



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 136



Lernkulturen

Wie Kinder lernen können

Tagebuch

- S. 2 Lehrerbildung für Inklusion (K. Merz-Atalik)

Thema: Lernkulturen

- S. 3 Lernkulturen in der Grundschule und im Sachunterricht (M. Peschel)
 S. 7 Lernkultur entwickeln und leben (H. Bartnitzky)
 S. 12 Spielen mit Sprache – Formate (schrift)kulturellen Lernens (M. Ritter)
 S. 16 »Aus der Forschung – in die Praxis«: keine Einbahnstraße (H. Brügelmann)

Praxis: Wie Kinder lernen können

- S. 18 Von der Intelligenz der Praxis und der Kultur des Lernens (U. Hecker)
 S. 20 Lernkultur – Kultur der Klassengemeinschaft (N. Schubert)
 S. 24 Ein Baum – Lebewesen und Lebensraum (A. Weber)
 S. 29 Lernkultur(en) im Bildungshaus Riesenklein (J. Hetsch-Wiehl / S. Horn / D. Iser / J. Storbeck)
 S. 33 Die Reformschule Kassel (E. Hilliger)

Aus der Forschung

- S. 36 PRIMUS – Ein Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen (U. Carle)
 S. 39 Lernen und Erziehen aus der Perspektive der Kinder (P. Hiebl / K. Schultheis)

Rundschau

- S. 42 Bundeskongress: Die inklusive Schule für die Demokratie (U. Hecker)
 S. 44 Ausstattung der Grundschule(n) im Vergleich (M. Lassek)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 46 Hamburg: Eigenständiger Studiengang zum Grundschullehramt?
 S. 47 Brandenburg: Auf dem Weg zum »Gemeinsamen Lernen in der Schule«
 S. 48 Niedersachsen: Ergebnisse der Online-Befragung

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.

Lernkulturen

»Lernkulturen ist ein wichtiger und nicht unstrittiger Begriff«, stellt **Markus Peschel** eingangs seines Beitrags fest und nähert sich dem Begriff und seiner praktischen Bedeutung mit Beispielen zum Ganztags und aus dem Sachunterricht. Sein Fazit verweist auf die Bedeutsamkeit unseres Themas: »Die Entwicklung von schulischen kindorientierten Lernkulturen ist dabei ein Weg, das Lernen stärker in den Mittelpunkt der schulischen Arbeit zu rücken.« ► ab S. 3

Horst Bartnitzky begründet, dass Lernkultur auf Prinzipien einer kindergerechten Schule basiert. Erziehungswissenschaftlich begründet und präzisiert sind diese Prinzipien im *Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit* des Grundschulverbandes, das im Jahr 2003 veröffentlicht wurde und unvermindert aktuell ist. ► S. 7 ff.



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, Hülsonker Str. 64, 47441 Moers, Tel. 0 28 41 / 2 17 14, ulrich.hecker@gmail.com

Fotos: M. Peschel (Titel und S. 3), B. Butzke (Titel, UII und S. 1, S. 3), Eva Giovannini (S. 42 f.); 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: 6076**

Beilage: Friedrich Verlag GmbH

Vom Verhältnis von Wissenschaft und Praxis ...

»Theorie ist, wenn es stimmt, aber nicht geht; Praxis ist, wenn es nicht stimmt, aber geht.« Um das neu zu klärende Verhältnis von Wissenschaft und Praxis geht es im Beitrag von **Hans Brügelmann**: »Einer solchen Wissenschaftsfeindlichkeit steht andernorts eine Wissenschaftsgläubigkeit gegenüber, die Ergebnisse der Forschung als Rezepte missversteht.« ▶ S. 16 f.

... und von der Intelligenz der Praxis

Die Beiträge in unserer Rubrik »Praxis« dokumentieren immer wieder Bausteine einer Schule der Zukunft. Beleg dafür, dass die »Schule der Zukunft« auf dem Weg ist – im eingreifenden Denken und im praktischen Handeln vieler Kolleginnen und Kollegen. So auch in diesem Heft. ▶ »Praxis« ab S. 18



Aus der Forschung

Auch in diesen beiden Beiträgen geht es um Lernkulturen: **Ursula Carle** berichtet über den PRIMUS-Modellversuch in Nordrhein-Westfalen, **Petra Hiebl** und **Klaudia Schultheis** schreiben zum Forschungsinteresse der »Pädagogischen Kinderforschung«. ▶ S. 36 ff.

Hinweise zum Tagebuch-Artikel von Kerstin Merz-Atalik (S. 2)

European Commission (Hrsg.) (2010): Education and disability – Policies and practices in education, training and employment for students with disabilities and special educational needs in the EU. www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/disability-special-needs-1

European Commission / EACEA / Eurydice (2016): The Structure of the European Education Systems 2016/17: Schematic Diagrams. https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/images/9/9d/Structure_of_education_systems_2016_17.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization / Unesco (2005): Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf>

United Nations / UN (2006): Convention on the rights of persons with disabilities (UNCPRD). www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html#accessible_pdf

Armutszeugnis

Die schwarz-rote Bundesregierung will den Kinderzuschlag um 10 Euro erhöhen. Das ist noch nicht einmal ein Beispiel gelungener PR. Es ist ein Armutszeugnis! Kinderarmut lässt sich so nicht bekämpfen. Solche Scheinlösungen können nicht darüber hinwegtäuschen, dass die Große Koalition kein Konzept gegen Kinderarmut hat. Kritiker halten den Kinderzuschlag zudem für ein »Bürokratiemonster«: Viele Anträge werden abgelehnt. Viele Eltern wissen gar nicht, dass sie Anspruch auf einen Zuschlag hätten. Die Nicht-Inanspruchnahme, so ist zu hören, liegt bei zwei Dritteln.

Jedes fünfte Kind in Deutschland ist von Armut bedroht oder arm. Statistiker sprechen von mehr als zwei Millionen Kindern und Jugendlichen. Ihre Zukunftsaussichten sind stark beeinträchtigt. 1,7 Millionen arme Kinder haben alleinerziehende Eltern. Oftmals mussten diese die Ausbildung abbrechen, weil ein Kind zur Welt kam. Armut verfestigt sich über die Generationen. Kinderarmut kann sich nicht verstecken, sie ist sichtbar, auch in den Schulen: Kinder nehmen nicht an der Geburtstagsfeier ihrer Freunde teil, weil sie kein Geld für ein Geschenk haben. Kinder laden Freundinnen nicht ein, weil sie sich für ihre Wohnung schämen. Kinder, die ohne Frühstück oder im Winter mit Sandalen zur Schule kommen. Familien, die sich Zahlungen für Brille oder Zahnsperre vom Munde absparen müssen ...

Das Problem ist die fehlende Chancengleichheit. Die soziale Kluft zu mindern – damit ist die Schule überfordert. Hier braucht es entschiedenes politisches Handeln.

Kinder sind arm, weil ihre Eltern arm sind. Oft arbeiten sie im Niedriglohnsektor, sind befristet oder in Leiharbeit beschäftigt. Nur gute Arbeit und gute Löhne können die Armut der Eltern zurückdrängen – und damit auch die Kinderarmut.

Eine Kindergrundsicherung wäre ein wichtiger Schritt. Das Kindergeld muss ausgeweitet und die Kinder- und Jugendhilfe gestärkt werden.

In seinen »Acht Forderungen zur Bildungsgerechtigkeit« kritisiert der Grundschulverband, dass sich Kinder in einem permanenten Ausleseprozess befinden. Dadurch werden viele – besonders arme – Kinder systematisch beschämt, damit dauerhaft mutlos und in ihren Bildungsmöglichkeiten eingeschränkt.

Kinder brauchen eine Schule ohne Auslese. Denn die frühe Selektion nach Klasse 4 befestigt soziale Benachteiligung. Die Grundschule muss eine inklusive Schule sein, in der alle Kinder – gleich welcher Herkunft und welcher Leistungsfähigkeit – gemeinsam leben und lernen können und in der sie die individuell notwendigen Unterstützungen erhalten. Diese Schule gemeinsamen und individuellen Lernens muss für die gesamte Pflichtschulzeit gelten.

Ulrich Hecker

Redakteur »Grundschule aktuell«



Lehrerbildung für Inklusion – keine *neue*, aber eine *große* Herausforderung



Kerstin Merz-Atalik

Die Geschichte des Umgangs mit Lernervielfalt in unseren Schulen hat nicht erst mit den Integrationsklassen für Kinder mit und ohne Behinderungen (z. B. Mitte der 70er Jahre in Berlin) begonnen. Die Grundschule war schon immer ein Ort, an dem Kinder u. a. aus differenten Milieus, Lebenswelten, ethnischen, kulturellen oder religiösen Gruppen, mit diversen Muttersprachen und daher mit individuellen Lerndispositionen und -zugängen zusammengekommen sind. Daher finden sich an diesen eine größere Bereitschaft und i. d. R. bessere Rahmenbedingungen (z. B. das Klassenlehrerprinzip, jahrgangsgemischtes Lernen, fächerübergreifender Unterricht, Projektunterricht etc.), um Unterricht zu individualisieren und die Diversität der Lernenden zum Ausgangspunkt für die Gestaltung von Lernumgebungen, -angeboten und -prozessen für alle zu machen. Dahingegen ist eine große Zahl von Sekundarschulen nach wie vor in ihrer inneren Organisationslogik der Gruppierung homogener Lerngruppen verpflichtet und hat eine dementsprechende Struktur und Ausstattung (Dreigliedrigkeit, Fachlehrerprinzip, 45-Minuten-Takt, Niveaugruppendifferenzierung etc.), bis hin zu einigen Gemeinschaftsschulen. Insbesondere Lehrpersonen von Sekundarschulen fühlen sich in einem erheblichen Maße unvorbereitet für einen *inklusiven Unterricht*. Neben den didaktischen Herausforderungen der Individualisierung im inklusiven Unterricht erfordert dieser Kompetenzen in der Lerndiagnostik, der individuellen Förderung, der Teamarbeit bzw. dem Co-Teaching sowie der Adaption von Lernangeboten / Bildungsplänen, auf die sich unabhängig von Lehramt und Schulstufe viele Lehrkräfte nur ungenügend vorbereitet fühlen. Scheinbar folgerichtig wird daraus häufig abgeleitet, dass für die Inklusion ein Mehr an Sonderpädagog*innen im allgemeinen Bildungssystem nötig ist. Diese werden für Anforderungen von Heterogenität, für interdisziplinäre Kooperation und für Diagnostik und individuelle Förderplanung ausgebildet. Das »Mehr« an sonderpädagogischer Kompetenz geht leider jedoch an vielen Studienstätten mit einem »Weniger« an Fachdidaktik und anderen schulpädagogischen Themen einher und die Vorbereitung auf Teamarbeit oder Bin-

nendifferenzierung in einer durch breite Diversität bestimmten Klasse werden auch diese oftmals ungenügend vorbereitet.

Die UNESCO sah Inklusion bereits vor der Unterzeichnung der Behindertenrechtskonvention durch Deutschland in 2009 als »einen dynamischen Ansatz des positiven Umgangs mit menschlicher Vielfalt und individuellen Differenzen nicht als Problem, sondern als Chancen, das Lernen zu bereichern« (2005, 12). Es ginge eben nicht vorrangig um die Integration von Kindern mit einem sonderpädagogischen Förderbedarf in ein allgemeines Bildungssystem (ebd.). »Inklusion wird gesehen als Prozess der Berücksichtigung und des Umgangs mit der Diversität der Bedürfnisse aller Lernenden durch die Steigerung der Partizipation beim Lernen, in Kulturen und Communities sowie der Reduktion der Exklusion in und von Bildung. In der UN-Behindertenrechtskonvention wird die »Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems« (UN 2006; UNCRPD, Kap. 24) gefordert und nicht nur eine stärkere Integration von Menschen mit Behinderungen, jedoch ohne konkrete Vorgaben zur Frage des »Wie«.

Im Vergleich zum europäischen haben wir in Deutschland eine »meisterliche« Selektionsquote an Sonder-/Förderschulen (vgl. European Commission 2010), mit ca. 5 % der Gesamtschülerschaft stehen wir auf Platz 2 von 30 Ländern. Die meisten Länder haben bereits seit Jahrzehnten ein Bildungssystem, in dem längeres gemeinsames Lernen umgesetzt wird. Nur 7 Länder in Europa weisen ein selektives System in der Sekundarstufe 1 auf, weitere 34 verzichten auf niveaubezogene Selektionen (vgl. European Commission/EACEA/Eurydice 2016) mindestens bis zum 8. Schuljahr. In der Regel besteht auch im Lehramt keine Trennung nach niveaubezogenen Schulformen, lediglich nach Schul- bzw. Altersstufen. Daher hat die Mehrzahl der Länder bereits sehr viel frühzeitiger Aspekte des Umgangs mit Heterogenität im Lehramtsstudium berücksichtigt.

So verwundert es kaum, dass insbesondere die deutschsprachigen Länder sich mit der Herausforderung durch die UNCRPD (2006) vor vermeintlich *neue* Aufgaben gestellt sehen. Statt nur auf die Lehrerbildung zu setzen, muss die Schulstrukturdebatte im Zusammenhang mit der Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems neu belebt werden. Noch so gut ausgebildete Lehrkräfte können die Anforderungen der inklusiven Bildung nur in einem inklusiven Bildungssystem bewältigen.

Dr. Kerstin Merz-Atalik, Professorin an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg mit dem Schwerpunkt »Pädagogik bei Behinderung und Benachteiligung/Inklusion«, Fachreferentin für Inklusion im Grundschulverband.

Literatur- und Quellenangaben hierzu siehe Seite 1

Markus Peschel

Lernkulturen in der Grundschule und im Sachunterricht

Lernkulturen ist ein aus zweierlei Hinsicht wichtiger und nicht unstrittiger Begriff. Er definiert sich einerseits über das Lernen als Tätigkeit des Lernenden, um dauerhaft neues Wissen und neue Kompetenzen bei Kindern und anderen Lernern zu generieren. Andererseits speist sich der Begriff aus dem Kulturbegriff, was eine gemeinschaftlich akzeptierte und gesellschaftlich wandelfähige Verständigung über sinnvolle und wünschenswerte Elemente ist. Was aber sind denn wünschenswerte Tätigkeiten in einer Grundschule, um Lernkulturen zu entwickeln?

Wenn man den Kulturbegriff und den Lernbegriff, die nicht notwendigerweise etwas mit institutionellem – also schulischem – Lernen zu tun haben, auf die Grundschule bezieht, so finden sich viele Aspekte, die das tägliche Leben und Lernen an der Schule widerspiegeln, aber häufig unbeobachtet oder unreflektiert bleiben.

An der Grundschule finden sich vielfältige Aspekte des Lernens, die zu einem guten Teil einem Schulcurriculum – also einem spezifiziertem Lehr/Lernplan – zugeordnet werden können. Es finden sich aber auch vielfältige Umgangsformen zwischen Kindern und Lehrkräften, Kindern und Kindern, Kindern und Eltern, Eltern und Lehr-

kräften, die – meist unbemerkt – ein wesentlicher Teil der Schulkultur sind und damit häufig auch einer Lernkultur zuarbeiten. Ein paar Beispiele:

- Pausenregelung: Dürfen die Kinder im Klassenraum während der Pause weiterlernen oder werden sie gezwungen, auf dem Pausenhof zu spielen (ich wähle hier bewusst polarisierende Ausdrücke, um zu zeigen, dass hierarchische und demokratische Prinzipien oftmals unbewusst transportiert werden). Wer setzt die Lernpausenzeiten an? Sind Pausenzeiten und Lernpausen identisch?
- Wer leitet den Klassenrat? Wer entscheidet über die Themen und die Zeitdauer, die behandelt werden? Wer beschließt über Ausflüge, Strafen oder

Lernkultur bezeichnet »[...] die Gesamtheit der für eine bestimmte Zeit typischen Lehrformen und Lehrstile sowie die ihnen zugrundeliegenden anthropologischen, psychologischen, gesellschaftlichen und pädagogischen Orientierungen« (Weigert 1997), wobei Mittelstraß (1999) darauf verweist: »Kulturen sind immer Lernkulturen, weil Lernen eine wesentliche Konstituente jeder Kultur ist. Vergißt eine Kultur das Lernen – sei es, indem sie verlernt, das, was sie weiß, an die folgenden Generationen weiterzugeben, sei es, indem sie verlernt, selbst zu lernen, sich neuen Gegebenheiten anzupassen, sie lernend zu beherrschen – bereitet sie ihr eigenes Ende vor« (Mittelstraß 1999).

Klassenfahrten? Und: Gibt es einen Klassenrat?!

- Wie wird der/die Klassensprecher_in (aus)gewählt, den/die es in den meisten Schulgesetzen als demokratisches Prinzip gibt? Nach welchen Kriterien findet eine Wahl statt? Welche Aufgaben übernimmt er oder sie? → Wie werden Kinder zu Demokratie angeleitet? Welche Vorbil-





Dr. Markus Peschel

Professor für Didaktik der Primarstufe mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Universität des Saarlandes, Fachreferent für Lernkulturen im Grundschulverband.

der gibt es? Welche (echten) Mitbestimmungsprinzipien gibt es an der Schule?

- Wie wird die Schule im Stadtteil verortet? Gibt es Zusammenarbeiten mit anderen Bildungsträgern, Austausch mit Kindergarten oder anderen Schulen? Existiert ein direkter Kontakt zur Lokalpolitik? Werden Anregungen der Kinder für ihr schulisches Lernen und ihr privates Umfeld aufgegriffen und demokratisch begangen?

- Wie ist die Lernzeit organisiert? Welche Stunden und Fächer gibt es? Gibt es »Blöcke«, in denen länger an einem Thema/Gegenstand gelernt werden kann?

- Wie wird Fachlichkeit vermittelt? Hat die Schule/die Klasse Fachlehrkräfte, die in einem Fachgebiet als Experten bezeichnet werden können? Werden externe Experten in die Schule eingeladen?

- Findet ein Lernen bzw. eine Auseinandersetzung mit Zeitzeugen statt, die als persönliche Experten für einen Eindruck, ein Gefühl, ein Ereignis und eine ganz subjektive Sichtweise gelten (Zeitzeugen bezieht sich dabei nicht nur auf den zweiten Weltkrieg, sondern kann ganz vielfältig gedacht werden: »Fall der Mauer« bzw. »Friedliche Revolution«, »9/11«, aber auch »Stadtbild vor 20 Jahren« oder »Bau einer Fußgängerzone«)?

- Wie wird Verkehrserziehung betrieben? Gibt es einen Fahrradführerschein? Ist das Führerscheinsystem ein Teil der Kultur? Gibt es weitere »Führer«-»scheine« als Lernetappenzielnachweis (Füllerführerschein, Ordnungsführerschein, Geräteaufbauschein, Computerführerschein, Tabletführerschein und andere Führerscheine, die mit einer Vorstellung der Kinder über einen Autoführerschein sehr wenig zu tun haben).

- Werden Fragen der Kinder im Unterricht aufgegriffen? Wie werden die Fragen generiert? Dürfen Kinder Fragen stellen? Sind es echte Fragen, auf die im Moment der Fragestellung keiner im Raum schon die Antwort kennt? Haben die Kinder Zeit und Unterstützung, sich mit ihren Fragen länger auseinanderzusetzen?

All diese Beispiele zeigen, dass man Lernen und den Weg dahin vielfältig beschreiben kann und es immer schulische oder klassenspezifische Entscheidungen sind, die eine Lernkultur generieren (können) und die dazu führen, dass Kinder entweder an ihrem Lerngegenstand für eine ihnen wichtige Zeit arbeiten können oder dass z.B. eine Pausenglocke Lernetappen setzt, die sich nicht aus dem Gegenstand oder der Motivation der Kinder ableiten lassen, sondern institutionalisiert sind. Viele weitere Einflüsse sind hier noch nicht benannt, haben aber wiederum vielfältige Auswirkungen auf das Lernen der Kinder und entwickeln eine Lernkultur: Fächerübergreifender Unterricht, Jahrgangsübergreifender Unterricht, Flexible Eingangsklasse, Talentkurse, Forschungsprojekte, Schulzoo, Theaterprojekte, Schulband usw.

»Letztendlich muss eine neue Lernkultur dazu beitragen, Menschen zu befähigen, ihre Bildungsbiografie selbst zu gestalten und für ihren Bildungsprozess Verantwortung zu übernehmen. Daher spielen eine hohe Lernmotivation sowie eine positive Einstellung zum lebenslangen Lern- und Bildungsprozess eine besondere Rolle. Eine wesentliche Bedingung dafür ist, dass Lernende Subjekte ihres Lernens, ihres Bildungsprozesses werden bzw. werden dürfen« (Giest & Lompscher 2004).

Da »Veränderungen von Lernkultur [...] nur bedingt über zentrale Steuerung oder per Anweisung bewirkt werden, sondern nur über die Modifikation der Rahmenbedingungen, die eine kulturelle Selbstorganisation des Lernens durch die Akteure der Region ermöglicht« (Kirchöfer 2014), ist eine Veränderung der schulischen Lerngewohnheiten bzw. des Umgangs mit Lernen, also der Ausbildung einer Kultur, zunächst unter organisatorischen bzw. Rahmenbedingungen zu betrachten:

Zeit & Raum

Beispiel Ganztag: Der Ganztag erlaubt allein durch eine Ausweitung der Zeit, die die Kinder an der Schule verbringen, eine Neuorganisation der Inhalte und des Umgangs miteinander. Organisatorische Zwänge und historisch bedingte Beschlüsse entscheiden meist darüber, ob es ein angeliefertes oder (mit den Kindern zusammen) selbstzubereitetes Essen gibt. Räumliche Schwierigkeiten entscheiden, ob der Ort des Lernens auch der Ort des Essens und des Spielens usw. ist oder ob es eine Mensa als gemeinschaftlichen, klassenübergreifenden Ort der Kommunikation und des Austauschs gibt, die dann vielleicht auch für Aufführungen, Feste oder schuldemokratische Versammlungen genutzt werden kann. Wie ein ganztägiges Lernen organisiert wird, entscheidet sich vielfach über das Zusammenspiel unterschiedlicher Träger/Finanziers, Ausbildung, Konzepte und Inhalte: Was unterscheidet einen klassenspezifischen »Werkkurs« am Vormittag bei einer Lehrkraft von einem Angebotskurs am Nachmittag von einer Erzieherin von einem Zusatzangebot einer Tischler-Mutter (oder Vater)? Wer betreut Hausaufgaben (die ja dann Schulaufgaben sind)? usw.!

Fach & Überfachlichkeit

Beispiel Sachunterricht: Der Sachunterricht ist ein Fach, das sich in einer Dialektik zwischen Kind und Sache versteht, um die »Sachen der Begegnung«, die »Erschließung von Weltwissen« oder die »originale Begegnung« als Lernausinandersetzung zu nutzen und bestmöglich das Lernen an Sachen zu ermöglichen. Die Sachen/Themen sind dabei vielfältig und können als »Perspektivenvernetzende Themen« (GDSU 2013), die verschiedenen Perspektiven (naturwissenschaftliche P., historische P., geografische P., Technische P. und sozialwissenschaftliche P.) verknüpfen und damit die Sachen des Sachunterrichts mehrperspektivisch erschließen. Dazu wurden von der Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (GDSU) einige Themenbereiche identifiziert, die eine mehrperspektivische Sicht erlauben bzw. einfordern: Medien, Mobilität, Nachhaltige Entwicklung und Gesundheit als Bei-

»Es ist dem vielperspektivischen Sachunterricht von seinem Grundverständnis her eigen, die kindliche Lebenswelt mit fachlichen Bezügen, die sich sachgemäß und wissenschaftsorientiert verstehen, zu verbinden. (...) Dabei kommen (...) durchaus Inhaltlichkeiten in den Blick, die im eigenen Verständnis als 'große Themen' bezeichnet werden und die sich auf große Fragen und Rätsel der Menschheit und ihrer Wissenschaft beziehen« (Thomas, 2013, S. 128).

spiele dieser Art der Verknüpfung mehrerer Blickwinkel auf eine Sache.

Eine Änderung der Lernkultur würde in dieser Hinsicht bedeuten, sich z. B. mit den großen Fragen (Thomas 2013) bzw. übergeordneten Fragestellungen (Schmid et al. 2013) zu beschäftigen. Eine Veränderung des Lern- bzw. Unterrichtsarrangements könnte dabei sein, statt Inselthemen, wie »Igel«, »Schwimmen & Sinken« oder »Feuer«, eine Fragestellung aufzugreifen: »Was passiert mit meiner leeren Milchpackung?«, um sich mehrperspektivisch, also ausgehend von der Frage nach der Entsorgung der Milchpackung, mit Herstellungsprozessen des Kartons, der Anlieferung inkl. der Frage nach Kosten für Herstellung, Transport, Verkauf und Entsorgung auseinanderzusetzen. Die Kinder könnten mit der Packung experimentieren und z. B. Trennverfahren für die

verschiedenen Elemente der Packung (Karton (Zellulose), Plastik (PE), Aluminium) diskutieren und überprüfen. Sie können sich mit Entsorgungswegen in der Umgebung bzw. der Region, Recycling und Kreislaufwirtschaften (Gesetze), Deponien und Müllverbrennungsanlagen beschäftigen; sie können Berufe der Branche kennenlernen und die historische Entwicklung von Recyclingverfahren – ggf. mit Experten – besprechen. Sie können Lernorte außerhalb der Schule besuchen und die selbst entwickelten Verfahren mit professionellen Lösungen vergleichen. Sie können diese Aktivitäten medial dokumentieren und auf kindgerechten Online-Plattformen (z. B. www.kidipedia.de) aufspielen, mit anderen Beiträgen vergleichen, erweitern, verändern. Es gibt vielfältige Angebote von Profis, die Recycling kindgerecht aufgearbeitet haben (z. B. www.wdrmaus.de), mit denen sie sich abgleichen können, und sie können die verschiedenen Aspekte der mehrperspektivischen Auseinandersetzung einer (Schul-)Öffentlichkeit präsentieren, um damit Nachhaltigkeit im Bewusstsein Anderer zu verankern.

Dies klingt zunächst nach einer vollständigen Revolution der sachunterrichtlichen Auseinandersetzung, verändert aber auf der einen Seite nur den Blick auf Sachen und denkt in übergreifenden Fragestellungen bzw. Themen-

bereichen und nutzt auf der anderen Seite die Ideen, Vorstellungen und Motivationen der Kinder, um Vielfältigkeit im schulischen Umfeld zu erzeugen bzw. zuzulassen, damit ein Thema/Gegenstand nicht monodimensional, sondern eben mehrperspektivisch erschlossen wird.

Dass dabei weitere Kompetenzen und Wissen sowie weitere Fächer einbezogen werden müssen, ist m. E. obsolet. Die oben beschriebene veränderte und vertiefte Auseinandersetzung mit einem sachunterrichtlichen Thema erfordert Schrift, schreiben, lesen, informieren, ordnen, strukturieren, Befragungen, Abstimmungen, Planungen, Berechnungen, künstlerische Ausdrucksformen bei der Gestaltung, technisches Gestalten, experimentieren, Medienkompetenzen und vieles andere mehr. Die Kinder arbeiten alleine, zu zweit, in Gruppen, gemeinsam mit anderen Kindern anderer Klassen. Sie erleben Erfolg und auch Enttäuschung; sie identifizieren sich mit ihren Ergebnissen als Produkt ihres Lernweges und bringen diese Kompetenzen in weitere Lernarrangements ein.

Dass die Lehrkraft in diesem vielfältigen Rahmen, noch dazu bei nicht vollständig bekannten Fragestellungen, ihre Rolle verändern muss, ist selbstverständlich. Die Lehrkraft kann in einem solchen Szenarium nicht mehr Wissensvermittler sein, denn sie kann nicht Experte für all die angesproche-



Lern-Kulturen: Handarbeit. Kopfarbeit. Zusammenarbeit



nen Bereiche sein, sie kann aber Mittler des Wissenserwerbs, Unterstützer der Kompetenzzuwächse und Mitgestalter der Lernumgebung, im besten Sinne »Entfalter von Potenzialen der Kinder« (vgl. Hüther 2011) sein.

Insofern bieten sich übergeordnete Fragestellungen (vgl. Schmid et al. 2013) an, um sich umfassend in der Grundschule mit Lerninhalten auseinanderzusetzen. Diese Fragestellungen, die von der Lebenswelt der Kinder ausgehen und echte Fragen sein können, erlauben es, dass man mehrperspektivisch die Inhalte des Sachunterrichts erschließt. Entsprechende Fragen können dabei von Kindern gestellt werden oder von Lehrkräften herangetragen werden, um bestimmte Themen/Aspekte zu setzen.

Kinderfragen könnten sein: Was passiert mit meinem Essen im Körper? Warum gibt es Schule? Warum gibt es hier (so wenig) Spielplätze? Wie funktioniert ein Flugzeug? Eine Auswahl von Kinderfragen findet sich in der Abbildung auf Seite 3.

Übergeordnete Fragen, die – von Lehrersicht aus – verschiedene Perspektiven des Sachunterrichts erschließen, könnten sein: Wieviel kostet eine Kilowattstunde? Was passiert, wenn es keine Schokolade mehr gibt? Wo ist der Mittelpunkt von Deutschland, Rheinland-Pfalz, Hamburg?

Diesen Fragen ist gemeinsam, dass es keine einfache und meist auch nicht eine bekannte Antwort gibt oder auch nur geben kann. Die Frage nach dem Funktionsprinzip des Flugzeuges beinhaltet z. B. die Frage nach dem Fliegen

Notwendig für eine (solche, andere) Kultur des Lernens sind fachlich-methodische, sozial-kommunikative, personale und aktivitätsorientierte Kompetenzen, die sich in einem Lernhandeln unter institutionellen und nichtinstitutionellen Bedingungen herausbilden (vgl. Erpenbeck 2003, S. 8 ff.). »Diese Anforderungen verlangen (Um) Orientierungen und Unterstützung. Sie stellen hohe Ansprüche an Schul- und Unterrichtsentwicklung. [...] Eine zukunftsfähige Grundschule verlangt die Anpassung der Lehr- und Lernbedingungen an das veränderte Anforderungsprofil, also einen Rahmen, der die Voraussetzung für eine von allen getragene standortangemessene Schulentwicklung schafft« (GSV 2016).

als physikalisches Prinzip gleichsam wie die Frage nach Verbindungen zwischen Städten und Ländern sowie die Frage nach Flugrouten und Anwohnerlärmschutz. Aber auch die Frage nach Herstellung, Beladung, Betrieb und Wartung eines Flugzeuges kann sich ergeben und bezieht Berufe und soziale Auswirkungen durchaus ein.

Die Frage nach der kWh (Kilowattstunde) ist entweder recht einfach zu beantworten, indem man einen Durchschnittspreis von 25 bis 30 Cent angibt. Oder es wird sehr kompliziert und man betrachtet Versorgungskosten, Netzentgelt, Entstehungskosten,

Dies bringt natürlich auch eine andere Sicht auf die Ausbildung von Lehrpersonen mit, die eben nicht mehr Wissensvermittler in all diesen Bereichen

sein können, sondern zu einem Lernbegleiter und bestenfalls Mitforscher an den verschiedenen oder gemeinsamen Fragen der Klasse sein können. Dabei können sie Methoden und Unterstützung anbieten und müssen vor allem die kommunikative und diskursive Verortung der Erkenntnisse und der Erkenntniswege in der Klasse organisieren, um zu einem vorläufigen, aber belastbaren Ergebnis zu kommen. Präsentationen der Ergebnisse im Rahmen von Forschertagen, Wandzeitungsausstellungen oder im Internet auf entsprechenden Plattformen (z. B. www.kidipedia.de) ergeben dabei eine passende öffentlichkeitswirksame Wertschätzung des umfangreichen und ggf. langwierigen Lernprozesses.

Fazit

Der Grundschulverband verfolgt seit längerem entsprechende Ziele der stärkeren Berücksichtigung von Lernwegen, die die Lernaktivitäten der Kinder weit stärker berücksichtigen, als dies in klassischen Unterrichtsvermittlungssituationen der Fall ist. Dazu wurden entsprechende Leitkonzepte (z. B. »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit«) bzw. Standpunkte »Leistungskultur« entwickelt (www.grundschulverband.de/standpunkte/), die viele der hier angesprochenen Aspekte der Veränderung des Lernens anhalten. Die Entwicklung von schulischen kindorientierten Lernkulturen ist dabei ein Weg, das Lernen stärker in den Mittelpunkt der schulischen Arbeit zu rücken. ■

Literatur

Giest, H. / Lompscher, J. (2004): Tätigkeits-theoretische Überlegungen zu einer neuen Lernkultur. In: B. Friedrich (Hrsg.): Bildung heute – Gefährdungen und Möglichkeiten. Sitzungsberichte der Leibniz-Sozietät, Band 72. Berlin: Trafo-Verlag. S. 101 – 124.
Grundschulverband (2016): Standpunkt Grundschule – Lernort und Arbeitsplatz. Online verfügbar unter: www.grundschulverband.de/fileadmin/standpunkte/Standpunkt_Lernort-Arbeitsplatz_Endfassung.pdf (Stand 31.03.16).
Grundschulverband (2016): Standpunkt Medienbildung. Grundschulkinder bei der Mediennutzung begleiten und innovative Lernpotenziale in der Grundschule nutzen. Online verfügbar unter: www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/Standpunkt_Medienbildung_final.pdf (Stand 31.03.16).

Grundschulverband (2012): Standpunkt Inklusive Schule. Die Verschiedenheit der Kinder respektieren – Die Grundschule für alle Kinder öffnen. Online verfügbar unter: www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/Standpunkt_Inklusive_Schule.pdf (Stand 31.03.16).
Grundschulverband (2012): Standpunkt Leistung: Das Können aller Kinder entwickeln helfen und würdigen. Online verfügbar unter: www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/Standpunkt_Leistung.pdf (Stand 31.03.16).
Heyse, V. / Erpenbeck, J. / Michel, L. (2002): Lernkulturen der Zukunft. Kompetenzbedarf und Kompetenzentwicklung in Zukunftsbranchen. QUEM-report, Heft 74, Berlin.
Hüther, Gerald (2011): Was wir sind und was wir sein könnten: Ein neurobiologischer Mutmacher. Fischer.

Kirchhöfer, D. (2004): Lernkultur Kompetenzentwicklung. Begriffliche Grundlagen. Berlin.
Meyer, M. A. (2005): Stichwort: Alte oder neue Lernkultur? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2005), Wiesbaden: Springer Fachmedien. S. 5 – 27.
Sacher, W. (2004): Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
Weinert, Franz E. (1997): Lernkultur im Wandel. In: E. Beck, T. Guldemann, M. Zuber (Hrsg.): Lernkultur im Wandel. Tagungsband der Schweizerischen Gesellschaft für Lehrerinnen- und Lehrerbildung und der Schweizerischen Gesellschaft für Bildungsforschung. St. Gallen: UVK, S. 11 – 29.

Horst Bartnitzky

Lernkultur entwickeln und leben

Das Wort *Kultur* hat als Grundwort in vielerlei Zusammensetzungen Konjunktur. Das gilt auch für die Schule z. B. mit Begriffen wie Gesprächskultur, Lesekultur, Fehlerkultur. Pädagogische Leistungskultur – diesen Begriff führte der Grundschulverband ein als Gegenbegriff zur Verflachung des Leistungskonzepts auf messbaren »Output«. Oberbegriff für diese schulischen Kulturbegriffe ist *Lernkultur*. Nur – was genau ist Lernkultur?

Eine Aufgabe – drei Klassen – drei Didaktiken: Beginnen wir mit Einblicken in Schulklassen. In drei ersten Klassen geht es um die Beziehung zwischen dem Phonem /f/ und dem Graphem F/f.

Klasse A

Die Kinder haben ein Arbeitsheft: Auf der F-Seite wird zuerst die Schreibung geübt, dann folgen Abhöraufgaben für den Laut /f/. Mit Hilfe von 18 Bildern sollen die Wörter Fuchs, Schiff, Fuß, Fahrrad, Farbe, Schaf usw. abgehört werden, ob ein /f/ vorne oder hinten zu hören ist. In jeweils einem Dreierkasten wird dann

der Buchstabe eingetragen. Das mittlere Feld ist gegraut, frei sind das erste und das dritte Feld. Also: Hört man /f/ vorne, dann großes F, hört man es hinten, dann kleines f. Hört man es gar nicht, wie bei den Bildern Nagel oder Sonne, dann keine Markierung (s. Abb. 1).

Die Kinder haben zuvor die Buchstabenformen F und f geschwungen und geschrieben. Die Lehrerin hat dann eine Reihe der Wörter von der Arbeitsblatt-Seite vorgesprochen und die Kinder haben, wenn sie ein /f/ hörten, mit einer Zeigepappe ein F oder f hochgehalten. Nun also bearbeiten sie selbstständig die Seite.

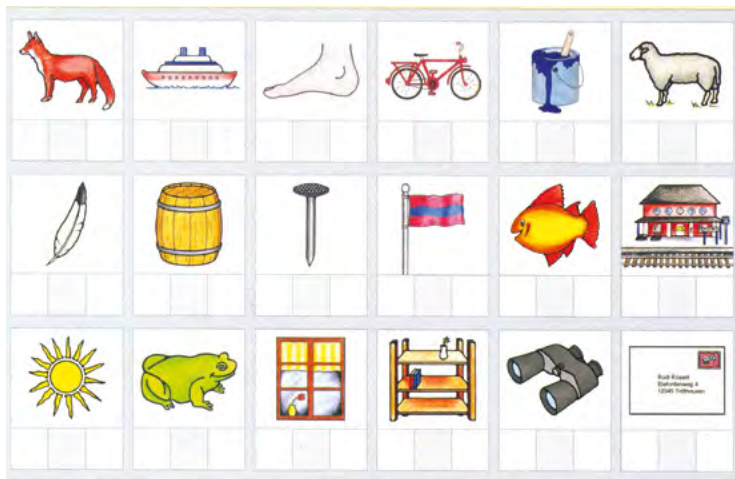


Abb. 1:
aus einem
Selbst-
lernheft



Abb. 2:
Buchstaben-
teppich

Klasse B

Die Kinder haben ein ähnliches Arbeitsheft. Nur arbeitet die Lehrerin nicht mit allen Kindern an einer Seite, sondern die Kinder arbeiten an verschiedenen Seiten: Fortgeschrittene lösen selbstständig die Aufgaben Seite für Seite; anderen Kindern gibt die Lehrerin bestimmte Seiten vor. Mit schwächeren Kindern setzt sich die Lehrerin an einen Tisch und bearbeitet die Aufgaben gemeinsam.

Klasse C

Die Kinder sammeln in der Schule und zu Hause Wörter in Form von Gegenständen, Bildern, Namenkärtchen, ausgeschnittenen Wörtern. Heute geht es um /f/-Wörter. Passende Bilder oder Gegenstände werden von den Findern Kindern vorgestellt und in der Kreismitte auf einen Buchstabenteppich gelegt (s. Abb. 2).

Anna hat eine Fusselrolle mitgebracht und begründet, warum das Objekt zu den /f/-Wörtern gehört und überhaupt: wozu eine Fusselrolle gut ist. Um zu beweisen, dass das Wort ein /f/-Wort ist, spricht sie beim Wort den fraglichen Laut besonders deutlich. Marc begründet, warum ein Ball dazu gehört, weil er nämlich ein Fußball ist. Und warum steht das schicke rote Modellauto auf dem Teppich? Auch hier gibt es Experten, die das begründen können.

Wortkarten jeweils mit Artikel und Nomen werden dazugelegt. Die Gegenstände und die Wörter können sortiert werden: Wo hören wir /f/ vorne beim Wort? Wo im Wort, wo am Ende? Ist ein Kuckucksei dabei, wird es herausgefischt. Wer hat am nächsten Tag noch etwas Passendes gefunden?

Wer erfindet eine Geschichte mit zwei der Sachen: Elefant und Fußball; Flöte und Foto ... Wörter und eine solche Geschichte können aufgeschrieben werden.

Unterricht »funktioniert« in allen drei Klassen. Aber können wir jedesmal von Lernkultur sprechen?

Drei Klassen – aber wo ist die Lernkultur?

Sieht man z. B. bei wikipedia zum Stichwort »Lernkultur« nach, dann findet man wenigstens fünf verschiedene Definitionen. Sie sind mehr oder weniger wissenschaftlich-abstrakt formuliert.

Gemeinsam ist ihnen:

1. Lernkultur meint das Zusammenwirken der unterrichtsbestimmenden Faktoren: die Lernatmosphäre, die Lernumgebung, die pädagogische und didaktische Arbeit der Lehrkraft, ihre Beziehung zu den Kindern, die Kinder selbst, die Gruppendynamik in der Lerngruppe und anderes mehr. Jede Lernsituation ist in dieses Zusammenwirken der Faktoren eingelagert und erhält von hier seine didaktische Qualität.

2. Lernkultur muss entwickelt werden: im System Schule und konkret mit der Lerngruppe. Sie wird entwickelt und zugleich gelebt. Nur dann ist sie überhaupt vorhanden.

3. Lernkultur ist bestimmt vom gegenwärtigen Verständnis von Lernprozessen und den lernenden Kinder. Unser Verständnis vom Lernen ist nicht mehr

bestimmt vom passiven Aufnehmen von Lernstoff. Wir wissen heute, dass Lernen die Bereitschaft der Kinder voraussetzt und das Lernen selbst ein eigenaktiver Prozess beim Lernenden ist. Im *Kursbuch Grundschule* des Verbandes resümiert Angelika Speck-Hamdan das Lernverständnis der gemäßigt konstruktivistischen Vorstellung vom Lernen: »Kinder verarbeiten die Erfahrungen, die sie mit ihrer Umwelt machen, auf der Basis ihrer psychobiologischen Möglichkeiten, auf der Basis ihres vorhandenen Wissens und auf ihre individuell eigene Art und Weise. Dabei modifizieren sie ihr Wissen und ihr Können.« Von entscheidender Bedeutung sind dabei »die Individualität des Lernens«, »die Aktivität der Lernenden« und »die situative und soziale Einbettung von Lernprozessen« (S. 175).

Sehen wir daraufhin die Einblicke in die drei ersten Klassen durch:

In Klasse A

... arbeiten die Kinder im Gleichschritt: Einführung durch die Lehrerin, dann individuelle Arbeit im Arbeitsheft. Kinder, die hierbei Schwierigkeiten haben, üben im Förderunterricht weiter. Das ist ökonomische Unterrichtsarbeit. Aber das Interesse an der Aufgabe

bleibt vermutlich eher schwach und das Andocken an dem jeweils individuellen Entwicklungsstand ist nicht möglich. Die Zuordnung zur Förderung resultiert aus der Erfahrung des Scheiterns. Hier wird gearbeitet wie seit Jahrzehnten, modern ist nur die Farbigkeit in den Arbeitsheften.

In Klasse B

... werden einige didaktische Schwächen vermieden: Die Kinder können je nach ihrem Entwicklungsstand arbeiten und die Förderung schwächerer Kinder ist integriert in den Unterricht. Allerdings arbeiten die Kinder individuell nach Maßgabe der vorliegenden Seite im Heft. Die Möglichkeit, auch voneinander zu lernen, ist nicht vorgesehen. Es ist in der didaktischen Substanz ein individualisierter Frontalunterricht, wobei das Lehrerdirigat an das Arbeitsheft delegiert wurde.

In beiden Fällen besteht das, was man »Lernkultur« nennen könnte, aus dem Abarbeiten vorgegebener Aufträge. Ein solcher Unterricht wäre jeder Lehrkraft ohne weitere Kenntnis der Arbeit in der Klasse etwa im Vertretungsunterricht möglich. Eine Lernkultur im eben beschriebenen Sinne wird hier nicht sichtbar.



In Klasse C

.. ist das Geschehen komplexer: Hier sind die Kinder schon an der Beschaffung des Lernmaterials mitbeteiligt. Sie hören nicht nur Wörter ab, sondern ordnen zu, begründen, geben Sachklärungen, werden zu weiteren Arbeiten (Wörter und Geschichten schreiben) angeregt. Die gesamte Situation ist kommunikativ und gibt den Kindern bei unterschiedlichem Lernstand die Möglichkeit, am gleichen Lernangebot teilzunehmen und dabei auf ihrem jeweiligen Lernlevel zu verstehen und mitzumachen. Der Grundschulverband nennt dies in Anlehnung an Wittmann »natürliche Differenzierung«. Siehe hierzu die Publikationen: *Individuell fördern – Kompetenzen stärken*.

Die Differenzierung vereinzelt die Kinder also nicht, wie dies mit den Arbeitsheften in den Klassen A und B geschah. Vielmehr wird das Anregungspotenzial der Gruppe und der interaktiven Arbeit genutzt. Die Lehrkraft leitet die Arbeit an durch das Lernarrangement, die Aufforderung an die Kinder zu begründen, die Bereitstellung von Wortkarten. Die Kinder wirken an den Inhalten mit. Sie eignen sich den Zusammenhang von Phonem und Graphem an – aktiv entdeckend, handelnd und nutzend, mit ihnen bekannten und interessanten Wörtern und Sachverhalten.

Das komplexe Geschehen kann auf solche Weise nur deshalb funktionieren, weil in dieser Lerngruppe eine Lernkultur mitwirkender, entdeckender und kommunikativer Arbeit entwickelt und gelebt wird.

Erziehungswissenschaftliche Orientierung und Schulpraxis

Was in den bisherigen Überlegungen als Lernkultur beschrieben ist, basiert auf Prinzipien einer kindergerechten Schule. Sie sind erziehungswissenschaftlich begründet und präzisiert im *Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit* des Grundschulverbandes. Vorgelegt wurde das Leitkonzept nach zweijähriger Diskussions- und Entwicklungsarbeit im Jahr 2003 (Grundschulverband 2003).

Es wurde verschiedentlich nachgedruckt und ist gegenwärtig auf der Homepage des Verbandes unter »Standpunkte« als pdf greifbar.

Die dort beschriebenen acht Prinzipien sind Merkmale einer entwickelten und gelebten Lernkultur. Sie sollen im Folgenden genannt und mit Anmerkungen zu ihrer Bedeutung für die Lernkultur versehen werden. In Anführungszeichen gesetzt sind Zitate aus dem Leitkonzept.

1. Lernen als Selbstaneignung der Welt

Dieses Prinzip entspricht dem oben schon zitierten gemäßigt konstruktivistischen Lernprinzip und verbindet es mit dem subjektiven Interesse der Kinder: Die Schule müsse »den Kindern die Gelegenheit eröffnen, den eigenen Fragen zu dieser Welt möglichst selbstständig nachzugehen und sie möglichst selbstständig einer (vielleicht zunächst nur vorläufigen Lösung) zuzuführen«. Dabei verbinden sich Instruktion durch die Lehrkraft, aber auch durch Kinder, mit der Konstruktion von Weltwissen und Welterkenntnis der Kinder selbst.

Ein Beispiel sind die eigenaktiven Wege in die Schrift, bei denen die Kinder bei eigenen Wörtern und Texten die elementaren Laut-Buchstaben-Beziehungen, aber auch orthografische Muster entdecken und nutzen.

Ein anderes: Sachunterricht, besser Welterkundung, wenn die Fragen und Interessen der Kinder Ausgangspunkte sind, wenn sie ihre Ergebnisse z. B. in einem Forschungsbuch dokumentieren oder in einer Präsentation vorstellen.

Gegenbeispiel ist das Abarbeiten von vorgelegten Kopiervorlagen und Arbeitsheften, gleich ob sie am Tisch oder im Klassenraum auf Stationen verteilt bearbeitet werden.

2. Geborgenheit und Lebensfreude

»Anstrengung und Freude am Lernen schließen einander nicht aus, sondern bedingen sich wechselseitig.« Es bedurfte offenbar erst der Gehirnforschung, damit diese eigentlich triviale Erkenntnis auch in der konservativen Schulpolitik ankam. Auf jeden Fall ist seitdem das Killerwort von der »Kuschelpädagogik« verstummt.

Unterrichtsbezogen bedeutet das, eine ermutigende Grundhaltung Kindern gegenüber haben, Rituale einführen und gestalten, die gemeinsame Orientierungen schaffen, das Wohlbefinden und die Lernfreude stärken, den Raum mit den Kindern ausgestalten,



Dr. h. c. Horst Bartnitzky

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

Zeitstrukturen schaffen, die Kindern Zeit für Anspannung und Entspannung geben, die Zeiten schaffen für freie Interessenarbeiten und anderes mehr.

Diesem Prinzip kann ein Unterricht nicht entsprechen, wenn die vorwiegende Formation frontal auf die Lehrkraft ausgerichtet ist und vorzugsweise nach Ansage im Gleichschritt gearbeitet wird. Dies gilt auch, wenn an die Stelle der Lehrkraft ein Medium die Führung übernimmt.

3. Grundschule als Leistungsschule

»Grundschulkindern sind in der Regel begierig, wichtige Dinge zu tun: Sie wollen etwas leisten.«

Das bedeutet auch, Kinder im Selbstvertrauen und in der Zuversicht stärken, dass sie etwas schaffen können. Dies ist eine für die Lehrkraft besonders herausfordernde Aufgabe bei Kindern, denen genau dies fehlt. Die Verschiedenheit der Kinder erfordert, dass die Leistungsanforderungen unterschiedlich gesetzt werden müssen, dass gemeinsame Ziele auf verschiedenen Wegen und in »unterschiedlichen Annäherungen und Ausprägungen« erreicht werden können.

Portfolios, Selbstreflexionen, Schreib- und Mathe-Konferenzen sind hier ebenso Beispiele wie Üben mit Partnerkontrolle, Lesetagebücher oder Präsentationen.

Der Grundschulverband hat hierzu unter dem Titel *Pädagogische Leistungskultur* Konzepte und Beispiele aus allen Lernbereichen und Klassenstufen ausgeführt.

Allerdings setzen schulpolitische Vorgaben der Realisierung enge Grenzen: Das Prinzip verträgt sich nicht mit dem Zensurensystem und der frühen

Auslese. Dies macht gerade die Kinder, die besondere Ermutigung brauchen, zu Verlierern und Versagern und schafft Leistungskonkurrenzen statt interaktives und solidarisches Lernen zu unterstützen.

4. Lernen an bedeutsamen Inhalten

»Für die Bildung der Kinder ist nicht die Menge des vermittelten Wissens wichtig, sondern die Qualität der Aneignung und die unmittelbare Sinnhaftigkeit der Lernaktivitäten.« Damit sind zwei Bedingungen genannt:

- der **Lernprozess**, der Kindern Zeit und Gelegenheit gibt, auszuprobieren, zu erkunden, interaktiv sich auszutauschen, zu argumentieren, anderen Erarbeitetes vorzustellen, miteinander etwas zu präsentieren sowie
- der **Lern- und Arbeitssinn**, der das sachbezogene Arbeiten für die Kinder sinnvoll macht.

Deshalb braucht jedes Thema auch seine Zeit, in der Kinder neugierig werden, das Thema zu ihrem machen, Fragen und Interessen entwickeln, forschend und entdeckend miteinander ein Stück Welt klären und mitgestalten. Themen wie Märchen oder Erkundung der Geschäfte im Stadtteil, Haustiere oder Zauberei sind auf solche Weise keine Themen für ein paar Tage, sondern eher für drei oder vier Wochen und nicht für einzelne Unterrichtsstunden, sondern für Unterrichtszeit an jedem Tag.

Diese Lernchancen sind vertan, wenn eine vermeintliche »Stofffülle« solche vertiefende und projektartig gestaltete Arbeit gar nicht erst möglich macht.

5. In Zusammenhängen lernen

Dieses Prinzip ist eng mit dem vorigen verbunden. Bei einem Thema wie Märchen werden natürlich Märchen gelesen und vorgelesen, Illustrationen betrachtet und miteinander verglichen. Über die Inhalte und die besondere Sprache wird geforscht: Personal, Orte und Gegenstände werden erarbeitet, sprachliche Wendungen und Märchenwörter gesammelt, mit diesen Funden werden eigene Märchen entwickelt und geschrieben. Szenen werden erspielt, mit Figuren im Schuhkarton inszeniert. Bei dieser Arbeit öffnet sich auch der Blick für historische Zusammenhänge: Wieso konnten mehrere Kinder von einem



Pfannekuchen satt werden? Warum hatten Leute nichts zu essen und gibt es das heute noch? Auch: Woher stammen die Märchen?

Bei der Gestaltung eines Märchenbuchs der Klasse muss auch die Rechtschreibung stimmen. Mit eingeführten Übungsstrategien werden wichtige und schwierige Schreibwörter geübt. Einzelne Wörter können zu Modellwörtern für weiteres Rechtschreiblernen werden. Schriftgestaltung für Überschriften und Texte ist eine andere Anforderung, Initialen für die ersten Buchstaben im Text werden entwickelt.

Deutlich wird: Zusammenhänge stellen sich thematisch dar, von hier aus eröffnen sich Zugänge zu den fachlichen Anliegen. Im Beispiel ist das der Deutschunterricht mit integrierter Sprachreflexion, mit Rechtschreiben und Schriftunterricht, dazu der Sach- und der Kunstunterricht.

Nicht das Fachlernen ist also das Organisationsprinzip, sondern die Teamarbeit.

6. Lernen in der Gemeinschaft mit anderen

»Obwohl sich Bildung bei jedem Kind individuell vollzieht, ist sie doch immer angewiesen auf Prozesse von Austausch und Dialog, von wechselseitiger Beratung und Unterstützung in der Gruppe.« Ko-Konstruktivismus – dieser Begriff steht lerntheoretisch für die Notwendigkeit, dass der Einzelne wohl die Welt für sich konstruiert, dabei aber auf Kommunikation und Interaktion ange-

wiesen ist. Der Grundschulverband hat deshalb immer individuelles und gemeinsames Lernen aufeinander bezogen. So lautete zum Beispiel das Motto des Kongresses 1999: Vielfalt und Gemeinsamkeit.

Einige praktische Beispiele:

Bei der **Pädagogischen Leistungskultur** gilt das dialogische Prinzip: die Kommunikation der Kinder untereinander und mit der Lehrkraft über Leistungskriterien und individuelle Leistung. Schreibkonferenzen, das Führen und Vorstellen eines eigenen Portfolios sind hierbei nur besondere Ausprägungen dieses Prinzips.

Beim Projekt **Grundschrift** z. B. werden Schreibungen auch interaktiv mit den Fragen betrachtet: Sind die Buchstaben gut zu erkennen? Ist das Wort, der Satz, der Text leserlich? Ist mit Schwung, also flüssig, geschrieben? Verbindungen und Schriftvarianten werden ausprobiert, miteinander besprochen. Schriftgespräch ist der dazu von Grundschulverband eingeführte Fachbegriff.

7. Gleichzeitigkeit von Differenzierung und Integration

Auch hier ist dieses Prinzip mit dem vorigen eng verbunden. »Individuelle Förderung der einzelnen Schülerinnen und Schüler in der Gemeinsamkeit der Verschiedenen.« Königsweg zur Individualisierung ist die gemeinsame Aufgabe, das gemeinsame Thema, wenn sich dabei die Mitarbeit auf unterschiedlichen Anspruchshöhen ermöglicht. Der

Grundschulverband hat dies als »natürliche Differenzierung« mit vielen Beispielen in den beiden Publikationen *Individuell fördern – Kompetenzen stärken* vorgestellt. Das Eingangsbeispiel vom Buchstabenteppich stammt daraus.

Bei themenbezogener projektartig organisierter Arbeit ergeben sich vielfältige Aufgaben, die auf unterschiedlichen Niveaus bearbeitet werden können, ebenso verschiedene Unterthemen, die interessebezogen gewählt werden können und am Ende in die gemeinsame Arbeit einfließen, zum Beispiel in die Ergebnispräsentation, eine Ausstellung, in ein Themenbuch.

Dagegen werden Kindern wesentliche Lernchancen genommen, wenn Individualisierung als Vereinzelung missverstanden wird. Gerne wird diese Verkürzung von den Verlagen beliefert, wenn sie z. B. vorgeblich »passgenaue« Differenzierungsmaterialien anbieten.

8. Chancengleichheit und Achtung vor dem Anderen

»Es geht darum, Chancengleichheit und Teilhabe aller an den Errungenschaften unserer Gesellschaft zu ermöglichen sowie die Achtung vor der Individualität und den unveräußerlichen Rechten des jeweils Anderen zu stärken.« Hier ist formuliert, was im Jahr 1969 schon zu den Gründungsimpulsen des Grundschulverbandes gehörte: **Bildung als Kinderrecht** und zwar als ungeteiltes Kinderrecht. Das bedeutet auch die besondere Förderung der Kinder aus Prekariat-Milieus, die Förderung der Bildungssprache, die im Unterschied zur Umgangs- oder Alltagssprache elaborierter ist und eine Voraussetzung zur Teilhabe an den weiteren Bildungsgängen darstellt.

Dass dies auch den Respekt vor dem Anderen einschließt, ist für eine Schule in einer demokratisch verfassten Gesellschaft selbstverständlich. Jede Art

von Beschämung oder Mobbing von Seiten der Pädagogen wie von Seiten der Kinder widerspricht dieser Selbstverständlichkeit. Lehrkräfte haben auch hierbei Vorbild- und Wächterfunktion.

9. Grundschule als Lernfeld für Demokratie

Wieder gehören das vorige und dieses Prinzip eng zusammen. Erwin Schwartz, der 1969 den Grundschulverband (damals Arbeitskreis Grundschule) gründete, hatte die elementare politische Bildung als Aufgabe der Grundschule eingefordert: »Ziel dieses Bildungsganges«, so Erwin Schwartz, »ist die Fähigkeit zur Selbstbestimmung in der demokratischen Gesellschaft, und dieses Ziel ist vom ersten Schultage ab anzustreben.« Das bedeute »zunehmende, vom Erzieher verantwortbare und vom Kind wahrnehmbare Teilhabe der Heranwachsenden am gemeinsamen Leben« (Schwartz 1969, S. 49 f.). Hiermit sind nicht nur Gremien wie Klassenrat oder Schulparlament gemeint. Dies betrifft auch die Wahl der Unterrichtsthemen und Inhalte, der Lernzeiten und Lernpartner, der Lernwege und Methoden.

Im Grundsatz ist dieses Demokratie-Prinzip die Klammer um alle Prinzipien. Es geht für eine Schule in einer demokratisch verfassten Gesellschaft darum, **Demokratie als Lebensform** im Unterricht und im Schulleben wirksam zu machen: Dazu gehören das ungeteilte Kinderrecht auf Bildung, die Einstellung zum Kind als Subjekt seines Lernens, die Erfahrung des Angenommenseins bei jedem Kind, eine kindergerechte Leistungskultur, Arbeiten an für Kinder bedeutsamen und sinnhaft erfahrenen thematischen Zusammenhängen, interaktives Lernen, der respektvolle Umgang miteinander.

Beispiele für entsprechende Schul- und Unterrichtsgestaltungen finden

sich in nahezu allen Mitgliederbänden des Grundschulverbandes, zuletzt insbesondere in:

- Sachunterricht entwickeln – gestalten – reflektieren
- Lernwerkstätten – Potenziale für Schulen von morgen
- Gemeinsam unterwegs zur inklusiven Schule
- Erzählen – vorlesen – zum Schmökern anregen
- Grundschrift – Kinder entwickeln ihre Handschrift

Was also ist Lernkultur?

Nach diesen Überlegungen will ich eine zusammenfassende Definition von Lernkultur versuchen:

- Lernkultur hat im unteilbaren Kinderrecht auf Bildung seine Bezugsnorm.
- Sie orientiert sich an einem Verständnis vom Kind als Subjekt im Lernprozess und als aktiver Lerner.
- Sie entwickelt sich und ist wirksam durch das Zusammenspiel des darauf gegründeten Lehrstils und der entsprechenden Lernweisen, Interaktionen und Lernumgebung.
- Sie muss mit den Beteiligten jeweils entwickelt und gelebt werden, um vorhanden zu sein.

Ohne Zweifel ist eine Schulgestaltung mit einer solchen Lernkultur ungleich anspruchsvoller als die Schlicht-Didaktik der früheren Stillsitz- und Buchschule sowie deren moderne Variante der Kartei- und Arbeitsblatt-Schule. Aber sie ist auch ungleich bildungswirksamer und löst den Auftrag ein, den eine demokratisch verfasste Gesellschaft an die Schule stellen muss.

Inklusiver Unterricht ist im übrigen ohne eine solche Lernkultur nicht möglich. □

Literatur

Grundschulverband (2003): Bildungsansprüche von Grundschulkindern – Standards zeitgemäßer Grundschularbeit. Zuerst in: Grundschulverband aktuell H. 81, Januar 2003. Als pdf verfügbar: www.grundschulverband.de; Stichwort: Standpunkte, dort: Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit.

Schwartz, Erwin (1969): Die Grundschule. Funktion und Reform. Westermann, Braunschweig.

Speck-Hamdan, Angelika (2009): Bedingungen und Grundannahmen zur Entwicklung und zum Lernen. In: Bartnitzky, Horst u. a. (Hrsg.): Kursbuch Grundschule. Grundschulverband, Frankfurt a. M., S. 174 f.

Weitere Literaturangaben zu den im Text erwähnten Publikationen des Grundschulverbandes finden sich bei: www.grundschulverband.de; Stichwort: Veröffentlichungen

Michael Ritter

Spielen mit Sprache – Formate (schrift)kulturellen Lernens

Schräge Mäuse entstehen

*Die Hip-Hop-Maus, die Hip-Hop-Maus,
die hippt aus ihrem Hop heraus.
Sie hoppt aus ihrem Hip heraus,
denn sie ist die Hip-Hop-Maus*

Elias und Joel (beide 4. Klasse)

Elias' und Joels Text lässt schmunzeln. Mit erstaunlicher Präzision konstruieren die beiden Viertklässler ein kleines Gedicht, das inhaltlich eindeutig dem Nonsens zugehörig ist, doch von seinem Sprachrhythmus her bestechend wirkt. Die thematisierte rhythmusdominierte Musikrichtung, der die Hip-Hop-Maus offensichtlich verschrieben ist, projiziert sich auf die Sprechmelodie des Textes, bei deren Vortrag sich fast automatisch der Gestus eines Hip-Hop-Musikers aufdrängt.

Der zugrundeliegende Schreibimpuls, der zu diesem Gedicht führte, war denkbar einfach. Zuerst wurden Komposita gebildet, wobei von den Kindern ein Bestimmungswort ausgesucht wurde, das mit dem vorgegebenen Grundwort »Maus« zu kombinieren war. Die entstehenden Mäuse wurden zu einem kleinen Vierzeiler weiterverarbeitet, indem nach dem Modell des bekannten Vogelhochzeit-Liedes die Maus selbst in der ersten Zeile wiederholt genannt wurde und dann in weiteren drei Zeilen auszubuchstabieren war, was dieses seltsame Wesen wohl so treiben möge. Als Reimschema lag unverbindlich der Paarreim nahe, der bei Elias und Joel zu einem doppelten Paarreim erweitert wurde.

Solche Texte zu schreiben macht Spaß, sie zu lesen und vorzulesen nicht weniger. Doch verbirgt sich dahinter ein tieferer Sinn? Wie stehen solche Aktivitäten in Beziehung zu einem Deutschunterricht, der Teilhabe an sprach- und schriftkulturellen Praxen zum Ziel hat und einer pädagogischen LernKULTUR verpflichtet ist? Dieser Frage geht der

folgende Beitrag in Form eines Exkurses nach. Bevor verkürzt von der zentralen Stellung des Spielens für die kindliche Entwicklung gesprochen werden kann, soll der Begründungen suchende Blick anfangs ein wenig erweitert werden.

Spielen als elementare Form des Menschseins

Denn auch wenn die lerntheoretische Bedeutung des Spielens aus entwicklungspsychologischer Perspektive unbestritten ist, stellt sich doch die Frage, inwiefern es in einen Zusammenhang mit einem schulischen Lernkulturbegriff zu bringen ist. Zu oft erwecken öffentliche Debatten ja den Eindruck, das Spielen sei für kindliches Lernen zwar wichtig, aber eben nur als frühe Form des Lernens und damit letztendlich als defizitäres Vorstadium einer rationalen Persönlichkeit – was eine problematische Spannung zum Kulturbegriff in der Schule erzeugen würde.

In der Theorie des Spiels nehmen die kulturanthropologischen Studien Johan Huizingas eine wichtige Rolle ein. In seinem Hauptwerk »Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel« (1939/2004) arbeitet er heraus:

»Kultur in ihren ursprünglichen Phasen wird gespielt. Sie entspringt nicht aus Spiel, wie eine lebende Frucht sich von ihrem Mutterleibe löst, sie entfaltet sich im Spiel und als Spiel.« (Huizinga 2004, S. 189)

In dieser Perspektive stellt das Spiel eine kulturelle Institution dar, in der kulturelle Inhalte entwickelt und tradiert werden.

Versteht man Kultur – z. B. nach Ludwig Duncker – »als ein vielschichtiges, komplexes Gebilde, das ein Ausdruck davon ist, wie der Mensch aus sich selbst heraus einen Sinnzusammenhang schafft, der objektive Formen annimmt und so auf den Menschen zurückwirkt« (Duncker 1994, S. 60), wäre der Beitrag des Spiels eben dieses Hervorbringen von äußeren Formen – Tänzen, Ritualen, Wettkämpfen –, die als objektivierte Sinnzusammenhänge den Menschen früh von der ihn umgebenden Natur unterschieden und als gemachte Strukturen einen Identifikationsmoment für das Menschsein darstellten. Dort, wo der Mensch aus seinen unmittelbaren lebenspraktischen Belangen ausbrach, wo er nicht nur mit dem konkreten Überleben befasst war, entwickelte er Handlungsformen als Medien und Formate für seine Vorstellungen, seine Erinnerungen, Träume, Hoffnungen und Herkunftsideen. Und hier entfaltete sich Kultur. Das Spiel übernahm dabei eine zentrale Rolle.

Doch hat diese Feststellung für die heutigen gesellschaftlichen Bedingungen eine Bedeutung? Dass damit nicht nur die Kulturentwicklung in archaischen Gesellschaften gemeint ist, wird mit Blick auf Friedrich Schiller und seine Briefe »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« (1793) deutlich. Dort resümiert Schiller: »Denn, um es endlich auf einmal herauszusagen, der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Worts Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt« (Schiller 1793, 16. Kapitel o.S.). Für Schiller sind Menschsein und Spiel zwei untrennbare Begriffe, die sich wechselseitig begründen. Nicht nur ist der Mensch fähig zu spielen, das Spiel ist eine existenzielle Form des Menschseins und ist notwendig, um Menschsein zu begründen. Das klingt vermessen, wird aber dort plausibel, wo der Blick darauf ge-

richtet wird, welches Wesen spielerische Prozesse aufweisen.

Das Spielen als begrenzende Form der rationalen Welt

Johan Huizinga definiert das Spiel als Handlung folgendermaßen:

»Spiel ist eine freiwillige Handlung oder Beschäftigung, die innerhalb gewisser festgesetzter Grenzen von Zeit und Raum nach freiwillig angenommenen, aber unbedingt bindenden Regeln verrichtet wird, ihr Ziel in sich selber hat und begleitet wird von einem Gefühl der Spannung und Freude und einem Bewusstsein des ›Andersseins‹ als das ›gewöhnliche Leben‹.« (Huizinga 2004, S. 37)

Zentral erscheint an dieser Stelle der Aspekt der Regelhaftigkeit. Spielen bedeutet eben nicht das Überwinden von Regeln (»Im Spiel ist das ausnahmsweise erlaubt!«) oder das Handeln aufgrund der Nichtkenntnis von Regeln (»Er weiß ja noch nicht, wie Unterricht funktioniert, er spielt ja noch Schule«), spielen bedeutet, in einer Situation ohne unmittelbaren Bezug zu den Erfordernissen der umgebenden Welt eine Handlung zu vollziehen, die einer klaren Regelung unterliegt, die als gemeinsamer normativer Referenzrahmen zwischen den Spielenden ausgehandelt wurde oder auch während des Spiels weiterentwickelt wird. Dieser kann zwar konsensuell verändert werden, stellt aber die Grundlage für die gemeinsame Spielhandlung dar.

Gesellschaftsspiele

Plausibel ist das zum Beispiel mit Blick auf ein Gesellschaftsspiel. Hier gibt es bestimmte, relativ fest verbrieft, weil aufgeschriebene Spielregeln, auf deren Einhaltung sich die Spielenden für die Dauer des Spiels einigen. Werden die Regeln gebrochen, verliert das Spiel seinen Reiz und wird in der Regel abgebrochen, wenn sich die Spielenden nicht wieder auf die Einhaltung der Regeln einigen können.

Kindliche Rollenspiele

Auch das sehr viel anarchischer wirkende kindliche Rollenspiel ist streng regelgeleitet, wenn auch dynamischer. Hier werden wichtige Regelungen in

einem permanenten Dialog über das Spiel ausgehandelt und stetig neu justiert. (»Du bist der Vater.« »Du bist heute krank.«) Nicht nur die Funktionen des Spiels, die einzunehmenden Rollen und Situationen sind stark erfahrungsbasiert festgeschrieben, auch ihre Ausgestaltung wird ständig geregelt. Diese Regelungen folgen keiner unmittelbaren Notwendigkeit, sondern schaffen eine gemeinsame Vorstellungsbasis für die Spielenden. Bricht einer der Spielenden aus diesem Muster aus, droht das Spiel seine gemeinsame Basis zu verlieren – und damit einfach aufzuhören.

Damit wird schnell klar, dass es ein Spiel ohne Regeln nicht geben kann. Diese Regeln sind sicherlich erfahrungsbezogen, in ihnen finden sich nicht zuletzt archaische Muster (das Siegen, das Kämpfen, ...) aufgenommen. Ihren unmittelbaren Sinn beziehen die Handlungen aber aus der Situation heraus. Gespielt wird um des Spielens willen. Und um sich in dieser Handlung seines Menschseins zu vergewissern.

Das Spiel ist also kein Gegenentwurf zur rationalen Welt, es ist eine Miniatur eben dieser rationalen Welt; ein kleiner Ausschnitt, der manipuliert werden kann, der der eigenen schöpferischen Kraft gehorcht, in der das Ich sinnstiftend aktiv werden und Selbstwirksamkeit erlebt werden kann. Der aber immer überschaubar bleibt und in dem das eigene Handeln nur solange von Bedeutung ist, wie das Spiel andauert.

Formatierter Spracherwerb

Wie stark solche Strukturen den Alltag lernender Kinder bestimmen, hat zum Beispiel Jerome Bruner in seinen Studien zum Spracherwerb von Kindern (1983/1987) gezeigt. Bruner beobachtete, dass sich die Interaktionen zwischen Eltern und Kindern nach bestimmten Mustern vollziehen, die in hohem Maße regelgeleitet erschienen. Zum Beispiel beobachtete er Versteckspiele, in denen zuerst die Erwachsenen immer nach bestimmten Mustern verschwanden, um dann zur großen Freude der Kinder wieder aufzutauchen. Nach vielen Wiederholungen übernahmen die Kinder zunehmend die Rolle der Erwachsenen, indem sie bestimmte

Verhaltensweise kopierten und in identischer Weise nachahmten. Dieses Verhalten war stark an bestimmte Sprachmuster gebunden, die im richtigen Moment zur Unterstützung der Situation zu äußern waren. (»Wo bin ich?« »Da!«) Faszinierend dabei war, dass die neu erlernten Verhaltensweisen nicht nur in der Spielsituation verfügbar waren, sondern zunehmend auch auf andere Situationen (z. B. Begrüßung von Gästen) übertragen werden konnten.

Bruner prägt für diese Beobachtung den Begriff des Formats. Unter einem solchen Format versteht er »standardisierte Interaktionsmuster zwischen einem Erwachsenen und einem Kleinkind«, die als »rollenstrukturierter transaktionaler Mikro-Welten« (Bruner 1987, S. 103) dienen. In Formaten werden bestimmte Handlungen festgeschrieben, so dass sie auf verlässliche



Dr. Michael Ritter

Professor für Grundschuldidaktik Deutsch / Ästhetische Bildung an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg, forscht zu Schreibprozessen in heterogenen Lerngruppen, Bilderbuchrezeption und -didaktik und Kinderliteratur in veränderten Medienwelten.

Weise antizipierbar werden, wenn Kinder mit dem Format vertraut sind.

Charakteristisch für diese Formen der Aneignung von Handlungsmustern ist nach Bruner einerseits ihr spielerischer Charakter. Der Sinn des Versteckspiels lag einzig in der Situation selbst und hatte keine lebenspraktische Bedeutung. Weiterhin zeichneten sich formatierte Situationen dadurch aus, dass sie immer wieder wiederholt zur Aufführung kamen und damit ihre Regeln für Kinder zunehmend vertraut werden konnten, bevor diese von den Kindern selbst übernommen wurden. ►

Sprachspiele im Unterricht

Dieser Exkurs kann nun einen veränderten Blick auf das Spiel im Unterricht entwickeln helfen. Spiele zeigen sich hier als Handlungs- und Aneignungsformate, denen nicht von ungefähr eine wichtige Rolle im Rahmen von Bildungsprozessen eingeräumt wird. Mit Sprache zu spielen schafft nicht nur Spielräume der Erfahrung und Auseinandersetzung mit Sprache, beim Spielen mit Sprache gerät gerade deren regelhafte Struktur in den Blick. Zwar sind die Regeln des Sprachspiels mitunter andere als die der schriftsprachlichen Alltagskommunikation, jedoch wird Sprache hier lustvoll als strukturiertes Medium erlebt. Die Spielregeln des Sprachspiels sind dabei weniger anzueignende Regularien wie die Kommasetzung oder die Groß- und Kleinschreibung. Ihre zeitlich ja sehr begrenzte Berücksichtigung (während des Spiels) etabliert eher eine prinzipielle Sensibilität für die Strukturierung von Sprache.

Dabei zwingen diese Spielregeln mitunter, von vorgefertigten Routinen des Umgangs mit Sprache abzuweichen, typische Wortkombinationen oder Geschichtenthemen zu verändern. Die Kreativität als divergentes Denken wird hier zum Impuls, z. B. durch die überraschende Kombination zweier Wörter (durch Zusammensetzung oder Reim) zu ganz neuen Sinnkonstruktionen zu finden.

Oft münden solche überraschenden Kombinationen des Spiels im Nonsens, so wie es der oben zitierten Maus von Joel und Elias erging, die sich plötzlich – eben aufgrund einer recht beliebigen Kombination mit einem Bestimmungswort – im populärmusikalischen Raum wiederfand. Nicht selten öffnen solche Spiele jedoch auch Spielräume für ganz persönliche Themen, die in den Formen und Motiven des literarischen Spiels aufgenommen und bearbeitet werden können. Eindrücklich sind in diesem Kontext zum Beispiel das Bild und der Text der zehnjährigen Ulrike:

In Anlehnung an die fantastischen Engelsfiguren in Jutta Richters und Su-

sanne Janssens Buch »An einem großen stillen See« (2003) erfindet Ulrike selbst Engelsfiguren, die eine für sie persönlich ausgesprochen wichtige Thematik aufnehmen. Der baldige Krebstod ihres Meerschweinchens, den Ulrike gerade erlebt, wird hier in den erfundenen Engeln verarbeitet. Sachwissen über die Krankheit, Trauer, Wünsche und Hoffnungen verbinden sich und werden sprachlich überformt. Der Text wird zum Ausdruck eines komplexen und ausgesprochen ambivalenten Gefühlserlebens.

Ähnlich ist es auch beim dreizehnjährigen Nino, der im Rahmen eines Schreibwettbewerbs zu einem Bild von Isabel Pin (vgl. Abb. 2) eine Geschichte verfasst. Das Sprachspiel ist hier im Bild enthalten und wird zum Anregungsfaktor. Ein Berggipfel in der Ferne sieht aus wie ein Eisbär und wird damit quasi zum Eisbär.

Für den in Georgien lebenden Nino ergeben sich durch die märchenhafte Szenerie Anschlusspunkte an seine eigene Biografie. Zur Zeit der Entstehung



Der Krebsengel

Er schneidet mit seinen Krebsklauen den Krebs vom Körper ab. Das geschieht im Schlaf des Kranken und endet schmerzlos. Er ist der einzige, der Gift zur Abtötung böser Viren spritzen kann.

Alter: er existiert solange es Krebskrankheiten gibt

Tarnung: keine

Sichtungen: dreimal

Angriffstechniken: mit Gift, Scheren und Peitschen am Kopf

Nahrung: getötete Viren

Besonderheiten und Nachteile: nach der Krebsentsorgung könnten Kreislaufstörungen und Fieber auftreten

Fliegen: kann nicht fliegen

Ulrike (10 Jahre)

Abb.: Der Krebsengel und der Hilfsengel von Ulrike (10 Jahre)



Zu diesem Bild von Isabel Pin
haben Kinder folgende Geschichten erzählt:

Ein Wunsch

In einem Dorf in Swaneti wohnte ein Junge. Er war ein großer Naturfreund. Er liebte Natur und schneebedeckte Berge über alles, aber diese Berge machten ihn traurig. Von seiner Mutter wusste er, dass er ein Flüchtling war. Als er klein war, begann in seiner Heimatstadt Krieg und seine Familie musste fliehen. Mutter erzählte ihm oft, wie sie durch die verschneiten Berge gingen. Dieser Junge schaute oft diese verschneiten Berge an. Einen Gipfel stellte er sich wie einen Eisbären vor. Oft stand er mit der Schwester vor diesem Berg. Er träumte und hoffte, diesen Bären zu besiegen und wieder in seine Heimat zurückzukehren.

Nino (13 Jahre)¹

Abb. 2: Der Eisbär von Isabel Pin

(Quelle: Der bunte Hund Heft 64/2004, S. 6)

des Textes wurden Georgien und das benachbarte Tschetschenien von starken Konflikten erschüttert. Ob Nino selbst auf der Flucht ist oder andere Flüchtlinge kennengelernt hat, bleibt offen. Auf jeden Fall bietet der märchenhaft-spielerische Schreibimpuls hier einen Anlass, um im geschützten Raum des spielerischen Umgangs mit Sinn und Zeichen eindringliche Erfahrungen zu thematisieren.

Fazit

Egal ob im lustvollen Spiel mit dem Nonsense oder bei der vertieften schriftsprachlichen Auseinandersetzung mit persönlichen Erfahrungen: Sprachspie-

le bieten Raum für vielfältige schriftsprachliche Erkundungen. Im Spannungsfeld von Selbstwirksamkeitserleben und Selbstvergewisserung eröffnet das Spielen mit Sprache und Schrift Räume ästhetischen Lernens. Die Schrift wird dabei zum Mittler zwischen dem Individuum und seiner Umgebung, sie gibt Erfahrungen und Vorstellungen eine zeichenhafte Form, konkretisiert und präzisiert. Das kann sie nur, weil die Schrift als kulturelles Werkzeug hochgradig konventionell ist – geprägt von vereinbarten Regelungen ihres Gebrauchs. An diesen Regeln arbeitet sich das Sprachspiel ab. Sie sind überschaubar, stützen das anspruchsvolle Tun und geben Orientierung. Kin-

der, die mit Sprache spielen, setzen sich aktiv mit dieser Regelmäßigkeit auseinander und schreiben sich selbst – wie Elias, Joel, Ulrike und Nino – ganz nebenbei in das kulturelle Gedächtnis ein. Produktiver Umgang mit Schrift stärkt daher den kulturellen Gebrauch der Schrift – und ihren Charakter als Kulturwerkzeug. Sie ist dabei nicht nur eine Kulturtechnik, die es für ein fiktives Leben in der Zukunft zu lernen gilt, sondern im Hier und Jetzt des Sprachspiels entfaltet es bereits die oben von Huizinga herausgestellte Funktion: Im Sprachspiel wird Kultur gespielt und erspielt. Die schulische Lernkultur des Deutschunterrichts ist daher immer auch eine Spielkultur. ■

Anmerkungen und Primärquellen

- 1) Textquelle ebenfalls: Der bunte Hund, Heft 64/2004, S. 9
- 2) Richter, Jutta / Janssen, Susanne (2003): An einem großen stillen See. München & Wien: Hanser.

Literatur

- Bruner, Jerome S. (1987 [engl. Original 1983]): Wie das Kind sprechen lernt. Bern, Stuttgart & Toronto: Huber.
- Duncker, Ludwig (1994): Lernen als Kulturanewinnung. Schultheoretische Grundlagen des Elementarunterrichts. Weinheim & Basel: Beltz.

- Huizinga, Johan (2004): Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Schiller, Friedrich (1793): »Über die ästhetische Erziehung des Menschen«. Online-Ressource: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/-3355/1> [Stand: 23.09.2016].

Hans Brügelmann

»Aus der Forschung – in die Praxis«: keine Einbahnstraße!

Zu Lernkulturen in Lehrerzimmern

»Theorie ist, wenn es stimmt, aber nicht geht; Praxis ist, wenn es nicht stimmt, aber geht.« Dieser alte Spruch, zitiert u. a. von Beckmann (1971, 185) im Funk-Kolleg Erziehungswissenschaft, ist eine bis heute unter Lehrer*innen verbreitete Sicht auf das Verhältnis von Wissenschaft und Praxis. Einer solchen Wissenschaftsfeindlichkeit steht andernorts eine Wissenschaftsgläubigkeit gegenüber, die Ergebnisse der Forschung als Rezepte missversteht.

Diese Vorstellung findet sich auch bei einigen Forscher*innen. Da heißt es, Unterricht müsse »evidenzbasiert« sein, d. h. durch Befunde empirischer Studien abgesichert sein (vgl. dazu Bellmann/Müller 2011). Und auch Konzepte für einen besseren »Forschungstransfer« werden oft als Einbahnstraße aus der Wissenschaft in die Praxis (miss)verstanden. So hat die Kultusministerkonferenz in ihrer Vorlage zur »Gesamtstrategie zum Bildungsmonitoring« beschlossen:

Die Aufgabe der Landesinstitute und Qualitätseinrichtungen der Länder besteht in diesem Zusammenhang darin, Forschungswissen in Kooperation mit wissenschaftlichen Einrichtungen adressatengerecht für die Schulen, die Bildungsadministration und die Bildungspolitik aufzubereiten und zu verbreiten. Um nachhaltige Wirkung in der Fläche erzielen zu können, bedarf es ferner besonderer Implementations- und Transferstrategien in den Ländern« (KMK 2015, 18).

Auf den ersten Blick eine plausible Idee: Methoden werden in Großversuchen mit Kontrollgruppen erprobt und nach standardisierten Kriterien evaluiert; was sich nach diesem angeblichen »Goldstandard« der Bildungsforschung bewährt hat, soll dann flächendeckend in den Schulen eingeführt werden. Um den Stand solcher Forschung in der Breite zu erfassen, werden Studien zu Themen wie »Gruppenarbeit«, »entdeckendes Lernen« oder »computerunterstützter Unterricht« in Meta-Analysen zusammenfassend ausgewertet. Dann kommt man – wie Hattie (2013) – zu

Ranglisten, die erfolgreiche von weniger erfolgreichen Methoden auf einen Blick unterscheiden. Viele (übrigens nicht Hattie!) folgern aus diesen Überblicken, Lehrer*innen müssten die so ermittelten Top-Methoden in der Praxis nur noch nach den entsprechenden Vorgaben »anwenden«. Etiketten wie »Evidenzbasierung« und »Goldstandard« fordern einen Respekt vor den Ergebnissen einer derartigen Forschung ein, der die Bedeutung von Berufswissen und Alltagserfahrung minimiert.

Aber funktioniert pädagogische Praxis wie die Anwendung von Regeln in der Technik?

Wer das Scheitern der sog. »teacher-proof«-Curricula um 1970 noch in Erinnerung hat, kommt ins Grübeln. Was sagen uns Wirkungsaussagen, die aus vielen sehr unterschiedlichen Einzelwerten gemittelt werden? Eine Methode mag im Durchschnitt um einige Leistungspunkte erfolgreicher sein als eine andere. Trotzdem kann ihr Erfolg bei Lehrerin Schulze wesentlich geringer sein als bei Lehrer Müller. Und selbst Lehrer Müller wird feststellen, dass einige seiner Schüler*innen trotz der Fortschritte der Klasse weiterhin Probleme haben – die sie bei einer anderen Vorgehensweise vielleicht nicht hätten. Statistische Kennwerte sind Artefakte. Wenn 100 Klassen in einem Leistungstest einen Durchschnittswert von 50 erreichen, kann die Verteilung einer Glockenkurve entsprechen (mit tatsächlich den meisten Klassen bei 50), es kann aber auch Häufungen links und rechts von diesem Wert geben – und keine

einzigste reale Klasse mit 50 Punkten. Was sagen uns also Vorteile eines Programms in den Durchschnittswerten, wenn die Effekte von Methoden generell über Lehr- und Lernpersonen hinweg stark streuen? Forschungstransfer über die Verdichtung von Daten vernachlässigt die Besonderheiten der konkreten Situationen, die in hohem Maße über Erfolg und Misserfolg eines Vorgehens entscheiden.

Wie wenig tragfähig solche Verallgemeinerungen im alltäglichen Unterrichtsgeschäft sind, würde schnell deutlich, wenn wir Bildungsforscher uns nicht auf die Formulierung von Konzepten und allgemeinen Ratschlägen beschränken dürften, sondern wenn wir selbst vor Ort tätig werden müssten. Ohne eine langjährige persönliche Erfahrung wäre auch ein Hattie vor einer ersten Klasse hilflos.

Der Grund ist einfach: Handeln in komplexen sozialen Situationen wie Unterricht ist in hohem Maße auf implizites Wissen angewiesen. Denn pädagogisches Handeln im Alltag steht vor anderen Anforderungen als Forschung. In seinem Buch »Das Schweigen der Köpfer« arbeitet der Berufsbildungsforscher Neuweg (2015) die Bedeutung impliziten Wissens für das Handeln in komplexen sozialen Situationen heraus. Er sieht drei Grenzen für die Möglichkeit, Wissen in Form von Regeln zu vermitteln:

- *das Explikationsproblem:* Je komplexer ein Verhalten ist, desto schwerer fällt es den Handelnden, die Gründe für ihr Vorgehen zu beschreiben, desto schwieriger ist es aber auch für Expert*innen, die Regeln zu rekonstruieren, denen die Köpfer*innen gefolgt sind;
- *das Instruktionsproblem:* Selbst soweit die Rekonstruktion von Regeln gelingt, lassen sie sich nur schwer explizit darstellen und so vermitteln, dass es

dem Empfänger gelingt, mit ihrer Hilfe angemessene Entscheidungen zu treffen;

● **das Modifikationsproblem:** Da außerhalb des Bereichs der Technik jeder Fall in einem bedeutsamen Sinne anders ist, können die Handelnden Regeln nicht buchstabengetreu »anwenden«, sondern müssen sie sinn- und situationsgerecht auslegen; dafür, ob das gelingt, ist die Kompetenz der Lehrperson entscheidend.

Als Gegenbild zur evidenzbasierten Pädagogik erscheint deshalb die traditionelle Meisterlehre attraktiv: Lernen durch Mitmachen in der Praxis – training on the job. Kritisiert wird an diesem im Handwerk und in den Künsten verbreiteten Modell der Ausbildung aber zu Recht die Abhängigkeit von den zufälligen oder gewählten Vorbildern und der Mangel an Distanz zum Handlungsdruck des Alltags und seiner Reflexion. Es besteht die Gefahr, dass sich Routinen blind reproduzieren und dass nicht gelernt wird, sich auf neue Situationen einzustellen.

Wir brauchen deshalb durchaus eine Forschung, die in größeren Stichproben besondere Stärken und besondere Schwierigkeiten von Methoden systematisch aufsucht. Solche Faustregeln zu den besonderen Potenzialen und Risiken können als Hypothesen für das Handeln vor Ort hilfreich sein, um scheinbare Selbstverständlichkeiten und Vorurteile in Frage zu stellen. Auch standardisierte Tests brauchen wir als eine Art Fremdblick auf Unterricht – als Gegenstück zu den subjektiv gefärbten Lernbeobachtungen der Lehrer*innen. Der Außenblick mit anderen Brillen ist wichtig als Ergänzung der Praxiser-

fahrung, aber er kann das Urteil der Praktiker*innen nicht ersetzen.

Eine Hierarchie, in der die Bildungsforschung der Praxis sagt, was »guter Unterricht« sei, den sie dann nur noch nach Blaupause auszuführen habe, überschätzt den Erkenntnisstatus von Wahrscheinlichkeitsaussagen, wie die empirische Forschung sie produziert. Und sie wertet die Bedeutung des in langjähriger Berufspraxis gewonnenen Erfahrungswissens unzulässig ab. Weder ist Bildungsforschung zu Vorschriften berechtigt noch ist sie in der Lage, konkrete Handlungsentscheidungen aus Daten abzuleiten. Ihre Aufgabe ist Anregung, Herausforderung, Zweifel und kritische Befragung. Sie kann Chancen und Risiken benennen, aber keine verlässlichen Aussagen über zu erwartende Wirkungen machen. Das Problem ist also nicht, dass Großstudien mit standardisierten Instrumenten durchgeführt werden – zu prüfen ist aber jeweils, welcher Geltungsanspruch mit ihren Instrumenten und Befunden verbunden werden, und problematisch wird es, wenn diese zum Paradigma für pädagogische Evaluation überhaupt werden.

Was eine starke Praxis auszeichnet, ist nicht Überheblichkeit gegenüber der Wissenschaft, der Anspruch, es wegen der tagtäglichen Auseinandersetzung mit den realen Problemen besser zu wissen. Gefordert sind eine selbstkritische Grundhaltung, die Bereitschaft, Alternativen auszuprobieren, die genaue Beobachtung ihrer Wirkungen und der nachdenkliche Austausch untereinander. Anders gesagt: Lehrer*innen müssen selbst eine Forschungshaltung einnehmen. Als Forscher*innen des Unter-



Dr. Hans Brügelmann

Prof. i. R., Grundschulpädagoge und Schriftsprachdidaktiker, Fachreferent im Grundschulverband; hans.bruegelmann@grundschulverband.de

richtsalltags können sie einzelne Situationen und Aktivitäten genauer in den Blick nehmen. Das so wachsende Erfahrungswissen ist aber zu prüfen im Austausch mit anderen. Das geschieht, wenn Lehrer*innen ihren Unterricht gemeinsam vorbereiten, wenn Kollegien in anderen Schulen hospitieren, wenn sie sich – wie im Schulverbund »Blick über den Zaun« – regelmäßig wechselseitig besuchen und als »kritische Freunde« ein differenziertes Feedback geben, wobei sie sich auf gemeinsam verabschiedete Standards guter Schule beziehen. Wenger (1989) hat solche Formen des Mit- und Voneinander-Lernens »communities of practice« genannt. Wissen und Können von Personen entwickeln sich hier über das Engagement in der gemeinsamen Praxis von Gruppen und Netzwerken. Im Austausch von individuellen Erfahrungen und Kompetenzen kann so eine gemeinsame Lernkultur entstehen, die durch den Dialog mit Forschung zusätzlich angeregt und unterstützt werden kann. □

Zitierte Quellen und weiterführende Literatur

Beckmann, H.-K. (1971): Das Verhältnis von Theorie und Praxis im engeren Sinne. In: Klafki u. a. (1971c, 184-202).

Bellmann, J./ Müller, T. (Hrsg.) (2011): Wissen, was wirkt. Kritik evidenzbasierter Pädagogik. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Brügelmann, H. (2005): Schule verstehen und gestalten – Perspektiven der Forschung auf Probleme von Erziehung und Unterricht. Libelle: CH-Lengwil.

siehe auch die Videos von Vorlesungen zu den zentralen Kapiteln des Buches als kostenloser Download unter <http://cus.zimt.uni-siegen.de/?q=bruegelmann>

Hattie, J.A.C. (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von »Visible Learning«, besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Schneider Hohengehren: Baltmannsweiler (engl. 2009).

Klafki, W., u. a. (Hrsg.) (1971c): Erziehungswissenschaft 3. Eine Einführung. Funk-Kolleg. Fischer 6108: Frankfurt.

KMK (2015): Gesamtstrategie der Kultusministerkonferenz zum Bildungsmonitoring. Beschluss der 350. Kultusministerkonferenz vom 11.06.2015: Berlin.

Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könnner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster / New York: Waxmann.

Polanyi, Michael (1966): The tacit dimension. New York: Doubleday.

Seydel, Otto (2007): »Blick über den Zaun« Wie Schulen voneinander lernen können. In: Schulverbund »Blick über den Zaun« (Hrsg.) (2007): Beobachten, bewerten, beraten. Verfahren und Werkzeuge für eine andere Evaluation (S. 2 – 7).

Wenger, E. (1998): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Ulrich Hecker

Von der Intelligenz der Praxis und der Kultur des Lernens

In den Beiträgen unserer Rubrik »Praxis« dokumentieren wir immer wieder Bausteine einer Schule der Zukunft. Die vielfältigen Beispiele belegen, dass die »Schule der Zukunft« auf dem Weg ist – im eingreifenden Denken und im praktischen Handeln vieler Kolleginnen und Kollegen. Und so meint Reinhard Kahl, dass es die »Schule der Zukunft« bereits gibt: »Hervorgegangen ist sie aus der Intelligenz der Praxis.«¹

Der Begriff »Lernkultur« verbindet die Begriffe »Lernen« und »Kultur«.

Wenn »Kultur« ist, wie der ganze Mensch lebt – dann meint »Lernkultur« die Qualität der Gegenstände und Umstände des (schulischen) Lernens.

Der Grundschulverband hat in seinem »Leitkonzept zeitgemäßer Grundschularbeit« grundsätzlich Partei genommen für die Kinder als *Akteure ihres Lernens*.

»Im Grunde ist die Schule eine Antwort auf die Kinder, ein ständiger Dialog«, zitiert Reinhard Kahl die Schulleiterin der Dortmunder Grundschule Kleine Kielstraße. Und Gisela Schulte-brauks-Burgkart fügte hinzu: »Ohne Liebe ist alles nichts.«²

Das bedeutet, die Grundbedürfnisse von Kindern ernst zu nehmen und ihnen Geltung zu verschaffen:

- dazu gehören, einen Platz haben, dabei sein;
- etwas zu sagen haben, mitmachen und »mitmischen« können;
- Freiräume haben, nicht gegängelt werden;
- Spaß haben, Befriedigung und Stolz erleben.

Heute wissen wir: **Lernen** ist keine Folge von Belehrung. Jedes Kind lernt selbstständig, auf seinen eigenen Wegen. Lernende konstruieren ihr Wissen, ihre Bildung selbst. Lernen muss als »Konstruktion« und »Produktion« begriffen und organisiert werden.

Lernen ist ein Verb, ein »Tätigkeits-Wort«: Lernen muss aktiv und produktiv sein, wenn es gelingen soll. Dazu brauchen Kinder Räume und Zeiten.

Daher ist unser Bild von Schule und Unterricht das einer **Werkstatt** oder eines **Ateliers**:

● Kinder und Erwachsene *denken und planen, entwerfen und erfinden, berechnen und erkunden*.

● Sie verwirklichen ihre Vorhaben, indem sie *schreiben und lesen, zeichnen und messen, konstruieren und bauen, erkunden und herstellen*.

● Kraft, Freude und Phantasie entfalten sich, wenn Kinder *spielen und sich bewegen, musizieren, tanzen und singen*, wenn sie *betrachten und genießen*.

● In gemeinsamer Arbeit werden Werke vollendet. Kinder und Erwachsene *erklären und zeigen, machen vor und machen nach, prüfen und kontrollieren, besprechen und beurteilen*.

Für die konkrete Unterrichtsgestaltung bedeutet das folgende **Richtschnur**:

● Sinnvolle, möglichst selbstständige **Arbeit** ist die Substanz der Didaktik. Kinder fragen und forschen, dokumentieren und präsentieren. Dabei gebrauchen, erlernen, üben sie Kultur- und Arbeitstechniken in sinnvollen Zusammenhängen.

● Gelernt wird in Auseinandersetzung mit tatsächlichen Problemen und fragwürdig gewordenen Inhalten. Gearbeitet wird mit Hilfe von vielfältigen **Materialien und Medien**, durch Beobachtungen, Erkundungen, Versuche, Anhörungen von Experten. Die Arbeit erbringt sinnvolle, sichtbare, hörbare, bedeutsame, aufhebbare, vorzeigbare **Ergebnisse und Werke**.

● Die **Lernumgebung** regt zu vielfältigen Lernaktivitäten an, ermöglicht die Darstellung und Herstellung von Arbeitsergebnissen und spiegelt die Biografie und Entwicklung der Lerngruppe.

● Die **Lernzeiten** werden so gestaltet, dass zusammenhängendes Lernen und vertiefendes Arbeiten möglich sind.

● Die **Differenzierung** geht von den Schülern aus: Der Unterrichtsprozess entwickelt und fördert möglichst alle Begabungen und führt sie zu gemeinsamen Zielen zusammen. Die individuellen Lernvoraussetzungen, Bedürfnisse, Fragen und Probleme der Schüler sind Ausgangspunkt der Lernprozesse.

● **Soziales Lernen** erfolgt durch die gemeinsame Arbeit und Kooperation. Verantwortung und demokratisches Verhalten werden erworben durch Übergabe von Verantwortung und vielfältige Möglichkeiten der Mitgestaltung.

Fragwürdige Traditionen

»Lernen ist immer Selbstaneignung der Welt. Es gibt kein anderes Lernen«, sagt Jörg Ramseger. Richtig. Aber wie schwer und wie unbehaglich kann Lernen Kindern und Jugendlichen gemacht werden, besonders beim »institutionalisierten Lernen« in der Schule.

»Schlimm haben wir es getrieben«, meinte Gerhard Sennlaub 1985 in einer polemischen Kritik an überkommenen »Lernkulturen«. Ich will ihn mit einigen Thesen zitieren:

»Statt des Wochenthemas und der Vorhaben gab es nun Fachunterricht: einen Happen Physik, einen Mathematik, einen Erdkunde. Das nannten wir auch noch »wissenschaftsorientiert«.

»Und dann kungelten Fachgelehrte untereinander aus, welchen Anteil vom gesamten Kuchen sie als Beute haben sollten. Das Ergebnis heißt Stunden-tafel.«

»Für Muttersprache waren nun nur noch vier Stündchen à 45 Minuten übrig geblieben. Wir verdreifachten die Ansprüche und nannten das Ergebnis Legasthenie.«

»Unter uns wucherte der Irrglaube, wir Lehrer seien die wichtigsten Menschen in der Schule. Der Lehrer als der große Zampanò des Bildungsprozesses. Der Schüler lernt, weil der Lehrer lehrt. Wir dachten uns nichts dabei, dass Kinder für uns bloß noch als

›Schüler‹ vorkamen, die wir auch noch in der schandbaren Kürzelsprache der Technokraten mit S bezeichneten, Plural SS.«

»Und von unseren Eiskunstlauf-Preisrichterkästen mit den Notentäfelchen von 1 bis 6 will ich gar nicht mal reden, auch nicht von dem Fetisch Jahrgangsklasse.«³

Mit »7-G-Unterricht« hat Ingvelde Scholz die Tradition des Lehrens und Lernens an deutschen Schulen pointiert zusammengefasst. Nur selten hatte das Wissen um die Heterogenität der Lerngruppe Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Stattdessen gingen die Lehrkräfte von einem fiktiven Mittelmaß aus und praktizierten das »Lernen im Gleichschritt« nach dem »Prinzip des sogenannten 7-G-Unterrichts: Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis.«

Dieses Bild dürfte inzwischen für die wohl meisten Schulen eine Karikatur darstellen, und doch entspricht es noch immer einer Praxis, die nach vielen Beobachtungen und Erfahrungen von Schülern, Eltern und Lehrerinnen keineswegs durchgängig überwunden ist.

Ein Aufbruch

Angeregt durch frische Ideen aus reformpädagogischen Konzepten, durch Positionen und Publikationen des Grundschulverbandes und ihm nahe stehender Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, angestoßen durch vielfältige Beispiele aus der Praxis von Grundschulen fühlten sich viele Lehrerinnen und Lehrer ermutigt, eigene Schritte zur Öffnung des Unterrichts und zu einer lebendigen Schulkultur zu gehen. »Offener Unterricht«, »Freie Arbeit«, »Wochenplan«, »Werkstattunterricht« und »Stationenlernen« – »Den Kindern das Wort geben« und »Hilf mir, es selbst zu tun«: das waren die Stichworte und Losungen eines pädagogischen Aufbruchs.

Dem reformpädagogischen Aufbruch, der Bewegung um »offenen Unterricht« und »Freie Arbeit« folgte eine Zeit gefühlter Ermattung, Überforderung, auch Resignation. Denn überkommene Lernkulturen erwiesen sich

als zäh und langlebig. Der Respekt vor der Selbständigkeit der Kinder und das Vertrauen, dass alle Kinder lernen wollen, bekamen spürbaren, teils heftigen Gegenwind.

Manchmal auch war die Öffnung gut gemeint, aber letztlich schlecht gemacht. Es gab Tendenzen der »Verzettelung«. Statt Kindern Raum und Freiheit zu geben (sich selbst und etwas) zu produzieren – gab es zu viele kopierte Blätter: die Welt auf DIN A4 in Lücken.

Hier gilt es, kritische Bilanz zu ziehen. Was hat sie bewirkt, die »Schulreform von unten«, was war erfolgreich – und wie kann sie weitergehen?

Kompetenz-Gerangel

In den vergangenen Jahren wurde der Begriff »Kompetenz« allein stehend und in mannigfachen Zusammensetzungen so sehr strapaziert, dass längst verblichen ist, was man sich davon erhoffte.



Jedes Kind als Person annehmen und die Selbstbildung der Individuen in der Gemeinschaft der Verschiedenen möglich machen

Geblichen ist eine fast unüberschaubare Vielzahl von Kompetenzbeschreibungen, die am besten in unerschöpflichen Excel-Tabellen aufgelistet werden können. Aber: »Um tatsächlich Kompetenzen – die ja immer Kompetenzen in etwas sind – auszubilden, bräuchte man Praxis, bräuchte man Räume, in denen gehandelt oder etwas hergestellt werden kann«, so Reinhard Kahl. Nur, resümiert Kahl weiter: »Wir leben nun in einer Phase der bildungspolitischen und pädagogischen Erschöpfung. Und das betrifft nicht nur die Schulen. Kürzlich schrieb eine Studentin in der ZEIT: ›Ich fühle mich wie eine Hausarbeiten-Produktionsmaschine.‹ Schon länger heißt das resignierte Verdikt der Schüler und

Studenten über ihren Alltag: Bulimielernen.«⁴

Maßstab: Inklusive Lernkultur

Der Maßstab für die Qualität von Schule und Unterricht ist die Entwicklung einer inklusiven Lernkultur: »Die Qualität des Bildungswesens ergibt sich letztlich daraus, ob es gelingt, die Schule für möglichst alle Schüler zu produktiven Räumen ihrer Entwicklung werden zu lassen« (Helmut Fend).

Inklusion bedeutet die ständige Herausforderung und das alltägliche Bemühen, jedes Kind mit seinen persönlichen Eigenarten anzunehmen und die Selbstbildung der Individuen in der Gemeinschaft der Verschiedenen möglich zu machen.

Im inklusiven Unterricht muss jedes Kind einen Sinn für sich selbst spüren und erleben können. Dabei geht es auch um die Vermittlung von Fertigkeiten,

Fähigkeiten und Wissen, mehr aber noch um die Organisation von Lerngelegenheiten, die Kinder anregen und anstiften, berühren und beteiligen, neugierig und aktiv machen. Ertragreiches Arbeiten und lebendige Gemeinschaft machen Kinder stark. ■

Anmerkungen

(1) Reinhard Kahl, Ausgezeichnet: Die Intelligenz der Praxis, in: »PÄDAGOGIK«, Heft 1/2007, S. 64, Kolumne »P.S.«

(2) Reinhard Kahl, a. a. O.

(3) Gerhard Sennlaub, Grundlagen von Freiarbeit und Wochenplan, in: »Erziehungswissenschaft – Erziehungspraxis«, Heft 3/1985

(4) Reinhard Kahl, Kompetenzen und Resonanzen, in: »PÄDAGOGIK«, Heft 2/2016, S. 64, Kolumne »P.S.«

Nele Schubert

Lernkultur – Kultur der Klassengemeinschaft

Es ist ein Dienstag, Ende August. Ich befinde mich in gespannter Erwartung. Alles ist vorbereitet für die neuen Erstklässler – meine neue Klasse, gleich werden sie kommen. Etwas später stehe ich während der Einschulungsfeier auf der Bühne der festlich geschmückten Aula und freue mich, jedem Kind, das in meine Klasse kommt, ein erstes Mal die Hand geben und es anblicken zu können. Blicke und Körperhaltung sowie die Art des Ganges vermögen mir einen ersten Eindruck meiner »neuen« Schüler/innen zu vermitteln.

Im Großen und Ganzen erhalte ich jetzt und an den ersten Schultagen vor allem einen Eindruck: In diesem Jahr habe ich wohl tatsächlich eine Klasse bekommen, die in verschiedener Hinsicht ruhig und relativ homogen ist, konzentriert und lernmotiviert. Dann aber beginnt kurz vor den Herbstferien – auch in dieser Klasse – die zweite Phase der Gruppenentwicklung. Freundschaften werden offener und neue bahnen sich an, manche Kinder zeigen sich oft lustig, andere beginnen Arbeit zu verweigern, es kristallisiert sich heraus, wer Schwierigkeiten mit Konzentration und Ausdauer hat, und ebenso, wer gern schnell und sehr genau arbeitet oder auch, wer am liebsten anderen hilft. Die ersten stärkeren Konflikte auf dem Schulhof wirken deutlich im Unterricht nach. Keine Frage: Die Klasse hat als Gruppe die erste Entwicklungsphase des »Ankommens und Orientierens« – »forming« verlassen und befindet sich nun in der zweiten Entwicklungsphase, »Gärung« – »storming«.

Es ist von großer Bedeutung, sich spätestens jetzt bewusst Zeit für die pädagogische Leitung der Gruppe zu nehmen, um professionell mit dafür zu sorgen, dass aus dieser Klasse bald eine Gemeinschaft wird. Eine Gemeinschaft, in der Regeln geachtet werden, Ideen und Verantwortlichkeiten motivierend geteilt werden und in der jede/r sich wohlfühlen kann. Eine Klassengemeinschaft, deren Lernkultur deutlich von (intrinsischer) Motivation geprägt ist, weil der Rahmen des Lernens aus unterschiedlichen Elementen bzw. »Säulen« des Wohlfühlens besteht. Eine Gemeinschaft, die dann – wenn die pädagogische Arbeit fruchtet – ca. ab

dem 2. Halbjahr der 2. Klasse schwerpunktmäßig in die Phase der »Arbeitslust und Produktivität« – »norming« und »performing« übergehen wird. Spätestens dann wird nicht nur Motivation, sondern in Verbindung damit auch die Bereitschaft für Selbstdisziplin im Unterricht grundlegend spürbar die Basis der Lernkultur sein – »Disziplin ist kein Selbstzweck, sondern ein Nebenprodukt guter Pädagogik« (Bauer 2008). Wie aber kann man als Klassenlehrer/ in diese Pädagogik sinnvoll gestalten?

Jede Klassenlehrkraft hat subjektives pädagogisches Wissen und persönliche pädagogische Kompetenzen, mit denen sie ihre Klasse und deren Beziehungs- und Lernkultur prägt. Ich orientiere mich – auf der Basis eines demokratischen Erziehungsverständnisses – in meinen Klassen an drei zentralen pädagogischen Prinzipien, dem »Drei-Säulen-Modell« wertschätzender Pädagogik:

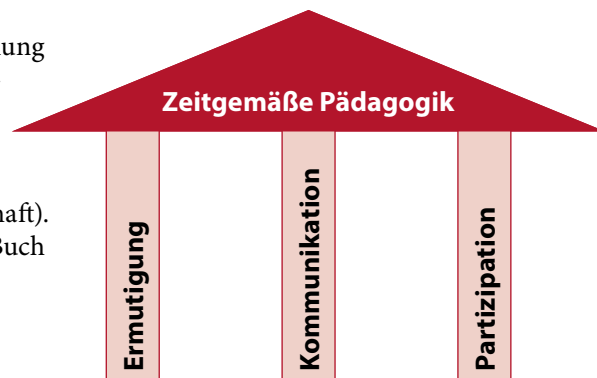
- Ermutigung (individuell ermutigende (Lern-)entwicklungsbegleitung auf der Grundlage der Individualpsychologie Adlers und Dreikurs')
- Kommunikation (Aufbau einer ausgeprägten Gesprächs- und Beziehungskultur)
- Partizipation (Ermöglichung aktiver Teilhabe aller Schüler/innen am Gestalten ihrer Lernentwicklung und am Aufbau einer tragenden Klassengemeinschaft). (aus: »Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule«, S. 14)

Ermutigung

»Das wichtigste Ziel eines Menschen ist es dazuzugehören.« (Alfred Adler)

Alle Kinder wollen »dazugehören« und verhalten sich in der Regel entsprechend. In den ersten Wochen des Schuljahres ist es wichtig, der Klasse als Gemeinschaft erste wichtige Regeln und Rituale zu geben und täglich für eine schöne Atmosphäre zu sorgen, so z. B. durch die bewusste Gestaltung des »dritten Pädagogen«, des Klassenraums:

- eine Sitzordnung in Bezug auf die besonderen »Bedürfnisse« der Klasse (kommunikationsförderlich – konzentrationsförderlich),
- einen Jahreszeitentisch in einer Ecke des Klassenraumes oder auf der Fensterbank (Anregungen aus der Waldorfpädagogik),
- ein Klassenstofftier,
- eine gemütliche, abgetrennte Lese- und Kuschecke mit einer qualitativ hochwertigen Auswahl an Büchern und kleinen Spielen (»Weniger ist mehr«),
- einen Forschertisch (Becherlupen, kleine Sammeleimer, Bestimmungsbücher für Kinder, ein Brett zum Arbeiten, Mikroskope für Kinder),
- wenig Dekoration, stattdessen klare Wandgestaltung,
- einen Klassenbaum oder ein Klassenschiff o. Ä. (passend zur Wohngegend), auf dem Fotos der Kinder Platz finden,



Das Drei-Säulen-Modell zeitgemäßer Pädagogik

- eine Ecke für alles, was mit Klassenrat und Briefen der Kinder zu tun hat,
- einige wenige wertschätzende Regeln und Rituale, wie z. B.

- beim Morgenkreis (Begrüßungslied, Händedruckkette – alle fassen sich an und geben wie beim Spiel »Stille Post« einen Händedruck weiter, bis er wieder angekommen ist, Begrüßung von Kind zu Kind »Guten Morgen ...!«, dann Präsentieren des Datums und Tagesablaufs an der Tafel)
- beim Klassenfrühstück (Platzdecken, beim Frühstück ist es ruhig und wird nur gegessen und dem Vorlesen zugehört, erst anschließend wird alles weggeräumt),
- beim Abschlusskreis (Abschiedslied, Verabschieden der Kinder an der Klassentür mit Handschlag).

Im Laufe der ersten Wochen und vor allem, wenn die Phase des »storming« der Gruppenentwicklung beginnt, gibt es in jeder Klasse Kinder, die sich auffallend verhalten:

- die deutlich Aufmerksamkeit erregen,
- die auffallend Macht demonstrieren oder auch
- schnell aufgeben und sich als unfähig bezeichnen.

Diese Kinder fühlen sich in der Regel nicht sicher zugehörig zur Gemeinschaft. In der erzieherischen Praxis gilt es – weitverbreitet –, Verhaltensauffälligkeiten störender oder gar verletzender Art ganz klar mit klaren Konsequenzen zu begegnen. Das ist spontan oft die angemessene Reaktion, um für einen störungsfreien Unterrichtsablauf zu sorgen bzw. um andere zu schützen. Allerdings ist dabei von erheblicher Bedeutung, dem Kind zu vermitteln, dass Ärger und Konsequenzen sich nicht auf das Kind als Person, sondern auf sein Verhalten beziehen!

Formulierungen wie »Du ... schon wieder«, »Immer musst du ...!«, »Typisch du, ...!« vermögen zu vermitteln, dass das Kind stigmatisiert ist und nicht aus seiner Rolle herauskommen kann. Stattdessen macht es viel Sinn, sich dem Kind gegenüber um Formulierungen zu bemühen, die dem Kind ermöglichen, die Wirkung seines Verhaltens zu sehen. Und darüber hinaus Chancen offenbaren, das Verhalten zu ändern.

Je nach »Ziel des Fehlverhaltens« gibt es etwas verschiedene sinnvolle Kon-



Nele Schubert

Klassenlehrerin, Multiplikatorin für Begabungs- und Begabtenförderung und für das »Philosophieren mit Kindern«, wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg – Grundschulpädagogik, Autorin von »Das Klassenlehrer-Buch für die Grundschule« (Weinheim und Basel, Beltz Verlag 2012).



sequenzen, die man dem Kind anbieten kann. Sinnvoll ist, jeweils nur zwei (oder drei) Handlungsalternativen anzubieten und die möglichen Konsequenzen bei Nichteinhaltung der Regeln gleich mit zu erwähnen. Innerhalb des so gesetzten Rahmens entscheidet dann das Kind.

Auf keinen Fall sollte vergessen werden, dem Kind mit auffälligem »Fehlverhalten« auf pädagogische Weise Wege (zurück) in die Gemeinschaft zu eröffnen. Basierend auf wesentlichen Erkenntnissen der Individualpsychologie bedeutet das,

- als Erziehende/r das Unerwartete zu tun, d. h. vor allem
- dem Kind eine angemessene, sinnvolle Aufgabe innerhalb der Gemeinschaft anzuvertrauen bzw. auch zuzumuten,
- aufmerksam zu sein dafür, wo das Kind respektvoll und kompetent im Miteinander lebt und jeden kleinen »Erfolg« rückzumelden.

Auch wenn Kinder nicht durch eine Art von »Fehlverhalten« auffallen, brauchen sie täglich Ermutigung. Die vermittelt sich erfahrungsgemäß vor allem

- im individuellen Wahrnehmen und Ansprechen des Kindes,
- in einer interessierten Fragehaltung allen Kindern gegenüber,
- in individuell angemessenen Erwartungen an das Kind
- darin, das Kind nur mit sich selbst zu vergleichen und
- durch wertschätzende, d. h. möglichst konkrete Rückmeldungen.

Konkrete wertschätzende Formulierungen sind idealerweise nicht lobend. Der Vorgang des Lobens ist ein eher »hierarchischer«, der dem Kind kaum hilft, den Blick auf sich selbst differenziert zu entwickeln. Motivierend aber ist für jedes Kind vor allem das Gefühl, sich selbst einschätzen und selbst tätig und verantwortlich sein zu können. So empfehlen sich für die Rückmel-

dung an die Kinder u. a. konkrete, situations- bzw. sachbezogene Formulierungen:

»Danke, dass du ...!«

»Erinnerst du dich an ... (= Situation früher)? Heute sehe ich, dass du ...« (den individuellen Fortschritt mit konkreten Beispielen ansprechen)

»Du hast deinen Wochenplan in dieser Woche vollständig ausgefüllt. Ich freue mich, dass du daran von selbst gedacht hast!«

»Ich kann sehen, dass du viele Ideen hattest, als du dieses Bild gemalt hast. Kannst du mir ein wenig zu deinen Ideen erzählen?«

»Ich sehe, dass du dir etwas vorgenommen hast und jetzt schon ... Minuten still arbeitest!«

Kommunikation

»Man kann nicht nicht kommunizieren.«
(Paul Watzlawick)

Kommunikation findet ständig statt. Umso wichtiger ist es, in der »Schule grundlegender Bildung«, der Grundschule, dafür zu sorgen, dass Kommunikation regelmäßig ihren Platz im Unterricht hat, denn das Sprechen kann nur durch Sprechen gelernt werden! Und das respektvolle Gespräch kann auch nur dadurch selbst erlernt werden, dass man es regelmäßig selbst erlebt und übt. Kinder lernen in der Hinsicht am meisten durch das Vorbild ihrer Eltern und Lehrer/innen. Deswegen gilt es in den verschiedenen Gesprächen im Schulalltag vor allem darauf zu achten,

- als Lehrer/in ein Vorbild zu sein in respektvoller und anregender Gesprächsführung und
- eine Vielfalt an Klassengesprächen im Schulalltag fest zu verankern.

Wertschätzende kommunikative Begleitung bedeutet nicht, einem Kind

»Super!«, »Prima!« oder »Du schaffst es schon« zuzurufen, sondern

- mit dem Kind und nicht zu ihm zu sprechen,
- sich mit der Rückmeldung konkret auf ein Produkt oder Verhalten des Kindes zu beziehen,
- bestimmte Äußerungen »spiegelnd« hervorzuheben,
- immer aufrichtig, ehrlich und möglichst nicht beurteilend zu sprechen,
- interessiert zuzuhören, nachzufragen und um individuelle Beweggründe und Begründungen zu bitten.

Ein Viertklässler, der ein Halbjahr lang am »Forschenden Lernen« teilgenommen hatte, formulierte den Grund für seine Motivation und Ausdauer beim Arbeiten folgendermaßen:

»Das ist doch klar: Wir durften hier selbst echte Fragen stellen und Antworten herausbekommen, die ihr (Lehrer/innen) nicht schon selbst wusstet!«

Das Klassengespräch ist zu Beginn der ersten Klasse und noch weit in die Phase des »storming« hinein oft anstrengend und erfordert ein paar wenige Regeln (möglichst nicht mehr als drei!) und viel Geduld. Dennoch sollte es von Anfang an seinen festen Platz im Klassenleben haben und so immer wieder geübt werden können. Es wirkt sich entlastend auf den Unterricht aus, wenn bestimmte Gespräche bis zum vierten Schuljahr ihren festen Platz im Schulalltag haben:

- Erzählkreis (Montagsmorgen),
- Wochenabschlusskreis (Freitag),

- Klassenrat (Donnerstag oder Freitag bzw. Montag).

Unterrichtsgespräche werden idealerweise so oft wie möglich als »Nachdenkgespräche« geführt, nicht als »Ping-Pong-Gespräche«, also »Abfragegespräche«. Es macht einen erheblichen Unterschied für die ermutigende Erfahrung von Selbstwirksamkeit und die entsprechende Bildung des kindlichen Selbstkonzeptes, ob Wissen abgefragt wird oder ob sie selbst denken können. In dem Sinne sollten Gruppenarbeiten, Projekte oder Präsentationen der Schüler/innen konstitutiv durch Reflexionsgespräche vervollkommen werden.

Es lohnt sich außerdem sehr, in jedem Fach regelmäßig auf »offene Fragestellungen« zu achten. Viele gute Anlässe zum gemeinsamen Nachdenken bietet das »Philosophieren mit Kindern«, welches in meinen Klassen fester Bestandteil der Lernkultur ist.

Dafür, dass Gespräche möglichst für alle Kinder reizvoll sind und bleiben, ist es wichtig, dass Anfang und Ende des Gesprächs sowie die Regeln der Gesprächsführung und ggf. die Prinzipien des Gesprächs für alle Beteiligten transparent sind. Solche sind

- ein Tisch mit jahreszeitlicher Dekoration (o. Ä.) als konzentrierende Mitte,
- ein Klangstab oder eine Klangschale (als Ruhesignal) auf dem Tisch in der Mitte,
- möglichst maximal drei Gesprächsregeln, die das Zuhören, das Melden und den Respekt vor jeder Aussage betreffen, z. B.

- Wir hören jedem Kind zu!,
- Wir melden uns mit zwei Fingern, wenn wir direkt etwas zu einem anderen Kind sagen wollen,
- Wir respektieren die Meinung der anderen,
- Wir bemühen uns zu begründen, was wir meinen

- als Prinzipien die Bedeutsamkeit eigenen Nachdenkens, die Wertschätzung von Meinungsverschiedenheit, sowie die Nichttoleranz von Beleidigungen anderer Art.

Da gerade Kreisgespräche oft von längerer Dauer sind und viel Disziplin erfordern, ist es oft von Nutzen, vor der Durchführung des Gesprächs eine Bewegungsphase oder/und eine Stilleübung einzubauen, z. B.

- ein Bewegungslied (»Kopf, Schulter, Knie, Füße ...«, »Mein Hut, der hat drei Ecken« o. Ä.)
- die »Stilleminute« (auf ein Signal hin sind alle Kinder still, gemütlich am Tisch sitzend, z. B. den Kopf auf die verschränkten Arme gelegt, Augen geschlossen, nach einer Minute ertönt dasselbe Klangsignal, um die »Stilleminute« zu beenden, alle bleiben aber ruhig)
- Partnermassage (mit Massagebällen oder Händen zu meditativer Musik oder z. B. »Pizzabacken« auf dem Rücken des Partnerkindes)
- Musikhören (vorzugsweise beruhigende klassische Musik, z. B. von Mozart oder meditative Musik)

Der zeitliche Rahmen von maximal 20 bis 25 Minuten (Klasse 1 und 2) bzw.



Partizipation in der Klassengemeinschaft:
jede/r für sich und alle gemeinsam



Partizipation in der Schulgemeinschaft:
Verantwortung übernehmen. Zuhören. Mitsprechen

maximal 35 Minuten (Klasse 3 und 4) sollte während einer Gesprächsphase nicht überschritten werden.

Partizipation

»Kinder und Jugendliche brauchen das Gefühl, dass die Welt auf sie wartet, dass es auf sie ankommt ...«

(Joachim Bauer)

Nach langjähriger Erfahrung als Klassenlehrerin würde ich auf einer Rangliste von wichtigsten Eigenschaften gelingender Pädagogik die »Partizipation« auf Platz 1 setzen! Denn alle Kinder haben Freude daran, selbst tätig und verantwortlich zu sein und brauchen das Gefühl, »dass es auf sie ankommt«!

Alle Kinder können Verantwortung innerhalb der Gemeinschaft und für ihren eigenen Lernprozess übernehmen, die meisten brauchen aber zunächst und immer wieder vielfältige Gelegenheiten, um zu üben, wie es geht, und die Freude an verantwortlicher Beteiligung zu spüren. Dafür können wir in der Grundschule vielfältige Gelegenheiten bieten.

1. Partizipation in der Klassengemeinschaft

- Klassenämter
- Tischchef/-in
- Planung und Gestaltung von Festen
- Gestaltung des Jahreszeitentisches
- Vorlesekind
- Streitschlichter/in
- Leitung des Klassenrates

2. Partizipation in der Schulgemeinschaft

- Patenschaft für Erstklässler oder Vorschüler
- Streitschlichter
- Beteiligung am bzw. Leitung des Schülerrates,
- Leitung und/oder Gestaltung der Grundschulvollversammlung
- Verfassen einer Schülerzeitung

3. Partizipation an der Gesellschaft

- Briefwechsel mit Kindern, die in der Klasse waren und weggezogen sind
- Patenschaft für einen Spielplatz oder eine Grünfläche im Stadtteil
- Regelmäßiger Besuch und Vorlesen im Seniorenheim
- Planung und Veranstaltung eines Basar- oder Flohmarktstandes zugunsten eines »guten Zweckes« (gemeinsam bestimmt und geplant)
- Brieffreundschaft mit Kindern einer anderen Schule (ggf. im Ausland)
- (aktive) Patenschaft für ein Kind in einem Entwicklungs- bzw. Schwellenland

4. Partizipation in Bezug auf die eigene Lernentwicklung

- Schreiben eines Tagebuchs von der 1. bis zur 4. Klasse
- Selbstkontrolle vor Fremdkontrolle (bezogen auf Lernwörter, Texte, Arbeiten, Wochenplan, Präsentationen)
- Beteiligung an der Gestaltung des (individuellen) Wochenplans
- Führen eines Lerntagebuchs oder »Logbuchs«

- Anlegen eines Portfolios
- Regelmäßige Bearbeitung von Selbsteinschätzungsbögen in Bezug auf überfachliche und fachliche Kompetenzen
- Vorbereitung auf und aktive Beteiligung am regelmäßigen Lernentwicklungsgespräch mit Klassenlehrer/in und Eltern
- Formulieren von persönlichen Lernzielen und regelmäßige Reflexion, ob/wie es klappt
- ggf. Bearbeiten einer eigenen »großen« Frage im Rahmen einer »Forschearbeit« und Präsentation

Zurück zu meiner 1. Klasse. Die Kinder haben ihren Gruppenentwicklungsprozess nun vollständig »durchlaufen«, haben die vierte Phase des »Abschluss und Abschied – »adjourning« bereits vollendet. Sie haben die Grundschule inzwischen verlassen. Das vierte Schuljahr war ein Schuljahr der »Ernte von Früchten« der pädagogischen Arbeit in den Vorjahren, vor allem in der Phase der »Gärung« bzw. des »storming«.

Nach der Leitung von Klassen in sehr unterschiedlich geprägten Stadtteilen werde ich mich auch in Zukunft bemühen, die Lernkultur im Klassenraum pädagogisch als Kultur der Gemeinschaft zu entwickeln. Auch, wenn diese Pädagogik weniger kurzfristig, sondern vor allem mittel- und langfristige Wirkung zeigt – entscheidend ist, dass sie ermutigend Persönlichkeiten zu bilden vermag. Nicht nur für die Schulzeit, sondern fürs Leben! ■



Partizipation an der Gesellschaft:
Zirkus machen für den ganzen Stadtteil



Partizipation in Bezug auf die eigene Lernentwicklung:
Expertin für sich und ihr Lernen

Anke Weber

Ein Baum – Lebewesen und Lebensraum

Ein Beispiel für eine neue Lernkultur im Sachunterricht

Das Fach Sachunterricht bietet für Kinder, aber auch für die Lehrperson einen besonderen Reiz. Im Hinblick auf eine neue Lernkultur, die sich durch ihre methodische, organisatorische und mediendidaktische Vielfalt auszeichnet, eröffnet sich gerade in diesem Fach eine Perspektive, die Kinder zu lebenslangem Lernen und damit zum Selbst-Tätigsein führen kann. Die Neugestaltung der Lehrpläne hin zur Kompetenzorientierung bietet der Lehrperson viele Freiräume, um auf Interessen und Fragen der Kinder einzugehen und deren spezielle Lebenswelt mit einbinden zu können.

Das vorliegende Praxisbeispiel thematisiert vor dem Hintergrund dieser veränderten Lernkultur den Baum als Lebewesen und Lebensraum. Der Baum ist für uns Menschen überlebenswichtig. Er produziert Sauerstoff und ist Lebensraum für Tiere, Bakterien, Pilze und andere Pflanzen. Besonders als Teil eines Waldes oder einer Hecke dient er als Windschutz, Staubfilter und Schalldämpfer. Er spendet Abkühlung durch den Schatten seiner Krone und deren Verdunstung und beugt durch seine feste Verwurzelung im Boden der Erosion vor. Viele Baumarten tragen mit ihren Früchten zur menschlichen Ernährung bei. Sein Holz dient als Rohstoff zur Herstellung diverser Produkte. Zudem ist er Teil der ästhetischen Raumgestaltung in Städten. Zu diesen fachlichen Aspekten kommen pädagogische Argumente, die die Behandlung des Baumes

im Unterricht der Grundschule begründen und das naturwissenschaftliche Lernen fördern. Bäume sind Teil der Lebenswelt eines jeden Schülers. Selbst in städtischen Lebensumwelten begegnen Schüler Bäumen in Parks, auf Straßen und auf dem Schulgelände. Sie sind für alle Schüler erfahrbar und erlebbar, egal aus welchem Elternhaus sie stammen. Aus diesem Grund können im Unterricht viele Realbegegnungen mit dem Unterrichtsgegenstand verwirklicht werden, wobei naturwissenschaftliche Methoden wie z.B. das Sammeln, Klassifizieren, Betrachten, Beobachten, Beschreiben und Experimentieren besonders zum Tragen kommen. Teile des Baumes können hierfür ins Klassenzimmer mitgebracht oder Unterrichtsgänge schnell und unkompliziert organisiert werden. Kinder können sich zudem in ihrer Freizeit selbst mit dem Baum beschäftigen und ihre Vorstellungen, Fragen und Erfahrungen mitbringen. In der vorliegenden Unterrichtseinheit wird die Thematik im Hinblick auf das exemplarische Lernen nach Martin Wagenschein am Beispiel der Eiche erarbeitet und vertieft, sodass die Schüler Wissensstrukturen aufbauen, die sie auch auf andere Bäume und Pflanzen übertragen können.

Am Schuljahresbeginn liegt es nahe, die aktuellen Interessen der Schüler zu ermitteln. Dies kann auf vielfältige Art und Weise geschehen, ob mit Hilfe von vorbereiteten Karten, die anschließend im Klassenraum ihren Platz finden, oder auch durch die Gestaltung

einer Mind-Map. Anschließend können gemeinsame Schwerpunkte identifiziert werden, die als Themen für den Sachunterricht in Frage kommen. Nur vereinzelt auftauchende Interessengebiete oder Fragen eignen sich daneben, um im Hinblick auf die Förderung der Methodenkompetenz in Form von Referaten bearbeitet zu werden. Bei solchen Abfragen stellt sich häufig heraus, dass die Kinder sich sehr für Tiere und Pflanzen interessieren. Der Baum als Unterrichtsgegenstand bildet nun eine Gelegenheit, nicht nur diese Themen zu verbinden, sondern auch die geforderte mehrperspektivische Betrachtung eines Themas umzusetzen.

Zur Vorbereitung auf die dargestellte Unterrichtseinheit, die im Idealfall Ende April anzusiedeln ist, wird von den Kindern ein individuelles Baumbuch angefertigt. Zu Beginn des Schuljahres sucht sich jeder Schüler eine für ihn leicht zu erreichende Eiche. Am Anfang jeden Monats erhalten die Schüler nun Aufgaben, deren Bearbeitung sie am Ende des jeweiligen Monats präsentieren. Die Aufgabenstellungen sind dabei breit gefächert und reichen von der Anfertigung einer Rinden- bzw. Blatt-Frottage über die Internetrecherche zu verschiedenen Fragestellungen bis hin zum naturwissenschaftlichen Betrachten diverser Pflanzenteile (abgeschnittene Zweige in einer Vase, Entwicklung einer gepflanzten Eichel etc.). Darüber hinaus bietet das Baumbuch Raum für individuelle freie Gestaltung. Entstandene Fragen können am Ende jeden Monats in der Klasse visualisiert werden, um sie im Laufe der sich anschließenden Einheit zu beantworten.

Den unmittelbaren Einstieg in die Unterrichtseinheit kann das Pflanzen eines Baumes auf dem Schulgelände und/oder eine Wald-Exkursion mit einem Förster bilden. Schwerpunkte einer Exkursion sind dabei beispielsweise die Schichtung des Waldbodens, Bau-



Anke Weber

Grundschullehrerin, Studium (Grund- und Hauptschullehramt) in Freiburg i. Brsg., seit 2011 im Schuldienst im Saarland tätig, unterrichtet zurzeit eine erste Klasse.

marten oder auch die Wasserleitung in Bäumen. Eine solche Exkursion bietet jedoch auch die Gelegenheit, gemeinsam verschiedene Realien zu sammeln, die im Verlauf des Unterrichts benötigt werden. So können die Schüler noch mehr in die Unterrichtsvorbereitung miteingebunden werden. Es können z. B. Humus, Eichenkeimlinge, Eicheln etc. gesammelt werden, aber auch Dinge, die den Schülern interessant und besonders erscheinen oder Fragen aufwerfen. (Anmerkung: Besonders Laubblätter mit Gallen sind für Kinder sehr spannend.) Wichtig ist in diesem Zusammenhang, die Schüler auf den Natur- und Tierschutz hinzuweisen.

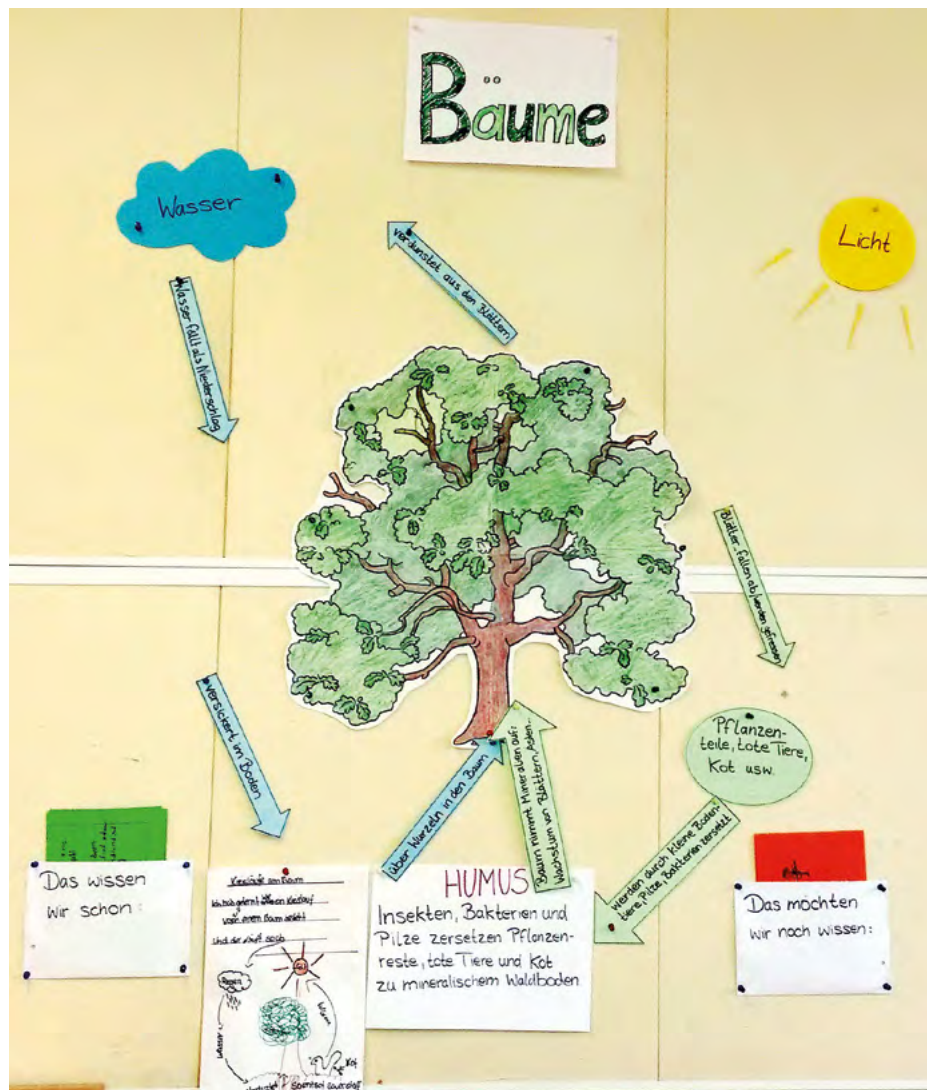
In einer ersten Unterrichtsstunde wird die Exkursion reflektiert, das Vorwissen der Schüler zum Thema aktiviert und dieses auf Karten visualisiert. Darüber hinaus formulieren die Schüler Fragen, deren Beantwortung sie zu diesem Thema interessiert. Des Weiteren

werden die im Voraus erstellten Baumbücher ausgestellt und die Bemühungen der Schüler dadurch gewürdigt.

Um die Eigentätigkeit der Schüler und den Aufbau handlungsfähigen Wissens zu unterstützen, empfiehlt es sich besonders im Sachunterricht, verschiedene Methoden über die Stunden hinweg zu ritualisieren. Ein zentraler Aspekt ist dabei ein Ausstellungs- oder auch Forschertisch. Dieser wird von der Lehrkraft mit Büchern, Bildern, Realien etc. bestückt und von den Kindern ergänzt. So bietet dieser jedem Kind die Möglichkeit, sich vertiefend mit dem Thema auseinanderzusetzen. Darüber hinaus sollten auch allgemeinere Sachlexika oder auch nur am Rande zum Thema passende Informationsquellen bereitstehen, um ein breites Interessengebiet abdecken zu können. Um die komplexen Inhalte zu sichern, werden »Reporteraufgaben« zum Stundenthema gestellt. Nach jeder Stunde erhalten jeweils drei Schüler eine dieser Re-

portaufgaben. Ein Schüler gestaltet zum Stundenthema ein kleines Lernplakat (DIN A4). Die zweite »Reporteraufgabe« besteht in der Formulierung von fünf Fragen mit jeweils drei Antwortmöglichkeiten. Diese werden in einer Quizbox gesammelt und dienen als Fragen für ein Abschlussquiz. Der dritte »Reporter« fasst zu Beginn der folgenden Unterrichtsstunde den Inhalt der vorangegangenen Stunde in wenigen Sätzen zusammen. Die letzte grundlegende methodische Gestaltung der Einheit ist eine stetig mitwachsende Wandzeitung, deren Zentrum die Abbildung einer Eiche bildet. Entsprechend dem Aufbau der Einheit folgen die Plakate der »Reporteraufgaben«, Pfeile, die den Nährstoffkreislauf visualisieren, von den Schülern erstellte Tiersteckbriefe und das sich daran anschließende Nahrungsnetz.

Im Folgenden werden drei Themenkomplexe der Einheit genauer beschrieben.



Die Autobahnen der Bäume – Aufbau und Funktionen des Stammes

Innerhalb dieses Themenkomplexes erfahren die Schüler in Form einer Stationenarbeit, wie ein Stamm aufgebaut ist und welche Funktionen er erfüllt. Dabei spielen die Betrachtung und Untersuchung von Naturphänomenen eine wichtige Rolle. Zum Stundenbeginn stellen die Reporter ihre Aufgaben vor, um eine Verbindung zwischen den Themen zu schaffen und so das Denken in Kreisprozessen zu fördern. Zur Vorbereitung auf die Stationenarbeit kommen die Schüler in einen Sitzhalbkreis. Dort stehen zwei mit Karton verpackte Vasen. In einer Vase befindet sich eine weiße Gerbera, in der anderen eine durch blaue Lebensmittelfarbe gefärbte. Diese Präsentation soll einen kognitiven Konflikt auslösen und die Schüler dazu animieren, Fragen zu stellen und Vermutungen zu verbalisieren. Zur Überprüfung ihrer Vermutung (Hypothese) wird die Verpackung der Vasen entfernt. Die Schüler verifizieren oder falsifizieren ihre Hypothese. An Station 1 schneiden die Schüler ein Stück eines gefärbten Blütenzweiges (z. B. Holunder oder Flieder) ab, zeichnen dessen Quer- und Längsschnitt in den entsprechenden Farben und unter Zuhilfenahme einer Becherlupe ab. Darauf aufbauend beschreiben sie die Gefäße, die das gefärbte Wasser leiten, in eigenen Worten. An Station 2 betrachten sie den durch eine durchsichtige Plastiktüte verhüll-

ten Teil einer Pflanze, notieren ihre Beobachtung und vermuten, wie das Wasser in die Tüte kommt. (Diese Aufgabe kann auch schon Teil des Baumbuches sein.) In einer Sternchenaufgabe (Differenzierung für starke Schüler) notieren die Schüler den schon erwähnten Begriff »Transpirationssog« als Bezeichnung für die Antriebskraft des Wassertransports unter Verwendung der Bücher auf dem Forschertisch. An Station 3 beschriften sie den Querschnitt eines Baumstammes mit Hilfe eines Sachtextes (von außen nach innen gliedert sich der Stamm demnach in Borke, Bast, Kambium und Holz) und bestimmen mit Hilfe der Jahresringe das Alter der Bäume der bereitgestellten Baumscheiben. An Station 4 erarbeiten sich die Schüler die drei Hauptfunktionen (Festigung, Wasser- und Safttransport) des Baumstammes mit Hilfe einer Abbildung. In der Sicherungsphase werden wichtige Begriffe an der Wandzeitung visualisiert und die Erkenntnisse über Impulse und Fragen, die die Aufgaben in einen Gesamtzusammenhang stellen, besprochen. Dieses Vorgehen fördert das vernetzte Denken und erhöht das Verständnis der Schüler für die Kreisläufe der Natur. Zum Abschluss findet eine Realbegegnung an einem nahe gelegenen alten Baum statt. Dort nutzen die Schüler ein Stethoskop, um den Wassertransport im Baum zu hören. Im Anschluss wird das gehörte Geräusch beschrieben und reflektiert. Diese Realbegegnung dient zum einen der

Motivation, zum anderen wird das naturbezogene Lernen gefördert und das in der Stationenarbeit erworbene Wissen in einem gewissen Sinne vertieft.

Bäume sind Produzenten – die Fotosynthese

Im ersten Teil dieses Themenkomplexes wird die Fotosynthesegleichung theoretisch, unter Anknüpfung an das Vorwissen der Schüler und mit Hilfe der Wandzeitung, erarbeitet. Dabei wird die Gleichung auf die wichtigsten Bestandteile Kohlenstoffdioxid, Wasser, Licht, Chlorophyll, Traubenzucker und Sauerstoff beschränkt. Chlorophyll und Traubenzucker sind dabei neu eingeführte Fachbegriffe. Im zweiten Teil dient eine Wasserpest in einer großen Glasvase als stummer Impuls. Die Schüler vermuten, dass die Pflanze Fotosynthese betreibt und erklären, dass die Anzahl der Bläschen an der Wasserpest als Indikator für deren Fotosyntheseleistung steht. Es stehen nun vier verschiedene Versuche zur Verfügung. Die Wasserpest ist in abgekochtem Wasser, in Leitungswasser und in Mineralwasser unter einem Pappkarton zu beobachten. Die Schüler notieren in ihrem Forscherprotokoll zur jeweiligen Station die benötigten Materialien, ihre Beobachtungen in Bezug auf die Sauerstoffbläschen und eine Hypothese, warum sie gerade diese Anzahl an Bläschen unter diesen Bedingungen finden. Die Ergebnisse werden gemeinsam in einer Tabelle an der Tafel gesichert und ein Ergebnissatz zu den Bedingungen für Fotosynthese formuliert. Zum Abschluss äußern sich die Schüler begründend zu der imaginierten Situation einer Welt ohne grüne Pflanzen.

Ein Baum hat viele Untermieter

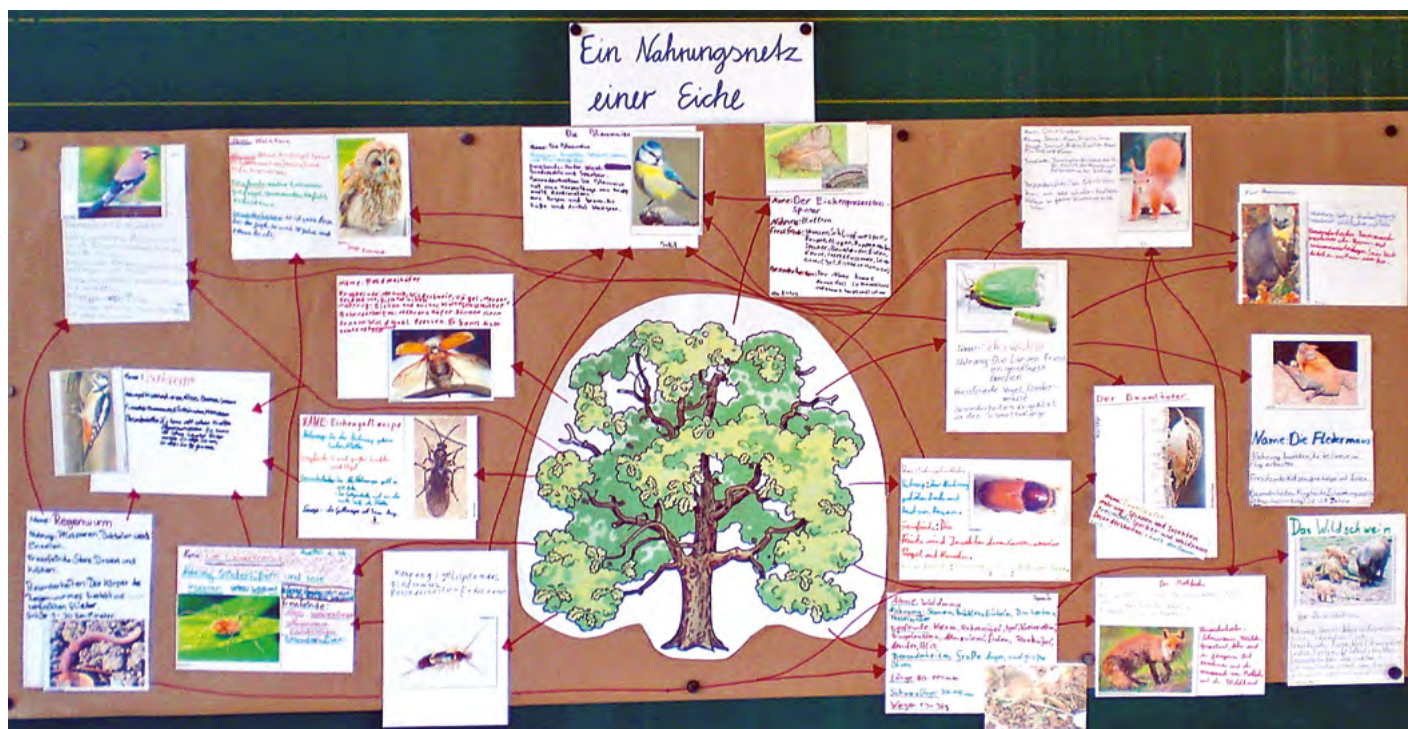
Die Schüler aktivieren im Anschluss an die Reporter ihr Vorwissen und erklären in eigenen Worten, was sie schon über das Lebewesen Baum wissen. Sie erfahren, dass es nun um den Baum als Lebensraum geht und nennen daraufhin an einer Eiche lebende Tiere, die sie schon kennen. Aus verschiedenen Tieren aus einigen Tiergruppen wählt sich jeder Schüler eines aus und erstellt unter Verwendung von Sachtexten und Internet hinsichtlich der vorgegebenen



Ein Baum – Lebewesen und Lebensraum

Überblick über die Unterrichtseinheit

Themenkomplex	Inhalt
1 a: Mein Baumbuch (über das Jahr hinweg)	– Suchen einer beobachtbaren Eiche durch die Schüler – monatliche Aufgaben zur jeweiligen Eiche – monatliche Präsentation der Ergebnisse – Aufgaben aus dem ästhetischen, naturwissenschaftlichen, kreativen und mediendidaktischen Bereich – Möglichkeit der individuellen Gestaltung – Vorbereitung auf die Unterrichtseinheit
1 b: Exkursion in den Wald (vorbereitend, mit einem Förster)	– Kennenlernen des Waldes durch einen Förster – Wald als Ökosystem wahrnehmen – mögliche Themen: Schichtung des Waldbodens, Wassertransport in Bäumen etc. – Möglichkeit, Realien für den Unterricht zu sammeln (z. B. Humus, Eichenkeimlinge, Eicheln und andere für die Schüler interessante Dinge (keine Tiere!))
2: Im Boden ist viel los	– gesammelter Humus der Wald-Exkursion – Untersuchung des Humus hin auf Tiere und Pflanzen – Werkzeuge wie Lupen, Pinzetten, Pipetten etc. als Hilfsmittel – konkrete Aufgaben zur Wahrnehmung des Humus mit allen Sinnen – Forscherfragen: Warum häufen sich im Wald keine Blätterberge? Wie könnte Waldboden entstehen?
3: Die Autobahnen der Bäume – Aufbau und Funktionen des Stammes	– Lehrerversuch (muss vorbereitet werden): weiße Blüte (z. B. eine Tulpe) in blau gefärbtem Wasser – Blüte wird in verdeckter Vase präsentiert → Schüler äußern Vermutungen zur Ursache der Verfärbung – Stationenarbeit zu verschiedenen Aspekten des Wassertransports in Pflanzen (Aufbau eines Stammes, Transpiration, Aufbau der Leitgefäße, Funktionen des Stammes) – Abhören eines alten Baumes mit Hilfe eines Stethoskops (am besten im Frühjahr) → hörbarer Wassertransport
4: Wie Bäume wachsen – von der Frucht zum standhaften Baum	– Aktivierung des Vorwissens zur Entwicklung einer Eiche (Baumbuch) – evtl. Pflanzen einer Eichel und Beobachtung der Veränderungen – Sortierung von Bildkarten – Zeichnung: Wachstum von Bäumen → Vorstellung der Schüler – Wie wächst ein Baum? → Längen- und Dickenwachstum – Vertiefung mit Hilfe eines Sachtextes / einer eigenen Zeichnung
5: Bäume sind Produzenten – die Fotosynthese	– Erarbeitung der groben Fotosynthesegleichung mit Hilfe der Wandzeitung – Schüler wissen, welche Stoffe ein Baum aufnimmt und abgibt – Sie vertiefen ihr Wissen durch Versuche zu den notwendigen Bedingungen der Fotosynthese und – ziehen Rückschlüsse zur Bedeutung von Bäumen für uns Menschen
6: Ein Baum hat viele Untermieter	– Lehrperson wählt Tiere aus, die in / an einer Eiche leben – Schüler wählen sich eines der Tiere aus – Sie erstellen zu vorgegebenen Stichpunkten (Name, Nahrung, Fressfeinde) einen Steckbrief → kann durch Besonderheiten individuell ergänzt werden – Möglichkeiten zur Recherche: Internet und Kindersachbücher – Schüler präsentieren ihre Steckbriefe und – erstellen aus Steckbriefen gemeinsam Nahrungsketten – Steckbriefe werden an eine Pinnwand gehängt – Visualisierung von Nahrungsketten mit Hilfe von roter Wolle oder rotem Stift – nach und nach entsteht ein Nahrungsnetz – Forscherfrage: Was passiert, wenn ein Teil fehlt?
7: Die Bedeutung der Bäume	– Schüler sammeln in Gruppen Aspekte der Bedeutung und des Nutzens der Bäume für uns Menschen – Ideen werden mit Hilfe der Platzdeckchen-Methode notiert – Sammlung der Ideen in einer strukturierten Mind-Map – Ausblick Naturschutz: Warum sind Bäume so wichtig für uns?
8: Naturschutz ist Baumschutz	– Schüler beschreiben eine Welt ohne Bäume → mögliche Konsequenzen? – Forscherfrage: Was kannst du für den Baumschutz tun? → Eigeninitiative – Vorstellung der Aktion »Plant-for-the-Planet« → Einbindung des Internets → evtl. Baumpatenschaft – Internetrecherche zu Naturschutzbünden – kurze Präsentation verschiedener Schutzbünde durch die Schüler



nen Gesichtspunkte (Name, Nahrung, Fressfeinde/Feinde und Besonderheiten) einen Steckbrief. Dabei geht es weniger darum, dass die Schüler jedes der Tiere genau kennen, vielmehr sollen sie am Ende dazu in der Lage sein, die Wechselbeziehungen zwischen den Tieren darzustellen und deren Besonderheiten und Vielfalt wertzuschätzen. Eine Differenzierung ist hierbei durch die Auswahl der Tiere möglich: Leistungsschwächere Schüler können sich eher mit ihnen bekannten Säugetieren oder Vögeln (Buntspecht, Eichhörnchen, Wildschwein etc.) auseinandersetzen, leistungsstärkere Schüler befassen sich hauptsächlich mit Insekten (Eichenprozessionsspinner, Eichenwickler, Eichengallwespe etc.), die zum einen durch ihre Entwicklungsstadien und ihren Lebenswandel und zum anderen durch die Unbekanntheit der Tiere anspruchsvoller sind. Sind alle Steckbriefe vollständig, präsentiert jeder Schüler sein Tier. Die Mitschüler dürfen Fragen stellen, die die referierenden Schüler nach Möglichkeit zu beantworten versuchen. Die Schüler äußern sich im Anschluss zur Gesamtheit der Steckbriefe und überlegen, wie diese geordnet werden könnten. Dabei schlagen sie vielleicht vor, die Tiere dort an die Wandzeitung zu hängen, wo sie an der Eiche leben, was durchaus umgesetzt werden kann. Vielleicht erkennt jedoch

auch ein Schüler, dass es um die Nahrung der Tiere geht. Ein Impuls könnte auch eine Nahrungsbeziehung sein, die durch die Lehrperson visualisiert wird. Nachdem die Tiere rund um die Wandzeitung befestigt worden sind, nennen die Schüler Nahrungsbeziehungen, die sich mit Hilfe von roter Wolle oder roten Pfeilen zu Ketten und schließlich zu einem Netz zusammenfügen. Auf einem vertiefenden Arbeitsblatt erstellen die Schüler nun mit zehn von ihnen aus den Steckbriefen ausgewählten Tieren ein Nahrungsnetz. Zur abschließenden Reflexion kann die Frage in den Raum geworfen werden, was passiert, wenn ein Tier oder auch die Eiche fehlt.

Das Thema lässt sich in vielfacher Weise ausdehnen und vertiefen. Durch die Aktion »Plant-for-the-Planet« kann beispielsweise wunderbar ein Bogen zum Baumschutz geschlagen werden, der im Kleinen begann. Die Behandlung des Themas »Fair Trade« kann ebenso für den Umweltschutz und damit indirekt zusammenhängend für Kinderrechte sensibilisieren. Auch die Beschäftigung mit dem Klimawandel, dem Regenwald oder einem weiteren Ökosystem ist denkbar. Bei allen Themen sollte jedoch die Reflexion des menschlichen Handelns nicht fehlen. Sachunterricht bietet, wie man sieht, ein unerschöpfliches Reservoir an am Kinde orientier-

ten, mehrperspektivischen und offenen Themen, die in vielfacher Weise in Interaktion mit den Schülern behandelt werden können. Man braucht lediglich ein wenig Mut, um den breitgetrampelten Pfad der Sachunterrichtslehrwerke (öfter) zu verlassen. □

Quellen

www.plant-for-the-planet.org/de/startseite

- Breitenberger, Markus (2001): Mein Baumbuch. Bozen: Persen Verlag.
- Fürmann, Nicole u. a.: Was ist los im Eichenwald? Stuttgart: Schutzgemeinschaft Deutscher Wald.
- Gesellschaft für Didaktik des Sachunterrichts (Gdsu) (2002): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Giest, Hartmut / Wittkowske, Steffen (Hrsg.) (2008): Naturbezogenes und naturwissenschaftliches Lernen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Grundschule Sachunterricht: »Bäume«. Nr. 32 (4/2006), Kallmeyer Verlag: Seelze-Velber.
- Kaiser, Astrid (2010): Neue Einführung in die Didaktik des Sachunterrichts. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kaiser, Astrid / Pech, Detlef (Hrsg.) (2004–2008): Basiswissen Sachunterricht (Band 1–6). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Meier, Richard u. a. (Hrsg.) (1997): Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Arbeitskreis Grundschule.
- Reeken, Dietmar von (Hrsg.) (2011): Handbuch Methoden im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Jana Hetsch-Wiehl / Susanne Horn / Doreen Iser / Janine Storbeck

Lernkultur(en) im Bildungshaus Riesenklein

Unter dem Dach des Bildungshauses Riesenklein hat sich seit 2002 ein Netzwerk entwickelt: ein KinderGarten, eine KinderWerkstatt (Hort), eine Grundschule und eine Gemeinschaftsschule. Das gemeinsame Dach der Institutionen und ihr kontinuierliches und zielgerichtetes Zusammenwirken ermöglichen derzeit 230 Kindern und Jugendlichen nahtlose Bildungswege und schafft einen größtmöglichen Raum für individuelle Entwicklung und Kooperation. Allen Institutionen gemeinsam ist ein konzeptionelles inklusives Selbstverständnis, welches Basis einer ressourcenorientierten und potenzialentfaltenden Lern- und Leistungskultur ist.

Kultur bezeichnet alle Bereiche der menschlichen Bildung im Umkreis von Erkenntnis, Wissensvermittlung, ethischen und ästhetischen Bedürfnissen und der zwischenmenschlichen Kommunikation. Lernen ist die konkrete Aneignung von Kenntnissen, Fähigkeiten, Einstellungen und von Denk- und Verhaltensweisen. Lernkultur verbindet Lernen und Kultur – Kultur ermöglicht Lernen – Lernen führt zur Kultur.

Unseren Erfahrungen nach ist die Kultur ein bedeutsamer Pfeiler einer guten Lernarchitektur. Wenn es Bildungsinstitutionen gelingt, eine Lernkultur zu entwickeln, dann begünstigt diese das Lernen und Leisten sichtbar, förderlich und nachhaltig für alle Beteiligten.

Als wesentliche Bestandteile einer Lernkultur sehen wir die Haltung des Teams, die Lernformate, die räumliche Lernumgebung, Materialien und Werkzeuge, die Formen der Leistungsrückmeldung und die Arbeitsatmosphäre. Der Beitrag gibt Einblick in die Elemente unseres Alltages und in unsere Lernkultur.

Lernen, Arbeiten & Leben – die pädagogische Haltung

Die im Bildungshaus Riesenklein praktizierten Elemente der Reformpädagogik der Franzosen Elise und Célestin Freinet gehen von den Bedürfnissen, Interessen und dem Rhythmus des einzelnen Kindes aus. Sie vertrauen auf die Kräfte des Kindes und orientieren sich nicht an den Defiziten, sondern an seinen Ressourcen.

Elise und Célestin Freinets pädagogische Grundsätze beruhen auf der Überzeugung von einem natürlichen Grundbedürfnis des Kindes, sich zu entwickeln. Das jedem Lebewesen innewohnende Lebenspotenzial ist die positive Kraft, die die Entwicklung des Menschen in einem ununterbrochenen Prozess wechselseitigen Austausches mit seiner Umwelt vorantreibt. Ihre pädagogische Philosophie orientiert sich an den Kernbegriffen: LEBEN. ARBEIT. LERNEN.

Das Recht des Kindes, sich seiner Persönlichkeit entsprechend zu entfalten, ist Ausgangspunkt aller Prozesse. »Freiarbeit ist, wenn man am Montag einen Wochenplan schreibt. Darin steht alles, was man in der Woche machen will. Ich mag das frei zu sein, das ich mir raussuchen kann, ob ich jetzt im Moment lieber

Die Autorinnen:

Jana Hetsch-Wiehl (Kordinatorin der Grundschule), **Susanne Horn** (Geschäftsführerin des Bildungshauses Riesenklein), **Doreen Iser** (Kordinatorin der Freien Schule Bildungsmanufaktur), **Janine Storbeck** (Kordinatorin des Freien Kindergartens)

Mathe oder Deutsch machen will« (Mathilda, Waldgeist). Im Zentrum steht die praktische, sinnvolle, schöpferische und das Kind entfaltende Arbeit. Jedes Kind kann sich seinem Tempo und seinen Fähigkeiten entsprechend entwickeln.

Das **Recht auf Verschiedenheit** ist eines der wesentlichen Prinzipien der Freinet-Pädagogik. Es ist die wichtigste Voraussetzung für die Verwirklichung der Bildungsansprüche jedes Einzelnen, unabhängig seiner Herkunft und seinen Bildungsvoraussetzungen. Im Bildungshaus Riesenklein hat sich hierauf basierend eine Haltung etabliert, die die Vielfalt der Kinder, ihre Lerninhalte, die Materialien und die entsprechenden Lernwege fördert, nutzt und stärkt.

Das Prinzip der Altersmischung impliziert Reichtum. Die Kinder lernen



Alle für einen, einer für alle!

nicht nur durch Anregungen der Erwachsenen, sondern durch Anregungen, die sie sich untereinander geben. Sie profitieren vom Vorhandensein unterschiedlichster Altersstufen, von deren Wissen, ihren Erfahrungen und ihrer Unbefangenheit.

»In unserem Haus sollen alle Kinder und Erwachsenen sichtbar sein« (Janine Storbeck, Pädagogin).

Ein Bildungsort, in dem Individualität, Selbstverantwortung, Vielfalt und Gemeinschaft authentische Aufmerksamkeit erhalten, verändert, entwickelt und reflektiert sich stetig. Hierzu braucht es ein sensibles, interdisziplinäres Team, eigens konzipierte Evaluierungsinstrumente, professionell begleitende Organisationsentwickler und eine wertschätzende Atmosphäre des Gelingens. »In der Küche kriegt man alles mit... Wir arbeiten hier im Team, das ist das Besondere. Wir tolerieren uns, jeder kann nach seiner Fassung leben« (Monika Engel, Mitarbeiterin Service).

Auch in der Zusammensetzung des Teams ist eine Mannigfaltigkeit der Qualifikationen und Erfahrungen ein unverzichtbarer Faktor in einem auf Inklusion ausgerichteten System. Sowohl auf der personellen als auch auf der institutionellen Ebene findet Kooperation statt. »Man kann seine eigenen Interessen herausfinden, entwickeln und hier einbringen« (Dörk Nagler, Pädagoge).

Lernumgebung

»Der Raum, der für die Kinder da ist, soll lebensnah, anregend sein und viel Spielraum zum Experimentieren geben« (Janine Storbeck, Pädagogin).

Eine solche Umgebung sollten die Lehrenden und Lernenden am besten

**Wissensteiger* Stundenstafel*

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
8 ⁰⁰ - 10 ⁰⁰	Sing Song PLANUNGSWIRTE	FREIARBEIT	FREIARBEIT	FREIARBEIT	FREIARBEIT
11 ⁰⁰ - 12 ³⁰	FREIARBEIT SP/ENG MARKT DER MÖGLICHKEITEN	FREIARBEIT SP/ENG MARKT DER MÖGLICHKEITEN	FREIARBEIT	FREIARBEIT SP/ENG MARKT DER MÖGLICHKEITEN	Nirgendwo Produktion KINDER RAT
13 ¹⁵ - 14 ³⁰	Frei- Zeit	Frei- Zeit Ausdruck MARKT DER MÖGLICHKEITEN FREIARBEIT	Frei- Zeit Ausdruck MARKT DER MÖGLICHKEITEN FREIARBEIT	Frei- Zeit Ausdruck MARKT DER MÖGLICHKEITEN FREIARBEIT	Frei- Zeit

selbst gestalten. Beim Einzug in unser neues Haus haben Kinder, Eltern und Mitarbeiter gemeinsam gearbeitet, gemalt und eingerichtet. Dies führt zu einer hohen Identifikation, Werterhaltung und nicht zuletzt zum Wohlfühlen.

Das Lernen in unserer Schule ist in altersgemischten Lerngruppen organisiert. Jede Lerngruppe verfügt über einen **Lernraum**. Den Mittelpunkt dieses Raumes bildet ein großer Tisch, an dem sich die Kinder zu verschiedenen Gelegenheiten versammeln: Wochenplanung, KinderRat, gemeinsames Obstfrühstück und Lesezeit. Der Lernraum bietet eine vorbereitete Lernumgebung für Inhalte aus Sprache und Mathematik, sowie eine Bibliothek mit Lexika, Sach- und Kinderbüchern. Um das individuelle Arbeiten optimal zu unterstützen, gibt es ein gut ausgestattetes

Büro mit Papieren, Stiften und anderem Arbeitsmaterial. In ihren persönlichen Fächern bewahren die Kinder ihre Planungsbücher, Hefte und ihre Arbeitsprodukte in ihren Lebensbüchern auf.

Neben den Lernräumen gibt es verschiedene Räume, die als **Atelier** eingerichtet und ausgestattet sind. »Ein Atelier ist ein Ort, wo Materialien stehen« (Ferdinand, Waldgeist). In ihnen finden die Kinder umfangreiche Material- und Werkzeugsammlungen, die ein zielgerichtetes Forschen und Lernen zu selbstgewählten Themen ermöglichen.

Im Naturkundeatelier haben neben Lexika und Fachliteratur auch viele Tiere, wie zum Beispiel Schrecken oder Fische, ihren Platz. Es gibt Versuchs- und Experimentierstrecken sowie Anregungen zum eigenständigen Forschen oder Probieren.



Leistungsmessung: Ist Leistung messbar?



»Ein Atelier ist ein Ort, wo Materialien stehen«



Ist das nicht eine große Leistung?

Im Lebenskundeatelier können die Kinder über Bücher, entwickelte Arbeitskarteien, Fotos und Kartenmaterial Zugang zu lebenskundlichen Themen finden. In den Regalen finden sich Forschungsanlässe in Form von Gegenständen, Zeitschriften, Dingen aus vergangener Zeit oder veranschaulichendes Material, zum Beispiel über die Urzeit. Die Bandbreite reicht von Geschichte, Geografie bis hin zu ethischen Themen.

Auch das Musikatelier, Englischatelier und das Sportatelier folgen diesem Prinzip und bieten einerseits Raum für Kurse oder Angebote, andererseits sind sie vorbereitete Lernumgebung und Forschungsstätte gleichermaßen.

Das Herzstück eines freinetischen Bildungshauses ist die **Schuldruckerei**. In dieser stehen den Kindern Lettern in verschiedenen Größen, Druckpressen und alle notwendigen Materialien zur Verfügung. Die Druckerei bietet allen Kindern und Erwachsenen eine besondere Form des selbsttätigen und praktischen Lernens. »Den Kindern das Wort geben« (Freinet) bedeutet, ihnen die Möglichkeit zu eröffnen, ihre Worte und Texte sichtbar zu machen. Im Rahmen der Freiarbeit haben die Kinder die Möglichkeit, freie Texte zu verfassen. Sie können entscheiden, ihren Text nach einem Lektorat und einer Arbeitsberatung zur möglichen Form und Gestaltung mit unserer Buchdruckerin zu drucken. »Ein besonderes Projekt in jedem Jahr ist, dass die Schulanfänger gemeinsam das ganze erste Jahr über ein Buchstaben-

buch drucken. Jedes Kind setzt ein Wort« (Annegret Frauenlob, Buchdruckerin).

Die Texte und Illustrationen werden überall im Haus, in Ausstellungen und auf der Homepage präsentiert. Sie können in unserer Zeitung »*RiesenWerk & KleinGedrucktes*« veröffentlicht werden. Die Redaktion besteht aus Kindern und unserer Druckerin und bildet sich immer wieder neu. Die Kinder können ihre gedruckten Texte auch mit nach Hause nehmen oder aber auch in ihrem Lebensbuch aufbewahren.

Eine **Werkstatt** ist eine Arbeitsstätte mit Werkzeugen und Rohstoffen zum Erlernen von handwerklichen Fähigkeiten, sie ermöglicht eine Form des Freien Ausdrucks. Die Kinder können sich für einen Kurs oder ein Angebot in den Werkstätten entscheiden: Filzen, Töpfern, Speckstein, Emaillieren, Nadel & Faden, Kochen & Backen, Kraut & Rüben, Papier oder Holz bearbeiten. »Freier Ausdruck ist etwas, was mir am meisten Spaß macht. Da kann man in viele Werkstätten gehen und etwas herstellen« (Magdalena, Waldgeist).

Lernformate

Das **Lernmaterial** als ein entscheidendes Werkzeug in den Lernprozessen ist von größter Vielfalt, um den unterschiedlichen Bedürfnissen und Möglichkeiten der Kinder zu entsprechen. Eine hohe ästhetische Ausstrahlung, Möglichkeiten der Selbstkontrolle und Vielfalt in der Anwendbarkeit sind dabei nur einige Prinzipien. Eine große Anzahl der Materialien sind durch die PädagogInnen oder auch durch die Kinder oder Jugendlichen einer Gruppe selbst geschaffen.

Die Kinder planen ihre **Freiarbeit** jeweils zu Wochenbeginn in ihren Planungsbüchern. Die PädagogInnen beraten sie dabei und geben Empfehlungen und Impulse für den Lernweg. So werden im Dialog die persönlichen Lernziele formuliert und im Wochenplan festgehalten. Dieser dient dem Kind im Laufe der Woche als Orientierung und ist Basis für die persönliche Reflexion und die folgenden Planungsgespräche. »Ich plane am Anfang der Woche. In der Freiarbeit, da kann man alle Inhalte bearbeiten, die man will, wir arbeiten mit Karteien oder Materialien, wir prüfen unsere Arbeit mit einem Test oder ich spreche mit meinem Lehrer« (Mia, Weggeist).

Die Kinder zeigen an, welche Arbeiten vollendet sind. Je nach Inhalt absolvieren sie mit den PädagogInnen eine Präsentation ihrer erworbenen Kompetenzen, beraten die Arbeitsergebnisse oder absolvieren eine Prüfung am Material. Den Zeitpunkt hierfür bestimmen sie selbst. »Man kann so lernen wie man selbst möchte, man kann viel selbst entscheiden« (Kalotta, Weltgeist).

Die PädagogInnen dokumentieren Lernerfolge und Ziele. Das pädagogische Tagebuch ist neben den Lernberatungen Basis für Elterngespräche und die Erstellung der Zeugnisbücher.

Eine Vielfalt der Inhalte erlebt eine aufmerksame Schule immer wieder aufs Neue, wenn sie die Kinder zu Wort kommen lässt. Die Kinder können im Rahmen von Vorträgen zu selbstgewählten Themen ihre Erkenntnisse präsentieren. In ihrem letzten Grundschuljahr absolvieren sie eine **Jahresarbeit**, die sie mit einem Vortrag und/oder der **Präsentation** eines Produktes vor einem interessierten Publikum abschließen. »Wenn man den



Die Worte und Texte der Kinder sichtbar machen

Vortrag dann vor der ganzen Schule hält, dann hat man natürlich schon ein kleines Nervenkrabbeln« (Raban, Wettergeist).

Der **Markt der Möglichkeiten** ist als Prinzip zu verstehen. Ähnlich wie auf einem Wochenmarkt erfolgen verschiedene Angebote aus dem Bereich Welterkundung. Sie werden als geschlossener mehrteiliger Kurs oder in offener einmaliger Form wie z. B. das Musizieren mit einem eingeladenen Orchester angeboten.

Angebote werden aufgrund eines bestimmten Impulses oder einer gerade verfügbaren Expertise unterbreitet. »Ein Angebot ist, wenn jemand sich was ausgedacht hat und es den Kindern zeigen will« (Soatina, Waldgeist). Möglich sind auch einmalige, aber periodisch wiederkehrende Themen, die zum Beispiel dem Jahreslauf folgen. »Ein Angebot ist einmalig. In ein Angebot sollte man gehen, weil man es vielleicht nie wieder macht im Leben« (Lorenz, Waldgeist).

Einen **Kurs** belegen die Kinder, indem sie sich nach seiner Ausschreibung verbindlich dazu entscheiden, über einen längeren Zeitraum ein Thema zu bearbeiten. Dabei werden ebenso Themen aus Sprache und Mathematik angeboten als auch Inhalte aus den Ateliers und Werkstätten wie zum Beispiel Leichtathletik für Anfänger oder ein Töpferkurs. »Ein Kurs ist etwas, wo man sich eintragen kann, aber wo man immer gehen muss, außer wenn er vorbei ist« (Lorenz, Waldgeist).

Die Kurse werden durch PädagogInnen, Eltern, Künstler, Handwerker ausgeführt. Es ist auch möglich, dass Kinder selbst Angebote initiieren und durchführen. Die Vielfalt der Inhalte und Akteure ist für unsere Lernkultur sehr bereichernd. »Es ist schön, etwas von meiner Arbeit erzählen zu können. Ich kenne selber viele Höhen und Tiefen der Arbeit ..., es ist ganz konkret und hautnah. Es verbindet ..., das ist mir auch gerade passiert, das ist das Leben« (Almuth Lohmann-Zell, Keramikerin und Mutter).

Célestin Freinet betrachtet die Lerngruppe als eine arbeitende Gemeinschaft, als einen lebendigen Organismus. Diese organisiert ihr demokratisches Zusammenleben im **KinderRat**. Grundlage hierfür ist eine Selbstverwaltungsordnung – hierin sind die Verantwortlichkeiten, Rechte und Möglichkeiten für alle Beteiligten sowie der einzelnen Gremien geregelt.

Die Kinder lernen im KinderRat Konflikte anzusprechen, zu diskutieren, gegenseitig konstruktive Kritik und Hilfe zu geben. Der Rat setzt sich aus allen Kindern und Pädagogen der Lerngruppe zusammen, jeder hat eine Stimme. Er wird von den Kindern moderiert und protokolliert. Als Struktur dienen die Rubriken »Reflexion«, »Danke«, »Kritik« und »Wünsche«. »Beim KinderRat, da treffen sich alle Kinder einer Lerngruppe und besprechen Sachen, die sie betreffen, klären sie und überlegen, wie sie es regeln können, und wenn es die ganze Schule, also alle betrifft, geht es in den RiesenRat und dann wieder in die Lerngruppe zurück« (Raban, Wettergeist).

Die **KinderWerkstatt** ist ein lebendiger Bestandteil des Ganztages. In der KinderWerkstattzeit können die Kinder zwischen Freiem Spiel und Angeboten wählen. Sie haben vielfältige Freiräume und Zeit, eigenen Ideen nachzugehen, gemeinsame Spiele zu finden und auch Zeit zum Träumen und Trödeln. Wir haben Vertrauen, dass die Kinder ihren Nachmittag nach eigenen Vorstellungen aktiv gestalten, ihre Bedürfnisse erkennen und für deren Erfüllung und Sorge tragen – die KinderWerkstatt-PädagogInnen begleiten sie dabei. Neben dem Freien Spiel gibt es für die Kinder die Möglichkeit, aus naturwissenschaftlichen, handwerklichen, künstlerischen und sportlichen offenen Angeboten zu wählen.

Leistungskultur und Leistungsrückmeldung

Leistung ist individuell. Eine anregungsreiche Lernumgebung, Interesse an den Inhalten, Aktivität, Freude am eigenen Können und Vertrauen in die Neugier und Fähigkeiten sind unbedingte Voraussetzungen für gelingende Lernprozesse. »Die Herausforderung für die Kinder im Riesenklein besteht im selbstbestimmten Lernen, sie suchen sich ihre Inhalte und Wege und können ihre Lernsituation einschätzen ...« (Ulrike Menne, Mutter).

Kinder, Jugendliche und Erwachsene können in unserem Haus durch selbstbestimmtes und aktives Lernen ihre individuellen Lernwege entwickeln, reifen und wachsen. »Ich denke, wenn man Spaß am Lernen hat, dann bringt man auch eine größere Leistung!« (Kalotta, Weltgeist).

Da Leistung individuell ist, müssen auch die Rückmeldungen über er-

brachte Leistungen individuell und für den Lernenden nachvollziehbar, authentisch, ressourcenorientiert und leistungsstärkend sein. Seit Gründung unseres Hauses haben wir verschiedene Instrumente der Leistungsrückmeldung entwickelt. Hierzu gehören Diplome, Anerkennungen, Lernlandkarten und Zeugnisbücher. Zentrale Bedeutung für unsere Lernkultur haben die dialogischen Formen der Leistungsrückmeldung, allen voran die halbjährlichen Lernberatungen und Selbsteinschätzungen. »Vor der Lernberatung fülle ich einen Zettel aus, wie man sich einschätzt, selbst bewertet und plant, wie man sich verhält im Gruppenleben ... durch diese Selbsteinschätzung werden neue Ziele erarbeitet« (Helene, Weltgeist).

Resümee

Wir sind davon überzeugt, dass Kinder und Jugendliche, die Anerkennung erfahren, auf ihren Lernwegen herausgefordert werden und sich aktiv und selbstbestimmt entwickeln dürfen, für sich und unsere Gesellschaft verantwortlich und gestalterisch wirken können.

Jedes Kind sollte von einer respektvollen und anregungsreichen Lernkultur umgeben sein. Jede Bildungsinstitution kann und muss, ausgehend von ihrer Heterogenität, ihr eigenes Verständnis entwickeln. Eine dann wachsende Kultur ist für alle Lernenden und Lehrenden langfristig erfüllend und wertvoll. ■

Literatur

- Bildungshaus Riesenklein* (2014): Konzeptionen und Selbstverständnis des Bildungshauses Riesenklein, Halle, www.riesenklein.com
- Freinet, Célestin in: Hering, J./ Hövel, W. (1999): Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinetpädagogik, Bremen.
- Glänzel, Hartmut: Freie Entfaltung der Persönlichkeit in: Gödde-Werth, Isabell und Hölzl, Pia (Hg.) (1997): Reader zur Freinet-Weiterbildung: Freier Ausdruck, 2. überarb. Auflage, Dortmund.
- Hagstedt, Herbert (Hrsg.) (1997): Freinet-Pädagogik heute – Beiträge zum Internationalen Célestin-Freinet-Symposium in Kassel, Weinheim.
- Pädagogik Kooperative (Hrsg.) (1994): Freinet-Pädagogik – Ein Werk- und Atelierbuch: Eine Zusammenstellung von Beiträgen aus 18 Jahre(n) Fragen und Versuche – Zeitung der Pädagogik-Kooperative, Bremen.

Elke Hilliger

Die Reformschule Kassel

Ein reformpädagogisches Schulkonzept in der Praxis

Das Aktionsfeld unserer Schule richtet sich auf die Verwirklichung eines Schulkonzeptes, das über die Jahre einen besonderen Umgang mit der Verschiedenheit der Kinder in den Blick genommen hat. Dafür hat die Schulgemeinde an der Reformschule verschiedene Antworten gefunden und in ihrem pädagogischen Konzept verankert.

Als Beispiele seien hier genannt: Öffnung des Unterrichts, Arbeits- und Wochenplan, Morgenkreis, Projektarbeit, Einschulung mit fünf Jahren, Flexibler Schulanfang, Ganztagskonzepte, Abschaffung der 45-Minuten-Stunde, Lernentwicklungsberichte, Lernen in jahrgangsgemischten Lerngruppen, Feedbackstrukturen und nicht zuletzt der gemeinsame Unterricht. Einige dieser Aspekte werden später in diesem Artikel näher beleuchtet.

Das pädagogische Gesamtkonzept der Reformschule Kassel kann als ein System von Lernen bezeichnet werden, das durch einen konsequenten Aufbau der Kompetenzen über die Stufen hinweg zum Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler auf verschiedenen Anspruchsniveaus beiträgt. Aktuell beschäftigt sich die Schule mit der Weiter-

entwicklung des gemeinsamen Unterrichts hin zu einer »inklusive Schule« im Sinne eines Gesamtförderkonzeptes für alle Kinder.

Unser Leitbild: Inklusive Schule

»Die Reformschule soll dem jungen Menschen helfen, seine Bildungsmöglichkeiten vielfältig zu entfalten. Er soll dabei nicht nur seinen Geist bilden können, sondern auch seinen Körper und seine Fähigkeiten, etwas mit den Händen herzustellen. Er soll sich in der Welt orientieren lernen – in der Nachbarschaft wie in fernen Ländern. Er soll die Verhältnisse in der Gesellschaft soweit begreifen lernen, dass er ihnen, einmal erwachsen, handelnd antworten kann. Bei alledem soll er lernen, sich selber zu achten, indem er die anderen achtet, deshalb muss er in der Schule die Erfahrung machen, dass es ein Glück ist, wenn er aus eigener Initiative mit anderen zusammenarbeiten kann, auch wenn er zuzeiten imstande sein muss, für sich allein zu arbeiten.« (Rauschenberger 1988)

Die zur Schulgründung formulierten Ziele der Reformschule Kassel enthalten bereits wesentliche Merkmale einer inklusiven Schule. In einer Schule, die **Lern- und Lebensort** ist, verstehen wir Inklusion als einen Prozess und ein Ideal, nach dem wir als Schule streben. Jeder Schritt auf diesem Weg ist uns wichtig. Eine inklusive Schule sieht Heterogenität und Andersartigkeit von Menschen nicht als Belastung, sondern als Potential auf dem Weg einer Gesellschaft der Vielfalt und Teilhabe für alle.

Der Reformschule sind **alle Kinder willkommen**. Sie werden in einer pädagogischen und organisatorischen Einheit von Grund- und Sekundarstufe I zu einem Abschluss geführt, der ihre indi-

Die Reformschule Kassel

ist seit ihrer Gründung im Jahre 1988 eine Versuchsschule des Landes Hessen und der Stadt Kassel. Sie ist eine integrierte Gesamtschule mit Grundstufe und Sekundarstufe I. Besondere Konzeptbausteine wie das Lernen in jahrgangsgemischten Lerngruppen sowie der fächerübergreifende Ansatz beim Lernen in Projekten für die naturwissenschaftlichen und gesellschaftswissenschaftlichen Fächer tragen dazu bei, dass es der Reformschule gelingt, alle Kinder entsprechend ihrer Leistungsmöglichkeiten zu fördern. Die Reformschule versteht sich als eine »inklusive« Schule. www.reformschule.de

viduellen Kompetenzen dokumentiert. Die Schule trägt Verantwortung für den Lernerfolg aller Kinder.

Die Schule ist **demokratisch und partizipativ**. Die Kinder sind Subjekte ihrer Lernprozesse und werden an den Entscheidungen, die Schulleben und Unterricht betreffen, beteiligt.

Lehrkräfte und Mitarbeiter arbeiten mit den Eltern zusammen. Alle fühlen sich für die Kinder verantwortlich. In unserer Schulgemeinde **leben Kinder, Lehrkräfte und Eltern die Vielfalt** und achten einander darin.

In jeder Gruppe lernen Ältere und Jüngere miteinander und voneinander, Mädchen und Jungen, Kinder mit und ohne Behinderung, mit unterschiedlicher sozialer, kultureller oder religiöser Herkunft. Der Aufbau stabiler Beziehungen sowohl der Kinder untereinander als auch zu den Erwachsenen ist uns wichtig als leitendes Prinzip des Unterrichts und als Gegenstand besonderer Unterrichts- und Schulveranstaltungen.

Mit dem Ziel einer **ganzheitlichen Entwicklung** der Kinder schaffen wir Lernarrangements, die die individuellen Kompetenzen und sozialen Fähigkeiten aller Kinder fördern. Dabei gestalten wir die Anforderungen angemessen und beteiligen die Kinder im



Lebenswelt erforschen



Erfahrungen ordnen. Eindrücke ausdrücken

Prozess der Leistungsbewertung und Leistungsrückmeldung.

Wir fördern die gegenseitige kollegiale Unterstützung und **arbeiten in Teams**. Die Schulentwicklung wird als stetiger Prozess gesehen, an dem alle Beteiligten mitwirken und sich den dafür nötigen Herausforderungen stellen.

Durch den langjährigen Status der Reformschule als Versuchsschule des Landes Hessen und der Stadt Kassel heben sich neben den pädagogischen auch die organisatorischen Rahmenbedingungen in vielerlei Hinsicht gegenüber Regelschulen ab, wie im Folgenden anhand zentraler Aspekte dargestellt wird.

chische Gesundheit ihrer Schülerinnen und Schüler. Es gibt besondere Angebote zur Bewegungsförderung sowohl im Unterricht als auch in den Pausen (Pausensport, Ausleihe für Spiel- und Sportgeräte), Mittagessen (auch in Bio-Qualität), Angebote zur Sucht- und Gewaltprävention. Regelmäßig werden diese Angebote und deren Umsetzung evaluiert und wenn möglich optimiert.

Jahrgangsmischung

Als ein weiterer, wenn nicht sogar als wichtigster Baustein des Gesamtkonzeptes der Reformschule Kassel ist die

Jahrgangsmischung hervorzuheben. Schülerinnen und Schüler aus drei bzw. zwei Jahrgängen lernen und arbeiten hier gemeinsam innerhalb einer Lerngruppe. Gegenseitige Hilfe und Voneinander-Lernen (Jüngere lernen sowohl von den Älteren als auch umgekehrt) werden hierdurch besonders gefördert. Zudem wird durch die Jahrgangsmischung in besonderem Maße soziales Lernen angeregt, da sich die Schülerinnen und Schüler auf sich stetig verändernde Gruppenkonstellationen einstellen. Sie sind in einem Schulbesuchsjahr jüngste Kinder ihrer Lerngruppe, im nächsten mittlere und im dritten Jahr sind sie älteste Kinder. Die Jahrgangsmischung bietet den Kindern und Jugendlichen der Reformschule besondere Chancen zum Heranwachsen in eine verantwortungsvolle Position innerhalb der Gruppe. Häufig nehmen die »Großen« eine Vorbildfunktion für die »Kleinen« ein und auch jüngeren Schülerinnen und Schülern, die in ihrer persönlichen Entwicklung bereits weit vorangeschritten sind, wird die Möglichkeit gegeben, besondere Verantwortung innerhalb der Gruppe zu übernehmen und sich an älteren Gruppenmitgliedern zu orientieren. Durch diese Rollenwechsel innerhalb der Lerngruppe können sie ihr Selbstkonzept allmählich entwickeln und für sich annehmen.

Bezogen auf die Lerninhalte bietet die Jahrgangsmischung zudem Potential für eine sehr vielfältige Differen-

Ganztagsschule

Die Reformschule bietet den Schülerinnen und Schülern als Ganztagsschule einen rhythmisierten Schultag, Mittagessen, Früh-, Ferien- und Nachmittagsbetreuung für die jüngsten Schülerinnen und Schüler sowie ein reichhaltiges und vielfältiges AG-Angebot zur Förderung individueller Interessen. Die Reformschule gestaltet ein vielfältiges, kulturell anregendes Schulleben und bietet qualifizierte, erweiterte Betreuungs-, Lern- und Freizeitmöglichkeiten. Insgesamt ist die Schule somit nicht nur Lernort, sondern vor allem auch Lebens- und Wohlfühlort für die Schülerinnen und Schüler. Als Ganztagsschule sorgt sich die Reformschule besonders um die physische und psy-



Sich Unvertrautes aneignen. Hand anlegen. Selber tun

zierung, da aufgrund des unterschiedlichen Alters und Lernstandes der Kinder und Jugendlichen einer Gruppe differenzierte Zugänge zum Erwerb von Kenntnissen und Kompetenzen geschaffen werden und sich die Schülerinnen und Schüler daher unabhängig von ihrer Jahrgangsstufe je nach Leistungsfähigkeit und persönlicher Entwicklung entfalten können. So haben leistungsschwächere »Ältere« die Möglichkeit, sich an »Jüngeren« zu orientieren und leistungsstarke »Jüngere« bereits an den »Älteren«.

Auf diese Weise wird ein fast vollständiger Verzicht auf äußere Differenzierung möglich, was eine »Durchlässigkeit« zwischen den verschiedenen Schulformen, Jahrgängen und Bildungsgängen (Hauptschule, Realschule, Gymnasium) ermöglicht. In der Reformschule finden die Schülerinnen und Schüler somit ein Bildungsangebot vor, das innerhalb einer einzelnen Schule alle Schullaufbahnen ermöglicht. Die Schule zeigt sich damit gegenüber allen Schülerinnen und Schülern verantwortlich und fördert deren Potentiale. In einem solchen Verständnis von Diversität ist es auch für Kinder mit besonderem Förderanspruch möglich, im eigenen Entwicklungstempo voranzuschreiten.

Da für alle Schülerinnen und Schüler ein individuelles Lerntempo zugelassen wird, können auch die Kinder mit Förderanspruch in ihren Lernbedürfnissen gefördert werden. Möglich wird dies durch die teilweise Doppelsteckung zweier Lehrkräfte innerhalb des Unterrichts sowie die enge Vernetzung der Lehrkräfte innerhalb der jeweiligen Lerngruppen und Stufen durch regelmäßig stattfindende Team- und Stufen-sitzungen.

Einen hohen Stellenwert hat für die Reformschule die Förderung der Entwicklung sozialer Kompetenz. Durch Unterrichtsangebote im Sozialen Lernen sowie im Gruppenrat, der in allen Stufen stattfindet und von den Kindern bzw. Jugendlichen selbst angeleitet wird, lernen die Schülerinnen und Schüler über die Jahrgangsstufen hinweg nachhaltig, ihre eigenen Angelegenheiten miteinander zu regeln. Sie übernehmen auch Verantwortung bei stufenübergreifenden Aktivitäten, bei Patenschaften, als Hilfskräfte bei Sport-

festen. Sie gestalten das kulturelle Leben der Schule aktiv mit bei Festen, Theateraufführungen, Ausstellungen und Sportveranstaltungen.

Grundschule und Sekundarstufe in einer Schule

Die Rahmenbedingungen der Reformschule grenzen sich auch insofern von Regelschulen ab, dass Grund- und Sekundarstufe innerhalb einer Schule vereint sind. Die Einschulung erfolgt mit fünf Jahren und damit bereits ein Jahr früher als an Regelschulen. Bis zum Jahrgang 10 gibt es keinen Schulwechsel, wodurch der übliche Bruch beim Übergang in die Sekundarstufe deutlich abgemindert wird. Den Schülerinnen und Schülern der Grund- und Sekundarstufe wird dadurch die Möglichkeit geboten, sich durch gemeinsame Aktivitäten zu vernetzen, was auch durch eine im Stundenplan verankerte wöchentliche Strangzeit gefördert wird.

Die Vereinigung der Grund- und Sekundarschule ermöglicht es zudem, Wissen und Können sowie den Erwerb fachlicher und überfachlicher Kompetenzen systematisch, langfristig und nachhaltig aufzubauen, wie im Hessischen Referenzrahmen für Schulqualität gefordert.

Projekt-»Unterricht«

Das Lernen in Projekten betrachten wir als eine wesentliche Grundlage für den Erwerb unterschiedlicher Kompetenzen. Gemeint sind nicht temporär stattfindende Projekte im Fachunterricht oder als Projektwochen für die Schulgemeinde, sondern in dieser Schule finden in der Grundstufe der Sachunterricht und Religionsunterricht sowie in der Sekundarstufe die Lernbereiche Naturwissenschaften, Gesellschaftslehre und Religionsunterricht durchgehend in projektartiger Form statt. Schülerinnen und Schüler üben sich hier von Beginn an in einer Arbeitsweise, in der sie in wechselnden Kleingruppen gemeinsam mit anderen Lernenden Verantwortung übernehmen und innerhalb eines Themenbereiches nach eigenen Interessen recherchieren, Informationen aktiv handelnd ausarbeiten und die Ergebnisse ihrer jeweils mehrwöchigen Gruppenarbeit schließlich vor der



Elke Hilliger

leitet seit 2009 die Reformschule in Kassel. Sie studierte an der Universität Kassel Deutsch, Gesellschaftslehre, Ev. Religion für die Lehrämter Sekundarstufe I und Grundstufe. Stationen ihres beruflichen Lebens waren die Leitung einer Grundschule in Bad Arolsen, Schulamtsdirektorin an den Schulämtern in Eschwege und Kassel, Mitarbeiterin in der Schulinspektion in Hessen.

gesamten Lerngruppe präsentieren. In freien Projekten zu Wunschthemen sowie in den zwei Halbjahresarbeiten der Stufe IV können sie schließlich all ihre langfristig erworbenen Kompetenzen zeigen. Von klein an können die Lernenden somit ihre selbst erarbeiteten Inhalte vor einem Publikum präsentieren, Feedback geben und annehmen, ihre Leistungen selbst einschätzen, in der schuleigenen Bibliothek oder im Internet recherchieren, Quellen angeben, außerschulische Partner für ihre Arbeit ansprechen und nutzen, ein handwerkliches oder intellektuelles Ergebnis einbringen, ihre Stärken kennen lernen und wissen, woran sie weiter arbeiten müssen, um zum Erfolg zu kommen. So gelingen mit großer Kontinuität und Nachhaltigkeit die Vermittlung überfachlicher Kompetenzen sowie die Förderung von eigenverantwortlichem und kooperativem Lernen. Ganz nebenbei erwerben die Schülerinnen und Schüler eine ausgeprägte Medienkompetenz. ■

Literatur

- Heiniger, Peter (2014): Herausforderungen und Grenzen des individuellen Lernens, Vortrag in der Universität Kassel.
 Hessisches Schulgesetz, zuletzt geändert durch Gesetz vom 18.12.2012, GVBl.S.645.
 Institut für Qualitätsentwicklung (2011): Hessischer Referenzrahmen Schulqualität. Wiesbaden.
 Rauschenberger, Hans (1988): Schritte zum Anfang. In: Förderverein (Hrsg.): Festschrift zur Eröffnung der Reformschule.

Ursula Carle

PRIMUS – Ein Schulversuch zum längeren gemeinsamen Lernen

Das Land Nordrhein-Westfalen richtete mit dem Schuljahr 2013/14 den auf 10 Jahre festgelegten Schulversuch PRIMUS ein. Grundschulen und weiterführende Schulen, die sich zu einer neu konzipierten Langformschule zusammenschließen wollten, konnten sich für das Schuljahr 2013/14 und 2014/15 bewerben. Letztlich entschieden sich 5 Schulen für eine Teilnahme: Die PRIMUS-Schule Minden startete 2013/14, die PRIMUS-Schulen Münster, Schalksmühle, Titz und Viersen ein Jahr später.

Die Konzeption: Langformschulen mit Primarstufe, einer integrierten Sekundarstufe und eigener Gymnasialer Oberstufe können auf eine beachtliche Tradition zurückblicken und auf diverse Auszeichnungen verweisen, so z.B. in Berlin die Fritz-Karsen-Schule, die 1948 gegründet wurde oder die sehr viel jüngeren Stadtteilschulen in Hamburg, z.B. die Winterhuder Reformschule und die Erich-Kästner-Schule. In Nordrhein-Westfalen war die Laborschule Bielefeld (Jg. 1–10) bislang die einzige Langformschule. Sie alle arbeiten jahrgangsübergreifend und inklusiv. Nach einer jahrelangen und umfangreichen Schul- und Unterrichtsentwicklung gehören sie heute zu den besten Schulen Deutschlands.

Im Schulversuch PRIMUS schließen sich eine Grundschule und eine Schule des Sekundarbereichs zu einer neu gegründeten inklusiven Schule, der PRIMUS-Schule zusammen und kooperieren mit einer Gymnasialen Oberstufe. Es werden jahrgangsübergreifende Klassen gebildet, die die frühere Schulartgren-

ze überschreiten: z.B. Lerngruppe 1–3, 4–6 und 7–10. Lehrerinnen und Lehrer aus der früheren Grundschule arbeiten auch in höheren Klassen, Sekundarstufenlehrkräfte in Lerngruppe 1–3. Analog zum geforderten jahrgangsübergreifenden und inklusiven Unterricht gilt es, alternative Formen der Leistungsbeurteilung zu erproben, die der notwendigen Individualisierung und der Arbeit mit differenziertem Lernangebot gerecht werden. Ziel ist die Entwicklung leistungsfähiger und chancengerechter Schulen ohne Auslese und mit anschlussfähigen Bildungsangeboten.

Gründe, sich für den PRIMUS-Schulversuch zu bewerben

Alle fünf PRIMUS-Schulen hatten unterschiedliche Gründe und Voraussetzungen für die Bewerbung. So war die Ausschreibung z.B. eine willkommene Möglichkeit zum Erhalt der Sekundarstufe im ländlichen Raum. Oder das PRIMUS-Konzept spiegelte in weiten Teilen die schulinternen Vorstellungen von einer guten Schule und bot der Wirklichkeit einen offiziellen Rahmen.

Lothar Sack, langjähriger Leiter der Fritz-Karsen-Schule Berlin und von 2007 bis 2016 Vorsitzender der Gemeinnützigen Gesellschaft Gesamtschule, hat Gründe zusammengestellt, die für Langformschulen sprechen: keine Grundschulempfehlungen, keine Schulplatzsuche am Ende der Grundschulzeit und entsprechend weniger lernfeindlichen Druck auf die Kinder im dritten und vierten Schuljahr. Es fühlt sich sicherlich nicht gut an, wenn man eine Schule besuchen muss, deren Zuweisung es gerade abzuwehren galt. Bei die-

sem Wettlauf gibt es einige vordergründige Gewinner, aber auch sehr viele Verlierer (vgl. Sack 2015, 30ff). Positiv gewendet bedeutet das: PRIMUS-Schulen bieten ihren Schülerinnen und Schülern stattdessen die Möglichkeit, auf ihrer Schule bis zu Klasse 10 zu bleiben.

Basis: Miteinander lernen – eine inklusive Lernkultur

Wenn Hektik und Konkurrenzkampf am Übergang in die Sekundarstufe entfallen, muss sich Lernen nicht auf Bewertungsrelevanz verengen. Vielmehr kann die Lernzeit genutzt werden, um eigenen Lerninteressen nachzugehen und Interessantes beharrlich zu vertiefen. Es kommt darauf an, sein Können zu erweitern, und nicht auf die Gymnasialempfehlung. In den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen besteht für die SchülerInnen die Möglichkeit, sich an Kindern zu orientieren, die bereits Expertise zur jeweiligen Aufgabe mitbringen, sich Arbeitsweisen abzuschauen und sich bei der eigenen Arbeit beraten zu lassen. Die Lerngruppe kann so allmählich zu einer Lerngemeinschaft mit sichtbaren gemeinsamen Lernergebnissen zusammenwachsen. Denn wo kooperiert wird, können sich Beziehungen entwickeln, die eine tragfähige Basis bilden, auf der es möglich wird, gemeinsam einer Sache auf den Grund zu gehen. Jahrgangsübergreifend profitieren keineswegs nur die jüngeren Schülerinnen und Schüler. Gerade anderen etwas erklären erfordert die erneute Reflexion des bereits Gekonnten und relativiert die vermeintliche Sicherheit, etwas schon verstanden zu haben. Etwas erklären erfordert, es auf den Punkt zu bringen. Dass kooperatives Lernen allen Beteiligten nützt, ist auch vielfach durch empirische Forschung belegt (Carle/Metzen 2014, 30ff).

Was für die Schülerinnen und Schüler vorgesehen ist, spiegelt sich in der Arbeit der Professionellen. Im Schulversuch PRIMUS wird erwartet, dass



Dr. Ursula Carle
ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Bremen und Fachreferentin für Grundschulforschung im Grundschulverband

Fachkräfte mit unterschiedlichen Ausbildungen zusammenarbeiten und gemeinsam die neue Schule aufbauen. Das betrifft Primarstufen- und Sekundarstufenlehrkräfte, Sonder- und SozialpädagogInnen, ErzieherInnen und SchulbegleiterInnen und andere Fachkräfte. In einer inklusiven Schule sind ihre spezifischen Kompetenzen unverzichtbar. Allerdings haben die meisten von ihnen bislang nur Erfahrung in ihrer eigenen Spezialeinrichtung: der Grundschule, der Sekundarstufe, der Förderschule. Die große Herausforderung besteht darin, dass nicht nur die neue Schulstruktur aufgebaut werden muss, sondern darüber hinaus auch die professionellen Kompetenzen entsprechend weiterentwickelt werden müssen. Gilt es doch im inklusiven Unterricht der PRIMUS-Schule, über 20 unterschiedlichen Kindern gleichzeitig Herausforderungen zu bieten, aber zugleich den sozialen und fachlichen Leistungsanforderungen der allgemeinen Schule zu genügen. Die gemeinsame Entwicklungsarbeit in einer großen dreizügigen Schule verteilt die Anforderungen auf viele Schultern und ermöglicht, sich gegenseitig zu stärken. Im Team gelingt dann der Aufbau der neuen Schule unter den kritischen Augen der Öffentlichkeit leichter.

Das soziale Klima der Schulgemeinschaft wird durch die Zusammenarbeit kooperativer, stärker auf das gute Zusammenleben und Lernen zentriert, wenn man ein gemeinsames Jahrzehnt vor sich hat. Schulleitung, Lehrerinnen und Lehrer sowie die pädagogischen Fachkräfte stellen sich auf diese lange Zusammenarbeit ein – ein Vorteil der Langformschulen, der im befristeten Schulversuch ohne Verstetigungsgarantie von Jahr zu Jahr abnimmt. Durch die Langform gibt es genug Zeit, Projekte gemeinsam anzupacken, Eltern und SchülerInnen einzubinden. Wird die Möglichkeit einer solchen Kooperation genutzt, ist zu erwarten, dass die Identifikation mit der Schule steigt. Der Zehnjahreszeitraum ohne den Zwang, sich nach vier Jahren absetzen zu müssen, bietet dafür sehr viel bessere Bedingungen als das gegliederte Schulsystem. Wenn alle die PRIMUS-Schule als ihre Schule und ihren Lernort betrachten, für den sie sich einsetzen, den sie mitgestalten und weiterentwickeln wollen, gewinnt die Schule einen neuen Charakter. Schulfachlernen hält

sich nicht im Vordergrund, weil durch die Kooperation gleichberechtigt die Art und Weise, wie die fachlichen Inhalte erschlossen werden, ans Licht tritt.

Inklusive Lernkultur entwickelt sich

Es entwickelt sich allmählich eine inklusive Lernkultur, ein Orientierungs- und Wertesystem, in dem jedes Kind wertgeschätzt und dabei unterstützt wird, den eigenen Lernwegen zu folgen und sich damit in das gemeinsame Lernen der Gruppe einzubringen. Diese Entwicklung passiert nicht gleichförmig, ist nicht homogen, eher als iterativer Prozess zu beschreiben: Veränderung der Teamarbeit ruft neue Entwicklungsnotwendigkeiten hervor, die nicht nur die räumlich-zeitliche Organisation betreffen, sondern auch persönliche Vorlieben, Werte und Arbeitsweisen infrage stellen. Eine Öffnung des Unterrichts für die Lernprozesse der Kinder erfordert nicht nur neue Aufgabenstellungen, sondern auch eine Neuorganisation der unterrichtlichen Abläufe, der Feedbackstrukturen u. v. m. Auf der persönlichen Ebene bedarf Entwicklung einer inklusiven Lernkultur vor allem einer Umstrukturierung der Wertvorstellungen. Zum Beispiel fällt es Lehrerinnen und Lehrern anfangs oftmals schwer, die kleinschrittige Kontrolle über das Tun der Kinder aufzugeben und ihnen die Freiheit zu lassen, eigenen Ideen nachzugehen, eigene fachliche Relevanzsetzungen vorzunehmen und eigene Lösungsansätze zu entwickeln. Ist die ganze Schule beteiligt, betrifft die Entwicklung auch die gesamte Schulorganisation und die gemeinsam geteilten Wertvorstellungen. Mit Bordmitteln gelöst, finden aber tradierte Überzeugungen immer wieder Eingang in die Veränderungsprozesse, können sie auch stark verlangsamen. Einmal gewonnene Erkenntniserweiterung lässt sich aber nicht mehr zurückdrehen.

PRIMUS erfordert also, von tradierten Überzeugungen Abschied zu nehmen und sich neuen zuzuwenden. Eine solche gesellschaftlich tradierte Überzeugung ist eine mechanische Wirkvorstellung, etwa, dass Kinder lernen, was ihnen gelehrt wird, oder dass gesellschaftliche Chancen vorbestimmt sind, Schule Benachteiligungen also kaum etwas entgegensetzen kann. Hierher ge-

hört auch die Denkweise, dass Behinderungen i. d. R. bestimmte Zukunftsprognosen für ein Kind nach sich ziehen. Demgegenüber entsteht durch die verwobene Entwicklung der Wertvorstellungen, der Strukturen und der Art und Weise, wie miteinander gelernt wird, ein neues Ganzes und wird Voraussetzung für weitere Entwicklungen. Die Entwicklung einer inklusiven Lernkultur kommt demnach nie an ihr Ziel, weil Kultur kein irgendwann fertiges Ding ist, sondern ein in Bewegung befindliches Orientierungs- und Wertesystem.

PRIMUS-Schule Minden – zwei Lernkulturen treffen sich

Die zentralen Entwicklungen an der Primus-Schule Minden liefern nicht in einer linearen Zeitreihe ab, sondern anlassbezogen und miteinander verzahnt. Schon der Reformimpuls für die PRIMUS-Schule Minden ging nicht von der Ausschreibung des Schulversuchs aus, sondern die Ausschreibung passte zum Entwicklungsvorhaben der 2011 beschlossenen Stadtteilschule als Zusammenschluss der dreizügigen Cornelia-Funke-Grundschule und der Dependence der Kurt-Tucholsky-Gesamtschule, die bereits Erfahrung mit Gemeinsamen Lernen vorweisen konnte. Beide Schulen liegen unmittelbar nebeneinander. Die Stadtteilschule mit den Jahrgängen 1–10 und Gemeinsamen Lernen sollte allen Kindern im Stadtteil bessere Bildungschancen eröffnen. Wesentliche Voraussetzungen für durch die Schulversuchskonzeption geforderte Unterrichtsentwicklung brachten beide Schulen ein. Lediglich der jahrgangsübergreifende Unterricht, zumal über die Grenzen der Schulstufen hinweg, erforderte organisatorisch und didaktisch eine komplette Neukonzeption. Im Unterschied zu anderen PRIMUS-Schulen brachte die PRIMUS-Schule Minden kein detailliert ausgearbeitetes Entwicklungskonzept in ihren Antrag ein. Vielmehr wollten die Akteure dem Entwicklungsprozess offen begegnen und auch die dafür nötige Arbeitsstruktur auf die Entwicklungsaufgaben bezogen und dementsprechend veränderlich gestalten. Die dafür eingerichtete Steuergruppe aus KollegInnen der beiden Schulen und der Einbezug des didaktischen Leiters der Kurt-Tucholsky-Schule in ein

erweitertes zunächst kommissarisches Schulleitungsteam stellten eine schnelle Arbeitsfähigkeit sicher und legten den Fokus von Beginn an auf die Unterrichtsentwicklung. Jahrgangsübergreifendes Lernen wurde ab Klasse 1 sukzessive aufgebaut. Aufbauend begann der Prozess mit der organisatorischen Einführung jahrgangsübergreifender Klassen, es folgte eine Entscheidung für eine einheitliche Bezeichnung der jahrgangsübergreifenden Lerngruppen als Lernfamilien 1–3 usw. und die Festlegung von Strängen (A bis I), innerhalb derer die Kinder aufsteigen, um häufigen Bezugsgruppenwechsel zu vermeiden. Immer ca. 8 SchülerInnen sollen den Wechsel gemeinsam vollziehen, z. B. von Lernfamilie 1–3A nach Lernfamilie 4–6A.

Im dritten Jahr des Schulversuchs war die Stufe 1–3 eingerichtet und hatte mit jahrgangsübergreifendem Lernen gute Erfolge. Es folgte die kommissarische Einrichtung der Abteilungsleitungen der neuen und jetzt einzurichtenden jahrgangsübergreifenden Stufen 1–3, 4–6 und 7–10. Jahrgangsfachteams wurden zu Teams für die Entwicklung einer jahrgangsübergreifenden curricularen Struktur, Didaktik und Methodik in der Sekundarstufe umstrukturiert. In diesem Zuge wurde im dritten Schulversuchsjahr die Abschaffung verzichtbarer Teams beschlossen, um die Komplexität der Entwicklung und dadurch bedingte Mehrfachbelastungen im Kollegium zu reduzieren. Deutlich wird ein weiterer Aspekt einer inklusiven Lernkultur, nämlich zur Kenntnis zu nehmen, was jeder Einzelne zu leisten imstande ist.

Diskutiert wurde mit Blick auf die neue Teamstruktur, dass wie für die Lernfamilie 1–3 auch für die Lernfamilien 4–6 und 7–9 Teams etabliert werden, die mit den jeweils nächsten Lernfamilien vernetzt arbeiten sollen, um Anschlussfähigkeit sicherzustellen. Da die Jahrgangsmischung neue didaktische Partituren und eine erhebliche fachlich-didaktische Einarbeitung erfordert, wurden Überlegungen zur Zahl der aufeinanderfolgenden Schuljahre angestellt, die Lehrerinnen und Lehrer in derselben Lernfamilie arbeiten sollten, ohne den Einblick in die angrenzenden Stufen zu verlieren.

Der für die Entzerrung von Lernzeiten und mehr Möglichkeiten des

vertieften Lernens nötige Ausbau der Rhythmisierung über den ganzen Tag brachte Probleme zutage, da nun das Konzept der offenen Ganztagschule für die GrundschülerInnen gepaart mit der gebundenen Ganztagschule der Sekundarstufe nicht mehr zur Struktur der Lernfamilie 4–6 passte. Auch an anderen Stellen wurde deutlich, dass die Richtlinien für die Grundschule teilweise ungünstiger gestaltet sind als für die Gesamtschule.

Schulinternes Curriculum

Als umfangreiche und herausfordernde Aufgabe stellte sich die Weiterentwicklung der schulinternen curricularen Struktur für die Sekundarstufe mit Blick auf die anstehende Jahrgangsmischung heraus. Dabei sollen jeweils die Themen und die Ziele von drei Jahrgängen aufeinander so abgestimmt werden, dass Lernen am gleichen Thema auf unterschiedlichen Niveaus möglich wird (Spiralcurriculum). Neben der Entwicklung eines abgestimmten methodischen Rahmenkonzepts für den Unterricht in allen Lerngruppen wurden fachbezogene und überfachliche Öffnungs- und Differenzierungsstrategien abgesprochen. So soll der Fachunterricht allmählich mit Anwendungsbezug in den Projektunterricht hinein geöffnet werden, um alle Kinder in der Arbeit am gemeinsamen Gegenstand zu erreichen. Dabei zeigte sich, dass es für jahrgangsübergreifenden Unterricht in der Sekundarstufe so gut wie kein geeignetes Material auf dem Markt gibt. Hier sind die Bedingungen für die Grundschule besser.

Lerndokumentation und Selbsteinschätzung

Als Dokumentationsinstrument für den Offenen Unterricht wurde das Logbuch eingeführt. Es soll den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den Stand ihres Lernens zu überblicken und so einen Beitrag zur Selbsteinschätzung leisten. Das Logbuch dient darüber hinaus der Kommunikation mit den Eltern und ist eine Grundlage für Beratungsgespräche. Zur Konzeption des jahrgangsübergreifenden inklusiven Unterrichts gehört auch die Entwicklung von Lernbeobachtung als eine Basis für die

differenzierte Unterrichtsplanung und für das Feedbacksystem (Zertifikate, Lernentwicklungsberichte, Schüler-Eltern-Lehrergespräche zum Halbjahr).

Schließlich begann die Umstrukturierung der Arbeitsplätze der Kinder in den Klassen- und Gruppenräumen sowie den offenen Fluren und Foyers, um sie der Unterrichtsöffnung noch besser anzupassen. Insbesondere soll an der PRIMUS-Schule Minden ein übersichtlich strukturiertes Angebot an Arbeitsmaterialien für die Lernfamilien weiterentwickelt werden, das die SchülerInnen überschauen und eigenständig nutzen können. Dazu gehört auch Material mit Selbstkontrollmöglichkeiten. Die Ausgangslage der PRIMUS-Schulen ließ erwarten, dass zwei einander fremde Lernkulturen aufeinandertreffen. Während der Sekundarstufe hohe Priorität des schulfachbezogenen Lernens unterstellt wird, wird der Primarstufe eine stärkere Orientierung an den Lernprozessen der Kinder und sozialen Werten unterstellt. Diese Überzeugungen zusammenzubringen, scheint kein großes Problem zu sein, ist doch evident, dass sich mit dem Heranwachsen auch die fachlichen Zugänge und die Möglichkeiten selbstständigen Arbeitens weiterentwickeln. Mit Blick auf die Entwicklung der einzelnen Kinder wirkt die Grenze viertes Schuljahr ohnehin eher aufgesetzt. Annäherungs- und Abstimmungsbedarf entsteht aber, um die fachliche Anschlussfähigkeit zu gewährleisten. ■

Literatur

- Carle, Ursula / Metzen, Heinz (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Wissenschaftliche Expertisen) *Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen (MSW) (2012): Eckpunkte Schulversuch PRIMUS. Stand: 28. Juni 2012. Online verfügbar: www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Versuche/Primus/Kontext/Eckpunkte_Schulversuch_PRIMUS.pdf (Download am 25.09.2016)*
- Sack, Lothar (2015): Warum Langformschulen besser sind. In: Schnell, Irmtraud (Hrsg.): Für uns kommt nur 1–13 in Frage. Entwicklungsimpulse aus und für PRIMUS Berg Fidel. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 30–37.

Petra Hiebl / Klaudia Schultheis

Lernen und Erziehen aus der Perspektive der Kinder

Forschung über und mit Kindern: Gegenwärtig gibt es nicht nur verschiedene Disziplinen wie die Psychologie, Soziologie oder die Kulturwissenschaften, die Kinder zum Forschungsgegenstand haben, sondern auch unterschiedliche methodische Zugänge. So verfügen wir über repräsentative Surveys und umfangreiches statistisches Datenmaterial zu Kindern und Kindheit. Genauso finden sich aber auch hermeneutisch-phänomenologische und qualitative Studien in der Forschung über und mit Kindern.

Während für die sozialwissenschaftliche Kindheitsforschung und die Kulturwissenschaften wie die Ethnologie Kindheit eine konzeptionelle Kategorie ist und sie diese als gesellschaftliches Phänomen oder Konstruktion verstehen, fokussieren Psychologie und Erziehungswissenschaft stärker auf die Entwicklung und das Lernen von Kindern. Dennoch sind in beiden Disziplinen der Zugang und die Perspektive auf Kinder, Lernen, Erziehung, Schule und Unterricht völlig unterschiedlich. So gibt es in der Pädagogik nicht den isolierten Blick auf Variablen kindlicher Entwick-

lung oder kindlichen Lernens, die eventuell experimentell nachgestellt, beobachtet und in ihren Veränderungen gemessen werden.

Die Kindheitsforschung in der Soziologie untersucht z. B. soziale Beziehungen und Interaktionen der Kinder oder die Rolle der Kinder in der Gesellschaft, meist mit ethnographischen Methoden.

Der pädagogische Zugang ist im Vergleich dazu dadurch gekennzeichnet, dass er die Beziehung zwischen dem kindlichen Lernen und dem Erziehungshandeln in den Blick nimmt. Wir sprechen deshalb in Abgrenzung zur sozialwissenschaftlichen Kindheitsfor-

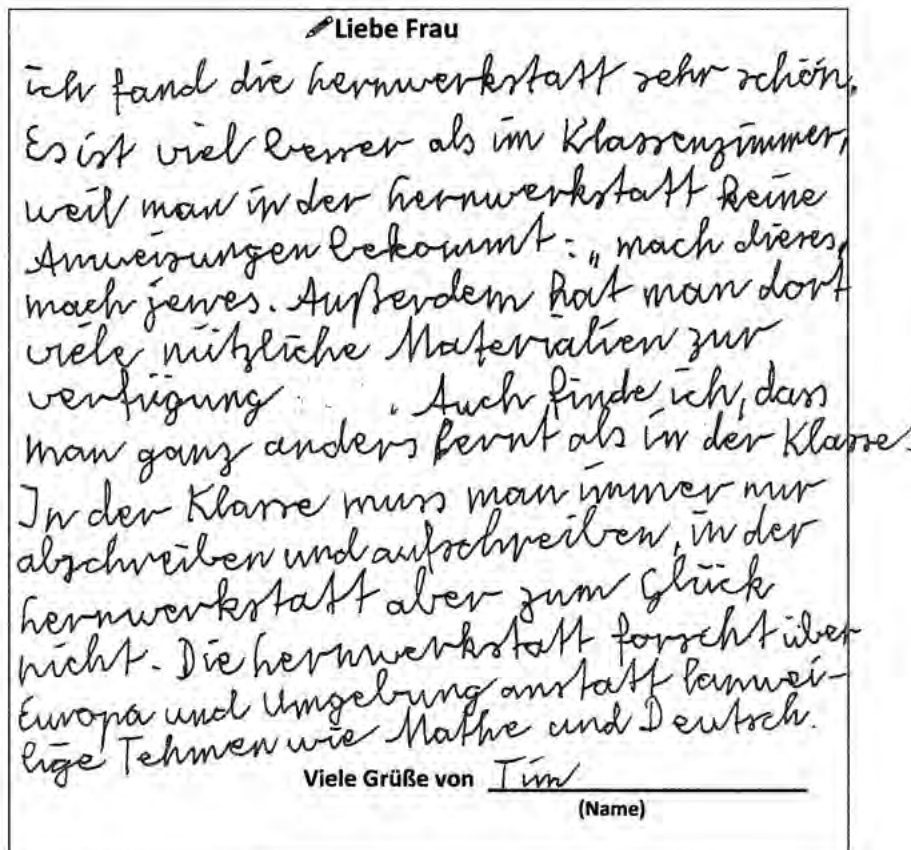
schung von der Pädagogischen Kinderforschung, da sie explizit auf die Perspektive der Kinder auf Lernen und pädagogisches Handeln fokussiert.

Pädagogische Kinderforschung (Schultheis / Hiebl 2016)

Die Konzeption für die Pädagogische Kinderforschung hat sich im letzten Jahrzehnt kontinuierlich entwickelt und ist auf pädagogische Bezugstheorien sowie die Leibphänomenologie¹ gegründet. Sie zielt auf Erkenntnisse über die individuelle Erfahrung von Kindern mit Lernen und pädagogischem Handeln in den pädagogischen Settings von Schule, Familie und anderen pädagogischen Institutionen. Das Forschungsinteresse richtet sich vor allem auf die subjektive Befindlichkeit und Gestimmtheit, Bedürfnisse und Wünsche der Kinder sowie die leiblich-ästhetische Erfahrung im Zusammenhang von Lernen und Erziehen. Ziel der Pädagogischen Kinderforschung ist es, durch die Forschungsergebnisse pädagogisches Handeln aus der Perspektive der Kinder zu reflektieren und zu evaluieren.

Die Hattie-Meta-Studie zeigte, wie wichtig es ist, dass Lehrer wahrnehmen, was die Lernenden denken und wissen. Die Welt des Lernens und des Unterrichtens aus der persönlichen Sicht der Schülerinnen und Schüler ist der Lehrperson jedoch oft unbekannt. Wenn wir Kinder als aktive Lerner sehen, die uns über ihr Denken und Empfinden, ihre Sensibilitäten, Ideen und Erfahrungen mit Lernen, Unterricht, Leistung, sozialen Beziehungen, Lehrer(inne)n, der Schule als Lebensraum und vielem mehr berichten können, können wir wichtige Erkenntnisse gewinnen, die zu mehr Unterrichtsqualität und einer besseren Schule beitragen.

Das besondere Anliegen der Pädagogischen Kinderforschung ist es deshalb, die Kinder aktiv am Forschungsprozess



zu beteiligen und sie zur Artikulation ihrer subjektiven Perspektive zu bringen. So müssen im Forschungsprozess einerseits die sprachlichen, kognitiven oder leiblichen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigt werden. Ebenso muss der Komplexität von Lehr-Lern-Prozessen Rechnung getragen werden. Räumliche und zeitliche Lernbedingungen, biographische Vorerfahrungen und Vorwissen, aber auch die momentane körperliche Verfasstheit der Kinder wie auch der Lehrer spielen in der konkreten Lehr-Lern-Situation zusammen und ergeben Konstellationen, die jeder Beteiligte auch individuell unterschiedlich rezipiert. Um den Kindern eine hörbare Stimme im Forschungsprozess zu geben, hat sich die Pädagogische Kinderforschung zum Ziel gesetzt, kreative neue Forschungsmethoden und multimodale Verfahren zu erproben, um den Kindern bei der Artikulation ihrer Erfahrungen zu helfen.

Beispiel einer Pädagogischen Kinderforschung

Lernerfahrungen von Schülerinnen und Schülern in der Lernwerkstatt (Teilstudie in Hiebl 2014)

Die Studie leistet einen Beitrag zur Erforschung der leiblichen und kognitiven Dimension des kindlichen Lernens, indem sie Erkenntnisse über die Lernerfahrungen in der pädagogischen Situation Lernwerkstatt aus der Perspektive von Grundschulkindern ermöglicht.

Die verbalisierten Erfahrungen der Kinder verdeutlichen, dass sie Lernen im Klassenzimmer und in der Lernwerkstatt sehr bewusst wahrnehmen und kritisch reflektieren können. Die

Ergebnisse belegen aus der Kinderperspektive, dass das Lernsetting einer Lernwerkstatt von Kindern tendenziell sehr geschätzt und aktiv angenommen wird. Im Mittelpunkt der kindlichen Wertschätzung stehen dabei die *lernförderliche Lernumgebung, die Berücksichtigung der leiblichen Grundlagen des Lernens in der Lernwerkstatt und das kindliche Bedürfnis nach Kompetenzerleben und Selbstbestimmung im sozialen Kontext*. Die Kinderaussagen korrelieren in hohem Maße mit aktuellen Theorien, wie Kinder gut lernen (vgl. Hiebl 2014). Aus den Erkenntnissen lassen sich Folgerungen für die Gestaltung von Lernumgebungen ableiten.

Im Folgenden wird die **Auswertungskategorie »Atmosphäre«** vorgestellt:²

In sprachlichen Äußerungen wie auch durch Mimik, Gestik und »leibliche Botschaften« haben die Kinder ihre Gefühle und Gestimmtheiten gegenüber der (Lern-)Atmosphäre in der Lernwerkstatt in Zusammenhang mit dem Raum Lernwerkstatt kommuniziert. Die Kinder genießen es, in dem Raum der Lernwerkstatt zu arbeiten und viele beschreiben das Gefühl, dass sie Spaß in der Lernwerkstatt haben. Sie nehmen die positive Atmosphäre der Lernumgebung leiblich wahr. Das lässt vermuten, dass sich diese wahrgenommene Atmosphäre insgesamt positiv auf (kognitive) Lernprozesse auswirkt.

Sie unterstützen ihre Aussagen, indem sie dabei lachen und so ihren Gefühlen Ausdruck geben: »Also mir hat es relativ viel Spaß gemacht, weil es hat mir gefallen und ich hätte am liebsten tagelang hier gearbeitet (lacht).« (Mädchen 10). Die Lernmotivation durch die Lernwerkstatt wird hier zum Ausdruck

gebracht. Ein Junge ergänzt diesen Eindruck durch die Darstellung: »Im Unterricht ist alles ernster, finde ich, wie in der Lernwerkstatt« (Junge 1). Beim Lernen werden verschiedene Emotionen erlebt, die sich auf die Motivation auswirken können.

Mehrfach wird der Raum ganz einfach mit »schön« beschrieben. »Schön« beschreibt in diesem Fall »schöne« Gefühle und Gestimmtheiten gegenüber der Lernwerkstatt, aber auch den »schönen Raum«. »Schön« ist somit Ausdruck eines Gefühls oder Eindrucks, der das Kind leiblich erfasst. Dieses in der Lernwerkstatt vorherrschende Gefühl nimmt auf die Kinder leiblich Einfluss. Ohne sprachlich differenziert ausgedrückt werden zu können, nimmt diese leibliche Erfasstheit durch die Atmosphäre Einfluss auf das Lernen. Kindlichen Bedürfnissen nach Raumgestaltung und Lernumgebung, die zum Explorieren einladen, wird in einer Lernwerkstatt entsprochen. Die »schöne« Atmosphäre trägt zur lernenden Auseinandersetzung bei.

Die Lernatmosphäre gefällt den Kindern in der Lernwerkstatt auch, weil sie ein Raum ist, der besonders eingerichtet ist und viele Lernangebote hat. »Das ist halt ein Klassenzimmer. Bloß da sind halt die Tische anders und die Tische stehen anders. Die Tafel ist jetzt nicht zum Schreiben da, wo die Lehrerin darauf schreibt, sondern da hängen Künstler und dann gibt es [...] verschiedene Stationen und ganz viele Bücher, wo man auch darin lesen kann« (Mädchen 5).

»Also ich finde das auch viel schöner als normalen Unterricht, weil man da ja [...] selbst forschen kann« (Junge 8). Die Lernangebote sind für die Kinder attraktiv und laden sie zur handelnden Auseinandersetzung und zu neuen Lernerfahrungen ein. Die Kinder nehmen die Lernwerkstatt im Sinne einer Lernumwelt, in der sie Lernerfahrungen machen können, wahr.

Auf ihr Klassenzimmer wollen die Kinder jedoch nicht verzichten, sie schätzen das Besondere an der Lernwerkstatt: »Fände ich jetzt nicht so schön, weil man müsste auch mal was im Klassenzimmer machen. Man kann freilich auch mal was anderes machen. Da freut man sich dann umso mehr darauf, wenn man erst was im Klassen-



Die neu erschienene Publikation stellt den theoretischen Bezugsrahmen und die Besonderheiten einer Methodologie Pädagogischer Kinderforschung vor. Zusätzlich werden ausgewählte Beispiele der Pädagogischen Kinderforschung konkretisiert.

Schultheis, K./Hiebl, P. (Hrsg.) (2016): Pädagogische Kinderforschung. Grundlagen, Methoden, Beispiele. Stuttgart: Kohlhammer.

zimmer macht und dann in den Raum hinein» (Junge 6).

Die Atmosphäre wird durch die Kinder aus dem subjektiven leiblichen Empfinden beschrieben wie auch von der objektiven Wirkung durch Raum, Lernangebote und Selbstbestimmung.

Zusammenfassung der Ergebnisse

Die Studie zeigt, dass sich Schülerinnen und Schüler tendenziell für Lernwerkstattarbeit aussprechen.

Aus Schülerperspektive sind Lernwerkstätten Erfahrungsräume, die zur Entwicklung der individuellen Persönlichkeit sowie überfachlicher und fachlicher Kompetenzen im sozialen Kontext beitragen. Durch die leiblich wahrgenommene lernförderliche Atmosphäre und den Aufforderungscharakter der Lernumgebung werden die Kinder zum Lernen motiviert. Hierbei unterstützt sie das Gefühl von Mit- bzw. Selbstbestimmung. Die Schülerinnen und Schüler erfahren als positiv, dass sie ihren eigenen Fragestellungen nachgehen können und durch Lernpartner auf ihren Lernwegen unterstützt werden.

Fazit und Ausblick

Pädagogische Kinderforschung fokussiert Lernen und Erziehen aus der Perspektive der Kinder. Sie werden als Experten für ihr Lernen wahrgenommen. Das ist für die erziehungswissenschaftliche Forschung nicht selbstverständlich. Überwiegend beruht Bildungsforschung derzeit auf der Erhebung statistischer Daten, um herauszufinden, welche Maßnahmen, Methoden, Organisationsformen im Bildungswesen zu höheren Leistungen der Schülerinnen und Schüler führen und damit auch das Bildungssystem effektiver machen. Die

Perspektive der Kinder mit einzubeziehen ist ein innovativer Ansatz, der den Blick auf einen Forschungsgegenstand erweitern und sinnvoll ergänzen kann sowie praktische Handlungsfelder aus Kinderperspektive reflektieren lässt.

Auch laufende Forschungsprojekte³ der Pädagogischen Kinderforschung lassen bereits interessante Einblicke in die Kinderperspektive zu und versprechen weitreichende Erkenntnisse darüber, wie Kinder schulisches Lernen wahrnehmen und erleben.

● **Zeiterfahrungen von Grundschulkindern** (Anja Vieweger)

Wenn »Zeit« zum Diskussionsgegenstand wird, geschieht dies meist auf bildungspolitischer Ebene (Verkürzung der Gesamtschulzeit, Ganztagschulen). Um der Forderung nach individualisiertem Lernen gerecht zu werden, muss gerade auch die individuelle Zeiterfahrung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt und pädagogisch-didaktisch reflektiert werden. Die Studie untersucht die Perspektive von Schülerinnen und Schülern auf die »Zeit« in der Schule, ihre Zeitstrukturen, Rhythmisierungen und Rituale.

● **Wie erleben Kinder inklusive**

Settings? (Heiko Geschwendt, M.A.)

Um sich dem situativen kindlichen Erleben in inklusiven Settings anzunähern, nimmt die Studie die theoretischen und methodologischen Grundlagen der Pädagogischen Kinderforschung auf und konkretisiert sie für den Kontext der pädagogischen Inklusion. Mit Hilfe eines multimodalen Methodendesigns, wie es für den Ansatz der Pädagogischen Kinderforschung typisch ist, werden die Kinder mit und



Prof. Dr. Klaudia Schultheis (links)

ist Inhaberin des Lehrstuhls für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

Dr. Petra Hiebl (rechts)

ist Akademische Oberrätin mit Forschungsaufgaben am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt.

ohne diagnostizierten Förderbedarf dazu motiviert, ihre Lernerfahrungen in pädagogisch-inklusive Settings mitzuteilen.

● **Tablets in der Grundschule aus Kinderperspektive** (Ann Susann Zimmermann)

Mobile Computer sind aus unserem gesellschaftlichen Alltag nicht mehr wegzudenken. Erkenntnisse über die Erfahrungen und Perspektiven der Schülerinnen und Schüler im Hinblick auf das mobile Lernen mit Tablets können dabei zu einer Verbesserung der pädagogischen und didaktischen Gestaltung des Tablet-Einsatzes im Unterricht beitragen. Mittels einer innovativen multimodalen Methodenkombination wird die Perspektive der Kinder auf das Lernen mit Tablets im Schulkontext untersucht. □

Anmerkungen

1) »Menschliche Lernprozesse sind [...] an leibliche Voraussetzungen gebunden. Lernen ist in jedem Alter abhängig von Eindrücken, Erlebnissen, Anschauung, Atmosphären und Gestimmtheiten in Räumen, aber auch von Zeitstrukturen und von sozialen Beziehungen. Gerade kognitives Lernen vollzieht sich nicht in einem von leiblichen Bedingungen abgehobenen Bereich« (Schultheis 2004, S. 102).

2) Für die komplette Auswertung aller Kategorien (Zeit, Lernwerkstatt/-arbeit, Sozialform, Unterschied zum Klassenzimmer/-unterricht, Rückmeldung zum Lernen, Lernbegleitung) siehe Hiebl 2014.
3) Betreut von Frau Prof. Dr. Schultheis

Literatur

Hiebl, Petra (2014): Lernwerkstätten an Schulen aus der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Münster: LIT.
Schultheis, K. (2004): Leiblichkeit als Dimension kindlicher Weltaneignung. Leibphänomenologische und erfahrungstheoretische Aspekte einer Anthropologie kindlichen Lernens. In: Duncker, L., Scheunpflug, A. u. Schultheis, K.: Schulkindheit. Anthropologie des Lernens im Schulalter. Stuttgart, S. 93 – 171.

Bundeskongress am 26./27.9.2016, Goethe-Universität, Frankfurt a. M.

»Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie«

Mit diesem zweitägigen Kongress, an dem über 400 Personen teilnahmen, hat ein Bündnis von sieben Veranstaltern ein deutliches Ausrufezeichen hinter die gemeinsame grundlegende bildungspolitische Forderung gesetzt: »Eine für alle – die inklusive Schule für die Demokratie«!

Ausgangspunkt für die gemeinsame Selbstverpflichtung, für dieses Ziel gesellschaftliche und politische Mehrheiten zu gewinnen, ist das Wissen um die grundsätzliche Unvereinbarkeit des selektiven allgemeinen Schulwesens und des Sonderschulwesens mit dem Gleichheitsgebot des Grundgesetzes, der Kinderrechtskonvention und der Behindertenrechtskonvention.

Nun wird die Forderung nach »einer Schule für alle Kinder und Jugendlichen« seit Jahrzehnten erhoben, bislang ohne durchschlagenden Erfolg. Dies aber, so Prof.in Sabine Andresen (Prodekanin des FB Erziehungswissenschaften an der Goethe-Universität) in ihrem Grußwort, sei kein Grund zur Resignation. Es gelte, sich den alten Mythos von Sisyphos in der Lesart von Albert Camus anzueignen: »Immer wieder neu beginnen!«

Ausgangslage

Nach wie vor nichts Neues: Das Schulsystem in Deutschland zementiert soziale Benachteiligungen, die Kinder mit in die Schule bringen. Trotzdem hat die Politik Reformen bisher nur mehr als zögerlich umgesetzt. Schulstrukturdebatten sind seit Jahren schon geradezu tabuisiert. Dies ändern zu wollen ist Ziel des Bündnisses, das in diesem Kongress einen markanten Ausdruck fand: Eine breite gesellschaftliche Debatte um die Schulstruktur soll angestoßen werden. Das gegliederte Bildungssystem ist nicht zukunftsfähig: »Es bedarf einer Schule für alle – ohne äußere Gliederung und Auslese.« Das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Schulpflicht muss deshalb die konsequente Fortsetzung der vor fast 100 Jahren durchgesetzten Grundschule werden,

heißt es in der Erklärung des Kongresses. Dabei sind die vielen positiven Beispiele gemeinsamen Lernens in integrativ und inklusiv arbeitenden Schulen überall im Land eine Ermutigung auf dem Weg zur Überwindung selektiver Strukturen.



Prof. Vernor Muñoz bei seiner Eröffnungsrede: »Wir müssen nur eine Kleinigkeit ändern: Alles!«

Einer der wichtigen Mahner für einen Systemwechsel war Prof. **Vernor Muñoz**, ehemaliger Sonderberichterstatte der Vereinten Nationen für das Recht auf Bildung. In seiner Eröffnungsrede stellte er heraus, dass die vor gut zehn Jahren von ihm festgestellten Defizite des deutschen Schulsystems nach wie vor weiter bestehen. Muñoz betonte: »Inklusion kann nicht durch Ausgrenzung erreicht werden!« Inklusion sei immer möglich, fuhr er fort, denn: »Die einzige Lernvoraussetzung ist das Atmen.« Allerdings sei die politische Durchsetzung dieser Erkenntnis kein leichter Weg: »Wenn ich heute gefragt werde, was verändert werden müsste, dann wäre meine Antwort: Nur eine Kleinigkeit – alles!«

Die Vorsitzende des Grundschulverbands, **Maresi Lassek**, betonte auf dem Kongress die Position ihres Verbandes: »Längeres gemeinsames Lernen ist überfällig!« Lehrerinnen und Lehrer an den Grundschulen bekommen den Erfolg des gemeinsamen Lernens der Kinder immer wieder über Studien bescheinigt, trotzdem muss sich die

Grundschule auf die Auslese vor dem Übergang in die Sekundarstufe ausrichten. Das gemeinsame Lernen geht nach der Grundschule nicht weiter, die in der Grundschule am weitesten entwickelten inklusiven Lernmöglichkeiten werden abrupt und willkürlich unterbrochen.

Maresi Lassek: »Daher muss das gegliederte Schulsystem im Sekundarbereich endlich eine konsequente Reform erfahren. Im Sinne einer demokratischen und inklusiven Zielorientierung muss diese auf das gemeinsame Lernen aller Kinder und Jugendlichen bis zum Ende der Pflichtschulzeit ausgerichtet werden.«

Das jetzige gesplante Schulsystem überträgt den Selektionsdruck auf die Grundschulen. Der Druck des Sortierens ist vielerorts schon im ersten Schuljahr zu spüren und nimmt z.T. abstruse Formen an. Beispiele sind die am »Schulerfolg« ausgerichtete Wahl der Kindertagesstätte, vorgetäuschte Wohnortwechsel für die Schulwahl, psychologische Gutachten, Finanzierung von Nachhilfe, Beeinflussung pädagogischer Schul- und Lernkonzepte. So wird das unbeschwertere Lernen der Kinder vielfältig beeinträchtigt.

Die Folge ist, dass Eltern mit ihren Ängsten zu einer verstärkten Selektion schon in den Grundschulen beitragen und damit deren Ausmaß noch erhöhen.

Das jetzige Schulsystem behindert und unterbricht Bildungsverläufe. Das vermeintlich »begabungsgerechte« Sortieren am Übergang von 4 nach 5 bzw. 6 nach 7 in ungleichwertige Schulformen im Sekundarbereich führt zu Brüchen im Lernprozess von Kindern, betreibt massiv soziale Auslese, zementiert das gesellschaftliche Auseinanderdriften und organisiert Bildungs-Ungerechtigkeit.

Das System verpasst es, die Kompetenzen von Kindern stärkenorientiert zu unterstützen. Ein unbelasteter Übergang gelingt nach den Erfahrungen von Lehrkräften erfolgreicher in Gesamtschulen oder in die neu entwickelten Gemeinschaftsschulen einiger Bundesländer.

»Barrieren«

... war das Motto des 1. Kongress-tages: Was sind die Stolperstellen und Hindernisse, die der Durchsetzung einer inklusiven Schule im Wege stehen? Vernor Muñoz sprach die »Barrieren in den Köpfen« an: »Inklusion ist ein Bewusstseinsthema. Es ist eine Frage der Haltung. Inklusion beginnt im Kopf.« Prof. **Micha Brumlik** (Goethe-Universität) ergänzte: »Wir müssen zur Kenntnis nehmen, dass Menschen Ängste und Unbehagen mit und vor verschiedenen Arten von Behinderung haben. Gegen diese Barrieren hilft nicht nur Aufklärung, hier bedarf es auch des politischen Zugriffs. »Barrieren« haben zuerst einmal viel mit Interessen zu tun, dann auch mit »dem Bauch«. Bei Strukturfragen im Bildungswesen geht es immer um soziale und politische Interessen.«

In einer Podiumsdiskussion mit **Ralph Fleischhauer** (Vorsitzender des Schulausschusses der Kultusministerkonferenz (KMK) und Abteilungsleiter im NRW-Schulministerium) zeigte



Mehr als 400 Teilnehmerinnen und Teilnehmer beim Bundeskongress in der Frankfurter Goethe-Universität

sich deutlich, dass die Bildungspolitik auf der Bremse steht und die Entwicklung zu einem inklusiven Schulsystem blockiert. Der Vertreter der KMK empfahl, die Zunahme des gemeinsamen Lernens durch weniger Mehrgliedrigkeit und die Inklusion von Kindern mit Behinderungen in allgemeinen Schulen, auch in Gymnasien, als wichtige Entwicklungsschritte nicht kleinzureden: gerade vor dem Hintergrund des Hamburger Volksentscheids, der die Verlängerung der Grundschulzeit um zwei Jahre zu Fall gebracht habe. Ralph

Zum Bundeskongress »Eine für alle« hatte ein **Bündnis von sieben Organisationen** aufgerufen: Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW), Aktion Humane Schule (AHS), Gemeinnützige Gesellschaft Gesamtschule – Verband für Schulen des gemeinsamen Lernens (GGG), Grundschulverband (GSV), NRW-Bündnis »Eine Schule für alle«, Politik gegen Aussonderung – Koalition für Integration und Inklusion, Goethe-Universität Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaften.

Unterstützer des Kongresses waren die Aktion Mensch, die Deutsche Gesellschaft für Demokratiepädagogik, das Institut für Teamarbeit und Schulentwicklung sowie die Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft. | Informationen und Materialien zum Kongress finden sich unter www.gew.de/bildungspolitik/inklusion/bundeskongress-eine-fuer-alle/dokumentation/



Fleischhauer: »Es gibt eine klare Tendenz zur Zweigliedrigkeit in den Bundesländern. Und es gibt einen evolutionären Prozess hin zu einem *inklusi- veren* Schulsystem.« Und: »Keine Landesregierung wird es derzeit politisch überleben, das Gymnasium abschaffen zu wollen. Was also ist zu tun? Wir müssen das Gymnasium in den inklusiven Prozess einbeziehen!«

In der Diskussion wurde deutlich, dass es in der KMK keine gemeinsam getragene Vorstellung von Inklusion gibt und erst recht keine, die sich an dem Menschenrechtsmodell einer »Schule für alle« orientiert.

»Transformation«

... war das Programm des 2. Tages überschrieben: Wie aber kommen wir zu der »Einen Schule für alle«?

Maresi Lassek betonte für den Grundschulverband: »Die gemeinsame Grundschule von mindestens 4 Jahren gibt es nun seit fast 100 Jahren. Es ist höchste Zeit, dass der Reformschritt zu einer gemeinsamen Schule für alle in der Sekundarstufe konsequent fortgesetzt wird und damit der Schritt in ein inklusives Schulsystem, zu dessen Entwicklung sich Deutschland verpflichtet hat. Die Forderungen »Eine für alle« und »länger gemeinsam lernen« umschreiben den Anspruch des Grundschulverbandes, allen Kindern gerecht zu werden.«

Prof. **Ewald Feyerer** (Pädagogische Hochschule Oberösterreich, Linz) resümierte: »Ein Paradigmenwechsel von einem selektionsorientierten zu einem förderorientierten Bildungssystem ist notwendig. Das bedeutet innere und äußere Schulreform – eine Reform der Kultur, der Strukturen und der Praktiken.

Ermutigung

Für das Bündnis der Kongressveranstalter ist nur ein inklusives Schulsystem demokratietauglich und zukunftsfähig, weil es der zunehmenden gesellschaftlichen Spaltung entgegenwirkt und auf gleichberechtigte soziale Teilhabe und Chancengleichheit zielt. In der Erklärung heißt es: »Das gemeinsame Leben und Lernen in einer Schule für alle fördert das Verständnis und die Verantwortungsbereitschaft füreinander, das friedliche Zusammenleben innerhalb der Gesellschaft und die Kultur einer demokratischen Teilhabe.« Es passt sich den Erfordernissen einer demokratisch gestalteten Migrationsgesellschaft an, die »gegenwärtig und zukünftig herausgefordert ist, geflüchtete Menschen aufzunehmen und zu integrieren«. In ihrer Erklärung verpflichten sich die Bündnispartner, »an der Überwindung des gegliederten Schulwesens mitzuarbeiten und dafür gesellschaftliche Mehrheiten zu gewinnen«.

Der Kongress hat hinter diese Selbstverpflichtung ein markantes Ausrufezeichen gesetzt. Ganz im Sinne des KMK-Vertreters Ralph Fleischhauer: »Ein Kongress wie dieser ist ein Stachel im Fleisch von Politik und Verwaltung.« Und so bleibt zu hoffen, was der Oberbürgermeister der Stadt Frankfurt, **Peter Feldmann**, so formulierte: »Sie haben den Ort Ihres Kongresses gut gewählt. Sie tagen hier in Frankfurt – dem Ort der Demokratie, der Stadt der Paulskirche, wo bereits 1848 gezeigt wurde, dass nicht alles so bleiben muss, wie es ist.«

Ulrich Hecker

Redakteur von »Grundschule aktuell«,
Stellv. Vors. des Grundschulverbands

Grundschule – Hinterhof überwunden, aber dringender Ausbaubedarf

Ausstattung der Grundschule(n) im Vergleich

Eine Pressemitteilung des Grundschulverbandes im Juli 2016 begann mit der guten Nachricht, dass die Grundschulen in Deutschland nicht mehr die »Hinterhöfe der Nation« sind (Jochimsen 1971), was sich bereits über Leistungsstudien wie »IGLU« ab 2001 andeutete. Die deutschen Schülerinnen und Schüler erreichten Plätze im oberen Viertel. Das darf aber nicht darüber hinwegtäuschen, dass bei der Finanzierung und Ausstattung der Grundschule unser Land – eines der reichsten – nur im OECD-Mittelfeld landet. Der Rückstand gegenüber den Sekundarstufen I und II wurde etwas aufgeholt, die Klassen sind dank der »demographischen Rendite« kleiner geworden.

Tatsache ist, und das stellt das Gutachten von Professor Klaus Klemm deutlich heraus:

- Vergleichbare Länder geben für die ersten vier Schuljahre erheblich mehr Geld aus als das reiche Deutschland. Auffällig ist, dass in anderen OECD-Staaten die Kinder zudem mehr Unterricht erhalten.
- In Deutschland wird für ein Kind in der Grundschule deutlich weniger pro Jahr ausgegeben als in der Sekundar-

stufe I und II (5.600 € gegenüber bis zu 7.700 € im Gymnasialbereich). Dazu erhält ein Grundschulkind mit durchschnittlich 24 Wochenpflichtstunden erheblich weniger Lernzeit als in den weiterführenden Schulen mit 31 Stunden.

- Es besteht zwischen den Bundesländern eine **bildungsungerechte Verteilung der Ressourcen** für die Grundschule insbesondere bezogen auf die Zahl der Unterrichtsstunden. Über die Grundschulzeit hinweg erhält z.B. ein Kind in Berlin und Schleswig-Holstein 92 Wochenstunden, hingegen in Bayern 104 und in Hamburg sogar 108. Die Spannweite in der Finanzierung reicht von 4800 Euro in Nordrhein-Westfalen bis 8700 Euro in Hamburg. Bildungs-gerechtigkeit verlangt aber, dass die Unterrichtsbedingungen nicht von der Finanzkraft der Bundesländer und Kommunen bestimmt werden. Kindern aus ärmeren Familien dürfen Bildungschancen nicht vorenthalten werden, nur weil ihre Eltern schulische (Zusatz-)Angebote von Lern- und Arbeitsmitteln oder Aktivitäten im Ganztage nicht bezahlen können und die Finanzlage der Schulen keinen Ausgleich zulässt.

Entwicklungsauftrag und Ausstattung

Der im Vergleich niedrigeren Ausstattung stehen erheblich gestiegene Anforderungen im schulischen Alltag gegenüber und die Herausforderungen von Unterrichts- und Schulentwicklung. Anfang des Jahres hat der Grundschulverband in einem Standpunkt den *Lern- und Arbeitsort Grundschule* analysiert. Es zeigt sich, dass eine Lücke klappt zwischen Auftrag und Ausstattung. Bei der Ganztagsentwicklung und der Inklusion sind Grundschulen im Vergleich zu anderen Schulformen zwar am weitesten fortgeschritten, nur ist die Ausstattung bezogen auf Personal und Sachmittel mangelhaft. Angesichts der knappen Personalversorgung der Grundschulen und des wachsenden Mangels an Lehrkräften wird jeder Ausfall durch Erkrankung zu einer Überforderung der Kolleginnen und Kollegen. Der hohe Anteil von Kindern aus Armutsfamilien verstärkt die Anforderungen im Fachunterricht und belastet durch sozialpädagogische Zusatzaufgaben.

In den vergangenen Jahren hat die sogenannte demografische Rendite (Verringerung der Einschulungszahlen durch kleinere Geburtenjahrgänge) den

Tabelle 2: Jahrgangsbesetzungen zum 31.12.2015

Alter	BG	BW	BY	BE	BB	HB	HH	
unter 1	744.721	101.417	118.832	37.867	19.584	6.447	19.521	
1 bis unter 2	740.078	99.912	117.017	37.382	20.714	6.338	18.760	
2 bis unter 3	715.608	96.971	114.022	35.075	20.144	5.843	17.661	
3 bis unter 4	713.757	95.706	112.941	34.882	20.810	5.750	16.951	
4 bis unter 5	699.382	94.410	109.447	32.946	20.662	5.417	15.970	
5 bis unter 6	716.863	97.123	111.065	33.056	21.571	5.698	16.203	
6 bis unter 7	704.716	96.126	109.365	31.939	21.319	5.669	15.716	
7 bis unter 8	723.366	98.522	112.333	31.887	21.914	5.645	15.911	
8 bis unter 9	720.452	99.123	112.429	30.916	21.412	5.830	15.607	
9 bis unter 10	706.517	97.973	110.271	29.360	20.514	5.656	15.202	

Quelle: Statistisches Bundesamt: Bevölkerung am 31.12.2015 nach Alters- und Geburtsjahren. Wiesbaden 2016

Geburtenzahl 2015	737.630	100.272	118.257	38.030	19.112	6.509	19.769	
unter 1-jährige 2015	744.721	101.417	118.832	37.867	19.584	6.447	19.521	
Differenz	7.091	1.145	575	-163	472	-62	-248	

Quellen Geburtenzahl 2015: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden – Abruf vom 3.7.2016

unter 1-Jährige 2015: Statistisches Bundesamt: Bevölkerung am 31.12.2015 nach Alters- und Geburtsjahren. Wiesbaden 2016

Schulen Entlastungen gebracht. Dieser Trend ist jedoch vorbei.

Steigende Einschulungszahlen

Die Bundesländer müssen sich damit auseinandersetzen, dass ab 2011 wieder mehr Kinder geboren wurden und die Einschulungsjahrgänge größer werden, s. Tab. 1. In diesem Zusammenhang verändern sich die Ausstattungsanforderungen der Grundschulen sowohl beim Personal als auch beim Raumbedarf unabhängig von gewünschten Entwicklungsaufgaben. Die Zunahme durch Wanderungsbewegungen (Flucht, Zuwanderung) ist an dieser Stelle nicht eingerechnet.

Über eine *Analyse von Prof. Klaus Klemm* liegen dem Grundschulverband statistische Berechnungen vor, die den Zuwachs von Schulanfängerkindern bundeslandspezifisch bis 2021 auflisten, s. Tab. 2. Darin sind die Geburtenjahrgänge vor 2015 (Einschulung 2021), also Kinder, die bereits geboren sind, berücksichtigt. Es zeichnet sich eine Trendwende ab, deren Auswirkungen den Schulen zu schaffen machen werden: In den letzten vier Jahren hat die Zahl der Geburten bundesweit um fast 75.000 zugenommen – das waren 2015 gut 10 % mehr als 2011. Wie Professor Klemm anhand der aktuellen Daten des Statistischen Bundesamts (2015) errechnet hat, haben etwa die Stadtstaaten in den nächsten Jahren mit Zuwächsen von 15 % bis 20 % zu rechnen. Aber auch

Tabelle 1: Geburtenentwicklung

2010	677.947	Quellen: Geburtenzahl 2015: Statistisches Bundesamt, Wiesbaden – Abruf vom 3.7.2016
2011	662.685	
2012	673.544	
2013	682.069	
2014	714.927	
2015	737.630	

in einigen Flächenstaaten wie Bayern, Rheinland-Pfalz und Sachsen zeichnet sich ein deutlicher Mehrbedarf an Räumen und Personal ab. Zurzeit können die Zuwächse teilweise noch kompensiert werden, weil in den aufrückenden dritten Klassen weniger Kinder sind als in den abgehenden vierten Klassen. Aber schon 2020 werden in sieben Bundesländern mehr Räume und Lehrkräfte benötigt. 2021 muss sogar in elf der 16 Länder Platz für mehr Grundschulkin- der geschaffen sein. Nach den Berechnungen von Professor Klemm bewirken diese Zahlen, »dass deutschlandweit bei konstant bleibenden Klassenfrequenzen zusätzlich insgesamt 2.356 Grundschulklassen gebildet werden müssen. Dies entspricht rechnerisch 295 zweizügigen bzw. 196 dreizügigen Grundschulen.« Vor allem auf die Stadtstaaten kommt ein großer Kraftakt zu: Bezogen auf das laufende Schuljahr beträgt der Zuwachsbedarf bis dahin in Hamburg 15 %, in Berlin 13 %, in Bremen 7 %.

Professor Klemm: »Die Zahl der jährlichen Geburten steigt deutlich: Während von 2010 nach 2011 noch ein Rückgang der Geburtenzahlen gemeldet wurde, steigen diese Zahlen seither wieder an, seit 2014 besonders stark« (Statistisches Bundesamt – Abruf vom 16.9.2016).

Konsequenzen

Für die Länder und Kommunen ist es höchste Zeit, die **Standortplanungen für die Grundschulen** zu aktualisieren, unverzüglich die erforderlichen Neu- und Umbauten in Angriff zu nehmen, die **Ausbildungskapazitäten** zu erhöhen und vorbereitend das **Personal** schrittweise aufzustocken. In den Bundesländern sollten die Landesgruppen des Grundschulverbands zeitnah das Gespräch mit ihrer Bildungsverwaltung suchen und auf die Entwicklung hinweisen, die statistisch belegbaren Zuwächse benennen und Maßnahmen einfordern. Der Bedarf an Krippen- und Kindergartenplätzen zeigt den Engpass bereits sehr aktuell an.

Reagieren die Bildungsverantwortlichen zu spät, kommen auf die Grundschulen zu den ohnehin vorhandenen Herausforderungen Belastungen durch höhere Klassenfrequenzen, Raumangel und absehbar steigende Krankenausfälle zu. Die gesellschaftliche Wertschätzung der Grundschule drückt sich in der Sicherung der Ressourcen aus, hier müssen umgehend Taten folgen. □

	HE	MV	NI	NW	RP	SL	SN	ST	SH	TH
	57.433	13.461	68.045	162.430	35.387	7.608	36.888	17.793	23.781	18.227
	56.303	13.279	69.445	161.187	34.976	7.586	37.043	17.846	23.782	18.508
	54.505	13.209	67.120	154.524	34.039	7.175	36.148	17.670	23.263	18.239
	54.325	13.391	66.819	155.104	33.678	7.266	36.285	17.790	23.848	18.211
	54.174	13.276	66.000	151.458	33.710	7.477	35.723	17.494	23.189	18.029
	54.943	13.978	68.400	156.020	34.289	7.461	36.293	17.868	24.489	18.406
	54.029	13.722	67.846	153.569	33.563	7.348	35.167	17.653	24.043	17.642
	55.355	13.742	69.938	158.952	34.882	7.612	35.478	18.240	24.825	18.130
	55.404	13.272	70.318	158.770	34.841	7.553	34.547	17.541	25.239	17.650
	54.289	12.872	69.885	157.582	34.109	7.514	32.912	16.869	24.860	16.649
	56.888	13.298	67.183	160.478	34.946	7.511	36.466	17.428	23.549	17.934
	57.433	13.461	68.045	162.430	35.387	7.608	36.888	17.793	23.781	18.227
	545	163	862	1.952	441	97	422	365	232	293



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Erstes Treffen des neuen Landesgruppenvorstands

Anfang August fand an der Grundschule Stein die erste Sitzung des neu gewählten Landesgruppenvorstands statt.

Passend zur erfreulichen Progression der Mitgliederanzahl in Bayern wuchs auch der Landesgruppenvorstand um einige Personen, den die Vorsitzende Gabriele Klenk (Rektorin an der Grundschule Stein) begrüßte:

Mit Konstanze von Unold (Rektorin an der Grundschule Baierbrunn, Delegierte) und Kathrin Danhof (Lehrerin an der i.s.i-Preisträgerschule Grundschule Ichostr., München) erhielt der Landesvorstand tatkräftige Verstärkung aus Oberbayern. Auch Lars Petersen (Rektor an der Grundschule

Hammerbachtal) und Anita Bub-Schnütgen (Seminarleiterin, erfahrene Evaluatorin und Schulentwicklerin in Nürnberg) sind neue Vorstandsmitglieder.

Auch die bereits bisherigen Vorstandsmitglieder waren anwesend: Dr. Petra Hiebl (Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt), Susann' Rathsam (Seminarrektorin in Schwaben), Martina Tobollik (Seminarleiterin in der Oberpfalz), Bianca Ederer (Rektorin an der Grundschule Eslarn, Oberpfalz) und Jeannette Heißler (Seminarrektorin in Nürnberg). Über die Konstanz in der Führung der Landesgruppe freuen wir uns besonders.

Auf der Tagesordnung der ersten Sitzung stand vor allem die grobe Planung der kurz-, mittel- und langfristi-

gen Vorhaben, darunter die Einladung neu ernannter Regionalgruppenleitungen sowie ein Besuch der Landesgruppe Niedersachsen in Bayern.

Bereits für 2017 ist nach dem großen Erfolg im März 2015 mit 260 Teilnehmern aus ganz Bayern ein weiterer Grundschultag geplant. Als übergreifendes Thema und Arbeitstitel für die Veranstaltung wurde der Begriff »Lernkulturen« festgelegt. Im Rahmen einer ersten Ideen-sammlung wurden Beiträge zu *Leistung, Integration, Flüchtlingskindern, Inklusion* und *Medienerziehung* überlegt. Weitere Themenwünsche können Sie uns gerne über unsere Webseite zukommen lassen.

Auch der Fokus auf Studierende soll verstärkt werden.

Hierfür wird ein Konzept erarbeitet, bei dem die Anschlussfähigkeit zwischen der ersten, zweiten und dritten Phase der Lehrerbildung stärker in das Zentrum der Landesgruppenarbeit rücken soll.

Im Rahmen der ersten Landesgruppensitzung gestalteten sich Übergabe, Weiterführung und Neuausrichtung von Aufgabefeldern vertrauensvoll und konstruktiv. Dieser Übergang ist aus unserer Sicht bestens bewältigt. Auf die weitere Zusammenarbeit freuen wir uns sehr.

Für die Landesgruppe: Jeannette Heißler, Kathrin Danhof, Petra Hiebl und Konstanze v. Unold



Hamburg

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

Kommt nun auch in Hamburg ein eigenständiger Studiengang zum Grundschullehramt?

Bislang wird in der Hamburger Lehrerbildung ein gemeinsames Lehramt Primar- und Sekundarstufe I ausgebildet, sowohl im Studium als auch im Vorbereitungsdienst (Referendariat). Nun wird für Hamburg eine grundschulspezifische LehrerInnenbildung angedacht. Dafür wurden auf Behördenebene eine Projektgruppe und eine Expertenkommission berufen, die in einem ersten Prozess Vorschläge

für die Gestaltung der neuen Lehramtsstudiengänge erarbeiten, die dann in den politischen Gremien diskutiert werden sollen. Es bleibt abzuwarten, welche Chancen, aber auch welche Probleme sich aus den Vorschlägen der Expertenkommission ergeben und wie letztlich die neuen Studien- und Ausbildungsgänge politisch ausgestaltet werden. Fraglich ist, ob der neue Studiengang dazu beitragen kann, dass das Geschlechterverhältnis in Studium und Schule ausgeglichener wird (zurzeit studieren im Master-Lehramt

PriSe ca. 85 % weibliche Studierende). Auch sind Fragen des Stellenwertes von Inklusion, der Fachlichkeit und der Rolle der Fachdidaktik in der LehrerInnenbildung, der Möglichkeiten für individuelle Schwerpunktsetzungen in Studium und Vorbereitungsdienst sowie der Studienstruktur noch offen. Die Hamburger Landesgruppe des Grundschulverbandes wird den Prozess kritisch verfolgen und sich nach Möglichkeit konstruktiv einbringen.

Für die Landesgruppe: Christoph Jantzen



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer,
denisomm@aol.com

Brandenburg auf dem Weg zum »Gemeinsamen Lernen in der Schule«

Mitte März 2016 fand die 3. Jahrestagung zur wissenschaftlichen Begleitforschung des **Pilotprojekts »Inklusive Grundschule«** (PInG) im Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) statt. Alle 75 teilnehmenden Grundschulen wurden mit ihren Teams eingeladen, um in einen Diskurs zu treten. Zwei Workshop-Runden aus 6 verschiedenen Bereichen zielten auf die weitere inhaltliche Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der Begleitforschung. Die Auswahl der Themen bezog sich unter anderem auf die Kompetenzen der Schülerinnen in Deutsch und Mathematik, die soziale Integration der Kinder, Inklusion aus Lehrerinnen-sicht, Fortbildungsangebote, Unterrichtsgestaltung mit der Feedbackkultur und das inklusive Schulprogramm. Zeitnah erschien der Abschlussbericht des Pilotprojekts. In diesem sind alle Ergebnisse der Universität Potsdam zusammengefasst. Es wurden Perspektiven für das Gelingen inklusiven Lernens aufgezeigt, die

sich auf die Dokumentation der Leistungsentwicklung, individuelle Förderung, den Umgang mit Heterogenität, positive Einstellungen zum inklusiven Lehren und Lernen orientierten.

An der 10. Beratung des »Runden Tisches Inklusion« am 9. September 2016 in Potsdam nahm Steffi Köhler für den Landesgruppenvorstand teil. Bildungsminister Günther Baaske erläuterte den **Konzeptentwurf »Gemeinsames Lernen in der Schule«**. Dieser berücksichtigt die Ergebnisse des Pilotprojekts »Inklusive Grundschule«. Ab dem Schuljahr 2017/2018 soll das »Gemeinsame Lernen« von Kindern mit und ohne besonderen Unterstützungsbedarf in Brandenburg deutlich intensiviert werden. Ziel ist es, mehr Schüler mit Unterstützungsbedarf an einer allgemeinen Schule lernen zu lassen sowie mehr Jugendliche zu einem Schulabschluss zu führen. Dazu sind Änderungen des Schulgesetzes geplant. Der Konzeptentwurf sieht vor, dass sich nicht nur Grundschulen, sondern auch Ober- und Gesamtschulen beteiligen. Die Schulen des bisherigen Pilotprojekts werden ihre Arbeit als

Schulen für »Gemeinsames Lernen« fortsetzen. Weiterhin brisante und nicht abschließend geklärte Themen sind u. a. die Leistungsbewertung und der Umgang mit indikatorengestützten Zeugnissen. Bevor es an die konkrete Umsetzung geht, muss der Brandenburgische Landtag das Konzept beschließen.

Fachtagung und Mitgliederversammlung im Frühjahr 2017 – »Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln: Lernumgebungen lernförderlich gestalten«

Die für September 2016 geplante Fachtagung wurde auf das Frühjahr 2017 verlegt. Wir hoffen, dass wir zum neuen Termin viele Teilnehmerinnen im LISUM Ludwigsfelde begrüßen können. Mit der Veranstaltung am 24. März 2017 möchte der Landesgruppenvorstand Anregungen für die tägliche Arbeit in der Schule geben. Herr Prof. Diethelm Wahl stellt Lernarrangements vor, die dazu beitragen, dass Kinder ihr Wissen anwenden und Kompetenzen ausbilden können. Der Tag ist wie ein »Sandwich« aufgebaut mit prägnanten, informativen Plenumsphasen, zwischen

denen die Teilnehmer genau mit jenen Methoden aktiviert werden, die sie sowohl im Unterricht als auch zur Weitergabe der Informationen im Kollegium einsetzen können. Die Fachtagung soll die Lehrkräfte dabei unterstützen, den ab August 2017 gültigen Rahmenlehrplan in der Praxis umzusetzen.

*Für die Landesgruppe:
Steffi Köhler, Denise Sommer*



**Donnerstag,
24. November 2016**
**Vorstandssitzung
in Ludwigsfelde**

Wir suchen dringend Verstärkung für unser Vorstandsteam und freuen uns über jede Form der Unterstützung. Bitte nehmen Sie Kontakt mit Denise Sommer auf. (denisomm@aol.com)



Freitag, 24. März 2017
9.00 bis 16.00 Uhr

Fachtagung mit Mitgliederversammlung »Vom trägen Wissen zum kompetenten Handeln – Lernumgebungen lernförderlich gestalten« mit Prof. Diethelm Wahl im LISUM Ludwigsfelde
Anmeldungen unter der TIS-Nummer: 16L980214

Anzeige



Institut für Psychoanalyse
und Psychotherapie von
Kindern und Jugendlichen
Nürnberg E.V.

Aus- und Weiterbildung zum Analytischen Kinder- und Jugendlichenpsychotherapeuten

für Diplom-Sozialpädagogen,
Diplom-Pädagogen,
Diplom-Psychologen, Lehrer,
Ärzte, und Masterabsolventen
in Pädagogik, Psychologie und
Soziale Arbeit.

Information:

Sekretariat Gabi Mitsdörffer,
Telefon: 0911/400 8659

www.kinderanalytisches-institut.de

Ambulanz:

Pirckheimer Str. 4, 90408 Nürnberg

**Schnupper-
semester
möglich**



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Ergebnisse der Online-Befragung

Auf einer Konferenz am Montag, den 29. August 2016 mit Verbändevertretern, Mitgliedern des Landtages und Mitarbeitern des Kultusministeriums stellte die niedersächsische Kultusministerin Frauke Heiligenstadt in Begleitung von David Horstmann, wissenschaftlicher Mitarbeiter des Zentrums für Angewandte Gesundheitswissenschaft der Leuphana-Universität Lüneburg, erste Ergebnisse der Online-Befragung vom Juni 2016 vor. Ca. 10.000 Lehrkräfte und pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (11 %) hatten sich an der Studie beteiligt. Nach den ersten Auswertungen sieht Frau Heiligenstadt zunächst in folgenden drei Bereichen dringenden Diskussionsbedarf:

- **Möglichkeiten der externen Evaluation:** sowohl die

Teilnahme an Leistungsstudien wie VERA 3 und VERA 8 als auch die Vorbereitung und Durchführung der Schulinspektion werden als belastend angesehen; gleichzeitig sehen sowohl die Lehrkräfte als auch Schulleitungen die Notwendigkeit der internen Evaluation.

- **Unterstützung durch die Landesschulbehörde:** in keinem der befragten Handlungsfelder »Unterricht«, »Inklusive Bildung«, »Sprachförderung und interkulturelle Bildung«, »Ganztag«, »Zusammenarbeit« und »Schule leiten und verwalten« fühlen sich Lehrkräfte und Schulleitungen ausreichend durch das Beratungs- und Unterstützungssystem der Landesschulbehörde begleitet. Auch hier sollen Verbesserungsmöglichkeiten erarbeitet werden.
- **Entlastungen von Grundschulleitungen, besonders im administrativen Bereich.**

Eine weitere Auswertung, insbesondere der Anregungen und Verbesserungsvorschläge der Freifelder zu jedem Handlungsfeld, wird zeitnah stattfinden und in einem weiteren Forum den Verbändevertretern vorgestellt werden. Die Presseerklärung des Kultusministeriums können Sie unter www.mk.niedersachsen.de → Aktuelles → Online-Befragung »MEHR ZEIT FÜR GUTE SCHULE« abrufen. Im Zuge der ersten Ergebnisse hat sich der Vorstand des Grundschulverbandes der Landesgruppe Niedersachsen mit den Mitgliedern des Kultusausschusses Uwe Santjer sowie Uwe Strümpel getroffen, um aus diesen Ergebnissen Konsequenzen und Forderungen für die Arbeit in der Grundschule abzuleiten.

Vorankündigung

»Starke Schulen – gemeinsam unterwegs im Grundschulverband«



Am Dienstag, 7. März

2017 findet in Bremen im »Best Western Hotel zur Post« ein erstes Treffen der beteiligten Schulen statt. Zielsetzung ist eine bessere Vernetzung der Schulen sowie ein fachlicher Austausch. Eine gesonderte Einladung erhalten Sie zu gegebener Zeit.

Alle Interessierte sind natürlich ebenfalls herzlich willkommen. Melden Sie sich bei Interesse bitte per E-Mail an über die Adresse: bruns.osterhues@grundschule-nordholz.de.



Sachsen

Kontakt: Claudia Tröbitz
c.troebitz@gmx.de

Erfolg beim Deutschen Schulpreis

Die Grundschule am Evangelischen Schulzentrum Muldental im sächsischen Großbardau (nahe Grimma) gehörte zu den zwölf nominierten Schulen für den Deutschen Schulpreis 2016. Eine fünfköpfige Jury besuchte die Schule im vergangenen Jahr und sprach mit Kindern, Pädagogen, Mitarbeitern und Eltern. Die Schule rückte daraufhin eine Runde weiter, um bei der

großen Preisverleihung mit Frank Walter Steinmeier in Berlin dabei sein zu können. Schlussendlich erhielt die Grundschule im Muldental zwar keinen der ersten Preise, jedoch ein Preisgeld von 10.000 Euro. Für die Kinder und Pädagogen war die Teilnahme sehr spannend und die Schule schließt nicht aus, sich wiederholt zu bewerben.

*Für die Landesgruppe:
Stefanie Schröter*



Schleswig-Holstein

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

Übergang

Im Schuljahr 2014/15 wurden die Übergangsempfehlungen für die weiterführenden Schulen zum Ende des 1. Halbjahres in Klasse 4 in Schleswig-Holstein abgeschafft. An deren Stelle sind verpflichtende Beratungsgespräche mit Eltern und Kind getreten. Inzwischen ist diese neue Form des Übergangs zum zweiten Mal durchgeführt worden. Dem Vorstand der Landesgruppe wurden bisher aus einigen Schulen positive Erfahrungsberichte gemeldet. Kinder gingen nicht mehr so angespannt in das 4. Schuljahr wie zuvor und

starteten in vielen Fällen viel selbstsicherer an der neuen Schule. In den geschilderten Fällen liefen die Beratungsgespräche aufbauend auf den kindlichen Ressourcen, zielorientiert und positiv auf die Zukunft schauend. Interessant wäre es, zu erfahren, ob diese Erfahrungsberichte der Mehrheit im Lande entsprechen. Ebenso interessant ist es zu erfahren, welche Schulen sich bereits auf den Weg begeben haben, die notenfreie Schule umzusetzen. Der Vorstand freut sich über kurze Rückmeldungen.

*Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann*



Thüringen

Steffi Jünemann, Hauptstraße 7, 99734 Nordhausen

Neuer Vorstand gewählt

Am 24. September 2016 hat die Landesgruppe Thüringen einen neuen Landesgruppenvorstand gewählt. Unsere Vorhaben zielen auf Unterstützung und Stärkung der Schulen und der Kolleginnen und Kollegen durch Informationen, Kooperation mit Verbänden und regelmäßige Gespräche mit dem Thüringer Ministerium für Schule, Bildung, Jugend und Sport (TMBJS).

*Für die Landesgruppe:
Steffi Jünemann*



Der neue Landesvorstand

1. Reihe (v. l. n. r.): Kirsten Hoschke (Fachleiterin, Ersatzdelegierte), Steffi Jünemann (Studienseminar, Vorsitzende der Landesgruppe), Liane Albert (Fachleiterin, Stellv. Vorsitzende);

2. Reihe (v. l. n. r.): Dr. Madlen Protzel (Uni Erfurt, Delegierte der Landesgruppe), Christina Köhler (TMBJS, Finanzchefin), Tina Schache (Lehramtsanwärterin)



Sachsen-Anhalt

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

Grundschulmedientag Sachsen-Anhalt im Mai 2016

Digitales Lernen zwischen Faszination und Vorbehalten
Kinder wachsen heute in einer multimedialen, interaktiven Welt auf, die nicht zuletzt auch die Grundschule vor die Aufgabe stellt, ihre SchülerInnen in ihrer Entwicklung zu kompetenten Mediennutzern zu unterstützen. So sollen sie zu einem kritisch-reflektierten und zugleich kreativ-produktiven und sozial-wertschätzenden Umgang mit digitalen Medien befähigt werden. Welche methodisch-didaktischen Möglichkeiten für den Unterricht sind hier relevant? Wie können einzelne Fächer das Eintauchen in die vielfältige Medienwelt gestalten? Solche und weitere Fragen waren der Ausgangspunkt für den diesjährigen ersten Grundschulmedientag, zu dem der Grundschulverband Sachsen-Anhalt gemeinsam

mit dem Landesinstitut für Schulqualität und Lehrerbildung (LISA) und dem Institut für Schulpädagogik und Grundschuldidaktik der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg eingeladen hatte.

Eingangs stand ein Vortrag von Prof. Dr. Christine Trültzsch-Wijnen (PH Salzburg »Stefan Zweig«), der sich zum einen den Grundlagen der Mediensozialisation und der Medienkompetenz mit Blick auf die UN-Kinderrechtskonvention widmete. Zum anderen galt es, anhand eines praktischen Beispiels aufzuzeigen, wie Medien didaktisch sinnvoll im Unterricht integriert werden können. In der anschließenden Workshop-Phase konnten die TeilnehmerInnen in zwei Runden aus jeweils drei Angeboten wählen. So wurden etwa Fragen nach einer sinnvollen wie aufwandsarmen Verbindung zwischen den digitalen

Medien und dem Mathematikunterricht oder nach dem Einfluss literarischer Apps auf die Leseförderung und das literarische Lernen genauso kritisch und konstruktiv beleuchtet wie die nach dem didaktischen Potential digitaler Medien im Sachunterricht oder die Frage, wie Grundschulen Lernplattformen mit multimedialen Lerninhalten für den Schulalltag nutzen können. Ca. 70 TeilnehmerInnen sind der Einladung gefolgt. Das abschließende Resümee hat gezeigt, dass sich die neuen digitalen Lernarrangements und der traditionelle Unterricht nicht ausschließen, sondern vielmehr wechselseitig ergänzen können und sollen. Der erste Grundschulmedientag konnte hierfür zahlreiche abwechslungsreiche, ideenreiche und aktuelle Anregungen liefern. Herzlichen Dank allen, die den Tag mitgestaltet haben.



**5. November 2016
in Halle (Saale)**

Fachtagung »Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule«

Der Grundschulverband Sachsen-Anhalt lädt gemeinsam mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg zu der Fachtagung ein, die sich vor dem Hintergrund der aktuellen Migrationsbewegungen mit dem Zweitspracherwerb und dessen adäquater Förderung in der Grundschule auseinandersetzen möchte. Einem Impulsvortrag von Prof. Dr. Anja Wildemann (Universität Koblenz-Landau) werden zwei Arbeitsgruppenphasen mit jeweils vier Workshopangeboten folgen und konkrete Unterrichtsbeispiele in den Blick nehmen. Ein bunter Grundschulmarkt rundet die Veranstaltung vielseitig und auch kulinarisch ab (Infos unter: www.gsv-lsa.de).

*Für die Landesgruppe:
Ines Storch*

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

Versandadresse

Schöne Aussichten?



Zeichnung: Klaus Stüttmann



Februar 2016



Mai 2016



September 2016

Die nächsten Themen

- Heft 137 | Februar 2017
Sprache, Bildung, Sprachbildung
- Heft 138 | Mai 2017
Landkarten des Lernens
- Heft 139 | September 2017
Zeit(en) zum Lernen und Leben