfahrbar und wirksam werden und zu gemeinsamem Handeln führen. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit – insbesondere von Ganztagschulen – und damit der Auf- und Ausbau von lokalen Bildungslandschaften sind wertvoll und müssen gezielt genutzt werden. So können weitere Schnittstellen mit außerschulischen Akteuren (z. B. anderen Bildungseinrichtungen, Kommunen, Schulfördervereinen, NGOs, Unternehmen) und Netzwerken für eine nachhaltige Entwicklung geschaffen und Strukturen für einen übergreifenden Austausch von Schulen gefördert werden.

Nachhaltige Entwicklung ist Gesamtaufgabe des Bildungswesens

Die Ministerien auf Bundes- und Landesebene sind hier genauso gefordert wie die Behörden der Bildungsverwaltung. Sie müssen das Anliegen nachhaltiger Entwicklung konsequent mitden-

ken und auf Grundlage ihrer jeweiligen Zuständigkeiten und auf unterschiedlichen Ebenen Strukturen und Netzwerke fördern sowie Ressourcen bereitstellen. Dazu gehört auch, nachhaltige Entwicklung in Bildungsplänen zu verankern und die beschriebenen Kompetenzen als Bildungsziele zu etablieren.

Eine sich weiter entwickelnde inklusive Grundschule bildet innerhalb der Bildungsbiografie der Kinder im Zusammenwirken mit Elternhaus, Kita und weiterführenden Schulen einen wirkungsvollen Erlebens- und Lernraum für nachhaltiges Lernen und Handeln und damit für eine zukunftsorientierte und zukunftssichernde Gestaltung des Zusammenlebens. Die Weiterentwicklung von nachhaltig wirkenden Strukturen muss in konsequenter Kooperation von Pädagoginnen und Pädagogen, Kindern und Eltern erfolgen und durch die Förderung der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrkräften und Multiplikatoren für den Bereich der nachhaltigen Entwicklung vorangebracht werden.

Der »Standpunkt nachhaltige Entwicklung« wurde von der Delegiertenversammlung des Grundschulverbandes im November 2018 einstimmig beschlossen.

Ulrich Hecker



Digitale Lernwelten?

Nachdenken über Bildung und Digitalisierung

In diesem Jahrzehnt ist »Digitalisierung« zum Schlüsselbegriff für die »Schule der Zukunft« geworden. »Digitale Lernwelten« sollen entstehen, »Digitale Bildung« ist das Konzept dafür. Bilder solcher »Zukunftsschulen« finden sich leicht im Internet: Kinder mit Datenbrille in einer »virtual reality«, Kinder vor je eigenem Bildschirm, Bildschirme neben- und hintereinander aufgereiht ...

Zwei kontroverse Positionen stehen sich gegenüber:

- Je mehr digitale Technik im Unterricht eingesetzt wird, desto besser werden Kinder auf den zukünftigen Arbeitsmarkt vorbereitet. Bildung wird dann zur Einübung in die »digitale Welt«.

- Bildung bedeutet, junge Menschen dazu zu befähigen, ein erfülltes Leben leben zu können. »Alle Bildungsziele, die den Arbeitsmarkt über die Persönlichkeitsbildung stellen, sind kurzsichtig. (...) Eine Welt allein aus Geeks, Finanzspekulant, YouTube-Stars und Influencern ist weder möglich noch wünschenswert.«¹

Die rasende Entwicklung digitaler Technologien und die weite Verbreitung des Internets haben eine Revolution der Kommunikations- und Interaktionssysteme eröffnet, die nicht nur die gesellschaftliche Entwicklung, Demokratie und Arbeitswelt betrifft, sondern auch die individuellen und sozialen Lebenssituationen von Kindern. Dieser These wird kaum jemand widersprechen. Allerdings folgt dann pädagogisch oft der Kurzschluss, daraus folge die unabdingbare Notwendigkeit, schon in der Grundschule »digitale Basiskompetenzen« zu vermitteln. Die Digitalisierung

der Schule und des Lernens – und das durch »die gesamte Bildungskette« hindurch von der Kita an lebenslang – sei notwendig, weil »wir« sonst die technische Entwicklung verpassten, weil »Deutschland« sonst den Anschluss verliere. Harald Welzer stellt dazu fest: »Das ist nicht mal binär, das ist die reine Tautologie: Man muss sich der Entwicklung anpassen, weil man sonst die Entwicklung verpasst.«²

Solcherart »Standortpropaganda« geht völlig am Ziel vorbei: Wenn es um Grundschule geht, sprechen wir von 6- bis 10-jährigen Kindern. Denn die Schülerinnen und Schüler der Grundschule sind Kinder. Und Pädagoginnen und Pädagogen sollten darüber reden, was Kinder tatsächlich brauchen, über ihre Ansprüche an Schule und Bildung.

Bedenken first! Digital second!

»Digital first. Bedenken second.« lautete 2017 ein Wahlkampfslogan. Und eigentlich trifft er ins Schwarze: In Gesellschaft und (Bildungs-)Politik kommt »digital« zuerst, Bedenken scheinen ausgeschaltet oder sind jedenfalls unerwünscht. Über mögliche Probleme und Folgewirkungen wird nachgedacht, wenn sie uns ein- und überholen. Ja, es gibt bedenkenlosen »Medienhype«,

auch in der Bildung: 2016 schon startete das Bundesbildungsministerium seine »Bildungsoffensive für die digitale Wissensgesellschaft« mit dem Slogan »Einkaufsliste und ABC nur noch mit PC«.

»Informatik im Kindergarten – Digitalisierung schon bei den Kleinsten?« war ein zentrales Thema bei der didakta im vorigen Jahr, und dann las man dazu: »Was sich verrückt anhört, lässt sich spielerisch kindgerecht verpacken.« Selbst ganz kleine Kinder können offenbar gar nicht früh genug an digitale Geräte herangeführt werden. Schülerinnen und Schüler sollen allerspätestens in der Grundschule an Laptops und mit Tablets arbeiten, weil sie nur so modern und motiviert lernten und für die Anforderungen des Arbeitsmarktes und des lebenslangen Lernens gewappnet seien.

Da adelt ein baden-württembergischer Lehrer die Smartphones der Schüler/innen zu »Weltaneignungsassistenten«, die »immer in der (Hosen-)Tasche« verfügbar seien. Und ein Fortbildner greift das auf: »Vor allem ist es unabdingbar, dass digitale Endgeräte auch als unterrichtliche »Weltaneignungsassistenten« und schulische »Kulturzugangsgeräte« von den Schüler*innen mehr und mehr genutzt werden.«³

Oder: »Smartphones und das Internet sind in unserer Gesellschaft überall präsent. Die Digitalisierung verändert unser Bildungssystem und das Lernen wie kaum eine technisch-gesellschaftliche Entwicklung zuvor. Digitale Kompetenz ist deshalb der Schlüssel zum Er-

folg. Digitale Bildung (...) Ist elementar wichtig in unserer digitalisierten Welt.« So heißt es im aktuellen »Wegweiser Digitale Bildung«, herausgegeben vom »Netzwerk Digitale Bildung«. Und gleich zu Beginn wird dann auch definiert, was »Digitale Bildung« soll: »... den zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Werkzeugen zu ermöglichen, diese anzuwenden und digitale Kompetenzen zu erlernen sowie digitale Werkzeuge weiterzuentwickeln.«⁴

Versprochen wird, was bei der Einführung neuer Medientechnik immer versprochen wird: modernerer, individualisierter Unterricht, höhere Motivation, bessere Lernleistungen. Das Zukunftsszenario für das Lehren und Lernen ist: Eine Software kennt und »individualisiert« den Lehrplan und die Aufgaben und beschult die Schülerinnen und Schüler vollautomatisch. Deren Handlungen werden aufgezeichnet und aus den Daten personalisierte Lernprofile erstellt und das individuelle Lernpensum berechnet. So einfach geht dann »individualisierter« Unterricht.

Digitalisierung im Kontext

Warum wird so massiv für die Digitalisierung der Schulen geworben? Keineswegs geht es nur um »zeitgemäßen Unterricht«, sondern jedenfalls auch um Märkte und Absätze, um Geschäftsfelder und Gewinnmöglichkeiten, auch um den Zugriff auf Lern- und Nutzerdaten.

Wenn es um die Diskussion über Digitalisierung und Zukunft geht, dann ist es vielleicht eine Dystopie, die Harald Welzer skizziert, aber überlegenswert ist seine Skizze allemal: »... die digitale Epoche dagegen hat nicht mehr in ihrem visionären Vorratsschrank als immer weitere Gadgets zur Erhöhung von Bequemlichkeit mittels Fremdsteuerung und Kontrolle. Sie liefert schon jetzt die perfekte Ausstattung für eine sedierte Gesellschaft phantasiefreier Konsumzombies, denen jederzeit gesagt wird, was sie als Nächstes wünschen sollen.«⁵

Fehlt noch zumindest ein kurzer Blick auf die »Nachhaltigkeit«: Was in unseren glänzenden und glatten digitalen Endgeräten an Arbeit und Aufwand, an Rohstoffen und Materialien, an Transporten, Verpackungen und Ener-

gie bereits enthalten ist, und was davon später als hochgiftiger Elektronikschrott auf unüberschaubaren Müllhalden in armen Ländern des Südens übrig bleibt, das ist unsichtbar und soll für uns auch unsichtbar sein. Nur ein kleines Beispiel: »Welcome to Sodom. Dein Smartphone ist schon hier« ist der Titel eines Dokumentarfilms von 2018, der die Zuschauer hinter die Kulissen von Europas größter Müllhalde mitten in Afrika blicken lässt und die Verlierer der digitalen Revolution porträtiert: Menschen, die am untersten Ende der globalen Wertschöpfungskette stehen. Die Müllhalde von Agbogboshie wird höchstwahrscheinlich auch der letzte Bestimmungsort für die Tablets, Smartphones und Computer sein, die wir heute benutzen und morgen kaufen werden.

Die der Digitalisierung zugehörige Industrie aber kommt stets »so smart daher, weil sie es im Unterschied zu anderen Industrien immer schon systematisch vermieden hat, den Aufwand und den Dreck zu zeigen, der mit ihr verbunden ist. Und die Macht, die sie über Menschen gewinnt.«⁶

Um diesen »schönen Schein« unserer glänzend-glatten Bildschirme und handschmeichlerischen High-Tech-Gerätegehäuse wenigstens etwas in seinen Zusammenhang zu stellen, habe ich zum Foto unserer »digitalen Lernwelt« ein Bild von Kindern im armen Süden gestellt, die in und von unserem Elektronikschrott leben (müssen). Wer Digi-

talisierung, Klimawandel, Finanzmarktkrise, Krieg und wachsende soziale Ungerechtigkeit getrennt betrachtet oder gar lösen will, denkt und diskutiert unpolitisch. Der Zusammenhang ist politisch. Auch dieser.⁷

Primat der Pädagogik?

Das Bildungssystem steht gegenwärtig unter dem massiven Druck, durchweg digital zu werden. Die Diskussion um Bildung und Digitalisierung ist derzeit ein stark vermintes Gelände. Schnell gerät man in den Verdacht, purer Bedenkenträger oder gar Fortschrittsgegner zu sein. Wohl gemerkt: Mir geht es in diesem Beitrag um die Grundschule und wir sprechen von Kindern zwischen sechs und zehn Jahren. Auch aus diesem Grund muss die Debatte nicht nur technisch, sondern pädagogisch und entwicklungspsychologisch geführt werden. Der aktuelle Medienhype darf nicht die Pädagogik steuern. Die Debatte muss die unabdingbaren Fragen nach dem Lebensalter, nach Schulform und -stufe, nach den (Aus-)Bildungszielen und den konkreten Lerninhalten einbeziehen.

Der »Primat der Pädagogik« wird in wohl jedem Papier zur Digitalisierung der (Grund-) Schulen proklamiert. Bei diesem Schlagwort geht es aber nicht um Grundschulentwicklung überhaupt, sondern nur um den Einsatz digitaler Medien. Wenn aber Lernen und seine



Ergebnisse als »produktionstechnisch herzustellende Ware definiert«⁸ werden, dann ist das weder pädagogisch noch lernpsychologisch, sondern technokratisch. Den »Primat der Pädagogik« ernst nehmen bedeutet, Technik als Werkzeug in den Dienst des Lernens (nicht der Kontrolle) von Kindern zu stellen. Medien im Unterricht sind kein Selbstzweck, sondern unterstützen die pädagogische und didaktische Arbeit der Lehrenden beim Vermitteln der jeweiligen Lerninhalte. Die im Unterricht eingesetzten Medien müssen altersgerecht und didaktisch und methodisch sinnvoll sein. So kann die Pädagogik Vorrang vor der Technik erhalten.

Grund geben. Grund legen.

Die Grundschule ist eine Einrichtung der Gesellschaft für die Kinder. Darum ist die Diskussion um die »Digitalisierung der Schule« nicht zu trennen vom Diskurs um die Zukunft der Gesellschaft und die Schule der Zukunft. In seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« hat der Grundschulverband seinen Begriff von Grundlegender Bildung so formuliert: »Die Grundschule hat die Aufgabe, sowohl die Bildungsansprüche der Kinder in der Gesellschaft als auch die Bildungsansprüche der Gesellschaft an die Kinder zu realisieren. (...) Die Schule soll aber auch den Fortbestand von Kultur und Demokratie sichern und den jungen Menschen die für den Erhalt und die Weiterentwicklung unseres Gemeinwesens notwendigen Kenntnisse, Fähigkeiten und Kompetenzen vermitteln, damit die nachwachsende Generation Verantwortung übernehmen und Staat und Gesellschaft mit- und neugestalten kann.«⁹

Horst Bartnitzky hat »grundlegende Bildung« in vier Aspekten konkretisiert:

- **Ich-Stärkung** eines jeden Kindes im Zusammenhang des sozialen Miteinanders.

- **Werte-Erziehung** wie die Stärkung von Verlässlichkeit und Gemeinschaftlichkeit und den Erwerb demokratischer Verhaltensformen.

- **Erschließung vielfältiger kultureller Erfahrungen** in literarischen, künstlerischen, musikalischen und bewegungsästhetischen Bereichen.

- **Erarbeitung tragfähiger Grundlagen für weiteres Lernen**, bezogen auf alle



Zeichnung: TIL Mette

Lernbereiche, dabei Stärkung des selbstständigen und des kooperativen Lernens.¹⁰

Die Gestaltung der Grundschule als »Haus der grundlegenden Bildung« ist das programmatische Ziel des Grundschulverbandes, die Bildungsansprüche von Grundschulkindern die Leitschnur.

»Das eigentliche Curriculum der Kinder«, schreibt Salman Ansari, »ist die Begegnung mit Bildern und Ereignissen des Alltags und das Nachsinnen über die erlebten Geschehnisse.« Er warnt davor, »die Kindheit durch die Digitalisierung zu vereinnahmen«.¹¹

»Die Medien sind dabei«, so Ansari, »Kontrolle über die Heranwachsenden zu gewinnen, und somit auch über ihre Zukunft. Dabei ist der Antrieb zum Lernen der Wunsch nach Selbstständigkeit, damit wir uns in der Welt bewähren können. Dies ist ein natürliches, existenzielles Bedürfnis. Wenn uns aber die Möglichkeiten, selbstständig zu handeln, genommen werden, verlieren wir den Drang nach Autonomie.«

Und wenn wir das Verständnis der Welt als einen Prozess begreifen, der von der physischen und kognitiven, der sprachlichen und sozial-emotionalen Entwicklung der Kinder begleitet wird, dann stellen sich die entscheidenden pädagogischen Fragen:

»Wie muss die Lernumgebung gestaltet werden, damit Kinder ihrem Alter entsprechend neue Erfahrungen

machen können? Sind die neuen Erfahrungen vernetzbar mit dem bereits erworbenen Wissen der Kinder? Welche pädagogischen Kriterien sind bei den Entscheidungen wirksam? Was und wozu soll überhaupt etwas gelernt werden?«¹²

Real vor digital

Die Ausstattung der Grundschule mit digitalen Medien überdeckt die traditionelle Ausstattungsarmut der Grundschule. Beispiele dafür sind Brandschutz-bereinigte leere Flure; abstoßende Toiletten; hallende Klassenzimmer, in denen man sich kaum versteht; uraltes Mobiliar; kaum gestaltetes Außengelände; fehlende Rückzugsmöglichkeiten; fehlende Räume für Ruhe und Kommunikation; weder Räume noch Werkzeuge zum Bearbeiten von Holz, Metall und anderen Werkstoffen; keine Instrumente zum Forschen und Entdecken; kein Platz und kein Personal für Musik und Kunst.

Ein jetzt vielerorts verlangtes »Medienkonzept« der Grundschulen, das oft nur die Integration von Digitaltechnik meint, wird seinem Namen nicht gerecht. Schule braucht auch Bücher und Bibliotheken, nicht per Zufall, sondern aus Prinzip. Und in Lernumgebungen, die Kindern gerecht werden, können ganz selbstverständlich auch digitale Medien einen Platz haben und von Kindern produktiv genutzt wer-

den.¹³ Die digitalen Medien sollen jetzt alle Probleme lösen. Dahinter aber verschwinden die Kinder in ihrer jeweiligen Entwicklung, und die Lehrer/innen mit ihren Möglichkeiten übrigens auch.

Grundschulkinder lernen durch Berühren und Begreifen, durch Bewegen und Handeln, durch das Kommunizieren mit anderen Menschen. Dafür muss auch die Umgebung stimmen.

Grundschule: Lebens- und Erfahrungsraum

Hartmut von Hentig formulierte die Idee, »dass die allgemeine Menschen-Schule ein Lebens- und Erfahrungsraum sein solle«, und dass die »wirksamste Veränderung der Schule« niemals die »Vermehrung« der Schule war und ist, sondern »ihre Verlebendigung, ihre Vermenschlichung, ihre sachliche Verbesserung«. Zukunftsfähigkeit wird nicht unterrichtet, sondern gelebt. Die Grundschule als Haus der grundlegenden Bildung muss Lebens- und Erfahrungsraum sein und werden.

Eine Schule als Erfahrungsraum, die sich nicht von der Fülle eines unüberschaubarer gewordenen Wissens überwältigen lässt, sondern stattdessen Lernanlässe, -situationen und -orte bereitstellt, in denen Verstehen nicht als gradliniges Fortschreiten erzwungen wird, sondern sich natürlich und ganzheitlich entwickeln kann.

Grundschule muss ein Ort sein, »den Wert der Dinge und Umstände, mit denen wir leben, wieder mehr zu schätzen: genauer hinzuschauen, sich mehr Zeit zu nehmen, etwas es selbst sein zu lassen, ohne irgendwo draufzudrücken,

damit es piept oder ein neues Bild kommt.«¹⁴

Es gehört zur guten Tradition der Grundschule, Kindern originale Begegnungen mit Personen, Lebewesen und Sachen zu ermöglichen sowie außerschulische Lernorte aufzusuchen. Medien jeder Art können bei der Aufarbeitung dieser Erfahrungen helfen, sie aber niemals ersetzen.

»Kinder brauchen Orte, wo sie in den unendlichen Räumen ihrer Vorstellungskraft Wirklichkeiten entstehen lassen können, die ihnen das Gefühl von Selbstvertrauen, Geborgenheit und Freiheit vermitteln. Kinder brauchen Naturerfahrung. Kinder brauchen Begegnungen mit Jim Knopf, Michel von Lönnberga, Madita und Pu dem Bären. Kinder brauchen Ferien auf Bullerbü und Reisen zu den Inseln, wo die wilden Kerle wohnen.«¹⁵

Produzieren statt Konsumieren

Vor über 30 Jahren schon wies Ariane Garlichs der Grundschule die Aufgabe zu, Einseitigkeiten und Defizite in der Sozialisation ihrer Kinder auszugleichen und aufzuheben: »Anonyme Lernangebote wird sie (die Grundschule, U.H.) in den Zusammenhang persönlich verantworteten Lehrens und Lernens hineinnehmen. Sie wird

- der Übermacht des kommerziellen Warenangebotes das eigene Werk entgegenstellen,
- dem ausufernden Medienkonsum die Unmittelbarkeit leibhaftiger Erfahrungen,
- den vorgefertigten stereotypen Weltbildern die Lebendigkeit und Unab-

geschlossenheit des eigenen Denkens,

- der Eindeutigkeit computergerechter Interaktion den Umgang mit mehrdeutigen Situationen, zur fantasievollen Auseinandersetzung anregen.«¹⁶

Grundschullehrerinnen und -lehrer wissen: Wenn Kinder mit echtem Material, mit Farben und Stoffen arbeiten; wenn ein Thema besprochen und erkundet, eine Geschichte erzählt wird und Wirkung entfalten kann; wenn Kinder werken und musizieren – dann wird »tippen und wischen« schnell flach und langweilig. Kindern fehlt im Unterricht nicht nur Bewegung, sondern viel zu oft auch manuelles Arbeiten, Sinn und Sinnlichkeit.

Müssen Pädagoginnen und Pädagogen nicht lautstark anmahnen, dass Grundschulkinder eine oft erbarmungswürdige kulturelle Bildung erhalten? Dass Kinder in der Schule eher Zugang zu Digitaltechnik bekommen als Möglichkeiten zum Pflanzen und Gärtnern, Experimentieren und Versuchen, Kochen und Backen, Handwerken, Theaterspielen oder Musizieren – und wer fordert entsprechende »Fortbildungs-Offensiven« für Lehrkräfte?

»Produzieren statt Konsumieren« hieße ein Motto nachhaltiger Medienbildung. Das ist so viel mehr als der Einsatz von Digitaltechnik in der Grundschule. □

Ulrich Hecker

war Grundschulrektor und ist Stellv. Vorsitzender des Grundschulverbands.

Anmerkungen

1) Richard David Precht: Jäger, Hirten, Kritiker. Eine Utopie für die digitale Gesellschaft, München 2018, 168.

2) Harald Welzer: Die smarte Diktatur. Der Angriff auf unsere Freiheit, Frankfurt a. M. 2016, 212.

3) Marc Albrecht-Hermanns: »Weltaneignungsassistent« – immer in der (Hosen-) Tasche. Smartphones und Tablets im Unterrichtseinsatz, in: »Gemeinsam Lernen«, Heft 4/2018, 38 ff., hier: 44.

4) Netzwerk Digitale Bildung (Hrsg.): Wegweiser Digitale Bildung. Für zeitgemäßen Unterricht mit digitalen Werkzeugen, Rastatt 2018.

5) Harald Welzer, Die smarte Diktatur, a. a. O., 246.

6) Ebenda, 63.

7) vgl. den »Standpunkt nachhaltige Entwicklung« des Grundschulverbands in diesem Heft, 36 f..

8) Ralf Lankau: Lehren und Lernen im Zeichen der Digitalisierung. Über das Missverständnis von Medientechnik im Unterricht. Online abrufbar: <http://lankau.de/2017/05/19/lehren-und-lernen-im-zeichen-der-digitalisierung/>.

9) <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/02/leitlinien.pdf>.

10) vgl. Horst Bartnitzky: Wir müssen endlich wieder über Bildung reden, in: »Grundschule aktuell«, Heft 143, 2.

11) Salman Ansari: Lasst den Kindern ihre Neugier, in: »Tagesspiegel«, 28.08.2018.

Online abrufbar: <https://www.tagesspiegel.de/wissen/digitalisierung-lasst-kindern-ihre-neugier/22962718.html>

12) Ebenda

13) vgl. den »Standpunkt Medienbildung« des Grundschulverbandes: »Grundschulkinder bei der Mediennutzung begleiten und innovative Lernpotenziale in der Grundschule nutzen«. Online abrufbar: <https://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2017/01/standpunkt-medienbildung.pdf>

14) Precht, a. a. O., 157

15) Ansari, a. a. O.

16) Ariane Garlichs, in: »Die Grundschulzeitschrift«, Heft 9 (1987), 5



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

<https://grundschulverband-bayern.de>

Tools und Apps

Mit einem gelungenen Workshop zum Thema »Tools und Apps im Unterricht der Grundschule« begann am Freitag, 19. Oktober 2018 der Nachmittag an der Grundschule Baierbrunn bei München, der anschließend in die jährliche **Mitglieder-versammlung** der Landesgruppe Bayern des Grundschulverbandes mündete (s. Foto).

Der Workshop von Tobias Frischholz, medienpädagogischer und informations-technischer Beratungsrektor in den Schulamtsbezirken Dachau und Fürstenfeldbruck, informierte und lud gleichzeitig zum Ausprobieren von Video-, Audio- und Gamification-Tools sowie LearningApps ein. Gleichzeitig wurden immer wieder Verbindungen von analogen und digitalen Möglichkeiten diskutiert und aufgezeigt, ebenso spielten datenrechtliche Bestimmungen eine Rolle.



Grundschultag am 16. März

Das Thema Digitalisierung wird wiederum am geplanten Grundschultag 2019 am Samstag, 16. März 2019 an der Grund- und Mittelschule Zusmarshausen aufgegriffen. Die Workshops werden sich dann im Spannungsfeld zwischen *Sprachsensiblem Unterricht und Digitalisierung* bewegen. Es soll vor allem aufgezeigt werden, wie man diese beiden Themen fruchtbar aufeinander beziehen

kann. Prof. Dr. Thomas Irion wird den Grundschultag mit dem Hauptreferat einleiten: »Digitale Technologien und soziale Ungleichheit. Chancen, Herausforderungen und Konzepte für die individuelle Förderung im Deutsch- und Sachunterricht«. Die Themen der Workshops sind *Sprachbildung – Aufgabe eines jeden Unterrichts und jeden Faches, Beispiele zur produktiv-kreativen Arbeit mit iPads in der Grundschule – Schwerpunkt*

Erklärvideos, Präsentationskompetenz – Ziele, Methoden, Kriterien, Beispiele zur produktiv-kreativen Arbeit mit iPads in der Grundschule – Schwerpunkt IBooks, Visuelle Kunst – Legographie mit dem I-pad, Einsatz der mebis-Lernplattform im Deutschunterricht der Grundschule, Sprachförderung im Mathematikunterricht, Experimentelles Musizieren mit dem iPad – acoustic storytelling.

Für die Landesgruppe:
Dr. Petra Hiebl



Samstag,

16. März 2019,

Grund- und Mittelschule
Zusmarshausen:

Grundschultag der
Landesgruppe Bayern
(nähere Informationen
unter www.grundschulverband-bayern.de)



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

edgar-bohn@gsv-bw.de, <https://gsv-bw.de>

Vorstand neu aufgestellt

Der im Mai 2018 neu gewählte Vorstand der Landesgruppe hat sich inzwischen neu aufgestellt und sich zwei strategische Hauptziele gegeben:

Verjüngung des Vorstands

Langjährige Aktive des Vorstands, inzwischen schon einige Zeit pensioniert, wollen die Arbeit in die Hände jüngerer Personen übergeben. Erste Interessierte wurden bereits angesprochen und nahmen auch schon aktiv an Vorstandssitzungen

teil. Der Prozess wird weitergeführt. Besonders gesucht ist eine Person, die sich mit den »neuen« Medien auskennt und die Arbeit an der Homepage bzw. an sozialen Medien übernehmen könnte. Wir freuen uns über jede entsprechende Initiative. Bitte sprechen Sie uns an!

Verstärkung der Lobbyarbeit für die Grundschule

Im Interesse der Grundschule ist es wichtig, die Stimme zu erheben und aktive Lobbyarbeit zu betreiben. Wir haben damit begonnen:

Erste Gespräche im Ministerium (Grundschulabteilung, Abteilungsleitung allgemeinbildende Schulen und mit der Ministerin) haben stattgefunden, weitere sind zugesagt. Mit den bildungspolitischen Sprechern der im Landtag vertretenen Parteien sind weitere Gespräche geplant. Erste Vorgespräche für ein »Aktionsbündnis Grundschule« haben ebenfalls stattgefunden. Hier wird gegenwärtig ein Grundlagenpapier erstellt, aufgrund dessen weitere Unterstützer gesucht werden. Das Aktions-

bündnis wird dann damit an die Öffentlichkeit treten und sich für die berechtigten Belange der Grundschulen einsetzen. Und schließlich wurde mit der Gründung von Regionalgruppen eine alte Idee aufgegriffen, die im nächsten Jahr in den Räumen Bodensee und Freiburg umgesetzt werden soll. Haben Sie Lust, sich einzubringen? Sprechen Sie uns an, wir freuen uns auf Sie!

Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Die öffentliche Jahrestagung der Landesgruppe fand Ende Oktober 2018 am Landesinstitut für Schule statt. Eingeleitet wurde sie durch einen sehr informativen und anschaulichen Vortrag zum Thema »**Einkommensarmut von Familien in Bremen – was heißt das für die Kinder?**« von Thomas Schwarzer, Referent für kommunale Sozial- und Kulturpolitik bei der Arbeitnehmerkammer Bremen. Eingeladen und gekommen waren Lehrer*innen, Eltern, Studierende und Interessierte aus verschiedenen Bremer Einrichtungen. Mit beeindruckenden Statistiken machte der Referent auf die Unterschiede in der sozio-ökonomischen Zusammensetzung von Schulbezirken aufmerksam – teilweise selbst innerhalb desselben Stadtteils – und auf die Folgen für die Kinder, vor allem auf ihren Schulbesuch (s. zu den Folien www.grundschulverband-bremen.de).

In der von Hans Brügelmann moderierten Diskussion wurden einerseits Forderungen an die Bildungspolitik formuliert, z. B. eine besondere Ausstattung von Schulen in schwieriger Lage, aber auch eine Förderung sozialer Mischung der Schülerschaft durch andere Zuschnitte der Schulbezirke und eine andere Bebauungsplanung und Wohnbaupolitik. Maresi Lassek berichtete im Anschluss in einem Kurzbeitrag über ihre Erfahrungen

an der Schulpreis-Schule Pfälzer Weg zum Austausch über Möglichkeiten, Kindern mit besonderen Belastungen schon im Rahmen der Gegebenheiten besser gerecht zu werden, und ermutigte die Schulen, standortbezogen Konzepte für Partizipation der Eltern zu entwickeln (Bildungszentrum Schule).

In der anschließenden **Mitgliederversammlung** – dabei erfreulicherweise mehrere jüngere Mitglieder – wurden diese Themen in den Berichten über die Aktivitäten der Landesgruppe im vergangenen Jahr und mit Vorschlägen für die weitere Arbeit wieder aufgenommen. Anstehende Änderungen der Grundschulverordnung, die Entwicklung des Bildungsplans 0–10 und eine intensivere Mitgliederwerbung, vor allem an der Universität, waren weitere Themen.

Bei den alle vier Jahre fälligen **Neuwahlen** des Vorstands wurde angesichts der gewachsenen Arbeitsbelastung zunächst beschlossen, die Zahl seiner Mitglieder von sechs auf acht zu erweitern. Danach wurden einstimmig gewählt

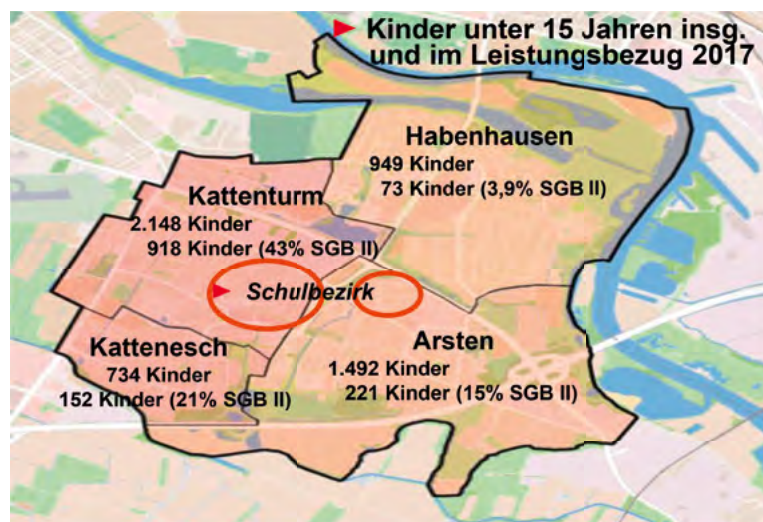
- als geschäftsführender Vorstand mit jährlich wechselnder Sprecherrolle: Albrecht Bohnenkamp, Chris Barnick, Frauke Brandt und Heike Hegemann-Fonger (zugleich Ersatzdelegierte)
- als Beisitzer*innen: Nina Bode-Kirchhoff (zugleich Delegierte), Anne Pietsch (als Kassenwartin), Hans Brügelmann (als Schriftführer), Maresi Lassek (als Sitzungsleiterin).

In Bremen ist ein »**Bildungsplan 0 bis 10**« in Vorbereitung. Nach Vorlage der Eckpunkte für den Rahmen eines kontinuierlichen

Bildungsgangs arbeiten zurzeit Fachkommissionen mit Vertreter*innen aus Kita und Grundschule an Konzepten für die verschiedenen Lernbereiche. Der Grundschulverband dringt auf eine fachliche Beteiligung an diesem Entwicklungsprozess.

Für die im Mai anstehenden Bremer **Bürgerschaftswahlen** hat der Vorstand auf seiner Sitzung am 20. November 2018 Wahlprüfsteine formuliert, um Stellungnahmen der Parteien zu ihren Vorstellungen für die weitere Entwicklung der Grundschule einzuholen.

*Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann*



Über Unterschiede in der sozio-ökonomischen Zusammensetzung von Schulbezirken informierte Thomas Schwarzer, Referent für kommunale Sozial- und Kulturpolitik bei der Arbeitnehmerkammer Bremen.



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstr. 7, 20099 Hamburg
stefan.kauder@gsvhh.de, <https://gsvhh.de>

Lesung und Gespräch mit Katja Gehrmann

Die Kinderbuchillustratorin liest für Erwachsene

Im Rahmen einer Lesungsreihe, die die Hamburger Landesgruppe gemeinsam mit dem Arbeitsbereich Deutschdidaktik der Universität Hamburg und der AJuM veranstaltet, war die Hamburger Illustratorin und Autorin Katja Gehrmann am 29. Oktober 2018 zu Gast im Kulturladen St. Georg.

Katja Gehrmann ist spätestens seit Erscheinen ihres Bilderbuchs *Strandhunde* (2001), für das sie mit dem Goldenen Apfel der Biennale in Bratislava ausgezeichnet wurde, eine der bekannten Illustratorinnen im deutschsprachigen Raum. In ihren Büchern nimmt sie sich verschiedener Themen aus dem Zwischenmenschlichen an: Erlebnisse mit einem Wildschwein als Haustier in *Maxi* (2013) ungewöhnliche Freundschaften wie in *Gans der Bär* (2009) oder Eifersucht wie in *Nelson, der Käpt'n*



© Beltz & Gelberg



Katja Gehrmann
(© Tobias Hiep, Carlsen Verlag)

und ich (2003). Neben diesen Bilderbüchern, zu denen sie auch den Text verfasst hat, hat sie Kinderbücher von Oliver Scherz, Tanja Dücker und anderen illustriert und als Illustratorin an Schulbüchern mitgearbeitet.

Ihre Lesung richtete sich nun an Erwachsene. Mit einem eher zurückhaltenden und schlichten Vortrag verstand sie es dennoch ihr Publikum zu fesseln, zu amüsieren und Interesse an ihren Werken zu wecken. Sie zeichnete am Beispiel mehrerer Bilderbücher nach, wie diese entstanden sind, und zeigte gleichzeitig, wie sie sich als Illustratorin weiterentwickelte. Sie ließ ihre Bücher selbst sprechen und das Publikum konnte in den Bildern Eigenes und Vorgedachtes entdecken. Im anschließenden Gespräch bezogen sich mehrere Fragen auf die Zusammenarbeit mit Verlagen und daraus resultierende Einschränkungen speziell auch in Bezug auf künstlerische Kreativität. Katja Gehrmann erklärte, dass es schwer sei, sich vertraglich die

Rechte am eigenen Bild zu sichern und ordnete Illustration bescheiden weniger als Kunst, sondern als eher Handwerk ein.

Kunst sei bereits in der Schule ihr Lieblingsfach gewesen und sie habe schon immer gerne Geschichten geschrieben, erzählte Katja Gehrmann. Sie hat für sich den richtigen Studiengang entschieden und die richtige Berufswahl daraus abgeleitet, denn aus ihrem gesamten Vortrag, aus allen Antworten wurde ihre große Liebe zu ihrem Beruf überaus deutlich.

»Meinen Lehrern ist mein Fortkommen am Wichtigsten«

Diese Aussage aus Schülermund ist das größte denkbare Kompliment für Schulen und Lehrkräfte. Sehr oft zu hören bekamen dies die Bildungsforscher Ulrich Vieluf (Staatsrat a. D. und »Vater« der KESS-Studien) und Prof. Dr. Johannes Bastian (Schulentwicklungsforschung und Lehrerbildung) im Rahmen ihrer wissenschaft-

lichen Begleituntersuchung des Berliner Projektes »Gemeinschaftsschulen«. Über dieses Projekt und seine Ergebnisse berichteten Vieluf und Bastian auf einer Veranstaltung der Kampagne zusammen leben zusammen lernen (die u. a. von der Landesgruppe Hamburg des GSV mitgetragen wird) am 6. November 2018 in der Zentralbibliothek Hamburg. In ihrem Vortrag zum Thema »Gemeinsames Lernen hat Erfolg und wir können es belegen« ging es also um belegte und nicht nur gefühlte Wahrheit.

Die beiden Hamburger Bildungsforscher haben über sechs Jahre hinweg die Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozesse an 18 Berliner Gemeinschaftsschulen begleitet und erforscht sowie die Lernzuwächse (nicht die Lernstände) bis zur Ebene des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin erhoben. In Gesprächskreisen mit dem Publikum wurde im Anschluss an den Vortrag und ein Interview überlegt, welche Impulse für die Hamburger Schulentwicklung hilfreich wären. Der von allen teilnehmenden Personen als äußerst gelungen bewertete Abend endete in vielen kleinen und intensiven Gesprächen bei Wein und kleinen Snacks.

Für die Landesgruppe:
Maik Becker, Christoph Jantzen,
Marion Lindner

Grundschulverband: Newsletter

Abonnieren Sie unseren Newsletter! Wir berichten über bedeutsame Ergebnisse aus der Delegiertenversammlung und über Vorhaben und Aktivitäten des Verbands. Unser Newsletter erscheint im zweimonatigen Rhythmus.

Jetzt einfach anmelden unter [www.▶ https://grundschulverband.de/newsletter/](https://grundschulverband.de/newsletter/)



Hessen

Anschrift: Ilse Marie Krauth, Steigerwaldweg 3, 63456 Hanau, ikrauth@gsv-hessen.de
www.gsv-hessen.de

Aufbruchstimmung

Im Oktober hat Hessen gewählt. Die Koalitionsparteien der alten Regierung bilden auch die neue. Das Kultusministerium bleibt in Händen der CDU, ob auch der alte Kultusminister bleibt oder eine neue Kultusministerin oder ein neuer Kultusminister an seine Stelle rückt, ist zum Zeitpunkt des Fassens dieses Berichtes noch nicht bekannt.

Für die aktuelle Legislaturperiode wünschen wir uns

- eine Persönlichkeit, die offen ist für den Dialog.

- die bereit ist, festgefahrene, zementierte Sichtweisen zu hinterfragen, zu überdenken, zu diskutieren und in die Entscheidungen mit einzubeziehen. Ansatzpunkte sind aus unserer Sicht z. B. das gegliederte Schulsystem und – damit verbunden – das längere gemeinsame Lernen.

- die Schule nicht nur aus dem Erleben der eigenen Schulzeit oder den Schulerfahrungen der eigenen Kinder interpretiert, sondern über eine pädagogische Ausbildung und – vor allem – über Praxis verfügt. Zur

Klärung juristischer Fragen verfügt das Ministerium mit Sicherheit über ein gut aufgestelltes Ressort.

- die sich der dringenden Themen mit neuer Kraft annimmt. Inklusion, Lehrkräftemangel, Bildungsgerechtigkeit – um nur drei zu nennen – sind im Augenblick noch nicht einmal ansatzweise zufriedenstellend gelöst.
- die ihre Sorgfaltspflicht gegenüber den ihr unterstellten Lehrkräften wahr- und entsprechende Belastungsanzeigen ernst nimmt.

Wie bisher bieten wir auch künftig unsere konstruktive Mitarbeit an.

Aber nicht nur auf politischer Ebene, auch in der Landesgruppe stehen die Zeichen auf Veränderung und Aufbruch.

Ein neu gewählter Vorstand wird sich mit neuem Schwung und kreativen Ideen um die Belange in Hessen kümmern und die Grundsätze des Grundschulverbands vertreten.

*Für die Landesgruppe:
 Ilse Marie Krauth*



Mecklenburg-Vorpommern

Vorsitzender: Ralph Grote, Hasengang 3, 17309 Pasewalk;
ralphgrote@aol.com

Zappelphilipp und Hüpfmarie

»Zappelphilipp und Hüpfmarie – Ihr Weg durch KITA und Grundschule« – unter diesem provokativen Tagungstitel in Anlehnung an die Werke von Heinrich Hoffmann trafen sich am 26. Oktober 2018 zahlreiche Vertreter der Kindertagesstätten und Grundschulen aus Güstrow und Umgebung nach Feierabend in der Barlachstadt. Hinzu kamen viele Fachschüler der Beruflichen Schule sowie Sozial- und Sonderpädagogen und Vertreter des Jugendamtes. Ziel aller war es, in verschiedenen Workshops institutionsübergreifend über den Umgang mit »verhaltensoriginellen« Kindern zu diskutieren und Erfahrungen auszutauschen. Vor 5 Jahren wurde ein Kooperationsvertrag zwischen allen KITAs und Grundschulen geschlossen, damit der

Übergang der Kinder vom Kindergarten zur Grundschule erleichtert werden kann. Unter der Schirmherrschaft der Stadt Güstrow mit Unterstützung des Instituts für Qualitätsentwicklung MV und nicht zuletzt dank der tollen Planung und Arbeit des Grundschulverbandes Mecklenburg-Vorpommern sowie des Kollegiums der Georg Friedrich Kersting Grundschule wurde eine vorbildhafte und kurzweilige Veranstaltung organisiert, bei der es an nichts mangelte. Schon beim Einstiegsreferat, das von Frau Dr. phil. Eisfeld (vom Rostocker Lehrstuhl für Pädagogik im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung) gehalten wurde, wurde das Kernthema deutlich. Bei unseren Kindern zeigen sich immer öfter anhaltende »Auffälligkeiten« im Verhaltens- und Sozialbereich, seien es ADS,

ADHS, Aggressionsprobleme bis hin zu Essstörungen. Im Sinne einer inklusiven Bildung in der Grundschule werden unsere Klassen so immer heterogener und die Ansprüche jedes Kindes immer differenzierter. Eine individuelle Förderung kann daher nur gelingen, wenn alle für ein Kind bedeutsamen Instanzen gemeinsam an einem Strang ziehen und sich regelmäßig und von Anfang an austauschen. In den fünf Workshops ging es dann in kleineren Runden unter anderem um sprachheilpädagogische Ansätze, Gesprächsführungstipps bei Elterngesprächen, rechtliche Grundlagen für Lehrkräfte und Erzieher/-innen und immer wieder generell um das Selbstbild aller professionell an der Bildung der Kinder beteiligten Anwesenden. Wer seine Möglichkeiten und Grenzen in der erzie-

herischen Instanz und auch die potenziellen Befindlichkeiten seines Gegenübers in der Bildungsarbeit kennt und sich in die Sichtweise anderer Instanzen hineinversetzen kann, kann besser im Sinne des Kindes planen und handeln. Damit war diese Veranstaltung durchweg ein sehr positiver Streckenpunkt auf dem Weg zu einer ganzheitlichen Bildung für Güstrow und die Region. Es bleibt zu hoffen, dass das Vorbild des Güstrower PrimEl-Kooperationsvertrages und damit einhergehend die Veranstaltung ähnlich gelagerter Tagungen MV- und nicht zuletzt deutschlandweit viele Nachahmer findet, um die inklusive Arbeit an unseren Grundschulen zu erleichtern und nachhaltig zu verbessern.

*Für die Landesgruppe:
 Sandra Stolzenburg*



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Auftaktveranstaltung Bildung 2040

Vor ca. 200 geladenen Gästen fand am 29. Oktober 2018 in Hannover die Auftaktveranstaltung des Projektes Bildung 2040 statt. Unter der Fragestellung »Wie sieht eine gute Schule im Jahr 2040« aus sollte mit dieser Veranstaltung ein von Kultusminister Grant Hendrik Tonne initiiertes Diskussionsprozess zum Thema »Schule der Zukunft« beginnen. Alle an Schule Beteiligten sind aufgerufen, an dieser teilzunehmen, daher der Untertitel: Zusammen. Zukunft.Machen. Mit Margret Rasfeld, Bildungsinnovatorin und Schulleiterin i. R. aus Berlin, die den Hauptvortrag hielt, hatte Minister Tonne eine visionäre Querdenkerin und »Musterbrecherin« eingeladen, die viele Facetten einer guten Schule in einer (möglichen) Welt von morgen in ihrer engagierten Rede einbrachte. Im Weiteren sind insgesamt 16 Veranstaltungen zu den Bereichen »Frühkindliche Bildung«, »Primarstufe«, »Sekundarstufe« und »Berufliche Bildung« vorgesehen. Die Veranstaltungen zum Themenbereich »Frühkindliche Bildung« sind für das Frühjahr 2019 bereits terminiert, Veranstaltungen für den Themenbereich »Grundschule« sind für den Winter 2019 geplant. Alle Interessierten können sich für die Veranstaltungen über die unten genannte Seite anmelden, teilnehmen und

so ihre Ideen für eine starke Grundschule einbringen. Auf der Seite www.bildung2040.de gibt es nähere Informationen.

Endlich: Einstellung und Versetzung von Lehrkräften mit Lehramt Sonderpädagogik an allgemeinbildenden Schulen möglich

Zum kommenden Schuljahr 2019/2020 können erstmalig öffentlich allgemeinbildende Schulen Stellen für Förderschullehrkräfte ausschreiben. Ebenso besteht für sich bereits im Schuldienst befindende Lehrkräfte mit der Lehrbefähigung für das Lehramt für Sonderpädagogik die Möglichkeit, Versetzungsanträge mit dem Ziel der Versetzung an eine allgemeinbildende Schule zu stellen. Dabei wird auf die Einhaltung der bestehenden Fristen hingewiesen (vgl. Schulverwaltungsblatt 12/2018, 708). Damit kommt das Kultusministerium in Niedersachsen einer Forderung des Grundschulverbandes in Niedersachsen in enger Zusammenarbeit mit dem vds, der GEW, der vbe sowie dem NSLV nach, die Rahmenbedingungen für eine inklusive Schule so zu gestalten, dass eine für alle gewinnbringende und förderliche Arbeit in multiprofessionellen Teams gelingen kann.

Ergebnisse der Arbeitszeitkommission vorgestellt

Am 30. Oktober 2018 hat das Expertengremium Arbeits-

zeitanalyse seinen Abschlussbericht vorgelegt. Sich primär auf die von der GEW in Auftrag gegebene Göttinger Arbeitszeitstudie sowie die Lüneburger Studie »Mehr Zeit für gute Schule« stützend stellt das Expertengremium fest, dass, bei einer durchaus großen Streuung, 57 % der Lehrkräfte eine durchschnittliche individuelle Arbeitszeit von mehr als 40 Stunden pro Woche aufweisen, 17 % der Vollzeitkräfte überschreiten während der Schulwochen sogar dauerhaft die gesetzliche Höchstarbeitszeit von 48 Stunden pro Woche. Eine besonders hohe Belastung hat das Gremium bei Teilzeitkräften, älteren Lehrkräften sowie Schulleitungen ausgemacht. In seinen Empfehlungen für die Grundschule plädiert das Gremium neben der Reduzierung des Stundendeputats von 28 auf 27 Stunden für die gezielte Entlastung besonders belasteter Lehrkräfte. Gründe für die erhöhte Arbeitszeit sieht das Gremium unter anderem in einer Veränderung der Tätigkeitsbereiche. Während 1960 83 % der Lehrertätigkeiten im Unterricht oder in unterrichtsnaher Lehrerarbeit und nur 17 % in sonstigen Tätigkeiten lagen, haben sich die Arbeitsanteile bis zum Jahr 2016 insofern verschoben, als dass nun der Anteil des Unterrichtens bzw. unterrichtsnaher Lehrerarbeit bei 65 % und der Anteil der sonstigen Arbeitsfelder auf 35 % angestiegen ist. In

einer ersten Stellungnahme hat Minister Tonne Sofortmaßnahmen angekündigt, u. a. eine »Streichliste Dokumentationspflichten«; auch Musterkonzepte sollen seitens des Kultusministeriums angeboten werden. Im Weiteren schlägt Minister Tonne einen Runden Tisch mit Gewerkschaften und Verbänden vor, um weitere Verbesserungen für Lehrkräfte und Schulleitungen auszuarbeiten. (nähere Informationen www.mk.niedersachsen.de/startseite/aktuelles/presseinformationen/expertengremium-arbeitszeitanalyse-legt-abschlussbericht-vor-170499.html)

Im niedersächsischen Landtag hingegen stellte Minister Tonne auf eine dringliche Anfrage der Grünen hin fest, dass sich aus der Datenlage keine Absenkung des Stundendeputates ableiten lasse – angesichts der hohen, auch psychischen Belastungen der Grundschullehrkräfte eine mehr als unglückliche Aussage. In einem gemeinsamen Gespräch mit der GEW, dem vbe, dem NSLV und dem vds wird sich der Grundschulverband mit diesem Statement auseinandersetzen und das weitere Vorgehen planen. Auf unserer Homepage werden wir weiter darüber berichten.

*Für die Landesgruppe:
Eva-Maria Osterhues-Bruns*



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Fachtag »Inklusive Praxis« – Save the Date

Der Vorstand der Landesgruppe Sachsen plant in Kooperation mit der Universität Leipzig, der GEW Sachsen, dem Verband Sonder-

pädagogik e.V. und der Landesarbeitsgemeinschaft Inklusion in Sachsen [LAGIS] einen gemeinsamen Fachtag »Inklusive Praxis in Leipzig und Umgebung – Schulen auf dem Weg« am



Mittwoch, 13. März

2019 von 8:30–16 Uhr in der Universität Leipzig. Es besteht die Möglichkeit zur Hospitation an ausgewählten Schulen. Das Impulsreferat wird Walter Hövel, der

ehemalige Schulleiter der inklusionsorientierten Grundschule »Harmonie«, halten. Im Anschluss gibt es verschiedene Praxis-Workshops.

*Für die Landesgruppe:
Ute Schmerbauch*



Nordrhein-Westfalen

Vorsitzende: Christiane Mika, Ruhrbogen 30,
45529 Hattingen; www.grundschulverband-nrw.de

Masterplan Grundschule

Das Ministerium hatte für Ende November GEW, VBE, Landeselternschaft Grundschule, Schulleiter Gemeinschaft und den GSV zu einem Informationsgespräch zum Thema Masterplan eingeladen: Die Ministerin war verhindert, also waren Staatssekretär Richter und seine Mitarbeiter unsere Gesprächspartner. Es war dem Staatssekretär wichtig, zu erklären, dass dieses Gespräch als Beteiligung der betroffenen Verbände nicht das Ende, sondern eher einen wichtigen Schritt eines Prozesses darstellt, in dem das Ministerium die Vorgaben des Koalitionsvertrages im Dialog mit den Betroffenen zu einem Ergebnis bringen möchte, das auch deren Hinweise berücksichtigt. Es hätte im Oktober eine Hausklausur gegeben, bei der auch einige Entscheidungen erfolgt seien. Der Masterplan in seinen Grundzügen gehe vom Leitbild einer Grundschule aus, die »Leistungsstark – vielfältig – sozial« sei. Das würde an Handlungsfeldern konkret gemacht:

1. Lehrkräfte unterstützen – Qualität sichern

2. Übergänge gelingend gestalten
3. Ganztagsbildung
4. Zusätzliches Personal gewinnen
5. Sächliche Rahmenbedingungen
6. Gemeinsames Lernen – wohnortnah
7. Entlastung der Lehrkräfte

Über dieses Gespräch gibt es einen etwas ausführlicheren Bericht **auf den Internetseiten der Landesgruppe**, der mit diesem Fazit schließt: »Das offene Gespräch in diesem Kreise soll fortgesetzt werden, damit« – so der Staatssekretär – »der Masterplan Grundschule nicht als besserwisserisches Maßnahmenpaket der obersten Bildungsbehörde daherkommt.«

Wir dürfen gespannt bleiben.

Bündnis für inklusive Bildung

Das BÜNDNIS FÜR INKLUSIVE BILDUNG hat sich auf der Vollversammlung aus aktuellem Anlass mit den Problemen der Neuaus-

richtung der Inklusion in der SEK 1 beschäftigt. Angesichts der besser gelingenden Inklusion an den Grundschulen ist für die Zukunft wichtig, immer wieder klarzumachen, dass die sonderpädagogische Kompetenz, die jetzt an Grundschulen auch durch Personal abgesichert ist, weder ausreicht noch gar genutzt werden darf, um entstehende Engpässe in der Sek 1 zu lindern. Die Pressemeldung dazu steht **auf unserer Website**.

Wertschätzung des Lehramtes Primarstufe

Im Deutschlandfunk bei »Campus & Karriere« gab es in der Sendereihe »20 Themen – 20 Köpfe« etwas zum Thema. Gesprächsgäste waren Frank Rock, bildungspolitischer Sprecher im NRW-Landtag, CDU, und Baldur Bertling, Grundschulverband Nordrhein-Westfalen. Gastmoderator: Udo Moter, Schulleiter der Maria-Kunigunda-Grundschule in Essen. Die Sendung gibt es als Podcast, den GSV darin etwa ab Sendeminute 17. https://podcast-mp3.dradio.de/podcast/2018/11/30/campus_und_karriere_30112018_komplette_sendung_dlf_20181130_1435_78173713.mp3

30112018_komplette_sendung_dlf_20181130_1435_78173713.mp3

Mitgliederversammlung

Ein ausführlicher Bericht über die Mitgliederversammlung vom 17. November findet sich auf unseren Internetseiten. Darin werden die drei inhaltlichen Schwerpunkte zusammengefasst: »Konfrontative Pädagogik«, »Kinderrechte« und das »Tugend-Projekt«. Dazu gibt es unsere **Resolution im Wortlaut** mit dem letzten Abschnitt: »So verstanden braucht Grundschule einen Masterplan, der die Realisierung dieser Maßnahmen zeitnah möglich macht. Was Schule allerdings nicht braucht, sind populistische Ablenkungsmanöver wie z. B. eine öffentliche Debatte um den Anfangsunterricht an Grundschulen.« Wir bedanken uns beim Team der GGS Sonnenstraße in Düsseldorf, die umsichtig und freundlich Gastgeber des Grundschultages waren! In den **neuen Vorstand** wurden gewählt: Baldur Bertling, Maxi Brautmeier-Ulrich (Delegierte), Dietlind Brandt, Karina Höveler, Barbara Irrgang, Linda Kindler, Christiane Mika (Vorsitzende / Ersatzdelegierte), Beate Schweitzer. Mehr zum neuen Vorstand – auch mit Fotos – gibt es nach der ersten Klausursitzung des Vorstandes im Februar 2019.

Für die Landesgruppe:
Baldur Bertling





Sachsen-Anhalt

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

Diskussionsforum

Lehrer*innenbildung

Unter dem Motto »Praxis-elemente in der Lehrer*innen(aus)bildung: was und wozu?« fand am 15.10.2018 ein durch den Grundschulverband Sachsen-Anhalt initiiertes sowie in das Jahresthema unserer Landesgruppe eingebettetes Diskussionsforum statt. Eingeladen waren unterschiedlichste die Bildungslandschaft des Landes Sachsen-Anhalt maßgeblich prägende Akteur*innengruppen aus den verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung. So argumentierten Vertreter*innen der Universität (sowohl Lehrende als auch Studierende), des Staatlichen Seminars für Lehrerbildung, welches für die Ausbildung der Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst zuständig ist (sowohl Ausbilder*innen, als auch Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst), des Landesinstitutes für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) sowie der Schulen im Land für ihre Standpunkte bei diesem hochkarätigen Forum. Dabei

waren die Auffassungen zu Wissenschaftlich-Theoretischem sowie Alltäglich-Praktischem teils sehr kontrovers. In dreistündiger Debatte wurde hitzig diskutiert. Es blieben und bleiben eine Reihe komplexer Fragen offen. Alle Anwesenden bewerteten jedoch die jüngste weitere Verkürzung der Ausbildungszeit von Lehrkräften im Vorbereitungsdienst als sehr kritisch. Zeit zur Entwicklung von Kompetenz und Persönlichkeit scheint eine zentrale Kategorie der Diskussion und aktuell – in Zeiten des Lehrkräftemangels – wohl ein knappes Gut zu sein. Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass weiterer Gesprächsbedarf zwischen den einzelnen Akteur*innengruppen besteht, wir aber einen großen ersten Schritt gegangen sind.

Quartalsgespräch mit Ministerpräsident zur Lehrer*innengewinnung

Ein Ergebnis der von unserer Landesgruppe mitinitiierten Volksinitiative sind vierteljährlich statt-

findende Gespräche mit dem Ministerpräsidenten, dem Bildungsminister sowie den fünf Vertrauenspersonen der Volksinitiative. Im letzten Quartal des Jahres 2018 fand dieses am Institut für Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg statt. Neben den bereits benannten waren außerdem der Wissenschaftsminister, der Kanzler der Universität sowie mehrere Dekane und Vertreter des Zentrums für Lehrerbildung anwesend. Mittelpunkt des Gesprächs bildete diesmal die universitäre Ausbildung zukünftiger Lehrer*innen. Im Fokus standen Herausforderungen bei der Aufstockung der Studierendenzahlen, welche vorwiegend räumlich sowie personeller Art sind, sowie Möglichkeiten, das Studium des Lehramtes und den Beruf der Lehrer*in noch attraktiver zu gestalten. Es wurde der Dialog mit Studierenden gesucht, miteinander diskutiert und beraten. Festzustellen war, dass die Universität auf einem guten Weg ist, jedoch die Politik ihren maßgeb-

lichen Teil dazu beitragen muss, dass die erfolgreiche Beschreitung des Weges weiterhin gelingt; besonders durch Verlässlichkeit und Nachhaltigkeit ermöglichen die Strukturentwicklungen an den Bildungsinstitutionen.

Grundschultag 2019



Am **Samstag, 18. Mai 2019** findet der nächste Grundschultag in Sachsen-Anhalt statt, der sich diesmal dem Thema **LernRäume** verpflichtet hat. Neben einem Hauptvortrag des Südtiroler Schulleiters Dr. Josef Watschinger und einer Podiumsdiskussion mit unserem Bildungsminister Marco Tullner ist ein attraktives Angebot von 17 Arbeitsgruppen und Diskussionsforen geplant. Weitere Informationen und Anmeldung unter: www.gsv-lsa.de
Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

100 Jahre Grundschule

Das einhundertjährige Bestehen der Grundschule als prägende bzw. gar prägendste Institution der Schulbiografie eines jeden Kindes gibt Anlass zu feiern. Als gebührender Rahmen wurde dafür im kommenden Jahr unter anderem die **28. Jahrestagung der Kommission Grundschulforschung und Pädagogik** der Primarstufe der Deutschen Gesellschaft für Erziehungs-

wissenschaft gewählt. In der Zeit vom **25. bis 27. September 2019** wird diese unter dem Titel »**Eine Schule für alle – 100 Jahre Grundschule – Mythen, Widersprüche, Gewissheiten**« an der Universität Erfurt stattfinden. In diesem Rahmen sollen historische Aspekte dieser Schulart in Bezug zu aktuellen Forschungsergebnissen, bildungspolitischen Entwicklungen und pädagogischen

Herausforderungen der Grundschule in der heutigen Zeit gesetzt werden. Die gesamte Landesgruppe Thüringen ist herzlich eingeladen, sich an der Zusammenkunft bedeutsamer Akteurinnen und Akteure der Grundschule zu beteiligen. Mitglieder des Vorstandes der Landesgruppe Thüringen werden die Tagung unterstützen und in diesem Zuge den Verband repräsentieren. Eine aktive Beteiligung anderer

Landesgruppenmitglieder ist dabei selbstverständlich möglich und ausdrücklich erwünscht. Interessierte können sich gern beim Landesgruppenvorstand melden. In jedem Falle sind alle Mitglieder des Grundschulverbandes ebenso wie andere Interessierte herzlich eingeladen, an der Tagung teilzunehmen. Wir freuen uns auf eine interessante Zeit.
Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel

Beitrittserklärung

An den
Grundschulverband
Niddastraße 52
60329 Frankfurt/Main

Sie können sich auch im Internet anmelden:
www.grundschulverband.de

oder per **Fax 0 69 / 7 07 47 80**



Ich beantrage die Mitgliedschaft im Grundschulverband e. V.

Als Mitglied erhalte ich jährlich zwei neue Mitgliedsbände aus der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule« sowie die Vierteljahresschrift »Grundschule aktuell« jeweils nach Fertigstellung kostenfrei zugesandt.

Den angekreuzten Jahresbeitrag

☐ **Mitgliedsbeitrag Einzelmitglied** 75,- €

☐ **Probemitgliedschaft für 1 Kalenderjahr** 75,- €

☐ **Ermäßigter Beitrag** 39,- €
(für Studierende, ReferendarInnen / bitte belegen)

☐ **Probemitgliedschaft für 1 Kalenderjahr** 39,- €
(für Studierende, ReferendarInnen / bitte belegen)

☐ **Mitgliedsbeitrag Schulen** 75,- €

☐ **Probemitgliedschaft für 1 Kalenderjahr** 75,- €

☐ **Förderbeitrag** mindestens 39,- €
(keine Mitgliedsbände, nur Zeitschrift – für Pensionäre, die weiterhin aktuell informiert werden wollen und andere Förderer, die die Arbeit des Grundschulverbandes unterstützen möchten)

zahle ich ☐ nach Erhalt der Jahresrechnung

☐ per Einzug im SEPA-Lastschriftverfahren

Kreditinstitut (Name und BIC)

IBAN

Vor- und Nachname

Straße und Hausnummer

PLZ und Ort

E-Mail

Tel.

Datum und Unterschrift

Als Mitglied im Grundschulverband

... unterstützen Sie unsere Ziele:

»Die pädagogisch begründeten Ansprüche der Kinder dieser Schulstufe zu vertreten, die Grundschulpädagogik weiter zu entwickeln und die Stellung der Grundschule im öffentlichen Bildungswesen zu verbessern.« (aus der Satzung)

... erhalten Sie jährlich zwei neue Bände der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule«

... erhalten Sie vierteljährlich die 48-seitige Mitgliederzeitschrift »Grundschule aktuell« mit Beiträgen zur Bildungspolitik, aus der Grundschulforschung und zur pädagogischen Praxis

... können Fortbildungsveranstaltungen des GSV stets zu ermäßigten Tagungsgebühren besucht werden.

Als neues Mitglied im Grundschulverband e. V. erhalten Sie kostenlos einen Band aus der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule« als Aufnahmegeschenk (gilt nicht für Probemitgliedschaft):

☐ Als neues Mitglied im Grundschulverband wünsche ich mir den Band _____ als Aufnahmegeschenk.

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

Versandadresse

Bundesgrundschulkongress 2019 Vorträge, Workshops, Zukunftsforen!

Im Herbst 2019 wird die Grundschule als eigenständige Schulform in Deutschland 100 Jahre alt. Der Fachverband der Grundschulpädagoginnen und -pädagogen in Deutschland, der Grundschulverband e. V. in Frankfurt am Main, feiert gleichzeitig seinen 50. Geburtstag.

Aus Anlass dieses doppelten Jubiläums lädt der Grundschulverband am 13./14. September 2019 zum Bundesgrundschulkongress in die Johann-Wolfgang-Goethe-Universität in Frankfurt/Main ein. **Auftakt des Kongresses ist eine Festveranstaltung in der Frankfurter Paulskirche**, zu der Persönlichkeiten aus Politik und Wissenschaft eingeladen sind.

Mitglieder des Grundschulverbandes haben die Möglichkeit, kostenfrei an dieser Festveranstaltung teilzunehmen. Die Anzahl der Plätze ist begrenzt, die Vergabe der Plätze erfolgt nach Reihenfolge der Anmeldung. Die Anmeldung ist leider nur für Einzelmitglieder, nicht für Kollegien möglich.

Die Teilnahme am **Bundesgrundschulkongress in der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität** mit Vorträgen, Workshops und Zukunftsforen ist kostenpflichtig. Mit einigen Hotels konnten wir Sonderkonditionen vereinbaren, nutzen Sie das begrenzte Angebot!

Tagungsgebühren inkl. Verpflegung:

- **Mitglieder** (einzeln, mit Angabe der Mitgliedsnr.) 80,00 €
 - Studierende / Referendare 40,00 €
 - Kollegien (mit Angabe der Schulmitgliedsnr.) pro Pers. 45,00 €
- **Nichtmitglieder** (einzeln) 110,00 €
 - Studenten / Referendare 60,00 €

Wer vor der Anmeldung Mitglied des Verbandes wird, kann sich zum Mitgliederpreis anmelden!



**KINDER
LERNEN
ZUKUNFT**

13./14.09.19

Programm, Anmeldung und Hotelreservierung unter www.bundesgrundschulkongress-2019.de



Mai 2018



September 2018



November 2018

Die nächsten Themen

■ Heft 146 | Mai 2019
**100 Jahre Grundschule:
Ein Grund zum Feiern?**

■ Heft 147 | September 2019
KINDER LERNEN ZUKUNFT

■ Heft 148 | November 2019
Forum Zukunft Grundschule