



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 138



Landkarten des Lernens

Tagebuch

- S. 2 Arme Kinder – arme Schulen (M. Lassek)

Thema: Landkarten des Lernens

- S. 3 Einsicht, Durchblick, Übersicht (U. Hecker)
 S. 5 Kinder dokumentieren ihr Lernen (C. Wenzel / M. Pieler)
 S. 9 Fächer oder Themen? (H. Bartnitzky)
 S. 13 Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung (P. Hiebl / J. Heißler)
 S. 17 Bildnerisch arbeiten im Studium? (Ch. Jantzen)

Praxis: Lernlandkarten

- S. 21 Ein Instrument zur Selbststeuerung und Lerndokumentation (G. Gravelaar)
 S. 25 Mit Seekarten und Schatzkisten auf Kurs (J. Dombrowski / B. Rupp-Uhlig)
 S. 30 Lernlandkarten als Entwicklungsaufgabe (C. Leipold / C. Tröbitz)
 S. 34 Kinder am Mathematikunterricht beteiligen (K. Rödler)
 S. 38 Feedback im Klassenraum (P. Hiebl / J. Heißler)
 S. 41 An einer Sache arbeiten und »Handschrift« integrieren (L. Kindler)
 S. 45 Transparenz schafft Vertrauen (T. Pätzold)

Aus der Forschung

- S. 49 Lesekonferenzen (U. Venn-Brinkmann)

Rundschau

- S. 54 Vernetzung, Kooperation und Perspektiven (K. Merz-Atalik)
 S. 56 Grundschulverband und Verband Sonderpädagogik
 S. 57 buddY-Grundschulprogramm (E. Stroetmann)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 58 Bayern: Positionspapier zu neuen Zeugnisformen
 S. 59 Baden-Württemberg: Kontroversen
 S. 61 Berlin: Neue Schulen für Berlin
 S. 62 Hamburg: Volksbegehren GUTE Inklusion

www. grundschule-aktuell.info

Hier finden Sie Informationen zu »Grundschule aktuell« sowie Zusatzmaterialien zu den Beiträgen in der Print-Ausgabe der Zeitschrift des Grundschulverbandes.

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

Landkarten des Lernens

Die Frage »Was sollen Kinder lernen?« in den Dialog mit Kindern und Eltern einzubringen hat Konsequenzen für die pädagogische Arbeit: Lerngegenstände, Kompetenzerwartungen und Leistungsanforderungen müssen transparent gemacht, miteinander geklärt und vereinbart werden. Aus dem »Lehrplan« werden Lernpläne und Lernvereinbarungen.

»Landkarten des Lernens« können hilfreiche Werkzeuge bei der Veranschaulichung und Strukturierung individuellen Lernens sein und auch den Zusammenhang von individuellem und gemeinsamem Lernen »einsichtig« machen.

In diesem Heft finden sich Praxisbeiträge von Kolleginnen und Kollegen, die ihre Arbeit mit Fotos und Dokumenten anschaulich machen – und um die Anschaulichkeit gerade bei diesem Thema nicht zu kürzen (Sie, liebe Leserinnen und Leser, sollen die Dokumente ja auch sehen und lesen können!), konnten wir ausnahmsweise den Umfang deutlich erweitern. So ist ein pralles Heft mit – so hoffen wir – vielen kreativen Anregungen und nützlichen Ideen entstanden.

Impressum

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

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.

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

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

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

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

Fotos und Grafiken: Claudia Tröbitz (Grafik Titel, S. 3); Bert Butzke (Titel, S. 10, S. 11), Michael Fuchs (S. 23), Dr. Peter Wachtel (S. 56), 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: 6079**

Beilagen: Projekt »Eine Welt in der Schule« und Friedrich Verlag GmbH

Fächer oder Themen?

Wird der Unterricht nach Fächern organisiert oder gar in isoliertem Nebeneinander von Teilbereichen? Oder mehrperspektivisch: Ein Thema mit allen Deutschbereichen, mit sachunterrichtlichen Erkundungen und ästhetischer Gestaltung? »Im Trend liegt das Erste«, meint Horst Bartnitzky, »didaktisch ergiebiger und kindgerechter ist das Zweite.« Wie Unterricht mehrperspektivisch und integrativ geplant werden kann, zeigt sein Beitrag ▶ ab S. 9

Didaktische Landkarten im Studium

Wie »didaktische Landkarten« als Arbeitsmethode im Studium genutzt werden können, beschreibt Christoph Jantzen in seinem Beitrag: Die bildlich-symbolische Umsetzung thematischer Kontexte führt dazu, Zusammenhänge herzustellen und Transfers zu leisten sowie ein kreatives produktionsorientiertes Arbeiten zu ermöglichen. ▶ ab S. 17

»Mit Seekarten und Schatzkisten auf Kurs«

... haben die Hamburger Kollegen ihren Beitrag überschrieben. Und darum geht es in den zahlreichen Beispielen unseres Praxisteils – Lernlandkarten in verschiedenen Formen als Instrument der Lerndokumentation und der Selbststeuerung des Lernens zu nutzen: ▶ ab S. 21

25 Jahre Kinderrechte

Am 5. April 1992 – vor 25 Jahren – trat in Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention in Kraft. Bei einem Festakt zu diesem Jahrestag plädierten Justizminister Maas und Familienministerin Schwesig dafür, die Rechte von Kindern im Grundgesetz zu verankern. Die Zeit ist reif: Die Kinderrechte gehören ins Grundgesetz. Der Grundschulverband unterstützt daher den »Hamburger Appell« des »Netzwerks Kinderrechte«.



Den Text des »Hamburger Appells« finden Sie hier: www.netzwerk-kinderrechte.de/uploads/tx_news/HamburgerAppell_01.pdf
Den Aufruf »Kinderrechte ins Grundgesetz« können Sie hier unterstützen: www.kinderrechte-ins-grundgesetz.de/

»Kindheit im Wartezustand«

In den vergangenen zwei Jahren kamen etwa 350.000 Kinder und Jugendliche nach Deutschland, um hier Schutz vor Krieg und Gewalt oder eine bessere Zukunft zu suchen. In einer im März veröffentlichten UNICEF-Studie zu geflüchteten Kindern und Jugendlichen in Deutschland kritisiert das UN-Kinderhilfswerk nun vehement, dass geflüchtete Kinder in Deutschland schlechter behandelt werden als deutsche.



Rechtlich sind alle Kinder in Deutschland gleichgestellt. Jedes hier lebende Kind hat Anspruch auf Bildung und auf Schutz. Auch jedes Flüchtlingskind. Doch die Realität sieht vielfach anders aus. UNICEF sieht eine zunehmende Ungleichbehandlung von Flüchtlingskindern in Deutschland.

So würden geflüchtete Kinder in Flüchtlingsunterkünften nicht ausreichend vor Gewalt geschützt. Nicht einmal die notwendige medizinische Versorgung sei sicher gewährleistet. Die Bedingungen in den Erst- und Notunterkünften sind alles andere als kindgerecht. Viele Familien leben sechs Monate und länger in Turnhallen, wo es keinerlei Privatsphäre gibt und sanitäre Einrichtungen meist mangelhaft sind.

Zweifellos gibt es ein großes Engagement von Schulen, Verbänden und Kommunen. Aber mancherorts werden die Belange von Kindern auch schlicht ignoriert. Bundesweit gehen offenbar tausende Flüchtlingskinder nicht zur Schule. Bundesweit sieht UNICEF große lokale und regionale Unterschiede.

Besonders schwere Versäumnisse sieht das Hilfswerk besonders im Umgang mit Kindern ohne Bleibeperspektive. Sie werden mit ihren Familien oft in Sondereinrichtungen untergebracht, in denen es zwar Bildungsangebote, aber keine regulären Schulen gibt. »Auch Kinder, die zuvor eine Regelschule besucht haben, müssen dorthin umziehen«, erklärte ein UNICEF-Sprecher, »dabei haben auch diese Kinder einen rechtlichen Anspruch auf Gleichbehandlung.«

Alle Kinder, die nach Deutschland kommen, brauchen schnellstmöglich Zugang zu Bildung, notfalls muss eine Versorgung in den Unterkünften organisiert werden. Flüchtlingskinder haben oft Angst und Gewalt erfahren. Sie brauchen besonderen Schutz und besondere Fürsorge.

Wichtig ist überdies eine genaue Kenntnis der Situation. Bislang fehlt eine verlässliche Datenbasis. Niemand weiß, wie viele Kinder überhaupt nach Deutschland gekommen sind. UNICEF appelliert daher an die Bundesregierung, die Datenlage zu Flüchtlingskindern zu verbessern und eine bundesweit einheitliche Regelung zur angemessenen Unterbringung von Flüchtlingskindern zu schaffen.

Familienministerin Schwesig hält denn auch eine bundesgesetzliche Regelung für notwendig. Der Schutz und die Rechte von Kindern dürfen nicht vom Zufall abhängen.

Ulrich Hecker
Redakteur »Grundschule aktuell«

Arme Kinder – arme Schulen

Logische Folge, aber nicht gerecht



Maresi Lassek

Vor 25 Jahren hat Deutschland die UN-Kinderrechtskonvention unterzeichnet. Die Umsetzung und gar die Verankerung der Beteiligungsrechte stehen in Deutschland noch am Anfang. An Verankerung fehlt es nicht nur den Beteiligungsrechten von Kindern. Nach wie vor wird als gegeben hingenommen, dass in Deutschland Bildungschancen sehr ungleich verteilt sind. Die Schere zwischen Kindern aus armen und Kindern aus finanziell abgesicherten Familien geht weit auseinander. Ein lebenslaufentscheidendes Recht von Kindern – das Recht auf Bildung unabhängig von der Herkunft – ist nicht sichergestellt.

Ressourcen in Familien bestimmen die Voraussetzungen von Kindern, daher stehen staatliche Bildungseinrichtungen in der Verpflichtung, Benachteiligungen auszugleichen. Schulen unterliegen in ihrem Bemühen um mehr Bildungsgerechtigkeit jedoch sehr unterschiedlichen Bedingungen. Insbesondere Schulen in prekären Wohngebieten sehen sich Lernvoraussetzungen und elementaren Bedürfnissen von Kindern gegenüber, die mit der vorhandenen Ausstattung nicht auszugleichen sind. Mit vielen Einschränkungen muss die Schule Kinder ohnehin alleine lassen, z. B., wenn sie Beschämungen erleben, weil sie weder in Sachen Kleidung noch bei anderen Ausstattungsgegenständen mithalten können. Allerdings muss es mit dem Anspruch auf Bildungsgerechtigkeit verpflichtend sein, dass alle Kinder gute Arbeits- und Lernmaterialien in ihrer Schule vorfinden. Arbeitshefte und anderes müssen über den Schuletat finanzierbar sein. Auch auf Konsequenzen aus den geringeren authentischen Erfahrungen mancher Kinder muss die Schule reagieren können. Betroffene Kinder kommen selten aus ihrem Wohnumfeld heraus, haben nicht die Chance, über Museums- und Theaterbesuche, Ausflüge in den Tierpark oder ans Meer Erfahrungen zu sammeln. Es fehlt ihnen an für andere selbstverständlichem Welt- und Umweltwissen. Sie besitzen kaum eigene Bücher oder das Geld für den Sportverein. Versagen hier die Familien? Wird die Unterstützung über das Bildungs- und Teilhabepaket (BuT) nicht genutzt? Liegt es

an der Bildungsferne der Eltern? Mit solchen Hinweisen dürfen wir uns nicht herausreden.

Die Kinder tragen an ihrer Situation keine Schuld. Kommunen und Länder müssen mehr Verantwortung übernehmen, damit Bildungseinrichtungen ausgleichend reagieren können. Bei ihnen liegt die Zuständigkeit, Kindern mit schwierigen Ausgangsbedingungen über einen guten Bildungsweg Chancen zu eröffnen. Bei Schulen mit einem hohen Anteil an Kindern aus armen Familien wird es zu einer institutionellen Aufgabe, eine förderliche und ausgleichende Lernkultur zu schaffen. Dafür benötigen diese Schulen eine erweiterte Ausstattung – sozusagen als Nachteilsausgleich – in Form einer erhöhten Sachmittele Ausstattung, vor allem aber durch zusätzliches Personal. Lehrkräfte von Schulen in schwieriger Lage stehen vor besonderen Herausforderungen. Sie müssen nicht nur viel Empathie und emotionale Stärke aufbringen, sie brauchen viel mehr Zeit für die Kooperation mit sozialen Einrichtungen und das Erstellen von individuellen, entwicklungsgerechten Lernmaterialien. Dies alles zu leisten ist kräftezehrend, zuweilen mit der Folge, dass engagierte Lehrkräfte an die Grenzen des Leistbaren kommen und die Versetzung in eine Schule mit einer weniger belasteten Schülerschaft anstreben. Und das, weil die Arbeitsbedingungen den Anforderungen ihrer anspruchsvollen Aufgabe nicht entsprechen.

Der Dominoeffekt, den Armut bei Kindern auslöst, setzt sich fort: Arme Kinder – arme Schulen – benachteiligte Lehrkräfte – arme Wohnbezirke. Benachteiligte Familien konzentrieren sich erfahrungsgemäß in bestimmten Wohngebieten und Ballungszentren. Wenn es Kommunen an Finanzkraft fehlt, die Schulen an diesen Standorten anforderungsgerecht auszustatten, hat dies nicht selten zur Folge, dass Bildungs- und Ausbildungschancen letztendlich auch vom Wohnort abhängen. Die Wohnadresse beeinflusst das Image der Schulen im Quartier, genauso kann sie bei der Lehr- oder Arbeitsstellensuche den Ausschlag für Zu- oder Absage beeinflussen. Das ist unwürdig.

Überfällig sind Programme, die für gerechtere Bildungsbedingungen sorgen. Verantwortung liegt hier auch bei der Bundesregierung. BuT ist ein Anfang, aber nicht ausreichend, eine Kindergelderhöhung von 10 Euro bleibt wirkungslos. Das Geld muss direkt in KiTas und Schulen (z. B. in den Ganztagsschulausbau) investiert werden.

Das Recht auf mehr Bildungsgerechtigkeit steht allen Kindern zu.

Maresi Lassek
ist Grundschulleiterin i. R. und
Vorsitzende des Grundschulverbandes

Ulrich Hecker

Einsicht, Durchblick, Übersicht

Landkarten des Lernens

Kinder sind verschieden. Sie haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen, entwickeln sich unterschiedlich schnell, können und wissen unterschiedlich viel und lernen auf unterschiedliche Art und Weise. Individuelles Lernen heißt, dass das einzelne Kind im Mittelpunkt steht und entsprechend seiner Voraussetzungen, Begabungen und Fähigkeiten gefördert wird.

Für den Unterricht bedeutet das, sich auf jedes Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen einzustellen. »Heterogenität« erfordert eine neue Lernkultur: Selbstbestimmtes Handeln und gemeinsames Arbeiten mit einer aufmerksamen Lernbegleitung in einer Arbeitsatmosphäre gegenseitiger Wertschätzung. Lernbegleitung und Leistungsbewertung können als *dialogischer und partizipativer Prozess* gestaltet werden.

Wenn die Lernprozesse von Kindern in einer Klasse ganz verschieden verlaufen, dann müssen auch deren Lernwege und Lernleistungen verschieden dargestellt werden. Somit ergibt sich für die Lehrerin die Frage, wie unterschiedliche Lernprozesse und -leistungen visualisiert und strukturiert werden können. An der anschaulichen Darstellung von Entwicklungs- und Lernprozessen der

Schülerinnen und Schüler sind Kinder, Eltern und Lehrerinnen gleichermaßen beteiligt und zu beteiligen.

Dies erfordert Unterrichtsformen, in denen die Kinder ihren Lernprozess tatsächlich mitsteuern können. Kinder sollen an zentralen Stellen des Lernprozesses mit eigenen Entscheidungen beteiligt sein. Dabei werden sie nicht vereinzelt oder allein gelassen, sondern durch Rückmeldungen und in individuellen Lerngesprächen von der Lehrerin unterstützt.

Leistungsermittlung bezieht sich auf die individuelle Lernentwicklung. So ist nicht mehr der Vergleich mit anderen wichtig, sondern die eigenen Lernfortschritte. Der »Vergleich mit sich selbst« steht im Mittelpunkt. Und nicht mehr die Lehrerin allein bewertet Leistungen – die Kinder sind gefragt und werden zunehmend sicherer darin, sich selbst und andere einzuschätzen.

Durchblick

Die Frage »Was sollen Kinder lernen?« in den Dialog mit Kindern und Eltern einzubringen hat Konsequenzen für die Arbeit am schuleigenen Curriculum: Lerngegenstände, Kompetenzerwartungen und Leistungsanforderungen müssen transparent gemacht, miteinander geklärt und vereinbart werden. Aus dem »Lehrplan« werden Lernpläne und -vereinbarungen.

»Landkarten des Lernens« sind ein begleitendes Werkzeug im Unterricht. Sie sollen der Veranschaulichung und Strukturierung individuellen Lernens dienen, zudem auch den Zusammenhang von individuellem und gemeinsamem Lernen verdeutlichen.

Es gibt verschiedene Formen von Lernlandkarten. Sie können ganz von der Lehrerin vorgegeben sein, als »Halb-Fertig-Produkt« im Lernprozess Form und Inhalt annehmen oder ganz von Kinderhand gestaltet werden. Immer aber sollen sie Übersicht ermöglichen und Lernen und Lernaufgaben durchschaubar, planbar und »besprechbar« machen.

Diagnose

- Lernspuren
- Arbeitsproben
- Einblicke in Lernentwicklungen

Dokumentation

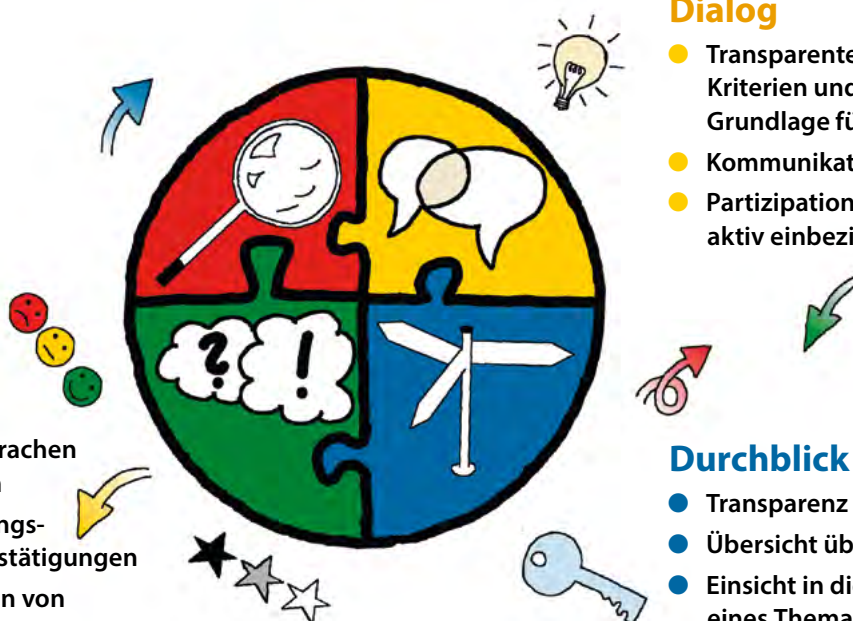
- Festhalten von Absprachen und Vereinbarungen
- Sammeln von Leistungsnachweisen und -Bestätigungen
- Sammeln und Ordnen von Arbeitsproben und Lern-Dokumenten
- Prinzip: »Portfolio«

Dialog

- Transparente Anforderungen, Kriterien und Dokumente als Grundlage für Lerngespräche
- Kommunikation »auf Augenhöhe«
- Partizipation: Eltern und Kinder aktiv einbeziehen

Durchblick

- Transparenz der Anforderungen
- Übersicht über die »Lernsachen«
- Einsicht in die Aspekte und Aufgaben eines Themas oder Lerngegenstands



Idee und Zeichnung: Claudia Tröbitz

Je nach Funktion veranschaulichen Lernlandkarten

- Anforderungen bzw. Lernziele eines Faches/Lernbereichs und/oder seiner Teilbereiche;
- anstehende und bereits erreichte Lernaufgaben und Kompetenzentwicklungen;
- die wesentlichen Aspekte eines Themas oder Projekts;
- Themen und Inhalte eines Faches/Lernbereichs in einem unterrichtlichen Zeitraum (z. B. Schuljahr).

Dokumentation

Individuelles Lernen macht die Dokumentation der Lernprozesse und ihrer Ergebnisse notwendig, um die verschiedenen Lernentwicklungen im Blick behalten und begleiten zu können. Es gilt, Arbeitsproben und Lern-Dokumente zusammenzustellen, Leistungs-Nachweise und -Bestätigungen verfügbar zu halten, Absprachen und Vereinbarungen festzuhalten. Wenn für diese Arbeit ein gemeinsamer Rahmen geschaffen und gestaltet wird, dann können Kinder maßgeblich einbezogen werden.

Es realisiert sich das »Prinzip Portfolio«. Denn der Name ist eher nebensächlich, entscheidend ist das dahinter steckende pädagogische Prinzip: *Das Portfolio sammelt positive Leistungen – Schatzsuche statt Fehlerfahndung.*

So erzählt diese gezielte Sammlung von Dokumenten die Geschichte der persönlichen Entwicklung, der Arbeit und Anstrengungen, der Fortschritte und Leistungen einer Schülerin oder eines Schülers. Bei der Zusammenstellung und Präsentation der Arbeitsproben, Lernbestätigungen und eigener »Werke« sind die Kinder entscheidend beteiligt.

Diagnose

»Diagnose« in pädagogischen Zusammenhängen richtet den Blick auf das Lernen und die Lernentwicklung der Kinder. Gezieltes Beobachten der Lernprozesse der Kinder heißt, zu Beginn Lernvoraussetzungen und Vorwissen zu erheben, während des Lernprozesses die Lernfortschritte der Kinder zu erkennen und am Ende neue Lernstände festzustellen und zu dokumentieren. Dabei können standardisierte Tests Einblicke in den Lernstand der Kinder geben.

Eine nie versiegende Quelle für lehrreiche Beobachtungen sind die Arbeiten der Kinder selbst, und zwar neben den »Endprodukten« besonders auch Entwürfe und Vorarbeiten. Sehr produktiv ist es, in den Jahrgangsstufen und dann im ganzen Kollegium »Werkzeuge zur Lernstandsfeststellung« zu sichten, Erfahrungen damit auszutauschen und schließlich eine Auswahl solcher Instrumente zu vereinbaren, die dann auch Eltern vorgestellt und begründet werden kann. Sinnvoll ist auch eine Absprache darüber, wie Ergebnisse von individuellen Lerngesprächen mit den Schülerinnen und Schülern über die nächsten Lernschritte schriftlich festgehalten werden.

Dialog

Kinder sollen lernen, eigene Lernprozesse wahrzunehmen und zu reflektieren. In diesem Lernprozess übernehmen sie zunehmend Verantwortung für das eigene Lernen. Im Lernentwicklungsgespräch können dann gemeinsam mit allen Beteiligten möglichst konkrete und überschaubare Maßnahmen zur Erreichung dieser Ziele erörtert und vereinbart werden. Unterschiede in der Selbst- und Fremdeinschätzung werden pädagogisch genutzt und mit allen Beteiligten im Gespräch geklärt.

Die Lehrerin lernt, »Feedback« zu geben, das die Lernenden weiterbringt, einen »echten« Dialog »auf Augenhöhe« mit dem Kind zu führen. Dabei verbindet sie individuelle Rückmeldungen mit Förderangeboten. »Kommunikation auf Augenhöhe« heißt dann auch, die Kinder als Unterstützung füreinander zu aktivieren, als »Experten ihres eigenen Lernens« (Partner- und Gruppenarbeit, Partnerbewertung, Helfersysteme).

Die Kriterien für die Einschätzung von erwarteten Leistungen sind für Schülerinnen und Schüler und für Eltern durchschaubar. Sie werden – soweit es in der jeweiligen Altersstufe möglich ist – gemeinsam mit den Kindern erarbeitet.

Als wichtiges Scharnier im Unterrichtsgeschehen zeigt eine gelungene Lerndokumentation Kindern den Wert ihrer Mühe und gibt schulischen Leistungen und Leistungsanforderungen ein Gesicht: das Gesicht der Kinder. □

Ulrich Hecker, Grundschulrektor i. R.,
Redakteur »Grundschule aktuell«

Portfolio:



Claudia Wenzel

Grundschullehrerin und
Fortbildnerin; Schwerpunkt:
Individuelle Lernwege in der
Schulanfangsphase



Mechthild Pieler

Referentin für die Schulanfangs-
phase i. R. am Landesinstitut
für Schule und Medien (LISUM)
Berlin-Brandenburg



Eine genauere Beschreibung der Unterrichtsorganisation für die Lernwege ist in der Broschüre »Das beweist, dass ich was geschafft habe« im Internet zu finden:
<https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/grundschulportal/publikation>

Claudia Wenzel / Mechthild Pieler

Kinder dokumentieren ihr Lernen

Die Beispiele geben einen Einblick in die Arbeit mit dem Portfolio in der »Känguruklasse«: eine jahrgangsgemischte Klasse 1/2 mit 25 Kindern aus Berlin. Für die Portfolioarbeit hat jedes Kind eine Sammelkiste und einen schmalen Ordner.

In der Sammelkiste werden im Laufe des Schuljahres Arbeiten abgelegt, die nicht sofort, sondern erst in den beiden Portfoliowochen (am Ende des ersten und zweiten Schulhalbjahres) aussortiert und eingeordnet werden.

Im Ordner entsteht das Portfolio nach dieser vorgegebenen Struktur:

1. Ich und meine Schule
2. Lernwege in Deutsch und Mathe
3. Lernwege in den Projekten
4. Lernalbum



Kinder dokumentieren ihr Lernen mit dem Portfolio in Sammelkisten (im Foto oben) und Ordnern (unten).

1. ICH UND MEINE SCHULE

In diesem Kapitel gibt es persönliche Informationen sowie zu Ereignissen aus dem Schulleben, z.B. Patenkind am Anfang des Schuljahres, Ausflüge, Schulfeste.

Rückblick
auf das vergangene Schuljahr 2013/2014

So groß bin ich jetzt: 1 Meter
bin ich jetzt: 27,5

So alt bin ich jetzt: 6

Das war schön:
Schön war das ich eingeschult wurde und das ich in die Schule gekommen bin.

Das war nicht schön:
Nicht schön war das ich mich im Sommer im Sitz Kreis quetschen musste.

So viele Sterne gebe ich jedem Fach:

Deutsch/Lernwege	Projektunterricht	Mathematik	Kunst
Musik	Sport	Religion/Lebenskunde	Englisch

Ausblick
auf das nächste Schuljahr

Das will ich noch lernen:
Ich will lernen nicht nur auf der Hof Pause nur mit meinen Freundinnen zu spielen sondern auch mal mit den anderen zu spielen.

In dieser Vorlage gibt das Kind Auskunft über sein Alter, seine Größe, schulische Vorlieben, angenehme und unangenehme Erinnerungen an das letzte Schuljahr sowie Pläne für das neue Schuljahr.



Ein Selbstporträt zeigt, wie das Kind sich sieht.

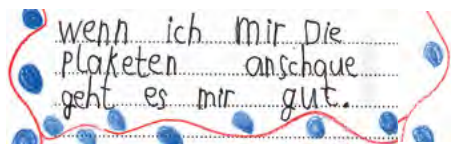


Die Seite aus dem Patenbuch macht die Gemeinsamkeiten der beiden Kinder deutlich.

2. LERNWEGE

Im zweiten Kapitel »Lernwege« werden Lernentwicklungen und Lernstand in den Kernfächern Deutsch und Mathematik mithilfe einer Lernlandkarte sichtbar gemacht. Am Anfang besteht die Lernlandkarte nur aus leeren Kästchen. Wenn ein Kind einen wichtigen Lernschritt erfolgreich bewältigt hat, kann es sich eine vorgedruckte Plakette in das nächste freie Kästchen kleben. Die Beispiele stammen aus dem Deutschunterricht, sind aber im Mathematikunterricht ähnlich angelegt.

Für die Kinder ist die Lernlandkarte ein sichtbares Zeichen ihrer Arbeit und wird von ihnen positiv erlebt.



Zusätzlich werden bei den Lernwegen weitere wichtige Lernereignisse dokumentiert, die aus der Lernlandkarte nicht erkennbar sind, zum Beispiel die Präsentation eines Buches, die Liste der auswendig gelernten Gedichte, der Tag als Lesekönigin. Die Lernwege können sehr unterschiedlich bei den Kindern verlaufen. Durch regelmäßige Lerngespräche und Lernvereinbarungen werden die Aufgaben den individuellen Möglichkeiten angepasst.

Alle auswendig vorgetragenen Gedichte sind in einer Liste aufgeschrieben.



Die leere Lernlandkarte (ganz oben);
Lernlandkarte am Ende des ersten Schuljahres (oben); Lernlandkarte am Ende des zweiten Schuljahres (rechts)



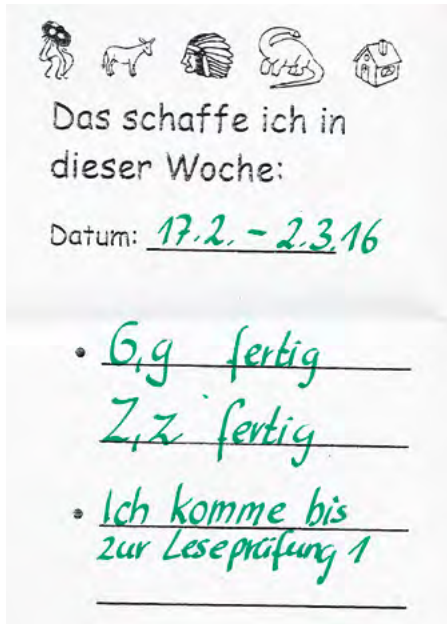
Die Präsentation eines Lesebegleitheftes wird in einer Einstecktasche aufgehoben.



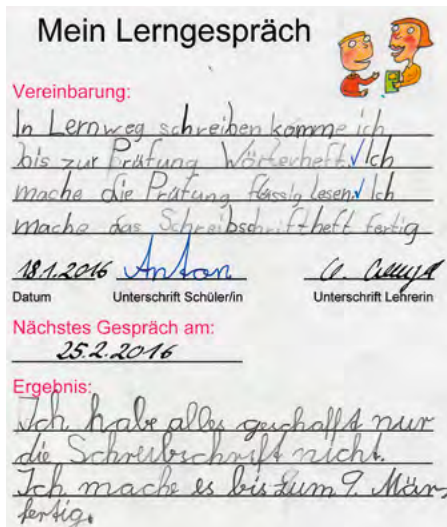
Lesekönig oder Lesekönigin wird, wer eine bestimmte Anzahl von Lesetexten erlesen hat. Das wird mit einem Foto, das vom Kind kommentiert wird, festgehalten.

3. PROJEKT

Arbeitsergebnisse aus den Projekten sammelt jedes Kind zunächst in seiner Schatzkiste. In den beiden Portfolio-Wochen sucht jedes Kind für jedes Projekt eine Arbeit aus, die ihm so wichtig ist, dass sie ins Portfolio kommt. Die Auswahl muss schriftlich begründet werden.



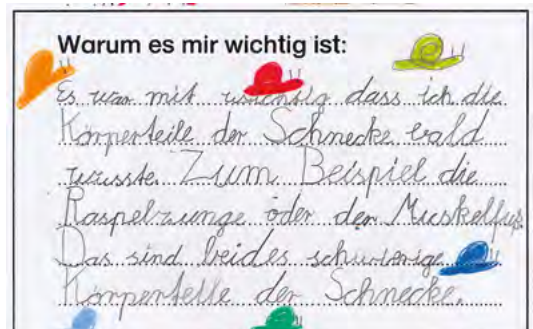
Beispiel für das Ergebnis eines Lerngesprächs. Bei diesem Kind aus dem ersten Schuljahr werden die Lerngespräche in kurzen – wöchentlichen – Abständen durchgeführt.



Beispiel für eine Lernvereinbarung mit einem Zweitklässler, die über einen längeren Zeitraum getroffen wird.



Kinder sichten ihre Schatzkiste und wählen Dokumente für das Portfolio aus. Lena hat diese Arbeit für das Portfolio aus dem Schneckenprojekt ausgewählt und ihre Begründung für die Auswahl aufgeschrieben.



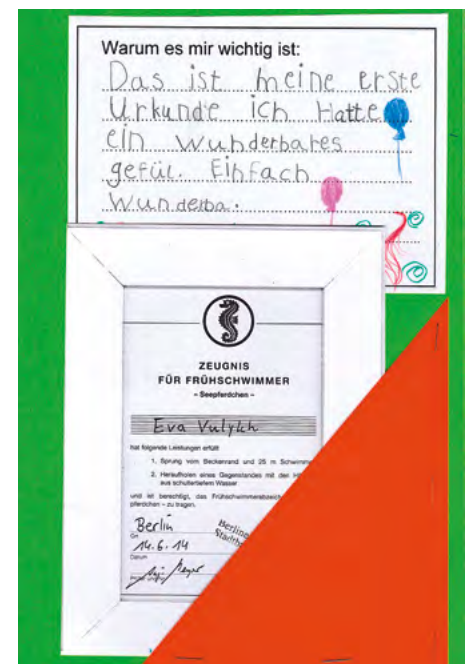
4. LERNALBUM

In den beiden Portfolio-Wochen werden auch die Dokumente für das vierte Kapitel – das Lernalbum – ausgewählt und eingeordnet. Dabei geht es um die Lernereignisse, die außerhalb der Schule stattfinden und/oder für das Kind von besonderer Bedeutung sind, z.B. Sportereignisse, Familienereignisse, Kunsterlebnisse, Musik spielen. Was zur Erinnerung aufgehoben wird, entscheidet jedes Kind selbst, aber die Auswahl muss schriftlich begründet werden. □



Paul hebt im Lernalbum eine Kopie des Schwimmzeugnisses auf (oben).

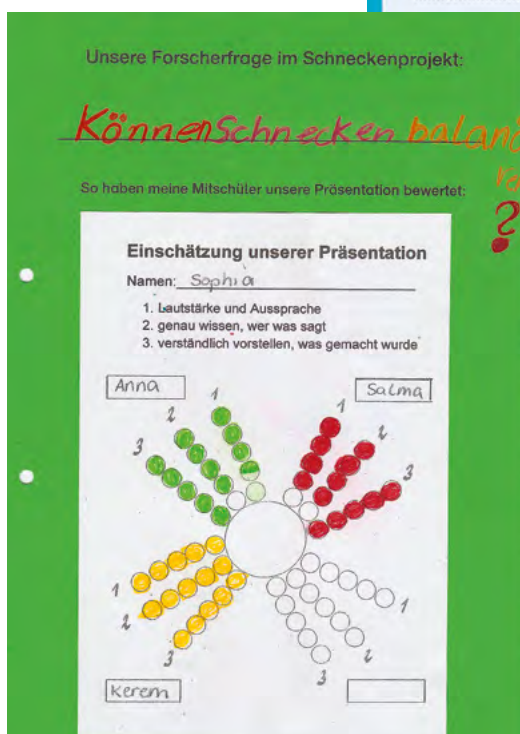
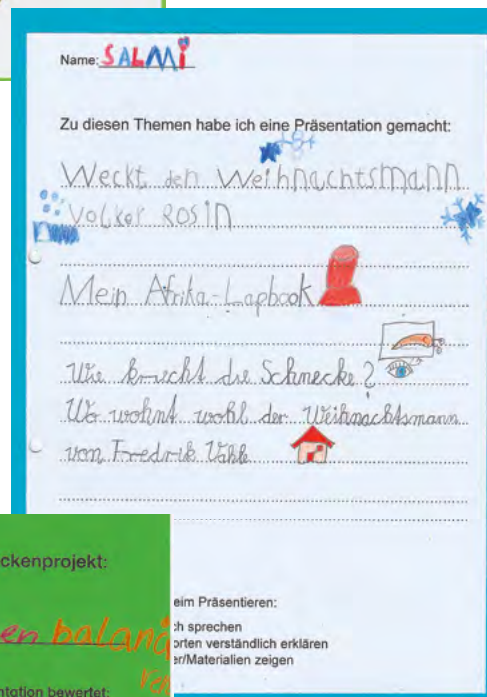
Anna hat für das Portfolio ein Bild von ihrem Kunstwerk ausgewählt und auch das traurige Ende des Kunstwerks erzählt (unten).



Zusätzlich zu dem ausgewählten Dokument gibt es einen Übersichtsplan, auf dem an den ausgefüllten Feldern erkennbar ist, was das Kind im Projekt gemacht bzw. gelernt hat.



Außerdem gibt es eine Liste der Themen, zu denen das Kind eine Präsentation erstellt hat.



Soweit vorhanden, werden auch die Rückmeldungen der Mitschülerinnen und Mitschüler zu den Präsentationen mit ins Portfolio aufgenommen.

Horst Bartnitzky

Fächer oder Themen?

Unterricht mehrperspektivisch und integrativ planen

Wird der Unterricht nach Fächern organisiert oder nach überfachlichen Themen? Hier Sachunterricht, da Deutsch, dort Kunst? Hier Lesen, da Schreiben, dort Rechtschreiben? Oder mehrperspektivisch: Thema Märchen mit allen Deutschbereichen, mit sachunterrichtlichen Erkundungen und ästhetischer Gestaltung? Im Trend liegt das Erste, didaktisch ergiebiger und kindgerechter ist das Zweite. Wie bei der Unterrichtsplanung dazu die Weichen gestellt werden, zeigt der Beitrag.

Nicht fachlich parzelliert, sondern themenbezogen

Ein Gang durch die Lernmittel-Angebote der Verlage macht deutlich: Der Trend geht hin zur fachlichen Parzellierung: Sachunterricht als getrennte Abteilung, Deutschunterricht mit jeweils eigenen Lernmitteln getrennt in: Texte planen und schreiben. Lesen. Richtig schreiben. Sprache untersuchen.

Der Trend ist erklärlich: Bei VERA wird Lesen schwerpunktmäßig Jahr für Jahr geprüft, also muss Lesen besonders geübt und gefördert werden. Arbeitshefte sollen es richten. Angesichts der Klagen über schlechte Rechtschreibung wähnt man sich mit Rechtschreiblehrgängen auf der sicheren Seite. Hinzu kommt das Differenzierungsgebot bei heterogener werdenden Lerngruppen und schwierigeren Kindern. Da kann die Zuteilung von Arbeitsheften und das Abarbeiten individueller Lernziele als eine Überlebensstrategie erscheinen oder gar als Königsweg der Individualisierung und der Förderung des selbsttätigen Lernens.

Wenn Lebenswelt-Bezug und Welterschließung, sinnstiftendes und entdeckendes Lernen die didaktische Richtschnur sind, dann ist die Parzellierung in fachliche Lehrgänge aber der falsche Weg. Dann sind Lebenswelt-Bereiche die Ausgangspunkte für überfachliche Unterrichtsthemen. Die Anforderungen der Fachbereiche werden als Perspektiven wirksam, unter denen die Themen er- und bearbeitet werden.

Mehrperspektivisch und fachbezogen integrativ

Überfachlich sind die didaktisch relevanten Bereiche der Lebenswelt: Menschen miteinander, Raum und Welt, Technik und Medien, Natur und Naturschutz, Zeit und Geschichte, Kulturelle Tradition und Praxis, Fantasie und Erfindungen. Unterrichtlich wirksam werden sie, wenn sie mit Themen konkretisiert werden. Nehmen wir den Bereich **Menschen miteinander**. Konkrete Themen können sein: das Miteinander regeln, Streit und Schlichtung, Fairness und Respekt, Krieg und Flucht, Menschenrechte – Kinderrechte. Themen wiederum können aus verschiedenen Perspektiven bearbeitet werden: aus sachbezogener, sprachlicher, ethischer, ästhetischer und kreativer Perspektive. Diese Mehrperspektivität der Themenarbeit macht erst den Lebensbezug wirksam, gibt Kindern die Möglichkeit, eigene Erfahrungen, Gedanken, Fantasien einzubringen und ihren Lebenshorizont zu erweitern.

Aus fachlicher Sicht ergeben sich dabei fachübergreifende Bezüge. Häufig ist Fachlernen geradezu angewiesen auf das Zusammenspiel der verschiedenen Fächer, auf die Integration der Fachaspekte.

Sachunterricht bedarf des sprachlichen Handelns: fragen und vorschlagen, nachdenken und argumentieren, beschreiben und benennen, befragen und beantworten, berichten und verallgemeinern – mündlich, kommunikativ, schriftlich, was auch z. B. das Richtigschreiben einschließt.

Deutschunterricht wiederum ist auf Inhalte angewiesen, weil »man eben



Dr. h. c. Horst Bartnitzky

Autor von Fachbüchern und Deutsch-Lehrwerken, langjähriger Vorsitzender des Grundschulverbandes.

ohne Wolle nicht stricken kann«. Am Beispiel der Sprechakte fragen und berichten: Sollen Fragen entwickelt, formuliert und kommunikativ gestellt werden, sollen Antworten notiert und anderen davon berichtet werden, dann braucht man einen für Kinder sinnvollen Anlass, z. B. einen **Supermarkt** erkunden, was wiederum den Sachunterricht betrifft. Wird das Richtigschreiben geübt, dann braucht man einen Grund, gerade mit diesen Wörtern zu arbeiten. Das sind beim Supermarkt-Thema die schreibwichtigen und fehleranfälligen Wörter, die für die Erkundungstexte gebraucht werden.

Ein Thema wie **Wetter** hat neben seinen sach- und sprachbezogenen auch ästhetische Aspekte: Zahlreiche Gedichte poetisieren Wetterlagen und Wettererscheinungen. »Das Gewitter« von Guggenmos ist im Grundschulunterricht vielleicht das gebräuchlichste (»Hinter dem Schlossberg kroch es herauf: / Wolken – Wolken! / Wie graue Mäuse, / ein ganzes Gewusel ...«). Es kann sprechgestaltend mit mehreren Sprechern, pantomimisch und instrumental interpretiert werden. Leitwörter wie Wolken, Blitz, Donner, Platzregen, Sonne bieten sich zur Gestaltung von Wortbildern an. Sachverhalte erhalten hier eine ästhetische Dimension. Das Wort Sonne kann wie Wetter oder Sommer Modellwort sein, das die Regelung der Konsonantenverdopplung



Themenbuch: Beim Thema: »Unsere Sinne« haben die Kinder ihre Arbeiten in individuellen Themenbüchern zusammengestellt.

klären hilft; dann ist es als Modellwort Auftakt zur Suche weiterer Wörter mit gleicher Schreibweise.

Ein Thema wie **Märchen** hat neben dem literarischen auch weitere sprachbezogene, sachbezogene, ästhetische und kreative Aspekte, wenn ein Märchenlexikon angefertigt, wenn mit erkannten Schreibmustern eigene Märchen geschrieben und für ein Märchenbuch gestaltet werden, wenn zu einem Märchenachmittag im märchenhaft gestalteten Klassenraum eingeladen wird.

Kurz: Der Unterricht geht bei solcher Arbeit nicht von den Fachzielen aus, um sie dann lehrgangsartig zu erarbeiten, sondern von Aspekten der Lebenswelt und präzisiert sie zu Themen. Erst dann wird gefragt: Was können die Fachziele zur mehrperspektivischen Erarbeitung beitragen – bezogen auf die Sachklärung, die Spracharbeit, den ästhetischen, den kreativen, den ethischen Bereich.

Mit dieser auf ihre Lebenswelt bezogenen Arbeit begründet sich für die Kinder ihr Lernen. Sie arbeiten nicht vorgegebene Aufgaben ab, sondern erarbeiten sich handelnd und aktiv das Thema. Werke entstehen, mit denen sie ihr Arbeiten und ihre Ergebnisse für sich und für andere sichtbar machen können. Unterricht trägt bei zu Lebensverständnis und Lebensgestaltung.

Drei Aufgaben lebensweltbezogener Unterrichtsarbeit

Bezogen auf die Lebenswelt der Kinder hat der Unterricht drei Aufgaben:

1. Erfahrene Lebenswelt klären

Der durch das Thema gewählte Bereich der erfahrenen Lebenswelt wird inhaltlich und sprachlich geklärt, gegebenenfalls werden ästhetische, kreative und ethische Perspektiven einbezogen.

Das kann für die o.a. Beispiele folgende Aspekte bedeuten:

Supermarkt: Austausch von Erfahrungen beim Einkaufen, Einkauf für ein gesundes Frühstück ...

Wetter: Erfahrungen mit Wetterlagen und wetterbedingten Situationen, Lieblingswetter, Wettervorhersagen in verschiedenen Medien und im Alltag ...

Märchen: Märchenkenntnisse, Fantasie-Welten, die Guten und die Bösen in Geschichten ...

2. Erfahrene Lebenswelt erweitern

Der Lebenswelt-Horizont der Kinder wird durch neue Erfahrungen zum Thema erweitert. Auslöser können Fragen und Vorschläge der Kinder sein. Es gibt daneben bedeutsame Aspekte, zu denen Kinder bisher noch keinen Zugang hatten, für die Kinder also aufgeschlossen werden müssen und die dann

den Horizont ihrer Lebenswelt-Erfahrungen erweitern:

Supermarkt: Blicke hinter die Kulissen, Funktionsweise eines Supermarkts, Werbung ...

Wetter: Wetter messen, Wetterprotokolle, literarische, bildnerische Gestaltungen, Abhängigkeiten: Wetter und Ernährung, Abhängigkeit des Lebens vom Wetter, Klimazonen und Klimawandel ...

Märchen: Märchen aus aller Welt. Vielen Kindern fehlen Erfahrungen mit Märchen. Sie müssen erst in ihren Interessenhorizont gebracht werden, damit Erfahrungen gewonnen werden können ...

3. Lebenswelt mitgestalten

Die Kinder erarbeiten die **Klärung** (Aufgabe 1) und die **Erweiterung** (Aufgabe 2) aktiv und interaktiv. In kleineren oder größeren Projekten handeln sie im Lebensweltbereich und erstellen Werke:

Supermarkt: Interview mit der Geschäftsführerin des Supermarkts, mit der Frau an der Kasse, dem Fleischfachverkäufer, Präsentation des Erfahrenen ...

Wetter: Bau einer eigenen Wetterstation, Wetterdarstellung, Forscherbuch zum Wetter ...

Märchen: das eigene Märchenbuch, Schattenspiel zu einem Märchen, Märchenachmittag für Bekannte und Verwandte ...

Planungsschritt:

Leitfragen zu Kind und Sache

Von zwei Ebenen her muss, wie bei jedem Unterricht, auch die thematische Arbeit geplant werden: von der Ebene Kind her und der Ebene Sache. Beide sind aufeinander zu beziehen. Einige heuristische Fragen können helfen, im Brainstorming bzw. mit einer Ideensammlung Möglichkeiten für den Unterricht zu finden:

Fragen vom Kind aus:

- Welche bisherigen Erfahrungen haben die Kinder zu diesem Lebenswelt-Bereich / zu diesem Thema gemacht?
- Welche Situationen können herbeigeführt werden, damit die Kinder sich ihre bisherigen Erfahrungen und Kenntnisse vergegenwärtigen und klären, sie miteinander austauschen und abgleichen?

- Welche neuen Erfahrungen wären lohnend, wichtig, möglich?
- Welche Situationen können herbeigeführt werden, damit die Kinder neue Erfahrungen erarbeiten?
- Mit welchen Handlungen/Projekten können die Kinder aktiv am Thema arbeiten?
- Mit welchen Handlungen/Projekten können die Kinder ihre Lernerfahrungen sich und anderen präsentieren?

Fragen von der Sache aus:

- Was sind bei diesem Thema die möglichen Perspektiven und Lernsachen?
- Welche Perspektiven und Lernsachen sind für die Kinder zugänglich?
- Welche sachadäquaten Methoden können sie für die Kinder zugänglich machen?
- Mit welchen Methoden können die Lernsachen sachgerecht bearbeitet bzw. erarbeitet werden?
- Welche Möglichkeiten bieten die Sache und ihre Erschließung für die Arbeit auf verschiedenen Schwierigkeitsniveaus?

- Welche sprachlichen Mittel können gewonnen und bevorzugt verwendet werden?
- Welche Lernbereiche/Fächer, welche Fachbereiche können dazu beitragen, die drei Aufgaben zu erfüllen: Klärung – Erweiterung – Mitgestaltung des Lebenswelt-Bereichs/ des Themas?

Planungsschritt: Arbeitsplan

Nach der Ideengewinnung kann ein Arbeitsplan erstellt werden, der sich an den drei Lebenswelt-Aufgaben orientiert und in dem die unterrichtliche Realisierung mit den beteiligten Fächern und Fachbereichen notiert wird. Das soll am Beispiel Märchen vorgestellt werden (siehe S. 12).

Vom didaktischen Wert des integrativen Unterrichts

Mehrperspektivischer und fachlich integrativer Unterricht ist zweifellos didaktisch komplexer und anspruchsvoller als parzellierter. Kinder lernen dabei

anders und sie lernen mehr: Sie arbeiten sich nicht an vorgegebenen Aufgaben oder Lernzielen ab, sondern klären und erweitern ihre Lebenswelt. Sie siedeln sich in einem Thema an, sie wirken durch Fragen, Formen aktiven Handelns an der Erarbeitung mit, erfahren dabei auch den Sinn ihrer Mühen, können in vorzeigbaren Werken ihr Arbeiten und dessen Ergebnisse dokumentieren und für andere präsentieren.

Dass solcherart mehrperspektivisches und integratives Unterrichten auch amtlich gefordert ist, mögen zwei Zitate belegen:

2004 stellte die KMK in den **Bildungsstandards im Fach Deutsch für den Primarbereich** klar: »Die Kompetenzbereiche sind im Sinne eines integrativen Deutschunterrichts aufeinander bezogen« (S. 8).

2015 forderte die KMK in den **Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule**: »Im Kontext aller Fächer ist fachübergreifendes und fächerverbindendes Arbeiten handlungsleitend« (S. 12).



Präsentation: Hunde sind das Rahmenthema in der Klasse. Die Gruppe hatte Rettungshunde des Roten Kreuzes als Thema gewählt und erarbeitet. Jetzt präsentieren sie ihre Arbeiten und Ergebnisse.

Arbeitsplan: Märchen (Unterrichtszeit: 4 Wochen, täglich 2 bis 3 Unterrichtsstunden)	Beteiligte Fächer und Fachbereiche
Vorwissen austauschen: Märchen, Märchenfiguren, die Kinder kennen, Märchen erzählen, für Kinder neue Märchen vorstellen, Märchen in verschiedenen Medien kennenlernen, für Klassenbücherei Märchenbüchern ausleihen, freies Lesen, Märchenillustrationen, Gestaltung und Layout betrachten und besprechen, Projekt: mit einer Märchenausstellung mit Bildern und Medien beginnen, sie im Weiteren märchenhaft gestalten	Sprechen und Zuhören Lesen – mit Texten und Medien umgehen Kunst
Eigene Märchen erfinden, erzählen, Märchenstruktur, Märchensprache untersuchen, Projekt: eigene Märchen schreiben – für ein neues Märchenbuch Aus Märchen sammeln: Märchensprache, Personen, Orte, Gegenstände, Anfangs- und Schluss-Sätze ..., für die Schreibwerkstatt: Erzählkarten herstellen, beim mündlichen Erzählen nutzen, Märchen schreiben, in Schreibkonferenzen besprechen, überarbeiten, eigene Märchen mit Schrift und Illustrationen gestalten, ein Märchenquiz entwickeln, herstellen, für das Märchenbuch gestalten	Sprechen und Zuhören Schreiben Rechtschreiben Lesen – mit Texten und Medien umgehen Sprache untersuchen
häufig verwendete Märchenwörter rechtschriftlich sammeln, Schreibweisen reflektieren, üben, bei Verben in den Märchentexten Vergangenheitsformen finden, gegebenenfalls rechtschriftlich üben, selber verwenden, Modellwörter: verzaubern, verschenken, verlaufen für Wörter mit Präfix versammeln, üben	Rechtschreiben Sprache untersuchen
Fremdsprachige Märchentitel sammeln (Stadtbücherei), Gemeinsamkeiten und Unterschiede feststellen, z. B. in der Wortbildung, Märchen in anderen Sprachen hören und verstehen (Englisch- und Herkunftssprachen-Lehrerin)	Lesen – mit Texten und Medien umgehen Sprache untersuchen Begegnungssprache
Erkunden: Informationen zu Märchenautoren, Märchensammlern, Armut in Märchen und historische Zusammenhänge	Sachunterricht
Märchenbuch der Klasse zusammenstellen und gestalten: mit eigenen Märchen, mit Informationen zu Märchen, dem Märchenquiz	Deutsch Sachunterricht Kunst
Projekt: Märchennachmittag in der Klasse Märchenhafte Gestaltung des Raums, Programm mit Erzählen, Quiz, Schattenspiel mit Musikbegleitung, Märchenliedern	Deutsch Sachunterricht Kunst Musik

Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Matrizen

Durch die internationalen Bildungsstudien der letzten Jahre wurde ein Paradigmenwechsel von der Input- zur Outputorientierung schulischen Lernens initiiert. Im Mittelpunkt stehen seitdem die Lern- und Leistungsergebnisse in Form besagter Kompetenzen, die der Schüler am Ende eines Schuljahres bzw. eines Bildungsabschnitts und seiner gesamten Schullaufbahn vorweisen kann.

Man könnte auch sagen, dass bisher das Lehren, die Lernziele und eben »Input« durch Lerninhalte im Mittelpunkt standen, während es nun auf das Lernen der Schüler und das Erwerben von Kompetenzen ankommt. Fahse beschreibt dies treffend mit: »Kompetenzen werden nicht unterrichtet, sie werden von den Schülern erworben« (Fahse 2004, S. 460). Dieser Wechsel ging einher mit einer Kompetenzorientierung der Lehrpläne.

Kompetenzorientierung und Bedeutung für die Lernkultur

Die Kompetenzorientierung zeigt sich in der gesamten Lernkultur, nicht nur in der Unterrichtsplanung und -gestaltung. Schratz mahnt: »Kompetenzorientierter Unterricht verfehlt die in ihn gesetzten hohen Erwartungen, wenn er nicht die Tiefenstrukturen in der Beziehung zwischen den Lehrenden und den Lernenden neu bestimmt« (Schratz 2012, S. 17). Der Fokus schulischer Lernprozesse liegt nach wie vor auf dem Kerngeschäft Unterricht, jedoch

muss hier der Schwerpunkt auf den Lernenden gerichtet werden, auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung, hin zu Lernarrangements, die eine individuelle Kompetenzentwicklung ermöglichen. Anschaulich spricht Schratz davon, dass die Lehrenden eine »lernseitige Perspektive« einnehmen müssen.

Kompetenzorientierung heißt auch ein Loslösen weg von einer Defizitorientierung und Förderung aller Schüler hin zu einer Kompetenzentwicklung. Es muss immer darum gehen, die jeweilige Kompetenzstufe des einzelnen Schülers zu erkennen und ihn individuell anzuregen, sich zu entwickeln. Jeder auf seinem Niveau, jeder zu seiner Zeit. Somit können Schüler in einem kompetenzorientierten Unterricht glaubhaft erfahren: »Das kann ich schon, ... das möchte ich noch lernen!«

Es geht somit letztlich um die Potentialentwicklung des Schülers, nicht nur um die Vermittlung von Stoff.

Entscheidendes Qualitäts- und Erfolgskriterium für Unterricht ist also der

Grad, in dem Kompetenzen entwickelt wurden. Einer heterogenen Schülerschaft kann somit in besonderem Maße entsprochen werden.

Im kompetenzorientierten Unterricht geht es strukturell um ein Zusammenspiel von Erfahrung, Vorstellung, Begreifen und Metakognition. Dadurch gewinnt Lernen an Qualität und an Verstehentiefe, es wird anwendungs- tauglich und wirklichkeitsfest. In diesem Zusammenhang sprechen Fauser et al. von Verständnisintensivem Lernen (Fauser et al. 2015, S. 21).

Die Matrix

Durch die Kompetenzorientierung ist die lineare durch eine mehrdimensionale Unterrichtsplanung abzulösen, die inhalts- sowie prozessbezogene Kompetenzen gleichermaßen berücksichtigt. Matrizen sind Planungs- und Beobachtungsinstrumente, die – gezielt eingesetzt – Unterrichtsentwicklungsprozesse steuern.

Grundsätzlich lässt sich die Notwendigkeit einer gegliederten Unterrichtsplanung nach wie vor lernpsychologisch (es ist leichter, einer vorstrukturierten Thematik mit klarer Zielstellung zu folgen) und erkenntnistheoretisch (durch eine logische, zeitliche Ordnung erschließt sich die neue Thematik leicht-

Prozessbezogene Kompetenzen	Wissen gewinnen	Wissen anwenden	Wissen kommunizieren	(mit) Wissen beurteilen
Inhaltsbezogene Kompetenzen				
Alltagswissen				
Praktisch-technisches Wissen				
Fachwissen				
Metawissen				

Abb. 1: Grundstruktur der Matrix (vgl. for.mat)

Prozesse Inhalte	Fragen stellen	eigenständig / mit anderen zusammenarbeiten	kommunizieren / präsentieren	reflektieren / bewerten	erkennen / verstehen	handeln / umsetzen
Reihenschaltung	Warum geht die Lichterkette aus, wenn ein Lämpchen kaputt ist?	S. bauen in PA einen Stromkreis, bei dem beide Glühlampen ausgehen, wenn eine herausgedreht wird. S. zeichnen und beschreiben die Ereignisse.	S. präsentieren ihre Ergebnisse in der Forscherkonferenz. S. zeichnen ihre Ergebnisse in die Tafelzeichnung ein.	S. bewerten, in welchen Situationen eine Reihenschaltung sinnvoll / nicht sinnvoll ist (z.B. Klingel in Mehrfamilienhaus).	S. konstruieren einen Stromkreis in Reihenschaltung.	S. begründen, warum Versuche mit Strom nur unter Aufsicht Erwachsener durchgeführt werden.

Abb. 2: Stundenplanung (Melissa Heusinger 2016)

ter) begründen. Dennoch wirken traditionelle Artikulationsschemata heutzutage vielfach überholt, da sie Unterricht zu stark »verplanen«. Es scheint, als ob gerade ein kompetenzorientierter Unterricht ein flexibles Planungsinstrument braucht.

Mit den Matrizen werden lehrplan- und standardkompatible Strukturen geschaffen, die strukturgleich geplant und dokumentiert werden können. Die Vorlagen sind für jeden Fachbereich, für jedes Schuljahr und jede Schulart geeignet. Die prozessbezogenen Kompetenzen sind in der oberen Zeile platziert, das ist sinnvoll, um diese in der

alltäglichen Unterrichtspraxis stärker zu gewichten (vgl. Abb. 1 auf S. 13).

Mit den Matrizen können grundsätzlich lineare Abfolgen dargestellt werden. Im Unterschied zur linearen Planung erlauben sie jedoch Richtungswechsel und Sprünge noch oben, unten, rechts, links und quer, ohne den grundsätzlichen Rahmen bzw. die sichernde Struktur zu verlieren. Es könnte sein, dass sich gleich am Anfang eines Unterrichtsvorhabens herausstellt, dass eine prozessbezogene Kompetenz vom größten Teil der Klasse gezeigt wird bzw. eine andere prozessbezogene Kompetenz noch nicht. Dann kann die Planungsarbeit von einem neuen Schwerpunkt ausgehen. Grundsätzlich ist bei einem Verbleib in der Grundstruktur gewährleistet, dass die Verstehenstiefe und damit das Verständnis-intensive Lernen nach Fauser et al. bereits in der Planung berücksichtigt wird.

Beispiel Planungsinstrument – Stundenplanung

Im Schulalltag unterstützen die Matrizen Lehrkräfte bei der Jahres-, Sequenz- und Stundenplanung. Zahlreiche Beispiele finden Sie in Heißler / Hiebl 2016. Im Folgenden wird das Beispiel einer Stundenplanung exemplarisch für die Planung mit Matrizen herausgegriffen.

Bei der Planung von Stunden entfalten die Matrizen mit Blick auf ihre Bedeutung für die Unterrichtsentwicklung ein besonderes Potential. Es kann geprüft werden, ob die Stunden den Postulaten kompetenzorientierter Lehrpläne standhalten oder nicht. Mit den Eintragungen wird deutlich, ob sich Inhalte und Prozesse in der kon-

kreten Stunde die Balance halten, ob sinnvolle Schwerpunkte gesetzt sind und ob Möglichkeiten zur Weiterentwicklung der Selbst-, Sozial- und Sachkompetenz gegeben sind. Gleiches gilt für die fachdidaktischen Forderungen der einzelnen Fachdisziplinen.

Im Lernbereich Stoffe und Energie kann es im Rahmen einer Unterrichtsstunde inhaltlich um die Reihenschaltung gehen. In der folgenden Matrix sind alle wichtigen Aktivitäten bei den prozessbezogenen Kompetenzen untergebracht (vgl. Abb. 2).

Beispiel Beobachtungsinstrument und Bewertungsgrundlage

● Schülerbeobachtung

Um die Planung mit der Entwicklung der Schüler zusammenzubringen, empfiehlt es sich, die Planungsstruktur für die Beobachtung zu übernehmen. Beobachtet man die Schüler in der gleichen Struktur, hat man ein rechts-sicheres, mit Datum belegbares und lehrplankompatibles Instrument, das als Grundlage für die Bewertung dienen kann. Planung, Beobachtung und Bewertung entstehen dann aus einem Guss. Auch für die Elternarbeit ist diese Vorgehensweise sinnvoll, weil der Zusammenhang nachvollziehbar wird. Für die oben skizzierte Unterrichtsstunde könnte sich die Schülerbeobachtung wie in Abb. 3 gestalten.

● Beobachtung der Lehrkraft

Die Beobachtung aus einem Guss heraus kann auch für die kollegiale Hospitation und für die dienstliche Beurteilung genutzt werden. Der Mehrwert



Dr. Petra Hiebl (links)

ist Akademische Oberrätin mit Forschungsaufgaben am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik und im Leitungsteam des Zentrums für Lehrerbildung und Bildungsforschung (ZLB.KU) an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Jeannette Heißler (rechts)

ist Seminarrektorin im Schulamtsbezirk Nürnberg und als Lehrbeauftragte in der Lehrerbildung an der Universität Erlangen-Nürnberg tätig.

liegt darin, dass auch hier keine Extra-indikatoren bzw. Kriterien ersonnen werden müssen. Damit spielen die Matrizen nicht nur in der Unterrichtsentwicklung, sondern auch in der Organisations- und in der Personalentwicklung eine Rolle.

Stünde nun der Sachunterricht im besonderen Fokus der Schulentwicklung, könnte eine Beobachtungsmatrix für Unterrichtsbesuche einen oder mehrere Prozesse in den Blick nehmen. Die Übersicht in Abb. 4 enthält alle Indikatoren nur der Vollständigkeit halber.

Die Matrizen haben besondere Bedeutung, wenn sich eine Schule auf den Weg macht, kompetenzorientierte Lehrplankonzeptionen zu implementieren. Nicht nur die Unterrichtsbemühungen der Lehrkraft, sondern letztendlich auch das, was bei den Schülern ankommt, kann mit den Matrizen evaluiert werden. Dabei kommt es nicht darauf an, zwanghaft alle Felder zu be-

rücksichtigen, sondern Kompetenzbereiche und Entwicklungsfelder im eigenen Unterricht zu definieren und weiterzuentwickeln.

Die Matrix kann gleichzeitig als Indikator und Prüfinstrumentarium für kompetenzorientierten Unterricht genutzt werden.

Dies ist von der Lehrkraft bei der Planung zu bedenken:

Sie muss ...

- versuchen, sich in den Verständnis- und Erfahrungshorizont der Schüler zu versetzen (Alltagswissen).
- sich ein möglichst breit gefächertes, praktisch-technisches Unterrichtswissen aneignen und dieses schüler- und altersgemäß anwenden (Praktisch-technisches Wissen).
- in der Lage sein, die Inhalte zu strukturieren (Fachwissen).
- in der Lage sein, die Dinge mehrperspektivisch zu sehen und in komplexe Zusammenhänge zu bringen (Metawissen).

Die Anbahnung prozessbezogener Kompetenzen bei den Schülern durch die Lehrkraft folgt weitgehend den Anforderungen schülerorientierten Unterrichts.

Die Lehrkraft leistet hier Folgendes:

- Sie lässt den Schülern Raum zum selbstständigen Entdecken, schafft Lernsituationen, die zielbezogene Lernerfahrungen zulassen, leitet mit Sicherheit in der Sachstruktur zu selbstständigen Recherchen an; hilft gerade so viel wie nötig und schafft eine förderliche Balance zwischen Offenheit und Führung (Wissen gewinnen).
- Sie schafft Anwendungssituationen, macht Übung möglich und erlaubt Performanz (Wissen anwenden).
- Sie zeigt durch eigenes Beispiel Möglichkeiten der Weitergabe von Wissen auf, etabliert Methoden zur Veranschaulichung des Lernens, hält zum Lernen durch Lehren an, fördert Kooperation, ermutigt zur Ko-Konstruktion (Wissen kommunizieren).

Prozesse Inhalte	Fragen stellen	eigenständig/ mit anderen zusammen- arbeiten	kommunizieren/ präsentieren	reflektieren/ bewerten	erkennen/ verstehen	handeln/ umsetzen
Kind 1	Findet keine passende Problemfrage zur Ausgangssituation.	Braucht Arbeitspartner, um zum Ergebnis zu kommen. Fertigt genaue Sachzeichnungen, wenn genug Zeit ist.	Beschreibt Versuchsergebnisse, wenn der Aufbau sichtbar ist.	Überträgt Versuchsergebnisse noch nicht eigenständig auf Situationen des Alltags.	Kann bei Vorgabe der Versuchsanordnung eine Reihenschaltung nachbauen.	Die Anwesenheit Erwachsener gibt ihm Sicherheit.
Kind 2	Formuliert passende Problemfragen zügig.	Arbeitet alleine und mit Partnern zielgerichtet am Aufbau von Stromkreisen.	Erläutert Versuchsabläufe aus dem Kopf.	Begründet Wirkungszusammenhänge mit Blick auf Haushaltserfahrungen mit Strom.	Kann passende Versuche zur Überprüfung von Hypothesen entwickeln.	Neigt zu eigenständigen Experimenten, die außerhalb seines Erfahrungsbereichs liegen.

Abb. 3: Ausschnitt aus Schülerbeobachtung

Prozesse Inhalte	Fragen stellen	eigenständig/ mit anderen zusammen- arbeiten	kommunizieren/ präsentieren	reflektieren/ bewerten	erkennen/ verstehen	handeln/ umsetzen
	Schafft die Lehrkraft problemhaltige Ausgangssituationen, die die Formulierung einer Problemfrage evozieren? Wird den Fragen der Schüler nachgegangen?	Ermöglichen die Unterrichtsarrangements kooperative und dialogische Vorgehensweisen?	Bieten Gelenkstellen des Unterrichts Möglichkeiten zu Austausch von Wahrnehmungen, Handlungen, Erfahrungen und zur Präsentation der Ergebnisse?	Gibt es inhaltlich gezielt Impulse, die den Abgleich zwischen Präkonzepten, Vorstellungen und Erfahrungen ermöglichen?	Sind fachspezifische Arbeitsweisen eingeführt und/oder Gegenstand des Unterrichts, um Verständnis durch Begreifen zu ermöglichen?	Wird auf Alltagsbezug, Lebensrelevanz und Verantwortungsbereitschaft Wert gelegt?

Abb. 4: Beispiel Beobachtungsmatrix für Unterrichtsbesuch

- Sie etabliert eine Feedbackkultur durch regelmäßige Reflexion und Partizipation nach den Regeln einer demokratischen Schule (mit Wissen bewerten).

Beispiel Steuerungsinstrument

Matrizen entstehen besonders schnell und überlegt im Team und können somit auch zur Personal- und Organisationsentwicklung einen Beitrag leisten. Die Planungsarbeit für den täglichen Unterricht sowie gegenseitige Hospitationen werden mit einer Struktur erledigt, der Matrix. Die Zielsetzungen des Unterrichts sind gleichsam die Indikatoren für die Bewertung von Schülern und Lehrkräften sowie für die Evaluation interner Schulentwicklungsprozesse. In den Gesprächen über die Planung von Lernarrangements, von Inhalten und Prozessen liegt der größte Wert der Matrizen, weil hier deutlich wird, in welche Richtung die Arbeit der Schule in ihrem Kerngeschäft Unterricht gehen soll.

Kooperative Entwicklungsmöglichkeiten

Matrizen können unter zahlreichen inhaltlich fokussierten Varianten als kooperative Entwicklungsmöglichkeit gesehen werden:

- gemeinsame Einführung der Matrix als Planungsinstrument in einer Konferenz
- gemeinsame Erarbeitung hinsichtlich der prozessbezogenen und inhaltsbezogenen Begrifflichkeiten in Fachgruppen
- Erhellung der Sachstruktur in der Fachgruppe
- gemeinsames Festlegen fachdidaktischer Vorgehensweisen
- Verortung kompetenzorientierter Formen der Leistungserhebung in passenden Planungsfeldern
- gemeinsames Überlegen von Indikatoren für die Unterrichtsbeobachtung und die Leistungsbewertung

Einführung der Matrix als Planungsinstrument im Kollegium

Die gemeinsame Auseinandersetzung mit der Matrix im Rahmen einer Konferenz oder eines pädagogischen Tages dient dem Austausch über das Ver-

ständnis von Begriffen und der Begründung des Aufbaus.

Schritt 1: Die Begriffe in der linken Spalte und die Begriffe in der oberen Zeile werden ungeordnet in Form von DIN-A4-Karten präsentiert. Erste Begriffsklärungen können vorgenommen werden. Grundsätzliche Verständnisfragen können gestellt werden.

Schritt 2: Das Kollegium wird gebeten, die Inhalte in eine Ordnung von oben nach unten zu bringen. Die prozessbezogenen Karten sollen von links nach rechts geordnet werden.

Schritt 3: Eine Diskussion über eine Hierarchie oder über das Niveau schließt sich an. Das Ergebnis kann offen bleiben, sollte aber begründet werden und von allen im Kollegium nachvollziehbar sein, damit man immer schnell weiß, über welche Stelle man spricht. Es bietet sich für den nächsten Schritt und zur besseren Kommunikation an, die Felder mit Nummern zu versehen.

Schritt 4: Die Begriffe werden im Plenum vorerst abschließend geklärt. Sie können in verschiedenen Fachbereichen spezifisch definiert werden.

Schritt 5: Nun wird eine leere Matrix zu einem Thema mit Inhalt gefüllt. Hierzu werden aus dem Kollegium mehrere kleine Arbeitsgruppen gebildet. Erfahrungsgemäß ergeben sich unterschiedliche Vorgehensweisen der Gruppen. Während manche Gruppen zeilenweise von oben nach unten vorgehen, füllen andere Gruppen die Matrix spaltenweise von links nach rechts. Im Prozess ist häufig zu beobachten, dass nach einer Zeit gesprungen wird, Zuordnungen diskutiert und Felder aufgelöst werden. Dabei wird deutlich, dass die Vorgehensweise und auch die Inhalte der Felder von Gruppe zu Gruppe unterschiedlich sind, je nach Lernbiographie der Personen.

Schritt 6: Wenn die Gruppen diesen Prozess durchlaufen haben, ist es eine sichernde Maßnahme, eine ausgefüllte Matrix als »Muster« bzw. Denkvorschlag anzubieten. Hierfür werden die exemplarisch gefüllten Inhaltsfelder der Matrix als Karten angeboten. Die Arbeitsgruppe entscheidet, in welchem Feld sie die Textkarte verorten würde. Denkbar ist auch, dass eine Arbeitsgruppe ihre Ergebnisse vorstellt und

diese diskutiert werden. Wesentlich ist, dass es zu einem Austausch über die Verortung der Inhalte kommt.

Schritt 7: Im Rahmen einer kollegialen Hospitation wird einem Beobachter/einer Beobachtergruppe ein Feld (Beobachtungsfokus) von eins bis sechzehn zugeteilt. Auf einer DIN-A4-Karte werden relevante Beobachtungen notiert. Diese werden in der Reflexion des Unterrichts begründet verortet. Es ist auch möglich, dass in einem oder mehreren Feldern gar keine Beobachtungen zu machen sind. Das ist entweder vom Unterrichtsgegenstand her nicht angezeigt oder offenbart ein Entwicklungsfeld im Unterricht.

Fazit

Die Matrizen sind durch ihre kompetenzorientierte Struktur wertvoll für eine auf Kompetenzerwerb ausgerichtete Unterrichtsentwicklung. Mit der Matrixplanung geht es um ein Zusammendenken von Inhalten und Prozessen von Anfang an. Bei konsequenter Anwendung dieses zweidimensionalen Planungsverfahrens wird zwangsläufig eine höhere Selbstständigkeit der Schüler erwirkt, weil Routine in den Prozessen Inhalte schneller und nachhaltiger befördert. Die zuverlässige Prozessorientierung bereits in der Planung ermöglicht den Schülern zu lernen, mittels welcher Prozesse sie sich bestimmte Inhalte aneignen können – unter Berücksichtigung der eigenen Lernbiographie und persönlicher Aneignungspräferenzen. ■

Literatur

- Fahse, Ch. (2004): Wie unterrichtet man Kompetenzen? MNU 57/8 (12/2004), S. 460.
- Fausser, P./Heller, F./Waldenburger, U. (Hrsg.) (2015): Verständnisintensives Lernen – Theorie, Erfahrungen, Training. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett, S. 21.
- for.mat: Fortbildungskonzepte und -materialien zur kompetenz- bzw. standardbasierten Unterrichtsentwicklung. Ein Projekt der Kultusministerkonferenz (KMK) unter Beteiligung aller Bundesländer. In: www.kmk-format.de/ [06.07.2016].
- Heißler, J./Hiebl, P. (2016): Kompetenzorientierte Unterrichtsplanung mit Matrizen. Vom Stoffverteilungsplan zur flexiblen Kompetenzmatrix. Köln: Carl Link.
- Schratz, M. (2012): Alle reden von Kompetenz, aber wie!? Sehnsucht nach raschen Lösungen. In: Lernende Schule 58/2012, S. 17 – 20.



Dr. Christoph Jantzen

ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Arbeitsbereich Deutschdidaktik der Universität Hamburg und im Vorstand des Grundschulverbandes, Landesgruppe Hamburg

Brinkmann hinlänglich bekannt sein (vgl. Brügelmann/Brinkmann 2016, S. 103ff.), in der Lernfelder des Schriftspracherwerbs durch Schrift und Bild hierarchiefrei angeordnet sind. Die Landkarte ist in diesem Fall eine

Darstellungsform, in der Aspekte grafisch in eine Beziehung zueinander gebracht sowie Text und Bildsymbole für die Orientierung der Lesenden genutzt werden.

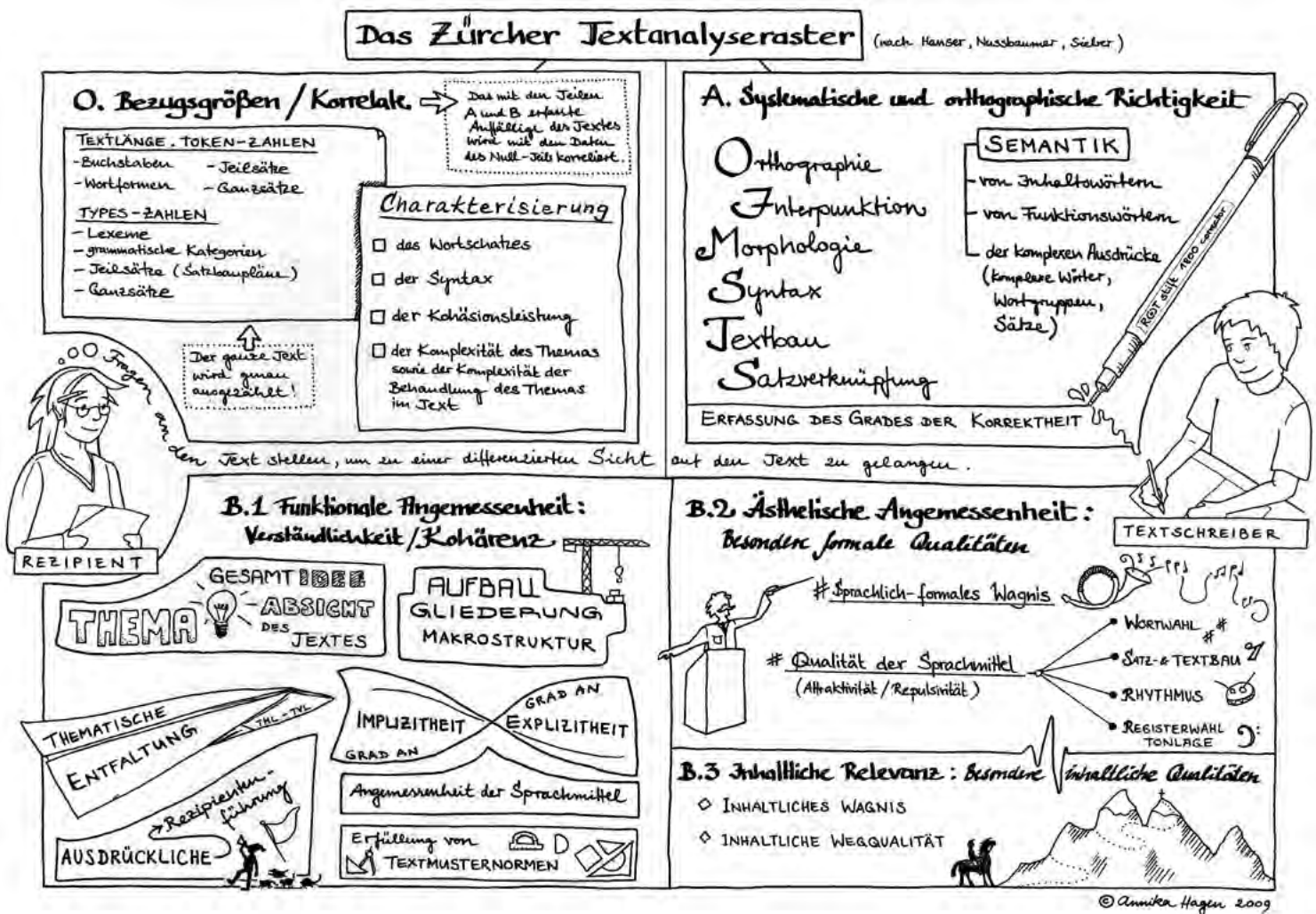
Sehr bekannt sind auch die didaktischen Landkarten von H. Meyer. Er versteht didaktische Landkarten als »Sprach-Bild-Puzzles. Sie übertragen die in der Wissenschaft üblichen Begriffe in Bild-Spiele. Sie übersetzen theoretische Beziehungen [...] in räumlich bildliche Beziehungen und Abhängigkeiten« (Meyer 2011, S. 17). Wichtig ist ihm dabei auch die Darstellung von Metaphern und Symbolen. Er weist den Landkarten drei Funktionen zu: 1. »einen sinnlich-ganzheitlichen Einstieg in die Komplexität des Themas« (ebd., S. 20), 2. geht es ihm darum, den »schrittweisen Aufbau einer eigenen Orientierungsgrundlage zum Thema [...] zu erleichtern« (ebd., S. 21) und 3. signalisieren die Land-

karten, »welche Akzentsetzungen und Schwerpunktbildungen der Autor selbst vornimmt« (ebd., S. 21).

Meyer hofft, dass »das schrittweise Enträtseln der Landkartendetails nicht nur Mühe, sondern auch ein wenig Spaß macht« (ebd., S. 21), auch wenn die Informationsflut vielleicht verwirrend wirken sollte. Die Bilder schaffen Spielräume für die Rezeption und Wertung des Dargestellten und damit eine Ebene, die über die Anordnung in Mindmaps weit hinausgeht.

Von der Rezeption zur Produktion

Für die Seminararbeit ist weniger die Rezeption didaktischer Landkarten interessant, sondern die Produktion. In meinen Seminaren (Deutschdidaktik und Sprachlicher Anfangsunterricht an der Universität Hamburg) nutze ich dafür zwei Varianten: als Gruppenarbeit in Semi-



Dies ist die erste didaktische Landkarte, die im Kontext der Seminare entstand. Annika Hagen hat das Zürcher Textanalyseraster von Markus Nussbaumer und Peter Sieber in eine bildlich-interpretierende und grafisch angeordnete Form gebracht. Der großen Übersichtlichkeit stehen hier viele Details gegenüber, die man erst auf den zweiten Blick wahrnimmt.

Textgrundlage: Nussbaumer, Markus 1993: Textbegriff und Textanalyse, in: Peter Eisenberg/Peter

19

in eine Modulabschlussprüfung einzubringen.

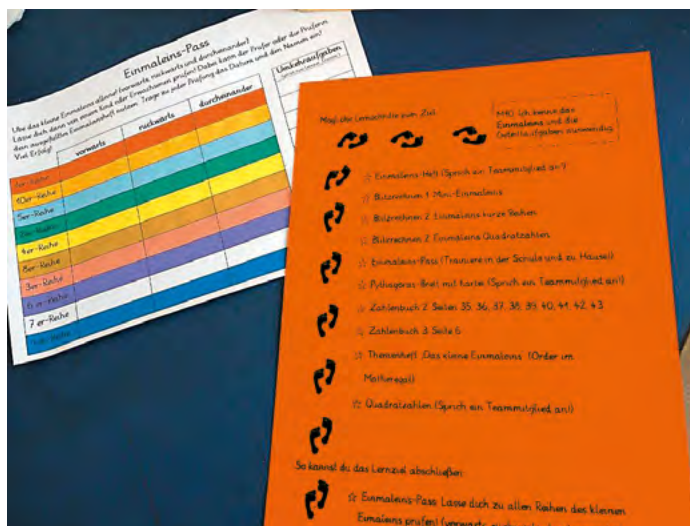
Studierende schätzen vor allem den alternativen, kreativen Zugang zu wis-

Bei der Vorstellung der Landkarten im Seminar sind zunächst die anderen Studierenden gefragt: Sie rätseln gemeinsam, stellen Vermutungen auf, äußern ihre Lesarten der Landkarte, während die Gestalterin stumm zuhört. Dadurch soll einem »Erklären« der Landkarte vorgebeugt werden, das die Vielfalt der möglichen Lesarten auf die Darstellungsabsicht einschränkt. Die Gestalterin erfährt dabei viel Neues über ihr Produkt: Wie wirkt es auf andere? Erst in einem zweiten Schritt kann sie etwas erläutern oder Fragen beantworten.

Didaktische Landkarten sind sicher nicht nur in der Deutschdidaktik eine mögliche Arbeitsweise, sondern auch in anderen Studienfeldern. Ob und wie sie in der (Grund-)Schule genutzt werden können, könnte man diskutieren. David R. Damps ist in seiner Seminarreflexion allerdings sicher: »Diese Methode kann ich mir auch sehr gut als Aufgabe für die Schüler vorstellen, denn diese Landkarte wird mittels Symbolen, Bildern und Text dargestellt und stellt einen Beitrag zum Textverständnis dar.«

Bergedick, A. / Rohr, D. / Wegener, A. (2011):
Bilden mit Bildern. Visualisieren in der
Weiterbildung, Bielefeld.

- Die Lernlandkarten finden Sie zum Download unter www.grundschule-aktuell.info



Arbeitsaufgaben zum 1 x 1



Markieren der Zielerreichung

den Lernenden bei der Auswertung eigener Lernbemühungen. Darüber hinaus betonen sie den förderlichen, nicht selektiven Aspekt der Leistungseinschätzung und fokussieren Kernfragen zur Förderdiagnostik: Welcher nächste Schritt verspricht Erfolge?

Lern-Landkarten geben den Kindern Transparenz über die erwarteten Kompetenzen in den Jahrgangsstufen 1/2 und 3/4. Sie fördern die Verantwortung für den Lernprozess und das -ergebnis. Lern-Landkarten veranschaulichen den Lernprozess für Pädagog_innen und Eltern in Bezug auf die Erreichung der Ziele bzw. die noch offenen Kompetenzen und bilden die Lernverläufe individuell ab.

Lern-Landkarten verändern die Rolle der Pädagog_in hin zu einer Lernbegleiter_in. Ihre Aufgabe ist es, das Kind zu beraten, zu beobachten und auf dem Weg zum selbstverantwortlichen Lernen zu unterstützen. Nicht die Pädagog_in wählt das nächste Ziel aus, sondern das Kind. Darüber hinaus ermöglicht die Lern-Landkarte dem Lernbegleiter zu verstehen, wie das einzelne Kind lernt. Dieses Wissen stellt eine große Bedeutung in Elterngesprächen dar.

Eltern erhalten neben der Auskunft über den aktuellen Lernstand auch Informationen, wie das Kind lernt, wie es seine Arbeit strukturiert, welche Erklärungen es selber zu seinem Lernverhalten gibt usw.

»Lern-Landkarte« – der Begriff

Der Name »Lern-Landkarte« assoziiert die Vorgänge des Lernens mit denen der räumlich-geographischen Orientierung

einer Landkarte. Im übertragenen Sinn werden sie im Lernprozess Orientierungshilfe. Lern-Landkarten sollen die Selbststeuerung der Lernenden stärken und stützen.

Einbindung der Lern-Landkarten in den Unterricht

Eine optimale Lernumgebung stellen offene Unterrichtsformen dar (Planarbeit, strukturierte Freiarbeit usw.). Lern-Landkarten entfalten ihre volle Wirksamkeit nur, wenn sie kontinuierlich genutzt werden und in den Unterricht integriert sind. Wichtig ist eine Kultur des Vertrauens in die Fähigkeit der Kinder. Auch außerhalb der Lern-Landkartenarbeit sollten Reflexionsgespräche über das Lernen, über die Lernprozesse und die Lerninhalte selbstverständlich sein.

Eine gestaltete Lernumgebung für die Arbeit mit Lern-Landkarten heißt für uns:

- eine Materialkartei, mit der Kinder Aufgaben zur Erreichung ihrer Ziele finden;
- nachhaltiges Material, wie z. B. Montessori-Material, welches die Kinder zur selbstständigen Arbeit anregt und die Selbstkontrolle und unterschiedliche Sozialformen ermöglicht;
- kooperative Lernformen in Partner- oder Gruppenarbeit;
- Helfersysteme, die jedem Kind den Lernprozess ermöglichen, Helfer_in und Fragende_r zu sein;
- Arbeitspläne, die die fachlichen Inhalte und ihre Umsetzung zu einem Unterrichtsthema, den Bezug zu Richt-

linien und Lehrplänen dokumentieren, den Eltern Tipps und Anregungen zur Begleitung und Unterstützung ihres Kindes im häuslichen Bereich bieten. Auf Elternabenden werden die Arbeitspläne vorgestellt und besprochen. Sie führen für die Unterrichtenden zu einer langfristigen Unterrichtsplanung, sorgen für Transparenz und fördern teamübergreifende Zusammenarbeit;

- Strukturen, die selbstständiges Lernen fördern, wie z. B. Helfersysteme, konstruktiver Umgang mit Fehlern.

Wie gestaltet sich die Arbeit mit Lern-Landkarten?

Für die Erstellung einer Lern-Landkarte benötigt das Kind ein leeres DIN-A3-Blatt sowie die dazugehörigen Ziele. Die Kinder gestalten ihre Karten (A3-blanko-Blätter) individuell. Es können Wege, Landschaften oder auch Kunstwelten entstehen. In diese gestalteten Bilder kleben die Kinder ihre Lernziele ein. Kinder beginnen die Arbeit mit der Lern-Landkarte, wenn sie Lesen gelernt haben. Manchmal beginnen sie schon im ersten Jahr, manchmal fangen sie im zweiten Jahr an.

Die Jahrgangsmischung 1/2 und 3/4 deckt sich mit den Kompetenzbeschreibungen in den Lehrplänen von NRW. Jedes Kind der Schuleingangsphase erhält alle Lernziele/Kompetenzen für die Fächer Deutsch und Mathematik. In der Stufe 3/4 haben wir Lernziel-Pakete zusammengestellt, damit die Übersichtlichkeit der Lernziele für die Kinder erhalten bleibt. Wir einigten uns im Kollegium vorrangig auf Kompeten-

zen/Ziele in den Fächern Deutsch und Mathematik, um auch hier die Kompetenzen/Ziele für die Kinder überschaubar zu halten. Lern-Landkarten-Ziele können auch durch individuelle Ziele für das Kind erweitert werden. Diese Ziele werden über das Kind angesprochen (»Ich richte jeden Morgen meinen Arbeitsplatz vollständig ein«) oder können in einer Beratung zwischen Lernbegleiter_in und Kind entwickelt, formuliert und aufgenommen werden (»Ich komme pünktlich aus der Draußenpause zurück«). Auf diesem Weg erarbeiten wir auch Lernziele für Kinder, die ziel-different gefördert werden oder größere Anteile an alltagspraktischen Zielsetzungen benötigen (Ich ziehe meine Socken selbstständig an). Für Kinder, die nicht lesen können, werden die Lernziele über Piktogramme ergänzt. Lern-Landkarten sind ein inklusives Instrument, mit dem alle Kinder arbeiten können.

Aufgabenkartei und Lern-Landkarten eignen sich für den individualisierten Unterricht auch deshalb, weil die Lernbegleiter_innen die Kinder eng begleiten können. Dabei ist es uns wichtig,

dass das übergeordnete Ziel, die Übernahme der Verantwortung für den eigenen Lernprozess, im Fokus bleibt. Kinder, die schon selbstständig sind, werden unterstützt, diese Kompetenz weiter auszubauen. Sie können eigene Ziele wählen, sich über Aufgabenkarteien darüber informieren, mit welchem Material sie die Ziele erreichen können, eigene Aufgabenformate/Arbeitsmaterialien wählen. Beratungsgespräche haben hier vorrangig das Ziel der wertschätzenden Rückmeldung und der bestätigenden Beratung im weiteren Lernprozess. Der Abschluss eines Lern-Landkartenziels erfolgt über eine mündliche oder schriftliche Lernzielkontrolle.

Mit dem Lernbegleiter trifft das Kind Vereinbarungen, die sichtbar machen, welche Ziele teilweise oder bereits nachweisbar erreicht wurden. Kinder schätzen den Grad der Erreichung eines Ziels regelmäßig ein und malen die Lernziele z. B. entsprechend an. Teilweise erreichte Ziele sind entsprechend der eigenen Einschätzung anteilig farbig eingefärbt, erreichte Ziele vollständig farbig gekennzeichnet und unbearbeitete Ziele bleiben unangemalt.



© Foto: Michael Fuchs

Gisela Gravelaar

leitet seit 2001 die Wartburg-Grundschule in Münster. 2014 wurde sie zur Jurorin beim Deutschen Schulpreis berufen. Homepage der Schule: www.wartburg-grundschule.de

Wie Kinder die Arbeit mit Lern-Landkarten einschätzen

Originaltöne:

»Bei offenen Aufgaben fordere ich mich heraus.«

»Beim Rechtschreibtraining versuche ich mich in der Rechtschreibung zu verbessern.«

»Arbeiten ist für mich Lernen.«

»Ich kann selber bestimmen, wo ich weiterkommen will. Ich kann entscheiden,



Lern-Landkarte für das Schulprojekt zur Reformation



welches passende Lernziel ich als nächstes nehme, wo und was ich arbeite, wann ich Pause mache ... wie ich meine LLK (Lern-Landkarte) gestalte.«

Lern-Landkarten im projekt-orientierten Unterricht

Im Bereich des projektorientierten Unterrichts werden z. T. thematische Lern-Landkarten vorbereitet. Zurzeit arbeiten wir in allen Lerngruppen in einem Schulprojekt zur Reformation: *»Mit festem Stand, Herz und Kopf die Welt gestalten.«* Sieben Schwerpunktthemen wurden in Vorbereitungsgruppen als Fundamentum erarbeitet. Zu jedem Schwerpunktthema wurden drei bis vier Kompetenzen bzw. Ziele erarbeitet, die die Kinder in ihre Projekt-Lern-Landkarte einkleben und im laufenden Unterricht bis zu den Osterferien erarbeiten. So wächst die Lern-Landkarte von Woche zu Woche. Nach den Osterferien werden wir das Projekt fortsetzen mit vertiefenden Themen (Additum) und auch hier werden individuelle Ziele mit den Kindern formuliert. Diese zusätzlichen Lern-Landkarten schärfen das Bewusstsein der Kinder, jedes Vorhaben mit Kompetenzfestlegungen zu beginnen, um zielgerichtet und damit nachhaltig die Arbeit zu gestalten.

Lern-Landkarten verändern den Unterricht

Unsere bisherige Praxis im Wochenarbeitsplan stützte sich darauf, dass der Lernbegleiter die neuen Aufgaben für die nächste Woche festlegte. Gestützt auf die Arbeitsleistung der vergangenen Woche wurden neue Aufgaben gewählt, die zum Teil mit dem Kind besprochen, zum Teil auch vom Lernbegleiter festgelegt wurden. Legen Kinder mit Hilfe der Lern-Landkarte eigene Ziele fest, so besteht die Aufgabe des Lernbegleiters vorrangig darin, die Lernumgebung so zu gestalten, dass das Schulkind seinen Zielen nachgehen kann. Das heißt, dass Kind benötigt einen Arbeitsplan (im Lerntagebuch), den es selbst gestalten kann, es benötigt Ziele und Angebote, mit denen es die Ziele erreichen kann. Dies können Arbeitsmaterialien sein, Strukturen, die kooperative Lernformen ermöglichen, Helfersysteme, in denen sich Kinder untereinander Unterstützung geben, Freiräume, in denen kreative Ideen der Kinder aufgegriffen und umgesetzt werden. Lernbegleiter_innen haben Vertrauen in das Können der Kinder und halten es aus, wenn Kinder Ziele wählen, die sie vermeintlich noch nicht leisten können. Lernbegleiter_innen führen die Lernberatung auf Augenhöhe und offerieren ihre Tipps und Ideen als Angebote, die die Kinder nicht annehmen müssen.

Eine wichtige Erfahrung ist für uns, dass die Lern-Landkarten auch den Blick auf das Arbeitsmaterial verändern. Arbeitshefte wie z. B. das Mathematikbuch oder die Übungshefte werden nicht mehr von vorne nach hinten durchgearbeitet, sondern entsprechend der Zielauswahl thematisch bearbeitet. So kann es sein, dass bestimmte Aufgabenformate im Mathematikbuch gar nicht bearbeitet werden, weil ein anderes Material von den Kindern favorisiert wurde. Mit der Zeit lernt das Kind, dass das Ziel nicht die Durcharbeit eines Lernwerkes ist, sondern das Erreichen von Kompetenzen.

Weiterentwicklung der Lern-Landkarten

Eine große Herausforderung stellt immer wieder die kindgerechte Formulierung der Lern-Landkartenziele dar.

Mittlerweile haben wir die Vereinbarung, dass Kinder für missverständliche oder wenig kindgerecht notierte Ziele eigene Formulierungen finden, die bei inhaltlicher Klarheit und Richtigkeit in den Zielkatalog aufgenommen werden. Einmal im Jahr werden die so veränderten Lernziele an die verantwortlichen Personen im Kollegium gemailt mit dem Auftrag, diese Veränderungen in die Lern-Landkarten-Vorlage aufzunehmen bzw. zu ergänzen. Diese veränderte Vorlage wird als neue Kopiervorlage allen Teams zur Verfügung gestellt. So erreichen wir, dass in allen Lerngruppen eine aktuelle Version zur Verfügung steht. Eine stetige Diskussion stellt auch die Strukturierung der Ziele dar, z. B. ob die Ziele gröber oder doch lieber feiner gefasst werden. Diese Aufgabe hat die Steuergruppe übernommen. Die Diskussionen zu dieser Thematik gehen weit über eine reine Organisation hinaus und eröffnen oft methodisch-didaktische Fragestellungen im Kontext der Unterrichtsentwicklung.

Erfahrungen mit Lern-Landkarten

Nach acht Jahren Erfahrung mit Lern-Landkarten können wir sagen, dass der Einsatz erfolgreich ist, Kinder auf dem Weg zur Selbststeuerung und Übernahme der Verantwortung für das eigene Lernen zu begleiten. Kinder gehen sehr kompetent mit dieser Arbeitsweise um. Einige Kinder benötigen mehr Unterstützung und Anleitung als andere, aber alle Kinder übernehmen deutlich mehr Verantwortung für ihr Lernen und setzen sich intensiv mit ihrem Lernweg auseinander. Den Lernbegleitern eröffnet die Lern-Landkarte die Chance, Lernwege besser zu verstehen.

Die Erprobung der Lern-Landkarten an der Wartburg-Grundschule ist eingebettet in ein Netzwerk von vier Münsteraner Schulen. In diesem Netzwerk arbeiten Grund- und weiterführende Schulen zusammen. ■

Anmerkung

Die Lern-Landkarten wurden mit Unterstützung der Robert-Bosch-Stiftung und des Deutschen Schulpreises entwickelt.

Literaturhinweis

Lernchancen: Lern-Landkarten: Heft 71, Jahrgang 12, Seelze 2010.

Jan Dombrowski / Beate Rupp-Uhlig

Mit Seekarten und Schatzkisten auf Kurs

Vor zwölf Jahren wurde die Grundschule Meerweinstraße als Primarstufe Teil der »Gesamtschule Winterhude« (heute »Stadtteilschule Winterhude«, auch »Winterhuder Reformschule«, kurz »WI.R«). Mittlerweile lernen alle Kinder dieser Stufe in jahrgangsgemischten Gruppen der Stufen 0 bzw. 1 – 4.

Jede Gruppe trägt einen Tiernamen, die Primarstufe umfasst 12 Tiergruppen.

Mit dem Konzept der Jahrgangsmischung und der Individualisierung des Unterrichts entstand die Notwendigkeit einer Rückmeldung in Form eines Portfolios, einer Lernlandkarte oder Ähnlichem.

Wenn nicht mehr alle Lerninhalte und Lerntempi von der Lehrerin und dem Lehrer gesteuert werden, muss der Lernweg, die Entwicklung, der Stand individuell dokumentiert werden.

Geschichte unserer »Seekarten«

Als Hamburger benötigen wir natürlich Seekarten und keine Lernlandkarten. Ab der Jahrgangsstufe 5 führen die Kinder unserer Schule Logbücher, mit denen Lernaktivitäten geplant und dokumentiert werden. Dafür sind Seekarten dann eine gute Grundlage.

So sorgen wir für Transparenz. Kinder, Lehrerinnen und Lehrer wie auch die Eltern sehen, wo sich das Kind in den jeweiligen Lernbereichen gerade befindet. Kinder sind auch bezogen auf ihr Lernen immer in Bewegung und der

Lernstand ist – kaum hat man ihn diagnostiziert – schon wieder veraltet.

Es scheint auch gar nicht *den* Lernweg zu geben. Sondern das Kind geht auf mehreren Wegen gleichzeitig. Es lernt gerade lesen, Soma-Würfel-Teile zusammensetzen, sich zügiger von seinen Eltern zu verabschieden und den Aufschwung am Reck. Erst einmal haben die Dinge wenig miteinander zu tun. Mit allen Aufgaben kommt das Kind unterschiedlich schnell und mit unterschiedlichem Erfolg zurecht.

Deswegen muss die Dokumentation mehrschichtig sein – nicht nur *ein* Weg auf einer Lernlandkarte.

Zunächst haben wir versucht, für alle denkbaren Lernfelder Seekarten zu entwickeln: »Die Uhr lesen«, »Mit Gewichten umgehen«, »Buchstaben schrei-

**SEEKARTE
PROJEKT/SACHUNTERRICHT**

Informations
Ich kann

- ☐ Forscherfragen zu einem Thema formulieren.
- ☐ meine Gedanken ordnen (z.B. Brainstorming, Mindmap).
- ☐ in Büchern geeignete Informationen finden (Inhaltsverzeichnis, Register).
- ☐ Interviews führen und aufzeichnen.
- ☐ im Internet geeignete Informationen finden (Umgang mit Suchmaschinen).
- ☐ diese Informationen ordentlich aufschreiben und sammeln.
- ☐ Sachverhalte mit eigenen Worten und Fachbegriffen verständlich darstellen.

Versuche
Ich kann

- ☐ einen Versuch nach Anleitung durchführen.
- ☐ aufschreiben, aufzeichnen oder fotografieren, was ich beobachtet habe.
- ☐ das Ergebnis deuten.

Beobachten
Ich kann

- ☐ genau beobachten.
- ☐ meine Beobachtungen aufschreiben oder aufzeichnen.

Experimente
Ich kann

- ☐ mir Experimente ausdenken, mit denen ich etwas erforsche.

Werkzeug
Ich kann

- ☐ genau schneiden.
- ☐ kleben/leimen.
- ☐ fachgerecht mit Werkzeugen umgehen (Säge, Hammer, Schraubendreher, Feile usw.).

Präsentieren
Ich kann

- ☐ meine Ergebnisse mit eigenen Worten und mit Fachbegriffen darstellen.
- ☐ einen Vortrag halten.
- ☐ ein Plakat gestalten.
- ☐ ein Themenbuch herstellen.
- ☐ ein Modell herstellen.
- ☐ einen Film drehen und schneiden.
- ☐ ...
- ☐ ...

Ordnen

- ☐ Ich kann zu einem Thema Dinge sammeln und sinnvoll ordnen.
- ☐ Ich kann erkennen, nach welchen Regeln andere etwas geordnet haben.

Feb 2017

ben«, »Mit dem Wörterbuch umgehen«, »Wortarten«, um nur einige Beispiele zu nennen.

Zudem gab es zu diesem Zeitpunkt innerhalb der Primarstufe noch eine Trennung der Stufen VS/1/2 und 3/4. Einige der Seekarten wurden stufenübergreifend fortgeführt, andere gab es nur hier oder dort.

Das Ergebnis war, dass jedes Kind einen Seekartenordner hatte, der so viele Seekarten unterschiedlichen Inhalts und Datums sowie des Niveaus enthielt, dass sich alle – Lehrerinnen und Lehrer, Schüler und Eltern – im wahrsten Sinne des Wortes verzettelt hatten.

Außerdem sollten die Seekarten vollständig sein. Und perfekt. Einige Karten – darunter auch sehr zentrale – wurden nie eingeführt, weil man ja noch nicht fertig war.

Die eigentliche Funktion der Transparenz und des Überblicks über die Lernentwicklung konnte so nicht erfüllt werden.

Der Stand der Dinge

Diese Überschrift ist insofern irreführend, als es nicht wirklich einen Stand gibt, wir uns stattdessen in einer permanenten Weiterentwicklung befinden.

Als klar wurde, dass es wie oben beschrieben nicht ginge, haben wir beschlossen, die Seekarten – so wie sie sind – einfach einzuführen und sie in der laufenden Arbeit weiterzuentwickeln. Außerdem haben wir Lernfelder in mehreren Schritten zusammengefasst, sodass es seit ungefähr zwei Jahren bei uns an der Schule sechs Seekarten gibt: *Sachunterricht/Projekt, Deutsch, Mathematik, Englisch, Künste und Sport*.

Allen Seekarten liegen die Hamburger Bildungspläne für die Grundschule zugrunde. Bei der Karte Sachunterricht/Projekt wurden die *sozialwissenschaftliche, geografische, naturwissenschaftliche, historische und technische* Perspektive des Sachunterrichts sowie *perspektiven-übergreifende* Kompetenzen berücksichtigt. Die Deutschkarte orientiert sich an den Kompetenzbereichen *Sprechen und Zuhören, Lesen, Texte schreiben, Richtig schreiben* sowie *Sprache untersuchen*. Die Seekarte Mathematik folgt den Leitideen »Zahl«, »Messen«, »Daten und Zufall«, »Raum und Form« sowie »Muster und Struktur«.

Wir haben versucht, die Regelanforderungen der Bildungspläne so umzuformulieren, dass sie für Kinder und Eltern verständlich sind und auch fachfremden Kolleginnen und Kollegen einen Überblick verschaffen über das, was in der Primarstufe Lerninhalt ist.

Bei der kindgerechten Formulierung von Kompetenzen begibt man sich in den Spagat, weil sie einerseits präzise, sprachlich korrekt und fachdidaktisch einwandfrei sein soll, andererseits aber auch für Kinder und Eltern verständlich sein muss.

So ist aus der Regelanforderung des Bildungsplans Mathematik »*Ergebnisse auf Plausibilität hin zu überprüfen*« in der Seekarte »*schätzen, ob ein Ergebnis richtig sein kann*« geworden. Aus »*die Schülerinnen und Schüler ... übersetzen Bereiche oder Situationen in mathematische Begriffe, Strukturen und Relationen*« wird »*ich kann mir Rechengeschichten ausdenken*«.

Wer genauer wissen möchte, was in den Bildungsplänen gefordert wird, kann im Original¹ nachlesen.

Umgang mit den Seekarten

Die Kinder erhalten die Seekarten in der Regel zu Beginn des Jahrgangs 3. Dann können sie meist gut lesen, haben sich in der Schule eingelebt und können vor allem mit den Formulierungen etwas anfangen. Es gibt für die Primarstufe nur eine Seekarte pro Lernbereich, die alle Lerninhalte dieses Bereiches für die Grundschulzeit abbildet. Damit verhindern wir, dass immer Neues kommt, wenn man gerade etwas fertig hat. Wir vermeiden so, dass die Kinder das Gefühl bekommen, es nähme gar kein Ende.

Vor jeder anzustrebenden Kompetenz befindet sich ein kleines Fähnchen, das ausgemalt werden soll, wenn die Kompetenz erreicht ist. Wenn das Kind eine erste Ahnung hat, malt es das erste Viertel mit einem Buntstift an. Wenn es sich mit der Materie befasst und langsam kompetenter wird, malt es den mittleren Bereich aus. Und wenn es richtig fit bezüglich der Kompetenz ist, wird auch das letzte Viertel ausgemalt.

Die Kinder verwenden unterschiedliche Farben zu unterschiedlichen Zeitpunkten. So lassen sich ein Fortschritt und ein Zuwachs abbilden.



Beate Rupp-Uhlig

arbeitet seit 24 Jahren als Lerngruppenleiterin, seit 2005 an der Winterhuder Reformschule, didaktisch-pädagogische Koordinatorin.



Jan Dombrowski

arbeitet seit 25 Jahren als Lerngruppenleiter, seit 2007 an der Winterhuder Reformschule.

In der Praxis hat sich gezeigt, dass die Kinder kein Problem damit haben, wenn sie eine Seekarte noch einmal neu und von vorn ausfüllen, weil es eine neue Version gibt oder die alte Karte verloren gegangen ist.

Wenn ein Fähnchen noch nicht angemalt ist, denken die Kinder in den wenigsten Fällen: »Oh, da bin ich aber schlecht drin«, sondern eher »Guck mal, das muss ich noch machen«. Darin besteht eine wichtige Orientierungsfunktion der Seekarten.

Seekarten und Zeugnisse

Die Seekarten bilden auch die Grundlage unserer Zeugnisse für den Jahrgang 3 und 4. Unsere Schule arbeitet seit bald 10 Jahren am Hamburger Schulversuch alles>>können mit, bei dem es um die Entwicklung kompetenzorientierten Unterrichts, kompetenzorientierter Zeugnisse und eines kompetenzorientierten Rückmeldesystems geht. Durch die Teilnahme am Schulversuch sind wir von der Last und dem Unsinn befreit, Zensuren geben zu müssen.

Für die Jahrgänge 1 und 2 sowie für die Vorschule verfassen wir Lernentwicklungsberichte. In den Jahrgängen 3 und 4 erhalten die Kinder Zeugnisse, bei denen hinter jeder zu erwerbenden Kompetenz ein leerer Balken liegt, der unterschiedlich weit eingefärbt wird – analog zu den Fähnchen der Seekarten. Am Ende des Jahrgangs 3 erhalten die Kinder dieses Zeugnis das erste Mal. Die Balken sind mit einem hellen Grau eingefärbt. Mitte des Jahrgangs 4 wird es dann mit einer etwas dunkleren Farbe fortgeführt und findet Ende des Jahrgangs 4 mit der dunkelsten Farbe einen vorläufigen Abschluss. Grundlage für das Einfärben sind die laut Bildungsplänen bis zum Ende des Jahrgangs 4 zu erwerbenden Kompetenzen.

Nur in sehr seltenen Fällen sind Kinder von unserer Einschätzung ihrer Leistungsfähigkeit überrascht oder fühlen sich ungerecht beurteilt. Sie wissen durch die Auseinandersetzung mit den Seekarten und die diesbezüglichen Gespräche, die wir mit ihnen führen, oft sehr genau, über welche Kompetenzen sie in welchem Umfang verfügen. Auch hier gilt, dass ein leerer Balken nicht bedeutet: »Darin bin ich schlecht, das kann ich nicht und werde es auch nie lernen«, sondern: »Das kann ich zum jetzigen Zeitpunkt noch nicht, dies könnte eines meiner nächsten Ziele sein.«

Einbindung der Seekarten

Die Seekarten verstehen und gebrauchen wir als ein Instrument der Lernreflexion: Sie sind im Zusammenhang zu sehen mit unseren individuellen **Arbeitsplangesprächen**, der Selbsteinschätzung in Vorbereitung auf die **Bilanz- und Zielgespräche** (»BiZi«), ggf. der Erstellung von Förderplänen sowie der Zeugnisse – in Stufe 4 auch mit Abschluss des ersten Halbjahres.

In **Planungsgesprächen**, die ungefähr alle 14 Tage stattfinden, unterstützen wir die Kinder darin, ihre nächsten Schritte zu planen. Im Arbeitsplan ist allen einzelnen Planungselementen eine Spalte vorangestellt und besonders wichtig: »Meine Ziele«.

In diesen Arbeitsplänen geht es nicht darum, bestimmte Seiten in einem Heft einzutragen. Dies kann Sinn machen, wenn auf diesen Seiten Inhalte thematisiert werden, die das Kind seinem Ziel näherbringen.

Bei der Zielfindung helfen die Seekarten. In regelmäßigen Abständen ist das Lesen und Ausfüllen der Seekarten Teil des Arbeitsplanes. In welchem Rahmen die Kinder dies tun, ist sehr unterschiedlich. Einige lesen ihre Seekarten ganz alleine, andere tun das gerne in Partner- oder Gruppenarbeit. Die sich daraus ergebenden Gespräche ge-

hen oft schnell in die Tiefe. Die Kinder tauschen sich aus, wenn ihnen einzelne Punkte einer Seekarte nicht klar sind. Manchmal bleibt bei allen ein Fragezeichen. Dies ist dann der Impuls, sich gemeinsam über einen Inhalt auszutauschen. Auch diese Zusammensetzung variiert: von der gesamten Tiergruppe über eine Gruppe von 8 bis 10 Kindern bis hin zum Einzelgespräch. Oft moderiert ein Kind, das diesen Kompetenzbereich verstanden hat, und erklärt an Beispielen.

Sprechen die Kinder beim Lesen der Seekarten über einzelne Themen und Begriffe, wird ihnen oft nach einer kurzen Erklärung deutlich, dass sie sich teilweise oder gut im jeweiligen Bereich auskennen. Dies geschieht immer wieder auch im Gespräch mit uns. Somit bilden die Seekarten neben der Selbsteinschätzung auch die Fremdeinschätzung durch uns ab.

Dass die Seekarten in dieser Form dem Inklusionsgedanken nicht ausreichend Rechnung tragen und Kinder mit Einschränkungen in ihren Möglichkeiten und Begrenzungen zu wenig beachtet sind, ist uns bewusst. Ein Versuch ist, die Kinder leere Seekarten mit den von ihnen erworbenen Inhalten und Kompetenzen selbst ausfüllen zu lassen.

Vor den zweimal im Jahr stattfindenden Bilanz- und Zielgesprächen

Mathematik	
Du verfügst über allgemeine mathematische Kompetenzen. Lösungswege beschreiben und begründen; Texte in mathematische Aufgaben umwandeln; Probleme mit Hilfe der Mathematik lösen; mathematische Darstellungen verwenden.	
Du kannst mit Zahlen umgehen und rechnen. Zahlen bis eine Million lesen, sprechen und schreiben, darstellen, ordnen und vergleichen; Zahlen runden und Ergebnisse überschlagen; Hilfsmittel wie Rechenstrich, Stellenwerttafel, Tausch- und Umkehraufgaben zum vorteilhaften Rechnen nutzen; in allen Rechenarten bis 100 im Kopf rechnen; halbschriftlich und schriftlich rechnen.	
Du verfügst über Kompetenzen im Bereich Raum und Form. Ebene Figuren und Körper erkennen, benennen und mit Fachbegriffen beschreiben; Würfel- und Quadernetze anfertigen; Symmetrien erkennen und herstellen; mit Lineal, Geodreieck und Zirkel sachgerecht umgehen; Pläne, Grundrisse und Lagepläne zeichnen und lesen.	
Du kannst Größen messen, schätzen, umwandeln und damit rechnen.	
Du kannst Daten sammeln, darstellen und Wahrscheinlichkeiten schätzen.	
Du kannst Muster und Strukturen erkennen und fortsetzen.	

Seekarte Mathematik

Zahlen und Rechnen

Ich kann

Zahlen lesen, sprechen und schreiben.

- ☐ bis 100.
- ☐ bis 1000.
- ☐ bis 1 000 000.

Zahlen darstellen, vergleichen und auf dem Zahlenstrahl einordnen.

- ☐ bis 100.
- ☐ bis 1000.
- ☐ bis 1 000 000.
- ☐ die Aufgaben des kleinen Einspluseins (auch minus) lösen und auf größere Zahlenräume übertragen.
- ☐ die Aufgaben des kleinen Einmaleins (auch geteilt) auswendig lösen und auf größere Zahlenräume übertragen.
- ☐ Zahlen runden und Ergebnisse überschlagen
- ☐ Tausch- und Umkehraufgaben sinnvoll nutzen.
- ☐ den Rechenstrich und die Stellenwerttafel nutzen.
- ☐ Rechengesetze richtig anwenden. (Vertauschungsgesetz, $\cdot$ vor $-$).
- ☐ halbschriftlich rechnen ($+$, $-$, $\cdot$ und $:$).
- ☐ schriftlich rechnen ($+$, $-$, $\cdot$ und $:$).

Messen und Größen

Ich kann

- ☐ Einheiten der Größen Geld (€) Länge (m), Zeit (h), Gewichte (g) und Volumen (l) richtig verwenden.
- ☐ Größen schätzen, (1 Meter; 1 Kilogramm, $\frac{1}{2}$ Liter)
- ☐ mit verschiedenen Messgeräten sachgerecht umgehen (Zollstock, Lineal, Messbecher, Waage).
- ☐ Größen umrechnen (Wie viel cm sind 1 m; wie viel g sind 1 kg; wie viel kcal sind 1 kJ)
- ☐ gebräuchliche einfache Bruchzahlen ($\frac{1}{2}$, $\frac{1}{4}$, $\frac{3}{4}$) bei Größen sinnvoll verwenden.

Muster und Struktur

Ich kann

- ☐ geometrische Muster oder Zahlenfolgen erkennen und fortsetzen.
- ☐ Geometrische Muster oder Zahlenfolgen selbst erfinden.

Daten, Häufigkeit und Wahrscheinlichkeit

Ich kann

- ☐ Strichlisten anfertigen.
- ☐ Tabellen erstellen.
- ☐ Schaubilder zeichnen.
- ☐ Tabellen und Schaubilder lesen.
- ☐ die Begriffe „sicher“, „unmöglich“ und „wahrscheinlich“ richtig benutzen.
- ☐ die Gewinnchancen bei einfachen Zufallsexperimenten einschätzen.

Raum und Form

Ich kann

- ☐ Quadrat, Rechteck, Dreieck und Kreis erkennen und benennen sowie skizzieren und zeichnen.
- ☐ Würfel, Quader, Kugel, Kegel, Pyramide erkennen und benennen sowie skizzieren und zeichnen.
- ☐ Würfel- und Quadernetze anfertigen und die Körper anhand von Netzen vorstellen.
- ☐ Symmetrien (Spiegelachsen) erkennen.
- ☐ Symmetrien herstellen (falten, zeichnen).
- ☐ mit Lineal, Zirkel und Geodreieck messen und/oder zeichnen.
- ☐ Würfelbauten mit Holzwürfeln/Soma-Würfel nach Vorlage bauen.
- ☐ Grundrisse und Bau- oder Lagepläne zeichnen.
- ☐ Grundrisse und Bau- oder Lagepläne lesen.

Sach- und Textaufgaben lösen

Ich kann

- ☐ einen Text in eine Matheaufgabe übersetzen.
- ☐ mir Lösungswege ausdenken,
 - ☐ indem ich mir Aufgaben mit Material veranschauliche
 - ☐ indem ich Zeichnungen anfertige,
 - ☐ eine Tabelle anlege, ...
- ☐ schätzen, ob ein Ergebnis richtig sein kann.
- ☐ durch Probieren und geplantes Vorgehen kombinatorische Aufgaben lösen.
- ☐ mir selber Textaufgaben/Rechengeschichten ausdenken.

Feb 2017

(»BiZi«) schätzen sich alle Kinder ab Stufe 0 selbst ein bezüglich ihres Sozial- und Arbeitsverhaltens, der einzelnen Lernbereiche, ab Stufe 3 reflektieren sie ihr Lernen und ihre Lernstrategien. Die von ihnen immer wieder ausgefüllten Seekarten helfen ihnen dabei und machen ihnen Lernzuwächse deutlich. Zu diesem Zeitpunkt nehmen die Kinder die Seekarten mit nach Hause, so dass die Eltern auch einen Einblick haben und mit den Kindern ins Gespräch kommen. Im Bilanz- und Zielgespräch selbst spielen die Seekarten nur partiell eine Rolle. Die Kinder entscheiden selbst, inwieweit die Seekarten beim Gespräch angesehen werden, da es außerdem noch die Selbsteinschätzungsbögen sowie die Schatzkisten gibt, die als individuelles Portfolio besonders Gelungenes beinhalten.

Abschließend formuliert das Kind Ziele für die nächsten Monate. Auch dabei können die Seekarten helfend unterstützen. Ziele, die daraus entstanden sind: »Ich möchte die Uhr lesen können.« »Ich möchte lauter sprechen und in der nächsten Zeit die Kreisleitung übernehmen.«

Wir räumen an dieser Stelle ein, dass die Arbeit mit den Seekarten immer wieder auch von uns in den Fokus gerückt werden muss. Dies gelingt mal besser, mal schlechter.

Die Bedenken, die Kinder würden sich selbst womöglich zu gut oder zu

schlecht einschätzen, waren und sind immer wieder Thema in unserem Austausch über die Erfahrungen in der Praxis. Dabei stellen wir fest, dass die Seekarten als Werkzeug nur in Kommunikation mit den Kindern funktionieren. Dass wir den Kindern nicht nur ihre von uns beobachtete und bewertete Leistung rückmelden, sondern ebenfalls ihre eigene Einschätzung sehen und hören wollen, ist uns wichtig und hängt eng zusammen mit dem eigenen Rollenverständnis auch bezogen auf die Bewertungsprozesse: Immer wieder erleben wir eindrucksvoll, wie gut Kinder sich einschätzen können bezüglich eigener Stärken und Schwächen. Oft sind sie dabei mit sich strenger, als wir es wären. Natürlich gibt es auch Kinder, die wie Lotta aus der Krachmacherstraße mit sich selbst grundzufrieden sind und meinen: »Mit mir ist es schon gut – ich kann fast alles.« Oft sind da die anderen Kinder ein Korrektiv, weil sie an ihnen erleben, dass man mit sich selbst auch kritisch sein kann.

Und dann gibt es auch die Fälle, in denen wir als Lehrerin oder Lehrer Überraschungen erleben:

Lasse zeigt mir seine ausgefüllten Seekarten. Auf der Mathesekarte blinken mir förmlich farbig ausgemalte Fahnen entgegen. Ich sehe Lasse fragend und zweifelnd an und erkläre ihm, dass man die Fahnen nur dann ganz

ausmalt, wenn man diese Sache richtig gut kann. Lasse selbst ist nun erstaunt und sagt dann etwas aufgebracht: »Aber das kann ich alles schon!« Ich beeile mich und gebe ihm ein buntes Aufgabenpotpourri der Aufgabenformate. Dann frage ich ihn noch ein bisschen ab. Sehr schnell kommen seine Antworten. Sie sind richtig.

Fazit

Die Schatzkisten sind als individuelles Ergebnisportfolio zu verstehen. Die Kinder legen dort ab, worauf sie besonders stolz sind: erste Tagebücher, Zertifikate, das erste Lese-Heft, ein Foto eines hohen Turmes, Urkunden, ein Foto einer Präsentation, ein gelungenes Bild etc.

Die BiZi-Protokolle und die Arbeitsplangespräche machen den individuellen Lernweg des Kindes deutlich.

In all dem sind die Seekarten der Bezugsrahmen: Man breitet sie vor sich aus und erhält den Überblick. Die Zeugnisse fassen die in den Seekarten genannten Kompetenzen zusammen. ■

Anmerkung

1) siehe Hamburger Bildungsplan Grundschule vom 01.08.2011.



Claudia Leipold / Claudia Tröbitz

»Von weißen Flecken und bekannten Gefilden«

Lernlandkarten als Entwicklungsaufgabe

Lernlandkarten sind in der Diskussion um moderne Leistungsdokumentation, Befähigung zur Selbsteinschätzung und Lernplanung zum Schlagwort geworden. Der Artikel zeigt Formen, Chancen, Grenzen aber auch Wege zur Entwicklung eigener Lernlandkarten auf. Er bietet zudem einen kurzen Praxiseinblick.

Zum Begriff: Sie stellen ein einfaches, ansprechendes Werkzeug dar, um Lernentwicklungen zu dokumentieren.

Durch die Visualisierung und Strukturierung der Lerninhalte werden Lernerfolge und Lernschritte dokumentiert, wird die Planung des weiteren Lernens unterstützt und zum Nachdenken über den eigenen Lernweg angeregt und eingeladen.

Lernlandkarten stellen für uns eine Methode dar. Sie sind vielfältig einsetzbar und können in jedem Unterricht zur Anwendung kommen.

Modelle

Je nach Intention und Lerngruppe kann mit unterschiedlichen Modellen gearbeitet werden:

● Unstrukturierte Lernlandkarte

Die Kinder erhalten Items¹, kleben diese auf ein selbst gestaltetes Blatt und malen sie aus, wenn das Ziel erreicht ist.

● Individuell strukturierte Lernlandkarte

Die Kinder erhalten Items, strukturieren diese selbst auf einer Karte und dokumentieren so ihren individuellen Lernweg.

● Strukturgebende Lernlandkarte

Die Kinder ordnen Items in eine vorgegebene Struktur ein (z. B. »Inseln« oder ein »Weg«).

● Vorstrukturierte LLK

Die Kinder erhalten eine vorstrukturierte Übersicht der zentralen Lernaufgaben und markieren bereits erreichte Lernziele und aktuelle Lernaufgaben.

In der untenstehenden Tabelle sind Vor- und Nachteile der einzelnen Modelle aufgelistet.

Je nach Einsatz der Lernlandkarte überwiegen unterschiedliche Vor- und Nachteile. Eine Lernlandkarte für einen bestimmten Themenbereich kann durchaus schon von Grundschulkindern selbst strukturiert werden. Bei der langfristigen Arbeit über ein gesam-

Unstrukturierte LLK	Individuell strukturierte LLK	Strukturgebende LLK	Vorstrukturierte LLK
–	Lernweg sichtbar	Lernweg teilweise sichtbar	–
Aktuelle Lernaufgabe sichtbar	Aktuelle Lernaufgabe sichtbar	Aktuelle Lernaufgabe sichtbar	Aktuelle Lernaufgabe sichtbar
Erlerntes sichtbar	Erlerntes sichtbar	Erlerntes sichtbar	Erlerntes sichtbar
–	–	Übersicht über Lernbereiche	Gesamtübersicht über Lerninhalte
Erweiterbar durch neue Items	Erweiterbar durch neue Items	Erweiterbar durch neue Items	–
–	Kinder strukturieren	Kinder ordnen ein	–
–	Übersichtlich	Übersichtlich	Übersichtlich
–	–	–	Direkter Vergleich möglich
Einfache Handhabung	Anspruchsvolle Handhabung	Mäßig anspruchsvolle Handhabung	Einfache Handhabung
Gefahr des Verlusts einzelner Items	Gefahr des Verlusts einzelner Items	Gefahr des Verlusts einzelner Items	–

Vorteile und Nachteile der einzelnen Modelle von LLK

tes Schuljahr kann diese Form jedoch schnell unübersichtlich werden und stellt nach unserer Erfahrung für den überwiegenden Großteil der Grundschulkinder eine Überforderung dar.

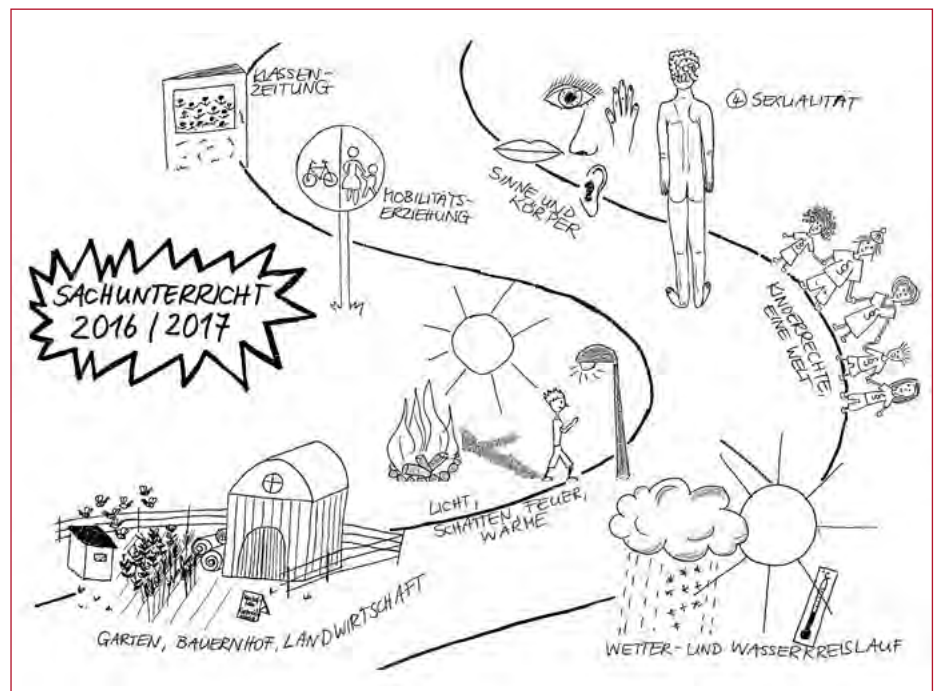
Werden beim Einsatz von Lernlandkarten ausschließlich Inhalte aufgelistet, z. B. Themen des Sachunterrichts, so erfüllen sie einen Übersichtscharakter. Soll die Lernplanungs- und Reflexionskompetenz des Kindes angesprochen werden, empfehlen sich kindorientierte Kompetenzbeschreibungen, wie bspw. »Ich lese Wörter«.

Was jede Lernlandkarte leisten kann

Trotz der Erkenntnis, dass die Nutzung von Lernlandkarten im Unterricht, wie auch das Lernen selbst, ein ständiger Prozess ist, können folgende Grundsätze für Lernlandkarten aller Formen generiert und zugrunde gelegt werden:

● Lernlandkarten sind eine Planungsgrundlage

Sowohl für die Kinder als auch für die PädagogInnen stellen Lernlandkarten eine Grundlage dar, auf der sie die Planung von Unterrichtsinhalten aufbauen können. PädagogInnen können sich in der Vermittlung von Lernstoff bzw. im Begleiten des Lernens der Kinder darauf stützen. Kinder haben einen Überblick über bereits erreichte und noch zu erreichende Inhalte und Ziele.



● Lernlandkarten bieten Transparenz auf der Basis von Fachlichkeit und Individualität

Lernlandkarten verdeutlichen Kindern, PädagogInnen und Eltern schnell und übersichtlich, welche fachlichen Ziele das Kind bereits erreichen konnte. Sie können von allen einfach interpretiert

und gegenseitig erklärt werden. Sie bieten zudem einen Einblick ins schulische Lernen des Kindes.

● Lernlandkarten zeigen Lernspuren

Egal welche Form der Lernlandkarte genutzt wird, immer zeigt sie die Lernspur eines Kindes.





Unweigerlich sind Lernlandkarten dadurch Teil einer Ziffernnoten ergänzenden oder alternativen Leistungsdokumentation.

- **Lernlandkarten führen zu dialogischem Lernen**

Die Nutzung der meisten Formen von Lernlandkarten erfordern den Dialog zwischen Kind und PädagogIn, da sie nicht ohne Gespräch genutzt werden können. Das Kind muss zeigen, nachfragen, einen Lernbeweis erbringen, im Gespräch ausloten, wie weit es vorwärtsgelangen ist, und sagen, wo es hinwill. Die PädagogIn meldet dem Kind zurück, wie ihre Einschätzung ist, zeigt ihm, mit welchen Möglichkeiten und Schritten es an ein neues Ziel herangehen kann, oder ermutigt es, weiterzuarbeiten.

● Lernlandkarten verbinden

Werkzeuge des Lernens

Eine Lernlandkarte »funktioniert« nicht für sich allein. Die Kinder brauchen andere Werkzeuge, um sich Inhalte zu erschließen oder die Lernlandkarte selbst effektiv zu nutzen. So ist die Lernlandkarte auch eine Verbindung zu Arbeitsheften, Materialien, Lernprodukten der Kinder, Lernspielen, Lerntagebüchern, Portfolios, Logbüchern, Kompetenzrastern und Ähnlichem.

● Lernlandkarten sind ein Einstieg in die Öffnung von Unterricht

Lernlandkarten ermöglichen allen Lernern Erfolgserlebnisse durch die Fokus-

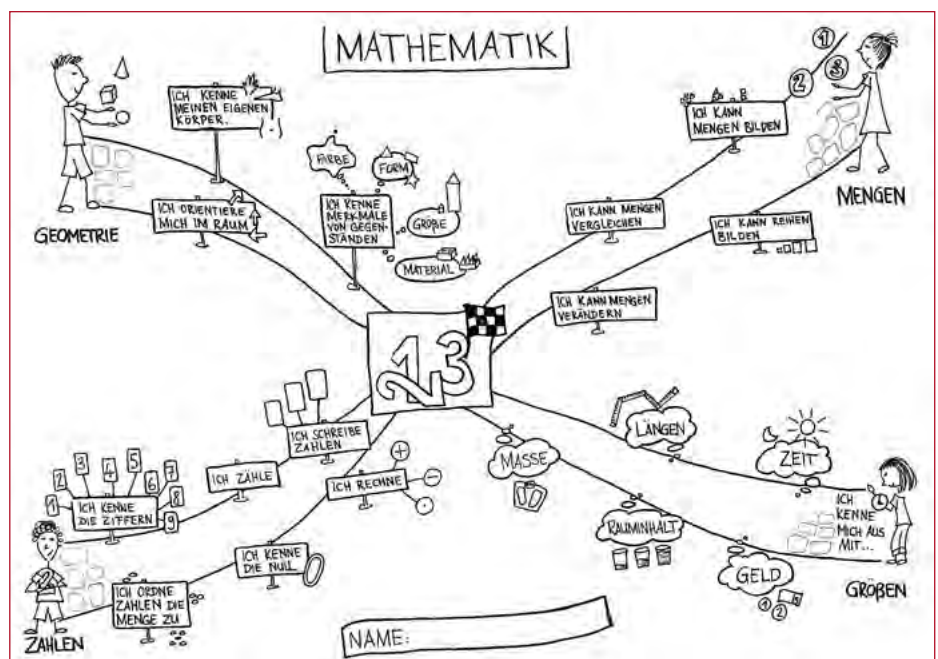
sierung auf Lernerfolge. Auch die PädagogInnen richten ihren Fokus auf erreichte Lernziele und erhalten dadurch ein Instrument zur Qualitätssicherung. Diese erfolgsorientierte Sicht auf das Lernen von Kindern ermöglicht und begünstigt die Weiterentwicklung und Individualisierung von Unterricht.

Entwicklungsaufgaben aus der Praxis

Bei der Arbeit mit Lernlandkarten stieß das Team der Grundschule des Evangelischen Schulzentrums Muldental jedoch auch immer wieder an Grenzen;

vor allem in der praktischen Nutzung. So ist es recht aufwändig und erfordert Disziplin aller, wenn Lernlandkarten kontinuierlich genutzt werden sollen. Die Lernlandkarten müssen zudem so klar und »knackig« formuliert sein, dass Kinder die einzelnen Items erfassen und auf ihre Arbeit übertragen können. Außerdem, so stellten wir immer wieder fest, braucht es ein Ordnungssystem, das es allen Beteiligten ermöglicht, schnell und gezielt und nach Möglichkeit ritualisiert auf die Lernlandkarte zugreifen zu können.

Auf der Suche nach Lösungen griffen wir auf die für uns praktikabelste Lern-



Lernlandkarte Mathematik (Förderschwerpunkt geistige Entwicklung)

landkarte zurück und passten unsere bisherigen Stück für Stück an. Wir entschieden uns für eine vorstrukturierte Lernlandkarte.

Die Fachinhalte einiger Lernlandkarten begrenzten wir, da wir sie für den alltäglichen Umgang der Kinder als zu umfangreich empfanden. Damit wir Lehrer aber weiterhin detaillierter dokumentieren können, entwickelten wir Kompetenzraster, die Fachinhalte und Kompetenzen deutlicher abbilden können.

Die noch fehlenden Lernlandkarten für Kinder, die lehrplandifferent beschult werden, wurden mit Hilfe der Förderpädagoginnen auf gleicher Basis erstellt. So ist es nun möglich, auch ihnen eine eigene, sich optisch kaum unterscheidende Lernlandkarte zu geben und gezielt damit zu arbeiten.

Um kontinuierlicher mit Lernlandkarten zu arbeiten, entwickelten wir ein »Logbuch«, das verschiedene Elemente des Lernens an unserer Schule verbindet, über vier Jahre von den Kindern geführt wird und den Eltern ergänzend zum Zeugnis regelmäßig vorgestellt werden soll. Es enthält Elemente eines begleitenden Portfolios und des Lerntagebuchs. Die Lernlandkarten der drei Hauptfächer und aller Jahrgänge sind zentrales Element dieses Ringbuches, welches die Kinder mindestens einmal wöchentlich in die Hand nehmen sollen.

Wie komme ich zur passenden Lernlandkarte für meinen Unterricht?

»Probieren geht über kopieren«

Es kann für jeden Unterricht die passende Lernlandkarte geben. Je nach Intention, Lerngruppe, Unterrichtsstruktur und Lerninhalt sollte die Methode »Lernlandkarte« angepasst werden.

»Ist das zu schaffen?«

Unsere Erfahrung zeigt, dass nur Instrumente mit einer unkomplizierten Praktikabilität und einem geringen Arbeitsaufwand den Einsatz im Unterricht



Claudia Leipold

ist Grundschullehrerin, Stammgruppenleiterin (1–4) am Evangelischen Schulzentrum Muldental und Vorstandsmitglied der Landesgruppe Sachsen im Grundschulverband.



Claudia Tröbitz

ist Grundschullehrerin, Stammgruppenleiterin (1–4) am Evangelischen Schulzentrum Muldental und Vorstandsmitglied der Landesgruppe Sachsen im Grundschulverband.

dauerhaft bereichern. Daher sollte dieses Kriterium in der Anfangseuphorie nicht vernachlässigt werden und genau überlegt werden, welchen Zweck die Lernlandkarte erfüllen soll.

»Was ist wichtig?«

Bei der Auswahl der Items kann man den Lehrplan zu Rate ziehen, sich an einem Lehrwerk orientieren oder den Stoffverteilungsplan zugrunde legen. Die Inhalte sollten kindgerecht formuliert und gegebenenfalls strukturiert bzw. illustriert werden.

»Wann ist ein Ziel erreicht?«

Um die Erreichung eines Zieles einschätzen zu können und die Kinder bei ihrer Lernplanung zu unterstützen, müssen keine umfangreichen Testbögen o. Ä. erstellt werden. Stattdessen können Lernbeweise durch Beobachtung, Abfragen, Eigenproduktionen, Präsentationen usw. erbracht werden. Kriterien, die dem zugrunde liegen, können in individueller Form und bei Bedarf hinzugezogen werden (z. B. durch Kompetenzraster).

»Welches Ritual lege ich zugrunde?«

Damit es nicht nur beim Austeilen oder einmaligem Erstellen der Lernlandkarten bleibt und man größtmöglichen

Nutzen erzielt, empfiehlt es sich, sich zu überlegen, wann Zeit für Bearbeitung der Lernlandkarte zu finden ist. So kann diese beispielsweise im Wochen-/Monats-/Stoffverteilungsplan eingezeichnet werden.

»Der Weg ist das Ziel«

So wie sich Unterricht wandelt, sich Lehrerinnen entwickeln und sich Lerngruppen verändern, so ist auch eine Lernlandkarte bzw. eine Item-Liste nicht statisch. Es ist sinnvoll, diese immer wieder zur Hand zu nehmen, zu überarbeiten, zu »entschlacken« oder auch zu ergänzen. ■

Anmerkung

1) Items sind kleine Zettel, auf denen Lernziele formuliert sind.

Literatur

Hendrik Josch-Pieper / Bettina Pake / Michael Wildt: Schüler/innen erstellen eigene Lern-Landkarten – ein Beitrag zur gemeinsamen Evaluation von Unterricht und zur Planung individueller Lernprozesse; michaelwildt.de/data/texte/10-Schueler-erstelleneigeneLernLandkarten.pdf; Stand: 15.03.2017

Claudia Leipold / Claudia Tröbitz: Lernlandkarten als Basis der Lerndokumentation. In: Grundschule aktuell – Heft 129; Grundschulverband e. V.; Frankfurt/Main 2015.

Item	Kompetenzen	Möglichkeiten der Erarbeitung / Materialien / Übungsformen
Ich nutze die Buchstabentabelle	Kind versteht die Funktion der Buchstabentabelle Kind ordnet Lauten entsprechende Bilder zu Kind nutzt die Buchstabentabelle zum Schreiben	Memory Suchübungen Lausch-Spiele; Lausch-Heft Freies Schreiben; Schreibhefte

Bsp. für Konkretisierung von Items

Klaus Rödler

Kinder am Mathematikunterricht beteiligen

»Eigentlich will ich nicht Lesen *lernen*. Ich will Lesen *können*!« Das antwortete mir vor etwa 30 Jahren ein Schüler der Freien Schule Frankfurt, an der ich damals als Bezugsperson arbeitete. (Lehrer gab es nicht.) Die Antwort bringt etwas Wesentliches auf den Punkt: Kindern geht es gar nicht um Lernprozesse. Es geht ihnen um Kompetenzen. Sie nehmen den kulturellen Unterschied wahr, der die Erwachsenen und auch schon die älteren Kinder aufgrund bestimmter Kompetenzen auszeichnet. Aus diesen Erfahrungen heraus lassen sie sich auf das ein, was ihnen nach ihrer Überzeugung hilft, ebenso groß und stark zu werden. Deshalb wollen sie in die Lebenswelt der Lesenden, Schreibenden und Rechnenden hineinwachsen.

Oft ist die Motivation sogar noch weniger zielgerichtet. Häufig ist es pure Neugier, die ein Kind dazu bringt, sich Herausforderungen zu stellen, die wir aus pädagogischer Sicht als Lernprozesse beschreiben und die wir als Lehrkräfte im Blick auf Lernziele gestalten. Aus Sicht des Kindes ist es einfach ein interessantes Tun, das das Kind ergriffen hat und nicht mehr loslässt. Wenn Kinder experimentieren, wenn sie Bilder malen, wenn sie schreiben und rechnen, wenn sie über Probleme in der Klasse diskutieren oder darüber, warum ein großer, schwerer Baumstamm schwimmt, obwohl ein kleiner, leichter Stein untergeht, dann haben sie keine Lernziele im Auge. Meist ist es Neugier oder auch Lebenslust, die sie treibt. Es ist ihr kindliches Sein, das sie im Tätigwerden lernen lässt.

Daraus folgt erstens: Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, dem Kind ein Tätigkeitsfeld anzubieten, das wesentliche Lernprozesse ermöglicht. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, die tatsächlichen Lernprozesse zu beobachten, zu deuten, zu steuern und das Tätigkeitsfeld entsprechend anzupassen. Die Verantwortung für diese Gestaltung des Lernprozesses darf nicht an das Kind delegiert werden.

An den meisten Erstklässlern kann man etwas beobachten, was Kinder im Allgemeinen auszeichnet und was im Laufe der Schulzeit nicht wenigen verlorengeht: Sie sind stolz, selbstbewusst und von sich auf eine ganz unreflektierte Art überzeugt. Wenn ein Kind, das

Laufen lernt, hinfällt, dann steht es auf, ohne durch den Sturz in Selbstzweifel zu kommen. Es lernt das Laufen in den Widrigkeiten, die seine motorischen Aktivitäten notwendig begleiten.

Mit der gleichen Selbstverständlichkeit gehen Kinder auf die schulisch angebotenen Tätigkeiten zu. Sie lernen nicht lesen, schreiben und rechnen. Sie tun das, was ihnen als Tätigkeitsfeld angeboten wird und sammeln dabei Erfahrungen. Fehler sind normal. Sie irritieren und untergraben das Selbst nicht. Ein negatives Selbstbild entsteht nur dann, wenn das Kind von den Erwachsenen vermittelt bekommt, dass es *»nicht gut genug«* ist oder dass es *»doch jetzt können«* müsste. Es ist gerade diese Unbefangenheit, die es Kindern erlaubt, sich in der Schule so weit einzulassen, dass sie sich im Laufe der ersten Klasse in Schulkinder verwandeln.

Lernen heißt, mit der Kränkung umgehen zu können, die im noch sichtbaren Mangel liegt. Kleine Kinder tun dies, indem sie den Mangel nicht zur Kenntnis nehmen. Die Fähigkeit, Schwächen bei sich zu sehen, anzuerkennen und gezielt zu bearbeiten, ist eine Kompetenz, die erst wachsen muss und die zugleich die Vorbereitung auf die Vorpubertät kennzeichnet.

Daraus folgt zweitens: Beteiligung im Sinne kritischer Reflexion des eigenen Lernprozesses darf nicht zu früh eingefordert werden. Sonst besteht die Gefahr, dass der natürliche Selbstschutz verloren geht und Zweifel am eigenen Selbst das positive Selbstbild untergraben. Lernblockaden können



Dr. Klaus Rödler

ist Grundschullehrer, Buch- und Zeitschriftenautor. Auf Basis des Konzepts *»Mathe inklusiv: Rechnen durch Handeln«* gibt er Fortbildungen an Grund- und Förderschulen. Weitere Infos zum Konzept unter www.matheinklusiv.de

auch die Folge zu früher Beteiligungsansprüche sein.

Wenn es in der Folge dennoch um die Beteiligung von Kindern an der Gestaltung ihres eigenen Lernprozesses im Mathematikunterricht geht, so ist es wichtig, dies nicht ausschließlich in Formen wie *»Ziele setzen, Stand überprüfen, neue Ziele setzen«* zu denken, die der Erwachsenenwelt abgeschaut sind. Ich will zeigen, wie Beteiligung vor allem dadurch ermöglicht wird, dass Lernprozesse in einem Unterricht stattfinden, der als *»gestaltete Lebenswelt des Kindes«* (Hagener 1936) zu verstehen ist. Ich möchte zweitens zeigen, welche Rolle die *Reduktion der Lernziele auf Kernprobleme* dabei spielt, drittens deutlich machen, wie das als



132

Tätigkeitsfeld didaktisch gestaltet werden kann, und viertens zeigen, wie Kinder lernen können, sich an Zielen zu orientieren und dabei ein Bewusstsein für ihren Lernprozess aufbauen.

Mathematikunterricht als gestaltete Lebenswelt des Kindes

Wenn die Schule zur gestalteten Lebenswelt werden soll, dann müssen zwei Formen präsent sein und unterschieden werden: Die Kinder müssen sich einbringen können und sie müssen sich anbinden können.

Das Sich-Einbringen setzt voraus, dass es im Unterricht entsprechenden Raum gibt (vgl. hierzu Hentigs Begriff von »Mathetik«, in: Hentig 1985, S. 28). Beim Kreis und bei anderen Gelegenheiten sollte man aufmerksam sein, wo Beiträge und Interessen der Kinder unter mathematikrelevanten Gesichtspunkten aufgegriffen werden können. Die Kinder sollen erleben, dass sie mit ihren Impulsen auch im Mathematikunterricht sichtbar werden und Spuren hinterlassen. Wenn ein Kind ein Spielzeugauto in den Zeigekreis mitbringt, dann lassen sich je nach Klassenstufe unterschiedliche Fragen stellen: Wie weit rollt das Auto? (Längen messen, schätzen) Wie schwer ist das Auto? (Gewicht messen, schätzen) Ist die Farbe eine in der Wirklichkeit häufige Autofarbe? (Daten erheben, Statistik, Diagramme) Wieviel mal größer ist ein wirkliches Auto? (Maßstab, Überschlag) Bei den ersten beiden Fragen kann man die anderen Kinder ermutigen, ebenfalls Spielzeugautos mitzubringen, sodass Vergleiche oder auch Wettbewerbe möglich werden. Auch wenn für die Kinder relevante Anzahlen dokumentiert und wenn diese ver-

glichen werden, dann ist das eine Form der Kinderbeteiligung.

Statt Sachrechnen an Sachaufgaben zu betreiben, findet Mathematik als ein Rechnen mit Sachen statt (Rödler 2016 a, b, f). Sachrechnen geschieht als Modellierung der für Kinder bedeutsamen Lebenswelt. Die Dokumentation solcher Prozesse durch Ausstellungen und Plakate macht es möglich, dass Kinder sich als Gestalter ihres Lebensprozesses



erleben, ohne das Bewusstsein dafür zu haben, dass sie zugleich Gestalter ihrer Lernprozesse sind.

Der zweite Aspekt, das Sich-Anbinden, setzt voraus, dass die behandelten Inhalte den Kindern zugänglich sind. Sie müssen diese in den Worten Piagets assimilieren können oder hinreichende Impulse finden, über Akkommodation die eigenen inneren Konzepte zu verändern (Piaget 1974). Schauen wir uns hier exemplarisch das für die Arithmetik zentrale Thema des Zehnerübergangs im Hunderterraum an.

Am Anfang des zweiten Schuljahres ist es nicht unüblich, dass ein Teil der Schüler bereits ein an dezimalen Grenzen orientiertes Zahlkonzept besitzt, während andere Schüler noch an der Zahlwortreihe orientiert rechnen und keinen reversiblen Zehner (siehe:

Gerster/Schultz 2009, S. 85–94) aufgebaut haben. Auch hinsichtlich des für den Zehnerübergang bedeutsamen Zerlegungswissens bestehen noch große Unterschiede. Ein gemeinsamer Einstieg ins Thema wird dennoch möglich, wenn man Aufgaben wie $35 - 6 =$ oder $28 + 7 =$ als symbolische Beschreibung von Handlungen mit konkreten Zahlen versteht und die konkreten Zahlen auf einem für alle Kinder zugänglichen Abstraktionsniveau bildet (siehe Rödler 2011, 2016d (S. 25–26), 2016g).

Rechnen heißt, kardinale Strukturen zu verändern (z. B. Minus/trennen, Plus/zusammenführen). Nur wer den kardinalen Untergrund versteht, kann auf der Oberfläche der abstrakten Zahlzeichen und Zahlworte stellvertretend subtrahieren und addieren. Das Rechnen mit konkreten Zahlen (Rödler 2006) erlaubt es, durch die Rechenhandlungen ein

reifes Zahlkonzept zu entwickeln und die Voraussetzungen für dieses zu festigen. Das Rechnen mit konkreten Zahlen hilft also, die innere Beteiligung des Kindes im Mathematikunterricht aufrechtzuerhalten.

Um die unterschiedlichen Kompetenzebenen in einem gemeinsamen Unterricht gleichermaßen anzusprechen, ist es dabei nötig, die Öffnung des neuen Zahlenraums mit einer gleichzeitigen Absenkung des Abstraktionsniveaus zu verbinden. Auch wenn im kleinen Zahlenraum schon mit Zehnerstangen (**konkrete Bündelungsobjekte**) und Geldmünzen (**symbolische Bündelungsobjekte**) gerechnet wurde, so wird jetzt auf die Abstraktionsstufe **analoge Abbildung** (Einzelelemente) zurückgegangen. Indem große Anzahlen durch dezimale Ordnung sichtbar gemacht



34 + 29



Strukturiertes Schieben führt zur Lösung



= 63

Bei großen Mengen die Zahl durch dezimale Ordnung sichtbar machen (Einer – Zehner – Hunderter)

werden, wird der dezimale Aufbau (Einer – Zehner – Hunderter) erfahrbar (s. Abb. auf S. 34f). Gleichzeitig wird es möglich, Additionen und Subtraktionen im Zahlenraum bis 100 unmittelbar handelnd zu lösen (Rödler 2016 g). Die reifen Kinder beteiligen sich hier gerne, weil sie schon »schwere« Aufgaben rechnen dürfen und weil beim Darstellen sogar dreistellige Zahlen gebildet werden. Die Kinder mit noch unreifem Zahlkonzept sind aber nicht ausgeschlossen, weil die Abstraktionsstufe des Einzelements zu ihrem inneren Zahlkonzept passt. Gleichzeitig lenken die Ordnungshandlungen den Blick auf die dezimalen Wertebenen. Und es zeigt sich, dass die Subtraktion besser als die Addition geeignet ist, den Umbau des inneren Zahlkonzepts im Blick auf »reversible Zehner« bei diesen Kindern anzuregen. Die sprachliche Beschreibung der Handlungsvorgänge und ihre Übersetzung in Formen der Notation sind zwei weitere Mittel, die die Akkommodation, also den Umbau des inneren Zahlkonzepts, unterstützen.

Kernziele des Arithmetik-Unterrichts

Ein zentrales Mittel der Beteiligung am Unterricht ist die Klarheit der Ziele. Nur wer die Ziele kennt, kann seine Leistungen im Blick auf diese Ziele hin beurteilen. Das gilt für jede neue Unterrichtssequenz. Meist ist es günstig, beim Einstieg einen kurzen Überblick zu geben, wo das Ganze hinführt und worauf im Besonderen zu achten ist. Im Blick auf den Rechenlehrgang ist es wichtig, dass bei den Kindern die Einsicht dafür wächst, welche Grundkompetenzen das Rechnen aus ihrer Sicht *immer leichter* machen und aus unserer Sicht *immer strukturierter*. Dies setzt voraus, dass die Lehrkraft hier selbst über genügend innere Klarheit verfügt.

Aus meiner Sicht sind es in aller Kürze die folgenden aufeinander aufbauenden Kernkompetenzen:

- Das Zahlkonzept muss kardinal sein. Mit der Zahl muss deren kardinale Bedeutung mitgedacht werden.
- Kardinale Zahlen müssen im Blick auf Strukturen (Muster wie $6 = 2 \times 3$) bekannt sein, die es erlauben, auch An-

zahlen oberhalb der 4 mit einem Blick zu erfassen.

- Zahlen müssen nicht nur als aus Einzelementen gebaut, sondern auch als aus Teilbausteinen gebaute Ganzheiten ($5/1/4$, $5/2/3$) verstanden werden (Teile-Ganzes-Prinzip).

- Reversible Bündelungsobjekte (Fünfer-/Zehnerstangen, Geldmünzen) helfen, größere Zahlen strukturiert darzustellen und beim Rechnen strukturiert zu verändern.

- Unsere Zahlen sind aus reversiblen dezimalen Wertebenen (Einer – Zehner – Hunderter – Tausender usw.) gebaut. Die »Idee der Bündelung« muss verstanden werden.

- Unterschiedliche dezimale Wertebenen werden bei unseren Zahlen durch die Position dargestellt, an der eine Ziffer steht (Stellenwertsystem).

Dazu kommen als zentrale Basisfertigkeiten:

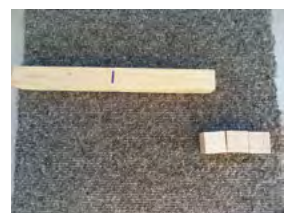
- Spontan abrufbares Zerlegungswissen, auch im Zusammenhang mit Additions- und Subtraktionsgleichungen



$$12 : 3 = 4 / 3 \times 4 = 12$$



$$6 - 2 = 4 / 4 + 2 = 6$$



$$12 - 3 = ?? \text{ (Was tun?)}$$

Strukturen bildende Rechenhandlungen

- Kenntnis von Notationsformen, die eigene Handlungsvorstellungen abbilden
- Sicherheit bei Addition und Subtraktion im ZR bis 10/20/100
- Spontan abrufbare Kenntnis des kleinen 1×1 , einschließlich der Division
- Sicherheit in den halbschriftlichen und schriftlichen Rechenverfahren, auch mit Größen
- Sicherheit beim Überschlagsrechnen, auch mit Größen

Diese Kernziele muss der Arithmetikunterricht in didaktischen Schleifen immer wieder thematisieren. Erst wenn ein Kind im Blick auf eine Basisfertigkeit deren Bedeutung für kompetentes Rechnen verstanden hat, kann es im Sinne von Reflexion des eigenen Standes und gezielter Übung im Blick auf Optimierung in diesen Prozess einbezogen werden.

Rechnen durch Handeln – bildende Tätigkeitsfelder

Zwei grundlegende Kernkompetenzen, ohne die nicht von kompetentem Rechnen gesprochen werden kann, sind das Rechnen auf der Grundlage des »Teile-Ganzes-Prinzip« und das Rechnen im Blick auf den »reversiblen Zehner« (Gerster/Schultz 2000, S. 77f. und 85ff.). Der fortgesetzt dezimale Aufbau des Stellenwertsystems kann ohne das Konzept des reversiblen Zehners nicht verstanden werden. Und das Konzept des Zehners als Baustein setzt das Teile-Ganzes-Prinzip als Grundidee voraus. An dieser Stelle wird sehr deutlich, dass es fachdidaktische Entscheidungen sind, die den Lernweg schwächerer Schüler grundlegend fördern oder grundlegend behindern können. Um es kurz zu sagen: Alles, was am Anfang das zählende Rechnen fördert, ist hinderlich. Alles, was den Blick auf das Teile-Ganzes-Prinzip lenkt, ist förderlich, und ebenso alles, was im Fortgang den Blick auf den Zehner als Grenze erzwingt.

Alles, was das Weiterzählen über den Zehner nicht verhindert, behindert diesen notwendigen Prozess, denn es nimmt dem Kind das Motiv, sein inneres Zahlkonzept produktiv zu verändern.

Damit ein noch an der Zahlwortreihe orientiertes Kind Impulse bekommt, sich von diesem frühen Zahlkonzept zu lösen, ist es notwendig, dass es mit Aufgaben konfrontiert wird, die es nicht assimilierend (also auf der Grundlage des Zahlwortreihenkonzepts) lösen kann und die es zugleich ermutigen, Zahlen als Ganzheiten ins Auge zu fassen. Das gelingt, wenn der Anfangsprozess nicht, wie vertraut, mit der Addition beginnt (die durch Zählprozesse am leichtesten lösbar ist), sondern durch Rechenhandlungen zu Multiplikation und Division. Hier tauchen die Zahlbausteine bis 4, die spontan erfasst werden können und daher auch

kognitiv schwachen Schülern zugänglich sind, vermehrt auf. Vorteilhaft ist es auch, wenn die Subtraktion vor der Addition kommt, weil durch das Auftrennen des Minuenden Zahlbausteine entstehen. Zugleich wird der operative Zusammenhang von Subtraktion, Addition und Zerlegung bei der Subtraktion augenscheinlich, was die Akkommodation fördert. Wesentlich ist drittens, dass man im Anfangsunterricht nicht im Blick auf den Zehner unterrichtet. Die Struktur bildende Bedeutung des Zehners wird erst im 100er-Raum deutlich. Außerdem erfordert das Rechnen im Blick auf den Zehner die abrufbare Kenntnis aller 45 Zerlegungen bis 10, welche die meisten Kinder am Anfang und in der Mitte der ersten Klasse nicht besitzen. Viel strukturbildender ist es daher, auf Fünferbasis in den zweistelligen Zahlraum einzusteigen und mit konkreten Fünfern zu arbeiten. Dies ist ohne Zählprozesse bereits auf der Grundlage des Zerlegungswissens $1/1$, $1/2$, $1/3$, $2/2$, $1/4$ und $2/3$ Zählprozesse möglich. Und viertens hilft es schwächeren Rechnern, die Zehnergrenze als Rechenhilfe zur Kenntnis zu nehmen, wenn der Zehnerübergang nicht über die Addition eingeführt wird, sondern über die Subtraktion und wenn dies mit einer Zehnerstange geschieht und nicht an der Perlenkette oder dem Rechenrahmen. Die dritte Abbildung zeigt, dass diese Grenze nicht abzählend überwunden werden kann.

Für alle im zweiten Abschnitt genannten Kernkompetenzen ist es wichtig, den vertrauten Lehrgang kritisch zu hinterfragen, wo er wirklich die Fortentwicklung des inneren Zahlkonzepts anregt, an welchen Stellen er die Kinder in Zählprozessen geradezu festhält und welche didaktischen Alternativen sich anbieten.

Diagnostetests als Hilfe, Kindern Lernentwicklungen sichtbar zu machen

Um sich im Lernprozess Ziele setzen zu können, braucht ein Kind einfache Kriterien, die ihm zeigen, wo es steht und was es erreichen kann. Diagnostetests, die die Lehrkraft schon deshalb regelmäßig durchführen sollte, damit sie selbst erkennt, wo sie mit der Klasse und wo ein einzelner Schüler steht, können dafür ein geeignetes Medium sein. Sie können es dann, wenn sie *nicht* (!) den

durchgenommenen Stoff abfragen, sondern den Stand der in 2. genannten Basisfertigkeiten überprüfen, wodurch implizit auf die Entwicklung bei den Kernkompetenzen geschlossen werden kann.

Führt man die gleichen Tests wiederkehrend durch, so lässt sich die individuelle Entwicklung, wie in der Tabelle dargestellt, feststellen und dokumentieren. Und wenn ein Kind zum Beispiel Mitte der ersten Klasse den Zusammenhang zwischen Zerlegung, Addition und Subtraktion erkannt hat, ist es

		12. Woche	28. Woche	38. Woche
Schüler 1	Zerlegen	0F in 3'45"	0F in 3'00"	0F in 0'45"
	Addition	3F in 5'00"	0F in 7'00"	2F in 0'45"
	Subtraktion	2/4 Aufgaben	Keine Zeit	3F in 2'00"
Schüler 2	Zerlegen	0F in 1'30"	0F in 1'30"	0F in 0'45"
	Addition	0F in 1'30"	0F in 0'45"	1F in 1'45"
	Subtraktion	3F in 3'45"	2F in 2'15"	2F in 1'30"

Ergebnisverlauf beim Zerlegungstest bis 5 in der 1. Klasse (aus: Rödler 2016a, S. 48)

sinnvoll, ihm zu zeigen, wie es bei einem Test, der dies überprüft, im Herbst abgeschnitten hatte und wie es ihn jetzt bewältigt hat. Es sieht dann den Fortschritt und man kann auch darüber sprechen, welches Ziel erreichbar ist. Jetzt wird auch ein zielgerichtetes »operatives Zerlegungstraining« möglich (siehe Rödler 2016c / Materialband 2).

Beteiligung möglich machen

Die Übernahme von Verantwortung setzt sowohl ein Wissen um die Sache wie auch die persönliche Reife voraus, mit der Kränkung des Noch-nicht-Könnens produktiv umzugehen. Bei Schulanfängern ist in der Regel weder das eine noch das andere gegeben.

Es nutzt daher gar nichts, wenn ein Kind sich auf einem Reflexionsbogen als guter Rechner einschätzt, weil es alle Additionen fingerzählend richtig gerechnet hat. Es kann ja noch nicht wissen, dass kompetentes Rechnen mit Zählen gar nichts zu tun hat. Erst wenn es das Rechnen mit Zahlbausteinen in einem Teilbereich verständig kennengelernt hat, kann es verstehen, dass dies auch in anderen Teilbereichen, z. B. mit größeren Zahlen, möglich ist. Erst dann kann es beurteilen, wie gut es wirklich rechnen kann.

Es hilft nichts, einem Kind im ersten Halbjahr mitzuteilen, dass es beim

Rechnen die Zahlbausteine nicht benutzt oder dass es seine Zerlegungen bis 5 noch nicht in Verbindung mit Gleichungen bringt. Die Tatsache, dass es das nicht tut, zeigt ja gerade, dass sein inneres Zahlkonzept noch nicht hinreichend entwickelt ist. Das ist aber etwas, das dem Kind gar nicht zugänglich ist. Es ist die Aufgabe der Lehrkraft, auf der Grundlage solcher Beobachtungen darauf zu achten, dass im Unterricht Handlungsvorgänge vorkommen, die es diesem Kind erlauben, ein Zahlbausteindenken aufzubauen.

en. Erst auf dieser Grundlage wird eine zielgerichtete Beteiligung des Kindes an seinem Lernprozess möglich.

Die Verantwortung für den Lernprozess des Kindes kann nicht an dieses delegiert werden. Es ist aber durchaus die Aufgabe der Lehrkraft, dem Kind zu helfen, schrittweise in eine Mitverantwortung hineinzuwachsen und ihm eine angemessene Form der Beteiligung zu ermöglichen. ■

Literatur

- Gerster, H. D. / Schultz, R. (2000): Schwierigkeiten beim Erwerb mathematischer Konzepte im Anfangsunterricht, PH-Freiburg. Download phfr.bsz-bw.de/files/16/gerster.pdf
- Hagener, C. (1936): Schule als gestaltete Lebenswelt des Kindes, Hamburg
- Piaget, J. (1974): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Frankfurt
- Rödler, K. (1987): Vergessene Alternativschulen, Hamburg
- Rödler, K. (2006): Rechnen mit konkreten Zahlen, in: Behindertenpädagogik 1/2006
- Rödler, K. (2011): Zahlen und Rechenvorgänge auf unterschiedlichen Abstraktionsniveaus, in: M. Helmerich / K. Lengnink, u. a. (Hrsg.) »Mathematik verstehen«, Wiesbaden
- Rödler, K. (2016a-f): Mathe inklusiv: Ratgeber für die 1./2. Klasse zzgl. Materialbände 1 – 5, Hamburg
- Rödler, K. (2016g): Ein Mathematikunterricht für alle! – 10 Bausteine für einen inklusiven MU, in: behindertemenschen 4/2016, Graz
- von Hentig, H. (1985): Wie frei sind freie Schulen?, Stuttgart

Feedback im Klassenraum als »Landkarte des Lernens«

Das Geben und Nehmen von Feedback hat sich mittlerweile zu einem Medium schulischer Erneuerung entwickelt. Es hilft gleichermaßen Schülern, ihre Lernerfolge zu optimieren, wie auch Lehrkräften, ihr berufliches Handeln im Sinne berufsbiographisch lebenslangen Lernens zu professionalisieren. Der folgende Artikel fokussiert Lehrer-Schüler-Feedback und zeigt als Beispiel Lernlandkarten und Matrizen als Möglichkeit zur Selbst- und Fremdeinschätzung. (Für weitere Feedbackmöglichkeiten siehe auch Seitz & Hiebl 2016a, b.)

Lehrer-Schüler-Feedback

Schüler brauchen eine dezidierte Rückmeldung zu ihrem derzeitigen Lern- bzw. Leistungsstand und Arbeitsverhalten, verbunden mit einer klaren Hilfestellung, wie sie zukünftig weitere Lernfortschritte erzielen können. Dieser prozessuale Aspekt wird auch als formative Leistungsbeurteilung bezeichnet und zählt zu den Grundkompetenzen jeder Lehrkraft (neben der Formulierung klarer Unterrichtsziele, der Entwicklung klarer Unterrichtseinheiten usw.). Ihr geht es darum, die Diskrepanz zwischen Soll-Stand und Ist-Stand im Hinblick auf die zu erreichenden Kompetenzen zu erfassen. Auf dieser Grundlage wird eine sinnvolle und zielgerichtete Gestaltung der weiteren Lernprozesse geplant und letztere optimiert.

Lernrelevante Feedbackinformationen

Hattie (2009) schlägt grundsätzlich folgende drei Fragenkomplexe vor, die einem Schüler bei der Lösung seiner Aufgaben beantwortet werden sollten.

Folgende Informationen sind hierbei lernrelevant:

- Feedback zu einer konkreten Aufgabe (Feedback darüber, ob die Antworten richtig oder falsch waren und Hinweise dazu, wie man an weitere Informationen kommt)
- Feedback zur Bearbeitung der Aufgabe (Feedback über eingesetzte Strategien oder über Strategien, die eingesetzt werden sollten)
- Feedback zur Selbststeuerung (Feedback zur Selbsteinschätzung oder zum Selbstvertrauen des Schülers)
- Feedback zum Schüler als Person

Lernlandkarten zur Selbst- und Fremdeinschätzung

Lernlandkarten mit Reflexionsimpulsen (Gadow & Hecker 2012, S. 15) sind Lerndokumentationen, die den Lernprozess zu einer Sache in den Blick nehmen. Sie unterstützen die Selbstreflexion der Schüler und markieren den Lernstand für Schüler und Lehrkräfte.

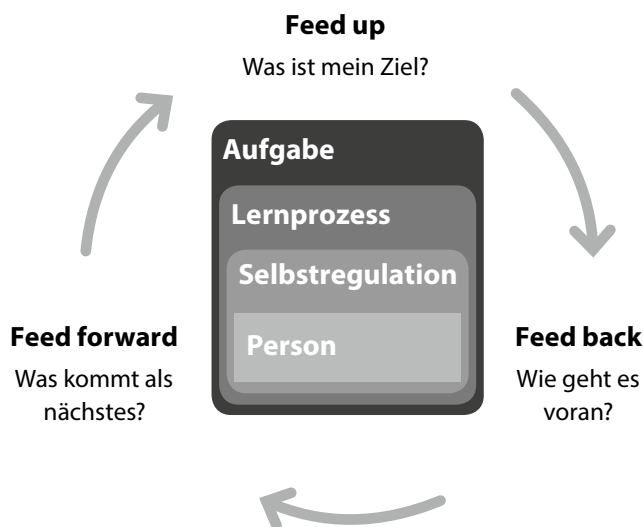
Die Auswahl farbig markierter Standorte im Klassenzimmer als »Land des Lernens«, das Belegen analoger Impulse auf einer Plakatlandkarte mit dem eigenen Namensschildchen oder das Einkleben entsprechender Lernkärtchen in Lerntagebüchern bzw. auf schriftlichen Erzeugnissen geben Hinweise zum Lernstand in Zusammenhang mit einer Lernsituation.

Lernlandkarten, welche die Kompetenzen der Kinder illustrieren, können als Grundlage für Lerngespräche dienen. Hierbei erwerben und demonstrieren die Schüler die Kompetenz, ihr eigenes Lernen im Gespräch zu reflektieren. Sie erhalten von der Lehrkraft individuelle Rückmeldung zu konkreten fachlichen und überfachlichen Lerninhalten (Lernerfolg und Lernentwicklung). Auch die Eltern können beteiligt werden.

Selbst- und Fremdeinschätzung werden somit dialogisch aufgearbeitet und Zielvereinbarungen können getroffen werden.

Am Anfang des Schuljahres könnte eine sukzessive Einführung von Reflexionsimpulsen erfolgen. Diese können in jedem Fachbereich und an jedem didaktisch sinnvollen Ort zum Einsatz kommen:

- im Rahmen mündlicher und schriftlicher Stunden-, Tages-, Wochen-, Projektreflexionen,
- innerhalb des dialogischen Austauschs mit der Lehrkraft und/oder Mitschülern nach Hefteinträgen und in Lerntagebüchern,
- im Anschluss an kompetenzorientierte Leistungserhebungen,



Lernrelevante Feedback-Informationen nach Hattie

(nach: <http://visible-learning.org/de/2013/06/lehrerfeedback-und-schulerfeedback-nach-john-hattie/>)

● innerhalb von Lernentwicklungsgesprächen mit Kindern, Eltern und Lehrkräften.

Die Impulse evozieren Aussagen zu:

- Zielen, die verfolgt werden,
- Fortschritten,
- weiteren Lernschritten,
- lernrelevanten Feedback-Informationen.

Im **Klassenzimmer** als **Land des Lernens** stellen sich die Schüler im Rahmen der Reflexion zu einem ihnen entsprechenden Impuls. Dabei gibt es abhängig vom Fachbereich Orte, die mehr oder weniger oft besucht werden. Ein Panoramafoto, das die Gesamtaufstellung und die Tafel zeigt, kann der Lehrkraft als Unterrichtsbeobachtung dienen und als Grundlage für weitere Planungen hilfreich sein.

Ein **Poster** gleichen Inhalts als **Lernlandkarte** kann an jeden Lernort mitgenommen werden (s. Abb. 4 auf S. 40).

Die Schüler können hier mit Steinen, Namenskärtchen oder Post-it-Notizen Spuren hinterlassen. Auch diese können mittels Foto mühelos dokumentiert werden.

Abbildung 1 zeigt eine **Lernlandkarte** zum Erwerb arithmetischer Basiskompetenzen im Zahlenraum bis 100. Diese enthält grundlegende Übungen aus dem Blitzrechnenkurs (Wittmann & Müller 2015; Wittmann 2015). Der Blitzrechnenkurs dient dem systematischen Erwerb mathematischer Grundideen mittels sparsamer Darstellungsmittel. Es handelt sich um einen Kurs, der im Zahlenraum bis zu einer Million spiralförmig und schlüssig über die Schuljahre hinweg entwickelt wird und den Anforderungen kompetenzorientierter Lehrpläne bestens entspricht. Die strukturierte Zahlerfassung wird in besonderem Maße berücksichtigt. In welcher Zeit, in welchem Alter und in welchem Zeitraum diese durchschritten werden ist mit Blick auf inklusive Settings nachrangig. Im Rahmen von Lernentwicklungsgesprächen können immer wieder neue Schwerpunkte gesetzt werden. Die Streifen (Impulskarten) sind mehrfach im Klassenzimmer vorrätig, so kann eine **Impulskarte** auch mehrmals aufgeklebt werden.

Kleine **Impulskarten** werden als **Lernlandkärtchen** zum dialogischen Austausch zwischen Schülern oder zwischen Schüler und Lehrkraft in die Hef-

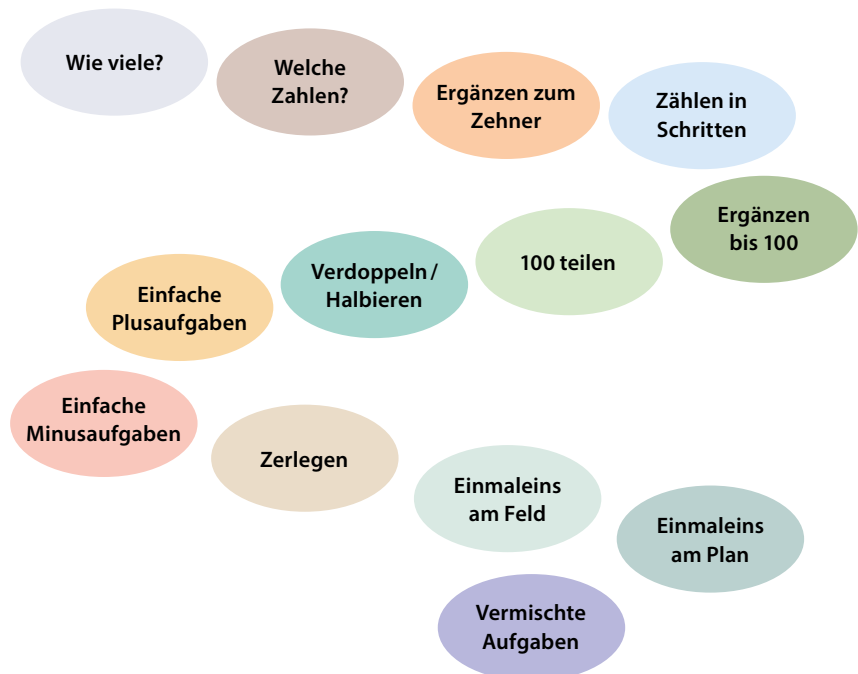
Blitzrechnen bis 100

Name: _____ Datum: _____

Wähle eine Übung aus.

Klebe den passenden Streifen unter die Übung.

Erkläre und schreibe.



Das kann ich schon gut. Gut gelungen ist mir: ..., weil ... Ich nehme mir vor:
 Ich habe gelernt, dass ... Ich hatte noch Schwierigkeiten mit, weil ...
 Das muss ich noch üben, weil ... Ich weiß jetzt, dass ... Daran will ich arbeiten.

Abb. 1: Lernlandkarte zum Erwerb arithmetischer Basiskompetenzen im Zahlenraum bis 100

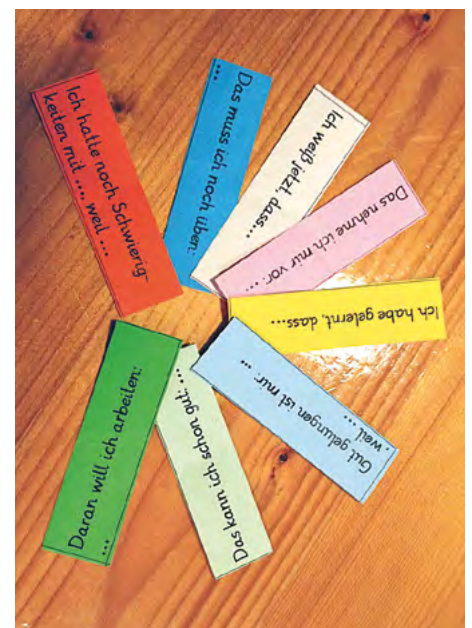


Abb. 2 und 3: Kleine Impulskarten erlauben eine individuelle Lernbegleitung, fördern Ko-Konstruktion und Reflexion.

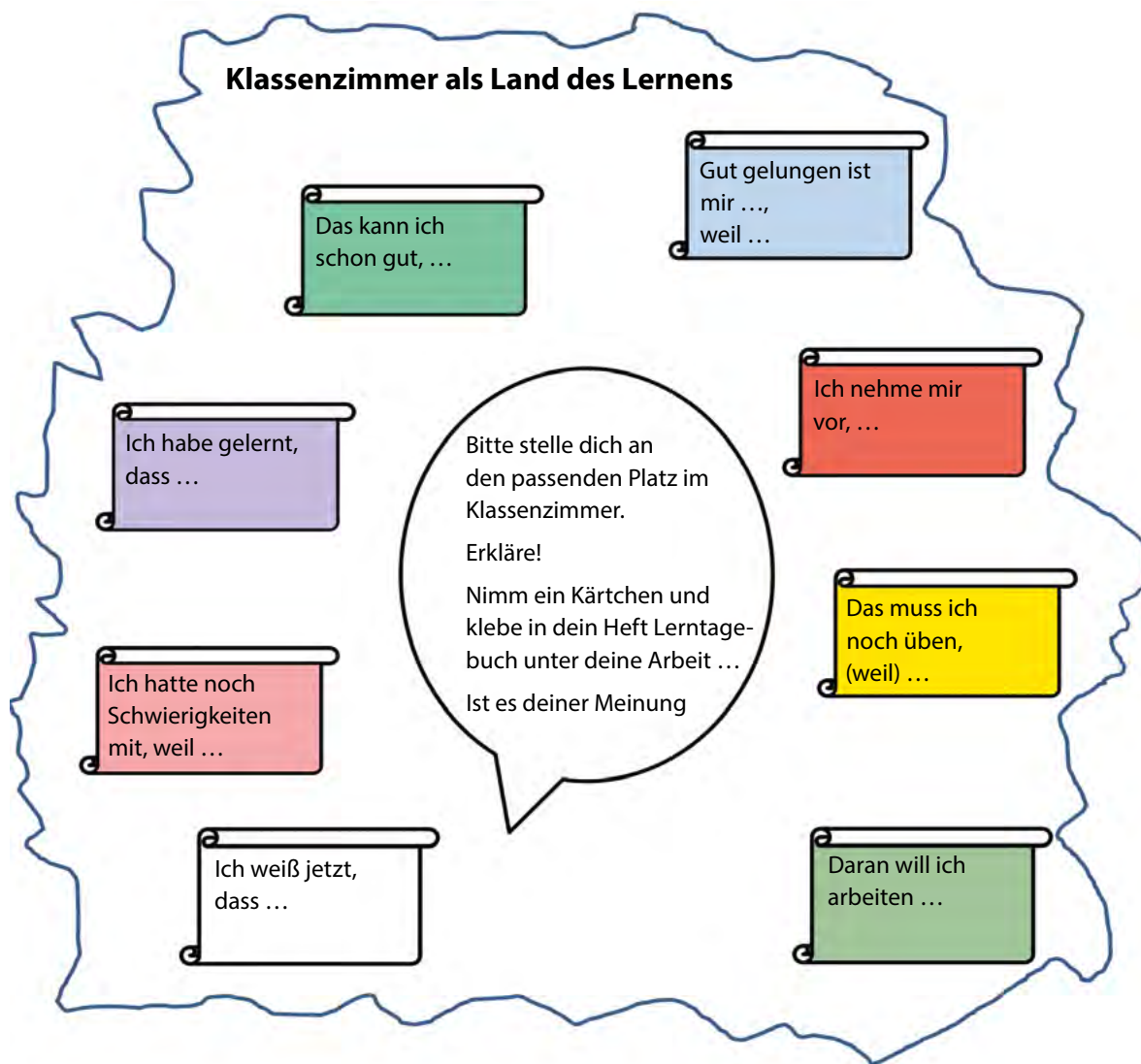


Abb. 4: Lernlandkarte als Poster, das an jeden Lernort mitgenommen werden kann. Die Schüler können hier mit Steinen, Namenskärtchen oder Post-it-Notizen Spuren hinterlassen. Auch diese können mittels Foto mühelos dokumentiert werden.

te oder unter schriftliche Erzeugnisse geklebt. Sie erlauben eine individuelle Lernbegleitung, fördern Ko-Konstruktion und Reflexion (s. Abb. 2 und 3 auf S. 39).

Je öfter diese Formen zum Einsatz kommen, desto ertragreicher und fachlich dichter werden die Ausführungen der Kinder. Die Lernbeziehung zwischen Kindern und Lehrkraft sowie zwischen den Kindern untereinander erfährt eine erhebliche Qualitätssteigerung. Mit Blick auf die Elternarbeit ist die Transparenz für Eltern auch bei individuellen Vorgehensweisen ein echter Mehrwert.

Nach unserer Erfahrung kann dadurch der Blick sehr viel stärker auf das Lernen einzelner Schüler gerichtet werden, wobei der Vergleich mit anderen Kindern in der Klasse in den Hintergrund tritt.

Literatur

Gadow, H. & Hecker, U. (2012): Fördern im Deutschunterricht. In: H. Bartnitzky, U. Hecker & M. Lassek (Hrsg.): Band 134: Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (ab Klasse 3). Frankfurt/Main: Grundschulverband.
 Hattie, J. A.C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London/New York: Routledge.
 Seitz, St. & Hiebl, P. (2016a): Gegenseitiges Feedback geben – ein »Meilenstein« auf dem Weg zu einer an individuellen Kompetenzen ausgerichteten Unterrichtsentwicklung. In: G. Stückl & M. Wilhelm (Hrsg.): Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum LehrplanPLUS Grundschule. Köln: Carl Link Verlag.
 Seitz, St. & Hiebl, P. (2016b): Feedback-Verfahren – Formen, Auswahl und Umsetzungsmöglichkeiten. In: G. Stückl & M. Wilhelm (Hrsg.): Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule. Kommentare und Unterrichtshilfen zum LehrplanPLUS

Grundschule. Köln: Carl Link Verlag.
 (Beide Artikel von Seitz & Hiebl geben umfangreiche Literaturempfehlungen zur praktischen Umsetzung von Feedback)
 Wittmann, E. Ch. & Müller, G. (2015): Förderung und Diagnose mit dem Blitzrechnenkurs. Handreichung für die Praxis. Leipzig: Klett.
 Wittmann, E. Ch. (2015): Das Systemische Konzept von Mathe 2000+ zur Förderung »rechenschwacher« Kinder. In: Schäfer, H. & Rittmeyer, Ch. (Hrsg.): Inklusive Diagnostik. Möglichkeiten und Perspektiven einer qualitativ-quantitativen Diagnostik aus der Sicht der Sonder- und Regelpädagogik in Praxis, Wissenschaft und Forschung. Weinheim und Basel: Beltz.

Internetquellen

<http://www.mathe2000.de/blitzrechnen-basiskurs-zahlen> [05.01.2017]
<http://www.mathe2000.de/fordern-und-diagnose-mit-dem-blitzrechnenkurs-0> [05.01.2017]
<http://www.mathe2000.de/Materialien/Grundschule/Arbeitsmittel> [05.01.2017]

Linda Kindler

Von einem Rückenflossen-A und einem i-Punkt-Fisch

An einer Sache arbeiten und »Handschrift« integrieren

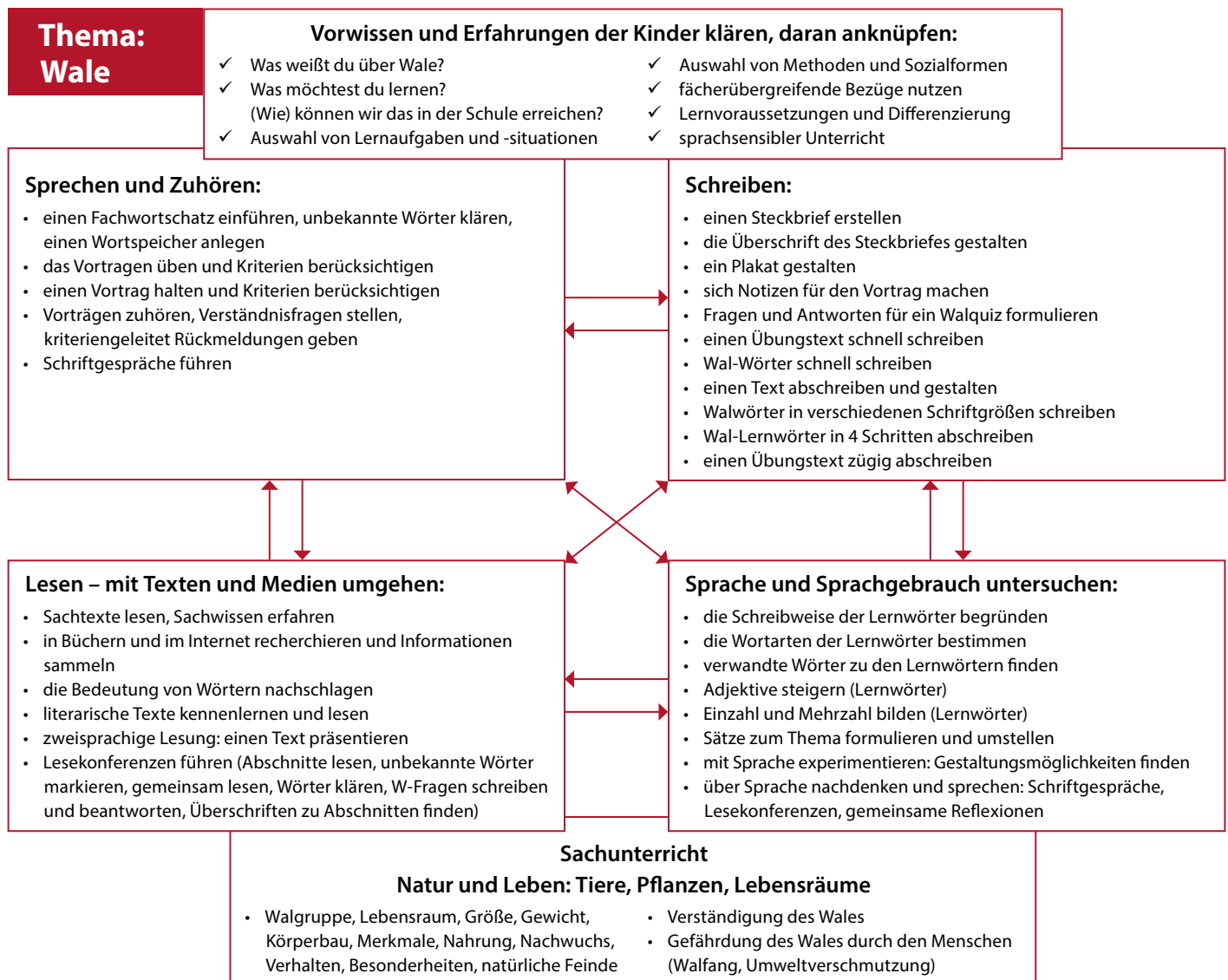
In diesem Artikel berichte ich darüber, wie ich – ausgehend von dem Thema »Wale« – die wesentlichen Aspekte des Grundschrift-Konzeptes bei der Planung des Deutsch- und Sachunterrichts mitgedacht und umgesetzt habe.

Die Unterrichtsreihe wurde in einer dritten Klasse der Libellen-Grundschule in Dortmund durchgeführt. Die Lerngruppe setzt sich aus 22 Kindern zusammen, von denen 17 Kinder mehrsprachig aufwachsen.

Das Thema »Handschrift« in der Lerngruppe

Die Kinder haben im ersten Schuljahr begonnen, mit der Grundschrift-Kartei 1 die Buchstaben zu schreiben und zu individuellen Zeitpunkten die Arbeit

mit der Kartei 2 begonnen (mit Ausnahme von 3 Kindern, s. u.). Die Kinder sind mit dem Nachdenken und Sprechen über Schrift und Schreiben seit dem ersten Schuljahr vertraut. Schriftgespräche in Kleingruppen ohne die Begleitung durch die Lehrerin führen die Kinder seit dem dritten Schuljahr. Die drei Kriterien für eine qualitätsvolle Handschrift *Formklarheit*, *Lesbarkeit* und *Flüssigkeit* (Schreiben mit



Mindmap zur Planung der Unterrichtsreihe

Schwung) werden neben den Schriftgesprächen immer wieder spontan im Unterrichtsalltag zum Thema, wenn es sich anbietet, eine Handschrift oder ein Schreibprodukt genauer unter die Lupe zu nehmen. Dies geschieht z.B., wenn ein Kind den Satz des Tages an die Tafel schreibt und schwungvolles Schreiben gut zu beobachten ist. Ebenso rege ich die Kinder an, sich gegenseitig (auch bei den Ziffern in Mathematik) Tipps bezüglich der Schreibrichtung oder der Lesbarkeit zu geben. Ich als Lehrerin mache auch meine Handschrift regelmäßig zum Thema, indem ich z.B. auf günstige Verbindungsmöglichkeiten hinweise, welche ich beim Schreiben nutze.

Die Handschriften der Kinder

Fünf Kinder der Lerngruppe haben einige für sich günstige Buchstabenverbindungen automatisiert und nutzen diese beim eigenen Schreiben. Diese Kinder haben bereits flüssige und gut lesbare Handschriften entwickelt. Neun Kinder der Lerngruppe nutzen erste Buchstabenverbindungen beim eigenen Schreiben (z.B. *en*), automatisiert haben sie die Verbindungen noch nicht. Sie schreiben flüssig und lesbar mit den Grundschrift-Buchstaben. Drei Kinder schreiben wenig flüssig und verwenden überwiegend die Grundschrift-Buchstaben, ohne zu verbinden. In den Übungsphasen erproben und üben diese Kinder das Schreiben der Verbindungen, automatisiert haben sie diese jedoch noch nicht. Vier Kinder der Lerngruppe haben noch sehr ungelenke, kaum flüssige Schreibbewegungen und schreiben manche Buchstaben noch entgegen der Schreibrichtung. Diese Kinder haben umfassende Schwierigkeiten im Bereich des Lesen- und Schreibenlernens. Ein Kind ist erst in diesem Schuljahr nach Deutschland gekommen und erlernt die Buchstabenformen sowie die Zuordnung zu den Lauten. Diese Kinder üben weiter das schwungvolle, bewegungsrichtige Schreiben auf der Buchstabenebene mit dem Ziel der Verflüssigung günstiger Schreibbewegungen. Im Sinne der Formklarheit der Buchstaben und der Lesbarkeit der Wörter arbeiten diese Kinder bisher nicht an der Kartei 2 mit den Buchstabenverbindungen und -varianten. Ein Junge meiner Klas-

Ein kurzer Einblick in eine Schreibstunde dieser Lerngruppe

- Kinder schreiben die Buchstaben (und Wörter) mit der Kartei 1
- Kinder schreiben Buchstabenverbindungen (oder -varianten) in verschiedenen Größen und mit verschiedenen Stiften mit der Kartei 2
- Kinder schreiben Wörter und erproben dabei das Verbinden von Buchstaben
- Kinder erstellen Wörterlisten zu Buchstabenverbindungen und -varianten
- Kinder trainieren das zügige Schreiben mit den Texten der Kartei 2
- Kinder geben sich gegenseitig kurze Rückmeldungen bezüglich der Formklarheit ihrer Buchstaben/Lesbarkeit ihrer Wörter und markieren gelungene Buchstaben/Wörter
- Kinder führen Schriftgespräche

se hat vor einigen Wochen begonnen, in seiner zuvor gut lesbaren Handschrift viele Buchstaben zu verbinden, was sich negativ auf die Formklarheit auswirkt, seinen Schreibdruck erhöht und sein Schreibtempo deutlich mindert.

Schreibroutine fördern und mit Schrift gestalten

Ausgehend von dem Thema »Wale« und dem damit verbundenen »Fachwortschatz« werden Übungen zur Förderung der Schreibroutine der Kinder eingesetzt. Dabei nutze ich den Kindern bekannte Schreibaufgaben und Übungsformate und ergänze diese um die Reflexion mit Hilfe der bekannten Kriterien. Die Aufgaben zum Gestalten mit Schrift regen die Kinder zu einem kreativen Umgang mit der eigenen Handschrift an.

Lernwörter in vier Schritten abschreiben und ein Schriftgespräch führen

Die Kinder erhalten ihre Lernwörter zum Thema »Wale«. Nach der Klärung einiger Wortbedeutungen mit Hilfe des Wortspeichers in der Klasse schauen wir uns die Lernwörter hinsichtlich schwieriger Stellen bezüglich der Rechtschreibung an. Die Kinder stellen fest, dass die wichtigste Regel bei den Wale-Lernwörtern die Unterscheidung von kurzen und langen Vokalen ist. Wir sprechen Wörter, bei denen die Unterscheidung gut hörbar ist: Wal – Schall, groß – Flosse. Anschließend schicke ich die Kinder an die Arbeit, für die es das Wichtigste ist, die Lernwörter mit Hilfe der geübten Technik abzuschreiben: das Wort lesen, das Wort merken, das Wort schreiben, die Schreibung kontrollieren. Mit den übrigen Kindern untersu-

che ich die Lernwörter bezüglich der Fragen: Welche Buchstaben verbindest du? Welche günstigen Buchstabenverbindungen entdeckst du?

»Ich verbinde *en* bei atmen, bei schwimmen, also bei den Verben.«

»Bei Flossen, Schallwellen und Lungen geht das auch.«

»Ich verbinde noch *er* und *ie*.«

»Ich mache da so Schleifen bei dem *ll*, dann sieht das auch schön aus.«

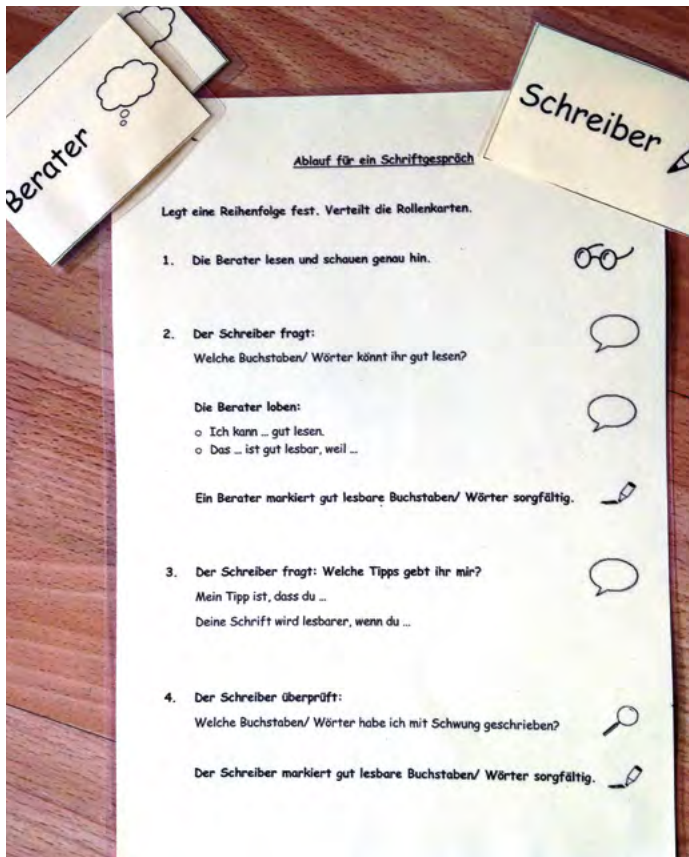
»Das geht bei *el* und *al* auch.«

Anschließend beginnen auch diese Kinder mit dem Schreiben. Die meisten Kinder der Lerngruppe kontrollieren die Schreibweise ihrer Lernwörter schon selbstständig und zuverlässig, andere Kinder unterstütze ich dabei. Es ist bedeutsam, dass die Kinder mit rechtschriftlich korrekten Schreibungen in die Schriftgespräche gehen, wie z.B. der korrekten Unterscheidung großer und kleiner Anfangsbuchstaben, lassen sich doch einige Kleinbuchstaben mit dem Wendebogen gut verbinden, viele Großbuchstaben sind hingegen nur formklar, wenn sie unverbunden geschrieben werden. Die Kinder verabreden sich zu einem Schriftgespräch mit Hilfe eines simplen Vorgehens, das wir

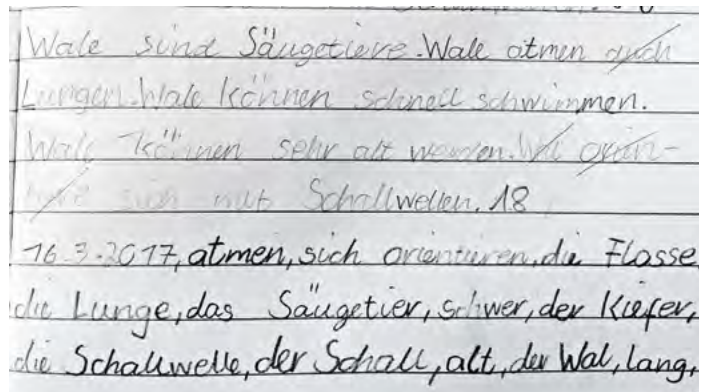


Linda Kindler

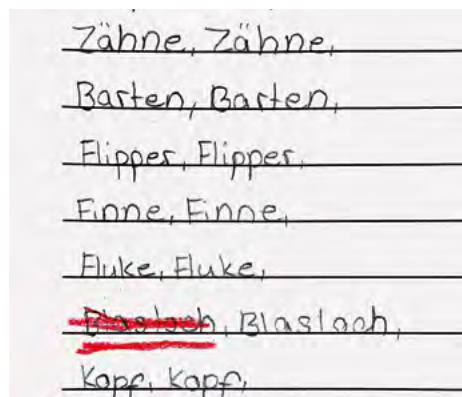
Lehrerin an der Libellen-Grundschule in Dortmund und Mitglied im Landesvorstand des Grundschulverbandes NRW; linda.kindler@web.de



Schriftgespräch Ablaufplan und Rollenkarten



Schreibprobe: Text abschreiben

Schreibprobe:
Walwörter
schnell schreiben

ebenfalls bei unseren Schreibkonferenzen einsetzen: Die Kinder, die bereit sind, schreiben ihren Namen an die Tafel, das dritte Kind kreist die Namen ein und benachrichtigt die beteiligten Kinder.

Am Ende der Stunde treffen wir uns im Kreis und die Kinder schreiben gelungene Wörter an. Anschließend frage ich die Kinder, welche Tipps sie bekommen haben und mit der Klasse teilen möchten. Um den Kindern die Versprachlichung der Tipps zu erleichtern, haben wir im Laufe der Zeit wichtige Formulierungen gesammelt und festgehalten, die wir in den Reflexionsphasen an die Tafel hängen.

»Ich habe den Tipp bekommen, dass ich große und kleine Buchstaben deutlich unterscheiden soll.«

»Ich habe den Tipp bekommen, dass mein r aussieht wie ein v.«

Einen kurzen Text zügig abschreiben und die Lesbarkeit prüfen

Die Kinder erhalten einen kurzen Übungstext (je nach Lernvoraussetzungen aus zwei bis fünf kurzen Sätzen), der die Wal-Lernwörter enthält. Sie lesen den Text, markieren für sie schwierige Stellen (Satzzeichen, Satzanfänge,

Doppelkonsonanten etc.) und schreiben den Text nach der geübten Technik möglichst zügig in ihr Schreibheft. Nach drei Minuten stoppen sie. Anschließend tauscht jedes Kind das Heft mit seinem Partner und überprüft im ersten Schritt die Rechtschreibung. Wörter mit Rechtschreibfehlern werden sauber mit dem Bleistift durchgestrichen. Im zweiten Schritt untersucht der Partner die Wörter auf Lesbarkeit. Schwer lesbare Wörter werden mit einem hellen Buntstift durchgestrichen. Am Ende zählen die Kinder die richtigen und gut lesbaren Wörter und schreiben die Anzahl auf. Diese Übungsform lässt sich gut mehrmals durchführen, da sie die Kinder motiviert, die Anzahl der richtig und lesbar geschriebenen Wörter zu erhöhen.

Walwörter schnell schreiben und die Lesbarkeit prüfen

Für das Training des schnellen Schreibens erhalten die Kinder einen Papierstreifen, auf dem 14 Walwörter untereinander stehen. Die Kinder sollen möglichst zügig jedes Wort zweimal schreiben und nach drei Minuten stoppen. Anschließend wird wie bei dem Übungstext verfahren (s. o.).

Walwörter in verschiedenen Schriftgrößen schreiben

Zum Experimentieren mit der Schriftgröße schreiben die Kinder die Namen verschiedener Walarten in großer, mittelgroßer, kleiner und ganz kleiner Schrift. Anschließend bewerten sie ihre Schrift:

Wo hast du flüssig und mit Schwung geschrieben?

Welche Schrift ist gut lesbar?

Welche Schriftgröße ist gut für dich?

Schreib- und Schriftentwicklungen der Kinder verfolgen, mit Kindern im Gespräch bleiben

Die neuen Wal-Lernwörter nehme ich also noch einmal zum Anlass, um das Gespräch mit einem Schüler über die Veränderungen in seiner Handschrift zu suchen. Wir blättern gemeinsam in seinem Schreibheft zurück und finden einige Seiten zuvor gut lesbare Wörter und Texte. Ich erinnere an die Tipps der Kinder aus dem Einstieg und frage den Jungen, ob er einverstanden sei, einen guten Freund als Berater einzusetzen. Nach der Zustimmung beider Kinder gibt der Berater nach jedem Lernwort eine Rückmeldung, ob er das Wort gut lesen kann.

Ein Plakat mit einem Wal-Steckbrief erstellen und die Überschrift gestalten

Für die Lerngruppe ist es das zweite Plakat mit einem Tiersteckbrief, welches sie in Partner- oder Gruppenarbeit erstellen. Für die Plakate wurden die Kriterien »Lesbarkeit und Schriftgröße« und »Übersichtlichkeit des Plakates« erarbeitet. Diesbezüglich gaben sich die Kinder in der letzten Unterrichtsreihe Rückmeldungen. Dabei stellten sie fest, dass es bei einem Plakat für die Lesbarkeit wichtiger ist, die einzelne Buchstaben besonders formklar zu schreiben, als die Wörter mit Schwung zu schreiben und Buchstaben zu verbinden. In dieser Unterrichtsreihe kommt das Kriterium der Gestaltung der Überschrift hinzu. Wir sammeln Ideen zur Gestaltung der einzelnen Buchstaben und halten fest, dass die Verwendung von Farben, Bildern und Mustern gut geeignet ist. Wir schauen uns die Walnamen der Gruppen an, untersuchen die Wörter und stellen fest, dass die Namen selbst schon voller Anregungen für die kreative Umsetzung stecken. Anschließend haben die Kinder Zeit zum Experimentieren mit ihren Überschriften (Blauwal, Buckelwal, Delfin, Orca, Pottwal, ...). Am Ende der Arbeitszeit hat jede Gruppe mindestens einen Entwurf für die Überschrift und kann diesen im Kreis präsentieren. Die Kinder geben sich Rückmeldungen zu ihren Ideen und behalten dabei auch die Formklarheit der Buchstaben im Auge.

»Mir gefällt, dass das Wort in blau geschrieben ist (Blauwal).«

»Ich finde es gut, dass die Buchstaben so buckelig sind.«

»Mir gefällt, dass der i-Punkt ein Fisch ist.«

»Ich finde schön, dass das A wie eine Flosse aussieht. Und dass ihr darunter einen Orca gemalt habt.«

In einer weiteren Unterrichtsstunde stellen die Kinder ihre Überschriften fertig. Die Kunstwerke werden sorgfältig aufbewahrt, bis die Plakate mit den Steckbriefen fertig sind und die Überschriften zu guter Letzt aufgeklebt werden können.

Sich Notizen für den Wal-Vortrag machen

Die Kinder sollen ihren Vortrag möglichst frei und mit Blickkontakt zum Publikum halten. In einer Unterrichtsstunde haben sie die Gelegenheit, ihren Vortrag zu üben. Zur Hilfe können sie sich Notizen auf Karteikarten machen. Wir besprechen, dass diese Notizen nicht »veröffentlicht« werden und nur für den Sprecher selbst von Bedeutung sind. Wir erarbeiten gemeinsam, dass die Notizen für den Sprecher jedoch gut und schnell lesbar sein müssen, was durch Formklarheit der Buchstaben und eine angemessene Schriftgröße erreicht werden kann.

Quiz für Wal-Experten: die richtige Antwort schnell und lesbar schreiben

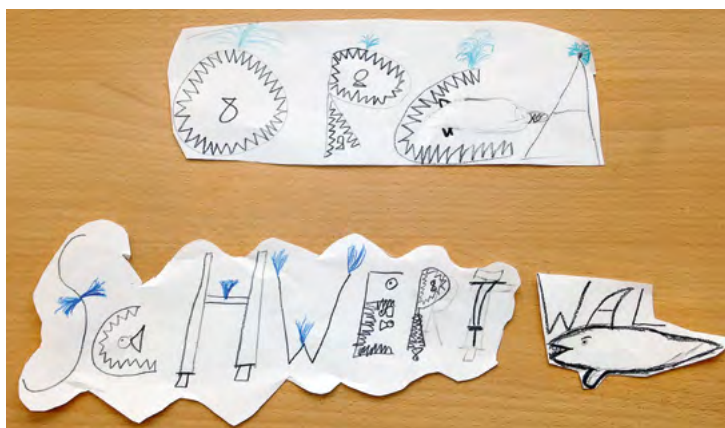
Am Ende der Unterrichtsreihe schreiben die Kinder W-Fragen rund um das Thema Wale auf Karteikarten. Wir überprüfen gemeinsam, ob wir auf alle Fragen im Laufe der Unterrichtsreihe Antworten gefunden haben, schreiben diese auf die Rückseiten der Karteikarten und dann kann das Wal-Quiz beginnen. In Vierer- oder Fünfergruppen wird jeweils ein Spielleiter ausgewählt, der die fünf Quizfragen nacheinander vorliest. Die anderen Kinder schreiben

die Antworten nummeriert auf. Dabei wird natürlich ausnahmsweise auf das Antworten im vollständigen Satz verzichtet – der Schnelligkeit wegen. Der Spielleiter verkündet die Lösungen, falsche Antworten werden durchgestrichen. Zum Schluss hat der Spielleiter die schwierige Aufgabe, nicht lesbare Wörter auszusortieren. Nach dem ersten Durchgang wünschten sich manche Kinder ein Team aus zwei Spielleitern, um sich in besonders kniffligen Fällen beraten zu können.

Einen Text abschreiben und passend zum Inhalt gestalten

Auf der Suche nach Zeichnungen von Walen stoßen zwei Mädchen auf das Bilderbuch »Die Schnecke und der Buckelwal«. Aus dem Bilderbuch wählen die Kinder einige kurze Textabschnitte aus, die ihnen besonders gut gefallen haben. Diese Abschnitte schreiben die Kinder ab. Wir sprechen über die Möglichkeit, den Anfangsbuchstaben des Textes, wie in einem Märchen, besonders zu gestalten und greifen auf unsere Ideen für die Plakat-Überschriften zurück. Auch die entsprechende Bilderbuchseite hilft bei der Ideenfindung. Bevor die Kinder mit dem Gestalten beginnen, weise ich noch einmal auf das Kriterium der Lesbarkeit des Textes hin.

Das Bilderbuch nutzen wir darüber hinaus für eine zweisprachige Lesung in Deutsch und Englisch. Wir verteilen den deutschen Text zur Vorbereitung auf mehrere Kinder. Nach einigen Proben mit kritischen Zuhörern laden wir die Nachbarklasse zur Lesung ein. Dabei liest immer ein Kind eine Seite auf Deutsch und ich den entsprechenden Text auf Englisch. □



Überschriften zu den Plakaten



Tina Pätzold

Transparenz schafft Vertrauen

Lernen in der Grundschule erfordert eine enge Kooperation von Lehrern, Erziehern und Eltern. In diesen so genannten multiprofessionellen Teams dienen die verschiedenen Sichtweisen auf das Kind und dessen Umfeld der individuellen und integrativen Förderung. Lehrer, Erzieher, Sonderpädagogen und Eltern bringen ihre spezifischen Erfahrungen ein und ermöglichen binnendifferenzierten und integrativen Unterricht. In den Lerngruppen/Klassen werden das individuelle Lerntempo und der Lernentwicklungsstand des Kindes in den unterschiedlichen Entwicklungsbereichen wertgeschätzt und im pädagogischen Alltag genutzt. Durch die aktive Mitwirkung der Eltern eröffnen sich vielfältige gemeinsame Aktionsfelder, in denen echte Bildungs- und Erziehungspartnerschaft wächst. Soweit die Theorie.

Immer eine offene Tür

An einem Schuleingang las ich mal den Satz: »Liebe Eltern! Ab hier kann ich alleine gehen!« Darunter war ein lustiges Schulkind mit Ranzen auf dem Rücken zu sehen. Vielleicht wollten die Kollegen damit den Eltern vermitteln, dass sie viel Wert auf die Selbstständigkeit der Kinder legen. Dass sie es wichtig finden, dass Kinder ihren Ranzen alleine tragen, ohne Mama den Weg in den Klassenraum finden?

Aber wie wirkt dieser Aufruf auf die Eltern oder Großeltern? Vermutlich wenig einladend oder deutlich ausgedrückt: Eltern sind hier nicht willkommen!

Nach meiner Auffassung ist es aber enorm wichtig, den Eltern zu vermitteln, dass sie in der Schule willkommen sind. Dies wird mit einem solchen Schild am Schuleingang jedoch von vornherein recht schwierig werden.

Gute Schule geht nicht ohne die Mitwirkung von Eltern in einer Atmosphäre der Offenheit, des Respektes und der gegenseitigen Wertschätzung. Ich mache mir immer wieder bewusst, dass Eltern ihr Wertvollstes, ihr Kind, mir anvertrauen und zusammen mit ihm sitzen quasi auch dessen Eltern und Großeltern samt ihren Familienschicksalen mit im Klassenraum. Ohne die Eltern kann ich als Pädagogin keine stabile Verbindung zum Kind aufbauen. Kinder sind immer auch ihre Eltern: 50 Prozent Mutter und 50 Prozent Vater. Deshalb begrüße ich jeden Menschen, ob klein oder groß, der morgens meinen Klassenraum betritt, gleich

freundlich. Eltern wollen und dürfen dazu beitragen, dass ihr Kind wohlbehalten ankommt, selbst wenn sie es bis an den Platz bringen und beim Auspacken helfen.

Irgendwann wird jedes Kind dies alles auch alleine schaffen. Dazu bedarf es keiner Verbote, sondern Geduld, Zuversicht und positiver Vorbilder.

Wie kann eine vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus wachsen? In diesem Artikel möchte ich den interessierten Lesern einige Einblicke in meine Praxis gewähren und freue mich, wenn ich damit einen kleinen Anstoß geben kann, über dieses wichtige Thema neu nachzudenken.

Wertschätzende Kommunikation

Auf der Suche nach einer guten Gesprächskultur, in der Freundlichkeit, Respekt, Sachlichkeit und Empathie die Basis bilden, begegnete mir vor ca. 10 Jahren das Modell der Gewaltfreien Kommunikation (GFK) nach M. B. Rosenberg (siehe Infoblock 1). Beim Lesen seiner Bücher merkte ich schnell, dass darin ein wahrer Schatz liegt, der meine Kommunikation nachhaltig verbessern kann. Jedoch genügte es nicht, nur die Bücher zu lesen, ich wollte das Modell anwenden. So entschied ich mich, eine Übungsgruppe zu suchen, in der Gleichgesinnte sich ebenso auf den Weg machten. Hier lernte ich nach und nach, mir eine völlig andere Grundhaltung anzueignen, die mich befähigte, meinem Gegenüber und mir selbst wohlwollend, wertschätzend, selbstbewusst

1. Infoblock

Gewaltfreie Kommunikation

Das Modell der »Gewaltfreien Kommunikation«, entwickelt von Marshall B. Rosenberg, erfreut sich internationaler Beliebtheit und wird auch in Deutschland immer bekannter. Es zeigt uns einen Weg, wie wir zu einer wohlwollenden und urteilsfreien inneren Haltung uns selbst und anderen gegenüber finden können. Statt unsere Energie damit zu vergeuden, herauszufinden, wer Recht hat, geht es hier darum, miteinander in Verbindung zu treten, um unsere Bedürfnisse zu erkennen, diese mit Klarheit auszudrücken, um von- und miteinander zu lernen und zu wachsen. Statt zu beschuldigen, zu vergleichen oder zu bewerten, konzentrieren wir uns darauf, was wir im Augenblick fühlen und brauchen. Diese Haltung gibt uns selbst viel Halt, auch in schwierigen Situationen achtsam und empathisch zu handeln.

Mehr unter:

www.gewaltfrei-thueringen.de

und mit einer neuen Klarheit zu begegnen. Das GFK-Modell beruht auf vier Schritten, die zunächst leicht zu verstehen sind, aber viel Übung und Reflexion benötigen, um sie sicher anzuwenden. Mit dieser wertschätzenden Grundhaltung gelingen mir seitdem auch schwierige Gesprächsverläufe deutlich besser.

Informative Rundbriefe

Eine einfache Möglichkeit, mit den Eltern der Kinder regelmäßig Kontakt zu pflegen, bietet die moderne Technik.

Ich notiere mir zunächst eine Zeitlang alle wichtigen Informationen, die auch die Eltern interessieren könnten, um dann regelmäßig Rundbriefe per E-Mail zu senden. Neben der Information über Unterrichtsthemen, die gerade bearbeitet werden, enthält dieser auch häufig Rückblicke auf Gelungenes, Bitten um Unterstützung für bestimmte Projekte und natürlich auch Organisatorisches, wie beispielsweise Ände-

2. Infoblock

»Lernstraße«

»Lernstraße«, wie ich sie praktiziere, meint eine gestaltete Lernumgebung mit einem gut strukturierten Materialangebot. Dieses umfasst Übungsprogramme für das Schreiben, Lesen und Rechnen, aber auch für die Ausdauer-, Konzentrations- und Wahrnehmungsschulung. Die Lerntrainer sind für die Kinder erreichbar aufgebaut, ähnlich einer Theke.



Wie beim Werkstattunterricht kann auch hier ein Chefsystem/Expertensystem eingerichtet werden. Denn genauso wie dort ist auch in der Lernstraße die Kompetenzdelegation an die Kinder die entscheidende Komponente. Der Experte hat aber nicht die Aufgabe, seine Mitschüler zu kontrollieren, da möglichst alle Angebote die Selbstkontrolle beinhalten. Sehr wohl aber trägt der Experte dazu bei, anderen Kindern bei Schwierigkeiten zu helfen. Also seine erworbene Kompetenz zu nutzen, um einen Beitrag zur Entwicklung der Lerngemeinschaft zu leisten. Jedes Kind führt eigenverantwortlich einen Lernpass.



In diesem dokumentiert es seine Fortschritte. Ich habe die Erfahrung gemacht, dass es wichtig ist, für eine anhaltende Lernmotivation zu sorgen. Das schaffe ich damit, dass ich die Angebote portioniere und jeden erfolgreich abgeschlossenen Teil wertschätze. Diese Wertschätzung erfolgt zum Wochenabschluss mit der feierlichen Überreichung der Urkunden.

Informative Rundbriefe per E-Mail

Beispiel 1:

Liebe Eltern,

nun ist es bald soweit. Für unsere »Kleinen« ist es die erste Zeugnisübergabe ihres Lebens. Das ist schon etwas Besonderes. Da wir in der Schuleingangsphase keine Noten geben, erwartet Sie und Ihr Kind knapp zwei Seiten Text! Im Übrigen bin ich sehr froh darüber, dass die Kinder noch der Sache wegen lernen dürfen und nicht der Note wegen lernen müssen. Das Zeugnis dient in erster Linie der Stärkung des Kindes (und der Eltern). Ich hoffe, dass mir dies im Wesentlichen gelungen ist. Dennoch, es ist schon eine Kunst, einen Zeugnistext zu schreiben und zu verstehen. Da steckt der Teufel mal wieder im Detail. Damit es keine Missverständnisse gibt, bitte ich Sie, sehr aufmerksam zu lesen und wenn Fragen auftauchen, nach den Ferien auf mich zuzukommen. Ich »übersetze« dann gern. Bitte beachten Sie beim Lesen, dass ich versucht habe, den erreichten Entwicklungsstand zu beschreiben, also das, was Ihr Kind kann. Hier und da finden Sie auch Hinweise auf noch zu erreichende Lernziele.

Ihrem Kind wünsche ich eine erholsame Ferienwoche – Ihnen eine gute Zeit!

Herzliche Grüße
Tina Pätzold

Beispiel 2:

Liebe Eltern,

gern möchte ich den Kindern mehr Feedback zu ihrem Arbeitsverhalten / ihrer Lerneinstellung geben. Daher habe ich mir eine besondere pädagogische Maßnahme überlegt, die ich ab sofort testen möchte: Jeden Tag zieht ein Kind einen zusammengefalteten Zettel aus dem »Hut«, den es mir gibt. Ich schaue nach, wessen Name darauf steht, und gebe diesem Kind, welches gezogen wurde, am Ende des Unterrichtstages ein Feedback.

Tageseinschätzung am:

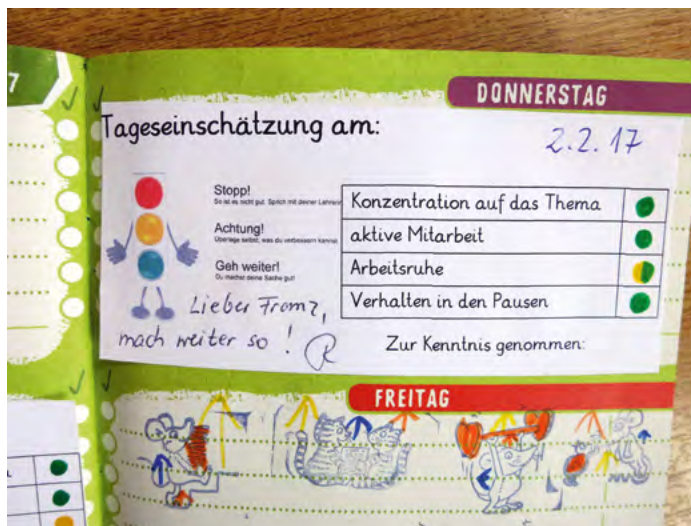
	Konzentration auf das Thema	
	aktive Mitarbeit	
	Arbeitsruhe	
	Verhalten in den Pausen	

Zur Kenntnis genommen:

Dieses wird im Hausaufgabenheft eingeklebt und Ihnen, liebe Eltern, vorgelegt. Natürlich weiß außer mir bis zum Schluss niemand, wer eingeschätzt wird. Ich möchte damit erreichen, dass unsere Arbeitsregeln ernster genommen werden, aber in erster Linie gutes Lernverhalten wertschätzen, also vor allem Positives verstärken.

Vielen Dank für Ihre Lesebestätigung und noch einen angenehmen Abend!

Tina Pätzold



Tageseinschätzung



Reflexion der Woche

rungen im Stundenplan. Da ich immer um eine Lesebestätigung bitte, weiß ich auch, ob die Informationen angekommen sind, und nicht selten bedanken sich Eltern für den Brief (vgl. Beispiele im Kasten).

So erfahren die Eltern über die Briefe auch, was und wie ich bewerte. Seien es nun die Bewertungskriterien für Buchvorstellungen oder die für Präsentationen zu allen möglichen Themen. Zur o. g. »Tageseinschätzung« kommentierte eine Mutter kurz und knapp: »Gute Idee!«. Auch die Kinder waren begeistert. Ich fragte sie mal, wer heute gern gezogen werden möchte und war verblüfft: Alle Hände flogen hoch. Am Ende des Unterrichtsvormittages gibt es immer ein großes Hallo beim Vorlesen der Namen. Im Einzelgespräch frage ich immer erst das Kind, wie es sich selbst einschätzt bezüglich der Kriterien. Dann teile ich ihm meine Sichtweise mit und einvernehmlich entschei-

den wir über die Farben der vier Punkte, wobei es auch halb und halb geben kann. Darunter kommt noch ein kurzer Satz, in dem ich möglichst das Positive hervorhebe, wie beispielsweise: »Du hast oft gute Ideen und bringst damit den Unterricht voran. Dafür danke ich dir!« Oder: »Dank dir hatten wir entspannte Pausen, weil du die Kinder erinnert hast, die Kampfspiele zu unterlassen.« Oder: »Heute hast du bewiesen, dass du dich auf deine Aufgabe lange genug konzentrieren kannst. Ich bin stolz auf dich!«

Natürlich kommen die Namenszettel wieder zurück in den Hut. So wissen die Kinder, sie können jederzeit wieder gezogen werden.

Tatsächlich ist der Effekt eingetreten, den ich mir damit erhofft habe. Alle achten wieder bewusster auf unsere Vereinbarungen und Arbeitsregeln.

An dieser pädagogischen Maßnahme ist für mich besonders wertvoll, dass

auch die unauffälligen »braven« Kinder, die ich mitunter zu wenig bedacht habe, wertschätzende Rückmeldungen erhalten und somit in ihrem Tun bestärkt werden.

Nutzung des Hausaufgabenheftes

Mittlerweile nutzen die Kinder ihr Hausaufgabenheft ähnlich wie ein Lerntagebuch.

Jede Woche stempelt das Kind vier Symbole, die für bestimmte Arbeitsregeln stehen. Diese vier Arbeitsregeln haben wir gemeinsam zu Schuljahresbeginn festgelegt.

Sie gelten generell, werden aber zweibis dreimal pro Woche, jeweils nach der Freien Lernzeit (siehe Infoblock: »Lernstraße« auf S. 46) von jedem Kind eingeschätzt. Diese Selbsteinschätzung erfolgt immer am Ende der Freien Lernzeit und dauert nur wenige Minuten. Dafür stehen ein oder zwei Kinder vorn,



Arbeitsregeln



Selbsteinschätzung

lesen die Arbeitsregeln nacheinander vor und halten das jeweilige Schild dazu hoch. Jedes Kind schätzt seine Leistung selbst ein. Pfeil nach oben, Pfeil zur Seite oder Pfeil nach unten. Die Farbe der Pfeile entspricht der Farbe des jeweiligen Wochentages.

So können die Eltern zu Hause mit ihrem Kind über das Lernverhalten ins Gespräch kommen. Mitunter nutze auch ich die Selbsteinschätzung als Kommunikationsangebot besonders dann, wenn meine Beobachtungen ganz andere waren. Übergeordnete Ziele sind hier die Erziehung zu Ehrlichkeit und der Erwerb der Fähigkeit zur Selbstkritik.

Innerhalb des Wochenabschlusses am Freitag schreibt jedes Kind noch einen kurzen Text darüber, was in dieser Woche für ihn besonders oder wichtig war. Auch dies ist ein Angebot für die Eltern, mit ihrem Kind über Schule ins Gespräch zu kommen.



Tina Pätzold

arbeitet als Lehrerin an der »Barfüßerschule« Erfurt, Klassenleiterin einer jahrgangsübergreifenden Lerngruppe 1/ 2, langjährige Erfahrungen als Beraterin für Schul- und Unterrichtsentwicklung.

Transparenz der Bewertung von Leistungen

Zum 1. Elternabend erläutere ich immer auch das System der Leistungsbeurteilung. Im Team einigten wir uns vor einigen Jahren auf das »Ampelsystem«, welches auch die jüngsten Schulkinder schon verstehen.

So bedeutet ein grüner Punkt, dass die erbrachte Leistung der Anforderung voll entspricht und weitgehend selbstständig erbracht wurde. Ein gelber Punkt bedeutet, dass die Anforderungen mit Einschränkung oder mit Hilfestellung erfüllt wurden. Ein roter Punkt ist eher die Ausnahme und bedeutet, dass die Leistung nicht erbracht wurde.

In der Kindersprache:

Grün = Geh weiter! Du machst deine Sache gut.

Gelb = Überlege selbst, was du verbessern kannst!

Rot = Stopp! So ist es nicht gut! Sprich mit deiner Lehrerin!

Beispiele sind unten abgebildet.

Fazit

Gute Elternarbeit ist ein Garant für gute Schule: In respekt- und vertrauensvollen Gesprächen wird gemeinsam nach Chancen und Möglichkeiten für erfolgreiche Bildungsarbeit gesucht und diese Kooperation ist ein kontinuierlicher Prozess. Aus ihm kann fruchtbare Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erwachsen, die jeden Tag aufs Neue gepflegt werden möchte.

Auch ich suche immer wieder nach neuen praktikablen Möglichkeiten, Eltern die schulische Entwicklung ihres Kindes transparenter zu machen. Es sind wohl die meisten Eltern, die den Wunsch haben, noch mehr darüber zu erfahren, was ihr Kind in der Schule erlebt, womit es sich täglich beschäftigt, wie es sich verhält und was es lernt.

Eltern sind immer willkommen! ■

Leistungsrückmeldung / Kurzvortrag:

Kurzvortrag mit Plakat über	von:
Plakat: Sauber geschnitten, geschrieben und geklebt?	
Plakat: Ansprechend und schön gestaltet?	
Vortrag: Frei gesprochen, aber nicht zu schnell?	
Vortrag: Laut und deutlich gesprochen?	
Vortrag: Interessanter Vortrag/ Publikum aktiviert?	

Zur Kenntnis genommen:

Leistungsrückmeldung / Lernerfolgskontrolle:

Von	Punkten wurden	Punkte erreicht.
Leseverständnis:	Erfassen der Aufgabenstellungen	
Arbeitsweise:	Selbstständigkeit, Arbeitstempo	
Lernmotivation:	Konzentrationsvermögen, Ausdauer	
Arbeitsausführung:	Sauberkeit, Lesbarkeit, Sorgfalt	

Zur Kenntnis genommen:

Ursula Venn-Brinkmann

Lesekonferenzen in der Grundschule

Bericht aus einem Forschungsprojekt

Lesen heißt Denken, Reflektieren, Vorstellungen entwickeln, erweitern, verändern, verwerfen, neu entwickeln, sich auseinandersetzen mit anderen, u. U. konkurrierenden Vorstellungen, Verknüpfen und Verdichten von Informationen und Wissen. Lesen als *aktiver Konstruktionsprozess* (Neisser 1967, Baumert u. a. 2001) ist nicht nur Voraussetzung für gesellschaftliche Partizipation allgemein, sondern auch Grundlage für politisches Handeln.

Wer liest, denkt und sich kritisch auseinandersetzt, erfüllt damit notwendige Voraussetzungen, um sich in einer immer komplexer werdenden Welt zurechtzufinden, sich gedanklich mit kontroversen Positionen zu beschäftigen und mit Worten um friedliche Lösungen konstruktiv zu streiten. Erschreckenderweise belegen aber die Ergebnisse aus Grotlückschens Leo-Studie (Grotlückschen 2011¹) erstmals, was der Bundesverband Alphabetisierung und Grundbildung (BVAG) schon lange vermutet: Die Zahl der funktionalen Analphabet_innen in Deutschland ist trotz Schulpflicht erheblich: 7,5 Millionen Menschen² können nicht ausreichend lesen (und schreiben). Ihre Lesekompetenz reicht für die an sie herangetragenen privaten und beruflichen Anforderungen nicht aus. Damit bleibt den Betroffenen die gesellschaftliche Partizipation in erheblichem Umfang verschlossen (→ Videos mit Berichten Betroffener unter www.alphabetisierung.de). Bei den Jüngeren unter den Testpersonen im Alter von 18 bis 64 Jahren vermutet Grotlückschen erhebliche Lesekompetenzdefizite schon während deren Schulzeit. Anders als PISA (Baumert u. a. 2001) bezieht Leo dabei Kompetenzen nicht nur auf der Textebene, sondern auch auf hierarchieniedrigeren Stufen ein und stellt unterschiedliche Versagens Ebenen (auch unterhalb der Textebene) fest. Grotlückschens Vermutung wird durch meine eigene Untersuchung der Lesekompetenz Jugendlicher bestätigt (Venn-Brinkmann 2012): Von den 1400 am Ende ihrer Regelschulzeit getesteten Schüler_innen hatten 4,1 % beim Lesen schon auf der Wortebene große Probleme. Von den besonders schwachen

Textleser_innen (8,3 % der Gesamtgruppe) schnitten je nach Art des Testschwerpunkts 67,2 % bzw. 74,1 % auch auf der Satzebene besonders schwach ab. Das waren 5,6 % bzw. 6,2 % der Gesamtgruppe.

Forschungslücken nach PISA und IGLU

Trotz in der Folge von PISA zahlreich entwickelter Interventionsprogramme bestehen in der Forschung bis heute zwei wesentliche Lücken:

1. Die in Reaktion auf die PISA- und IGLU-Ergebnisse entwickelten Interventionsprogramme fokussieren eine Förderung auf der Text(lese)ebene, da auch nur in diesem Bereich getestet wurde. Studien von Grotlückschen (2011) (mit einer mehrdimensionalen Testung erwachsener funktionaler Analphabet_innen) und Venn-Brinkmann (2012) (mit einer mehrdimensionalen Testung von Jugendlichen am Ende ihrer Regelschulzeit) zeigen allerdings, dass der Leseerwerbsprozess (also der Erwerb basaler Lesefertigkeiten, das Wortlesen und das Satzlesen) keineswegs (wie in den Bildungsplänen der Länder festgeschrieben) bei allen Schüler_innen am Ende der zweiten Klasse abgeschlossen ist, lt. IGLU offensichtlich auch nicht am Ende der Grundschulzeit (Bos u. a. 2003). Und nach Venn-Brinkmann (2012) gibt es auch am Ende der Regelschulzeit Jugendliche, die auf den hierarchieniedrigen Ebenen nicht erfolgreich lesen. Heterogen sind Defizität, Klientel und Kausalität. Eine erfolgreiche Intervention mit dem Ziel verbesserter Lesekompetenzen setzt demnach regelmäßige Diagnosen auf allen drei Ebenen und För-

dermaßnahmen im Wort-, Satz- und Textlesen in allen Klassenstufen der Regelschulzeit voraus. Dazu kann ein (individuelles) leser_innenorientiertes Lesekompetenz(-erwerbs-)Modell zu Grunde gelegt werden (Venn-Brinkmann 2012, 264 ff.).

2. Untersuchungen, die den Prozess des Lesenlernens als aktiven Konstruktionsprozess von Beginn an im konkreten Unterricht an Schulen beforschen, liegen bislang nicht vor. Der Zusammenhang zwischen Unterrichtskonzept, tatsächlicher Unterrichtspraxis und Lesekompetenzentwicklung ist nach wie vor unbeforscht.

Die vorliegende Untersuchung geht von den o. g. Forschungslücken aus und hinterfragt deshalb den Zusammenhang zwischen der Entwicklung der Lesekompetenz und dem didaktischen Konzept der Lesekonferenzen. Unter der Prämisse »Wir dürfen kein Kind verlieren« (Schulverband Blick über den Zaun 2007, 23) wird in der Untersuchung mit Grundschulkindern folgender Forschungsfrage nachgegangen:

Inwiefern eignen sich Lesekonferenzen als lesedidaktisches Konzept im Leseunterricht der Grundschule für die Entwicklung der Lesekompetenz von Grundschüler_innen?

Der methodische Zugang

Gewählt wurde ein methodischer Zugang, der geeignet ist, ein vertieftes Verständnis für die individuellen Leseleistungen der einzelnen Schüler_innen zu erhalten: Beobachten statt Testen. Die Kinder werden nicht getestet, sondern bei ihrer Arbeit beobachtet und be-lauscht. Zur Beobachtung der Entwicklung der Lesekompetenz wurden Lesekonferenzen³ durchgeführt.

Die Vorstellung von Lesen als einem aktiven und konstruktiven Prozess, der sich fortlaufend weiterentwickelt, wird der hier dargestellten Forschung zu Grunde gelegt. Reichen betitelt sein

Grundlagenwerk mit dem schönen Bild vom *Lesen als Kino im Kopf* (Reichen 2004). Erwartet wird im Verlauf der Untersuchung, dass sich bei den beteiligten Kindern die entstehenden Bilder im Kopf immer weiter schärfen, immer weiter differenzieren, dass sie immer umfangreicher werden. Der vermutete Nutzen von *Lesekonferenzen* als Form des Austauschs über Gelesenes mit anderen steht hier mit Blick auf die Einzelprogressionen der untersuchten Kinder im Fokus.

In der Pilotstudie wurden dazu *Lesekonferenzen* auf der Textebene in drei Phasen durchgeführt. Über zwei Schuljahre hinweg arbeiteten die Kinder einer dritten, später vierten Grundschulklasse in Dreier-Teams zusammen:

1. In der ersten Phase gab es für alle Teams ein gemeinsames Thema. Alle Kinder lasen das gleiche Buch. Und alle Teams hatten dasselbe Projektziel.
2. In der zweiten Phase gab es wiederum ein gemeinsames Thema für alle Kinder. Allerdings konnte jedes Kind aus einer Literaturliste ein Buch für sich auswählen. Alle Kinder lasen also unterschiedliche Texte. Die Teams hatten aber wiederum das gleiche Projektziel.
3. In der dritten Phase gab es lediglich ein gemeinsames Projektziel. Die Themen konnten sich die Teams selbst wählen. Jedes Kind las ein anderes Buch oder eine andere Zeitschrift oder andere Literatur.

Ein Gesamt-Arbeitsplan (vgl. Tab. 1) für die jeweils mehrwöchigen Projekte stand als Wandplakat und als Handexemplar für jedes Kind zur Orientierung und Dokumentation der Arbeit zur Verfügung.

Insgesamt integrierte das Vorhaben⁴ (1) den Gesamtarbeitsplan (Foto), (2) Leselesephasen in Einzelarbeit (Lehrerinnenbeobachtung/-tagebuch), die in begrenztem Umfang auch durch das Hören einer Text-CD oder durch Vorlesen ersetzt werden konnten, (3) Einträge ins Lesetagebuch in Einzelarbeit (Scans), (4) Lesekonferenzen in Dreier-Teams (Audiographie), (5) Einträge ins Konferenztagebuch in Einzelarbeit (Scans) sowie (6) die Erarbeitung einer Projektaufgabe in den o.g. Dreier-Teams, z.B. eines Exponats für eine Ausstellung, eine Zeitung sowie

	Arbeitsaufträge		Erledigt? Dann: ✓
Lesezeit 1	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 2	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 1	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 1: Wie lautet das Thema?		Team	
Lesezeit 3	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 4	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 2	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 2: Überlegt, welche Beiträge Ihr für die Seite erarbeiten wollt.		Team	
Lesezeit 5	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 6	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 2	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 3: Verteilt die Aufgaben: Wer übernimmt was?		Team	
Lesezeit 7	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 8	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 3	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 4: Fertigt die Beiträge an.		Team	
Lesezeit 9	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesezeit 10	Lesezeit	allein	
	Lesetagebuch	allein	
Lesekonferenz 4	Lesekonferenz	Team	
	Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	allein	
Werkstatt 5: Ordnet die entstandenen Beiträge auf der Seite an.		Team	

Tab. 1: Gesamtarbeitsplan (Phase 1) für die Kinderhand zur Orientierung und Dokumentation des Gearbeiteten

eine Präsentation im Plenum (Fotos). Zusätzlich unterstützten regelmäßige Gesprächskreise mit der Gesamtgruppe die Arbeit des einzelnen Kindes und der Teams (Lehrerinnenbeobachtung/-tagebuch).

Die Dokumentation der Inhalte der Arbeitsphasen erfolgte über Fotos und Scans der Arbeitspläne, Scans der Einträge in Lese- und Konferenztagebüchern, Audiographie der Lesekonferenzen, Fotos der Arbeitsergebnisse der

Arbeitsaufträge		
Lesezeit	Einzelarbeit	Lies jedes Kapitel genau. (Du kannst auch ein Kapitel auf der CD hören oder Dir ein Kapitel vorlesen lassen.) Wenn Du ein Kapitel ganz gelesen hast, arbeite im Lesetagebuch weiter.
Lesetagebuch: Eintrag zur Lesezeit	Einzelarbeit	Wenn Du ein Kapitel gelesen hast, schreibe ins Lesetagebuch. Dort findest Du Arbeitsaufträge.
Lesekonferenz	Teamarbeit	Jedes Kind nimmt sein Lesetagebuch mit in die Lesekonferenz. Besprecht die Kapitel, die Ihr gelesen habt: 1. Erzählt abwechselnd, was Ihr in den Kapiteln gelesen habt. 2. Habt Ihr etwas nicht verstanden? Helft Euch gegenseitig, Antworten auf Fragen einzelner Kinder zu finden. 3. Wie haben Euch die gelesenen Kapitel gefallen? Jedes Kind sagt, was ihm besonders gefallen hat und/oder was ihm nicht so gut gefallen hat. 4. Worüber wollt Ihr bei den gelesenen Kapiteln sonst noch sprechen?
Konferenztagebuch: Ergebnisse der Lesekonferenz	Einzelarbeit	Wenn die Lesekonferenz beendet ist, halte im Lesetagebuch die Ergebnisse fest.
Werkstatt 1	Teamarbeit	Das Leseprojekt endet mit einer Ausstellung zu dem gelesenen Buch. Denkt darüber nach, wie Euer Beitrag zur Ausstellung aussehen könnte (z. B.: Schuhkartonszene, Brief, Figur aus dem Buch basteln, Collage, Fotobuch, Bild, Plakat, Sachtext, szenisches Spiel, ...). Eure eigenen fantasievollen Ideen sind gefragt! Denkt daran: Der Ausstellungsbeitrag soll möglichst gut zum Buch passen.
Werkstatt 2	Teamarbeit	Besprecht, wie Euer Ausstellungsstück genau aussehen soll. Welches Material wird benötigt (Liste erstellen)? Wer bringt was dazu mit? Was wird von den Lehrerinnen benötigt?
Werkstatt 3	Teamarbeit	Verteilt die Aufgaben: Wer übernimmt was, um das Ausstellungsstück herzustellen? Fangt mit der Arbeit an.
Werkstatt 4	Teamarbeit	Stellt Euer Ausstellungsstück fertig.
Werkstatt 5	Teamarbeit	Schaut Euch Euer fertiges Ausstellungsstück an. Findet einen passenden Titel. Und schreibt einen Minitext über seine Bedeutung im Zusammenhang des gelesenen Buches.

Tab. 2: Arbeitsaufträge (Phase 1 der Untersuchung)

Teams sowie der Lehrerinnenbeobachtung im Lehrerinnentagebuch (s. Tab. 3).

Folgende Fragestellungen zu den einzelnen Arbeitsphasen in Tabelle 3 sollen Aufschluss über das Forschungsanliegen geben:

(zu 1) Inwieweit war der Gesamtarbeitsplan geeignet, jedes Kind hinsichtlich der Progression seiner Lesekompetenz zu unterstützen?

(zu 2) Inwieweit war jedes Kind in der Lage, das Lesepensum selbstständig zu bewältigen?

(zu 3) Inwiefern war jedes Kind in der Lage, die Arbeitsaufträge (s. Tab. 2) im Lesetagebuch zu erfüllen?

(zu 4) Inwiefern hat sich das Team an den Arbeitsaufträgen (s. Tab. 2) für die Konferenz orientiert? Wie ertragreich war der Austausch?

(zu 5) Inwiefern hat das einzelne Kind von der Konferenz für den eigenen Konstruktionsprozess profitiert?

(zu 6) Inwieweit bildet das im Team entwickelte Projekt den Konstruktionsprozess unter (3) bis (5) ab? Inwieweit ist das Projektergebnis Beleg für den Konstruktionsprozess des einzelnen Kindes?

(zu Gesprächskreise) Inwieweit bringen die Kinder eigene Arbeitsprobleme ins Kreisgespräch ein? Inwieweit profitieren die Kinder aus den Kreisgesprächen für die eigene Weiterarbeit? Was hat die Lehrerin dazu beobachtet?

(zu den Phasen 1 bis 3 siehe Tab. 4) Inwieweit profitiert das einzelne Kind in Phase 2 und Phase 3 aus der Arbeit in den jeweiligen Vorgängerphasen?

Abgebildet werden soll auf diese Weise die Progression jedes einzelnen Kindes (s. Tab. 4). Für jedes Kind ergibt sich nach Auswertung der Datenpools ein Entwicklungsprofil, das zeigen soll, inwieweit das einzelne Kind vom Austausch (über Gelesenes) mit anderen für die eigene Leseentwicklung profitiert hat. Die im Fokus der Untersuchung stehenden Aspekte sind hellgrau hinterlegt. Die dunkelgrau hinterlegten Felder beinhalten Tätigkeiten, in denen es ebenfalls um den Austausch mit anderen geht, die aber nicht im engeren Sinn zur Lesekonferenz gehören, von denen aber dennoch ein den Lesekonferenzen vergleichbarer Nutzen für die Entwicklung der Lesekompetenz erwartet wird.

Die Beobachtungen aus den einzelnen Teilarbeitsprozessen werden für jedes Kind in die mit * gekennzeichneten Felder der Tabelle 4 (s. S. 52) eingetragen. Dies geschieht in der Erwartung, dass erkennbar wird, inwieweit die Beobachtungen in den hellgrauen und den dunkelgrauen Feldern Einfluss haben auf die Arbeit in den ihnen folgenden Teilarbeitsprozessen, was sich in den Beobachtungen in den jeweils folgenden weißen, hellgrauen und dunkelgrauen Feldern niederschlagen dürfte. Über ein Pfeilsystem zwischen den ein-

Gesamtarbeitsplan (1)	Leiselesephasen (2)	Einträge ins Lesetagebuch (3)	Lesekonferenzen in Dreierteams (4)	Einträge ins Konferenztagebuch (5)	Erarbeitung einer Projektaufgabe im Dreierteam (6)	Gesprächskreise der Gesamtgruppe
→ Tab. 2		Arbeitsaufträge: → Tab. 1 und 2				

Tab. 3: Gesamtarbeitsplan, Ablauf der Arbeitsphasen

zelen Feldern sollen derartige Beobachtungen kenntlich gemacht werden. Die eingetragenen Beobachtungen und die sich ergebende Dichte der Pfeile werden Aufschluss über den Nutzen des Austauschs über Gelesenes mit anderen für die Entwicklung der eigenen Lesekompetenz geben. Die Entwicklung der Lesekompetenz soll nicht parallel zum Arbeiten mit einschlägigen Diagnoseinstrumenten gemessen werden. Erwartet wird vielmehr, dass sie sich bei einer längsschnittlichen Betrachtung über einen längeren Zeitraum (idealerweise über die gesamte Grundschulzeit) aus dem Vergleich der Profile (s. Tab. 4) zu jedem einzelnen Projekt ergibt.

Erste Ergebnisse der Pilotstudie

Die Auswertungen der Datenpools sind noch nicht für alle Kinder abgeschlossen. Aus den bislang ausgewerteten Teilen der Untersuchung zeichnen sich folgende Tendenzen hinsichtlich der vorab formulierten Fragestellungen und Erwartungen ab:

(zu 1) Der Gesamtarbeitsplan war den bisher betrachteten Kindern eine Orientierungshilfe, indem er die eigenen Tätigkeiten abbildete und damit die Weiterarbeit im Projekt unterstützte. Die Kinder haben den Arbeitsplan sehr

sorgfältig verfolgt und ihre ausgeführten Tätigkeiten dort sorgfältig mit den zur Verfügung stehenden Aufklebern eingetragen (Fotos). Der Arbeitsplan bildete eine Grundlage für die Teams, ihre gemeinsamen Arbeitsphasen zu verabreden, und ermöglichte der Gesamtgruppe, den Prozess des gemeinsamen Projekts zu verfolgen. Bei jedem neuen Arbeitsbeginn führte die meisten Kinder der erste Weg zum Gesamtarbeitsplan. Was haben wir bisher gearbeitet? Was muss noch kommen? Was nehme ich/nehmen wir uns für heute vor? (Lehrerinnenbeobachtung/-tagebuch).

(zu 2) Es gab in allen drei Projekten Kinder, die das Lesepensum in sehr kurzer Zeit bewältigt haben, aber auch Kinder, die beim Lesen Unterstützung durch CD-Hören oder Vorlesen in Anspruch genommen haben. Das unterschiedliche Arbeitstempo der Kinder belegt, dass die Kinder, die Lesehilfen in Anspruch genommen haben, diese auch wirklich benötigten (datumsscharfe Einträge in den Gesamtarbeitsplan; Foto). Die langsam lesenden Kinder in Phase 1 lasen auch in den beiden anderen Phasen langsam, haben aber unter Inanspruchnahme der ihnen gebotenen Hilfen das Lesepensum geschafft.

(zu 3) Alle bislang in der Datenauswertung berücksichtigten Kinder haben

in allen drei Projekten Eintragungen in ihr Lesetagebuch vorgenommen. Quantitäten und Qualitäten waren dabei in allen drei Projekten von Kind zu Kind sehr unterschiedlich. Es gab Kinder, die mehr gemalt haben als zu schreiben. Es gab Kinder, die in einem Satz notiert haben, was ihnen in dem gelesenen Kapitel wichtig war bzw. was sie verstanden hatten. Erst in den Phasen 2 und 3 gab es auch häufiger Einträge mit gezielten Fragen an die Lesekonferenz. D.h., es gab Kinder, die den Nutzen der Konferenzen, in die sie ihre Lesetagebücher als Gesprächsgrundlage mitgenommen haben, erkannt und für sich nutzbar gemacht haben (Scans).

(zu 4) Die bislang betrachteten Teams haben sich in Phase 1 überwiegend sehr eng an den für die Konferenz formulierten Arbeitsaufträgen orientiert. Es gab aber auch Teams, die im Verlauf der Konferenzen weit über die Einträge in ihren Lesetagebüchern und über die Aufträge für die Konferenzen hinausgegangen sind. Es gab z.B. Gruppen, die Dissense über Gelesenes entdeckt, diese diskutiert und gezielt im Text nach Belegstellen für die eigene Argumentation gesucht haben. Dies geschah in den beobachteten Fällen vor allem mit Blick auf die gemeinsamen Projekte der Teams, die gewisse Konsense voraussetzten (Audiographie).

Phasen des Settings Lesekonferenz		Kind in den einzelnen Tätigkeiten						
→	Kind vor Phase 1	das still lesende Kind	das ins Lesetagebuch eintragende Kind	das konferierende Kind	das ins Konferenztagebuch eintragende Kind	das im Team am gemeinsamen Projekt arbeitende Kind	das präsentierende Kind	das den eigenen Prozess besprechende/dokumentierende Kind
	*	*	*	*	*	*	*	*
→	Phase 2	das still lesende Kind	das ins Lesetagebuch eintragende Kind	das konferierende Kind	das ins Konferenztagebuch eintragende Kind	das im Team am gemeinsamen Projekt arbeitende Kind	das präsentierende Kind	das den eigenen Prozess besprechende/dokumentierende Kind
	*	*	*	*	*	*	*	*
→	Phase 3	das still lesende Kind	das ins Lesetagebuch eintragende Kind	das konferierende Kind	das ins Konferenztagebuch eintragende Kind	das im Team am gemeinsamen Projekt arbeitende Kind	das präsentierende Kind	das den eigenen Prozess besprechende/dokumentierende Kind
	*	*	*	*	*	*	*	*
→	Kind nach Phase 3							
	*							

Tab. 4: Wie verändern sich die Tätigkeiten des lesenden Kindes im Laufe der Arbeit? Welche Tätigkeiten können die Leseentwicklung des Kindes positiv beeinflussen? – Darstellung von Einzelprofilen

(zu 5) In allen bislang bearbeiteten Gesprächsmitschnitten kann verfolgt werden, wie Kinder vortragen, was sie in die Konferenz einbringen möchten, aber auch wie sie auf die Beiträge der anderen Kinder zur Konferenz reagieren. Fragen werden gestellt, Lesefehler identifiziert, über Bedeutungen wird gemeinsam nachgedacht (Audiographie). Insbesondere in Phase 1 bilden die Einträge ins Konferenztagebuch die Prozesse innerhalb der Konferenz aber nur wenig ab (Scans). Oft sind die Teams aus der Konferenz schnell in den Produktionsteil des Projekts gewechselt, haben die Erkenntnisgewinne aus der Konferenz nicht erst ausführlich verschriftet, sondern gleich in die Weiterarbeit an der Projektaufgabe eingebracht (Fotos, Lehrerinnentagebuch).

(zu 6) Die von den bisher betrachteten Teams entwickelten Projekte bilden besonders in Phase 1 die unterschiedliche Tiefe des Leseverständnisses bei den verschiedenen Teams ab. So hat ein Team z.B. lediglich das zentrale Wort des Reihentitels des gelesenen Buches im eigenen Projekt verarbeitet. Zwar wurde das Produkt bei der Präsentation sehr bewundert, weil es allein auf Grund seiner beeindruckenden Größe aus der Gesamtgruppe hervorstach. Allerdings hätte das Exponat auch zu



Dr. Ursula Venn-Brinkmann arbeitet als Lehrkraft für besondere Aufgaben in der germanistischen Sprachdidaktik an der Universität Oldenburg im Bereich der Deutsch-Lehrer_innenausbildung für die Grundschule sowie als Lehrerin an der privaten Grundschule Gut Spascher Sand in Wildeshausen.

jedem anderen Buch der Reihe gepasst (Foto).

(zu Gesprächskreise) Die Gesprächskreise fokussierten vor allem in Phase 1 sehr stark organisatorische Fragen. Wie muss mit dem Arbeitsplan gearbeitet werden? Wer muss wann welche Aufgabe erledigen? Wie funktioniert die Dokumentation der eigenen Arbeit? Wie findet der regelmäßige Übergang zwischen Einzelarbeit und Teamtätigkeiten statt usw. In den Phasen 2 und 3 nimmt der Anteil inhaltlicher Besprechungen

zu. Es gibt Teams, die Fragen ins Plenum tragen, die im Team nicht oder nicht zufriedenstellend geklärt werden konnten.

(zu den Phasen 1 bis 3) Die ersten Versuche, Einzelprofile (s. Tab. 4) für die beforschten Kinder zu erstellen, belegen zumindest für einige der betrachteten Kinder qualitative und quantitative Veränderungen in den mit * gekennzeichneten Feldern. Dadurch ergibt sich auch ein allmählich dichteres Geflecht des Pfeilsystems. Insbesondere die Ausarbeitung dieses Pfeilsystems wird im Mittelpunkt der weiteren Betrachtung stehen um herauszustellen, inwieweit die hellgrauen Felder und mittelbar auch die dunkelgrauen auf den Gesamtprozess wirken und ob eine Verdichtung von Phase zu Phase erkennbar wird oder nicht, weil dadurch der Nutzen des Austauschs über Gelesenes mit anderen greifbar gemacht und anschaulich dargestellt werden soll.

In der Hauptuntersuchung soll die Vorgehensweise aus der Pilotstudie ausdifferenziert werden unter Berücksichtigung aller drei Dimensionen des Lesens, d.h., neben dem Konferieren im Zusammenhang des Textlesens sollen auch Lesekonferenzen im Kontext des Wort- und Satzlesens beleuchtet werden. ■

Anmerkungen

- 1) Im Zusammenhang der aktuellen Dekade der Alphabetisierung ist eine weitere Studie in Arbeit, auf deren Ergebnisse, insbesondere was die Kompetenzen der Jüngeren unter den Getesteten angeht, man gespannt sein darf.
- 2) Damit sind nicht etwa ins deutsche Schulsystem quer eingestiegene Migrant_innen oder Flüchtlinge gemeint, sondern Menschen, die ihre Pflichtschulzeit in Deutschland absolviert haben.
- 3) Der Arbeitsdefinition *Lesekonferenz* liegen Vorstellungen von Lesen aus allgemeinpsychologisch-konstruktivistischer Sicht (Rost 2001) zu Grunde sowie aus fachdidaktischer bzw. unterrichtspraktischer Perspektive der von Graves (1983) und Spitta (1992, 1998, 2015) entwickelte Begriff der *Schreibkonferenzen*.
- 4) Dokumentationsmethode in Klammern

Quellen

Baumert, J. u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.

Bos, W. u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Graves, D. (1983): *Writing. Teachers and Children at Work*. London: Heinemann.

Grotlüschen, A./ Riekman (2011): Funktionaler Analphabetismus in Deutschland. Ergebnisse der ersten Leo-level-one-Studie. Münster: Waxmann. URL: <http://blogs.epb.uni-hamburg.de/leofiles/2014/01/9783830927754-openaccess.pdf> (25.03.2017)

Neisser, U. (1967): *Cognitive Psychology*. New York: ACC.

Reichen, J. (2004): *Hannah hat Kino im Kopf*. Hamburg: Heinevetter.

Rost, D. H. (2001): Leseverständnis. In: ders. (Hrsg.) (2001). *Handwörterbuch pädagogische Psychologie*. 2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 449-456. Weinheim et al.: Beltz.

Scheerer-Neumann, G./ Hofmann, C. D. (2005): Dimensionen der Lesekompetenz: Analysieren und Fördern. In: A. Sasse/Valtin, R. (Hrsg.). *Lesen Lehren*. Berlin, Deutsche Gesellschaft für Lesen und Schreiben: 43 – 59.

Schulverbund Blick über den Zaun (Hrsg.)

(2007): Was ist eine gute Schule? Leitbild und Standards. <http://www.blickueberdenzaun.de/?p=377> (25.03.2017).

Spitta, G. (1992): *Schreibkonferenzen in Klasse 3 und 4. Ein Weg vom spontanen Schreiben zum bewußten Verfassen von Texten* Frankfurt a.M.: Cornelsen-Scriptor.

Spitta, G. (1998): *Freies Schreiben – eigene Wege gehen*. Lengwil: Libelle.

Spitta, G. (2015): Für das freie Schreiben begeistern: mit Schreibkonferenzen systematisch die Textkompetenz fördern. Berlin: Cornelsen

Venn-Brinkmann, U. (2012): *Wörter – Sätze – Texte. Eine mehrdimensionale Untersuchung zur Lesekompetenz Jugendlicher am Ende ihrer Regelschulzeit*. Baltmannsweiler: Schneider.

Dank

Stellvertretend für alle Beteiligten danke ich den an der Pilotstudie beteiligten Kindern der Grundschule Kreyenbrück in Oldenburg und insbesondere meiner Kollegin Tina Serve.

Treffen der Kontaktlehrpersonen für Inklusion

Vernetzung, Kooperation und Perspektiven

Auch in diesem Jahr trafen sich die Kontaktlehrer*innen für Inklusion aus den einzelnen Bundesländern am 17. und 18. Februar in Kassel-Wilhelmshöhe, um sich

1. über aktuelle internationale Entwicklungen und neue Publikationen bzw. Vorgaben zur inklusiven Bildung (UN, UNESCO) zu informieren,
2. über die aktuellen Entwicklungen in den Bundesländern (Schulgesetze, Lehrerbildung, Einsatz von nichtschulischen Personalressourcen, Modelle und Konzepte) und die individuellen Problemlagen und Bedarfe bei der Umsetzung der inklusiven Bildung in der Praxis an Grundschulen auszutauschen.

Eingangs wurde über die Rückmeldung des UN-Ausschusses für die Umsetzung der UNCPRD-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen im April 2015 und die sogenannten General Comments zum Art. 24 vom September 2016 (UN) informiert. In Genf hatte eine Delegation von Bund und Ländern den Staatenbericht Deutschlands zur bisherigen Umsetzung der UNCPRD vorgestellt. Der für das Monitoring eingesetzte UN-Ausschuss hat diesen in der Folge sehr kritisch bewertet. Zum Entwicklungsstand Deutschlands im Hinblick auf Artikel 24 »Bildung« wurden insbesondere die folgenden Aspekte durch den UN-Ausschuss kritisch moniert:

»45. Der Ausschuss ist besorgt darüber, dass der Großteil der Schülerinnen und Schüler mit Behinderungen in dem Bildungssystem des Vertragsstaats segregierte Förderschulen besucht.

46. Der Ausschuss empfiehlt dem Vertragsstaat,

(a) umgehend eine Strategie, einen Aktionsplan, einen Zeitplan und Ziele zu entwickeln, um in allen Bundesländern den Zugang zu einem qualitativ hochwertigen, inklusiven Bildungssystem herzustellen, einschließlich der notwendigen finanziellen und personellen Ressourcen auf allen Ebenen;

(b) im Interesse der Inklusion das segregierte Schulwesen zurückzubauen, und empfiehlt, dass Regelschulen mit sofortiger Wirkung Kinder mit Behin-

derungen aufnehmen, sofern dies deren Willensentscheidung ist;

(c) sicherzustellen, dass auf allen Bildungsebenen angemessene Vorkehrungen bereitgestellt werden und auf dem Rechtsweg durchsetzbar und einklagbar sind.

(d) die Schulung aller Lehrkräfte auf dem Gebiet der inklusiven Bildung sowie die erhöhte Zugänglichkeit des schulischen Umfelds, der Materialien und der Lehrpläne und die Bereitstellung von Gebärdensprache in allgemeinen Schulen, einschließlich für Postdoktoranden, sicherzustellen« (UN 2015, 11).

Da die Kommission in den vergangenen Jahren festgestellt hat, dass einige Länder (darunter auch Deutschland) auf der Basis sehr unterschiedlicher konzeptioneller Fassungen von Inklusion versuchen, die erforderlichen Strukturen und Rahmenbedingungen eines inklusiven Bildungssystems nur zögerlich zu realisieren, wurde ein ausführlicher Kommentar veröffentlicht, der auf über 20 Seiten ausführt, was unter einem inklusiven Bildungssystem aus Sicht der UN zu verstehen ist. Mit der Ratifizierung der Konvention hat sich die Bundesregierung verpflichtet, »ein inklusives Bildungssystem auf allen Ebenen« (UNCPRD Art. 24) zu gewährleisten. Die *General Comments to Article 24* der UN vom September 2016 wurden bislang amtlich nicht offiziell ins Deutsche übersetzt.¹ Darin wird unmissverständlich die Zielsetzung eines inklusiven Bildungssystems für alle Lernenden und unsere Gesellschaften beschrieben und der Vorstellung, es gehe um die »Integration der Schüler*innen mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf oder einer Behinderung« widersprochen:

»Inclusive education is central to achieving high quality education for all learners, including those with disabilities, and for the development of inclusive, peaceful and fair societies. [...] The OHCHR Thematic Study of the Rights of Persons with Disabilities to Education (2013) affirms that only inclusive education can provide both quality education and social development for persons with

disabilities, and a guarantee of universality and non-discrimination in the right to education« (UN-Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen 2016).

Das in vielen Bundesländern bestehende Elternwahlrecht auf inklusive oder segregierte Bildungsorte entspricht nicht den menschenrechtlichen Ansprüchen auf inklusive Bildung wie in der UNCPRD verankert. So heißt es in den *General Comments* zum Artikel 4 (UN 2016):

»Inclusive education is to be understood as:

a) A fundamental human right of all learners. Notably, education is the right of the individual learner, and not, in the case of children, the right of a parent or caregiver. Parental responsibilities in this regard are subordinate to the rights of the child« (ebd., 3).

Deutschland hat bereits eine Stellungnahme abgegeben, die dieser Auffassung widerspricht (siehe auf der Seite der UNCPRD), ein Urheber ist derselben nicht zu entnehmen. Nach den Ausführungen in den GC steht fest: Bei dem Recht auf inklusive Bildung handelt es sich um ein Recht des Individuums, dem sich auch Eltern in ihren Entscheidungen verpflichtet fühlen müssen. Es ist nachvollziehbar, dass angesichts der vielerorten eher ungenügenden Ausstattung und Qualität der inklusiven Bildungsangebote die Eltern für die Sonderschulen entscheiden. Nur an diesen sind in vielen Fällen die Ressourcen verlässlich und dauerhaft verankert. Zudem werden Eltern auch immer noch häufig so beraten.

Zudem umfasst das Menschenrecht nicht nur sogenannte Schüler*innen mit Behinderungen, sondern vielmehr alle Lernenden. Damit auch jene, die bislang in segregierten Schulformen der Sekundarstufe unterrichtet werden (Hauptschule, Realschule, Gymnasium). Hierin könnte auch eine Ursache liegen, warum man in Deutschland bislang die seit den 90er Jahren publizierten Dokumente zur Inklusiven Bildung der UN und mithin der UNESCO weitgehend negiert.

Der in einigen bildungspolitischen Statements vertretenen These: »Wir hätten bereits ein inklusives Bildungsrecht verwirklicht durch das Angebot von Sonderschulen«², erscheint angesichts der wiederholt formulierten Begriffsklärungen durch die UN obsolet. Hierbei handelt es sich lediglich um die Verwirklichung eines allgemeinen Bildungsrechts für alle, das jedoch nicht mit dem Recht auf inklusive Bildung gleichgesetzt werden kann. So stellt dieses neue Dokument der UN erneut klar:

»**Exclusion** occurs when students are directly or indirectly prevented from or denied access to education in any form. **Segregation** occurs when the education of students with disabilities is provided in separate environments designed or used to respond to a particular or various impairments, in isolation from students without disabilities. **Integration** is a process of placing persons with disabilities in existing mainstream educational institutions, as long as the former can adjust to the standardized requirements of such institutions. **Inclusion** involves a process of systemic reform embodying changes and modifications in content, teaching methods, approaches, structures and strategies in education to overcome barriers with a vision serving to provide all students of the relevant age range with an equitable and participatory learning experience and environment that best corresponds to their

requirements and preferences. Placing students with disabilities within mainstream classes without accompanying structural changes to, for example, organisation, curriculum and teaching and learning strategies, does not constitute inclusion« (ebd., 4).

Vor dem Hintergrund dieser unmissverständlichen Klarstellungen wurden anschließend die konkreten Entwicklungen in den Bundesländern rege diskutiert.

Dabei zeigte sich, dass es erhebliche Differenzen zwischen den Bundesländern auf den folgenden Ebenen gibt:

1. In den schulgesetzlichen Regelungen (Elternwahlrecht, Vorrang auf inklusive Bildung, Einschränkungen für Sek. 1 und Sek. 2, Haushaltsvorbehalt);
2. In der Ressourcensteuerung (z. B. teilweise Bindung von personellen Ressourcen an die Förderschulen/Förderzentren/SBBZ, Sockelausstattungen von Regelschulen mit sonderpädagogischem Personal etc.);
3. In den verfügbaren Unterstützungssystemen für die inklusive Schulentwicklung (z. B. Regionale Beratungszentren, Zentren für inklusive Pädagogik, Arbeitsstellen Kooperation etc.);
4. In den Modellen und Konzepten für die Lehrerbildung;
5. In den Modellen und Konzepten für inklusive Bildung (Schwerpunkt-schulen, kooperative Modelle, Förderzentren ohne Schüler*innen etc.)

Abschließend diskutierten die Kontaktlehrer*innen Möglichkeiten der weiteren Vernetzung und Kooperation.

Zum Abschluss wurde noch das Comenius-Projekt TdiverS – »Teaching diverse learners in (school-)subjects« vorgestellt, in dem inspirierende Beispiele für inklusiven (Fach-)Unterricht aus 6 unterschiedlichen europäischen Ländern gesammelt wurden (2013–2016). Auf einem USB-Stick sind die gesammelten Daten und Videos für die Lehrerbildung zusammengestellt worden und können unter www.tdivers.eu kostenfrei bestellt werden.

Nach den Berichten wird bereits in vielen Grundschulen bundesweit inklusionsorientiert gearbeitet. Die Probleme werden oftmals eher in den Rahmenbedingungen denn in der konkreten Gestaltung der Praxis gesehen. Es zeigt sich, dass die gelebte Erfahrung vieler Kolleg*innen einen reichen Schatz darstellt, den man ggf. auch im Rahmen der Publikationen des GSV in der kommenden Zeit noch mal dezidiert aufgreifen könnte. Für das Jahr 2018 ist wieder ein solches Informations- und Austausch-treffen der Kontaktlehrer*innen für Inklusion gewünscht. □

Kerstin Merz-Atalik
Fachreferentin Inklusive Bildung
beim Grundschulverband

Anmerkungen

1. So wie zahlreiche weitere Dokumente, die bereits seit den 90er Jahren auf die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems verweisen. So bspw. die »Guidelines for Inclusion« der UNESCO von 2005.
2. Oder gar die Vorstellung einer »dualen Inklusion mit Regelschulen und förder-schwerpunktübergreifenden Förderschulen« (so Speck 2015).

Literatur

UN, Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen/Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2016): General comment No. 4 (2016). Article 24: Right to inclusive education. CRPD/C/GC/4.
UN, Ausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen/Committee on the Rights of Persons with Disabilities (2015): Abschließende Bemerkungen über den ersten Staatenbericht Deutschlands. CRPD/C/DEU/CO/1. Dreizehnte Tagung 25. März – 17. April 2015. In der Übersetzung des

Deutschen Instituts für Menschenrechte Berlin. (Auch nach mittlerweile fast zwei Jahren gibt es keine offizielle amtliche deutschsprachige Übersetzung. Das Originaldokument der UN in englischer Sprache findet sich online: www.institut-fuer-menschenrechte.de/fileadmin/user_upload/PDF-Dateien/Pakte_Konventionen/CRPD_behindertenrechtskonvention/crpd_state_report_germany_1_2011_ConObs_2015_en.pdf
The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education (1994). Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality. Salamanca, Spain. Deutsche (ungenügende; KMA) Übersetzung unter www.unesco.at/bildung/basisdokumente/salamanca_erklaerung.pdf; Englischsprachiges Original unter: <http://unesdoc.unesco.org/images/0009/000984/098427eo.pdf>
UN – United Nations (2006): Convention on the rights of persons with disabilities (UNCRPD). www.un.org/development/desa/

[disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#accessible.pdf](http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002210/221033e.pdf)
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2013): Promoting Inclusive Teacher Education. A series of 5 Advocacy Guides. (1: Introduction; 2: Policy; 3: Curriculum; 4: Materials; 5 Methodology). Unesco Bangkok. <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002210/221033e.pdf>
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>
UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2009): Policy Guidelines on Inclusion in Education. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>

Gemeinsame Fachtagung in Kassel

Grundschulverband und Verband Sonderpädagogik (vds)

Zum ersten Mal fand Ende Januar in Kassel-Wilhelmshöhe eine von Grundschulverband und Verband Sonderpädagogik (vds) gemeinsam ausgerichtete Fachtagung statt.

»Inklusion« und die Entwicklung zur »inklusive Schule« stehen bundesweit ganz oben auf der bildungspolitischen und pädagogischen Tagesordnung.

Daraus ergeben sich gemeinsame Fragestellungen und Aufgaben, und so hatten die Verbände verabredet, sich nach zuvor eher sporadischen Kontakten im Rahmen einer Fachtagung mit Expertinnen und Experten aus unterschiedlichen Handlungsfeldern über Qualitätsmerkmale und Rahmenbedingungen der inklusiven Schule auszutauschen. Ziel der Tagung war, die Sichtweisen und Positionen der Verbände kennenzulernen und aus dem gegenseitigen Austausch Ideen und Konzepte für das zukünftige Engagement für die inklusive Bildung zu entwickeln.

Die Vorsitzenden Maresi Lassek (Grundschulverband) und Dr. Angela Ehlers (vds) begrüßten über dreißig

Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die je zur Hälfte aus beiden Verbänden gekommen waren, zu einem ganztägigen, intensiven fachlichen Austausch.

Die Teilnehmenden diskutierten in jeweils einstündigen Gesprächsrunden, wobei die Gesprächsergebnisse der einzelnen Gruppen durch zum Teil konstante, zum Teil auch wechselnde Zusammensetzungen aufeinander bezogen und vertieft werden konnten. Die Ergebnisse der Gruppen wurden im abschließenden Plenum vorgestellt.

Als Diskussionsgrundlage dienten sechs Leitfragen:

- Ansprüche und Forschungsfragen im Bereich der pädagogischen Diagnostik und Förderung sowie des präventiven Handelns,
- Beiträge der Schul- und Unterrichtsforschung zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule,
- Notwendige Kompetenzen der Fachkräfte und entsprechende Ausgestaltung der Studiengänge,
- Quantitative, qualitative und organisatorische Aspekte der Bereitstellung von Ressourcen,



Von links nach rechts: Maresi Lassek (GSV-Vorsitzende), Dr. Angela Ehlers (Vorsitzende des vds) bei der gemeinsamen Fachtagung

- Gelingensbedingungen für Teamarbeit,
- Gestaltung von Übergängen/Transitionen und präventivem Handeln für Bildungsbiografien.

Der intensive Gesprächsprozess machte klar, dass es eine ganze Reihe gemeinsamer Überzeugungen und konkreter Vorstellungen über das weitere Vorge-

Projekt »Eine Welt in der Schule«

Neu im Team: Svenja Jessen

Seit Februar haben wir im Projekt »Eine Welt in der Schule« wieder eine zweite hauptamtliche Mitarbeiterin.

Svenja Jessen hat Kulturwissenschaft studiert und eine Zusatzausbildung als Multiplikatorin für nachhaltige Entwicklung (BNE) in Ganztagschulen absolviert. Bisher arbeitete sie als wissenschaftliche Mitarbeiterin im Zentrum für Umweltkommunikation der Deutschen Bundesstiftung Umwelt in Osnabrück. Im Rahmen dieser Tätigkeit konzipierte Frau Jessen u.a. die pädagogischen Angebote für Kinder ab dem Grundschulalter sowie für Jugendliche und für Lehrerinnen und Lehrer.

Diese gewonnenen Erfahrungen sollen jetzt auch dem Projekt »Eine Welt in der Schule« zugutekommen, spielten doch bereits an ihrem alten Arbeitsplatz wichtige Aspekte des »Globalen Lernens«, wie die Welter-nährung oder eine gerechte Verteilung, eine zentrale Rolle. Aspekte, die u.a. bei der Vermittlung von Kompetenzen im Bereich des sozialen Lernens in der Grundschule eine große Wichtigkeit besitzen.

Der Arbeitsbereich von Svenja Jessen ist ähnlich wie der ihrer Vorgängerin Andrea Pahl. Svenja Jessen wird ebenso



wie Wolfgang Brünjes die ganze Breite der Serviceleistungen des Projekts »beackern«. Konkret heißt das, neben der Erstellung der Zeitschrift »Eine Welt in der Schule«, der Betreuung des Ausleihservices, dem Organisieren und der Durchführung von Lehrerfortbildungen und der Bereitstellung des Webangebots gehören auch die verwaltungstechnischen Arbeiten zu ihren

Aufgaben.

Wir begrüßen Svenja Jessen ganz herzlich und hoffen auf eine langjährige, erfolgreiche Zusammenarbeit.

www.weltinderschule.uni-bremen.de

Das buddY-Grundschulprogramm Kinderrechte in NRW

hen zur Entwicklung einer inklusiven Schule gibt. Dazu gehören vor allem:

Das Recht auf Bildung für alle Kinder als gemeinsamer Ausgangspunkt. Die gemeinsame Verantwortung aller Akteure für das Gelingen von gemeinsamem Lernen. Die Bedeutung dauerhafter verlässlicher Beziehungen. Die qualifizierte Professionalisierung der in Schule Tätigen. Die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit Eltern. Das Sicherstellen angemessener personeller, räumlicher und zeitlicher Ressourcen. Das Bereitstellen von Unterstützungsangeboten »vor Ort«. Die Bedeutung pädagogischer Entwicklungsforschung. Ein abgestimmtes, konzentriertes verbandspolitisches Handeln.

Die Verbände werden jeweils intern und auch gemeinsam beraten, welche weiteren Schritte nun zu gehen sind und wie die Zusammenarbeit fortgesetzt werden kann. Die gemeinsame Fachtagung mit dem vds erwies sich als bereichernd und ermutigend. □

Das Ministerium für Schule und Weiterbildung in NRW sieht sich in der Verantwortung, die UNKRK Erwachsenen, Kindern und Jugendlichen bekannt zu machen. Denn nur wer seine Rechte kennt, kann diese einfordern und sich dafür stark machen. Deshalb hat das Schulministerium NRW gemeinsam mit UNICEF und educationY das Landesprogramm »buddY-Grundschulprogramm Kinderrechte« aufgelegt. Im Rahmen dieses Landesprogramms arbeiten bereits 80 Grundschulen im Programm mit.

Entlang der vier Prinzipien der UNKRK: Gleichheit, Schutz, Förderung und Partizipation entwickeln die Schulen je eigene Prüfungen, um die Kinderrechtskonvention in der pädagogischen Praxis, im Schulleben und im Unterricht umzusetzen und erlebbar werden zu lassen. Nichtdiskriminierung und Inklusion, Vorrang des Kindeswohls und die Berücksichtigung

der Meinung des Kindes sind die zentralen Prinzipien. Es geht um die Orientierung an den Rechten des einzelnen Kindes und der Schülerschaft insgesamt.

Qualität zeigt sich, wenn ein kinderrechtsorientiertes Handeln der Pädagog*innen zur Bekanntmachung und zur Verwirklichung der Kinderrechte beiträgt, sich am Kindeswohl orientiert sowie Schutz, Förder- und Beteiligungsrechte praktisch umsetzt.

Schulen, die ihre schulprogrammatische Entwicklung konsequent an den Kinderrechten ausrichten wollen, können in einer siebentägigen Ausbildung über eineinhalb Jahre diesen Prozess begleitet ansteuern. **Bewerbungsschluss ist der 15. Mai 2017.** □

Elisabeth Stroetmann

Weitere Informationen:
elisabeth.stroetmann@education-y.de

Dank an Erika Brinkmann

Ende Februar wurde unsere stellvertretende Vorsitzende, Erika Brinkmann, 65 Jahre alt und Ende September beendet sie ihre Tätigkeit als Professorin für deutsche Sprache an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Erika Brinkmann, Mutter von fünf Töchtern, darunter zwei Grundschullehrer/innen, ist dem Grundschulverband seit vielen Jahren eng verbunden: Schon Anfang der 1990er Jahre war sie als junge Lehrerin Vorsitzende der Landesgruppe Niedersachsen und das gleiche Amt hatte sie von 2010 bis 2015 in Baden-Württemberg inne. 2012 wurde sie in den erweiterten Bundesvorstand und 2014 zur stellvertretenden Bundesvorsitzenden gewählt.

Im Grundschulverband hat sie sich vor allem für ein neues Konzept des Schreibenlernens (»Grundschrift«), für

alternative Formen der Lernbeobachtung (»Pädagogische Leistungskultur«) und für den eigenaktiven Schriftspracherwerb im Rahmen eines offenen Unterrichts engagiert (vgl. ihren Band »Rechtschreibung in der Diskussion« in der Reihe »Beiträge zur Reform der Grundschule«). Wir schätzen sie wegen ihres entschiedenen Eintretens – auch in den Medien – für das Rechte der Kinder auf eine Schule, die ihre Interessen und ihre Erfahrungen ernst nimmt, und wegen ihrer konstruktiven und auf Konsens orientierten Mitwirkung in unseren Gremien. Viele Lehrer/innen kennen und nutzen die unterstützenden Materialien ihrer »ABC-Lernlandschaft« und die mit Hans Brügelmann entwickelte »Ideenkiste Schriftsprache« in ihrem Unter-



richt. Außerdem war sie Gründungsherausgeberin von »Grundschule Deutsch«.

Schon früh, seit Mitte der 1980er Jahre, hat sich Erika Brinkmann für eine fachdidaktisch begründete Nutzung von Computern für das selbstständige Lesen- und Schreibenlernen eingesetzt. Eigene Erfahrungen mit dem neuen Medium hat sie vor allem in den von ihr (mit)gegründeten Lernwerkstätten »Büffelstübchen« bei Bremen, »OASE« und »Kindernetcafé« an der Universität Siegen sowie »Scriptorium« an der Klösterleschule in Schwäbisch Gmünd. Dort hat sie jeweils mit Kindern gearbeitet, die besondere Schwierigkeiten beim Lesen- und Schreibenlernen haben.

Mehr unter: www.de.wikipedia.org/wiki/Erika_Brinkmann □



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Positionspapier zur Forderung nach neuen Zeugnisformen

Der Vorstand der Landesgruppe Bayern im Grundschulverband nahm im Rahmen der aktuellen Debatte Stellung zur Forderung nach neuen Zeugnisformen in den Grundschulen:

Ein Zeugnisformular, das Leistungsbereiche ausschließlich mit Ziffernnoten bewertet, gibt keinerlei kompetenzorientierte Rückmeldung und ist abzulehnen. Ziffernnoten stellen weder eine »individuell gestaltete« noch »treffende Beurteilung« dar.

Den gesamten Wortlaut finden Sie auf unserer Homepage:
www.grundschulverband-bayern.de

Wir bedanken uns für die zahlreichen konstruktiven Rückmeldungen zum Positionspapier. Alle Rückmeldungen wurden in die Diskussion des Vorstands aufgenommen.

Gespräch des Vorstands mit der Grundschulreferentin des Kultusministeriums

Zum alljährlichen Gespräch trafen sich Ministerialrätin Maria Wilhelm (StMBW), Gabriele Klenk (Vorsitzende des Vorstands der Landesgruppe Bayern) sowie Konstanze von Unold (Delegierte GSV) und Jeannette Heißler (2. Delegierte GSV) im Kultusministerium in München.



Schulleiter/-innen im intensiven Gespräch mit den Vorstandsmitgliedern

Dabei wurden unter anderem die neue Grundschulordnung und Leistungserhebungen, die Zeugnisformate und Lernentwicklungsgespräche angesprochen. Außerdem wurde über die demografische Entwicklung in Bayern diskutiert, insbesondere Schülerzahlen und Lehrbedarf der nächsten Jahre. Ein weiterer Schwerpunkt des Gesprächs war die Medienbildung in der Grundschule. Das Gespräch verlief konstruktiv und soll, wie gewohnt, im nächsten Jahr wiederholt werden.

Schulleitungen im Gespräch mit dem Vorstand der Landesgruppe

Im März fand an der Grundschule Stein ein Treffen von Schulleitungen statt, um einen Austausch zwischen Mitgliedsschulen unserer

Landesgruppe zu ermöglichen. Dabei wurden Pädagogische Leistungskultur, Lernentwicklungsgespräche und kompetenzorientierte Zeugnisformulierungen angesprochen. Auch die Frage nach der Zukunft der Grundschrift in Bayern lag den Schulleitungen am Herzen. Ein ausführlicher Bericht folgt in der nächsten Ausgabe von GS aktuell.

*Für die Landesgruppe:
Konstanze v. Unold*



Grundschultag

Samstag, 21. Oktober 2017, Grundschule Stein, »Lernkulturen Sprache«. Weitere Informationen folgen auf unserer Homepage.



Baden-Württemberg

Vorsitzende: Prof. Dr. Claudia Vorst

claudia.vorst@ph-gmuend.de, www.gsv-bw.de

Kontrovers:

Rechtschreiben, Grundschrift, Bildungstrends

Der Offene Brief des Landesvorstandes an Ministerpräsident Winfried Kretschmann (»Ministerin Eisenmann stellt die pädagogische siehe www.gsv-bw.de) zum Schreiben der Kultusministerin Dr. Susanne Eisenmann von Anfang Dezember 2016, in dem sie als Reaktion auf das durchschnittliche Abschneiden der Neuntklässler im IQB-Bildungstrend 2015 die Rechtschreibkorrektur ab Klasse 1 forderte sowie als Ausgangsschriften lediglich die LA und die VA gestattete, hat viel Resonanz in der regionalen und überregionalen Presse hervorgerufen. Den Landesverband erreichten viele zustimmende, über das ministerielle Vorgehen verärgerte Zuschriften, aber auch ganz praktisch verunsicherte Anfragen von Kolleginnen und Kollegen

aus den Grundschulen. Auch weitere Verbände wie GEW, VBE und Philologenverband haben sich an der Diskussion mit ihren je eigenen Perspektiven beteiligt; die Ministerin hat sich unterdessen dahingehend geäußert, dass sie auf keinen Fall eine bestimmte Methode verbieten wolle und keineswegs für einen Einsatz des Rotstifts vom ersten Tag an plädiere. Der Einsatz der Grundschrift ist jedoch nur noch den Erprobungsschulen und denjenigen Schulen gestattet, die sich bereits vor dem ministeriellen Schreiben dafür entschieden hatten. Er endet mit dem Übergang der betreffenden Kinder in die Sekundarstufe. Der engagierte Einsatz des GSV gegen eine undifferenzierte Vermengung von Schriftspracherwerb (ggf. unter Einsatz der Anlauttabelle) und Rechtschreibunterricht (selbstverständlich von Anfang

an, wie es übrigens auch der aktuelle BW-Bildungsplan vorschreibt, selbstverständlich die Heterogenität der Kinder berücksichtigend, unter Nutzung adäquater Methoden) hat zu Einladungen zu diversen bildungspolitischen Veranstaltungen rund um die IQB-Ergebnisse der Neuntklässler geführt. Am 13. Februar nahm die Landesvorsitzende an einer Podiumsdiskussion der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe teil, die an den Vortrag von Prof. Dr. Petra Stanat, IQB Berlin, zum Thema »Sprachliche Kompetenzen am Ende der 9. Jahrgangsstufe: Befunde des IQB-Bildungstrends 2015 für Baden-Württemberg« anschloss; es diskutierten Kolleginnen und Kollegen aus Hochschulen, Schulen und Landespolitik. Bei einer Veranstaltung des Kultusministeriums unter dem Titel »IQB-Bildungstrend – Analyse und Folgerungen«

am 18. Februar, bei der nach einer erneuten Vorstellung der IQB-Ergebnisse durch Prof. Dr. Stanat die Eltern-, Lehrer-, Schüler- und Wirtschaftsverbände ihre Stellungnahmen abgeben durften, plädierte die Landesvorsitzende für einen pädagogischen Leistungsbegriff und forderte eine Erneuerung der baden-württembergischen Lehrerfortbildung, nachzulesen auf der Homepage des Kultusministeriums (www.km-bw.de → IQB Bildungspolitische Veranstaltung). Neu: Die grün-schwarze Landesregierung stimmte einer Gesetzesänderung zur Grundschulempfehlung zu. Sie ist nach wie vor nicht verbindlich, muss aber ab Schuljahr 2017/18 bei der Anmeldung vorgelegt werden, woraufhin die weiterführende Schule ein Beratungsgespräch anbieten kann.



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Gespräche mit Senatorin und Verbänden

Die Landesgruppe hat im vergangenen Halbjahr mehrfach Gespräche mit der Senatorin für Kinder und Bildung, weiteren Vertreter*innen der Behörde und anderen Verbänden (GEW, Zentral-ElternBeirat, Schüler*innen-Vertretung, Schulleitungsverband und Aktion »Eine Schule für alle«) geführt. Themen waren die Bedingungen für eine gelingende Inklusion und den Ganztag, aber auch die wieder wachsenden Schulanfängerzahlen (s. Klemm-Gutachten im Auftrag des Grundschulverbandes). Dabei hat die Landesgruppe sich nachdrücklich für eine bessere Ausstattung

und Personalversorgung der Grundschulen eingesetzt und vor allem mehr Unterstützung für Lehrer*innen und Schulen gefordert, die unter erschwerten Bedingungen arbeiten (gestuft nach Sozialindex). Für die Planung des Doppelhaushalts 2018/19 werden diese Forderungen im Rahmen des »Bremer Bündnis für Bildung« gemeinsam mit Zentral-ElternBeirat, Gesamtschülervertretung und anderen Verbänden auch öffentlich an Senat und Bürgerschaft gestellt, verbunden mit einer Unterschriftenaktion über eine Online-Petition (zu zeichnen unter: www.openpetition.de/petition/online/vorfahrt-fuer-bildung).

Grundschrift

Nach mehreren Veranstaltungen zur Grundschrift (u. a. mit einem Vortrag des stellv. Bundesvorsitzenden Ulrich Hecker auf der Mitgliederversammlung am 25. 10.) hat die Landesgruppe gemeinsam mit dem Grundschulreferat der Behörde für das Schuljahr 2017/18 ein Projekt »Bremer Rechtschreibforscher*innen« initiiert, für das die stellv. Bundesvorsitzende Erika Brinkmann die begleitende Fortbildung anbietet. Kontakt bei Interesse: nikola.schroth@bildung.bremen.de.

»Arbeitskreis Berufseinstieg«

Die Landesgruppe plant einen Arbeitskreis »Berufsein-

stieg« für junge Kolleg*innen mit regelmäßigen Treffen zum Austausch von Erfahrungen und zur Beratung bei Problemen. Ein erstes Treffen fand am 20. 3. auf der Veranstaltung »Startsprung« des Landesinstituts für Schule statt. Bei Interesse erhalten Berufsanfänger*innen weitere Informationen über hans.bruegelmann@grundschulverband.de



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer

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

Positives Feedback für Fachtagung

»Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln – Unterricht lernförderlich gestalten« war die Überschrift der diesjährigen Fachtagung der Landesgruppe Brandenburg, die am 24. März 2017 in Ludwigsfelde stattfand. 33 Grundschullehrkräfte und Sonderpädagogen nutzten den Tag, um Anregungen für einen Unterricht zu bekommen, der Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit besser gerecht wird.

Ins Schwarze getroffen – so könnte man das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Fachtagung auf den Punkt bringen. Ob für die Auswahl des Themas, die angenehme Atmosphäre, den hohen Praxisbezug sowie die Inhalte und Methoden – in allen Bereichen gab es sehr gute Rückmeldungen für den Referenten und das

Organisationsteam. Prof. Dr. Diethelm Wahl bot den Lehrkräften ein vielfältiges Methodenrepertoire, um Unterricht lernförderlich zu gestalten. Nach kurzen Einführungen verbunden mit aktuellen Befunden der Bildungs- und Hirnforschung probierten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Methoden an Themen wie z. B. Plattentektonik selbst aus. Im Mittelpunkt standen kooperative Lernformen wie die Murmelrunde, Partnerinterview, Ampel-Methode und Think-Pair-Share. Das Lerntempo-Duett war die anspruchsvollste Methode, die auf der Ebene der Lehrkräfte sehr gut gelang, im Unterricht »trainiert« werden muss. Außerdem bot der Referent einen komprimierten Vortrag, bei dem den Teilnehmern durch gezielte Fragen ein hoher Grad an Aufmerksamkeit abverlangt

wurde. Das anschließende Partnergespräch bot eine weitere aktive und vertiefende Lerngelegenheit. Prof. Dr. Wahl ermutigte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Methoden im eigenen Unterricht zeitnah anzuwenden und sich selbst kritisch zu reflektieren. Die Frage, wie aktiv einzelne Schülerinnen und Schüler im fragend entwickelnden Unterrichtsgespräch sind, machte deutlich, dass Kinder aktivierende Methoden benötigen, um Lernzeit effektiver zu nutzen. Diese Fachtagung knüpft erfolgreich an die Schwerpunkte der letzten Jahre an, denn der Landesgruppenvorstand möchte mit seinen Angeboten Lehrkräfte in ihrer täglichen Arbeit anregen, unterstützen und wertschätzen. Die Tagung hat Kolleginnen und Kollegen zusammengebracht und

motiviert. Außerdem können die Teilnehmer über E-Mail mit Prof. Wahl in Kontakt bleiben und den fachlichen Austausch fortsetzen.

*Für die Landesgruppe:
Denise Sommer*



Mittwoch,
31. Mai 2017, 15 Uhr
Vorstandssitzung
in Ludwigsfelde



Mittwoch,
11. Oktober 2017,
Mitgliederversammlung
in der Stadtteilschule Potsdam



Prof. Dr. Wahl ermutigte die Teilnehmerinnen und Teilnehmer, die Methoden im eigenen Unterricht zeitnah anzuwenden.



Ins Schwarze getroffen – so das Feedback der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zur Fachtagung.



Berlin

Kontakt: Karin Laurenz

vorstand@gsv-berlin.de, www.gsv-berlin.de

Neue Schulen für Berlin

Kurz nach dem Erscheinen der »Grundschule aktuell« zum Thema »Räume zum Leben und Lernen« traf sich die von der Senatsverwaltung für Bildung einberufene Facharbeitsgruppe »Schulraumqualität« am 23. September 2016 zu einer Auftaktveranstaltung. Zu den ca. 30 Mitgliedern der Arbeitsgruppe zählten neben den Senatsverwaltungen für Bildung, Finanzen und Stadtentwicklung auch Vertreter_innen der Lehrer-, Eltern-, Schüler-, Schulleiterverbände, der Freien Universität, Architektenkammer u. a. sowie eine Vertreterin der Landesgruppe Berlin des Grundschulverbandes. Geleitet wurde die Arbeitsgruppe von Rainer Schweppe, der durch seine Arbeit als Stadtschulrat in München über die nötige fachliche Erfahrung verfügt. Für sein Engagement zur Förderung der Einrichtung von Ganztagsgrundschulen als Leiter der Abteilung Schule in der Gemeinde Herford überreichte ihm 2006 Horst Bartnitzky den Politikpreis des Grundschulverbandes.

Hintergrund für die Einrichtung der Facharbeitsgruppe ist ein erwarteter Schüleranstieg bis zum Schuljahr 2024/25 um 23 Prozent, das entspricht ca. 86.000 Schülerinnen und Schülern mehr als bisher. Schulplatzkapazitäten müssen daher dringend ausgebaut, bestehende Schulen erweitert und neue Schulen gebaut werden. Ab dem Jahr 2021/22 werden mindestens 23 neue Grund- und sechs weiter-

führende Schulen benötigt. Für Schulneubauten sind in den nächsten zehn Jahren 5 Milliarden Euro vorgesehen.

Das Ziel der Facharbeitsgruppe, moderne pädagogische Standards für Schulneubauten bis Ende Januar 2017 zu entwickeln, konnte erreicht werden. Die Untergruppen »Pädagogik« sowie »Architektur und Sozialräumliche Öffnung« stellten ihre Ergebnisse am 10. Februar 2017 vor.

Die Empfehlungen liegen in einem zweibändigen Abschlussbericht vor. Sie sind auf der Seite der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie unter diesem Link zu finden: www.berlin.de/sen/bildung/schule/bauen-und-sanieren/neue-schulen/

Ausgangspunkt für die Arbeit und den Einstieg in die Diskussion war eine Bildungsreise nach Hamburg und München, bei der moderne Schulgebäude mit flexibler Raumgestaltung für offene Lernformen und Ganztagsnutzung besichtigt wurden.

Das Münchener Lernhauskonzept, welches in großen Schulen kleinere Einheiten aus mehreren Klassen-, Team- und Freizeiträumen vorsieht, gab der Gruppe »Pädagogik« einen Orientierungsrahmen. Die Facharbeitsgruppe empfiehlt für die Grundschule Compartments, die zu einer überschaubaren Atmosphäre führen, in der alle Kinder alle Pädagogen kennen und umgekehrt.

Sie bestehen aus jeweils zwei Stammgruppenbereichen mit je drei Stammgruppen (430 qm pro Stammgruppenbereich) und einer Teamzone für Pädagog_innen. Lern-, Aufenthalts- und Pädagog_innenbereiche sind dabei offen gestaltet und gehen fließend ineinander über. Fachräume von 30, 65 und 80 qm für Musik und Kunst, Werken, Naturwissenschaften sowie Lernwerkstätten und Therapieräume (Psychomotorik, Ergotherapie, Logopädie) mit angeschlossenen Räumen für Material, Möbel und Geräte sowie Bereiche für Leitung, Verwaltung, Kommunikation, Aula und Mensa wurden eingeplant. Statt wie bisher 3,5 qm pro SuS sehen die Empfehlungen 5,2 qm pro SuS vor.

Die neuen Schulbauten sollen in Modulbauweise mit vorgefertigten Bauelementen errichtet werden, um schneller und zügiger bauen zu können. Neben Stein und Beton sollen auch Glas und Holz zum Einsatz kommen. Lärmschutz und Belüftung müssen berücksichtigt und zu lange Fluchtwege vermieden werden. Bibliotheken und Mensen sollen für den Sozialraum geöffnet werden. Die Empfehlungen der Facharbeitsgruppe Schulraumqualität entsprechen aus Sicht der Landesgruppe Berlin den Anforderungen einer inklusiven Ganztagschule.

Offen bleibt jedoch die Frage, wie die Bestandsschulen, die einen Großteil der prognostizierten 86.000 SuS aufnehmen müssen, ausgestattet werden.

Für die Berliner Schulen wurde ein Sanierungsbedarf von rund 3,9 Milliarden Euro festgestellt. Um die Schulraumkapazitäten zu erhalten, sind Sanierungsmaßnahmen der Priorität 1 von rund 1,6 Milliarden Euro erforderlich. Darin sind rund 145 Millionen Euro für die Schaffung von Barrierefreiheit enthalten.

Bereits jetzt ist abzusehen, dass die Sanierung und Erweiterung von Schulen nicht in dem vorgegeben Zeitrahmen erfolgen kann. Es besteht die Gefahr, dass bewährte schulische Konzepte aufgrund von Raummangel entfallen müssen, weil sich die Unterrichtsbedingungen erheblich verschlechtern.

Unsere Forderung ist, dass die Empfehlungen der Facharbeitsgruppe Schulraumqualität auch bei Bestandsschulen mit Sanierungsbedarf Grundlage der Planung sind. Zusätzlich müssen an allen Schulen Umbaumaßnahmen, Lärmschutzmaßnahmen und eine bessere, der modernen, inklusiven Pädagogik angepasste Ausstattung der Innen- und Außenräume erfolgen.

*Für die Landesgruppe:
Karin Laurenz*



Hamburg

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

Volksbegehren: GUTE Inklusion

In Hamburg wird die Inklusion seit 2010 flächendeckend umgesetzt. In allen Grund- und Stadtteilschulen und einigen Gymnasien lernen Schülerinnen und Schüler mit und ohne sonderpädagogischen Förderbedarf oder einer Behinderung gemeinsam.

Viele Schulen sind dabei, ihren Unterricht und ihr Schulleben zu verändern, um ein gutes Lernen in der Inklusion für alle Kinder zu ermöglichen.

Am 23. Januar ging eine Volksinitiative zur Vorbereitung eines Volksbegehrens an den Start, die aus Eltern,

Pädagogen und Schülern besteht. Sie konzentriert sich bei ihren Forderungen auf den Aspekt des gemeinsamen Lernens von Schülerinnen und Schülern und möchte erreichen, dass die personellen und räumlichen Rahmenbedingungen für die schulische Inklusion deutlich verbessert werden.

Sie fordert

- mehr pädagogisches Personal zur Unterstützung der Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung,
- eine Angleichung der Versorgung mit therapeutischem und pflegerischem

Personal an die Ausstattung der speziellen Sonderschulen,

- die Berücksichtigung eines zusätzlichen Flächenbedarfs für Pflege, Therapie, Psychomotorik und Gruppenräume im Musterflächenprogramm und

- die schrittweise Einführung der Barrierefreiheit an allen allgemeinbildenden Schulen.

Personelle, sächliche und räumliche Ressourcen sind eine wesentliche Grundlage für eine gelingende Inklusion – auch, um in Kollegien und Elternschaft eine positive Haltung für eine inklusive Pädagogik zu entwickeln. In Hamburg ist die Grundschule pro Kopf gerechnet die am

schlechtesten finanzierte Schulform. Wir wollen aber, dass die Schule allen Kindern gerecht werden kann. Deshalb unterstützt die Landesgruppe Hamburg des Grundschulverbandes die Forderungen der Volksinitiative Gute Inklusion an Hamburger Schulen.

*Für die Landesgruppe:
Marion Lindner*



Nordrhein-Westfalen

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

Klausurtagung des Vorstands

Anfang Februar fand die jährliche Klausurtagung des Vorstands der Landesgruppe statt. Die gemeinsame Arbeit wurde von zwei Themen bestimmt – von der Vorbereitung auf den nächsten Grundschultag und die damit verbundene Mitgliederversammlung und von den dramatischen Auswirkungen der Unterbesetzung der Grundschulen.

Grundschultag / Mitgliederversammlung

Am Samstag,
14. Oktober 2017
laden wir alle Mitglieder und Interessierten nach Duisburg in die Vennbruchschule ein. Dort wird im Plenum und in Arbeitsgruppen wieder miteinander über Wege diskutiert, wie die Pädagogik der kindorientierten Grundschule angesichts des immer größer werdenden Drucks gesichert

und weiterentwickelt werden kann. Auch diesmal werden wir einige anregende Beispiele für gelingende Schulreform von unten vorstellen. Das einleitende Referat wird Prof. Dr. Markus Peschel halten, der als Fachreferent im Bundesvorstand des Grundschulverbandes zuständig für »Lernkulturen« ist. Sein Vortrag wird sich auch mit der pädagogischen Seite des Einsatzes neuer Medien in der Grundschule und ihrer Rolle bei der Entwicklung von Lernkulturen beschäftigen. Über das Angebot an Arbeitsgruppen und Anmeldemodalitäten werden wir in einem der nächsten Rundbriefe und der nächsten Ausgabe von GS aktuell berichten.

Dramatischer Bewerbermangel an Grundschulen

Die vielen unbesetzt bleibenden Lehrerstellen an den Grundschulen in NRW führen

mittlerweile zu erheblichen Qualitätsverlusten der pädagogischen Arbeit. Gerade angesichts der großen aktuellen Herausforderungen wie Inklusion und Integration von Kindern mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen muss dieser Fehlsteuerung entschieden entgegengewirkt werden. Es mangelt den Beschäftigten an Grundschulen nicht an guten Ideen, Engagement und Begeisterung dafür, die anstehenden Aufgaben im Interesse der Kinder zu meistern. Es fehlen schlicht die Schulkinder, auf die die Belastung verteilt werden kann! Deshalb erwartet der Grundschulverband von den Parteien noch vor den Landtagswahlen konkrete Pläne zur Umsetzung von Maßnahmen, die zur Erhöhung der Attraktivität des Lehramts an Grundschulen und zur Beendigung der chronischen Unterfinanzierung der

Grundschule notwendig sind:

- Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer müssen wie ihre Kolleginnen und Kollegen an weiterführenden Schulen nach A 13 besoldet werden.
- Für Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer müssen wie für ihre Kolleginnen und Kollegen an den weiterführenden Schulen besser besoldete Funktionsstellen für besondere Aufgaben eingerichtet werden.
- Die Arbeitszeit der Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer muss an die tatsächliche Arbeitsbelastung angepasst werden.

*Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer*


Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Anhörung im Kultusausschuss zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule

Am 20. Januar fand im Kultusausschuss eine öffentliche Anhörung zur Weiterentwicklung der inklusiven Schule in Niedersachsen statt. Die Fraktionen der SPD und Bündnis 60/Die Grünen legten ihr Rahmenkonzept vor; die Fraktionen der CDU und die FDP stellten insgesamt drei Anträge zum Thema. In der Stellungnahme des Grundschulverbandes zu den vorgelegten Papieren finden sich folgende Schwerpunkte:

- Wir begrüßen grundsätzlich das Auslaufen der Förderschulen Lernen, Emotionale und soziale Entwicklung sowie Sprache und daraus folgend die Aufhebung einer teuren Doppelstruktur. Es muss jedoch auch die inklusive Beschulung aller Kinder, also auch mit den Förderschwerpunkten körperliche und motorische Entwicklung sowie geistige Entwicklung in den Fokus rücken.
- Wir weisen darauf hin, dass alle Schulen inklusive Schulen sind. Daher erwarten

wir eine systembezogene Zuweisung von Ressourcen an allen konzeptionell inklusiv arbeitenden Schulen. Rahmenbedingungen müssen geklärt werden. Gleichzeitig soll das Verfahren zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs entfallen.

- Wir fordern die Einstellung bzw. Versetzung von Förderschullehrkräften an Regelschulen.
- Wir wünschen uns eine gemeinsame Beschulung aller Kinder. Dabei beziehen wir uns ausdrücklich auf das gemeinsame Lernen aller Kinder eines Jahrganges sowie auf das längere gemeinsame Lernen mindestens bis zur sechsten Jahrgangsstufe. Gleichzeitig lehnen wir den Antrag der Fraktion der FDP, die Einführung der inklusiven Schule auf das Schuljahr 2026/2027 zu verschieben, ab.

Online-Befragung

Bei der Auswertung der Online-Studie zur Arbeitsbelastung von Lehrkräften hat das Kultusministerium sich mit der Entlastung von Schul-

leitungen an Grundschulen und kleinen Schulen beschäftigt. Erste Schritte liegen darin, die Vertragsgestaltung bezüglich der Einstellung von Pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen sowohl für den Vormittag als auch im Ganztags an die Landesschulbehörde zurückzugeben. Zudem ist die verbindlich geplante Nutzung des Schulgirokontos ausgesetzt und wird durch ein freiwilliges Angebot ersetzt. GEW und Grundschulverband begrüßten in einer gemeinsamen Presseerklärung mit Ministerin Heiligenstadt diese Schritte; der Grundschulverband forderte jedoch weitere Entlastungen auch für Grundschullehrkräfte sowie eine bessere Besoldung.

Gemeinsam unterwegs im Grundschulverband

Auf Einladung der Landesgruppe Niedersachsen fand am 7. März 2017 in Bremen ein Treffen der Netzwerkschulen »Gemeinsam unterwegs im Grundschulverband« statt. Nach einem ersten Kennenlernen stellte jede Schule kurz ihr Profil

vor und legte Arbeitsschwerpunkte dar. Schnell wurde deutlich, dass es unter den Schulen viele Gemeinsamkeiten gibt und weitere Treffen zum Zwecke des gemeinsamen Austausches als wünschenswert erachtet wurden.

Als Arbeits- bzw. Fortbildungsschwerpunkte konstatierten die anwesenden Schulen eine vertiefende Auseinandersetzung mit der Grundschrift sowie die Weiterentwicklung des jahrgangsübergreifenden Lernens in der Eingangsstufe. Die Treffen sollen in einem halbjährlichen Turnus durchgeführt werden, über den nächsten Termin werden Sie in der nächsten Ausgabe der Grundschule aktuell und auf der Homepage

www.gsv-nds.de informiert.

Ebenso können Sie einen ausführlichen Bericht über das Treffen in Bremen lesen. Wir freuen uns schon jetzt auf weitere interessierte Schulen und Mitglieder des Grundschulverbandes.

Für die Landesgruppe:

Eva-Maria Osterhues-Bruns

Jetzt online: Unsere neu gestaltete Homepage



www.grundschulverband.de



Rheinland-Pfalz

Kontakt: info@grundschulverband.rlp.de
www.grundschulverband-rlp.de

Grundschultag 2017

Am 22. Februar fand der Grundschultag »Das Lernen der Kinder im Blick« an der Woogbachschule in Speyer statt. Etwa 100 Teilnehmer*innen machten sich auf den Weg, um sich praxisnah fortzubilden. Das Spektrum der Workshops am Vormittag reichte von individuellem Rechtschreibunterricht bis zum Umgang mit dem Whiteboard, von kleinen Spielen im Sportunterricht bis zur Verbindung von Kunst und

Sprache, von der Erstellung eines Lapbooks bis zum spielerischen Mathematikunterricht, von Kindern mit Autismus-Spektrum-Störung bis hin zur Atelierarbeit und mehr. Grundschulen sind Orte der Vielfalt und stellen Grundschullehrkräfte täglich vor neue Herausforderungen. Diese gilt es täglich neu anzunehmen und dabei das Lernen der Kinder im Blick zu behalten. Die Landesgruppe ist sich dieser Herausforderungen bewusst und stellte deshalb ein

vielfältiges Angebot in Form von Workshops zusammen. Die Rückmeldungen der Teilnehmer*innen waren positiv und bestärkten die Landesgruppe, am Konzept mit mehreren Workshoprunden festzuhalten. Am Nachmittag hielt Prof. Dr. Rosemarie Tracy von der Universität Mannheim einen lebhaften und mitreißenden Vortrag zum Thema »Sprachliche Kompetenzen kompetent erwerben«. Es gelang Prof. Dr. Tracy, die Zuhörerschaft mitzunehmen

und für die Hürden des Spracherwerbs von Kindern mit Mehrsprachigkeit zu sensibilisieren.

Die Landesgruppe sendet ein herzliches Dankeschön an alle Workshopleitungen, die Menschen, die im Hintergrund gewirkt haben, und an Prof. Dr. Tracy: »Thank you very dreck.«

*Für die Landesgruppe:
 Heike Neugebauer und
 Priska Ruf*



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Hafenstr. 44, 06108 Halle/Saale
thekla.mayerhofer@paedagogik.uni-halle.de, www.gsv-lsa.de

25 Jahre Grundschulverband in Sachsen-Anhalt

Im Herbst 2017 jährt sich zum 25. Mal die Gründung unserer Landesgruppe Sachsen-Anhalt im Grundschulverband. Auf Initiative des Bundesvorstandes vernetzten sich 1992 unter dem Dach des damaligen Arbeitskreises Grundschule e. V. LehrerInnen im neuen Bundesland, denen eine veränderte Grundschule als kindgerechter Ort des Lebens und Lernens am Herzen lag. Für Sachsen-Anhalt stand die Landesgruppe Niedersachsen Pate. Im September 1992 trafen sich im Haus des Lehrers unter Federführung von Erika Brinkmann und Lilly Roffmann interessierte Lehrerinnen aus Sachsen-Anhalt. Für den ersten Vorstand kandidierten Petra Uhlig (Vorsitzende bis 2015!), Gisela Schmidt, Karin Raulf, Karin Brenner, Volker Glatz und Kristina Heil. Über die Jahre wechselten die Besetzungen des Vorstands. Vielen Dank allen für das wertvolle Engagement.

Die Zeiten haben sich seit 1992 geändert, die Themen und Formate der Grundschulverbandsarbeit sind doch relativ ähnlich geblieben. Schon 1996 stand der erste Grundschultag des Landes unter dem Motto »Leistung der Kinder – Leistung der Schule«, und wenn 1999 im Landesgruppenbericht zu lesen war: »Es ist noch nicht ausreichend gelungen, Lehrerinnen und Lehrer sowie Eltern den »Bericht über das Arbeits- und Sozialverhalten und über die Leistungen« als pädagogische Chance für eine kindgerechte Leistungsbewertung zu vermitteln«, so müssen wir heute konstatieren, dass es auf diesem Feld wohl noch immer Handlungsbedarf gibt. Weitere Grundschultage 2000, 2009, 2011, 2013, 2015 und jüngst am 22. April 2017 folgten, auch Fachtage, Anhörungen im Landtag, Stellungnahmen zu bildungspolitischen Reformprojekten etc. Schulische Organisationsformen wie die Grundschule mit zuerst festen (2000), später verlässlichen Öffnungszeiten

(2002), die flexible Schuleingangsphase (2006) und der inklusive Unterricht wurden von unserer Landesgruppe kritisch-konstruktiv begleitet. Mit ehemals Dr. Bernd Küster und Dr. Karin Greve heute waren und sind die zuständigen ReferatsleiterInnen im Ministerium immer auch Mitglieder unseres Verbandes und damit als Ansprechpartner für uns verfügbar. Durch die Arbeit ziehen sich wie eine Leitlinie eine reformpädagogische Grundhaltung und das Ideal einer individualisierten Lernkultur, die sich im Rahmen eines pragmatischen Verständnisses der Möglichkeiten realer Schulentwicklungen konkretisieren. In den letzten Jahren ist unsere Landesgruppe wieder jünger geworden, neue KollegInnen – insbesondere Studierende – stoßen hinzu und werden aktiv; unterstützt auch durch das seit einiger Zeit eingeführte und zunehmend stärker nachgefragte Format der »offenen Vorstandssitzung«, zu der alle Mitglieder sehr herzlich eingeladen sind. So

bleibt unsere Landesgruppe klein, aber nicht kleiner und im Ganzen ein ausgesprochen engagierter und streitbarer Kreis.

Die Themen der nächsten Jahre sind die Themen des Anfangs: Integration/Inklusion, Leistungsdokumentation und -bewertung etc. Neue Themen kommen hinzu: Lehrermangel, Lehrerbildung – unbedingt muss die universitäre Lehrerbildung stärker auf die kapazitären und konzeptionellen Bedarfsveränderungen im Land reagieren. Bei all den Diskussionen um Administration und Organisation fragen wir uns immer wieder: Was wird aus den pädagogischen Ansprüchen, was aus dem Kerngeschäft Unterricht? Die kommenden Jahre werden es zeigen, und es werden sicherlich keine leichteren werden.

*Für die Landesgruppe:
 Gisela Schmidt, Petra Uhlig
 und Michael Ritter*



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Quereinsteiger an Grundschulen

Seit Beginn des neuen Schuljahres 2016/2017 wird eine massive Zahl von Quereinsteigern an Sachsens Grundschulen beschäftigt. Denn es fehlt an einer ausreichenden und auch zukünftig bedarfsdeckenden Zahl an Lehrern. Sachsen hat in den letzten Jahren versäumt, junge Absolventen einzustellen und diesen Anreize zu bieten. Die Folge ist nun, wie die Sächsische Zeitung vom 21.10.2016 schreibt, dass jeder zweite neu eingestellte Lehrer im Schuljahr

2016/2017 Seiteneinsteiger sei. Wie es weiter heißt, hat Sachsen mit 45% bundesweit die höchste Quote an Quereinsteigern. Schwierigkeiten für die Bildung bestehen darin, dass den Seiteneinsteigern die notwendige Professionalität und Unterrichtsqualität fehlen, da diese verschiedenartige berufliche Qualifikationen haben. Die neuen Lehrer wurden sofort in den Schuldienst geschickt, oftmals mit dem vollen Beschäftigungsumfang von 28 Unterrichtsstunden an Grundschulen. Viele von ihnen bekamen in

den Sommerferien erst eine Woche vor Schulbeginn ihre Zusage. Die Quereinsteiger übernehmen Klassenleitungen und werden teilweise von Mentoren an ihren Schulen ausgebildet, welche selbst noch im Referendariat stecken. Parallel zum Unterrichtsgeschäft wurde laut Kultusministerium begonnen, eine Ausbildung für die neuen Kollegen in Form einer einheitlichen Fortbildungsmaßnahme zu schaffen. Die sächsische GEW, Elternverbände und auch wir fordern, dass die Seiteneinsteiger in mehrere Monate dauernden

Qualifizierungsprogrammen ausgebildet werden müssen, um dann erst in die Klassen gehen zu können. Künftig werden wir als Landesgruppe im Austausch mit der sächsischen GEW an dieser eklatanten Situation in der sächsischen Bildungspolitik dran bleiben und diese publik machen.

*Für die Landesgruppe:
Stefanie Schröter*



Thüringen

Vorsitzende: Steffi Jünemann
SJuenemannStS@web.de

Kollegiale Zusammenarbeit als gewinnbringende Möglichkeit

Als Lehrerin oder Lehrer sieht man sich sowohl in der eigenen Schulgemeinschaft als auch über diese hinaus (beispielsweise im Rahmen von Fortbildungen) mit Kolleginnen und Kollegen konfrontiert. Möchte man Gegensätze kontrastieren, könnte man behaupten, dass es Schulgemeinschaften gibt, in denen die Zusammenarbeit im Kollegium selbstverständlicher erscheint als in anderen. Unterschiede in der Kooperation zeigen sich dabei unter anderem in einzelnen Steuergruppen, Arbeitsgemeinschaften oder anderen Möglichkeiten der Zusammenarbeit. Diese Kooperationen werden oftmals im ohnehin anspruchsvollen und umfassenden Schulalltag als zusätzliche Aufgabe interpretiert. Nachmittägliche

Konferenzen oder Absprachen gehen schließlich meist mit zusätzlicher Zeit einher, die neben anderen beruflichen und auch privaten Verpflichtungen erst einmal aufgebracht werden muss. Beispielhaft kann Inklusion als Aufgabe von Lehrerinnen und Lehrern aufgeführt werden, die sie im ohnehin vielfältigen Schulalltag vor einige – oftmals auch gänzlich neue und damit unbekannte – Herausforderungen stellt. Jedes einzelne Kind individuell zu fördern und zu fordern verlangt dabei neben Fachkenntnis unter anderem auch entsprechende Haltungen und Handlungskompetenz von jeder einzelnen Lehrkraft. Die Zusammenarbeit sowohl mit Lehrpersonen der Schule als auch mit ausgewiesenem Fachpersonal (beispielsweise aus dem Bereich der Förderpädagogik) scheint im

Hinblick darauf unablässig. Das Zusammenspiel von Akteurinnen und Akteuren – insbesondere auch vermeintlich verschiedener Professionen – kann in diesem Zusammenhang nicht nur dazu beitragen, dass Schülerinnen und Schüler in umfassender Weise gefördert und gefordert werden können. Die Kooperation trägt nach Meinung derjenigen, die diese Zusammenarbeit bereits aktiv nutzen, neben der erlebten Unterstützung zugleich zur persönlichen Entwicklung der eigenen Person bei. Indem Aufgaben gemeinsam oder auch arbeitsteilig bewältigt werden, wird gleichzeitig Entlastung sowie die professionelle Gemeinschaft und Weiterbildung jeder bzw. jedes Einzelnen befördert. Sich dabei von der Schülerschaft inspirieren zu lassen, könnte überzeugen. In

der Klassengemeinschaft werden Zuständigkeiten (z.B. Tafeldienst) bereits selbstverständlich eingesetzt und konstruktiv genutzt. Einerseits als pädagogisches Mittel, um Verantwortung zu übertragen, an der das Kind wachsen und sich als nützliches Mitglied der Gemeinschaft verstehen kann. Andererseits aber auch, um Einzelne zu entlasten. Es gilt somit für Lehrerinnen und Lehrer, jene nutzbringenden, zielführenden und inspirierenden Kooperationen im Alltag von Lehrpersonen stärker zu nutzen und auch auszubauen. Nicht nur im Sinne der anvertrauten Schülerinnen und Schüler, sondern auch mit Blick auf die eigene Person.

*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 weitere Bielefelder Schulen
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

Hauptvortrag zum Thema der Tagung:

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

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, Schulleiter/-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 1.9.2017.**

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



September 2016



November 2016



Februar 2017

Die nächsten Themen

■ Heft 139 | September 2017
Lernen im Dialog

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

■ Heft 141 | Februar 2018
Ganztag