



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 144



Bindung – Beziehung – Bildung Grundschule und emotional-soziale Entwicklung



Tagebuch

- S. 2 Allein unter Monstern (J. Lanig)

Bindung – Beziehung – Bildung

- S. 3 Erziehung ermöglichen (M.-A. Boger/A. Textor)
 S. 6 Reckahner Reflexionen
 S. 7 Beziehungsweise: Lernen (U. Hecker)
 S. 9 Ohne Bindung keine Bildung (F. Hildebrandt)
 S. 12 Emotionsregulation und Sprache (G. Große)
 S. 16 Kinder ernst nehmen (K. Macha)

Praxis: Lernen braucht Beziehung

- S. 19 »Aus eigener Kraft« (S. Dausel)
 S. 22 »Ich kill, wen ich will« (J. Heyer)

EXTRA: Schreibenlernen und Methodenverbot

S. I–XII Sonderseiten in der Heftmitte nach S. 22

- S. 25 Wertschätzung durch Wahrnehmung
 (K. Bornebusch / C. Schleske)
 S. 28 Lernen braucht Beziehung (J. Lanig)

Rundschau

- S. 31 100 Jahre Grundschule – 50 Jahre Grundschul-
 verband (Grundschulverband)
 S. 34 30 Jahre Reformschule Kassel (E. Hilliger)
 S. 36 Unzulängliche Personalplanung im Bildungs-
 bereich (Grundschulverband)
 S. 37 Neues Bildungsmaterial von UNICEF und
 »Eine Welt in der Schule« (S. Jessen / A. Pahl)

Landesgruppen aktuell – unter anderem:

- S. 39 Baden-Württemberg: Sorgen um Lehrer-
 versorgung
 S. 40 Berlin: Schulbauoffensive
 S. U III Schleswig-Holstein: »Grundschule 2030«?
 S. U III Thüringen: Grundschullehrer/innen angemessen
 bezahlen

► 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.



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. In diesem Heft finden Sie inhaltliche Überlegungen zu diesen Jahrestagen: Das »Grundlagenpapier« zum Kongress lesen Sie ab S. 31

Seit dem 1. November können Sie sich online zum Kongress und auch zur Festveranstaltung in der Paulskirche anmelden. Eine frühzeitige Anmeldung (und Hotelbuchung) empfiehlt sich. Näheres dazu finden Sie

► auf der Rückseite des Heftes

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: Stefan Beckmann-Metzner (S. 34, 35), Bildungshaus Riesenklein (S. 3), Bert Butzke, Mülheim/Ruhr (Titel, S. 7), designritter (UII, S. 31, 33 und UIV), photographie Philipp Ott (S. 2 und 29), Simone Wallinger (S. 17), 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: 6087**

Beilagen: Friedrich Verlag GmbH sowie Grundschulverband e. V., Faltplakat Bundesgrundschulkongress 2019

»Die Grundschule und die emotional-soziale Entwicklung« ist Thema dieses Heftes, wobei der Untertitel weniger den gleichnamigen »Förderschwerpunkt« meint, sondern die Herausforderungen, vor denen eine gute Grundschule im Kontext von »Bindung – Beziehung – Bildung« steht.

»Allein unter Monstern«

... betitelt unser Gastkolumnist Jonas Lanig (Vorsitzender unseres Kooperationspartners Aktion Humane Schule) sein »Tagebuch« ▶ S. 2

Er wendet sich gegen die Tendenz, »junge Menschen zu dämonisieren, ja zu kriminalisieren«.

Mai-Anh Boger und Annette Textor schreiben vom »Risiko massenhafter Pathologisierung« und sehen eine Chance darin, die »Debatten um gute Erziehung in Grundschulen« wieder zu beleben. »Erziehung ermöglichen« heißt ihr Beitrag ▶ ab S. 3

Worum es wirklich geht

Ablenkungsmanöver durch neuen »Fibel-Streit«

Im September beherrschte eine seinerzeit unveröffentlichte Studie von Bonner Wissenschaftlern die Schlagzeilen: »Fibelunterricht« führt bei Grundschulern zu deutlich besseren Rechtschreibleistungen!

Wieder einmal geisterte durch viele Medien, dass die Leistungen der Grundschulkinder ständig schlechter werden. Wieder einmal musste das Thema Rechtschreiben herhalten, um eine Katastrophenstimmung zu erzeugen. Und wieder einmal soll der Grundschulunterricht daran schuld sein. Da dürfen Erstklässler doch tatsächlich »KIENO« statt »Kino« schreiben und keiner streicht das rot an!

Dabei ist dies die eigentliche Kontroverse: Lernen Kinder Lesen und Schreiben in festen Lehrgangsschritten, sind sie also Empfänger von vorgegebenen Aufgaben? ODER: Bestimmen eigenaktive Wege der Kinder in die Schrift den Unterricht – mit anregenden Situationen zur Schriftnwendung und -reflexion, mit förderlicher Wegbegleitung und Unterstützung, auch mit Belehrung durch die Lehrperson?

Es geht eben nicht »nur« um das Rechtschreiben, es geht um die ganze Richtung. Darum, dass Kinder sich entdeckend und aktiv Lernsachen aneignen, statt brav dem Lehrerwort zu folgen. Dass Kinder ihren individuellen Lernweg gehen, statt im Gleichschritt mit der Klasse Aufgabe für Aufgabe abzuarbeiten. Dass Kinder Fehler machen dürfen und aus ihnen lernen können, statt der Leitvorstellung möglichst fehlerfreien Arbeitens zu folgen.

Der Grundschulverband hat in seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« Partei für die Kinder als Akteure ihres Lernens genommen: »Die Schule soll die bereits erworbenen Selbstlernfähigkeiten der Kinder aufgreifen und weiterentwickeln und das Kind als Subjekt des Lernens immer wieder ermutigen, sich alle notwendigen Kompetenzen und Erkenntnisse möglichst selbstständig anzueignen – selbstverständlich immer mit der gezielten Unterstützung seiner Lehrerinnen und Lehrer und immer im sozialen Raum der Klassengemeinschaft.«

Die gehypte Debatte um die Rechtschreibung hat eine Stellvertreterfunktion. Es geht um mehr: Hier sollen eine pädagogische Idee und Haltung an den Pranger gestellt werden. Als abwegig soll die Idee erscheinen, Kinder zu ermutigen, zuerst – wenn auch fehlerhaft, aber eben doch – selbstständig zu schreiben, ebenso die Haltung, mit Kindern Gelungenes zu feiern, statt sie für Misslungenes zu tadeln. Es geht gegen eine demokratische Form des Umgangs mit Kindern: respektvoll statt autoritär, ermutigend statt bestrafend, kreativ statt normativ.

Es geht um den ernstesten Streit darüber, was Bildung für die Zukunft sein muss. Es geht um Kinderrechte.

Ulrich Hecker

Redakteur von Grundschule aktuell



EXTRA zu Schreibenlernen und Methodenverbot

Anfang September wollte eine Studie von Wissenschaftlern an der Bonner Universität endgültig herausgefunden haben: »Der »Fibelunterricht« führt bei Grundschulern zu deutlich besseren Rechtschreibleistungen.« Es entbrannte die alle paar Jahre wiederholte Gespensterdebatte, die nun aber eine unmittelbar politische Dimension erhielt: Die brandenburgische Kultusministerin Ernst (SPD) verbot »die Methode Lesen durch Schreiben« ab kommendem Schuljahr, zuvor hatte Baden-Württembergs Kultusministerin Eisenmann (CDU) schon 2016 ein Methodenverbot ausgesprochen. Für den Grundschulverband ist klar: Methodenverbote durch die Politik verordnen zu wollen, ist nur in autoritären Staaten denkbar. Ein solches Vorgehen behindert die Arbeit in den Grundschulen, setzt Lehrerinnen und Lehrer unter Druck, verunsichert Eltern und schadet den Kindern. Das EXTRA finden Sie auf unseren Sonderseiten

▶ in der Heftmitte (S. I – XII)

Es wurde als Vorabdruck allen deutschen Grundschulen zum Download zugemailt, Sie können es ebenfalls kostenlos herunterladen:

www.grundschulverband.de/grundschulmailing_debatte-um-fibelunterricht



www.grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell« sowie das Archiv der Zeitschrift.

Allein unter Monstern



Jonas Lanig
ist gelernter Gymnasiallehrer
und Bundesvorsitzender
der Aktion Humane Schule

Als Lehrer bin ich bei Grillpartys und Geburtstagsfeiern ein begehrter Gesprächspartner. Viele meiner Freunde und Nachbarn sind durch die Horrormeldungen aus den Schulen aufgeschreckt, die derzeit unseren Nachrichtenkosmos erschüttern. In mir sehen sie so etwas wie einen Frontberichterstatte, von dem sie sich einen realistischen Blick auf die Situation in unseren Klassenzimmern erwarten. Da geht es um muslimische Schüler, die im Ramadan dem Unterricht nur noch kraftlos und unkonzentriert folgen. Oder um verhaltensauffällige Kinder, vor deren Schlägen, Tritten und Gemeinheiten niemand mehr sicher ist. Oder aber um Eltern, die ihre Kinder mit dem familieneigenen SUV zur Schule chauffieren und die für das Verkehrschaos rund um unsere Grundschulen verantwortlich sind.

Zwischen Gartengrill und Bierfass transformieren die Kinder und ihre Eltern zu unberechenbaren Monstern, deren Aufgedrehtheiten wir Lehrer machtlos gegenüberstehen und deren Anspruchsdenken wir schutzlos ausgeliefert sind.

Als erfahrungsgestählter Schulmann könnte ich Öl ins Feuer gießen und die vielen hässlichen Schlagzeilen mit schrillen oder abstoßenden Anekdoten aus meinem Lehreralltag unterfüttern. Das würde den Unterhaltungswert mancher Partygespräche ansteigen lassen – oder wenigstens deren Fröstelfaktor. Damit aber kann und will ich nicht dienen. Ich kann da nur beschwichtigen und den gedankenlos kolportierten Schreckensmeldungen eine differenzierte Wahrnehmung meiner pädagogischen Praxis entgegenhalten.

Offensichtlich hat es sich herumgesprochen: Um die Öffentlichkeit zu beeindrucken, müssen sich die Impressionen aus dem Klassenzimmer zu einem Horrorgemälde verdichten. Dabei sind es nicht die Kolleginnen und Kollegen, die die staunende Öffentlichkeit mit solchen angstmachenden Bildern und Befunden versorgen. Vielmehr sind es einzelne Lehrerverbände, die regelmäßig eine neue Sau durchs Dorf treiben und das Zerrbild von den Monsterkindern und ihren Helikoptereltern in immer

aggressiveren Farben leuchten lassen. Dabei beruft man sich gerne auf wissenschaftliche Studien – auch wenn man diese selbst in Auftrag gegeben und wahrscheinlich auch bezahlt hat. Schließlich wirken die Schreckensmeldungen aus dem Klassenzimmer besonders gruselig, wenn sie durch die Autorität anerkannter Sozialforscher abgesichert werden.

Das ist z. B. der Fall, wenn der Verband Bildung und Erziehung (VBE) bei dem ausgewiesenen Inklusionskritiker Bernd Ahrbeck eine Studie über Kinder mit emotionalen und sozialen Defiziten bestellt. Der von seiner Mission beseelte Empiriker kommt darin zu dem gewünschten Ergebnis: Bis zu 17 % der Schüler eines Jahrgangs seien psychisch krank, und alleine in den letzten 15 Jahren habe sich ihr Anteil verdoppelt. Offensichtlich will man die Öffentlichkeit bei dem Gedanken schaudern lassen, diese emotional und sozial beeinträchtigten Kinder könnten den regulären Unterrichtsbetrieb torpedieren und andere Schüler vom Lernen abhalten. Da dürfte der unvoreingenommene Leser Herrn Ahrbeck nur allzu gerne folgen, wenn dieser die psychisch angeknacksten Kinder von der Regelschule fernhalten und ihnen die Sonderschule als einen »Ort der Geborgenheit« andienen möchte.

Zu ähnlichen Erschütterungen der Medienwelt kam es, als der VBE die Gewalttaten der Schüler gegen uns Lehrer zum Thema machte und damit in die Schlagzeilen und Talkshows drängte. Eine repräsentative FORSA-Umfrage hatte ergeben, dass 21 % der Lehrkräfte an ihren Schulen Tötlichkeiten und Gewaltextesse beobachten. Und der VBE-Vorsitzende Beckmann rechnete vor, bereits 45 000 Lehrkräfte seien von ihren Schülern tödlich angegriffen worden. Seitdem muss ich damit leben, dass ich mir wegen jedes Pflasters und wegen jedes blauen Flecks hässliche Kommentare anhören darf. Freunde und Nachbarn sind sich ganz sicher, dass solche Blessuren dem täglichen Nahkampf im Klassenzimmer geschuldet sind.

Es ist legitim, wenn die Lehrerverbände für ihre Mitglieder bessere Arbeitsbedingungen fordern. Auch ich wünsche mir eine Verkleinerung der Klassen, eine Entrümpelung der Lehrpläne und eine Entzerrung der Stundentafeln. Aber solche Forderungen rechtfertigen es noch lange nicht, junge Menschen in dieser Form zu dämonisieren, ja zu kriminalisieren. Aus berufsständischen Motiven heraus dürfen Kinder nicht als durchgeknallte Nervensägen und nicht als prügeln Monster stigmatisiert werden. Unser gemeinsames Anliegen sollte eine Schule sein, in der alle Kinder Respekt und Wertschätzung erfahren. Das muss für das Innenleben unserer Schulen gelten.

Aber bitteschön auch für ihre Außendarstellung.

Mai-Anh Boger / Annette Textor

Erziehung ermöglichen



Politisch korrekte Bezeichnungen haben gelegentlich eine Wirkung, die der von Euphemismen ähnelt: Sie können dazu führen, dass vergessen wird, wovon überhaupt die Rede ist. Es sei daher gleich zu Beginn daran erinnert, dass der ›Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung‹ früher ›schwer Erziehbare‹ adressierte. Die Begriffskette ›emotionale und soziale Entwicklung‹ wirkt deutlich psychologischer und weniger pädagogisch – und neigt dadurch dazu, das alte Wissen darüber zu verdecken, dass die schulische Krise, die hier angesprochen wird, eine Krise staatlich organisierter *Erziehung* ist.

Daher kommt es, dass es aus bildungswissenschaftlicher Perspektive einen großen Unterschied zwischen dem Förderschwerpunkt ›emotionale und soziale Entwicklung‹ und allen anderen Förderschwerpunkten gibt, denn dieser befasst sich in der Hauptsache nicht mit *Bildung*, sondern mit *Erziehung*. Diese strukturelle Differenz hat weitreichende Konsequenzen für die Debatten um Inklusion und Exklusion. Recht unmittelbar führt sie zu Aushandlungen darüber, wo Ziele und Grenzen der schulischen Erziehung liegen, denn während es bei ›Bildung‹ unstrittig ist, dass sie eine – sogar *die* – Kernaufgabe von Schule ist, war man sich über Form und Reichweite eines schulischen Erziehungsauftrags stets uneinig. Eine beliebte argumentative Figur besteht in der Behauptung,

dass Schule nur insoweit für Erziehung zuständig sei, wie es nötig ist, um eine Teilhabe am schulischen Lernen zu ermöglichen. Diese Argumentationsfigur verdeckt jedoch die Tatsache der Erziehung und die stets legitimationsbedürftigen Normen und Werte, auf die diese zielt: Erziehung will mehr und ist etwas anderes als der Erwerb von basalen sozialen Kompetenzen und metakognitiven Fähigkeiten. So geht es zum Beispiel bei dem Gebot der Erziehung zur gewaltfreien Lösung von Konflikten eben nicht nur um soziale Kompetenzen, sondern um das Herz der Demokratie und somit um *Demokratieerziehung*.

Eine vermehrte Exklusion der mit diesem Förderschwerpunkt adressierten Kinder bedeutet folglich eine gestiegene Bereitschaft zur Pathologisierung und eine gesunkene Bereitschaft von Regel-

einrichtungen, sich mit den drängenden Erziehungsproblemen unserer Zeit zu befassen. Eine vermehrte Inklusion würde in diesem Bereich hingegen bedeuten, sich wieder mehr mit den Normen und Werten einer *erzieherisch* wertvollen Schulkultur und mit Demokratie- und Friedenserziehung zu befassen. Die Debatte um In- und Exklusion entfaltet bei diesem Förderschwerpunkt ein Risiko, aber auch eine Chance, auf die wir nach einem kurzen Einblick in die statistischen Trends eingehen werden.

Statistische Tendenzen

Ein Blick in die Daten der KMK zeigt, dass das in den bundesweiten Statistiken zu beobachtende Sinken der Förderschulbesuchsquote, d.h. des Anteils der Schülerinnen und Schüler, die eine Förderschule besuchen (gemessen an allen schulpflichtigen Schülerinnen und Schülern), ausschließlich auf ein Sinken dieser Quote im Förderschwerpunkt Lernen zurückzuführen ist (vgl. Abb. 1): Besuchten im Jahr 2001 noch 2,6% aller vollzeitschulpflichtigen Schülerinnen und Schüler mit dem Förderschwerpunkt Lernen eine Förderschule, waren dies im

Jahr 2016 nur noch 1,3 % aller Schülerinnen und Schüler. Umgekehrt steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler, die mit dem Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung eine Förderschule besuchen, seit 1991 kontinuierlich an – von 0,2 % aller Schülerinnen und Schüler auf 0,5 %. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit diesem Förderschwerpunkt, der eine Förderschule besucht, ist also mehr als doppelt so hoch wie vor 20 Jahren (s. Abb. 1).

Gleichzeitig steigt der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt in den allgemeinen Schulen (vgl. Textor 2015, 54); Abb. 2 zeigt dies bezogen auf die Grundschulen: Im Jahr 1999¹ hatten 0,1 % aller Schülerinnen und Schüler, die eine Grundschule besuchen, den Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung; im Jahr 2016 bereits 0,6 % aller Grundschülerinnen und Grundschüler.

Festzuhalten ist also: Der Anstieg von Schülerinnen und Schülern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in allgemeinen Schulen beruht nur im Förderschwerpunkt Lernen auf einer Verringerung der Förderschulbesuchsquote. In den übrigen Förderschwerpunkten besuchen anteilig an der gesamten Schülerschaft nicht weniger Schülerinnen und Schüler eine Förderschule, im Gegenteil – hier beruht der Anstieg der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Inklusion ausschließlich darauf, dass häufiger ein sonderpädagogischer Förderbedarf diagnostiziert wird (zum selben Ergebnis kommt auch Klemm, 2018).

Über die Ursachen dessen kann bis dato nur spekuliert werden (s. Abb. 2).

1. Hypothese: Die Zunahme von Förderung beruht auf veränderten Kriterien für die Zuweisung.

Ein Grund hierfür könnte darin liegen, dass Lehrkräfte und Eltern eine geringere Stigmatisierung der Kinder vermuten, wenn sie mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in ihrer Klasse bleiben können, als wenn sie auf eine Förderschule wechseln müssen. Dadurch wird auch der Nutzen einer sonderpädagogischen Förderung für das jeweilige Kind höher bewertet und bereits bei geringeren Auffälligkeiten eine solche beantragt. Dies wäre beispielsweise dann der Fall, wenn bei gravierenden Auffälligkeiten im Bereich des Arbeitsverhaltens frühzeitig ein Feststellungsverfahren eingeleitet wird und nicht erst dann, wenn sich bereits Lernrückstände manifestiert haben – und auch mit einem anderen Förderschwerpunkt, nämlich nicht »Lernen«, sondern »emotionale und soziale Entwicklung«.

2. Hypothese: Die Zunahme sonderpädagogischer Förderung beruht auf einem tatsächlichen Anstieg von Problemlagen.

Diese machen häufiger sonderpädagogische Interventionen notwendig. Dies könnte beispielsweise durch die zunehmend schwierigeren Bedingungen des Aufwachsens verursacht sein, beispielsweise durch die Zunahme von Kinderarmut, prekärer Beschäftigungsverhältnisse der Eltern etc.

Festzustellen jedoch ist, dass – unabhängig davon, welche der beiden Hypothesen tatsächlich in welchem Ausmaß zutrifft – die Zunahme der diagnostizierten sonderpädagogischen Förderbedarfe mit einer zunehmenden Pathologisierung einhergeht von (1) vorher als »noch normal« angesehenen Problemen mit dem geforderten Verhalten in der Schule bzw. (2) von Problemen, die eigentlich gesellschaftlich bedingt sind und daher auch gesellschaftlich zu lösen wären.

Das Risiko der massenhaften Pathologisierung

Als »Pathologisierung« wird der Prozess der Wahrnehmung und Beschreibung menschlichen Verhaltens als »psychisch gestört« bezeichnet. Dazu wird zunächst eine Verhaltensweise auf Basis einer Normalitätsvorstellung als »abweichend« konstruiert. Im zweiten Schritt wird diese Abweichung vom Normalen sodann als krankheitswertig eingestuft. Aus gesamtgesellschaftlicher Perspektive fällt dabei auf, dass der Anstieg an Pathologisierungen zunächst kein schulspezifisches Phänomen ist. Vielmehr gibt es einen allgemeinen Trend, Menschen aller Altersgruppen – also auch Erwachsene – gehäuft in den Kategorien psychischer Störungen zu erfassen. Eva Illouz beschreibt dies aus kultursoziologischer Perspektive als Aufstieg einer »therapeutischen Ideologie«: Psychologische und psychotherapeutische Begriffe sickern in die Alltagssprache ein und formen so unsere Wahrnehmung wesentlich mit.

Problematisch wird dies, wenn die psychologische Brille dazu verführt, organisationale Rahmenbedingungen und gesellschaftliche Problematiken auszublenden. Ein Erwachsenenbeispiel dafür ist die weite Verbreitung der Diagnose »Burn-out« – insbesondere im Lehrerberuf. So könnte man zunächst meinen, dass das Bewusstsein über dieses psychische Störungsbild die Sensibilität erhöht. Wird die Diagnose »Burn-out« jedoch dazu verwendet, nicht mehr über Arbeitsbedingungen und gesellschaftliche Verhältnisse zu

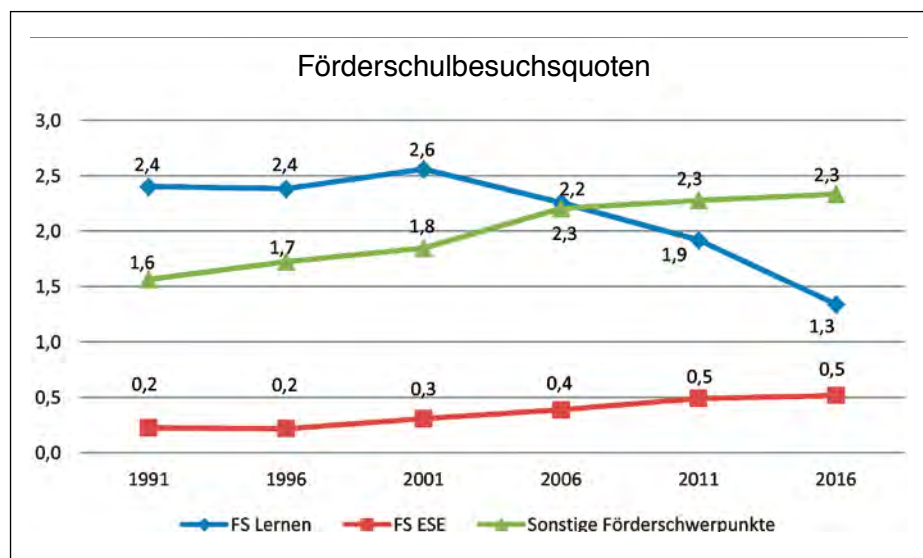


Abb. 1: Förderschulbesuchsquoten der Förderschwerpunkte Lernen, emotionale und soziale Entwicklung (ESE) und der übrigen Förderschwerpunkte zusammengefasst (Klasse 1–10)

sprechen, suggeriert dies, die Betroffenen seien als einzelne Individuen – losgelöst vom sozialen und politischen Kontext – »selbst schuld« an ihrer Lage. An die Stelle, an der ein Diskurs um Arbeitsbedingungen und Arbeits- bzw. Lehrergesundheit geführt werden sollte, tritt sodann ein psychologischer Diskurs um *individuelle* Stressbewältigungsstrategien. Diese Individualisierung und Privatisierung von Problemen verdeckt paradoxerweise die Gründe für den Anstieg an Burn-out-Diagnosen, statt sie aufzudecken. Aufgrund dessen steht der Anstieg an individualistischen Psychologisierungen und Pathologisierungen in einem engen Zusammenhang zu neoliberalen Leistungsregimen.

Eine zentrale These der Inklusionspädagogik ist daher, dass es stets wichtig ist, ebenjene schulischen Rahmenbedingungen und gesellschaftlichen Kräfteverhältnisse im Blick zu behalten und zu fragen, wie diese die Menschen im Lernen und Arbeiten behindern (statt davon auszugehen, dass Menschen »einfach so« behindert sind).

In Grundschulen bedeutet dies zu fragen, ob eine zunehmende Pathologisierung von Kindern davon ablenkt, Rahmenbedingungen wie die Klassengröße, mangelnde Ressourcen, eine zu geringe Anzahl an Stunden in Doppelbesetzung (Teamteaching, zu wenig sonderpädagogische Fachkräfte, zu wenig Zeit für Kooperation etc.) zu thematisieren. Des Weiteren lenkt sie von gesamtgesellschaftlichen Problemen wie



Dr. Mai-Anh Boger

ist von Haus aus Sonderpädagogin und arbeitet in der AG »Schulentwicklung und Schulforschung« der Universität Bielefeld. Ihre Forschungsschwerpunkte sind Theorien der Inklusion und Philosophie der Differenz.



Dr. Annette Textor

ist Professorin für empirische Schulforschung an der Universität Bielefeld und wissenschaftliche Leiterin der Laborschule. Sie arbeitet schwerpunktmäßig zu den Themenbereichen Inklusion, Praxisforschung und Didaktik.

Kinderarmut, wachsender sozialer Ungleichheit und fragwürdigen Gentrifizierungsdynamiken in größeren Städten ab. Das Grundproblem der Pathologisierung besteht also darin, dass sie die zuvor genannten organisationalen und strukturellen Probleme gewissermaßen auf die Kinder abwälzt und versucht, am Individuum – also am einzelnen Kind – etwas zu »therapieren«, was gar nicht auf dieser Ebene entstanden ist.

Da sich die guten Rahmenbedingungen für schulische Inklusion jedoch nicht so einfach herzaubern lassen und die Praxis Tag für Tag unter Handlungsdruck steht, wiederholt sich dieses Grundsatzproblem der *Scheinlösung struktureller Probleme auf individueller Ebene* nicht selten ohne jedwede reflexive Unterbrechung. In diesem Sinne

ist die zunehmende Pathologisierung von Kindern ein pädagogischer Bewältigungsversuch eines nicht-pädagogischen Problems. Jedes Desaster birgt jedoch auch eine Chance.

Die Chance auf eine Revitalisierung der Debatten um gute Erziehung in Grundschulen

Es macht bereits einen enormen Unterschied, ob man sich der oben erläuterten Tatsache, dass es sich bei der Vermassung an Pathologisierungen um eine verzweifelte Scheinlösung handelt, bewusst ist oder nicht. Diese Tatsache nicht zu verleugnen und nicht zynisch darüber zu werden, ist der erste Schritt zur Lösung. Herrscht nämlich kein Bewusstsein darüber, dass hier strukturelle Probleme individualisiert werden, kommt es zu einem essenzialistischen Bild psychischer Störungen: Die pädagogischen Fachkräfte glauben in diesem Fall wirklich, dass dieses Kind einfach krank sei, aus sich selbst heraus defizitär in seinem Wesen, und dass dies nichts mit der Organisation von Schule und gesellschaftlichen Problemen zu tun habe. Hat man dieses Problembewusstsein jedoch erlangt, wird man den Prozess der Pathologisierung durch Einleiten eines Verfahrens zur Feststellung eines sonderpädagogischen Förderbedarfs als strategische, gar als *instrumentelle* Praxis verstehen. Wenn wir niemals vergessen, dass wir gerade versucht haben, ein strukturelles Problem auf individueller Ebene zu lösen, blockieren wir den Etikettierungsprozess, der dazu geführt, die so entstandene Diagnose am

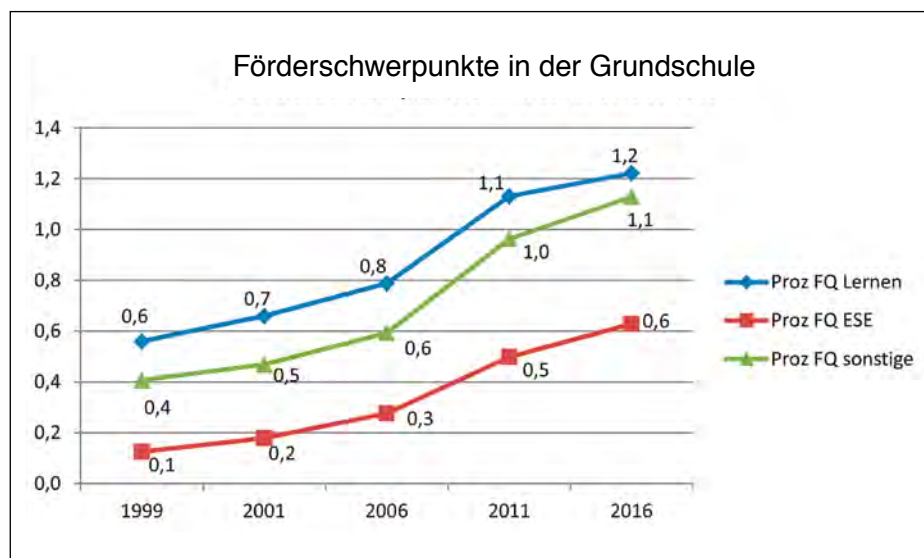


Abb. 2: Anteil der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Grundschule bezogen auf alle Grundschülerinnen und Grundschüler (ab 2003 ohne Niedersachsen, »da dort Aufschlüsselung nach Schularten nicht möglich« ist; KMK 2018, 12)

Ende für bare Münze zu nehmen: Wir nehmen die bare Münze, also das Geld und die Ressourcen, halten aber daran fest, dass die Gründe für die vorliegende emotionale und soziale Verstörung nicht in dem als »defekt« etikettierten Kind liegen, sondern eben in der Tatsache, dass das Schulsystem – so wie es ist – diesem Kind unter diesen Rahmenbedingungen in dieser Gesellschaft nicht mehr ohne besondere Ressourcen gerecht werden konnte (vgl. Textor 2015, 17 ff.).

Anmerkungen

Wie viele Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf inklusiv beschult werden, wird erst seit 1999 erhoben.

Literatur

Illouz, E. (2011): Die Errettung der modernen Seele. Therapien, Gefühle und die Kultur der Selbsthilfe. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
Klemm, K. (2018): Unterwegs zur inklusiven Schule. Lagebericht 2018 aus bildungsstatistischer Perspektive. www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/BSt/Publikationen/GrauePublikationen/Studie_IB_Unterwegs-zur-inklusion-Schule_2018.pdf [19.09.2018].
KMK (2018a): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2007 bis 2016 (Doku-

Das Gespräch über Erziehung beginnt dabei mit einer Selbsterziehung zu Solidarität: Während die Logik der Exklusion suggeriert, die Kinder seien das Problem und dieses Problem sei der Grund für die eigene Stressbelastung im Lehrerberuf und das drohende Burn-out, geht die Logik der Inklusion davon aus, dass eine Kritik organisationaler und gesellschaftlicher Rahmenbedingungen im Dienste der Kinder ist. Diese politische Kritik ist das alltäg-

mentation Nr. 215). www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html [18.09.2018].
KMK (2018b): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 2007 bis 2016 (Dokumentation 214). www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html [18.09.2018].
KMK (2012): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 2002 bis 2011 (Dokumentation Nr. 198). www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html [18.09.2018].
KMK (2008): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1997 bis 2006 (Dokumentation 185).

liche Stück Solidarität, das wir einander schulden und das auch im Kontakt mit den betroffenen Eltern das Arbeitsbündnis deutlich verbessert. Wenn Inklusion unter den derzeitigen Rahmenbedingungen schwierig zu realisieren ist, gilt es also zu fragen, wie Inklusion (besser) möglich gemacht werden kann, und die Rahmenbedingungen zu verändern – statt Exklusion durch den Verweis auf schlechte Rahmenbedingungen zu legitimieren. ■

www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html [18.09.2018].
KMK (2007): Schüler, Klassen, Lehrer und Absolventen der Schulen 1997 bis 2006 (Dokumentation Nr. 184). www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/schueler-klassen-lehrer-und-absolventen.html [18.09.2018].
KMK (2002): Sonderpädagogische Förderung in Schulen 1991 bis 2000 (Dokumentation 159). www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik/sonderpaedagogische-foerderung-an-schulen.html [18.09.2018].
Textor, A. (2015): Einführung in die Inklusionspädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt UTB.

Was macht gute pädagogische Beziehungen aus?

Reckahner Reflexionen – ein Manifest für Pädagog/innen

Gute pädagogische Beziehungen bilden ein Fundament dafür, dass Leben, Lernen und demokratische Sozialisation gelingen. Was aber macht gute pädagogische Beziehungen aus? Wie gestaltet man sie? Und nicht zuletzt: Nach welchen ethischen Leitlinien sollen sich Lehrer/innen und andere pädagogische Fachkräfte richten?

Die »Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen« geben Antworten auf diese Fragen. Sie enthalten 10 Leitlinien zur Stärkung der kinderrechtlichen Qualität pädagogischer Beziehungen und wenden sich an pädagogische Fachkräfte und Lehrkräfte sowie an verantwortliche Erwachsene in allen Bereichen des Bildungswesens.

Ziel des Manifests ist die Stärkung anerkennender und die Verminderung verletzender Handlungsweisen in schulischen und außerschulischen Arbeitsfeldern. Die Reckahner Reflexionen widmen sich allen Kindern und Jugendlichen in ihren vielfältigen Lebenslagen und sind ein Beitrag zu Antidiskriminierung und Inklusion auf der Beziehungsebene.

Nähere Informationen finden Sie unter

www.paedagogische-beziehungen.eu/



Unter dieser Webadresse können vier Materialien kostenlos heruntergeladen oder in gedruckter Form bestellt werden:

- Eine Broschüre informiert auf 25 Seiten über die 10 Leitlinien und begründet sie.
- Ein Plakat zum Aushängen in Lehrerzimmern und Teamräumen präsentiert übersichtlich die 10 Leitlinien mit Handlungsmöglichkeiten sowie kurzen Begründungen auf der Rückseite.
- Ein Flyer und ein Mini-Flyer zum Verteilen präsentieren die 10 Leitlinien kleinformatig in knapper Form.

Ulrich Hecker

Beziehungsweise: Lernen

Gute Beziehungen und eine Atmosphäre von Wertschätzung und Vertrauen sind die beste Grundlage für persönliche Entwicklung, Lernen und Bildung. Das gilt für Familien wie für Bildungseinrichtungen. Kinder und Jugendliche »bilden sich« aktiv in einem individuellen Bildungsprozess aufgrund ihrer persönlichen Erfahrungen.

Ausgangspunkt unserer emotionalen und sozialen Entwicklung sind die Erfahrungen mit den primären Bindungspersonen. Eine »sichere Bindung« ist ein wichtiger Schutzfaktor, unsichere Bindung birgt Risiken für die weitere Entwicklung des Kindes. Dabei ist die kindliche Entwicklung nicht nur Ergebnis seiner Entwicklungsgeschichte, sondern auch Resultat gegenwärtiger Umstände und Situationen. Dennoch hat Bindungssicherheit in der frühen Kindheit wichtige positive und lange anhaltende Auswirkungen auf die spätere Entwicklung des Kindes.

Diese Zusammenhänge erforschten der britische Kinderpsychiater John Bowlby (1907–1990) und die kanadische Psychologin Mary Ainsworth (1913–1999) mit Erkenntnissen aus Verhaltensforschung und Psychoanalyse und entwickelten daraus die »Bindungstheorie«.

Bindungstheoretische Überlegungen berücksichtigen existenzielle menschliche Bedürfnisse von Kindern als Grundlage für jede Art von Lernen. Lernprozesse stehen immer in situativen, sozialen und kommunikativen Zusammenhängen. Wichtig dabei ist die Wechselwirkung zwischen der personalen Dimension des Lernenden und seiner sozialen Dimension (Lernen als soziales Handeln). Frühere und gegenwärtige Bindungserfahrungen haben förderliche und hinderliche Auswirkungen auf das Lern- und Bildungsverhalten von Kindern und Jugendlichen.

Als soziale Wesen leben Menschen in Beziehungen. Von Anfang an sind wir auf andere angewiesen, z. B. als Neugeborene von der Fürsorge und Zuwendung einer erwachsenen Person, um überleben zu können. »Beziehung« beinhaltet aber nicht nur Bindung, sondern auch das Streben nach Autonomie.

Wobei positive Bindungserfahrungen wiederum eine wichtige Voraussetzung für gelingende Schritte in die Selbstständigkeit sind.

Bindung und Schule

Claus Koch betont in seinem Text zur Bedeutung der Bindungstheorie für Schule und Unterricht, dass ein optimales Lern- und Entwicklungsmilieu nur gestaltet werden kann, wenn die Pädagog(inn)en als Personen und die Schule als System auch »am Gedeihen der Schüler und den wechselseitigen Beziehungen arbeitet. Dies setzt neben der Kenntnis bindungstheoretischer Prozesse aber auch die Reflexion über sich selbst voraus, wie sie in der Lehrerbildung bis heute vielfach tabuisiert wird.«¹

Für die pädagogische Arbeit ist wichtig zu wissen, dass Kinder frühe Bindungsmuster in neue Beziehungen mit anderen Kindern und Erwachsenen hineintragen. Auch in den Beziehungen zu Lehrpersonen kommt es häufig zu einer Wiederbelebung früh erworbener Bindungsmuster. Aus der Perspektive des Kindes ist für die Beziehung zu Lehrpersonen bedeutsam, dass ein Abhängigkeitsverhältnis zu Lehrpersonen besteht, wie zu seinen ersten Bezugspersonen. Das Kind befindet sich in einem vielleicht unausgesprochenen, vielleicht auch klar betonten Machtverhältnis. Es sucht Anerkennung und befürchtet Zurückweisung.

Lehrerinnen und Lehrer begegnen täglich sowohl sicheren als auch unsicher oder desorganisiert gebundenen Kindern. Da die Pädagogen viel Zeit mit den Kindern verbringen (manchmal mehr Zeit als die Eltern) und (wie auch immer) wichtige Bezugspersonen sind, haben sie großen Einfluss auf ihre Entwicklung.



Lehrer/innen als Bindungspersonen

Beim Aufbau der Bindung zwischen Schülern und Lehrern bringt das Kind seine Bindungserfahrungen (mit seinen primären Bindungspersonen) in die Interaktion mit der Lehrperson ein. Zu selten wird thematisiert, dass auch die Lehrerin oder der Lehrer ihre Bindungshaltung in seine/ihre Beziehungen zu Schülerinnen und Schülern einbringt. Dabei liegt es in der Verantwortung der Lehrperson, die Beziehungen zu den Kindern förderlich zu gestalten. »Feinfühliges Lehrerverhalten fördert

die Bindung des Schülers, ist sogar in der Lage, gestörte Bindungsmuster zu heilen (der berühmte Lehrer, den man nie vergisst, weil er das eigene Leben positiv verändert hat). Bindungsmuster sind also reversibel« (Claus Koch).

Die Lehrerin oder der Lehrer ist also, ob er oder sie das will oder nicht, eine wichtige Bindungsperson für Kinder – und das keineswegs nur für die jüngeren.

Im Schul- und Unterrichtsalltag ergeben sich – abhängig von der Bindungsvorgeschichte des Kindes (aber auch der Lehrperson, was meist unbeachtet bleibt) – eine ganze Reihe verschiede-



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

ner Bindungsverhältnisse mit spürbaren Folgen für das Unterrichtsgeschehen. Einige wichtige beschreibt Claus Koch:

»Sichere Schüler-Lehrer-Bindung«

In einer sicheren Schüler-Lehrer-Bindung ist die Lehrperson ein »sicherer Hafen«, sie kann respektiert werden. Das Kind hat Vertrauen in die Hilfestellung der Lehrperson und fühlt sich anerkannt und angenommen. Die Lehrperson ist in der Lage, sich in das Kind »hineinzuversetzen«, sie ist entspannt und kann auch Kritik vertragen.

Das Spektrum einer solchen sicheren Bindungserfahrung und -gestaltung reicht über eine »vermeidende« oder »ambivalente« bis hin zu einer »desorganisierten« Schüler-Lehrer-Bindung:

»Desorganisierte Schüler-Lehrer-Bindung«

Bei einer »desorganisierten Bindungshaltung« beim Kind erscheint der Schüler als unberechenbar. Er zeigt ein hohes Aggressionspotenzial, auch gegenüber der Lehrerin oder dem Lehrer. Zu beobachten ist oft auch ein völliger Rückzug vom Unterricht oder aggressives Schweigen. Oder ein Schüler provoziert ständig, um Aufmerksamkeit zu bekommen. Ebenso ist möglich, dass ein

Kind sich immer zurückgewiesen fühlt, gleichgültig, was die Lehrperson auch unternehmen mag. Bei all dem geraten Inhalte und Ziele des Lernens z. T. vollkommen in den Hintergrund.

Eine »desorganisierte Bindungshaltung« kann es aber auch bei der Lehrperson geben. Dann zeigt sie sich ebenfalls unberechenbar: wechselweise freundlich oder aggressiv. Sie äußert sich ironisch bis zynisch und »macht Schüler runter«. Die Lehrperson ist kaum in der Lage, sich in Kinder hineinzuversetzen und geht stattdessen auf völlige Distanz. Kritik gegenüber scheint sie resistent zu sein oder »rastet aus«.

Aufgaben der Erwachsenen

Druck und Verunsicherung stören die kindliche Neugier und die Lust am Lernen nachhaltig. Karl-Heinz Eser markiert wichtige Faktoren, die gelingende Lernprozesse nachhaltig stören oder ganz unmöglich machen können:

»Die Herausbildung komplexer Verschaltungen im kindlichen Gehirn, d. h. Lernen, kann nicht gelingen,

- wenn Kinder in einer Welt aufwachsen, in der die Aneignung von Wissen und Bildung keinen Wert besitzt (*Spaßgesellschaft*),
- wenn Kinder keine Gelegenheit bekommen, sich aktiv an der Gestaltung der Welt zu beteiligen (*passiver Konsum von Lernstoffen und Medienangeboten*),
- wenn Kinder keine Freiräume mehr finden, um ihre eigene Kreativität spielerisch zu entdecken (*Funktionalisierung*),
- wenn Kinder mit Reizen überflutet, verunsichert und verängstigt werden (*Überlastung*),
- wenn Kinder daran gehindert werden, eigene Erfahrungen bei der Bewältigung von Schwierigkeiten und Problemen zu machen (*Verwöhnung*),
- wenn Kinder keine Anregungen erfahren und mit ihren spezifischen Bedürfnissen und Wünschen nicht wahrgenommen werden (*Vernachlässigung*).«²

Die Aufgabe von Erwachsenen (und damit meint Eser Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher, aber auch Eltern und Erziehungsberechtigte und -beteiligte) besteht darin, die aktuellen und gewachsenen Themen und Interessen der Kinder zu erfahren und zu berücksichtigen. Ebenso wichtig ist es,

Kindern Themen und Lerngegenstände zuzumuten, dabei aber die Antworten und Reaktionen darauf keinesfalls zu vernachlässigen.

Zu den Aufgaben der Erwachsenen gehört die Gestaltung von Lernlandschaften und -gelegenheiten. Die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder sollten dokumentiert werden (z. B. »sprechende Wände« und Portfolios), die Beteiligung (Partizipation) der Kinder an all diesen Prozessen ist möglich und wirkungsvoll (z. B. Klassenrat und Kinderkonferenzen).

Bildung und Erziehung müssen angstfrei sein. Angst verhindert »die Integration von komplexen Wahrnehmungen: Wir erinnern uns an die Angst und nicht an den Inhalt« (Eser).

Dazu dient eine pädagogische Leistungskultur, die die Kinder in die Gestaltung ihres Lernens aktiv einbezieht und sie (zumindest in der Tendenz) zu »Experten ihres eigenen Lernens« macht (z. B. durch Lerngespräche, Lernlandkarten und -tagebücher).

Eine transparente und verlässliche Haltung in Form einer Erziehungspartnerschaft und die Vereinbarung eines »Regelwerks« in der Schule stärkt die Kinder. »Systemisch« bedeutet das den Auf- und Ausbau pädagogischer Netzwerke. Das erleichtert dann auch die notwendigen Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich und von der Grundschule in die weiterführenden Schulen.

Unser gegenwärtiges Schulsystem ist noch immer eher »bindungsvermeidend« angelegt und organisiert. Wenn aber der »Bildungsauftrag« der Schule zwangsläufig auch ein »Bindungsauftrag« sein muss, dann müssen Pädagoginnen und Pädagogen lernen, Kinder in ihren Bindungsmustern zu erkennen und verlässliche vertrauensvolle Bindungen zu gestalten. □

Anmerkungen

- 1) Claus Koch (2016): Die Bedeutung der Bindungstheorie für die Schule und den Unterricht (06.03.2016), www.paedagogisches-institut-berlin.de
- 2) Karl-Heinz Eser (2014): Lernen in Beziehungen. Bildung braucht Bindung, in: LERNEN FÖRDERN, Heft 3/14, 12–21 (hier S. 18). Online abrufbar unter <https://lernen-foerdern.de/wp-content/uploads/2017/03/Bildung-braucht-Bindung.pdf>

Frauke Hildebrandt

Ohne Bindung keine Bildung

Beziehung im gemeinsamen Nachdenken

Durch die Studien von John Bowlby und Mary Ainsworth zur Bindungstheorie¹ wissen wir, dass Kinder durch vielfältige Interaktionen eine Bindung zu Erwachsenen aufbauen, also eine emotionale Beziehung, die über einen längeren Zeitraum anhält. Diese Bindung an ihre Bezugspersonen brauchen die Kinder, um aktiv und selbstbestimmt lernen zu können.

Erwachsene sind für sie eine »sichere Basis«, von der aus sie mit anderen in Kontakt treten können und ihre Umwelt explorieren. Kinder, die sich auf keine sichere Basis verlassen können, sind vor allem anderen damit befasst, eine solche Basis für sich zu suchen; sie zeigen Bindungsverhalten. Das hindert sie daran, mit anderen Kindern in soziale Beziehungen zu treten und die Welt zu erforschen: »Man bezeichnet die Form des Zusammenspiels zwischen den Systemen des Bindungs- und Erkundungsverhaltens als komplementär gekoppelt. Das heißt, dass immer nur ein Verhaltensmuster, das Bindungsverhalten oder das Erkundungsverhalten, aktiviert sein kann. Ist das eine präsent, dann ruht das andere zu dieser Zeit. Dies führt zu der auch für Pädagogen und Pädagoginnen so wichtigen Erkenntnis, dass ein Kind ohne innere emotionale Stabilität seine Umwelt mit all den so spannenden Spielzeugen, Gegenständen und Individuen darin nicht oder nur sehr eingeschränkt entdecken kann. Oder anders formuliert: Bindung und Lernen benötigen das innere Gefühl der Sicherheit«.² Stabile Bindungen sind daher für kindliches Lernen nicht nur bedeutsam, sondern eine grundlegende Voraussetzung.

Beziehung: Gefühle teilen

Und es gibt noch einen anderen Aspekt, der Beziehung für das Lernen wichtig macht. Ein Beispiel: Oft muss ich Vorträge halten. Wie gut mir das gelingt, hängt von meiner Vorbereitung und meiner Stimmung ab, aber ganz besonders vom Publikum, also von den Menschen, die mich anhören und mir zuschauen. Neulich merkte ich das wieder

deutlich, denn ich hatte zwei Vorträge kurz nacheinander zu halten. Beide Male ging es darum, wie kleine Kinder lernen und welche Lernumgebungen sie brauchen. Im ersten Fall war das Publikum zugewandt und interessiert, konstruktiv-kritisch und wohlwollend. Mein Vortrag wurde immer besser. Das merkte ich, während ich sprach.

Beim nächsten Mal war die Stimmung schlecht. Ich spürte Desinteresse und Ablehnung, die Beziehung zwischen mir und der Zuhörerschaft funktionierte nicht. Lag es an meiner Person, meinen Aussagen? Das Erstaunliche: Meine Stimme klang plötzlich in meinen Ohren überhaupt nicht mehr überzeugend. Was hatte ich hier eigentlich zu suchen?

Plötzlich benahm ich mich genau so, wie ich meinte, dass die Zuhörenden mich sahen, und bestätigte die Blicke, die auf mir ruhten. Tatsächlich änderten sich meine Überzeugungen und Gefühle unter diesen Blicken. Als ich das zum ersten Mal bewusst erlebt hatte, schien es mir, als habe da eine Zauberkraft gewirkt. Inzwischen kenne ich das Phänomen und bin etwas desensibilisiert und handhabe es professioneller. Jedenfalls lasse ich mich davon nicht mehr allzu sehr irritieren.

Wie elementar wichtig die Sicht anderer Menschen auf uns und ihre Art, mit uns in Beziehung zu treten, für unser Selbstbild ist, bestätigen immer wieder empirische Forschungsergebnisse. Man könnte sogar sagen, dass der Blick der anderen auf uns – ihr Beziehungsangebot – dessen Ursprung ist.

Ein Beispiel dafür ist die Affektspiegelung bei Babys in den ersten Lebensmonaten: Von Anfang an bilden wir als

Bezugspersonen, wie Entwicklungspsychologen uns nennen, mit den Babys ein »affektives Kommunikationssystem«. Ab dem zweiten Lebensmonat beginnen sie, mit uns Gefühle – im wahrsten Sinne des Wortes – zu teilen, und wir tun das mit ihnen. Wir spiegeln ihnen positive und negative Emotionen durch unsere Mimik. Lächelt ein Baby, lächeln wir zurück, schaut ein Baby traurig oder ängstlich, blicken wir es so ähnlich an.

Paradox daran ist, dass wir auch dann, wenn wir ein negatives Gefühl mimisch spiegeln, erfolgreich trösten und dem Baby helfen können, sein Gefühl zum Positiven zu regulieren. Das liegt daran, dass wir unser Spiegeln »markieren«, indem wir den Gefühlsausdruck übertreiben und dadurch seinen Als-ob-Charakter verdeutlichen. Offenbar können die Babys das interpretieren. Sie können erkennen, dass wir ihre eigenen Gefühlszustände spiegeln; sie entkoppeln die ausgedrückten Gefühle von uns als Personen und schreiben sie sich selbst zu. Man könnte sagen: Erst dadurch, dass sie uns ansehen, fühlen sie, wie sie sich fühlen.

Ein anderes Beispiel ist das soziale Rückversichern, das sich gegen Ende des ersten Lebensjahrs entwickelt: Babys, die sich in einer für sie unklaren Situation befinden – sie müssen ein Hindernis überwinden, um zur Bezugsperson zu kommen –, nutzen zur Entscheidungsfindung die emotionalen Gesichtsausdrücke, die wir als ihre Bezugspersonen zeigen. In ihrem Verhalten orientieren sie sich an den in unseren Gesichtern sichtbaren emotionalen Bewertungen von Situationen. Sie krabbeln los, wenn wir sie ermutigend anschauen, und halten inne, wenn wir ängstlich reagieren. Trauen wir ihnen zu, dass sie etwas schaffen, trauen sie es sich auch selbst zu.

Lernen hat auch auf diese fundamentale Weise immer etwas mit Beziehung zu tun, mit Beziehungen zwischen Päd-

gogInnen und Kindern. Das wissen wir selbst aus eigener Erfahrung zu berichten und das ist auch vielfach empirisch belegt.³ Die Qualität der Beziehungen, die ein Kind zu erwachsenen Bezugspersonen hat, hat wichtige Einflüsse auf dessen soziale, emotionale und kognitive Entwicklungsprozesse. Die PädagogInnen, die wir gut fanden, waren ermutigend, trauten uns zu, etwas Neues zu bewältigen, nahmen uns ernst, wir fühlten uns von ihnen gerecht behandelt – und gesehen, so wie wir uns selbst sehen wollten. Andere PädagogInnen verunsicherten uns, und brachten es dazu, dass uns ganze Wissensbereiche fremd blieben, weil wir uns am Ende selbst nicht zutrauten, diese Bereiche interessant zu finden.

Ein Verständnis von Lernen, dass diese Zusammenhänge nicht mitreflektiert und die emotionalen Faktoren aufseiten der Kinder weitgehend unberücksichtigt lässt, obwohl diese Faktoren Lernprozesse bekanntermaßen massiv beeinflussen können,⁴ ist irritierend. Es irritiert vor allem, weil es »den Blick« auf die Kinder als »View from Nowhere«⁵ konzipiert, als Beobachtung, die unter anderem die oben genannten Befunde nicht einbezieht und nicht wahrnimmt, dass die Kinder die Welt, sich selbst und uns – mit unserer Sicht auf sie – permanent erkunden und auf dieser Basis Schlussfolgerungen über sich selbst, die Welt und uns ziehen.⁶ Ein solches Verständnis von Lernen kalkuliert nicht ein, dass Kinder ihr Welt- und Selbstbild generieren, indem sie eben auch explorieren und beobachten, wie sie gesehen werden. Geht man davon aus, dass Bezugsperson und Kind ein »affektives Kommunikationssystem« bilden, könnte man in Analogie von der Pädagogin und dem Kind sagen, dass sie ein »kognitiv-emotionales Entwicklungssystem« bilden, in dem beide Pole jeweils sehr feinsinnig aufeinander reagieren.⁷ Die eine Seite kann die andere nicht »messen« oder »mit Informationen versorgen«, ohne dass sich das Ergebnis auf beide Seiten auswirkt – auf ihre Überzeugungen in Bezug auf den jeweils anderen Menschen und damit auch auf die jeweiligen Handlungen.

Eine spezielle Form von Beziehung: Treffen im Raum der Gründe

Das menschliche Denken kann man mit dem Philosophen Wilfrid Sellars als »Navigieren im Raum der Gründe« charakterisieren. Es wird von den Normen der theoretischen und praktischen Rationalität geleitet, die autonomes Denken ermöglichen.⁸ Sich im Raum der Gründe bewegen zu können, bedeutet, mit anderen gemeinsam nachdenken zu können. In der Elementarpädagogik gibt es seit der EPPE-Studie⁹ zu den Auswirkungen vorschulischer Einrichtungen, die in England von 1997 bis 2003 erarbeitet wurde, einen neuen Begriff: sustained shared thinking. Übersetzt: nachhaltig geteiltes Denken. Kann man Denken teilen? Das klingt im Deutschen zumindest merkwürdig. Besser verständlich ist vielleicht: gemeinsam denken. Ein wichtiger gedanklicher Aspekt verschwindet allerdings bei der Übersetzung. Nämlich der, dass man einen gedanklichen Raum im Wortsinn teilen, sich also auf dieselben Denkinhalte beziehen und nicht nur gemeinsam etwas tun kann. Sich die Idee eines geteilten Denkraums vor Augen zu führen, ist deshalb so wichtig, weil menschliche Gehirne streng genommen nur in der Mehrzahl existieren, also nicht einzeln und voneinander unabhängig. Durch Nachdenk-Dialoge können wir »Mind Meetings«¹⁰, und diese Meetings entwickeln unsere Kognition. Wir teilen Gedanken in einem diskursiven Raum, in dem das Prinzip des »zwanglosen Zwangs des besseren Arguments und das Motiv der kooperativen Wahrheitssuche«¹¹ gilt – ein Prinzip, das im Idealfall gleichberechtigte Beziehung und echte gedankliche Kooperation ermöglicht. In pädagogischen Kontexten gelingt das natürlich nur unter der Bedingung, dass wir Kinder als Wesen ansehen, die überhaupt die Fähigkeit haben, sich im Raum der Gründe zu bewegen. Das ist eine Einstellung, die gerade unter dem Begriff der »Mind-Mindedness« diskutiert wird. So wird die Einstellung von Erwachsenen genannt, kindliches Handeln und Sprechen ausgehend von begleitenden mentalen Zuständen (Denken, Wünschen, Intentionen, Erinnerungen) zu interpretieren und entsprechend verbal zu kommunizieren. Studien zeigen, dass Mütter, die »mind-minded« sind, ihre Kinder als Individuen mit eigenem Verstand, fähig

zu intentionalem Handeln, betrachten und behandeln. Kinder von Müttern mit hoher Mind-Mindedness haben höhere Fähigkeiten, sich in andere hineinzuversetzen und sie als Wesen mit eigenen Gedanken, Wünschen und Intentionen anzusehen.¹² Auf einer solchen Beziehungsbasis kann dann entstehen, was die Autoren der EPPE-Studie so ausdrücken: »Man spricht von sustained shared thinking, wenn zwei oder mehr Individuen zusammen einen gedanklichen Weg einschlagen, um ein Problem zu lösen, ein Konzept zu konkretisieren, eine Aktivität zu bewerten, eine Geschichte weiterzuerzählen ... Beide Parteien müssen zu diesem Denkprozess beitragen und das jeweilige Verständnis über ein Problem oder einen Sachverhalt entwickeln und erweitern.«¹³

Das heißt in unserem Zusammenhang: Die Pädagogin regt durch sustained shared thinking zum Denken an, dominiert das Gespräch und das Ergebnis aber nicht. Der Interaktionsprozess ist wechselseitig – beide Gesprächsteilnehmer tragen zum gedanklichen Geschehen bei. Er ist möglicherweise nicht symmetrisch, auf einer Ebene, wie er beispielsweise in der Interaktion zwischen Gleichaltrigen als symmetrisch zu betrachten wäre, was den Wissensstand der Beteiligten betrifft. Aber er ist symmetrisch, was die Fähigkeiten der Beteiligten betrifft, nachzudenken: zu hinterfragen, zu schlussfolgern, Analogien zu präsentieren und Möglichkeitsräume zu erfinden. Gerade dies macht das sustained shared thinking für pädagogische Handlungen so interessant.

Sich selbst als nachdenkende Person mit eigenen Gedanken und Fragen ins Spiel bringen

Respektvolle, emotional und kognitiv anregende Interaktion mit einem Kind zu gestalten, heißt, selbst involviert zu sein. Und das heißt, sich mit eigenen Gedanken ins Spiel zu bringen und dem Kind ein Gegenüber zu sein. Es heißt eben nicht nur, das Kind in seiner Entwicklung zu »begleiten«, sondern auch, eigene gedankliche Impulse zu setzen – in Bezug auf die aktuellen Erkenntnisinteressen des Kindes oder aus dem eigenen Interesse heraus. Sich mit eigenen Gedanken ins Spiel zu bringen, heißt nicht, in den »Erklärmo-

«aus zu schalten» und durch Instruktion den Kindern die Dinge »richtig« zu vermitteln oder – auf den Tagesablauf bezogen – per Ansage die Kinder durch den Tag zu manövrieren. Es heißt auch nicht, beim reinen Widerspiegeln dessen, was ein Kind fragt, bemerkt oder kommentiert, stehen zu bleiben. Die zugrunde liegende Aufgaben-Alternative aufseiten der PädagogInnen ist einfach falsch. Sie besteht nicht zwischen Wissensvermittlung und Widerspiegeln, sondern zwischen Wissensvermittlung/ Widerspiegeln auf der einen Seite und dem Einbringen der eigenen Gedanken in ein gemeinsames Nachdenkgespräch auf der anderen Seite. Dadurch kann ein dialogischer Prozess entstehen, in dem eigene Gedanken über die Welt, die anderen und sich selbst in das Gespräch einfließen. Respektvoll in diesem Sinne ist es, beides, den Welterklärungsmodus und den Rückzug, hinter sich zu lassen und die eigenen Gedanken und Werte als Ideen in die (verbale und nonverbale) Interaktion mit den Kindern einzubringen. Partizipative Interaktionen im Raum der Gründe haben einen positiven Einfluss auf die kognitive und sprachliche Entwicklung der Kinder: Besonders effektiv ist es, wenn Anregungen zum Weiterdenken, u.a. durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter sowie Modellierungen,¹⁴ gegeben werden, geteilte Aufmerksamkeit hergestellt wird,¹⁵ die thematische Führung dem Kind überlassen wird¹⁶ oder sustained shared thinking¹⁷ praktiziert wird.

Für die spezielle Beziehung, die im Raum der Gründe entsteht, sind einige Elemente von besonderer Bedeutung, die ich deshalb gesondert erwähnen möchte:

1. Feinfühlig anschließen

Sensitive Interaktionen hängen oftmals davon ab, wie der verbale Anschluss an das vom Kind Gezeigte oder Gesagte gestaltet wird. Der kommunikative Anschluss in der Interaktion kann als wichtiges Merkmal von Responsivität und Feinfühligkeit gelten.¹⁷ Besonders unterstützend sind kommunikative Anschlüsse, wenn sie an den vom Kind thematisierten Fokus positiv anschließen und ihn erweitern: »Ja, kann ich mir auch vorstellen, und ...«

2. Mentale Zustände und Perspektiven markieren

Das Sprechen über mentale Zustände, Einstellungen und Prozesse sowie das Markieren von subjektiven Perspektiven und das Sprechen über verschiedene Sichtweisen fördert die Fähigkeit von Kindern, sich in Perspektiven anderer hineinzuversetzen, ihre Fähigkeit zum Erkennen von Emotionen bei anderen Kindern.¹⁸ Hilfreich ist es deshalb auch, eigene mentale Zustände immer wieder im Nachdenkgespräch zu markieren. Damit markieren wir, dass wir eine bestimmte Perspektive haben. Wir kommunizieren also zum einen über die Sache selbst und zum anderen darüber, dass wir eine bestimmte Perspektive auf sie haben und das mit unseren inneren mentalen Zuständen zusammenhängt. Das heißt konkret, eigene Erfahrungen, Gedanken und Hypothesen als eigene Erfahrungen, Gedanken und Hypothesen in gemeinsame Nachdenkdialoge einzubringen, d.h. sie als solche zu markieren: »Ich habe mal erlebt«, »Ich denke, dass ...«, »Bei mir war das so«, »Ich glaube, dass das so ist, weil«. Außerdem gehört dazu, Alternativen zu eigenen Meinungen und Hypothesen mit zu erwägen und Möglichkeitsräume zu eröffnen: »Marie denkt, dass ...«, »Andere sehen das aber so, weil ...«

3. Eigene Meinungen begründen

Ebenso wichtig ist es, im Gespräch zu begründen, warum wir bestimmte Dinge tun, wünschen oder glauben und andere nicht. Dadurch, dass wir begründen, machen wir deutlich, dass es überhaupt so etwas wie Begründung von Gedanken, Handlungen und Wünschen gibt. Es wird implizit deutlich, dass es die Möglichkeit gegeben hätte, anderes zu denken, zu wünschen oder zu tun. Wir markieren dadurch auch wieder eine bestimmte Perspektive. Begründen wir in Gesprächen unsere Positionen und markieren zugleich eigene Perspektiven, bilden Kinder selbst mehr eigene Hypothesen.¹⁹

4. Selbst fragen

Sich selbst als denkende Person ins Spiel bringen kann man natürlich auch, indem man selbst Fragen stellt, deren Antwort man nicht genau kennt und von denen man meint, dass die Idee eines Kindes möglicherweise einen ge-



Dr. Frauke Hildebrandt

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.

meinsamen Nachdenkprozess eröffnen könnte. Der gesamte Schulalltag bietet unendlich viele Möglichkeiten, Kinder in anregende Gespräche über das, was sie in ihrer Umgebung erleben, zu verwickeln – und sich selbst gleich mit. Und es können auch Fragen sein, die jenseits des beschreibenden Was? Wer? Wo? liegen und die Zusammenhänge zwischen Ereignissen und Handlungen betreffen; Nachdenkfragen also. Beispielsweise: »Was denkst denn du, warum ...?«-Fragen. Solche Fragen kommen viel zu selten vor. Immer wieder merke ich, dass Kinder die meisten Fragen nur als Scheinfragen kennen, als Fragen, die keine echten sind: Der Lehrer weiß schon die Antwort, tut nur so, als wüsste er sie nicht, um zu testen, ob die Schüler herausfinden, was die richtige Antwort ist oder eben nicht. Respektvoll sind diese Osterhasenfragen nicht, sie haben keine wechselseitige gemeinsame Basis. Die Frage ist nur dann echt, wenn es ein echtes Erkenntnisinteresse aufseiten des Fragenden gibt. Das kann sich auf die Sache selbst oder auf die mögliche Hypothese des Gegenübers beziehen – also: Wenn es die Pädagogin nicht interessiert, warum Wasser eigentlich nicht nach oben fließt (vielleicht weil sie denkt, dass sie das schon weiß?), dann kann sie z. B. interessieren, welche Hypothese ein Kind entwickelt.

Das Besondere der Beziehung, die beim gemeinsamen Nachdenken entstehen kann, ist die Gleichberechtigung. Im Raum der Gründe kommt es nicht da-

rauf an, wer mehr weiß, sondern darauf, dass wir alle nachdenken können. Das können Kinder – und wie! Wenn wir ihnen Rationalität zutrauen und eine innere Welt zuschreiben, werden sie darin gestärkt, ein Bewusstsein von Individualität und Perspektivität zu entwickeln, sie erleben Wertschätzung und Relevanz ihrer eigenen Gedanken und zugleich wird im Raum der Gründe die Unterschiedlichkeit anderer bewusst. ■

Anmerkungen

- 1) Vgl. Bowlby, J. 1969 und Ainsworth, M. 1977
- 2) Viernickel, Völkel 2009, 13 f.
- 3) Vgl. u. a. Dornes 2000
- 4) Vgl. u. a. Thagard, Paul (2006): *Hot Thought: Mechanisms and Applications of Emotional Cognition*. Cambridge. MIT Press
- 5) Der Philosoph Thomas Nagel hat eine Sicht, die die Perspektivität der eigenen Wahrnehmung (subjektiv und intern) der Welt (objektiv und extern) nicht mit einrechnet, einschlägig als »View from Nowhere« bezeichnet. Vgl.: Nagel, Thomas (1986): *The View from Nowhere*. Oxford University Press
- 6) Vgl. Gopnik, Alison; Wellman Henry M. (2012): *Reconstructing constructivism: Causal models, Bayesian learning mechanisms and the theory theory*. In: *Psychological Bulletin* 2012 Nov; 138 (6): 1085–108
- 7) Für Forschungen, die das Sensorium der Kinder für pädagogische Interaktionen in den Blick nehmen, vgl. Bonawitz, Elizabeth, et al. (2011): *The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery*. *Cognition* 120.3: 322–330
- Buchsbaum, D., Gopnik, A., Griffiths, T. L., & Shafto, P. (2011). *Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence*. *Cognition*, 120 (3), 331–340.
- 8) Sellars 1956; McDowell 1994
- 9) Sylva, K. u. a. 2004
- 10) Ein Zusammentreffen von Gehirnen
- 11) Habermas 1981
- 12) Habermas 1981
- 13) Sylva, K. u. a. 2004, 154
- 14) Hamre et al. 2013; König 2009; Siraj-Blatchford, Muttock, Sylva, Gilden & Bell 2002; Sylva et al. 2004; Sammons et al. 2004
- 15) Carpenter et al. 1998
- 16) Dickinson & Tabors 2001; Girolametto, Weitzmann & Greenberg 2003
- 17) Hildebrandt, Scheidt, Hildebrandt, Hédervári-Heller & Dreier 2016
- 18) Harris et al. 2005; Moore 1990; Lohmann und Tomasello 2003
- 19) Hildebrandt 2016

Gerlind Große

Emotionsregulation und Sprache

Emotionsregulation wird als Handeln definiert, mit dem ein Mensch gezielt darauf Einfluss nimmt, welche Emotionen er erlebt, wie und wann er sie erlebt und wie er sie einsetzt, um seine Ziele zu erreichen (1). Die Fähigkeit zur Emotionsregulation versetzt eine Person in die Lage, ihren Emotionen und den damit verbundenen Handlungsbereitschaften nicht mehr nur ausgeliefert zu sein, sondern aktiv Einfluss auf die Wirkung der eigenen Emotionen nehmen zu können (2).

Das bedeutet auch, dass Emotionsregulation es ermöglicht, in stressvollen und emotionsgeladenen Situationen dennoch sozial angemessen, adaptiv und flexibel zu reagieren (3). Ein ganz wesentliches Ziel in der Entwicklung der Emotionsregulation für Kinder und Jugendliche besteht also darin, zu lernen, wie sie mit ihren Emotionen sozial und situativ angemessen umgehen können (4).

Warum ist Emotionsregulation so wichtig für kindliche Entwicklung (und Schulerfolg)?

Zu lernen, die eigenen emotionalen Erfahrungen und damit verbundene Handlungstendenzen mit persönlichen Zielen und sozialen Anforderungen in Einklang zu bringen, ist eine zentrale Entwicklungsaufgabe der frühen und mittleren Kindheit (5). Bessere Emotionsregulationsfähigkeiten stehen im Zusammenhang mit besseren sozio-emotionalen Kompetenzen (6–8), mehr prosozialem Verhalten (9) sowie besseren Peer-Beziehungen (10, 11). Sie ermöglichen eine bessere Anpassung an das schulische und vorschulische Umfeld sowie bessere schulische Leistungen (12, 13). Außerdem zeigen sich Zusammenhänge zwischen dem Erleben positiver Emotionen und dem emotionalen Wohlbefinden und psychischer Gesundheit (14).

Die Fähigkeit, die eigenen und die Gefühle anderer zu verstehen (Empathie), mit starken Emotionen gut umgehen zu können und soziale Hinweise wahrzunehmen, trägt maßgeblich zu positiven Peer-Beziehungen und Peer-Interaktionen bei. Kinder, die von ihren Mitschü-

ler*innen nicht gemocht, ausgeschlossen oder gehänselt werden, haben häufiger Verhaltens- und Sozialprobleme und schlechtere schulische Leistungen als Kinder, die gemocht werden und gut sozial eingebunden sind. Solche Kinder mit hohem sozialem Gruppenstatus sind im Gegenzug oft besser darin, mit negativen Emotionen – wie Wut, Nervosität oder Traurigkeit – umgehen zu können. Sie zeigen häufiger freundliches und positives Sozialverhalten wie Kooperation und Hilfsbereitschaft (15).

Emotionsregulations-Strategien

Die Aneignung von Strategien, mit denen sich Emotionen in ihrer Qualität, Intensität, Dauer und Häufigkeit modifizieren lassen, stellt also eine wesentliche Entwicklungsaufgabe dar. Dabei lassen sich verschiedene Arten der Emotionsregulation unterscheiden (siehe Kasten, Larsen und Prizmic) (16). Alle Strategieformen sind sowohl intra-personal wie interpersonal anwendbar.

Allerdings sind nicht alle Strategien gleichermaßen erfolgreich. Im Vergleich der Wirksamkeit von zwei Regulationsstrategien (17) zeigte beispielsweise die Neubewertung einer negativen Situation eine höhere Funktionalität als die Unterdrückung des Gefühls. Die Neubewertung ermöglichte es, die Intensität eines negativen Gefühls tatsächlich zu reduzieren, wogegen eine Unterdrückung zwar zu einer Reduktion des Gefühlsausdrucks führte, das Gefühl selbst aber bestehen blieb. Die Unterdrückung von Gefühlen kann – im Gegensatz zur Neubewertung – sogar negative Konsequenzen auf die Gedächtnisleistung haben (18).

Die Entwicklung von Emotionsregulationsfähigkeiten

Die Fähigkeiten, Emotionen zu regulieren, entwickeln sich eingebettet in den sozialen Kontext, in dem Kinder aufwachsen. Dieser ist hauptsächlich durch die beteiligten sozialen Partner, also Eltern, Geschwister, Freunde, Mitschüler, Pädagog*innen charakterisiert. Sie alle tragen zur Entwicklung der Emotionsregulationsfähigkeiten bei, indem sie – in abnehmendem Maße – ko-regulativ agieren. Das heißt: Im Verlaufe der Entwicklung findet eine Verschiebung von externaler Co-Regulation hin zu internaler Selbstregulation der emotionalen Erlebnisse und der damit einhergehenden Handlungsimpulse statt (19). Babys und Kleinkinder sind in emotional erregenden Situationen auf die soziale Unterstützung durch Bezugspersonen wie Eltern oder Pädagog*innen angewiesen (20, 21). Diese Situationen geben den Kindern wiederum die Gelegenheit, durch Nachahmung und erzieherisches Feedback etwas über Emotionsregulation zu lernen (22). Während soziale Unterstützung zeitlebens eine Quelle des Trostes bleibt, verringert sich doch im Vorschulalter nach und nach der Bedarf an externer Unterstützung in alltäglichen emotionalen Episoden (21, 23).

Verhaltensstrategien:

Beruhigung, Lenkung der Aufmerksamkeit, Flucht / Rückzug, Selbstbelohnung, Ersatzbefriedigung, soziale Unterstützung, Problemlösung, Abreagieren / Ausleben des Gefühls, Unterdrückung des Gefühls

Symbolische Strategien:

Beruhigung, Trost, Verbale / Gestische Lenkung der Aufmerksamkeit, Neubewertung oder Bagatellisierung, Abwärtsvergleich, Schuldabwehr, Leugnung

Zeitliche Hierarchisierung:

Vertrösten, Versprechen, Visualisieren

Antezedente Strategien:

Aufsuchen positiver Emotionsepisoden, Vermeiden negativer Emotionsepisoden, Diskurs über den Umgang mit Emotionen

Abb. 1: Strategien der Emotionsregulation nach Larsen / Prizmic (2004) und Holodynski / Friedlmeier (2006)

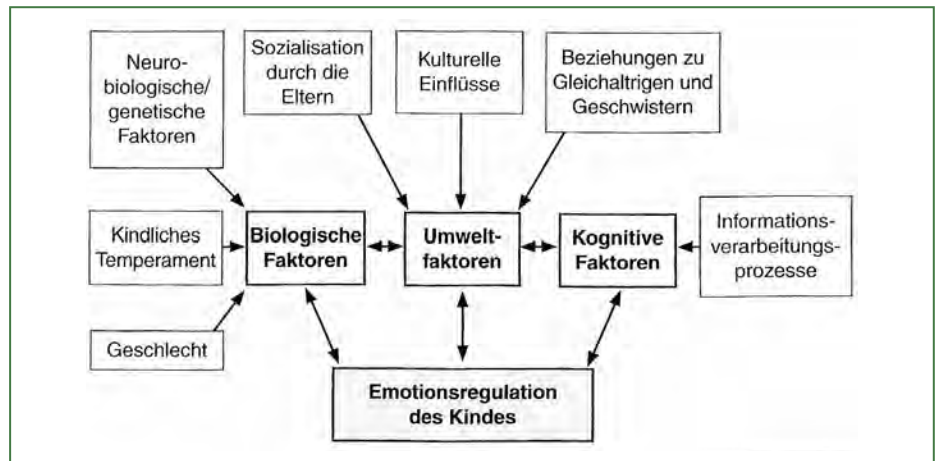


Abb. 2: Einflussfaktoren der Emotionsregulation im Kindesalter (aus: Kullik / Petermann [2012] nach Jacob et al. [2011])

Wichtige Phase in der Übergangszeit von der Kita zur Grundschule

Unter entwicklungspsychologischen Gesichtspunkten ist dabei der Übergang von der externalen zur internalen Regulation besonders bedeutsam. Viele Emotionsregulationsstrategien werden von den Kindern um den vierten Geburtstag herum erworben, wodurch der Übergang von der externalen zur internalen Regulation auch in den Zeitraum des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule fällt (19). Im Vorschulalter verbessern Kinder ihre Emotionsregulationsstrategien und zeigen erstmals auch ein Bewusstsein für das Vorhandensein solcher Strategien (24, 25). Darüber hinaus bilden Verständnis für und Wissen über Emotionen die Basis für die Entwicklung von Empathie und prosozialem Verhalten.

Zwischen dem vierten und achten Lebensjahr erwerben Kinder metakognitives Wissen über Emotionen und ihre Regulation – eine sogenannte Theory of Emotion, in Analogie zur Theory of Mind (26). Es umfasst sowohl Wissen über 1.) emotionsspezifische Bewertungen und typische Emotionsanlässe, 2.) Ausdruckszeichen, um Emotionen bei anderen erkennen zu können, 3.) Kenntnisse über peripher-physiologische Körperreaktionen, 4.) subjektive Erlebensformen, um sie bei sich selbst identifizieren zu können, sowie 5.) die (positiven und negativen) Folgen von Emotionen. Zu einer Theory of Emotion gehört aber auch ein Wissen um Regulationsstrategien, wie man seine und die Emotionen anderer effektiv modifizieren kann.

Mit Schuleintritt wird von den Kindern auch erwartet, dass sie in der Lage

sind, die Lernangebote zu nutzen, was eine gute Selbstregulation voraussetzt. Dieser Entwicklungsabschnitt ist durch große individuelle Unterschiede geprägt, die sich nicht zuletzt im Konzept der Schulreife niederschlagen (27, 28).

Einflussfaktoren auf die Entwicklung der Emotionsregulation

Die unterschiedlichen Entwicklungsverläufe lassen sich dadurch erklären, dass die Emotionsregulationsfähigkeiten durch eine Vielzahl von Faktoren beeinflusst wird. Dazu gehören sowohl kindbezogene als auch soziale Faktoren (vgl. Abb. 2).

Vonseiten des Kindes entwickeln sich die Emotionsregulationsstrategien im Einklang mit anderen kognitiven Fähigkeiten wie den exekutiven Funktionen, dem Repräsentationsvermögen und den Perspektiveübernahmefähigkeiten (31). Verbesserte exekutive Funktionen (wie zum Beispiel Impulskontrolle) durch Reifung des präfrontalen Kortex ermöglicht es den 3- bis 5-jährigen Kindern zum Beispiel, dem Handlungsimpuls in einer emotional erregenden Situation zu widerstehen (32).

Auch das Temperament des Kindes ist ein wichtiger Einflussfaktor – besonders die sogenannte negative Reaktivität oder Reizbarkeit des Kindes (33). Negative Reaktivität bedeutet, dass diese Kinder dazu neigen, in hohem Maße Wut, Frustration, Reizbarkeit, Nervosität, Angst oder Traurigkeit zu erleben. Dies wirkt sich wiederum auf das elterliche Verhalten aus und macht auch ein größeres Maß an Emotionsregulationsfähigkeiten nötig, um diese starken Gefühle zu beherrschen.

Das familiäre und weitere soziale Umfeld beeinflusst die Entwicklung der Emotionsregulationsfähigkeiten über drei wichtige Pfade (22): Erstens lernen Kinder durch Beobachtung, zweitens durch spezifische Erziehungspraktiken und drittens vermittelt über das emotionale Klima in diesem sozialen Umfeld (Familie, Gruppe, Klasse), welches sich in der Bindungs- und Beziehungsqualität, dem Erziehungsstil und den emotionalen Ausdrucksweisen in diesem Setting zeigt. Das Modell von Morris et al. (2007) verdeutlicht auch anschaulich die Bidirektionalität der Prozesse: Das Verhalten von Bezugspersonen und das kindliche Verhalten beeinflussen sich gegenseitig.

Wenn Kinder in einem sozialen Umfeld aufwachsen, das von negativem, übergriffigem oder unberechenbarem emotionalem Klima geprägt ist, laufen sie Gefahr, ein hochemotionales Reaktionsmuster zu entwickeln aufgrund der häufigen, unerwarteten emotionalen Signale oder auch emotionaler Manipulation. In einer solchen Umgebung beobachten Kinder nicht nur ungünstige Emotionsregulationsstrategien ihrer Bezugspersonen, sondern fühlen sich auch weniger emotional sicher (34). Hingegen, wenn das soziale Umfeld der Kinder feinfühlig und vorhersagbar ist, in dem sie sich mit ihren emotionalen Ausdrücken akzeptiert und unterstützt fühlen, dann kann ein freier und sicherer Umgang mit Emotionen entstehen. Kinder fühlen sich auch dann emotional sicher, wenn sie wissen, welches Verhalten von ihnen erwartet wird und welche Konsequenzen es hat, wenn sie die sozialen Erwartungen nicht erfüllen (35).

Wie Kinder Regulationsstrategien lernen

Kinder erlernen die oben beschriebenen Strategien der Emotionsregulation in der Regel durch ihre Eltern, Lehrer*innen und Freunde (vgl. auch Friedlmeier 1999b). Thompson und Meyer (23) nennen vier mögliche Lernpfade, die parallel auftreten und sich wechselseitig ergänzen – aber auch widersprechen können: 1.) direkte Anweisungen (»beruhige dich«); 2.) Angebote zur Umdeutung des Anlasses (»Es hätte noch viel schlimmer kommen können«) oder zur zeitlichen Hierarchisierung (»Morgen wird alles wieder gut sein«); 3.) Modelllernen (Eltern können ihre eigenen Regulationsstrategien laut denkend dem Kind demonstrieren); 4.) Diskurs über Emotionen: Eltern tauschen sich mit ihren Kindern darüber aus, wann man welche Gefühle wie ausdrückt und erlebt bzw. ausdrücken und erleben sollte etc. Auf diese Weise eignen sich Kinder ein Emotionswissen an, das sie für die Regulation von Gefühlen nutzen können. Ein weiterer Lernpfad besteht im Spielen von Emotionen während gemeinsamer Rollenspiele zwischen Eltern und Kindern sowie zwischen Kindern.

Wie ein unterstützender Umgang mit kindlichen Emotionen aussehen sollte, wurde von Gottman und Kollegen dokumentiert (36): Die Bezugspersonen nehmen die Emotion des Kindes wahr, sie sehen emotionale Episoden als Gelegenheiten für Nähe und Lerngelegenheit; sie helfen dem Kind, die Emotion zu benennen, zeigen sich empathisch mit dem Gefühl des Kindes oder bestätigen es zumindest und bieten dem Kind Unterstüt-

zung bei einer etwaigen Problemlösung an. Ungünstig wirkt sich hingegen ein Emotionen negierendes oder unterdrückendes Verhalten seitens der Bezugspersonen auf die kindliche Entwicklung aus.

Über Emotionen sprechen ist wichtig

Eine besondere Bedeutung des pädagogischen Settings im Erlernen von Emotionsregulationsstrategien wird deutlich, wenn man den Einfluss von Sprachfähigkeiten näher betrachtet: Sprache erlaubt es, Gefühle zu konzeptualisieren und anderen mitzuteilen. Diese Fähigkeit beeinflusst andere Entwicklungsbereiche positiv, wie zahlreiche Studien belegen konnten (37–39). Eine gelungene emotionale Kommunikation mit anderen wirkt sich positiv auf Sozialkontakte aus und korreliert mit der Bindungssicherheit (40). Das Emotionsvokabular korreliert mit dem Emotionsverständnis; ein eingeschränktes Emotionslexikon weist schon früh auf ein Entwicklungsrisiko für die emotionale Kompetenz hin. Holodynski et al. (41) vertreten die Hypothese, dass die ontogenetische Entwicklung der Regulationsstrategien von der interpersonellen zur intrapersonalen Regulation verläuft und dass erst die Ausbildung einer sprachlich vermittelten Repräsentationsebene die Möglichkeit eröffnet, die Emotionsregulation effizient und vor allem antizipativ einsetzen zu können. Denn: Um Emotionen willentlich regulieren zu können, muss die Person sich vom Handlungsimpuls der zu regulierenden Emotion distanzieren und eine andere Handlungsalternative in Be-

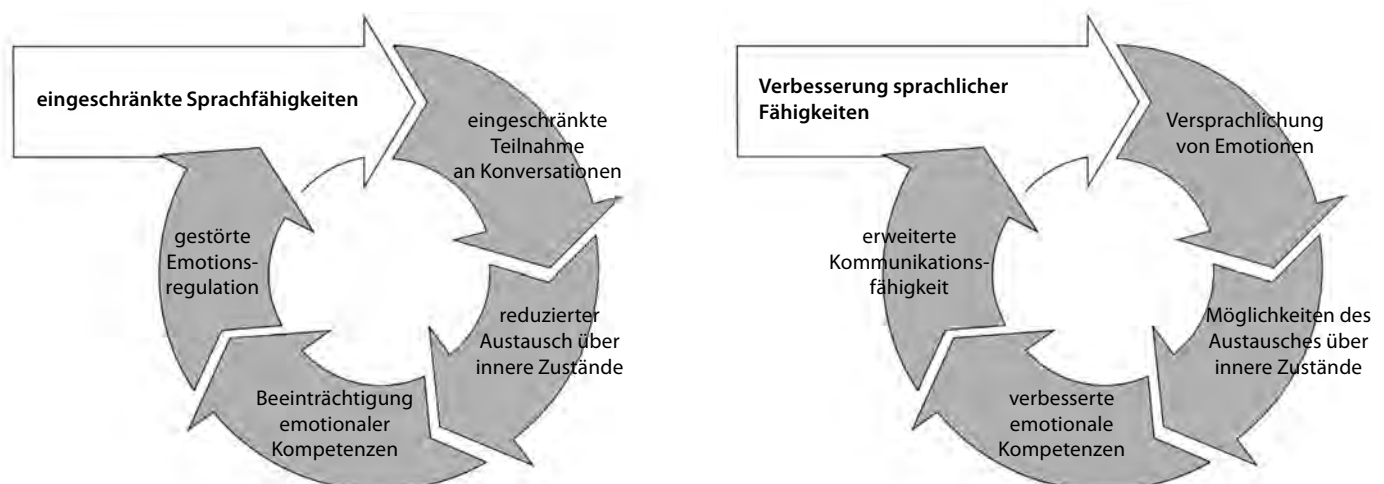


Abb. 3 und 4: Mit einer gezielten sprachtherapeutischen Intervention, die auch den Bereich des Sprechens über Inneres einbezieht, kann der nachteilige Kreislauf aufgebrochen werden (Kauschke 2012)

tracht ziehen können. Eine solche psychologische Distanzierung wird durch sprachliche Zeichen in effizienter Weise zur Verfügung gestellt (42).

Tatsächlich zeigen sich in Studien zur Entwicklung der Emotionsregulation, die auch Maße zum allgemeinen Sprachentwicklungsstand erhoben haben, in der Regel positive Korrelationen zwischen Regulationskompetenz und Sprachfähigkeit (43–46).

Die vier Funktionen von Sprache für die Emotionsregulationsfähigkeiten

Eine umfangreiche Forschung zeigt also, dass Sprachkenntnisse und Emotionsregulationsfähigkeiten in einem positiven Zusammenhang stehen. Die bisherige Forschung verweist auf vier potenzielle Funktionen der Sprache für die Entwicklung von Emotionsregulationsfähigkeiten (Cole et al. 2010; Holodynski, Hermann & Kromm 2013): Sprache dient demnach als Mittel 1.) zur Repräsentation emotionaler Konzepte und damit verbundenem Wissen über Ursachen und Folgen emotionaler Erfahrungen, 2.) zur Steuerung der eigenen Handlungen mithilfe sprachlicher (Selbst-)Instruktionen, 3.) zur kognitiven Emotionsregulation durch beispielsweise Umdeutungen; sowie 4.) zur Kommunikation von Wünschen, Bedürfnissen oder benötigter Unterstützung. Nach neueren Erkenntnissen muss man dabei allerdings den Einfluss der generellen Sprachfähigkeit und den der emotionsspezifischen Sprachfähigkeit unterscheiden: Je jünger die Kinder (Vorschulalter), desto bedeutender ist die emotionsspezifische Sprachfähigkeit für die emotionale Kompetenz (47).

Sprache als Mittel der kommunikativen Emotionsregulation

Besonders essenziell ist Sprachfähigkeit für die kommunikative Emotionsregulation. In sozialen Interaktionen können Kinder ihre Emotionen auch regulieren, indem sie über ihre emotionale Erfahrung, ihre Bedürfnisse und Wünsche kommunizieren (48), um entweder über die gegenwärtige Situation mit anderen zu verhandeln und den Grund für die Emotion zu beseitigen (43) oder sich Unterstützung bei der Emotionsregula-

tion zu holen (Co-Regulation; (21, 23) oder ein gemeinsames Verständnis mit anderen zu erzeugen und ihre Gefühle mit anderen zu teilen (49, 50).

Der sprachliche Emotionsausdruck umfasst die Fähigkeit, eigene Emotionen zu beschreiben und damit auch mit anderen teilen zu können. Kinder mit einem umfangreichen Emotionswissen, Emotionsverständnis sowie einem differenzierten Emotionsvokabular können leichter ihre eigenen Emotionen beschreiben und so ihre Bedürfnisse mitteilen. Ist ein Kind mit geringen Fertigkeiten im sprachlichen Emotionsausdruck wütend, neigt es wahrscheinlich eher zu sozial unangemessenem Verhalten (z.B. Spielzeug wegnehmen oder schlagen) als Kinder, die die Möglichkeit haben, durch sprachliche Mitteilungen einen Konflikt zu lösen.

Sprachliches Emotionswissen fördern

Für das Vorschul- und Schulalter lässt sich bestätigen, dass Wörter für innere Zustände nur einen kleinen, aber wachsenden Anteil am Gesamtlexikon ausmachen (51). Erwerb und Verwendung von Wörtern für Emotionen bei Kindern beginnen früh (zweites Lebensjahr). Sie machen aber nur einen geringen Anteil aus, da Wörter mit Bezug auf Konkretes, äußerlich Wahrnehmbares klar überwiegen. Offensichtlich stellt der Erwerb von Bezeichnungen für innere Zustände eine besondere Herausforderung im Spracherwerb dar.

Für den Erwerb von Wörtern mit abstraktem, z.B. innerpsychischem und emotionalem Inhalt ist die Vermittlung und Verhandlung im Rahmen von dialogischen Situationen besonders essenziell, da keine konkret wahrnehmbaren Objekte oder Ereignisse in der Außenwelt verfügbar sind. In Gesprächen kann man die Bedeutung innerpsychischer Begriffe ausloten, die Angemessenheit von Gefühlen in bestimmten Situationen hinterfragen, emotionale Verhaltensweisen bewerten.

Kommunikation über Inneres erfüllt also wichtige Funktionen für die Sprachentwicklung und die sozial-emotionale Entwicklung. Durch die Gespräche über emotionale Inhalte wird das Emotionslexikon aufgebaut, erweitert und angereichert. Die Erfahrungen, die



Dr. Gerlind Große

ist Professorin für Frühkindliche Bildungsforschung an der Fachhochschule Potsdam. Sie beteiligt sich an der Gestaltung des gleichnamigen kooperativen Masterstudiengangs mit der Universität Potsdam und ist 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«

das Kind in der Interaktion macht, prägen seine Konzeptualisierung von Emotionen und seine Art der Versprachlichung von inneren Zuständen.

Verschiedene Präventionsprogramme für unterschiedliche Entwicklungsphasen fokussieren vorwiegend die Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen, von denen die Fähigkeit zur Emotionsregulation nur einen Teil ausmacht (52–56). Den Programmen ist gemeinsam, dass unterschiedliche Aspekte wie das Verstehen von Emotionen, die Wahrnehmung von Emotionen, Empathie, Kommunikation, Problemlösen und Emotionsregulation thematisiert werden.

Ein hoher Anteil an Emotionswortwissen und emotionsspezifischem Vokabular findet sich im Papilio-Programm, welches nun auch ein erweitertes Angebot für den Grundschulbereich umfasst (<https://www.papilio.de/fuer-grundschulen.html>). Mithilfe der Kistenkobolde lernen die Kinder vor allem, ihre Emotionen wahrzunehmen, zu regulieren und auszudrücken. Sie helfen den Kindern zusammen mit der Figur Paula insbesondere beim Umgang mit neuen Gefühlen wie Neid, Schuld, Scham und Stolz. □

Anmerkungen und Literatur

finden Sie unter www.groesse.de/grundschule-aktuell/grosse-literatur

Katrin Macha

Kinder ernst nehmen

Bildung und Partizipation im Alltag von Kita und Schule

Kinder kommen in ihre neue Klasse. Die Lehrerin hat das Klassenzimmer vorbereitet. An der Tafel sind die Namen der Kinder um ein »Herzlich willkommen« gruppiert. Namensschilder stehen an jedem Platz. Die Kinder sollen ihren Namen suchen und sich dann an den Platz setzen. Dort sitzen sie nun für das ganze Schuljahr, erfahren sie in der Ansprache der Lehrerin.

In den ersten Tagen und Wochen beschweren sich immer wieder Schüler*innen bei der Lehrerin, dass sie die Kinder an ihrem Tisch nicht mögen. Im Hort am Nachmittag erzählen manche Kinder, wie traurig sie sind, dass sie nicht mit ihrer Freundin oder ihrem Freund zusammensitzen dürfen.

Nach dem Bildungsverständnis im Situationsansatz sind es solche Alltagssituationen, in denen die Kinder zentrale Botschaften über ihren Platz in der Gesellschaft oder in diesem Fall in dieser Institution erhalten. Die Kinder lernen in diesen informellen Bildungssituationen, welche Regeln, Normen und Werte es gibt und welche Auswirkungen diese auf ihr Leben haben. Mit der Zeit lernen die Kinder, wie sie damit umgehen und wie sie sich in diesem System bewegen können.

In dieser Situation erfahren sie, dass die neue Lehrerin fürsorglich ist, dass sie sich auf die Kinder freut. Vielleicht auch, dass sie sich gut überlegt hat, wer wo sitzen soll. Dies erleichtert ihnen wahrscheinlich auch den Anfang, weil sie in ihrer ersten Unsicherheit beim Neustart in der Klasse nicht auch noch entscheiden müssen, wo für sie ein guter Platz zum Lernen ist. Doch sie erleben auch, dass ihre Meinung oder ihre Wünsche keine Rolle spielen. Dass dieser Klassenraum der Ort ist, wo die Lehrerin die Entscheidungen trifft. Dass sie sich mit ihr auseinandersetzen müssen, wenn sie hier etwas beeinflussen wollen. Sie sind der Macht der Lehrerin ausgeliefert und dem, was daraus folgt: Wenn sich die Kinder am Tisch nicht verstehen, hindern sie sich vielleicht am Lernen. Die Lehrerin und die Schüler*innen verbringen viel Zeit, in denen sie sich um Konflikte kümmern müssen. Die Kinder lernen, dass ihre Spielräume

für Selbstbestimmung in dieser Klasse sehr klein sind und dass die Erwachsenen einfach über sie bestimmen dürfen.

Auch Alltagssituationen pädagogisch wahrnehmen

In Anlehnung an Foucault¹ oder auch Freire² können solche Situationen als Teil eines Unterdrückungsmechanismus beschrieben werden, mit denen die Kinder die Regeln und die Kultur und die Machtverhältnisse dieser Institution lernen. Durch viele ähnliche Situationen im Alltag einer Schule, in den informellen Lernsituationen zwischen dem Unterricht oder zu Beginn und am Ende und im Arrangement der Lernsituationen in den Klassen internalisieren die Kinder, welche Rolle sie in dieser Institution spielen, und handeln entsprechend. Mitunter sorgen sie auch dafür, dass andere Kinder, die dieser Hierarchie widerstreben, sich anpassen.

Das ist vielleicht eine zu harte Analyse aus reformpädagogischer Sicht auf den Alltag einer Lehrkraft und einer großen Gruppe von Schüler*innen. Ich nehme durchaus die Bemühungen der Lehrerin wahr, den Kindern den Start in die neue Klasse zu erleichtern. Doch lässt sie bei der Gestaltung dieser Anfangssituation die Selbstbestimmung der Kinder außer Acht und nimmt ihnen die Gelegenheit, miteinander auszuhandeln, wie sie ihr Lernsetting in der Klasse gestalten wollen.

Im Situationsansatz nehmen wir uns Zeit, auch solche Alltagssituationen als pädagogische Situationen wahrzunehmen und entsprechend zu gestalten. Das Thema in dieser Situation ist »Ankommen in der neuen Klasse« – damit beschäftigen sich die Kinder. Dies müssen sie als Gruppe und mit der

Lehrerin bewältigen, um gut mit dem formalen Lernen und gemeinsamen Arbeiten beginnen zu können. In der Vorbereitung könnte sich die Lehrerin Gedanken machen, was sie bisher über die Kinder weiß. Sie könnte sich hineinversetzen und erinnern, wie es anderen Kindern ging, die sie in der Vergangenheit erlebt hat. Vielleicht erinnert sie sich auch, wie es ihr selbst ging, als sie als Kind in eine neue Klasse gewechselt ist, und sie reflektiert, wie es ihr heute in dieser Situation mit dem Neustart geht.

Als ganze Person wahrgenommen werden

Dann könnte sie sich im zweiten Schritt überlegen, welche Kompetenzen die Kinder in der Bearbeitung des Themas vertiefen oder erweitern können. Dabei stehen Ich-Kompetenzen und soziale Kompetenzen im Vordergrund. Es geht um Aushandlungsprozesse genauso wie darum, die Kinder darin zu unterstützen, herauszufinden, was sie für sich zum Lernen und Leben in der Klasse brauchen. An diesen Kompetenzen ansetzend könnte die Lehrerin die Arbeit am Thema »Ankommen in der neuen Klasse« gestalten. Sie könnte zum Beispiel mit den Kindern einen Stuhlkreis machen, über die Situation reden und gemeinsam an einer Lösung für die Sitzordnung arbeiten. Sie könnte in den ersten Wochen in vielen Unterrichtssituationen dieses Thema berücksichtigen und bewusst neue Gruppenkonstellationen anregen, mit den Kindern ihre Gefühle thematisieren oder mit den Kindern weitere Ideen entwickeln und umsetzen, die ihnen die Ankommensituation erleichtern. Dabei erleben die Kinder dann, dass sie als ganze Person wahrgenommen werden. Sie erfahren, dass sie sich an der Gestaltung des Lebens in dieser Klasse beteiligen können.

Dass dies Zeit braucht, sowohl in der Planung, aber auch in der Umsetzung, und nicht nur in einem Tag abgearbeitet werden kann, ist klar. Allerdings ist

**Katrin Macha**

ist Erziehungswissenschaftlerin (Diplom). Sie ist stellvertretende Leitung des Instituts für den Situationsansatz (ISTA) an der Internationalen Akademie Berlin (INA) und leitet dort Projekte zur Qualitätsentwicklung und Evaluation.

das Thema auf jeden Fall für die Kinder und die Lehrerin während der ersten Wochen in der neuen Klasse bedeutsam und kann als Bildungssituation den Kindern ihre Spielräume in der Klasse erweitern. Am konkreten Beispiel werden so Erfahrungen von Beteiligung und Aushandlung ermöglicht. Und nebenbei: Je eher sich alle zusammengefunden haben, desto leichter können andere Inhalte in den Blick genommen werden.

Der Rahmenlehrplan für Grundschule in Berlin erwähnt diese soziale Ausrichtung explizit und beschreibt, dass die Schule ein wichtiges Lernfeld für Beteiligung sein soll: »Die Schule als gemeinsamer Lern- und Lebensort hat [...] eine große Bedeutung als sozialer Raum, in dem Kinder und Jugendliche lernen, ihr eigenes Leben zunehmend selbstständig in die Hand zu nehmen und ihr Umfeld aktiv mitzugestalten. Schülerinnen und Schüler lernen ihre Rechte auf Teilhabe am gesellschaftlichen Leben kennen und erleben, wie sie sich zivilgesellschaftlich engagieren sowie bei der Gestaltung öffentlicher Angelegenheiten mitwirken können.«³

Gerade in diesen grundlegenden Konzeptionspapieren sind sich Grundschulen und Kindertageseinrichtungen sehr nah. Auch im Berliner Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege werden soziale Situationen und Lernen in den Mittelpunkt gestellt: »Bildung ist die Aneignungstätigkeit, mit der sich der Mensch ein Bild von der Welt macht, sie verantwortlich mitgestaltet und sich dadurch als selbstwirksam erlebt. Dieses

Verständnis kennzeichnet Bildung als einen lebenslangen Prozess.«⁵

Verknüpfung von Partizipation und Bildung

Diese Verknüpfung von Partizipation und Bildung in den Curricula hat, wie in dem Beispiel oben, Auswirkungen auf vielfältige Prozesse und die Gestaltung der Bildungsarrangements. Um Beteiligungserfahrung und soziales Lernen zu ermöglichen, braucht es m.E. eine grundlegende Entscheidung der Mächtigen in der Institution (also der Lehrer*innen oder Erzieher*innen), sich auf die Prozesse mit den Kindern einzulassen. Dabei geben sie Macht ab, aber auch Verantwortung für die Umsetzung, und haben in der Regel später weniger damit zu tun, ihre Entscheidungen durchzusetzen. Und sie schaffen Räume, in denen sich die Kinder in demokratischen Grundprinzipien erproben können, sich ihrer Bedürfnisse bewusst werden können und diese mit anderen aushandeln können.

Im Situationsansatz liegt dabei ein Fokus auf der Gestaltung von Alltagssituationen. Denn hier werden die informellen Wissens- und Verhaltensnormen wirksam und weitergegeben – und eben Spielräume für Beteiligung geöffnet oder geschlossen.

Die Mittagessenssituation war für das Team einer Kita eine Lernsituation für Beteiligung. Das Team stellte die bisherige Struktur komplett um und ermöglicht nun den Kindern, in einem Zeitraum von zwei Stunden selbstbestimmt und selbstständig das Mittagessen einzunehmen. So können die

Kinder selbst entscheiden, wann sie essen wollen. Sie können ihr Spiel beenden, sich mit anderen Kindern verabreden oder auch nur ganz schnell den Hunger stillen und wieder weiterspielen. Die Fachkräfte unterstützen die Kinder darin, ihre Bedürfnisse zu erkennen und zu verwirklichen, indem sie über das Essen sprechen oder fragen, wonach den Kindern ist. Das Mittagessen wird in einem eigenen Restaurant anregend präsentiert. Es ist immer mindestens eine Fachkraft anwesend, die Zeit hat für Gespräche oder Unterstützung leisten kann beim Aufstun und Ähnlichem. Die Leitung beschreibt, dass einige Kolleg*innen sich vorher nicht vorstellen konnten, dass das Mittagessen eine so angenehme Situation sein kann. Auch die Kinder, die Schwierigkeiten mit dem Essen haben, oder deren Eltern sich Sorgen um das Essverhalten machen, können in dem neuen freien System viel leichter individuell begleitet werden, da die Fachkräfte nicht mehr ganze Gruppen organisieren müssen.

Der Lerneffekt für die Kinder ist groß. Sie können ihren Hunger und ihr Spielbedürfnis selbst und eigenständig abwägen und ausprobieren, was in welcher Situation wichtiger für sie ist. Sie tragen die Verantwortung für ihre Ernährung und üben sich darin, ihre Interessen und körperlichen Bedürfnisse auszutarieren und zu verwirklichen. Sie erleben, dass sie entscheiden können und dass die Kita ein Ort ist, an dem die kindlichen Bedürfnisse Platz haben und ernst genommen werden. Die Erwachsenen sind Unterstützer*innen für die Kinder und bieten sich als Dialogpartner*innen an.



Das Beispiel zeigt, dass die Absicht, Kinder zu beteiligen, mitunter die Strukturen und Abläufe in einer Institution ziemlich durchrüttelt. Auch Eltern oder andere Personen im Umfeld sind davon irritiert, und es ist notwendig, solche Veränderungsprozesse transparent zu gestalten und mit den Sorgen, Vorstellungen und Erwartungen respektvoll umzugehen. Solche Prozesse müssen also gut geplant und sehr eng mit allen Beteiligten abgestimmt werden. Dabei ist es die Aufgabe der Pädagog*innen, die Interessen der Kinder wahrzunehmen und dafür zu sorgen, dass diese im Mittelpunkt stehen. So wie es der Berliner Rahmenlehrplan beschreibt: Damit Kinder sich in der Gesellschaft als aktive Bürger*innen einbringen, müssen sie die Chance haben, dies in ihren Bildungsinstitutionen auszuprobieren.

Die Erfahrung, gehört zu werden

Auch einzelne Kontakte zwischen Kind und Erwachsenem sind wichtige Lernsituationen für die Kinder in Sachen Beteiligung. Nehmen sich die Fachkräfte Zeit, mit den Kindern zu reden? Zu hören, was ihnen wichtig ist? Wahrzunehmen, welche Impulse oder Bedürfnisse in den Kindern stecken?

Dies beginnt zum Beispiel, wenn ein Kind am Morgen den Gruppenraum betritt. Die Erzieherin begrüßt es. Nach einer kurzen Unterhaltung schaut sich das Kind im Raum um, in einigen Ecken sind Kinder beschäftigt. Die Erzieherin merkt, dass das Kind überlegt, wo es nun spielen möchte. Es wippt auf den Füßen. Die Erzieherin sieht die Anspannung des Kindes, insbesondere, wenn es in Richtung der Rollenspielecke schaut, wo zwei andere Kinder sich verkleiden. Die Erzieherin verbalisiert ihre Beobachtung und überprüft so, ob sie richtig ist. Gleichzeitig unterstützt sie das Kind damit, sich seiner Beweggründe bewusst zu werden. Noch zögert das Kind. Es traut sich nicht, in die Rollenspielecke zu gehen. Die Fachkraft bietet dem Kind an: »Willst du mit den beiden spielen? Soll ich mit dir in die Rollenspielecke gehen?« Das Kind hält inne und nickt dann erleichtert.

Natürlich hätte das Kind auch allein den Start in den Tag gefunden und bei

Weitem nicht immer können Fachkräfte diese »kleinen« Situationen im Alltag von Kindern begleiten. In den Momenten, wo sie dies bewusst tun, schaffen sie einen Bildungsraum für die Kinder. Indem die Kinder erleben, wie ernst sie genommen werden, indem sie sich selbst wahrnehmen und ihre Wünsche erfüllen können. Diese Erfahrungen – gehört zu werden und mitentscheiden zu können – sind grundlegend in der Entwicklung der Kinder. Sie bestärken die Kinder darin, sich einzubringen. Sie geben den Kinder Mut, auch in anderen Situationen ihre Meinung zu sagen und einzufordern, gehört zu werden.

Dies ist nicht zuletzt ein Kinderrecht: »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.«⁵

Es ist Auftrag der Pädagog*innen, in den Institutionen Kita und Schule einen Raum für derartige Meinungsäußerungen zu schaffen und Partizipation zu leben. Dies gelingt, wenn sie für die Autonomiebestrebungen der Kinder aufmerksam sind und wenn sie möglichst oft einen Dialog gestalten. Sie müssen die Kinder ernst nehmen und das müssen die Kinder merken. So verbieten sich Ironie oder abwertende Äußerungen. Es hilft, wenn Kinder mitbekommen, dass etwas mit dem passiert, was sie sagen.

Lernen, dass Beteiligung sich lohnt

Fachkräfte einer Kita wollten im Rahmen eines Projekts die Sicht der Kinder auf die Kita einfangen. Die Kinder sollten mit Einwegkameras fotografieren, welche Orte sie in der Kita mögen und welche nicht. Die Pädagog*innen waren sich sicher, dass die Kinder insbesondere die Toiletten schrecklich finden werden, denn sie waren unrenoviert, müffeln leicht und waren in den Augen der Erwachsenen ganz und gar unmöglich. In der Besprechung mit den Kindern, in der sie den Pädagog*innen erklärten, warum sie welche Fotos gemacht haben und was sie an den Räumen mögen, waren die Fachkräfte erstaunt. Denn die Kinder haben sehr oft die Toilettenräume fotografiert. Sie erzählten, dass sie

dort quatschen können und ungestört sind, dass sie dort mit Wasser spielen können und auch mal ihre Ruhe haben.

In der Auswertung des Treffens machte sich das Team klar, wie unterschiedlich die Perspektiven von Kindern und Erwachsenen sein können. Sie bemerkten, dass die Kinder im Badezimmer Aktivitäten machen können, die in den anderen Räumen der Kita nicht möglich sind; nämlich Spiel mit Wasser, Rückzug und ungestörtes Spiel. Mit dieser Erkenntnis kamen sie in die nächste Kinderrunde zurück und überlegten gemeinsam mit den Kindern, dass in den Gruppenräumen mehr Verstecke und Möglichkeiten für unbeobachtetes Spiel geschaffen werden müssen. Die Kinder forderten, dadurch ermutigt, immer wieder ein, dass auch Wasserspiele möglich gemacht werden, und mit der Zeit entwickelte sich ein Badezimmer zu einer regelrechten Wasserwerkstatt.

Natürlich hätten die Fachkräfte die Räume mit ihrer Erkenntnis aus der Kinderbefragung auch einfach umräumen können, die Lernumgebung wäre für die Kinder in jedem Fall passender gewesen. Aber dann wäre den Kindern unter Umständen nicht erfahrbar gewesen, dass diese Veränderung aufgrund ihrer Ausführungen geschehen sind. Wenn die Kinder aber erleben, wie die Erwachsenen mit ihren Anregungen umgehen, wenn sie sehen, wie die Erwachsenen über ihre Ideen nachdenken und daraufhin Dinge verändern, dann erfahren sie, dass sie Einfluss nehmen können, und nehmen bewusst wahr, wie. Dadurch lernen sie, dass sich Beteiligung lohnt. ■

Anmerkungen

- 1) Foucault, Michel (1977): Überwachen und Strafen. Die Geburt des Gefängnisses. Berlin: Suhrkamp.
- 2) Freire, Paolo (1973): Pädagogik der Unterdrückten. Bildung als Praxis der Freiheit. Reinbek: Rowohlt.
- 3) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin und Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (Hrsg.) (2015): Rahmenlehrplan Teil A Berlin, Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10. Berlin, Potsdam, 3.
- 4) Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin (Hrsg.) (2014): Berliner Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege. Berlin: Verlag das Netz, 13.
- 5) Artikel 12 (1) UN-Kinderrechtskonvention.

Simone Dausel

»Aus eigener Kraft«

Mülheimer Grundschule arbeitet mit »Marte Meo«

Die Arbeit an unserer Schule, der Gemeinschaftsgrundschule Styrum in Mülheim an der Ruhr, ist eine Herausforderung. An unserer Schule in einem Stadtteil mit »sozialer Schieflage«, wie unser Bildungsdezernent vor einiger Zeit formulierte, gibt es viele Schülerinnen und Schüler mit »besonderen Bedürfnissen«.

Diese besonderen Bedürfnisse können unterschiedliche Ursachen haben: eine gestörte Entwicklung der Kinder, ein festgestellter oder auch nicht diagnostizierter Förderbedarf in unterschiedlichen Bereichen, eine Traumatisierung oder irgendetwas anderes. Diese besonderen Bedürfnisse können nicht immer, sofort und in jeder Situation von den Lehrkräften oder anderen pädagogischen Mitarbeiter*innen befriedigt werden. Das hat zur Folge, dass der Unterricht zu einer großen Herausforderung für alle Beteiligten – Lehrkräfte sowie Schülerinnen und Schüler – werden kann. Also brauchen wir wirksame Lösungen, damit der Unterricht so laufen kann, dass wirklich alle Kinder die Möglichkeit haben, zu lernen. Denn letztendlich sind wir eine Schule, in der der Erwerb von Kompetenzen im Vordergrund stehen sollte. Die Schwerpunkte unserer Arbeit liegen beizeiten woanders: Manchmal muss es erst einmal darum gehen, dass die Kinder schul- und lernfähig werden. Wir an der Schule pädagogisch Tätigen haben gemeinsam, dass wir uns bemühen, einen positiven Blick auf die Kinder zu haben. In unserem Lehrerzimmer hängt ein Satz: »Jedes Kind hat einen Grund für sein Verhalten.« Jedes Kind bekommt von uns im nächsten Moment eine neue Chance. Dennoch ist es immer wieder mehr als schwierig, zu unterrichten und dabei allen Kindern gerecht zu werden.

Wir arbeiten im Spannungsfeld zwischen Kompetenzerwartungen und persönlichen Lernentwicklungen, zwischen Verständnis für auffälliges und störendes Verhalten und der Notwendigkeit, einen einigermaßen ungestörten Unterricht durchführen zu können, damit die Kinder etwas lernen. So suchen wir tagtäglich Wege, den Schultag gut zu meistern, den Kindern freundlich und konse-

quent zu begegnen und die Kinder dabei zu unterstützen, lernen zu können und ihr Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erweitern. Dabei geht es uns um alle Kinder – auch um die, die anderen Kindern und uns den Schulalltag manchmal schwer zu machen scheinen, weil sie teilweise nicht in der Lage sind, sich an Regeln zu halten, friedlich mit anderen umzugehen, dem Unterricht zu folgen oder in die Arbeit und ans Lernen zu kommen. Dabei entstehen bei uns folgende Fragen: Was an meinem Verhalten als Lehrkraft ist wirkungsvoll in welcher Situation? Was braucht dieses Kind eigentlich? Auf welchem Entwicklungsstand befindet sich das Kind, wenn ich beispielsweise an Schulfähigkeit denke? Welchen nächsten Schritt in der Entwicklung kann ein Kind eigentlich tun? Was ist eigentlich das Bedürfnis hinter dem Problem?

Was ist Marte Meo?

Auf solche Fragen kann uns Marte Meo eine Antwort geben. Marte Meo bedeutet »aus eigener Kraft«. Es ist eine Methode, die von der Niederländerin Maria Aarts entwickelt wurde. Bei dieser Methode werden mithilfe von Videoaufnahmen die Stärken und Bedürfnisse eines Menschen – hier bei uns gezielt im Bereich der Schule – herausgefunden. Die Chance durch Marte Meo ist es, Fähigkeiten von Entwicklungsunterstützung zu zeigen, um diese dann weiterzuentwickeln. Dadurch werden die Interaktionen mit den Kindern im Schulalltag erleichtert.

Marte Meo orientiert sich an dem Entwicklungsbedürfnis hinter dem Problem. Kinder werden so auf eine selbstwertsteigernde Art und Weise in eine zielführende und entspanntere Arbeitshaltung begleitet. Dazu werden bei der

Marte-Meo-Methode kurze Videosequenzen schulischer Situationen – in einer »strukturierten Situation« im Unterricht und einer »unstrukturierten Situation« (beispielsweise während der Pause) – aufgenommen. Diese Videoaufnahmen werden von einer bzw. einem Marte-Meo-Therapeut*in und/oder -Fachberater*in analysiert. Ausschnitte der Aufnahmen werden dann dem Kind, den Lehrkräften oder anderen pädagogischen Mitarbeiter*innen in einem sogenannten Review gezeigt und gemeinsam besprochen.

Bilder sagen mehr als Worte

Maria Aarts zitiert in einem Film zu Marte Meo in Kitas den Neurobiologen Gerald Hüther, mit dem sie oft zusammenarbeitet: »Gerald Hüther sagt: »Wenn man 10 bis 15 Sekunden ein Bild von sich selbst gesehen hat, das man eigentlich noch nicht kennt, dann erkennt das Gehirn das morgen wieder.« Und genau das passiert bei einem Review. Darauf aufbauend werden im Bereich der Schule den pädagogischen Mitarbeiter*innen gute Möglichkeiten aufgezeigt, wie und wann sie den Kindern individuelle Entwicklungsunterstützung geben können. Bei einem nächsten Review können die Beteiligten sehen, wie ihre Handlungen Wirkung zeigen. Hier können beispielsweise Lehrkräfte ihre Stärken und ihre Selbstwirksamkeit genießen und feiern. Und das Feiern ist so wichtig, damit neue Energien aufgebaut werden können. Daraus erwächst dann der Wunsch, weiter zu lernen und sich weiterzuentwickeln. Fragen in Bezug auf Erziehung, Lernen, die Arbeitshaltung in der Schule und/oder andere Entwicklungsbedürfnisse können mit der Marte-Meo-Methode gemeinsam bearbeitet werden. Dabei steht immer die Frage im Vordergrund: Was soll ich Wann tun und Wozu ist das so wichtig? Diese Frage wird während der Reviews in einer einfachen Sprache ganz konkret beantwortet. Mit Maria

Aarts Worten kann man sagen: »Fang an, wo die Kinder sind, bau mit dem, was die schon haben, hilf ihnen zu entwickeln, was ein nächster Punkt in ihrer Entwicklung ist.«

Wie arbeiten wir konkret mit der Marte-Meo-Methode?

An unserer Schule sind wir insgesamt drei Kolleginnen, die in diesem Bereich ausgebildet sind bzw. gerade ausgebildet werden. Wir arbeiten alle drei als Marte-Meo-Fachberaterinnen und meine beiden Kolleginnen zusätzlich noch als Marte-Meo-Therapeutinnen mit Kindern und in seltenen Fällen auch mit Eltern.

Es gibt verschiedene Bereiche, in denen die Marte-Meo-Methode an der Grundschule Styrum zum Einsatz kommt:

● **Reviews:** Eine pädagogische Mitarbeiterin ist ratlos und hat keine Idee, warum ein Kind beispielsweise weniger als andere Kinder lernt oder warum ein Kind bestimmte Verhaltensweisen zeigt, die sich störend auf das Lernen, den Unterricht, die Entwicklung des Kindes oder auf die Beziehung zu anderen Kindern auswirken. In so einem Fall kann die Mitarbeiterin mit einer ganz konkreten Fragestellung zu der Marte-Meo-Fachberaterin gehen: *»Ich möchte gerne wissen, wie ich das Kind darin unterstützen kann, besser in die Arbeit zu kommen.«* Oder: *»Was kann ich tun, damit das Kind dem Morgenkreis besser folgen kann?«* Oder: *»Was kann ich tun, damit sich das Kind besser konzentrieren*

kann?« Oder: *»Ich weiß nicht, wie ich es schaffen kann, dass das Kind nicht mehr bei Anforderungen anfängt zu schreien und Dinge durch die Gegend zu schmeißen.«*

Eine Kollegin hatte die Frage: *»Wie kann ich das Mädchen dabei unterstützen, dass es besser auf sich vertrauen kann und dass es sich mehr darum kümmern kann, dass es ihm mit und in einer Situation gut geht?«* Die Erzieherin in einer Kita, welche ich im Rahmen meiner Ausbildung mit Marte Meo begleitete, hatte folgende Frage zu einem ihrer Kinder: *»Wie kann ich das Kind dabei unterstützen, dass es sich in Spielsituationen alleine etwas sucht und sich dann damit beschäftigt?«*

Die Marte-Meo-Fachberaterin wird Filmaufnahmen vom Kind machen, einmal im Unterricht, einmal in der OGS oder Pause.

Kurze Sequenzen dieser Aufnahmen werden dann von der Marte-Meo-Therapeutin analysiert. Die Fachberaterin erkennt nach einer genauen Marte-Meo-Entwicklungsdiagnostik, welches Entwicklungsbedürfnis das Kind hat. Sie sieht auch, welches Verhalten der pädagogischen Mitarbeiterin wirksam ist. Und sie bekommt eine Idee davon, was die pädagogische Mitarbeiterin konkret tun kann, um das Kind in seiner Entwicklung zu unterstützen.

Die Marte-Meo-Fachberaterin bereitet einen Film mit ganz kurzen Sequenzen vor – oft nur ein paar Sekunden oder Minuten, manchmal auch nur einzelne Standbilder. Diese Sequenzen und Bilder werden der pädagogischen

Mitarbeiterin dann in einem Review gezeigt. Das Review läuft so ab, dass die Filmsequenzen teilweise Bild für Bild gezeigt werden und dabei von der Marte-Meo-Fachberaterin genau benannt wird, was in diesem Moment gut und unterstützend für die Entwicklung des Kindes ist. Die pädagogische Mitarbeiterin sieht sich in positiven – und zwar ausschließlich positiven – Momenten mit dem Kind und erlebt so, was an ihrem Verhalten wirksam ist und was das Kind braucht. Darüber hinaus erfährt die pädagogische Mitarbeiterin ganz konkret in einer einfachen Sprache, Was sie Wann tun kann und Wozu das gut ist.

● **Supervision:** Eine Lehrkraft hat eine konkrete Frage zu ihrem Unterricht. Sie möchte beispielsweise wissen, wie es ihr gelingen kann, die Klasse schneller ruhig zu bekommen. Bei der Diagnose der Filmaufnahmen kann die Marte-Meo-Fachberaterin Momente finden, in denen das Verhalten der Lehrkraft eine positive Wirkung auf die Klasse hat. Genau diese Sequenz wird der Lehrkraft im Review gezeigt. Die Lehrkraft sieht sich, wie sie mit ihrem Verhalten etwas bei der Klasse bewirkt. Jetzt ist es wieder wichtig, diesen Moment zu feiern! Sie wird das, was sie gesehen und bewusst wahrgenommen hat, demnächst gezielt weiter einsetzen können. Sie übt, genau das anzuwenden, da die Fachberaterin nicht im klassischen Sinne berät, sondern nur das, was die Lehrkraft sowieso schon tut, mit den »3 Ws« (Was, Wann, Wozu) bewusst macht, die eigenen Ressourcen der Lehrkraft hervorhebt.



● **Diagnostik:** Das Beratungsteam unserer Schule, bestehend aus einer Schulpsychologin der Stadt Mülheim, den Sonderpädagoginnen, den Sozialpädagoginnen, Grundschullehrkräften und weiteren pädagogischen Mitarbeiterinnen, spricht über ein Kind, das in irgendeinem Bereich auffällig ist und bei dem alle bisher durchgeführten Maßnahmen nicht gewirkt haben. Für so ein Beratungsteam kann die Marte-Meo-Fachberaterin einen kurzen Film über das Kind vorbereiten, in dem der Entwicklungsstand und das Entwicklungsbedürfnis des Kindes sichtbar werden. Dieses Review dient dann dazu, alle auf einen Stand zu bringen, sodass alle Anwesenden auch wirklich über das Gleiche sprechen können. Gibt es eine solche Vorstellung des Kindes mit der Marte-Meo-Methode nicht, so hat jede/r Anwesende ein eigenes Bild vom Kind im Kopf, das nicht mit dem der anderen übereinstimmen muss. Die Anwesenden bekommen dabei ein Bild davon, wo das Kind steht und was es braucht. Gemeinsam können dann Ideen und Lösungen auf der Grundlage der Marte-Meo-Diagnostik gefunden werden.

● **Prozesse mit Kindern:** Wenn Kinder alt genug sind – etwa ab der dritten Klasse –, kann eine Marte-Meo-Therapeutin auch direkt mit den Kindern arbeiten. Manchmal sagen Kinder von sich aus in Beratungsgesprächen oder in Gesprächen, in denen beispielsweise Konflikte geklärt werden: *»Ich würde mich gerne besser konzentrieren können.«* Oder: *»Ich hätte gerne mehr Freunde.«* Hier wird dann direkt mit dem Kind per Videoaufnahmen und kleinen Filmsequenzen im Review gearbeitet.

● **Beratungsgespräche mit der Schulleitung:** In Planung sind Beratungsgespräche mit den Lehrkräften durch mich als Schulleitung, die durch die Marte-Meo-Methode unterstützt werden. Als Schulleiterin kann ich Kolleg*innen auf Wunsch filmen und ihnen anhand ausgewählter Filmsequenzen zeigen, was sie gut machen. Würden sie negativ reflektiert, ändert das am Verhalten oft wenig, außer dass sich die Lehrkraft am Ende schlecht fühlt. Aber zu sehen – und dadurch zu erleben –, was die Lehrkraft gut kann, wozu das wichtig ist und wie sie dieses Verhalten gezielt nutzen kann, wird sie dazu bringen, genau das häufiger zu tun. Und auch hier ist das Feiern sehr wichtig!

● **Praktiker-Kurse:** Um die Haltung an der Schule zu verändern, bieten wir schulinterne Marte-Meo-Praktiker-Kurse an. Dort können sich unsere pädagogischen Mitarbeiter*innen mit der Marte-Meo-Methode auseinandersetzen, können die Marte-Meo-Elemente kennenlernen und üben, diese bewusst einzusetzen, und können die Wirkung der Elemente erleben, indem sie sich filmen und so sehen, wie wirksam diese sein können. Diese Kurse bieten wir im Nachmittagsbereich an. Die pädagogischen Mitarbeiter*innen entscheiden selber, ob sie an einem solchen Kurs teilnehmen möchten.

Besondere Momente mit großem Gewinn

Für die Kolleg*innen, die beraten werden, sind die Marte-Meo-Reviews (oft 2 bis 4 Reviews pro Beratungsfrage) besondere Momente mit großem Gewinn und viel Zeitersparnis im täglichen Arbeitsfeld und in den täglichen Vorbereitungen. Somit ist mit wenig Zeitaufwand viel erreicht! Für Fachberater*innen und Therapeut*innen ist die Marte-Meo-Methode allerdings relativ zeitaufwendig. Dabei ist das Filmen nicht unbedingt mit einem hohen Zeitaufwand verbunden, vielmehr benötigt die Interaktionsanalyse Zeit – vor allem am Anfang, wenn Marte-Meo-Fachberater*innen oder -Therapeut*innen noch nicht so routiniert sind. Entlastung dafür kann ich als Schulleiterin kaum schaffen, da ich nur wenige Stunden zur Entlastung des Kollegiums zur Verfügung habe. Es ist also dem Engagement der Kolleginnen zu verdanken, dass sich Marte Meo an unserer Schule immer mehr verbreitet.

Letztendlich verändert die Marte-Meo-Methode an unserer Schule das Verhalten der pädagogischen Mitarbeiter*innen. Das Selbstbild ändert sich, der Blick auf die Kinder ändert sich. Und letztendlich kann Marte Meo auch als Burn-out-Prophylaxe wirken, denn ich lerne, auf die kleinen Dinge zu achten, auf die kleinen Entwicklungsschritte, die ein Kind macht oder die ich selber mache – und diese kann ich dann bewusster wahrnehmen, dadurch groß werden lassen und feiern. Das ist besonders wichtig an einer Schule, an der das Unterrichten und die Arbeit mit Kin-



Simone Dausel

ist Leiterin der Gemeinschaftsgrundschule Styrum in Mülheim an der Ruhr. Seit mehreren Jahren beschäftigt sie sich mit der Marte-Meo-Methode und befindet sich zur Zeit in der Ausbildung zur Marte-Meo-Fachberaterin.
www.ggs-styrum.de

dern mit einer hohen Anstrengung verbunden sind.

Ganz persönlich kann ich sagen, dass ich nicht die Lehrerin und nicht die Schulleiterin wäre, die ich heute bin – wenn ich nicht Marte Meo kennengelernt und mich intensiv damit beschäftigt hätte. Es ist die Zeit wert, die ich investiert habe und die ich weiter investiere, um mich fortzubilden und meine Ausbildung als Marte-Meo-Fachberaterin abzuschließen, die ich investiere, um meine Kolleginnen zu beraten. Was in einem Review passiert – als Beratende oder als diejenige, die beraten wird –, kann nicht in Worte gefasst werden. So sehr im Gefühl sein, mit einem so positiven Blick auf Kolleg*innen, Kinder oder auf mich zu schauen, die kleinen Dinge zu feiern und groß werden zu lassen – das ist ganz großer Luxus, und das tut bei einer sehr schwierigen und kraftraubenden Arbeit unendlich gut. □

Weitere Informationen

https://virginie-puschmann.de/tl_files/upload/Marte-Meo-Methode-ausfuehrlich.pdf

www.martemeeo.com

Josje Aarts (2007): Marte Meo Methode für Schule, Eindhoven Aarts Productions (zurzeit nicht lieferbar)

Maria Aarts (2016): Marte Meo. Handbuch, 4. leicht überarbeitete Ausgabe, Eindhoven Aarts Productions

www.ggs-styrum.de

Jana Heyer

»Ich kill, wen ich will!«

Umgang mit einem schwierigen Schüler

Die Fläming-Grundschule in Berlin hat eine lange Tradition des gemeinsamen Unterrichts von behinderten und nicht-behinderten Kindern. Von allen Kindern mit sonderpädagogischem Förderstatus gehören die Kinder mit Verhaltensstörungen zur größten Gruppe an unserer Schule und werden vom Kollegium häufig als stärkste Belastung erlebt.

Ich möchte an dieser Stelle nun gerne drei Konzepte vorstellen, wie wir mit diesen ängstlichen, unreifen, aggressiven und destruktiven Kindern im Schulalltag und im Rahmen der mit kindertherapeutischen Elementen angereicherten sonderpädagogischen Förderung an der Fläming-Grundschule arbeiten.

Hasan ist eines dieser schwierigen Kinder. Er ist mittlerweile 12 Jahre alt und geht in die 6. Klasse (Berlin hat eine sechsjährige Grundschule). Bereits in der 1. Klasse trat er sehr aggressiv und provozierend gegenüber Mitschülern wie Lehrern auf. Nach einem Unfall, bei dem er vor Kurzem von einem Auto angefahren wurde und mehrere Operationen zu überstehen hatte, scheint er nun noch aggressiver und attackiert besonders die jüngeren Kinder auf den Schulhof.

Wenn das passiert, bekommt Hasan – mit Hinweis auf seinen Unfall – häufig zu hören, dass er doch wissen müsse, wie schlimm es sei, wenn man verletzt werde. Der moralische Appell der Erwachsenen ist zwar verständlich, erreicht dieses Kind aber nicht. Was kann man stattdessen tun?

Als hilfreich in meiner Arbeit habe ich das Konzept des **Containments** nach Wilfred R. Bion erlebt. Containing im

Schulalltag bedeutet, dass die Aggression des Kindes von einem Erwachsenen zunächst angenommen, aufbewahrt und verstanden wird. Erst im zweiten Schritt, nämlich durch eine Art »Verdauung«, kann das Aufbewahrte in veränderter Form zurückgegeben werden – aber nicht als Empörung, als moralische Vorhaltung oder gar als Racheakt im alttestamentarischen Sinne (Auge um Auge). Bion benutzt dafür das Bild einer Klärgrube: Die Bezugsperson sollte die Aggression des Kindes ernst nehmen, aufnehmen, aufbewahren und in gesäuberter Form (nicht rächend) zurückgeben.

Das Halten und Zumuten, das Bion hier beschreibt, geht auf ganz frühe Abstimmungsprozesse zwischen Eltern und Kind zurück. Gerade Kinder, die in den ersten Lebensjahren keine verlässlichen Beziehungserfahrungen gemacht haben und diese Funktionen daher nicht verinnerlichen konnten, können wir durch das Containment in der Schule stützen.¹

Im Umgang mit Hasan würde »Halten« bedeuten, den Unfall (und seine schwierigen Lebensumstände) ernst zu nehmen, traurig darüber sein zu können und seine Aggression zu verstehen und in gemäßigter Form zurückzugeben, das heißt mit Mitgefühl. Der gelungene Umgang mit Hasan steht und fällt damit, dass man sich als Erwachsener auf den ganzen Prozess einlässt. Keine leichte Aufgabe!

Die andere Seite des »Zumutens« würde bedeuten, dass die Lehrerin Hasan harte Kritik zumutet und seine Übergriffe deutlich unterbindet, wenn auch ohne moralische Vorwürfe: »Ich erlaube nicht, dass du hier jemanden ärgerst. Das ist in der Schule verboten! Dir ist was sehr Schlimmes passiert, das Auto und der Fahrer haben etwas gemacht, was nicht



erlaubt ist. Aber dass du hier andere Kinder schlägst, ist auch verboten.«

Erstes Beispiel

Aus der Sammlung **»Geschichten von der kleinen weißen Ente«** (die-kleine-weiße-Ente.de) wird in einigen ersten Klassen unserer Schule regelmäßig vorgelesen. Außer der Ente Loni und dem Kaninchen Lino ist Zwerg Otto die dritte Hauptfigur in diesem fortlaufenden »Entwicklungsroman«. Zwerg Otto ist in vielem noch ein unreifes Kind, er ist frech, muss viel angeben und greift in der Not auch zur Lüge. Obwohl er all diese Unarten aufweist, ist er aber auch ein Sympathieträger wie z. B. der Karlsson in den »Karlsson vom Dach«-Romanen von Astrid Lindgren.

Warum sind solche Figuren gerade für verhaltensauffällige Kinder wie Hasan eine Hilfe und dienen besonders in der Schulanfangsphase präventiv dazu, dass ungünstige Verhaltensmuster sich nicht chronifizieren?

Die wenigsten Kinder können gut über ihre Schwierigkeiten sprechen. Viel eher neigen sie dazu, Probleme zu verleugnen oder anderen die Schuld in die Schuhe zu schieben (frühe Abwehrmechanismen aus der Ich-Schwäche heraus) oder sie wünschen sich eine »magische« Besserung (»Morgen habe ich keinen Ärger mehr auf dem Schulhof«). Durch das Sprechen über Otto,

Die **Fläming-Grundschule** in Berlin war die erste Regelschule im deutschen Sprachraum, die behinderte Kinder aufgenommen hat, wir haben seit über 40 Jahren Erfahrung mit inklusiver Beschulung. Bei weiterem Interesse an unserer Arbeit können Sie auch an den regelmäßig stattfindenden Informationsveranstaltungen in der Fläming-Grundschule teilnehmen. Bitte nehmen Sie dafür Kontakt zum Sekretariat auf: www.flaeming-grundschule.de



Liba mit Fibi

Bildung Eine Studie zeigt die Überlegenheit des klassischen Orthografieunterrichts – wann dürfen unsere Kinder endlich wieder richtig schreiben lernen?

Gespensterdebatte mit realen Folgen

Anfang September will eine Studie von Wissenschaftlern an der Bonner Universität endgültig herausgefunden haben: »Der »Fibelunterricht« führt bei Grundschulern zu deutlich besseren Rechtschreibleistungen« als die Methoden »Lesen durch Schreiben« oder »Rechtschreibwerkstatt«.

Ein willkommener Anlass, gängige Vorurteile und zum Teil absurde Anwürfe zu wiederholen. »Die hochgelobte Methode«, schreibt ein Kommentator über »Lesen durch Schreiben«*, »hat ganze Jahrgänge von Orthographie-Krüppeln produziert.« Solche Kampagnen geistern alle paar Jahre durch die Medien. Das Lernen von Grundschulkindern gerät wieder einmal in den Zerr-SPIEGEL von Medien und die Gespensterdebatte erlangt nun sogar eine neue, eine politische Dimension: Philologen-Verbandspräsident Dr. Meidinger fordert ein »länderübergreifendes Verbot der Methode Lesen durch Schreiben«. Der SPIEGEL fragt Kultusminister drohend an: »Was sagen Sie zu dem Vorwurf, dass Sie den Kindern ihres Landes die nachweislich beste Methode des Rechtschreibunterrichts vorenthalten und damit ihr gesamtes Leben negativ beeinflussen?« Das macht Druck auf die Politik und zeigt Wirkung.

In unmittelbarer Reaktion auf das Schlagzeilen-Gewitter verbietet die brandenburgische Kultusministerin Ernst (SPD) »die Methode Lesen durch Schreiben« ab kommenden Schuljahr. Zuvor hatte Baden-Württembergs Kultusministerin Dr. Eisenmann (CDU) schon 2016 die Methode als schädlich eingestuft und verboten. Wenn »besorgte Eltern« (so das KM) Verstöße gegen das Verbot melden, wird die Schulaufsicht eingeschaltet.

Wir stellen fest: Methodenverbote in der Pädagogik durch die Politik verordnen zu wollen, ist nur in autoritären Staaten denkbar. In einem freiheitlichen Staat haben Politiker über



die fachlich angemessenen Methoden in der Pädagogik genauso wenig zu entscheiden wie zum Beispiel in der Medizin.

Was passiert hier eigentlich? So wie in den Zeitungsausschnitten oben werden erste Schreibversuche von Kindern der Lächerlichkeit preisgegeben. Das ist ungefähr so, als würde man Kleinkinder bei ihren ersten, noch unbeholfenen Schritten wieder umstoßen, weil sie noch nicht richtig gehen können. Getroffen werden sollen damit Lehrerinnen und Lehrer. Denn es geht gar nicht nur um Rechtschreibung. Eine pädagogische Idee und Haltung soll an den Pranger. Als abwegig soll die Idee erscheinen, Kinder zu ermutigen, zuerst fehlerhaft, aber eben selbstständig zu schreiben, ebenso die Haltung, Kinder für Gelungenes zu loben, statt für Misslungenes zu tadeln. Es geht gegen eine demokratische Form des Umgangs mit Kindern: respektvoll statt autoritär, ermutigend statt bestrafend, kreativ statt normativ.

Dem unvoreingenommenen Betrachter öffnet sich in Grundschulklassen eine reiche didaktische Schatzkammer zeitgemäßen und kinderfreundlichen (Deutsch-)Unterrichts. Lesen-, Schreiben- und Rechtschreibenlernen gehören zusammen. Denn nur wenn Kinder etwas zu sagen und zu schreiben haben, macht Rechtschreiben Sinn, ist ihr Sinn Kindern begreifbar.

Ulrich Hecker

Redakteur von »Grundschule aktuell«

* Matthias Beermann, »Rheinische Post« vom 10.09.2018, S. 2

Inhalt

- | | | |
|--|---|---|
| II Kindern das Wort verbieten?
<i>Pressemitteilung
des Grundschulverbandes</i> | IV Kontinuierlich bergab –
Vom Verfall einer Kulturtechnik?
<i>Michael Ritter</i> | VIII »Weit entfernt von der Realität
in deutschen Klassenzimmern«
<i>Miriam Kraus</i> |
| III Rechtschreiblernen mit Fibel-
Methode? Kein Erfolgsmodell
<i>Hans Brügelmann</i> | VI »Schwarzer Peter« heißt das Spiel
<i>Andrej Priboschek</i> | X »Sollen denn die Kinder
dumm bleiben?«
<i>Petra Wilhelm</i> |

Kindern das Wort verbieten?

Brandenburgs Bildungsministerin verordnet Unsinn – Grundschulverband fordert Rückkehr zu sachlicher und fachlich fundierter Diskussion über Schreiben und Rechtschreiben

Angesichts des von der brandenburgischen Bildungsministerin Britta Ernst verordneten Verbots der Leselernmethode »Lesen durch Schreiben« hält der Grundschulverband fest:

1. Es gibt weder *die* »Fibel« (sondern mehrere Dutzend sehr unterschiedliche) noch *das* »Schreiben nach Gehör« (sondern ganz verschiedene Ansätze, die das lautorientierte Schreiben eigener Texte als Einstieg in den Schriftspracherwerb stützen).

2. Der Begriff »Schreiben nach Gehör« existiert in der Grundschuldidaktik überhaupt nicht – er ist eine missverständliche und polemische Begriffsschöpfung der Presse, der große öffentliche Verwirrung ausgelöst hat.

3. Lautorientiertes Schreiben ist ein wichtiger Entwicklungsschritt für Kinder, die so den Zusammenhang von Lauten und Buchstaben erleben, von Anfang an eigene Wörter und Texte für andere lesbar aufschreiben und damit Schrift als das erfahren, was sie ihnen sein soll: ein mächtiges Werkzeug, sich selbst und seine Sache ausdrücken zu können.

4. Es gibt eine ganze Reihe von methodischen Konzepten (mit und ohne Fibel), die von Anfang an großen Wert auf ein **balanciertes Verhältnis von freiem Schreiben der Kinder bei gleichzeitig früher produktiver Konfrontation mit der Orthografie** der Erwachsenen praktizieren. Diese Konzepte verbieten zu wollen und den Grundschulunterricht auf eine Fibel zu verpflichten, zeugt von unverantwortlicher Ahnungslosigkeit in der Sache.

5. Die Rechtschreibentwicklung von Kindern ist nur verständlich, wenn man berücksichtigt, wie der Unterricht nach der Einstiegsphase gestaltet wird. Auch das sieht bei ein- und demselben Lehrwerk für Klasse 1 in den Folgejahren sehr unterschiedlich aus, zumal Methoden und Materialien von den Lehrerinnen in vielfältigen Varianten kombiniert werden. Diese **Methodenfreiheit ist unerlässlich**, damit die Vorgaben der Richtlinien und Lehrpläne situationsgerecht umgesetzt werden können.

6. Das **Grundprinzip für den Anfangsunterricht** ist in den »Empfehlungen der Kultusministerkonferenz (KMK) zur Arbeit in der Grundschule« von 2015 auf der Basis des internationalen Forschungsstandes klar formuliert worden: »Beim Schriftspracherwerb ist das lautorientierte Schreiben ein Entwicklungsschritt auf dem Weg zum normgerechten Schreiben. Das Kind wird, ausgehend von seinen lautorientierten Verschriften, von Anfang an systematisch an das orthografisch korrekte Schreiben herangeführt.«

7. Diese Vorgabe kann unterschiedlich umgesetzt werden, z. B. über den systematischen Wortauf- und -abbau beim Lesen in einer Fibel oder über das schrittweise Verschriften von Lauten eines Wortes durch passende Buchstaben. Dabei **wird den Kindern von Anfang an bewusst gemacht**, aber noch nicht abgefordert, dass es eine vereinbarte Rechtschreibung gibt, z. B. durch die Übersetzung ihrer eigenen Texte in »Erwachsenen-« oder »Buchschrift«.

8. Sobald Kinder das alphabetische Grundprinzip unserer Schrift verstanden haben (einige nach wenigen Tagen oder Wochen, andere nach mehreren Monaten) **gewinnt die Auseinandersetzung mit orthographischen Besonderheiten an Bedeutung** – sei es durch individuelle Übungen und Aufgaben im Rahmen eines gemeinsamen Grundwortschatzes, sei es durch das Sammeln, Üben und Sortieren eigener Wörter, über deren Austausch die Klasse gemeinsam Regelmäßigkeiten findet und klärt.

9. Alle Fachleute sind sich einig, dass der Erwerb eines soliden orthografischen Wissens – gleichgültig, welche Leselernmethode am Anfang verwendet wurde –, **wenigstens acht Schuljahre** erfordert und nicht wesentlich abgekürzt werden kann.

10. Bei allen diesen Aktivitäten ist im Blick zu behalten: Die **Rechtschreibung hat eine wichtige, aber dienende Funktion**. Sie soll Texte für andere sprachlich gut verständlich und somit leichter lesbar machen. In den bereits zitierten Empfehlungen der KMK ist zwischen allen 16 Bundesländern vereinbart, was das für den Unterricht bedeutet: »Dem Verfassen eigener Texte, das der Kommunikation sowie der gedanklichen Auseinandersetzung dient und einen kreativen Umgang mit Sprache ermöglicht, kommt in allen (!) Jahrgangsstufen eine besondere Bedeutung zu.«

11. Wer die ersten autonomen Schreibversuche von Kindern, die naturgemäß immer Fehler aufweisen, sofort mit dem Rotstift bearbeitet, anstatt die richtigen Lern-, Erkenntnis- und Denkprozesse der Kinder hervorzuheben, produziert lediglich **Schreibunlust, Schreibversagen und allgemeine Schulangst**. Er nimmt der Schrift ihren Sinn und bringt Kinder zum Verstummen – er verbietet ihnen das Wort.

*Pressemitteilung des Grundschulverbandes
Frankfurt am Main, 28. September 2018*

Hans Brügelmann

Rechtschreiblernen mit Fibel-Methode? Kein Erfolgsmodell

Forscher der Uni Bonn wollen herausgefunden haben, dass Grundschüler das Schreiben am besten auf alt hergebrachte Art und Weise lernen. Auch wenn Design, Methodik und die Basisdaten der Studie noch nicht veröffentlicht sind, werden schon eifrig Folgerungen gezogen. Der herkömmliche Fibelunterricht müsse wieder verbindlich gemacht und ein sogenanntes »Schreiben nach Gehör« verboten werden. Doch der über viele Jahrzehnte praktizierte klein- und gleichschrittige Lehrgangsunterricht mit Fibel hat zahlreiche Defizite:

Zum einen wird er den großen Wissens- und Könnensunterschieden der Schulanfänger nicht gerecht. Diese Erstklässler können in ihren schriftsprachlichen Erfahrungen bis zu drei Entwicklungsjahre auseinanderliegen.

Zum anderen hat dieser Unterricht häufig durch einfältige Texte und mechanischen Drill vielen Kindern die Lese- und Schreiblust ausgetrieben.

Im Ergebnis stammen aus den Zeiten des flächendeckenden Fibel-Unterrichts nach dem 2. Weltkrieg Millionen von lese-/rechtschreibschwachen Kindern und Analphabeten.

Besonders Kinder mit wenig Schrifterfahrung brauchen Unterstützung, um sich den Anstrengungen des Schreibens und Lesens zu stellen.

Insofern gibt es drei Argumente dafür, dass Kinder von Anfang an eigene Texte verfassen dürfen, indem sie die Wörter zunächst (!) nach ihrer Aussprache verschriften.

Erstens: Die Kinder können die Schriftsprache als ein mächtiges Instrument erfahren und nutzen, um ihre persönlichen Vorstellungen beziehungsweise Erlebnisse festzuhalten und anderen mitzuteilen. Sie gewinnen damit eine hohe Motivation, sich den Anstrengungen des Lesen- und Schreibenlernens zu stellen.

Zweitens: Durch die Analyse und Synthese von Wörtern beim Verschriften von Lauten mit Buchstaben begreifen Kinder die alphabetische Struktur als wesentliches Prinzip unserer Schriftsprache und sie festigen die einzelnen Laut-Buchstaben-Beziehungen durch die ständige Übung im Gebrauch.

Drittens: Indem jedes Kind die Wörter so gut verschriftet, wie es kann (nicht: wie es will!), ermöglicht das freie Schreiben ein selbstständiges und passgenaues Individualisieren trotz der Entwicklungsunterschiede von bis zu drei Jahren am Schulanfang.

Den Kindern kann die korrekte Rechtschreibung nicht von Anfang an abgefordert werden.

Wichtig ist, dass den Kindern von Anfang an die Bedeutung der Rechtschreibung für die leichtere Lesbarkeit von Texten deutlich gemacht wird – allerdings als Ziel des Unterrichts, nicht als aktuelle Anforderung. Bewährt hat sich, die Kindertexte durch eine »Übersetzung in Erwachsenenschrift« zu er-

gänzen, sodass die Kinder Modelle für ihre Entwicklung bekommen. Wenn die Kinder das lautorientierte Verschriften beherrschen, können aus den eigenen Texten auch individuell wichtige Wörter gewonnen werden, die neben allgemein häufigen Wörtern als Material für individuelle Übungen dienen. Regelmäßige Rechtschreibgespräche in der Klasse über besonders schwierige Wörter helfen, gemeinsam Faustregeln für häufige Rechtschreibmuster zu entwickeln und diese an immer wieder neuen Beispielen zu sichern.

Empirische Studien zeigen: Falschschreibungen prägen sich anfangs nicht ein.

Es gibt aus den letzten 40 Jahren der internationalen Forschung eine Vielzahl empirischer Befunde, die die Bedeutung des lautorientierten Verschriftens von Wörtern für einen erfolgreichen Einstieg in den Schriftspracherwerb stützen:

- Vorschulkinder, die ohne Unterweisung zu schreiben beginnen, verschriften Wörter generell zunächst nach ihrer Aussprache. Das lautorientierte Schreiben ist offenbar ein natürlicher Zugang für Kinder.
- In der Entwicklung der Rechtschreibung vervollkommen Kinder aller Leistungsgruppen zunächst die lautgerechte Verschriftung von Wörtern, ehe sie zunehmend Rechtschreibmuster verwenden.
- Von einer orthographisch orientierten Rechtschreibförderung profitieren Kinder mit Rechtschreibschwierigkeiten erst richtig, nachdem sie die lautgerechte Verschriftung von Wörtern beherrschen, also das alphabetische Prinzip verstanden haben.
- Anders als viele irrtümlich fürchten, prägen sich Falschschreibungen in dieser Phase nicht ein, denn die Kinder konstruieren auch in der alphabetischen Phase selbst häufiger verwendete Wörter immer wieder neu – zum Teil sogar auf derselben Seite unterschiedlich.
- Schon in der ersten Klasse besteht ein starker Zusammenhang zwischen der lautgerechten Verschriftung von Kunstwörtern und der normgerechten Schreibung von Realwörtern).



Dr. Hans Brügelmann

war bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaft an der Universität Siegen und ist seitdem bildungspolitisch und journalistisch tätig, vor allem für den Grundschulverband

- Es gibt auch eine hohe Korrelation zwischen früher lautgerechter Verschriftung von Realwörtern und der späteren Fähigkeit, sie orthographisch korrekt zu schreiben.

Kompetenz und didaktisches Repertoire der Lehrer sind wichtiger als die Methode.

Anders als die aktuelle Bonner Studie zu vermitteln scheint, sind die Befunde aus Methodenvergleichen nur schwer auf einen Nenner zu bringen. Zum Teil gibt es sogar innerhalb derselben Studie widersprüchliche Effekte, zum Beispiel zwischen Lerneffekten im Lesen und im Rechtschreiben. Gemessen an den Leistungen in standardisierten Tests erweist sich kein Ansatz als grundsätzlich überlegen. Andere Faktoren wie die Lehrerkompetenz oder das soziale Umfeld haben eine deutlich höhere Bedeutung. Es gibt bei jeder Methode Lehrer*innen, die erfolgreich mit ihr arbeiten, und andere, bei denen Kinder wenige gut lernen. Sie müssen aber ein breites methodisches Repertoire situationsgerecht variieren

können. Ein allgemeines Methodenverbot macht deshalb keinen Sinn. Auch in der Medizin würde man nicht Therapien oder Medikamente verbieten, weil einige Ärzt*innen mit ihnen nicht sachgerecht umgehen.

Anmerkung

Eine Erstfassung ist auf <https://www.xing.com/news/klartext> (26.9.2018) erschienen.

Belege und weiterführende Literatur

Brinkmann, E. (Hrsg.) (2015): Rechtschreiben in der Diskussion – Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht. Beiträge zur Reform der Grundschule, Bd. 140. Grundschulverband: Frankfurt, 164 ff., 185 ff.

Grundschulverband (2018): Faktencheck Grundschule. Populäre Vorurteile und ihre Widerlegung. Grundschulverband: Frankfurt. Download: <http://grundschulverband.de/wp-content/uploads/2018/04/180320-Faktencheck-Grundschule-final.pdf>

Michael Ritter

Kontinuierlich bergab – Vom Verfall einer Kulturtechnik?

Vehement schüren viele der großen deutschen Leitmedien aktuell wieder einmal die bürgerlichen Ängste vor dem allgemeinen Leistungsverfall, der am Beispiel der Rechtschreibung für jedermann anschaulich sichtbar wird; »Rechtschreipkaterstrolche. Die neue Schlechtschreibung« (SPIEGEL 25/2013)¹ und »Liba mit Fibl« (SPIEGEL 39/2018) sind nur zwei der klingenden Titel der jüngeren Vergangenheit. *Nicht alles mag früher besser gewesen sein, die Rechtschreibung war es mit Sicherheit.* Dieser These mag kaum jemand widersprechen. Doch sie stimmt eben nicht.

So lohnt sich ein Blick in den SPIEGEL, Ausgabe 8/1953. Der Industrie- und Handelskammerreferent Dr. Stemme wagte Anfang der 1950er-Jahre eine vergleichende empirische Überprüfung der Schulabgänger*innen der Volksschule in Form eines – aus seiner Sicht vermeintlich leichten – Diktats. Nach der Auswertung von 3200 Datensätzen kommt er zu einem vernichtenden Ergebnis: »Ich glaube, am Aufbau unserer Schulen ist etwas falsch.« Statt der erwarteten durchschnittlich fünf Fehler lag die Quote erheblich höher.

»Angesichts der befremdlichen Orthographie (die Vereinigten Staaten von Amerikka, international, die fridliche fers-tändigung) ging den Korrektoren auf, daß es in diesem Diktat praktisch kein Wort gab, das die entlassenen Volksschüler nicht hätten falsch schreiben können.«

Die zitierten Schreibproben gleichen den Beispielen, wie sie aktuell für das Scheitern von Schriftspracherwerbskonzepten wie »Lesen durch Schreiben« angeführt werden. Nur dass Jürgen Reichen 1953 gerade einmal 14 Jahre alt und vielleicht selbst gerade Volksschulabsolvent war. So konnte er

hier nicht als Projektionsfläche für Schuldzuweisungen dienen. Alternative Deutungen bietet im Aufsatz der Münchner Psychologe Huth, der nach intensiver Forschung festgestellt zu haben meint, »daß die Jugendlichen in den letzten zwanzig Jahren einen »Begabungsschwund« von 30 Prozent erlitten haben.«

Solche Diagnosen kehren immer wieder

Solche Diagnosen sind auch 1953 nicht neu und sie kehren immer wieder. Im SPIEGEL zum Beispiel in Ausgabe 28/1984² – »Eine Industrienation verlernt ihre Sprache«, schuld sind diesmal Fernsehen und Comic(un)kultur³ – und in Ausgabe 46/1997. Dort stellen 94 % der befragten Unternehmen fest: »die Rechtschreibleistungen der jungen Leute seien schlechter geworden.«⁴ Kurios wird, wenn im Folgenden festgestellt wird:

»Seit über 20 Jahren verfolgt der psychologische Dienst des Ludwigshafener Chemiekonzerns BASF die Ergebnisse von Einstellungstests. In dieser Zeit hat der Bildungsstand der angehenden Azubis dramatisch nachgelassen: Im Jahr 1975 lösten noch durchschnittlich 20 Prozent der Hauptschüler die Rechtschreibtests richtig, 1995 waren es nur noch 15 Prozent.«

Man muss diese Aussagen an dieser Stelle nicht mehr kommentieren. Es erstaunt lediglich, dass selbst der SPIEGEL-Redaktion die eigenen Inkonsistenzen nicht auffallen. Jedoch ist die Frage zu stellen, warum eine solch offenkundig absurde und im krassen Widerspruch zur Forschungslage⁵ stehende Diskussion dauerhaft funktioniert, ohne dass dem – entgegen aller Prognosen – doch auch heute noch auf-

geklärten Bildungsbürger Zweifel hinsichtlich der Art und Weise der Diskussion aufkommt.

Die eingangs erwähnte SPIEGEL-Kampagne aus dem Jahr 2013 rekurrierte auf Studienergebnisse des Germanisten Wolfgang Steinig, der im Langzeitvergleich Schreibungen von Kindern aus den 1970er-Jahren mit solchen des beginnenden 21. Jahrhunderts verglich. Die Studie selbst ist hinsichtlich ihrer Aussagekraft viel kritisiert worden, interessant ist aber auch ein Blick in Steinigs Buch selbst. Zusammenfassend stellt er u. a. fest:

»Als Indiz für eine größere Freude am Schreiben können die deutlich längeren Texte gelten. [...] Die einleitenden Sätze waren 2002 weniger stereotyp. Öfter wurden Einleitungen gewählt, die für Erzählungen charakteristisch sind und sich an entsprechenden literarischen Formen orientieren. [...] Durch die häufigere Verwendung von wörtlicher Rede gewinnen die Texte an erzählerischer Qualität. [...] Die Texte wurden nicht nur stilistisch interessanter, sondern auch spannender: Komplikation und Plötzlichkeit wurden häufiger markiert. Schließlich sind auch die Kohärenzbrüche deutlich zurückgegangen [...] Viertklässler schreiben 2002 konzeptionell schriftlicher als 1972.«⁶

Mehr im Nebensatz wird auch erwähnt, dass es im Bereich Rechtschreiben und auch beim Schriftbild leichte Negativtendenzen gäbe, doch das Gesamtbild der Auswertung kann und muss fast als euphorisch bezeichnet werden. Hier zeigt sich nun ein völlig anderes Bild, als im Spiegel gezeichnet. Der Schriftgebrauch verändert sich, und der Schule gelingt es offensichtlich zunehmend besser, Kinder bei ihrer Entwicklung zu funktionalen Schriftnutzenden zu unterstützen. Positive Entwicklungen sind im Bereich der sog. pragmatischen Fähigkeiten, also beim konkreten Schriftsprachgebrauch, zu erkennen; auch, weil das in der Schule früher und intensiver angebahnt wird.

Befunde, die keine Erwähnung finden

Frappierend ist nun, dass solche Befunde in der öffentlichen Diskussion mit keiner Silbe Erwähnung finden – zur Rechtschreibung zum Beispiel die aktuelle Längsschnittstudie zur Hamburger Rechtschreibentwicklung von Petra Hüttis-Graff⁷ mit ebenfalls positiven Tendenzen – und auch Wissenschaftler*innen hier und dort eine verschiedene Sprache zu sprechen scheinen. Gleichzeitig wird damit ein Berufsstand in pauschaler Weise diskreditiert, der weder der tatsächlichen Befundlage entspricht, noch eine angemessene Differenzierung nach tatsächlicher Problemlage aufweist.

Und schließlich: Die vermeintlich unzureichenden Rechtschreibfähigkeiten der 1953er Volksschulabsolvent*innen haben langfristig keine gravierenden negativen Auswirkungen auf die ökonomische und kulturelle Entwicklung der deutschen Gesellschaft gehabt. Vielmehr ist gerade diese Generation am Wirtschaftswunder der 1950er- und 60er-Jahre maßgeblich beteiligt und also wenigstens ökonomisch als ausgesprochen erfolgreich einzuschätzen. Bedenkt man, dass der Verfall der Rechtschreibleistungen damals (wie auch heute) als Indikator einer allgemein abfallenden Leistungsfähigkeit begriffen wurde, kann konstatiert werden, dass die damaligen Befunde keine einschränkenden Auswirkungen auf die Lebensleistung der Betroffenen und die öko-

nomische Wachstumsentwicklung Deutschlands vorhersagen konnten. Auch diese Beobachtung weist übrigens starke Analogien zur Gegenwart auf: Der schockierende Befund der ersten PISA-Studie⁸ betraf ja eine Generation, die heute, im Alter um die 30 bis 40 Jahre angekommen, maßgeblich die ausgesprochen positive wirtschaftliche Entwicklung im Land mitträgt und innovativ gestaltet. Das vermeintliche Leistungsdefizit – bei PISA war eher die Lesekompetenz in den Blick geraten – konnte also auch hier nicht für sozio-ökonomische Zukunftsprognosen herhalten. Das erstaunt umso mehr, als dass der heutige Arbeitsmarkt ja deutlich höhere Anforderungen an die Qualifikation der Nachwachsen stellt als noch vor Jahren und selbst ein gleichbleibendes Bildungsniveau kaum ausreichen dürfte, die Anforderungen von Wirtschaft und Gesellschaft angemessen zu bedienen.

Fazit

Damals wie heute sind die düsteren Bildungsbefunde nicht nur empirisch konstruiert und eher irreführend konzipiert, sie stehen auch im totalen Widerspruch zur gesellschaftlichen Entwicklung. Es wäre also an der Zeit, diesen Unsinn abzuschließen und sich den wichtigen Problemen des Bildungswesens zuzuwenden, die es ja – nebenbei – durchaus auch noch gibt.⁹

Anmerkungen

- 1) Hier und im Folgenden: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/index-2013-25.html> (letzter Aufruf: 28.09.2018).
- 2) Ich danke Hans Brügelmann für wertvolle Hinweise zu weiteren SPIEGEL-Beiträgen. Alle Texte können im Internet recherchiert und nachgelesen werden!
- 3) <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-13508690.html> (letzter Aufruf: 28.09.2018).
- 4) Hier und im Folgenden: <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-8811619.html> (letzter Aufruf: 28.09.2018).
- 5) Zum Überblick z. B. Hans Brügelmann (2013): Entwicklung der Rechtschreibung und des Rechtschreibunterrichts. Ein Überblick über empirische Studien. In: Grundschrift aktuell Heft 124, 13–17.
- 6) Wolfgang Steinig / Dirk Betzel / Franz Josef Geider / Andreas Herbold (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich: Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster [u. a.]: Waxmann, 345 ff.
- 7) Petra Hüttis-Graff / Daniel Wrsching (2018): Anfänge des Rechtschreiblernens 1994 und 2014 – Ergebnisse einer diachronen Longitudinalstudie in Hamburg. In: Didaktik Deutsch Heft 45, 50–73.
- 8) Zusammenfassend: https://www.mpib-berlin.mpg.de/Pisa/PISA_im_Ueberblick.pdf (letzter Aufruf: 22.09.2018).
- 9) Als interessante Ergänzung: Martin Spiewak (2018): Was nicht in der Zeitung steht. In: ZEIT 40/2018, 35–36.



Michael Ritter

ist Professor für Grundschuld Didaktik Deutsch / Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg

Andrej Priboschek

»Schwarzer Peter« heißt das Spiel

Die Debatte um »Lesen durch Schreiben« nimmt hysterische Züge an – zum Schaden der Schulen

Die Kritik, die im Zusammenhang mit vermeintlichen oder tatsächlichen Schwächen der Methode »Lesen durch Schreiben« – bekannt auch als »Schreiben wie Hören« – an den Grundschulen geübt wird, verliert jedes vertretbare Maß. Heinz-Peter Meidinger, Präsident des Deutschen Lehrerverbands (und Leiter eines bayerischen Gymnasiums), will mit einem bundesweiten Verbot »weiteren Schaden von unseren Grundschulern abwenden«.

Die konservative Tageszeitung »Die Welt« versteigt sich gar zu einem Kommentar mit dem Titel »Solche Bildungsexperimente zeigen Verachtung für Kinder«. In dem Beitrag ist von »irgendeiner esoterischen Unterrichtsmethode« die Rede, die flächendeckend eingeführt worden sei. Geht's noch?

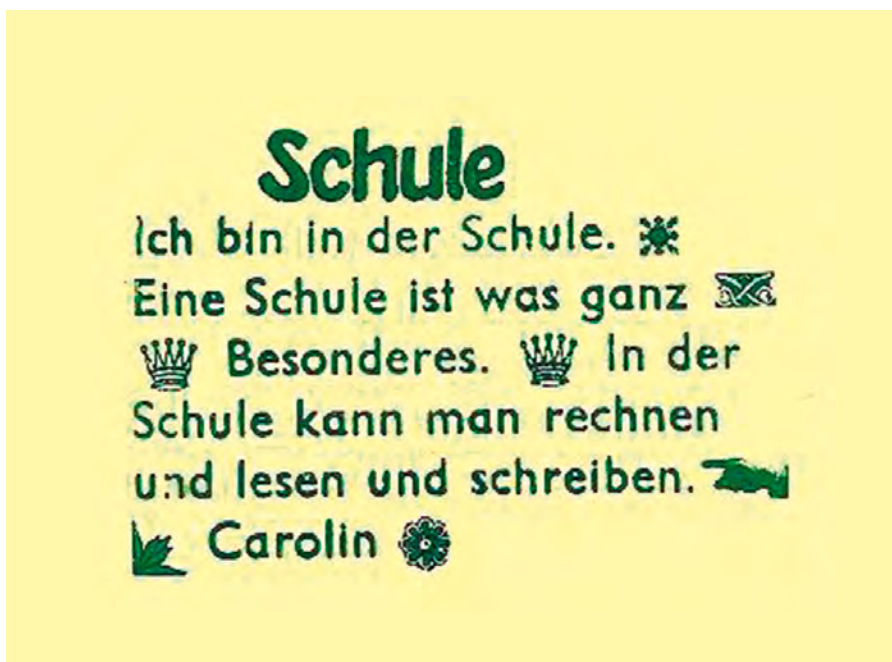
Schaden von den Grundschulern abwenden? Verachtung für Kinder? Esoterische Unterrichtsmethode? Wohlgemerkt: Die Rede ist hier von der Arbeit der Grundschullehrkräfte in Deutschland.

Um die mal richtig einzuordnen: Die deutschen Grundschulen, die internationalen Vergleichsstudien TIMSS und IGLU belegen das, gehörten – anders als die vom PISA-Schock gebeutelten weiterführenden Schulen – 15 Jahre lang zur Weltspitze, bevor deutsche Viertklässler in den vergangenen Jahren tatsächlich leichte Leistungseinbußen zeigten, während andere Staaten davonzogen. Übrigens auch in Mathematik, was mit »Lesen durch Schreiben« ja nun gar nichts zu tun haben kann. In den vergangenen Jahren hat es al-

lerdings in Deutschland keineswegs eine »flächendeckende Einführung« von »Lesen durch Schreiben« gegeben, wie der »Welt«-Kommentar nahelegt. Im Gegenteil. Tatsächlich haben einige Bundesländer, zuletzt Baden-Württemberg, ihren Grundschullehrern die Methode bereits verboten. Wie die dann für die Leistungseinbußen der jüngsten Zeit verantwortlich sein können, ist mir ein Rätsel.

Sehr viel wahrscheinlichere Ursachen sind doch wohl Entwicklungen, die die Grundschulen in den letzten Jahren mit voller Wucht getroffen haben: die Inklusion vor allem, aber auch die Aufnahme von Flüchtlingskindern und anderen sprachlich förderbedürftigen Schülern. Auch die dank des Wirtschaftsbooms drastisch gestiegene Erwerbstätigenquote unter Frauen mag ihren Einfluss haben – viele Mütter fallen als Förderkräfte am Nachmittag aus. Stattdessen eine einzelne Lehrmethode für Leistungsdefizite verantwortlich zu machen, ist für Politiker bequem. Dann sind eben die Lehrer schuld und nicht die völlig unzureichende Ressourcenausstattung der Schulen. »Schwarzer Peter« heißt das Spiel.

Und es verfängt. Beim Bildungsbarometer des Münchner ifo-Instituts, der umfassendsten Umfrage zur Schulpolitik in Deutschland also, lehnt eine Mehrheit der Deutschen »Schreiben nach Gehör« ab. Dabei dürfte es kaum jemanden geben, der überhaupt erklären könnte, was es mit der Methode auf sich hat. Die mediale Berichterstattung beschränkt sich meist auf Zerrbilder, siehe oben.





Vor den Karren gespannt

Umso unverständlicher, dass sich auch Lehrer – genauer: der Philologenverband und der Deutsche Lehrerverband – vor den Karren spannen lassen. Sie müssten eigentlich wissen, dass Eltern und Politiker kaum die richtigen Instanzen sind, um fachgerecht über pädagogische Kernkompetenzen – und dazu gehören Unterrichtsmethoden zweifellos – zu urteilen. Wenn der Damm jetzt bricht, können sich auch Gymnasiallehrer nicht mehr sicher sein, dass nicht bald auch ihre Methoden öffentlich verhackstückt werden: Frontalunterricht verbieten? Die Klagen der Universitäten über kaum studierfähige Abiturienten könnten das nahelegen. Gruppenarbeiten verbieten? Bestimmte Sitzordnungen verbieten? Warum nicht? Auch dazu werden sich sicher bald Studien finden lassen, die einen Zusammenhang zum Lernerfolg erkennen lassen. Ein Germanistik-Professor will unlängst ja auch herausgefunden haben, dass ein Lehrer, der sich von seinen Schülern duzen lässt, negativen Einfluss auf die Rechtschreibung hat. Welches Verbot sich daraus ableiten lässt, liegt auf der Hand.

Es geht hier nicht darum, die Ergebnisse der aktuellen Studie der Universität Bonn – Auslöser der aktuellen Debatte – in Zweifel zu ziehen. Es kann gut sein, dass die Wissenschaftler recht haben und der klassische »Fibel«-Unterricht im Schnitt bessere Rechtschreib-Ergebnisse hervorbringt als »Lesen durch Schreiben«. Damit ist aber weder etwas darüber ausgesagt, wie viele Grundschulen in Deutschland »Lesen durch Schreiben« überhaupt in Reinform verwenden (Praktiker sagen: sehr wenige). Noch bedeutet der Befund, dass die Fibel für jeden einzelnen Schüler die beste Unterrichtsmethode ist. Wichtig ist also eine seriöse Einordnung der Studie. Wie es überhaupt darum geht, die Erkenntnisse der Bildungsforschung systematisch in die Schulen zu tragen. Dass es daran hapert, das legen jüngst erschienene Berichte über eine völlig unzureichende Qualität der Lehrerfortbildung nahe.

Lange Rede, kurzer Sinn:

Das Verbot einer Lehrmethode löst keine Bildungsprobleme – es schafft neue. Unterrichtsmethoden werden endgültig der fachlichen Expertise von Lehrkräften entzogen und politisiert. Dabei brauchen Lehrer, das macht der berühmteste Bildungsforscher der Welt, John Hattie, immer wieder deutlich, ein großes Methodenrepertoire, um auf unterschiedliche Lernsituationen angemessen reagieren zu können. Sie müssen allerdings auch in der Lage sein, die Ergebnisse ihres Methodeneinsatzes kritisch zu überprüfen und ihren Unterricht zu evaluieren. Ihnen dafür Zeit und das nötige Know-how zu geben, das wäre ein Ziel, mit dem sich die Schulen in Deutschland voranbringen ließen.

Am Rande: In diesen Tagen fand in Düsseldorf der Deutsche IT-Leiter-Kongress statt. Ein wesentliches Thema: der Fachkräftemangel – und eine Schulbildung, die an den Bedürfnissen einer zunehmend digitalen Gesellschaft völlig vorbeigeht. Referenten malten das Bild von Deutschland als einem automobilen Technik-Museum an die Wand, das den Anschluss an neue Entwicklungen und Kommunikationswege völlig zu verlieren droht. Und wir streiten in der Bildung vor allem über – deutsche Rechtschreibung? Hmm.



Andrej Priboschek

ist Bildungsjournalist und Herausgeber von News4teachers.de, der reichweitenstärksten deutschen Nachrichtenseite für Lehrkräfte. Der Vater von drei Kindern leitet die Agentur für Bildungsjournalismus, die Bildungsmedien für große Verlage produziert – etwa die Zeitschrift »Grundschule« (Westermann-Verlag). Dieser Kommentar erschien zuerst auf News4teachers (19.09.2018)

»Weit entfernt von der Realität in deutschen Klassenzimmern«

Den folgenden Leserbrief hat Miriam Kraus an SPIEGEL und SPIEGEL ONLINE geschickt – sie erhielt keine Rückmeldung, auch veröffentlicht wurde ihr Brief nicht. Wir dokumentieren diese Stellungnahme einer jungen, engagierten Lehrerin. (Red.)

Sehr geehrte Damen und Herren,

mein Name ist Miriam Kraus, ich bin Lehrkraft an der Grundschule *** in *** und habe dort die Klassenleitung eines ersten Schuljahres.

Da ich erst ** Jahre alt bin, liegt meine universitäre Ausbildung und die am Studienseminar für das Lehramt an Grundschulen noch nicht lange zurück und ich bin stets interessiert, mich weiter fortzubilden und zu professionalisieren.

Mich selbst würde ich als engagiert, aber zurückhaltend beschreiben. Politische Statements, Leserbriefe und Kommentare habe ich noch nie abgegeben. – Bis jetzt!

Den Artikel zur Rechtschreibstudie der Uni Bonn und das Interview mit Frau Röhr-Sendlmeier zu lesen, haben mich nämlich sehr enttäuscht, ja, ich habe mich sogar irgendwie auch persönlich angegriffen gefühlt.

Es ist mir deswegen ein besonderes Anliegen, folgende Nachfragen und Anmerkungen an Sie zu richten:

Das Konzept »Lesen durch Schreiben« sagt schon alleine vom Namen her aus, dass es sich hierbei um eine Lesedidaktik, nicht um ein Rechtschreibkonzept handelt!

Dieses Konzept kann und darf nicht für schlechte Rechtschreibleistung von Schülerinnen und Schülern verantwortlich gemacht werden, denn die Aussage »Schüler schreiben ab der ersten Klasse so, wie sie meinen, dass es richtig ist – oft bis zur dritten Klasse. Korrekturen sind in der Regel nicht vorgesehen« kann so nicht stehen bleiben. In Rheinland-Pfalz beispielsweise gibt es den Teilrahmenplan Deutsch, der fünf Kernbereiche des Deutschunterrichts an Grundschulen nennt: Sprechen und Zuhören, Lesen, Umgang mit Texten und Medien, Schreiben, Sprache und Sprachgebrauch. Jede Lehrkraft, die das Konzept »Lesen durch Schreiben« als alleiniges Konzept für den Schriftspracherwerb anwenden sollte, handelte nach meiner Auffassung pädagogisch falsch. Es ist die Aufgabe der Lehrer, alle Kernbereiche in den Blick zu nehmen und neben dem Lesenlernen durch das Konzept von Herrn Jürgen Reichen auch ein passendes Rechtschreibkonzept zu wählen und den Schülerinnen und Schülern frühzeitig zu vermitteln. Der Lehrgang nach Reichen, mit dem Lernbilderbuch »Lara und ihre Freunde«, ist ungefähr im Zeitraum von Sommer bis Ostern im ersten Schuljahr zu bewältigen. Danach gibt es kein Anschlusswerk. Es ist also gar nicht möglich, sich bis zum dritten Schuljahr auf dieses Konzept zu berufen und Fehler unkommentiert zu lassen.

Sicher können in freien Schreibphasen Fehler unkommentiert bleiben, die Zielsetzung in diesem Moment ist aber auch nicht das Rechtschreiben-, sondern das Lesenlernen.

»Wie soll ein solcher Lehrgang allen Kindern gerecht werden?

Im Lob um den angeblich »systematischen Fibelansatz« wird beschrieben, dass Buchstaben und Wörter schrittweise und nach festen Vorgaben eingeführt werden. Da frage ich: Wie soll solch ein Lehrgang allen Kindern gerecht werden?

Auch ohne jegliche pädagogische Kenntnis muss doch auffallen, dass im ersten Schuljahr die Altersspanne bei ca. zwei Jahren liegt. Schülerinnen und Schüler, die bereits mit fünf Jahren eingeschult wurden, und Kinder, die bereits sieben sind. Zwei Jahre sind bei solch jungen Kindern im Bezug auf ihre Entwicklung eine enorme Spanne. Hinzu kommt die Inklusion, die bildungspolitisch beschlossen und auf den Weg gebracht wurde, ohne dies in Lehrerbildung, Schulausstattung und personellem Netz möglich zu machen. Sollen Kinder der ersten Klasse mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Gleichschritt mit Kindern lernen, die hochbegabt sind? Jede Woche ein Buchstabe?

Und dann können sie alle nach ein paar Wochen »Momo« und »Oma« lesen und schreiben – und zwar genau nur das und nicht mehr oder weniger? Das ist absoluter Unsinn und leider sehr weit entfernt von der Realität in deutschen Klassenzimmern.

Frau Röhr-Sendlmeier wird zitiert, dass der Fibellehrgang Ungleichheit weitgehend ausgleicht. – Wie traurig! Soll Gleichheit wieder unser Ziel sein? Homogene Lerngruppen wie zu »alten Zeiten«. Und jeder, der nicht mitkommt, fällt aus dem System? Mit dem Inklusionsgedanken ist das nicht vereinbar und mit bildungspolitischen Beschlüssen auch nicht. (Beispielsweise sind Klasse 1 und 2 eine pädagogische Einheit, in der niemand sitzen bleiben darf. Was ist also mit denen, die nicht in den Gleichschritt kommen?)

Frau Röhr-Sendlmeier sagt im Interview außerdem, dass der Fibellehrgang in ihren Augen angeblich deswegen erfolgversprechender wäre, weil Lehrer hier klare Vorgaben an die Hand bekommen. Das ist nach meinem Empfinden zwischen den Zeilen eine Abwertung aller kompetenten Lehrkräfte! Wer seine Ausbildung aufmerksam verfolgt, sich auch nach Jahren der Berufserfahrung weiterbildet und

den Fokus auf jedes einzelne Kind nicht verliert, sollte keine engmaschige Vorgabe bekommen, sondern in der Lage sein, individuelle Entscheidungen passend für die eigene Lerngruppe zu treffen. Eben gerade wegen der Inklusion und der enormen Leistungsspanne, bei der auch die Migration verbunden mit mangelnder Sprachkenntnis eine zusätzliche bedeutsame Rolle spielt, hilft ein engmaschiger, immer gleicher Fibellehrgang überhaupt nicht weiter, sondern verstellt den Blick auf das einzelne Kind!

Wenn es so ist, dass Lehrer nicht kompetent genug sind, den Unterricht flexibel zu gestalten, wäre das eher ein Armutszeugnis für die Lehrerbildung als ein Pluspunkt für Fibellernen. Trotzdem kann und muss ich leider zustimmen, dass wohl der ein oder die andere LehrerIn besser beraten wäre, einen sehr strukturierten Lehrerband zu einem beliebigen Lehrwerk in die Hand zu bekommen. Warum? Weil es traurigerweise genug Pädagogen gibt, die sich eben nicht fort- und weiterbilden (weil es bedauerlicherweise nicht verpflichtend ist), und unter anderem auch, weil es viel zu viele Menschen in unserem Schulsystem gibt, denen das fachlich fundierte Wissen fehlt. Wie viele Lehrkräfte unterrichten als Quer- und Seiteneinsteiger oder mit der Ausbildung in einer anderen Schulart, ohne jegliche fachliche Kenntnis über Lese- und Schreibdidaktik oder die entsprechende entwicklungspsychologische Kenntnis? Da passiert sicher genau das, dass es heißt »Es sind noch Arbeitsblätter da, nimmst du eins«.

Halbwahrheiten und nicht fundierte pädagogische Behauptungen

Damit sind wir aber an einem viel dramatischeren Punkt als »nur« bei schlechter Rechtschreibung. Dieses Problem lässt sich dann nämlich genau so auch auf Mathematikunterricht und jedes beliebige andere Unterrichtsfach übertragen: mangelnde Unterrichtsqualität!

Wenn der Unterricht nicht strukturiert, anschaulich und motivierend gestaltet ist, lernen die Schüler nicht, ganz egal mit welcher Methode. Die Studie wäre vielleicht aussagekräftiger, wenn die Unterrichtsqualität (für die es klare Richtlinien gibt, in Rheinland-Pfalz beispielsweise den »Orientierungsrahmen Schulqualität«) mit der Schülerleistung in Verbindung gebracht worden wäre.

Ich möchte deswegen noch einmal auf die Methode »Lesen durch Schreiben« zurückkommen. Die Idee, dass Kinder eine Tabelle mit Buchstaben und Bildern bekommen, ist längst nicht mehr nur im Konzept von Reichen zu finden, sondern in unzähligen anderen Lehrwerken auch zu finden. Nirgends ist es aber die Absicht, dass sich das Kind damit unsere Alphabetschrift alleine aneignet.

Wer diese Methode aber wirklich in seiner Reinform anwendet, lässt sich überhaupt nicht nachvollziehen. Zu Beginn dieses Jahres wurde eine Fortbildung zum Thema vom Heinevetter Verlag in Hamburg angeboten, mit den direkten Mitarbeitern von Herrn Reichen als Dozenten – das Seminar wurde wegen zu geringer Teilnehmerzahl nicht durchgeführt.

Im Sommer fand in Weimar erneut ein Seminar statt. Aus ganz Deutschland waren gerade mal weniger als 30 Teilnehmer vor Ort. Ob die »Reichen-Kinder« der Studie also wirklich nach den pädagogischen Maßstäben von Jürgen Reichen unterrichtet wurden, halte ich für fragwürdig.



Meine Ausführungen könnte ich nun noch ewig weiterführen – aufgebracht und enttäuscht, doch ich muss an dieser Stelle ein Ende finden, um mich wieder meiner Unterrichtsvorbereitung zu widmen, qualitativ und strukturiert. Morgen werden die Kinder wieder eine Geschichte von Lara und ihren Freunden hören und danach mit der Buchstabentabelle selbst Wörter schreiben. Mit gutem Gewissen und dem Gefühl, auch die Rechtschreibung keineswegs zu vernachlässigen – ich war im Sommer auf der Fortbildung in Weimar.

Der Überschrift Ihres Interviews möchte ich dennoch etwas hinzufügen: Es gibt viel Leid in den Familien – Ja! Leider! Durch riesige Unsicherheit und Unwissenheit, wodurch man leicht empfänglich wird für solche Halbwahrheiten oder nicht fundierten pädagogischen Behauptungen wie der, dass nach der »Lesen durch Schreiben«-Methode bis zur dritten Klasse nicht korrigiert wird. Gerade das fördert den Druck auf die Kinder aus Sorge der Eltern.

Dazu kommt, dass auch Lehrkräfte Artikel wie Ihre lesen und, ohne ihr Wissen zu vertiefen, diese Aussagen an Eltern weitergeben. Andere Lehrer sagen dann etwas anderes und die Unsicherheit der Eltern ist perfekt. Auch unsere Lokalzeitung hat Ihre Artikel zitiert und zusammengefasst auf wenige Zeilen populistische unreflektierte Zeilen gedruckt. Die Propaganda läuft – auch in unserem Lehrerzimmer. Schade!



Miriam Kraus

ist Grundschullehrkraft und Klassenlehrerin eines ersten Schuljahres an einer Schule in Rheinland-Pfalz

Petra Wilhelm

»Sollen denn die Kinder dumm bleiben?«

Ich hatte am Wochenende Besuch von einer Erstklässlerin. Sie ist jetzt seit 8 Wochen in der Schule, kann noch nicht lesen, möchte das aber unbedingt lernen. Stolz berichtet sie von bereits gelernten Ziffern und Buchstaben. L, O, A, M und I kennt sie schon. Eigentlich noch mehr, allein durch die Buchstaben ihres Namens, aber »die anderen Buchstaben dürfen wir in der Schule noch nicht schreiben«.

Das entspricht vielleicht u. a. dem, was in der aktuellen Debatte mit »Fibellehrgang« gemeint ist. Soweit ich das beurteilen kann, macht die Klassenlehrkraft eine gute Arbeit, ist freundlich und motiviert. Das Mädchen hat es gut getroffen; es gibt ja leider auch andere Beispiele, wie in jedem Berufsstand.

Ich habe dem Kind kurz die Buchstabentabelle erklärt. Dann habe ich ihr ein Material (»Little Genius«) gezeigt, das von Jürgen Reichen entwickelt wurde, dem »Vater« von



»Lesen durch Schreiben«. Zum Material gehören Steckplättchen, Buchstaben und Karten mit Löchern für die Plättchen sowie Bildern wie z. B. einem Tisch, einem Radio, einem Besen, ... Alles Namenwörter, also muss immer zuerst der passende rote Großbuchstabe gefunden und in die Karte gesteckt werden. Alle übrigen Buchstaben sind dann klein und blau. Das Mädchen hat ab und zu noch Fragen gestellt (»Was ist das?« – »Eine Feile«; »Beim Besen ist am Schluss ein n, aber nach dem s fehlt noch ein Buchstabe, den finde ich nicht« – »Es heißt nicht Besn, sondern Besen – e wie Ente fehlt noch«) und hatte nach etwa einer halben Stunde 6 Wörter geschrieben bzw. gesteckt (wenn ein Buchstabenplättchen nicht passt, merkt das Kind, dass etwas falsch ist, spricht sich das Wort vor, überlegt neu), dabei 15 Laut-Buchstaben-Zuordnungen geschafft.

»Schreiben nach Gehör« gibt es überhaupt nicht

So oder so ähnlich starten Kinder ins »Lesen durch Schreiben«, häufig schon in der ersten Schulwoche, und kommen nach und nach über das Schreiben zum Lesen. Darum geht es in diesem Konzept. Es erschließt sich mir nicht, was daran falsch und so unbedingt abzuschaffen ist. Ich gehe davon aus, dass sich das nicht ändern wird, wenn die Bonner Studie überhaupt einmal vollständig veröffentlicht ist und man nachprüfen kann, wie eine Studie Rückschlüsse vom Leselehrgang am Anfang der Klasse 1 auf die Rechtschreibleistungen am Ende der Grundschulzeit ziehen will, ohne auch den Rechtschreibunterricht in den Blick zu nehmen. Auch ohne derartige Kenntnisse werden (und wurden schon häufiger) Zeitungen, Nachrichtensendungen und sogar Wahlplakate gefüllt. Allerdings i. d. R. mit dem Schlagwort »Schreiben nach Gehör«, das es als Methode in der Grundschule überhaupt nicht gibt, aber laut Aussage eines zuständigen Parteimitarbeiters mir gegenüber als »verständlicher für die Öffentlichkeit und deshalb klarer« bezeichnet und erklärt wurde – klar ist also, was falsch ist?

Nicht alle Kinder arbeiten und lernen schnell. Manche Kinder sind so schnell wie das Mädchen heute aber schon in der ersten Schulwoche. Auch, weil sie es sein dürfen und angeboten bekommen. Viele Kinder schreiben schnell selbstständig, wenn man ihnen die notwendige Unterstützung anbietet. Sie machen auch Fehler. Nur aus Fehlern kann man lernen. Und man muss nicht auf jeden Fehler sofort hingewiesen werden, um ihn im Laufe der Zeit dann nicht wieder zu machen. Wer sich einbildet, Lehrkräfte könnten jeden Fehler, den Schülerinnen und Schüler machen, immer und möglichst sofort korrigieren, darf gerne den Beweis antreten, dass er oder sie das kann. Ich kann es jedenfalls nicht, auch wenn ich mich redlich bemühe. Aber ich kenne Möglichkeiten, die mich beim »Rechtschreib-Unterricht« und Korrigieren unterstützen, wie z. B. das oben beschriebene Material. Ein Material, das Rechtschreibung schon im Anfangsunterricht fördert – und das von Jürgen Reichen? Ja, nachweislich. Er kannte die Lehrplan-Vorgaben eben auch, legte ein Konzept vor und entwickelte es stetig weiter, das das Lesen zum Ziel hat, auf dem Weg dorthin aber ebenso das Schreiben, Denktrainings, mathematische Kompetenzen, Rechtschreibung u. v. m. trainiert.

Es ist natürlich richtig, dass ich nicht von einem oben beschriebenen Kind auf alle Kinder schließen kann. Das Mädchen hat keinen besonderen und vor allem keinen sprachlichen Förderbedarf, es wächst nicht »bildungsfern« auf und es sieht täglich normalerweise nicht mehr als eine halbe Stunde fern.

Nebenbei: Wo bleibt eigentlich die Studie (und dann der Aufschrei), die untersucht, wie sich der Bildschirm-Konsum von Kindern auf Rechtschreibung und Lernleistung auswirkt? Zumal wenn er schon vor dem Unterricht morgens im Kinderzimmer beginnt? Es ist leider sehr viel einfacher, die Schuld von schwachen Leistungen einer in ihrer Komplexität wenig verbreiteten Unterrichtsmethode zuzuschreiben, als sich Kindern gegenüber erwachsen und konsequent zu verhalten. Oder als Menschen dazu zu bewegen, sich mehr als nur oberflächlich und vom Hörensagen zu informieren. Man würde sich über die Studie ja gerne genauer informieren und gerade auch darüber, welche Art von Unterricht da als angeblicher »Lesen durch Schreiben«-Unterricht bezeichnet wird, ob da z. B. wirklich die ganz wesentlich zum Konzept gehörenden Denktrainings stattfanden und ob die Testform »Diktat« den traditioneller geführten »Fibel-Klassen« nicht vermutlich viel vertrauter war als Klassen, in denen aus guten Gründen hierauf verzichtet wird.

Viele KollegInnen haben wie ich mit vielen Kindern die Erfahrung machen dürfen, wie sie mit »Lesen durch Schreiben« sehr erfolgreich in der Grundschule starten. Aus meiner subjektiven, aber doch professionellen Vor-Ort-Wahrnehmung stelle ich in der Rechtschreibung keine auffallenden Unterschiede zu Klassen fest, die mit einem anderen Leselehrgang beginnen. Schreiben sie kreativer? Sind sie flexibler im Denken? Das kann ich nicht nachweisen, schließe es jedenfalls nicht aus. Was sich mir immer wieder zeigt: Kinder, die gefördert und gefordert werden, sich dann immer mehr selbstständig mit den Reichen-Materialien beschäftigen und dabei viel mehr als Schreiben und Lesen lernen, gehen dabei an Leistungsgrenzen und bewegen sich nicht über Wochen an der Grenze zur Unterforderung. Für Kinder, die mehr Unterstützung brauchen und sich sprachlich oder beim selbstständigen Lernen schwertun, sind bald MitschülerInnen da, die sie auch unterstützen können, zusätzlich zu (meist immer noch nur) einer Lehrkraft, die hierfür auch mehr Zeit hat, als wenn sie mit allen Kindern im Gleichschritt arbeiten würde und kaum individuelle Impulse setzen und Förderung anbieten kann.

»Sollen denn die Kinder dumm bleiben?«

Deshalb schaffen es am Ende doch nicht alle Kinder auf das Gymnasium und nicht alle Kinder schreiben am Ende der vierten Klasse weitgehend fehlerfrei (sonst müsste in den Lehrplänen der weiterführenden Schulen die Rechtschreibung ja auch nicht mehr als weiterhin zu schulend auftauchen).

Es mag viele Gründe geben, warum es »früher« (nach Goethe; dieser große Dichter und Denker beherrschte auch keine Rechtschreibung) wohl wirklich besser um die Rechtschreibung in Deutschland bestellt war. Die Annahme wäre jedoch absurd, dass all die Rechtschreibfehler (trotz Rechtschreibprüfung per PC) in Zeitungen usw. nur von Erwachsenen gemacht werden, die in der Grundschule mit »Lesen durch Schreiben« gestartet sind.

Die Kinder einer dritten Klasse, in der ich zzt. unterrichte, haben in der ersten Klasse auch mit »Lesen durch Schreiben«



das Lesen gelernt und viel geschrieben. Ich habe den Kindern von den aktuellen Diskussionen erzählt und ihnen gesagt, dass sie nach mancher Meinung, die zurzeit wieder zu lesen und zu hören ist, einen schlechten Anfangsunterricht hatten und wie dieser eigentlich hätte aussehen sollen. L, O, A, M, I in Woche 8. »Sollen denn die Kinder dumm bleiben?!«, war die spontane Reaktion eines Mädchens, ähnliche Kommentare folgten. Dem kann ich nichts mehr hinzufügen, damit ist alles gesagt. Ich wusste und weiß allein durch diesen Satz einmal mehr, warum ich immer noch so gerne in der Grundschule mit den Kindern arbeite. Sie wollen und müssen noch viel mehr lernen als Rechtschreibung, haben einen klaren Blick, äußern offen und ehrlich ihre Meinung, fragen interessiert nach, empören sich über Ungerechtigkeiten und spüren ganz schnell, wer es gut mit ihnen meint.

Wer engagierten Lehrkräften verbieten will, guten Unterricht mit durchdachten Materialien zu machen, kann es jedenfalls mit Kindern nicht gut meinen.



Petra Wilhelm

unterrichtet als Grundschullehrerin und ist als Fachleiterin in der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz tätig. Mit »Lesen durch Schreiben« wurde sie durch Fortbildungen vertraut, bei denen sie Jürgen Reichen noch persönlich kennenlernte.

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 den Themen dieser Sonderseiten:

- *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 Schülerleistungen werden immer schlechter*

Die weiteren 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 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

Impressum Sonderseiten in »Grundschule aktuell«, Heft 144 (November 2018)

Redaktion: Ulrich Hecker
Verlag: Grundschulverband e. V.,
 Niddastraße 52,
 60329 Frankfurt / Main, Tel. 0 69 / 77 60 06
www.grundschulverband.de,
info@grundschulverband.de

Herausgeber: Der Vorstand
 des Grundschulverbandes e. V.
Herstellung: novuprint Agentur GmbH,
 30175 Hannover
Druck: Strube Druck und Medien OHG,
 34587 Felsberg

Bildnachweise
Titelzitate: SPIEGEL ONLINE, 22.09.2018;
 Rheinische Post, 26.09.2018
Fotos: Bildungshaus Riesenklein /
 Halle (Saale) (S. VI),
 Bert Butzke / Mülheim a. d. Ruhr

mit dem sich die Kinder identifizieren, kann über Schwierigkeiten nachgedacht und geredet werden. Das verschafft Lehrern und Kindern eine gemeinsame Sprache. Die Symbolisierung der ungeliebten, störenden Anteile in der Figur ermöglicht es dem Kind, sich über dieses unreife Verhalten zu erheben – »ach, der gibt schon wieder an«. Und der Lehrerin gibt es die Möglichkeit, auch diese Anteile zu verstehen – »der muss vielleicht so viel klauen, weil er so wenig hat«.

Durch die Symbolisierung kindlichen Verhaltens in den Geschichten konnte Hasan die Erfahrung machen, dass die Lehrerin, die offenbar einen Otto gern haben kann, auch ihn versteht, seine gemeinen Seiten zwar kritisiert, ihn als Person aber dennoch gern hat. Der Lehrerin wurde durch die Beschäftigung mit der frechen, egoistischen Figur von Zwerg Otto der Zugang zu Hasans anmaßender und großkotziger Seite erleichtert. Häufig gelang es ihr, mit Humor und Verständnis auf sein Verhalten zu reagieren und sich nicht von ihm angegriffen zu fühlen, ganz im Sinn der Halte-Funktion nach Bion. In der Zumute-Funktion war es ihr dadurch möglich, sein Verhalten im Einzelfall zu kritisieren und auch zu sanktionieren, ohne Hasan dabei in seiner ganzen Person abzulehnen. Ein kleines Meisterstück bei diesem wirklich sehr schwierigen Schüler.

Damit bietet die Arbeit mit Kinderliteratur – und die Geschichten von der kleinen weißen Ente (mit den kindertherapeutischen Anmerkungen im Handbuch) sind dazu besonders geeignet – eine wichtige Ergänzung zum üblichen pädagogischen Umgang mit Verhaltensstörungen in Form von Klassenrat, Ermahnungen, Klassenbucheinträgen und Konfliktgesprächen.

Zweites Beispiel

Im Rahmen meiner Tätigkeit biete ich präventive **Spielgruppen mit psychodramatischen Elementen** an. Die Zusammensetzung dieser Gruppen erfolgt nach den Wünschen der Klassenlehrer. Sie melden »schwierige« Kinder mit ganz unterschiedlichem Verhalten an. So gibt es ängstlich-verweigernde oder auch aggressiv-dominante Kinder in den Gruppen.

Das Psychodrama ist eine Therapieform aus den 1970er-Jahren, die von Jacob L. Moreno entwickelt wurde und sich an das Kinderspiel anlehnt. Das Kinderpsychodrama wurde auf dieser Grundlage wesentlich von Alfons Aichinger und Walter Holl entwickelt.²

Bei der Arbeit mit Kindern hat es sich bewährt, dem Rollenspiel einen klaren strukturellen Rahmen zu geben. In der Aufwärmphase wird gemeinsam mit den Kindern erarbeitet, welches Szenario gespielt werden soll, und auch die Rollen werden untereinander verteilt. Daraufhin erfolgt das gemeinsame Bauen der Spielumgebung aus Polstern, Tüchern und Seilen (je nach Spielthema). Erst dann erfolgt das Spiel. Die Spielphase wird mit der gemeinsamen Auflösung des Spiels, dem Ablegen der Rollen und dem Aufräumen des Zimmers beendet. Eine kurze Nachbesprechung über das Erlebte schließt die Stunde ab.

Ein typisches Szenario ist das folgende: In der Aufwärmphase werfen die Kinder ihre unterschiedlichen Spielideen zusammen. Einer möchte z.B. das Fangen eines Einbrechers spielen und ein anderer möchte ein Tier im Zoo sein. Aus den unterschiedlichen Ideen versuche ich als Spielleiterin dann eine Geschichte zu formen.



Jana Heyer

Grundschullehrerin, als pädagogische Koordinatorin an der Fläming-Grundschule in Berlin zuständig für die Förderung der Kinder mit Verhaltensschwierigkeiten sowie die Eltern- und Lehrerberatung:
J.Heyer@flaeming-grundschule.de

Hasan z. B. spielte mit seiner Gruppe am liebsten folgende Geschichte: Die kostbaren Tiere eines Zoos sollen geklaut werden. Zu Beginn der Stunde erzählen die Kinder, welches Tier sie heute spielen wollen und welche besondere Fähigkeit es hat. Die Kinder haben die Möglichkeit, durch die Wahl ihrer Tierrolle das Spiel ihren Bedürfnissen anzupassen. Das ängstliche Mäuschen versteckt sich vielleicht lieber, der mutige Löwe, den Hasan stets wählt, greift den Einbrecher unerbittlich an. Zunächst übernehme ich eine fürsorgliche Rolle und spiele eine Tierwärterin, die die Tiere gut versorgt. Später wechsle ich dann zu einer angreifenden Figur, z. B. dem Einbrecher, den die Tiere nur überwinden können, wenn sie am Ende zusammenhalten. Prescht Hasan in seiner Rolle als Löwe vor und die Maus bleibt unbeteiligt, feixe ich in meiner Rolle als Einbrecher, dass die Tiere ihn nicht überwinden können, weil die kleine Maus noch zu klein ist, um



Hasan malte Zwerg Otto und diktierte dazu: Otto ist wütend, weil der Wind seine Bilder wegweht. Loni hilft ihm die Bilder aufzusammeln und ärgert ihn



In der Psychodrama-Gruppe konnte Hasan zunehmend Spiele genießen, die ihm Geborgenheit und Zuwendung ermöglichten

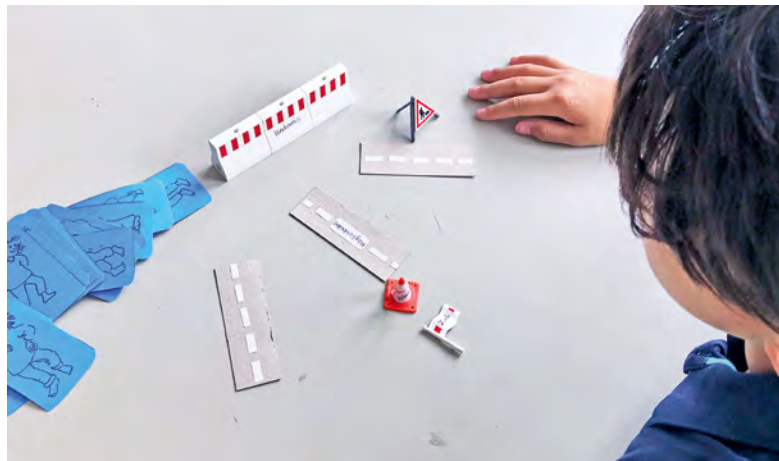
das entscheidende Seil durchzunagen, denn erst dann könnte die große Kraft des Löwen zum Einsatz kommen. So kann auch das ängstliche Kind seinen Beitrag zum Überwältigen des Einbrechers beitragen. Die Kinder erleben in einer solchen geschützten Spielstunde ein großes Maß an Selbstwirksamkeit und Stärkung ihres Selbstbewusstseins. Hasan hat in diesen Stunden gelernt, sich mit Erwachsenen auf eine neue Art auseinanderzusetzen. Hatte er die Erwachsenen bis dahin oft als übermächtig erlebt, konnte er nun, da er sich vor ihren Angriffen genügend geschützt fühlte, neue Erfahrungen der Selbstwirksamkeit machen. Besonders die Pflege und Versorgung anzunehmen, fiel ihm zu Beginn sehr schwer. Später konnte er auch immer mehr die Kraft der Gruppe bei Angriffen genießen und war nicht mehr nur Einzelkämpfer.

Drittes Beispiel

Nun stelle ich noch unsere Kooperation mit der Denkzeit-Gesellschaft vor. Die **Denkzeit-Trainingsprogramme** sind psychoanalytisch fundierte Verhaltenstrainings, denen das psychoanalytische Konzept der »Ich-Funktionen« zugrunde liegt (Denkzeit.com).

Diese Funktionen (z. B. Frustrationstoleranz, Impulskontrolle, Antizipation, Empathie, Wahrnehmen der eigenen Bedürfnisse etc.) werden im Rahmen einer gelungenen Entwicklung erworben. Aber wenn hier Defizite in der Entwicklung vorliegen, sehen wir auch schon bei unseren Schülern chronifizierte Verhaltensstörungen, die kaum durch pädagogische Interventionen zu regulieren sind. Diese Kinder geraten ständig in Konflikte und schlagen – wie Hasan zum Beispiel – auch dann weiter zu, wenn der »Gegner« bereits am Boden liegt oder schon Blut fließt. Hasan beschrieb nach schweren Konflikten »Ich-Zusammenbrüche«: »Da habe ich nur noch schwarz gesehen«.

Um mit einzelnen Elementen und Techniken aus dem Denkzeit-Manual mit unseren großen Grundschulkindern arbeiten zu können, mussten meine Kollegin Tania Hertling und ich zunächst das schon erfolgreich in der Anwendung befindliche Denkzeit-präventiv-Programm überarbeiten.



Im Denkzeit-Training musste Hasan z. B. eigene Probleme mit dem Problemlöseprozess (hier als Baustelle dargestellt) lösen und dabei verschiedene Möglichkeiten und Hindernisse bedenken

Die drei Bausteine des Programms:

- Einzeltraining (zweimal wöchentlich) in einem Schulhalbjahr, in dem die unterentwickelten Ich-Funktionen nachgereift werden; dieses Angebot ist für Kinder im Alter zwischen 10 und 12 Jahren mit aggressiv-durchbrüchigem Verhalten.

- Projektstage zu den Denkzeithalten mit der ganzen Klasse.

- Fortbildungsveranstaltungen für die Pädagogen der Schule und des angeschlossenen Horts, um die theoretischen Grundlagen hinter dem Programm kennenzulernen.

Hasan absolvierte das »Denkzeit-Training« bei mir als Fünftklässler, denn nach dem Autounfall war sein Verhalten erneut sehr schwierig geworden, und besonders die Attacken auf die Mitschüler wurden zu einem großen Problem.

Drei Themenfelder wurden im Training bearbeitet:

- Wie gehe ich mit Problemen um und wie schätze ich soziale Situationen ein?
- Welche Gefühle nehme ich wahr? Strategien im Umgang mit Wut finden.
- Moralische Fragestellungen diskutieren – gibt es nur richtig und falsch?

Zu Beginn des Trainings war Hasan nicht bereit, über seine eigenen Schwierigkeiten zu sprechen: »Wieso muss ich hierher? Die anderen haben doch auch ...« Aber nach und nach gewann er im Training viele Einsichten über sich selbst und er gestand mir, dass er manchmal Angst habe, verrückt zu werden. Das Modul zum Thema Gefühle half ihm, Signale für die projektiven, narzisstischen Wutanfälle zu deuten (er spürte ein Kribbeln in den Händen).

Ausgestattet mit den entsprechenden Handlungsstrategien (rechtzeitiges Weggehen aus der brenzligen Situation und sich die Rache ausmalen) gelang es ihm zunehmend, den »Ich-Zusammenbruch« und damit die Attacken auf andere Kinder zu vermeiden.

Zum Abschluss möchte ich noch einmal auf den Beziehungsaspekt im Sinne Bions zu sprechen kommen, der unsere Bemühungen im Umgang mit den verhaltensschwierigen Kindern durchzieht, denn eigentlich geht es in allen dargestellten Aspekten unserer Arbeit immer um die verlässliche, nicht rächend-straftende Beziehung zwischen Kind und Erwachsenen.

So hat sich in letzter Zeit auch die Methode **Check in, check out** – das tägliche gezielte Begrüßen und Verabschieden schwieriger Schüler – als sehr hilfreich erwiesen. Diese stabilisieren sich durch die recht simple Maßnahme erstaunlich gut im Schulalltag, in dem sie sich häufig nicht mit ihren Bedürfnissen und Kränkungen wahrgenommen fühlen. Beim »Check in, Check out« wird mit ihnen gemeinsam der Tag strukturiert, mögliche Klippen antizipiert und zum Abschluss ausgewertet. Die große Wirkung erzielt diese einfache Maßnahme vermutlich, weil sie vorausschauend wirkt und nicht strafend, selbst wenn das Kind erneut gegen Schulregeln verstoßen hat.³ ■

Anmerkungen

1) W. R. Bion (1992): Lernen durch Erfahrung, Berlin.

2) A. Aichinger und W. Holl (2010): Gruppentherapie mit Kindern, Wiesbaden.

3) Deanne A. Crone (2010): Responding to Problem Behavior in School, New York.

Kathrin Bornebusch / Claudia Schleske

Wertschätzung durch Wahrnehmung

Praktische Hilfen zum Beziehungsaufbau zu Schülern mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung

Auch nach vielen Jahren als Lehrer sind es nicht die Unterrichtsvorbereitung oder die unentbehrlichen Organisationen, die uns in der Freizeit am meisten beschäftigen. Es sind die Gedanken an einzelne Schüler und die Erlebnisse mit Ihnen:

Wie schön, dass Lucia heute wieder lächeln konnte und zum ersten Mal seit Wochen still im Morgenkreis zuhören konnte.«

»Es war entsetzlich, wie sich Leon heute aufgeführt hat, und es ist mir nicht gelungen, ihn aus seiner Aggression herauszuholen. Am Schluss habe ich mich auch noch anstecken lassen und bin selbst wütend und laut geworden. Obwohl ich mir doch fest vorgenommen hatte, mich dieses Mal nicht provozieren zu lassen.«

Solche oder ähnliche Gedanken bleiben auch nach Feierabend in unseren Köpfen. Die gelungene oder misslungene Beziehung zu Schülern bestimmt unsere Befindlichkeit. Wenn wir abends über den Arbeitstag reflektieren, sind es darüber hinaus die Beziehungen zu unseren Kollegen, unseren Vorgesetzten, den Eltern, den Jugendamtsmitarbeitern usw., die uns emotional bewegen. Sie sind wesentlich verantwortlich für unsere Kraft und Motivation, die tägliche Arbeit zu schultern.

Die Bedeutung von Beziehungen belegen auch verschiedene Studien. Sowohl die Hattie-Studie zu den Einflussfaktoren auf schulischen Lernerfolg als auch Erkenntnisse der Bindungs- und Hirnforschung kommen immer wieder zum gleichen Ergebnis: Ohne Bindung keine Bildung.

Eine gute Lehrer-Schüler-Beziehung ist somit die Grundvoraussetzung für Bildung. Sie ist die Basis im Umgang mit Kindern mit Förderbedarf in der emotional-sozialen Entwicklung; insbesondere dann, wenn diese zu Hause nur unzuverlässige Beziehungsmuster erleben können (vgl. Hattie 2013, Roth 2015).

Wenn es uns gelingt, in unserem Unterrichtsallday Methoden und Grundsätze zu etablieren, durch die wir den Schüler in seiner Persönlichkeit und aktuellen Verfassung besser wahrnehmen, signalisieren wir ihm, gesehen und angenommen zu sein. Dies ist das Fundament einer guten Beziehung.

Im Folgenden möchten wir bewährte Elemente unserer Unterrichtspraxis vorstellen, die uns helfen, den Schüler in seiner Entwicklung zu sehen und voranzubringen. Unsere Handlungsmöglichkeiten erstrecken sich auf verschiedene Ebenen: angefangen von konkreten Interaktionen mit einzelnen Schülern, über Methoden im Klassenverband bis hin zu klassenübergreifenden Systemen und lösungsorientierter Elternarbeit sowie der Nutzung unterstützender Netzwerke außerhalb der Schule.



Kathrin Bornebusch

Studienrätin im Förderschuldienst am Sonderpädagogischen Förderzentrum in Germering und regionale Ausbildungsleiterin der Zweitqualifikation Sonderpädagogik in Oberbayern. Arbeitsschwerpunkt: Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, dabei v. a. die Beratung und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schularten sowie die Arbeit im MSD-Autismus.

»Wenn ich nur eine einzige düstere Kindheit erhellen konnte, bin ich zufrieden.«

Astrid Lindgren

Die Interaktion mit dem Schüler

Grundsatz unserer Arbeit ist es, jeden Schüler mit Blick auf seine individuellen Kompetenzen und Ziele in seiner Entwicklung zu begleiten und zu unterstützen.

Hier spielt die Wahrnehmung eine zentrale Rolle. Wir wissen aus Erkenntnissen der Hirnforschung, wie wesentlich es für uns Menschen ist, gesehen zu werden: Wird man über die Dauer einiger Sekunden angesehen, werden im Gehirn Botenstoffe ausgeschüttet. Deshalb ist der bewusste Blick auf jeden einzelnen Schüler, der Zuwendung und Interesse signalisiert, so bedeutsam für die Entwicklung eines positiven Selbstbildes. Das »äußere Ansehen« (Wahrnehmen) stärkt das »innere Ansehen« (Selbstwertgefühl) des Schülers (vgl. Jul 2013).



Claudia Schleske

Sonderschulkonrektorin am Sonderpädagogischen Förderzentrum in Germering. Leitung des Beratungsteams an der Schule. Intensive Beschäftigung mit dem Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung, v. a. in den Bereichen Beratung und Weiterbildung von Lehrkräften aller Schularten sowie in der Schulentwicklung.



Dies drückt sich in einfachen, aber wichtigen Fragen aus, wie z.B.: »Jana, du siehst heute unglücklich aus. Mich würde interessieren, was dich beschäftigt. Kannst du es sagen?«

Kinder benötigen realistische Rückmeldungen der Lehrkräfte, um ihre Selbstwahrnehmung zu trainieren. Feedback bei Fortschritten zu geben unterstützt dies und stabilisiert gleichzeitig das Selbstwertgefühl. Freut man sich als Lehrer über erreichte Ziele der Schüler, sollte man ihnen dies unmittelbar rückmelden. Indem man den Eltern auch erfreuliche Ereignisse mitteilt und sich nicht nur bei Problemen an sie wendet, erreicht man eine kooperative, positive Zusammenarbeit.

Hier gilt der Grundsatz: *Kinder beim »Gutsein« ertappen!* Das heißt, dass wir den Fokus auf positive Seiten oder Verhaltensänderung legen, diese wahrnehmen, möglichst sofort rückmelden und damit wertschätzen.

Eine Möglichkeit, schnell und ohne Zeitaufwand positives Feedback zu geben, sind »Lobstreifen«. Diese können in Momenten, in denen ein Ziel erreicht wurde, dem Schüler zugesteckt werden: ins Mäppchen, Mitteilungs- oder Hausaufgabenheft oder einfach auch in die Hosentasche.

Methoden im Unterricht in der Klasse

Regelmäßig Rückmeldung zu geben, um bei den Schülern Selbst- und Fremdwahrnehmung zu trainieren, sollte grundsätzlicher Bestandteil unseres Unterrichtsalltages sein. Mittels professionell durchgeführter Reflexionen wird Sozialkompetenz auf vielen Ebenen trainiert: Selbst- und Fremdwahrnehmung werden hierbei ebenso geschult wie zahlreiche wichtige Schlüsselkompetenzen. Der Einbezug von Emotionen, das Setzen von neuen Zielen sowie die Erarbeitung von Handlungsalternativen nach Schwierigkeiten sind Aspekte, die in allen bewährten Sozialtrainings eine zentrale Stellung einnehmen und bei der Durchführung von Reflexionen automatisch zum Thema werden.

Je nach Situation ist zu entscheiden, wann, wie oft und in welcher Form Reflexionen durchgeführt werden. Grundsätzlich gilt: Je intensiver man mit einer Klasse auf dieser Ebene arbeiten möchte, je schneller man Erfolge erzielen möchte, desto häufiger und intensiver sollte man mit den Kindern reflektieren.

Bewährt hat sich hierfür auch der motivierende Einsatz der Internetseite: www.classroomscreen.com (Activboard erforderlich).

Eine Variante der Reflexion, die gleichzeitig immer wieder über die Kreativität der Kinder staunen lässt, ist die Reflexion anhand von Gegenständen.

Diverse Gegenstände werden hierfür symbolhaft in eine Schale gelegt. Die Kinder nehmen sich jeweils einen heraus und formulieren einen dazu passenden Satz:

- Feder: »*Leicht fand ich ...*«
- Blume: »*Schön fand ich heute ...*«
- Stein: »*Schwer war heute ...*«
- Edelstein: »*Ganz besonders war heute ...*«
- Lupe: »*Noch genauer ansehen möchte ich mir ...*«
- Knoten: »*Kompliziert fand ich ...*«
- Zwei oder mehr zusammengesteckte Legosteine: »*Zusammengearbeitet habe ich mit ...*«

Beim Zusammenstellen der Gegenstände können die Schüler gut miteinbezogen werden.

Klassenübergreifende Systeme

Während des Unterrichtsalltages ergeben sich immer wieder Momente, in denen Grenzen durch Schüler überschritten werden. Wichtig ist es für uns Lehrer dann, zu handeln und nicht wegzuschauen, auch wenn die Schüler nicht aus der eigenen Klasse sind.

Gute Beziehung zu Kindern heißt auch Wahrnehmung in schwierigen Momenten, Grenzen setzen und Orientierung geben.

Es kommt im Unterricht unweigerlich gelegentlich zu Konfliktsituationen, in denen eine Auszeit das Mittel der Wahl ist. Sie dient als Maßnahme der Deeskalation, welche die Beziehung stärkt.

Nicht immer lässt es die personelle Situation an Schulen zu, dass betreute Auszeiträume eingerichtet werden können. In diesen Fällen kann ein Auszeitplan die Lösung sein. In einem Stundenplan wird notiert, in welcher Unterrichtsstunde welcher Kollege Kapazitäten hat, Kinder aus anderen Klassen vorübergehend aufzunehmen. Schüler, die eine Auszeit benötigen, werden dann mit Arbeitsmaterial zu dem entsprechenden Kollegen geschickt. Häufig gelingt es aufgewühlten Schülern durch die damit veränderte Situation, wieder zur Ruhe zu finden und sich sozial angemessen zu verhalten.

Für alle Beteiligten ist es sinnvoll, den Grund der Auszeit sowie das Verhalten während des Aufenthalts in der anderen Klasse transparent zu machen.

Ein probates Mittel hierfür sind Rückmeldebögen zum Ankreuzen.

Elternarbeit

Positive Lehrer-Schüler-Beziehungen werden durch gute Kooperation mit den Eltern verstärkt. Eltern kennen ihre Kinder am längsten und am besten und sind deswegen für die Schule die wichtigsten Kooperationspartner. Von Anfang an sollten wir uns bemühen, eine positive Grundlage für eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zu schaffen. Regelmäßiges Feedback insbesondere bei Erfolgen und positiven Entwicklungen ist die Basis, um eventuelle Schwierigkeiten gemeinsam effektiv angehen zu können.

Zum Thema Elternarbeit existieren zahlreiche gelungene Veröffentlichungen. Zentral erscheint es uns, Elterngespräche gut zu strukturieren und lösungsorientiert zu denken, um Schuldzuweisungen oder einer Problemfokussierung entgegenzuwirken.

Hierfür möchten wir das Vierfelder-Schema kurz skizzieren, zu dem nichts

weiter nötig ist als ein leeres Blatt und ein Stift. Unterteilt man das Blatt in vier Quadranten, können folgende Punkte als Gliederung des Gespräches dienen:

1. Ressourcen
2. Probleme/Schwierigkeiten
3. Ziele
4. nächste Schritte

Während des Gesprächs werden die besprochenen Inhalte stichpunktartig in das entsprechende Feld notiert. Im Hinblick auf die Effektivität ist das vierte Feld – die »nächsten Schritte« – von größter Bedeutung. Sinnvoll ist es, die anstehenden Schritte so konkret wie möglich zu benennen: Wer tut was wann genau.

Je konkreter und feiner diese Schritte formuliert werden, desto verbindlicher werden sie und desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie umgesetzt werden. Nur kleine Schritte sind radikal, denn sie finden tatsächlich statt. Die großen nimmt man sich meist nur vor.

In größeren Gesprächsrunden kann das Vierfelder-Schema auch auf einem Flipchart festgehalten werden. Im An-

schluss dient ein Foto hiervon als Gesprächsprotokoll.

Bewährt hat sich dieses Schema auch für kürzere kollegiale Beratungen.

Netzwerke

»Um ein Kind zu erziehen, braucht es ein ganzes Dorf.« Dieses Sprichwort sollten wir uns insbesondere beim Unterrichten von Kindern mit Förderbedarf im Förderschwerpunkt emotional-soziale Entwicklung zu Herzen nehmen, um Synergien zu nutzen. Es gibt Situationen, in denen das Handlungsrepertoire des schulischen Rahmens nicht genügt. Neben dem Kollegium steht aber in der Regel ein riesiges Netz an Unterstützern zur Verfügung, das in schwierigen Situationen tragen und der Lehrkraft ebenso wie dem Schüler Halt geben kann.

Wenn man sich in ruhigen Momenten einen Überblick über Unterstützer verschafft und zu diesen Kontakt aufnimmt, kann man darauf in schwierigeren Zeiten zurückgreifen. Empfehlenswert ist es, eine Liste mit den wichtigsten Kontaktdaten anzulegen.

Vierfelderschema

Gespräch mit: _____ am: _____

Schüler/in: _____ Klasse: _____

Das Problem ist: 	Die Ressourcen sind: 
Dies ist das Ziel: 	Schritte, die zu tun sind (wann genau): 

Cornelsen | Autoren: Kathrin Korschun, Kerstin Engmann, Claudia Bräunle
Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung | 1-4. Schuljahr
Praxisbuch, 160 Seiten, 12,80 €

Vierfelderschema

Gespräch mit: FRAU MUSTER, HERR BEISEL am: 23.10.2018

Schüler/in: KAI MUSTER Klasse: 2a

Das Problem ist:  • fühlt sich nicht sicher ⇒ ÄNGSTE • impulsiv/herausfordernd ⇒ FLUCHT/AGGRESSION	Die Ressourcen sind:  • gutes ZUHAUSE • VERMUND → JÜNGEREN HILFE • SCHULE: - Klasse/Lehrerin - JAS (Jugendsozialarbeit an Schulen) - Schulbegleitung (CARITAS) → Hechsel nötig! Fachkraft!
Dies ist das Ziel:  - A/ KOMPETENTE SCHULBEGLEITUNG ... die Teilnahme am Unterricht ermöglicht - B/ SICHERHEIT/VERLÄSSLICHKEIT → Rahmen liefere herstellen → Vertrauensbasis aufbauen	Schritte, die zu tun sind (wann genau):  FRAU MUSTER: 1) MONTAG, 9.00 UHR: Telefonat mit Frau Amt → Organisation/Suche nach Fachkraft 2) MITTWOCH, 13.00 UHR: Gespräch mit Herrn X LEHRERIN FRAU LIEB: 1) MONTAG, 7.50 UHR: Gespräch mit KAI - individuelles Morgenritual - tägliches Feedback 2) FREITAG, 13.00 UHR: Reflexionsgespräch mit KAI

Oldenburger Schulbuchverlag GmbH, Praxishefter Inklusion: Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung, 1-4. Schuljahr

Mit dem Ziel, die Lehrergesundheit zu verbessern, werden in Oberbayern vermehrt Supervisionsgruppen zur kollegialen Beratung angeboten. Diese lang vernachlässigte Möglichkeit, die Professionalität der Lehrkräfte in ihrer Arbeit zu fördern, wird nun durch die Beratungszentren mit Schulpsychologinnen umgesetzt. Auf diese Weise kann das gesamte Beziehungsgeflecht innerhalb des Schulsystems aus verschiedenen Perspektiven wahrgenommen werden. Miteinander kann es den Lehrkräften in diesem Rahmen gelingen, die Arbeit aller Beteiligten in den Blick zu nehmen, sich gegenseitig zu unterstützen und wertzuschätzen.

Besonders im Umgang mit »schwierigen« Kindern brauchen wir oft viel Geduld, bis sich über den Beziehungsaufbau auch das Verhalten langsam verändert.

Zuversichtlicher Ausblick

Immer wieder erleben wir überraschend Erfreuliches. Oft dann, wenn wir es nicht erwarten.

Eine Schülerin hat über mehrere Schuljahre extreme Verhaltensweisen gezeigt: Sie verhielt sich rebellisch und respektlos, zerstörte Arbeitsmaterialien, entwendete und beschädigte fremde Gegenstände. Sie verweigerte ihre Mitarbeit und blieb trotz vieler Gespräche und Vereinbarungen eine Herausforderung. Dennoch konnte man sie mögen, denn sie strahlte eine unabhängige Kraft und Energie aus und setzte ihren Willen manchmal auch tatkräftig und ehrgeizig ein – ein Mädchen, das an Ronja Räubertochter erinnerte. Am Schuljahresende reichte diese Schülerin, die sich nach fünf Schuljahren in eine andere Schule verabschiedete, der Lehrerin einen Zettel mit den Worten weiter:

»Danke. Ich vermisse Sie sehr. Sie hatten sehr viel Geduld mit mir.«

»Geduld und Humor sind zwei Kamele, mit denen man durch jede Wüste kommt.«

Türkisches Sprichwort

Literatur

Bornebusch, Kathrin / Engmann, Katrin / Schleske, Claudia

(2017): Praxishelfer Inklusion. Förderschwerpunkt Emotional-soziale Entwicklung.

Berlin: Cornelsen.

Hattie, John (2008):

Hattie Studie 2008.

In: Hattie, John u. a.

(2013): Lernen sichtbar machen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Juul, Jesper (2012): Dein kompetentes Kind.

Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag. 8. Auflage

Roth, Gerhard (2015): Bildung braucht Persönlichkeit. Wie lernen gelingt. Stuttgart: Verlag Klett-Cotta



Anmerkung

Der einfacheren Lesbarkeit halber haben wir Schüler für Schülerinnen und Schüler und Lehrer für Lehrerinnen und Lehrer verwendet.

Jonas Lanig

Lernen braucht Beziehung

Eine Herausforderung für die ganze Schule

Wem an einer vertrauensvollen Beziehung zu seinen Schülern gelegen ist – der wurde lange Zeit als Kuschelpädagoge belächelt. Ein Lehrer hatte korrekt, gerecht und fair zu sein. Und er hatte sich in seinem Verhältnis zu den Schülern ausschließlich von Kontrolle und Distanz leiten zu lassen. Unter solchen Vorzeichen erschien das Klassenzimmer für eine aktive Beziehungsarbeit denkbar ungeeignet.

Das hat sich geändert, seit John Hattie die Ergebnisse internationaler Erhebungen zu einer Metastudie kompilierte und diese auch bei uns rezipiert wurden: Hatte der Neuseeländer doch nachweisen können, dass schulische Leistungen in hohem Maße auf eine funktionierende Schüler-Lehrer-Beziehung angewiesen sind und dass diese anderen Gelingensfaktoren weit überlegen ist – wie der Klassengröße oder der finanziellen Ausstattung der Schule.

Die starke Fokussierung auf Hattie und auf die Ergebnisse seiner Studie lässt oft vergessen, dass es bei der Gestaltung von Unterricht und Schulleben nicht nur auf das Verhältnis von Lehrern und Schülern ankommt. Schließlich lassen sich in jeder Schule drei besondere **Beziehungsachsen** ausmachen:

- die Beziehungen innerhalb des Kollegiums,
- die Beziehungen der Schüler untereinander,

- die Beziehungen zwischen den Lehrkräften und ihren Schülern.

Verschiedene Schulen haben die Anregung Hatties aufgegriffen und arbeiten seitdem an einer aktiven Ausgestaltung dieser Beziehungen. Dabei hat sich gezeigt: Es reicht nicht, wenn sich einzelne Lehrkräfte daran machen, ihre Kontakte zu den Schülern zu umfassen und tief greifenden Beziehungen auszubauen. Nur wenn sich die ganze Schule auf einen solchen Prozess einlässt und wenn dabei alle Gruppen einbezogen sind, kann dieses Vorhaben gelingen. Einzelne besonders engagierte Lehrkräfte mögen als Kuschelpädagogen denunziert werden. Einer ganzen Schule aber ist ein solcher Vorwurf nicht zu machen. In diesem Sinne könnte für die Schule am Beginn eines

solchen Prozesses ein gemeinsames Nachdenken über den Stellenwert der Beziehungsarbeit in den unterschiedlichen pädagogischen Kontexten stehen. Dieser Diskurs könnte seinen Niederschlag dann z.B. in einer entsprechenden Formulierung im Leitbild der Schule finden:

Das Zusammenleben an unserer Schule kann nur gelingen, wenn wir achtsam und respektvoll miteinander umgehen. Deshalb wollen wir daran arbeiten, dass sich alle Beteiligten aufeinander einlassen und dass aus dem bloßen Nebeneinander schließlich ein engagiertes Miteinander wird. Grundlage dieses Miteinanders sind Offenheit, Vertrauen und Wertschätzung. In diesem Sinne wollen wir uns zu einer beziehungsaktiven Schule weiterentwickeln.

Jedes Leitbild markiert nicht das Ende, sondern den Beginn eines nachhaltigen und oft mühsamen Prozesses. Gleichzeitig versteht sich ein solches Leitbild nicht als eine Sammlung guter Vorsätze, sondern als eine ernsthafte Selbstverpflichtung: Hier bekunden Schüler, Eltern und Lehrer ihre Bereitschaft, den guten Vorsätzen jeweils konkrete Maßnahmen folgen zu lassen. Im Zusammenhang mit der schulischen Beziehungsarbeit sollten innerhalb der Schule **verbindliche Gesprächsformate** vereinbart werden, damit die Beteiligten ihre Beziehungen klären und sich über diese verständigen können. Die Bereitschaft, sich untereinander auszutauschen und solche Gespräche zu führen, ist sicherlich vorhanden. In der Hektik und Aufgedrehtheit des Schulbetriebs aber haben die Beteiligten nur selten Gelegenheit, um miteinander ins Gespräch zu kommen. Deshalb bedarf es verlässlicher Zeitfenster und strukturierter Gesprächsformen, um aufeinander einzugehen – und das mit der jeweils gebotenen Empathie und Ernsthaftigkeit.

Die folgenden Beispiele illustrieren, wie die Beziehungsarbeit durch solche verbindlichen Gesprächsformate belebt werden kann und wie sich diese in die Praxis von Unterricht und Schulleben integrieren lassen – wenn die ganze Schule mitzieht:

1. Die Beziehungen innerhalb des Kollegiums ausbauen

Viele Lehrkräfte sehen in ihren Kollegen eher Konkurrenten als Verbündete: Sie wetteifern mit ihnen um die Gunst der Schulleitung, um die Zustimmung der Eltern oder um die Sympathien der Schüler. Sie vergleichen die Ergebnisse der Klassenarbeiten oder die Zahl der Übertritte auf weiterführende Schulen, um sich auf einen unabgesprochenen Wettstreit mit den Kollegen einzulassen. Eine solche Konkurrenzsituation setzt die Beteiligten unter Druck und belastet die Atmosphäre im Lehrerzimmer nachhaltig. Um solchen Entwicklungen vorzubeugen, bedarf es stabiler Beziehungen und vertrauensvoller Bindungen innerhalb des Lehrerkollegiums. Deshalb müssen die Beziehungen unter den Lehrkräften immer wieder auf den Prüfstand gestellt werden. Und auch dafür muss man sich Zeit nehmen, müssen den Beteiligten entsprechende Gesprächsformate angeboten werden.

Leitprojekt: Die Ausweisung offener Konferenzzeiten

Die traditionellen Konferenzrituale scheinen wenig geeignet, um der beschriebenen Entfremdung innerhalb des Kollegiums wirkungsvoll vorzubeugen. Unter dem Diktat einer straffen Tagesordnung werden spontane Äußerungen oder persönlich gefärbte Beiträge oft als deplatzierte Einlassungen abgetan. Hier wird die Tagesordnung Punkt für Punkt abgearbeitet – auch wenn das, was die Kollegen wirklich umtreibt, dabei ausgeklammert bleibt. Deshalb bedarf es offener Konferenzformen, die thematisch nicht vorstrukturiert sind und die sich deshalb als eine Einladung zur freien Rede und zur spontanen Meinungsäußerung verstehen. Einige Schulen haben das erkannt und den Stundenplan so umgebaut, dass hier auch *Zeit für Lehrkräfte (ZfL)* vorgesehen ist. Dazu hält der Stundenplan ein gemeinsames Zeitfenster vor, das von den Kollegen genutzt werden kann – um miteinander ins Gespräch zu kommen und um offene Beziehungsfragen zu klären. Dieses Gesprächsformat kommt ganz ohne Tagesordnung, Rednerliste und Protokoll aus. Dafür können sich die Kollegen hier so spontan äußern, wie es ihrer aktuellen Stimmungslage entspricht.

Darüber hinaus sind weitere Neuerungen denkbar, um die Beziehungsarbeit innerhalb des Kollegiums zu vertiefen. So könnten die Lehrkräfte einer Schule darauf bestehen, dass ihnen wenigstens einmal am Tag eine **Bonuspause** zugestanden wird: Hier ist es den Schülern untersagt, das Lehrerzimmer aufzusuchen und die Kollegen von ihrem Pausenplausch mit anderen Lehrkräften abzuhalten. Denn dieser oft belächelte Pausenplausch ist für den Zusammenhalt innerhalb des Kollegiums unverzichtbar. Neu in das Kollegium eintretenden Lehrkräften könnten eigene **Integrationstage** angeboten



Jonas Lanig

engagiert sich seit vielen Jahren für eine humane und demokratische Schule. Er ist Vorsitzender der Aktion Humane Schule. Der gelernte Gymnasiallehrer ist seit vielen Jahren in der Lehrerfortbildung aktiv. Als Autor zahlreicher Bücher setzt er sich für eine bessere Lehrer-Schüler-Beziehung und für eine methodische Weiterentwicklung des Unterrichts ein.

werden, um sich mit den Gepflogenheiten an ihrer neuen Schule, aber auch mit den Besonderheiten des kollegialen Lebens vertraut zu machen. An größeren Schulen bietet sich die Einführung des **Team-Kleingruppen-Modells** an, weil dieses eine größere Beziehungsdichte gewährleistet und weil es hier angesichts der räumlichen und sozialen Nähe nicht bei unverbindlichen Kontakten bleiben muss. Jeweils zwei Lehrkräfte können sich für die Dauer eines Schuljahres zu einem **Tandem** zusammenschließen – eine Zusammenarbeit, die von gegenseitigen Hospitationen bis zur Planung gemeinsamer Projekte reicht. Schließlich kann jüngeren Lehrkräften jeweils eine erfahrene **Mentorin** zur Seite gestellt werden, die sie dabei unterstützt, ihren Platz im Kollegium zu finden und sich

innerhalb des schulischen Beziehungsgeflechts zu verorten.

2. Die Beziehungen innerhalb des Klassenverbands fördern

Die PISA-Studie von 2015 hat nicht nur die einschlägig bekannten Leistungsvergleiche zutage gefördert. Zum ersten Mal wurde hier auch untersucht, wie wohl sich unsere Schüler in ihrem schulischen Umfeld fühlen und wie dieses *Students' Well Being* vom Verhalten der Lehrkräfte, Eltern und Mitschüler gesteuert wird. Dabei konnte PISA V lediglich bestätigen, was durch andere Studien schon lange belegt ist: Die Haltung der Schüler zu Unterricht und Schule ist ganz erheblich vom Klima innerhalb ihrer Klasse abhängig – und das heißt: von der Qualität der Beziehungen, durch die sich die Mitschüler untereinander verbunden fühlen.

Leitprojekt: Die Implementierung eines »neuen Fachs«

Wie sich die Beziehungen innerhalb des Klassenverbands gestalten, sollte auf der Agenda einer beziehungsaktiven Schule immer ganz oben stehen. Die Schulkonferenz kann diesem Anliegen Rechnung tragen, wenn sie in den Stundentafeln einzelner Jahrgänge das *Soziale Lernen* als eigenständiges Unterrichtsfach ausweist und dazu ein hauseigenes Curriculum in Auftrag gibt.

Soziales Lernen – das bedeutet für die Schüler, dass sie einmal in der Woche zusammenkommen, um sich über die Beziehungsdynamik in ihrer Klasse auszutauschen. Angeleitet werden sie dabei von der Klassenlehrerin oder vom Sozialpädagogen der Schule.

Darüber hinaus sollte sich die Schulkonferenz darauf verständigen, dass in den einzelnen Klassen weitere Arbeits- und Gesprächsformate eingeführt werden und dass dadurch die interne Beziehungsarbeit in einem verbindlichen Rahmen stattfinden kann. So lässt sich durchsetzen, dass in allen Jahrgängen regelmäßig der *Klassenrat* tagt und dass die hier zu verhandelnden Gesprächsgegenstände jeweils in einem gesonderten *Themenbuch* festgehalten werden. Durch entsprechende Fenster im Stundenplan kann dafür gesorgt werden, dass wenigstens eine Wochenstunde für interne Beratungen freigehalten

und dass den Schülern damit mehr »Zeit für uns« (ZfU) zugestanden wird. In einzelnen Klassen kann erprobt werden, ob sich interne Konflikte durch die Berufung eines nur mit Gleichaltrigen besetzten *Schiedsgerichts* (*Teenie Court*) lösen lassen. Schließlich sollten einzelne Klassen die Möglichkeit haben, wenigstens einmal im Jahr zur Aufarbeitung interner Probleme einen *Klassentag* durchzuführen, der von der Schule zusammen mit einem externen Partner ausgerichtet wird.

3. Die Schüler-Lehrer-Beziehung vertiefen

Manche Lehrkräfte sind an einem engeren Kontakt zu den Kollegen nur bedingt interessiert. Deshalb meiden sie das Lehrerzimmer und ziehen sich lieber in ihre Nischen zurück. Demgegenüber bringt es die Organisation des Unterrichts mit sich, dass sich Lehrer und Schüler nicht aus dem Weg gehen können. Ihnen bleibt gar nichts anderes übrig, als sich aufeinander einzulassen und sich immer wieder miteinander zu beschäftigen. Und doch neigen manche Lehrer dazu, die eigene Persönlichkeit vor ihren Schülern verborgen zu halten. Dabei sind es gerade die persönlichen Befindlichkeiten, die die Aufnahme vertrauensvoller und belastbarer Beziehungen begünstigen – oder diesen im Wege stehen.

Leitprojekt: Die Förderung der innerschulischen Feedback-Kultur

Deshalb ist die Schüler-Lehrer-Beziehung auf einen ehrlichen Austausch unter den Beteiligten angewiesen. Beide Seiten müssen wissen, wie sie gegenseitig wahrgenommen werden – weil sich ihre Beziehung nur über eine solche Rückmeldung weiterentwickeln kann. Für die Lehrkräfte bedeutet dies, dass sie sich dem Urteil ihrer Schüler stellen müssen und dass dieses auch für einzelne Aspekte ihrer Persönlichkeit zu gelten hat. Die Bereitschaft, sich auf ein solches *Feedback* einzulassen, darf nicht allein vom guten Willen einzelner Lehrkräfte abhängen. Deshalb hilft es allen Beteiligten, wenn die ganze Schule von der Notwendigkeit wechselseitiger Rückmeldungen überzeugt ist und wenn hier entsprechende Maßnahmen vereinbart werden. So kann im

Schulprogramm ausdrücklich festgehalten werden, dass in allen Klassen einmal im Halbjahr eine Feedback-Stunde stattfindet. Gleichzeitig kann die Schule einen *Methodenkoffer* vorhalten, der im Rahmen solcher Feedback-Stunden zum Einsatz kommen kann. Außerdem können sich einzelne Schüler zu *Feedback-Scouts* ausbilden lassen, die diese Stunden moderieren und die über entsprechende Methodenkenntnisse verfügen. Schließlich kann sich die Schule auf einen Katalog bestimmter Regeln verständigen, die für die Feedback-Arbeit im Klassenzimmer gelten sollen. Durch solche Hilfestellungen dürften sich alle Lehrkräfte ermutigt und bestärkt fühlen – auch diejenigen, die große Vorbehalte gegenüber einer solchen kritischen Würdigung durch die Schüler haben.

Darüber hinaus kann die Schule anregen, die Schüler-Lehrer-Beziehung durch zusätzliche Impulse neu zu beleben: So kann einmal im Halbjahr ein *Durchgang* stattfinden, bei dem sich der Klassenlehrer mit einem Schüler persönlich austauscht und bei dem viele Themen angesprochen werden, die lieber nicht vor der ganzen Klasse abgehandelt werden sollten. Einige Schulen bieten *Tutorien* an: Hier wird jeder Schüler von einer Lehrkraft begleitet und betreut, die ihn aber nicht unterrichtet und deshalb ganz unvoreingenommen agiert. Schließlich hat sich das *Unterrichtstagebuch* als ein taugliches Medium erwiesen, um das Verhältnis von Lehrer und Klasse jeweils neu zu reflektieren und ein nachhaltiges Bild von der Entwicklung dieser Beziehung zu zeichnen. ■

Literatur

Miller, Reinhold (2011): *Beziehungsdidaktik*. Weinheim: Beltz.
Aktion Humane Schule (Hg.) (2017): *Miteinander – Lernen braucht Beziehung* (Themenheft der Zeitschrift »Humane Schule«).

100 Jahre Grundschule – 50 Jahre Grundschulverband



Grundlagenpapier für den Bundesgrundschulkongress 2019

Das Doppeljubiläum 2019 – 100 Jahre Grundschule und 50 Jahre Grundschulverband – gibt Anlass zur kritischen Reflexion:

- Was war die bildungspolitische Idee der Grundschule bei ihrer Verankerung in der Weimarer Verfassung 1919? Gilt diese Idee noch heute?
- Was war das Motiv für die Gründung eines Grundschulverbandes, damals »Arbeitskreis Grundschule«, der 1969 in das Vereinsregister eingetragen wurde und seitdem amtlich als e. V. existiert? Hatte das zu tun mit der bildungspolitischen Idee aus Weimar? Gilt der damals definierte Zweck des Verbandes noch heute?
- Was gibt der Grundschule als eigene Schulstufe auch heute noch ihre besondere Bedeutung? Was zeichnet sie aus, außer dem Lebensalter ihrer Schülerinnen und Schüler? Und was sind die Zukunftsperspektiven?

1919:

Die Geburtsstunde der Grundschule – Idee und Realisierung

1919 sollte die Grundschule als gemeinsame Schule für alle das ständische

Schulsystem beenden, bei dem privilegierte Kinder Hausunterricht oder drei Vorbereitungsjahre für ihre gymnasiale Schullaufbahn hatten, während die ärmeren Kinder in die meist überfüllten Volksschulklassen gingen, oft noch nach Mädchen und Jungen, evangelischen und katholischen Kindern getrennt. In der ersten deutschen Republik sollte die Grundschule die Schule für einen demokratisch verfassten Staat und eine sich demokratisch entwickelnde Gesellschaft sein: »Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf«, so der Weimarer Verfassungstext.

Über die Dauer der Grundschule entbrannte im Vorfeld der Nationalversammlung wie auch noch nach der Verabschiedung der Weimarer Verfassung wüster Streit: Die Befürworter einer demokratischen Schule wollten eine Grundschule von Klasse 1 bis 8, danach die berufsbezogene Verzweigung. Wer dagegen die gemeinsame Schule schon nicht vollends verhindern konnte, wollte sie wenigstens kurz halten. Als Kompromiss kamen dann vier Jahre gemeinsame Grundschule

heraus, als Unterstufe der Volksschule. Damit wurde die gemeinsame Schule von Beginn an durch eine Auslesehypothek belastet und die ersten vier Jahre im Verständnis aufstiegsorientierter Eltern zur Vorschule für die eigentliche Schule: das Gymnasium. Zudem setzte die katholische Zentrumsparterie die Konfessionalisierung der Grundschule durch. Die »gemeinsame Schule für alle« war damit nur im Ansatz realisiert, faktisch aber verfälscht.

Nach dem 2. Weltkrieg wurde in den Ländern der BRD, von einigen wenigen Jahre dauernden Ausnahmen abgesehen, an die Weimarer Konstruktion wieder angeknüpft. Im Sonderfall West-Berlin wurde dauerhaft die sechsjährige Grundschule, in Ostdeutschland immerhin die achtjährige Einheitsschule und später die zehnjährige »Polytechnische Oberschule« eingeführt, die die Unterstufe einschloss.

Die 1960er-Jahre:

Bildungsdebatte und Grundschulentwicklung in Westdeutschland und Ostdeutschland

Im Zuge der Bildungsdebatten der 1960er-Jahre wurden in Westdeutschland zahlreiche Schul- und Hochschulreformen beschlossen und durchgeführt. Die Grundschule blieb aber zunächst außer Acht. Sie galt als Schonraum »für die ruhig reifende Kindheit«, begründet durch eine biologistische Reifetheorie. Gleiches galt für die Auslesefunktion. Die Begabungsrichtungen sollten sich im Laufe der vier Jahre bei den Kindern entfalten: die theoretisch Begabten für die höheren Schulen, die praktisch Begabten, theoretisch Minderbemittelten für den Verbleib in der Volksschule. Die Didaktik war von einer romantisierenden Vorstellung »volkstümlicher Bildung« geprägt.

Gegen diese eher beschauliche Vorstellung von Grundschule gab es parallel und im Gefolge der Studentenproteste Ende der 1960er-Jahre zunehmend erheblichen Widerspruch: Im Zuge der Hinwendung der westdeutschen Erziehungswissenschaft zur empirischen Bildungsforschung wiesen wissenschaftliche Studien die große Bedeutung der frühen Kindheit für die Fähigkeitsentwicklung von Kindern nach. Der von Heinrich Roth dargelegte »pädagogische Begabungsbegriff«

passte dazu: Man erkannte, dass es darauf ankam, ein Netz von beeinflussbaren Bezugsgrößen zu schaffen, das Kinder be-gaben könne im Sinne von: »eine Gabe verleihen, Erweckung von außen«. Gleichzeitig wurden in der ganzen westlichen Welt neue didaktische Konzepte entwickelt, die Abstraktionsfähigkeit und logisches Denken schulen und früh in wissenschaftsorientierte Arbeitsweisen einführen sollten.

Die Grundschule in Ostdeutschland hat sich infolge der deutschen Teilung nach dem zweiten Weltkrieg bekanntermaßen völlig anders entwickelt. Nach einer kurzen Periode des Anknüpfens an die Traditionen der Reformpädagogik der Weimarer Zeit wurde das Schulwesen von der SED-Regierung rasch gezielt in den Dienst der Ausbildung von Persönlichkeiten genommen, die die sozialistischen Ideale nicht nur einfach übernehmen, sondern mit ihrer ganzen Person in der neuen Gesellschaft lebendig werden lassen sollten. Offiziell war die Polytechnische Oberschule mitsamt ihrer Unterstufe somit die Keimzelle des sozialistischen Staates und eng an dessen Schicksal geknüpft.

Innerhalb dieses Systems gab es durchaus kontroverse Vorstellungen vom jeweils richtigen Weg. Parallel zur Entwicklung in Westdeutschland wurde Mitte der 1960er-Jahre auch in Ostdeutschland der Ruf nach einer Reform der »volkstümlichen Bildung« laut und eine stärker wissenschaftsorientierte Grundschule gefordert – mit entsprechenden Veränderungen im staatlichen Curriculum. Gleichfalls parallel zur Entwicklung in Westdeutschland gab es – wenn auch auf anderer ideologischer Basis aufsetzend – kurz vor dem Ende der DDR auch dort Bestrebungen zu einer stärker individualisierenden Grundschuldidaktik mit deutlichen Tendenzen zu einer »Öffnung« für die Erfahrungswelten der Kinder.

Es gehört zu den Paradoxien der deutschen Geschichte, dass die von der Volksschullehrerschaft seit der Einführung der öffentlichen Schule im 19. Jahrhundert immer wieder geforderte längere gemeinsame Erziehung in der Polytechnischen Oberschule der DDR realisiert wurde, aber nach der Wiedervereinigung in den ostdeutschen Ländern zugunsten einer Kopie der west-

deutschen Schulstruktur rasch wieder abgeschafft worden ist. So erfolgte die Wiedervereinigung 1989 auf dem kleinen gemeinsamen Nenner des Weimarer Schulkompromisses von 1919.

1969: Zur Gründungsgeschichte des Verbandes

In Zusammenhang mit den gesellschaftlichen Umbrüchen der 1960er-Jahre geriet auch die Grundschule in den Blick der Öffentlichkeit und der Schulpolitik. Einen wesentlichen Anteil daran hatte Erwin Schwartz, an der Universität Frankfurt seit 1966 erster Professor für Grundschulpädagogik in der BRD. Er entwickelte in der Bundesrepublik ein Netzwerk, um an die Weimarer Idee der gemeinsamen Schule für alle anzuknüpfen und sie, anders als in Weimar gelungen, nun auch zu realisieren. Das Netzwerk bestand aus zahlreichen Kontakten quer durch die Bundesrepublik zu Personen aus Wissenschaft, Politik, Verwaltung und Schulpraxis, aus der ersten grundschulspezifischen Fachzeitschrift (»Die Grundschule«), aus einer Stiftung zur Gestaltung einer »Optimalen Grundschule« und aus dem bundesweiten Zusammenschluss von reformorientierten Menschen zu einem »Arbeitskreis Grundschule«.

Die Kernanliegen waren:

- die Grundschule als Grundstufe einer demokratischen Schule ins öffentliche Bewusstsein zu heben,
- Demokratie lernen von Beginn an einzuführen,
- das Kinderrecht auf Bildung zu sichern und zu realisieren,
- staatliche Mitverantwortung für die schulische Erziehung einzufordern
- und die notwendigen Reformen zu beginnen, um dies alles zu realisieren.

1969 wurde der »Arbeitskreis Grundschule« (heute: »Grundschulverband e.V.«) ins Vereinsregister eingetragen und im Oktober der 1. Bundesgrundschulkongress in Frankfurt durchgeführt, der die Grundschule und ihre Reformnotwendigkeit auch öffentlichkeitswirksam in den Blick rückte.

Der Kongress hatte drei Themenfelder:

Begabung und Lernen im Kindesalter: gegen die biologistischen Reifevorstellungen; für die Bedeutung des Lernens im Vor- und Grundschulalter,

verbunden mit dem dynamischen Begabungsbegriff;

Inhalte grundlegender Bildung: gegen die volkstümliche Bildung; Entwicklung neuer fachlicher und überfachlicher Orientierungen, Etablierung des Prinzips Wissenschaftsorientierung;

Ausgleichende Erziehung in der Grundschule: gegen die Vorstellung der natürlichen Begabungsdifferenzierung; für das Kinderrecht auf Bildung und neue Förderkonzepte.

Die historische Begründung der heutigen Grundschule und der Bezug zum Erbe von 1919 und 1969

Als die Väter der Weimarer Verfassung – Frauen waren an ihrer Formulierung nicht beteiligt – 1919 im Artikel 146 den oben bereits zitierten, eher unscheinbaren und für die radikalen Schulreformer jener Zeit eher enttäuschenden Satz formulierten: »Auf einer für alle gemeinsamen Grundschule baut sich das mittlere und höhere Schulwesen auf«, ahnten sie nicht, dass sie – allen oben genannten Vorbehalten zum Trotz – zugleich den Grundstein einer im öffentlichen Schulwesen seltenen Erfolgsgeschichte gelegt hatten: die Konstitution einer alle Bevölkerungsschichten um eine gemeinsame Aufgabe vereinigenden Bildungseinrichtung, die bis zum heutigen Tag in der Bevölkerung höchstes Ansehen genießt. In allen Umfragen zum Berufsprestige zählt Grundschullehrer/in regelmäßig zu den zehn angesehensten Berufen und rangiert damit hinter Feuerwehrleuten, Ärzten, Krankenschwestern und Kita-Erzieherinnen noch weit vor den Studienräten.

Die für alle gemeinsame Grundschule ist, wenn auch in den meisten Bundesländern auf vier Jahre begrenzt, eine Erfolgsgeschichte, weil sie allen historischen und aktuellen Segregationstendenzen zum Trotz heute im Grunde unumstritten ist und zugleich eine einmalige Leistung erbringt: Sie bemüht sich nicht nur mit großem Erfolg um die Einführung der Kinder in die Schriftkultur, die Welt der Mathematik, der Künste und der Wissenschaften, sondern legt auch den Grundstein für die politische Kultur in der Demokratie. Indem Deutschlands Grundschullehrerinnen und -lehrer Tag für Tag mit großem Engagement und großer Zielstrebigkeit die Kinder in die

Formen des gepflegten Dialogs, des einander Zuhörens und Ausredenlassens sowie in die Kultur der gewaltfreien Konfliktbearbeitung einführen und solches den Schülerinnen und Schülern auch Tag für Tag abfordern, bilden sie in jedem nachwachsenden Individuum immer wieder neu die Grundtugenden demokratischen Denkens und Handelns aus, auf denen unsere repräsentative parlamentarische Demokratie letztlich beruht. Diese in unserer multiethnischen, multi-religiösen und multilingualen Gesellschaft unverzichtbare politische Wirkung des pädagogischen Handelns einer knappen Viertelmillion Grundschullehrerinnen und -lehrer kann gerade in Zeiten von wachsendem Nationalismus und Chauvinismus gar nicht hoch genug geschätzt werden.

Dennoch ist Stillstand unzulässig und die Modernisierung der Grundschule eine permanente Aufgabe. Das für den Bundesgrundschulkongress 2019 gewählte Motto: »KINDER LERNEN ZUKUNFT« kann dabei auf die drei oben genannten Themenfelder des ersten Bundesgrundschulkongresses aus dem Jahr 1969 bezogen werden. Daran wird die überzeitliche Bedeutung der damit verbundenen Aspekte deutlich.

Anmerkungen zur Thematik des Kongresses

KINDER: Das Kinderrecht auf Bildung für alle Kinder ist immer wieder einzufordern und einzulösen. Kinder sind junge Menschen mit eigenen Interessen, einer persönlichen Geschichte und individuellen Lernwegen. Kinder entwickeln eine eigene Kultur, wenn sie miteinander kommunizieren und kooperieren, miteinander spielen und lernen und kunstvolle Werke schaffen. Die Schule muss die individuellen Potenziale der Kinder aufgreifen und allen Kindern das Recht auf Teilhabe und Mitwirkung im gemeinsamen Unterricht sicherstellen.

LERNEN: Kinder sind zu be-gaben. Unterricht und Schulleben sind so zu gestalten, dass jedes Kind die Chance auf ein selbstständiges, eigenverantwortliches, betreutes bzw. begleitetes und möglichst lustvolles Lernen hat. Schule muss mithin die individuellen

Potenziale der einzelnen Kinder aufgreifen und jedem Kind das Recht auf Bildungsbeteiligung und einen mitverantworteten Lernprozess ermöglichen. Die Schule der Zukunft zielt demnach weniger auf Auslese, sondern vielmehr in Richtung einer neuen Lernkultur. Die Aufgaben lauten: Lernen als Ko-Konstruktion begreifen; das Verhältnis von Instruktion und Konstruktion klären; die Ablösung der Noten- und Ausleseschule durch eine pädagogische Leistungskultur herbeiführen.



KINDER LERNEN ZUKUNFT

13./14.09.19

ZUKUNFT bezieht sich auf das Zusammenspiel und die Balance von Kind- und Wissenschaftsorientierung bei der Bestimmung der heute bedeutsamen Inhalte, der morgen erforderlichen Kompetenzen und der dafür jeweils geeigneten zeitgemäßen Lernsituationen in allen curricularen und extra-curricularen Aktivitäten der Grundschule. Die Grundschulbildung steht vor der Herausforderung, in einer hoch dynamischen Gesellschaft zukünftige Entwicklungen rechtzeitig aufzuspüren und aufzunehmen, um die Kompetenzentwicklung der Kinder für ihr aktuelles und künftiges Leben an immer wieder neu sorgfältig auszuwählenden Inhalten zu begleiten und zu fördern.

»KINDER LERNEN ZUKUNFT« heißt dann: Selbstvertrauen stärken, individuelle Fähigkeiten, Fachwissen und Gestaltungskompetenzen ausbilden, Demokratie lernen, Friedensfähigkeit entwickeln.

Aktuelle und zukünftige Aufgaben

Das Motto kann und soll mithin auf aktuelle und zukünftige Aufgaben und Herausforderungen der Grundschule hin bezogen werden: auf Tendenzen der Entsolidarisierung, auf den Umgang mit Flüchtlingskindern, auf Output-Orientierung, Technisierung der Leistung, Inklusion ohne notwendige Rahmenbedingungen usw. Daraus ergeben sich die Aspekte für die Grundschularbeit im dritten Jahrzehnt unseres Jahrhunderts, die in Vorträgen, Arbeitsgruppen und Diskussionsforen bearbeitet und inhaltlich in eine Abschlusserklärung einfließen werden: Was heißt »Zukunft« im Sinne des Kongressmottos? Welche Entwicklungstendenzen und welche Entwicklungsaufgaben sind heute schon vorhersehbar? Wie soll die Grundschule darauf reagieren?

Ein Wirkungsgefüge für gelingende Grundschularbeit: die Verantwortung von Praxis – Wissenschaft – Politik

Die Diskussionen des Bundesgrundschulkongresses 2019 sollen auch das Wirkungsgefüge für gelingende Grundschularbeit in den Blick nehmen: das Wirkungsgefüge von Praxis, Wissenschaft und Politik, orientiert an der Funktion von Schule in einer demokratischen Gesellschaft und am Kinderrecht auf inklusive Bildung. Hierfür werden alle Faktoren und Verantwortungsträger in diesem Wirkungsgefüge befragt, ob und was sie dazu beitragen:

- Was, wer, wie hilft und stärkt die Grundschule, ihre Kinder und ihre Pädagoginnen und Pädagogen?
- Was, wer, wie be- oder verhindert zeitgemäße Grundschularbeit? Was gelingt und was lässt scheitern?
- Wer muss was wie tun, um die Prozesse zu optimieren?
- Was ist der Auftrag der Politik, was sind die Möglichkeiten der Zivilgesellschaft, was ist die Verantwortung der Wissenschaft, was ist die Aufgabe der Pädagoginnen und Pädagogen und was sind die Rechte und Pflichten der Eltern?

Die Frage nach den gesellschaftlichen Verhältnissen und den Verantwortlichkeiten ist das Erbe aus der Gründungsgeschichte der Grundschule wie auch des Grundschulverbands. Es gilt auch heute und morgen. □

30 Jahre Reformschule in Kassel

Grundlagen eines reformpädagogischen Schulkonzeptes heute

Als eine von vier hessischen Versuchsschulen arbeiten wir seit unserer Gründung 1988 an aktuellen pädagogischen Fragestellungen, die Schüler*innen befähigen sollen, sich mit den drängenden Problemen gesellschaftlicher Entwicklung auseinanderzusetzen. Längst sind wir im digitalen Zeitalter angekommen. Sicher ist heute technisch fast alles möglich. Aber ist es auch wünschenswert? Wie können wir Kinder für diese Herausforderung stark machen? Zum Beispiel durch eine Pädagogik, die Menschen befähigt mitzuentcheiden, wie unsere Zukunft sein wird. Selbstbewusste junge Menschen, die nicht angepasst Erwartungen erfüllen, sondern eigene Ideen entwickeln und diese nachhaltig verfolgen können. Dem dient eine Lernkultur, die auf Selbstverantwortung, Teamarbeit und Projektarbeit setzt, eine Schulkultur, die sich um ein gutes Miteinander, um Wertschätzung, Vertrauen, Toleranz und Offenheit bemüht. Schüler*innen sollen lernen, sich zu strukturieren und Verantwortung für ihre eigenen Lernprozesse zu übernehmen. Daneben werden den Schüler*innen vielfältige globale Zusammenhänge und ihre lokale Bedeutung erfahrbar gemacht.

Mit den im Folgenden beschriebenen Punkten wollen wir die Lern- und Schulkultur in ihren Facetten nachvollziehbar machen.

Beziehung als pädagogische Kraft

Für die Mitarbeitenden in der Reformschule sind gelingende pädagogische Beziehungen die Grundlage des gemeinsamen Miteinanders. In unserer Arbeit orientieren wir uns an den Leitlinien zur Ethik pädagogischer Beziehungen, den Reckahner Reflexionen (siehe S. 6), um ein wertschätzendes Miteinander zu gewährleisten und unserer Verantwortung den Schüler*innen gegenüber gerecht zu werden. Es ist unser Anliegen, dass sie gerne zur Schule kommen, sich hier willkommen und in ihrer Individualität angenommen fühlen. In Anlehnung an die Erkenntnisse der Hirnforschung sind wir uns bewusst, dass dies eine Bedingung für erfolgreiches Lernen ist. Dementsprechend achten und respektieren wir die Schüler*innen und behandeln sie unterstützend und wertschätzend. Ebenso fördern wir einen respektvollen und anerkennenden Umgang der Schüler*innen untereinander, damit sie sich in ihrer Lerngruppe akzeptiert und zugehörig fühlen.

Die Reformschule Kassel

- ist eine Integrierte Gesamtschule mit Grund- und Eingangsstufe
- organisiert die Lerngruppen bis zum Jahrgang 10 jahrgangsübergreifend
- hat seit 2013 eine strategische Partnerschaft mit der Universität Kassel
- arbeitet in den gesellschafts- und naturwissenschaftlichen Fächern und in Religion fächerübergreifend in Projekten
- bewertet Schülerleistungen bis einschließlich Jahrgang 8 ohne Noten
- hält die Entscheidung über den angestrebten Abschluss lange offen
- vergibt alle Abschlüsse der Sekundarstufe I
- hat eine ausgeprägte Feedbackkultur auf allen Ebenen entwickelt
- verfügt über sehr weitreichende Erfahrungen in inklusiver Beschulung
- betreibt eine intensive Elternarbeit
- arbeitet stetig an einer Schulkultur mit gutem Miteinander, Wertschätzung und Respekt
- ist als »Club-of-Rome-Schule in Gründung« zertifiziert. Damit wird die Schule Teil des bundesweiten Netzwerks, in dem 16 Pionierschulen zukunftsbezogene Nachhaltigkeitsbildung umsetzen.

www.reformschule.de

Verschiedenheit als Stärke

Seit 1988 sammeln wir Erfahrungen im gemeinsamen Unterricht. Inklusion ist inzwischen in allen Lerngruppen der Reformschule eine Selbstverständlichkeit. Gemeinsames Lernen und Akzeptanz aller Schüler*innen mit ihren individuellen Voraussetzungen werden bei uns schon weitgehend erfolgreich praktiziert. In unserem Grundverständnis orientieren wir uns immer an den Ressourcen der Kinder. Ein über viele Jahre gewachsenes Leitbild vereinigt die in der Reformschule vorherrschenden Ziele und das Erfahrungswissen der in der Schule arbeitenden Pädagog*innen zur Inklusion. Für eine stabile, verlässliche pädagogische Haltung der Lehrkraft ist deshalb vor allem ein starkes inklusives Selbstverständnis die Voraussetzung für die im Einzelfall zu treffende Entscheidung. Allerdings löst eine solche professionelle Haltung der Lehrkräfte nicht alle systembedingten Schwierigkeiten, die sich bei der Umsetzung der Inklusion sowohl in der Schule als auch gesamtgesellschaftlich immer noch deutlich zeigen.



In Ganztagsangeboten wie der Imker-AG werden von interessierten Schülern der Stufe III (Jg. 6–8) naturwissenschaftliche Fragestellungen vertieft

Offenheit

Die Idee zur Gründung unserer Schule ist vor dem Hintergrund der Bildungsdiskussionen zu Beginn der achtziger Jahre des vorigen Jahrhunderts entstanden. Offenheit im oben genannten Sinne wird in unserer Schule praktiziert. Der offene Unterrichtsbeginn z. B. bietet den Schüler*innen die Möglichkeit, nach ihrem persönlichen Rhythmus den Schultag zu beginnen. Dazu gibt es Unterrichtsangebote in nahezu allen Fächern, in denen die Schüler*innen viele Inhalte selbst wählen können. Dies ermöglicht eine hohe Flexibilität und damit eine Entwicklung zu undogmatischem Denken in interdisziplinären Zusammenhängen. Soziales Lernen, Gruppenrat und Gruppenarbeit geben den Schüler*innen die Möglichkeit, ihre Ängste abzubauen, demokratisches Verhalten einzuüben und sich zu selbstbewussten, verantwortlichen Mitgliedern der Gesellschaft zu entwickeln. Außerschulische Lernorte, Exkursionen, Einbeziehen von Experten, Eltern und Institutionen öffnen unsere Schule gegenüber der Welt.

Lernen im Projekt

Projekt ist ein eigenes Unterrichtsfach in unserer Schule, und zwar von Anfang an. Lernen in Projekt ist ein Angebot zum Verfolgen eigener Lernwege. Hier hat jedes Gruppenmitglied die Chance, die anderen in ihrem Lern- und Leistungsverhalten zu beobachten und damit am Modell zu lernen. Die Differenzierungsmöglichkeiten unterscheiden sich von Phase zu Phase:

- **Planungsphase:** Schüler*innen gehen ihren persönlichen Neigungen und Interessen in der Wahl der Gruppe, der Wahl des Unterthemas und der (eigenen) Fragestellung nach.
- **Informationsbeschaffung:** Hier werden die methodischen und sozialen Kompetenzen der Lernenden herausgefordert, sowohl in der Arbeit in der Kleingruppe als auch im Umgang mit Experten, Institutionen und Medien.
- **Arbeitsphase:** Informationen werden selbstständig gewonnen, ausgewertet und in die eigenen Konstruktionen integriert. Auch hier gehen Schüler*innen von eigenen Kompetenzen und Interessen aus.
- **Präsentation:** Fach-, Selbst- und Sozialkompetenz werden gestärkt durch das gemeinschaftliche Abwägen, was und wie präsentiert werden soll.



»Lernen im Projekt« von Anfang an auch in frei gewählten Projektthemen – hier aus dem Bereich Wasser mit Kindern der Stufe I (Jg. 0–2)

- **Auswertungsphase:** Die Schüler*innen bewerten selbstreflexiv ihren Arbeitsprozess und ihre Produkte an Kriterien, die sie vor Beginn der Arbeitsphase mitbestimmt haben, und geben ihren Mitschüler*innen Rückmeldung.

Kreativität

Wir ermöglichen den Schüler*innen, sich in den verschiedensten Bereichen kreativ zu erproben und Interessen zu entwickeln. Von Beginn an ist das freie Schreiben bzw. Erzählen von Geschichten der Weg, Lesen und Schreiben zu lernen. Handwerkliche Techniken werden in den Fächern Kunst, Werken, Textiles Gestalten, Werkstatt und Kochen geschult und sind Grundlage der kreativen Gestaltung von Projektpräsentationen und Lernergebnissen. Über den verpflichtenden Unterricht hinaus bieten wir auch im freiwilligen Ganztagsangebot im Rahmen verschiedener AGs wie Theater, Töpfern, Chor, Orchester, Schulband, Kreativwerkstatt, Nähen, Fotografie, Backen und Tanz die Gelegenheit, der eigenen Kreativität Ausdruck zu verleihen und sie öffentlich darzustellen. Im Bereich Sport gibt es im Unterricht und in vielfältigen AGs die Möglichkeit, kreative Bewegungserfahrungen zu machen.

Förderung statt Konkurrenz

In unserer Schule, die auf das Fördern aller Kinder setzt, wird Leistung anerkannt, allerdings nicht durch eine gute Note im Zeugnis. Denn wir erteilen keine Noten bis zum Ende des ach-

ten Jahrgangs. Die Schüler*innen reflektieren regelmäßig über ihre eigenen Lernprozesse und bekommen ein qualifiziertes Feedback von ihren Mitschüler*innen und ihren Lehrkräften. Im Unterricht eine Rückmeldung zu geben, lernen bei uns schon die Kleinsten, und die verbale Beschreibung und Beurteilung der Lernentwicklung ist das zentrale Element der Leistungsbeurteilung durch die Lehrkräfte. Wir setzen auf gegenseitige Unterstützung der Kinder in jahrgangsübergreifenden und leistungsheterogenen Gruppen, die das binnendifferenzierte Unterrichten herausfordert. Leistungsunterschiede und Verschiedenheit in den Lernwegen werden in der Gruppe akzeptiert. Auf diese Weise wird der bestmögliche Bildungsabschluss bis zum Ende der Sekundarstufe I offengehalten.

Eigenständigkeit

Schüler*innen sind neugierig auf die Welt und das Leben. Sie haben vielfältige Interessen und Fähigkeiten. Bereits ab der Stufe I vertiefen sie sich in frei gewählte Themen und Inhalte, die für sie von besonderer Bedeutung sind. Bei der Arbeit in freien Projekten bekommen sie Unterstützung, Bestärkung und Rückmeldung von den Lehrkräften und Mitschüler*innen. Durch diese eigenständige Arbeit machen die Schüler*innen sich etwas Unbekanntes zu eigen – sie verstehen und begreifen selbstgesteuert und eigenmotiviert etwas Neues. Sie gestalten aktiv ihren eigenen Lernprozess und kommen so immer wieder zu beein-



Elke Hilliger

Schulleiterin Reformschule Kassel
Grundlage des Beitrags ist die neue Schulbroschüre »Reformschule Kassel – Versuchsschule des Landes Hessen und der Stadt Kassel«, September 2018

druckenden Lernergebnissen. Die Präsentation ihrer Arbeiten – in der eigenen Lerngruppe wie auch vor den Eltern oder einem breiteren Publikum – ist fester regelmäßiger Bestandteil unserer Schulkultur und bildet den krönenden Abschluss des Aneignungsprozesses.

Aktives und kooperatives Lernen

Von der Einschulung bis zum Abschluss fördern wir das aktive und kooperative Lernen der Schüler*innen. Beim gemeinsamen Bearbeiten von Fachinhalten, komplexen Sachproblemen und selbst gewählten Inhalten ist das gegenseitige Unterstützen ebenso essenziell wie das Übernehmen von Verantwortung für die Arbeitsprozesse, die Kooperation und die Abläufe in der Arbeitsgruppe. Dabei treffen natürlich auch immer wieder verschiedene Meinungen und Ansichten aufeinander, die diskutiert und ausgehandelt werden. Wir sehen Lernen als ko-konstruktiven Prozess und wollen den Schüler*innen ermöglichen, sich im sozialen Austausch und in der Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand ihr Wissen aktiv anzueignen. Unsere Erfahrung zeigt, dass dies bereits den Jüngsten nicht nur gelingt, sondern dass sie – ebenso wie die Älteren – mit großer Selbstverständlichkeit und Engagement das Mit-

einander mit den anderen ertragreich gestalten. Aktives und kooperatives Lernen begleitet die Schüler*innen so durch die gesamte Reformschulzeit.

Eltern – Lehrer – Schüler

Es sind nicht nur die schönen und leckeren Kuchen und Salate für die zahlreichen Gemeinschaftsaktionen, mit denen die Eltern in der Reformschule in Erscheinung treten. Auch die Beteiligung an der Arbeit des Schulelternbeirates und an den Elternabenden und die aktive Auseinandersetzung mit den Lernerlebnissen der Schüler*innen unterstützen den Lernerfolg der Kinder. Bei Lernentwicklungsgesprächen, die zweimal jährlich stattfinden, sind alle drei Seiten regelmäßig miteinander im Kontakt. Elternabende werden großgeschrieben, die Elternbeiräte sind wichtige Bindeglieder zwischen Eltern und Lehrkräften und übernehmen vielfältige Aufgaben, koordiniert im Schulelternbeirat.

Pressemitteilung des Grundschulverbands

Entschiedene Kritik des Grundschulverbands an der unzulänglichen Personalplanung im Bildungsbereich

Der Grundschulverband nimmt die von der Bertelsmann-Stiftung im September publizierten Ergebnisse der Studie von Richter, Marx und Zorn »Lehrkräfte im Quereinstieg: sozial ungleich verteilt? Eine Analyse zum Lehrermangel an Berliner Grundschulen« mit großer Sorge zur Kenntnis. Die Studie bestätigt mit eindrucksvollem statistischem Material die Befürchtung, dass die gegenwärtige Praxis des Einsatzes von Quer- oder Seiteneinsteigern im Schuldienst die Bildungschancen insbesondere von Kindern mit schwierigen Lebens- und Lernbedingungen weiter schmälert und die Spaltung der Gesellschaft in Bildungsgewinner und Bildungsverlierer vertieft.

Diese Entwicklung ist der Demokratie und dem Recht auf gleichwertige Bildung abträglich und muss durch geeignete Gegenmaßnahmen abgemildert werden. Es ist nicht hinnehmbar, dass an Schulen in einem schwierigen sozialen Umfeld weit mehr Menschen ohne genuine Lehramtsausbildung zum Einsatz kommen als in den vorwiegend bürgerlichen Stadtvierteln.

Der Grundschulverband unterstützt die Vorschläge der Autoren der Studie zur Korrektur der Lehrerverteilung an unseren Schulen und befürwortet entschieden staatliche Eingriffe und Steuerung bei der Personalverteilung zugunsten einer größeren Bildungsgerechtigkeit.

Zugleich wiederholt der Grundschulverband seine Forderung an die Kultusministerien aller Bundesländer, dafür Sorge zu tragen, dass wenigstens in den Fächern Deutsch und Ma-

thematik in den ersten beiden Schuljahren nur stufenspezifisch ausgebildetes Fachpersonal zum Einsatz kommt. Insbesondere der Einsatz von Lehrpersonen ohne volle Lehrbefähigung (»LovLs«) in den Hauptfächern der Schulanfangsphase muss als hochgradig unverantwortlich bezeichnet werden. Denn wenn die Grundlegung der mathematischen Bildung und die Alphabetisierung der Kinder misslingen, hat das negative Folgen für den gesamten weiteren Bildungsweg eines Kindes.

Die Lehrerbefähigungsplanung in Deutschland darf nicht länger dem Zufall überlassen bleiben. Der Grundschulverband wiederholt seine Forderung an die Kultusminister, die Lehrerbefähigungsplanung insgesamt zu professionalisieren und von einer traditionell reaktiven zu einer prinzipiell proaktiven Personalplanung zu wechseln. Dazu müssen Bevölkerungswissenschaftler beauftragt werden, Prognosemodelle zu entwickeln, die unter Berücksichtigung der Geburtenentwicklung und der regionalen wie nationalen Wanderungsbewegungen eine rechtzeitige Reaktion in der Bereitstellung von Studienplätzen für Lehramtsstudierende ermöglichen. Es kann nicht länger in der Entscheidung der Universitäten liegen, wie viele Studienplätze diese für Lehramtsstudierende bereitstellen. Vielmehr ist die Zahl der Studienplätze und deren finanzielle Absicherung – in den Grenzen der Prognostizierbarkeit – konsequent an den meist lange vorhersehbaren Bedarfen auszurichten. □

Frankfurt am Main, 13. September 2018

Kinderrechte: Schule und Lesen weltweit

Das neue Bildungsmaterial von UNICEF und »Eine Welt in der Schule«

UNICEF und das Projekt »Eine Welt in der Schule« des Grundschulverbandes haben gemeinsam das Bildungsmaterial »Kinderrechte – Schule und Lesen weltweit« entwickelt. Es beschäftigt sich mit dem Recht auf Schule für Kinder weltweit und verbindet den Sachunterricht mit dem Aufbauen von Lese- und Schreibkenntnissen im Deutschunterricht.

Das Material setzt sich aus vier Teilen zusammen: ein Lehrerheft, das Hintergrundinformationen zum Thema sowie hilfreiche Kopiervorlagen enthält, ein Arbeitsheft für Schülerinnen und Schüler der 1. und 2. Klassen, ein Arbeitsheft für die 3. und 4. Klassen sowie weiterführende Materialien im Internet. Die Hefte können bei UNICEF als Klassen-satz bestellt werden unter www.unicef.de/schulen

Zentrales Material des Lehrerheftes sind 8 Aufgabenkarten mit Kopiervorlagen für Poster, Mindmaps und einem Meinungsplakat. Im Internet können weitere 20 Aufgabenkarten sowie begleitende Bildmaterialien herunterge-

Lehrerheft und Arbeitshefte für Schülerinnen und Schüler

Kontakt/

Bezugsquelle:

Deutsches Komitee für UNICEF e.V. |

www.unicef.de/schulen



laden werden. UNICEF und »Eine Welt in der Schule« haben Bilder von Klassenzimmern, Schulwegen oder auch Pausenmahlzeiten weltweit zusammengestellt. Die Vielfalt der Bilder regt zum Entdecken und zu gemeinsamen Gesprächen an.

Um den Kindern ein konkretes Beispielland vorzustellen, in welchem es noch schwer ist, das Recht auf Bildung für alle zu sichern, werden Kinder aus Madagaskar vorgestellt. Hier gibt es

in den digitalen Materialien den Film »Schule unter dem Mangobaum« sowie PDF-Dateien mit Fotos aus dem Alltag von Angita und Manjo aus Madagaskar.

Die Arbeitshefte für die Schülerinnen und Schüler ermöglichen ein selbstständiges Arbeiten und das Verfassen kurzer Sätze oder Texte – je nach Schreib- und Lesekompetenz. Die Aufgaben drehen sich um die eigenen Bildungs- und vor allem Leseerfahrungen.

Svenja Jessen

Materialien »Kinderrechte – Kinder der Welt« und Aufgabenkarten »Schule und Lesen weltweit«

Unterrichtsideen zum Thema Kinderrechte

Im Rahmen der Entwicklung eines Unterrichtsprojektes zum Kinderrecht auf Bildung habe ich in verschiedenen Lerngruppen Aufgabenkarten zum Thema »Kinderrechte« erprobt. Die Idee dabei war, Karten zu haben, die je nach Klasse und Anlass sehr differenziert eingesetzt werden können – als Gesprächsanlass in der ganzen Lerngruppe, aber auch in Kleingruppen und in der Einzelarbeit. Sie dienten als kurzer täglicher Impuls sowie als Arbeitskartei für Stationen im Rahmen eines größeren Projektes. Die eingesetzten Materialien wurden vom Projekt »Eine Welt in der Schule« für UNICEF entwickelt. Erprobt habe ich die Materialien

im Laufe des Schuljahres in einer jahrgangsübergreifenden AG »Eine Welt«, im Rahmen einer Projektwoche in einer dritten Klasse und zum Ende des Schuljahres in einer ersten Klasse.

Kinderrechte mit Cäsar und Kleopatra

In jeder Gruppe startete ich mit der Einführung in das Thema Kinderrechte mithilfe eines Posters und den Geschichten von Cäsar und Kleopatra – zwei Goldfische aus dem Schülerheft »Kinderrechte – Kinder der Welt« von UNICEF. In dem Heft gibt es zu zehn Kinderrechten je eine Geschichte mit Cäsar und Kleopatra, die sich gut vorlesen bzw. frei erzählen lassen. Alle Geschichten spielen

in einer Schulklasse, in der die beiden Fische verschiedene Alltagssituationen beobachten und sie deuten. Die Schülerinnen und Schüler bekommen beim Zuhören sehr schnell einen persönlichen Bezug zum Thema und jedes Kind kann sofort etwas Eigenes dazu erzählen. Es geht um Streitigkeiten untereinander, Fragen zur Gesundheit, Fragen zur Freizeit und natürlich um Schule und Bildung. Die Schülerinnen und Schüler erfahren durch die Vorlesegeschichten, dass Kinder eigene Rechte haben, dass jedes Kind auf der Welt das Recht hat, zur Schule zu gehen, und dass nicht überall auf der Welt das Recht auf Bildung und Schule einfach umzusetzen ist.

Die neuen Aufgabenkarten des UNICEF-Materials

Anschließend arbeitete ich je nach Lerngruppe unterschiedlich intensiv weiter. Die Aufgabenkarten bieten Aufträge zu fünf verschiedenen Themen: Keine Schule?, Schulwege, Schulalltag, Zukunft sowie Bücher und Geschichten. Der offene Ansatz der Aufgabenkarten und deren Gestaltung mit klaren, auch für jüngere Kinder verständlichen Symbolen war sehr hilfreich. Es gibt vier verschiedene Aufgabenformate. Drei Aufgabenformate konnte ich mit allen Kindern durchführen: Ordnen von Informationen, Entdecken von Neuem oder Vertrautem sowie kreativ arbeiten. Anspruchsvoll war das Aufgabenformat »sich eine eigene Meinung bilden«. Dieses Format habe ich vor allem im Rah-

empfundener wird, war es spannend zu beobachten, wie die Diskussionen zu dieser Frage immer differenzierter und zum Glück auch positiver wurden. Zum Schluss entstand ein Begrüßungsplakat für die Erstklässler mit Luftballons, in denen positive und wichtige Dinge zur Schule standen.

Wahl der Themen

In allen Lernzusammenhängen konnten die Kinder entscheiden, welches Thema sie weiter vertiefen wollten. In der ersten Klasse war vor allem die Frage des Schulweges von großem Interesse. Im Sachunterricht wird grundsätzlich der eigene Schulweg behandelt. Die Kinder sind stolz, dass sie diesen Weg zunehmend alleine schaffen. Umso mehr staunen sie, vor welchen Heraus-



Ganz schön knifflig: Bei »Eine Welt in der Schule« können Holzpuzzle von Afrika, Lateinamerika oder Asien für 4 Wochen ausgeliehen werden.

die Piktogramme der Karten begeistert zu eigen.

Motivation durch eigene Kreativität

Die Schülerinnen und Schüler haben mithilfe der Aufgabenkarten viele Informationen gesammelt und eingeordnet. Daher war es wichtig, eigene Gedanken und auch Bewegung im Rahmen dieses Themas zu planen. Dazu gibt es zahlreiche Ideen und Materialien. Besonders beliebt waren folgende Aktivitäten in meinen Lerngruppen:

- Lieder aus anderen Ländern, die die Kinder auch von zu Hause aus ihren jeweiligen Herkunftsländern mitgebracht haben. Dazu wurden uns von den jeweiligen Kindern auch Tänze und vor allem Klatschspiele beigebracht. Zur Freude der Kinder war ich dabei sehr gefordert ...
- Rätsel und Witze zur Schule selber erfinden und erzählen,
- lustige Schulfächer erfinden und vorstellen,
- die Schule und den Schulhof neu planen / gestalten,
- Puzzeln von großen Landkarten und das Spielen auf einer großformatigen Weltkarte. □

Andrea Pahl

Keine Schule?	Schule ist wichtig. Jedes Kind sollte zur Schule gehen! Kannst du dieser Aussage zustimmen?	Karte Nr. 2
Art der Aufgabe		Arbeitsform Material
16 Kopiervorlage	Schule und Lesen weltweit	UNICEF

Aufgabenkarte: Schule ist wichtig

men der AG »Eine Welt« eingesetzt, da die Schülerinnen und Schüler der AG aufgrund der kontinuierlichen Auseinandersetzung mit dem Thema zunehmend souveräner mit der Anforderung, sich eine Meinung zu bilden und zu begründen, umgehen konnten.

Die Kinder dieser AG führten über den gesamten Zeitraum ein Lerntagebuch, in dem sie ihre Ideen und Eindrücke vor allem zum Thema Schule und Bildung sehr kreativ gesammelt haben. So führten sie zum Beispiel zur Karte »Schule ist wichtig« Interviews in der Schule und sammelten Texte von Kindern aus anderen Ländern. Da die Wertschätzung von Schule bei unseren Kindern keinesfalls selbstverständlich ist, sondern diese oft als lästige Pflicht

forderungen Kinder in anderen Ländern stehen. Dazu haben wir uns verschiedene Schulwege aus aller Welt angeschaut, teils auf Fotos, teils im Film. Materialien dazu gibt es kostenlos im Netz, sodass die Kinder dazu auch zu Hause recherchieren konnten.

Freie Arbeitsphasen fanden immer im Wechsel mit dem Zusammentragen der Ergebnisse in der Gruppe statt. Die Aufgabenkarten sind dabei eine große Hilfe, da die Kinder aller Altersstufen sich gut zu den verschiedenen Fragen zusammenfinden konnten. Im Klassenverband wurde dann jeweils eine Aufgabenkarte genauer besprochen. Im Rahmen der AG »Eine Welt« wurden zu verschiedenen Aufgabenkarten Plakate erstellt. Die Kinder machten sich dabei



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

<https://grundschulverband-bayern.de>

Gespräch mit Staatsminister Sibler

Zu Beginn der Sommerferien war eine Delegation aus dem Vorstand der Landesgruppe Bayern bei Kultusminister Bernd Sibler zu einem Gespräch eingeladen. Auch Ministerialrätin Maria Wilhelm nahm daran teil. Gabi Klenk als Vorsitzende des Landesvorstands stellte den Grundschulverband, die Landesgruppe und einige Veröffentlichungen vor – besonders der Faktencheck stieß auf das Interesse des Ministers.

Schwerpunktartig wurden angesprochen:

- **Lehrermangel:** Die Staatsregierung fördert die Zweitqualifikation von Gymnasial- und Realschullehrkräften und erhöhte für das Wintersemester 2018 die Anzahl der Studienplätze an allen bayrischen Universitäten für das Lehramt an Grundschulen. Zusätzliche Unterrichtsstunden werden durch Aussetzung der externen Evaluation und der Lotsentätigkeit von Grundschullehrkräften an weiterführenden Schulen gewonnen.

- **Medienbildung:** Kultusministerium und Landesvorstand sind sich einig, dass die Technik der Pädagogik dienen muss, digitale Medien also keinen Selbstzweck erfüllen dürfen. Das Staatsministerium unterstützt

die Bedeutung der Selbstständigkeit, Kommunikation und Kooperation im Zusammenhang mit der digitalen Bildung, wie sie der GSV in seinem Standpunkt zur Medienbildung vertritt.

- **Inklusion:** Multiprofessionelle Teams an Schulen sollen ausgebaut werden. Daher richtet die Staatsregierung die Möglichkeit von Schulsozialarbeit ein und unterstützt die Bemühungen um Professionalisierung von Schulbegleitern.

- **Leistungsrückmeldung:** Lernentwicklungsgespräche werden vom Landesvorstand als sehr gewinnbringend empfunden. In Modusmaßnahmen könnten Lernentwicklungsgespräche in Verbindung mit einem verkürzten Jahreszeugnis getestet werden.

Das Gespräch verlief sehr wertschätzend, offen und konstruktiv. Der Vorstand der Landesgruppe freut sich auf künftige Gespräche im Kultusministerium.

*Für die Landesgruppe:
Konstanze v. Unold*

Termine



16. März 2019,
Grund- und Mittelschule Zusmarshausen:

Grundschultag der Landesgruppe Bayern (nähere Informationen über unsere Homepage www.grundschulverband-bayern.de)



Baden-Württemberg

Vorsitzender: Edgar Bohn

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

Vorstand neu konstituiert – Sorge um die Lehrer- versorgung im Land

Nachdem die bisherige Vorsitzende, Prof. Dr. Claudia Vorst, Rektorin der PH Schwäbisch Gmünd geworden war, stellte sie ihr Amt zur Verfügung. Auch Prof. Dr. Martina Knörzer sah sich aufgrund ihrer Professur an der TU Dresden nicht mehr in der Lage, im Vorstand der Landesgruppe mitzuarbeiten. Eine Neukonstituierung des Vorstands wurde nötig. Dieser setzt sich nun wie folgt zusammen: Edgar Bohn (Vorsitzender), Magdalene Haug (Stellvertreterin), Gerlinde Straub (Schatzmeisterin), Gabriele Doderer, Susanne Doll, Annette Graf, Annette Pohl und Christoph Straub (Beisitzer/innen), Thomas Irion (kooptiertes Mitglied im Vorstand).

Die Schwerpunkte der kommenden Jahre: Verjüngung des Vorstands, kritisch-konstruktive Begleitung der Bildungspolitik bezüglich der Grundschulen und Stärkung der Stellung des Grundschulverbands im Lande. Mit Sorge erfüllt uns der zu erwartende Lehrermangel insbesondere in den Grund-

schulen. Jetzt, zu Beginn des Schuljahres (Redaktionschluss für den Beitrag war der 20.09.), lässt sich dessen Ausmaß für uns noch nicht überblicken. Unklar ist auch, ob dieser Mangel »nur« die nächsten beiden Schuljahre betreffen (wie aus dem Ministerium zu hören) oder aber deutlich länger vorhalten wird (wie u. a. die Bertelsmann-Stiftung vorrechnet). Deutlich wird jedoch so oder so: Die Grundschule und das Image der Lehr- und Führungskräfte der Grundschule müssen gestärkt werden. Den Sonntagsreden im Sinne von: »Auf den Anfang kommt es an!« müssen Taten folgen, die die grundlegende Bildung in den Grundschulen, deren Lehr- und Führungskräfte stärkt und so die Grundschule als Ort der qualitätsvollen Bildungsarbeit erhält und weiter festigt.

Dafür wird sich der neu konstituierte Vorstand der Landesgruppe einsetzen. Wir zählen dabei auf die Unterstützung unserer Mitglieder im Lande und freuen uns über Interessensbekundungen an der aktiven Mitarbeit in diesem Sinne.

*Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn*

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/)



Berlin

Kontakt: Karin Laurenz
vorstand@gsv-berlin.de, www.gsv-berlin.de

Berliner Schulbauoffensive

Die Berliner Schulbauoffensive ist eins der zentralen Infrastrukturprojekte der Stadt. Alle für den Schulbau maßgeblichen Akteure sind unter der Federführung der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie darin vertreten.

Mit der Schulbauoffensive wird der Senat bis zum Jahr 2026 5,5 Milliarden Euro in die Sanierung bestehender Schulen und in den Neubau von Schulen investieren. Für die Neubaumaßnahmen von ca. 65 Schulen soll die Hälfte des Geldes, für die Sanierung bestehender Schulen ein Viertel und für den Unterhalt bestehender Schulen ein weiteres Viertel verwendet werden.

Allein in den Sommerferien wurden 387 Sanierungsvorhaben in 276 Schulen mit einem Volumen von ca. 185 Millionen Euro durchgeführt. Maßnahmen unter einem Volumen von 5,5 Millionen Euro werden durch die Bezirke realisiert, Maßnahmen von 5,5 bis 10 Millionen Euro von den Bezirken und dem Land, alle Maßnahmen über

10 Millionen Euro übernimmt das Land Berlin.

Bis zum Jahr 2030 rechnet man mit einem **Schülerzuwachs** von 30 %.

Die Schulentwicklungsplanung wurde in einem »**Monitoring-Verfahren**« etabliert. Seit Herbst 2014 fanden mit allen bezirklichen Schul- und Stadtplanungsämtern sowie der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen Abstimmungen zur Schulnetzplanung statt. In einem jährlichen Turnus werden abweichende Entwicklungen von der Vorhersage identifiziert und die Daten aktualisiert. In den sogenannten *Monitoring-Runden* werden mit den bezirklichen Schulträgern die Kapazitätsanpassungen erfasst.

Eine umfassende Datensammlung mit Informationen darüber, welche Schule saniert, erweitert oder neu gebaut wird und wer verantwortlich für die Maßnahme ist (Bezirk oder Senat), hat die Berliner Schulbauoffensive in einem Maßnahmen- und Finanzcontrolling-Bericht veröffentlicht.

Zudem werden alle Schulen über einen Schulbau-Newsletter über den aktuellen Stand der Planungen informiert. Um die Partizipation der bezirklichen und schulischen Öffentlichkeit sicherzustellen, wurde der im März 2018 gegründete **Landesbeirat für Schulbau**, zu dem auch der Grundsschulverband berufen wurde, von der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie sowie Stadtentwicklung und Wohnen beauftragt, »Leitlinien für Partizipation von Schulgemeinschaften und bezirklicher Öffentlichkeit vor und während Wettbewerbsverfahren bei Schulbauvorhaben von bezirklich und zentral verwalteten Schulen« zu entwickeln. Eine entsprechende Vorlage wurde in der letzten Sitzung besprochen. Zusammenfassend ist festzustellen, dass die Senatsverwaltung sehr daran interessiert ist, die Entwicklungen bzw. Entscheidungen der Schulbauoffensive transparent zu gestalten und die Öffentlichkeit umfassend zu informieren.

Inwieweit der vorgesehene Zeit- und Finanzplan tat-

sächlich eingehalten werden kann, ist jedoch fraglich.

Allein durch fehlendes Personal sowohl in den Hochbauämtern als auch bei den ausführenden Gewerken kann das Geld wahrscheinlich nicht so schnell wie geplant verbaut werden.

Ob die im Vorfeld beabsichtigten Informations- und Beteiligungsverfahren der bestehenden Schulgemeinschaften, deren Schulen demnächst gebaut werden, tatsächlich umgesetzt werden, ist ebenfalls fraglich. Wünschenswert wäre ebenfalls eine Beteiligung der Schulgemeinschaften im Planungs- und Gestaltungsprozess bei Umbau- und Erweiterungsbaumaßnahmen. Auch bei diesen Bauvorhaben sollten die Empfehlungen der Facharbeitsgruppe Schulraumqualität Berücksichtigung finden, um in allen Schulen die Grundlagen für inklusive pädagogische Konzepte und gesundheitsfördernde Arbeitsbedingungen für alle in der Schule tätigen Mitarbeiter zu legen.

*Für die Landesgruppe:
Karin Laurenz*



Hamburg

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

Besser Lernen durch mehr Hausaufgaben?

Zum Schuljahresbeginn überraschte der Schulsenator Ties Rabe die Hamburger Lehrer- und Elternschaft, aber auch die Kooperationspartner im schulischen Ganzttag mit der Forderung nach mehr Hausaufgaben. Er will einer alten schulischen Tradition zu neuer Bedeutung verhelfen. »Ich bin der Überzeugung, dass Schüler besser lernen, wenn sie auch Schulaufgaben bekommen«, sagte der Senator in einem Interview.

Er betonte, dass er dabei besonders die Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern im Blick habe. Es sei wichtig, dass sich besonders diejenigen nachmittags mit Lernen beschäftigen, die dies üblicherweise nicht nach Unterrichtsende machen. »Bildungsnahe Eltern üben und lernen mit ihren Kindern so oder so.« Ob durch Hausaufgaben mehr Bildungsgerechtigkeit erreicht werden kann, erscheint allerdings zweifelhaft, wenn man vorliegende Forschungsergebnisse betrachtet.

Über Sinn und Zweck von Hausaufgaben wird seit Jahrzehnten gestritten, durch die Forderung des Schulsenators wurde diese Diskussion in Hamburg neu belebt. Große Sorge besteht, dass ein starrer Hausaufgabenerlass neue fortschrittliche Lernformate verhindern bzw. einschränken könnte. So wurden in den vergangenen Jahren speziell an Ganztagsgrundschulen Alternativen zu Hausaufgaben entwickelt, um das selbstständige Lernen der Kinder über den Unterricht

hinaus anzuregen und zu befördern sowie schulische Inhalte zu vertiefen. Die Landesgruppe sieht ihre Aufgabe darin, die Schulen und ihre Lehrkräfte darin zu unterstützen, diesen Weg intensiv weiterzuverfolgen. Gerade für Grundschulkinder muss es im Ganzttag verschiedene Lern- und Übungsformate geben, die herausfordern und zu selbstbestimmtem Arbeiten motivieren.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

denisomm@aol.com, www.grundschulverband-brandenburg.de

Fachgespräch im Landtag

Am 6. September 2018 nahm der Grundschulverband an einem Fachgespräch im Bildungsausschuss des Landtages in Potsdam teil. Zu den Aufgaben und Rahmenbedingungen für eine gute Schulleitung stellten neben Denise Sommer vom Grundschulverband Vertreterinnen und Vertreter aller Schulformen ihre Positionen dar. Sowohl die Ausschussvorsitzende, Gerrit Große, als auch die Bildungsministerin, Britta Ernst, äußerten sich sehr anerkennend und wertschätzend zur Arbeit der Schulleitungen an Brandenburger Schulen und sprachen ihren ausdrücklichen Dank aus. Im Mittelpunkt der Präsentation des Grundschulverbandes standen die veränderten Aufgaben und Erwartungen an die Schulleitungen. Eine detaillierte Aufstellung der zahlreichen Arbeitsfelder gegenwärtiger Leitungsarbeit an Grundschulen verdeutlichte, dass die hohen Ansprüche in der gewährten Zeit (Anrechnungsstunden für Leitung) nur eingeschränkt erfüllt werden können. Oft sind Schulleiterinnen mit mehr als der Hälfte ihrer Arbeitszeit im Unterricht eingesetzt. Schulleitungen an Brandenburgs Grundschulen bekommen auf der Grundlage der Verwaltungsvorschrift über Anrechnungsstunden eine andere Grundanrechnung für die Leitungsarbeit als weiterführende Schulen. Dies stellt eine Ungleichbehandlung

dar, die nicht nachvollziehbar ist. Deshalb fordert der Grundschulverband u. a. eine Verbesserung folgender Rahmenbedingungen:

- einheitliche Maßstäbe für Anrechnungsstunden der Schulleitung in Brandenburger Schulen
- Angleichung der Ausstattung der Grundschulen an das Niveau der weiterführenden Schulen
- Einführung von Funktionsstellen für stellvertretende Schulleiterinnen an Grundschulen mit unter 180 Schülerinnen und Schülern
- Schaffung von Entlastung für Schulleitungen durch Absenkung der Unterrichtsverpflichtung und Abgabe von Verwaltungsaufgaben an Verwaltungsfachkräfte als Teil der Schulleitung finanziert vom Land oder an die Staatlichen Schulämter
- Qualitätssicherung durch qualifiziertes Fachpersonal (ausgebildete Lehrkräfte)
- Unterstützung der Qualitätsentwicklung durch Veränderung des Visitationsansatzes

Wie ich dazu kam, mich im Grundschulverband zu engagieren

Wir begrüßen unser neues Mitglied im Grundschulverband und im Vorstand der Landesgruppe. Hannes Fischer schildert sehr persönlich seine Gründe, in unseren Landesverband einzutreten und aktiv im Vorstand mitzuarbeiten:

»Als ich an einem Montag im letzten Schuljahr in die

Schule komme, bin ich wieder voll Tatendrang und zuversichtlich gestimmt. Der Vertretungsplan wies zum ersten Mal nach vier Wochen keine erkrankten Kollegen aus. Damit hatte ich an diesem Tag wieder die Möglichkeit, meine sonderpädagogische Förderung mit dem autistischen Schüler wahrnehmen zu können. Das war mir besonders wichtig, denn in den letzten Wochen fielen die meisten Förderstunden der angespannten Vertretungssituation zum Opfer, was sich leider negativ auf die Entwicklung des Schülers auswirkte. Die Fortschritte, die wir im gemeinsamen Unterricht erreicht hatten, drohten in Vergessenheit zu geraten, und die Stimmung in der Klasse wie in der Elternschaft war aufgrund der gehäuften Verhaltensauffälligkeiten des Schülers sehr angespannt. Doch dann gibt es wie so oft im Schulalltag eine veränderte Vertretungssituation und meine sonderpädagogische Förderstunde ist nun zu einer Englischstunde mit einer Zusammenlegung von zwei 6. Klassen mit insgesamt 48 Schülern geworden. Meine Frustration entsprang nicht nur aus der Aussicht auf weitere anstrengende Wochen in der Krankenvertretung oder meinem Gefühl, meiner Verantwortung als Lehrer nicht mehr gerecht werden zu können. Vor allem die Tatsache, dass der Ausfall von sonderpädagogischer Förderung zugunsten der Ab-

sicherung der Stundentafel in keiner Statistik erfasst und somit weder von Seite der Politik noch der Schulämter gesehen wird, halte ich für sehr problematisch. Damit trägt diese Vertretungspraxis, ob gewollt oder nicht, zur Verschleierung eines riesigen Problems von Schule bei: das Versagen des Vertretungskonzeptes des Landes Brandenburg in Hinblick auf eine viel zu geringe Vertretungsreserve und Versäumnisse in der Personalpolitik. Da diese Probleme auf der Ebene von Schule und Schulleitung nicht zu lösen sind, schilderte ich die Situation in einem Brief der Schulaufsicht. Leider gab es von dieser Seite nicht das erwartete Verständnis und die erhoffte Unterstützung. Dies brachte mich dazu, mich im Grundschulverband zu engagieren und diesen Artikel zu schreiben. Der Erfahrungsaustausch am Grundschultag im Mai 2018 zeigte, dass auch andere Grundschulen des Landes die geschilderten Probleme haben. Deshalb ist meine aktive Mitarbeit im Grundschulverband eine Möglichkeit, Verständnis und Unterstützung zu erfahren sowie auf bildungspolitischer Ebene notwendige Veränderungen zur bestmöglichen Förderung der Schülerinnen und Schüler anzustoßen.«

Für die Landesgruppe:

Hannes Fischer,

Denise Sommer



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Bündnis »Gemeinschaftsschule in Sachsen – Länger gemeinsam lernen«

Mit der Veröffentlichung eines Positionspapiers ging das Bündnis Ende August an die Öffentlichkeit. Neben der Landesgruppe des Grundschulverbandes gehören dem Bündnis an: Verein »Gemeinsam länger lernen in Sachsen e.V.«; BÜNDNIS 90/DIE GRÜNEN Sachsen; Deutscher Gewerkschaftsbund, Bezirk Sachsen; DIE LINKE Sachsen; Fraktion DIE LINKE im Sächsischen Landtag; GEW Sachsen; GRÜNE JUGEND Sachsen; Gute Schule e.V.; Junge GEW Sachsen; Jusos in der SPD Sachsen; KSS – Konferenz Sächsischer Studierendenschaften; Landeselternrat Sachsen; Landeschülerrat Sachsen; Linksjugend Sachsen; Omse e.V.; Paritätischer Wohlfahrtsverband, Landesverband Sachsen; SPD-Landesverband Sachsen; ver.di Landesbezirk Sachsen, Sachsen-Anhalt und Thüringen / Fachbereich Bildung, Wissenschaft und Forschung; Volkssolidarität Sachsen e.V.; Industrie- und

Handelskammer zu Leipzig. Im gemeinsamen Positionspapier setzen wir uns als Bündnis für die Vorteile gemeinsamen längeren Lernens ein:

- **Weniger Schulstress:** Die frühe Entscheidung über die weitere Schullaufbahn ist nicht objektiv und verstärkt den Schulstress und belastet Kinder, Eltern und Lehrende sozial und psychisch.
- **Elternwille umsetzen:** Mehr als zwei Drittel der Eltern schulpflichtiger Kinder plädieren bundesweit für längeres gemeinsames Lernen über die vierte Klasse hinaus (JAKO-O Elternstudie von Killus/Tillmann 2017). 60 % sind der Ansicht, dass der gemeinsame Unterricht den verschiedenen Lernvoraussetzungen besser Rechnung tragen kann.
- **Die Mehrheit der Sachsen ist dafür:** In einer repräsentativen Befragung des EMNID-Instituts (2017) haben die Sachsen ein klares Bekenntnis zu einem längeren gemeinsamen Lernen in der Schule abgelegt. Knapp zwei Drittel lehnten die bislang

übliche Aufteilung der Kinder nach der vierten Klasse ab. 66 % sprachen sich für die Einführung einer Gemeinschaftsschule aus.

- **Schulschließungen vermeiden.**
- **Chancengleichheit durch bessere Förderung:** Gemeinschaftsschulen bieten mit einem durchlässigen und individualisierten Lernangebot allen Schülerinnen und Schülern bessere Entwicklungschancen. Bei der aktuellen Sonderauswertung von PISA (2018) zeigte sich, dass eine gute soziale Mischung der Schülerschaft ein Erfolgsfaktor ist, um alle Kinder zu guten Leistungen zu bringen.
- **Gemeinsam lernt es sich besser:** Das zeigen neben den internationalen Schulleistungsstudien auch die Begleitforschungen der Gemeinschaftsschulen in Deutschland. Sowohl leistungsschwache als auch leistungsstarke Schüler werden gefördert, wie die Evaluation der Gemeinschaftsschulen in Berlin ergab. Bei einem sächsischen

Schulversuch gehörten die Gemeinschaftsschulen in Leipzig und Chemnitz zur Spitzengruppe.

Auslöser der Aktivitäten des Bündnisses ist, dass das neue sächsische Schulgesetz (das zum Schuljahresbeginn in Kraft getreten ist) keine Möglichkeiten schafft, dass Kinder nach der 4-jährigen Grundschulzeit gemeinsam miteinander lernen können. Deshalb soll demnächst ein Volksantrag zur Ergänzung des Schulgesetzes auf den Weg gebracht werden, der gemeinsames längeres Lernen in Sachsen realisiert. Gemeinschaftsschulen sollen per se nicht flächendeckend vorgeschrieben werden, sondern freiwillig an den Orten eingeführt werden dürfen, an denen die jeweilige Schule, die Eltern und der Schulträger dies gemeinsam wollen. Die Schulen sollen also selbst bestimmen, ob sie das Gemeinschaftsschulkonzept für ihren Schulstandort wünschen.

Für die Landesgruppe:
Stefanie Kästner



Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de

Die Mitgliederversammlung und Vorstandswahlen am 30. August in der Grundschule in Nierstein bestätigten die Vorsitzende Heike Neugebauer in ihrem Amt. Egal welche Klasse, egal welche Grundschule – Unterrichtsstörungen gibt es immer und überall. Die Herausforderungen, die darin stecken, nehmen täglich zu. Der Umgang mit einzigartigen Kindern, die vielfältigste Verhaltensweisen zeigen, wird in unseren Klassenzimmern immer anspruchsvoller und anstrengender. Was als

verhaltensoriginell oder als Unterrichtsstörung empfunden wird, ist jedoch subjektiv. Daher ist der persönliche Umgang mit Störungen sehr unterschiedlich. Aus diesem Grund organisieren die Landesgruppe des Grundschulverbandes in Zusammenarbeit mit der Landesfachgruppe der GEW eine Fachtagung, die der Frage, wie wir Lehrer*innen welchen Unterrichtsstörungen begegnen können, nachgeht. Im Mittelpunkt der Veranstaltung stehen Strategien, die zur Entlastung

aller beitragen können. Dazu finden ein Einführungsvortrag und anschließend sieben thematisch passende, aber im Detail unterschiedliche Workshops statt, in die sich die Teilnehmer*innen am Tag selbst einwählen. Ziel ist es hierbei, dass jede Lehrkraft ihr persönliches Handlungsrepertoire erweitert, um angemessen auf auftretende Störungen reagieren zu können.

Für die Landesgruppe:
Heike Neugebauer



Fachtagung am 27. März zu »Umgang mit Unterrichtsstörungen – Herausforderungen im Schulalltag«



Sachsen-Anhalt

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

Fachtag in Halle (Saale)

Am 6. September organisierte unsere Landesgruppe gemeinsam mit dem Bildungshaus Riesenklein, einer Mitgliedsschule in freier Trägerschaft, einen Fachtag zum Thema »Verstehen wir uns (richtig)? Sprache und Kommunikation in der Schule«. In einem Impulsvortrag führte Nadine Naugk in unterschiedliche sprachliche Phänomene ein und stellte damit Herausforderungen für sprachliches und fachliches Lernen insbesondere für Kinder mit Zweitspracherwerb dar. Sie legte dabei einen Fokus auf den Erwerb von Bildungssprache in Verknüpfung mit literarischen Angeboten für Grundschul-kinder. Nach einer Kaffeepause konnten die über 70 Teilnehmenden einen aus vier angebotenen Workshops wählen. Mitarbeiter*innen des Riesenkleins stellten dabei verschiedene Formen der Leistungsrückmeldung im Riesenklein sowie die Schuldruckerei vor. Zudem wurden in einem weiteren Angebot medienpädagogi-

sche Projekte zur Prävention von Bullying im schulischen Kontext diskutiert. Ein letzter Workshop wurde zur Kommunikation und zu sprachlichen Herausforderungen im Mathematikunterricht angeboten. Der Fachtag endete mit pädagogischem Kino: Der 50-minütige Kinofilm »Der Frühling war so kalt, dass das Meer nicht wärmer wurde bis der Sommer kam«, der als Projekt mit einer von der Gesellschaft abgeschriebenen Schulklasse entstand, regte im Anschluss einige Diskussionen an. Der Regisseur Alexej Hermann konnte Fragen zur Entstehung, zur Rahmung und zu Herausforderungen beantworten und stand den Teilnehmer*innen des Fachtags Rede und Antwort.

Quartalsgespräch mit Ministerpräsident zur Lehrer*innengewinnung

Ein Ergebnis unserer Volksinitiative aus dem letzten Jahr sind vierteljährlich stattfindende Gespräche der fünf Vertrauenspersonen der Volksinitiative mit dem

Ministerpräsidenten, dem Bildungsminister sowie seiner Staatssekretärin; für unsere Landesgruppe sind Thekla Mayerhofer und Lukas Doleschal regelmäßig dabei. Diese kritisch-konstruktiven Dialoge sollen dazu dienen, den Prozess der Lehrer*innengewinnung gemeinsam zu evaluieren. Wie bereits im vergangenen Länderbrief aufgezeigt, sind die Erträge der vermeintlichen Bemühungen der Landesregierung ernüchternd und frustrierend. Zwar wurden zuletzt 610 Stellen für Lehrer*innen ausgeschrieben und gut zwei Drittel davon auch besetzt, jedoch ist die Liste der Baustellen der Bildungspolitik lang. So gibt es bspw. noch immer kein Konzept zur Bewältigung dieser Krise; keine Transparenz im Umgang mit derselben; keine richtungsweisenden Qualifikationsprogramme für Seiteneinsteiger*innen; keine Regelungen zur freiwilligen Weiterbeschäftigung von pensionierten Lehrkräften; keine Vergütung von Mehrarbeit; keine Ersatzstellen-

lung für die steigende Anzahl an Lehrkräften in Langzeiterkrankung, Elternzeit oder Ähnlichem; ... und nahezu keine spürbare Werbung für zu besetzende Stellen. An Letzterem wird aktiv gearbeitet.

Für die Akteur*innen der Volksinitiative steht fest, dass es weitere Aktionen braucht, um die Bildungspolitik in Sachsen-Anhalt voranzutreiben. Ein Volksentscheid wird im Zuge dessen immer wahrscheinlicher.

*Für die Landesgruppe:
Dr. des. Nadine Naugk und
Thekla Mayerhofer*



Der neue Vorstand der Landesgruppe Rheinland-Pfalz (von rechts nach links), vorn: Barbara Spross, Heike Neugebauer (Vorsitzende), Priska Ruf (Stellvertreterin), hinten: Johannes Wolz, Saskia Nagat (Delegierte), Carmen Lang (Schatzmeisterin)



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Gespräche mit Kultusminister Grant Henrik Tonne

In diesem Jahr fanden bereits zwei Treffen des Grundschulverbandes, Landesgruppe Niedersachsen, mit dem Niedersächsischen Kultusminister Grant Henrik Tonne statt. Während es sich bei dem ersten Treffen am 4. April 2018 um ein Gespräch der Landesvorsitzenden Eva-Maria Osterhues-Bruns und Grant Henrik Tonne sowie seiner Referentin Cornelia Schneider-Pungs handelte, trafen sich am 16. August die Vorsitzenden Niedersachsens der GEW, des Schulleitungsverbandes, des VBE, des VDS sowie des Grundschulverbandes zu einem gemeinsamen Gespräch mit Kultusminister Tonne. Inhaltlich gab es im Rahmen der beiden Gespräche durchaus Überschneidungen; so ging es in beiden Gesprächen unter anderem um die Themen »Quereinstieg« und damit verbunden die Gewinnung von Lehrkräften oder »Besoldung und Entlastung, insbesondere der Lehrkräfte GHR«. Die Vorsitzende des Grundschulverbandes, Landesgruppe Niedersachsen sprach sich ebenso wie die anderen Landesvorsitzenden dafür aus, mit dem Kultusminister konstruktiv zusammenarbeiten zu wollen, stets mit dem Blick darauf, die Bildungsqualität zu erhalten. Im Gespräch Anfang April machte sich Frau Osterhues-Bruns zudem stark für eine

konsequent durchzusetzende inklusive Bildung sowie das längere gemeinsame Lernen, mindestens bis zum Jahrgang 6. Ein weiterer Gesprächspunkt war das in der Presse in der Diskussion stehende und im Koalitionsvertrag konstatierte »Schreiben nach Gehör«. Den im Faktencheck des Grundschulverbandes dargelegten Argumenten bzw. Gegenargumenten zeigte sich Herr Tonne gegenüber offen und interessiert. Auch das Thema »Jahrgangsübergreifendes Lernen« und dessen Chancen im inklusiven Unterricht stieß auf großes Interesse beim Kultusminister.

Fachtagung Eingangsstufe mit Professorin Ada Sasse

Zum Thema »Jahrgangsübergreifendes Lernen« trafen sich am 11. September ca. 40 Kolleg*innen, die bereits im Rahmen der Eingangsstufe jahrgangsübergreifend unterrichten oder sich auf den Weg machen wollen, zu einem Fachtag im Evangelischen Bildungszentrum Bad Bederkesa. Professorin Ada Sasse stellte dabei in ihrem Hauptvortrag mit der »Differenzierungsmatrix« ein didaktisches Modell der gemeinsamen Unterrichtsvorbereitung vor. Im Rahmen eines Thüringer Schulversuchs mit dem Titel *Unterrichtung und Bewertung von Schüler*innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im Lernen nach den Lehrplänen der Grund- und Regelschulen*

ist die *Differenzierungsmatrix* als Möglichkeit zur Planung von zieldifferentem Unterricht entwickelt worden (siehe www.gu-thue.de/matrix.htm). Grundlegende Idee dieses Modells ist es, dass jeder Lern- oder Bildungsgegenstand für Kinder mit sonderpädagogischem Unterstützungsbedarf nicht weniger geeignet ist als für alle anderen Kinder oder Jugendlichen. Insbesondere für das Unterrichten in der Eingangsstufe bietet diese Kooperative Unterrichtsplanung eine Grundlage, um den Kindern mit ihren unterschiedlichen Begabungen vielfältige Lernangebote zu machen. In zweiten Teil bot Professorin Ada Sasse einen vertiefenden Workshop zum Thema an. Daneben fanden weitere Workshops u. a. zu den Themen »Chancen des jahrgangsübergreifenden Lernens«, »Unterricht konkret – Raus aus der Individualisierungsfalle«, »Leistungsrückmeldung und Dokumentation« oder »Vision 2025« statt. Neben dem wichtigen Austausch der Kolleg*innen untereinander stand im Vordergrund dieses Fachtages die Ermutigung, den Weg des jahrgangsübergreifenden Lernens weiterzugehen. Aufgrund der sehr positiven Resonanz erklärte sich Professorin Ada Sasse bereit, auch im nächsten Jahr einen Fachtag zum Inklusiven Unterricht mitzugestalten. Der Termin wird rechtzeitig auf der Homepage der

Landesgruppe Niedersachsen (www.gsv-nds.de) bekannt gegeben.

Wir wollen euch treffen

Im Juni hat die Landesgruppe Niedersachsen alle Mitglieder unter dem Motto »Wir wollen euch treffen« angeschrieben, einige von ihnen haben sich mit netten Worten und Anregungen zurückgemeldet. Aufgrund der eingegangenen Rückmeldungen finden nun



zwei Treffen statt:

30. Oktober 2018

in Hannover

6. November 2018

in Bremen

Beide Tagungsorte sind fußläufig vom Bahnhof zu erreichen.

Eine Einladung ging allen Mitgliedern noch einmal per E-Mail zu, sie ist auch auf der Homepage (www.gsv-nds.de) abzurufen. Eingeladen sind natürlich auch diejenigen Mitglieder, die sich nicht zurückgemeldet haben. Über eine hohe Teilnehmerzahl würden wir uns sehr freuen.

Neue Homepage

Unsere Homepage ist endlich wieder online.

Unter www.gsv-nds.de können unter anderem Termine, aktuelle Aktivitäten des Grundschulverbandes oder Neuigkeiten aus dem Kultusministerium eingesehen werden.

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



Schleswig-Holstein

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

»Grundschule 2030«?

Nach einer Reihe von öffentlichen Ankündigungen einer neuen Ausrichtung in der Bildung (siehe Beitrag in Grundschule aktuell 142) und auch nach dem Gespräch von Vorstandsvertretern der Landesgruppe mit der Ministerin Karin Prien (Heft 143) war die Umsetzung nur eine Frage der Zeit. Nun ist zum neuen Schuljahr am 1. August die neue Grundschulverordnung in Kraft getreten. Darin sind Notenzugnisse in Klasse 3 und 4 als Regel vorgesehen. Im Einzelfall kann die einfache Mehrheit der Schulkonferenz beschließen, Berichtszeugnisse statt Notenzugnisse zu erteilen. In Klasse 4 fallen die Entwicklungsberichte

zum Halbjahr weg, dafür wird eine schriftliche Übergangsempfehlung zur weiterführenden Schule gegeben. In der Eingangsphase ist eine Differenzierungsstunde pro Woche dazugekommen. Mit den unter der Vorgänger-Regierung begonnenen und nun überarbeiteten Fachanforderungen wird es zunächst in den Fächern Mathematik und Deutsch teilweise eine Neuorientierung in den Unterrichtsinhalten geben. Begonnen wird im 1. Jahrgang aufwachsend. Die Druckschrift ist nach wie vor als erste Lese- und Schreibschrift vorgesehen. Eine verbundene Schreibschrift wird verbindlich, nur die Schulausgangsschrift und die Lateinische Ausgangsschrift

sind vorgesehen. Ein vom Land Hessen entwickelter Grundwortschatz soll beim Erlernen der Rechtschreibung von Anfang an helfen. Dieser wird erst im kommenden Schuljahr 2019/20 verbindlich werden.

Unter dem Schlagwort »Grundschule 2030 – Wissen. Lernen. Können.« ist die Ministerin angetreten, die Basis der Bildung, die Grundschule, zu stärken. Die Absicht an sich ist zu begrüßen. Eine Differenzierungsstunde mehr in der Eingangsphase wird freudig angenommen. Davon kann es gerne mehr geben. Der Bedarf ist da. Besonders, wenn nun jedes Kind eine verbundene Schreibschrift lesbar schreiben soll und

am Ende von Klasse 4 einen Grundwortschatz beherrschen soll. Es gibt immer wieder Menschen, die glauben, dass das Festsetzen von Zielen deren Erreichen sicherstellt, ohne sich aber Gedanken über das Training zu machen. Eine Note soll jedem Kind nun auch deutlich zeigen, wo es steht, und so manchem auch, welcher weitere Weg noch zu gehen ist. Das bedeutet für den Trainer: Noch mehr motivieren, damit die Schnecken und Muscheln nicht gleich aus dem Rennen aussteigen, wenn sie sehen, dass der Gepard und die Schwalbe schon da sind.
*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Anhörung vor dem Landtag: Grundschullehrerinnen und -lehrer angemessen bezahlen

Auf den Mangel, dass Grundschullehrerinnen und -lehrer im Bundesland Thüringen im Gegensatz zu Lehrpersonen anderer Länder geringer besoldet werden, haben wir an dieser Stelle bereits im Heft 142 (Mai 2018) hingewiesen. Dieser Sachlage stellt sich eine Initiative von Heike Scheika entgegen. Als Mitglied des Bundesarbeitskreises der Seminar- und Fachleiterinnen und aus eigenem Erleben bestens vertraut mit der Sachlage, setzt sie sich seit Jahren für die faire und angemessene Bezahlung aller Lehrkräfte ein. Ausgehend von der Petition »Gleicher Lohn für gleiche Arbeit« durfte sie dem Thüringer Landtag ihre Argumentation in dieser Angelegenheit

darlegen. Auch der Vorstand der Landesgruppe Thüringen unterstützte dieses Vorhaben. Am 15. Juni 2018 trug die Petentin ihr Anliegen vor. Unterstützt wurde sie dabei von Liane Albert als Mitglied des Vorstandes der Landesgruppe Thüringen. Dem Ausschuss wurden dabei vielfältige Argumente für die Angleichung der Besoldungen vorgetragen. Zum einen rechtfertigt die Vereinheitlichung der universitären Ausbildung aller Lehrkräfte eine Gleichbehandlung. Mit 300 ECTS sind die Ausbildungsabschlüsse bedingt durch ähnliche Prüfungsanforderungen sowie die theoretischen und praktischen Studienanteile vergleichbar. Die historisch gewachsene Struktur der ungleichen Bezahlung bedarf daher einer dringenden Reform. Zum anderen darf im Rahmen dieser Debatte auch

die Entwicklungsgeschichte von Schule in den letzten Jahrzehnten nicht außer Acht gelassen werden. Ein Wandel des Schulalltages und -auftrags muss unweigerlich auch eine Anpassung der Besoldung nach sich ziehen. Das Argument der unterschiedlichen Anforderungen in den jeweiligen Lehrämtern ist daher antiquiert. Nicht zuletzt sollte diese Maßnahme umgesetzt werden, um dem in Thüringen bestehenden Mangel an Lehrerinnen und Lehrern entgegenzuwirken. Durch eine Besoldungsangleichung hätte das Land Thüringen eine Chance, neben anderen Bundesländern – die den Wert von Fachkräften erkannt und die Bezahlung entsprechend angepasst haben – im Kampf um dringend benötigte Lehrpersonen zu bestehen. Das Vortragen der Argumente dauerte ca. 45 Minuten

und wurde von allen Anwesenden mit größter Aufmerksamkeit verfolgt. Im Anschluss stellten die Mitglieder des Petitionsausschusses noch einige Rückfragen. Diese richteten sich sowohl an die Petentin Heike Scheika und Liane Albert als auch an die Staatssekretärin des Ministeriums für Bildung, Jugend und Sport sowie das Finanzministerium. Nach Abschluss der Anhörung wurde die Argumentationskette der Vortragenden an die zuständigen Fachausschüsse zur erneuten und tiefgründigen Auseinandersetzung übergeben. Entsprechend seiner Handlungsmöglichkeiten kann der Petitionsausschuss erst im Herbst mit einem Ergebnis rechnen.
*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*

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

Versandadresse

www.bundesgrundschulkongress-2019.de Anmeldung zum Kongress ab sofort möglich!

Seit dem 1. November 2018 ist unsere Kongress-Homepage online. Aufgrund der großen Nachfrage nach Übernachtungsmöglichkeiten wegen der gleichzeitig stattfindenden Internationalen Automobil-Ausstellung (IAA) empfehlen wir Ihnen schon jetzt eine Hotelreservierung. Hilfreiche Hinweise dazu erhalten Sie auf der Kongresswebseite.

Zum Auftakt des Kongresses findet eine **Festveranstaltung in der Frankfurter Paulskirche** statt, zu der Persönlichkeiten aus Politik und Wissenschaft eingeladen sind.

Mitglieder des Grundschulverbandes haben die Möglichkeit, an dieser Festveranstaltung teilzunehmen. Die Anzahl der Plätze ist allerdings begrenzt, die Teilnahme ist kostenfrei.

Für die Anmeldung zur Festveranstaltung in der Paulskirche wird Ihre Mitgliedsnummer benötigt. Diese finden Sie auf dieser Seite Ihrer Zeitschrift – auf dem Adressaufkleber über der Anschrift nach der Raute – oder auch auf Ihrer Jahresrechnung.

Die Teilnahme am zweitägigen **Bundesgrundschulkongress** ist kostenpflichtig.

Tagungsgebühren inkl. Verpflegung:

- **Mitglieder** (einzeln) 80,00 €
 - Studenten / Referendare 40,00 €
 - Kollegien (Mitgliedsschulen) pro Pers. bei Sammelbuchg. 45,00 €
- **Nichtmitglieder** (einzeln) 110,00 €
 - Studenten / Referendare 60,00 €

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

Anmeldung zum Bundesgrundschulkongress:

Wählen Sie aus der **Vortragsreihe** und den **Workshop-Angeboten** für jeden Kongresstag jeweils ein bevorzugtes Schwerpunktthema aus und sichern Sie sich mit Ihrer zeitnahen Anmeldung einen Tagungsplatz. Bei den Workshops besteht eine Teilnehmerbeschränkung.



KINDER LERNEN ZUKUNFT

13./14.09.19

Hintergründe und weitergehende Überlegungen, die zur Vorbereitung dieses Jubiläums von Bedeutung waren, finden Sie in unserem Grundlagenpapier in diesem Heft auf S. 31 ff.



Februar 2018



Mai 2018



September 2018

Die nächsten Themen

■ Heft 145 | Februar 2019
Die Kraft der Kinder

■ Heft 146 | Mai 2019
**Arme Kinder!
Arme Schulen!**

■ Heft 147 | September 2019
KINDER LERNEN ZUKUNFT