

Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 140



Zeiten zum Lernen und Leben

Momo und die Schulkinder

Wer kennt sie nicht – Momo und die Geschichten von den grauen Herren und den Stundenblumen. Annermarie von der Groeben spinnt die Geschichte weiter, mit erhellenden Blicken auf unsere gegenwärtige Zeit. Denn: »Die Geschichte von Momo geht weiter, spielt sich in uns und vor unseren Augen immer wieder ab. Mit offenem Ausgang.« ► S. 3

Zeit/en zum Leben und Lernen

... ist der Titel dieses Heftes. Weil (Grund-) Schule ein Ort zum Leben und Lernen ist, weil in ihr nicht nur gelernt, sondern auch gelebt wird – einzeln und in Gemeinschaft – darum ist es wichtig, die Dimension der Zeit zu bedenken und zu gestalten. Horst Rumpf schrieb schon vor Jahrzehnten: »Wir wollen eine Schule machen, in der wir den Zeitkrankheiten der Hetze, der schnellen Erledigung von zusammenhanglosen Lernstoffen, dem verrückten Isolieren des Lernens auf den Kopf allein (...) entgegen wollen.« Dieses Ziel teilen die Beiträge in unserer Rubrik »Thema« ► ab S. 5

Zeit haben – Zeit nutzen – Zeit gestalten

Wie »pädagogische Zeitkultur« im schulischen Alltag aussehen kann, das zeigen beispielhaft die Beiträge in unserem »Praxis«-Teil: Zeit für Demokratie und für das Draußensein in der Natur, Zeit für verschiedene Lernwege, die Arbeit im Team und das Gespräch mit Eltern. Eine Fülle von Anregungen und Ideen erwarten Sie ► ab S. 13

Literatur-Tipps: Zeit und Schule

Bücher zum Thema

Buchner, Christina (2017): Unterricht entschleunigen. Beltz

Drews, Ursula (2008): Zeit in Schule und Unterricht. Beltz

Downloads zum Thema

Molicki, Manfred: Vom Zeitinfarkt zu einer gesunden Zeitkultur in der Schule. www.schule-bw.de/themen-und-impulse/leitperspektiven/praevention-und-gesundheitsfoerderung/suchtpraevention/infodienst/info18/11832Molicki_E.pdf

BLLV (Bayerischer Lehrerinnen- und Lehrerverband)

(2015): Augsburger Manifest »Aufbrechen – Zeit für Bildung. Die Schule entschleunigen«. www.bllv.de/manifest.11252.0.html

Görtler, Michael (2016): Zur Bedeutung von Zeit für gute Schulen. In: »Schulpädagogik heute«, Heft 13 (2016). www.schulpaedagogik-heute.de/

Reheis, Fritz (2013): Entschleunigung: Über den Umgang mit Zeit beim Lernen und im Leben – oder: die Befreiung vom Hamsterrad. www.ganztagsschulverband.de/downloads/reheis_vortrag_augsburg_2013.pdf

Wissing, Simone (2004): Das Zeitbewusstsein des Kindes: eine empirisch-qualitative Studie zur Entwicklung einer Typologie der Zeit bei Kindern im Grundschulalter. www.ub.uni-heidelberg.de/archiv/5437

Jedem Kind seine eigene Lernzeit

Schon seit Jahren schwelt Streit um Schul-Zeiten: Die Kontroverse »G8 oder G9« wird von Teilen der Elternschaft und der Öffentlichkeit sehr emotional geführt und auch für parteipolitische Zwecke instrumentalisiert. Dabei besteht eine gravierende Schieflage in der öffentlichen Wahrnehmung: Über Jugendliche in Ausbildung, und erst recht die ohne, wird kaum geredet. Die Aufmerksamkeit von Medien und Politik gilt nahezu vollständig den Gymnasiasten. Kontroversen wie die um »G8/G9« müssen sich endlich an den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen orientieren.

In den Mittelpunkt einer wirklich zukunftsweisenden Debatte um Bildung gehört das optimale Lernen für jedes einzelne Kind. Das Schulsystem aber gestaltet Bildungsgänge weiterhin nach starren Normen und Standards. Dadurch ergeben sich nur geringe Möglichkeiten für Mädchen und Jungen, ihre eigene Bildungsbiografie mitzugestalten. Zu viele werden zurückgelassen, weil sie nicht der Norm entsprechen, wo doch alle wissen: Sprünge, Pausen oder Krisen gehören zur Entwicklung von Kindern und Jugendlichen. Das Postulat der »individuellen Förderung« berücksichtigt die einfache Tatsache, dass jedes Kind anders ist, seine eigenen Wege gehen muss und dafür seine eigene Zeit braucht.

Das Recht aller Kinder auf individuelle Förderung ist in allen Schulgesetzen festgelegt. Es muss auch zu einem Recht auf die individuelle Lern- und Schulzeit werden. Gründlich durchdacht gilt das für alle Schulstufen bis hinein in jedes Schuljahr (dort z. B. durch eine »Modularisierung« der Lerngegenstände und Kompetenzerwartungen).

Die Debatte über die Schulzeit muss in eine pädagogische Reform münden. Die Grundschule mit der flexiblen Eingangsphase beweist: Kinder können die ersten beiden Schuljahre heute in ein bis drei Jahren durchlaufen und die willkürliche Trennung nach Geburtsjahrgang ist pädagogisch nicht zu begründen.

»Individuelle Bildungsverläufe« heißt ein Projekt der Deutschen Schulakademie. Sein Kern: Kinder und Jugendliche sollen lernen, ihre »SchulWEGE« zunehmend selbstständig zu gehen, zu gestalten und zu verantworten. Bei solchen Überlegungen geht es keineswegs nur um die Alternative »G8/G9«. Das ist ein Thema von der Kita bis zur Sekundarstufe I und II: Die Individualisierung von Bildungsverläufen in der Grundschule (z. B. Flexible Einschulungsphase) gehört ebenso dazu wie Reformelemente in der Sek. I (z. B. besondere Lernorte, soziales Engagement, längerfristige Projekte) und Sek. II (z. B. »Abitur im eigenen Takt«). Um solches zu realisieren, ist entschieden mehr Flexibilität nötig, als heute möglich ist (z. B. durch Sitzenbleiben oder Überspringen einer Klasse). Individuelles Lernen muss mehr Freiräume erhalten. Auch mehr Spielraum zur Erprobung.

Strukturdebatten, die mit den Kindern, ihrem Lernen und ihrem (Er-)Leben nichts zu tun haben, sind kontraproduktiv. Erforderlich sind der Mut und die Möglichkeit, neue Wege zu gehen.

Ulrich Hecker

Nicht die Methode – die Kompetenz der Lehrperson entscheidet



Hans Brügelmann

7,5 Millionen funktionale Analphabeten gibt es in Deutschland. Das sind rund 10 Prozent der Schulabsolvent/inn/en. Jedes Jahr wieder gehen Meldungen wie diese zum Weltalphabetisierungstag Anfang September durch die Presse. Bedrückende Zahlen – auch für die Schule.

Denn wenn Analphabeten aus ihrem Leben erzählen, ist oft in ihrem Unterricht oder in der Beziehung zu ihren Lehrer/inn/en etwas schiefgelaufen. Heute werden diese Misserfolge gerne dem »Schreiben nach Gehör« im Anfangsunterricht angelastet. Dabei hatte etwa das viel kritisierte »Lesen durch Schreiben« von Jürgen Reichen nie einen nennenswerten Marktanteil. So hat eine Erhebung von 2013 an Grundschulen für Rheinland-Pfalz gezeigt, dass dort nicht mehr als knapp 2 Prozent der Schulen die Kinder länger lautorientiert schreiben lassen.

Vor allem aber: Wie verträgt sich die Schuldzuweisung an »moderne Methoden« mit dem Ergebnis der Erwachsenen-Studie i.e.o. von 2011, dass unter den 50- und 60-Jährigen ähnlich viele Menschen Schwierigkeiten mit dem Lesen und Schreiben hatten wie unter den 20- und 30-Jährigen?

Mit Fug und Recht könnte man also den Fibelunterricht als eigentlichen Sündenbock ausmachen, der auch heute noch den Anfangsunterricht im Lesen und Schreiben dominiert. Aber solche Schuldzuweisungen bringen uns nicht weiter. Denn das Problem betrifft uns alle: Es gibt Lehrer/innen, die mit »Lesen durch Schreiben« erfolgreich arbeiten, andere schaffen das mit einer traditionellen Fibel oder dem Spracherfahrungsansatz und wieder andere mit einem silbenbasierten Konzept. Das liegt auch daran, dass Konzepte nur selten in Reinform umgesetzt werden. Aber bei jedem Ansatz gibt es auch zu viele Kinder, die nicht erfolgreich lesen bzw. schreiben gelernt haben. Erfolgreich sind nur Lehrer/innen, die die (fach-)didaktischen Grundlagen, auf denen der gewählte Ansatz basiert, kennen und verstehen, und die über ein entsprechend breites methodisches Repertoire verfügen, um die Risiken, die in jedem Ansatz stecken, zu minimieren.

Jede/r von uns muss sich deshalb immer wieder fragen: Was tun wir im Unterrichtsalltag, damit alle Kinder gerne schreiben? Denn nur wer Lust hat zu schreiben, schreibt viel; und nur wer viel schreibt, kann auch seine Rechtschreibung entwickeln.

Das beginnt mit dem lautierenden Schreiben, über das die Kinder das Grundprinzip unserer alphabetischen Schrift am leichtesten begreifen. Aber werden diese Schreibversuche dann auch in die »Buchschrift« übersetzt (sichtbar neben der Kinderfassung), so dass die Rechtschreibung als Ziel des Unterrichts von Anfang an präsent ist – und die Kinder konkrete Modelle für die Entwicklung ihrer Rechtschreibung erhalten? Ist darüber hinaus das Sammeln und das Üben schreibwichtiger Wörter so institutionalisiert, dass die Kinder einen tragfähigen Grundwortschatz entwickeln können, der zu wesentlichen Teilen aus ihren eigenen Texten stammt? Führen wir regelmäßige Rechtschreibgespräche mit ihnen durch, z. B. über den »harten Brocken des Tages« (Christa Erichson), dessen korrekte Schreibung die Kinder zuerst allein versuchen, die dann in der Tischgruppe diskutiert und zuletzt im gemeinsamen Gespräch mit der Lehrerin geklärt wird? Unterstützen wir daneben das implizite Lernen, indem wir die Kinder anregen, ihren Wortschatz immer wieder neu zu sortieren und auch die »merk-würdigen« Ausnahmen als Cluster zu notieren? Vor allem aber: Nehmen wir inhaltlich ernst, was die Kinder schreiben, und erkennen wir ihre Fortschritte an und machen sie sichtbar?

Unterricht ist also keine Technik, und deshalb führt keine Methode allein zum Ziel. Es kommt auf unsere pädagogische Haltung an, auf unsere fachliche Kompetenz, unseren didaktischen Ideenreichtum und unser methodisches Geschick, damit sich die jährlichen Horrormeldungen zum 8. September nicht auch in 20 Jahren noch wiederholen.

Hans Brügelmann

*Prof. em. für Grundschulpädagogik und -didaktik
an der Universität Siegen, Mitglied im Landesgruppen-
vorstand Bremen des GSV*

Annemarie von der Groeben

Momo und die Schulkinder

Frei nach Michael Ende ...

Jeden Tag kamen die Kinder nach der Schule zu Momo. Sie trafen sich in der alten Theaterruine, wo Momo wohnte, erzählten sich ihre Erlebnisse und spielten. Momo wusste wunderbare Geschichten von Abenteuern in fernen Ländern, und dann verwandelte sich die Ruine in eine Zauberwelt phantastischer Erlebnisse.

Aber eines Tages blieben die Kinder weg und kamen auch am nächsten nicht wieder. Momo wartete vergeblich, viele Tage lang, fühlte sich traurig und einsam. Auch ihre Freunde Gigi und Beppo wussten nichts Genaues, berichteten nur, in der Schule sei alles anders geworden.

Dort war eines Tages ein graues Auto vorgefahren, dem ein grau gekleideter Herr mit Hut, Aktentasche und Zigarre entstieg. Er verlangte den Rektor zu sprechen und stellte sich als Vertreter der Zeitsparkasse vor. Nach einer Stunde war er wieder gegangen und ließ den alten Lehrer bleich und zitternd zurück. Ihm war so kalt wie noch nie in seinem Leben. Er starrte auf die Zahlenkolonnen, die der graue Herr zurückgelassen hatte. So viel vergeudete Zeit! Ja, er hatte jeden Morgen frische Blumen auf die Tische gestellt, die Bücher, Regale und Materialien geordnet, die Tiere gefüttert, jedes Kind einzeln begrüßt, hatte den Tag mit einer ausführlichen Erzählrunde begonnen, Geschichten vorgelesen, das Lernen für jedes Kind einzeln vorbereitet, den Tagesplan schön gestaltet. Und ja, sie waren jeden Tag draußen gewesen, auf dem Gelände, im Garten, im Wald oder in der Stadt, sie hatten Tierspuren gesucht, Bäume und Bäche erforscht, zusammen Beeren und Pilze gesammelt, gekocht und gebacken, hatten Feste mit den Eltern gefeiert, in der alten Druckerei eigene Texte gestaltet, Sternbilder angeschaut, hatten Bilder gemalt und Theater gespielt, hatten sich um ihre Tiere gekümmert und ein Beet im Garten gepflegt, hatten sich ihre Lieblingsbücher

vor-
gestellt,
Geschichten
erzählt und geschrieben. – Das alles, so wusste der Lehrer nun, war rein vergeudete Zeit, war nicht effizient, er hatte versäumt, die Kinder fit zu machen für die Zukunft und für den Wettbewerb.

Nun könnte die Geschichte so weitergehen wie in dem bekannten Märchen von Michael Ende. Momo erfährt von Meister Hora, was es mit den grauen Herren auf sich hat, macht sich mit der Schildkröte Kassiopeia auf den Weg, befreit die eingefrorenen Stundenblumen, rettet die Zeit der Menschen und damit auch die des alten Lehrers und der Schulkinder.

In einem Kapitel wird erzählt, wie Momo nach dem Wegbleiben der Kinder einigen von ihnen begegnet und was diese über ihre Schule berichten. Lassen wir Momo in Fortsetzung der umgedeuteten Geschichte erfahren, was es mit dem effizienten Lernen auf sich hat.

Eines Tages wartete Momo vor der Schule auf die Kinder. Sie konnte die Einsamkeit nicht mehr aushalten, sie musste einfach wissen, warum niemand mehr zu ihr kam. Und dann erzählten die Kinder, sie dürften nur

noch nützliche Dinge tun und lernen. »Was habt ihr denn heute gelernt?«, fragte Momo. »Wir haben argumentiert«, sagte Maria. Momo wollte wissen, wie das geht. Luigi erklärte: »Es gibt zwei Parteien, die heißen Pro und Contra. Sie reden über ein Thema, zum Beispiel, ob alle Kinder eine Schuluniform tragen sollen.« »Und was meint ihr dazu?« fragte Momo gespannt. »Uns ist das egal, unsere Eltern können so eine Uniform gar nicht bezahlen«, sagte Maria. Momo verstand das nicht. »Warum müsst ihr denn darüber reden?« »Weil es nützlich ist«, sagte der kleine Pedro. »Und wie geht das mit den Parteien?« »Die einen sind die Verteidiger«, erklärte Luigi. Sie sammeln Pro-Argumente. Die anderen sind die Entkräfter. Sie reden dagegen. Die Zeit wird gestoppt. Für jeden Satz gibt es Punkte. Die Gruppe, die am Ende die meisten Punkte in der kürzesten Zeit gewonnen hat, ist Sieger.« »Und macht das Spaß?«, fragte Momo. »Darauf kommt es nicht an«, sagte Maria traurig, »es ist ja für später. Da braucht man so was, haben sie in der Schule gesagt. Je mehr Punkte wir sammeln, umso größere Gewinnchancen haben wir später im Leben.



Zeichnung: Romana Semadeni, www.romanasemadeni.ch



Dr. Annemarie von der Groeben
Bielefeld, ehem. Didaktische Leiterin
der Laborschule Bielefeld; langjähriges
Engagement im Schulverbund
»Blick über den Zaun«; Vorsitzende
der Bildungsinitiative TABULA e.V.

Im Märchen sind die Guten und die Bösen klar zu erkennen, die Schwachen werden von guten Mächten unterstützt, die Bösen verlieren ihre Macht. So haben Menschen sich schon immer eine Gegenwelt erträumt, in der die selbst geschaffenen Ungeheuer auf wunderbare Weise besiegt werden. Nur, dass Gut und Böse im Leben so nahe beieinander liegen. In unseren Schulen sind die Grauen Herren moderne Spezialisten für zukunftsweisendes Qualitätsmanagement. Sie kommen nicht als bedrohliches Heer, sondern als Berater mit einer Fülle von Fakten und Informationen. Ihre Botschaften sind so suggestiv, dass sie sich in unseren Köpfen einnisten. Das ist ihr Ziel und sie haben es längst erreicht.

Aber sie haben es auch nicht leicht mit den Pädagogen. Viele sind widerständig, weil sie auch die Stimme von Meister Hora hören, als vielstimmigen Chor. »Kinder haben ein Recht auf den heutigen Tag« ... »Nie darf die Gegenwart der Zukunft geopfert werden« ... »Lernen im eigenen Takt« ... »Entschleunigung statt Beschleunigung« ... »Weniger ist mehr« – so schallt es durch die Jahrhunderte. Ja, vielleicht ist Meister Hora selbst als Pädagoge in unser Leben getreten, in Gestalt eines Philosophen namens Jean-Jacques Rousseau, auch bekannt als Vater der Aufklärung. Sein Motto lautete bekanntlich, in der Pädagogik komme alles darauf an, Zeit zu verlieren und nicht zu gewinnen.

Pädagogik im Spannungsfeld ...

In unseren Schulen ist die Herrschaft der Grauen Herren, so scheint es, machtvoller denn je. Sie berufen sich

auf Globalisierung und Digitalisierung, auf Wettbewerbsfähigkeit und Effizienz, auf die Zukunft unseres Landes, die sie mit ihren erweiterten Instrumenten sichern wollen: PISA, VERA und Co., Rankinglisten und Testbatterien ergänzen die Stundentafeln, Prüfungsvorschriften, Lehrpläne, Kompetenzraster, vor allem aber setzen sie Schüler, Lehrer und Eltern unter Druck.

Es wäre nun leicht, ein Rührstück zu entwerfen, das davon handelt, wie schlimm das alles ist und wie schön es wäre, wenn wir beliebig viel Zeit hätten. Wie schon gesagt, wir sind selbst die Grauen Herren. Wir alle unterwerfen uns der Herrschaft der Uhr, nicht nur, weil wir müssen, sondern auch, weil wir wollen. Wo kämen wir hin, wenn es keine verlässlichen Fahrpläne gäbe, keine geregelten Öffnungszeiten, Sprechstunden, Arbeitsabläufe? Was für ein Albtraum wäre eine Schule ohne einen geregelten Tageslauf, eine Schule, in der Kinder einfach da sind und irgendwann irgend etwas tun oder auch nicht? Langeweile und Verdrossenheit würden sich wie eine Bleiwolke auf sie legen. Sie würden anfangen, die Zeit totzuschlagen, um irgendwie diesem Zeitbrei zu entkommen, vielleicht am Ende aufeinander losgehen wie die gestrandeten Kinder in »Herr der Fliegen«.

Nein, das Klagen über Hektik, Zeitdruck und die Herrschaft der Uhr würde auch die Botschaft von Michael Endes wunderbarer Geschichte völlig verfehlen. Momo kann die Grauen Herren nur besiegen, weil sie eine Stundenblume hat, eine einzige, nur ihr gehörende, gelebte, kostbare Stunde, unverwechselbar und unwiederholbar. Im Märchen reicht diese eine Stunde aus, um alle geraubte und gefrorene Zeit der Menschen zu befreien. Die Geschichte von Momo lehrt uns die Kostbarkeit der Zeit.

In der Pädagogik gibt es, ebenso wie in dieser Geschichte, im Umgang mit Zeit zwei gegenläufige Tendenzen, beide mit Berufung auf die Aufklärung. Sie erzeugen ein Spannungsfeld, das durch drei Gegensatzpaare bestimmt wird:

... zwischen Gegenwart und Zukunft

Lina soll Latein lernen. Es fällt ihr schwer, es macht ihr keinen Spaß, sie will nicht. Aber ihre Eltern sagen: Mit

Latein kannst du später Medizin studieren. – Was müssen Kinder jetzt lernen, um später bestehen zu können? Wie viel Gegenwart darf der Zukunft geopfert werden? Sollen die Kinder Leistungspunkte im Argumentieren sammeln oder nutzen wir die sich bietenden Gelegenheiten, um an bedeutsamen Themen zu lernen, wie Lösungen im Diskurs gefunden werden können?

... zwischen Eigenzeit und Systemzeit

Marvin kommt fast jeden Morgen zu spät. Er verschläft, ist auch in den ersten Stunden nicht ansprechbar. Sein Zeitgefühl »tickt« anders, er kann sich dem vorgeschriebenen Ablauf nicht anpassen und kommt darum auch mit dem Lernen nicht klar. – Wie kann die individuelle Eigenzeit, allgemein eine Ökologie nachhaltigen Lernens mit der »neuen Rechenzeit« (»Computime«) in Einklang gebracht werden? Insbesondere sozial benachteiligte Kinder scheitern vielfach an dieser Diskrepanz.

... zwischen Beschleunigung und Entschleunigung

Paul lernt langsam. Er ist ein Tüftler und Bastler, Beobachter und Forscher, aber im Lesen weit zurück. Er gerät unter Druck und beginnt sich zu verweigern. Wie kann die natürliche Langsamkeit von Lern- und Verstehensprozessen sich gegen ein auf immer schnelleres Wissenswachstum ausgerichtetes »turbokapitalistisches« Bildungsdenken behaupten? Wie können wir eine solche Didaktik des Verstehens sichern und dem Lernen Zeit geben?

Schulen, insbesondere Grundschulen haben eigene Antworten auf diese Fragen entwickelt. Aber auch die mutigsten von ihnen haben es zunehmend schwer, dem gesellschaftlichen Druck standzuhalten, der sich immer neu aufbaut. Aber wer ist die Gesellschaft? Und wer ist berufen, den Kindern ihre Zeit zum Aufwachsen zu sichern, ihre Stundenblumen vor dem Zugriff der Grauen Herren zu retten? Wer, wenn nicht wir?

Die Geschichte von Momo geht weiter, spielt sich in uns und vor unseren Augen immer wieder ab. Mit offenem Ausgang.

Ulrich Hecker

Lernzeit ist Lebenszeit

Vom Zeitdruck zum bedeutungsvollen Umgang mit Zeit

Eine der großen Zivilisations-Krankheiten heißt »Diktatur der Zeit«. Als Therapie hat der Schriftsteller Sten Nadolny zur »Entdeckung der Langsamkeit« geraten. Nadolny und sein Romanheld, der englische Seefahrer und Polarforscher John Franklin, entdecken die Langsamkeit als menschenfreundliches Prinzip: die Bedächtigkeit, die Intensität, den vorsichtigen Umgang mit sich selber und den Dingen.

Vor Jahren schon bemerkte Hilbert Meyer: »Das eigentliche Problem besteht darin, wie Ruhe und Muße (= griechisch: *scholé*) für einen von den Schülern mitbestimmten, ihren individuellen Lernrhythmen entgegenkommenden Lehr- und Lernprozess gefunden und gesichert werden können.«

Pädagogik des Stückwerks ...

Auch wenn das Läuten der Schulglocke in Grundschulen deutlich auf dem Rückzug ist, in der alltäglichen Organisation des Schulalltags rollt der »Zeit-express Schule« auf eingefahrenen Gleisen. Selbst die Pausenzeiten sind auf die

Minute festgelegt. Die Zerstückelung des Schulvormittags in 45-Minuten-Stunden oder 90-Minuten-Blöcke und die daraus folgende Aufsplitterung der Unterrichtsinhalte ist kein Ergebnis pädagogischer Überlegungen, sondern die Folge der in unserer Gesellschaft historisch gewordenen Organisation des Lehrens und Lernens: Pädagogik des Stückwerks.

Dadurch werden Sachbeziehungen innerhalb und zwischen den Fächern zerstückelt, und oft auch die Sozialbeziehungen der Schülerinnen und Schüler. Und so war immer schon ein Teil des »heimlichen Lehrplans der Schule als Institution«, dass nichts so spannend sein darf, dass es nicht nach 45 Minuten unterbrochen werden könnte.

Die Institution Schule unterwirft sich also einem – enger oder weiter geschnürten – Zeitkorsett. Unterrichtszeiten sind genau festgelegt. Die Unterrichtsverteilung und die Erstellung der Stundenpläne sind – je nach Größe des »Systems«, wie Schule oft genannt wird – hochkomplizierte Aufgaben geworden, die oft nur noch mit Computerhilfe zu bewältigen sind, damit Schule »als System« alltäglich funktioniert.

... gestohlene Lebenszeit?

Schule als Raum für Kinder und Jugendliche, denen man Zeit für ihr Lernen gibt – die Wirklichkeit ist noch immer allzu oft ganz anders, grassieren Hektik und Hast, Unübersichtlichkeit und Sinnlosigkeit, Kopflastigkeit und Ungeduld:

Da hasten Kolleginnen und Kollegen, geplagt von Stoffplänen, Stundenplänen, Pausenzeichen, widerspenstigen Kindern und schulbehördlichen

Zeiterfahrungen von Grundschulkindern

Anja Viehweger stellt im Fazit ihrer qualitativen Studie über die »Zeiterfahrungen von Grundschulkindern« fest, dass Kinder »Zeiterfahrungen, Zeitreglementierung sowie Rhythmisierung von Schule und Unterricht bewusst erleben und wahrnehmen. Ihre Zeiterfahrungen präzisieren sie dahingehend, dass sie auf leibliche Bedürfnisse sowie auf ihr individuelles Zeiterleben eingehen. Beispielsweise erläutern die Kinder, dass sie müde werden, wenn sie Langeweile empfinden, wenn die Zeit für sie nur langsam vorbei geht. Ihr Zeiterleben drücken sie dadurch aus, indem sie schildern, in welchen Situationen sie Zeit als sinnvoll bzw. als sinnvoll erleben.

Konkret formulieren sie hier, dass sie Zeit als sinnvoll erleben, wenn sie eigenaktiv und selbstbestimmt Lerninhalte nachgehen dürfen. Als sinnlos hingegen erfahren sie die Zeit, wenn die Lernthemen nicht ihr Interesse wecken und wenn deren Vermittlung nicht zum eigenaktiven Denken sowie Handeln anregt.

Auch die Rhythmisierung von Schule und Unterricht wird von den Kindern bewusst wahrgenommen. Die Schülerinnen und Schüler verdeutlichen in ihren Aussagen, dass sie durch die zeitlichen Vorgaben (Rituale und Rhythmen) Entlastung und Sicherheit bei ihrem schulischen Lernen erfahren.

Aus den Ergebnissen wird die Bedeutung der individuellen Zeiterfahrung der Schülerinnen und Schüler deutlich. (...) Einerseits

nehmen sie bewusst die »Zeitstruktur der objektiven gesellschaftlichen Welt« wahr und (...) erfahren Schule als organisierte Zeit und unterwerfen sich der »Chronokratie«, z.B. um den Tag effektiv zu nutzen. Gleichzeitig erfahren sie auch das »eigene Zeiterleben des Ichs«, die »Ich-Zeit«, welche stets in Konflikt mit der geregelten Zeit steht.

Da das Kind ein Gegenwartswesen ist, das bewusst Zeit erfährt, ist es diesem bestehenden Konflikt jeden Tag ausgesetzt. Die Schülerinnen und Schüler beschreiben daher erfahrene Zeit in Schule und Unterricht oft als sinnlose Zeit, da die vorgegebene zeitliche Struktur konträr zum eigenen Zeiterfahren und den eigenen Bedürfnissen steht. Das »Eingeengtsein« in dieses Zeitkorsett ist für sie anstrengend. (...)«

Deutlich artikulieren Kinder den Wunsch nach der Beachtung ihres subjektiven Zeiterfahrens: »Bei der Planung von Schule und Unterricht sollte unbedingt Berücksichtigung finden, dass die Schülerinnen und Schüler zeitliche Freiräume brauchen und dass das eigenständige, individuelle Lernen Zeit verlangt.«

Anja Viehweger: Zeiterfahrungen von Grundschulkindern – eine qualitative Studie zur kindlichen Perspektive auf Zeitstrukturen in Schule und Unterricht. In: Schultheis, Klaudia / Hiebl, Petra (Hg.) (2016): Pädagogische Kinderforschung, Stuttgart, 133–142.

Formularen durch laute Flure; da kommen und gehen Kinder, verschickt zu Fördermaßnahmen, Kinderbetreuung oder muttersprachlichem Unterricht. Schnelligkeit und Hektik des Schullebens sind für viele Kinder kaum verträglich. Die Unrast setzt sich dann im Klassenzimmer fort. Besonders langsamer lernende Kinder sind davon stark betroffen. Gerade sie brauchen Zeit und Orientierungshilfen. Denn den »richtigen« Zeitpunkt für einen Lernzuwachs bestimmt letztlich immer das lernende Individuum. Unruhiges Treiben und Drängeln, in Schulen weit verbreitet, stört individuelle Lernwege und behindert wirklich produktives Lernen.

Die alltägliche Didaktik, resümierte Horst Rumpf, ist »ein Kampf gegen die Uhr«. Den »pausenlosen didaktischen Betrieb« sieht er als eine sehr »erstaunliche Unterrichtsnorm« an. Unterrichtsentwürfe und -abläufe können danach unterschieden werden, »wie sie

mit Zeit fertig werden, was sie mit Zeit anfangen – ob sie sich dem Diktat der abstrakten Uhrzeit ganz fügen oder ob Sperriges, Offenes, in welchen Spuren auch immer, bleibt.«

Kindern und Jugendlichen also Raum geben, ihre Lernzeit zu finden und ihren eigenen Sinn beim und im Lernen, das ist notwendig, wenn Schulzeit nicht »gestohlene Lebenszeit« sein soll.

Lehrern wie Bildungspolitikern und -verwaltern muss immer wieder gesagt werden: Gebt Kindern und Jugendlichen Zeit zum Lernen. Stellt sie und euch nicht unter Zeitdiktat, denn:

»Wir wollen eine Schule machen, in der wir den Zeitkrankheiten der Hetze, der schnellen Erledigung von zusammenhanglosen Lernstoffen, dem verrückten Isolieren des Lernens auf den Kopf allein, der fragwürdigen Abtrennung vom Leben, dem wirklichen und ernsthaften Handeln – in der wir diesen Zeitkrankheiten nicht erliegen wol-

len. Wir brauchen dazu Lehrer und Eltern, die bereit sind, auf Intensität des Lernens und Lehrens zu setzen – statt auf das, was der verstorbene Pädagoge Martin Wagenschein »straffe Flüchtigkeit« nannte. ... Wir sind kein Finanzamt, sondern eine Stätte kulturellen Lebens. Wir wollen das auch den politisch Mächtigen, die sich nur eine homogen durchbürokratisierte Schule vorstellen zu können scheinen, vor Augen halten ...«¹

Diese Idee, so alt sie ist, wartet immer noch auf ihre Durchsetzung. Lernzeit ist Lebenszeit. Jedes Kind hat ein Recht auf seinen persönlichen Rhythmus des Lebens und Lernens. Erfahrungen und (Nach-)Denken brauchen Zeit, Lern- und Bildungsprozesse verlaufen nicht linear und gleichschrittig, sondern machen oft Pausen, Umwege, Sprünge. Kinder und Jugendliche (und ihre Lehrerinnen und Lehrer) brauchen mehr Raum (»Frei-Raum«, gar »Spiel-Raum«) für Anspannung und Entspannung, für eigene Erfahrungen und Entdeckungen, für Fragen und Versuche, für Spontaneität und Fantasie.

Die Schule entschleunigen

Beschleunigung und hilflose Antworten

Neue Technologien haben das Leben der Menschen deutlich verändert. Virtuelle Welten, mediale Kommunikation und das Streben nach Erfolg prägen den Alltag in den westlichen Gesellschaften wie nie zuvor. Dabei erleben viele Menschen immer wieder Hast und Hektik. (...) Geschwindigkeit, Effizienz und schneller Erfolg sind zu den wichtigen Werten in unserer Gesellschaft aufgestiegen. Sie hinterlassen immer mehr ausgepowerte und überforderte Menschen. Effizientes Change Management, wirksame Burn-Out-Prophylaxe und flexibles Zeitmanagement sind die hilflosen Antworten auf zutiefst menschliche Probleme, die durch Beschleunigung und übertriebene Effizienzorientierung entstanden sind. Der Umgang mit Zeit wird dabei zur individuellen Herausforderung stilisiert. In Wirklichkeit haben wir es mit einem gesamtgesellschaftlichen Problem zu tun, dem sich nicht nur das Individuum, sondern vor allem auch die Politik, die Unternehmensführungen, Behördenleiter/innen und die gesellschaftlichen Institutionen stellen müssen.

Schulpolitik hyperaktiv

Längst haben Beschleunigung und Effizienzdenken auch die Schüler/innen, die Eltern, die Bildungspolitik/innen und die Schulverwaltung erreicht. Die Schule, die Schüler/innen, die Lehrer/innen werden in nie gekanntem Maße erfasst, gemessen, verglichen. (...)

Es entstehen Gewinner und Verlierer, und zwar auf der Grundlage fragwürdiger Qualitätskriterien. In Schulen und Universitäten entwickeln sich Wettkämpfe um Punkte und Positionen mit

den Folgen der Konkurrenz, der Einengung des Bildungsbegriffs und der Entsolidarisierung. Und es entsteht ein enormer Handlungsdruck, alles immer zu optimieren, denn höhere Effizienz heißt mehr Leistungen in kürzerer Zeit – und das muss messbar sein. Neue Verordnungen, neue kultusministerielle Verlautbarungen, neue Bekanntmachungen und Reglementierungen, neue Statistiken, neue Arbeitsgruppen, neue Aufgaben, neue Gesetzesinitiativen sind oft die hyperaktiven Antworten einer überforderten Politik und Verwaltung.

Abwechslung, Action, Anerkennung

Kinder und Jugendliche verbringen inzwischen immer mehr Zeit in der virtuellen Welt. Im Sekundentakt klicken und wischen sie sich durch die unerschöpflichen Reize einer Scheinwelt aus youtube, facebook, games und youporn, schreiben SMS und posten banale Erlebnisse. Abwechslung, Action, Anerkennung. Es muss schnell gehen und Spaß machen. (...) Nachhaltiges Lernen wird angesichts einer solchen medialen Sozialisation zur Herausforderung. Ohne neue Reize verlieren Kinder schnell die Konzentration und die Bereitschaft, sich auf etwas einzulassen. (...) Viele unserer Schüler/innen haben zunehmend Probleme, größere Zusammenhänge zu erkennen. Sie haben immer größere Schwierigkeiten im Bereich der Feinmotorik. Das Erlernen einfacher handwerklicher Tätigkeiten bereitet ihnen immer größere Probleme.

Aus dem AUGSBURGER MANIFEST »Aufbrechen: Zeit für Bildung – Die Schule entschleunigen« des Bayerischen Lehrerinnen- und Lehrerverbands. Download unter www.bllv.de/manifest.11252.0.html

Zeit, eigene Wege zu gehen

Wir sollten also ganz praktisch und im pädagogischen Alltag das besondere kindliche Zeiterleben beachten, sollten Kindern und Jugendlichen mehr »Eigenzeit« beim Lernen geben: sich Zeit lassen dürfen, sich selbst Zeit nehmen können, sich die Zeit einteilen lernen, auch einmal Zeit »vergeuden«.

»Zeit geben« (also beachten, dass Lernzeit immer wertvolle Lebenszeit ist) bedeutet, die Zeitverschwendung der »Gleichschritt-Didaktik« zu überwinden, bedeutet Zeitgewinn. In der pädagogischen Alltagsarbeit kommt es auf diese Aspekte an:

- Schulinnovationen erfordern Zeit und Geduld, um Widerstände konstruktiv zu bearbeiten.

- Zeitabläufe müssen neu gestaltet werden, sowohl in der äußeren Organisation und Rhythmisierung des Schulalltags als auch bei den Lern- und Arbeitsprozessen im Unterricht: offener Unterrichtsbeginn, Versammlung im Kreis, Kurs- und Projektarbeit, Phasen freier Arbeit, Ruhe und Bewegung. Arbeits- und Wochenpläne ermöglichen Kindern eine individuelle Zeiteinteilung und geben Lehrerinnen und Lehrern die Möglichkeit, Lernentwicklungen zu beobachten und individuell darauf zu reagieren.

- Soziales Lernen und Kooperation brauchen Entwicklungszeit für die Arbeit in Kreis und Klassenrat, in der Schulversammlung, Zeit für Gespräche, Regelungen und Vereinbarungen, gemeinsame Konfliktlösungen, Zeit auch für die Präsentation, Würdigung und Anerkennung der Leistungen der Schülerinnen und Schüler. Arbeitsergebnisse werden dokumentiert, die Lernzuwächse werden den Schülern bewusst, besondere Fähigkeiten verdeutlicht.

- Die Öffnung des Unterrichts »hin zu den Kindern« schafft Zeit, um Leistungen

aus der Erfahrung von Sinnhaftigkeit zu ermöglichen. Die Lernumgebung wird als »Werkstatt« gestaltet, in der Kinder aus vielfältigen Angeboten auswählen können und Mittel zur Dokumentation ihrer Arbeitsergebnisse vor-

finden. Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Zusammenarbeit, des praktischen Lernens, die Arbeit an Projekten schaffen Raum für Gespräche, soziales Lernen, Kooperation.

- Lernen geht nicht ohne Beziehung(en). Beziehungen zu begründen und zu entwickeln braucht Zeit und Kraft. Das individuelle Beobachten des einzelnen Kindes und das Eingehen auf seine Lernprozesse, seine Kommunikation und Kooperation brauchen Einfühlungsvermögen, Geduld – und Zeit! Dieses »Zeit kosten« ist ein spürbarer Gewinn: So können verlässliche, zugewandte und produktive Beziehungen entstehen, die nötig sind, damit Lernen gelingt.

Merkmale von Unterricht und Schulleben, die sich zu den Kindern hin öffnen, sind individuelle Wahlmöglichkeiten für Kinder, kommunikative und kooperative Vereinbarungen, die zunehmende Bedeutung der individuellen »Eigenzeiten«, vermehrte soziale Kontakte und selbst bestimmte Eigentätigkeiten.

Rhythmisierung und Individualisierung haben den Sinn einer (Wieder-) Aneignung der Zeit durch Kinder und Lehrerinnen.

Der oft verwendete Begriff von der Schule »als Lern- und Lebensort« heißt, dass Kinder lernen, Zeitmarken als sinnvoll zu erkennen und mit zu ver-

einbaren sowie zeitliche, räumliche und inhaltliche »Spielräume« für individuelles und gemeinsames Lernen und Leben für sich zu nutzen.

Kinder werden nicht einem vorgegebenen, für alle gleichzeitig geltenden »Zeitkorsett« unterworfen.

Grundschule muss – von Erwachsenen und Kindern – als Ort gestaltet werden, in dem Kinder »Zeit-Autonomie« lernen können. Das geht

nur, wenn nicht ausschließlich »lineare Zeitmuster« vorherrschen, sondern wenn »Zeit-Inseln« geschaffen werden, in denen Kinder Gelegenheiten bekommen, selbstbestimmt mit Zeit und Zeiten umzugehen.

»Zeitkultur-Schule«

Schulische Zeitstrukturen zu gestalten ist ein wichtiger Baustein von Schulentwicklung.

Manfred Molicki plädiert für eine »Zeitkultur-Schule«. Er begreift Schule

als lernende Organisation, in der Zeit eine wertvolle Ressource für Lehren und Lernen ist, die nicht nur in einem betriebswirtschaftlichen Sinn verwaltet werden darf. Zu einer schulischen Zeitkultur gehören Muße und Ruhe, dazu gehören das »Schulklima« und die Interaktion zwischen Lehrkräften und Kindern. Zeitkultur zu gestalten – dazu muss das

Bewusstsein für Zeit und die Bereitschaft zur Reflexion darüber bei der Schulleitung, im Kollegium und bei der einzelnen Lehrkraft vorhanden sein.²

Anmerkungen:

1) Horst Rumpf, »Schulen wie Finanzämter?«, in: »Pädagogik«, Heft 11/1988, 8 ff.

2) Manfred Molicki (2012): Die »Zeitkultur-Schule« – Schule des 21. Jahrhunderts. In: Görtler, M. / Reheis, F. (Hg.) (2012): Reifezeiten. Zur Bedeutung der Zeit in Bildung, Politik und politischer Bildung, Schwalbach/Ts. (Wochenschau Verlag), 69–80.

3) Angelika Speck-Hamdan: Alles zu seiner Zeit. In: Priebe, H. / Röbe, E. (Hg.) (1992): Blickpunkt Grundschule, Donauwörth: Auer

»Ein Kind hat eine andere Uhr, einen anderen Kalender, es misst die Zeit anders. Sein Tag teilt sich auf in kurze Sekunden und lange Jahrhunderte. Kinder und Erwachsene stören sich gegenseitig. Es wäre schön, wenn man abwechselnd klein und groß sein könnte – wie Sommer und Winter, Tag und Nacht. Dann würden sich Kinder und Erwachsene verstehen.«

Janusz Korczak

»Zyklische Zeit ist offen gegenüber allen Wechselfällen des Lebens, offen für alles Unverhoffte und Zufällige. Sie entspricht allem Lebendigen. Ihre Form ist der Rhythmus, die Form der »linearen« Zeit ist der Takt.«

Angelika Speck-Hamdan³



Ulrich Hecker ist Grundschulrektor i.R., Redakteur von »Grundschule aktuell« und Stellv. Vorsitzender des Grundschulverbands.

Karlheinz Burk

Pädagogisches Zeitverständnis*

»Wie wir in den letzten Jahrzehnten einen pädagogischen Leistungsbegriff entwickelt haben, brauchen wir auch ein pädagogisches Zeitverständnis, das der Dominanz des linearen Zeitverständnisses kritisch gegenüber tritt und andere Zugänge zur Zeit in die Gestaltung der Schule einbezieht. Nur so wird die erweiterte Schulzeit ein humanes Vorhaben« (S. 30).

Für Kinder sind offenbar die gegenwärtigen Ereignisse, Spiele und Handlungen wichtiger als die auf Zukunft gerichteten Anforderungen. Kinder leben mehr als Erwachsene in der Gegenwart. »Für das Kind – so scheint es – ist die Zeit nicht ablaufend, nicht zwingende und tickende Bewegung, sondern Gegenwart und Dauer. (...) das ganz entspannte außerder-Zeit-sein, wie es bezeichnend ist für spielende Kinder« (A. Flitner). (S. 30)

Können wir (Kinder und Erwachsene) der Zeitfalle entgehen?

► Die Schule soll unterschiedlichen Zugängen zur Zeit Rechnung tragen: Das In-der-Gegenwart-Leben, Außerder-Zeit-Sein (z.B. im Spiel, im Gespräch mit Gleichaltrigen, im Dasitzen) muss eine Chance haben. Das verlangt, dass der Schultag den Kindern auch nicht von außen bestimmte Zeiten einräumt und selbstbestimmte Zeiten zulässt. Dem zyklischen Zeitverständnis kann durch eine kindgerecht rhythmisierte Zeitstruktur Rechnung getragen werden.

► Die Schule soll einen anderen Umgang mit Zeit entwickeln: Kinder in deutschen Schulen leiden gerade darunter, dass alles sehr schnell gehen muss, gemeinsames Spielen kaum möglich ist und soziale Interaktion nur begrenzt stattfinden kann. Eine »Verdichtung der Arbeitsabläufe« führt jedoch in der Schule nicht zu einer Produktivitätssteigerung, sondern eher zu Hektik und Störungen der Lernprozesse. Neben dem Lernen mit zeitlichen Vorgaben gilt es, unsere individuelle Zeit zu entschleunigen und die Produktivität der Langsamkeit zu entdecken und zu fördern. Die Schule sollte einen Rahmen bereitstellen, innerhalb dessen individuelle Tempi möglich sind. (S. 31 f.)

► Die Öffnung für kindgerechtere Zeitrhythmen kann nicht heißen, dass Kinder keiner Zeiteinteilung oder Zeitvorgabe mehr ausgesetzt werden sollten. Die Kinder müssen lernen, mit fremdbestimmten Zeiten umzugehen.

► Die Schule soll den Kindern ein anderes Lernen ermöglichen: (...) Sie muss auf die Unterschiedlichkeit kindlichen Lernens mit differenzierten Methoden und unterschiedlichen Organisationsformen reagieren und der Tatsache Rechnung tragen, dass Lernen ein höchst individueller, aktiver und eigenverantwortlicher Vorgang ist, dass dem individuellen Lernrhythmus Rechnung zu tragen ist.

Für die Bemühungen, den Kindern »mehr Zeit zu geben«, ist somit entscheidend der Umgang mit der zur Verfügung stehenden Zeit, die zeitliche Abfolge und Strukturiertheit, kurz die Rhythmisierung vor allem des Schultages, aber auch der Schulwoche und des Schuljahres. (S. 32)

Der menschliche Körper nimmt an vielfältigen vorgegebenen rhythmischen Ordnungen teil. Zu unterscheiden ist zwischen größeren Rhythmen, die sich etwa auf die Jahreszeiten beziehen, und der Biokurve mit den über den Tag verteilten Leistungshöhepunkten, Tiefpunkten sowie dem »Eigenrhythmus«, der sich im Biorhythmus und dem persönlichen Tempo von den anderen stark unterscheiden kann.

Vor allem der gesamte Verlauf eines Tages sollte im Hinblick auf die abgeforderten Aktivitäten, auf den Wechsel von Phasen der Anspannung und Erholung, auf den Biorhythmus hin untersucht werden.

Schule sollte daher ihre Jahres-, Wochen- und Tagesplanung nach rhythmischen Gesichtspunkten überprüfen und so nahe wie möglich gestalten. (S. 33 f.)

Kindern in der Schule »Zeit geben«

Es scheint daher sinnvoll, zwischen dem Takt und der Rhythmisierung zu unterscheiden.

Der »Takt« bezieht sich auf die schuleinheitlich festgelegte zeitliche Strukturierung. Im Schulkonzept wird zum Beispiel die Dauer und Abfolge von Blöcken und Pausen festgelegt, auch wann die Schule öffnet, wann das gemeinsame Frühstück, das Mittagessen, wann jahrgangsübergreifendes Lernen, wann Arbeitsgemeinschaften stattfinden.

Mit »Rhythmisierung« ist die interne Lernstruktur innerhalb der vorgegebenen Unterrichtsblöcke gemeint, die jeweils von der agierenden Lehrkraft und den Kindern der Lerngruppe gesteuert wird. Sie findet auf zwei Ebenen statt. Auf der ersten geht es um den Wechsel der Lehr- und Lernformen, also etwa von Wochenplanunterricht, Stationenlernen, frontalem Lehrgang: *äußere Rhythmisierung*.

Auf der zweiten Ebene, der *inneren Rhythmisierung*, geht es um den eigenen Rhythmus, den jeder Mensch hat, sowie die Steuerung der Lernprozesse durch jedes einzelne Kind selbst (etwa: Lernstrategien entwickeln, Lernhilfen wahrnehmen, Kontakte zu anderen Kindern aufnehmen, Entspannungsphasen bewusst gestalten). Die innere Rhythmisierung findet bei jedem Lernen statt; wird sie Kindern bewusst und als Metakognition einsetzbar, sind positive Auswirkungen auf das Lernen zu erwarten. (S. 34)



* Zitate aus Karlheinz Burk, Zeit und Rhythmus in der Ganztagschule. In: Karlheinz Burk und Heike Deckert-Peaceman (Hg.) (2006): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule, Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 28–42

Ulrich Bosse

Zeit haben – Zeit nutzen – Zeit gestalten

im verbundenen Ganztag der Bielefelder Laborschule

Wir haben viel Zeit an der Laborschule in Bielefeld.¹ Sogar ein ganzes Jahr mehr, weil die Kinder bereits ein Jahr vor ihrem regulären Einschulungsalter an diese Schule kommen. Wenn sie am Ende einen Abschluss nach dem 10. Schuljahr erworben haben, sind sie also 11 Jahre lang an der Laborschule gewesen. So wird es auch bei Jelka² sein, die in diesem Sommer als Vorschülerin eingeschult worden ist. Jelka wird lernen, ihre Zeit selbstständig und selbstbestimmt zu nutzen, so wie Jacob, für den bereits sein drittes Laborschuljahr begonnen hat (vgl. Bosse 2005). Er begleitet Jelka als Pate und steht ihr mit seinen Erfahrungen während ihrer ersten Zeit an der Schule bei. Sie besuchen gemeinsam mit 16 Kindern die jahrgangsgemischte Gruppe »Malve«, in der Kinder des Vorschuljahres, des ersten und des zweiten Schuljahres gemeinsam leben und lernen.

Die Gestaltung von Zeit ist ein wichtiges Merkmal im *verbundenen* Ganztag der Eingangsstufe der Laborschule – ihre Rhythmisierung und inhaltliche Füllung am gesamten Schultag (Zeit von 8 bis 16.30 Uhr), in der Schulwoche, über das Jahr hinweg und während der dreijährigen Zeit in der Eingangsstufe. Es gibt viel gemeinsame Zeit in der Gruppe, mit der pädagogischen Betreuung durch ein Zweierteam von Erwachsenen im Tandem über den ganzen Tag hinweg. Hier werden Erfahrungen in einer so-

zialen Gemeinschaft gesammelt, die während des gesamten Schultages bestehen bleibt.

Die Tageszeiten

Jacob wird heute um 8 Uhr in die Schule gebracht. Er trifft dort Maike, die sozialpädagogische Mitarbeiterin aus der Nachbargruppe und ein paar andere Kinder, mit denen er gleich ein lustiges Wettrennen auf dem Spielplatz beginnt. An manchen Tagen muss seine Mutter früher arbeiten als heute, dann



Ulrich Bosse

Diplompädagoge und Lehrer, seit 1982 an der Laborschule und an der Universität Bielefeld tätig, von 2003-2017 Abteilungsleiter für die Primarstufe der Laborschule.

kann er auch vor acht Uhr in die geräumige Schulbibliothek, wo Karin, die Bibliothekarin, für ihn und einige andere Frühaufsteher da ist. Als gegen halb 9 auch Jelka in die Schule kommt (sie ist mit dem Schulbus gefahren), ist Jacob wieder auf der Fläche. Er weiß, dass er sich um sie kümmern soll, ihr zeigen, wo sie ihre Jacke aufhängen und



Lernumgebungen in der Laborschule

ihre Schultasche lassen kann. Er fragt sie ein wenig verlegen, was sie denn als Erstes machen möchte. Aber zunächst tragen sich beide ins Gruppenbuch ein. Inzwischen ist auch Martin, der Lehrer der Gruppe »Malve«, da. Er begrüßt die Kinder, die seit einer halben Stunde nach und nach eingetroffen sind und sich selbstständig beschäftigen, schaut mit einigen die Arbeitshefte durch und versammelt gegen Viertel vor neun die Gruppe zur Morgenversammlung um den großen Gruppentisch. Jetzt kann erzählt und berichtet werden, Vorhaben des Tages werden in den Blick genommen und erste Aufgaben verteilt.

Kinder. Die Lernzeit wird von den Kindern überwiegend selbstständig eingeteilt, mitunter durch Vorhaben und Vorgaben des Lehrers bestimmt. Die Sache des Lernens entscheidet über die Zeitregulierung. Heute hat Jacob große Lust zum Schreiben an seiner Geschichte, dann darf er sie sich auch dafür nehmen. Martin achtet schon mit ihm darauf, dass Mathe nicht zu kurz kommen wird. Jelka wird mit in das Geschehen einbezogen. Sie erfährt durch zuschauen, wie es läuft, hat Jacob und die anderen Kinder (und natürlich auch Martin), wenn sie Fragen hat oder einmal nicht weiß, was sie machen könnte.



Eine Plastiktüte gelber Lehm: Was kann man damit anfangen?

Damit hat die erste Lernzeit begonnen, in der heute der Schwerpunkt auf dem Erlernen und Üben der Kulturtechniken liegt. Einige Kinder arbeiten mit einem Tages-, andere mit einem Wochenplan. Sie wissen, was zu tun ist. Zwei Kinder fragen sich gegenseitig die Viererreihe des Einmaleins ab, vier andere lesen sich vor, einige arbeiten für sich in ihren Schreib- oder Matheheften, manche haben sich in der Schuldruckerei an die Setzarbeit ihres zuvor selbst geschriebenen Textes gemacht. Das tun sie natürlich nicht die ganze Zeit über, sondern suchen sich nach Erledigung der ersten Aufgabe weitere Lernübungen. Martin trainiert zunächst mit einigen Kindern Lautverbindungen, ruft dann eine kleine Gruppe zusammen, die ein Diktat schreiben soll, korrigiert zwischendurch die Ergebnisse einiger

Gegen Ende der Lernzeit versammeln sich alle zu einer Rückmelde- und Selbsteinschätzungsrunde: Habe ich meine Lernzeit gut genutzt? Konnte ich mich konzentrieren? Wenn nicht, woran lag das? Gibt es Vorschläge für die Verbesserung der Lernsituation? Schließlich liest Martin den Kindern noch einige Seiten aus »Pu, der Bär« vor. Gegen Viertel nach zehn holen die Kinder ihre Frühstück und nehmen in der Gruppe gemeinsam ihre Mahlzeit ein. Kinder, die heute nichts zu essen dabei haben, werden mit versorgt. Man kann sich jetzt schon privat unterhalten, bis es in die Draußenpause bis elf Uhr geht.

Inzwischen ist Marisa eingetroffen, die sozialpädagogische Mitarbeiterin der Gruppe. Sie hat gestern Nachmittag mit den Kindern eine Tongrube entdeckt. Dort wurde viel gematscht

und schließlich eine große Ladung gelber Lehm in eine Plastiktüte gepackt und mit in die Schule genommen. Der liegt heute Vormittag auf dem Tisch. Die Kinder überlegen in der 2. Lernzeit, was man damit wohl anfangen könne. Martin und Marisa warten ab, was den Kindern in den Sinn kommt. »Etwas töpfeln«, schlägt Jacob vor. Jelka möchte lieber mit der Erde auf Papier malen. Ein anderes Kind hat einmal von *Seadballs* gehört und schlägt vor, diese mit Blumensamen gefüllten Erdkügelchen herzustellen und bei einem Basar zu verkaufen. Warum nicht all das machen? Kleine Gruppen werden gebildet. Wer hat Lust worauf? Und schon geht es an die Arbeit. Und dann melden sich die Probleme: Die Erde ist zum Töpfeln zu bröckelig. Wir haben keine Blumensamen. Zum Malen braucht man mehr Farben. Der Lehm reicht nicht für uns alle ... Gut, dass es Probleme gibt, sonst hätten wir nichts zum Lösen und zum Lernen – und das aus eigenem Antrieb, mit eigenen Problem- und Fragestellungen, mit eigenen Lösungsansätzen und -strategien. Anna kann Blumensamen besorgen. Marisa berichtet von Farbpigmenten, die noch irgendwo in der Schule sein müssten. Martin verspricht, Ton zum Töpfeln zu besorgen, der sich dafür besser eignet. Für heute Nachmittag wird geplant, wieder in die Lehmgrube zu gehen, um für Nachschub an Lehm zu sorgen.

Die Zeit ist wie im Fluge vergangen. Es ist bereits halb eins, höchste Zeit zum Mittagessen in der Mensa. Anschließend gibt es Zeit zum freien Spiel und zum Ausruhen.

Um 14 Uhr trifft sich die Gruppe und geht mit Marisa Richtung Lehmgrube. Dieses Mal haben die Kinder ausreichend viele Plastiktüten dabei, um genügend Lehm zu sammeln. Der ist ganz schön schwer, also nicht zu große Portionen abpacken – und darauf achten, dass möglichst keine Steinchen darin sind. Die können wir nicht brauchen. Jacob und Jelka sind ganz schön eingematscht, als die Gruppe sich auf den Rückweg macht. Jelka hat Angst, dass ihre Mutter schimpfen könne, aber Jacob beruhigt sie: Die Eltern wissen doch, dass wir viel nach draußen gehen und dabei auch schmutzig werden.

Um 15.30 Uhr wird Jelka abgeholt. Ihre Mutter ist durchaus ein wenig er-



Schuldruckerei: Eindrücke auf eigene Weise ausdrücken

staunt über die Lehmflecken in Jelkas Hose, aber sie schimpft nicht und wird sich bald darüber freuen, wenn ihre Tochter ein wenig eingedreht nach Hause kommt. Auf dem nächsten Elternabend wird auf das Buch »Mehr Matsch!« (Weber 2011) hingewiesen. Das überzeugt sie.

Jacob wird erst eine Stunde später abgeholt. Bis dahin betreut eine Mitarbeiterin ihn und andere Kinder. Sie haben jetzt noch die Möglichkeit zu einer ausklingenden freien Spielzeit oder kleinen Angeboten.

Drei Lernzeiten hat der Schultag der Eingangsstufe der Laborschule am Montag, Mittwoch und am Donnerstag.³ Dann sind die Kinder in ihrer Gruppe, mit ihren Erwachsenen und den gemeinsamen Lerninhalten über den ganzen Schultag hinweg zusammen. Zeit, Aktion und Inhalt, Raum und Ort, die konstant anwesenden und Anteil nehmenden Erwachsenen und die gleichbleibende soziale Gemeinschaft sind die qualitativen Elemente, die hier ein großes Maß an Verbindung herstellen: den verbundenen Ganztag (vgl. Bosse u. a. 2017).

Die Wochenzeit

Die Schulwoche in der Eingangsstufe ist konsequent durchrhythmisiert. An allen Tagen wechseln sich Lernzeiten und freie Zeiten in der gleichen Weise ab. Kein Gong kündigt diese Abfolge an. Jacob und Jelka und all die anderen Kin-

der erlangen nach kurzer Zeit ein Gefühl für diese Struktur, sie haben sie verinnerlicht. Sie spüren und wissen, wann was an der Reihe ist und was danach folgt.

Die Erwachsenen einer jeden Gruppe verfügen über ein hohes Maß an Freiheit, die drei Lernzeiten zu gestalten und zu füllen. Das Curriculum der Eingangsstufe »Welterfahrungen der Kinder« bietet den inhaltlichen Rahmen. Die konkrete Ausformung und Ausfüllung geschieht gemeinsam mit den Kindern in den einzelnen Gruppen. Das Thema Lehm bestimmt zum Beispiel diese Woche und wohl auch noch die nächste nachhaltig.

Die Freiheit geht sogar so weit, dass die Einteilung der Arbeitszeiten des betreuenden Tandems von den Erwachsenen autonom geregelt werden kann. Es

besteht für beide Personen ein vorgegebenes Arbeitszeitdeputat: Lehrkräfte haben 18 Zeitstunden pro Woche für Unterricht (das entspricht 24 Schulstunden); die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter verbringen im Rahmen ihrer halben Stelle 15 Zeitstunden mit den Kindern. Wer wann da ist und zu welchen Zeiten beide Personen in Doppelbesetzung bei den Kindern sind, wird auf Gruppenebene geregelt. Verfügungsrecht über Zeit gilt somit auch für die Erwachsenen. In dieser Woche ist Martin von morgens halb neun Uhr bis mittags in der Schule. Marisa kommt an drei Tagen um 11 Uhr hinzu und begleitet die Kinder bis 15.30 Uhr. Diese beiden Menschen sind die festen Bezugspersonen der Kinder der Gruppe »Malve«. Einer von beiden ist immer für die Kinder da, und zu manchen Zeiten sind es auch beide. Diese Struktur hat sich seit 2010 in der gesamten Eingangsstufe herausgebildet. An manchen Stellen bestand sie in ähnlicher Form bereits von Beginn der Laborschule an (Glasenapp / Ortkemper / Riepe 2005).

Die Jahreszeiten

Es ist kein Zufall, dass in dieser Gruppe die Aktionen mit und um Lehm jetzt nach den großen Ferien im Mittelpunkt stehen. Es ist Spätsommer und das Wetter bietet sich hierfür an. Aber noch eine andere pädagogische Struktur bestimmt die Themenwahl einer Gruppe wesentlich mit. Das ist die pädagogische Schwerpunktsetzung der drei pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, die zusammen mit drei Lehr-

Zeit	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
08:00 - 08:30	Gleitende Morgenzeit				
	tägliche individuelle Förderzeit (bis 8.45 Uhr)				
08:30 - 10:30	Lernen I: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...				
	gemeinsames Gruppenfrühstück (ab 10.15 Uhr)				
10:30 - 11:00	Freie Spielzeit - Pause				
11:00 - 12:30	Lernen II: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...				
12:30 -14:00	Mittagszeit				
	Freies Spielen, Essen, Ruhen				
14:00 -15:30	Lernen III: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...	Angebote: Zirkus, Kunst und vieles mehr	Lernen III: Projekte, Vorhaben, Lesen, Schreiben, Rechnen, Englisch ...	Spiel- und Freizeitangebote	
15:30 -16:30	Randbetreuung				e U. Bosse

© U. Bosse

kräften ein Team bilden. Marisa verkörpert den inhaltlichen Schwerpunkt »Weltwissen für Kinder«. Dieses ist ein sehr weites Feld, und alles, was hiermit zu tun hat, findet eine Ansprechperson in ihr. Zwischen den Sommer- und den Winterferien ist Marisa mit diesem Arbeitsfeld in der Malve-Gruppe. Danach wechselt sie bis Ostern in eine Nachbargruppe, die »Azur«, und anschließend steht sie den Kindern der dritten Gruppe, der »Lila«, zur Verfügung. Anselm ist der Experte für Musik, Tanz und Bewegung. Er ist derzeit in der »Azur« und wechselt im Laufe des Schuljahres ebenso wie Marisa in eine andere Gruppe. Genauso wie Karin, die Naturpädagogin, die in diesem Schuljahr im Sommer in der »Lila« arbeitet, danach zur »Malve« und anschließend zur »Azur« wechselt. Immer ein Team aus drei Gruppen hat sich solche Schwerpunkte gegeben. Die drei sozialpädagogischen Mitarbeiter bzw. Mitarbeiterinnen haben jeweils einen davon zu ihrem Spezialgebiet gemacht und bringen besondere Fähigkeiten und Kenntnisse hierin mit. Durch den Wechsel von einer Gruppe in die andere profitieren alle Kinder des Drei-Gruppen-Teams hiervon. So gibt es in der Eingangsstufe drei »Jahreszeiten«, die das Schuljahr inhaltlich maßgeblich gestalten, zwar nicht ganz deckungsgleich, aber eng angelehnt an die Jahreszeiten der Natur.

Drei Jahre Zeit

In den drei Jahren, die die Kinder der Laborschule in der Eingangsstufe verbringen, erleben sie so die verschiedenen Schwerpunkte jedes Mal zu einer anderen Jahreszeit. Sind Jacob, Jelka und die anderen Kinder der »Malve« in



Die Jahreszeit bewusst erleben

diesem Schuljahr zwischen den Weihnachtsferien und Ostern mit Karin sehr viel draußen in der Natur und beziehen ihre Eindrücke, Anregungen, Erfahrungen im Winter und Frühjahr, so wird im nächsten Schuljahr die Zeit zwischen Ostern und Sommerferien, also die Zeit des Wechsels von Winter zum Frühling zum Sommer ihre Erfahrungen bestimmen und im Jahr darauf sind es Spätsommer und Herbst. Ähnliches gilt für die Schwerpunkte der anderen beiden Mitarbeiterinnen. Im Winter bieten sich eigene Themen aus dem breiten Feld des »Weltwissens« an und im Frühjahr auch. Im Herbst lassen sich tänzerisch und musikalisch andere Anregungen finden als im Winter oder im Sommer. Im Laufe der drei Jahre in der Eingangsstufe bilden die Jahreszeiten eine spiralförmige Struktur der drei Inhaltsbereiche und somit der Lernfelder in der Eingangsstufe.

fe. (Jahres-)Zeit und Inhalt stehen somit in einer sehr engen, pädagogisch wirksamen Verbindung zueinander.

Die drei Jahre in der Eingangsstufe bewirken aber auch noch anderes: Durch die Jahrgangsmischung finden die jungen neuen Kinder immer leicht erfahrene Ansprechpartnerinnen und -partner unter ihresgleichen. Sie wachsen im Laufe der drei Jahre in andere Rollen hinein, übernehmen mehr Verantwortung und andere Aufgaben, werden selber zu Paten und erfahren sich so in einem stetigen Entwicklungsprozess, der mit dieser Zeitstruktur zu tun hat. Durch die jährliche Fluktuation entstehen immer wieder neue Chancen, in Beziehung zueinander zu treten, eigene Verhaltensmuster zu überdenken und abzulegen, andere anzunehmen – reifer zu werden. Auch dieses ist eine Facette von genutzter und gestalteter Zeit.

Anmerkungen

- 1 Die Laborschule Bielefeld ist die staatliche Versuchsschule des Landes Nordrhein-Westfalen mit dem Auftrag, neue Formen des Lernens und Lehrens zu entwickeln, zu erproben und zu evaluieren und die Ergebnisse der pädagogischen Öffentlichkeit zur Verfügung zu stellen. Sie ist seit ihrer Gründung im Jahr 1974 eine gebundene Ganztagschule. Seit 2010 hat sich an ihrer Eingangsstufe die Form des verbundenen Ganztags entwickelt, über den hier berichtet wird.
- 2 Sämtliche Namen in diesem Beitrag sind frei erfunden.
- 3 Am Dienstag- und am Freitagnachmittag

sind die Kinder nicht verbindlich in der Schule, haben nach Anmeldung hierzu aber die Gelegenheit. Dieses resultiert aus dem Wunsch mancher Eltern, die auch an einigen Nachmittagen für sie verfügbare Zeit mit ihren Kindern haben wollen.

Literatur

- Bosse, U. (2005): Kinder brauchen ihre Zeit. In: Autorenteam Laborschule: So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr. S. 212 ff.
- Bosse, U. u. a. (2017): Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztag. Schulentwicklung

am Beispiel der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Mit einem Vorwort von Marianne Horstkemper und Hilbert Meyer. Bad Heilbrunn.

Glaser, G. / Ortkemper A. / Riepe, G. (2005): In der Schule zu Hause sein – Wie Schulanfänger den Ganztag erleben. In: Autorenteam Laborschule: So funktioniert die Offene Schuleingangsstufe. Das Beispiel der Laborschule Bielefeld. Mülheim an der Ruhr. S. 190 ff.

Weber, A. (2011): Mehr Matsch! Kinder brauchen Natur. Berlin.

Christine Biermann / Nicole Freke

Zeit für Demokratie

Demokratie leben und lernen in der Laborschule

Demokratie leben und lernen ist ein wichtiger Teil der Schulkultur der Laborschule von Jg. 0 bis 10. Aber sowohl partizipative Elemente im alltäglichen Unterricht – wie z. B. Entscheidungen über die individuelle Wahl von Lerninhalten – als auch Versammlungen (wie etwa Schülerparlamente) brauchen Zeit. Und: Auch Lehrer*innen brauchen Zeit für partizipative Schulentwicklungsprojekte.

Diese Gedanken wollen wir in diesem Beitrag ausführen: Wir wollen etwas in die Tiefe gehen, Historisches anreißen, Prinzipien und Ziele vorstellen und ganz praktische Beispiele aus der Primarstufe kurz vorstellen.

Demokratielernen aus Erfahrung und Reflexion

Schon bei der Gründung der Schule Anfang der 1970er Jahre stand folgendes Leitziel im Mittelpunkt: Die Laborschule sollte zu einer Schule werden, in der alle Beteiligten – Lehrende wie Lernende – Demokratie nicht nur als langfristig angelegtes Erziehungsziel vor Augen haben. Vielmehr sollten demokratische Prinzipien wie Partizipation, Transparenz, Rücksichtnahme und gegenseitige Unterstützung auch Grundlagen des täglichen Lebens und Lernens werden. Bei diesen Überlegungen stand John Dewey Pate, der – schon zu Beginn des 20. Jahrhunderts – auf die Bedeutung des Demokratielernens durch Erfahrung und deren Reflexion und damit auf die Anforderung ständiger Weiterentwicklung hingewiesen hatte (vgl. Dewey, 1916/2000).

Das bedeutete damals und bedeutet auch noch heute, dass die Laborschule sich als eine selbstbestimmende und sich stetig weiterentwickelnde Institution versteht, in der die Erfahrung im Vordergrund steht und die Belehrung dahinter zurücktritt. Die Laborschule ist in ihren Grundstrukturen so konzipiert, dass alle zur täglich gelebten Demokratie angeregt, herausgefordert und verpflichtet sind. Einige dieser Strukturen und Prinzipien demokratischen Zusammenlebens gab es dabei von Anfang an, andere entwickelten sich im Laufe

der Jahre durch eben diese angestrebte, gelebte und reflektierte Erfahrung. So sind es insbesondere die folgenden vier Bausteine, die das Demokratielernen an der Laborschule auszeichnen – Bausteine, die sich mit Wolfgang Edelstein als »Lerngelegenheiten und Kontexte, die Demokratielernen und demokratische Schulqualität begünstigen« (Edelstein, 2007), bezeichnen lassen:

- a) Vielfalt als Grundvoraussetzung demokratischer Schulkultur
 - b) Erwerb von Handlungskompetenz für Partizipation und demokratisches Handeln
 - c) Gemeinsame Erfahrungen direkter Demokratie und Partizipation
 - d) Wissen über Demokratie
- Diese vier Bausteine wollen wir im Folgenden nun kurz skizzieren und durch einige Praxisbeispiele verdeutlichen:

Vielfalt als Grundvoraussetzung demokratischer Schulkultur

Die erste und wichtigste Voraussetzung demokratischer Schulkultur ist die bewusste Bejahung von Vielfalt – und zwar in jeder Hinsicht: sozial, ethnisch, religiös, körperlich, geistig, geschlechtsbezogen ... Diese Vielfalt wird an der Laborschule durch einen entsprechenden Aufnahmeschlüssel gewährleistet, um im täglichen Miteinander Verschiedenheit als Reichtum zu erfahren, Schule zur inklusiven Schule, d. h. Lernen zu inklusivem Lernen zu machen und damit eine »Abbildung« der Gesellschaft zu erreichen.

► **In der Praxis** bedeutet das beispielsweise, dass in der jahrgangsgemischten Gruppe »3, 4, 5 weiß« derzeitig 22 sehr unterschiedliche Mädchen und Jungen gemeinsam lernen. Diese un-

terscheiden sich nicht nur in ihrem jeweiligen Alter stark voneinander (das jüngste Kind ist acht Jahre alt, das älteste zwölf), die Elternteile einzelner Kinder stammen darüber hinaus aus neun verschiedenen Ländern (verteilt auf vier Kontinente), so dass die Kinder zusammen insgesamt sieben Sprachen sprechen: von Deutsch über Englisch und Spanisch bis hin zu Kurdisch, Türkisch, Arabisch und Russisch – wobei ein Junge gerade erst aus Syrien hinzugekommen ist und bisher noch kein Deutsch spricht. Doch nicht nur in Sprache und Herkunft unterscheiden sich die Kinder stark voneinander, sondern auch darüber hinaus: So gibt es in der Gruppe einerseits Kinder mit besonderen *Begabungen* (wie etwa einem ausgewiesenen



Versammlung

Talent in Mathe, Sport oder Sprachen) und andererseits solche mit besonderen *Herausforderungen* (wie etwa Autismus, Klinefelter-Syndrom, Lese-Rechtschreib-Schwäche oder Dyskalkulie) – und dann wiederum nicht selten auch Kinder mit beidem zugleich: mit ganz besonderen Begabungen auf der einen und ganz besonderen Herausforderungen auf der anderen Seite. Das Schöne aber ist, dass die Kinder sich gegensei-



Dr. Christine Biermann (links)
ist Didaktische Leiterin der
Laborschule Bielefeld,
Nicole Freke (rechts)
ist Leiterin der Primarstufe
an der Laborschule.

tig völlig selbstverständlich begegnen: Manchmal wundern sie sich etwas über die Besonderheiten der anderen Kinder, aber im Großen und Ganzen nehmen sie sich gegenseitig an, wie sie sind. Dasselbe gilt für die Erwachsenen der Gruppe: Auch diese begegnen den Kindern mit viel Respekt vor deren Persönlichkeit, nehmen sie so an, wie sie sind, und versuchen sie bestmöglich zu fördern. Ein wichtiger Faktor dafür ist ohne Frage die Zeit: So verbringen die Kinder (und zum Teil auch die Erwachsenen) nicht nur über den (Ganz-)Tag viel gemeinsame Zeit miteinander (sie gehen zusammen in die Mensa, genießen 1,5 Stunden gemeinsame Pausenzeit pro Tag miteinander, gehen nachmittags in die sogenannten »Lernorte« wie die Bibliothek oder den »Bauspiel-

platz«), Kinder und Erwachsene fahren darüber hinaus eine Woche pro Schuljahr gemeinsam auf Gruppenfahrt und übernachten einmal im Jahr gemeinsam in der Schule. Mit anderen Worten: Sie verbringen viel Zeit miteinander – Zeit, um sich wirklich kennenzulernen, sich zu begegnen.

Erwerb von Handlungskompetenz für Partizipation und demokratisches Handeln

Damit diese Vielfalt allerdings auch tatsächlich als *Bereicherung* erfahren werden kann, ist es unerlässlich, Teilhabe und Verantwortung in der Gemeinschaft auch einzuüben – und zwar durch die Beförderung von tagtäglichen Entscheidungen im Kleinen wie im Großen. Das fängt z. B. beim Frühstücksdienst der Jüngsten an und führt über den Mensadienst der Älteren in den Stufen II bis IV bis zur Gestaltung des Sportunterrichts für die Kleinen durch den Leistungskurs Sport. Und dazu gehört auch die langjährige Pflege der Schulpartnerschaft (sie existiert seit 1986) zu Schulen in Nicaragua durch Sponsorenläufe, Briefaustausch und vieles mehr, bei dem die Kinder und Jugendlichen lernen, dass jeder Einzelne gefordert ist, über den Tellerrand hinaus global zu denken, aber lokal zu handeln.

► In der »3, 4, 5 weiß« führt das etwa dazu, dass in der sogenannten Versammlung viele Dinge des Zusam-

menlebens miteinander besprochen und diskutiert werden. Eben jene »Versammlung« – eine Sitzzecke aus Turnhallenbänken – ist für die Kinder und Erwachsenen auf diese Weise ein stetiger Ort des Besprechens, des Aushandelns und des gemeinsamen, demokratischen Entscheidens. In diesem Jahr etwa ist zum Beispiel das Klassenfahrtziel Teil der Auseinandersetzung gewesen: Gemeinsam mit den Kindern wurde überlegt, wohin es gehen könnte, welches Verkehrsmittel die Kinder sich wünschen und ob es auf einen Bauernhof, in eine Jugendherberge oder auf einen Zeltplatz gehen sollte. In diesem Zusammenhang ist es jedoch von großer Bedeutung, dass die erwachsenen Begleiter zuvor für sich selbst festlegen, über welche Bereiche die Kinder mitbestimmen dürfen – und über welche nicht! – und die entsprechenden Rahmenbedingungen den Kindern gegenüber transparent machen. Frustrierend wäre es zum Beispiel, wenn man die Kinder zunächst völlig frei überlegen ließe, was sie unternehmen könnten, nur um ihnen dann mitzuteilen, dass es doch nur ein kleines Budget gebe oder sie aufgrund ihres Alters ohnehin von bestimmten Dingen ausgeschlossen seien. Auf diesem Wege erhöht sich schließlich auch die Wahrscheinlichkeit, dass die Kinder tatsächlich *nachhaltige* partizipative Erfahrungen machen und keine »Pseudo-Demokratie« erleben. Und auch hier spielt der Zeitfaktor eine entscheidende Rolle: Sicherlich würde es schneller gehen, den Kindern ihr Klassenfahrtziel einfach mitzuteilen, allerdings wären sie so um eine wichtige demokratische Erfahrung ärmer.

Erwerb gemeinsamer Erfahrungen in direkter Demokratie und Partizipation

Neben dem alltäglichen »Leben in der Gemeinschaft« ist es allerdings ebenso notwendig, bereits in der Schule konkrete Erfahrungen mit Stellvertreter-Demokratie und Parlamentsarbeit zu sammeln. Aus diesem Grund gibt es in der Laborschule eine Vielzahl aufeinander aufbauender institutionalisierter Schüler*innengremien: vom sogenannten Stufe-I-Parlament der Jahrgänge 0, 1, 2, dem Stufe-II-Parlament der Jahr-



Werkzeuge zur aktiven Teilhabe

gänge 3, 4 und 5 bis über die Gesamt-SV der Schule.

► **Für den Schulalltag** der »3, 4, 5 weiß« bedeutet das beispielsweise, dass die Kinder zunächst einmal in ihrer Lerngruppe im sogenannten Gruppenrat wichtige Dinge des Schullebens auf Gruppenebene besprechen, wobei die entsprechenden Themen von allen Gruppenmitgliedern gleichermaßen eingebracht werden können. Merken die Beteiligten im Zuge dessen, dass das behandelte Thema nicht nur für die eigene Lerngruppe relevant ist, beauftragen sie ihre Gruppensprecherin bzw. ihren Gruppensprecher, es mit in das sogenannte »Stufe-II-Parlament« zu nehmen: ein gruppenübergreifendes Gremium, das von zwei gewählten Erwachsenen begleitet wird und in dem viele spannende Dinge besprochen und ggf. auch beschlossen werden. So haben die Schüler*innen auf diesem Wege beispielsweise bereits einen wöchentlichen »Veggie-Day« in der Mensa etabliert oder eine große Uhr auf dem Schulhof installieren lassen. Im Rahmen dieses Vorgehens lernen sie auch ganz unmittelbar die Wege der Demokratie kennen: zum Beispiel Gespräche mit der Schulleitung führen, das Lehrerkollegium informieren, Anträge an die Schulkonferenz stellen und vieles mehr. Das kostet zwar Zeit und beinhaltet auch mal frustrierende Ergebnisse – etwa wenn die Schulkonferenz erst wieder in vier Wochen tagt oder die Schulverwaltung sich für den Bauauftrag für die Schulhofuhr sehr viel Zeit lässt –, insgesamt jedoch, und das merken die Kinder immer wieder, lohnt sich dieser Aufwand absolut, macht er doch die Schule auch wirklich zu ihrer Schule.

Wissen über Demokratie

Demokratisches Lernen darf sich allerdings nicht allein auf den Lebensraum Schule beschränken. Im Gegenteil: Ebenso gehört dazu das Kennenlernen von politischen Strukturen und Bezugsrahmen und -normen für politisches Handeln, u.a. durch historisches Wissen, Orientierung in der Arbeitswelt durch verschiedene Praktika, also »Aufbau politischer, gesellschaftlicher und historischer Identität auf der Grundlage eigener Erfahrungen und



Öffentlichkeit herstellen. Eingreifen. Handeln.

begründbarer Zukunftsvorstellungen für die eigene Lebensgestaltung und Bewältigung« (Thurn, 2005, 183).

► **In der »3, 4, 5 weiß«** beginnt dieses Lernen von Wissen über Demokratie zum Beispiel damit, dass die jeweiligen Kommunal-, Landtags- oder Bundestagswahlen in der Gruppe direkt thematisiert werden und die Kinder somit einen ersten Einblick in die Ausrichtung der Parteien bekommen. Auch demokratische Prinzipien wie Wahlfreiheit oder Versammlungsfreiheit werden den Kindern in diesem Zusammenhang nähergebracht. Ab und zu wenden sie dieses Wissen dann auch bereits praktisch an: So gab es vor einiger Zeit den Beschluss der Erwachsenen, dass die Kinder innerhalb ihrer einstündigen Mittagspause zu zuvor festgelegten Zeiten essen gehen sollten, anstatt ihren jeweiligen Essenszeitpunkt wie zuvor frei bestimmen zu können. Eine Gruppe rief anlässlich dieses Vorschlags nun zu einer Demonstration auf: Viele Schüler*innen schlossen sich an und demonstrierten lautstark auf den Fluren und vor der Mensa. Es gab daraufhin eine Anhörung der Schüler*innen bei der Schulleitung und nach ausgiebiger Diskussion überzeugten die Kinder die Erwachsenen schließlich von ihrem Anliegen, so dass die Zeitbeschränkung im Anschluss wieder rückgängig gemacht wurde. Auch hierbei wurden die Bedenken der Schüler*innen sehr ernst genommen: Es wurde ihnen Raum und

Zeit gegeben, um ihre Bedenken vorzutragen und gemeinsam ins Gespräch zu kommen.

Fazit

All das bisher Gesagte macht noch einmal eines deutlich: Demokratie ist nichts Statisches. Im Gegenteil: Demokratie bedeutet *Veränderung*. Und eine jede Form von Veränderung wiederum braucht Zeit: Sie braucht ein Vorher, ein Nachher und ein Dazwischen. Das aber bedeutet zugleich: Eine Schule, die es sich – wie die Laborschule Bielefeld – zur Aufgabe gemacht hat, demokratische Prinzipien wie Partizipation, Transparenz, Rücksichtnahme und gegenseitige Unterstützung zur Grundlage des täglichen Lebens und Lernens zu machen, muss sich die – manchmal auch langwierige – Zeit nehmen, eine solche Form von Veränderung nicht nur zuzulassen, sondern sie gezielt zu befördern.

Literatur

Dewey, John (1916/2000): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Weinheim/Basel.
Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratie als Praxis und Demokratie als Wert. Überlegungen zur Demokratiepädagogik. Bad Kreuznach.
Thurn, Susanne (2005): Die Laborschule als Polis, als Verantwortungsgemeinschaft. In: Watermann, Rainer u.a. (Hg.) (2005): Die Laborschule im Spiegel ihrer PISA-Ergebnisse. Weinheim und Basel: Juventa.

Ulrike Quartier / Jess Rehr

Naturwerkstatt und freie Draußenzeit

Ein Element des verbundenen Ganztags in der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld

»Was machst du so gern in der Natur?
 Ich leg' mich gerne irgendwo aufs Gras oder so.«
 »Langweilst du dich im Wald?
 Nö, gar nicht'. Ich hab' immer was im Wald zu tun.«¹

»Lebens- und Lernzeit in der Schule – Vom Zeitdruck zum bedeutungsvollen Umgang mit Zeit« – Dies ist ein Thema, das uns in den letzten Jahren in der Primarstufe der Laborschule intensiv beschäftigt hat, inhaltlich und strukturell. Am Beispiel der sogenannten Naturwerkstatt können wir einen Einblick in unseren Schultag geben und gleichzeitig die Vielschichtigkeit des Zeitbegriffs beleuchten und gedanklich umkreisen.

Wann immer Menschen anfangen über die Bedeutung von Zeit zu sprechen, wurde vorher die Erkenntnis gewonnen, dass bestimmte Zeiträume begrenzt und sie aus diesem Grund kostbar sind. Zeit, von der wir in diesem Kontext sprechen, ist eine vom Menschen definierte Einheit, die uns feine Strukturen vorgibt und die Räume festlegt, innerhalb welcher wir gestalten können, aber auch »wirtschaften« müssen.

Zeitliche Vorgaben und ein entspannter Schultag stehen sich nicht gegenseitig im Weg. Unseren Umgang in der Primarstufe mit Zeiträumen beschreiben wir hier am Beispiel der sogenannten Naturwerkstatt, in der wir den Kindern sehr bewusst regelmäßig Zeit schenken, um Naturerfahrungen machen zu können.

Diese elementaren Naturerfahrungen reifen im Lauf der persönlichen Ent-

wicklung von ganz allein zur Naturverbindung und zu starker Wahrnehmungsfähigkeit und Aufnahmefähigkeit. Sie waren – in der langen menschlichen Entwicklungsgeschichte bis vor Kurzem, einem Wimpernschlag von ein paar hundert Jahren – immer Ausgangslage für Kinder der ganzen Welt, um ihren ganz persönlichen Lernprozess zu beginnen. Wir haben uns bewusst dazu entschieden, die freie Begegnung mit der Natur zu fokussieren, da uns die Bedeutung der kreativen und spielerischen, eben »natürlich« entfalteten Lernmotivation so besonders wichtig ist. »Naturerfahrung ist kein eigenes Schulfach, sondern die natürliche Form, Lernen »zu entfachen« (vgl. Quartier / Kampmeier / Bardi 2013, 39).

Aber wir fragen uns inzwischen, ob es nicht vermessen klingt, wenn wir meinen, Zeit schenken zu können. Ist das letztlich zwar gut gemeint, aber falsch

formuliert? Denn wir schenken nicht die Zeit, sondern nutzen sie mit hoher Priorität auf die Natur. Heute wird uns immer klarer, dass es unbedingt notwendig ist, Räume zeitlicher und realer Beschaffenheit für Schülerinnen und Schüler in der Natur bereitzustellen. Aus dem Geschenk wächst mit der beunruhigend zunehmenden Naturentfremdung bei Kindern die Verpflichtung, diese Zeit bei der Planung in der Schule zu berücksichtigen – und zwar durch alle Altersstufen.

Seit 2006 bereichert das Konzept Naturwerkstatt das pädagogische Angebot in der Eingangsstufe und seit 2010 ist es im sogenannten verbundenen Ganztags fest in der Schulstruktur für die Jahrgänge 0 bis 2 integriert (vgl. Bosse u. a. 2017). Folglich gehören Draußenzeiten zum Erfahrungshorizont der fünf- bis achtjährigen Kinder. Organisiert werden diese Draußenzeiten in einem festgelegten Rotationsrhythmus über das ganze Schuljahr: Dreimal in der Schulwoche, meistens am Nachmittag, gehen wir raus auf die in Schulumgebung liegenden Spielplätze, die oft an einem kleinen Wald oder einem Park mit Wiese, Teich oder Bäumen liegen. Hin und wieder besuchen wir auch die »Schlucht«, einen Lehmgraben im Teutoburger Wald. Nach dem Mittagessen wählen die Kinder basisdemokratisch den Ort ihres Interesses aus und nachdem das Ziel fest-




Ulrike Quartier

Pädagogische Mitarbeiterin mit Schwerpunkt Naturpädagogik in der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Seit 2017 hauptamtliche Koordination und Begleitung der natur- und wildnispädagogischen Vorhaben und Projekte beider Bielefelder Versuchsschulen Laborschule und Oberstufen-Kolleg.

steht, machen wir uns auf den Weg. Begleitet werden die Schülerinnen und Schüler von einer Natur- und Wildnispädagogin. Mit dem Verlassen des Schulgeländes und -gebäudes lassen wir auch den Zeitrhythmus von Drinnen hinter uns. Die Natur, die wir aufsuchen, die Draußenzeit, begegnet uns mit ihrer eigenen Zeitstruktur. Schon der Weg an einen Ort macht deutlich, dass erst einmal die Kinder selbst einen ganz eigenen Rhythmus entwickeln. Manche sind schnell an unseren verabredeten Treffpunkten am Weg und andere schlendern ganz gemütlich, sind nebenbei in ein wichtiges Gespräch vertieft. Schon hier wird gespielt oder es werden Pläne für den Spielplatz geschmiedet. Die ersten bestaunenswerten Entdeckungen inspirieren uns und lassen uns regelmäßig verweilen: »Warum liegt hier ein toter Maulwurf auf der Wiese? Woran ist der gestorben? Was ist ihm zugestoßen? Wo wollte er hin?« Die Fragen sprudeln aus den Kindern heraus und genauso die spekulativen Antworten. Nach ein paar Minuten zieht es uns weiter. Dieses Beispiel macht vielleicht deutlich, was es bedeuten kann, die »Kreativität der Langsamkeit« (Reheis 1996) zu entdecken, die im Schulgebäude nicht in dieser Form erfahrbar ist.

Draußen spielen und entdecken die Kinder. Manche bauen etwas und haben immer etwas zu tun, andere legen sich gerne ins Gras und lassen die Zeit verstreichen. Wieder andere spielen Verstecken oder beobachten Schnecken,

die behutsam aufgesammelt, in ein selbstgebautes Terrarium auf einem Baumstamm gesetzt und vorsichtig von allen Seiten betrachtet werden.

Jedes Kind entwickelt draußen einen eigenen Zugang zur Natur. Diese Individualität ernst zu nehmen und jedem Kind einen »Zugang zur Natur zu ermöglichen und zu eröffnen, ohne es zu überfordern, ohne es zu drängen« (Quartier/Kampmeier/Bardi 2013, 97), ist das Ziel der Naturwerkstatt. Die Kinder brauchen Zeit, um sich an den Naturraum zu gewöhnen, sich zu orientieren oder Berührungsängste vor nasser Erde, Regen, Brennesseln oder anderen spielenden Kindern abzubauen. Die Draußenzeit lädt die Kinder ein, aufmerksam zu sein, die eigenen Sinne zu gebrauchen, eine Maus rascheln zu hören, den Wind zu fühlen, die Zartheit eines Schmetterlings auf der eigenen Hand nachzuempfinden, das eigene Herz klopfen zu hören, wenn über uns ein Mäusebussard auftaucht, oder plötzlich zu spüren, wie müde man eigentlich ist (denn ein Schultag ist lang).

Bedeutsam ist die Erfahrung, dass die Draußenzeit im Naturraum eben nicht der »Temporalstruktur der Schule« (vgl. Gräfe u.a. 2015) unterworfen wird, sondern in einem anderen Rhythmus funktioniert. Sie lädt ein, den Wechsel der Jahreszeiten, das Wetter mit Kälte, Nässe oder Sonne und viele andere Phänomene einer zyklischen Zeiterfahrung hautnah zu erleben. Zeit bleibt nicht abstrakt über die Uhr an der Wand im Gebäude erfahrbar, sondern wird draußen in »natürlichen Zyklen des Werdens und Vergehens« (ebd.) spürbar. Da wir ganzjährig mit den Kindern rausgehen, erleben wir, dass ein Novemberrnachtsmittag andere Lichtverhältnisse, Temperaturen, Klänge, Stimmungen und damit Energien transportiert als eine Draußenzeit im Mai. Diese und viele andere Erfahrungen begleiten die sich entwickelnde Persönlichkeit der Kinder während der ersten drei Jahre ihrer Schullaufbahn. Jede Tageszeit hat ihre eigene Energie, genau wie auch jede Jahreszeit oder Lebensphase. Das ist der natürliche Kreislauf (vgl. Young/Haas/McGown 2014, 265 ff.).

Alles, was wir, die Draußenzeit begleitenden Natur- und Wildnispädagog_innen, dabei tun, lässt sich eventuell mit dem Verständnis von Erziehung

von Ellen Key beschreiben: »Ruhig und langsam die Natur sich selbst helfen lassen und nur sehen, dass die umgebenden Verhältnisse die Arbeit der Natur unterstützen, das ist Erziehung« (Key 1902/1992, 77). Wir Erwachsenen folgen hierzu einem Lehrmodell der freundschaftlichen Anleitung, einem Mentoring und bedienen uns manchmal der Methode des Fragenstellens oder Geschichtenerzählens, um die Kinder behutsam auf die Fährte einer Erfahrung zu setzen (vgl. Young/Haas/McGown 2014, XXIX). Dazu ermuntern wir die Kinder, ihre Sinne zu gebrauchen und mit deren Hilfe achtsam zu sein, innenzuhalten und genau hinzuhören, wenn zum Beispiel eine aufgeregte Amsel unsere Ankunft auf dem Spielplatz ankündigt. »Die Lehre liegt in den Bezügen der Lebendigkeit ringsumher, an denen der Erfahrende intensiver teilhat, je stärker sich seine Sinne weiten« (ebd.). Hin und wieder glüht dann das


Jess Rehr

Pädagogischer Mitarbeiter mit Schwerpunkt Naturpädagogik in der Eingangsstufe der Laborschule Bielefeld. Erfahrungen im Bereich der Abenteuer- und Erlebnispädagogik. Er schreibt an seiner Dissertation und forscht zu »Naturverbindungen von Schulkindern«.

Feuer eines Lernprozesses in den Augen der Schülerinnen und Schüler. Und für uns erwachsene Begleiter wird so mit der Zeit spürbar, wie es den Kindern gelingt, Raum und Zeit draußen wertzuschätzen und ganz natürlich im Lauf des Schuljahres ihre Persönlichkeiten zu entwickeln (Quartier/Kampmeier/Bardi 2013, 105). Draußen nehmen sie eine andere Haltung zur sie umgebenden Welt ein, als es ihnen drinnen möglich wäre. Nicht nur nehmen sie die Zeit draußen anders wahr. Auch stehen, bewegen, atmen sie auf andere Weise in

der Natur, zum Beispiel im Wald, als drinnen im Gebäude (vgl. Rosa 2016, 95). So bauen sie Beziehungen zu sich selbst und der die Schule umgebenden Natur auf, sie fühlen sich wohl und heimisch. Dem »Diktat der Uhren« (Drews 2008, 18) können allerdings auch wir nicht ganz entfliehen: Um 15.30 Uhr fährt der Schulbus und manche Kinder brauchen noch etwas Zeit nach fast zwei Stunden draußen, um sich die Waldhose, Regenjacke und Gummistiefel auszuziehen oder die Erde aus dem Gesicht zu waschen, bevor sie sich auf den Heimweg machen können.

Unsere Erfahrung aus der Praxis ist: In den regelmäßigen Draußenzeiten »beschreiten die Kinder ihre eigenen Erkenntniswege« (Bosse/Biermann 2013, 67), die kaum von der Schule, dem Raum und ihrer Zeitstruktur drinnen oder dem Lehrpersonal vorgegeben sind. Diese Erfahrungen und Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler helfen ihnen, eine zufriedene, eigenständige und mit ihrer (schulischen und natürlichen) Umwelt verbundene Persönlichkeit auszubilden. Für uns Erwachsene ist der Erfolg dieser Naturerfahrung nicht messbar oder belegbar (vgl. Quartier/Kampmeier/Bardi 2013, 195), aber er ist spürbar. Möglich ist uns diese Praxis der Naturwerkstatt, weil wir den Kindern Zeit für individuelle Naturerfahrungen geben, die regelmäßig und kontinuierlich genutzt wird und weit über einen gelegentlichen Ausflug hinausgeht. Alle Entdeckungen und Erlebnisse, Erfahrungen und Wahrnehmungen werden im Anschluss an die Draußenzeit in einer »Lernzeit« mit Kulturtechniken verbunden. Dies geschieht in Doppelbetreuung mit dem



Lehrer oder der Lehrerin der Gruppe. Zusammen greifen wir Fragen und interessante Begebenheiten auf, die von den Kindern gemeinsam oder einzeln in der Schule erforscht, dargestellt oder geteilt werden. Die Kinder bewegen sich auf diese behutsame und zugleich sehr intensive Weise in ihrem Lernprozess vorwärts, unterstützen sich gegenseitig – offen und bereit für das Lernen und ihre Mitwelt.

Ist man als Erwachsener mit Kindern draußen, erkennt man plötzlich ihre ganz besondere Perspektive. Oder anders ausgedrückt: Man erkennt sie wieder, denn wir erinnern uns aus eigenen Kindertagen daran. Sie ist uns in dieser

Reinheit und Klarheit unwiederbringlich verloren, denn wir haben im Lauf der Zeit viel gelernt. Unser Wissen und unsere Prägungen können wir weder abschütteln noch langfristig ausschalten. Beide bestimmen unsere individuelle Wahrnehmung. Aber wir können uns anstecken und inspirieren lassen, versuchen, nicht vorschnell zu urteilen und immer wieder möglichst unvoreingenommen an die Dinge heranzugehen und intensiv in dem Moment zu leben. Auf diese Weise können wir im Umkehrschluss unsere Pädagogik und unser Leben extrem bereichern, wenn wir die Sichtweisen der Kinder wertschätzen, bewusst in unser Leben einbauen und in unsere eigenen erwachsenen Lern- und Lebenswege integrieren. Vielfalt, das höchste Gut einer gesunden Umwelt und unverzichtbarer Auslöser für die Entwicklung unserer extrem leistungsfähigen Gehirne, spiegelt sich in den Augen, Träumen und Gedanken unserer Kinder wider. Denn sie sind in der Lage, dort hineinzutauchen, darin zu schwimmen und mitzufließen.

Und sehen wir dieses Leuchten in den Augen der Kinder heute? Sind sie bei körperlicher und seelischer Gesundheit, wie es unserer menschlichen Entwicklung angemessen wäre? Wir machen einen Fehler, wenn wir erlauben, dass wir uns immer mehr auf die vom Menschen selbst gemachten Dinge konzentrieren. Wir verlieren den Kontakt zu unserer Energiequelle, der Natur, und erkennen das sogar. Müssen wir noch argumentieren, wenn es darum geht, Zeit bereitzuhalten, um Kindern den Kontakt und die Bindung zur Natur zu ermöglichen, die sie brauchen, um gesund und glücklich zu sein?

Anmerkung

1 Aussagen aus Interviews einer qualitativen Forschung von Schüler_innen mit Schüler_innen zur Dissertation »Naturverbindungen von Schulkindern« (in Vorbereitung).

Literatur

Bosse, Ulrich/Banik, Martin/Freke, Nicole/Kampmeier, Daniela/Quartier, Ulrike/Sahlberg, Katriina/Walter, Jutta (2017): Qualitätsdimensionen im verbundenen Ganztage. Impuls Laborschule. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.
Bosse, Ulrich/Biermann, Christine (2013): Natur erleben, erfahren und erforschen mit

Kindern im Grundschulalter. Impuls Laborschule. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Drews, Ursula (2008): Zeit in Schule und Unterricht. Souverän im Umgang mit Zeit. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
Gräfe, Robert/Harring, Marius/Sahrakhiz, Sarah/Witte, Matthias D. (2015): Lernen und Bildung in der Draußenschule. Ein Unterrichtskonzept zur Schulentwicklung und Schulöffnung. In: gemeinsam Schule machen – Die Grundschulzeitschrift, Heft 287, 29. Jahrgang, 10–15.
Key, Ellen (1902/1992): Das Jahrhundert des Kindes. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
Quartier, Ulrike/Kampmeier, Markus/Bardi,

Cornelia (2013): Weltsprache Natur. Die Naturwerkstatt der Laborschule Bielefeld. Impuls Laborschule Band 6. Verlag Julius Klinkhardt: Bad Heilbrunn.

Reheis, Fritz (1996): Die Kreativität der Langsamkeit. Neuer Wohlstand durch Entschleunigung. Wissenschaftliche Buchgesellschaft: Darmstadt.

Rosa, Hartmut (2016): Resonanz, Eine Soziologie der Weltbeziehung. 4. Auflage. Suhrkamp: Berlin.

Young, Jon/Haas, Ellen/McGown, Evan (2014): Grundlagen der Wildnispädagogik – Mit dem Coyote-Guide zu einer tieferen Verbindung zur Natur. Buch 1: Handbuch für Mentoren. Biber-Verlag: Extertal.

Claudia Tröbitz

Umgang mit Lernzeit

Vom Kind aus – produktiv und effektiv?!

Im Offenen Unterricht lernen die Kinder eigenverantwortlich und interessen-geleitet. Sie planen und organisieren ihr Lernen selbstständig. Die Lehrenden begleiten sie dabei und vertrauen auf den natürlichen Drang zum Lernen.

Das liest sich leicht, klingt logisch und birgt dennoch zahlreiche Tücken im Alltag. Kinder sind keine Ökonomen, ihr Lernen folgt oft Umwegen und geschieht häufig genau dann, wenn man es am wenigsten erwartet.

In diesem Artikel machen wir den Versuch, Unterricht zu beschreiben, der unterschiedlichen Lernwegen Raum gibt.

Dazu sollte zunächst geklärt werden, was genau Lernen eigentlich ist und wann es geschieht. Man lernt immer dann, wenn man Wissen erwirbt oder Fertigkeiten erlangt, indem man sich mit seiner Umwelt auseinandersetzt. Damit tatsächlich gelernt wird, muss das Kind sich aktiv mit dem Lerninhalt beschäftigen. Es muss Interesse entwickeln, emotional angesprochen werden und die Anforderungen bewältigen können. Ist der Anspruch zu niedrig, wird nichts Neues gelernt, ist er zu hoch, scheitert der Lernende und es bleibt die Erkenntnis, nicht genügt zu haben.

Um Lernen zu ermöglichen, müssen also individuelle Lernangebote gemacht werden, welche nicht nur den Wissens- und Könnensstand der Lernenden be-

rücksichtigen, sondern auch deren Interessen und bevorzugte Lernkanäle. Diesem Anspruch kann kein Lehrer genügen. Die einzige Möglichkeit besteht unserer Meinung nach darin, ein Lernumfeld zu schaffen, in dem die Kinder ihr Lernen selbst organisieren und ihren Interessen folgen können. Es müssen unterschiedliche Lernformen ermöglicht und unterschiedlichen Lernwegen Raum gegeben werden. Dazu ist keine allumfassende Materialsammlung und keine Bibliothek voller Karteien nötig. Vielmehr müssen Strukturen und Rituale geschaffen werden, die Lernen ermöglichen, Wahlmöglichkeiten geben, planen helfen, bei der Dokumentation unterstützen und den Austausch im und über das Lernen fördern.

Unterrichtszeit ist demnach:

Zeit zum Lernen

Die wichtigste Voraussetzung, die Lernzeit der Kinder effektiv und produktiv zu gestalten, ist die Abkehr von ausschließlich lehrervorgegebenen Inhalten. Auch die viel berufene Binnendifferenzierung bietet unserer Meinung nach nicht genügend Raum, Kindern effektive Zeit zum Lernen zu geben, da auch diese

ausschließlich von der LehrerIn ausgeht und von der Natur der Sache her durch ihre Fremdeinschätzung fehleranfällig sowie äußerst arbeits- und zeitaufwändig ist. Erst wenn die LehrerIn sich traut, Kinder so zu sehen, dass jedes (!) Kind dazu in der Lage ist, von sich heraus zu erkennen, was es lernen will und kann, kommt man zu einer »**Individualisierung von Kinde aus**« (vgl. Peschel, 193). Diese Art der Individualisierung, deren unterrichtliche Umsetzung fortführend weiter erläutert wird, schafft einer LehrerIn in erster Linie Zeit. Zeit, die sie unterschiedlich nutzen kann. Hat sie zum Beispiel die Möglichkeit, sich auf das einzulassen, was die Kinder von selbst mitbringen, kann sie eigene Ideen und Vorhaben der Kinder so gezielt unterstützen, dass es am Ende zu Ergebnissen kommt, die initiiert nie erreicht worden wären. Sie kann sich auch auf die Schwächen der Kinder konzentrieren, indem sie über einen längeren Zeitraum beobachtet und feststellt, was das Kind an Inhalten auslöst und dies mit dem Kind bespricht, gezielte Fördermaßnahmen einleitet und durchführt. Sie kann sich Gruppen von Kindern zuwenden, die durch soziale Gefüge nicht ins eigene Lernen kommen, und so natürlich an der Gruppensituation arbeiten, diese für alle Kinder verbessern. Sie kann sich zudem Kindern widmen, die aus verschiedenen Gründen mehr Zu-



Abb. 1: Lernumgebung im Evangelischen Schulzentrum Muldental



Abb. 2: Lernende Kinder



Abb. 3: Lernspiele

wendung brauchen. Diese wenigen Beispiele sollen zeigen, dass LehrerInnen nicht in den Hintergrund geraten, wenn sie sich neben das inhaltliche Lernen von Kindern stellen, sondern vielmehr, quasi als Nebenprodukt, ein erhebliches Maß an gezielteren Eingriffsmöglichkeiten erhalten. Außerdem treten sie automatisch in einen täglichen Dialog mit den Kindern und schaffen ohne großen Extra-Aufwand eine vertrauensvollere Basis.

Die Lernumgebung, in der die Kinder die meiste Zeit ihrer schulischen Lernzeit verbringen, ist ein wichtiger Faktor, um individuelles Lernen gelingen zu lassen. So wird neben den Freiflächen einer Schule der Unterrichtsraum zum Lernraum für Kinder, zu einem Kinder-Lern-Zimmer. Dieser **Raum** muss, um seinem Anspruch zu entsprechen, ein guter Ort zu sein, an dem effektiv und produktiv gelernt werden kann, einige wesentliche Elemente enthalten:

- Nischen, Arbeitstische für Gruppen, Einzelarbeitsplätze
- Funktionsecke(n), z. B. zum Lesen, Werkeln oder Experimentieren, ...
- ausgewählte Materialien und Arbeitsmittel; gut gekennzeichnet; nicht nach Klassenstufen sortiert; als Angebot, nicht als vorgeschriebenes Arbeitsmittel
- ein Versammlungsplatz
- Ausstellungs-/Präsentationsmöglichkeiten (s. Abb. 1)

Zudem sollte er immer wieder neuen aktuellen Gegebenheiten sowie individuellen Lernbedürfnissen angepasst werden können. Eine generell fes-

te Sitzordnung ist daher ebenso wenig ratsam wie fest zementierte Arbeitsmittel. Grundsätzlich gilt: Eine dicke Staubschicht auf einem Arbeitsmittel ist ein Indiz dafür, es auf seine Nützlichkeit überprüfen zu müssen.

Da Lernen immer dann besonders gelingt, wenn ein Kind **Zusammenhänge** bewusst durchdringt, sollte es in der Schule Möglichkeiten und Zeit für Kinder geben, vernetzend und lernbereichsübergreifend zu lernen. Dafür benötigen sie vor allem freie Lernzeit, damit sie ins eigenaktive selbstständige Tun kommen können. Zudem sollten sie Angebote erhalten, die ihre eigenen Fragestellungen aufgreifen oder neue aufwerfen. Wichtige Lernfelder dafür bieten zum Beispiel:

- die kompetenz- und methodenorientierte Aufarbeitung von Themen aus dem Sachunterricht, die nicht auf der Basis von auszufüllenden Arbeitsblättern funktioniert, sondern Handwerkszeug an die Hand gibt, mit dem es möglich wird, sich Zusammenhänge zu erschließen
- das Lernen von Praktikern, die in die Schule kommen oder in ihren Werkstätten, Büros etc. besucht werden (Praxistage)
- das Nutzen der örtlichen Gegebenheiten und Erklärungen am Objekt (Draußentage)

Um Unterricht als Lern-Zeit zu gestalten, braucht es also in erster Linie Mut, um loszulassen, Kindern zu vertrauen, Kraft, vielleicht auch gegen Wi-

derstände Räume zu verändern, Ideen, Externe einzubinden und, zu guter Letzt, genügend Zeit und Geduld, um abzuwarten, bis sich Erfolge einstellen.

Zeit zum Produzieren, Üben und Dokumentieren

Will man individuelle Lernspuren dokumentieren, dann braucht es vielfältige Methoden und Instrumente. Im Zentrum stehen für uns dabei immer die Eigenproduktionen, welche konkrete Rückschlüsse auf den Lernstand der Kinder geben. In den Geschichten lassen sich neben Kreativität und Denkweisen der Kinder auch Rechtschreibkompetenzen und sprachliche Muster ablesen. Zugleich erfährt man, was die Kinder bewegt (s. Abb. 4 und 5). Mathematische Eigenproduktionen wie Rechenbilder, Rechengeschichten sowie Entdeckungen ermöglichen eine Einschätzung der mathematischen Denkprozesse und deren Flexibilität.

Damit Lernen mit Lust und Freude geschieht und die Kinder es als sinnstiftend erleben, braucht es geeignete Lernanlässe. Nach und nach haben sich unterschiedliche »Selbstläufer« etabliert, die innerhalb der jahrgangsgemischten Klassen vererbt werden. Dazu zählen neben den bereits erwähnten Vorträgen Lernspiele, die ihren Reiz für die Kinder auch nach längerer Zeit nicht einbüßen. Insbesondere für das Üben grundlegender mathematischer Fertigkeiten gibt es zahlreiche kooperative und motivierende Lernspiele.

Auch in unserem Unterricht kommen Arbeitshefte zum Einsatz. Immer mehr stellt sich dabei jedoch heraus, dass weniger mehr ist. Bewährt haben sich für uns Themenhefte, in denen ein bestimmter Lerninhalt geübt werden kann: z. B. Kopfrechnen, Uhrzeit, Einmaleins, schriftliches Rechnen, Zahlenraumerweiterung und Leseübungen. Die Kinder arbeiten darin motiviert, denn der Umfang ist überschaubar, Lernerfolge werden deutlich und die Aufgabenformate schnell erfasst.

Beschäftigen die Kinder sich mit eigenen Sachthemen, so fertigen sie dazu häufig Lernposter an und präsentieren ihre Lernergebnisse in einem Vortrag. Dies beginnt häufig schon in Klasse 1. Ein einfacher und klarer Anforderungskatalog (Inhalt, Gestaltung des Posters, Sprache, Prozess) befähigt die Kinder, altersgemäße Rückmeldungen zu geben, und fördert die Kritikfähigkeit (s. Abb. 6 und 7).

Seit mehreren Jahren erproben wir unterschiedliche Lernlandkarten, die

den Kindern und allen weiteren am Lernprozess Beteiligten einen Überblick über zu bearbeitende Lernziele geben. Sie unterstützen die Lernplanung, schaffen einen Überblick über erreichte Lernziele, geben Sicherheit und sind Grundlage für Lerngespräche. Die einzelnen Lernbeweise werden in unterschiedlicher Form im Portfolio gesammelt: Schreibprodukte dokumentieren die Schriftsprachentwicklung, Fotos erinnern an Vorträge, Selbstporträts und Steckbriefe verfolgen die Persönlich-



Abb. 4 (oben) und 5 (unten): Erste Wörter, erste Texte



Abb. 6 (oben) und 7 (unten): Erstes Poster und Poster 4. Klasse

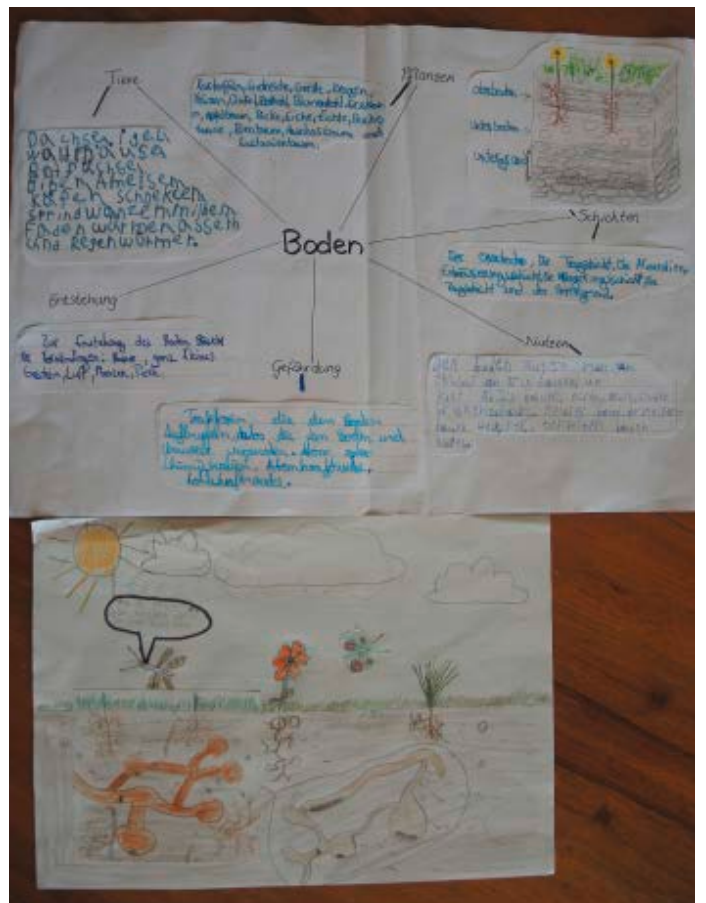




Abb. 8: Logbuchseite

keitsentwicklung, ausgewählte Arbeiten bieten Einblick in mathematische Denkprozesse ... (Abb. 8).

Wöchentlich reflektieren die Kinder ihr Lernen und Erleben in der Schule im Lerntagebuch. Sie schreiben, was ihnen besonders gefallen hat, was sie Neues gelernt haben oder was sie sich vornehmen (Abb. 9).

Geplante Zeit

Damit offener oder geöffneter, kindgemäßer Unterricht passieren kann, Kinder sich in ihrem Lernen so frei entfalten können wie oben beschrieben, braucht es vor allem einen ganz sicheren Rahmen mit klaren Strukturen und wenigen, den Kindern wichtigen Regeln sowie festen Ritualen.



Abb. 11: Tagesplan Baldur

Wir haben für uns Instrumente zur Planung und Organisation etabliert:

- individuelle Wochenplanungsformulare für die meisten Kinder (Abb. 10)
- individuelle Tagesplanformulare für planungs-oder strukturschwache Kinder (Abb. 11)
- individuelle Wochen- und Tagesplanungsmodelle für Kinder, die an vielen Stunden der Woche eine dichte Begleitung zum Lernen erhalten (Abb. 12)
- Lernlandkarten, die einen Überblick über nötige und bereits absolvierte Inhalte geben (Abb. 13)
- ritualisierte Wochenstruktur (Abb. 14)
- tägliche Planungskreise mit ritualisiertem Ablauf (Abb. 15)



Abb. 12: Tagesplan Arne

Außerdem verstehen wir uns als Ganztagschule mit rhythmisiertem Tagesablauf. Wir binden ErzieherInnen und LehrerInnen gleichermaßen ins Lernen der Kinder ein, haben lange Pausen zwischen Unterrichtsblöcken und bieten im Rahmen des Stundenplans auch Freizeitangebote an.

Gemeinsame Zeit

Wenn sich Kinder angenommen fühlen, entwickeln oder behalten sie ein grundlegend gutes Zutrauen in sich selbst und in ihre eigenen Fähigkeiten. Dies wiederum bildet eine wesentliche Grundlage für selbstständiges Lernen.

Kinder so zu begleiten und zu unterstützen, dass sie zu einer gewissen Unabhängigkeit gelangen, braucht also

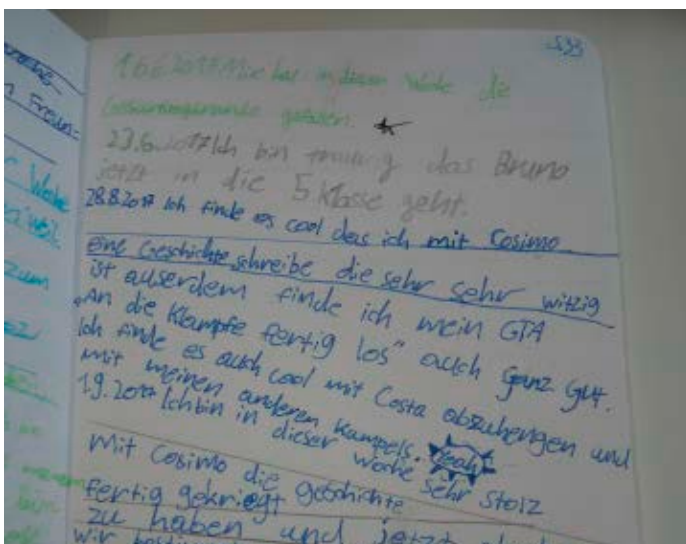


Abb. 9: Lerntagebuch

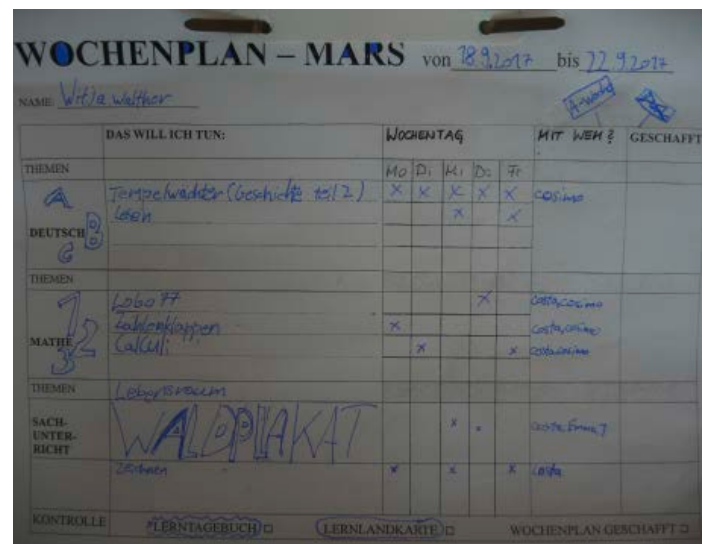


Abb. 10: Wochenplanformular

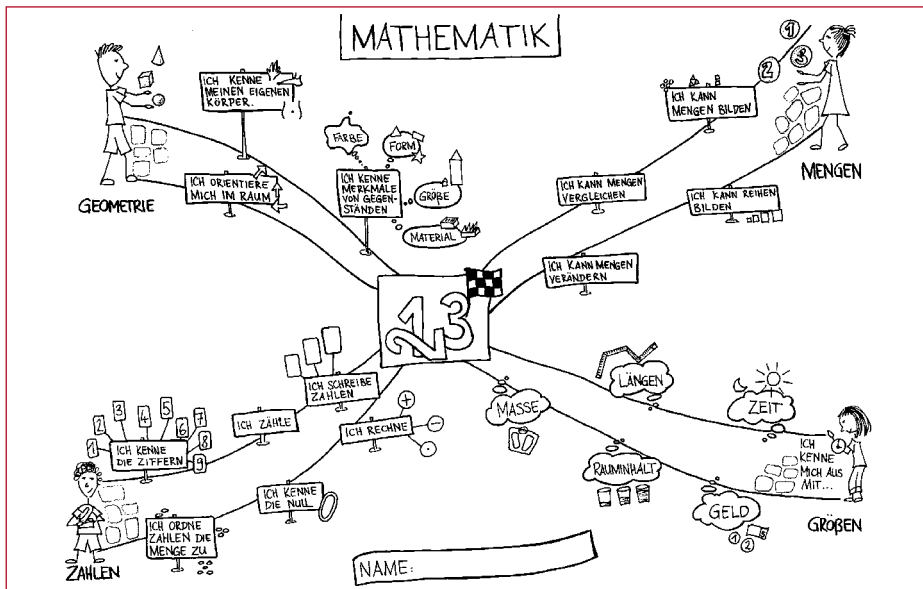


Abb. 13: Lernlandkarte

eine Umgebung, in der sie sich wohl, verstanden und ernst genommen fühlen. Dazu zählt es auch, dass Erwachsene ihre Rolle annehmen und dieser gerecht werden wollen. So sollte eine LehrerIn in verschiedenen Momenten authentisch abbilden, für was sie steht, und sich trauen, Begleiter, Berater, Mitmacher, Dabeiseier, Regeleinforderer, Rahmengeber, Auchmalschimpfer und trotzdem Individuum und Förderer zu sein.

Das klingt anspruchsvoll und kann stark variieren – je nach Persönlichkeit der Erwachsenen. Doch genau diese einzubringen, den Kindern anzubieten und auch in Frage zu stellen, selbst immer weiter zu lernen, ist ein wichtiger Punkt dieses täglichen Zusammenseins mit Kindern.

Die Jahrgangsmischung, in der alle Kinder natürliche Gefüge wiederfinden, in der sie Ältere nachahmen, Jüngere unterstützen, sich in erster Linie mit allen austauschen können, bietet weiterhin ein gutes Pflaster, um natürlich zusammenzukommen und sich weiterzuentwickeln und bildet den sicheren Rahmen einer Stammgruppe. Kinder nehmen automatisch im Laufe ihrer Grundschulzeit andere Rollen innerhalb einer Gruppe ein und lernen so recht schnell, ihren Teil zum Gruppengefüge beizutragen.

Gemeinsame Zeiten in der großen Schulgemeinschaft erleben die Kinder besonders in Zeiten gemeinsamer wöchentlicher Rituale wie einer vereinheitlichten Lesezeit der ganzen Schule oder einem gemeinsamen Singen aller Grundschüler.



Abb. 16: Lesezeit als gemeinsames Ritual

Gewählte Zeit

Bei gebundenem Unterricht setzen wir auf interessengeleitete Wahlmöglichkeiten, um zu gewährleisten, dass Kinder Stärken und persönliche Vorlieben weiterentwickeln, aber auch, dass sie ein Minimum an Angeboten aus allen Bereichen erhalten, die ihren Blick für neue Dinge öffnen. So haben sie neben einer wöchentlichen Freiarbeitszeit, die alle Kernfächer vollumfänglich umfasst, einmal wöchentlich die Wahl, während dieser Zeit eine WERKstatt, englisches Vorlesen oder ein begleitetes Experimentierangebot zu besuchen. Zudem sind alle Dritt- und Viertklässler dazu verpflichtet, für einen Unterrichtsblock in der Woche einen Kurs aus den Bereichen Kunst, Werken, Mu-

Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
○	Lern-zeit	Eng	GTA	Andacht
Schreibzeit	Eng	Singen!		Leszeit
		Frühstück		
FA	FA	FA	FA	Präsentation Lernstagebuch
Hofpause				
Sport	Kurs	Reli B	Sport	Lern-zeit
	Hort		Stammgruppen-zeit	
			Hort	

Abb. 14: Struktur Planungskreis



Abb. 15: Täglicher Planungskreis


Claudia Tröbitz

ist Grundschullehrerin und arbeitet als Stammgruppenleiterin in einer jahrgangsgemischten Gruppe (1–4) am Evangelischen Schulzentrum Muldental.
www.eva-schulze-mtl.de

sik oder Religion zu einem Thema ihrer Wahl zu besuchen. Diese Kurse umfassen jeweils einen Umfang von acht Veranstaltungen (Epochalunterricht). Reiner Fachunterricht existiert noch in den Fächern Sport und Englisch. Im Rahmen der Ganztagsangebote wählen die Kinder verpflichtend für ein Halbjahr ein Angebot aus einem ca. 15 Angebote umfassenden Kanon (z. B. Leselust, Angeln, Gitarre, Handarbeiten). Auch hier gilt: Es muss in einem Mindestmaß durchgewechselt und ausprobiert werden. Interessen schärfen sich natürlich im Laufe der Jahre.

Effektiv?!?!?

Lernprozesse sind nicht immer sichtbar. Lernzeit effektiv zu gestalten kann daher unserer Meinung nach nicht Ziel von Unterricht sein. Das bloße Bearbeiten von Schulheften und Durchlaufen von Lehrgängen garantiert nicht automatisch, dass gelernt wird. Vielmehr muss Unterricht vielfältige Lerngelegenheiten bieten und unterschiedliche Lernwege zulassen. Dies geschieht durch verlässliche Strukturen, offene Aufgabenstellungen und inhaltliche Freiheiten.

Literatur

Peschel, F.: Offener Unterricht – Teil 1, Schneider Verlag Hohengehren, Baltmannsweiler 2003

Ulrike Riedel / Antje Braunreuther

Planung im Team

Leitung und Planung im Team: geteilte Verantwortung – geteilte Zeit

Teamarbeit der Lehrkräfte in der Grundschule des Evangelischen Schulzentrums Muldental bestand anfangs hauptsächlich aus dem Austausch einzelner, ausgewählter Materialien, die für den eigenen Unterricht nützlich erschienen. Der Ursprung der heutigen Zusammenarbeit lag in der Umstellung von jahrgangstreuen Klassen auf jahrgangsgemischte Stammgruppen.

Plötzlich mussten alle Lehrkräfte alle Sachunterrichtsthemen für alle vier Jahrgänge vorbereiten. Der deutlich höhere Arbeitsaufwand führte zu der Idee, Sachunterricht im Team zu planen.

Orientiert am sächsischen Lehrplan wurde eine Übersicht aller Themen im Zweijahresrhythmus (Abb. 1) konzipiert, sodass sich jedes Kind mit jedem Thema einmal als Erst- oder Zweitklässler und nochmal als Dritt- oder Viertklässler beschäftigt.

In der Nachbereitungswoche (erste Woche der Sommerferien) nehmen wir im Team die Sachunterrichtsplanung für das kommende Schuljahr vor

(Abb. 2). Ausgehend vom Zweijahrescurriculum werden die entsprechenden Themen auf die Schulwochen verteilt. Kriterien für die Verteilung sind unter anderem Jahreszeiten, Feste oder der zeitliche Rahmen. Gemeinsam werden dann erste Ideen zu thematischen Draußen- und Praxistagen/ Ausflügen, Experimenten, zu außerschulischen Kooperationspartnern, Materialien, der Zusammenarbeit mit Erziehern usw. gesammelt und bereits im Plan vermerkt. Die Zuordnung der LehrerInnen erfolgt anschließend in sogenannten Miniteams, sodass mindestens zwei von ihnen für ein Thema verantwortlich sind.

2011/12	2012/13	2013/14	14/15	15/16
Formen des gemeinsamen und individuellen Lernens (Bildungswege)	Formen des gemeinsamen und individuellen Lernens (Bildungswege)	Formen des gemeinsamen und individuellen Lernens (Bildungswege)	Formen des gemeinsamen und individuellen Lernens (Bildungswege)	Formen des gemeinsamen und individuellen Lernens (Bildungswege)
Bauernhof und Garten (Heim- und Nutztiere)	Mobilitätserziehung	Sachsen und Heimatort	Bauernhof und Garten (Heim- und Nutztiere)	Hecke und Boden (Getreide) Erntedank
Erntedank (Pflanzen / Ernten)	Kinderrechte	Erntedank	Bauernhof und Garten, Feld, Kartoffel	Experimente zu Strom, Wasser, Luft, Magnetismus
Kartoffel				
Sinne/ Körper/ Sexualität (Exp. zu Luft)	Licht und Schatten Experimente	Schule früher und heute	Experimente Licht, Schatten, Feuer, Wärme	Advent (religiöser Schwerpunkt) „Eine Welt“
Adventsprojekt	Weihnachten in aller Welt / Bräuche	Adventsprojekt (religiöser Schwerpunkt), Sinne	Wetter und Wasserkreislauf, Lebensräume Wald und Wiese	Jahreskreis, Kalender, Uhr 1+2 Tiere im Winter 3+4
Uhr/ Kalender/ Jahreskreis	Tiere im Winter	Jahreskreis, Kalender, Uhr, Zeit (Kl. 1-3) Sexualität (Kl. 4)	Sinne und Körper, Sexualität	Gesunde Ernährung, Sexualität (Kl. 4)
Schule früher und heute	Sexualität (Kl. 4)	Experimente mit Strom, Magnetismus, Sinne, Luft und Wasser	Mobilitätserziehung	Sachsen/ Heimatort
Sachsen/ Heimatort (Exp. Schwimmen und Sinken)	Hecke und Boden	Gesunde Ernährung, Getreide	Klassenzeitung	Schule früher und heute
Wald und Bäume (Klassenfahrt → Teich)	Bibliothek (Uranus, Mars, Erde)	Wald erleben		Klassenzeitung
Mobilitätserziehung	Klassenzeitung	Bauernhof und Garten (Heim- und Nutztiere)		
Klassenzeitung		Klassenzeitung		

Abb. 1: Themen des Sachunterrichts 2011–2016

Welche Kompetenzen braucht es, um sich auf natürliche Weise mit dem Thema auseinanderzusetzen? Diese Zielfrage ist die Basis für alle Überlegungen. Als Schülermaterial zu den Sachunterrichtsthemen hat sich im Laufe der Jahre für uns das Format »Themenmappen« etabliert, auch wenn sich diese mit der Zeit sehr verändert haben. Zu Beginn bestanden sie aus Sammlungen verschiedener Arbeitsblätter aus diversen Arbeitsheften, überfrachtet mit ständig wechselnden Aufgabentypen. Aus unserer Sicht führte das dazu, dass die Abarbeitung der Aufgaben für die Kinder Priorität hatte und nicht die nachhaltige, intensive und individuelle Beschäftigung mit dem Lerninhalt. Heute stehen für uns die sachunterrichtlichen Kompetenzen im Vordergrund, wie zum Beispiel Forscherbriefe schreiben, Mindmaps erstellen, Sachzeichnungen anfertigen, Befragungen durchführen oder Lernposter anfertigen und präsentieren (Abb. 3, 4 und 5).

Eine Sachunterrichtsmappe besteht meist aus Deckblatt, Inhaltsverzeichnis und offenen, kompetenzorientierten Aufgaben für die Jahrgänge 1 und 2 sowie 3 und 4. Offene Aufgabenformate sollen gewährleisten, dass Kinder aller Jahrgänge, mit oder ohne sonderpädagogischem Förderbedarf, in ihrem eigenen Tempo auf ihrem eigenen Leistungsniveau, alleine, mit Lernpartner oder in einer Gruppe wesentliche Kompetenzen erwerben und ausbauen können.

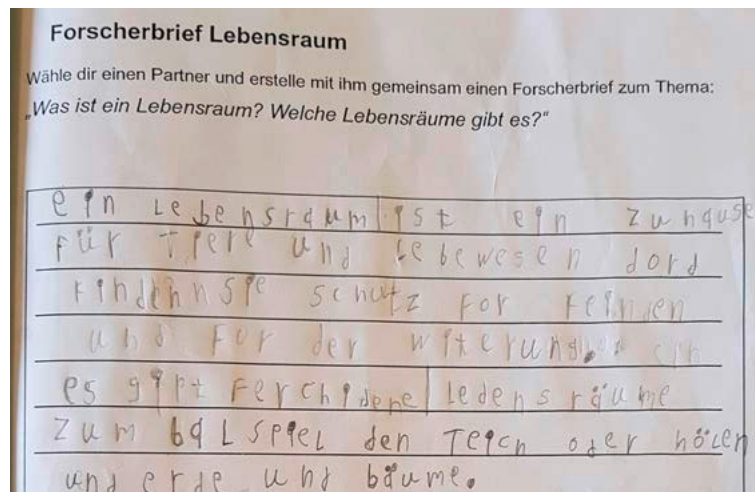


Abb. 3: Forscherbrief zum Thema Lebensräume

Im Miniteam werden anhand des Lehrplanes wesentliche Inhalte zum entsprechenden Thema ausgewählt, gebündelt und zu kompetenzorientierten, offenen Lernaufgaben konzipiert.

Des Weiteren gehört zur Vorbereitung der Sachunterrichtsmappen auch die Bereitstellung von Materialien und Literatur an einem für alle Kinder zugänglichen Ort. Draußen- und Praxis-

tage werden ebenfalls vom Miniteam organisiert.

Das vorbereitete SU-Thema wird schließlich im Team vorgestellt. Inhalt, Form sowie Umfang der Mappe werden diskutiert und Absprachen zu eventuellen Ausflügen getroffen. Nach Einarbeitung der Änderungen starten alle Stammgruppen zeitgleich mit dem neuen Sachunterrichtsthema.

Im Durchschnitt ist bei uns jede Lehrkraft für zwei Inhalte pro Schuljahr verantwortlich. Neben der reinen zeitlichen Ersparnis und der Professionalisierung, die es mit sich bringt, wenn

Termin	Thema	Schule	Hort	Ideen/ Praxistage/ Draußentage
08.08.16 bis 19.08.16	Formen des gemeinsamen und individuellen Lernens (Bildungswege)			
22.08.16 bis 30.09.16	Landwirtschaft (Garten, Getreide, Kartoffel, Nutztiere, Honig, Biene)	A. B., C. M., U. R.	R. S.	Bauernhöfe der Fam. G. und Fam. K., Landgut Nemt, Kartoffellager Kitzscher, Bienen der Fam. S.
Herbstferien 01.10. - 16.10.16				
17.10.16 bis 30.11.16	Wetter und Wasserkreislauf	U. R., A. Z.	L. W.	
01.12.16 bis 21.12.2016	Experimente Licht, Schatten, Feuer, Wärme	A. M., C. H.		Inspirata, Imaginata Jena, Technische Sammlungen Dresden
Weihnachtsferien 22.12.16 – 02.01.17				
03.01.2017 bis 10.02.2017	Kinderrechte, eine Welt	C. L., A. B.		
Winterferien 11.02.17 – 26.02.17				
27.02.2017 bis 12.04.2017	Sinne und Körper, Sexualität (Kl. 4)	A. Z., J. R.		Hygienemuseum Dresden, Fragestunde: Gesundheitsamt anfragen, Fragebox aufstellen
Osterferien 13.04.17 – 23.04.17				
24.04.2017 bis 24.05.2017	Mobilitätserziehung	A. M., C. H.	K. D., T. K.	Fahrradparcours ADAC, Reifen flicken
Himmelfahrt 25.05.17 / Stammgruppenfahrt 29.05.-02.06.17 / Pfingsten 06.06.17				
06.06.2017 bis 16.06.2017	Klassenzeitung	C. H.		
Sommerferien 24.06.17 – 05.08.17				

Abb. 2: Sachunterricht im Schuljahr 2016/17



Ulrike Riedel (links)

arbeitet am Evangelischen Schulzentrum Muldental als Grundschullehrerin in einer jahrgangsgemischten Stammgruppe 1–4 und ist in der Teamleitung u. a. verantwortlich für Schüleraufnahmeverfahren und Dyskalkulie.

Antje Braunreuther (rechts)

arbeitet ebenfalls in einer jahrgangsgemischten Stammgruppe 1–4 und ist in der Teamleitung u. a. verantwortlich für Stundenplanung, Personaleinsatz und Hospitationen.

zwei oder mehr Pädagogen einen Lerninhalt vorbereiten, liegt der Vorteil außerdem darin, sich nach persönlichen Interessen und Neigungen sowie zeitlicher Verfügbarkeit für die Sachunterrichtsthemen einteilen zu können. Zusätzlich bietet es den in jahrgangsgemischten Lerngruppen lernenden Kindern die Möglichkeit, nicht nur mit Schülern der eigenen Stammgruppe gemeinsam arbeiten zu können, sondern auch stammgruppenübergreifende Lernpartnerschaften einzugehen.

Teamleitung – Leitung im Team

Bereits seit vielen Jahren gibt es keine hauptamtliche Schulleitung in der

Grundschule des evangelischen Schulzentrums Muldental. Als 2007 eine Oberschule gegründet wurde, übernahm der damalige Schulleiter der Grundschule die Gesamtschulleitung und legte mit dem Wachsen der Oberschule und den damit zunehmenden Aufgaben die Leitung der Grundschule nieder. Zunächst füllte eine Kollegin die Rolle der Schulleiterin neben ihrer Klassenleitung aus. Da dies jedoch eine hohe Belastung mit sich brachte, wurden mehr und mehr Aufgaben von verschiedenen Kolleginnen übernommen.

Was anfangs als Übergangslösung gedacht war, wurde schnell zum festen Bestandteil der Teamarbeit in der Grundschule des Evangelischen Schulzentrums Muldental. Nahezu alle Kolleginnen sind nun an der Leitung und Weiterentwicklung der Grundschule beteiligt.

In den vergangenen Jahren haben wir im Team und teilweise mit professioneller Begleitung durch einen Supervisor die für uns notwendigen und wesentlichen Aufgaben der Schulleitung systematisiert und verteilt. Dabei konnten wir vier wesentliche Bereiche der Schulleitung unterscheiden:

1. Pädagogische Verantwortung für die konzeptionelle Arbeit und Weiterentwicklung der Grundschule
2. Die organisatorische Planung und Gestaltung des Schulalltags
3. Administration und Öffentlichkeitsarbeit
4. Integration, Gleichberechtigung und Nachteilsausgleich

Diesen Arbeitsbereichen haben wir verschiedene Aufgaben untergeordnet, die von mehreren Kolleginnen ausgefüllt werden.

Wesentlicher Faktor bei der Verteilung der Aufgaben ist das Interesse und das Zutrauen der Einzelnen sowie das Vertrauen des Teams in die Arbeit der Kolleginnen. In gemeinsamen Gesprächen haben wir den verschiedenen Aufgaben unterschiedliches Gewicht verliehen, welches sich dann je nach Art und Anzahl der Aufgaben in Abminderungsstunden für die Schulleitungstätigkeit im Stundendeputat der Lehrerinnen niederschlägt (Abb. 6).

»Teamsitzung« und »Pädagogischer Nachmittag«

Die geteilte Verantwortung für die Schulleitung benötigt ein hohes Maß an Kommunikation, um die Vernetzung der verschiedenen Aufgabenbereiche zu ermöglichen. Dienstberatungen wurden in der Vergangenheit immer mehr zu stundenlangen Diskussionsveranstaltungen, die sich überwiegend mit den organisatorischen Abläufen des Schulalltags befassten. Oft kam die Arbeit an pädagogischen Themen zu kurz und kollegiale Fallberatung fand kaum statt. Um diesen Themen mehr Raum zu geben, wurde die Dienstberatung in zwei verschiedene Besprechungen aufgeteilt, die sich wöchentlich abwechseln. Zum einen die sogenannte »Teamsitzung«, die organisatorischen Themen gilt, und zum anderen der »Pädagogische Nachmittag«, welcher ausschließlich der inhaltlichen Arbeit und der Schulentwicklung vorbehalten ist. Gleichzeitig wurde ein strenges Zeitmanagement festgelegt. Teamsitzungen sind fortan 60 Minuten lang, Pädagogische Nachmittage 90 Minuten. Themen, die in dieser Zeit nicht besprochen wur-

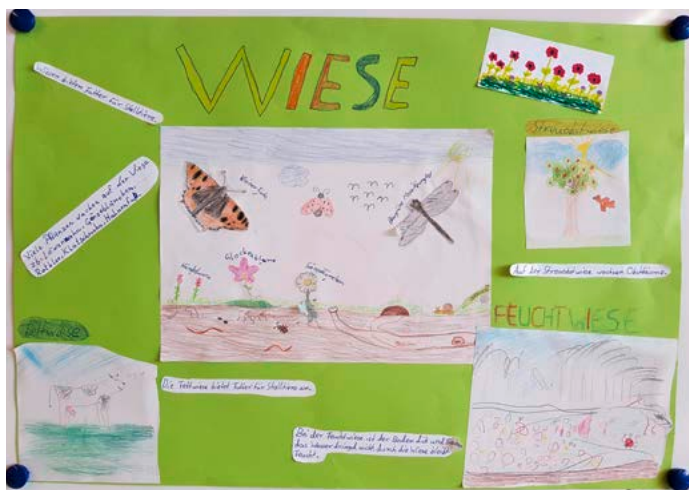


Abb. 4: Lernposter zum Lebensraum Wiese



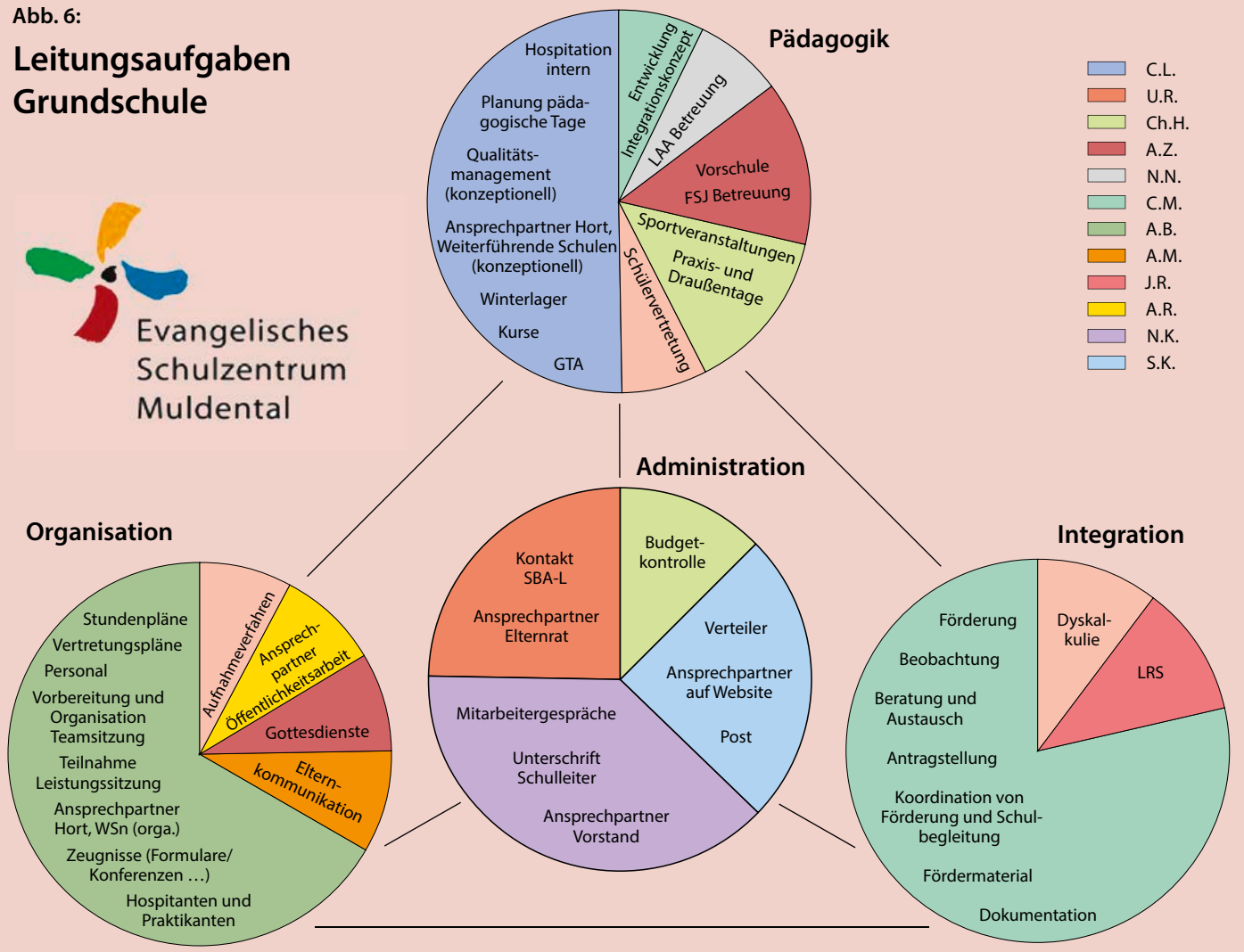
Abb. 5: Lernposter zum Lebensraum Gewässer

Abb. 6:

Leitungsaufgaben Grundschule



Evangelisches
Schulzentrum
Muldental



den, werden konsequent auf das nächste Treffen verschoben. Nur in Ausnahmefällen finden organisatorische Absprachen zum pädagogischen Nachmittag statt und werden inhaltliche Themen zur Teamsitzung besprochen. Um die Beratungen möglichst effizient zu gestalten, hängen bereits im Vorfeld der Treffen im Lehrerzimmer Listen aus, in die jeder Themen für das nächste Treffen eintragen kann.

Auch die Verantwortung für die Leitung der Beratungen wird geteilt und rotiert im gesamten Team. Der jeweilige Leiter der Besprechung nimmt die Listen als Grundlage für den Ablauf der Sitzung und sortiert und gewichtet die eingebrachten Themen eigenverantwortlich oder in Rücksprache mit dem Kollegium zu Beginn der Beratung. Dieses Vorgehen spiegelt auch den Umgang mit den einzelnen Leitungsaufgaben wider. Jeder kann für seinen Verantwortungsbereich eigene Entscheidungen treffen oder diese im Team zur

Diskussion stellen. Als oberstes Entscheidungsgremium der Grundschule im Evangelischen Schulzentrum Muldental gilt die Teamsitzung, unabhängig davon, ob Entscheidungen eigenverantwortlich getroffen wurden oder in Absprache mit Kolleginnen erfolgt.

Pro und Contra

Die Verteilung der Leitungsaufgaben bringt sowohl Vorteile als auch Nachteile mit sich. Die gemeinsame Verantwortung gibt den Einzelnen Sicherheit in ihren Entscheidungen und durch die Rücksprache im Team werden alle Kolleginnen am Prozess der Schulentwicklung beteiligt. Regelmäßige Treffen und Gespräche ermöglichen individuelle Absprachen und kollegiale Fallberatung. Gleichzeitig werden Abläufe und Prozesse stark verlangsamt. Obwohl es oft sinnvoll ist, Entscheidungen nicht aus der tagesaktuellen Situation heraus zu treffen, ist es doch hin und wieder nötig, schnell zu agieren. Solche »Not-

fälle« müssen dann häufig »zwischen Tür und Angel« am Morgen oder in den Pausen besprochen werden.

Eine geteilte Leitung wie sie in der Grundschule des Evangelischen Schulzentrums Muldental gelebt wird, benötigt ein hohes Maß an Respekt, Vertrauen und Toleranz im Team und ist somit stark von den einzelnen Personen abhängig.

Das öffentliche Bild des Schulsystems ist stark hierarchisch geprägt. Vor diesem Hintergrund gelingt es nicht immer, Verständnis für unsere Entscheidungskultur zu erzeugen, und vor allem Eltern erwarten hin und wieder ein »Machtwort« durch den Schulleiter.

Literatur

Tänzer, Sandra (2013): Sachunterricht planen – Zusammenarbeit im Team. In: Sachunterricht in der Grundschule entwickeln – gestalten – reflektieren. Hg. von Eva Gläser, Gudrun Schönknecht. Band 136: Beiträge zur Reform der Grundschule. Frankfurt am Main. Grundschulverband, 155 – 170.

Eva-Maria Osterhues-Bruns

Vom Umgang mit der Zeit

Arbeit in der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe

Die Grundschule Nordholz, gelegen im Norden Deutschlands, in der Nähe von Cuxhaven, ist eine vierzügige offene Ganztagschule. Ungefähr 300 Kinder besuchen die Schule, unter ihnen sind 32 Kinder mit Fluchterfahrung. Unsere Schulkinder werden begleitet von 20 Lehrkräften, fünf pädagogischen Mitarbeiterinnen im Schulvormittag, Schulassistenten sowie pädagogischen Mitarbeitern, die zusätzlich zu den im Unterricht eingesetzten Lehrkräften den Ganztag mit vielfältigen Angeboten bereichern.

Die Grundschule Nordholz ist eine von fünfzehn offiziellen Hospitationsschulen für die Arbeit in der Eingangsstufe des Niedersächsischen Kultusministeriums sowie Mitglied der Netzwerkschulen »Gemeinsam unterwegs im Grundschulverband«.

Ganz am Anfang ...

»Der Entwicklungsunterschied zwischen den Kindern eines ersten Schuljahrganges beträgt bis zu drei Jahren« (Largo 2009, 18). Auch wir in unserem Unterricht machten immer wieder die Erfahrung, dass die Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen in die Schule kamen, einige von ihnen hatten so geringe Vorerfahrungen, dass ihnen gar keine »Schulreife« attestiert wurde und sie daher den Schulkindergarten besuchen mussten. Doch damit war das Problem der ungleichen Lern-

voraussetzungen nicht gelöst, denn einerseits wurden Lernrückstände im Schulkindergarten nur ansatzweise aufgeholt, andererseits gab es ja auch in den »homogenen« Jahrgangsstufen ebenfalls Kinder, die bereits über einen größeren – oder auch geringeren – Wissensstand verfügten als andere Kinder. Mit unserem Fibelunterricht und dem gleichschrittigen Abarbeiten von Aufgaben konnten wir den unterschiedlichen Lernvoraussetzungen nicht mehr gerecht werden – wie konnten wir dieser Problematik begegnen?

So begannen wir, uns im Jahr 2002 intensiv mit dem organisatorischen Modell des altersgemischten Lernens in der Eingangsstufe auseinanderzusetzen. Wir hospitierten in Schulen, die bereits Erfahrungen mit der Arbeit in der Eingangsstufe machten, vertieften durch Eigenstudium und Fortbildungen unsere fachdidaktischen, methodischen und pädagogischen Kenntnis-

se und erarbeiteten auf dieser Grundlage unser Konzept für die Arbeit in der Eingangsstufe.

Im Jahr 2004 starteten wir dann mit acht Eingangsstufenklassen. Im Alltag erkannten wir jedoch schnell, dass unsere theoretischen Überlegungen oder unsere ausgewählten Materialien nicht so praktikabel waren wie geglaubt – und die Eltern waren von dieser Art des Unterrichtens nicht so begeistert, wie wir vermutet hatten. Die umliegenden Schulen beobachteten unser Vorhaben skeptisch, selbst einzelne Kollegen konnten sich die Arbeit in der Eingangsstufe nicht vorstellen und wollten dort nicht unterrichten. Doch trotz dieser Widrigkeiten zu Beginn sind wir auf diesem Weg vorangeschritten und unterrichten weiterhin unsere Kinder in altersgemischten Lerngruppen – doch warum? Reicht ein binnendifferenzierender Unterricht nicht aus, um die Kinder dort abzuholen, wo sie stehen?

Was treibt uns an?

Auch nach fast fünfzehn Jahren Arbeit in der Eingangsstufe sind wir sicher, dass das jahrgangsgemischte Lernen eine besonders gute Möglichkeit ist, Kinder auf ihrem Weg durch ihre



Schulzeit zu begleiten und ihnen die Zeit zu geben, die sie benötigen. Wir begreifen die Heterogenität nicht als Hindernis unserer Arbeit, sondern als Chance, mit- und voneinander zu lernen. Burk u. a. (2007) erklären dazu, dass »verschiedene Untersuchungen darauf [hinweisen], dass die strukturelle Asymmetrie der altersgemischten Klasse Vorteile mit sich bringt«. Sich auf Laging beziehend erkennen sie ein vermindertes Konkurrenzverhalten der Kinder untereinander, da es keine einheitliche Leistungsnorm gibt. Auch fällt es den Kindern weniger schwer, eigene Hilfe anzubieten oder von anderen Hilfe anzunehmen (vgl. Burk u. a. 2017, 13). Ältere Kinder erhalten Bestätigung, wenn sie jüngeren Kindern etwas zeigen, vorlesen oder erklären können.

Wesentlich für die Arbeit in der Eingangsstufe ist ein anderer, bewusster Umgang mit Zeit, der sich insbesondere auf drei Aspekte bezieht:

Zeit, um anzukommen

Kinder kommen als Lernanfänger in die Schule – in ein neues System mit teilweise bekannten Regeln und Ritualen. Zumeist begegnen sie aber sehr viel Neuem: neuen Kindern, neuen Lernbegleitern, neuen Räumlichkeiten oder neuen Tagesabläufen. Indem die Schulanfänger jedoch in eine bestehende Klassengemeinschaft eintreten, erhalten sie von Beginn an feste Strukturen zur Orientierung. Die älteren Kinder werden bei uns als Paten eingesetzt, d. h. »jedes Sonnenkind kriegt ein Sternkind und das hilft ihm dann« (Alina, 8 Jahre). Sie helfen den Schulanfängern, sich in dem neuen Lernraum Schule zurechtzufinden. Sie zeigen, wo die Schuh- und Jackenständer, die Toiletten oder einzelne Räume sind, wo sich das Schulsekretariat oder das Krankenzimmer befinden – und sie kennen die besten Spielmöglichkeiten auf dem Pausengelände. Sie unterstützen die Lernanfänger darin, benötigte Schulmaterialien herauszuholen, Zettel in die richtige Mappe zu heften, aber auch, ihnen bei Fragen zur Bearbeitung ihrer Aufgaben zu helfen. Auch kennen die älteren Schulkinder bestehende Regeln und Rituale sowie die Handhabung mit den vorhandenen Materialien. Durch diese vielfache, auf mehreren Ebenen stattfindende Unter-

stützung erleben unsere neuen Schulkinder gleich zu Beginn Wertschätzung, aber vor allem Orientierung im Schulalltag. Das Hineinwachsen in ein bestehendes System gibt den Schulanfängern Sicherheit bei der Bewältigung ihrer neuen Herausforderungen. Die älteren Kinder erhalten die Gelegenheit, ihr Wissen und ihr Können weiterzugeben und zu festigen; auch für lernschwächere Kinder bieten sich zahlreiche Anlässe,

sam mit den älteren Kindern zu entdecken und zu erlernen. Sie erhalten zudem die Möglichkeit, bereits nach einem Jahr in die dritte Klasse zu wechseln. Im Gegensatz zum »Überspringen« eines Schuljahrganges wechselt ein Teil der Lerngruppe gemeinsam mit in die dritte Klasse. Genauso bleibt ein Kind, das die Eingangsstufe in drei Jahren durchläuft, mit einem Teil der Klassengemeinschaft zusammen. Diese Kinder wiederho-

Zehn Gründe für die jahrgangsgemischte Eingangsstufe

1. Schulanfänger und Schulanfängerinnen lernen von Anfang an in einer erfahrenen Gruppe die Regeln des Zusammenlebens.
2. Mit Beginn jeden Schuljahres ändert das Kind seine Stellung innerhalb der Lerngruppe. Es erlebt sich abwechselnd als jüngeres oder älteres Mitglied der Lerngruppe.
3. Jedes Kind, auch ein leistungsstarkes, erlebt, dass ein anderes (z. B. älteres) Kind mehr kann. Aber auch jedes langsam lernende Kind kann sich als Helfer erleben.
4. Die Älteren (und nicht nur die Guten) erhalten Gelegenheit, Gelerntes zu wiederholen, wiederzugeben und zu vertiefen.
5. Leistungsstärkere Schülerinnen und Schüler können bereits die Unterrichtsziele des höheren Schülerjahrganges abstreben.
6. Kein Kind bleibt beim Übergang allein.
7. Lehrkräfte in jahrgangsgemischten Lerngruppen planen und reflektieren im Team.
8. Lehrkräfte beobachten und folgen bewusst den Entwicklungsschritten einzelner Kinder. Sie gewähren ihnen individuelle Ziele, warten ab.
9. Die Klassen sind bunt gemischt. Dadurch werden die Vielfalt und die Vielseitigkeit der Kinder als Bereicherung angenommen.
10. Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für ihr Lernen.

Niedersächsisches Kultusministerium, 2017

zu zeigen, was sie können (vgl. Wagener 2014). Dadurch steigern sie ihr Selbstwertgefühl. Für uns Lehrkräfte heißt das: Es benötigt weniger Zeit, um die Kinder an die organisatorischen Abläufe des Schullebens zu gewöhnen. Wir haben daher mehr Zeit, uns mit den Kindern auszutauschen, ihnen zuzuhören, sie und ihre unterschiedlichen Fähigkeiten von Anfang an kennenzulernen und angemessen zu begleiten.

Zeit zum Lernen – im eigenen Tempo

Kinder in der Eingangsstufe bekommen Zeit zum Lernen – individuell zwischen einem und drei Jahren. So kann jedes Kind in seinem Tempo entsprechend seiner Lernvoraussetzungen lernen. Kinder, die mit viel Vorwissen und guten kognitiven Anlagen in die Schule kommen, haben die Möglichkeit, Inhalte einzelner oder aller Fächer gemein-

len nicht nur die Klasse und erarbeiten die Inhalte ein zweites Mal; sie machen an der Stelle weiter, an der sie aufgehört haben. Gleichwohl erhalten sie die Möglichkeit, sich durch die gemeinsame Arbeit mit den jüngeren Kindern die Kompetenzen zu vergegenwärtigen und entsprechend zu festigen.

Auch geben wir den Kindern mit einem möglichen Unterstützungsbedarf Zeit zum Lernen. Bei uns wird nicht bereits vor Schuleintritt oder gleich zu Beginn der Schulzeit für die Kinder ein Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs eingeleitet. Durch den individuellen Lernrhythmus und eine gelungene Differenzierung im Rahmen der drei Jahre innerhalb der Eingangsstufe gelingt es vielen Kindern, die Kompetenzen des zweiten Schuljahrganges zu erreichen und anschließend die Grundschulzeit ohne einen festgestellten Förderbedarf erfolgreich zu beenden.



Eva-Maria Osterhues-Bruns

ist stellvertretende Schulleiterin der Grundschule Nordholz. Sie leitete viele Jahre eine Klasse der Eingangsstufe.



www.grundschule-nordholz.de

Zeit für Kinder und Eltern – Lerngespräche

Zurzeit erhalten in Niedersachsen die Schulen zusätzliche Stunden als Doppelbesetzung, abhängig von der Klassengröße. Diese Stunden nutzen wir, um bei der Planarbeit gemeinsam die Kinder zu unterstützen, in Kleingruppen oder mit einzelnen Kindern allein zu arbeiten und Inhalte zu vertiefen – oder um Lerngespräche mit ihnen zu führen. Auf der Basis je einer Lernlandkarte im Fach Deutsch und einer Lernlandkarte im Fach Mathematik können wir Lehrkräfte uns Zeit nehmen, gemeinsam mit den Kindern Gespräche über ihre Lernentwicklung zu führen. Die Lernlandkarte dient dann dazu, erwartete Kompetenzen für die Kinder transparent zu machen, vor allem aber, erreichte Kompetenzen für die Kinder sichtbar zu machen und Ziele für die Weiterarbeit festzulegen. Diese Lerngespräche mit den Kindern finden regelmäßig statt, um die Ziele zu überprüfen und neue festzulegen. Außerdem ist es für die Kinder ein tolles Gefühl, ihre Arbeit zu reflektieren und den eigenen Lernfortschritt auf der Lernlandkarte zu erkennen.

Ausgehend von den Lerngesprächen mit den Kindern finden nachmittags regelmäßige Elterngespräche statt. Auch hier

dienen die Lernlandkarten als Grundlage, mit deren Hilfe die Kinder ihren Eltern stolz darüber berichten, was sie gelernt haben – und an welcher Stelle noch weitergearbeitet werden muss und wie die nächsten Schritte aussehen werden.

Ein großer und gewichtiger Grund – außerhalb des zeitlichen Rahmens – für das jahrgangsgemischte Lernen in der Eingangsstufe ist ihr grundlegender Beitrag zur Umsetzung einer inklusiven Schule. Kinder, Lehrkräfte und auch Eltern lernen den Umgang mit Heterogenität, sie akzeptieren die Unterschiedlichkeit der Kinder in der Klasse und der ganzen Schule – auch dadurch, dass wir die Zeit finden, Kinder gemeinsam mit ihren Eltern in ihrem Tempo zu begleiten.

Trotz all dieser Argumente gibt es auch bei uns offene Fragestellungen:

Wie gelingt uns ein tragfähiger Übergang in die Klasse drei?

Unsere Antwort auf dieses Problem war das Einrichten von Profilklassen in den Jahrgängen drei und vier. Das heißt, alle Kinder wählen am Ende der Eingangsstufe gemeinsam mit ihren Klassenlehrern eines der drei Profile Bewegung, Musik oder Praxis aus. Das Profil bildet einen Schwerpunkt in der Unterrichtsgestaltung, so dass die Kinder ihren Fähigkeiten und Neigungen entsprechend lernen können. Dennoch stehen wir in den dritten Klassen vor der Problematik, unsere Kinder entsprechend der gültigen Erlasslage zu bewerten.

Wie geraten wir nicht in eine Individualisierungsfalle?

Jahrgangsgemischter Unterricht beruht didaktisch-methodisch auf einer individuellen Lernbegleitung und einem stark differenzierten Unterricht. Dennoch ist es für uns wichtig, dass die Kinder nicht nebeneinanderher verschiedene Pläne oder

Aufgabenhefte abarbeiten, sondern dass wir mit guten und offenen Aufgaben immer wieder in das gemeinsame Gespräch kommen. Doch was sind gute Aufgaben, wie können wir sie entwickeln? Wie können wir Lernangebote bereitstellen, an denen alle Kinder mit ihren Fähigkeiten erfolgreich arbeiten können? In unseren wöchentlich stattfindenden Teambesprechungen planen wir gemeinsam Unterricht, so dass wir in diesem regelmäßigen Rahmen Ideen sammeln, voneinander lernen und profitieren.

Wie überzeugen wir Eltern, die der Arbeit in der Eingangsstufe kritisch gegenüberstehen?

Viele Eltern kennen aus ihrer eigenen Schulbiographie das Lernen in einer jahrgangsgemischten Lerngruppe nicht und kommen daher mit vielen Vorurteilen oder Fragen zu uns. Diesen Vorurteilen versuchen wir, durch eine sehr enge Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten entgegenzutreten. Gemeinsam wird bereits vor der Schule ein Workshop durchgeführt, in dem die Eltern mit dem Konzept und den unserem Unterricht zugrundeliegenden Lehrwerken vertraut gemacht werden. Dieser Workshop kann von den Eltern ein zweites Mal besucht werden, wenn ihr Kind das erste Jahr die Schule besucht. Ein Film, den wir erstellt haben, verdeutlicht noch einmal die gemeinsame Arbeit in der altersgemischten Lerngruppe.

Alle Eltern haben zudem an unserer Schule nach vorheriger Anmeldung die Möglichkeit, im Unterricht zu hospitieren. Im Anschluss daran findet ein Gespräch statt, in dem die Arbeit in der Eingangsstufe noch einmal eingehend erläutert und Fragen beantwortet werden können.

Doch wir haben auch festgestellt, dass manche Eltern sich nicht überzeugen lassen bzw. sich nicht überzeugen lassen wollen.

Literatur

Burk, K. / De Boer, H. / Heinzel, F. (2007): Zur (Wieder-) Entdeckung der Altersmischung. In: Burk, K. / De Boer, H. / Heinzel, F. (Hrsg.) (2007): Lehren und Lernen in jahrgangsgemischten Klassen, 10–16.
Carle, U. / Metzen, H. (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Kurzfassung. Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen

Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Wissenschaftliche Expertisen). Online verfügbar unter grundschulverband.de/veroeffentlichungen/wissenschaftliche-expertisen/
Largo, R. H. (2009): Schülerjahre. Wie Kinder besser lernen.

Niedersächsisches Kultusministerium (2017): Jahrgangsgemischte Eingangsstufe. Ein Weg zum erfolgreichen Lernen. Informationen für Eltern, Lehrkräfte und Schulen.
Wagner, M. (2014): Potenziale der Jahrgangsmischung. In: Die Grundschulzeitschrift, 274, 29–33.

Andreas Reinke

»Das Gespräch zog sich über zwei Stunden hin ...«

Lehrer und Eltern im Dialog – Beziehungskompetenz stärken

Nadine M. war eine Zweitklässlerin, die fröhlich und interessiert ihren Schulalltag bestritt. Sie entwickelte sich aus meiner Sicht hervorragend und ich freute mich über ihren Werdegang. An einigen Tagen wirkte Nadine nachdenklich und verträumt, was den Eltern Sorgen bereitete. Eines Tages, nachdem Nadines Mutter bereits im Unterricht hospitiert hatte, begrüßte ich Mutter und Vater M. zum Lehrer-Eltern-Gespräch.

Schnell fühlte ich mich unwohl. Inhaltlich kamen wir auf keinen Nenner. Der Vater forderte mehr Disziplin und Ehrgeiz, während ich argumentierte, dass an dieser Schule Wert auf Individualität und Selbstständigkeit gelegt werde. Ich fühlte mich trotz meiner Argumente »klein« und war nicht in der Lage, mich empathisch auf die Anliegen meiner Gesprächspartner einzustimmen. Ein Lehrer, das hatte ich in der Ausbildung gelernt, sollte gut zuhören können. Zwar vernahm ich die Worte des Vaters, nur zuhören konnte ich ihm nicht. Zu sehr war ich mit mir und meinen Abwehrmechanismen beschäftigt. Das Gespräch zog sich über zwei Stunden hin und am Ende wusste ich nicht, was wir eigentlich besprochen und beschlossen hatten. Mit einem »Gefühls-Potpourri« aus Wut, Angst und Enttäuschung beendete ich erst das Gespräch und später den Tag. Ein paar Monate später – mittlerweile war ich nicht mehr der Lehrer von Nadine – traf ich den Vater im Schulflur. Wieder wurde ich von belastenden Gefühlen überwältigt. Die Situation irritierte mich. Ich begab mich mit einem Kaffee in eine ruhige Ecke und dachte erstmals anders über meine reflexartigen Gefühle nach. Ging es in dem Verhältnis zwischen Vater M. und mir wirklich um Nadine, Schule und Disziplin? Oder gab es noch etwas, was ich bisher nicht gesehen hatte? »Warum«, fragte ich mich, »fühle ich mich in der Gegenwart des Vaters so klein?« Die Antwort kam plötzlich: »Weil er so groß ist!« Innerhalb von Sekunden wurde mir klar, dass Vater M. etwas verkörperte, was

mich einschüchterte. Er aktivierte meine anerzogenen Kleinheitsgefühle.

Vater M. war eine beeindruckende Erscheinung. Er maß mindestens 1,95 Meter und strahlte eine Autorität aus, die mich erschütterte. Damals, als ich mich an der Tasse Kaffee festhielt, dachte ich nur, ich sei ein inkompetenter Lehrer. Hoffentlich würde niemand merken, wie klein und schwach ich mir manchmal vorkam. An Kollegen wandte ich mich nicht. Zu groß war die Angst davor, mich zu »entblößen«. In der Lehrerausbildung hatte ich nichts darüber erfahren, dass meine Vorgeschichte immer auf mein Wirken als Lehrer Einfluss haben würde und ein Lehrer gut daran tut, sich mit sich selbst und seinen biographisch bedingten Reiz-Reaktions-Mustern bekannt zu machen. Stattdessen begab ich mich auf das Terrain der Verurteilungen und Projektionen. Ich weiß noch, dass ich im Nachgang zum Gespräch mit Familie M. im Beisein einiger Kollegen gegen die Eltern polterte. Nichts ließ ich aus. Ich beschwerte mich über die erbärmlichen Ansichten und die altbackenen Erziehungsmethoden. Sogar über die Frisur von Mutter M. zog ich her. Eigentlich sprach ich über mich – ich hatte Angst vor Nadines Vater.

Meine Angst ist allein meine Angelegenheit!

Und es macht einen großen Unterschied, ob ich als Lehrer die eigenen Gefühle registrieren, annehmen und beantworten kann oder aber in das Kostüm der rollenbedingten Lehrerautorität

schlüpfe und Gegenoffensiven starte, weil in mir die Überzeugung tobt, dass ein »guter« Lehrer alles daran setzen möge, sich nicht die Butter vom Brot nehmen zu lassen.

Als Lehrer muss ich ganz gewiss nicht alle meine biographischen Themen geklärt haben, um mit Eltern (und Schülern) in einen gleichwürdigen Dialog gehen zu können. Mit diesem Anspruch dürfte kein Mensch Lehrer werden. Allerdings muss ich den Gedanken integrieren, dass es mich und meine Themen auch im professionellen Kontext gibt: »Ich finde statt – als Mensch!«



Andreas Reinke

familylab-Seminarleiter, Teenpower-Trainer, Autor der Bücher »Das wird Schule machen – Kein Bildungssystem kann besser sein als seine Lehrer« und »Vertrauensbildung – Wege aus der Schulangst«, Betreiber der facebook-Seite »Inspiration für Eltern und Pädagogen«, Referent des Deutschen Familienverbandes.

Ich muss wissen und berücksichtigen, dass ich immer auch als Mensch mit gewöhnlichen Reaktionen auf die Beziehungen einwirke, die ich eingehe. Daher ist es für mich als Lehrer unbedingt notwendig, über gute Kenntnisse des menschlichen Reaktionsverhaltens im Allgemeinen und das eigene Verhalten im Besonderen zu verfügen. Dies erfordert das Wagnis, mich mit Aspekten der eigenen Persönlichkeit ausein-

anderzusetzen, mit denen ich mich in vielen anderen Berufen möglicherweise nicht beschäftigen muss. Wenn ich im Laufe der Zeit immer mehr über mich und meine Integrität in Erfahrung bringe, kann ich im Rahmen herausfordernder Gespräche verantwortungsvoller und souveräner der Frage nachgehen, welchen konstruktiven oder destruktiven Beitrag ich selbst gerade leiste. Sich empathisch auf Eltern und deren Anliegen, Perspektiven und Gefühle einzustimmen, ohne von eigenen biographischen Themen überwältigt zu werden, setzt Achtsamkeit sich selbst gegenüber voraus. Indem ich im Lehrer-Eltern-Gespräch »bei mir« bin, stärke ich mein Selbstwertgefühl. Mein Selbstwertgefühl setzt sich zusammen aus der quantitativen und der qualitativen Dimension: Was weiß ich über mich und meine Grenzen, Werte, Bedürfnisse, Gefühle, »Macken«, unerledigten Angelegenheiten usw.? Und: Wie verhalte ich mich zu dem, was ich über mich weiß? Zu glauben, dass immer ausschließlich Eltern (oder Schüler) negativen Einfluss auf die Qualität der Beziehungen ausüben würden, halte ich für unprofessionell. Möglicherweise bin ich es, der die Atmosphäre »vergiftet«, weil auf dem unteren Pfad Überlebensstrategien (unbewusste Strategien zur Befriedigung unbewusster Bedürfnisse) zur Anwendung kommen und den Prozess negativ beeinflussen.

Der Finger, der zum Mond zeigt, ist nicht der Mond

Nicht erst seit heute wissen wir, dass das Wie das Was bestimmt. Anders ausgedrückt: Der Prozess bestimmt den Inhalt. Auch in der Schule. Auch in Lehrer-Eltern-Gesprächen. Das Wissen um die Bedeutsamkeit der Prozessebene ist nicht der Prozess selbst. Der Finger, der zum Mond zeigt, ist nicht der Mond. Als Professioneller reicht es also nicht aus, sich allein auf der theoretischen und abstrakten Ebene mit prozessorientierten Fragen zu befassen. Zur Professionalität eines Lehrers gehört eine kontinuierliche persönliche Auseinandersetzung mit prozessrelevanten Persönlichkeitsmerkmalen. Gerade als Lehrer muss ich wissen, dass ich bewusst und unbewusst Einfluss nehme auf die Qualität von Prozessen. Mein Beitrag be-

schränkt sich eben nicht nur auf das, was ich inhaltlich zum Ausdruck bringe und bringen will. Selbst wenn (manchmal auch: gerade weil ...) ich inhaltlich »richtig« liege und stichfeste Argumente benennen kann, ist es möglich, dass ich durch die Art meines Auftretens Eltern unter Druck setze. Und Druck erzeugt bekanntlich Gegendruck. Schnell kann es in bedrückenden Gesprächen zu destruktiven Wechselwirkungen und toxischen Kooperationsleistungen kommen. Möglicherweise fühle ich mich von Eltern in die Enge getrieben, weil ihr inneres »Verteidigungsministerium« angesichts der Integritätsverletzungen durch mich – den Lehrer – mobil macht. Das wiederum könnte mich veranlassen, auf »Alarmstufe Rot« zu schalten und die nächsten Argumente »ins Feld« zu führen, was zur Folge haben könnte, dass Eltern erst recht zum Angriff blasen ...

Ich bin der Professionelle und damit einher geht die Hauptverantwortung für die Qualität der Prozesse. Zum Prozess gehören u. a.:

- a) Ton, Stimmung, Atmosphäre, Körpersprache, indirekte Kommunikation, die ausgedrückten und unterdrückten Gefühle, offene und verborgene Einstellungen (»die Summe unseres bewussten und unbewussten äußeren und inneren Verhaltens« – Jesper Juul, Helle Jensen)
- b) Gelebte (!) Werte wie Offenheit, Authentizität, Verantwortung, Respekt, Gleichwürdigkeit, Integrität, Vertrauen
- c) »... der Weg, das Gefühl, die Werte, die tieferen persönlichen Bedürfnisse, der Dialog und der Kontakt« (Martin Mourier)

Ich glaube, dass wir Lehrer mehr denn je aufgefordert sind, uns der Weiterentwicklung unserer Beziehungskompetenz zuzuwenden, um die an unseren Schulen ständig stattfindenden zwischenmenschlichen Prozesse proaktiv zu gestalten. Und ich will es ausdrücklich betonen: Beziehungskompetenz ist kein »Trick« und bezieht sich nicht darauf, was wir Lehrer mit »schwierigen« Eltern oder Schülern tun können, damit sie nicht mehr »schwierig« sind. Beziehungskompetenz befähigt den Lehrer, die Qualität des Miteinanders profes-

sionell zu verantworten. Er weiß: Das Wie entscheidet über das Was, und wenn Eltern (und Schüler) im Spannungsfeld aus Integrität und Kooperation in irgendeiner Weise »verhaltensauffällig« werden, ist es an der Zeit, sich dem Wie zu widmen, anstatt Anklagen zu erheben und Sanktionen in Aussicht zu stellen. Beziehungskompetenz erfordert, dass man sein Gegenüber mit all seinen Gedanken und Empfindungen ernst nimmt, ohne sich und die eigene persönliche Integrität zu verleugnen.

Noch immer treffe ich hin und wieder auf Eltern, deren Verhaltensweisen und Ansichten nicht gerade Begeisterungstürme in mir auslösen. Das ist so und so wird es wohl immer sein. Beziehungskompetenz heißt nicht, plötzlich alles und jeden ganz toll finden zu müssen oder keine Kritik mehr äußern zu dürfen. Im Gegenteil. In einem qualitativ ansprechenden Lehrer-Eltern-Gespräch werden nicht nur Nettigkeiten ausgetauscht, sondern wichtige Themen klar benannt. Und wenn Eltern vor Wut schnauben und alle meine »Friedensangebote« ausschlagen? Dann erinnere ich mich an folgenden Satz: *»Ich bin nicht ohnmächtig, ich bin aber auch nicht allmächtig.«*

Zurück zum Gespräch mit Familie M. Ich werde oft gefragt, wie ich heute mit beschriebener Gesprächssituation umgehen würde. Wahrscheinlich würde ich intervenieren, indem ich den Prozess zum Inhalt mache: »Frau und Herr M., ich merke gerade, dass ich mich nur sehr schwer darauf konzentrieren kann, mit Ihnen über Ihre Tochter zu sprechen. Ich nehme die Stimmung als sehr angespannt wahr. Geht es Ihnen ähnlich?«

Literatur

Juul, Jesper/Jensen, Helle (2009): Vom Gehorsam zur Verantwortung. Für eine neue Erziehungskultur. Weinheim und Basel.
Mourier, Martin (2012): Neue Führungskompetenz. München.



Reinke, Andreas (2015): Das wird Schule machen – Kein Bildungssystem kann besser sein als seine Lehrer. München.

Petra Hiebl & Klaudia Schultheis

»Joy to learn«

Eine internationale Studie zur Erforschung der schulischen Lernfreude von Kindern

Bei dem internationalen Projekt »Joy to Learn«, das 2014/2015 in sechs Ländern durchgeführt wurde, handelt es sich um einen Beitrag zur *Pädagogischen Kinderforschung* (Schultheis/Hiebl 2016; Hiebl/Schultheis 2016). Diese untersucht die Perspektive von Kindern auf Schule, Unterricht, Lernen und Erziehung. Erkenntnisse über die kindliche Erfahrung und Befindlichkeit können zur Verbesserung der pädagogischen, didaktischen und organisatorischen Gestaltung von Schule und Unterricht beitragen.

Die »Joy to Learn«-Studie stellte Grundschulkindern die Aufgabe, Situationen zu beschreiben, in denen Lernen in der Schule Freude bereitet. Der Beitrag stellt die deutschen Forschungsergebnisse vor. Sie machen deutlich, dass Kinder vor allem dann Lernfreude erfahren, wenn ihnen im Unterricht Selbst- und Mitbestimmung ermöglicht werden (vgl. Hiebl/Schultheis/Pfrang 2016).

Forschungslage

Für das Lernen in der Grundschule stellt »Freude« eine bedeutsame Emotion dar. Hagenauer et al. sprechen explizit von Lernfreude. Unter Lernfreude wird die affektive Komponente der Lerneinstellung verstanden. Diese kann sich inhaltlich auf Lerninhalte, lernbezogene Verhaltensweisen, Personen und Institutionen beziehen (vgl. Helmke 1993). In der Literatur wird Lernfreude aus zwei Perspektiven beleuchtet. Zum einen ist dies die normative, welche die Relevanz der Freude am Lernen an sich in den Mittelpunkt rückt. Zum anderen die funktionale Perspektive, die Lernfreude als Bedingung für den Schulerfolg sieht.

Generell geht man von der Annahme aus, dass jemand, der prinzipiell gerne lernt, dies häufiger macht, insbesondere auch dann, wenn es anstrengend ist (vgl. Hagenauer/Hascher/Reitbauer 2011, S. 5). Es ist bekannt, dass sich die Lernfreude im Laufe der Grundschulzeit verändert (vgl. Helmke 1993; Hallsch 1997). Aus den quantitativen Befunden einer Studie mit 293 österreichi-

schen Grundschulkindern zu Freude in der Grundschule wird deutlich, dass die Grundschule ein Ort häufigen Freudeerlebens ist; jedoch wird auch deutlich, dass dieses Freudeerleben über die Grundschulzeit hinweg massiv abnimmt (vgl. Hagenauer/Hascher/Reitbauer 2011, S.5).

Auch weitere empirische Befunde zeigen, dass die Lernfreude während der Grundschulzeit abnimmt (vgl. Scholastik-Studie: Helmke/Weinert 1997). Dies wirkt sich kontraproduktiv auf die schulischen Anforderungen aus, denn hohe Lernfreude geht mit einer gesteigerten Anstrengungsbereitschaft, einer höheren Aufmerksamkeitsleistung, weniger aufgabenirrelevantem Denken und dem Einsatz von tiefergehenden Lernstrategien einher (vgl. Pekrun/Hofmann 1999). Aus Experimenten der Stimmungsforschung ist zudem bekannt, dass positive Emotionen, wie z. B. Lernfreude, mit einem flexiblen Denkstil einhergehen (vgl. Edlinger/Hascher 2008; Hascher/Edlinger 2009). Positive Emotionen sollten demnach im Unterricht gefördert werden, besonders weil von einer wechselseitigen Beziehung von Lernfreude und Leistung auszugehen ist.

Aufgrund der großen Bedeutung für Lern- und Leistungsprozesse stehen (positive) Lernemotionen deshalb im-

mer wieder im Fokus von Forschungsprojekten. Bisherige (psychologische) Emotionsforschung kommt jedoch vorwiegend durch den Einsatz quantitativer Erhebungsinstrumente zu Ergebnissen, die jedoch der Komplexität und Situationsspezifität von Gefühlszuständen nicht immer gerecht werden. Hier kann qualitativ orientierte Forschung einen wichtigen Beitrag leisten (vgl. Gläser-Zikuda 2008, 65).

Die »Joy to Learn«-Studie erforschte mittels eines qualitativen Methodendesigns, in welchen schulischen Lernsituationen Kinder Lernfreude empfinden und welche Voraussetzungen sie dafür brauchen. Der Forschungszugang ist im Sinne der Pädagogischen Kinderforschung genuin pädagogisch, da das kindliche Lernen nicht isoliert, sondern in Relation zum pädagogischen Handeln in Schule und Unterricht untersucht wird (vgl. Prange 2005). Aus pädagogischer Sicht interessiert besonders, wie wir auf das kindliche Lernen Einfluss nehmen. Um sinnvoll pädagogisch handeln zu können, müssen wir wissen, wie Kinder lernen, wie sie Erfahrungen machen und welcher Art diese Erfahrungen sind. Erkenntnisse über Lernsituationen, die Kinder mit Lernfreude verbinden, können für eine gute Unterrichtsgestaltung und Schulorganisation fruchtbar gemacht werden.

Methodischer Zugang

Das empirische Datenmaterial wurde aus 263 Schülertexten gewonnen (13 Klassen; 154 Jungen; 109 Mädchen; Alter 7–10). Es wurden sowohl Stadt- als auch Landschulen in Bayern ausgewählt, ebenso wurde die Verteilung über die Klassenstufen hinweg berücksichtigt: zwei 2. Klassen, drei 3. Klas-



sen, sieben 4. Klassen und eine jahrgangsgemischte Klasse 3/4. Die erste Klasse wurde aufgrund der benötigten Schreibkompetenz ausgenommen.

Vorbereitet durch eine Impulsgeschichte erhielten die Kinder den Auftrag, individuell ihre Gedanken zu Aspekten und Momenten ihrer schulischen Lernfreude zu formulieren. Berücksichtigt wurde, dass die Kindertexte möglicherweise durch die Erhebungssituation im Unterrichtskontext beeinflusst sein könnten. Deshalb wurde den Kindern mitgeteilt, dass sie mit ihren Texten Forscherinnen und Forscher der Universität unterstützen, die untersuchen, wie Schule verbessert werden könnte. Die Auswertung der Kindertexte erfolgte mittels der strukturierten Inhaltsanalyse nach Mayring (vgl. Mayring 2008). In einem reduktiven Prozess wurde versucht, zu induktiven, d.h. mit Hilfe des Datenmaterials gebildeten Kategorien zu gelangen. Daraus entwickelte sich ein Kategorienschema, das die Basis für die Interpretation bildete.

Zentrale Ergebnisse

Die Auswertung der Kindertexte zeigte, dass Kinder Lernfreude erfahren, wenn sie im Unterricht und in der Schule pädagogische Situationen vorfinden, die *Selbst- und Mitbestimmung*, *Kompetenzerleben* sowie *soziale Eingebundenheit* ermöglichen. Diese drei zentralen Kategorien wurden induktiv aus dem Datenmaterial heraus entwickelt. Sie



Dr. Petra Hiebl

ist als Akademische Oberrätin am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt in der Lehrerbildung tätig.



Prof. Dr. Klaudia Schultheis

ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

decken sich mit den Annahmen der Selbstbestimmungstheorie nach Deci und Ryan (vgl. Deci/Ryan 1993). Die Analyse ergab außerdem, dass *außer-curriculare Lernanlässe und Lernanlässe mit lebenspraktischer Relevanz* zu Lernfreude führen.

Auffällig ist, dass die Determinante Lehrer¹ in der vorliegenden Untersuchung nicht im Fokus der Kinderperspektive lag.

• Selbst- und Mitbestimmung

Die Möglichkeit zur Selbst- und Mitbestimmung im schulischen Alltag sowie während des Unterrichts zieht sich wie ein roter Faden durch die Beschreibungen von Situationen kindlicher Lernfreude. Die quantitative Bewertung der Kategorien zeigt, dass ca. 43 % der Kodierungen auf die Kategorie Selbst- und Mitbestimmung fielen. Sie zeigt sich somit als stärkste Kategorie.

Die Kategorie Selbst- und Mitbestimmung wird durch die Subkategorien »Aktives« Lernen, Selbstständigkeit und Partizipation präzisiert.

Die Kinder nannten insbesondere offene Lernsituationen, in denen Wahlmöglichkeiten bezüglich des Themas, der Zeit, der Methode und der Sozialform bestehen. Für Kinder ist es demnach mit Lernfreude verbunden, wenn sie ihr Lernen mitgestalten und selbst Verantwortung für die eigenen Lernprozesse übernehmen dürfen. »In der 3. Klasse hatten wir eine Morgenarbeit. Wir sind in die Klasse gekommen und hinten am Tisch lagen verschiedene Blätter zu dem Thema, das wir gerade hatten. [...] Es hat mir sehr viel Spaß

gemacht, weil ich einfach meine Sachen machen konnte.«

Die Kinderaussagen machen auch deutlich, dass Kinder »aktive« Lernformen schätzen und präferieren. Die Kinder empfinden Lernfreude beim selbstständigen Forschen, Experimentieren, Stationenlernen und Lernen in Lernwerkstätten. Viele Kinder beschreiben Lernfreude damit, dass sie selbst Lerninhalte erarbeiten und den anderen Kindern, z.B. in Form von Referaten, vermitteln dürfen: »Mir hat die Situation mit dem Referat besonders Spaß gemacht, weil ich es toll fand. Ich fand es super, denn vor der Klasse etwas zu machen ist klasse.«

• Kompetenzerleben

Kompetenzerleben stellt eine weitere Analysekategorie dar, die auf den anhand der Daten gewonnenen Subkategorien Aufgabenanforderungen, Lern- und Leistungswahrnehmung, Selbst- und Fremd-Feedback basiert.

Kinder empfinden Freude am Lernen, wenn sie Aufgaben erhalten, die ihrem Lernstand angemessen sind und gleichzeitig individuelle Lernentwicklungen ermöglichen: »Mir hat das Lernen bei dem Thema Geometrie und Zirkelzeichnen sehr gut gefallen. Diese schönen bunten Figuren und Formen, die wir zeichnen durften. Manche davon waren auch nicht leicht, aber mit ein bisschen probieren und radieren schafft man das.«

Der Kategorie Kompetenzerleben wurden auch Aussagen der Kinder zugeordnet, bei denen Aufgaben aufgrund ihres zeitlichen Aspekts oder ihres Schwierigkeitsgrads als besonderer

Moment der Lernfreude erlebt wurden. *»Im Arbeitsheft bin ich schnell fertig«* geht mit mehr Freude einher als Fächer mit Aufgaben, welche mit einem höheren Zeitaufwand verbunden sind: *»Und im Matheheft bin ich langsam.«* Betrachtet man den Schwierigkeitsgrad werden insbesondere die Aufgaben und Fächer genannt, die von den Kindern als besonders leicht erlebt werden: *»Mathe, es hat mir sehr gut gefallen, weil es leicht war.«*

Kompetenzerleben kann individuell als meta-kognitive Reflexion des eigenen Lernens (vgl. Hattie 2009) auftreten oder durch das Feedback der sozialen Umwelt hergestellt werden (vgl. Seitz/Hiebl 2014). Folgende Aussage spiegelt die Wahrnehmung eigener Leistung: *»Wenn ich alles checke, macht es Spaß, [...]«*. Positives Leistungsfeedback wirkt sich auf die Selbstwirksamkeitsüberzeugung der Kinder aus (vgl. Bandura 1977). *»Es macht Spaß, wenn ich in Deutsch, Mathe, HSU oder Englisch die Themen verstehe und sogar mitmachen kann.«* Ein an das Leistungsniveau der Kinder angepasster Unterricht fördert demnach die Lernfreude.

● Soziale Eingebundenheit

Anhand der Kinderaussagen lässt sich die Kategorie soziale Eingebundenheit durch die Subkategorien Kooperatives Lernen sowie Eltern und Freunde konkretisieren.

Die Subkategorie Kooperatives Lernen ist dadurch gekennzeichnet, dass die Schülerinnen und Schüler ihrer Ansicht nach dann Lernfreude erfahren, wenn ihnen die Möglichkeit zum gemeinsamen Lernen gegeben wird. Ein Schüler beschreibt in seinen Ausführungen beispielsweise, dass er Freude hatte, als er lernte, mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern sowie mit der Lehrkraft auszukommen: *»Im Schullandheim, da haben wir gelernt, mit anderen auszukommen. Wir haben uns kennengelernt, so wie wir das sonst nie gemacht hätten! Wir haben Teamwork gelernt. [...]«* Eine andere Schülerin drückt ihre Freude diesbezüglich wie folgt aus: *»Denn am liebsten lerne ich in der Gruppe, da alle darüber reden können.«* Kooperatives Lernen unterstützt den Erwerb sozialer Kompetenzen. Es vermittelt den Kindern Lernfreude sowie ein Gefühl der Sicherheit,

des Angenommen-Seins, der Anerkennung und der Unterstützung.

Weiterhin zeigt die Auswertung der Kindertexte, dass Eltern und Freundinnen bzw. Freunde Einfluss auf die Lernfreude der Kinder haben. In Bezug auf die Eltern wird durch die Analyse der Texte ersichtlich, dass z.B. ein Elternbesuch ein freudiges Erlebnis ist: *»In der 4. Klasse hat es mich gefreut, weil wir ein Osterfrühstück gemacht haben. Und was ich an dem Osterfrühstück noch cool fand, war, dass wir die Eltern [...] einladen durften.«* Die Familie hat eine zentrale Bedeutung für das Lernen der Kinder, da sie diese bei Lern- bzw. Aneignungsprozessen begleitet (vgl. Tietze/Roßbach/Grenner 2005).



Ein anderer Schüler schreibt in seinem Text, dass es schön war, als die Eltern mit ihm in der Stromwerkstatt waren.

Letztlich hat eine Analyse in diesem Kontext gezeigt, dass das gemeinsame Lernen mit Freunden zu Lernfreude bei den Kindern führt: *»Lernen macht mir besonders Freude, wenn wir mit Freunden in einer Klasse sind oder wenn man Freunde hat.«*

● Außercurriculare Lernanlässe und lebenspraktische Relevanz

Für die Kinder stellen außercurriculare Lernanlässe wie u. a. Ausflüge, Theaterbesuche, Schwimmwettbewerb und die Radfahrprüfung Situationen dar, in denen sie Lernfreude empfinden.

»Im 4. Schuljahr hat es mir sehr Spaß gemacht, weil wir einen Ausflug

nach [...] gemacht haben. Dort habe ich gelernt, wie und woraus man Butter macht. Ich habe mich glücklich gefühlt. [...] Am Dienstag hatten wir einen Schwimmwettbewerb. Ich habe mich sehr mutig und stark gefühlt.«

Bedeutsam ist dabei, dass außerschulische Lernorte den Kindern vielfältige Lernerfahrungen ermöglichen: *»Müll! Es hat mir so gefallen, weil wir nach [...]dorf ins Müllkraftwerk gefahren sind. Wir haben so ein Quiz gespielt: Wer wird Müllionär? Also lernen kann doch Spaß machen!«*

Unter »lebenspraktische Relevanz« fallen Aussagen der Kinder, die Bezug auf die Lebensbedeutsamkeit schulischen Lernens nehmen. Hier nannten

die Kinder insbesondere praxisnahe Unterrichtssequenzen wie den gemeinsamen Ausflug in eine Berufsschule, bei dem die Kinder an einem Benimmkurs teilnahmen.

Auch folgendes Beispiel unterstreicht, dass Kinder die lebenspraktische Relevanz von Inhalten positiv beisetzen und damit Lernfreude assoziieren: *»Mir hat am Anfang des Schuljahres die Fahrradprüfung besonders viel Spaß gemacht, weil man viel über das Fahrrad gelernt hat.«*

Implikationen für die Unterrichtspraxis

Aus den Kinderaussagen wird ersichtlich, dass die Kinder vor allem dann Lernfreude empfinden, wenn sie ihr

Lernen selbst- und mitbestimmen dürfen. Sie schätzen, wenn sie Entscheidungen hinsichtlich Aufgaben, Themen und Zeit treffen können. Kinder wollen sich als aktive Lerner erfahren, indem sie forschen und neue Dinge ausprobieren. Sie erleben sich in pädagogischen Situationen kompetent, wenn entsprechende Lernumgebungen individuelle Lernentwicklungen im sozialen Kontext möglich machen.

Das erfordert, die Aufgabenstellungen den Lerndispositionen der Kinder anzupassen. Kompetenzorientierte Anforderungsniveaus ermöglichen den Kindern Erfolgserlebnisse und motivieren sie zu weiteren Anstrengungen. Hierbei ist es zum einen wichtig, dass die Kinder sich selbst gut einschätzen können, zum anderen sind sie von der Rückmeldung der Lernpartner sowie der Lehrkraft abhängig. Situationen, in denen die Kinder ihre Lernergebnisse präsentieren können, unterstützen durch Feedback die Lernentwicklung



der Kinder und ermöglichen Kompetenzerleben.

Darüber hinaus sind Lernerfahrungen, die über den alltäglichen Unterricht

hinausgehen, sowie Lernerfahrungen, die lebenspraktische Relevanz vermitteln, von besonderem Anregungspotential für die Schülerinnen und Schüler. Lerngelegenheiten, die den schulischen Kontext überschreiten, wie die Radfahrprüfung, Theaterbesuche oder Schullandheimaufenthalte, fördern die Freude am schulischen Lernen.

Pädagogische Kinderforschung, die die Perspektive der Kinder auf das Lernen in der Schule untersucht und die Kinder zu Wort kommen lässt, gibt uns – wie die Ergebnisse des »Joy to Learn«-Projekts zeigen – Hinweise darauf, wie die Bedingungen des Lernens in der Schul- und Unterrichtspraxis verändert werden können, um den Lernbedürfnissen der Kinder Rechnung zu tragen. Kinder auf diese Weise in die Forschung einzubeziehen, ist ein innovativer und vielversprechender Weg für eine bessere Schule.

Anmerkung

1 Kommentar: Es könnte sein, dass die Fragestellung der Untersuchung die Kinder kaum zu Aussagen über die Lehrkraft veranlassen haben oder auch, dass die Lehrerin bzw. der Lehrer als Organisator und Lernbegleiter im Unterricht zurücktritt und somit sozusagen implizit gemeint ist, wenn es um die methodisch abwechslungsreiche Gestaltung von Lernsituationen geht. Interessanterweise zeigen die internationalen Ergebnisse einiger Länder, dass dort die Determinante Lehrer größere Bedeutung hat.

Literatur

Bandura, A. (1977): Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 2, 191–215.
Deci, E. L. / Ryan, R. M. (1993): Die Selbstbestimmungstheorie der Motivation und Bedeutung für die Pädagogik. *Zeitschrift für Pädagogik*, 39, 223–238.
Edlinger, H. / Hascher, T. (2008): Von der Stimmungs- zur Unterrichtsforschung: Überlegungen zu Wirkungen von Emotionen auf schulisches Lernen und Leisten. In: *Unterrichtswissenschaft*, 36 (1), 55–70.
Gläser-Zikuda, M. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse in der Lernstrategie und Lernemotionsforschung. In: Ph. Mayring / M. Gläser-Zikuda (Hrsg.): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* Weinheim und Basel: Beltz, 63–83.
Hagenauer, G. / Hascher, T. / Reitbauer, E. (2011): *Freudeerleben in der Grundschule*. www.researchgate.net/profile/Tina_Hascher/

publication/278024507_Freudeerleben_in_der_Grundschule/links/55797c5608ae752158716604.pdf [Abruf am 11.11.2015].
Halisch, F. (1997): Entwicklung lern- und leistungsbezogener Motive und Einstellungen: Kommentar. In: F. E. Weinert / A. Helmke (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 77–82.
Hascher, T. / Edlinger, H. (2009): Positive Emotionen und Wohlbefinden in der Schule – ein Überblick über Forschungszugänge und Erkenntnisse. *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 56 (2), 105–122.
Hattie, J. A. C. (2009): *Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London und New York: Routledge.
Helmke, A. (1993): Die Entwicklung der Lernfreude vom Kindergarten bis zur 5. Jahrgangsstufe. In: *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7 (2/3), 77–86.
Helmke, A. / Weinert, F. E. (1997): Unterrichtsqualität und Leistungsentwicklung. In: F. E. Weinert / A. Helmke (Hrsg.): *Entwicklung im Grundschulalter*. Weinheim: Psychologie Verlags Union, 241–252.
Hiebl, P. / Schultheis, K. (2016): Lernen und Erziehen aus der Perspektive der Kinder. In: *Lernkulturen. Grundschule aktuell. Zeitschrift des Grundschulverbands*, H. 136, 39–41.
Hiebl, P. / Schultheis, K. / Pfrang, A. (2016): *Joy to Learn – Eine internationale Studie zur Erforschung der schulischen Lernfreude von*



Kindern. In: K. Schultheis / P. Hiebl (Hrsg.): *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 167–185.
Mayring, Ph. (2008): *Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken* (10. Aufl.). Weinheim und Basel: Beltz.
Pekrun, R. / Hofmann, H. (1999): Lern- und Leistungsemotionen: Erste Befunde eines Forschungsprogramms. In: M. Jerusalem / R. Pekrun (Hrsg.): *Emotion, Motivation und Leistung*. Göttingen: Hogrefe, 247–267.
Prange, K. (2005): *Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der Operativen Pädagogik*. Paderborn: Schöningh.
Schultheis, K. / Hiebl, P. (Hrsg.) (2016): *Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele*. Stuttgart: Kohlhammer.
Seitz, S. / Hiebl, P. (2014): *Feedbackkultur in Schulen etablieren. So gelingt der konstruktive Austausch mit Eltern, Schülern und Kollegium*. Köln: Carl Link.
Tietze, W. / Roßbach, H. G. / Grenner, K. (2005): *Kinder von 4 bis 8 Jahren: Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie*. Weinheim und Basel: Beltz.

Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik

Schulen, die die Welt bewegen

Der Schulwettbewerb »alle für eine Welt – eine Welt für alle« zur Entwicklungspolitik ruft unter dem Motto **»Sei weltbewegend!«** – **Verantwortungsvoll handeln. Miteinander gestalten!** zu einer neuen Runde auf. Bis zum 1. März 2018 können Schülerinnen und Schüler ihre Ideen zu Partizipation und Mitgestaltung in der Einen Welt einreichen. Das Projekt »Eine Welt in der Schule« des Grundschulverbandes e. V. ist wie auch in den vorhergehenden Jahren Kooperationspartner für den Schulwettbewerb zur Entwicklungspolitik von Engagement Global unter der Schirmherrschaft des Bundespräsidenten.

Das Thema der neuen Runde

2017/2018: »Sei weltbewegend!«

In der 8. Wettbewerbsrunde 2017/2018 rückt die Eigenverantwortung und Selbstwirksamkeit in den Fokus. Denn nicht nur Erwachsene wie Politiker und Wissenschaftler sind gefragt, um die zukünftige Entwicklung der Welt zu gestalten. Auch die Visionen und Ideen von Kindern und Jugendlichen sind nötig. Dabei spielt die Agenda 2030 mit den 17 internationalen Zielen für eine nachhaltige Entwicklung (Sustainable Development Goals, kurz: SDGs) in dieser Runde eine besondere Rolle. Zu den SDGs zählen »Keine Armut« und »Kein Hunger«, aber auch eine hoch-

wertige Bildung für alle oder der Schutz des Lebens auf dem Land und unter Wasser. Die Aktionsmöglichkeiten, die sich daraus ergeben, sind vielfältig: Ob Krieg und Frieden, Flucht und Migration, nachhaltiger Konsum, Ernährung,

nehmerin und jeder Teilnehmer erhält eine namentliche Urkunde. Außerdem werden die Gewinner zur Preisverleihung nach Berlin eingeladen, um ihren Preis persönlich entgegenzunehmen. Neben den Preisen birgt der Wettbe-



die Weltmeere oder der Klimawandel. Die globalen Themen der nachhaltigen Entwicklung geben gute Ansatzpunkte für Partizipation und Engagement. Hier kann jeder einzelne Mensch einen Beitrag leisten – unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft oder sozialer Stellung. Das kann in kleinen und großen Schritten passieren, sei es im Klassenzimmer, beim Einkauf, auf dem Schulweg oder in der Freizeit – und noch weit darüber hinaus.

Praktische Hinweise zur Teilnahme

Beteiligen können sich Schülerinnen und Schüler aller Schulformen der Klassen 1 bis 13, sei es als Schulklasse, Schülerteam, Arbeitsgemeinschaft, als Lerngruppe oder als Schule mit dem gesamten Schulprofil. Die Ideen und Möglichkeiten für Wettbewerbsbeiträge sind dabei vielfältig: Projektwochen, weltweite Partnerschaften, Bilderbücher oder Kunstprojekte. Zu gewinnen sind Geld- und Sachpreise im Gesamtwert von über 50.000 Euro. Jede Teil-

werb die Chance auf Spaß, öffentliche Anerkennung von Schüler- und Lehrerengagement bis hin zu einer Sensibilisierung und einem Perspektivwechsel, der bei allen Beteiligten nachwirkt.

Materialien zum Bestellen und im Download

Engagement Global stellt auf der Website des Schulwettbewerbs Unterrichtsmaterialien für die Klassenstufen 1–6 und 7–13 bereit. Die Printversion der Unterrichtsmaterialien sowie weitere Infomaterialien können bei Engagement Global kostenlos bestellt werden (s. Kasten).

Das Grundschulmaterial zum Wettbewerb ist in Kooperation mit dem Projekt »Eine Welt in der Schule« entstanden. Wie bereits in den vergangenen Jahren führen drei Kinder aus drei verschiedenen Ländern mit ihren Geschichten und Erlebnissen durch die Materialien. Ihre Beispiele zeigen, wie junge Menschen die Welt bewegen können. Zuna aus Kamerun – empfoh-

Ausführlichere Informationen

zum Schulwettbewerb und zu Ihrem Wettbewerbsbeitrag erhalten Sie unter folgenden Kontaktdaten:

Schulwettbewerb zur
Entwicklungspolitik
»alle für Eine Welt – Eine Welt für alle«
Engagement Global
Tulpenfeld 7
53113 Bonn
Tel. 0228 20717347
Fax 0228 20717321
E-Mail: schulwettbewerb@
engagement-global.de
www.eineweltfueralle.de/
Einsendeschluss: 1. März 2018

len für die Klassen 1 und 2 – beschäftigt sich in diesem Jahr mit den Themen »Fairer Handel« und »nachhaltiger Konsum« an den Beispielen »Spielzeug« und »Kakao«. Bei Claudio aus Peru (Klasse 3/4) spielen die Themen »Kinderarbeit«, »Umgang mit Konflikten« sowie die »Kinderrechte« eine besondere Rolle. Und Tara aus Indien (Klasse 5/6) beschäftigt sich mit dem »Klimawandel« und plant über Grenzen hinweg ein Energiefest. Die Geschichten der Runden können alleine oder in Kombination mit vorhergehenden Materialien genutzt werden. In der aktuellen Ausgabe von »Eine Welt in der Schule« wurden zwei Arbeitsblätter zu Zuna und Claudio bereits veröffentlicht. Weitere Arbeitsblätter und die Geschichten der Kinder finden Sie im Internet unter www.eineweltfueralle.de

Materialpakete zum Wettbewerb »alle für eine Welt – eine Welt für alle«

2017 und 2018 bietet »Eine Welt in der Schule« im Verleih Materialpakete passend zum Schulwettbewerb an.

Für die Gruppen der 1. bis 2. Klassen können Sie die Kiste Kakao und Schokolade inklusive der Materialien zu Zuna aus Kamerun bestellen.

Die Geschichte von Claudio aus Peru lässt sich gut mit dem Materialpaket Kinderrechte verbinden (Klasse 3/4).

Für die 5. und 6. Klassen gibt es den Klima-Bag des Welthauses Bielefeld, ergänzt mit den Materialien zu Tara aus Indien.

In den Materialpaketen befinden sich alle Geschichten und Arbeitsblätter zu den jeweiligen Kindern des Wettbewerbs sowie vielfältiges Hintergrundmaterial mit Kopiervorlagen, Bildern und Realien zum Schwerpunktthema der Kiste.

www.weltinderschule.uni-bremen.de

Materialpakete zum Ausleihen

Gut gepackt! – Weltreise im Klassenzimmer

Eine echte Kakaoschote fühlen, Tee und Gewürze von weit entfernten Feldern schnuppern oder Spiele aus anderen Ländern ausprobieren. Die Materialpakete des Projektes »Eine Welt in der Schule« enthalten Bücher, Bilder, Spiele, vorbereitete Lernstationen sowie originale Produkte aus Landwirtschaft und Handwerk, um globale Themen der nachhaltigen Entwicklung in der Schule erfahrbar zu machen. Die Pakete für die 1. bis 10. Klasse können für bis zu vier Wochen für 24 Euro (inkl. Versandkosten) ausgeliehen werden. Mitglieder des Grundschulverbandes erhalten die Pakete zum reduzierten Preis von 20 Euro (inkl. Versandkosten).

Mit den Themen Regenwald sowie Kakao und Schokolade fing es an – seit 2002 verleiht das Projekt »Eine Welt in der Schule« Materialpakete, mit denen Schülerinnen und Schüler handlungsorientiert zu Themen der globalen Entwicklung arbeiten können. Inzwischen stehen über 20 verschiedene Themenpakete für den bundesweiten Verleih zur Verfügung. Das Projekt hat eigene Kisten im Angebot, die überwiegend aus praxisorientierten Lehrerfortbildungen hervorgegangen sind, sowie Pakete und Bildungstaschen von anderen außerschulischen Vereinen und Organisationen. Alle Pakete orientieren sich am Orientierungsrahmen

für den Lernbereich »Globale Entwicklung«. Das bedeutet, sie sind interdisziplinär aufgebaut und die Themen werden mit ihren vier Entwicklungsdimensionen erfahrbar. Hier kommen Menschen und ihre Lebenswelt zu Wort – die soziale Dimension –, Produktionsprozesse werden deutlich – die Rolle der

Wirtschaft –, die Relevanz der gesellschaftlichen Partizipation wird vor Augen geführt – die politische Dimension – oder die Auswirkungen unseres Handelns auf Natur und Klima – die ökologische Dimension – werden thematisiert. Das Ausprobieren, Fühlen und Selber-Entdecken steht dabei im Vordergrund. In den Kisten geht es nicht nur um zentrale Themen der Zukunft, sondern auch um die Förderungen von zentralen



Kompetenzen, um die eigene Zukunft – und die der Gesellschaft – aktiv mitzugestalten. Die Materialien geben Anregungen, um vorausschauend zu denken und neue Visionen zu entwickeln, um gemeinsam aktiv zu handeln.

Seit dem letzten Jahr überarbeitet und aktualisiert das Projekt nach und nach die verschiedenen Materialangebote. Dabei legen die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter besondere

besonderen Wert darauf, echte Produkte – Realien – sowie gut vorbereitete Unterrichtsmaterialien beizulegen, die mit wenig Aufwand direkt eingesetzt werden können. Nach

jedem Verleih können Entleiherinnen und Entleiher in einem Evaluierungsbogen Rückmeldungen zum Material geben und damit auch wichtige Impulse zur Weiterentwicklung set-



Aktualisierte Materialkisten im Überblick

Kakao & Schokolade (Klasse 1 – 6)
Kinderrechte (Klasse 1 – 4)
Regenwald (Klasse 1 – 10)
Thailand (Klasse 1 – 4)

Bildungsbags des Welthauses Bielefeld:
Global denken – anders essen (Bag)
Klima-Kids (Bag)
Schoko-Expedition (Bag)

Weitere Materialkisten finden Sie
im Internet: www.weltinderschule.uni-bremen.de/

zen. Denn das Projekt »Eine Welt in der Schule« lebt von der aktiven Beteiligung der Lehrerinnen und Lehrer und vor allem der Mitglieder im Grundschulverband. Etwa zweimal im Jahr finden überregionale Lehrerfortbildungen statt, die Ausgangspunkt für Unterrichtsprojekte, Materialkisten und für Praxisbeiträge in der Zeitschrift »Eine Welt in der Schule« sind.

Im Frühjahr 2018 wird es eine Fortbildung geben, die der Frage nachgeht, wie sich die Welt ernährt. Das Projektteam freut sich über interessierte Teilnehmerinnen und Teilnehmer und einen regen fächerübergreifenden Austausch.

Wolfgang Brünjes

Das Projekt »Eine Welt in der Schule«

Verleih von Materialpaketen, Fachzeitschrift, Fortbildungen, Internet, E-Learning sowie Beratung – diese sechs Bausteine unterstützen Lehrerinnen und Lehrer beim Gestalten von Vorhaben rund um das Themenfeld Globale Entwicklung und Nachhaltigkeit.

Seit 1979 entwickelt das Projekt »Eine Welt in der Schule« des Grundschulverbandes e.V. in Kooperation mit der Universität Bremen Materialien zum Lernbereich »Globale Entwicklung«. Das Projekt wird gefördert von Engagement Global im Auftrag des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung.

Weitere Informationen zu Themen und Angeboten sowie Ausgaben unserer Zeitschrift im PDF-Format finden Sie unter www.weltinderschule.uni-bremen.de/



Gemeinsame Erklärung des Grundschulverbands und des Verbands Sonderpädagogik

Qualitätsmerkmale und Rahmenbedingungen für gelingenden inklusiven Unterricht

Als Grundschulverband (GSV) und Verband Sonderpädagogik (vds) teilen wir ein **umfassendes Verständnis von Inklusion**, das einen produktiven Umgang mit Vielfalt sowie den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Menschen an Bildung in inklusiven Bildungssystemen fordert. Das bedeutet im Einzelnen:

1. Entsprechend der Kinderrechts- und der Behindertenrechtskonvention der UN sind Eltern verpflichtet, das **Individualrecht des Kindes** auf inklusive Bildung zu berücksichtigen. Dies ist durch die Schulgesetze der Länder der Bundesrepublik Deutschland uneingeschränkt sicherzustellen. Die Umsetzung der Rechte ist durch Beratungsangebote für die Eltern abzusichern.

2. Die **Ressourcenausstattung** der inklusiven Schule muss sowohl an den Bedürfnissen aller Schülerinnen und Schüler als auch der Klassenverbände orientiert werden. Dies erfordert eine Sockelausstattung, die sich an den sozialräumlichen Bedingungen des jeweiligen Schulstandorts (Sozialindex) bemisst, sowie ergänzende Zuweisungen bezogen auf besondere individuelle Unterstützungsbedarfe. Entscheidungen über die Nutzung der Ressourcen gehören in die Eigenverantwortung der Schule. Damit sie diese wahrnehmen kann, benötigt sie schulaufsichtlichen Rückhalt und ausreichende Verwaltungskapazitäten.

3. Für die Bewältigung besonderer Anforderungen sind Schulen und Eltern auf inklusionskompetente **Beratungs- und Unterstützungsangebote** angewiesen, die leicht zugänglich sind. Um für Kinder und Jugendliche begleitende bzw. zusätzliche Hilfen zu gestalten und zu sichern, sind standortbezogene Netzwerke kooperierender Institutionen aufzubauen.

4. Die inklusive Schule ist auf **Teamarbeit** angewiesen. Diese kann nur dann erfolgreich sein, wenn alle beteiligten Personengruppen ihr Selbstbild, ihr Rollenverständnis und die gegenseitigen Erwartungshaltungen klären sowie Erfahrungen aus ihrer Zusammenarbeit immer wieder gemeinsam reflektieren. Voraussetzung dafür ist, dass die zusammenwirkenden Professionen wie

- Grundschulpädagoginnen und Grundschulpädagogen, Sonderpädagoginnen und Sonderpädagogen und andere für Inklusion qualifizierte Berufsgruppen
- sozialpädagogische Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter
- Schulbegleiterinnen und Schulbegleiter
- Assistenz- und Therapeutenkräfte

dem Kollegium einer inklusiven Schule, maximal einer zweiten allgemeinbildenden Schule in regionaler Nähe, fest zugewiesen sind.

5. Für die Aus- und Fortbildung aller in der inklusiven Schule tätigen Professionen sind Angebote zur **Pädagogik und Didaktik inklusiver Bildung** in großen Lerngruppen – auch fachbezogen – an allen Standorten und über die Phasen aller Lehrämter hinweg zu gewährleisten. Die Lehrerbildung soll auf dieser gemeinsamen Basis unterschiedliche Kompetenzprofile ermöglichen, z.B. durch Schwerpunktbildungen in verschiedenen Entwicklungs- und Förderbereichen oder bestimmten didaktischen und sonder- bzw. sozialpädagogischen Handlungskonzepten. Die Professionalisierung aller pädagogisch Mitarbeitenden ist zu sichern, Fort- und Weiterbildung sind team- und schulbezogen zu ermöglichen.

6. Basis der **individuellen Förderung** ist eine begleitende Lernbeobachtung, die in interdisziplinär fundierte Entwicklungspläne mündet. Für deren Umsetzung sind Konzepte und Materialien zur inklusiven Förderung zugänglich zu machen. Bei individuell veranlagten, spezifischen Schwierigkeiten können – zum Beispiel über Beratungs- und Unterstützungszentren – gezielt testbasierte Diagnoseverfahren angefordert werden.

7. **Übergänge und Anschlüsse** sind möglichst barrierefrei zu gestalten. Dies setzt eine enge Kooperation der beteiligten Institutionen und Personen voraus. Über Längsschnittstudien sind für gelingende Bildungsbiographien förderliche bzw. hinderliche Bedingungen zu erforschen, um daraus Prinzipien für eine unterstützende Gestaltung der Übergänge abzuleiten.

8. **Schul- und Unterrichtsforschung** ist generell stärker praxisbezogen und kontextsensibel anzulegen. Anstelle von eng output-orientierten Konzeptvergleichen sind Untersuchungen darauf zu konzentrieren, die Potenziale und Risiken von konkreten Bedingungskonstellationen zu erfassen, um förderliche und hinderliche Bedingungen inklusiven Unterrichts entsprechend der jeweils individuellen Klassensituationen zu bestimmen. Insbesondere Fallstudien von Schulen, die unter schwierigen Bedingungen eine Expertise für inklusiven Unterricht entwickelt haben, versprechen praxisbezogene Hilfen.

Grundschulverband
Maresi Lassek,
Vorsitzende
Niddastraße 52
60329 Frankfurt/Main

Verband Sonderpädagogik
Dr. Angela Ehlers,
Vorsitzende
Ohmstraße 7
97076 Würzburg

Was macht gute pädagogische Beziehungen aus?

Reckahner Reflexionen – ein Manifest für Pädagog/innen

Gute pädagogische Beziehungen sind das Fundament, damit Lehren und Lernen in frühpädagogischen, schulischen und sozialpädagogischen Feldern gelingen kann. 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?

Mit diesen Fragen beschäftigte sich der Arbeitskreis Menschenrechte bei seinen jährlichen Experten-Treffen im Rochow-Museum in Reckahn. Resultat der intensiven Arbeit sind die »Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen«.

Die Reflexionen sollen dazu beitragen, pädagogische Beziehungen menschenwürdig zu gestalten. Kern der Überlegungen ist eine freiwillige Selbstverpflichtung, die aus zehn Leitlinien besteht. Formuliert werden ethische Orientierungen für den Alltag in schulischen, frühpädagogischen und sozialpädagogischen Tätigkeitsfeldern.

Die Kinder- und Menschenrechte bilden dazu den normativen Orientierungsrahmen. So heißt es bei den Handlungsmöglichkeiten für die verschiedenen Akteure: »Menschenrechtlich orientierte Schul- oder Einrichtungsordnungen werden vereinbart, sie enthalten demokratische Verfahren zur Bearbeitung von Konflikten zwischen allen Beteiligten.« Die zehn Leitlinien stehen auf der folgenden Seite, Materialien dazu können Sie kostenlos bestellen (s. Kasten).

Die Reckahner Reflexionen richten sich an alle Pädagogen und Pädagoginnen – unabhängig von der Bildungsstufe, -institution, -richtung und -konzeption. 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.

He.

Der »Gemeinsamen Erklärung« von Grundschulverband und vds liegt ein intensiver Diskussionsprozess in und zwischen den beiden Verbänden zugrunde. Die Erklärung fasst zudem die Ergebnisse eines Expertengesprächs im Januar 2017 zusammen. Das Gespräch fand unter Teilnahme von 35 Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Fachrichtungen und Bereichen statt (Wissenschaft und Forschung, Bildungsverwaltung, Sozialwesen, Grundschulen, Förderzentren, Schulumplanung, Kinderärztliche Perspektive). Über diesen Prozess konnte ein breites Spektrum an Fachwissen einbezogen werden, das letztendlich leitend für die Aufstellung der acht Forderungen war. Grundschulverband und Verband Sonderpädagogik teilen ein umfassendes Verständnis von Inklusion, das einen produktiven Umgang mit Vielfalt generell sowie den Abbau von Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Menschen an Bildung in inklusiven Bildungssystemen fordert.

He.

Folgende gedruckte Materialien können kostenlos über die Mail-Adresse schloss.reckahn@t-online.de 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 kurzer Begründung auf der Rückseite.
- Ein Flyer und ein Mini-Flyer (siehe Abbildung) zum Verteilen präsentieren ebenfalls die 10 Leitlinien kleinformatig in knapper Form.



Mini-Flyer
Vorder- und Rückseite

Die vier Materialien können kostenlos auch unter dieser Webadresse heruntergeladen werden:
www.rochow-museum.uni-potsdam.de/reckahnerreflexionen.html

Die zehn Leitlinien der Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen *

Was ethisch begründet ist

1. Kinder und Jugendliche werden wert-schätzend angesprochen und behandelt.
2. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte hören Kindern und Jugendlichen zu.
3. Bei Rückmeldungen zum Lernen wird das Erreichte benannt. Auf dieser Basis werden neue Lernschritte und förderliche Unterstützung besprochen.
4. Bei Rückmeldungen zum Verhalten werden bereits gelingende Verhaltensweisen benannt. Schritte zur guten Weiterentwicklung werden vereinbart. Die dauerhafte Zugehörigkeit aller zur Gemeinschaft wird gestärkt.
5. Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte achten auf Interessen, Freuden, Bedürfnisse, Nöte, Schmerzen und Kummer von Kindern und Jugendlichen. Sie berücksichtigen ihre Belange und den subjektiven Sinn ihres Verhaltens.
6. Kinder und Jugendliche werden zu Selbstachtung und Anerkennung der Anderen angeleitet.



Was ethisch unzulässig ist

7. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Kinder und Jugendliche diskriminierend, respektlos, demütigend, übergriffig oder unhöflich behandeln.
8. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte Produkte und Leistungen von Kindern und Jugendlichen entwertend und entmutigend kommentieren.
9. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte auf das Verhalten von Kindern und Jugendlichen herabsetzend, überwältigend oder ausgrenzend reagieren.
10. Es ist nicht zulässig, dass Lehrpersonen und pädagogische Fachkräfte verbale, tätliche oder mediale Verletzungen zwischen Kindern und Jugendlichen ignorieren.

* Bestellmöglichkeiten für Broschüre, Flyer und Plakat zu den Leitlinien sowie weitere Informationen finden Sie auf Seite 41.

Die für das Logo verwendete Skulptur »Kinderrechte« wurde von der Bildhauerin Karin Bohrmann 2013 für das Rochow-Museum geschaffen. Das Kunstwerk veranschaulicht die Bedürfnisse nach Halt und nach Freiheit.

Dokumentarfilm »Schule, Schule – Die Zeit nach Berg Fidel«

»Und wie geht es den Kindern jetzt?«

Der neue Film von Hella Wenders ist jetzt in den Kinos: »SCHULE, SCHULE – Die Zeit nach Berg Fidel« knüpft an ihren Dokumentarfilm »Berg Fidel – Eine Schule für alle« an.

David, Jakob, Anita und Samira – die Hauptpersonen des Films – haben an der inklusiven Grundschule »Berg Fidel« in altersgemischten Klassen gelernt. Die eine oder andere Beeinträchtigung spielte dabei keine große Rolle. Nach der vierten Klasse allerdings mussten sie sich trennen und auf unterschiedliche weiterführende Schulen wechseln.

Während **David** in seiner Freizeit eigene Lieder komponiert, hat sein Bruder **Jakob** bereits die erste Freundin. **Anita** muss rund um die Uhr um ihren Schulabschluss kämpfen, und **Samira** fragt sich, ob sie wohl am nächsten Tag noch in ihrer Clique willkommen ist oder nicht.

Träume, Hoffnungen, Ängste, Sorgen inmitten der Pubertät: Wir erleben, wie die Kinder lernen, mit Leistungsdruck, wechselnden Gemütszuständen und der Suche nach Anerkennung in ihrem Alltag zurechtzukommen. Schule, Familie und Freundschaft sind hierbei wichtige Ankerpunkte.

Hella Wenders, die Regisseurin, zu ihrem Film: »Meine Langzeitbeobachtung

»Berg Fidel – eine Schule für alle« begleitete vier Kinder während ihrer Zeit an einer inklusiven Grundschule. Bei den zahlreichen Vorführungen wurde ich immer wieder von den Zuschauern gefragt: »Und wie geht es den Kindern jetzt?«

Sechs Jahre später bin ich dieser Frage nachgegangen und habe die Kinder, die mittlerweile Teenager sind, erneut für ein Schuljahr auf ihren jeweiligen weiterführenden Schulen und in ihrer Freizeit begleitet.

»Berg Fidel – eine Schule für alle« zeigte ein erfolgreiches miteinander Lernen, trotz unterschiedlichster Beeinträchtigungen. Mein Fazit war: Wenn man nicht bereits als Kind lernt, dass die Welt aus den unterschiedlichsten Menschen besteht, wann dann? Warum also eine gut funktionierende Gemeinschaft in jungen Jahren aufteilen und dadurch schon früh die Weichen fürs spätere Leben stellen?

»SCHULE, SCHULE – die Zeit nach Berg Fidel« erzählt u. a. von diesen lebensentscheidenden Weichen.

Was wäre wohl mit Anita passiert, wenn sie nicht auf die »Förderschule für Lernbehinderte« hätte wechseln müssen? Womöglich hätte sie ihren sehnlichen Wunsch nach dem Hauptschulabschluss früher erlangen können. Auf jeden Fall, denke ich, wäre ihr das Gefühl erspart

Zur Person: Hella Wenders

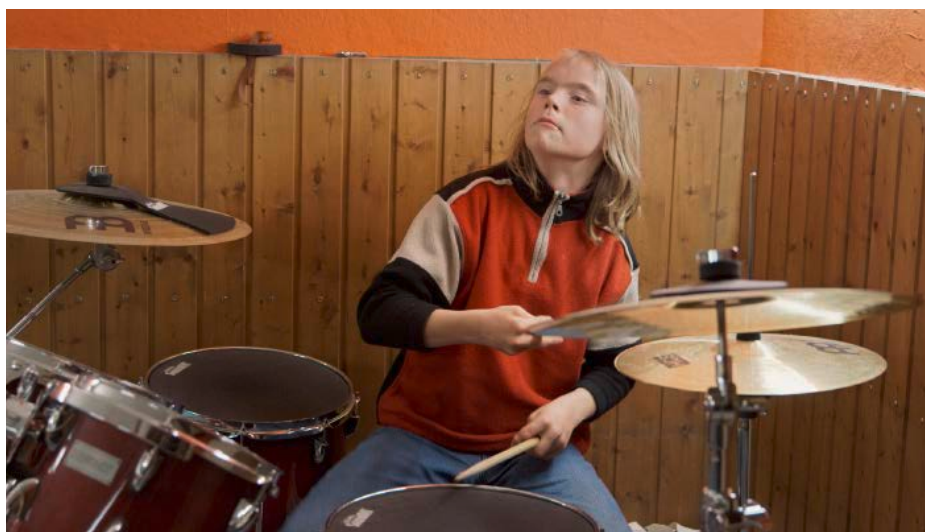
Nach ihrem Magisterexamen in Film- und Fernsehwissenschaften an der Ruhr Universität Bochum studierte Hella Wenders (*1977) Filmregie an der DFFB Deutsche Film und Fernsehakademie Berlin. Ihr Abschlussfilm BERG FIDEL – EINE SCHULE FÜR ALLE erhielt die »Lüdia« auf dem Filmfest Lünen 2011, war in der Vorauswahl zum deutschen Filmpreis und lief mit knapp 40.000 Zuschauern erfolgreich im Kino.

worden, einmal schon versagt zu haben und nicht mehr dazuzugehören. Eine Schülerin aus Kamerun hat dies einmal sehr treffend auf den Punkt gebracht: »In Deutschland gibt es keine Schulen, hier gibt es nur Sortieranstalten.«

Die **Grundschule Berg Fidel** hat übrigens die treffende Konsequenz gezogen: »Gemeinsam lernen bis zum Schulabschluss! Die »Primusschule« (in NRW: Primar- und Sekundarschule) mit den Standorten Berg Fidel und Geist ging 2014 an den Start.

Näheres zur Schule unter
www.ggs-bergfidel.de/undprimusmuenster.de/

Weitere Informationen zum Film:
www.realfictionfilme.de/filme/schule-schule-die-zeit-nach-berg-fidel



Zum Beispiel Jakob: Er ist Davids kleiner Bruder und ein Kind mit Down-Syndrom. Sein großes Talent ist es, die anderen Kinder zu trösten, wenn sie traurig sind, so dass sie dann motiviert weiterlernen können. Er konnte, nach einigem Hin und Her, wie sein Bruder David die private Montessori-Schule besuchen und somit inklusiv weiterlernen. Jakob hat bereits eine Freundin, die er mit seinen Witzen immer zum Lachen bringt.





Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Um 18 Mio. € wollte der Bremer Senat im Mai die **Bildungsausgaben** im Haushalt 2018/19 erhöhen. Nach Protesten von verschiedenen Seiten, u.a. des »Bremer Bündnis Bildung« mit der GSV-Landesgruppe, der GEW, dem ZentralElternBeirat (s. »Grundschule aktuell« 139) ist der Zuschlag im Entwurf, der jetzt an die Bürgerschaft geht, auf 186 Mio. € erhöht worden. Auf den ersten Blick ein schöner Erfolg. Angesichts der in Kita und Grundschule stark steigenden Schülerzahlen und des Bedarfs an neuen Gebäuden (sowie eines Sanierungsbedarfs von 600 bis 700 Mio. €) bleiben aber nur wenige Mittel für eine Verbesserung der Unterrichtsbedingungen. Das Bündnis hat deshalb zur Bundestagswahl die Bremer Spitzenkandidat*innen der Parteien befragt, was sie im Falle ihrer Wahl persönlich tun werden und welche Gesetzesinitiative ihre Parteien planen, um den Bund für eine finanzielle Unterstützung der Bremer Schulentwicklung zu gewinnen (s. zu den Antworten www.bremer-buendnis-fuer-bildung.de).

Nach den Haushaltsvorschlägen des Senats sollen Lehrer*innen in Schulen mit einem besonders niedrigen Sozialindex **Entlastungsstunden** erhalten. Da dieser Index gegenüber den Vorjahren verändert wurde, fallen aber eine Reihe stark belasteter Schulen aus dieser Vergünstigung heraus. Die Landesgruppe hat deshalb von der Senatorin gefordert, den Sozialindex kleinräumiger zu berechnen, damit die reale Situation in den einzelnen Schulen zutreffender erfasst wird. Für die Diskussion über die wachsende Arbeitsbelastung in den Grundschulkollegien

ist es wichtig, diese in Art und Umfang der einzelnen Tätigkeiten genauer zu erfassen. Das Bremer Institut für interdisziplinäre Schulforschung führt deshalb gemeinsam mit der Landesgruppe im Rahmen eines Beratungsangebots in ausgewählten Bremer Schulen eine Befragung durch, die auf Vergleichsdaten früherer Erhebungen zurückgreifen kann. Mit einer Auswertung ist Anfang 2018 zu rechnen.

Um junge Kolleg*innen in der **Berufsanfangsphase** – vor allem im Anfangsunterricht – zu unterstützen, haben Hans Brügelmann und Anne Pietsch aus dem Vorstand der Landesgruppe eine **Arbeitsgruppe für den regelmäßigen Austausch** initiiert. Nach zwei Vorbereitungstreffen zur Förderung des Schriftspracherwerbs und zum Mathematikunterricht trifft sich die Gruppe Anfang September zum ersten Austausch über die Erfahrungen zum Schulanfang. Eine Fortsetzung etwa alle zwei Monate ist geplant, zudem eine Erweiterung auf den Nachfolgejahrgang, auch um mehr junge Kolleg*innen für die Arbeit des Grundschulverbands zu interessieren.

Für die dritten Klassen der Bremer Grundschulen hat Erika Brinkmann in Kooperation mit der senatorischen Behörde ein **Projekt »Rechtschreibgespräche«** initiiert. Mit Hilfe der zu Beginn und zur Mitte des Schuljahres durchgeführten »Hamburger Schreibprobe« sollen die Fortschritte der Kinder im Vergleich mit einer repräsentativen Stichprobe erfasst werden.

Für die Landesgruppe:
Nina Bode-Kirchhoff
Hans Brügelmann



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Neuer Schulversuch: Universitätsschule Dresden

Die Universitätsschule Dresden soll, wie es auf der Homepage heißt, eine Grund- und Oberschule, Forschungsschule und Ausbildungsschule zugleich werden. An der Initiative sind Wissenschaftler der Technischen Universität und weitere aktive Pädagogen beteiligt. Damit sollen erstmals Strukturen in Sachsen geschaffen werden, um Schule in steter Zusammenarbeit von Praxis und Wissenschaft zu gestalten. Einhergehen werden damit auch wissenschaftliche Untersuchungen, die Einfluss auf die Unterrichtspraxis nehmen und Impulse aus dieser erhalten. An der Universitätsschule sollen neue Formen des Lehrens, Lernens sowie des Zusammenlebens erarbeitet, erprobt und wissenschaftlich ausgewertet werden. Die Schule wird sich unter anderem durch demokratische Beteiligungsformen, ein weites Inklusionsverständnis sowie fächerverbindendes

und ganztägiges Lernen auszeichnen. Die künftigen Schüler aus den Klassenstufen eins bis zehn werden durchgängig in jahrgangsgemischten Lerngruppen lernen. Weitere zentrale Bestandteile der pädagogischen Arbeit sind die Berücksichtigung verschiedener Muttersprachen der Schüler, individuelle Lernwege sowie der Einsatz kooperativer Lernformen. Des Weiteren werden alternative Formen der schulischen Leistungsmessung und Leistungsbewertung weitestgehend ohne Notengebung eine entscheidende Rolle spielen. Da die Schulträgerschaft aktuell noch nicht geklärt ist, haben sich die Initiatoren vorerst als Verein zusammengefunden. Schulstart soll zum Schuljahr 2018/2019 sein. Die sich ergebende Forschung an der Dresdner Universitätsschule soll künftig einen wichtigen Beitrag für die Bildungsforschung in Sachsen und in Deutschland leisten.

Für die Landesgruppe:
Stefanie Kästner



Band 140
Erika Brinkmann (Hg.)
Rechtschreiben in der Diskussion. Schriftspracherwerb und Rechtschreibunterricht
Best.-Nr. 1103
978-3-941649-18-7
320 Seiten, 19,50 €

www.grundschulverband.de → Shop → Buchreihe



Niedersachsen

Kontakt: Eva-Maria Osterhues-Bruns
gsv.nds@gmail.com

Moratorium für Inklusion?

Die CDU will ein »einjähriges Moratorium für Inklusion an niedersächsischen Schulen« – ein breites Bündnis aus Vereinen und Verbänden bezieht dazu Stellung: In einem 10-Punkte-Papier mit dem Titel »Besser lernen und Niedersachsens Zukunft gestalten« fordert die CDU Niedersachsen unter anderem ein einjähriges Moratorium für die Inklusion an Niedersachsens Schulen sowie einen sofortigen Stopp der Schließung der Förderschulen (vgl. www.cdu-niedersachsen.de/besser-lernen-und-niedersachsens-zukunft-gestalten/; abgerufen am 17.09.2017). Unter dem Motto »Weiterentwicklung statt Moratorium« trafen sich daher am 24. August auf Initiative des »Sozialverbands Deutschland SoVD« sowie der GEW in Hannover zahlreiche Vereine und Verbände zum »Bündnis Inklusion«. Verbändeübergreifend wurde, trotz vereinzelter unterschied-

licher Interessen, festgestellt, dass es kein Aussetzen der Inklusion geben kann und darf. Ziel dieses Bündnisses ist es daher, einen parteiübergreifenden Konsens über die fachliche und organisatorische Weiterentwicklung der inklusiven Schule zu erzielen und Ideen und Forderungen in die Diskussion einzubringen. Neben der Weiterentwicklung des inklusiven Bildungssystems stellen die Verbesserung der personellen und sächlichen Ausstattung der Schulen, der Abbau von Parallelstrukturen von Regel- und Förderschulen sowie der zügige Ausbau der Regionalen Beratungs- und Unterstützungszentren inklusive Schulen (RZI) im Zentrum der Forderungen. Am Montag, den 27. September fand eine Bündnis-Presskonferenz unter Leitung des SoVD mit einer anschließenden Kundgebung unter dem Motto »Ich bin nicht behindert. Ich werde behindert« statt.

Positionspapier zur Wahl entwickelt

Gemeinsam mit der GEW, dem VBE, dem VDS sowie dem Schulleitungsverband hat der Vorstand der Landesgruppe Niedersachsen ein Positionspapier mit zentralen Forderungen zur Bildungspolitik entwickelt. Die Schwerpunkte des Positionspapiers beziehen sich dabei auf folgende Bereiche:

- Personalentwicklung
- Schulentwicklung
- Inklusion
- Arbeitszeit
- Besoldung und
- Lehreraus- und -fortbildung

Alle Verbände und Gewerkschaften treten für eine Erhöhung der Besoldung auf A13 ab dem 01.08.2018 bei gleichzeitiger Senkung der Unterrichtsverpflichtung sowie mehr Anrechnungsstunden ein.

Gemeinsam unterwegs im Grundschulverband

Am Dienstag, den 29. August, trafen sich interessierte Schulen des Netzwerkes

»Gemeinsam unterwegs im Grundschulverband«. Im Fokus stand bei diesem Treffen das Thema »Jahrgangsübergreifendes Lernen in der Eingangsstufe«. Konsens bestand bei den teilnehmenden Schulen darin, dass das Lernen und Unterrichten in der Eingangsstufe eine sehr gute Möglichkeit im Umgang mit Heterogenität bietet. Daher soll ein Fachtag, eventuell auch in Zusammenarbeit mit dem Kultusministerium, zum Thema geplant werden. Über den weiteren Verlauf werden Sie rechtzeitig informiert.

Das nächste Netzwerk-treffen findet am 22. Februar 2018 um 15 Uhr in Bremen statt.

Alle interessierten Schulen bzw. auch einzelne Lehrkräfte sind herzlich eingeladen, daran teilzunehmen. Thematischer Schwerpunkt wird die »Lehrerinnenausbildung und -fortbildung« sein.

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



Schleswig-Holstein

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

Ministerin zu Gespräch eingeladen

Die neue Landesregierung hat vor einigen Monaten ihre Arbeit aufgenommen. Der Vorstand der Landesgruppe Schleswig-Holstein hat die neue Ministerin für Bildung, Wissenschaft und Kultur zu einem Gespräch eingeladen.

Im September ist unsere ehemalige langjährige Vorsitzende **Sybille Pahlke** aus dem Dienst als Schulleiterin in den Ruhestand verabschiedet worden. Der Vorstand wünscht ihr alles Gute für den neuen Lebensabschnitt.
*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*

Am 15. November lädt der Vorstand der Landesgruppe zu einem **Dinnertalk für Berufseinsteiger** und deren Mentoren in die Europa-Universität Flensburg ein. Beginn: 18.00 Uhr in der Sachunterrichtswerkstatt im Gebäude Oslo (OSL 250 – Hauptgebäude), Auf dem Campus 1, 24943 Flensburg



Sachsen-Anhalt

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

Produktive Klausurtagung

Nicht zuletzt wegen der turbulenten letzten Wochen haben wir als Landesgruppen-Vorstand unsere Sommerferien genutzt, um uns gemeinsam der intensiven Verbandsarbeit zuzuwenden. Dazu haben wir eine Klausurtagung veranstaltet. Während dieser zwei Tage konnten wir uns tiefgründig mit der perspektivischen Vorstandsarbeit auseinandersetzen. So haben wir unter anderem eine Möglichkeit der Fokussierung auf bildungsspezifische Themen gefunden: Ab dem kommenden Jahr möchten wir durch wechselnde Jahresthemen pädagogisch-thematische Schwerpunkte im Land setzen, die mit viel Nachdruck und Verbindlichkeit über einen bestimmten Zeitraum verfolgt werden.

6. Volksinitiative in der Geschichte Sachsen-Anhalts beendet

Wie in der Septemberausgabe berichtet, haben wir, in Kooperation mit weiteren Partnern, eine Volksinitiative ins Leben gerufen. Ziel war es, bis zum September 30.000 Unterschriften gegen den akuten Lehrermangel

im Land zu sammeln, um ein deutliches Zeichen der direkten Demokratie zu setzen und die Landesregierung zum Handeln zu bewegen. Ob das Parlament unserer Forderung nach der Einstellung von 1000 Lehrkräften sowie 400 pädagogischen Mitarbeiter/innen, die in den vergangenen vier Jahren eingespart wurden, nachkommen wird, zeigt sich in den kommenden Monaten. Wir haben unser Soll getan und das geforderte Ziel weit überschritten: Mit ca. 96.000 gesammelten Unterschriften übertrifft das beeindruckende Ergebnis alle unsere Erwartungen und dürfte auch seitens der Regierung eine angemessene Beachtung finden. Einem so deutlichen Votum des Volkes sollte sich eine demokratisch legitimierte Vertretung desselben nicht verschließen.

Landesgruppe bezieht Stellung

Das Land Sachsen-Anhalt hat eine neue Verordnung für den Vorbereitungsdienst an allgemeinbildenden Schulen erlassen. Diese sieht vor, dass Lehrkräfte im Vorbereitungsdienst (LiV; Referendare)

bereits nach einem Monat (von dem zwei Wochen allein Seminarzeit sind) bis zu 8 Stunden eigenverantwortlich (also ohne Hospitation durch eine Mentorin) unterrichten müssen. Nach nur vier weiteren Wochen sind es sogar bis zu 10 Stunden. Dies bedeutet für die LiV, dass sie es nicht mehr realisieren können, ihren Mentor/innen wöchentlich einmal im Unterricht jeden Faches, in dem sie ausgebildet werden, zu begegnen. Zudem müssen wegen der Vielzahl an Mehrstunden durch die LiV an Schulen Stammllehrkräfte abgeordnet werden, was zu großem Unmut führt, der sich auch gegen die LiV richtet. Im Umkehrschluss sinkt bei den Grundschulen verständlicherweise die Bereitschaft, LiV aufzunehmen, weshalb das Land nun Grundschulen gegen ihren Willen verpflichtet, als Ausbildungsschulen zu agieren. Damit ist eine Spirale der Ablehnung und Zwangsverpflichtung in Bewegung gesetzt worden, die die Stimmung nachhaltig verschlechtert und keine gute Grundlage für die gemeinsame Arbeit an den

Herausforderungen im Land darstellt.

Der Vorstand der Landesgruppe hat dazu eine kritisch-konstruktive Stellungnahme erstellt. Da diese seitens des Ministeriums völlig unkommentiert blieb, haben wir uns des Weiteren in einem offenen Brief an den Minister gewandt. Als Grundlage dafür haben wir eine Blitzumfrage durchgeführt, an der sich innerhalb kürzester Zeit 1600 Menschen, vor allem im Bildungsbereich Tätige, beteiligt haben (Offener Brief und Ergebnisse unter www.gsv-lsa.de). Die nun eingegangene Antwort enthält keine substantiellen Antworten auf unsere Fragen, aber immerhin ein direktes Gesprächsangebot des Ministers, das wir nutzen werden. In der Bildungspolitik unseres Landes ist derzeit keine Planungsweitsicht erkennbar. Eine überraschende Maßnahme folgt zusammenhangslos der anderen. Pädagog/innen schütteln den Kopf und fühlen sich überrannt. Die meisten Maßnahmen haben offensichtlich negative Folgen für Unterrichtsqualität und Bildungsgerechtigkeit; nur scheint das kein Argument mehr zu sein. Die Landesregierung sieht keine Herausforderungen und erkennt offensichtliche Schwierigkeiten nicht an. Und das, obwohl aktuelle Bildungsstudien immer wieder darauf hinweisen, dass Sachsen-Anhalt erheblichen Nachholbedarf im Bereich der Bildungs- und Chancengerechtigkeit aufweist. Wir werden nicht aufgeben und kontinuierlich um einen zielführenden Dialog bemüht sein!

Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer



Mitte September veröffentlichte die Volksinitiative das Ergebnis im Rahmen einer Pressekonferenz im Magdeburger Landtag: Fast 96.000 gültige Unterschriften gegen Lehrermangel wurden gesammelt.



Im Anschluss wurden die Unterschriftenlisten an die Landtagspräsidentin, Gabriele Brakebusch, übergeben. Der Landtag muss sich nun mit diesen Forderungen auseinandersetzen.

(Fotos: Karsten Stöber. www.volksinitiative-denmangelbeenden.de/)



Nordrhein-Westfalen

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

Gespräch mit der Ministerin für Schule und Bildung

Der Vorstand der Landesgruppe war am 18. September zu einem Gespräch bei Yvonne Genauer, der neuen Ministerin für Schule und Bildung des Landes Nordrhein-Westfalen. Wir trafen auf eine sehr interessierte und nachdenkliche Ministerin, die eher das Gespräch suchte als Gelegenheiten, uns zu zeigen, wer das Sagen hat. So konnten wir unsere Bedenken in Bezug auf Veränderungen bei der Leistungsbewertung und auf die Gewichtung und Richtung des Rechtschreibunterrichtes ebenso vortragen wie auch die Vorstellungen des Grundschulverbandes über die Weiterentwicklung des Ganztages und der Inklusiven Schule. Gleich zu Beginn des Gesprächs machte Frau Gebauer deutlich, dass an dem Ziel der Inklusion nicht gerüttelt würde. Das schließlich sei ein Menschenrecht. Die Möglichkeiten der Pädagogen, die Ansprüche der Kinder und die konkreten Bedingungen vor Ort müssten aber berücksichtigt werden, wenn nun an einigen Stellschrauben nachgesteuert würde – von Umsteuern könne aber keine Rede sein. Dass angesichts der Personalknappheit an Grundschulen sog. Seiteneinsteiger, pädagogisch affines Personal und auch Schulverwaltungsassistenten zur Entlastung und Unterstützung von Lehrkräften und Schulleitung gesucht werden, schien uns plausibel.



Barbara Irrgang, Baldur Bertling, Christiane Mika, Ministerin Yvonne Gebauer, Beate Schweitzer, Dietlind Brandt, Maxi Brautmeier-Ulrich – Foto: Privat

Dass deren Qualifizierung uns ein besonderes Anliegen ist, stieß auf offene Ohren. Wir waren uns einig, dass das Grundschullehramt insgesamt attraktiver gemacht werden muss. Da reicht es nicht, Werbekampagnen zu organisieren. Da steht gleiche Besoldung für alle Lehrkräfte auf der Tagesordnung. Aber bis dahin ist wohl noch ein Stück politischer Arbeit zu leisten. Immerhin bleibt festzustellen, dass nun alle im Landtag vertretenen Parteien sich dazu positiv geäußert haben. Wir hatten den Eindruck, dass die Ministerin bisher noch keine fertigen, festen Konzepte hat, die sie den Schulen überstülpen will. Eher sucht sie das Gespräch mit Beteiligten und Betroffenen, um beste Lösungen für die tatsächlichen Probleme zu finden. Selbst Veränderungen bei den »Schulscharfen Ausschreibungen« sind angesichts der drohenden

Unterversorgung von Grundschulen in sozial herausfordernden Schulbezirken kein Tabuthema. Unser Vorschlag, hier für einen gewissen Zeitraum die Wahlfreiheit für die Referendare durch ein zentral bedarfsgerechtes Besetzungsverfahren zu ersetzen, stieß auf die Bereitschaft, darüber ernsthaft nachzudenken. Wir hatten auch Gelegenheit, unsere Vorstellungen zur Lehrerbildung ausführlich vorzutragen. Die beiden »Pflichtfächer« Deutsch und Mathematik sollten auch in der zweiten Ausbildungsphase angemessen berücksichtigt werden. Der bedarfsdeckende Unterricht durch Auszubildende ist – so denken wir – nach wie vor ein großer Fehler, der bei seiner Einführung nur durch den großen Lehrermangel begründet werden konnte. Unsere Bedenken stießen nun auch bei der Ministerin zumindest nicht auf Ableh-

nung, sondern auf Nachdenklichkeit. Vielleicht bewegt sich auch da etwas.

Fazit aus Sicht des Vorstandes der Landesgruppe

Bleibt zu hoffen, dass es wirklich keine schnellen übereilten Eingriffe in die inhaltliche Entwicklung der Grundschulen gibt, die angesichts der großen äußeren Belastungen nur zu weiteren Schwierigkeiten führen würden. Wir erwarten aber dringend Maßnahmen, die die äußeren Belastungen abbauen. Die Besoldung der Grundschullehrerinnen und -lehrer nach A 13 jedenfalls würde als ein wesentlicher Schritt das Grundschullehramt wieder attraktiv machen.

Alle weitergehenden Informationen auf unserer homepage: www.grundschulverband-nrw.de
Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Mitgliedergewinnung zunehmend problematisch

Wie der gesamte Verband kämpft auch die Landesgruppe Thüringen mit stagnierenden bzw. rückläufigen Mitgliederzahlen. Vornehmliches Ziel des neu gewählten Vorstandes der Thüringer Landesgruppe war es daher, neue Mitglieder zu gewinnen und Bestandsmitglieder noch stärker an den Verein zu binden. Dafür wurden neue Kontaktadressen eingerichtet, Informationsmaterialien verteilt und Zwiesgespräche geführt, die Personen auf den Verband und dessen Aufgaben aufmerksam machen sollten. Vor diesem

Hintergrund wurde auch die für den 16. September angesetzte Mitgliederversammlung entsprechend ausgerichtet und beworben. Um angesichts der Gewinnung von Interessierten nicht nur bestehende Mitglieder mit der Veranstaltung anzusprechen, wurden mehrere Maßnahmen getroffen. Zum einen wurde ein Referent eingeladen, der in Form eines Workshops Möglichkeiten zur Förderplanung im Grundschulunterricht aufzeigen sollte. Zum anderen wurde in der Einladung auf die Möglichkeiten des Austauschs und der Vernetzung hingewiesen. Nicht zuletzt sollte das Aushändigen eines

Teilnahmezertifikates zum Kommen bewegen. Obwohl alle Mitglieder sowie jede Thüringer Schule eingeladen wurden, konnten wir lediglich zwei Anmeldungen verzeichnen. Aus diesem Grund wurde die Veranstaltung abgesagt und auf einen späteren Zeitpunkt vertagt. Die **Mitgliederversammlung** findet nun am **Sams- tag, den 10. März 2018** statt. Angesichts dessen möchte der Vorstand der Landesgruppe an dieser Stelle noch einmal herzlich alle Mitglieder auf diesen Termin aufmerksam machen. Gern können auch Kolleginnen und Kollegen sowie Interessierte mitgebracht

werden. Eine Einladung erfolgt rechtzeitig vor dem neuen Termin. Im Rahmen dieser Veranstaltung wollen wir die Wünsche, Sorgen und Themen erfassen, die den Mitgliedern am Herzen liegen. Diese wollen wir aufnehmen und gezielt unterstützen, umsetzen oder gemeinsam bearbeiten. Unsere Bitte: Bleiben Sie dem Verband mit seinen Werten und Interessen treu und unterstützen Sie weiterhin die Grundschule mit Ihrer Person!

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*



Hessen

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

Kommunikation stärkt Inklusion

So lautete das Thema des diesjährigen Grundschultages. Wir – die Landesgruppe Hessen und der GEW Kreisverband Hanau, unser seit Jahren verlässlicher Partner – haben es gewählt, weil wir der Überzeugung sind, dass gute Kommunikation auf Augenhöhe allen Beteiligten hilft, Inklusion im Schulalltag umzusetzen. Überraschungsgäste waren an diesem Morgen Kinder der Sophie-Scholl-Schule, einer ganztägigen inklusiven Grundschule in freier Trägerschaft in Hanau. Ihr fröhlicher Chor stimmte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf mitreißende Art auf den Tag ein. Reiner Pilz, Vorsitzender des Landeselternbeirats, forderte in seinem Grußwort bessere Bedingungen für den inklusiven Unterricht: Doppelbesetzung nicht nur für wenige Stunden,



Der Chor der Kinder der Sophie-Scholl-Schule in Hanau stimmte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf den diesjährigen Grundschultag ein.

Integration der Förderschullehrkräfte in den schulischen Alltag der Regelschulen, Anpassung der Klassengrößen. Im Anschluss stellte Martin Brand das Netzwerk Inklusion Hanau und Main-Kinzig-Kreis vor. In seinem Impulsvortrag eröffnete Prof. Dr. Dieter Katzenbach, Goethe-Universität Frankfurt, immer wieder

überraschende Sichtweisen, die die Notwendigkeit und Selbstverständlichkeit der Inklusion sehr deutlich werden ließen. Während der anschließenden Workshops konnten sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer in folgende Themen vertiefen: Autistische Kinder im Unterricht – Mit herausforderndem Verhalten umgehen – Teil-

habeassistenz im inklusiven Unterricht – Lernen am gemeinsamen Gegenstand – Kinder mit umfassenden Beeinträchtigungen – Sprachliche Anforderungen im Anfangsunterricht

Die Arbeitsergebnisse der Workshops wurden zum Schluss präsentiert.
*Für die Landesgruppe:
Ilse Marie Krauth*

LEGO® Education WeDo 2.0: Jetzt mit neuen Aufgaben!

65 % der Schülerinnen und Schüler werden später in Berufen arbeiten, die heute noch gar nicht existieren.* Bereiten Sie Ihre Klasse auf den Arbeitsmarkt der Zukunft vor, auf dem das digitale Verständnis und technisches Wissen immer wichtiger werden.

Mit WeDo 2.0 für den Sachunterricht in den Klassen 2 - 4 erlernen Ihre Schüler nicht nur das Programmieren, sondern eine analytische Denkweise zur Lösung komplexer Problemstellungen – auch genannt Computational Thinking.



Mit WeDo 2.0 machen Sie den Sachunterricht lebendig

- Konstruktion eigener Modelle zur Lösung realitätsnaher Probleme
- kindgerechte Programmiersprache mit Drag&Drop-Funktion
- schnelles Begreifen und große Lernfreude
- umfassendes Lehrerhandbuch
- 17 lehrplangerechte Forschungsprojekte für > 40 Unterrichtseinheiten
- **NEU:** 8 neue, zusätzliche Projekte zum Thema Computational Thinking

Probieren Sie die neuen WeDO 2.0
Aufgaben selbst aus:
LEGOeducation.com/downloads

Bauen | Programmieren | Lernen



Mehr Informationen

zu LEGO® Education WeDo 2.0 erhalten Sie
auf LEGOeducation.de/programmieren

* Bureau of Labor Statistics, National
Centre for Education Statistics



education

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

Versandadresse

Beiträge zur Reform der Grundschule – 2017 neu erschienen

Markust Peschel,
Ursula Carle (Hg.) (2017):
Forschung für die Praxis.
Band 143. Frankfurt a.M.:
Grundschulverband.
ISBN 978-3-941649-21-7
Best.-Nr. 1106
256 Seiten, 19,50 €



Forschung für die Praxis ist so vielfältig wie die Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen. Im vorliegenden Band stellen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler Untersuchungen vor, die sie mit Grundschulen oder für die Grundschule durchgeführt haben. Die kleine Auswahl aus einer Vielzahl von aktuellen Forschungsprojekten verspricht eine interessante und anregende Lektüre. Alle Untersuchungen sind praxisrelevant und erfüllen die Kriterien guter und praxisnaher Forschung.

Uta Häsel-Weide, Marcus
Nührenböcker (Hg.) (2017):
Gemeinsam Mathematik
lernen – mit allen Kindern
rechnen.
Band 144. Frankfurt a.M.:
Grundschulverband.
ISBN 978-3-941649-22-4
Best.-Nr. 1107
304 Seiten, 19,50 €



Gemeinsames Mathematiklernen stellt die Unterrichtspraxis vor die Herausforderung, den unterschiedlichen Potentialen der Kinder gerecht zu werden, individuelles Lernen in gemeinsamen Unterrichtsphasen zu ermöglichen, fachliche Förderung und sonderpädagogische Unterstützung zu verbinden und im interprofessionellen Team zusammenzuarbeiten. Die Beiträge des Buches – gemeinsam geschrieben von Autorinnen und Autoren aus Mathematikdidaktik und Sonderpädagogik – geben hierzu praxisnahe Einblicke in die verschiedenen Bereiche und Aspekte des gemeinsamen Mathematiklernens in der Grundschule, der stets die Entwicklung inhalts- und prozessbezogener Kompetenzen aller Kinder zum Ziel hat.

Bestelladresse: info@grundschulverband.de bzw. direkt online unter www.grundschulverband.de → Shop → Buchreihe



Februar 2017



Mai 2017



September 2017

Die nächsten Themen

■ Heft 141 | Februar 2018
Den ganzen Tag Schule?

■ Heft 142 | Mai 2018
Wozu braucht die Grundschule digitale Medien?

■ Heft 143 | September 2018
Welche Zukunft für wen?