



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 139



Lernen im Gespräch



Tagebuch

- S. 2 Schreiben – nur auf der Nebenbühne?
(B. Leßmann)

Thema: Lernen im Gespräch

- S. 3 Dialogische Unterrichtsgespräche führen
(H. de Boer)
S. 7 Geteiltes Denken (F. Hildebrandt)
S. 10 Eltern im Kommunikationsraum Schule (M. Töpler)
S. 13 Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften
(M. Kricke)

Praxis: Gespräche über Lernen

- S. 17 Die Lernentwicklung selbst in die Hand nehmen
(H. Hardeland)
S. 21 Dialogische Lernentwicklungsgespräche
(I. Röhrborn / R. Hübner)
S. 25 Reflexion und Planung des eigenen Lernens
(J. Endisch / S. Richter)
S. 29 Das strukturierte kollegiale Fachgespräch
(M. Hehn-Oldiges / G. Hölzer)

Aus der Forschung

- S. 33 Dialogisches Lesen mit Zuwandererkindern
(G. Goller)

Rundschau

- S. 37 Frühe Bildung online (H. von Balluseck)
S. 37 Kooperation für Kinderrechte und Demokratie
S. 38 Grundschulverband: Abschied und Willkommen
S. 40 »Flüchtlingskinder«: Ein Jahr später (A. Krygiel)
S. 42 Inklusiver Mathematikunterricht
(M. Nührenbörger)
S. 43 Projekt »Eine Welt in der Schule«

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 44 Hamburg: Neuordnung der Lehrämter
S. 46 Bremen: Vitamine für Pädagogen
S. 47 Schleswig-Holstein: Rolle rückwärts in der
Bildungspolitik

www. grundschule-aktuell.info

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

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

Lernen im Gespräch – Gespräche über Lernen

Das Leben und Lernen in der Grundschule ermöglicht und erfordert die Gestaltung einer Kultur des verständigen und verantwortlichen Miteinander-Sprechens. Zur Entwicklung ihrer mündlichen Sprachkompetenz brauchen Kinder Lernumgebungen, die sie anregen und ermutigen, zueinander und miteinander verständig und verantwortungsvoll zu sprechen und sich zuzuhören. Alle Kinder sollen Gründe und Ermutigung finden, das Wort zu ergreifen.

Dialogische Unterrichtsgespräche führen

In ihrem einleitenden Beitrag zeigt Heike de Boer, wie tatsächliche Dialoge zwischen Kindern und Lehrerinnen entstehen können. Dabei ist für die Lehrperson wichtig zu wissen: »Sich auf den Prozess des Gesprächs einlassen heißt deswegen auch, sich davon zu verabschieden, alles wissen zu müssen.« ► ab S. 3

Geteiltes Denken

»Das Kind als Forscher ist in pädagogischen Kontexten eine aktuelle Metapher. (...) Gewinnbringend und sinnvoll ist sie, wenn der kindliche Lernprozess im Allgemeinen beschrieben wird. Denn Kinder sind zentrale Akteure in ihrem Lernen.« Was sehr oft in Gesprächssituationen überwiegt und wie Kinder »echte« Dialog- und Gesprächspartner werden können, schreibt Frauke Hildebrandt ► ab S. 7

Eltern im Kommunikationsraum Schule

»Eltern sind die vielleicht heterogenste Gruppe überhaupt«, stellt Michael Töpler fest. Welche Probleme sich daraus ergeben (können) und wie Eltern im »Kommunikationsraum Schule« produktiv teilhaben können, schreibt er in seinem Beitrag ► ab S. 10

Impressum

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

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

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

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

Redaktion: Ulrich Hecker, Hülsdonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 2841 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos und Grafiken: Bert Butzke (Titel, S. 11, 40, 41), Luisa Greco (S. 8), Max Lautenschläger (Deutscher Schulpreis 2017) (S. 1), Ines Röhrborn (S. 11), Kathrin Schärer (S. 3, aus dem Buch »mutig, mutig«), Autorinnen und Autoren (soweit nicht anders vermerkt)

Herstellung: novuprint, Tel. 0511 / 9 61 69-11, info@novuprint.de

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

Druck: Beltz Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza
ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6080**

Beilage: Infoheft des Grundschulverbandes

Weil Sprechen als soziales Handeln im schulischen Raum stets auch »Ernstcharakter« haben soll, bekommen Lern(entwicklungs-)gespräche als Gespräche über das Lernen unter den Kindern, mit der Lehrerin und mit den Eltern immer größere Bedeutung.

Ob Gespräche von Lehrerin, Kindern und Eltern als stärkend und motivierend erlebt werden, hängt von ihrer Qualität ab. Gute Gesprächsführung setzt Wissen, Übung und Reflexion bei allen Beteiligten voraus.



»Die Lernentwicklung selbst in die Hand nehmen« überschreibt Hanna Harde-land ihren Beitrag über Lern-entwicklungsgespräche. Das benennt den »roten Faden«, der sich durch die Texte unseres Praxisteils zieht: Gespräche über Lernen führen und Kinder dabei aktiv einbeziehen. ► ab S. 17

»Flüchtlingskinder«

Vor einem Jahr war das Thema in aller Munde, inzwischen ist das mediale Interesse nahezu erlahmt. Vor gut einem Jahr haben wir in Heft 134 (Mai 2016) Kinder der OGGs Steinberg in Remscheid (NRW) mit ihren Texten vorgestellt. Ihre Lehrerin, Alina Krygiel, beschreibt nun die Situation »Ein Jahr später« ► ab S. 40



Lernen im Gespräch – hier in der Grundschule Borchshöhe, einer der Preisträgerinnen des Deutschen Schulpreises 2017

Deutscher Schulpreis 2017 an Grundschule Borchshöhe in Bremen

Im Namen des Grundschulverbands hat die Vorsitzende, Maresi Lassek, der Grundschule Borchshöhe sehr herzlich zur Auszeichnung mit dem Deutschen Schulpreis 2017 gratuliert.

In der Grundschule Borchshöhe sind 240 Kinder in sechs sorgfältig geordneten Lernhäusern zu Hause. »Hier wird keine heile Kinderwelt konstruiert«, so die Laudatio auf die Preisträgerschule, »sondern der Anspruch jedes einzelnen Kindes ernst genommen, die Welt in ihren Möglichkeiten und Widersprüchen zu verstehen und mitzugestalten. (...)

Eingebettet in vier große Jahresprojekte wird an der Grundschule Borchshöhe systematisch und diagnosegestützt alles das gelernt, was in der bedeutsamen Phase vom ersten bis zum sechsten Schuljahr verankert werden soll, im eigenen Tempo, mit individuell angepasster Unterstützung und Herausforderung. (...) Die Kinder selbst halten in einem Portfolio fest, was für sie bedeutsam ist und wie sie ihren eigenen Lernweg finden. Sie liefern damit einen überzeugenden Beleg für eigenverantwortliches, verständnisintensives Lernen.«

Ein Beispiel: In einem Langzeitprojekt sucht die ganze Schule nach Antworten auf die so wichtige Frage, wodurch ein Ort zur Heimat wird. »Heimat« ist ein Bild für »Zusammengehörigkeit« – ein gerade heute so tiefes Bedürfnis. Auch und gerade in der Schule ist das wichtig, wenn Lernen Sinn haben soll.

Maresi Lassek in ihrem Glückwunschs Schreiben: »Der Preis ist das großartige Ergebnis Ihrer Arbeit und ein Zeichen dafür, dass es sich lohnt, mit allen Schulbeteiligten gemeinsam die Weiterentwicklung aktiv und über viele Jahre anzugehen.

Der Deutsche Schulpreis hat den Anspruch, Schulen auszuzeichnen, die mit Ideen und Konzepten »für das Lernen begeistern und zu Orten des Staunens werden«. Ihre Schule begeistert in der Tat für das Lernen. Ein Ort des Staunens ist sie nicht nur für die Schülerinnen und Schüler. Zum Staunen bringen Sie auch Besucher, die hier sehen können, was in Deutschlands Schulen möglich ist und was mit dem Begriff Schulentwicklung gemeint sein kann.

Wir freuen uns, dass Sie als langjährige Mitgliedsschule des Grundschulverbandes zu den Preisträgern des Jahres 2017 gehören. (...) Als gebundene Ganztagschule schaffen Sie für die Kinder über ritualisierte Tages- und Wochenabläufe verlässliche Zeitstrukturen für das Leben und Lernen in der Schule.

Dass Schulentwicklung ein schwieriges und langwieriges Geschäft ist, wissen alle, die sich damit beschäftigen. Dass es sich lohnt und sich das Lernen der Kinder damit erfolgreich gestalten lässt, beweisen Sie mit Ihrer täglichen Arbeit.

Der Grundschulverband freut sich mit Ihnen und hofft, dass viele Kolleginnen und Kollegen, die von Ihnen gezeigte pädagogische Handlungsvielfalt weitertragen.«

He.

Schreiben – nur auf der Nebenbühne?



Beate Leßmann

Eigentlich, so könnte man meinen, wird dem Schreiben in der Öffentlichkeit große Aufmerksamkeit geschenkt. Immer noch und immer wieder wird allerorts über das Erlernen der Rechtschreibung diskutiert. Aktuelle Koalitionsverträge wollen das Richtigschreiben von Anfang an »wieder« in den Blick rücken. Einzelne Bundesländer kehren aus vermeintlicher Not heraus zu einem verbindlichen Grundwortschatz zurück. Und an anderen Orten steht die Diskussion um die »richtige« oder eben die »falsche« verbundene Handschrift im Mittelpunkt. Alle diese Aspekte gehören zum Schreiben. Ärgerlich ist jedoch, dass dem eigentlichen Schreiben – dem Formulieren eigener Gedanken im Medium der Schrift – in der öffentlichen Diskussion keine Aufmerksamkeit gewidmet und es dort zu einem Schattendasein degradiert wird. Und das, obwohl Studien belegen, dass Kinder heute wortschatzreicher, kommunikativer und variabler als früher schreiben (Steinig 2009).

Der Kern des schreibenden Tuns berührt zuallererst die Inhalte. Schreiben heißt, seine Gedanken zu sammeln, sich auf Fragen des Lebens zu konzentrieren, diese schriftlich in Form zu gießen und sie mit anderen zu teilen. **Damit öffnet Schreiben Räume für die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen – und dies eingebunden in den sozialen Raum der Gruppe.**

Drei grundlegende Funktionen von Sprache werden in der Linguistik unterschieden: Sprache hat erkenntnisstiftende, praxisstiftende und gemeinschaftsstiftende Funktion (Ehlich 2007).

Wer Kinder für Sprache öffnen und begeistern möchte, der kann sich auch im Kontext des Schriftspracherwerbs nicht nur auf formale Aspekte begrenzen, sondern muss gezielt Situationen im Sprachunterricht der Schule initiieren, in denen die genannten Funktionen wirksam werden. Die erkenntnisstiftende Funktion von Sprache wird etwa dann beflügelt, wenn Kinder Raum erhalten, ihre Gedanken, ihre Erfahrungen und ihr Wissen im Medium der Schrift auszudrücken. Wenn Anna im 1. Schuljahr formuliert »Ich habe meine Eltern lieb. Sie sind die besten Eltern der Welt« und Justin im 3. Schul-

jahr seine Mitschüler über die Umweltverschmutzung informiert und an sie appelliert, die Umwelt zu schützen, oder wenn Amira im 4. Schuljahr unter dem Titel »Man fühlt, wie sie leidet« über die Folgen der Krankheit Krebs schreibt, dann zeigen diese Beispiele, dass Schreiben in diesem Sinne die Entwicklung von Wissen über die Welt und über sich selbst ermöglicht und intensiviert.

Das Schreiben solcher bedeutungstiftender Texte hat praxisstiftende Funktion, insofern es eigene Praktiken im Unterricht stiftet. Dies geschieht, wenn Kinder sich in Teams oder in der ganzen Klasse über ihre Texte und damit über ihre Sicht der Wirklichkeit und die Versprachlichung ihrer Gedanken austauschen, wenn sie ihre Texte inhaltlich und sprachlich überarbeiten und im kleineren oder größeren Rahmen veröffentlichen. Ein so verstandenes Schreiben hat zugleich gemeinschaftsstiftende Funktion, denn es lässt die Klasse zu einer eigenen Gemeinschaft von Autoren und Rezipienten zusammenwachsen. **Jedes schreibende und jedes rezipierende Kind wird damit zum wertvollen Teil der Klassen- und Sprachgemeinschaft.**

Kinder, die erleben, dass ihre persönlichen Texte für die Gruppe bedeutungsvoll sind, bilden eine Identität als Schreiberin oder Schreiber aus. Sie erfahren, dass sich durch Schreiben Meinungen und Wissen bilden. Sie erfahren, dass man sich mit Texten für eine bessere Welt einsetzen und Menschen zu Veränderungen bewegen kann. Ein so verstandenes Schreiben ist ein wichtiger Schritt auf dem Weg zur Teilhabe in der Gesellschaft. Rechtschreibung und Handschrift dienen – als Werkzeuge des Schreibens – letztlich auch diesen Zwecken. Wer sie beherrscht, wird zwar seinen Texten mehr Gewicht verleihen, »richtig« und »schön« schreiben alleine machen jedoch noch keinen guten Schreiber aus, geschweige denn eine Schreiberidentität. Sie gehören auf die Nebenbühne, die Hauptbühne gehört dem Verfassen eigener, bedeutungsvoller Texte.

Beate Leßmann,

Studienleiterin am IQSH (Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig-Holstein) für das Fach Deutsch. Veröffentlichungen und Filme zur Individualisierung von Lernprozessen im Kontext der Gruppe. Einblicke und Material: www.beate-lessmann.de

Literatur

Steinig, W. u.a. (2009): Schreiben von Kindern im diachronen Vergleich. Texte von Viertklässlern aus den Jahren 1972 und 2002. Münster: Waxmann.

Ehlich, K. (2007): Sprache und sprachliches Handeln. Pragmatik und Sprachtheorie, Prozeduren des sprachlichen Handelns. Diskurs, Narration, Text, Schrift. Berlin, New York: De Gruyter.

Heike de Boer

Dialogische Unterrichtsgespräche führen

Manchmal gibt es Unterrichtsgespräche, da kann man eine Stecknadel fallen hören und spürt die knisternde Spannung, wenn Schülerinnen und Schüler nachdenklich aufgeregte Mimik zeigen und ganz bei der Sache sind. Die beiden Äußerungen der Viertklässlerinnen Alina und Janina (siehe Kasten unten) sind in einem solchen Gespräch zum Kinderbuch »mutig, mutig« von Lorenz Pauli und Kathrin Schärer entstanden. Im Mittelpunkt des Buches stehen die vier Tiere: Schnecke, Maus, Frosch und Spatz. Jedes Tier versucht etwas ungewöhnlich Neues, um seinen Mut zu beweisen: Die Schnecke verlässt ihr Haus und bewegt sich einmal drum herum, die Maus taucht durchs Wasser und der Frosch frisst ein riesiges Seerosenblatt. Nur der kleine, freche Spatz trippelt hin und her, bis er schließlich sagt: »Ich mach nicht mit.«

Eine Studentin hat das Kinderbuch vorgelesen, die Bilder dazu gezeigt und im Anschluss an das Gespräch *einfach 13 Sekunden gewartet*. Das ist eine ungewöhnlich lange Wartezeit, in deren Folge sich dann mehrere Kinder direkt gemeldet und aufeinander bezogen haben:

Alina: und ICH glaub, die ehm, ich finds eigentlich mutig von dem spatz einfach zu sagen, dass er nicht mehr MITmacht, weil die anderen gucken den auch an (.) und warten bis er etwas zeigt, was er kann (.) und der hat einfach dann gesagt, dass er nicht mehr MITmacht (-) und das find ich eigentlich ganz mutig, vor den anderen einfach zu sagen, dass er nicht MITmacht, weil die ja auch gezeigt haben, was DIE können.

Janina: mhh, also ich find es gibt / um das richtig zu betrachten, müsste man wissen, welchen weg er gegangen ist (.) in dem moment (-) glaub ich es gibt zwei wege. erstens, ihm fällt nichts ein (-) aber hier könnte der auch keine lust haben oder was, oder manchmal hat man ja, das passiert mir vor der arbeit oft, (holt tief luft) so: dass ich ehm, mir so (.) ich nicht weiterkomme, mir fällt einfach nicht die lösung ein (.) und vielleicht ist dem spatz ja auch nichts eingefallen. und das fand ich auch SEHR mutig, dass er gesagt hat, ich mach nicht mit (-) und nicht ewig überlegt hat und die nicht ewig warten lassen.

Die Äußerungen beider Mädchen zeigen komplexes sprachliches Handeln und ein hohes kognitives Niveau. Sie beziehen sich zum einen direkt auf

den Kern der vorgelesenen Geschichte. Zum anderen äußern sie ihre eigene Meinung und begründen, wie sie über das Verhalten vom Spatz denken: »... der hat einfach dann gesagt, dass er nicht mitmacht.« Alina hebt besonders das Argument hervor, dass es schwer ist nicht mitzumachen, trotz der Erwartungen der anderen. Janina knüpft an dieses Argument an und differenziert es in zwei Richtungen aus: »... es gibt zwei Wege.« Beide Äußerungen enthalten vielschichtige bildungssprachliche Formulierungen, z.B.: »Um das richtig zu betrachten, müsste man wissen, welchen Weg er gegangen ist.« Janina nutzt den Konjunktiv, formuliert einen Objektsatz und drückt sprachlich aus, dass es sich um eine Deutung handelt. Diese Äußerungen der beiden Mädchen werden im Folgenden noch von fünf weiteren Aussagen ergänzt. Ein Glücksfall für ein unterrichtliches Gespräch oder auch ein »fruchtbarer Bildungsmoment« im kollektiven Austausch, der auch an eine gut entwickelte



Gesprächskultur in der Klasse gebunden ist. Doch zugleich eine besondere Herausforderung: Denn damit aus diesen Äußerungen ein produktiver Dialog wird, bedarf es der kompetenten Anderen, besonders der aufmerksamen Lehrperson, die die Qualität der Äußerung erkennt und daran anschließt.

Die grundlegende These dieses Beitrages ist, dass zur Herausbildung kollektiver, bildender und dialogischer Gespräche im schulischen Unterricht die *Sensibilität für die Prozessqualität* von Gesprächen bedeutend ist. Dazu benötigen Schüler*innen und Lehrer*innen Sensibilität im Umgang mit der Sprache der »Anderen«, das heißt *Anschlüsse* an Gehörtes und Gesagtes herzustellen, in Resonanz damit zu gehen und es weiter zu entwickeln (vgl. auch de Boer 2015). Dieser Vorgang ist grundsätzlich in jedem Fach möglich und an professionelles Gesprächshandeln gebunden. Überzeugend wurde in verschiedenen Beiträgen der Grundschule aktuell, Heft 138 gezeigt, welche sprachlichen und fachlichen »Gerüste« oder »scaffolds« gegeben werden können, um fachsprachliches Schüler*innenhandeln mit gezielten Interventionen der Lehrkraft zu unterstützen. Im Folgenden geht es nun vor allem darum, wie komplexes sprachliches Handeln der Schüler*innen durch gezieltes und dosiertes Lehrer*innenhandeln entwi-





Heike de Boer

ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau, Standort Koblenz.

ckelt werden kann, sodass kollektive, bildende und dialogische Unterrichtsgespräche entstehen können.

Komplexes Sprachhandeln herausfordern

Erst in komplexen sprachlichen Ausführungen erfahren wir, wie Kinder denken, welche Vorstellungen sie haben und was sie bewegt. Komplexe sprachliche Praktiken entstehen, wenn Schüler*innen zu *Begründungen* und *Erklärungen* herausgefordert werden (vgl. auch Morek/Heller 2016, 46). Denn beide Praktiken erfordern von Schüler*innen, größere diskursive Zusammenhänge und Kausalitäten herzustellen; das geht nicht mit Einwortsätzen oder einzelnen Begriffsfragmenten. Offene und auf Begründungen zielende Lehrer*innenfragen führen zu komplexeren Antworten der Schüler*innen. Im Rahmen des oben vorgestellten Gesprächs über das Bilderbuch »mutig, mutig« entstand z. B. auch die folgende Sequenz:

Studentin: <<fragend> und was ist mut? (--)

Yara: also die andern haben das gemacht was andere können aber der spatz hat jetzt was ganz anderes gemacht (.) der hat das gemacht was die andern nicht gemacht haben

Auf die offene Frage der Studentin, was Mut ist, begründet Yara, dass der Spatz in der Geschichte etwas ganz anders als die anderen Tiere gemacht hat. Bedeutsam für sprachliches Handeln ist, dies zeigt der abgebildete Gesprächsausschnitt sowie Ergebnisse empirischer Untersuchungen, dass und wie fachliche Begründungsprozesse angeleitet werden.

Unterschiedliche Begründungsniveaus kristallisieren sich besonders nach der expliziten »Warum-Frage« heraus (vgl. Schramm et. al. 2013). So auch in der nächsten Szene. Der Student kombiniert die »Warum-Frage« mit einer 10-sekündigen Wartezeit. Beide Mädchen beziehen sich auf den Inhalt der Geschichte und begründen, warum der Frosch in der Geschichte etwas Außergewöhnliches macht.

Student: warum hat der Frosch das gesagt (10)

Mirjam: also der frosch (--) weil der frosch der kann ja unter wasser atmen und (--) schwimmen (--) also (--)

Student: ja

Yara: also der frosch hat das gesagt (--) weil (--) weil tiere die nicht unter wasser (--) leben (.) können (.) also nicht atmen können (.) können sowas also nicht schaffen (.) weil er kann unter wasser atmen (--) und die maus nicht (13)

Deep-Reasoning Fragen

»Auf der höchsten Stufe des kognitiven Niveaus sind Deep-Reasoning-Fragen anzusiedeln. Diese Fragen zielen auf eine längere Antwort oder Erklärung ab, die jedoch nicht reproduktiv ist. Als Antwort wird von den Schülerinnen und Schülern erwartet, dass sie Sachverhalte klären, die ihnen in dieser Form nicht bekannt sind. Damit fordern diese Fragen Schülerinnen und Schüler dazu auf, tiefgehende Denkprozesse durchzuführen. Fragen, die in diese Kategorie fallen, erfordern Antworten, in denen Ursache-Wirkungszusammenhänge erläutert werden oder neue Informationen beurteilt werden.« (Kobarg et al. 2009, 417)

Doch nicht nur die kognitiv anspruchsvolle Lehrer*innenfrage trägt zu komplexeren Antworten der Schüler*innen bei, sondern auch das Aufgreifen wichtiger Beiträge der Kinder. Manchmal reicht z. B. die Frage: »Haben alle gehört, was Yara gerade gesagt hat? Wie meint sie das wohl?« In der englischsprachigen Forschung gibt es dafür den Begriff des »Revoicing«. Dabei handelt es sich explizit nicht um das Lehrerecho, sondern es geht darum, wichtige Aussagen aufzugreifen und zu akzentuieren.

Revoicing

O'Connor und Michaels (1996) sprechen von »Revoicing«, wenn eine Schüler*innenäußerung aufgegriffen, erweitert, akzentuiert und zum Ausgangspunkt für weitere Überlegungen der Schüler*innen in der Klasse gemacht wird. Diese Form der zustimmenden Wiederholung von Schüler*innenäußerungen »drückt eine grundsätzliche Wertschätzung der Äußerung als eigenständigen Beitrag aus und unterstreicht die Rolle der Lernenden als ernstzunehmende Gesprächspartnerinnen und -partner sowie als Urheber einer Idee« (Pauli 2010, S. 149).

Kinder fühlen sich gesehen und wertgeschätzt, wenn ihre sprachlichen Äußerungen aufgegriffen und damit als wichtigen Beitrag für den inhaltlichen Diskurs gekennzeichnet werden.

Pausen und Wartezeiten zulassen: »Slowing Down May Be a Way of Speeding Up«

Damit in unterrichtlichen Gesprächen neue Gedanken entstehen können, bedarf es auch der Entschleunigung des Gesprächshandelns. Denn die gemeinsame Entfaltung von Sinn im Gespräch kann nicht von außen verabreicht oder verordnet werden und benötigt Verweilräume für eine an Verstehen orientierte Interaktion im Unterricht. Sie erfordert Zeiten und Räume für eine suchend-interpretative Annäherung an den fachlichen Gegenstand. Rowe formuliert für ihre Untersuchungen aus den 80er Jahren in diesem Kontext die überzeugende These »*Slowing Down May Be a Way of Speeding Up*« (1986, 43). Die folgende Aussage einer Studentin zeigt sehr schön, welche Wirkungen Gesprächspausen haben.

»... ich muss sagen, mir sind die PAUsen nicht SO schwer gefallen, weil ich auch selbst immer so ein kind war, das erst mal, bevor es was SAGt, ganz viel MUT zusammenraufen musste und ICH brauchte immer ganz viel ZEIt bis ich dann was gesagt hab. und ähm ist irgendwie IMMER noch so und deshalb hab ich das immer im hinterkopf und dann weiß ich: das ist es wie z. B. die hab ich dann beObachtet ein mädchen, die hatte immer ganz tolle BEIträge

geHABt, aber erst nach ne bestimmten ZEIt. Hab ich gedacht: dann warte einfach, vielleicht kommt ja noch was und manchmal kams dann auch (2)« (Studentin Eltz, 2013, Z. 262–274).

Auf der Basis ihrer noch nicht lange zurückliegenden Schulerfahrungen erinnert sich die Studentin daran, dass sie häufig mehr Zeit benötigt hätte und auch heute noch benötigt, um etwas zu sagen, und findet es dementsprechend naheliegend länger zu warten. Für viele Kinder ist es eine Wohltat, wenn sie mehr Zeit zum Nachdenken erhalten. Eine zentrale Aufgabe der Gesprächsführung liegt deswegen vor allem auch darin, das Gespräch *produktiv fortzusetzen* und »das Ungesagte, Implizite, Latente« hervorzubringen (Kolenda 2010, S. 153). Dazu sind *Denkpausen und Wartezeiten* im Gespräch notwendig. Aus den wenigen Untersuchungen, die sich mit Sprechpausen in der Lehrer-Schüler-Interaktion beschäftigen, ist bekannt, dass die Lehrenden Schüler*innen zu wenig Zeit zum Nachdenken geben und Schüler*innenäußerungen oft zu früh bewerten. Dass sich Wartezeiten im Gespräch jedoch lohnen können, zeigt Rowe in ihrer Untersuchung (1986, 43). Sie stellt eine wesentliche Verbesserung des kognitiven Niveaus der Schüler*innenantworten fest, wenn die *Wartezeit nach einer Frage auf mindestens drei Sekunden ausgedehnt* wird.

So zeigt sich zum Beispiel, dass

- die Länge der Antworten,
- die Anzahl der unaufgeforderten Antworten und auch
- die Häufigkeit der von Schüler*innen gestellten Fragen sowie
- die Häufigkeit spekulativer Antworten zunimmt (Rowe 1986, 44–45).

Die Ausdehnung der Wartezeit wirkt sich jedoch nicht nur positiv auf die Schüler*innenantworten aus, sondern auch auf das Frageverhalten der Lehrenden. Veränderungen, die konsequent unter einer längeren Wartezeit beobachtet werden können, sind

- eine sinkende Anzahl der Lehrer*innenfragen und des Lehrer*innenechos (ebd.) sowie
- ein Anstieg des kognitiven Niveaus der Lehrer*innenfrage (Swift / Gooding 1983).

Das erstaunt bei näherer Betrachtung nicht. Denn auch die Lehrkräfte haben im entschleunigten Gespräch mehr Zeit zum Nachdenken.

Bewertungen zurückhalten und Kinder aufeinander verweisen

Janina: Dass der frosch (.) dass die so viel zusammen / dass die verschiedensten tie-re zusammen kommen (.) und dann dass die auch so unglaubliches machen. wie die / bis zu einem see und zurü:ck. und (-) deswegen bin ich auch gespannt, was der SPATZ macht.

Studentin: mhm

Daniel: ich bin auch noch gespannt, was der Spatz macht. sie HABEN halt immer (.) was gemacht, was die nicht / was die halt fast nie machen. und erst mal haben die gesagt, das ist nichts, weil die das (.) den ganzen tag machen und dann haben die die anderer beruhigt und (.) dann hat / haben die halt immer angefangen.

Studentin: mhm

Sascha: die tiere, hm, ich glaube, in diesem buch geht, dass die tiere zeigen (.) was sie könnEN und dass SIE auch mutig sind. (-) und mir (-) hat sehr (.) der FROSCH gefallen, weil er hat das auch überwindet was er noch nie gemacht hat mit der see:blume und der hat die dann runtergeschluckt ja

An dieser Sequenz wird sichtbar, wie sich die Studentin in ihrer Gesprächsführung mit Bewertungen zurückhält. Sie evaluiert die Äußerungen der Kinder nicht mit »gut« oder »richtig«, sondern bestätigt ihr Zuhörverhalten nur mit »mhm«. Dies führt dazu, dass die Kinder direkt aufeinander Bezug nehmen. Janina endet hier mit der Aussage, dass sie gespannt ist, was der Spatz macht und Daniel schließt an Janina an und sagt, dass er auch gespannt ist und begründet, warum. Wieder äußert sich die Studentin nur mit »mhm«, was dazu führt, dass Sascha eine Kernaussage des Buches zusammenfasst und dann begründet, warum ihm der Frosch in der Geschichte besonders gefallen hat. Die *Reduktion von Bewertungen und Bestätigungen* im Gespräch ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass *die Kinder miteinander reden und aufeinander Bezug nehmen*. Sobald die Lehrkraft die Schüleräußerungen evaluiert (richtig, gut, genau) werden die Schüler*innen nach ihren Antworten erwartungs-

voll die Lehrkraft ansehen und auf die nächste Bestätigung warten. Bleibt diese Rückmeldung aus, beziehen sich die Schüler*innen eher aufeinander. Wichtig dafür ist, dass die Kinder von Anfang an lernen, sich gegenseitig dranzunehmen und an Gesagtes anzuschließen. Hier können einfache Gesprächs-



regeln aufgestellt werden (wir nehmen uns gegenseitig dran oder jeder gibt das Wort weiter). Damit ist nicht gemeint, dass gesagt wird: »Ich gebe mein Wort weiter an ...«. Diese Formulierung unterbricht eher das Gespräch und den Denkprozess. Es reicht, aufzublicken und ein anderes Kind mit dem Namen anzusprechen.

Fragen, Weiterfragen, neue Fragen entwickeln

Die Qualität eines Gesprächs zeigt sich vor allem dann, wenn sich das Denken, die Einstellungen, die Blickwinkel der Beteiligten geändert haben und sie sich auf neue Facetten einlassen. Dabei kann auch der wichtige Lernprozess entstehen, im Gespräch mit der »Sprache der Anderen«, mit ihrem »Jargon« vertraut zu werden (Kolenda 2010, 37). Die Entstehung neuer Fragen auf der Seite der Schüler*innen und die Herstellung von Anschlüssen im Sinne des »Produktiv-machens« unterschiedlicher Bedeutungen sind wichtige Kennzeichen dafür, dass ein Gespräch bildenden Charakter hat. So geht es in der Gesprächsführung um die »Kunst des Fragens« und »Weiterfragens«. Ein entscheidendes Merkmal in diesem Kontext liegt in der *auf Gegenseitigkeit ausgerichteten Gesprächsstruktur* (ebd., 164) zwischen

Lehrenden und Schüler*innen, die dazu führen kann, dass auch das »nicht Ausdrückbare«, der »Sinnüberschuss« in sprachliche Artikulation und in neue Fragen überführt wird (ebd., 153) und dass sich die Kinder zutrauen, auch Unfertiges zu äußern und »laut zu denken«.

Erstaunlicherweise zeigt die empirische Forschung, dass die Entstehung von Schüler*innenfragen im Unterrichtsgespräch nur selten vorkommt. Vielleicht hängt das damit zusammen, dass aus Schüler*innensicht Lehrkräfte die Rolle der Fragenden haben. Tatsächlich konstatieren Forschende (vgl. Sembill und Gut-Sembill 2004), dass es einen »Fragenüberhang« im Unterricht gibt und Schüler*innen viele ihrer Fragen zurückhalten, z.B. um nicht als unwissend bezeichnet und beschämt zu werden. Anders ist dies in Gruppenarbeiten, dies zeigen Untersuchungen mathematischer und philosophischer Gruppenarbeitsprozesse, in denen SchülerInnen nicht nur mehr Fragen aneinander stellen, sondern auch Fragen mit einem höheren kognitiven Niveau, z.B. Deep-Reasoning-Fragen äußern. Fragen werden von den Schüler*innen im Unterrichtsgespräch dann gestellt, wenn die Kinder explizit dazu aufgefordert werden (Brinkmann und Miller 2013). Das heißt, wenn die Frage nach den Fragen der Schüler*innen selbstverständlicher Teil des Unterricht in allen Fächern ist, gewöhnen sich die Kinder daran, ihre Fragen laut zu äußern.

Literatur

Beucke-Galm, M. (2015): Dialogische Gespräche. In: de Boer, H./ Bonanati, M. (Hrsg.) Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 103–125.

de Boer, H. (2015): Lernprozesse in Unterrichtsgesprächen. In: de Boer, H./ Bonanati, M. (Hrsg.): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag, 17–37.



de Boer, H./ Bonanati, M. (Hg.) (2015): Gespräche über Lernen – Lernen im Gespräch. Wiesbaden: Springer VS Verlag

Dialoge entwickeln

Unterrichtsgespräche sind gekennzeichnet durch Eigendynamik, Eigensinn und Situiertheit und deswegen nur bedingt plan- oder vorhersehbar. Denn Lehrende wissen nicht, was die Schüler*innen sagen werden, und die Schüler*innen wissen nicht, was die Lehrenden sagen werden. Das gilt für fachliche Unterrichtsgespräche genauso wie für Lernberatungen, Schüler-Lehrer-Eltern-Gespräche oder den Klassenrat. Zugleich finden unterrichtliche Gespräche in der Spannung von Prozess- und Zielorientierung statt (vgl. de Boer 2015, 32). Einerseits müssen curricular eingebettete und an fachlichen Kompetenzen orientierte Planungen vorgenommen werden. Denn ohne das fachliche Hintergrundwissen wird in den meisten Fällen kein komplexes Gesprächshandeln der Schüler*innen entstehen. Im Kontext des Bilderbuchs »mutig, mutig« muss z.B. die Handlungslogik, die Figuren- und Themenkonstellation im Bilderbuch durchdrungen worden sein, andererseits ist es notwendig, sich auf die situativen Prozesse einzulassen und die eigene Planung »in der Schweben zu halten«. Das ist eine komplexe Herausforderung, denn Wohldurchdachtes und -geplantes kann im Unterrichtsgespräch zu unerwarteten Reaktionen führen und neues und »ungeplantes« Sprachhandeln der Lehrkräfte erfordern.

Für dialogische Gespräche sind neben den oben dargestellten Qualitäts-

aspekten auch folgende Faktoren für professionelles Gesprächshandeln hilfreich:

- eine offene und fragende Grundhaltung einnehmen
- Prozessorientierung
- Unsicherheit und Nichtwissen tolerieren (Beucke-Galm 2015, 118)
- Anschlussfähigkeit herstellen

Auch wenn Lehrer*innen Kindern an Erfahrung und Wissens voraus sind, so können sie nicht wissen, wie die einzelnen Kinder ihrer Klasse denken, welche Vorstellungen sie haben, wie sie sich bestimmte Phänomene erklären oder wie sie sich selbst in ihrem Lernprozess einschätzen. Die offene Frage z.B. nach den Vorstellungen der Kinder ist somit immer auch eine echte Frage, mit der Lehrer*innen Antworten erhalten, die »neu« sind und unerwartete Folge diskurse auslösen könnten. Damit wird die Fähigkeit entscheidend, Anschlüsse herzustellen. Das ist die Fähigkeit, die Beiträge der Anderen aufzunehmen und daran anzuschließen: Sich auf den Prozess des Gesprächs einzulassen heißt deswegen auch, sich davon zu verabschieden, alles wissen zu müssen. Es bedeutet, unerwartete Fragen wieder an die Kinder weiterzugeben. Dazu gehört einerseits das eigene Nichtwissen zu riskieren, andererseits darauf zu vertrauen, dass sich dann für alle Beteiligten Neues entwickeln kann. ■

Kobarg, M./ Prenzel, M./ Schwindt, K. (2009): Stand der Unterrichtsforschung zum Unterrichtsgespräch im naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Ulrich, W.: Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Hoheneggen: Baltmannsweiler, 408–429.

Kolenda, S. (2010): Unterricht als bildendes Gespräch. Richard Rorty und die Entstehung des Neuen im sprachlichen Prozess. Barbara Budrich: Opladen.

Miller, S./ Brinkmann, V. (2013): SchülerInnenfragen im Mittelpunkt des Sachunterrichts. In: Gläser, E./ Schönknecht, G. (Hrsg.): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt: Grundschulverband, 226–242.

Morek, M./ Heller, V. (2016): Diskurskompetenz in fachlichen Unterrichtsgesprächen fördern. Grundschulzeitschrift, H. 297: 46–51.

Rowe, M. B. (1986): Wait Time: Slowing Down May Be a Way of Speeding Up! In: Journal of Teacher Education, H. 1, Jg. 37, 43–50.

Schramm, K./ Hardy, I./ Saalbach, H./ Gadow, A. (2013): Wissenschaftliches Begründen im Sachunterricht. In: Becker-Mrotzek, M./ Schramm, K./ Thürmann, E./ Vollmer, J. (Hrsg.): Sprache im Fach. Sprachlichkeit und fachliches Lernen. Münster: Waxmann, 295–317.

Sembill, D./ K. Gut-Sembill (2004): Fragen hinter Schülerfragen. Unterrichtswissenschaft 32, 321–341.

Frauke Hildebrandt

Geteiltes Denken

Das Kind als Forscher ist in pädagogischen Kontexten eine aktuelle Metapher. Diese Metapher kann problematisch oder treffend sein, je nachdem wie man sie versteht.

Problematisch ist sie dann, wenn Forschung als durchstrukturierter Wissenschaftsbetrieb aufgefasst wird. Gewinnbringend und sinnvoll ist sie, wenn der kindliche Lernprozess im Allgemeinen beschrieben wird. Denn Kinder sind zentrale Akteure in ihrem Lernen. Sie entwickeln eigene Theorien über die Welt, über die anderen und sich selbst, wenn sie ausprobieren, was ihnen begegnet; sie beobachten, was andere tun und was passiert, sie ziehen daraus Schlüsse – und nutzen dabei unbewusst statistische Gesetzmäßigkeiten: sie experimentieren und kommunizieren mit anderen Kindern und Erwachsenen über ihre Theorien (Gopnik 2012).

Wie Kinder lernen und was sie brauchen

Kinder brauchen – was allgemein anerkannt ist – Räume zum Ausprobieren, Lernumgebungen zum eigenständigen Explorieren. Und weil sie Daten über die Welt auch dadurch gewinnen, dass sie beobachten, was geschieht, wenn andere Personen etwas tun, und welches Resultat sie damit erzielen (Buchsbaum et al. 2011), brauchen sie vielfältige Möglichkeiten (Räume, Situationen) zur Beobachtung im Kita-Alltag. Kinder gewinnen Erkenntnisse außerdem durch Kommunikation mit den Personen in ihrem direkten Lebensumfeld.

Die Erklär-Falle

Kinder sind in ihren Lernprozessen auf anregende Interaktionen mit Erwachsenen angewiesen: auf eine Kommunikation, die sich an den Themen, Fragen und Tätigkeiten orientiert, die auf der Basis des individuellen Vorwissens der Kinder jeweils unterschiedliche Relevanz haben. Bonawitz et al. (2011) sprechen in diesem Zusammenhang vom *zweischneidigen Schwert der Pädagogik*:

In einem Experiment mit einem speziell konstruierten Spielzeug demonstrieren sie, dass Kinder im Kindergartenalter signifikant länger mit dem Spielzeug spielen, mehr Handlungen daran ausführen und eher »nebensächlich« erscheinende Funktionen entdecken, wenn die Versuchsleiterin den Kindern das Spielzeug überlässt bzw. vermeintlich zufällig zwei der vier Effekte auslöst. In der »pädagogischen« Situation hingegen, in welcher ebenfalls zwei Funktionen des Spielzeugs *instruierend und erklärend* gezeigt werden, schränken die Kinder ihr Explorationsverhalten und ihre Hypothesenbildung ein und entdecken weniger Funktionen. Offenbar nehmen Kinder implizit an, dass erwachsene Personen, die ihnen in vermeintlich pädagogischer Absicht begegnen, ihnen relevante Informationen ausreichend vorstrukturieren und die wesentlichen Informationen herausfiltern: »Sie weiß es offenbar genau, dann muss ich mir ja nicht mehr selber ausdenken, wie ich das rausbekommen kann ... Sie sagt mir, wie es ist.« Kinder unterstellen im starken Umkehrschluss dabei auch, dass nicht relevant ist, was nicht vermittelt wird. Etwa so: »Was wichtig ist, wird sie mir schon sagen. Was sie nicht sagt, ist nicht wichtig.« Das heißt dann: »Nur das, was sie sagt, ist wichtig« (Muentener et al. 2012). Sie neigen dann dazu, nicht mehr selbst die Situation mit eigenen Überlegungen zu durchdenken. Kinder, die von Erwachsenen erklärt bekommen, »wie es ist«, forschen selbst weniger und bilden weniger Hypothesen (Hildebrandt et al. 2016).

Befunde zur Kommunikation mit Kindern

Direkte Anweisung (Aufforderungen) und Informationsvermittlung sind im pädagogischen Alltag von Kindern im Kita- und Grundschulalter die Regel-



Frauke Hildebrandt

Professorin an der Fachhochschule Potsdam im Studiengang »Bildung und Erziehung in der Kindheit« und Fachreferentin für Sozialpädagogik im Grundschulverband.

modelle der Interaktion mit Kindern (Phasen von Anweisungen und strukturierter Informationsvermittlung werden ergänzt durch Phasen ohne jede PädagogInnen-Kind-Interaktion (Kontos et al. 1997); die Interaktionsqualität gilt daher als unzureichend. Zugleich ist aus vielen aktuellen Studien bekannt, dass die kognitiven und sprachlichen Lernfortschritte der Kinder größer sind, je intensiver und häufiger Kinder und PädagogInnen interagieren (u. a. Anders 2013). Nicht nur die Häufigkeit der Kommunikation, sondern auch ihre Qualität ist wichtig. Besonders positiv auf die kognitive Entwicklung der Kinder wirken:

- Anregung zum Weiterdenken, u. a. durch offene Fragen mit Aufforderungscharakter (Siraj-Blatchford 2002)
- Gemeinsames Denken, offene Fragen und Modellierung (Sammons et al. 2004)
- Geteilte Aufmerksamkeit (Carpenter et al. 1998)
- Das Kind führen lassen (Girolametto et al. 2003)

Geteiltes Denken statt Erklären

Alle diese Elemente finden sich, wenn man gemeinsam nachdenkt und im Wortsinn Gedanken teilt. »Shared Thinking« – Geteiltes Denken – ist daher der englische Fachbegriff, der von Rogoff (1990) geprägt und treffend als

Dialogtypen

(Schnädelbach, 1977; Hildebrandt & Dreier 2015)

organisatorischer Dialog

Wir organisieren die alltäglichen Abläufe und besprechen, wer was zu tun hat.

normativer und deskriptiver Dialog

Wir werten den Tag aus und berichten, wie es uns ergangen ist.
Wir beschreiben, was wir erlebt haben und wie wir uns gefühlt haben.

Geteiltes Denken - explikativer Dialog

Wir fragen uns, warum Dinge so sind, wie sie sind.
Wie spekulieren, wie es wäre, wenn es anders wäre.

FHP-1

Form der »kognitiven Kooperation« charakterisiert wird. Dialoge, die geteiltes Denken beinhalten, sind sprachpragmatisch nicht auf organisatorischer, nicht-handlungsentlasteter oder deskriptiv-normativer Ebene (Beschreibung, Bewertung) zu verorten (siehe Grafik), sondern haben eine explikative Dimension: Das heißt, sie zielen auf das Explizitmachen von Hypothesen und die Verständigung insbesondere über kausale Zusammenhänge wie auch über Gründe, Zwecke, Motive in Abhängigkeit vom verhandelten Sachverhalt (Hildebrandt/Dreier, 2014).

Im *organisatorischen Dialogmodus* besprechen wir alltägliche Abläufe und planen kurzfristig und fordern andere oder uns selbst auf, bestimmte Dinge zu tun oder zu lassen: »Am Samstag ist Geburtstag von Johannes und wir müssen da noch Blumen besorgen. Bitte mach du das doch!« Ohne solche Absprachen können wir den Alltag nicht bewältigen, d.h. wir können nicht handeln. Deshalb ist dieser Dialogtypus nicht handlungsentlastet. Handlungsentlastet sind aber *deskriptive (beschreibende) und normative (bewertende) Dialoge*. Hier beschreiben wir, was wir erlebt haben, was geschehen ist, und bewerten es häufig gleich. Beide Dialogtypen sind eng ineinander verwoben: »Ich war heute im Supermarkt und wollte Grillkäse kaufen und die hatten keinen. Mist! Da bin ich extra hingegangen. Und dann war die Ver-

käuferin auch noch pampig, als ich sie gefragt habe.« Ebenso handlungsentlastet, aber auf einer anderen semantisch-kognitiven Ebene platziert sind explikative Dialoge. Hier thematisieren wir ausgehend von deskriptiven/normativen Dialogen Ursachen, Gründe, Zwecke und Motive und setzen kontrafaktische Szenarien. Wir fragen uns zum Beispiel: Warum hatten sie im Supermarkt keinen Grillkäse, warum hat die Verkäuferin so gereizt reagiert und warum ärgert mich das Ganze überhaupt so? Oder überlegen, was es für Auswir-

kungen gehabt hätte, wenn die Verkäuferin freundlich reagiert hätte. Explikative Dialoge sind deshalb so wesentlich, weil sie Sachverhalte in eine kausale, motivationale oder finale Struktur reihen und so Verbindungen schlagen, die Verständnis ermöglichen und Sinn generieren – und das sogar von hypothetischen Szenarien aus (Was wäre, wenn ...).

Geteiltes Denken kommt allerdings viel zu wenig in der pädagogischen Alltagspraxis vor. Vielen PädagogInnen fehlt vermutlich das Praxis-Wissen, geteiltes Denken als Methode einer alltagsintegrierten Bildung zu erkennen und anzuwenden (Viernickel 2013).

Geteiltes Denken in der Praxis

Durch geteiltes Denken wird einerseits dem kindlichen Bedürfnis nach kausaler Information und andererseits dem Bedürfnis nach gemeinsamer Erkundung Rechnung getragen. Wie kann das konkret gehen? Ein wichtiges Mittel ist, **viel öfter Hypothesen über Gründe, Zwecke und Motive als eigene Gedanken und nicht im Erklärmodus zu äußern**.

Kinder brauchen offenbar Erwachsene, die ihnen ihr ganz konkretes Wissen und Denken zur Verfügung stellen, ohne in den Erklärmodus zu verfallen. Interessant finden Kinder, welche Informationen und Gedanken Erwachse-



Praxis: Warum-Fragen / requestive statements der Kinder

1. Kinderfrage würdigen

- Das habe ich mich auch schon gefragt.
- Ja, wirklich!
- Stimmt! Ja, warum eigentlich /nicht?
- Das ist ja interessant!

2. Eigene Hypothese artikulieren

Bei Nicht-Wissen epistemisch markieren:

- Also ich könnte mir vorstellen, dass...
- Ich denke / ich glaube, dass
- Ich vermute, dass...

Bei Wissen angeben, dass es eine Quelle gibt:

- Ich habe mal gehört, dass
- Ich habe mal gelesen, dass...
- Ich habe mal erlebt, dass...

3. Frage zurückgeben

- Und was meinst du?
- Und was denkst du?
- Was vermutest du denn?
- Was glaubst du?

FFHP-1

ne haben, die ihnen bislang unbekannt sind. Das Fatale am ungebrochenen Erklärmodus ist, dass der oder die Erklärende ein bestimmtes Selbstverständnis hat: »Ich weiß, wie es sich verhält, und sage es dir, damit du es auch weißt.« Besser wäre es, einfach zur Verfügung zu stellen, was man darüber denkt, wie es ist und ggf. auch die *Quellen des eigenen Wissens* anzugeben. Dazu muss man sich zuerst einmal klarmachen, dass man vieles gar nicht genau weiß – vor allem, wenn es darum geht, warum die Dinge sich so verhalten, wie sie

es tun, und dass das nicht nur normal, sondern auch gut ist. Und solche Warum-Fragen stellen Kinder oft: Warum fallen die Blätter im Herbst ab? Wieso riechen viele Blumen so gut und andere gar nicht? Warum haben alle Menschen einen Namen? Warum gehen nur Menschen arbeiten? Warum gibt es Geld?

Dann kann man einmal darüber nachdenken, was man da mutmaßt, und den einen eigenen Gedanken, eine eigene Hypothese äußern: Warum gehen nur Menschen arbeiten?

»Mhm. Ja, warum bloß? Hunde machen das nicht. Aber Ameisen? Hunde brauchen kein Geld zum Leben, Menschen schon. Und Geld bekommt man, wenn man arbeitet. Vielleicht ist das der Grund dafür. Was meinst du?«

Oder:

»Das habe ich mich auch schon gefragt. Ist das so? Ich denke mal, wenn wir die Katzen nicht füttern würden, dann müssten die sich auch schon selbst kümmern, dass sie was zu fressen kriegen. Dann müssten die schon arbeiten, dann wäre das Jagen ihre Arbeit. Was meinst du?«

Oder:

»Könnte man denken, dass das so ist. Glaube ich aber nicht. Ich habe mal gelesen, dass Ameisen richtig viel arbeiten. Die müssen den ganzen Tag unterschiedliche Sachen erledigen: Füttern, Essen holen, Saubermachen – und sind von morgens bis abends beschäftigt. Ich glaube eher, dass die nie Freizeit haben. Was denkst du?«

Wichtig ist, deutlich zu machen, dass man nicht erklärt, wie es sich verhält, sondern darüber nachdenkt, indem man das auch klar sagt mit den sprachlichen Mitteln, die uns zur Verfügung stehen: »Ich denke, dass ...«, »Ich kann/könnte mir vorstellen, dass ...«, »Ich vermute, dass ...«, »Vielleicht«, bestimmt«. Und wenn man meint, etwas wirklich sicher zu wissen, dann ist es wichtig, die Quelle anzugeben. ■

Literatur

Anders, Y. (2013): Stichwort: Auswirkungen frühkindlicher institutioneller Betreuung und Bildung. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 16 (2), 237–275
Bonawitz, E. / Shafto, P. / Gweon, H. / Goodman, N. D. / Spelke, E. / Schulz, L. (2011): The double-edged sword of pedagogy: Instruction limits spontaneous exploration and discovery. Cognition, 120 (3), 322–330.
Buchsbaum, D. / Gopnik, A. / Griffiths, T. L. / Shafto, P. (2011): Children's imitation of causal action sequences is influenced by statistical and pedagogical evidence. Cognition, 120 (3), 331–340.
Carpenter, M. / Nagell, K. / Tomasello, M. (1998): Social cognition, joint attention, and communicative competence from 9 to 15 months of age. Monographs of the Society for Research in Child Development, 63 (4).
Girolametto, L. / Weitzman, E. / Greenberg, J. (2003): Training day care staff to facilitate children's language. American Journal of Speech and Language Pathology, 12, 299–311.
Gopnik, A. (2012): Scientific Thinking in

Young Children: Theoretical Advances, Empirical Research, and Policy Implications. In: Science. Vol. 337, 28. 9. 2012, S. 1623–1627
Hildebrandt, F. / Dreier, A. (2014): Was wäre, wenn ...? Fragen, nachdenken und spekulieren im Kita-Alltag. Berlin: Verlag das Netz.
Hildebrandt, F. / Scheidt, A. / Hildebrandt, A. / Dreier, A. / Hédervári-Heller, E. (2016): Sustained shared thinking als Interaktionsformat und das Sprachverhalten von Kindern. In: Frühe Bildung. 5 (2) Schwerpunktthema: Sprachliche Entwicklung, Bildung und sprachliche Bildung. 1–9.
Kontos, S. / Wilcox-Herzog, A. S. (1997): Teachers' interactions with children: Why are they so important? Young Children, 52 (2), 4–12.
Muentener, P. / Schulz, L. (2012): What Doesn't Go Without Saying: Communication, Induction, and Exploration. Language Learning and Development, 8 (1), 61–85.
Sammons, P. / Elliot, K. / Sylva, K. / Melhuish, E. / Siraj-Blatchford, I. / Taggart, B. (2004): The impact of pre-school on young children's

cognitive attainments at entry to reception. British Education Research Journal, 30, 691–712.

Siraj-Blatchford, I. / Muttock, S. / Sylva, K. / Gilden, R. / Bell, D. (2002): Researching effective pedagogy in the early years. Research Report No. 356. Norwich: Queen's Printer.

Viernickel, S. / Nentwig-Gesemann, I. / Nicolai, K. / Schwarz, S. / Zenker, L. (2013): Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen. Forschungsbericht. Berlin: Der Paritätische Gesamtverband.

Michael Töpler

Lernen im Gespräch – Eltern im Kommunikationsraum Schule

Die Schule ist ein Lernort, nicht nur für SchülerInnen, sondern auch für Lehrpersonen, sonstige Fachkräfte und Eltern. Dieser Ort wird gemeinsam gestaltet, vor allem durch die Art der Kommunikation untereinander.

Noch viel zu häufig wird übereinander und nicht miteinander gesprochen. Vorurteile lassen sich fast immer an einzelnen Personen bestätigen und werden dann gerne verallgemeinert. Probleme entstehen und verhärten sich, weil es an einer wertschätzenden und lösungsorientierten Kommunikation fehlt.

Doch diese ist leicht gefordert und nicht so einfach zu etablieren. Ein spannender Aspekt ist die vielbeschworene »Augenhöhe«. Was ist damit eigentlich gemeint? In der Theorie sollen zwei oder mehr Gesprächspartner ohne Hierarchien miteinander sprechen, alle Meinungen sind gleichwertig, es gibt keinen Gesprächsteilnehmer, der sich (fast) immer aufgrund seiner Machtposition durchsetzt. Dieses Bild hat viel zu häufig wenig mit der Realität zu tun.

Vom Umgang miteinander an einem Lernort

Wie sieht die gemeinsame Kommunikation in der Theorie aus? Lehrpersonen gelten als Experten für Pädagogik (mit Blick auf die Lehramtsausbildung ist kritisch zu fragen, ob alle angehenden Lehrpersonen wirklich über fundierte Kenntnisse in allgemeiner Pädagogik und Fachdidaktik verfügen), Eltern gelten als Experten für ihre Kinder (was aus einer bestimmten Perspektive zutrifft, aber auf eine andere Ebene als pädagogische oder fachwissenschaftliche Qualifikation verweist) und Kinder bzw. Jugendliche werden viel zu selten als Experten für ihr Lernen ernst genommen. Wo soll in diesem Gemenge die Augenhöhe bestehen? Es gibt klare Machtungleichheiten. Häufig sind die Lehrpersonen im Vorteil, es können aber auch Eltern in bestimmten Situationen Druck auf Lehrpersonen oder

Schulleitungen ausüben. Die SchülerInnen sind fast immer in der schwächsten Position, aber unter Umständen können auch sie gemeinsam Macht ausüben.

Natürlich gibt es zahlreiche Beispiele von gelingender Kommunikation, aber ich möchte hier ganz bewusst die Probleme in den Blick nehmen.

Ein kurzer Verweis auf die aktuelle Forschung von Prof. Tanja Betz von der Goethe-Universität Frankfurt am Main. Im Projekt: »Kinder zwischen Chancen und Barrieren – Wie Eltern, Kinder, Kita & Schule interagieren« werden zentrale Fragen der Zusammenarbeit von Eltern und Fachkräften untersucht. Tanja Betz und ihr Team haben sich mit internationalen Studien zu diesem Themenbereich beschäftigt und die Ergebnisse zusammengefasst, darüber hinaus finden aktuell noch eigene Forschungen in Deutsch-

land statt. Es geht unter anderem um eine kritische Auseinandersetzung mit der »Partnerschaft auf Augenhöhe«, die in der Literatur und in politischen Vorgaben vielfach beschworen wird. Die geforderte Art der konsensorientierten Kommunikation kann in der Praxis zum Überdecken der bestehenden hierarchischen Verhältnisse und der manchmal gegensätzlichen Auffassungen führen. Dadurch wird die Klärung von Problemen erschwert. Besonders interessant finde ich den Ansatz, bei Befragungen an Grundschulen auch die Kinder zu Wort kommen zu lassen. Ihre Perspektive und die Wünsche werden sicher eine weitere fruchtbare Arbeit an der gemeinsamen Kommunikation ermöglichen. Es liegen bereits erste Ergebnisse des Projektes vor, auch in einer kurzen Zusammenfassung, die ich zur Lektüre empfehle.¹

Nach all diesem könnte man verzweifeln oder zumindest entmutigt sein, aber in der Problembeschreibung ist schon ein Teil der Lösung erkennbar: Man muss die Rollen der jeweiligen Handelnden in den unterschiedlichen Situationen betrachten, um eine gute Grundlage für die gemeinsame Kommunikation zu schaffen. In einer Fachkonferenz beispielsweise müssen die Eltern als Experten mit Blick auf die Fachinhalte und deren Vermittlung gesehen werden, sie beraten mit ihrem jeweiligen Wissen, das aus vielen Bereichen stammen kann. Nur, weil jemand in der Elternrolle unterwegs ist, hat sie oder er ja nicht seine sonstigen Fähigkeiten verloren.

In einer Sitzung der Klassenpflugschaft (so heißt die Gruppe der Eltern einer Schulklasse im Vokabular des Schulgesetzes aus NRW) sind Lehrpersonen nur Gäste, die aber gleichwohl als Beratende willkommen sind und deren Meinung Gewicht hat. In der Unterrichtssituation sind die SchülerInnen Beteiligte, die auch mitgestalten dürfen, das garantieren die Kinderrechte.

Begriffserklärung

Unter »**Eltern**« verstehe ich in diesem Beitrag all diejenigen Erwachsenen, die für Kinder in der Schule rechtmäßig Verantwortung übernehmen, seien es leibliche oder Adoptiveltern, seien es LebenspartnerInnen der Eltern oder auch Großeltern. Zentral ist die Sorge um und für das Kind.

Ich verwende den Begriff »**Klassenpflugschaft**«, da dieser in NRW die Gruppe der Eltern einer Klasse beschreibt, die sich zur Vertretung der Interessen ihrer Kinder und Jugendlichen zusammenfinden. Diese Gruppe wird in anderen Bundesländern unterschiedlich benannt.

Unter »**Lehrpersonen**« verstehe ich hier die Menschen, die in der Schule mit der Bildung der Kinder und Jugendlichen betraut sind.

So ließe sich weiter fortfahren, die Orte und Gelegenheiten für Zusammenarbeit sind vielfältig. Dieser Beitrag soll nun aufzeigen, wie die Kommunikation der Gruppen besser gestaltet werden kann. Dabei ist für alle Bereiche eine Feedbackkultur von großer Bedeutung: Nur, wenn ich mich über gelingende und nicht gelingende Kommunikation austausche, kann ich gemeinsam an einer Verbesserung arbeiten. Feedbackprozesse sind ein Kernbestandteil von Schulentwicklung, zur Einführung und Evaluation können externe Experten oder kritische Freunde viel beitragen.

Bevor es in die verschiedenen Interaktionen geht, noch eines: Die Kinder stehen bei der Bildung in der Schule im Mittelpunkt, sie sind an allen Entscheidungen, die sie betreffen, zu beteiligen. Hier haben sowohl viele Lehrpersonen als auch viele Eltern Nachholbedarf. Dies ist keine Anklage, sondern eine Aufforderung zum gemeinsamen Lernen. Auch ich arbeite daran jeden Tag.

Eltern und Lehrpersonen

Zunächst müssen sich Lehrpersonen und Eltern in ihre jeweiligen Rollen finden: Lehrerinnen und Lehrer sind sehr verschieden und stehen immer wieder vor einer neuen Klasse, Eltern sind die vielleicht heterogenste Gruppe überhaupt. In der Schule treffen Lehrpersonen von heute auf Eltern, die (größtenteils) eine eigene Schulbiographie haben, die mitunter sehr prägend war. Die Trennung der Schule von heute und der erlebten oder gar erlittenen Schule ist nicht immer leicht und verlangt ein hohes Maß an Reflexion. Beide Gruppen sollen zum Wohl der SchülerInnen handeln, deren Zukunft sie nur erahnen können. Neben der daraus begründeten Demut hat aber genauso Zuversicht ihren Platz, mit den jeweiligen eigenen Fähigkeiten den Kindern eine gute Lernumgebung zu schaffen. Trotz der häufig formulierten, empfundenen oder gar gelebten Gegnerschaft sind beide im Grunde Verbündete, die auch gemeinsam gegen verschiedene Probleme kämpfen können. Gerade in der Auseinandersetzung bzw. im Dialog mit verschiedenen Ebenen der Schulverwaltung ist ein gemeinsames Vorgehen sehr vielversprechend.



Die gegenseitige Wertschätzung kommt nicht einfach so, sie muss im persönlichen Kontakt erarbeitet werden. Es ist wichtig, dass Lehrpersonen in allen Phasen der Ausbildung die gelingende Zusammenarbeit mit Eltern erlernen und dass Eltern Fortbildungsangebote erhalten, um sich im manchmal verwirrenden Schulsystem zurechtzufinden und einen guten Austausch mit allen handelnden Akteuren gestalten zu können. Idealerweise gibt es gemeinsame Fortbildungen für Eltern, Lehrpersonen (und manchmal auch SchülerInnen), um zusammen etwas zu lernen. Aus der geteilten Rolle als Lernende kann dann mit etwas Glück ein Kontakt auf Augenhöhe entstehen. Hier können auch Methoden

eingübt werden, wie man konstruktives Feedback geben und annehmen kann.

Eltern und SchülerInnen

Das Thema Schule ist zwischen Eltern und ihren Kindern von großer Bedeutung. Von wenigen Fällen abgesehen, fühlen sich Eltern dafür verantwortlich, dass ihre Kinder eine gute Schulzeit haben, sowohl mit Blick auf die Ergebnisse (Abschlüsse/Noten), als auch auf das Wohlbefinden bzw. die Gesundheit. Aufgrund der eigenen Erfahrungen und Ressourcen sind Eltern in ganz unterschiedlichem Maße in der Lage, ihre Kinder zu unterstützen. Dabei reicht die Bandbreite von Vernach-



Michael Töpler

ist Fachreferent für Eltern und Schule im Grundschulverband.

lässigung bis zum Überbehüten, das die Entwicklung zur Selbstständigkeit behindert. Es wird in den Familien sehr unterschiedlich über die Schule gesprochen, es gibt Druck, Unterstützung, Ermutigung, Frustration und vieles mehr.

Auch hier gilt wieder: Die Schulerfahrungen der Eltern haben großen Einfluss auf den Umgang der Familie mit dem Thema Schule. Hinzu kommt, dass die eigenen Kinder zum Teil anders Lernen, anders Üben und andere Zeiteinteilungen brauchen, als Eltern dies von sich kennen oder von anderen Kindern wissen. Der Austausch darüber, wie die Schulzeit zu einer angenehmen Phase des Zusammenlebens in der Familie wird, ist sehr wichtig, aber auch herausfordernd. Gerade in der Auseinandersetzung mit den eigenen Kindern kommen Eltern vielfach an Grenzen, es fällt schwer, »objektive« Urteile über den richtigen Weg zu finden. Ein Angebot von Fortbildungen für Eltern wäre hier sehr hilfreich, denn die Sorgen um eine gute Bildung für die Zukunft der Kinder treibt viele Eltern um.

Neben dem Umgang miteinander ist die Art des gemeinsamen Redens über Lehrpersonen wichtig. Gerne kritisch, aber immer wertschätzend. Auch das erfordert Reflexion. Natürlich gehe ich davon aus, dass auch Lehrpersonen ihre Gespräche über SchülerInnen und Eltern wertschätzend gestalten und sich gegebenenfalls gegenseitig auf Verbesserungsmöglichkeiten aufmerksam machen (Feedback auf allen Ebenen).

In der Grundschulzeit sind Eltern es gewohnt, die Entscheidungen für die Kinder zu treffen. Spätestens mit dem Übergang zur weiterführenden Schule bekommen die Kinder einen Anteil an der Entscheidung für die weitere schulische Laufbahn. Die Traditionen der Fa-

milien, wie sehr Kinder mitentscheiden, sind sehr verschieden. Hier wünsche ich mir einen stärkeren Austausch der Eltern untereinander, welche Formen der Beteiligung sinnvoll sind. Die Kinderrechte formulieren einen klaren Anspruch, mit dem wir uns als Eltern ebenso auseinandersetzen müssen wie die Schule mit Beteiligungsmöglichkeiten von SchülerInnen im gesamten Schulleben.

Gemeinsam im Gespräch

Am besten kann sich eine gemeinsame Kommunikationskultur entwickeln, wenn alle Gruppen Orte und Gelegenheiten des Austausches haben. In einigen Bundesländern gibt es bereits Eltern-Lehrer-Schüler-Gespräche, die in regelmäßigen Abständen zum Austausch über die Lernerfolge dienen. Hier wird über die erreichten Ziele des Schülers oder der Schülerin gesprochen, es gibt Lob und Kritik von allen Beteiligten, man sucht gemeinsam nach Lösungen und am Ende gibt es eine Vereinbarung über die nächsten Lernschritte. Schülerinnen und Schüler übernehmen Verantwortung für den Verlauf des eigenen Lernprozesses, Lehrpersonen sind die Lernbegleiter und Eltern sind als Unterstützer gefragt, die ihren Beitrag leisten.

Auch in anderen Situationen gibt es gemeinsam gestaltete Prozesse, etwa bei der Schulentwicklung. Wenn alle Gruppen von Anfang an beteiligt werden, dann wird aus einem Veränderungsprozess in der Schule auch eine gemeinsame Erfahrung von Scheitern und Gelingen in vielen einzelnen Punkten und am Ende können sich alle mit der Schule identifizieren, die für Lehrpersonen und SchülerInnen immer Lern- und Lebensort ist.

Eltern sind nur Partner auf Zeit, in Vertretung der Interessen ihrer Kinder und zur Unterstützung der Schulgemeinschaft. Die Lehr- und Leitungspersonen tragen die Verantwortung, die Prozesse des Zusammenarbeitens immer wieder neu zu gestalten, mit jeder neuen Generation von SchülerInnen und Eltern. Im Lauf der Zeit verändern sich SchülerInnen, Eltern und Lehrpersonen, deshalb ändern sich ab und an auch die Formen der Kommunikation. Alle Gruppen sind aufgefordert, die Bedürfnisse nach Austausch, aber auch nach Privatsphäre zu respektieren und

klare Absprachen zu treffen, die allen Bedürfnissen Raum geben. Dies alles sollte im Rahmen einer Feedbackkultur geschehen, die gemeinsam gestaltet und gelebt wird. Genauso wie wir unseren Kindern einen positiven Umgang mit Fehlern beibringen wollen, müssen wir auch unser eigenes Handeln hinterfragen und mögliche Fehler erkennen und Veränderungen angehen. Nicht im Sinne eines Vorwurfes an unfähige oder unwillige Lehrpersonen, Eltern oder andere verstanden, sondern als gemeinsamen Auftrag zur Gestaltung der Schule als positiven Lernort.

Noch ein Thema zum Schluss: Verschiedene Gruppen von Eltern gelten heute als »schwer erreichbar«. Das Einander-nicht-Erreichen macht eine gelingende Kommunikation unmöglich. Wie begegnet man diesem Problem? Um in einen guten Austausch zu kommen, muss eine Beziehung aufgebaut werden, hier eine Arbeitsbeziehung zwischen Eltern und Lehrpersonen. Dies gelingt selten, wenn der erste Kontakt bei einem Problem mit einem Schüler oder einer Schülerin entsteht. Einige Schulen beginnen den Aufbau der Beziehung zu den Eltern bereits vor dem Schulbesuch der Kinder. Die ersten Treffen sind informell und dienen nicht, wie so oft, dem Abarbeiten einer Tagesordnung.

Gerade die formalen Verfahren in der Elternmitwirkung sind für manche Eltern eher abschreckend. Zum Einstieg wäre es hilfreich, zunächst die Eltern mit ihren jeweiligen Schulerfahrungen kennenzulernen. Besonders in Klassen mit vielfältigen kulturellen Hintergründen wäre es sehr bereichernd, etwas über das Schulsystem anderer Länder (oder auch Bundesländer) und in einer anderen Zeit zu erfahren. Es geht dabei nicht um individuelle Erfolgs- oder Misserfolgsgeschichten, sondern um einen interessierten und kritischen Blick auf Schule. Die Schülerinnen und Schüler bewegen sich im Spannungsfeld der Schule, die sie tatsächlich besuchen, der Schule, die ihre Eltern und Großeltern gekannt haben, und der Schule, die wir uns für sie wünschen. ■

Anmerkung

1) Die Kurzfassung können Sie unter: www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/Projekte/Familie_und_Bildung/Programm_Expertenforum_final_K.pdf herunterladen.

Meike Kricke

Das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften

»Thinking out of the box« – Lehrende als reflexive Lernende

Schule befindet sich stetig im Wandel. Innovationen, politische Entwicklungen, eine wachsende Heterogenität aller Akteure und Akteurinnen, wissenschaftliche Erkenntnisse aus Erziehungswissenschaften oder (Fach-)didaktiken machen das fortwährende Lernen aller Beteiligten in Schulen unabdingbar.

Als eine Schlüsselkomponente für eine professionelle Weiterentwicklung auf Personalebene zählen sogenannte »Professionelle Lerngemeinschaften«. Aber nicht nur auf Seite der Personalentwicklung wirkt sich das Arbeiten in diesen Gemeinschaften positiv aus – auch für das Lernen aller Schüler/-innen zeigen Studien positive Effekte (vgl. u. a. Bonsen/Rolff 2006, 167 ff.; Terhart/Klieme 2006). Der folgende Beitrag gibt einen Überblick über die Arbeit mit und in Professionellen Lerngemeinschaften – sowohl in Ausbildungskontexten als auch im Schulalltag. Verdeutlicht wird, welche Merkmale das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften auszeichnen und wie sie als Motor für Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklungen wirken können. Anhand konkreter Arbeitsmaterialien werden zudem erste Impulse für den Einsatz im Schulalltag gegeben.

Professionelle Lerngemeinschaften?!

Das Bild von der Lehrkraft als Einzelkämpfer/-in hat sich mit einem veränderten Lehr-Lernverständnis (vgl. u. a. Arnold/Schüssler 1998, Cope/Kalantzis 2012, Reich 2014) – und spätestens in der Diskussion um ein inklusives ganztägiges Bildungssystem – verschoben. Der Blick formaler Bildung rückt vom Grundverständnis des Lehrens hin zum Lernen (vgl. DuFour 2004). Dabei bildet in einer neuen Lernkultur das »Peer-to-Peer-Learning« eine wesentliche Komponente: Menschen lernen in der Interaktion und Teilhabe von- und miteinander

(vgl. Thomas/Brown 2011, 50 ff.). In Schulentwicklungskontexten steht das Arbeiten in Professionellen Lerngemeinschaften dabei als hoffnungsvoller »Königsweg für Qualitätsverbesserung von Schule und Unterricht« (Bonsen/Rolff 2006, 167). Zeigen Erkenntnisse, dass gerade das Arbeiten in (multiprofessionellen) Teams und an der professionellen Weiterentwicklung aller Beteiligten als Grundvoraussetzungen inklusiver Lernumgebungen zählen (vgl. z. B. Projekt TE4I 2012; Lütje-Klose 2013), entsteht die Frage nach der konkreten Ausgestaltung solcher kooperativen Zusammenschlüsse.

Was zeichnet die Arbeit in Professionellen Lerngemeinschaften aus?

Laut Bonsen/Rolff (2006, 167) verstehen Schulforscher/-innen und Schulentwickler/-innen unter diesem Begriff zunächst »engagierte Arbeitsgruppen in Schulen oder produktive Fach- oder Jahrgangskonferenzen, aber auch ganze Kollegien im Aufbruch und sogar umfassende Netzwerke mehrerer innovativer Schulen«. In aktuellen Diskussionen und der Literatur findet man vor diesem Hintergrund unterschiedliche kontextbedingte Bedeutungen des Begriffes. Gemeinsam ist allen, dass regelmäßige Zusammenschlüsse und Kooperationen von Lehrkräften per se noch keine Professionelle Lerngemeinschaften auszeichnen. Als verbindendes Element findet sich in der Literatur der Grundgedanke, dass Lehrkräfte in Professionellen Lerngemeinschaften selbst zu Lernenden werden (vgl. Bonsen/Rolff 2006, 169). Ausschlaggebend ist also das gemeinsame von- und miteinander Lernen. In diesem Beitrag wird

auf Grundlage empirischer Erkenntnisse – in Anlehnung an Bonsen/Rolff (ebd.) bzw. Lipowsky/Rzejak (2012, 9) – auf das Verständnis von Louis/Kruse/Marks (1996) zurückgegriffen, die Professionelle Lerngemeinschaften (PLG) durch folgende Elemente kennzeichnen:

- 1. Geteilte Werte und Normen:** Die beteiligten Personen einer PLG sind sich in ihrem Verständnis über das Lernen und Lehren einig und teilen auf dieser Basis ein gemeinsames Grundverständnis über ihre professionelle Rolle und deren Philosophie.
- 2. Fokussierung auf das Lernen der Schüler/-innen:** Der Fokus Professioneller Lerngemeinschaften liegt auf der gemeinsamen Verantwortungsübernahme für das Lernen aller Schüler/-innen. Die Kooperationsstruktur wird genutzt, um gemeinsam Wege und Möglichkeiten bestmöglicher Förderungen und Forderungen aller Lernenden zu finden und diese in der Gemeinschaft zu gestalten. In der Begleitung steht dabei vordergründig nicht mehr das eigene Lehren, sondern das Lernen der individuellen Schüler/-innen.
- 3. Reflexiver Dialog:** PLGs werden dazu genutzt, um über das (unterrichtliche) Handeln im Dialog zu reflektieren. In Anlehnung an Donald Schöns »Reflective Practitioner« (1983) kann somit durch Professionelle Lerngemeinschaften die Reflexion als Kennzeichen pädagogischer Professionalität dialogisch gefördert werden (vgl. Henning/Kricke 2016).
- 4. Deprivatisierung:** Der klassische Unterricht im »geschützten« Klassenraum wird geöffnet und spiegelt eine »veränderte Haltung der Lehrpersonen zu ihrem Unterricht wider«. Lernsettings werden geöffnet, Lehrpersonen erleben das Gegenteil eines »isolierten Arbeitsplat-

zes« (Terhart 1994, 240) und agieren nicht mehr als Individualisten. Gemeinsam mit Partner/-innen aus den Lerngemeinschaften können verschiedene Teamteaching-Szenarien erprobt werden. Auch sind kollegiale Hospitationen oder Peer-Coachings im Rahmen Professioneller Lerngemeinschaften gestaltbar.

- 5. Intensive Zusammenarbeit:** Zwischen den Partner/-innen der Lerngemeinschaften herrscht ein reger Austausch untereinander. Der Fokus liegt hier v. a. auf der effektiven Gestaltung des Unterrichts.

Wann sind Professionelle Lerngemeinschaften erfolgreich?

Lipowsky und Rzejak (2012, 10) machen darauf aufmerksam, dass die Wirksamkeit Professioneller Lerngemeinschaften im Rahmen schulinterner Professionalisierungsmaßnahmen kritisch zu betrachten ist. Nicht jede Ausgestaltung kann die hier eingangs beschriebenen Effekte erzielen. Als



Dr. Meike Kricke

ist ausgebildete Grundschullehrerin und seit 2009 aktiv an der LehrerInnenbildung beteiligt. Schwerpunkte ihrer Arbeit sind: Professionalisierung für den Umgang mit Vielfalt, Teamentwicklung, inklusive Didaktik, Internationalisierung. Seit 2017 ist sie Projektleiterin in der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Bonn).

»Gefahr« wird beschrieben, dass ein »Blick von außen« in der Merkmalsbeschreibung Professioneller Lerngemeinschaften keine Berücksichtigung findet. Externe Schulentwickler/-innen oder Supervisor/-innen sind demnach für eine effektive Umsetzung wertvoll. Sie können die Teams als externe Berater/-innen und Impulsgeber/-innen auf mögliche »blinde Flecken« – beispielsweise in Form relevant zu bear-

beitender Themenbereiche – aufmerksam machen und einen möglicherweise verengten Blick öffnen und weiten. Der Blick von außen kann somit helfen, neue Anregungen in die Schul- und Unterrichtsentwicklungen mit einzubringen und/oder nachhaltige Veränderungen der Unterrichtspraxis aufrechtzuerhalten. Um positive Effekte aufseiten der Schul-, Unterrichts-, Personalebene bzw. einer Leistungssteigerung aller Schüler/-innen durch Professionelle Lerngemeinschaften zu erzielen, wird weiter darauf hingewiesen, dass die oben beschriebenen Kennzeichen stark ausgeprägt sein sollten. Zudem sind Professionelle Lerngemeinschaften besonders dann wirksam, wenn sich die Teams intensiv mit dem Unterricht, dem Curriculum und der Lernentwicklung aller Schüler/-innen beschäftigen. Betont wird, dass der Fokus auf der Auseinandersetzung mit dem Unterricht und dem Lernen aller Schüler/-innen liegen sollte.

Professionelle Lerngemeinschaften in der Praxis

Wie Professionelle Lerngemeinschaften in der konkreten Praxissituation »gelebt« werden können, soll in folgenden Ausführungen skizziert werden. Unter dem Motto »LehrerIn werden und LehrerIn bleiben« (vgl. Terhart 1994) werden dabei alle drei Phasen von Lehrer/-innenbildung berücksichtigt. In diesem Kontext soll der Blick auf PLGs in inklusiven ganztägigen Settings geweitet werden. Als Teammitglieder werden dabei nicht nur Lehrkräfte betrachtet, sondern alle weiteren pädagogischen Mitarbeitenden.

»Great Teacher are neither born or made – but they may develop!«

(Theo Bergen, zit. nach Weyand 2008)

Konkrete Ausgestaltung – in Ausbildungskontexten

Das Zitat Theo Bergens verdeutlicht das Grundverständnis, dass Lehrkräfte – und in diesem Rahmen alle weiteren pädagogischen Mitarbeitenden – gerade im Kontext einer neuen Lehr-Lernkultur – nie »fertig« ausgebildet sind. Es geht darum, »eine fragende Einstellung ihrer eigenen Praxis gegenüber einzunehmen und ihre berufliche Entwicklung selbst zu steuern« (Teml/Teml

2011, 16). Dazu bedarf es einer hohen Reflexionsfähigkeit, die als pädagogisches Professionalisierungsmerkmal verstanden wird (vgl. Combe/Kolbe 2004).

Die Bedeutsamkeit der Arbeit in professionellen Lerngemeinschaften und allgemein in Teams hat auch in die Ausbildung von Lehrkräften Einzug genommen. So wird in der nordrhein-westfälischen Lehrer/-innenbildung an einigen Standorten auf das Lernen in Teams gesetzt: An der Universität zu Köln beispielsweise durchlaufen die Studierenden in sogenannten schulformübergreifenden »Lerntteams« ihre Praxisphasen (vgl. ZfL, Universität zu Köln 2017). Ihre Praxis-Erfahrungen aus erster und zweiter Ausbildungsphase dokumentieren und reflektieren die Studierenden und Referendar/-innen in einem sogenannten »Portfolio Praxis-elemente«, deren Begleitkonzept durch verankerte Lernteams das Reflektieren im Dialog fördert (vgl. u. a. Henning/Kricke 2016). So können Perspektiven erweitert und neue Handlungserfahrungen erprobt und erlebt werden. Im Sinne einer inklusiven ganztägigen Bildungseinrichtung initiiert die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Bonn) gemeinsam mit Partner/-innen der Ausbildungsregion Köln momentan ein Ausbildungsmodul, das Lehramtsstudierende, Referendar/-innen, Erzieher/-innen in Ausbildung und Studierende der Sozialen Arbeit bereits zu einem frühen Zeitpunkt ihres Professionalisierungsprozesses in den Dialog bringen möchte, um gemeinsam an zukünftigen Rollenverständnissen als Teampartner/-innen zu arbeiten.

Konkrete Impulse für das alltägliche Lernen

Um das Mit- und Voneinanderlernen auch im Schulalltag zu institutionalisieren und somit nachhaltige Entwicklungen auf allen Ebenen zu erreichen, bedarf es konkreter Vorbereitungen: Entschließt man sich in einer Gruppe oder im Kollegium für das Arbeiten in einer Professionellen Lerngemeinschaft, so steht zunächst die Transparenz gegenüber den jeweiligen Leitungspersonen an zentraler Stelle. Organisatorische und räumliche Vorkehrungen sind zu treffen: Wann und wo finden sich Zeiten und Räume, um sich auszutau-

Gute Teams	Ungünstige Teams	Wo stehen wir?
Anspruchsvolle Vision guter Lernsettings, die mit Hingabe und Einsatz im Team und nach außen vertreten wird.	Guter Unterricht wird nur aus der Sicht einzelner Teammitglieder mit unterschiedlichem Einsatz und unterschiedlicher Hingabe definiert.	
Die Inspiration für gute Arbeit entsteht aus dem Kontakt mit den Lernenden, deren Lernerfolge zum Ausgangspunkt des Handelns genommen werden.	Die Arbeit wird aus Vorgaben und Lehrplänen abgeleitet, wobei die Lernerfolge dem Bemühen der Lehrenden zugeschrieben werden.	
Sind flexibel in der Selbstorganisation und bei den notwendigen Aufgaben, wobei die Stärken aller Teammitglieder zum Einsatz kommen.	Sind stark an Routinen orientiert, die Sicherheit geben und dauerhaft vergebene Aufgaben und stark fixierte Rollen herstellen sollen.	
Praktizieren eine Rotation von Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten.	Halten stark an der dauerhaften Vergabe bestimmter Aufgaben, Rollen und Verantwortlichkeiten fest.	
Gehen immer gemeinsam in Lernsettings und zeigen sich nach außen und innen als Team.	Üben eine hohe Arbeitsteilung aus, was auch dazu führen kann, dass eine/r vorbereitet und eine/r unterrichtet.	
Lernmaterialien, Lernaufgaben, Lernkontrollen und Lernsettings werden immer in Rückmeldung mit den Lernenden und ihren Lernerfolgen konzipiert und ständig gemeinsam verbessert.	Meist wird von anderen vorgefertigtes Lehr- und Lernmaterial eingesetzt, wobei darauf vertraut wird, dass dieses Material für den Lernerfolg hinreichend konzipiert wurde.	
Verfügen über eine Vielzahl an Ideen und Methoden, um ihre Ziele und Visionen kreativ und konstruktiv umzusetzen.	Sie beschäftigen sich in Teamsitzungen oft mit Absichtserklärungen und Plänen, die sie dann vereinzelt umsetzen sollen.	
Schätzen Brainstorming und offene Methoden, suchen sich Hilfe von außen und nehmen Impulse – auch aus dem internationalen Raum – auf, um ihre Arbeit kontinuierlich zu verbessern.	Sie verlassen sich eher auf Routinen und den Status Quo und schätzen es wenig, von außen Anregungen oder Veränderungsimpulse zu erhalten.	
Die Unterschiedlichkeit im Team wird genutzt, um gute Lernsettings durch Teamteaching zu erreichen und die Stärken des Teams effektiv einzusetzen.	Das Teamteaching wird durch die vorausgesetzten Rollen (z.B. Regelschulskraft, Sonderpädagogik, Erzieher/-in) gesetzt und nicht individuell bestimmt.	
Fokussieren auf das, was geht und wünschenswert ist.	Beschäftigen sich viel mit dem, was nicht geht und mehr mit Hindernissen statt Wünschen.	
Gehen schrittweise, geplant und mit langen Ziel- und Aufgabenhorizonten vor, um das Lernen selbstwirksam für Lernende zu gestalten.	Arbeiten immer auf den nächsten Test hin, der als hauptsächlicher Indikator für Lernerfolge gilt.	
Evaluieren umfassend den Erfolg der eigenen Arbeit.	Sehen Evaluationen als lästige Aufgabe.	
Probieren stetig neue Wege aus, um den Lehr- und Lernprozess kreativer, anschaulicher, lernwirksamer zu machen, ohne jedoch dabei die Lernenden zu unter- oder überfordern. Externe Expertise wird bei Bedarf einbezogen.	Verlassen sich stark auf das Altbewährte, auf gegebene Strukturen und geringe Veränderungen, um Unruhe zu vermeiden, müssen immer erst zur Innovation von außen aufgefordert werden.	

Modifiziert nach: Schaubild »Gute und ungünstige Teams« (Kricke / Reich 2016, 142)



schen, gemeinsam zu planen, Lernsettings oder Hospitationen, kollegiale Beratungen zu gestalten und im Anschluss daran zu reflektieren? In dem Schaubild auf Seite 15 sind konkrete Impulse für das Arbeiten in Teams zu finden. Dabei wird zwischen »guten« und »ungünstigen« Teamstrukturen unterschieden. Jene können einerseits als Impuls zur Implementierung und Gestaltung individueller Lerngemeinschaften am eigenen Standort verstanden werden; auf der anderen Seite auch als Reflexionsbogen, um die eigene Teamarbeit – im Dialog – zu reflektieren.

Mit Blick auf inklusive ganztägige Bildungseinrichtungen wird deutlich, dass ein verändertes Rollenverständnis aller Beteiligten mit einer veränderten Lehr-Lern-Kultur einhergeht: Um gemeinsame Zeiträume und Nutzungsszenarien zu etablieren, braucht es gerade an Ganztagsschulen übergreifende Zeitfenster (ganztägige Anwesenheiten aller Akteur/-innen, Rhythmisierungen über den Tag hinweg) und räumliche

Komponenten, in denen sich der Teamgedanke als eine Gelingensbedingung von Schul-, Unterrichts- und Personalentwicklung widerspiegelt. Teamstationen, die in Sichtnähe zu den Schüler/-innen positioniert sind, und in die Gesamtflächen von Lernumgebungen integrierte Inklusions- und Ganztagsflächen seien beispielhaft an dieser Stelle zu nennen.¹

Resümierend ist festzuhalten: Möchten wir auf die stetigen Veränderungen von Schule reagieren – dann ist essenziell, dass sich alle Beteiligten auf Veränderungen einlassen, um vor diesem Hintergrund bestmögliche Förderung und Forderung aller Lernenden aktiv und bewusst mitzugestalten. Professionelle Lerngemeinschaften können, wie dargestellt, ein Motor für Entwicklungsprozesse auf allen Ebenen sein. Entscheidend ist hier eine offene Haltung aufseiten der Akteur/-innen, sich in der professionellen Rolle stetig weiterzuentwickeln, eigene Stärken zu teilen und Perspektiven anderer anzuer-

kennen und reflektierend zu nutzen. Werden Professionelle Lerngemeinschaften durch die oben beschriebenen Merkmale implementiert, kann Teamarbeit erfolgreich umgesetzt und als entlastend für alle Beteiligten empfunden werden. Unterstützung findet die nachhaltige Entwicklung Professioneller Lerngemeinschaften durch institutionelle Rahmungen, wie gemeinsame Zeitfenster und Raumstrukturen. Als Teamplayer agieren Lehrpersonen und pädagogische Mitarbeiter/-innen somit auch als Vorbilder für ihre Lernenden und können im Team gemeinsam mit ihnen Schule als einen Ort der Zukunft gestalten, in dem alle Beteiligten heute Kompetenzen für morgen erlangen. In einer solchen Schule können Innovationen gemeinsam umgesetzt werden, indem alle Beteiligten über die eigenen Grenzen – gedanklich und gestalterisch – blicken, ohne sie gefühlt stets zu übertreten. ■

Anmerkung

1) Vgl. ausführlich das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und der Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft geförderte Projekt »Raum und Inklusion«: Kricke, Reich, Schanz, Schneider (in Vorbereitung). Zudem Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (2017).

Literatur

Arnold, R. / Schüßler, I. (1998): Wandel der Lernkulturen. Ideen und Bausteine für ein lebendiges Lernen. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Bonsen, M. / Rolff, H.-G. (2006): Professionelle Lerngemeinschaften von Lehrerinnen und Lehrern. In: Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006), 167–184.

Combe, A. / Kolbe, F.-U. (2004): Lehrerprofessionalität: Wissen, Können, Handeln. In: W. Helsper / J. Böhme (Hg.): Handbuch der Schulforschung. Wiesbaden. S. 833–851.

Cope, B. / Kalantzis, M. (2012): New Learning. Elements of a Science of Education. Cambridge University Press, second edition.

DuFour, R. (2004): What Is a Professional Learning Community? Educational Leadership, May 2004, Volume 61, Number 8: Schools as Learning Communities, 6–11. ascd.org/publications/educational-leadership/may04/vol61/num08/What-Is-a-Professional-Learning-Community.aspx (21.06.2017)

European Agency for Development in Special Needs Education (2012): Teacher Education for Inclusion. Inklusionsorientierte Lehrer-

bildung. Ein Profil für inklusive Lehrerinnen und Lehrer. Online unter: european-agency.org/sites/default/files/te4i-profile-of-inclusive-teachers_Profile-of-Inclusive-Teachers-DE.pdf (21.06.2017).



Kricke, M. / Reich, K. (2016): Teamteaching. Eine neue Kultur des Lehrens und Lernens. Weinheim und Basel: Beltz.

Kricke, M. / Reich, K. / Schanz, L. / Schneider, J. (in Vorbereitung): Raum und Inklusion.

Henning, C. / Kricke, M.: Portfoliodidaktik. Stuttgart: Raabe Verlag.

Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft (Hrsg.): Schulen planen und bauen 2.0. Grundlagen, Prozesse, Projekte. Berlin, Seelze (jovis Verlag, Friedrich Verlag)

Lütje-Klose, B. (2013): Schulische Inklusion im Prozess der Systemveränderung. Gelingensbedingungen einer Schule für alle Kinder. Vortrag im Rahmen der BÜZ-Tagung: Lernen – all inclusive. uni-bielefeld.de/erziehungswissenschaft/ag3/pdf/luetje_vortrag_2013_09.pdf (Abruf 21.06.2017).

Reich, K. (2014): Inklusive Didaktik. Bausteine für eine inklusive Schule. Weinheim und Basel: Beltz.

Schön, D. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals think in Action. New York: Basic Books.

Teml, H. / Teml, H. (2011): Praxisberatung: Coaching und Mentoring in pädagogischen Ausbildungsfeldern. Innsbruck (Studienverlag).

Terhart, E. (1994): Lehrer/in werden – Lehrer/in bleiben: berufsbiographische Perspektiven. In: Mayr, J. (Hrsg.): Lehrer/in werden: Österreichischer Studienverlag, 17–46.

Terhart, E. / Klieme, (2006): Kooperation im Lehrerberuf: Forschungsproblem und Gestaltungsaufgabe. Zur Einführung in den Thementeil. Zeitschrift für Pädagogik 52 (2006) 2, 163–166.

Thomas, D. / Brown, J. S. (2011): A New Culture of Learning. Cultivating the Imagination for a World of Constant Change. Soulellis Studio, USA.

Weyand, B. (2008): Assessment berufsbezogener Kompetenzen als reflexiver Ansatz zur Professionalisierung in der Lehrerbildung. In: Kraler, C. / Schratz, M. (Hrsg.): Wissen erwerben, Kompetenzen entwickeln. Modelle zur kompetenzorientierten Lehrerbildung. Münster u. a.: Waxmann, 13–34

Zentrum für LehrerInnenbildung (Universität zu Köln) (2017) (Hrsg.): Das Portfolio in den Praxisphasen des Lehramtsstudiums. Materialien zum Praxissemester in der Ausbildungsregion Köln (Band 7): zfl.uni-koeln.de/sites/zfl/Studium/Lernformate/Portfolio-Leitfaden_ZfL_UzK.pdf (22.06.2017)

Hanna Hardeland

Die Lernentwicklung selbst in die Hand nehmen

Individuelle Lernförderung durch Lernentwicklungsgespräche

Professionell geführte Lernentwicklungsgespräche tragen dazu bei, dass Lernende, Eltern und Lehrperson in einem partnerschaftlichen Dialog auf Augenhöhe konkrete Veränderungsschritte für das Kind vereinbaren. Dieser Artikel zeigt auf, wie Lernentwicklungsgespräche gelingen und wie Sie damit einen nachhaltig positiven Effekt erzielen.

Wer Lernende bestmöglich fördern und fordern möchte, sollte die individuelle Lernentwicklung der Schüler/-innen verschärft in den Blick nehmen. Schließlich ist jedes Kind anders und auf seine Weise einzigartig. Doch im Schulalltag fehlen häufig die zeitlichen, personellen und räumlichen Ressourcen, um sich einzelnen Schülerinnen und Schülern gezielt zuzuwenden. Das institutionell verankerte Lernentwicklungsgespräch (LEG) ermöglicht, dass Lehrpersonen und Eltern mit jedem Kind ein individuelles Entwicklungsgespräch führen – unabhängig vom Leistungsstand sowie dem Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten des Kindes. In einigen Bundesländern, etwa Hamburg oder Bayern, ersetzt oder ergänzt das LEG das Halbjahreszeugnis.

Das LEG ist ein partnerschaftliches Gespräch auf Augenhöhe

Im LEG tauschen sich Lehrperson, Schüler/-in und Eltern konstruktiv sowie wertschätzend über die Lernentwicklung des Kindes aus – und zwar als »gleichberechtigte Partner/innen« (Hardeland 2017, 10) auf Augenhöhe (Abb. 1).

Die Schüler/-innen beteiligen sich aktiv am LEG. Im Idealfall haben die Kinder sogar den größten Redeanteil, schließlich sind sie die Hauptakteure ihres Lernens. Wird mit dem Kind und nicht für oder über das Kind gesprochen, dann wird es als Experte für sich selbst und das eigene Handeln anerkannt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung dafür, dass Lernende selbst Verantwortung für ihren Lernprozess

übernehmen. Im LEG agiert die Lehrperson als Lernbegleitung: Sie strukturiert den Ablauf des LEG, stellt inspirierende Fragen und nutzt anregende, schüleraktivierende Methoden, um die Kinder im LEG zur Mitarbeit zu motivieren. Kindgerechte Methoden und Durchführungshinweise für das LEG finden Sie in dem Buch »Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule. Ein Praxisleitfaden« (siehe Literatur).

Ganzheitlichkeit statt Fächerorientierung – Lernentwicklung statt Lernstand

Im LEG werden neben der Fachkompetenz in einzelnen Schulfächern die Personal-, Sozial- und Methodenkompe-

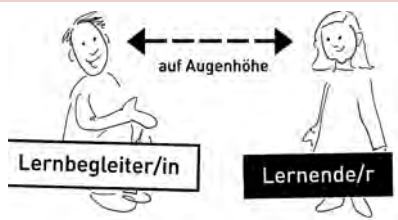
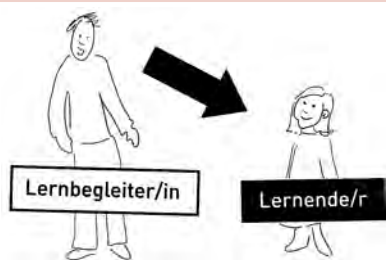
tenz des Kindes betrachtet. Dabei werden beispielsweise folgende Fragen beantwortet:

- Wie selbstsicher zeigt oder erlebt sich das Kind?
- Wie empfindet die Schülerin/der Schüler die Zusammenarbeit mit anderen Kindern?
- Wie geht das Kind bei bestimmten Arbeitsaufträgen im Unterricht vor?

Während die klassische Notengebung den fachlichen Lernstand zu einem bestimmten Zeitpunkt widerspiegelt, rückt das LEG eher die Veränderungen, d.h. den Entwicklungsprozess, in den Mittelpunkt. Hier wird verstärkt darauf eingegangen, wie die Schülerin ihre bzw. der Schüler seine individuelle Lernentwicklung vorantreiben kann. Es wird stärker in die Zukunft als in die Vergangenheit geblickt. Insofern unterscheidet sich das LEG von einem Lernstandsgespräch. Einige wesentliche Unterschiede werden nachfolgend tabellarisch gegenübergestellt (siehe Tab. 1 auf S. 18).



Abb. 1: Ein Gespräch gleichberechtigter Partner/innen

	Lernentwicklungsgespräch	Lernstandsrückmeldung
		
Zielsetzung	● individuelle Förderung, Lernbegleitung ● Erziehungs-/Bildungspartnerschaft ● Eigenverantwortung, Lernmotivation und Selbsteinschätzung des Kindes fördern	● lehrerzentrierte Leistungsrückmeldung ● Leistungsbeurteilung und -dokumentation
Inhalte	● ganzheitlich, kompetenzorientiert ● individuelle inhaltliche Schwerpunktsetzung	● nach Unterrichtsfächern ● festgelegte Leistungskriterien
Dokumentation	● individueller Ziel- und Maßnahmenplan	● standardisiertes Ziffern- oder Verbalzeugnis
Verhältnis Lehrperson/ Lernender	● partnerschaftliches Miteinander	● Macht-/Hierarchiegefälle vom Lehrenden zum Lernenden

Tab. 1: Wesentliche Unterschiede: LEG und Lernstandsrückmeldung (vgl. Hardeland 2017)

Vereinbarungen treffen – über den Ablauf und die Inhalte eines LEG

Das LEG findet klassischerweise in verschiedenen Phasen statt (Abb. 2): Nachdem der aktuelle Lernstand ermittelt und das künftige Entwicklungsziel festgelegt worden ist, erarbeitet das Kind – mit Unterstützung von Lehrperson und Eltern – konkrete Maßnahmen/Schritte, um das festgelegte LEG-Ziel zu erreichen.

Angenommen, das Kind strebt ein anderes Ziel als Sie oder die Eltern an, so gilt es, das Ziel der/des Lernenden zu respektieren. Wer ein partnerschaftliches Gespräch auf Augenhöhe führen möchte, sollte Verantwortung an das Kind abgeben (können) und ergebnisoffen handeln. Ansonsten besteht die Gefahr, dass Lernende sogenannte »Scheinziele« formulieren – dies sind Ziele, die sie selbst nicht erstrebenswert finden –, um den Erwartungen der Er-

wachsenen, der »sozialen Erwünschtheit« zu entsprechen. Die Ergebnisse des LEG werden am Ende des LEG per Foto oder in Form einer Kurznotiz dokumentiert. Diese Dokumentation erfüllt keinen Selbstzweck, sondern dient dem Kind als (Erinnerungs-)Hilfe. Vergeuden Sie nicht wertvolle Gesprächszeit im LEG, um irgendwelche bürokratischen Formblätter auszufüllen! Im Wesentlichen sollte die Zeit dafür genutzt werden, um die Neugier und



Abb. 2: Ablauf eines LEG (vgl. Hardeland 2017)



Hanna Hardeland:
Lernentwicklungsgespräche in der Grundschule.
Ein Praxisleitfaden.
Mit diesem Praxisleitfaden bleiben keine Fragen zur Umsetzung von Lernentwicklungsgesprächen bzw. Lehrer-Eltern-Schüler-Gesprächen offen. Neben einer Einführung in das Thema gibt die Autorin Beispiele und Tipps für die Vorbereitung und liefert einen praxisorientierten Gesprächsleitfaden zu den einzelnen Phasen, mit dem Grundschullehrer/innen die Gespräche erfolgreich moderieren können. 11 schüleraktivierende Methoden und Hilfestellungen zu den häufigsten Stolperfallen runden das Buch ab.

Veränderungs- sowie Entwicklungsbereitschaft der/des Lernenden zu wecken. Schließlich hält das Kind im Idealfall seinen eigenen Lernentwicklungsplan in der Hand. Wenn Sie die Ergebnisse dokumentieren möchten, dann nutzen Sie schön gestaltete, kindgerechte wie auch anschauliche Vorlagen oder ansprechendes Papier. Alternativ erleichtern Sie sich die Dokumentation, indem Sie die sichtbaren LEG-Ergebnisse (Abb. 3) fotografieren – etwa dann, wenn Sie mit dem Entwicklungsseil oder der Skalierungsfrage im Raum gearbeitet haben (siehe Hardeland 2017).

Fünf Tipps für ein erfolgreiches LEG

- 1. Halten Sie sich zurück.** Wer mehr über die Selbsteinschätzung und Sichtweisen des Kindes erfahren will, muss sich selbst zurücknehmen. Wenn Sie den Großteil des Gesprächs selbst führen, wird Ihnen das Kind den Vorrang geben.
- 2. Nehmen Sie das Kind als Gesprächspartner ernst und begegnen Sie ihm mit Wertschätzung.** Viel zu häufig konzentrieren sich Lehrpersonen mehr auf das Ausfüllen ihres Formblattes als auf das Kind selbst. Kinder spüren jedoch genau, ob Erwachsene ein aufrichtiges Interesse an ihrer Person und Meinung haben. Widmen Sie sich dem Kind, dann wird es sich beim LEG auch verstärkt einbringen.

3. Ermutigen Sie das Kind, anstatt es zu entmutigen. »Ein ermutigtes Kind spürt, dass Sie an seine Fähigkeiten glauben, und zwar unabhängig von den bisherigen (Lern-)Ergebnissen des Kindes« (Hardeland 2017, 30).

4. Blicken Sie auf das Gelungene anstatt auf die Defizite. Viel zu häufig werden Gespräche dafür genutzt, um Probleme zu wälzen und auf Defizite zu fokussieren. Stärken Sie Ihre Schüler/-innen, indem Sie beispielsweise deren Schätze, Ressourcen und positiven (Lern-)Momente ans Tageslicht befördern und würdigen.

5. Wecken Sie das Interesse der Lernenden für das LEG. Nutzen Sie fantasievolle, produktive Methoden und Fragen, um die Lernenden zur Mitarbeit zu aktivieren.

Verbindlichkeit herstellen – damit nicht alles verpufft

Wie gelingt es, dass die Lernenden die im LEG getroffenen Vereinbarungen in die Tat umsetzen und diese nicht wie gute Vorsätze verpuffen? Die bloße Zielvereinbarung oder der Austausch über bestimmte Maßnahmen reichen meist nicht aus, damit Lernende sich nachhaltig an die vereinbarten Schritte erinnern und diese schließlich auch in die Tat umsetzen. Als Lehrperson sollten Sie Ihre Schüler/-innen auch über das LEG hinaus an die vereinbarten Ziele und Maßnahmen erinnern, damit die



Hanna Hardeland

war Lehrerin in Hamburg. Sie leitet als Coach, Lerncoach und Lernberatungsexpertin ihr eigenes Institut. Autorin mehrerer Fachbücher und zahlreicher pädagogischer Materialien. Deutschlandweit führt Hanna Hardeland Lehrerfortbildungen zu verschiedenen Themen durch.

besprochenen Inhalte nicht so schnell in Vergessenheit geraten. Nutzen Sie die kommenden Wochen nach dem LEG, um dessen Inhalte für alle Kinder transparent in den Klassenraum zu holen, etwa durch ein Wandplakat. Ermöglichen Sie, dass sich die Lernenden über den jeweils aktuellen Stand ihrer Zielerreichung austauschen. Wer sich regelmäßig an sein Vorhaben erinnert und sich auch erster kleiner Erfolge bewusst wird, bleibt motiviert. Dabei stellt sich nicht nur die Frage, was die Schülerin/der Schüler anders machen sollte – sondern vielmehr, was Schüler/-innen und Lehrer/-innen gemeinsam tun können, um den Transfer der LEG-Vereinbarungen in den Schulalltag zu sichern. Wie schaffen Sie dies?

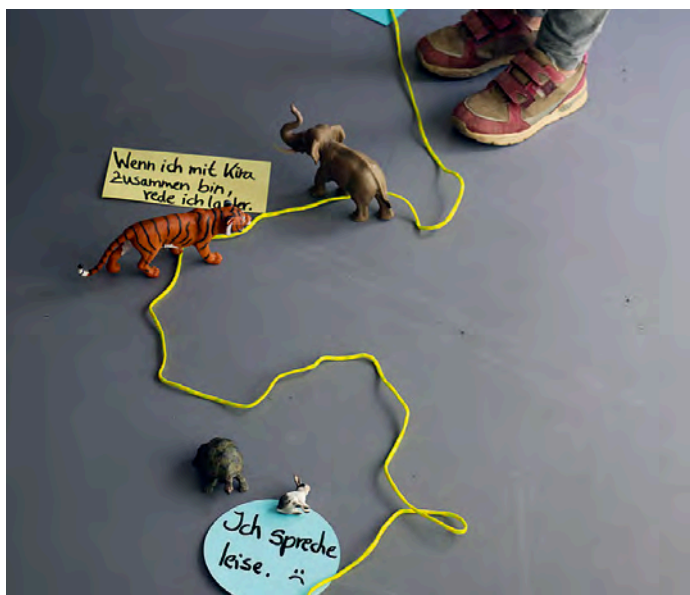


Abb. 3: Arbeit mit dem Entwicklungsseil im LEG



Abb. 4: Arbeit mit der Skalierungsfrage auf dem Boden

So holen Sie die LEG-Vereinbarungen ins Klassenzimmer:

1. **Suchen Sie freie Zeitfenster** in Gruppenarbeitsphasen, um kurze »Nebenbeigespräche am Rande des Unterrichts« (Hardeland 2017, 113) zu führen.
2. **Nutzen Sie die Klassenlehrerstunde oder den Morgenkreis**, um Gespräche über die LEG-Vereinbarungen und deren Umsetzung anzuregen. Zwar liegt es an den Lernenden selbst, die vereinbarten Maßnahmen in die Tat umzusetzen, dennoch können Sie diese hier als Katalysator unterstützen.
3. **Blicken Sie im Anschluss an das LEG verstärkt auf die positiven Veränderungen** des einzelnen Kindes und bestärken Sie es positiv durch Lob und Anerkennung – auch im Falle nur kleiner Erfolge.

4. **Visualisieren Sie die Ergebnisse der LEG für alle Kinder sichtbar in der Klasse.** Erstellen Sie gemeinsam mit den Kindern ein Wandplakat, auf dem die LEG-Vereinbarungen und die Fortschritte dokumentiert werden (Abb. 5). Die bloße Visualisierung reicht in der Regel nicht aus. Fordern Sie die Lernenden dazu auf, ihre persönlichen Fortschritte zu dokumentieren. Insofern hat es sich bewährt, abnehmbare einzelne Elemente auf das Wandplakat zu kleben.

Hürden meistern – Stolpersteine im LEG überwinden

Nicht jedes LEG verläuft reibungslos. Setzen Sie sich schon im Vorfeld mit möglichen Stolpersteinen auseinander:

1. **Wie reagieren Sie, wenn Kinder im LEG passiv sind?**

Auch wenn Sie sich als Lehrperson noch so sehr bemühen, um ein Kind zur Mit-

arbeit zu motivieren, so bleiben einige Kinder eher passiv oder antworten einseitig (»Keine Ahnung!«). Hier lauert eine große Gefahr: Als Lehrperson ist man dann mitunter dazu geneigt, mit mehr Fragen und verstärktem Aktionismus das Kind vermeintlich aus der Reserve zu locken. Stattdessen könnten Sie die Passivität des Kindes akzeptieren und wohlwollend ansprechen: »Sicherlich ist das für dich hier eine ungewohnte Situation. Was kann ich tun, damit du mehr erzählst und dich stärker einbringst?«

2. **Was tun, wenn die Eltern »schwierig« sind?**

Vorweg sei kurz darauf eingegangen, dass die Wertung, Eltern seien »schwierig«, subjektiv ist. Schließlich unterliegt das Adjektiv »schwierig« Ihrer persönlichen Einschätzung. Es könnte sich lohnen, dass Sie sich einmal mit Ihrem eigenen Bewertungssystem und potentiellen Vorurteilen auseinandersetzen. Gleichwohl ist es für Lehrpersonen herausfordernd, unterschiedlichsten Eltern und Kindern (möglichst gleichermaßen) gerecht zu werden. Entscheidend ist, dass Sie die Eltern als Experten ihrer Familien anerkennen.

3. **Wie gehen Sie mit Erwartungsdruck um?**

Häufig schildern Lehrpersonen einen (von ihnen gefühlten) Ergebnis- oder Erwartungsdruck bei Eltern-Kind-Gesprächen. In der Regel haben Eltern und Lehrer(innen) den Drang, möglichst gut umsetzbare Lösungen aus dem Gespräch hervorzubringen. Versuchen Sie dennoch, eher prozessorientiert an das LEG heranzugehen: Der Weg ist das Ziel! Wenn Sie zu stark vorpreschen, spüren die Kinder Ihren Erwartungsdruck und formulieren meist erwünschte »Scheinziele«, um den Erwartungen von Eltern oder Lehrenden gerecht zu werden. Vertrauen Sie darauf, dass jedes LEG einen wertvollen Beitrag zur Lernentwicklung des Kindes leistet, unabhängig von den konkreten Ergebnissen. ■



Abb. 5: Ausschnitt aus einem visualisierten Wandplakat mit LEG-Vereinbarungen (Hardeland 2017, 114)

Ines Röhrborn / Ricarda Hübner

Dialogische Lernentwicklungsgespräche

Seit 2014 sind *Lernentwicklungsgespräche* an den Grundschulen in Sachsen-Anhalt verbindlich. Begleitend zur Dokumentationsform *Portfolio* sind dies halbjährlich zu führende Gespräche im Beisein der Kinder. Sie zeigen, was das Kind bereits kann, und helfen herauszufinden und einvernehmlich festzuschreiben, was das Kind für das weitere Lernen braucht, damit es nicht hinter seinen eigenen Begabungen und Talenten zurückbleibt. Anders als bei traditionellen, eher einseitig geführten Elterngesprächen werden Kinder und Eltern als gleichberechtigte Experten für das Lernen angesehen.

Durch ihre Beteiligung am Dialog über Lernen und über weitere individuelle Ziele leisten Lernentwicklungsgespräche einen Beitrag zur inklusiven Bildung und zum Bildungserfolg. Mit Blick auf die Gespräche wird empfohlen, dass sich alle Gesprächspartner mit Hilfe eines *Lernentwicklungsbogens* vorbereiten und über Stärken und nächste Aufgaben reflektieren. Als verbindlicher Bestandteil *pädagogischer Diagnostik* sind die gemeinsam erstellten Zielvereinbarungen im Kompetenzportfolio schriftlich zu dokumentieren.

Alisha (Name geändert) lernt im ersten Schulbesuchsjahr der Schuleingangsphase. Für das im Mai anstehende zweite Lernentwicklungsgespräch bringt sie einen ausgefüllten Lernentwicklungsbogen (siehe Abb. auf S. 23) mit. Auch ihre Mutter und die Lehrerin haben ein Formular mit analogen Fragestellungen zur schulischen Lernentwicklung ausgefüllt. Anders als bei herkömmlichen Elterngesprächen nimmt Alisha am Lernentwicklungsgespräch im Gruppenraum ganz selbstverständlich teil. Der Gesprächsablauf ist ihr bekannt. Zielstrebig nimmt sie den beim Gespräch gewohnten Platz ein und weist ihrer Mutter selbstbewusst einen Nachbarplatz zu. Zu Gesprächsbeginn stellt Alisha anhand ihrer Aufzeichnungen mit gelegentlichen Lesehilfen schlagwortartig persönliche Interessen, Stärken, Erreichtes, Fortschritte, Schwierigkeiten und Wünsche dar. Manchmal unterstützt die Lehrerin. Anhand gezielter Nachfragen und sprachlicher Impulse gelangt Alisha so zu differenzierte-

ren Aussagen. Sie erläutert ihre Sicht im Gespräch genauer, ergänzt spontan neue Einfälle, zeigt stolz ein aus ihrer Ablage herbeigeholtes Heft und präsentiert freudig im Raum ausgestellte eigene Arbeiten oder Gruppenergebnisse. Im weiteren wechselseitigen Gesprächsverlauf stellt Alishas Mutter die elterliche Sicht zu den vorgegebenen Fragen der Lernentwicklung dar. Die Lehrerin nimmt Bezug auf die genannten Sachverhalte, bestätigt, präzisiert oder erweitert diese anhand exemplarischer Schülerarbeiten und weiterer Dokumentationen im Kompetenzportfolio. Sie notiert zwischenzeitlich neue Erkenntnisse oder Schlussfolgerungen im teilvorbereiteten Protokoll und lenkt den Blick der am Gespräch Teilnehmenden auf anzustrebende Ziele sowie Maßnahmen. Auf Fehler (»etwas noch nicht zu wissen«) wird ein konstruktiver Blick gerichtet, dies ist meist neu für die Eltern. Im Einvernehmen aller werden konkrete Festlegungen zu Zielen, Aufgaben, Verantwortlichkeiten und zum Zeitfenster im Protokoll schriftlich vermerkt. Nach abschließender Klärung offener Fragen unterschreibt Alisha neben ihrer Mutter und der Lehrerin das gemeinsame Protokoll. Die mitgebrachten Fragebögen werden zusammen mit dem Protokoll einvernehmlich im Kompetenzportfolio abgeheftet.

Die Gesprächsvorbereitung

Das kindliche Nachdenken über das eigene Lernen, die erreichten sowie die nächsten Lernschritte, ist ein hochgradig selbstreflexiver und analytischer Prozess. Die in den Lernentwicklungs-



Ines Röhrborn (links)

Grundschullehrerin, Fortbildnerin am LISA Halle

Dr. Ricarda Hübner (rechts)

Förderschullehrerin und Fortbildnerin am Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung in Halle

bögen bereitgestellten Indikatoren sollen zur Entwicklung von Sprache und Reflexionsfähigkeit beitragen. Das vorgegebene Frageraster sichert, dass Selbstevaluationsprozesse neben Fremdevaluationen gleichberechtigt in das Gespräch einfließen. Nicht selten bleiben bei der Erledigung dieser »Hausaufgabe«, trotz gründlicher Vorbesprechung im Unterricht, inhaltliche Fragen vom Kind zunächst schriftlich unbeantwortet. Vor allem in den ersten Schuljahren kann manches nicht adäquat fachbezogen beantwortet werden. Das in der Anfangszeit zeitintensive Ausfüllen des Fragebogens ist zudem ein je nach Lern- und Leistungsentwicklung anspruchsvoller Leseauftrag und schwierig zu bewältigender Schreib Anlass. Dies bewältigen die Kinder unter Koordinierung individueller sprachlicher Anforderungen wie Schreibabläufe, Rechtschreibung oder Formulierung von Stichpunkten in sehr unterschiedlicher Qualität. Für diese komplexe Anforderung kann eine elterliche Unterstützung hilfreich sein, dies könnte gegebenenfalls im Vorfeld zum Elternabend thematisiert werden.

Die zunächst oberflächlich erscheinenden knappen kindlichen Ausführungen zeigen den hohen Anspruch der Aufgabe, offenbaren aber auch das

Das möchte ich als Nächstes lernen:

Adrian	multiplizieren
Isabel	was über die Natur, bis 900 rechnen
Waleed	sprechen, schneller rechnen
Lena	Gedichte, besser rechnen
Zoey	richtige Schreibschrift, bis 100 rechnen
Neele	Wörter richtig schreiben, beim Rechnen keine Flüchtigkeitsfehler
Yves	richtig lesen, sprechen und rechnen
Ian	besser schreiben und lesen, ohne Finger rechnen
Lorelay	besser Wörter schreiben
Amir	lesen
Kristin	schneller schreiben und rechnen, was merken, konzentrieren
Pascal	Rechtschreibung

ernsthafte Bemühen der Kinder (s. Kasten oben).

Meist überraschen die kurzen Aussagen der Kinder, weil sie dennoch erstaunlich zutreffend und lohnenswert sind. Die gezielte Berücksichtigung dieser schriftlichen Antworten verdeutlicht dem Kind und den Eltern die wertschätzende Anerkennung der Sichtweisen aller am Lernprozess Beteiligten. Wesentlich dabei ist, dass die Hilfe der Eltern nicht zu weit geht, denn die kindlichen Ausführungen sollten nicht die Erwachsenenperspektive widerspiegeln. Es geht um die Reflexion des Kindes, sei diese auch noch so knapp. Die Eltern bereiten sich separat vor, sei es mit dem ähnlich aufgebauten Fragebogen oder kreativ mit Hilfe ihrer Handy-Notizen.

Die ersten Erfahrungen zeigen, dass Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache diesen Fragebogen als Angebot erstaunlich früh annehmen.

Die analog aufgebauten Lernentwicklungsbögen für alle am Gespräch Beteiligten helfen der Lehrkraft, auch bei mündlicher Darbietung der vorge-

Auf dem Weg, die Welt der Mengen, der Zahlen zu entdecken / Mathematik

Hier sehen wir deine Stärken. Das kannst du besonders gut:

Das gelingt dir in der letzten Zeit viel besser:

Hier sehen wir noch Schwierigkeiten, da musst du dich besonders anstrengen:

- geometrische Formen unterscheiden – Kreis / Dreieck / Rechteck, Quadrat
- Orientierung im ZR bis 10 (>, <, ordnen, schrittweise Zählen, Zahl zwischen, ...)
- Zahlvorstellungen (Kardinalzahl, Ordinalzahl ...)
- Rechnen bis 10 gedächtnismäßig
- Rechnen in verschiedenen Darstellungsformen (Rechenrad, Tabelle, Ungleichung, Operatorschreibweise ...)
- Rechnen mit wechselnder syntaktischer Struktur – Umkehrungen, Ergänzungen nutzen
- Strategien Tauschaufgaben, Nachbaraufgaben
- Aufgabenfamilien, Rechengeschichten, Rechnen mit Geld

gebenen Fragestellungen, das Gespräch in gleicher Weise zu strukturieren. Die Struktur der Gespräche ermöglicht einen verbindlichen inhaltlichen und zeitlichen Rahmen. Individuelle Anpassungen der Lernentwicklungsbögen ermöglichen platz- und zeitsparende Dokumentationsformen. Zum Beispiel können Lehrkräfte besondere Akzente durch Ampelfarben setzen (s. Kasten oben rechts).

Das gemeinsame Gesprächsforum

Im gemeinsamen Gesprächsforum entwickeln die Beteiligten durch den Vergleich von Aussagen oder gezielten Nachfragen differenzierte Urteile im Hinblick auf fachbezogene und persönlichkeitsbezogene Aspekte. Das Gespräch schafft Transparenz über die pädagogische Arbeit und zeigt Wertschätzung der Partner als Experten. Es fördert bildungssprachliche Kompetenzen und erweitert das Vokabular der Kinder. Die Vorgabe eines Rahmens mit festen Indikatoren und Strukturen trägt zur Etablierung einer Gesprächskultur bei.

Das Gesprächsforum ist ein anspruchsvoller Sprech Anlass, den Kinder unterschiedlich bewältigen. Empfehlenswert ist deshalb, dass das Kind das Gespräch mit einem Bild oder einem Lernprodukt, auf das es im Moment besonders stolz ist, eröffnet. In dieser Lern- und Übungssituation können sprachliche oder andere Impulse dem Kind Unterstützung bieten, die eigene Lernentwicklung präzise zu markieren.

Insgesamt ist zu berücksichtigen, dass dieses Gespräch auf der Grundlage einer schriftlichen Vorbereitung für das Kind ein komplexer kommunikativer Handlungsakt ist. Der Übergang vom Ablesen über das Umformulieren der Stichpunkte in Sätze zum freien Sprechen bedarf neben einer Anleitung ständiger weiterführender Übung. In der Anfangszeit ist es hilfreich, die Fragen durch einen Erwachsenen zu stellen und Kinder ohne ausreichende Lese- und Schreibkenntnisse erinnernd antworten zu lassen. Auch Wortkärtchen oder Piktogramme können hilfreich sein. Die Kinder lernen zunehmend, sich an den schriftlichen Vorbereitungen zu orientieren, aber auch davon abweichende spontane Sichtweisen einzubeziehen. Dies sind wertvolle Kompetenzen aus dem und für den Unterricht.

Diese kleinen Gesprächsrunden geben auch die Gelegenheit, persönliche Wünsche sowie Dinge aus dem Schulalltag anzusprechen.

In Abhängigkeit von der kindlichen Konzentration sollte für das maximal halbstündige Gespräch eine angemessene Tageszeit gewählt werden.

Im Gespräch werden Kinder, Lehrkraft und Eltern gleichermaßen als Experten für das Lernen anerkannt. Ihre Angaben sind relevant und gestalten das Gespräch mit. Eltern bringen sich im Gesprächsforum vielfach umfangreich ein und geben der Lehrkraft wichtige Hinweise. Sie erfahren dadurch Anerkennung sowie Wertschätzung.

Die Lehrkraft geht mit einem stärker orientiertem Blick auf die Aussagen

2. LEG im 2. Sbj SEP 1

Formblatt I.F. 1: Folgegespräch - vorbereitender Teil für Familie des Kindes als Angebot (Bitte erst zum Gesprächstermin ausgefüllt mitbringen)

Lernentwicklungsbogen für die Schuleingangsphase

Vorbereitung von _____ auf das Gespräch am 17.05.17

Von dem, was wir uns vorgenommen hatten, haben wir schon geschafft:

Das du uns oft vorliest, dadurch ist dein Lesen viel besser geworden.

Hier sehen wir/ sehe ich deine Stärken:

Mathe, Lesen, Neues und Freie am Zeichnen

Das gelingt dir in der letzten Zeit viel besser:

flüssiges Lesen, selbstständiges korrigieren, Tagesplan komplett schaffen

Hier sehen wir/ sehe ich deine Schwierigkeiten:

Der laut dich leicht ablenken, Du vergisst häufig Nachlaufaufgaben/ Hausaufgaben.

Das wollen wir/ will ich erreichen:

Das du bei der Sache bleibst, Das du planvoll arbeitest, Das du selbstständig an deine Aufgaben denkst.

Dabei wünschen wir uns/ wünsche ich mir folgende Unterstützung:

Das _____ immer mal wieder zurückgeholt und zum planvollen arbeiten angehalten wird (Tagesplan).

Uns/ mir ist noch besonders wichtig, dass wir darüber sprechen:

2. LEG im 2. Sbj SEP 1

Formblatt I.F. 1: Folgegespräch - vorbereitender Teil für das Kind (Bitte erst zum Gesprächstermin ausgefüllt mitbringen)

Lernentwicklungsbogen für die Schuleingangsphase

Vorbereitung von _____ auf das Gespräch am 17.05.2017

Von dem, was ich mir vorgenommen hatte, habe ich schon geschafft:

Tagestplan schaffen, gut Lesen

Meine Themen, Interessen und Begabungen

Das mache ich gern in der Schule: *Lernen, Experimente, Tagesplan*

Damit beschäftige ich mich gern in meiner Freizeit: *Malen, verstecken spielen*

Das interessiert mich besonders: *Experimente, Natur*

Auf dem Weg zur Schrift/ Deutsch

Besonders gut kann ich: *Lesen*

Das gelingt mir in der letzten Zeit viel besser: *Schreiben*

Schwierigkeiten habe ich bei: *Was groß oder klein geschrieben wird*

Als Nächstes möchte ich lernen: *Schreibschrift*

Dabei wünsche ich mir, dass mir jemand hilft: *Nein*

Auf dem Weg, die Welt der Mengen, der Zahlen zu entdecken/ Mathematik

Besonders gut kann ich: *alles was wir gerade machen*

Das gelingt mir in der letzten Zeit viel besser: *Rechenwege*

Schwierigkeiten habe ich bei:

Als Nächstes möchte ich lernen: *Überschreitung der Zwanzig*

Dabei wünsche ich mir, dass mir jemand hilft: *Nein*

Mir ist noch besonders wichtig, dass wir darüber sprechen:

2. LEG im 2. Sbj SEP 1

Formblatt I.F. 2: Folgegespräch - vorbereitender Teil für das Pädagogenteam

Lernentwicklungsbogen für die Schuleingangsphase

Vorbereitung von Frau _____ auf das Gespräch am 17.05.17 mit _____

Von dem, was wir uns vorgenommen hatten, haben wir schon geschafft:

- ☒ Verschriften
- ☒ Silben/ Wörter lesen
- ☒ phonolog. Bewusstheit - reimen, schwingen, Laute hören
- ☒ Addieren und Subtrahieren
- ☒ Orientierung bis 10
- ☒ Zahlvorstellungen, Vortäufertigkeiten

Themen, Interessen und Begabungen des Kindes

Wir denken, dass:

- ... du dich in der Schule gern damit beschäftigst (D, Ma, SU, Mu, Ge, Sp, Eth)
- ... du dich in deiner Freizeit gern damit beschäftigst:
- ... dich das besonders interessiert:

Spiele, Bauen

Auf dem Weg zur Schrift/ Deutsch

Wie geht es dir?/ Wie bist du?/ Was ist dir besonders gut?

Das gelingt dir in der letzten Zeit viel besser:

Hier sehen wir noch Schwierigkeiten, die du uns besonders anstehen:

- Vorläufigkeiten/ phonolog. Bewusstheit: Reimen, Silben sequenzieren, Laute unterscheiden/ hören
- Lautestellungen/ Mischreihen: ganze Lautketten lautgetreues Verschriften mit/ ohne Artikel
- Buchstaben-Laut-Beziehungen herstellen
- Buchstabenreihen - Rap/ Reimen/ Laut-Zuordnung
- Schreibbewegungsabläufe/ Druckbuchstaben
- Beachten in der Zeilenräume, Lesbarkeit beim Schreiben/ Ausformung Buchstaben
- Wörter gegliedert/ gleichmäßig schreiben, angemessene Wortweite
- richtiges Abschreiben
- Sätze flüssig bilden/ Gedichte
- Schlussatz und in angemessenen Tempo sprechen/ erklären/ Erlebnisse schildern, nachzählen
- Groß-, Kleinschreibung am Wortanfang
- Wörter lesen, Vokallängenmarkierungen
- Sätze verstehend lesen
- altersgemäße Texte verstehend lesen
- sich mit Texten auseinander setzen, begründen, weiterführende Gedanken
- angemessener Lesefluss

Wir denken, das solltest du als Nächstes lernen:

- lautgetreues Verschriften
- altersgemäße Texte verstehend lesen
- Leseflüssigkeit

Auf dem Weg, die Welt der Mengen, der Zahlen zu entdecken/ Mathematik

Hier sehen wir deine Stärken, das kannst du besonders gut:

Das gelingt dir in der letzten Zeit viel besser:

Hier sehen wir noch Schwierigkeiten, die du uns besonders anstehen:

- geometrische Formen unterscheiden - Kreis/ Dreieck/ Rechteck/ Quadrat
- Orientierung im ZR bis 10 (> < ordnen, schrittweise Zahlen, Zahl zwischen ...)
- Zahlvorstellungen (Kardinalzahl, Ordinalzahl, ...)
- Rechnen bis 10 gedächtnismäßig
- Rechnen in verschiedenen Darstellungsformen (Rechenrad, Tabelle, Ungleichung, Operatorschreibweise, ...)
- Rechnen mit wechselnder syntaktischer Struktur - Nutzen Umkehrungen, Ergänzungen
- Sinnvolle Tauschaufgaben, Nachbaraufgaben
- Aufgabenfamilien, Rechengeschichten, Rechnen mit Geld
- Zahlfolge bis 20 beherrschen/ in Schritten
- Zahlbildungsprinzip Zehner/ Einer verstehen
- Zahlen bis 20 ordnen, vergleichen/ Relationszeichen verwenden
- Rechnen mit Zurückführen auf Grundaufgabe o. 0
- Rechnen mit Überschreitung strategisch
- siehe Kopie Rechentipps

Wir denken, das solltest du als Nächstes lernen:

- Addieren und Subtrahieren bis 20 strategisch, Grundaufgaben gedächtnismäßig beherrschen
- Orientierung bis 20
- einfache formale Rechnungen bis 20

Mir/ Uns ist noch besonders wichtig, dass wir darüber sprechen: - Vgl siehe Kompetenzraster

2. LEG im 2. Sbj SEP 1

Formblatt I.F. 3: Folgegespräch - gemeinsamer Teil Kind/ Eltern/ Pädagogen mit Zielvereinbarung

Lernentwicklungsbogen für die Schuleingangsphase

Reflexion *Fragebogen sind vorgelesen*

Was haben wir Neues gelernt? Welche Themen, Interessen und Begabungen des Kindes können wir aufgreifen?/ Worin können wir das Kind bestärken?/ Welche Fragen bleiben offen?

Funke: ablenken, HA fehlen trotz Hort -> Abklärung

beim Gespräch anwesende Familienmitglieder:

M.H. u. Kind

Weitere Besprochene Inhalte:

- Kompetenzraster besprochen - Indikatoren entspr. Ziele Ende SEP, Kreuze links sind demnach bei Schulanfängern nicht untypisch
- genereller Lehrerwechsel beim Übergang in Klasse 3
- Arbeits tempo ist bereits schneller geworden*
- Fragebogen dürfen in das Portfolio*

Welche Ziele wollen wir erreichen?

- siehe X, vgl. Arbeitsproben
- mehr Selbstständigkeit*
- Schreibstil*

Planung von Aufgaben, Hilfen u. Unterstützungsangeboten/ Vereinbarungen Familie u. Schule:

Pädagogenteam:

- differentzierte Unterrichtsangebote, individuelle Hilfen
- Teilnahme am Förderunterricht
- Schulsozialarbeiter kontaktieren Familie
- ggf. Schweigepflichtentbindung
- Einbezug Förderschullehrern bei Kapazität
- Verweilen in der SEP
- bei Bedarf Aufmerksamkeitslenkungen*

Kind/ Eltern:

- weiterhin häusliche Unterstützung
- tagl. feste (Vor-)Leszeit
- Therapie einleiten - Empfehlungsschreiben mitgeben: ja/ nein
- ärztliche Abklärung
- siehe Kopie Elternvereinbarungen

Unser Ziel/ unsere Ziele wollen wir erreichen bis zum nächsten Treffen am: Herbst 2017

17.05.2017 X _____

Datum/ Unterschriften: Kind Eltern Pädagogen



ein und lenkt das Gespräch hin zu gemeinsamen Vereinbarungen. Lernentwicklung wird anhand konkreter Produkte und durch Reflexion darüber sichtbar. Mit Kindern auf Augenhöhe im gemeinsamen Dialog über ihre Stärken und Reserven zu reflektieren und diese bei der Steuerung des Lernprozesses

Im Lernentwicklungsgespräch geht es nur um Aussagen zum Lernen, das Kind steht im Mittelpunkt. Darüber hinausgehende Gesprächsinhalte, beispielsweise Abstimmungen mit Therapien oder Schwerpunkten der Schulsozialarbeit sollten in gesonderten Gesprächen Berücksichtigung finden.

an die Bedarfslagen anpassbar und in der äußeren Form variabel.

Das vorgegebene inhaltliche Raster gibt den Gesprächen einen strukturierten Rahmen und sichert, dass die gemeinsamen Festlegungen in den Unterricht münden und so Teil einer inklusiven Didaktik werden.

Darüber hinaus kann der Fokus auch auf die Festlegung von Verhaltenszielen oder lernzielfernen Vereinbarungen gerichtet werden. Das Protokoll ermöglicht beim Folgegespräch einen schnellen Rückblick auf die getroffenen Vereinbarungen. Es ist bedeutsam, dass die Folgegespräche an die zuvor geführ-



ses einzubeziehen, wird von allen Beteiligten als Gewinn wahrgenommen.

Im Gespräch mit Familien nichtdeutscher Herkunftssprache sind neben inhaltlichen Schwerpunktsetzungen auch die angemessenen sprachlichen Voraussetzungen zu berücksichtigen. Bei Hinzunahme eines Dolmetschers (Schweigepflichtentbindung) ist ausreichend Zeit zum Übersetzen einzuplanen, das Gespräch kann dadurch etwas länger ausfallen. Das Kind, das im Regelfall die deutsche Sprache etwas schneller beherrscht, kann diese Funktion auch gut ausfüllen.

Das gemeinsame Protokoll

Das gemeinsame Protokoll schafft Verbindlichkeit und Verantwortung. Es erkennt alle Beteiligten als Akteure des Lernprozesses an. Das Protokoll hat den Charakter eines verpflichtenden, schriftlichen Vertrags und trägt so zur aktiven, verantwortlichen Steuerung des individuellen Lernprozesses sowie zur Steigerung des Selbstwirksamkeitsempfindens bei. Es konkretisiert die Mitverantwortung aller am Lernprozess Beteiligten. Gemeinsam wird festgelegt, wie positive Entwicklungen fortgeführt, aber auch durch welche pädagogischen oder außerschulischen Maßnahmen Schwierigkeiten überwunden werden können. Es werden Vereinbarungen getroffen, die alle Beteiligten gemeinsam tragen und verantworten. Im Hinblick auf die Festschreibung des nächsten Lernschritts sind nachvollziehbare pädagogische Formulierungshilfen durch die Lehrkraft hilfreich. Anzustrebende Ziele sollten an der Könnensperspektive orientiert und in überschaubarer Anzahl festgeschrieben werden. Sie können inhaltlich wiederholend, vertiefend oder weiterführend sein. Dadurch werden Leistungsanforderungen für alle transparent. Formell ist das Protokoll



ten Gespräche anknüpfen und aufgreifen, was als Ziel formuliert wurde: »Von dem, was wir uns vorgenommen hatten, haben wir Folgendes erreicht ...« □

Judith Endisch / Stefanie Richter

Sprechen über Lernen

Reflexion und Planung eigenen Lernens altersgemäß umsetzen

Die Durchführung von Lernentwicklungsgesprächen setzt voraus, dass Lehrkräfte bereits während des Schuljahres immer wieder mit ihren Schülern über Lernen ins Gespräch kommen. Hierfür ist es notwendig, dieses »Sprechen über Lernen« zum zentralen Merkmal eines kompetenzorientierten Unterrichts zu machen. Schüler und Schülerinnen lernen dabei, sich erreichbare Ziele zu setzen, Lernfortschritte zu überprüfen und weitere Lernbedürfnisse festzustellen.

Die Grundschule Stein macht von der Möglichkeit Gebrauch, in den ersten drei Jahrgangsstufen Lernentwicklungsgespräche durchführen zu dürfen. Hierfür wurden von allen Lehrkräften gemeinsam aufeinander aufbauende Entwicklungsbögen erstellt. In diesen ist es uns sehr wichtig, dass sich die Schüler und Schülerinnen auch selbst einschätzen. Zunächst setzen die Schüler und Schülerinnen in den einzelnen Fachbereichen zu vorgegebenen Formulierungen in der Schule oder zu Hause ihre Kreuze. Anschließend überträgt die Lehrkraft ihre eigene Einschätzung in den Lernentwicklungsgesprächsbogen. Beide Bewertungen dienen als Grundlage für das Lernentwicklungsgespräch. Während dieses Prozesses wurde uns Lehrkräften klar, dass die Schüler und Schülerinnen umfassend und langfristig auch auf das Sprechen über Lernen vorbereitet sein müssen, um gewinnbringende Gespräche führen zu können.

Gespräche über Lernen von Anfang an

Schon ab dem ersten Schultag wollen wir mit den Schülern und Schülerinnen über Lernen ins Gespräch kommen. Die neuen Schulkinder lernen in ihrem Schulalltag viele neue Inhalte und Aufgaben, über welche sie mit Hilfe von kleinen Gesprächsanleitungen sprechen können. Unsere Aufgabe als Lehrkraft ist es hierbei, als Moderator die Kinder in geeigneten Situationen zu leiten. Zunächst eignen sich Gesprächsanlässe zum Sozialverhalten. Mit den Schülern und Schülerinnen über die bekannten

Klassen-, Schulhaus- und Pausenregeln immer wieder zu kommunizieren, ist ihnen gegenwärtig. Vorformulierte Satzanfänge, wie z.B. »Gut konnte ich heute ...«, Schwierigkeiten hat mir bereitet ...«, erleichtern dabei den Kindern das Gespräch. Im weiteren Verlauf des Schuljahres eignen sich für Schüler und Schülerinnen sog. Lernlandkarten zur Selbsteinschätzung. Eingesetzt vor und nach einem Lehrplanthema können die Kinder ihre Entwicklung, visuell unterstützt, durch farbliche Markierungen (rot: kann ich nicht, gelb: kann ich teilweise, grün: kann ich gut) selbst einschätzen. Über solche Lernlandkarten wurde bereits in Grundschule aktuell 138 »Lernlandkarten des Lernens« ausführlich berichtet.

Bevor die Schüler und Schülerinnen sich selbst einschätzen können, haben wir gute Erfahrungen gemacht, zunächst mit den Kindern über »fiktive Mädchen und Jungen« zu sprechen. Hierbei können fachliche Ausdrücke geklärt werden und mit praktischen eigenen Erfahrungen verknüpft werden, um Missverständnisse weitestgehend auszuschalten.

Theorie mit fachlichem Hintergrund verknüpfen

Vorbereitend für die Lernentwicklungsgespräche wurden die Formulierungen aus den Lernentwicklungsbögen in ein Format für Lernlandkarten angepasst. Dabei wurden von uns Lehrkräften nur gezielt für unterschiedliche Schülerinnen und Schüler bestimmte Formulierungen ausgewählt, um die Anzahl der Sätze in den ersten beiden Jahrgangs-

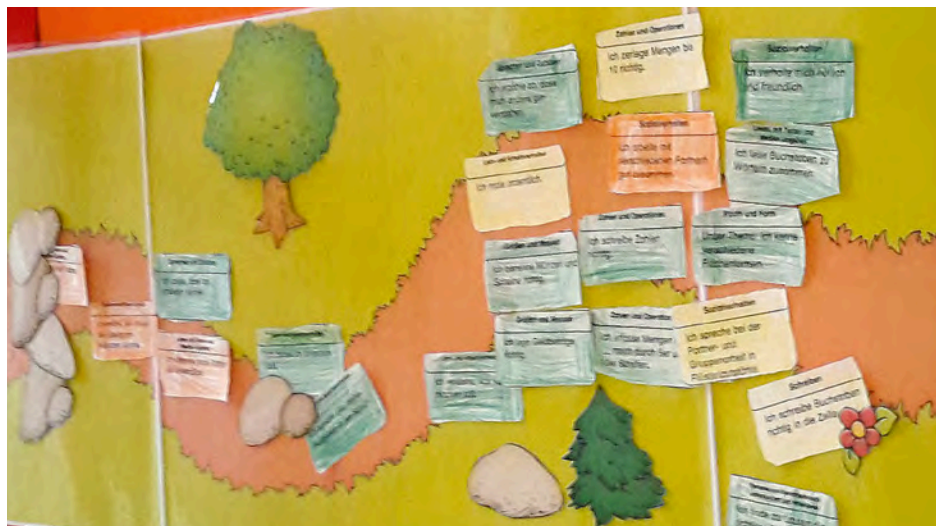
stufen zu beschränken. Beispielsweise erarbeiten die Kinder hier die Lernwege für fiktive Figuren (Schulkinder) aus Geschichten in Gruppen für die jeweiligen Fachbereiche Deutsch, Mathe und HSU. Die Kinder kommen dabei miteinander über die Sätze aus den Lerngesprächsbögen ins Gespräch. Gemeinsam erarbeiten sie ausführlich und mit eigenen Worten die Inhalte der Aussa-



gen aus den Bögen, wie z.B.: »Ich erzähle, was ich gelesen habe, bedeutet ...« Dazu ist es wichtig und ratsam, als Moderator zu unterstützen und darauf zu achten, dass die Schüler und Schülerinnen die theoretisch formulierten Sätze mit praktischen Beispielen zu füllen, um allen deutlich zu machen, dass es sich um Sätze aus dem eigenen Unterricht handelt. Selbst Einschätzungen vorzunehmen, diese zu begründen und mit fachlichen Hintergründen zu verknüpfen, ist ihnen dabei aus dem täglichen Unterricht bekannt. Im kompetenzorientierten Unterricht ist die

Reflexion, das gemeinsame Feedback und das Formulieren des weiteren Vorgehens zum Ausbau und zur Vertiefung des eigenen Wissens ein zentrales Merkmal. Um Kinder mit geringem Selbstwertgefühl einerseits zu schützen und leistungsschwache Kinder andererseits zu stärken, hat sich die Methode »in der Gruppe vorerst fiktive Kinder einzuschätzen« sehr bewährt, bevor die Schüler und Schülerinnen auf Lernlandkarten sich selbst bewerten. Erst im Anschluss an diese Gruppenphase präsentieren die Schüler und Schülerinnen ihren eigenen Lernweg den anderen Kindern. Sie belegen die Sätze der Lernlandkarte mit eigenen Beispielen. Aufgeteilt auf mehrere Unterrichtszeiteinheiten arbeiten die Kinder vorher mit ihren eigenen Lernlandkarten. Die Lehrkräfte an der Grundschule Stein haben sich dabei für ein Vier-Farb-System entschieden. Dabei steht grün in der Bewertung für »fast immer«, gelb für »das kann ich oft«, orange »das kann ich teilweise« und rot steht für »ich benötige noch Hilfe«. Es ist uns besonders wichtig, mit den Kindern bereits von Beginn des Schuljahres an zu besprechen, dass »ich benötige noch Hilfe« sie nicht als schlechte Schülerinnen oder Schüler bezeichnet, sondern dass dies ein Zeichen für mich als Lehrkraft ist, sie an dieser Stelle in ihrem Lernprozess zu unterstützen, und dass sie aufgefordert sind, dabei mitzuarbeiten.

Die Schüler und Schülerinnen schätzen sich in ihren einzelnen Fachbereichen in der Schule selbstständig ein. Im Anschluss werden diese Lernlandkarten mit nach Hause gegeben, damit gemeinsam mit den Eltern diese Einschätzungen in vier Farben in den Lernentwicklungsbogen als Kreuze in den vier Bewertungsabstufungen übernommen werden können. Einzelne Formulierungen, welche nicht auf den Lernlandkarten enthalten waren, erarbeiten die Eltern eigenständig mit den Kindern oder werden ggfs. nicht durch die Kinder bewertet. Außerdem werden die jeweiligen Kärtchen mit den Sätzen der Lernlandkarten ausgeschnitten und wieder mit in die Schule gebracht. Diese dienen als Grundlage für das Lernentwicklungsgespräch. Zu dieser Vorgehensweise gibt es entweder einen Elternabend oder einen entsprechenden Elternbrief, um alle »mit ins Boot« zu holen.



Am Ende des Lerngesprächs liegt vor den Beteiligten des Lerngesprächs ein gefüllter Lernweg, der visuell deutlich die Entwicklung und Fähigkeiten des Kindes aufweist

Lernwege im Lernentwicklungsgespräch

Beim Lernentwicklungsgespräch liegt den Kindern der aus den Gruppenarbeitsphasen bekannte Lernweg ungefüllt vor. Den Hintergrund bilden dabei zunächst große Papiere in den vier Farben rot, orange, gelb und grün. Die Lehrkraft hat die Kärtchen der Lernlandkarten vorbereitet vorliegen. Mit Unterstützung der Lehrkraft erlesen Kinder den jeweiligen Satz auf den Lernlandkartenkärtchen. Das Kind darf nun das Kärtchen auf dem Lernweg an die vergleichbare farbige Stelle legen. Dabei erläutert es, warum es sich entsprechend eingeschätzt hat. Positive Aspekte werden dabei von der Lehrkraft hervorgehoben, Schwierigkeiten erwähnt und Lösungen gesucht. Am Ende des Lerngesprächs liegt vor den Beteiligten des Lerngesprächs ein gefüllter Lernweg, der visuell deutlich die Entwicklung und Fähigkeiten des Kindes aufweist (s. Abb. oben).

Daraus können nun gemeinsame Zielvereinbarungen für den weiteren Verlauf des Schuljahres formuliert werden. Dabei liegt es in der Hand der Lehrkraft, die Menge der Ziele mit dem Kind gerecht zu wählen. Um dem Kind diesen Lernweg festzuhalten, eignet es sich, ihn zu fotografieren und am Tag der Halbjahresinformationen gemeinsam mit dem Lernentwicklungsbogen auszuteilen. Unsere Schulkinder sind stolz darauf, dieses Foto des eigenen Lernweges als »Bildprotokoll« mit nach Hause zu bekommen.

Mit Sandbergen und PET-Flaschen zum Lernziel

Jedes Kind hat aus dem Lerngespräch sein eigenes großes Ziel beziehungsweise verschiedene Ziele formuliert. Diese wurden mit Unterschrift durch das Kind, die Eltern und Lehrkraft als Lerngemeinschaft besiegelt. Damit diese Zielformulierung und deren Bedeutung einen hohen Stellenwert erfährt, sollen die Schülerinnen und Schüler den Prozess der Zielerreichung greifbar und gegenwärtig miterleben. Gemeinsam haben wir das Ziel des jeweiligen Schülers auf eine kleine Zielfahne geschrieben. Diese kleine Zielfahne wurde an das obere Ende einer PET-Flasche gebunden. Im Klassengespräch haben wir herausgefunden, dass man große Ziele oft nur durch viele kleine Ziele erreichen kann. Im weiteren Unterricht und insbesondere in freien Lernphasen setzen sich nun die Schüler und Schülerinnen in unregelmäßigen Abständen kleine Ziele. Diese schreiben sie einzeln auf kleine Papierstreifen und stecken sie in ihre PET-Flasche. Haben sie im Unterricht oder in freien Lernphasen intensiv an ihrem kleinen Ziel gearbeitet, so können sie in ihre Flasche je nach Einschätzung eine kleine Menge Sand füllen. Der Sandberg in der Flasche wächst und die Kinder kommen im Verlauf zum Schuljahresende ihrem großen Ziel oben auf der Zielfahne sichtbar immer ein Stückchen näher.

Damit die Schüler geeignete kleine Ziele finden, stellen sie diese in regelmäßigen Abständen der Klasse oder

einer Kleingruppe vor. Dabei müssen die Ziele bereits so überlegt sein, dass die Schüler und Schülerinnen auch erläutern können, wie sie dieses Ziel erreichen wollen. Möchte ein Kind zum Beispiel beim Schreiben genauer auf die Zeilen achten, dann sollte es sich überlegen, dass Abschreibtexte ihm helfen können, dieses Ziel zu erreichen. Täglich wird im eigenen Lerntagebuch dokumentiert, woran sie gearbeitet haben und ob sie entsprechend ihrem Ziel geeignete Übungen oder Handlungen gewählt haben. Dafür stehen den Kindern verschiedene Arbeitsmaterialien wie Rechen- oder Deutschkarteien oder digitale Lernformate zur Auswahl. Es ist wichtig, immer wieder als Lehrkraft die Kinder in ihren Zielsetzungen zu unterstützen. Gerade in den ersten beiden Jahrgangsstufen fällt es ihnen häufig noch schwer, Schwierigkeiten zu erkennen und diese durch gezieltes Handeln zu verbessern. Es ist jedoch wichtig, bereits ab dem ersten Schultag über Lernen zu sprechen und zu reflektieren, um dies in den Jahrgangsstufen drei und vier weiter auszubauen und das eigene Lernen bewusst und selbstgesteuert zu lenken.

Lernziele setzen und über Lernen sprechen in der 3. und 4. Jahrgangsstufe

Nachdem in den Jahrgangsstufen 1 und 2 bereits täglich mit den Schülerinnen und Schülern über das eigene Lernen gesprochen wird, kann man in den Jahrgangsstufen 3 und 4 darauf aufbauen und mit entsprechender Vorbereitung auch gut über fachliche Inhalte mit den Kindern sprechen. In diesem Schuljahr habe ich

als Klassenlehrkraft dazu eine Sequenz mit meiner jahrgangsgemischten Klasse im Fach Deutsch durchgeführt.

Schüler und Schülerinnen formulieren Lernziele für das Fach Deutsch

Zu Beginn der Unterrichtssequenz überlegten wir uns gemeinsam, welche Lernbereiche zum Unterrichtsfach Deutsch gehören. Nach ausgiebigen Diskussionen in Kleingruppen kamen wir dann im Plenum zu den vier Teilbereichen (Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen, Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren, Schreiben, Sprechen und Zuhören) des Deutschunterrichts, wie sie auch im LehrplanPlus aufgeführt sind.

Als nächstes wollten wir herausfinden, was jedes Kind am Ende der zwei Schuljahre in jedem Teilbereich können sollte. In dieser Phase fanden die Schüler und Schülerinnen in arbeitsteiliger Gruppenarbeit Kompetenzerwartungen des LehrplanPlus der einzelnen Bereiche völlig selbstständig und ebenso selbstverständlich.

So sah das Ergebnis der Gruppen aus:

Schreiben

- Ich schreibe Texte so, dass man sie gerne liest.
- Ich entwickle eine eigene, gut lesbare, verbundene Schrift, um flüssig und schnell schreiben zu können.
- Ich achte beim Überarbeiten meiner Texte darauf, dass Nomen und Satzanfänge groß geschrieben sind.
- Ich achte beim Schreiben und Überarbeiten meiner Texte auf das Setzen der richtigen Satzzeichen.
- Ich baue meine Texte sinnvoll auf.



Judith Endisch (links)

Grundschullehrerin in Stein.
Erfahren in Jahrgangsmischung, zunächst auf 1/2 und später auf 3/4.

Stefanie Richter (rechts)

Grundschullehrerin an der Grundschule in Stein, Jahrgangsmischung für die Jahrgangsstufe 1/2

Lesen – mit Texten und weiteren Medien umgehen

- Ich lese in meinem Tischbuch und arbeite dazu selbstständig im Lesetagebuch.
- Ich entnehme Texten wichtige Informationen.
- Ich wende die Lesestrategien (Leseschlüssel – Piri) an.
- Ich lese Texte genau und gut betont, Tempo und Lautstärke sind angemessen.

Sprache und Sprachgebrauch untersuchen und reflektieren

- Ich schreibe fehlerfrei ab.
- Ich schreibe Wörter richtig, weil ich die Rechtschreibstrategien anwenden kann.
- Ich bestimme Satzglieder mit Hilfe der Fragen und Signalwörter.
- Ich unterscheide gesprochene und geschriebene Sprache.
- Ich bestimme Wortarten mit Hilfe von Beweisen.

Sprechen und Zuhören

- Ich spreche deutlich in ganzen Sätzen.
- Ich halte bei Vorträgen (Referat, Gedicht, Vorstellung von Arbeitsergebnissen) Blickkontakt zu den Zuhörern.
- Ich höre aufmerksam zu und gehe auf die Beiträge von Mitschülern ein.
- Ich frage nach, wenn ich etwas nicht verstanden habe.

Die Sammlung ist nicht vollständig im Sinne des LehrplanPlus Grundschule, jedoch stammt sie von den Kindern und die ganze Klasse weiß und versteht, was mit den einzelnen Zielen gemeint ist.



Beim Erreichen von Teilzielen wird jeweils Sand in die Flaschen gefüllt

Schüler und Schülerinnen legen Teilschritte fest, um ein Ziel zu erreichen

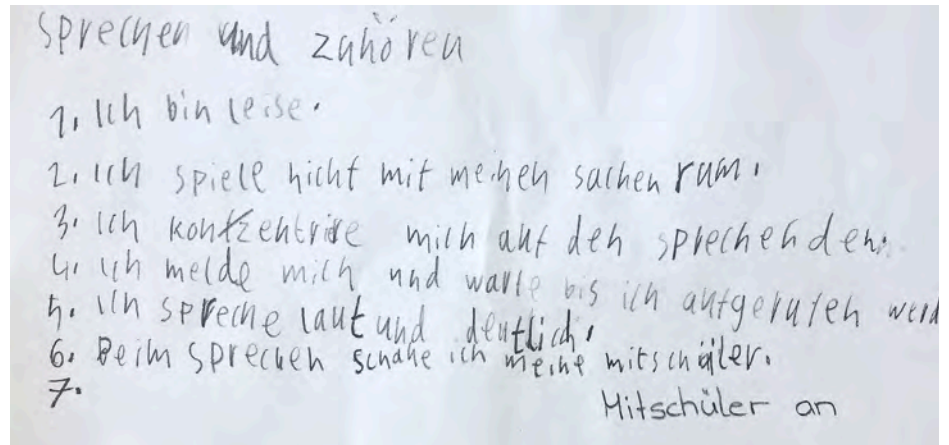
Sich ein Ziel zu setzen und zu wissen, dass man an diesem arbeiten muss, um die eigene Leistung zu verbessern, heißt noch nicht, zu wissen, was man tun muss, um dieses Ziel zu erreichen bzw. ihm in kleinen Schritten näherzukommen. Aus diesem Grund lautete die nächste Aufgabe für die Klasse zu überlegen, was man tun muss, um dem gesetzten Ziel näher zu kommen. Dies ist sicherlich die schwierigste Aufgabe. Mit der »Ich-Du-Wir-Methode« fanden die Schüler und Schülerinnen aber auch hier sinnvolle Möglichkeiten, die eigenen Ziele zu erreichen.



Beispiel:

»Ich schreibe Texte so, dass man sie gerne liest«

Die Vorschläge von Schülern und Schülerinnen zur Zielerreichung lauteten z. B.: »Ich schreibe spannend und interessant.« Im Plenum mussten auch bei dieser ausführlichen Arbeit noch Kleinigkeiten herausgearbeitet werden, wie z. B.: Wie kann ich spannende und interessant schreiben? Indem ich Adjektive und wechselnde Verben verwende. An diesen Stellen ist die vertiefende Unter-



stützung der Lehrkraft sowie die Bereitstellung von Materialien nötig.

»Ich schreibe Wörter richtig, weil ich die Rechtschreibstrategien anwenden kann.«

»Ich höre aufmerksam zu und gehe auf Beiträge von Mitschülern ein.« (s. o.)

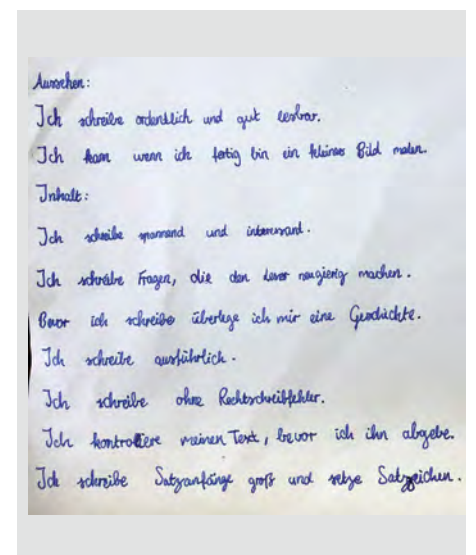
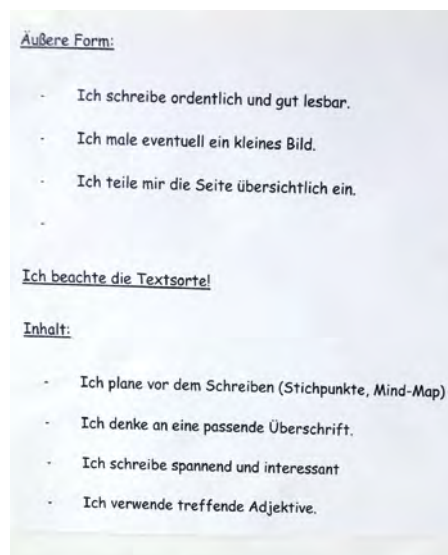
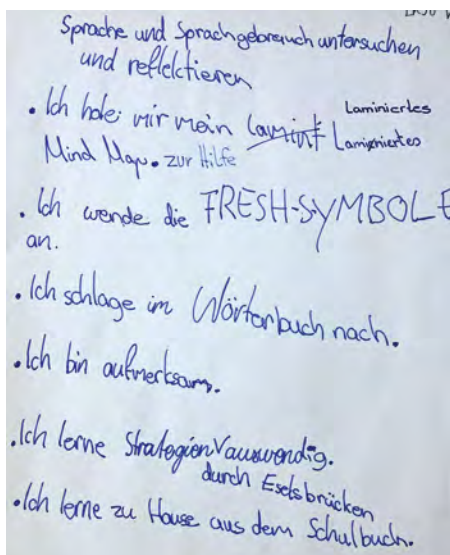
Die Lehrkraft unterstützt den Prozess der selbstständigen Erarbeitung

Nachdem die Schüler und Schülerinnen nun viele Möglichkeiten gefunden hatten, bestand die Aufgabe der Lehrkraft darin, die gefundenen Ergebnisse mit dem Computer zu tippen, in eine einheitliche Form zu bringen und im Klassenraum bereitzustellen. Jeder Schüler und jede Schülerin kann nun sowohl im oder nach dem Lerngespräch bzw. bei der wöchentlichen Setzung eigener Ziele hier nachsehen und planen, wie man seinen gesteckten Zielen ein paar Schritte näherkommen kann.

Seit es in unserer Klasse diese Sequenzen der gemeinsamen Erarbeitung

und auch die zu jeder Zeit verfügbaren Hilfen zur Arbeit an eigenen Lernzielen gibt, fällt es allen Schülern und Schülerinnen viel leichter, an eigenen fachlichen Zielen zu arbeiten und diese auch zu erreichen. Die Schüler und Schülerinnen setzen sich nun auch zunehmend Ziele aus den Unterrichtsfächern Deutsch und Mathematik. Noch im letzten Schuljahr setzten sie sich überwiegend Ziele, die das Sozial- oder Lern- und Arbeitsverhalten betrafen. Diese Ziele und deren Schritte auf dem Weg zur Umsetzung waren den Schülern geläufiger und leichter verständlich. Es ist uns Lehrkräften aber auch wichtig, dass die Kinder auch an fachlichen Zielen arbeiten, um eigene Lernfortschritte mitzuplanen und zu dokumentieren.

Die von den Schülern formulierten eigenen Ziele unterstützen uns Lehrkräfte auch weiterhin, unsere Lerngesprächsbögen altersgemäß und damit verständlich für Schüler und Schülerinnen und Eltern zu formulieren. ■



Martina Hehn-Oldiges / Gretel Hölzer

Das strukturierte kollegiale Fachgespräch

Basis professioneller Lernbegleitung

Die inklusive Beschulung stellt für GrundschullehrerInnen und FörderschullehrerInnen gleichermaßen eine neue Anforderung dar. Lernende mit ungewöhnlichen bzw. veränderten Lernverläufen erfordern genaueres gemeinsames diagnostisches Hinsehen sowie ein individuell abgestimmtes fachdidaktisches und methodisches Unterrichtshandeln. Lehrkräfte führen Fachgespräche unter vielfältigen Fragestellungen. Neben Gesprächen »zwischen Tür und Angel« finden auch gezielte Absprachen zur Unterrichtsplanung oder zu einem Themenschwerpunkt wie der Förderung einzelner Lernender in den Kulturtechniken statt.

Hierbei kann es leicht passieren, dass weitere Faktoren wie das Verhalten oder besondere Lebensbedingungen des Lernenden in das Gespräch einfließen und die ursprüngliche Fragestellung überlagern. Die zur Verfügung stehende Zeit für den notwendigen Austausch über die fachdidaktischen, inhaltlichen und methodischen Entscheidungen reicht dann häufig nicht mehr aus, bleibt evtl. oberflächlich, und die beteiligten Lehrkräfte laufen Gefahr, unzufrieden aus dem Gespräch zu gehen. Dies konnten die Autorinnen im Rahmen fachdidaktisch orientierter Fortbildungsveranstaltungen (wie z.B. zum Anfangsunterricht Mathematik und Deutsch) beobachten.

Die Auseinandersetzung mit dem wesentlichen Kerngeschäft (sachstrukturelle Planung des Unterrichts unter Berücksichtigung des Vorwissens der Lernenden – passgenaue Lernangebote entwickeln, fachdidaktische und methodische Umsetzung) rückt in den Hintergrund. Gleichzeitig können Unterrichtsstörungen durch einzelne Lernende aber auch Ausdruck für Über- oder Unterforderung sein, auf fehlender Passgenauigkeit des Lernangebots oder zu wenig aktivierenden Unterrichtsmethoden beruhen.¹ Dies kann für Lernende mit Förderbedarf im Bereich geistige Entwicklung, Lernen, sozial-emotionale Entwicklung von besonderer Bedeutung sein.

Dieser Artikel richtet daher den Blick auf die Chancen, die eine professionelle

Kooperation und strukturierte Fachgespräche in sich bergen können, um die Qualität des Unterrichts und damit die Berufszufriedenheit zu fördern.

Dazu wird im Folgenden ein Gesprächsleitfaden in Anlehnung an die kollegiale Fallberatung (wie sie z.B. von Josef Grubmüller im sog. Frankfurter Modell weiterentwickelt und in Hessen verbreitet wurde) vorgestellt. Während sich die »klassische« kollegiale Fallberatung für den Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung oder für die Zusammenarbeit mit Eltern oder Kolleginnen und Kollegen bewährt hat, soll mit dem strukturierten kollegialen Fachgespräch der Fokus auf fachdidaktische Gesichtspunkte gelegt werden. Es soll dazu dienen, den Austausch über fachliche oder fachdidaktische Inhalte sowie die Lernprozessbegleitung von Lernenden zu strukturieren und zu versachlichen sowie innerhalb eines festgelegten zeitlichen Rahmens zu Ergebnissen zu kommen.

»Jedes Ding hat drei Seiten. Eine, die du siehst, eine, die ich sehe, und eine, die wir beide nicht sehen.«

(Chinesische Weisheit)

Jeder kennt vermutlich das Phänomen, dass, wenn man einen Sachverhalt einer anderen Person schildert, diese auf sehr naheliegende und einleuchtende Lösungen kommt, die man selbst nicht entwickelt hätte. Auch der fachbezogene Austausch ist davon nicht ausge-

nommen. Das strukturierte kollegiale Fachgespräch kann dazu genutzt werden, den Blickwinkel zu erweitern, und somit längerfristig einen Beitrag zur Steigerung der Unterrichtsqualität und zur Professionalisierung für alle Beteiligten leisten. Es orientiert sich grundsätzlich eng an der Sachstruktur des jeweiligen Unterrichtsinhalts. Für die fachlich fundierte und fachdidaktische Lernprozessbegleitung einzelner Schüler und Schülerinnen benötigen die beteiligten Lehrkräfte grundlegende Kenntnisse über den Verlauf des Erwerbs der jeweiligen Fähigkeiten. So muss die thematische Struktur im Hinblick auf die fundamentalen und elementaren Zugänge zum Unterrichtsinhalt berücksichtigt werden ebenso wie das bisher erreichte Vorwissen der beteiligten Lernenden. In Anlehnung an Klafkis allgemeine Didaktik und Feusers entwicklungslogische Didaktik kann durch die Verknüpfung beider Zugänge für Lernende die Passung der Lernangebote und der Lernbegleitung methodisch umgesetzt werden. Dies gilt für alle Unterrichtsinhalte.

So finden sich in den Handreichungen zum Programm ILEA-T konkrete Ausführungen zu Lernstandsanalysen (Deutsch, Mathematik usw.) wie z.B. zu den Stufen des Schriftspracherwerbs (präliteral, alphabetisch, orthografisch) und dem entsprechenden notwendigen Vorwissen (Phonologische Bewusstheit, Graphem-Phonem-Zuordnung, auditive und visuelle Wahrnehmung).²

Ebenso wie die Handreichungen zu ILEA-T bietet Eggert mit seinem förderdiagnostischen Grundlagenwerk »Von den Stärken ausgehen« hilfreiche Materialien zu Lernstandsanalysen an, die in einem fachdidaktischen Fallgespräch als Strukturierungshilfe genutzt werden können. Neben Alltagsbeobachtungen zu vorhandenen Fähigkeiten des/der Lernenden werden die Gestaltung des Unter-

richts sowie die verwendeten Lehrgänge und/oder angebotenen Materialien in ihrer möglichen Wirkung auf die Lernprozesse berücksichtigt. Des Weiteren werden die Elemente und die Struktur des jeweiligen Lerngegenstandes systematisch aufgezeigt. Für den Lerngegenstand Mathematik wären dies beispielsweise: Pränumerische Operationen und »Zahlbegriff«, Relationen, Ordnungen, Stellenwertbegriff, Zahlen und Zählkompetenz, Geometrie, Addition, Subtraktion, Multiplikation, Division, Geldwerte, Längen, Umgang mit Textaufgaben. Zu jedem dieser Elemente finden sich konkrete förderdiagnostische Fragestellungen, um den aktuellen Lernstand differenziert

fachdidaktische Prinzipien zum Erwerb der Folgefähigkeiten werden für die Hypothesen zum fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Verstehen und zur weiteren Lernprozessbegleitung genutzt. Ziel des Gespräches ist es, vor einem fachdidaktischen Hintergrund den Lernverlauf des Lernenden besser zu verstehen, um anschließend daraus Handlungsoptionen für diagnostische Fragestellungen oder förderpädagogische Interventionen zu entwickeln.

Die neue Qualität gegenüber dem spontanen Tür-und-Angel-Gespräch, bei dem es oft sehr schnell nach Versuch und Irrtum um den Austausch von Material- und Methodenideen geht, ist die

gen zum Vorwissen, zu Materialien und Methoden können anschließend im Unterricht erprobt oder ermittelt werden. Die daraus folgenden Erkenntnisse können in weiteren strukturierten kollegialen Fachgesprächen bearbeitet werden.

Die fachdidaktischen Kenntnisse, unterschiedliches Fachwissen sowie die Erfahrungen und Perspektiven aller am Gespräch beteiligten Fachkolleginnen und -kollegen werden durch den strukturierten Ablauf genutzt und zusammengetragen. Dieses Vorgehen stellt sicher, dass alle Beteiligten ihre Beiträge einbringen können. Es kann vermieden werden, dass persönliche Aspekte oder Einstellungen dominieren und die Zielführung des Gesprächs aus den Augen verloren wird, da die Fachlichkeit im Vordergrund steht. Bleiben die Beteiligten beim fachlichen Thema, für das gezielt unterschiedliche Meinungen, Einschätzungen und Erfahrungen einbezogen werden sollen, wird deutlich, dass der inhaltliche Austausch bereichernd sein kann.

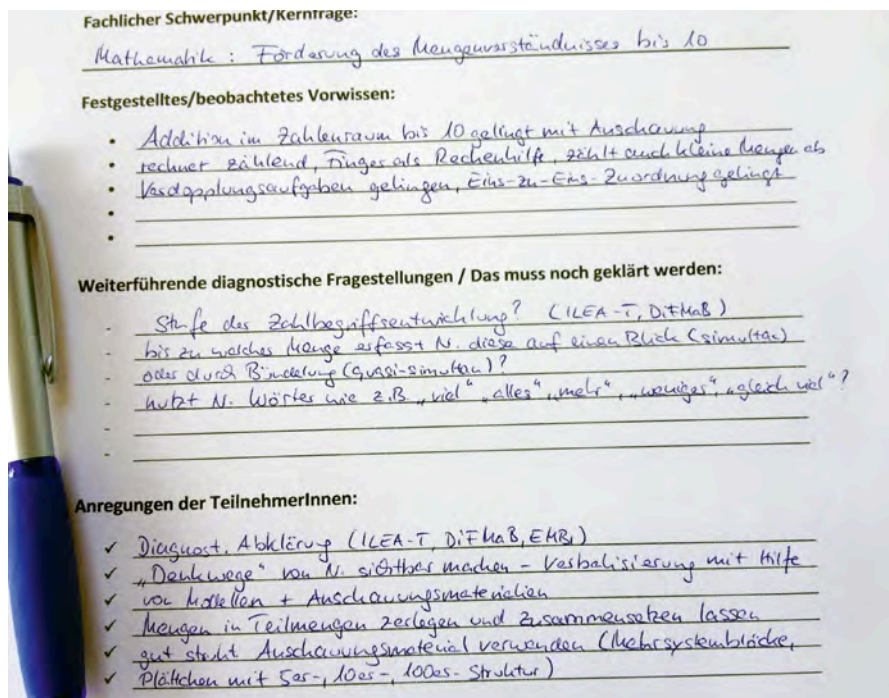
Das strukturierte Fachgespräch stellt eine bewusste und zeitweilige Fokussierung auf die fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Aspekte des Lernprozesses dar. Sollten im Gespräch angrenzende Themen zur Schülerpersönlichkeit wie z.B. dessen Arbeitsverhalten, seine Selbstwirksamkeit oder seine Konzentrationsfähigkeit als Fragestellungen auftauchen, wird vorgeschlagen, diese in einem Themenspeicher festzuhalten und erst im Anschluss bzw. bei der nächsten Besprechung zu bearbeiten.³

Durchführung

Setting: Eine Gruppengröße von drei bis max. sieben TeilnehmerInnen hat sich als günstig erwiesen. Der zeitliche Rahmen beträgt in etwa eine Stunde, je nach Fokus auch etwas kürzer oder länger.

Dokumentation

Ein Protokoll oder eine Dokumentation des strukturierten kollegialen Fachgesprächs sichert die Ergebnisse und kann für die Weiterarbeit im Team genutzt werden. Entscheidungen und verbindliche Absprachen sowie die geplanten Fördermaßnahmen sollten daher stichwortartig protokolliert werden. Sie sind so gleichzeitig für die Förderplanung/Zeugnisberichterstellung von Nutzen.



erfassen und die Lernprozessbegleitung entsprechend gestalten zu können (vgl. Eggert, Begleit-CD: Glossar Lernstand Unterricht, 4f.).

Die Struktur

Im strukturierten kollegialen Fachgespräch werden nach der Falldarstellung der Fallgeberin unter fachlichem Aspekt und den sachlichen Nachfragen der Beratenden nun Hypothesen darüber gebildet, über welches Vorwissen der/die Lernende tatsächlich zu verfügen scheint und auf welcher Stufe Lernangebote gemacht werden könnten oder sollten (s. Tab. auf S. 31). Förderdiagnostische Erkenntnisse zum Vorwissen und

fachwissenschaftliche Einbindung der Handlungsideen und der strukturierte Ablauf, der eine Trennung von Analyse und Handlungsideen ermöglicht.

In einem weiteren Schritt werden Ideen zur methodischen Umsetzung eingebracht. Die Fallgeberin nimmt diese entgegen und entscheidet sich in der Reflexionsphase für einige Lösungsvorschläge, die sie aus ihrer Sicht begründet.

Anders als bei der kollegialen Fallberatung sind Hypothesenbildung, mögliche weitere Analysen und erste Ideen zur Umsetzung miteinander verzahnt und daher nicht immer streng voneinander zu trennen.

Ideen zur Lernprozessbegleitung sowie weiterhin noch offene Fragestellungen

Inhalt	Zeit	Inhalt	Zeit
1. Rollenverteilung Zu Beginn des Gespräches einigt sich die Gruppe darauf, wer die Moderation übernimmt und wer auf die Einhaltung der Zeit achtet. Die Aufgabe der ModeratorIn ist es, auf die Struktur hinzuweisen, die Diskussion zu moderieren und bei Abschweifungen vom fachlichen Aspekt die Teilnehmer daran zu erinnern, sich an die vorgegebene Struktur zu halten. Dies entlastet die GesprächsteilnehmerInnen und sichert die gleichwertige Teilhabe aller Beteiligten.	Ca. 3 min	4. Sachliche Nachfragen unter Berücksichtigung von Diagnose- und Fördermaterial bzw. Stufenmodellen / Lernstandsanalysen Nun schließen sich Verständnis- und Nachfragen an. Lösungen und »Tipps« sollen an dieser Stelle unbedingt vermieden werden, weshalb diese Phase auch zeitlich relativ kurz gehalten werden kann. Ziel ist es, Informationslücken der TeilnehmerInnen zu schließen, um sich ein Bild von der Lernentwicklung des Lernenden zu machen.	Ca. 5 min
2. Fachliche Schwerpunktsetzung / Kernfrage <i>Dies kann natürlich auch schon vor dem Gespräch bekannt sein oder angegeben werden!</i> Im zweiten Schritt erfolgt die fachliche Schwerpunktsetzung auf ein Thema. Nun schildert eine KollegIn die Lernentwicklung eines Lernenden fokussiert auf einen Bereich, z. B. Schriftspracherwerb oder Mathematik. Es hat sich als hilfreich erwiesen, wenn zu Beginn oder auch am Ende der Schilderung eine Kernfrage formuliert wird wie z. B.: - Wie kann ich Schülerin S. zum sinnentnehmenden Lesen bringen? - Diese fachliche Fragestellung beschäftigt mich schon lange, z. B.: Soll sie weiter Diktate üben? Soll ich Morpheme einsetzen o. Ä.? - Wie kann ich Schüler P. beim Zehnerübergang fördern? - Ich verstehe nicht, warum er bei der Subtraktion so viele Fehler macht → Hier brauche ich eine fachliche Beratung	Ca. 5 min	5. Hypothesenbildung / Ideensammlung Die TeilnehmerInnen tauschen sich nun auf fachlicher Grundlage und möglichst unter Einbeziehung von Lernstandsanalysen über den geschilderten Lernentwicklungsstand des Kindes aus und entwickeln dazu Hypothesen und weitere Fragestellungen, die im Anschluss jede/r für sich auf Moderationskarten notiert. Die FallgeberIn bleibt an dieser Stelle passiv. Die beratenden TeilnehmerInnen notieren nun unbeeinflusst von anderen jede/r für sich auf Moderationskarten weitere Fragestellungen zur Lernstandsanalyse und geben methodisch-didaktische Hinweise, Materialbeispiele usw. In Diskussionen eher zurückhaltende TeilnehmerInnen können sich inhaltlich einbringen. Alle Ideen werden festgehalten, gehen nicht verloren und werden öffentlich gemacht.	5 – 10 min
3. Darstellung des bisher beobachtbaren und ermittelten Vorwissens In dieser Phase hat der/die »FallgeberIn« Gelegenheit, ihre bisherigen Informationen zum Vorwissen hinsichtlich des Faches (z. B. Schreibentwicklung oder Zahlbegriffserwerb) darzustellen. Angrenzende Themenbereiche (z. B. Arbeitsverhalten, Konzentration) sollten an dieser Stelle nicht näher ausgeführt, sondern in einem Themenspeicher für weitere Gespräche gesammelt werden. Die übrigen GesprächsteilnehmerInnen können sich Notizen machen, unterbrechen den/die »FallgeberIn« aber nicht, damit er/sie ausreichend Gelegenheit hat, seine/ihre Sichtweise ohne Abschweifungen einzubringen.	5 – 10 min	6. Übergabe der Lösungsvorschläge durch die Beratenden Ähnlich wie bei der Kollegialen Fallberatung erläutern und begründen die Beratenden ihre Lösungsvorschläge und Hinweise und übergeben die Karten an den/die »FallgeberIn«, die sie zunächst kommentarlos zur Kenntnis nimmt.	5 – 10 min
		7. Reflexion Der/die »FallgeberIn« gibt einen Kommentar zu den einzelnen Fragestellungen und Anregungen und ordnet diese nach ihrer persönlichen Realisierungsmöglichkeit. (»Das ist ein guter Hinweis, das kann ich mir gut vorstellen. Das wird in diesem Fall nicht funktionieren, weil ...«) Ganz wichtig ist es, hier zu verdeutlichen, dass diese subjektive Einschätzung der »FallgeberIn« keine Wertung darstellt (»was für mich passt, passt nicht für alle«).	Ca. 10 min
		8. Abschluss und Evaluation Den Abschluss bildet eine kurze Feedbackrunde, in der das Verfahren kommentiert werden kann und Wünsche der Teilnehmenden für die weitere Zusammenarbeit gesammelt werden können. Vereinbarungen für die Weiterarbeit, neuer Termin etc.	5 min

Tabelle: Struktur des kollegialen Fachgesprächs mit Trennung von Analyse und Handlungsideen



Es kann durch Kurzevaluation geklärt werden, ob das Instrument für die Absprachen und Planung der weiteren Arbeit hilfreich war/ist.

Evaluation – mögliche Aspekte:

Die Anzahl der am Gespräch beteiligten Personen

- ☐ war ausreichend
- ☐ es waren zu viele Personen

Die Fachlichkeit

- ☐ konnte differenziert bearbeitet werden
- ☐ muss erweitert werden in folgenden Bereichen:

Die Zeit

- ☐ war ausreichend
- ☐ war zu knapp, Folgetermin wird vereinbart: _____

Die Struktur

- ☐ war hilfreich
- ☐ wurde angepasst, indem ...

Das Verfahren bietet:

- Gute Fördermöglichkeiten für die Praxis
- Verschiedene Blickwinkel auf einen Förderbedarf
- Eine gute Struktur, die man selber anwenden kann
- Eine zielführende und effektive Methode
- Guten gegenseitigen Austausch
- Bewussterwerb (Aktivierung) bekannten Wissens
- Eine neue Methode für Beratungsgespräche im inklusiven Kontext

Fazit

Die jeweilige Sachstruktur (z. B. Mathematik/Deutsch) stellt den Faden für den Gesprächsverlauf dar. So ist einerseits die Fachlichkeit die Basis des Gesprächs, zu der einzelne Beiträge zugeordnet werden können. Zugleich können aber auch Aspekte, die noch nicht bedacht werden konnten, in den Blick genommen werden oder im Blick bleiben.

Durch den gezielten Austausch kommt es zu Transparenz hinsichtlich der Lernprozesse. Es wird die Möglichkeit erfahren, sich kollegiale Unterstützung zu holen und interne Ressourcen zu nutzen. Die zeitliche Rahmung führt dazu, dass Redebeiträge begrenzt werden und nicht einzelne Team-Mitglieder dominieren. Die Kooperation ist sachlich begründet und unabhängig von Beziehungsfaktoren.



Martina Hehn-Oldiges (links)

Förderschullehrerin, Arbeitsstelle für Diversität und Unterrichtsentwicklung, Goethe-Universität, Frankfurt
hehn-oldiges@em.uni-frankfurt.de

Gretel Hölzer (rechts)

Förderschullehrerin, bis Juli 2016
Projektleitung Sonderpädagogische Förderung bei der Hessischen Lehrkräfteakademie in Frankfurt
g.hoelzer@freenet.de

Erfahrungen aus der Fortbildung

Kolleginnen und Kollegen, die das Instrument in verschiedenen Fortbildungsreihen erprobt haben, meldeten zurück, dass sie die Fokussierung auf fachdidaktische Fragen und Einschätzungen zunächst als schwierig und ungewohnt erlebten. Sie schätzten das Verfahren jedoch nach der Erprobung als sehr zielführend, effizient und hilfreich ein.

Hier einige Stimmen von TeilnehmerInnen, die für sich sprechen:

Anmerkungen

- 1) So wird auch in populären Kinofilmen auf diese Zusammenhänge hingewiesen und diese werden anschaulich verdeutlicht, wie z. B. »Dangerous Minds«, »Die Schüler der Mme Anne«, »Der Club der toten Dichter« ...
- 2) Anregungen zu entsprechenden Lernstandsanalysen sind z. B. in Geiling u. a. im Programm ILEA-T zu finden.
- 3) Gerade in Fallgesprächen zu Verhaltensweisen, die von den beteiligten Fachkräften als herausfordernd erlebt werden, sollte unbedingt ebenfalls strukturiert diskutiert werden. Hierzu wurde als Ergänzung zur kollegialen Fallberatung von Bergsson und Luckfiel in ihrem Buch »Umgang mit »schwierigen« Kindern« (102 ff.) bereits ebenfalls ein Gesprächsleitfaden für ein ausführliches Gespräch über vorhandene sozio-emotionale Fähigkeiten und Folgen für den Unterricht entwickelt, auf das an dieser Stelle ergänzend hingewiesen wird.

Literatur

- Bergsson, Marita/Luckfiel, Heike (2007): Umgang mit »schwierigen« Kindern. Berlin: Cornelsen
- Eggert, Dietrich u. Mitarbeit von Reichenbach, Christina/Lücking, Christina (2007): Von den Stärken ausgehen ... Individuelle Entwicklungspläne (IEP) in der Lernförderungsdiagnostik. Dortmund: Verlag borgmann, 5. verb. und erg. Aufl. mit Begleit-CD
- Feuser, Georg (2013): Die Kooperation am »Gemeinsamen Gegenstand« – eine Entwicklung induzierten Lernens. In: Feuser, G., Kutscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen. Stuttgart: Kohlhammer, S. 282 – 293
- Geiling, Ute/Lieber, Katrin/Prengel, Annedore (Hrsg.): Handbuch ILEA T: »Individuelle Lern-Entwicklungs-Analyse im Übergang/Transition – ein verbindendes Instrument zwischen frühpädagogischen Bildungsdokumentationen und Individuellen Lernstandsanalysen im Anfangsunterricht«

Materialien als kostenloser Download unter: <http://ilea-t.reha.uni-halle.de>, zul. geöffnet 15.6.2016

Grubmüller, Josef: Kollegiale Fallberatung für Pädagoginnen und Pädagogen – Frankfurter Modell –, eine Methode kommunikativer Qualitätsentwicklung der BFZ-Arbeit. Kostenloser Download: landkreis-hildburghausen.de/media/custom/328_5605_1.PDF?1332328700, zul. geöffnet: 16.6.2016

Thüringer Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) (2010): Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre.

Dialogisches Lesen mit Zuwandererkindern

Sprachförderung am Schulanfang

Das Vorlesen und dessen positive Wirkung auf die Entwicklung eines Kindes und seinen Bildungserfolg sind schon seit Langem bekannt. Dies belegt die Vorlesestudie »Stiftung Lesen«, welche seit 2007 die Auswirkung des Vorlesens untersucht (Stiftung Lesen 2015). Die positive Wirkung ist jedoch von der Art des Vorlesens abhängig.

Im Vergleich zum klassischen Vorlesen bietet das dialogische Lesen einen hohen Gesprächsanteil, indem den Kindern Fragen gestellt und Impulse gegeben werden, um so einen dialogischen Prozess entstehen zu lassen. Beiträge der Kinder werden dabei nicht nur aufgegriffen und integriert, sondern auch erweitert. Zudem werden die Kinder ermutigt, Fragen zu stellen, die Geschichte mit eigenen Erfahrungen zu vergleichen und Ideen zu entwickeln. Während des klassischen Vorlesens lässt sich die positive Erfahrung mit Büchern und der Sprache anbahnen. Dagegen stellt das dialogische Lesen zusätzlich die Steigerung der Sprachfähigkeit durch Beteiligung des Kindes in den Mittelpunkt. Aufgrund dieser aktiven Rezeption in Form von Dialogen wird der Zugang zur Schriftsprache gewährleistet und die aktive Teilnahme an der Vorlesesituation des Kindes erhöht (Mempel 2013, 39). Erwachsenen wird durch Beobachtung und Dokumentation die Möglichkeit geboten, die Sprache des Kindes zu analysieren und seine Sprachentwicklung zu unterstützen (Albers 2015, 35 ff.).

Kommunikation als Grundlage

Die Kommunikation ist ein wichtiges Merkmal des dialogischen Lesens. Durch sie kommen die Kinder mit dem Erwachsenen intensiv in Verbindung. Wenn das Kind angeregt wird zu kommunizieren, kann es seine Gedanken mitteilen. Sie werden vom Erwachsenen aufgegriffen, wodurch ein Dialog und wertvolle Prozesse in Hinblick auf den Spracherwerb entstehen können.

Kommunizieren beinhaltet auch die nonverbale Kommunikation aus Blick-

kontakt, Mimik, Gestik und Körperhaltung, mit der sich die Kinder ebenfalls mitteilen. Durch die Modulation der Stimme, Tempo, Gestik und Mimik der Lehrkraft lässt sich das Kind von der Geschichte verzaubern. Die Ermutigung, eigene Gedanken zu äußern und Fragen zu stellen, ermöglicht den Kindern, Teil der Geschichte zu werden (Wardetzky 2010, 42).

Für Kinder, die bisher kaum mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind, ist es eine große Herausforderung, über Buchinhalte im Dialog zu sprechen. Die Fördereinheiten finden daher in einer Kleingruppe statt, um die aktive Beteiligung des Kindes im direkten Dialog oft einfordern zu können, wodurch der Spracherwerb auf eine intensive Weise gefördert werden kann (Albers 2015, 39).

Um das Verständnis zu verbessern, ist es ratsam, den Text in kleinere Einheiten zu gliedern. Veränderungen des Textes während des Vorlesens, wie Auslassungen von Wörtern oder Verkürzung der Sätze, ermöglichen es der Lehrperson, auf den aktuellen Rezeptionsprozess des Kindes einzugehen. Diese Reduktion sollte jedoch nur zu Beginn als Hilfe dienen (Grießhaber 2010, 80).

Damit eine zielgerichtete Kommunikation entstehen kann, ist die Form der Fragen ausschlaggebend. Anstatt Entscheidungsfragen zu stellen, die mit einem simplen »ja/nein« beantwortet werden können, sollen die Kinder durch explizite Fragen zum Sprechen angeregt werden. Gezielte Fragen zum Inhalt des Buches regen die Kinder zum Nachdenken an und fordern sprachliche Äußerungen stärker heraus. Als Medium sind auch Bilderbü-

cher geeignet. Gemeinsames Betrachten unterstützt den Spracherwerb, indem beim Vorlesen nicht die Alltagssprache gebraucht wird, sondern die Form der grammatikalisch korrekten Schriftsprache, deren sprachliche Muster das Kind im Dialog übernehmen kann. Durch Illustrationen erhalten die Kinder visuelle Anregungen, die ein vertieftes Verständnis unterstützen können.

Während des Vorlesens muss die Lehrperson auf eine deutliche, langsame und betonte Aussprache achten. Durch ausdrucksstarkes Sprechen, indem wichtige Stellen betont werden, gezielt Pausen gesetzt und komplexere Passagen wiederholt werden, wird das Verständnis der Kinder unterstützt (Spiegel 2008, 17). Dadurch wird das Zuhören erleichtert, da eine Motivation entsteht, dem Inhalt folgen zu können (Spiegel 2009, 199). Der Wechsel der Lehrperson in die Zuhörerrolle gibt Raum für Gedanken, Fragen und Erfahrungen der Kinder. Das aufmerksame Zuhören ist eine anspruchsvolle Aufgabe für die Lehrkraft, da sie die kindlichen Äußerungen als neue Impulse für den Dialog aufnehmen, erweitern und so ergänzen muss, dass sie dem Kind für den Spracherwerb linguistisch relevante Anregungen bietet (Albers 2015, 35 f.).

Untersuchungsdesign und Fördersetting

In einem praxisforschenden Projekt mit Zuwandererkindern wurde die Wirkung des dialogischen Lesens in 16 zeitlich dicht aufeinander folgenden Fördereinheiten genauer betrachtet. Die Förderung fand vier Mal pro Woche à 45 Minuten statt.

Als Vorarbeit war die theoretische Auseinandersetzung mit dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache elementar notwendig, um die sprachliche Situation und Lernausgangslage der Kinder nachvollziehen zu können. ►

Nachdem die Kinder für eine Fördergruppe ausgewählt worden waren, wurde der Sprachstand jedes Kindes mit der Sprachstandserhebung LiSe-DaZ (Schulz/Tracy 2011) eingestuft.

Untersucht wurde, ob die Fördermaßnahme des dialogischen Vorlesens sich als lernförderlich erweist. Es wurde dafür ein qualitativ-rekonstruktives Verfahren gewählt, das im Rahmen der Sprachförderung eingesetzt werden konnte. Durch die Wiederholung der Sprachstandserhebung am Ende der Förderung konnten Daten zum Lernzuwachs erhoben werden.



Gloria Goller

hat an der PH Karlsruhe studiert. Sie ist zweisprachig aufgewachsen, ihre Wurzeln liegen in Budapest. Zurzeit ist sie Referendarin in Offenburg an einer multikulturellen Schule – und genau deshalb arbeitet sie sehr gern dort.

Vor der Datenerhebung und während der Durchführung der Sprachförderheiten war es wichtig, ein Vertrauensverhältnis zu den Kindern aufzubauen. Das Fördersetting umfasste:

Fine und ihre Schatztruhe

Fine ist eine Handpuppe in Form einer Schnecke. Sie wird als eine sehr alte Schnecke vorgestellt, die nicht gut sehen und hören kann. Somit können fehlerhafte Aussagen von der Lehrkraft aufgegriffen und aufgrund von Fines Einschränkungen von den Kindern richtig wiederholt werden. Fine stellt den Kindern zwischendurch Fragen, da sie, wie bereits beschrieben, altersgemäße Einschränkungen hat. Durch einfache Dialoge mit der Handpuppe können bei den Kindern Sprechhemmungen überwunden werden, da das Gespräch spielerischer und somit offener ist, wodurch weniger Druck entsteht (Grießhaber 2010, 100 f.).

Einbezug der Erstsprache

Die Erstsprache dient als vermittelndes Element zwischen der familiären und institutionellen Welt, da die Kinder mit dieser ihre Erfahrung aus der Schule zu Hause mitteilen können. Sie hat für die Kinder einen hohen Stellenwert. Deshalb muss die Erstsprache von der Lehrkraft anerkannt, geschätzt und miteinbezogen werden. Dadurch wird den Kindern das Gefühl von Akzeptanz vermittelt und die Persönlichkeitsentwicklung positiv beeinflusst (Ekinci-Kocks 2013, 90). Eine 2014 am Leibniz-Zentrum für Allgemeine Sprachwissenschaft, Berlin (ZAS), durchgeführte Studie hat sogar gezeigt, dass sich der Verzicht auf die Muttersprache negativ auswirkt und langfristig zu Identitätsproblemen führen kann (Amendt 2016, 16).

Die Mehrsprachigkeit der Kinder kann in der Sprachförderung gut eingebunden werden, sowohl als Einstieg in Form des Begrüßungsliedes als auch während des dialogischen Lesens. Hier bietet sich die Möglichkeit, dass die Kinder verschiedene Begriffe in der jeweiligen Erstsprache benennen und der Lehrkraft beibringen.

Auswahl der Bilderbücher

Bilderbücher sind komplexe Texte, da sie eine Geschichte durch Sprache und Bilder vermitteln. Das Wechselspiel von Sätzen und Bildern hilft beim Textverstehen und fördert damit den Spracherwerb. Ansprechende Bilder wecken Interesse für eine kreative Interaktion mit dem Text (vgl. Bland 2015, 76).

Bei der Auswahl von Bilderbüchern für eine am aktuellen Sprachstand orientierte gezielte Sprachförderung sind einige Kriterien zu beachten. Dazu zählt der altersgemäße Inhalt und Aufbau der Geschichte, damit die zu fördernden Kinder in der Lage sind, diese zu verarbeiten. Es sollen zum Beispiel keine Ängste hervorgerufen werden (Kölmel 2014, 150).

Der sprachliche Aspekt stellt ein wichtiges Auswahlkriterium dar, damit die Kinder allmählich mit der Schriftsprache vertraut gemacht werden und der Wortschatz altersgemäß erweitert werden kann. Auch der pädagogische Aspekt fließt in die Entscheidung mit

ein. Den Kindern soll die Möglichkeit gegeben werden, sich in den Protagonisten hineinzuversetzen, Gefühle auszudrücken und ihre eigenen Erfahrungen mit der Geschichte zu verknüpfen (Albers 2015, 7). Dabei können abgebildete Situationen im Bezug zur Lebenswelt der Kinder zur Sprache kommen und die Gestaltung von dargestellten Emotionen innerhalb der Situation thematisiert werden (Rychener 2011, S.70). Durch vielfältige Aufbereitung und Umsetzung der Buchinhalte sollen die Kinder einen qualitativen Input erhalten und anhand der Methode des dialogischen Lesens die Möglichkeit bekommen, mit diesem zu arbeiten.

Das erste Buch, mit dem gearbeitet wird, ist »Heute bin ich« von Mies van Hout. Das Buch ist durchgehend im Präsens aus der Ich-Erzählperspektive verschiedener Fische geschrieben, die auf jeweils einer Doppelseite angeben, wie sie sich am jeweiligen Tag fühlen (mutig, zornig, neugierig ...). Aus sprachlicher Sicht überzeugt dieses Buch aufgrund der einfachen Satzstruktur, welche sich auf jeder Seite wiederholt (»Heute bin ich ...«). Dadurch kann der Fokus gezielt auf die Wortschatzerweiterung in Bezug auf die Adjektive gelenkt werden. Trotz gleicher Satzstruktur lässt sich das Buch oft rezipieren, da verschiedene Ebenen der Förderung umgesetzt werden können. Zuerst werden die einzelnen Adjektive, die Gefühle beschreiben, mit Handlungen, Gestik und Mimik dargestellt. Dieser Schritt ist von großer Bedeutung, denn durch die Aneignung eines Wortschatzes, der uns ermöglicht, unsere Gefühle zu beschreiben, können wir leichter in Kontakt treten. Anschließend soll gemeinsam überlegt werden, in welcher Situation man sich wie fühlt und warum das so ist. Den Kindern ist es dabei freigestellt, ob sie aus eigener Sicht eine Situation schildern oder aus Sicht des Fisches erzählen.

Das zweite Buch ist von Heine Helme »Freunde« und enthält deutlich mehr Text. Das Buch beschreibt die Geschichte einer außergewöhnlichen Freundschaft zwischen einem Schwein, einer Maus und einem Hahn. Trotz der Andersartigkeit leben alle gemeinsam auf einem Bauernhof. Die Protagonisten in »Freunde« sind Tiere mit menschlichen Zügen. Diese zeigen

sich darin, dass sie trotz unterschiedlicher Tiergattung befreundet sind, einander helfen und Abenteuer erleben (Spinner 2006, 11). Das Buch übermittelt, dass man mit Freunden »alle Höhen und Tiefen des Lebens meistert« (Helme 2003, Klappentext). Der Inhalt des Buches kann pädagogisch gesehen Parallelen zur Situation von Zuwandererkindern darstellen. Auch sie verlassen die Heimat und können die Situation der Zuwanderung als große steinige und steile Herausforderung betrachten. Jedoch kann man jede Herausforderung meistern: Die drei Bauernhoftiere zeigen Mut und erleben außerhalb ihrer Heimat, dem Bauernhof, Abenteuer. Für sie ist kein Weg zu steinig, kein Abhang zu steil, keine Kurve zu scharf und keine Pfütze zu tief. Trotz ihrer unterschiedlichen Tiergattung halten sie zusammen und stellen echte Freunde dar. Das Ende ist ebenfalls pädagogisch wertvoll. Die Freunde können nicht beieinander schlafen, da es aufgrund der räumlichen Lage nicht möglich ist. Es bleibt ihnen aber der Traum. In diesem können sie sich wiedersehen. An dieser Stelle kann die Kostbarkeit von Träumen thematisiert werden.

Exemplarische Gesprächssequenzen aus der Untersuchung

Wie die Gesprächssequenzen ausgewertet wurden, zeigen die nebenstehenden Ausschnitte. Der Fokus liegt jeweils auf den fett geschriebenen Äußerungen. Diese werden in der Spalte »Analyse« erläutert (LK = Lehrkraft, K1 = Kind 1, K2 = Kind 2, K3 = Kind 3)

Einige Ergebnisse nach Auswertung aller Sequenzen

Die beschriebene Sprachförderung kann als gelungen eingestuft werden, da deutliche Verbesserungen zu sehen sind. Um die Nachhaltigkeit des Erfolgs zu sichern, darf sie jedoch nicht abbrechen, denn sprachliche Fähigkeiten entwickeln sich besonders gut, wenn sie systematisch und vor allem kontinuierlich gefördert werden (Goddard 2016, 14).

Erreicht wurde, dass die Kinder einen Zugang zur deutschen Sprache gefunden haben und sich im Vergleich zum Beginn besser mitteilen können: »Ich bin stolz weil ich lerne Deutsch. Fine verstehen mich« (K3). Auch ihre

Mies van Hout: »Heute bin ich«

Gesprächssequenz »mutig«	LK: Im großen Meer gibt es viele böse Fische. Aber der kleine Fisch auf dem Bild lächelt und schwimmt. K3: ahhh. er kein Angst . LK: Genau. Der Fisch hat keine Angst . Er ist mutig. K3: Mutig. Keine Angst .
Analyse/ Lernzuwachs	K3 erklärt das Adjektiv »mutig sein«. Verbessert sich ohne Aufforderung.
Gesprächssequenz	K3: Isch kann das nicht . Ich kann nicht so gut Deutsche sprechen. LK: Hmm, du kannst gut rumänisch sprechen, aber ich nicht. Bună dimi ... K3: [lacht] Nicht schlimm. Schau, bună dimineața . LK: [lacht] Ich versuche es. Du hilfst mir mit Rumänisch und ich dir mit Deutsch . Keine Angst, du darfst auch fragen. Fine: Mir hilfst du oft. Du machst das sehr gut. K3: Ok. Isch versuch [lacht].
Analyse/ Lernzuwachs	K3 traut sich zunächst das Spiel nicht zu. LK nimmt ihr die Angst, indem sie die Erstsprache miteinbezieht. Auch Fine dient als pädagogische Methode, um dem Kind die Angst zu nehmen.

Heine Helme: »Freunde«

Gesprächssequenz	K3: Schwein und Karott . Fine: Was ist das? LK: Oh Fine hat das nicht verstanden. Das ist ein Schwein und das ist eine Karotte . Das Schwein und die Karotte. Sag ihr das nochmal langsam und laut. Das ist ... K3: Guck, Fine . Das ist ein Schwein. Das ist eine Karotte .
Analyse/ Lernzuwachs	K3 benutzt keine Artikel und lässt die Endung bei »Karotte« weg. Fine dient hier als Mittel, den Satz zu wiederholen. Dadurch wird der Fehler nicht thematisiert. Wichtig ist, dass das Kind spricht und sich trotz des Fehlers als Experte wahrnehmen kann und Fine hilft. LK spricht langsam, sodass auch die Endungen deutlich zu hören sind. K3 übernimmt die Sprechweise und wiederholt langsam und deutlich den ganzen Satz.
Gesprächssequenz	Fine: Und was macht das Schwein? K4: Yamyam . LK: Das Schwein isst eine Karotte. [Kinder lachen.] K2: Nein! Das Schwein ist kein Karott, das ist Schwein .
Analyse/ Lernzuwachs	Dieser Auszug zeigt deutlich, dass die Sprache im Kontext steht. Den Kindern ist das Verb »essen« in der konjugierten Form er/sie/es isst nicht bekannt, sodass trotz Bild ein Missverständnis entsteht.

Neugier und Motivation wurden geweckt, sich in der neuen Sprache mitzuteilen: »Ich kann sagen, heute bin ich zornig. Und morgen bin ich glücklich. Das ist gut, weil das ist nicht gleiche und die verstehen« (K4).

Fazit

Nach Abschluss der Untersuchung wird deutlich, dass hinter der Sprachförderung von Zuwandererkindern weit

mehr als die Einführung in das deutsche Sprachsystem steckt. Man muss sich bewusst mit dem Thema befassen, um sich in die Rolle des Kindes hineinversetzen zu können. Nicht nur aus sprachlicher Sicht ist die intensive Beschäftigung mit dem Kind als Individuum unerlässlich. Auch aus pädagogischer Sicht kann eine erfolgreiche Förderung nur dann stattfinden, wenn das Kind mit seiner Mehrsprachigkeit wahrgenommen wird und mit seinen Ängsten und Hoff-

nungen, Stärken und Schwächen aufzufangen und gefördert wird. Aus diesem Grund wird hier auch eine zentrale bildungspolitische Aufgabe gesehen, indem das Thema DaZ explizit und nicht nur oberflächlich im Studium oder in der Ausbildung thematisiert werden muss. Angehende Lehrkräfte, Erzieherinnen und Erzieher müssen nachvollziehen können, wie es ist, sich zwischen zwei sprachlichen Welten zu bewegen. Die Erstsprache spielt bei der Integration eine wichtige Rolle und darf dabei kein Tabuthema darstellen, sondern soll vielmehr als Mehrwert wahrgenommen und aufgegriffen werden.

Dieser Beitrag soll ermutigen, die Integration von Zuwandererkindern als gesellschaftliche Bereicherung zu sehen und sie durch dialogisches Vorlesen zu fördern. Denn Integration entsteht nicht nur, indem Zuwanderer und ihre Kinder sich den neuen »Schlüssel der Sprache« aneignen, sondern vor allem dann, wenn sie auf diesem Weg unterstützt werden.

Die Abschlussreflexion mit den Kindern zeigte, dass letztendlich der Mensch nicht erst durch Sprache Mensch wird, sondern vor allem durch Wertschätzung und Anerkennung. Erst dann entwickelt sich vor allem bei Kin-

dern die nötige Motivation, das neue Tor öffnen zu wollen. Denn nur mit der Einstellung »Heute bin ich mutig« und der Überzeugung, dass man gemeinsam alles schaffen kann, wird es möglich, der Integrationsaufgabe optimistisch gegenüberzutreten. □

Quellen

- Albers, T. (2015): Das Bilderbuch-Buch. Sprache, Kreativität und Emotionen in der Kita fördern. Weinheim und Basel: Beltz.
- Amendt, J. (2016): Im Alltag Deutsch lernen. In: Erziehung und Wirtschaft 68. Jg., H. 1, 15–17.
- Bland, J.: Bilderbücher als Tor zur Literalität und Lesefreude junger Sprachlernender. In: C. Hecke / C. Surkamp (Hrsg.): Bilder im Fremdsprachenunterricht. Neue Ansätze, Kompetenzen und Methoden. 2., unveränderte Auflage, Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag 2015, 76–93.
- Ekinci-Kocks, Y. (2013): Funktionaler Wortschatz für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache. Wortschatzvermittlung in Elternhaus, Kindergarten und Schule. Baltmannsweiler: Schneider.
- Goddard, J. (2016): Mehrsprachigkeit: »Aufgabe in allen Fächern«. In: Erziehung und Wissenschaft, 68. Jg., H. 1, 13–14.
- Grieffhaber, W. (2010): Spracherwerbsprozesse in Erst- und Zweitsprache. Eine Einführung. Duisburg: Universitätsverlag Rhein-Ruhr.
- Helme, H. (2003): Freunde. 2. Auflage, Weinheim, Basel: Beltz & Gelberg.

- Kölmel, J. (2014): Sprachförderung mit Bilderbüchern planen und gestalten. In: KiTa aktuell Baden-Württemberg 2014, H. 6, 149–151.
- Mempel, C.: Der »ideale« Leser kommt zu Wort – Vorlesen im fremdsprachlichen Klassenzimmer. In: Fremdsprache Deutsch (48) 2013, 35–39.
- Rychener, I. (2011): Wie Kinder ein Bilderbuch verstehen. Eine empirische Studie zur Entwicklung des Textverstehens. Schulsynode. Bern: Internationaler Verlag der Wissenschaften.
- Spinner, K. (2006): Literarisches Lernen. In: Praxis Deutsch H. 200, 6–16.
- Spiegel, C. (2008): Und plötzlich ist alles ganz anders. Die Sprache der Kinder zu Schulbeginn. In: Grundschule, H. 2, 14–17.
- Spiegel, C. (2009): Zuhören im Gespräch. In: Spiegel, C./ Krelle, M. (Hrsg.): Sprechen und Kommunizieren. Entwicklungsperspektiven, Diagnosemöglichkeiten und Lernszenarien in Deutschunterricht und Deutschdidaktik. Hohengehren: Schneider, 189–203.
- Schulz, P./Tracy, R. (2011): Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache. Göttingen u. a.: Hogrefe.
- Stiftung Lesen (2015): Vorlesestudien. Zugänglich: vorlesetag.de/vorlesetag/studien-zum-vorlesen/ [letzter Zugriff am 02.06.2017]
- Van Hout, M. (2012): Heute bin ich. 9. Aufl. Zürich: Aracari.
- Wardetzky, K./Weigel, C. (2010): Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Baltmannsweiler: Schneider.

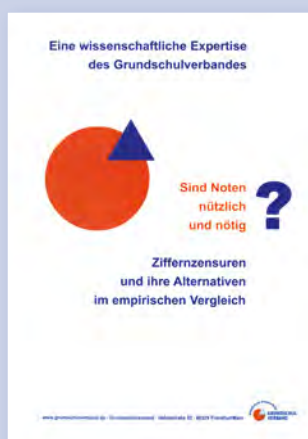
Überblick über den Forschungsstand

Wissenschaftliche Expertisen des Grundschulverbandes, auch als ePub



Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie.

2014 erstellt von Dr. Ursula Carle, Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Bremen und Dr. Heinz Metzen, Arbeits- und Organisationspsychologe, Sozialforscher Best.-Nr. 2042 / ISBN 978-3-941649-11-8 148 S. (24,50 €; für Mitglieder des GSV 16,- €)



Befunde zu Ziffernzensuren und ihre Alternativen im empirischen Vergleich und im Kontext der aktuellen Diskussion.

Erstellt und aktualisiert (2014) von Dr. Hans Brügelmann (em. Prof. an der Universität Siegen) in Zusammenarbeit mit der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen Best.-Nr. 2040 / ISBN 978-3-941649-12-5 72 S. (18,- €)



Bildungshistorische, -politische, und -theoretische Kontexte und empirische Befunde zum inklusiven Modell im Zusammenhang mit der institutionellen, didaktischen, interpersonellen und professionellen Handlungsebene.

2013 erstellt von Dr. Annedore Prengel, em. Professorin an der Universität Potsdam Best.-Nr. 2041 69 S. (24,50 €; für Mitglieder des GSV 16,- €)

Ein Internetportal auch für Lehrkräfte an Grundschulen

Frühe Bildung Online

Seit Dezember 2015 gibt es das Internetportal Frühe Bildung Online (www.fruehe-bildung.online), das vom Didacta Verband der Bildungswirtschaft initiiert wurde. Das Portal richtet sich – je nach Thema – an Eltern und politische Akteure im Feld der frühen Bildung, vor allem aber an Lehrkräfte in der Grundschule und ErzieherInnen in Krippe und Kita.

Frühe Bildung online bezieht sich auf Bildungsprozesse während der gesamten Kindheit, also für die Altersspanne von 0 bis 13 Jahren. Dies schließt Meldungen, Berichte, Kommentare und Forschungsergebnisse zu folgenden Themen ein:

- Entwicklung und Lebensbedingungen von Kindern und Familien
- Bedeutung von Kita und Grundschule für die kindliche Entwicklung und Bildung

- Arbeitsbedingungen und Aufgaben von Fachkräften in Kindertagespflege, Kita und Grundschule sowie anderen Orten für Kinder (z. B. Heime, Sportvereine)
- Qualitätsmanagement in Kita und Grundschule
- Pädagogische Ansätze in Kita und Grundschule
- Vermittlung spezieller Bildungsinhalte in Kita und Grundschule
- Herausforderungen für Fachkräfte angesichts erhöhter Zuwanderungszahlen
- Digitale Bildung
- Dazu bringt Frühe Bildung Online Artikel eigener AutorInnen, übernimmt Beiträge aus Fachzeitschriften, erstellt Überblicksartikel über die Inhalte von Fachzeitschriften (»Neues für die Grundschule« und berichtet über Tagungen.

● Das Portal enthält Fachartikel in arabisch, um ein Stück Integrationsarbeit zu leisten für die zugewanderten Flüchtlinge aus der arabisch sprechenden Welt.

● Der monatlich erscheinende Newsletter gibt Hinweise auf die wichtigsten neu erschienenen Beiträge und ermöglicht einen schnellen Überblick auf die jeweils interessierenden Themen.

Chefredakteurin des Portals ist die Sozialwissenschaftlerin Prof. em. Dr. Hilde von Balluseck, die während ihrer Zeit als Hochschullehrerin an der Alice-Salomon-Hochschule Berlin Forschungs- und Praxis-Projekte zur Armut von Familien, minderjährigen Flüchtlingen und Schulstationen durchgeführt und die Akademisierung der ErzieherInnenausbildung vorangebracht hat. □

Hilde von Balluseck

13. und 14. November in Berlin

Kooperation für Kinderrechte und Demokratie

Wer sich für eine demokratische Gesellschaft engagiert, für Vielfalt und Kooperation sowie die Menschenrechte der Kinder und Jugendlichen (in der UN-Kinderrechtskonvention von 1989 weltweit verabschiedet und von Deutschland 1992 ratifiziert), sollte diese beiden Tage in Berlin nicht verpassen:

Am 13. November findet in den Räumen der Heinrich-Böll-Stiftung der **3. bundesweite Demokratietag** statt. Unter dem Motto: »Ich – Wir – anders: Normal?! Facetten der Demokratiepädagogik und der Kinderrechte« erhalten Jugendliche und Erwachsene Einblicke in demokratisch gelebte Praxis. Im Anschluss werden die Preisträger-Schulen für demokratische Schulentwicklung geehrt. Der »DemokratieErleben-Preis« zeichnet Schulen aus, die Kinder und Jugendliche besonders darin fördern, aktiv und verantwortlich die Demokratie als Lebens-, Gesellschafts- und

Herrschaftsform mitzugestalten. Neu ist, dass die Kinderrechte ausdrücklich die Qualitätsbereiche Partizipation, Inklusion und Diversität ergänzen.

Infos/Anmeldung: www.demokratietag.net

Am 14. November schließt sich die Entwicklungskonferenz der neuen Bündnisinitiative »Bildung für eine demokratische Gesellschaft« mit dem Motto »Menschenrechte, Vielfalt, Kooperation« an. Ziel der Initiative ist es, die unterschiedlichen Stränge der Einzelthemen wie Diversität/Umgang mit Vielfalt, Menschen- und Kinderrechte, Interkulturalität, Bildung für nachhaltige Entwicklung/global goals zusammenzubringen, Menschen und Organisationen zu vernetzen und Synergie in der Praxis zu erreichen. Hierzu hat die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik im Rahmen einer Round-Table-Reihe eine Umfeldanalyse durchgeführt, die bei der Entwicklungskonferenz vorgestellt und diskutiert wird. Als Ergebnis der Veranstaltung sollen konkrete Vereinbarungen für mehr Kooperation und Wirkung getroffen werden. Gemeinsame Veranstalter der Entwicklungskonferenz sind die DeGeDe und Makista mit den Partnern des länderübergreifenden Netzwerks 16eins für Kinderrechte.

Infos/Anmeldung: www.degede.de oder makista.de □



3. bundesweiter Demokratietag

Ich, Wir – anders: Normal?!

13. November 2017, Heinrich-Böll-Stiftung Berlin



**Prof. i. R.
Dr. Hans
Brügelmann**
bis Mai 2017
*Fachreferent
für Qualitäts-
entwicklung*

Nach 17 Jahren Verantwortung für das Fachreferat Qualitätsentwicklung im Grundschulverband verabschiedete sich Hans Brügelmann im Mai aus dieser Funktion. Mit hoher Sensibilität und überzeugendem fachlichem Wissen hat er den Grundschulverband in den Bereichen Qualitätsentwicklung und Leistungsmessung bei fachlichen und politischen Diskussionen und in Rundfunk- und Pressebeiträgen konsequent vertreten.

Zu seinen wesentlichen Stärken zählt, dass er andere Meinungen wertschätzend in Diskussionen aufnimmt und seinen Positionen gegenüberstellt. Hans Brügelmann war im Grundschulverband ein ausgleichender Diskutant, der es immer wieder vermochte, auch kritische Situationen mit bedenkenswerten Kommentaren zu hinterfragen. Die Delegiertenversammlungen haben von seinem klugen Humor profitiert.

»Als Fachreferent für Qualitätsentwicklung«, so sagt er von sich selbst, »gehörten die Arbeit und Mitarbeit an Stellungnahmen zur Leistungsbeurteilung, zu Leistungsstudien, zu Bildungsstandards, zur Evaluation und Schulentwicklung zu meinen Aufgaben.«

Hans Brügelmann hat an zentralen Veröffentlichungen des Verbands mitgewirkt, u. a.: *Zur Qualität der Leistung – 5 Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit, Pädagogische Leistungskultur, Sind Noten nützlich und nötig? (eine wissenschaftliche Expertise)* und *Kursbuch Grundschule*. Die Diskussion um VerA behielt er konsequent im Blick.

Der Grundschulverband dankt Hans Brügelmann für Engagement, Offenheit in der Kommunikation, bewundernswert zeitnahe Bearbeitung von Aufgaben und ausgleichende Diskussionskultur. Er hat in den vergangenen Jahren wesentlich zur Wahrnehmung des Grundschulverbands in der Öffentlichkeit beigetragen und in der Verbandsarbeit bereichernd und anregend gewirkt.

Hans Brügelmann bleibt bei der Vorbereitung des Bundesgrundschulkongresses 2019 im Verband engagiert. Danke!



Sylvia Reinisch
*Geschäftsführerin
bis Juli 2017*

Die Delegiertenversammlung verabschiedete im Mai mit einem großen Dankeschön die langjährige Geschäftsführerin des Grundschulverbands, Sylvia Reinisch. Sie hat mit pädagogischem Engagement und hoher Verwaltungskompetenz zum Wohle des Verbands die Geschäftsstelle in Frankfurt fast 20 Jahre geleitet. Sylvia Reinisch prägte und organisierte maßgeblich die Alltagsarbeit in der Geschäftsstelle und stellte den Verband auf eine sichere finanzielle Basis. Mit großer Zuverlässigkeit sorgte sie u. a. für die logistische Abwicklung der Veröffentlichungen, formulierte Satzungsänderungen, bereitete Steuererklärungen vor und erledigte die gesamte Finanzabwicklung. Die Organisation von Veranstaltungen wie die Bundesgrundschulkongresse 1999 und 2009, die alljährlichen Herbsttagungen, die Tagungen mit den Grundschulreferenten/-innen, die Preisverleihungen zum Erwin-Schwartz-Grundschulpreis und die Vorbereitung der Delegiertenversammlungen und Vorstandssitzungen lagen wesentlich in ihren Händen.

Eine enge Zusammenarbeit mit den jeweils amtierenden Vorständen war für Sylvia Reinisch selbstverständlich und von hohem gegenseitigem Vertrauen geprägt. Ihre freundliche und zugewandte Kommunikationsweise und ihre offene und gradlinige Verhandlungsstrategie trugen zum erfolgreichen Miteinander und zur Professionalität in der Verbandsarbeit entscheidend bei.

Vorstand, Fachreferentinnen, Fachreferenten und Delegierte drückten ihre besondere Wertschätzung gegenüber Sylvia Reinisch aus und wünschten ihr für die Zeit des Ruhestands, der ihr mehr Freiräume ermöglichen wird, herzlich alles Gute.

Eine gute Perspektive bleibt. Sylvia Reinisch wird die Verbindung zum Grundschulverband nicht abreißen lassen und zur Freude aller Verantwortlichen die Vorbereitung des Bundesgrundschulkongresses 2019 mit ihrer umfassenden Erfahrung begleiten.



Nicole Lustig
*Geschäftsführerin
seit August 2017*

Die neue Geschäftsführerin der Bundesgeschäftsstelle, die seit dem 1. August 2017 für den Grundschulverband e. V. tätig ist, stellt sich vor:

Nicole Lustig, Dipl.-Päd., verheiratet, vier Kinder. Jahrgang 1967. Abitur auf dem zweiten Bildungsweg, Studium der Erziehungswissenschaften. 2004 bis 2009 Beratung in Bildung, Beruf und Beschäftigung, 2009 bis 2015 Projektleiterin und wissenschaftliche Mitarbeiterin. Ehrenamtliche Arbeit: Schulsozialprojekt PROCEDI.

In der pädagogischen Arbeit habe ich mich bislang intensiv mit den Themen Bildung, Beratung und Qualität beschäftigt. Zentral waren dabei immer jene Menschen, denen hochwertige Bildungsarbeit in ihrer Weiterentwicklung zugutekommen sollte. Ihre Bedürfnisse und spezifische Problemstellungen waren dabei stets handlungsleitend. Es galt unterschiedlichen Akteuren gerecht zu werden und dabei nicht die Menschen, denen die Bildungsarbeit zugutekommen sollte, aus den Augen zu verlieren. Als Pädagogin ist es für mich selbstverständlich, bei meiner Arbeit unterschiedliche Perspektiven einzunehmen, nur so können alle am Bildungsprozess beteiligten Akteurinnen und Akteure profitieren. Bei der Arbeit im Grundschulverband e. V. finden sich genau diese Aspekte wieder. Der Grundschulverband e. V. stellt die Kinder in den Mittelpunkt seiner Arbeit. Als Fachverband unterstützt er alle am Bildungsprozess Beteiligten und in gleichem Maße die Weiterentwicklung der Grundschule als System. So trägt der Verband dazu bei, dass die Schülerinnen und Schüler in den ersten Jahren ihrer institutionellen Bildung das möglichst Beste mit auf den Weg bekommen.

Als Diplompädagogin mit Management-Erfahrung und als Mutter von vier Kindern freue ich mich, meine Arbeit dieser Sache zur Verfügung stellen zu können.



Prof. Dr. Frauke Hildebrandt
seit Mai 2017
Fachreferentin für
Sozialpädagogik

Seit 2013 bin ich Professorin an der FH Potsdam im Studiengang »Bildung und Erziehung in der Kindheit« und leite seit 2016 den kooperativen Masterstudiengang »Frühkindliche Bildungsforschung« von FH Potsdam und Universität Potsdam. Ich wurde 2005 an der Humboldt-Universität im Fach Philosophie bei Herbert Schnädelbach und Dominik Perler über Kommunikationstheorie promoviert. Meine Lehr- und Forschungsgebiete sind Theorien des kindlichen Lernens, sozialkognitive Entwicklung (Schwerpunkt Sprache), kognitiv anregende Interaktion in Bildungsprozessen und kindliche Motivation. Ich verantworte derzeit u.a. das Brandenburger Modellprojekt »Forscherwelt Blossin«, das innovative Methoden der Elementar- und Primärpädagogik erprobt, sowie das durch das BMFSFJ geförderte Forschungsprojekt EQUIP (Entwicklung von Qualität und Interaktion im pädagogischen Alltag). Intensiv habe ich mich in mehreren Praxisentwicklungsprojekten (GORBiKS, ponte) mit dem Übergang von der Kita in die Schule und der Kooperation von PädagogInnen unterschiedlicher Professionen im Ganztags auseinandergesetzt.

Ich sehe für mich folgende drei Schwerpunktaufgaben als Referentin für Sozialpädagogik beim Grundschulverband: Erstens werde ich eine pädagogisch informierte frühpädagogisch inspirierte Sicht auf Praxis- und Konzeptionsfragen in Grundschule einbringen. Zweitens werde ich Erfahrungen zu sinnvollen Konzepten multiprofessioneller Zusammenarbeit in Grundschule thematisieren und so das Themenfeld »pädagogische Kooperation auf Augenhöhe im Ganztags« bearbeiten. Mein Anliegen ist drittens, innovative Ansätze aus exzellenter pädagogischer Arbeit in Kitas für die Grundschulen noch stärker sichtbar zu machen.

Wenn Sie Anliegen, Fragen oder Anregungen haben, können Sie sich gern an mich wenden: frauke.hildebrandt@grundschulverband.de.



Prof. Dr. Jörg Ramseger
seit Mai 2017
Fachreferent
für Schulische
Qualitäts-
entwicklung

Ich habe Mitte der 1970er Jahre die Ausbildung zum Lehrer an Grund- und Hauptschulen in München und Regensburg absolviert und dann Diplom-Pädagogik in Münster studiert. Dort habe ich fünf Jahre lang im »Grundschulprojekt Gievenbeck« an der Wartburg-Grundschule gearbeitet und »praktische Pädagogik« bei Gertraud Greiling, Mechthild Stöver und Marlies Hegemann gelernt.

Promotion 1982 bei Dietrich Benner, Hans Brügelmann und Petra Milhoffer. Die Habilitation 1990 an der Universität Hamburg. Von 1979 bis 2004 Lehrtätigkeit im Bereich »Grundschulpädagogik« an den Universitäten Münster, Tübingen, Hamburg und der Universität der Künste Berlin.

Von 2004 bis zu meiner Pensionierung im September 2016 war ich Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Grundschule am Fachbereich Erziehungswissenschaft und Psychologie der Freien Universität Berlin und Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität (fu-berlin.de/abp). Die zuletzt genannte Funktion übe ich weiterhin aus. Meine Arbeitsschwerpunkte, die in mehr als 150 Publikationen Ihren Niederschlag gefunden haben, sind Bildungstheorie und Schulentwicklungsforschung, insbesondere im Bereich der Primarstufe, naturwissenschaftlicher Unterricht, Alphabetisierung und internationale Entwicklungszusammenarbeit.

Ich bin seit 44 Jahren Mitglied im Grundschulverband und habe das Amt des »Fachreferenten für Grundsatzfragen« bereits von 1993 bis 1996 ausgeübt. Nach meiner jetzigen Wiederwahl will ich bemüht sein, sicherzustellen, dass die berechtigten Ansprüche der Institution Grundschule und der in ihr tätigen Menschen in Übereinstimmung mit den aktuellen Erkenntnissen der Grundschulforschung auch öffentlich immer wieder fachlich solide und politisch entschieden artikuliert und verteidigt werden.



Michael Töpler
seit Mai 2017
Fachreferent
Eltern und Schule

Ich freue mich sehr darüber, seit November 2016 als Fachreferent für das Thema Eltern und Schule tätig sein zu dürfen. Mit der Einrichtung dieses Fachreferates macht der Grundschulverband die große Bedeutung des Zusammenwirkens von Elternhaus und Schule noch einmal besonders sichtbar. Aus meiner langjährigen Arbeit in der Elternmitwirkung auf Landesebene in NRW und auf Bundesebene kann ich viele Erfahrungen in diese Aufgabe einbringen. Die bestehende gute Tradition der Information von Eltern über aktuelle Entwicklungen in den Grundschulen und notwendige Reformen bietet für meine Arbeit viele Anknüpfungspunkte. Ich möchte mich in Grundschulen vor Ort über die konkreten Bedingungen der Zusammenarbeit im Sinne der Kinder informieren und Anregungen formulieren, wie bereits bestehende gute Beispiele aufgegriffen und jeweils vor Ort optimal angepasst werden können. Dabei sind Themen wie Kinderrechte, Inklusion oder Gesundheit in der Schule zentrale Ansatzpunkte, um eine gemeinsame Schulentwicklung voranzubringen. Meine Aufgabe sehe ich einerseits darin, den Aspekt der Zusammenarbeit mit Eltern in alle Diskussionen innerhalb des Grundschulverbandes einzubringen, andererseits Eltern die Anliegen des Grundschulverbandes und die fachliche Expertise noch zugänglicher zu machen.

Der Austausch mit den Fachreferentinnen und Fachreferenten, dem Vorstand und den Delegierten ist für mich sehr bereichernd. Wenn Sie Anregungen zur Zusammenarbeit mit Eltern haben oder gerne mehr zu diesem Thema wissen möchten, melden Sie sich bitte unter michael.toepler@grundschulverband.de. □

Die Kinder der OGGS Steinberg

»Willkommenskultur« – ein Jahr später

Vor über einem Jahr konnten Sie in der Ausgabe 134 (Mai 2016) unsere Kinder kennenlernen. Viel ist passiert in diesem Jahr: Einige haben uns durch Umzüge oder den Wechsel auf die weiterführende Schule verlassen müssen und viele neue Kinder sind dazugekommen. Vor allen Dingen wurde aber sehr, sehr viel Deutsch gelernt.

Aktuell nehmen 26 Kinder aus 12 Nationen unserer Schule an der täglichen Sprachförderung teil. Jedoch umfasst das nicht die gesamte Schülerzahl derer, die auch nach den 2 Jahren gesetzlich vorgesehener Sprachförderung noch weiteren Unterstützungsbedarf haben. Nimmt man diese alle zusammen, umfasst die Schülerzahl aktuell 32 Kinder. Für das neue Schuljahr sind bereits neue Kinder angemeldet worden.

Unsere neuen Kinder wie die Geschwisterpaare Mohamed und Haifaa, Lawand und Aldar oder Omran und Laith oder auch Karma sind alle aus Syrien zu uns gekommen.

Es gibt für uns Sprachförderlehrerinnen immer viel zu tun. Der regelmäßige Austausch mit unseren Kolleginnen ist dabei sehr wichtig. Auch die Zusammenarbeit mit den Kommunalen Integrationszentren (KI) und die Fortbildungen sind wichtige Austauschforen. Am wichtigsten ist jedoch, sich auf jedes Kind immer wieder neu einzulassen.

Übergang in Klasse 5

Ein Jahr später werden uns auch mit Ende dieses Schuljahres wieder fünf Kinder verlassen, die vorher als Seiteneinsteiger zwischen ein und drei Jahren an unserer Schule gefördert wurden. Der Übergang in Klasse 5 ist ein sehr aufregendes und teilweise auch beängstigendes Erlebnis für die Kinder. Drei dieser Kinder verlassen uns mit einem Regelzeugnis der Klasse 4 und erhalten keine weitere Förderung ab Klasse 5. Die zwei anderen Kinder werden in spezielle Klassen zur Anschlussförderung integriert. Gerade das Mädchen, das bisher nur ein Jahr hier ist, hat etwas Angst davor, was passiert, wenn Frau Krygiel nicht mehr da ist, um zu helfen. Mir als Sprachförderlehrerin und uns als Kollegium ist es wichtig, diese Kinder mit einer umfangreichen Dokumentation ihrer Kenntnisse bzw. ihres Leistungsstands im Spracherwerbsprozess an die neuen Schulen zu verabschieden. So erhalten sie aussagekräftige und individuell angepasste Textzeugnisse zu ihren Sprachkenntnissen in den Bereichen Hörverstehen, Leseverstehen, Rechtschreibung und Textproduktion.

Kinderrechte und ein sicheres Leben

In einem Jahr kann und ist viel passiert. Der »Hype« und das gesellschaftliche Interesse um die Flüchtlings- bzw.

Seiteneinsteigerkinder hat definitiv abgenommen. Unsere Arbeitsmotivation jedoch in keinem Maße! Stichwort: Der Alltag ist eingelehrt. Nicht nur für die Lehrer, sondern auch für die Kinder. Sie sind angekommen, sicher, haben ihren Platz gefunden und konnten ihre traumatischen Erlebnisse größtenteils bereits aufarbeiten. Wir empfinden den Alltag als etwas Schönes, denn er gibt den Kindern und uns als Kollegium Sicherheit. Eine große Erleichterung für alle Beteiligten! Die Zusammenarbeit mit dem Kollegium ist (noch) eingespielter geworden. Dies hilft ungemein bei der Arbeit und im besonderen Maße im Umgang mit den etwas schwierigeren bzw. sozial auffälligeren Kindern, die aktuell an unserer Schule integriert sind. Integration ist in diesem Zusammenhang auch das Stichwort. Alle Kinder sind in eine Regelklasse integriert und nehmen dann zur Sprachförderung an der von ihnen gewählten »Cookie«-Klasse teil. Wir haben bewusst keine Seiteneinsteiger-Klasse gegründet, denn das würde nicht dem Grundgedanken der Inklusion, die wir mit großem Engagement an unserer Schule leben, entsprechen. Die Vorteile dieser Integration sind vielzählig. Während unserer Projektwoche zum Thema »Kinderrechte« konnten unsere Klassen ungemein von den Sprachförderkindern profitieren. Beim Bespre-





chen des Kinderrechtes Nr. 7: »Schutz im Krieg und auf der Flucht« wurde uns bewusst, dass es in jeder Klasse mindestens ein Kriegsflüchtlingskind gibt. Dieses für unsere teilweise sehr traumatisierten Kinder hochsensible Thema konnte dennoch mit ihnen besprochen werden, weil sie sich bei uns geborgen und aufgenommen fühlen. Die Erzählungen bzw. Schilderungen ihrer eingängigen und prägenden, aber auch beängstigenden Erfahrungen haben die Augen unserer »Regelkinder« buchstäblich für das Glück ihrer Lebensumstände geöffnet. Bei der Aufgabe, einen Rucksack für eine mögliche Flucht im Kriegsfall zu packen, staunten viele Kinder nicht schlecht, als ihnen bewusst wurde, dass alle Spielsachen und Anzihsachen nicht zu den essenziellen Dingen gehören. Die Projektwoche war



uns als Kollegium ein äußerst wichtiges Anliegen! Wir wollten allen Kindern ihre Rechte bewusst machen.

Kommunikation mit den Eltern und systemische Stolpersteine

Eine große, jedoch nicht unüberbrückbare Herausforderung ist und bleibt weiterhin die Kommunikation mit den Eltern. Im Laufe meiner praktischen Erfahrung konnte ich mir jedoch auf zwei Arten Abhilfe schaffen. Zum einen sind in den ersten Gesprächen Wort-Bild-Karten, Realia oder Smilies sehr wichtige Hilfsmittel. Zum anderen helfen die Kinder ungemein. Wir haben das große Glück, dass viele der Kinder so schnell Deutsch gelernt haben, dass sie übersetzend für uns einspringen können. Denn offizielle Übersetzer gibt es einfach immer noch nicht! Die arabische oder kurdische Sprache ist mit ihren dialektalen Färbungen etwas, worauf niemand eingestellt ist. So helfen uns am Anfang oftmals die Kinder, die bereits einige Zeit in der Sprachförderung sind. Nach ca. fünf bis sechs Monaten können dann oftmals die eigenen Kinder schon bei der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus übersetzend einspringen. So auch Haifaa und Mohamed (s. Foto oben).

Schwierigkeiten bei der Integration

Im Laufe des vergangenen Jahres haben wir die Stolpersteine der Integration einiger Seiteneinsteigerkinder kennenlernen dürfen. Ein Beispiel dafür wäre unser Kind aus Aserbaidschan. Es hatte neben den »regulären« Sprachschwie-



rigkeiten das Problem der Anpassung in die Schulgemeinschaft. Grundsätzlich sind wir als Pädagogen den Umgang mit Kindern mit Anpassungs- bzw. Regelinhaltungsproblemen im Rahmen der Inklusion bereits alle gewohnt. Jedoch sind diese in Verbindung mit sprachlichen Barrieren etwas problematischer im Umgang. Anfänglich ist es zunächst einmal unklar, ob es die sprachliche Überforderung ist, die das Verhalten des Kindes hervorruft. In diesem Fall war es jedoch die fehlende soziale Kompetenz. Nach Gesprächen mit der Familie und einer Übersetzerin konnten wir herausfinden, dass das Kind in den ersten fünf Lebensjahren keine sozialen Kontakte mit Gleichaltrigen hatte, da die Eltern in ihrem Land zu sehr verängstigt waren, dass dem Kind etwas passieren könnte. Nach dieser Kenntnis wurde uns erstmals bewusst, dass das Kind es nicht besser wusste. So kam es, dass das Kind als Einzelkind ohne soziale Kontakte Verhaltensweisen wie das Teilen, das Eingehen von Kompromissen und das Lösen von Streitigkeiten ohne Aggressionen erst hier bei uns erlernte. Diese Prozesse standen dem Spracherwerb lange Zeit hemmend im Weg. Mittlerweile konnte das Kind jedoch eine positive Entwicklung verzeichnen und beginnt nun mit dem Lese-Schreib-Erwerb. □

*Alina Krygiel,
wuchs selbst bilingual auf, spricht
sieben Sprachen und arbeitet seit 2015
als DaZ-Lehrkraft aus Überzeugung.
Homepage der Schule:
www.ggssteinberg.de*

Mathe inklusiv mit PIKAS

Inklusiver Mathematikunterricht im Fokus

Im Zuge der inklusiven Ausrichtung vieler Grundschulen stellen sich gegenwärtig vielfältige Fragen zur Planung, Durchführung und Reflexion eines inklusiven Mathematikunterrichts, der herausfordernd, unterstützend und aktivierend für Kinder mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -potentialen ist. Das vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen unterstützte Projekt »Mathe inklusiv mit PIKAS« (Projektleitung: Nührenbörger, Schulz, Selter, Wember) wendet sich solchen Fragen zu und stellt für Lehrkräfte auf der Website »pikas-mi.dzlm.de« ein praxisnahes Angebot bereit, das exemplarisch die Entwicklung differenzierter Unterrichtsmaterialien, grundlegender Informationstexte und gleichermaßen mathematikdidaktisch wie auch sonderpädagogisch fundierter

Konzeptionen zum Themenspektrum »Inklusion und Mathematikunterricht« aufzeigt. Ebenso bietet es Lehrkräften wie auch Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wesentliche Anregungen zur fachbezogenen Unterrichtsentwicklung und konkrete Unterstützungen bei der Gestaltung von Fortbildungen zum inklusiven Mathematikunterricht.

Getragen wird das Projekt von der Grundüberzeugung, dass Mathematiklernen im Sinne der Inklusion die Ermöglichung der sozialen und fachlichen Teilhabe aller Kinder am Unterricht an einer Schule des Gemeinsamen Lernens umfasst – unabhängig von Geschlecht, besonderen Lernbedürfnissen, Religion, sozialem Status usw. In diesem Sinne richtet das Projekt den Fokus auf Lerngelegenheiten, die eine aktive und zugleich individuell differenzierte Auseinandersetzung al-

ler Lernenden mit einem gemeinsamen mathematischen Lerngegenstand im Klassenverband ermöglichen. Es mag erstaunen, aber grundsätzlich unterscheiden sich die gemeinsamen Lerngegenstände im inklusiven Mathematikunterricht nicht von denen in einem Mathematikunterricht, der nicht inklusiv ausgerichtet ist. Gleichwohl sind bewährte Unterrichtskonzepte durch besondere Zugänge so aufzubereiten, dass die mathematische Grundidee auf vielfältige Weise und auf unterschiedlichen Ebenen von den Lernenden erkundet werden kann. Daher steht einerseits der Erwerb von Fachkompetenzen, sowohl auf der inhaltlichen als auch auf der prozessorientierten Ebene, im Vordergrund. Andererseits sollten Grundlagen und Ergänzungen des mathematischen Basisstoffs in den Blick genommen werden, die eine unterrichtsimma-

Mathe inklusiv mit PIKAS

Deutsches Zentrum für
Lehrerbildung Mathematik

Die primäre Zielsetzung von »Mathe inklusiv« besteht darin, Lehrpersonen der Primarstufe bei der **Planung, Durchführung und Reflexion inklusiven Mathematikunterrichts** zu unterstützen. Zu diesem Zweck wurden gleichermaßen mathematikdidaktisch wie auch sonderpädagogisch fundierte Konzeptionen entworfen, Unterrichtsmaterialien entwickelt und Informationstexte verfasst.

Die Unterrichtsmaterialien können zwar direkt im Unterricht verwendet werden, aber sie haben vor allem exemplarischen Charakter: Durch die beispielhaften Konkretisierungen wollen wir für die **Grundzüge guten inklusiven Mathematikunterrichts** sensibilisieren und einen Einblick in die verschiedenen **Unterstützungsbedarfe** geben.

Leitideen

- ☑ inhaltsübergreifende Aspekte guten Mathematikunterrichts auf inklusive Lernsituationen übertragen
- ☑ Veranschaulichung von Möglichkeiten der praktischen Umsetzung an konkreten Beispielen (Schülerdokumente etc.)

Unterthemen

- Aufgaben adaptieren
- Diagnosegeleitet fördern
- Effektiv üben
- Gemeinsamen Austausch anregen

Inhalte

- ☑ zentrale mathematische Inhalte für den Einsatz im inklusiven Unterricht aufbereiten
- ☑ Gemeinsame Lernsituationen gestalten - durch die Adaption grundlegender Aufgabenstellungen und mit Ideen zu individuellen Unterstützungsmaßnahmen

Unterthemen

- Planungsschritte für die Schaffung gemeinsamer Lerngelegenheiten
- Konkretisierung der Umsetzung für zentrale Themen aus dem Lehrplan (Zahlbegriffsentwicklung, Ziffern- und Zahlenrechnen, Aufbau von Größenvorstellungen ...)

Inklusiver Mathematikunterricht im Fokus



Förderschwerpunkte

- ☑ Information und Aufklärung über sonderpädagogische Fachthemen
- ☑ Gestaltung eines barrierefreien Mathematikunterrichts für alle Kinder ermöglichen

Unterthemen

- Schulgesetze und Verordnungen (AOSF)
- Merkmale einzelner Förderschwerpunkte, Definitionen und Diagnostik
- Förderschwerpunktspezifische Unterstützungsmaßnahmen im Unterricht

Schuleinblicke

- ☑ Praxisbeispiele aus Schulen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, guten inklusiven Mathematikunterricht zu entwickeln
- ☑ Anregung von Lehrkräften zu Austausch und Kooperation

Unterthemen

- Ideen von Lehrenden für Lehrende: Klassen-, Unterrichts- und Gebäudegestaltung sowie Hospitationsangebote
- Experteninterviews zu Unterrichtsentwicklung und aktueller Situation
- Kooperation in professionellen Lerngemeinschaften



Vier zentrale Rubriken und weiterführende Informationen

nente Förderung entwicklungssensibler Bereiche erlauben.

Das Projekt »Mathe inklusiv mit PIKAS« – ein Partnerprojekt von PIKAS (pikas.dzlm.de) – stellt in vier unterschiedlichen Rubriken grundsätzliche Leitideen, beispielhafte Unterrichtsvorhaben, bedeutsame Hintergrundinformationen und konkrete Schuleinblicke vor, die letztlich für die Gestaltung eines inklusiven Mathematikunterrichts relevant sind.

Die einzelnen Rubriken sollen für die Grundzüge eines fachdidaktisch und sonderpädagogisch fundierten inklusiven Mathematikunterrichts sensibilisieren und Einblicke in die verschiedenen Unterstützungsbedarfe geben. Sie zielen stets auf Lernsituationen, die sich in der

produktiven Balance zwischen Individualisierung und der bewussten Anregung gemeinsamen Lernens bewegen.

Leitideen: Im Fokus stehen inhaltsübergreifende Aspekte des Mathematikunterrichts, die anhand von Schülerdokumenten näher erläutert werden. Hierbei wird explizit auf ihren Nutzen im Zusammenhang mit inklusiven Lerngruppen eingegangen.

Inhalte: Unterrichtsideen werden konkret für den Einsatz im inklusiven Mathematikunterricht aufbereitet. Dazu werden neben einer Sachanalyse spezifische Adaptionen grundlegender Aufgabenstellungen (Basisaufgaben) aufgezeigt und individuelle Unterstützungsmaßnahmen für einzelne Kinder vorgestellt.

Förderschwerpunkte: In dieser Rubrik werden alle sieben Förderschwerpunkte definiert sowie die charakteristischen Merkmale und wichtige Bedingungsfaktoren diskutiert. Ferner finden sich hier Hinweise zur Diagnostik und zu einigen wichtigen Schulgesetzen und Verordnungen.

Schuleinblicke: Einzelne Schulen, die sich bereits auf den Weg gemacht haben, den inklusiven Mathematikunterricht (weiter) zu entwickeln und umzusetzen, stellen sich hier vor. Zudem werden Experteninterviews angeboten, in denen verschiedene Fragestellungen bezüglich der Entwicklung eines inklusiven Mathematikunterrichts erörtert werden. □

Schulwettbewerb des Bundespräsidenten

Projekt Eine Welt in der Schule

Die 8. Wettbewerbsrunde des Schulwettbewerbs des Bundespräsidenten zur Entwicklungspolitik startet zum Schuljahresbeginn 2017/2018, und im November bietet das Projekt eine Fortbildung in Brandenburg und Nordrhein-Westfalen an.

Wettbewerb »Alle für Eine Welt – Eine Welt für alle«

Ziel des alle zwei Jahre stattfindenden Wettbewerbs ist es, den Lernbereich Globale Entwicklung im Schulalltag fest zu verankern sowie Kinder und Jugendliche für Themen der »Einen Welt« zu sensibilisieren und zu aktivieren.

Wie bereits in den vergangenen Jahren begrüßt der Grundschulverband e. V. auch in diesem Jahr die Teilnahme an dem Wettbewerb. Schülerinnen und Schüler der Klassen 1 bis 13 bzw. ganze Schulen können Wettbewerbsbeiträge

(alle Darstellungsformen sind erlaubt!) einreichen. Weitere Informationen gibt es unter www.eineweltfueralle.de

Lehrerfortbildungstagung zu den Themen »Kinderrechte« und »Geschlechterrollen«

Im November 2017 führt das Projekt »Eine Welt in der Schule« zwei überregionale Fortbildungen für Lehrkräfte der Grundschule und der Sekundarstufe I zum Lernbereich Globale Entwicklung durch, und zwar vom 9. bis 11. November in Kloster Lehnin (Brandenburg) und vom 16. bis 17. November in Hagen (Nordrhein-Westfalen). Sie haben also die Wahl zwischen zwei Terminen. Vor Ort werden jeweils zwei Arbeitsgruppen angeboten.

● **AG 1: Mädchen müssen, Jungen können – Geschlechterrollen und -perspektiven in der Einen Welt**

● AG 2: Das ist mein gutes Recht! Kinderrechte in der Einen Welt

Beide Themen sind ein zentrales Anliegen bei der Verwirklichung der Menschenrechte. Unter anderem die Frage »Wie sieht es bei uns und in anderen Ländern und Regionen der Welt aus?« sowie das Aufzeigen positiver Veränderungen werden inhaltliche Schwerpunkte in den Arbeitsgruppen bilden.

Arbeiten Sie 2 oder 3 Tage gemeinsam mit Expertinnen und Experten sowie Praktikerinnen und Praktikern an neuen Konzepten. Ziel unserer Fortbildungen ist es, dass Sie mit einer konkreten Umsetzungsidee zum »Globalen Lernen« nach Hause fahren.

Weitere Informationen zur Tagung bekommen Sie unter www.weltinderschule.uni-bremen.de □



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Schulleitungen im Gespräch mit dem Vorstand der Landesgruppe

Der Austausch zwischen Mitgliedschulen und dem bayerischen Landesvorstand an der Grundschule Stein im März 2017 wurde von allen Teilnehmerinnen und Teilnehmern als überaus gewinnbringend erlebt und soll im nächsten Schuljahr fortgeführt werden.

Im Fokus stand zunächst der seit diesem Kalenderjahr monatlich erscheinende Newsletter des Kultusministeriums (KM), herausgegeben vom Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München (ISB): www.isb.bayern.de/grundschule/uebersicht/newsletter-gs/Themen-der-ersten-Monate:

- Nr. 1: Lohnt sich der Zeitaufwand für das Schreiben von Zeugnissen?
- Nr. 2: Wie kann ich die Ausbildung einer flüssigen und gut lesbaren Schrift unterstützen?
- Nr. 3: Werden die Zehnerzahlen des kleinen Einmaleins

und deren Umkehrung in der Grundschule automatisiert?

- Nr. 4: Experimentieren im Heimat- und Sachunterricht – ein fester Bestandteil des LehrplanPLUS Grundschule
- Nr. 5: Was zeichnet kompetenzorientierten Rechtschreibunterricht aus? Zeugnisformulierungen und Handschrift erwiesen sich für die Schulleitungen als wichtige Themen an den Schulen. Formulierungsmöglichkeiten kompetenzorientierter Zeugnisbemerkungen wurden praxisbezogen konkretisiert sowie Erfahrungen mit kompetenzorientierten Leistungserhebungen und deren Bewertung ausgetauscht. Die Schulleitung der i.s.i.-Preisträger-Schule Grundschule Bubenreuth stellte den Teilnehmerinnen und Teilnehmern Materialien zu dem von der Schule entwickelten Leistungskonzept exklusiv zur Verfügung. Der enge Zusammenhang kompetenzorientierter Zeugnisformulierungen von

der Unterrichtsentwicklung an der Schule und der Umsetzung des LehrplanPLUS wurden übereinstimmend festgestellt (s. auch die überarbeitete Auflage der Broschüre »Leistungen beobachten – erheben – bewerten«, www.isb.bayern.de/schulartspezifisches/materialien/kompetenz-orientierter-unterricht/). Die Bedeutung der Unterstützung von Schülerinnen und Schülern bei der Entwicklung einer gut lesbaren, flüssigen und individuellen Handschrift im Rahmen der Unterrichtsarbeit wurde betont. Die Aussagen des Lehrplans und des zweiten Newsletters wurden in diesem Zusammenhang verantwortungsbewusst geprüft. Der Austausch hinsichtlich der Lernentwicklungsgespräche machte deutlich, dass diese bei allen teilnehmenden Schulen entwickelt, evaluiert, modifiziert, gewachsen und etabliert waren.

Grundschultag:

»Lernkultur Sprache«



Samstag, 21. Oktober, 9:30 bis 14:00 Uhr, Grundschule Stein

Hauptvortrag durch Prof. Dr.

Hans Brügelmann:

Rechtschreibkatastrophe? Rechtschreibkompetenz heute, Wege ihrer Aneignung und Prinzipien ihrer Förderung.

Zusätzliche Workshops:

Rechtschreibgespräche / Dialogisches Lernen – Reisen ins Land der Mathematik / Mit Kindern über Lernen sprechen / Sprache trifft Kunst / Kopiervorlage oder »Marke Eigenbau« / Neue Medien und Sprache vernetzen / Sprachförderung im Vorkurs.

Weitere Informationen und zur Anmeldung: www.grundschulverband-bayern.de

Wir freuen uns schon jetzt auf Sie, unsere TopreferentInnen und neue Mitglieder, um die Ansprüche von Kindern und die Weiterentwicklung von Grundschule weiterhin wirkungsvoll unterstützen zu können.

Für die Landesgruppe:
Jeannette Heißler



Hamburg

Vorsitzender: Stefan Kauder, Rautenbergstraße. 7, 20099 Hamburg

stefan.kauder@gsvh.de, www.gsvhh.de

Neuordnung der Lehrämter in Hamburg

Wie bereits in einer früheren Ausgabe berichtet, wird in Hamburg im Rahmen einer Reform der Lehrerbildung ein gesonderter Studiengang »Grundschullehramt« vorbereitet. Auf Behördenebene wurden eine Projektgruppe und eine Expertengruppe berufen, um eine Neuordnung der Lehrämter in Hamburg vorzubereiten. Die Empfehlungen der Expertenkommission zur Reform der Lehrerbildung liegen vor, und Behörden, Hochschulen,

Kammern, Verbände und Interessengruppen wurden um Stellungnahmen gebeten. Die Landesgruppe Hamburg hat zu den Empfehlungen Stellung genommen sowie Vorschläge für eine angemessene Entwicklung der Studiengänge »Grundschullehramt« und »Lehramt Sonderpädagogik« eingebracht. Außerdem verfasste die Landesgruppe zusammen mit 10 weiteren Organisationen ein **Eckpunktepapier zur Lehrerbildung**, das zusätzlich als gemeinsame Stellungnahme

eingereicht wurde. Beide Texte können auf der Homepage der Landesgruppe unter www.gsvhh.de eingesehen werden.

Die Vielzahl der eingereichten Stellungnahmen zeigt das große Interesse an der zukünftigen Ausgestaltung der Lehrerbildung. Ein direkter Austausch der Argumente, der unterschiedlichen Anregungen und Forderungen untereinander und mit Behördenvertretern findet statt auf einem **Diskussionsforum Lehrerbildung**, zu dem Vertreter

aller Gruppen eingeladen wurden, die Stellungnahmen eingereicht haben. Auch unsere Landesgruppe wird daran teilnehmen und die Gelegenheit nutzen, um unsere Forderungen zu erläutern sowie zu bekräftigen. Die Empfehlungen der Expertenkommission und sämtliche Stellungnahmen können eingesehen werden unter: www.zlh-hamburg.de/entwicklungsvorhaben/reform-der-lehrerbildung-hh.html

Für die Landesgruppe:
Marion Lindner



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

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

Anhörung vor dem Bildungsausschuss des Brandenburger Landtages

Am 4. Mai stellte Denise Sommer die Positionen des Grundschulverbandes zur geplanten Schulgesetzänderung im Bildungsausschuss des Landtages vor. Schwerpunktartig ging es um folgende Themen:

• Leistungsbewertung

Der Grundschulverband sieht in der geplanten Änderung – der Abschaffung der Noten in Klasse 2 zugunsten schriftlicher Informationen zur Lernentwicklung der Schülerinnen und Schüler – eine Verbesserung der pädagogischen Praxis, nicht nur in den Klassen der Flexiblen Eingangsphase (Flex). Es wird vor dem Hintergrund der Einführung des neuen Rahmenlehrplanes ein wichtiger und richtiger Schritt hin zur Entwicklung einer pädagogischen Leistungskultur gegangen. Im Juni soll diese Gesetzesänderung im Landtag beschlossen werden. Da der Antrag von der Regierungskoalition (SPD und Die Linke) eingebracht wurde, gehen wir vom Inkrafttreten zum neuen Schuljahr aus.

• Umsetzung des Konzeptes »Gemeinsames Lernen«

Die Fraktion Bündnis 90/ Die Grünen brachte den Vorschlag zur Verankerung des uneingeschränkten Rechtsanspruches bei der Umsetzung der Inklusion für alle Kinder ein. Grundsätzlich ist dies auch eine langjährige Forderung des Grundschulverbandes, die wir im Runden Tisch des Landes vertreten. Konsequenz der Gesetzesänderung wäre, das Konzept »Gemeinsames Lernen« und die damit verbundene Ausstattung aller Schulen nicht stufenweise und in ausgewählten Schulen des Projektes, sondern flächendeckend und mit

Inkrafttreten der Gesetzesänderung umzusetzen. Es ist anzunehmen, dass sowohl die finanzielle Absicherung als auch die personelle Umsetzung mit ausgebildeten SonderpädagogInnen nicht gewährleistet sind. Deshalb plädiert der Grundschulverband in Brandenburg für das Modell der stufenweisen Umsetzung. Den Vorschlag der Fraktion der CDU, die Höchstzahl von 23 Schülerinnen und Schülern in Klassen mit gemeinsamem Unterricht im Schulgesetz zu verankern, begrüßte der Grundschulverband.

• Stärkung der Mitwirkungsrechte der Schülerinnen und Schüler

Die Verankerung der Direktwahl der Schülersprecherin/ des Schülersprechers sowie die Bildung der Konferenz der Schülerinnen und Schüler auch in den Grundschulen werden vom Grundschulverband ausdrücklich unterstützt, um Demokratie und Partizipation in Schule von Anfang an zu leben und zu lernen.

• Erhalt der Schulstandorte

Schulzentren von Klasse 1 bis 10 bzw. 13 bieten nicht nur strukturelle, sondern pädagogisch innovative Wege, die den Kindern und Jugendlichen wohnortnahe Beschulung in guter Qualität ermöglichen. Die Verankerung der Einzigigkeit von Grundschulen, Oberschulen und Förderschulen wird vom Grundschulverband unterstützt, um wohnortnahe Schulstandorte zu erhalten.

Beratung des Bildungsministeriums mit den Brandenburger Lehrerverbänden

Am 14. Juni fand eine Beratung des Staatssekretärs, Dr. Thomas Drescher, mit den Lehrerverbänden unter Teilnahme mehrerer Referate

des MBS in konstruktiver und wertschätzender Art in Potsdam statt. Diese Veranstaltung war die Fortsetzung einer ersten Beratung im Januar 2017 zur Problematik »Gewalt gegen Lehrkräfte«. Dr. Elvira Waldmann vertrat den Grundschulverband. Die Mitarbeiterinnen des MBS stellten die bisher getroffenen und zukünftige Maßnahmen ausführlich dar. Dabei wurde deutlich, dass das Bildungsministerium die Arbeit in den Schulen auf vielfältigen Wegen unterstützen möchte und dass das brisante Thema offensiv angegangen wird. Konkrete Angebote dazu gibt es in der Lehreraus- und -fortbildung sowie als Beratungsangebote. Außerdem stehen den Schulen ein umfangreiches Informationspaket und zahlreiche Arbeitsmaterialien zur Verfügung. Bei den Materialien wird besonders eine Adaption aus Münster überarbeitet, die viele Fallbeispiele enthält und ab Juli auf dem Brandenburgischen Bildungsserver veröffentlicht werden soll. Seitens der MBS-Vertreter wurde die Einschätzung geteilt, dass die Anforderung an Lehrkräfte im Umgang mit fordernder werdenden Eltern und schwierigen Schülern zunimmt, auch wenn die vorgetragenen statistischen Belege und Anzeigen das nicht so ausweisen, weil »Gewalt« unterschiedlich definiert wird. Ein kritischer Diskussionspunkt war auch die Bewältigung akuter Situationen. Nicht immer können sich die Schulleitungen kurzfristig Hilfe und Rat holen. Ansprechpartner bleiben die Schulleitungen. Als weitere Maßnahme wurden die finanziellen Mittel im Bereich Gesundheitsförderung aufgestockt. Die Schulen können Experten

und Kooperationspartner für schulinterne Fortbildungen über die Schulleitungen organisieren. Schulleitungen sollen besonders durch schulrechtliche Beratung und Fortbildung unterstützt werden. Hier gibt es bereits sehr gute Erfahrungen mit Fortbildungen der Rechtsexperten des MBS in den Netzwerken Grund- und Förderschulen. Neben dem Hauptthema hatten die Vertreterinnen und Vertreter der Verbände die Möglichkeit, weitere Probleme anzusprechen. Auch das MBS sieht in der Personalausstattung die gegenwärtig und zukünftig größte Herausforderung. Im Land Brandenburg sollen langfristig pro Schuljahr 1000 Lehrkräfte neu eingestellt werden, obwohl der Bedarf nur bei 500 liegt. Derzeit werden Maßnahmen diskutiert, um die Besoldung attraktiver zu machen bzw. anderen Bundesländern anzupassen und damit konkurrenzfähig zu bleiben. Die Eingruppierung der Grundschullehrkräfte in die A 13 ist eine langjährige Forderung des Grundschulverbandes. Wir sind gespannt, ob und wann dies in Brandenburg der Fall sein wird. Positive Signale kamen vom Bildungsministerium auch hinsichtlich der Entlastung von Schulleitungen an Grundschulen durch mehr Abminderungsstunden, um den vielfältigen Arbeitsfeldern, besonders der pädagogische Weiterentwicklung der Schulen besser gerecht werden zu können.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Elvira Waldmann,
Denise Sommer*

Mitgliederversammlung

 Mittwoch, 11. Oktober
Stadtteilschule
Potsdam



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Vitamine für Pädagogen

Als »Bremer Bündnis für Bildung« hat die Landesgruppe gemeinsam mit Gesamtschülervertretung, Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, Personalrat Schulen, Schulleitungsvereinigung und ZentralElternBeirat eine »Aktion Vorfahrt für Bildung« initiiert. Es ging dabei um mehr Mittel für Schulen und KiTas im Rahmen der Haushaltsverhandlungen von Senat und Regierungsfractionen. Über 5.000 Unterschriften konnten für eine Online-Petition an Senat und Bürgerschaft gewonnen werden.

Ihre wichtigsten Forderungen:

- Mehr Geld für Bildung: Bremen gibt für seine Schulen seit Langem weniger Geld aus als die Stadtstaaten Berlin und Hamburg.
- Bessere Personalversorgung: Überall fehlen Lehrkräfte, Sonderpädagog*innen, Sozialpädagog*innen, Schulsozialarbeiter*innen und Erzieher*innen.

- Die Situation verschärft sich aktuell besonders im KiTa- und Grundschulbereich durch die zunehmenden Kinderzahlen (erheblicher Geburtenanstieg, Zuwanderung).
- Insbesondere Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern aus armen Familien brauchen Unterstützung durch mehr Personal und eine bessere Ausstattung.
- Bremen braucht ein Sonderprogramm »Bau und Sanierung« für den Ausbau von KiTas und Schulen.

Besondere Aufmerksamkeit fand die Aktion »Vitamine für Pädagogen«, bei der Lehrer*innen und Mitarbeiter*innen der stark belasteten Schulen Halmer Weg und Ohlenhof auf dem Weg zu ihrem Dienst am 4. Mai von Vertreter*innen des »Bremer Bündnis für Bildung« mit Orangen und Äpfeln begrüßt und die Medien über das Anliegen des Bündnisses informiert wurden. Die Öffentlichkeit wurde damit noch einmal auf die Aktion »Vorfahrt für



Bildung« aufmerksam gemacht. Um die Dringlichkeit des Baus und der Sanierung von Schulgebäuden anschaulich zu machen, hatte das Bündnis auch eine Schubkarre mit Ziegeln und kleinem Bagger mitgebracht. Verbandsintern bringt die Landesgruppe das Thema vor allem durch Befragungen von Kolleg*innen und Schulleitungen aus besonders belasteten Schulen voran, mit denen gemeinsam ein Appell an Bürgerschaft und Senat formuliert wurde, die Lern- und

Arbeitsbedingungen in diesen Schulen zu verbessern. Hinzu kamen wiederholte Treffen mit der zuständigen Senatorin und Vertreter*innen ihrer Behörde. In der Zusammenarbeit mit der Behörde engagiert sich die Landesgruppe zudem bei der Evaluation der neuen kompetenzorientierten Leistungsbewertungsraster und Zeugnisse (KompoLei) und in einem Projekt »Bremer Rechtschreibforscher« zur Anregung und Unterstützung regelmäßiger Rechtschreibgespräche im Unterricht.



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Bildungsbericht für Niedersachsen

Ausgehend vom aktuellen nationalen Bildungsbericht hat das Niedersächsische Kultusministerium eine empirische Bestandsaufnahme des Niedersächsischen Bildungswesens vorgelegt. Prof. Kai Maaz (DIPF) stellte den Bericht »Bildung in Niedersachsen 2017 im Spiegel der nationalen Bildungsberichterstattung« den Verbandsvertretern sowie Mitgliedern des Kultusministeriums am 19. Juni in Hannover vor. Der Bericht untersucht und beschreibt sechs Handlungsfelder, die

für die aktuelle Bildungspolitik von Bedeutsamkeit sind:

- Anhaltende Expansion zu höherer Bildung und Probleme im unteren Bildungsbereich,
- Soziale Disparitäten als bekanntes, anhaltendes Strukturproblem
- Regionale Disparitäten als bekanntes, sich verschärfendes Strukturproblem,
- Verschiebung der Qualifikationsstruktur,
- Bedarfsgerechtigkeit des öffentlichen Bildungssystems als Problem,
- Migration als multidimensionale Herausforderung und Chance.

Der Bericht kann bei Interesse unter der Adresse www.mk.niedersachsen.de/startseite/service/publikationen heruntergeladen werden.

Abschlussbericht »Mehr Zeit für gute Schule«

Der Abschlussbericht zur Online-Befragung »Mehr Zeit für gute Schule« liegt nun vor. Auf der Mitgliederversammlung am 24. Oktober werden dazu relevante Informationen vorgestellt.

Dienstag, 24. Oktober

Fortbildung zum Thema »Grundschrift«

Referent: Ulrich Hecker
In dieser Veranstaltung soll weniger das konzeptionelle Gerüst der Grundschrift als vielmehr der praktische Umgang mit der Grundschrift im Unterricht im Vordergrund stehen. Anschließend findet eine Mitgliederversammlung statt.

Zu dieser Veranstaltung werden alle Mitglieder und Mitgliedsschulen per E-Mail gesondert eingeladen.

Für die Landesgruppe:
Eva Osterhues-Bruns



Hessen

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

Grundschulleitungen – Gemeinsam unterwegs

Im November 2016 wandte sich Mario Michel, Schulleiter einer unserer Mitgliedsschulen, der Grundschule Kirchhain, an die Landesgruppe. Er hatte die Idee, eine Interessengemeinschaft der hessischen Grundschulleiterinnen und -leiter ins Leben zu rufen. Sie soll ein Forum bilden, in dem man sich bei regelmäßigen regionalen und überregionalen Treffen über bildungspolitische Treffen austauschen und gemeinsam Vorschläge, Ideen, kritische Anmerkungen sammeln, diskutieren und an die jeweiligen Gremien und politischen Entscheidungsträger weiterleiten kann. Darüber hinaus ist es Ziel, für die Grundschulen und ihre Interessen,

Bedürfnisse und Forderungen höhere Aufmerksamkeit und mehr Gewicht innerhalb unseres Bildungssystems zu erlangen. Die Landesgruppe begrüßte dieses Engagement und fand es überzeugend. Ein derartiger Zusammenschluss stärkt und unterstützt und ist geeignet, gemeinsame Anliegen wirksam zu kommunizieren. Deshalb griff sie den Vorschlag gerne auf und sagte Begleitung und Unterstützung zu. Alle hessischen Schulen, die Mitglied im Grundschulverband sind, wurden angeschrieben. Die Resonanz war sehr positiv und ermutigend, viele Kolleginnen und Kollegen sahen Bedarf und bekundeten ihr Interesse und ihre Bereitschaft zur Mitarbeit. Ein erstes Treffen im April an

einem zentral gelegenen Ort in Hessen scheiterte dann aber an den individuell zu leistenden Anfahrtswegen. Deshalb wurde der Plan geändert. Der Start sollte nicht gleich hessenweit, sondern in kleinerem, übersichtlicherem Rahmen stattfinden. Hat sich die Initiative dort erst einmal gefestigt, soll erneut versucht werden, nach und nach alle hessischen Grundschulen einzubeziehen. Folglich fand im Mai das erste sehr intensive und konstruktive Treffen mit Schulleiterinnen und Schulleitern des Schulamtsbezirks Marburg-Biedenkopf in Kirchhain statt. Die Themen, die die Schulleiterinnen und Schulleiter ansprachen, sind vermutlich die, die im Augenblick alle anderen Kolleginnen und Kollegen in Hessen

umtreiben: Inklusion, Ganztag, Arbeitsbedingungen, Ressourcen ... Mit dieser Zusammenkunft wurde der Grundstein gelegt für eine motivierte, engagierte Initiative.

Beim **nächsten Treffen**



am Donnerstag, **28. September in**

Marburg sollen dann Absprachen über das weitere Vorgehen, über Aktivitäten und eventuelle Veranstaltungen diskutiert und abgestimmt werden. Die Initiative freut sich über weitere Interessentinnen und Interessenten, die sich einbringen möchten und heißt sie herzlich willkommen. Die Landesgruppe wird auch künftig mit Rat und Tat zur Seite stehen.

*Für die Landesgruppe:
 Ilse Marie Krauth*



Schleswig-Holstein

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

Rolle rückwärts in der Bildungspolitik

Schleswig-Holstein hat unter der Küstenkoalition (SPD, Grüne, SSW) im Sinne der Standpunkte des GSV in den letzten Jahren einen Entwicklungsschritt nach vorn gemacht: Die Empfehlung für eine weiterführende Schule in Klasse 4 wurde abgeschafft, ersatzweise wurde ein verpflichtendes Beratungsgespräch mit Kind und Eltern geführt und die Grundschule ist notenfrei geworden (die Schulkonferenz hatte die Möglichkeit, mit einem Mehrheitsbeschluss Noten ab Klasse 3 beizubehalten). Ohne Notendruck, aber dennoch leistungsorientiert in der Schule arbeiten, mit Kind und Eltern offen

über Stärken, Schwächen und Ziele sprechen und gemeinsam einen Weg für die weitere Schullaufbahn finden, das erfordert einen genauen, einen individuellen Blick auf das Kind, und das Kind lernt dabei, dass es eine Eigenverantwortung hat. Nun ist gewählt und der Koalitionsvertrag der neuen Regierungsparteien (CDU, FDP, Grüne) sieht vor, dass es im ganzen Land für alle Schulen wieder Noten ab Klasse 3 gibt. Die Schulkonferenz soll aber im bisher zulässigen Rahmen entscheiden können, ob sie statt oder ergänzend zu den Notenzeugnissen erweiterte Kompetenzraster und/oder Entwicklungsberichte

erteilen wollen. Es wird spannend, zu sehen, wie viele Schulen aufgrund der positiven Erfahrungen bei einer Notenfreiheit bleiben werden. Außerdem wird es die Schulartempfehlung in Klasse 4 wieder geben. Steifer Wind von vorn für die Kinder im Land. Im Wahlkampf wurde Kontinuität an den Schulen zugesichert. Was ist davon geblieben? Eine glaubwürdige und verlässliche Bildungspolitik stellen wir uns anders vor.

Dinnertalk



Für **Mitte Oktober** plant die Landesgruppe einen **Dinnertalk mit Studierenden und Professoren**. Mit Fachreferenten zu pädagogischen Themen bei einem kleinen Imbiss sich austauschen und diskutieren, Theorie und Praxis zusammenbringen ist das Anliegen der Veranstaltung. **Ort:** Europa-Universität Flensburg, Campus 1, Raum Oslo 250 (Sachunterrichtswerkstatt) **Datum und Zeit:** wird noch auf der Homepage der Landesgruppe bekanntgegeben www.gsvsh.de
*Für die Landesgruppe:
 Sabine Jesumann*



Nordrhein-Westfalen

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

Regierungswechsel in NRW Neue Impulse oder Rückschritt?

Nach dem Regierungswechsel in NRW liegt bei Redaktionsschluss dieses Heftes der Koalitionsvertrag vor. Von CDU und FDP wird darin in Bezug auf die Grundschule allerlei angekündigt:

- Einschränkungen bei der Inklusion,

- Veränderungen bei den Zeugnissen
 - Ein »Masterplan Grundschule«, der alle Probleme angehen soll ...
- Wie das konkret aussieht, wird sich erst im Juli/August abzeichnen, wenn die Sommerferien für eine gewisse Ruhe an den Grundschulen sorgen. Allerdings werden wir bis zum Erscheinungs-

termin dieses Heftes sicherlich in einem Rundbrief an die Mitglieder bzw. auf der neugestalteten Homepage der Landesgruppe dargestellt und kommentiert haben, was die neue Landesregierung ganz konkret aus ihren Absichten macht. Vielleicht können wir dann auch schon vom Gespräch berichten, das der Vorstand

der Landesgruppe mit der neuen Ministerin führen wird. Wieder aktuell im Netz:

www.grundschulverband-nrw.de

Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer



Sachsen-Anhalt

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

Brücken bauen zum Grundschultag 2017

Am 28. April fand der diesjährige Grundschultag in Halle (Saale) statt. Die Fachtagung stand unter dem Motto: »Brücken bauen – Innovation und Kooperation«. Wir freuen uns über die 240 motivierten TeilnehmerInnen, die eine Vielzahl an Impulsen mitnehmen konnten.

Neben dem Hauptvortrag von Prof. Dr. Hans Brügelmann und einer anschließenden Diskussion mit ihm und Dr. Karin Greve, der Vertreterin des Bildungsministeriums, eröffneten attraktive Workshopangebote neue Impulse für eine zeitgemäße Grundschularbeit. Zwischen den Arbeitsphasen gab es die Möglichkeit, sich auf dem durch verschiedene Verlage und andere Initiativen gestalteten Grundschulmarkt inspirieren zu lassen. Auch dieses Angebot wurde gern angenommen und genutzt. Insgesamt blicken wir auf einen gelungenen Fachtag zurück, der uns auch als Landesgruppe einigen Schwung für unsere Arbeit geben konnte.

Standpunkt zur Unterrichtsversorgung in Sachsen-Anhalt

Mit Beginn des neuen Schuljahres ändert sich an den Grundschulen in Sachsen-Anhalt einiges: Das Bildungsministerium kürzt den Faktor, mit dem die schülerbezogene Stundenzuweisung ermittelt wird. Dies hat erhebliche Einschnitte zur Folge. Nicht wenige Schulen müssen nun einen oder mehrere KollegInnen abordnen und sehen sich gezwungen bspw. Arbeitsgemeinschaften zu reduzieren, da Kontingente fehlen. Wie die Betreuung von SchülerInnen im Rahmen der im Land geltenden verlässlichen Öffnungszeit an Grundschulen abgedeckt werden kann, ist vielerorts ungeklärt. Auch Schulen in freier Trägerschaft sind massiv von den Einsparungen betroffen, da durch die neue Berechnungsgrundlage auch die Finanzhilfesätze sinken. In Reaktion auf diese »effizienzsteigernden bzw. bedarfsmindernden Maßnahmen« haben wir als Landesgruppe ein Standpunktpapier verfasst. In diesem werden die gegenwärtigen Umstände sowie ihre Folgen dargelegt.

Zudem werden in konstruktiver Weise Forderungen formuliert, die aus unserer Sicht notwendig sind, um vor dem Hintergrund der Landessituation zu tragfähigen Lösungen zu kommen. Neben dem zentralen Appell an die Landesregierung, offen mit der schwierigen Situation umzugehen und sich den Herausforderungen im konstruktiven Diskurs zu stellen sowie die getroffenen Maßnahmen unbedingt zeitlich zu befristen, ist eine Forderung, für die Entlastung der Lehrkräfte zu sorgen. Als ein konkretes Beispiel wurde dabei die Abschaffung der Halbjahreszeugnisse angeführt. Dies bescherte uns eine große, bundesweite mediale Präsenz, über die wir – trotz der lediglich marginal ausgeführten pädagogischen Hintergründe dieser Forderung – sehr froh sind.

6. Volksinitiative in der Geschichte Sachsen- Anhalts gestartet

Eine weitere Reaktion auf die Sparmaßnahmen der Landesregierung ist eine durch insgesamt zehn Bündnispartner-Institutionen ins Leben gerufene Volksinitiative. Unsere Landesgruppe

ist federführend an der Organisation sowie Durchführung beteiligt. Kernforderungen der Initiative sind, neben der Einstellung von 1000 LehrerInnen sowie 400 pädagogischen MitarbeiterInnen, die in den vergangenen vier Jahren eingespart wurden, die unabhängige Ermittlung und lückenlose Abdeckung des Personalbedarfs an Förderschulen und für den gemeinsamen Unterricht, die Veränderung der Einstellungspraxis von pädagogischem Personal im Land, um junge Menschen für Sachsen-Anhalt zu gewinnen, sowie die Ausweitung der Ausbildungsstrukturen von pädagogischen Fachkräften an der Universität und an den Studienseminaren. Insgesamt sollen bis Mitte September mindestens 30.000 Unterschriften gesammelt werden, um den Landtag zu einer Behandlung der bewegenden Thematik auffordern zu können – wir sind sehr optimistisch!

Ein Bericht zum Grundschultag, das Standpunktpapier und die Unterlagen zur Volksinitiative finden sich auch auf: www.gsv-lsa.de
Für die Landesgruppe:
Thekla Mayerhofer



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

1. Thementag:

»Lerndokumentation und Leistungsermittlung«

Ende März konnte unser Thementag am Evangelischen Schulzentrum Muldental stattfinden. 30 Teilnehmerinnen und Teilnehmer folgten unserer Einladung. Am Vormittag erhielten Interessierte im Rahmen einer Hospitation Einblicke in die offene und reformpädagogische Arbeit der Grundschule, die sich unter anderem durch jahrgangsgemischte Lerngruppen der Klassenstufen 1–4 auszeichnet. Am Nachmittag referierte Ulrich Hecker über neue Formen der Lerndokumentation und Leistungsermittlung. Im Anschluss daran tauschten sich alle Beteiligten in lockerer Atmosphäre über (erste) Ansätze praktizierter Lerndokumentation und Leistungsermittlung in der eigenen Unterrichtspraxis aus. So erfuhren wir, dass wir gemeinsam auf dem Weg sein wollen, zu gemeinsamen Wegbereitern werden

können und vorhaben, einen vernetzten Austausch weiter voranzutreiben. Das Interesse bestärkte uns, dass wir künftig auch weitere Thementage veranstalten wollen und werden. Wir freuen uns auf den nächsten Thementag im September 2017 in Dresden. Einladungen dazu erhalten alle Verbandsmitglieder gesondert. Danken möchten wir allen Interessierten, die sich beim Thementag eingebracht und uns signalisiert haben, dass es weitere solcher Tage geben soll und muss, um die Interessen unserer (noch kleinen) sächsischen Landesgruppe zu stärken. Besonderer Dank gilt Ulrich Hecker, der sich zu uns auf den Weg gemacht hat.

*Für die Landesgruppe:
Stefanie Schröter*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
grundschulverband-thueringen@gmx.de

Verbeamtung in Thüringen

Seit dem 1. August 2017 können Lehrerinnen und Lehrer im Freistaat Thüringen wieder die Möglichkeit zur Verbeamtung wahrnehmen. Diese langersehnte Entscheidung wurde im Februar 2017 von der derzeitigen Landesregierung nach ausgiebiger Diskussionszeit getroffen. Zu verstehen ist diese Maßnahme vor allem als Reaktion auf die Personalsituation an Thüringer Schulen. So liegen vor allem die Bedarfe

an Lehrkräften für Grund-, Regel- und Förderschulen laut dem Thüringer Ministerium für Bildung, Jugend und Sport deutlich über den aktuellen Bewerberzahlen für die jeweiligen Lehrämter (www.thueringen.de/mam/th2/tmbwk/bildung/lehrer/einstellung/perspektiven_im_lehramt_web.pdf). Wie der Mitteldeutsche Rundfunk auf seiner Internetseite (www.mdr.de/thueringen/lehrerverbeamtung-100.html) unter

Berufung auf das zuständige Ministerium berichtet, möchte die Mehrheit der Thüringer Lehrerinnen und Lehrer diese Chance wahrnehmen. Die Voraussetzungen für eine Verbeamtung erfüllen dabei 2.500 Pädagoginnen und Pädagogen. Ein einschlägiger Antrag wurde von mehr als 2.000 von ihnen gestellt. Wie viele dieser Lehrpersonen zu Beamtinnen und Beamten ernannt werden, wird sich nach Prüfung der eingegangenen Unterlagen entscheiden.

Die Landesgruppe hofft, dass diese Maßnahme dem intendierten Ziel gerecht wird und die Personalsituation an Thüringer Grundschulen nachhaltig verbessert.

*Für die Landesgruppe:
Dr. Madlen Protzel*

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

Versandadresse

Herbsttagung des Grundschulverbandes

10./11. November 2017 | »Lebens- und Lernzeit in der Schule« Vom Zeitdruck zum bedeutungsvollen Umgang mit Zeit

Veranstaltungsort: Laborschule Bielefeld

Hospitationsmöglichkeiten | Vortrag zum Tagungsthema |
Abendgespräch zur/über Zeit | Arbeitsgruppen zu Zeit in der
Schule mit dem Blick auf Kinder, Eltern, Mitarbeiter/-innen und
die Schulorganisation | Gespräche und Austausch | Ausstellung:
z. B. Bücherausstellung »Zeit in Kinderbüchern«

Die Laborschule Bielefeld und die Eichendorffschule Bielefeld
bieten am Freitagvormittag **Hospitationen** an. Nutzen Sie die
Gelegenheit, verschiedene pädagogische Konzepte zu erleben
und über Erfahrungen zu diskutieren. Eine Anmeldung dazu ist
erforderlich.

Tagungsverlauf

13:30 – 14:30 Uhr **Schulführung durch die Bielefelder
Laborschule** für angemeldete Teilnehmer/-innen

Freitag, 10. 11. 2017, 15:00 bis 22:00 Uhr

»Schneller leben – beschleunigtes Lernen?«
Vom Umgang mit der Zeit in der Grundschule
Prof. Dr. Jörg Ramseger, Berlin

Sechs Diskussionsrunden zu Leitfragen
aus dem Impulsvortrag

Neun Arbeitsgruppen zu den Bereichen
Kinder | Eltern | Mitarbeiter/-innen | Schulorganisation

Abendessen

Gedanken zur Zeit
Ein Abendgespräch mit Annemarie von der Groeben

Samstag, 11. 11. 2017, 9:00 bis 14:00 Uhr

»Der Blick der Eltern auf Lernzeiten, Lernformen und
Übergänge: aktuelle und repräsentative Ergebnisse«
Prof. em. Dr. Klaus-Jürgen Tillmann, Universität Bielefeld

Ausstellungs- und Thementische
Präsentation und Austausch
in lockerer Atmosphäre

Wiederholung der AGs

Imbiss

Abschlussvortrag und Abschied
Mehr Zeit zum Lernen und Leben:
Merk-Würdiges
Ulrich Hecker, Maresi Lassek

Ort: Laborschule Bielefeld, Universitätsstr. 21, 33615 Bielefeld
www.uni-bielefeld.de/LS/laborschule_neu/

Zielgruppe: Grundschullehrer/-innen, Erzieher/-innen, Schul-
leiter/-innen, Studierende, Elternvertreter/-innen, Fortbildner/-innen

Tagungsbeitrag: 99 Euro für Mitglieder des GSV,
für Nichtmitglieder: 135 Euro (inkl. Verpflegung
während der Veranstaltung, ohne Übernachtung)

Anmeldung: Die Teilnehmerzahl ist begrenzt.
Anmeldeschluss ist der **9.10.2017**.

Programm, Anmeldung und weitere Informationen
unter: www.grundschulverband.de

Aus technischen Gründen
haben uns leider nicht alle
Anmeldungen erreicht.
Sollten Sie noch
keine Bestätigung
erhalten haben,
melden Sie sich
bitte erneut
an.



November 2016



Februar 2017



Mai 2017

Die nächsten Themen

■ Heft 140 | November 2017
**Zeit(en) zum Lernen
und Leben**

■ Heft 141 | Februar 2018
Den ganzen Tag Schule?

■ Heft 142 | Mai 2018
**Wozu braucht die Grund-
schule digitale Medien?**