www.grundschulverband.de · September 2015 · D9607F

Grundschule aktuell

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 131

Medienbildung

Tagebuch

S. 2 Wahrheit durch VerA? (H. Brügelmann)

Thema: Medienbildung

S. 3 Ein Innovationsbereich zwischen Vernachlässigung und Ablehnung (Th. Irion)

S. 10 Medien im Sachunterricht: Unterricht gestalten – Lernkulturen entwickeln (M. Peschel)

S. 15 Die vorbereitete Umgebung – digital (M. Kirch)

Im Wortlaut

S. 20 Grundschulverband: Standpunkt Medien

Praxis: Medienbildung konkret

S. 22 Medienbildung und literarisches Lernen mit Hilfe von Tiergeschichten (C. Vorst)

S. 26 Digitale Medien am Beispiel geometrischer Inhalte (S. Ladel)

S. 29 Internetnutzung in der Grundschule (J. Schatz)

S. 33 Entdeckendes e-Lernen im eXplorarium (K. Ernst / M. Asmus)

Rundschau

S. 36 8 Möglichkeiten, die Lautbilder zur Grundschrift zu nutzen (H. Bartnitzky)

S. 38 Kinder auf der Flucht – Kinder in Not (U. Widmer-Rockstroh)

S. 39 UN-Fachausschuss überprüfte Inklusionsentwicklung (U. Widmer-Rockstroh)

S. 40 Neue Fachreferenten: Medienbildung und Lernkulturen (U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

S. 42 Baden-Württemberg: Landesgruppe im Gespräch

S. 44 Bremen: Glückwunsch zum Deutschen Schulpreis

S. 47 Niedersachsen: Pädagogische Leistungskultur

S. 48 Sachsen: Frischer Wind mit neuem Vorstand

»Innovationsbereich zwischen Vernachlässigung und Ablehnung«

nennt Thomas Irion die Medienbildung in der Grundschule. Dabei prägen digitale Medien unsere kulturelle, soziale und wirtschaftliche Welt in einem vor wenigen Jahrzehnten noch nicht vorstellbarem Ausmaß. Medienkompetenz ist also die vierte Kulturtechnik: ▶ ab S. 3

Grundschulkinder: Zu wenig Medienkompetenz

Der Grundschulverband fordert eine stärkere Berücksichtigung der Medienbildung in Unterricht und Schulleben. Dazu wurde ein aktueller Standpunkt erarbeitet und veröffentlicht. Der »Standpunkt Medienbildung« gibt Anhaltspunkte für die Entwicklung geeigneter Unterrichtsmodelle und für die Auswahl geeigneter Technologien für den Grundschulunterricht. Im Wortlaut ▶ ab S. 20

Impressum

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

Der Bezugspreis ist im Mitgliedsbeitrag enthalten.
Das einzelne Heft kostet 9,00 € (inkl. Versand innerhalb Deutschlands); für Mitglieder und ab 10 Exemplaren 5,00 €.

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

Herausgeber: Der Vorstand des Grundschulverbandes

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

Fotos: Thomas Irion / Michael Kirch (Titel); Iris Maurer, www.iris-maurer.de (S. 28); 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: 6071**

▶ Aus Gründen der Lesbarkeit wird in der Zeitschrift darauf verzichtet, durchgängig die männliche und die weibliche Form gemeinsam zu verwenden. Wenn nur eine der beiden Formen verwendet wird, ist die andere stets mit eingeschlossen.

Im Praxisteil …

… unseres Heftes wird Medienbildung dann ganz konkret: Wie lassen sich die Potenziale digitaler Medien im Unterricht nutzen? Wie können sie die Arbeitsmöglichkeiten für die Dokumentation von Projekten oder durch ihre Nutzung für kreative Gestaltungsaufgaben erweitern? Kinder erleben mit mobilen Geräten die Schule als zeitgemäßen Lern-, Lebens- und Arbeitsraum. ▶ ab S. 22

Frische Informationen

Zwei neue Informationsmöglichkeiten bietet der Grundschulverband im Internet an. Klicken Sie sich hinein:

www. **www.grundschule-aktuell.info**

Zusätzliche Materialien zu unseren Themen und ein wachsendes Archiv der Zeitschrift.

www. **www.die-grundschrift.de**

Argumente und Materialien aus erster Hand sowie Kontaktmöglichkeiten und Ansprechpartner/innen.

Dramatisch:
die Not mit den Noten

Ungewissheit über den weiteren Bildungsweg kann bei Grundschulkindern massiven Stress auslösen. Das haben Forscher der Universität Würzburg in einer Studie über die Stressbelastung durch den Übergang nach der Grundschule gezeigt.

In einer wissenschaftlichen Studie erforschte ein Team um Heinz Reinders, Professor für Empirische Bildungsforschung an der Universität Würzburg, das Ausmaß der Stressbelastung, in die Eltern und Kinder durch die Zuweisung zu einer weiterführenden Schule geraten. 1.620 Eltern von Grundschülern der dritten und vierten Klassen in Bayern und Hessen nahmen an der Studie teil.

»In Deutschland wird sehr früh über den gesamten Lebensweg von Kindern entschieden«, kritisiert der Bildungsforscher die Übertrittszeugnisse in der vierten Klasse. Klar, dass diese so wichtige Entscheidung bei allen Beteiligten zu Stress führt. »Mit diesen dramatischen Ergebnissen haben wir aber nicht gerechnet. Insbesondere die Stresswerte für Kinder mit verbindlichen Schulart-Zuweisungen sind alarmierend«, so Reinders weiter.

Weil die Bundesländer unterschiedliche Übergangsregelungen haben, ist auch die Stressbelastung unterschiedlich. In *Bayern* gibt es *bindende Übertrittszeugnisse*. Das führt auch zu erhöhtem Stress der Kinder. Fast die Hälfte aller bayerischen Kinder weist eine erhöhte Stressbelastung auf. In *Hessen* gibt es hingegen *Empfehlungen* für eine weiterführende Schule. Die Eltern entscheiden nach der vierten Klasse selbst, welche Schulart ihr Kind besucht. Entsprechend geringer ist auch der Stress. Lediglich ein Viertel aller hessischen Eltern gibt an, dass der Übergang ihr Kind sehr belaste.

Eine besonders gefährdete Risikogruppe konnten die Würzburger Forscher bei Kindern im Übergang von der dritten zur vierten Klasse identifizieren. Sie weisen einen dramatischen Anstieg der Stressbelastung auf. Das bedeutet, dass der Übergangsstress bereits markant in das dritte Grundschuljahr hinein wirksam ist!

Die Würzburger Wissenschaftler empfehlen einen Wechsel von der verbindlichen Zuweisung zur beratenden Empfehlung. Sinnvoll wäre es außerdem, wenn Schulübertritte erst nach der sechsten Klasse erfolgen müssten.

Akuter Handlungsbedarf bestehe bei der Risikogruppe. »Hier muss die Bildungspolitik sehr rasch handeln und den Grundschulen kurzfristig mehr Ressourcen bei den Schulsozialarbeitern und Schulpsychologen zur Verfügung stellen. Jemand muss diesen Kindern zur Seite stehen«, fordert Reinders mit Nachdruck.

Allerdings, ergänzt der Bildungsforscher, wären all diese Maßnahmen in einem eingliedrigen Schulsystem nicht notwendig. Dem ist nichts hinzuzufügen.

Ulrich Hecker

Wahrheit durch VerA?

Hans Brügelmann

… hieß der Titel eines Kommentars, den ich vor nunmehr zehn Jahren in Nr. 89 dieser Zeitschrift geschrieben habe. Bei diesem ersten Durchgang wurde VerA in einem Bundesland den Eltern mit dem Versprechen verkauft: »Jetzt wissen Sie endlich, wo ihr Kind wirklich steht.«

Der Grundschulverband war 1999, also deutlich vor PISA, VerA & Co., in seinen »5 Thesen zu Evaluation und Rechenschaft der Grundschularbeit« deutlich vorsichtiger. Entsprechend der dort formulierten Position habe ich 2005 zwar dafür geworben, die grundsätzlichen Chancen des Einsatzes normierter Tests zu nutzen – aber auch auf die erheblichen Risiken dieses Instruments hingewiesen, wenn es nicht verständig genutzt und eingesetzt wird. Denn schon damals zeigten sich Schwierigkeiten in der Art der Aufgaben, in den Formen ihrer Auswertung und in ihrer Nutzung als Kontrollinstrument, die sich dann in den Folgejahren wiederholten – bis heute, obwohl hier in »Grundschule aktuell« und andernorts immer wieder auf diese Schwächen hingewiesen wurde.

Um nur einen zentralen Punkt herauszugreifen: »Die Richtigkeits-Orientierung, wie sie für eine standardisierte Auswertung erforderlich ist, gerät in Konflikt mit der Mehrdeutigkeit von Verhalten, insbesondere von sprachlichen Vorlagen einerseits und Lösungen andererseits, und sie fördert bei SchülerInnen eine Haltung, die nach gewünschter Lösung sucht, statt dem eigenen Denken zu trauen. […] Für die Individualbeobachtung müssten Instrumente zur Lernbegleitung entwickelt werden, um differenziertere Einschätzungen anzuregen und zu unterstützen, als sie durch eine punktuelle Messung möglich sind.«

Zehn Jahre sind seit dieser Forderung vergangen, aber kaum etwas hat sich getan – trotz wiederholter Vorstöße des Grundschulverbands – meist gemeinsam mit GEW und VBE – bei der KMK und dem zuständigen Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (vgl. zuletzt das Manifest »Unterstützung statt Testeritis«, Grundschule aktuell Nr. 126). So werden die Tests weiter starr an einem eindimensionalen Kompetenzmodell ausgerichtet. Beim Lesen beispielsweise besagt dessen unterste Stufe nur, dass Kinder selbst einfache Fragen zu umfangreichen Texten nicht beantworten können. Wo diese Kinder aber ihre Probleme haben, ob auch bei kürzeren Texten, ob schon auf der Satzebene, ob beim raschen Erkennen häufiger Wörter oder beim Erlesen unbekannter Wörter, zeigt das Instrument nicht auf. So viel zum Versprechen »diagnostischer Information« und zur Bereitschaft, sich auf die heterogenen Kompetenzen der Kinder einzulassen. Und das beim Anspruch, eine inklusive Schule zu entwickeln.

Zudem werden die Tests in verschiedenen Bundesländern sehr unterschiedlich eingesetzt: in Bremen ist nur ein Fach verpflichtend, in Bayern sind es zwei; in den meisten Ländern werden die Tests von den LehrerInnen selbst durchgeführt, in Hamburg aber von Externen; mancherorts nutzen Schulleitungen oder Schulaufsicht die Daten zur Bewertung der »Lehrerleistung« (ohne die Voraussetzungen am Schulanfang zu kennen …), in anderen Schulen analysieren Fachkonferenzen die Ergebnisse nachdenklich und im Kontext ihrer tagtäglichen Erfahrungen mit den Kindern … Was bedeuten dann die Vergleichswerte?

Selbst LehrerInnen, die das Instrument pragmatisch als eine Form des Außenblicks nutzen wollen, können das nicht mehr tun, da andere den Anspruch des Verfahrens unterlaufen – zum Teil, weil die Ergebnisse entgegen offiziellen Verlautbarungen zum Lehrer- und Schulvergleich genutzt werden. Einige LehrerInnen üben deshalb Aufgaben vor, andere helfen bei der Bearbeitung oder beschönigen die Ergebnisse bei der Eingabe. Damit verlieren die Referenzwerte an Aussagekraft. Kein Wunder, wenn auch andere KollegInnen in Zukunft am Sinne einer ernsthaften und ehrlichen Teilnahme zweifeln – zumal die Schulen nur selten erleben, dass sie bei schlechten Ergebnissen und insbesondere für die Förderung von Kindern mit besonderen Schwierigkeiten Unterstützung bekommen.

Dr. Hans Brügelmann
war bis 2012 Professor für Erziehungswissenschaft
an der Universität Siegen. Er ist Fachreferent für schulische
Qualitätsentwicklung im Grundschulverband.

Thomas Irion

Medienbildung in der Grundschule

Ein Innovationsbereich zwischen Vernachlässigung und Ablehnung

Medienkompetenz als vierte Kulturtechnik: Digitale Medien prägen unsere kulturelle, soziale und wirtschaftliche Welt in einem vor wenigen Jahrzehnten noch nicht vorstellbarem Ausmaß. Kultur, Wirtschaft und Wissenschaft sind auf Digitaltechnologien angewiesen und die Durchdringung des Alltags durch Notebooks, Smartphones, Tablets, digitale Fernsehgeräte, Navigationssysteme und digitale Steuereinheiten von Fahrzeugen, Haushaltsgeräten und Haustechnik bildet nur den Ausgangspunkt für weitere Konzepte von Wearables bis zum Internet of Everything. Von dieser digitalen Durchdringung unserer Lebenswelt bleibt auch Kindheit nicht verschont.

Obwohl der Umgang mit digitalen Technologien schon lange als vierte Kulturtechnik und/oder unverzichtbare Schlüsselqualifikation gesehen wird (Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft 1998; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S . 4), begleitet die für die Einführung in die Kulturtechniken zuständige Grundschule diese Entwicklung immer noch nicht derart, dass alle Kinder eine grundlegende Medienbildung erhalten.

Auch die innovativen Potenziale der digitalen Medien für Lernprozesse werden in der Grundschule bislang kaum genutzt. Seit Jahrzehnten werden selbst die Potenziale des Lernens mit Filmen oder Bilddarstellungen gerade für den Grundschulunterricht bei Weitem nicht ausgeschöpft.

Selbstverständlich bleibt das Erlernen der Kulturtechniken Lesen, Schreiben oder Rechnen in der Grundschule weiterhin bedeutend, doch muss geprüft werden, welche Kompetenzen angesichts der Veränderung der Buchdrucktechniken, der elektronischen Medien (Fernsehen, Video, Radio …) und der Digitaltechnologien in der Schule gefördert werden müssen und wie diese medialen Angebote gewinnbringend in den Unterricht integriert werden können.

Dr. Thomas Irion
Professor für Grundschulpädagogik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd, Fachreferent für Medienbildung im Grundschulverband.

Analoge und digitale Medien in der Kindheit

Medien gehören schon lange zum Aufwachsen der Kinder dazu. Heute kommen Kinder regelmäßig mit verschiedensten Medien, wie bild- und textbasierten Printmedien, Hörmedien, Filmen, Handys, Smartphones, Computern, Tablets u. v. m. in Berührung und nutzen viele dieser Medien sogar regelmäßig. Dabei hat immer noch das Fernsehen den höchsten Stellenwert in der kindlichen Mediennutzung. So nennt die Mehrheit der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren den Fernseher als jenes Medium, auf dessen Nutzung am wenigsten verzichten werden könnte (MPFS 2014, S. 10). Allerdings nimmt die Bedeutung des Fernsehens im Grundschulalter kontinuierlich ab, während die Bedeutung von Computer / Laptop und Internet zunimmt. In der Altersgruppe von 12 bis 13 Jahren überholen digitale Medien die audiovisuellen Medien in der subjektiven Bedeutsamkeit (ebd.). Die Medienkonvergenz (das Zusammenwachsen der unterschiedlichen Medientypen) führt allerdings diese Unterscheidungen zunehmend ad absurdum. Schon vor einigen Jahren umging ein Drittklässler die Fragestellung, ob er eher auf Computer oder Fernsehen verzichten wolle, indem er darauf hinwies, dass er mit dem Computer ja auch fernsehen könne (Irion 2008). Heute nutzen schon Kinder im Alter von zwei bis sechs Jahren Tablets und Smartphones zum Abspielen von Videos (Kühn/Lampert 2015). Die Grenze zwischen analogen und digitalen Medien wird in der Gesellschaft somit zunehmend aufgelöst.

In der KIM-Studie wird deutlich, dass die ersten Begegnungen mit Computer und Laptop bei der überwiegenden Mehrheit der Kinder in der frühen und mittleren Kindheit erfolgen. Gegen Ende der Grundschulzeit nutzen 91 % der zehn- bis elfjährigen Kinder zumindest selten den Computer (a. a. O., S. 31). Eine aktuelle qualitative Studie zum Stellenwert der digitalen Medien im Kindesalter und in der frühen Jugend weist darauf hin, dass Tablets von den befragten Vorschulkindern zwischen zwei und sechs Jahren eher alleine und Smartphones eher begleitet genutzt werden. Bei den sieben- bis zehnjährigen Kindern dominieren Tablets vor Smartphones (Kühn/Lampert 2015).

Das Interesse an digitalen Medien ist bei Kindern in der Altersgruppe von sechs bis 13 Jahren sehr hoch. Zwar steht der Themenbereich Freunde / Freundschaft[1] immer noch an erster Stelle der Themeninteressen von Kindern im Alter zwischen sechs und 13 Jahren, doch an zweiter Stelle folgt schon das Interesse an Internet / Computer / Laptop (MPFS 2014, S. 6). Angesichts der rasanten Durchdringung der Lebenswelt von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen durch immer kleiner werdende, teilweise nicht mehr zu erkennende Digitaltechnologien[2] ist das Interesse der Kinder an diesen Technologien und die zunehmende Nutzung (z. B. MPFS 2014, z. B. S. 10ff., S. 31ff.) eigentlich für einen Kompetenzaufbau zu begrüßen. Gefahren durch übermäßige oder inhaltlich bedenkliche Nutzungsformen (etwa in Form von nicht verarbeitbaren Gewaltdarstellungen, Cyberbullying bis hin zu Suchtverhal-

ten (vgl. etwa Frölich / Lehmkuhl 2012)) führen allerdings häufig dazu, die Nutzung der digitalen Medien durch Kinder sehr kritisch zu bewerten (vgl. etwa Spitzer 2012). Positive Potenziale werden dabei sehr häufig übersehen oder verschwiegen.

Kinder im Grundschulalter haben ein hohes Interesse an digitalen Medien

Neue Medien: Heilsbringer oder Teufelszeug?

Die kritische Bewertung aktueller Medienentwicklungen ist nicht neu. Schon in der Antike benannte Sokrates im Gleichnis vom König von Theut Gefahren der Schrift für die Erinnerungsfähigkeit der Menschen. Auch die Erfindung des Buchdrucks wurde aus pädagogischer Sicht von diversen Befürchtungen begleitet. So beklagte etwa Rousseau, dass Bücher nur lehren, von dem zu reden, was man nicht weiß (Rousseau 1762 / 2012). Das Kino wurde zu Beginn des letzten Jahrhunderts als Gefahr für die Seele vor allem Heranwachsender betrachtet (Gaupp 1911/12) und auch das Massenmedium Fernsehen wurde zu Beginn so kritisch beäugt, dass beispielsweise auch die Sesamstraße von einigen Rundfunksendern boykottiert wurde. Es wurde befürchtet, dass Kinder nicht verarbeitbaren, verderblichen Effekten ausgesetzt werden könnten.[3] Heute befürchtet der Psychiater Manfred Spitzer im Hinblick auf die aktuellen Entwicklungen eine digitale Demenz (Spitzer 2012). In einer Pendelbewegung scheinen einseitige Verheißungen zu Potenzialen der jeweils neuen Medien reflexartig einseitig kritische Bewertungen nach sich zu ziehen.

Die Geschichte zeigt allerdings, dass diese dichotomen Darstellungen kaum geeignet sind, die Komplexität der Effekte einer Einführung von Medien zu erfassen. So kann sicherlich bei allen Medien aufgezeigt werden, dass sowohl negative als auch positive Folgen auszumachen sind. Vielfach wird dabei aber auch deutlich, dass sowohl Erwartungen als auch Befürchtungen bei der Einführung digitaler Medien zu Beginn zu extrem ausfallen.[4]

Statt einseitig euphorischer oder verteufelnder Positionen sind differenziertere Bewertungen anzustreben. Dies auch, da Medien nicht einfach in einem Automatismus die Gesellschaft oder die Kinder verändern, sondern die gesellschaftliche Adaption von Medien oft unerwartete Wege nimmt.

Medium und Nutzer stehen in einem Interaktionsverhältnis

Grundschulkinder: Medienopfer oder souveräne Nutzer?

Selbstverständlich wirken Medien. Würden Medien keinerlei Effekte bei Menschen hinterlassen, wäre der Erfolg eines überwiegend werbefinanzierten Milliardenunternehmens wie Google wohl kaum denkbar. Auch die Medienwirkungsforschung hat Kausalzusammenhänge zwischen Medienrezeption und anschließenden menschlichen Handlungen vielfach belegt (vgl. etwa Gleich 2007)[5]. Ein Automatismus nach dem Prinzip einer Reiz-Reaktions-Kette ist allerdings nur auf einem sehr niedrigen Niveau der Medienrezeption gegeben. Kinder verarbeiten Medieneindrücke und integrieren diese in ihre Vorstellungen. Medienrezeption ist somit geprägt durch die Möglichkeit zur Distanzierung von einfachen Reiz-Reaktions-Ketten.

Die medienpädagogische Forschung hat die Gegenüberstellung von einseitigen Wirkungsansätzen (Was machen

die Medien mit den Menschen?) und Nutzungsansätzen (Was machen die Menschen mit den Medien?) durch Interaktionsansätze abgelöst, in denen Wirkung und Nutzung verzahnt zu sehen sind (vgl. etwa Tulodziecki / Herzig / Six 2010, S. 142 – 153).

Das Fehlen von sicheren Instinkten im Umgang mit Medien und die Möglichkeit des Menschen zur Distanzierung und Verarbeitung von Umweltreizen und damit auch von Medieneindrücken bilden den Ausgangspunkt medienpädagogischen Handelns.

Medienpädagogische Grundrichtungen

Schorb (1997) unterscheidet drei medienpädagogische Grundrichtungen. In der *normativen Medienpädagogik oder auch Bewahrpädagogik* sollen Heranwachsende einerseits vor als gefährdend eingestuften Medien geschützt und andererseits im Sinne einer propädeutischen Medienerziehung an gute Medienprodukte herangeführt werden. In der *funktionalen Medienpädagogik oder auch Mediendidaktik* sollen Medien für das Lehren und Lernen nutzbar gemacht werden und somit Bildungsprozesse unterstützen. In der *reflexiv-kritischen Medienpädagogik* sollen Medien dazu genutzt werden, Medieninhalte und gesellschaftliche Strukturen kritisch zu hinterfragen und zu verändern. Medien werden in diesem Verständnis als Instrumente zur Demokratisierung der Gesellschaft gesehen.

Die oben genannte Verankerung der Medien-Kinder-Relation im Interaktionsparadigma verlangt sowohl Wirkungseffekte als auch deren Verarbeitung durch RezipientInnen zu berücksichtigen. Um diese Bandbreite zu gewährleisten, sind für eine Medienpädagogik in der Grundschule alle drei von Schorb unterschiedenen Ansätze zu realisieren. Einerseits ist die Verarbeitung von Medieneinflüssen durch geeignete Maßnahmen zur Medienkompetenzförderung zu unterstützen, andererseits sind auch bewahrpädagogische Maßnahmen erforderlich, um Kinder vor nichtverarbeitbaren Erlebnissen zu schützen. So muss etwa im Bereich der Werbung einerseits die kritische Verarbeitung von Werbeeinflüssen (vgl. Aufenanger et al. 1999) mit Sicherheit im Grundschulalter und auch schon in der frühen Kindheit gefördert werden, andererseits ist auch zu verhindern, dass Kinder völlig unkontrolliert allen Werbeeinflüssen ausgesetzt werden, da die Möglichkeiten von Kindern zur sachlichen Erschließung ihrer Umwelt und damit auch zur Verarbeitung von Werbung von der Fähigkeit zur Distanzgewinnung von der eigenen Realitätsverarbeitung und zum Einbezug anderer, dem Kind zunächst nicht naheliegender Sichtweisen abhängig ist (Kahlert 2009, S. 68). Diese Fähigkeiten entwickeln sich bei verschiedenen Kindern u. a. abhängig von Sozialisationsbedingungen sehr unterschiedlich und sind intrapersonal in verschiedenen Domänen unterschiedlich ausgeprägt.

Bereiche einer Medienbildung in der Grundschule

Bei der Bestimmung der Aufgaben und Ziele medienpädagogischen Handelns in der Schule ist zu berücksichtigen, dass die kindliche Auseinandersetzung mit Medien nicht auf die Schule beschränkt bleibt. Medienkompetenzen werden nicht nur in der Schule erworben, und der Erwerb derselben ist nicht mit dem Ende der schulischen Bildung abgeschlossen. Für Spanhel ist Medienbildung ein »lebenslanger Prozess der Vermittlung von Welt und Selbst durch eine kritisch-reflexive Aneignung der Medien und Medienangebote im Rahmen praktischer Medienarbeit« (Spanhel 2014, S. 587).

Angesichts der Mediatisierung von Kindheit (Tillman / Hugger 2014), die eine wichtige Sozialisationsinstanz für die kommunikative, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern darstellt (Aufenanger 2015), hat die Kultusministerkonferenz eine Empfehlung zur Medienbildung in der Schule ausgesprochen, um »Medienbildung als Pflichtaufgabe schulischer Bildung nachhaltig zu verankern, sowie den Schulen und Lehrkräften Orientierung für die Medienbildung in Erziehung und Unterricht zu geben« (Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2012, S. 3) und die sich durch den »didaktisch-methodischen Gebrauch neuer Medien ergebenden Möglichkeiten und Chancen für die Gestaltung individueller und institutioneller Lehr-Lernprozesse« (ebd.) hervorzuheben. Für die KMK ist schulische Medienbildung ein »dauerhafter, pädagogisch strukturierter und begleiteter Prozess der konstruktiven und kritischen Auseinandersetzung mit der Medienwelt« (ebd.). Die KMK betont die Notwendigkeit, die außerschulische Aneignung von Medienkompetenz in der gesamten Schulzeit von der Primarstufe bis zu den Sekundarstufen zu begleiten und benennt fünf Bereiche der Medienbildung. Diese fünf Medienbildungsbereiche können den obengenannten medienpädagogischen Ansät-

Innovative Lernkonzepte mit digitalen Medien benötigen Technologien, die sich in moderne Unterrichtsszenarien einfügen statt diese zu dominieren

zen zumindest tendenziell zugeordnet werden:

- Unterstützung und Gestaltung innovativer und nachhaltiger Lehr- und Lernprozesse → funktionale Medienpädagogik
- selbstbestimmte, aktive und demokratische Teilhabe an Politik, Kultur und Gesellschaft, Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung, Ausprägung moralischer Haltungen, ethischer Werte und ästhetischer Urteile → kritisch-reflexive Medienpädagogik
- Schutz von Kindern und Jugendlichen vor negativen Einflüssen und Wirkungen von Medien → normative Medienpädagogik

Die KMK schließt keinesfalls bewahrpädagogische Ansätze aus, indem auch der Schutz von Kindern und Jugendlichen in ihrem Konzept der Medienbildung verankert wird. Sie sitzt aber weder dem immer noch weit verbreiteten Irrtum auf, dass durch alleinige Verbote die durch Medien ausgelösten gesellschaftlichen Prozesse von Kindern und Jugendlichen ferngehalten werden können, noch übersieht sie die mit diesen Entwicklungen bei kompetenter Nutzung sich einstellenden Potenziale für das Aufwachsen von Kindern und die Innovation von Lehr-Lernprozessen.

Auch der in der Delegiertenversammlung des Grundschulverbandes im Mai 2015 verabschiedete Standpunkt Medienbildung[6] berücksichtigt alle drei möglichen medienpädagogischen Ansatzpunkte. Er vereint bewahrpädagogische (»Medienbildung muss auch Fragen des Medienschutzes im Grundschulalter berücksichtigen«) mit mediendidaktischen (»Kinder erleben mit mobilen Geräten die Schule als zeitgemäßen Lern-, Lebens- und Arbeitsraum«) und kritisch-reflexiven Elementen (»für eine kompetente Nutzung sind aber […] [neben technischer Kompetenz, TI] auch solche Fähigkeiten bedeutsam, die Kindern einen kritisch-reflektierten und zugleich kreativ-produktiven und sozial-wertschätzenden Umgang mit digitalen Medien ermöglichen«).

Medienbildung in der Grundschule kann somit nicht auf Medienkompetenzförderung beschränkt werden. Neben dem zentralen Bereich der Förderung von Medienkompetenz müssen Grundschulen selbstverständlich den Schutz von Kindern vor negativen Auswirkungen der Medien berücksichtigen. Eine weitere Aufgabe stellt die Innovation schulischer Lernprozesse mit Medien dar.

Medienkompetenz in der Grundschule

Der inflationäre Gebrauch des Begriffes Medienkompetenz in der Gesellschaft und dessen häufige Reduktion auf reine Hantierungsfähigkeit etwa zur Bedienung von Office-Programmen oder zur Nutzung des Internets hat im medienpädagogischen Diskurs zu Überlegungen geführt, den Begriff der Medienkompetenz durch den Begriff der Medienbildung zu ersetzen (vgl. etwa Aufenanger 2000; oder Pietraß 2005). Im Anschluss an Schorb (2009) und Tulodziecki et al. (2010, S. 179) wird jedoch auch in diesem Artikel am Begriff der Medienkompetenz als Zieldimension pädagogischer Bestrebungen festgehalten, da die genannten Befürchtungen einer verkürzten, lediglich technischen Auslegung des Begriffs angesichts des vielfältigen wissenschaftlichen Medienkompetenzdiskurses (vgl. etwa Gapski 2006) nicht mit dem Begriff der Medienkompetenz per se verbunden werden sollte, sondern lediglich mit dessen einseitigen Begriffsverständnis in der Öffentlichkeit. Der Begriff der Medienbildung wird im Anschluss an Tulodziecki et al. (2010, S. 178ff.) hingegen als Begriff verstanden, der alle außerinstitutionellen und institutionellen bildungsrelevanten Prozesse beinhaltet, die einen Bezug zu Medien haben. Er beinhaltet sowohl das Lernen und Unterrichten mit Medien, die Förderung von Medienkompetenz als auch Medienerziehung allgemein (Breiter et al. 2013, S. 24).

Medienkompetenz als eine Zieldimension der schulischen Medienbildung darf allerdings bei Beibehaltung dieses Begriffs keinesfalls auf Hantierungsfähigkeit oder auf Wissen über Medien reduziert werden, sondern muss immer Elemente der kritischen Analyse beinhalten. Darüberhinaus darf Medienkompetenz nicht auf die Medienrezeption beschränkt werden, sondern muss immer Kinder auch darin bestärken, sich in der Mediengesellschaft aktiv handelnd zu beteiligen.

Im Paderborner Medienkompetenzmodell (Tulodziecki / Herzig / Grafe 2010, S. 180ff.; Herzig 2014, S. 537ff.) werden zwei Handlungsfelder von drei Inhaltsbereichen unterschieden.

Im ersten Handlungsfeld *Auswahl und Nutzung vorhandener Medienangebote* sollen Kompetenzen erworben werden, die es den Kindern ermöglichen, Medien in verschiedenen Bereichen bewusst zu nutzen (z. B. Information, Lernen, Unterhaltung, Kommunikation …).

Im zweiten Handlungsfeld *Gestaltung und Verbreitung eigener Medienbeiträge* soll gelernt werden, selbst aktiv Medi-

Digitale Medien können neue Perspektiven auf die Welt und die eigene Person eröffnen

enbeiträge zu gestalten (z. B. durch die Erstellung von Fotos, Podcasts o. Ä.).

Im ersten Inhaltsbereich *Möglichkeiten der Mediengestaltung* sollen Kinder lernen verschiedene mediale Gestaltungsmittel zu vergleichen (z. B. Bild versus Text, verschiedene Kameraperspektiven, Comic / Bilderbuch / Film …).

Im zweiten Inhaltsbereich Medieneinflüsse sollen Kinder in die Lage versetzt werden, mediale Einflüsse aufzuarbeiten und zu verarbeiten (z. B. Einsicht erwecken, dass Medien Gefühle und Wünsche beeinflussen und die Aufarbeitung ungewünschter Wirkungen fördern können).

Im dritten Inhaltsbereich B*edingungen der Medienproduktion und -verbreitung* (z. B. Förderung des Verständnisses für die Kinder relevanter Bedingungen der Medienproduktion).

Die Aufgabe der Grundschulpädagogik ist es, die genannten Inhaltsbereiche auf die Lebenswelt von Grundschulkindern zu beziehen. Dabei gilt es Verfahren zu entwickeln, die es erlauben, für das unterrichtliche Handeln bedeutsame medienbezogene lebensweltliche Dimensionen von Lerngruppen und Individuen zu erfassen. Forschung zur kindlichen Lebenswelt im Allgemeinen oder zur Mediatisierung von Kindheit können hier nur als Ausgangspunkt dienen, soll die Grundschule den individuellen Lebenssituationen und Voraussetzungen der Kinder gerecht werden.

Grundschulpädagogische Anforderungen an eine Medienbildung in der Grundschule

Viele Vorstellungen zur Unterstützung von Kindern beim Aufwachsen in einer stark medial geprägten Welt orientieren sich lediglich an einer Vermittlungsperspektive. Eine ausschließliche Vermittlung von Medienkompetenzen wird allerdings nicht nur medienpädagogischen Forderungen nicht gerecht (siehe voriger Abschnitt), sondern übergeht auch grundschulpädagogische Ansprüche aus anthropologischer, entwicklungstheoretischer und sozio-kultureller Perspektive.

Aus grundschulpädagogischer Perspektive ergeben sich drei Forderungen:

1. Medienbildung ist keine rein funktionale gesellschaftliche Aufgabe zur Schulung künftiger Arbeitskräfte oder zur Vorbereitung auf die weiterführenden Schulen. Medienbildung als Element der Grundschulbildung muss aus einer anthropologischen Perspektive (vgl. Duncker 2014, S. 166) vielmehr Elemente des Aufnehmens von Kultur mit Elementen des kritischen Hinterfragens und der Weiterentwicklung verbinden, will sie die Anschlussfähigkeit an die Lernwege der Kinder und die Weiterentwicklung der Kultur gewährleisten.

2. Mediennutzung ist individuell sehr unterschiedlich. So können bei der Entwicklung von Hypermedia-Recherchekompetenzen große interindividuelle Unterschiede ausgemacht werden, ohne dass diese in direktem Bezug zur Menge, Vielfalt und Komplexität der Vorerfahrungen gesetzt werden können (Irion 2008). Die Vielfalt an Medienzugängen und -kompetenzen bei Kindern wird somit nicht nur bedingt durch unterschiedliche Medienerfahrungen in verschiedenen sozialen Settings, sondern auch durch Unterschiede hinsichtlich der Entwicklungsvoraussetzungen verschiedener Kinder. Angesichts der höchst unterschiedlichen Vorerfahrungen und Entwicklungsvoraussetzungen sind gerade im Bereich der schulischen Medienbildung individualisierende Verfahren, die die unterschiedlichen Voraussetzungen der Kinder berücksichtigen, von großer Bedeutung.

3. Die Geschichte der Kindheitsforschung hin zu einer sozialwissenschaftlichen Erforschung der Kindheit macht deutlich, dass Konstruktionen von Kindheit in starker Abhängigkeit von jeweiligen Epochen und Kulturen zu sehen sind und um Verfahren zur Rekonstruktion von Kindheit aus kindlicher Perspektive ergänzt werden müssen. Doch auch mit den aktuellen sozialwissenschaftlichen Forschungsverfahren können Komplexität, Vielfalt und Vielschichtigkeit von Kindheit nicht vollständig rekonstruiert werden (Fölling-Albers 2014, S. 181). Eine eindeutige Beschreibung der Bedingungen des kindlichen Aufwachsens als problematisch etwa wird dem aktuellen Aufwachsen von Kindern in keinem Fall gerecht (Schorch 2007). Kindheit ist zusammengesetzt aus verschiedenen Bereichen, die jeweils eher positive und negative Tendenzen enthalten können. Auch für das Aufwachsen mit audiovisuellen und digitalen Medien ist zu berücksichtigen, dass neben den häufig genannten Risiken auch Chancen auszumachen sind. Sowohl Risiken als auch Chancen sind allerdings aus Erwachsenenperspektive nicht immer eindeutig abzuschätzen. In der Grundschule bedeutet Medienbildung somit immer, die Perspektive der Kinder ernst zu nehmen, soll verhindert werden, dass die Grundschulpädagogik durch zu starke Moralisierungen unglaubwürdig wird. Insbesondere soll an dieser Stelle noch einmal auf die Potenziale der Mediengesellschaft verwiesen werden. So verfügen Kinder heute über deutlich mehr außerschulische Lernangebote als in vorigen Jahrzehnten. Medienbildung in der Schule muss diese Potenziale aufgreifen und sich damit auseinandersetzen, wie diese Entgrenzungsprozesse von schulischem und privatem kindlichen Lernen (Fölling-Albers 2000) genutzt werden können und welche Kompetenzen Kinder für die Nutzung außerschulischer Angebote benötigen.

Medienbildung in der Grundschule darf sich somit nicht auf eine einseitige Vermittlungsperspektive beschränken, sondern muss immer das Aufwachsen der unterschiedlichen Kinder, ihre individuellen Erfahrungen, Entwicklungsvoraussetzungen und Perspektiven auf die Medien berücksichtigen und sich dabei des Umstandes bewusst bleiben, dass pädagogische Vorstellungen von Kindheit und deren Bewertung immer nur konstruktivistische Näherungen darstellen können.

Medienbildung in der Grundschule – eine Lotterie mit vielen Verlierern

In der Grundschule findet eine Medienbildung im Umgang mit digitalen Medien nur sehr beschränkt statt. So nutzen nur 30 % der Kinder zwischen sechs und 13 Jahren den Computer zumindest selten in der Schule, wobei diese Zahl offensichtlich nur durch eine deutlich höhere Nutzung ab dem Alter von zehn Jahren (also nach der Grundschulzeit) zustande kommt (MPFS 2014, S. 40). Grundschulkinder werden somit bei Weitem noch nicht systematisch an eine kompetente Nutzung der digitalen Medien herangeführt. Ob die Medienkompetenz eines Kindes im Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule ▷

gefördert wird, bleibt also immer noch Glückssache. Die Grundschule produziert demnach bei der Einführung in die vierte Kulturtechnik Medienkompetenz eine nicht unerhebliche Zahl von Verlierer_innen und dies, obwohl in den Bildungsstandards der verschiedenen Länder diese Kompetenzen inzwischen eingefordert werden. Einen Hemmschuh für die Innovation der Schulen in diesem Bereich bildet bei der Verankerung von Medienkompetenzen in Bildungsstandards die häufige Formulierung der Standards in Form weicher, nicht überprüfbarer Absichtserklärungen, die die Landes- und Gemeindehaushalte schonen. Ohne digitale Medien allerdings kann eine moderne Medienbildung in der Grundschule nicht gelingen.

Für die Entwicklung innovativer medienunterstützter Lernverfahren kommt erschwerend hinzu, dass nur wenige Grundschulklassenzimmer mit Technologien ausgestattet sind, die einen grundschulgerechten Einsatz von Digitalmedien ermöglichen. Technologien mit didaktisch höherem Innovationspotenzial finden gerade in der Grundschule weniger Verwendung als in anderen Schularten. Laut einer Allensbach-Umfrage aus dem Jahre 2013 nutzen nur 8 % der Grundschulen, aber 34 % der Gymnasien Tablets oder Notebooks im Unterricht und nur 15 % der Grundschulen haben ein interaktives Whiteboard (Gymnasien 46 %)(Allensbach IfD-Umfrage 6254, März 2013). In einer Befragung bezeichnen 59 % der Schulleitungen in Nordrhein-Westfalen die Grundschulcomputer als teilweise veraltet (Breiter et al. 2013).

Digitale Technologien werden in Grundschulen häufig in Computerräumen platziert. Die schlechte Benutzerfreundlichkeit durch Industriecomputer und die schlechte Integrierbarkeit in den alltäglichen Fachunterricht verhindern häufig eine innovative Nutzung

Gerade in der Grundschule müssten moderne Medien zum Einsatz kommen, da die in der Grundschule weit verbreiteten individualisierten Unterrichtsformen besonders von sehr gut bedienbaren und flexiblen technischen Lösungen profitieren können. Bei der Ausstattung von Grundschulen empfiehlt der Grundschulverband im aktuell veröffentlichten Standpunkt Medienbildung[7] daher die Orientierung an den Kriterien Unterstützung von Lernkulturen, Entwicklung von Medienkompetenzen, Ökonomie, Zuverlässigkeit, Bedienbarkeit, Integrierbarkeit, Gestaltbarkeit / Editierbarkeit, gesundheitliche Verträglichkeit und Datenschutz. Gerade mobile Geräte (z. B. Tablets und andere Handheldgeräte) erfüllen viele dieser Anforderungen, wenngleich auch hier noch keine umfassenden Lösungen verfügbar sind. Die Tendenz, die Computerausstattung der Grundschule unter Vernachlässigung der genannten Kriterien direkt von der Ausstattung weiterführender Schulen abzuleiten, verhindert hingegen die Entwicklung innovativer Einsatzzwecke, von der auch andere Schularten profitieren könnten. Impulse für die Einrichtung innovativer Klassenräume unter Einbezug von Digitaltechnologien gibt Kirch in diesem Heft.

Moderner Unterricht durch neue Medien? Die Ausstattungsszenarien an Grundschulen lassen Lehrkräften häufig keine andere Wahl, als sich althergebrachter Frontalunterrichtsmethoden zu bedienen

Vom Lotteriespiel zum schulischen Alltag?

Die Bildungspolitik ist somit gefordert, nicht nur verbindliche Standards zu formulieren, sondern auch zu überprüfen, ob die Umsetzung dieser Standards an Grundschulen überhaupt möglich ist, und wie deren verlässliche Absicherung erreicht werden kann. Neben der Ausstattung mit geeigneter Soft- und Hardware sind vor allem auch die Weiterbildungssituation des pädagogischen Personals und die Netzwerkbetreuung in den Schulen zu berücksichtigen.

Die Entwicklung innovativer Unterrichtskonzepte mit digitalen Medien, die Förderung von Medienkompetenz und die Wahrnehmung von Aufgaben des Kindermedienschutzes in der Grundschule soll durch diese Ausgabe der Grundschule aktuell angeregt werden. So klärt Peschel in seinem Artikel die Verortung der Medienbildung in der Sachunterrichtsdidaktik, Kirch gibt Impulse für die Ausstattung von Grundschulklassenzimmern, Ladel entwickelt Potenziale des Einsatzes von digitalen Medien im Mathematikunterricht, Schatz gibt Empfehlungen für die Einführung des Internets in der Grundschule, Ernst / Asmus

stellen Möglichkeiten vor, eLearning mit Lernwerkstattarbeit zu verbinden und Vorst zeigt Wege auf, wie Grundschulunterricht auf die hohe Bedeutung von Bild-Text-Medien im Rahmen des Literaturunterrichts reagieren kann. □

Anmerkungen

(1) Soziale Aktivitäten sind streng genommen nicht klar von Computeraktivitäten zu trennen. So betont Aufenanger (2015) unter anderem die sozialen Aspekte des gemeinsamen Computerspiels.

(2) So sind Computer inzwischen nicht nur fast allgegenwärtig (Ubiquitous Computing, Weiser 1991), sondern scheinen fast zu verschwinden (Disappearing Computers, Streitz / Kameas / Mavrommati 2007).

(3) www.spiegel.de/einestages/35-jahre-sesamstrasse-a-946516.html (Zugriff: 15.6.2015)

(4) So kann konstatiert werden, dass Interaktive Whiteboards den Grundschulunterricht bei weitem nicht so dramatisch verändert haben wie von Kritikern befürchtet oder Anhängern versprochen wurde (Irion 2012a und 2012b).

(5) Die vielfach bei der Diskussion von Wirkungsforschung vorgenommene Konzentration auf ausschließlich negative Effekte der Medienrezeption übersieht allerdings, dass Medien auch prosoziale Effekte haben können. Diese prosozialen Medieneffekte können ebenfalls durch eine Vielzahl von Studien belegt werden (vgl. etwa Gleich 2007, S. 170ff.), werden von kritisch ausgerichteten Autoren allerdings vielfach übersehen.

(6) www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/Standpunkt_Medienbildung_final.pdf (Zugriff: 15.6.2015).

(7) www.grundschulverband.de/fileadmin/Programmatik/Standpunkt_Medienbildung_final.pdf (Zugriff: 17.6.2015).

Literatur

Aufenanger, S. (2015): Wie die neuen Medien Kindheit verändern. Kommunikative, soziale und kognitive Einflüsse der Mediennutzung. In: merz, Medien + Erziehung 2(2015), S. 10 – 16.

Aufenanger, S. (2000): Mediale Visionen und die Zukunft der Medienpädagogik. Medien praktisch (1). S. 4 – 8.

Aufenanger, S. / Neuß, N. / Hahn, S. u. a. – Unabhängige Landesanstalt für das Rundfunkwesen (Kiel) (1999): Alles Werbung oder was? Medienpädagogische Ansätze zur Vermittlung von Werbekompetenz im Kindergarten. Kiel: ULR.

Duncker, L. (2015): Pädagogische Anthropologie des Kindes. In: Einsiedler, W. / Götz, M. / Hartinger, A. u. a. (Hg.) (2015): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik (Vol. 4). Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 163 – 168.

Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft (1998): Bildung im 21. Jahrhundert – Einfluß der neuen Info- und Teletechniken. Schlußbericht der Enquete-Kommission Zukunft der Medien in Wirtschaft und Gesellschaft – Deutschlands Weg in die Informationsgesellschaft. Drucksache 13/11004 vom 22.6.1998. Download: www.kreidestriche.de.

Fölling-Albers, M. (2000): Entscholarisierung von Schule und Scholarisierung von Freizeit? Überlegungen zu Formen der Entgrenzung von Schule und Kindheit. Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 20 (2), S. 118 – 131.

Fölling-Albers, M. (2014): Soziokulturelle Bedingungen der Kindheit. In: Einsiedler, W. / Götz, M. / Hartinger, A. u. a. (Hg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 175 – 182.

Frölich, J. / Lehmkuhl, G. (2012): Computer und Internet erobern die Kindheit: Vom normalen Spielverhalten bis zur Sucht und deren Behandlung. Stuttgart: Schattauer.

Gapski, H. (2006): Medienkompetenzen messen? Eine Annäherung über verwandte Kompetenzfelder. In: Gapski, H. (Hg.): Medienkompetenzen messen? Verfahren und Reflexionen zur Erfassung von Schlüsselkompetenzen. München: kopaed.

Gaupp, R. (1911/12): Die Gefahren des Kino. Süddeutsche Monatshefte 9, S. 363 – 366.

Gleich, U. (2007): Aggression, Gewalt und prosoziales Verhalten im Kommunikationskontext. In: Six, U. / Gleich, U. / Gimmler, R. (Hg.) (2007): Kommunikationspsychologie – Medienpsychologie Weinheim: Beltz PVU, S. 158 – 177.

Herzig, B. (2014): Medien in der Schule. In: Tilmann, A. / Fleischer, S. / Hugger, K.-U. (Hg.): Handbuch Kinder und Medien Wiesbaden: Springer VS. S. 531 – 546.

Institut für Demoskopie Allensbach (2013): Digitale Medien im Unterricht. Möglichkeiten und Grenzen. Download: www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf. Zugriff: 15.6.2015.

Irion, T. (2008): Hypermedia-Recherche im Grundschulalter. Eine qualitative Videostudie zu Vorerfahrungen und Recherchekompetenzen. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Irion, T. (2012a): Interaktive Whiteboards im Sachunterricht. Grundschulzeitschrift, 251, S. 36 – 39.

Irion, T. (2012b): Interaktive Whiteboards im Grundschulunterricht. Didaktische Herausforderungen für die Nutzung digitaler Tafeln bei der Gestaltung von Lernumgebungen in der Primarstufe. In: Schulz-Zander, R. / Eickelmann, B. / Moser, H. u. a. (Hg.): Jahrbuch Medienpädagogik 9. Qualitätsentwicklung in der Schule und medienpädagogische Professionalisierung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften. S. 171 – 192.

Kahlert, J. (2009): Der Sachunterricht und seine Didaktik (3. Aufl.). Bad Heilbrunn: Klinkhardt/UTB.

Kühn, J. / Lampert, C. (2015): Mobile Internetnutzung von Kindern und Jugendlichen. Eine qualitative Studie zur Smartphone- und Tabletnutzung von Zwei- bis 14-Jährigen – Zusammenfassung. Download: www.hans-bredow-institut.de/webfm_send/1073 (Zugriff: 20.6.15)

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2014): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Download: www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf.

Moser, H. (2010): Einführung in die Medienpädagogik: Aufwachsen im Medienzeitalter (5., durchgesehene und erweiterte Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Pietraß, M. (2005): Für alle alles Wissen jederzeit. Grundlagen von Bildung in der Mediengesellschaft. In: Kleber, H. (Hg.): Perspektiven der Medienpädagogik in Wissenschaft und Bildungspraxis München: kopaed, S. 39 – 50.

Rousseau, J.-J. / Rang, M. (2012): Emile oder über die Erziehung. Stuttgart: Reclam.

Schorb, B. (2009): Gebildet und kompetent. Medienbildung statt Medienkompetenz? In: merz, Medien + Erziehung, 05/2009, S. 50 – 56.

Schorb, B. (1998): Stichwort: Medienpädagogik. Zeitschr. für Erziehungswissenschaft, 1, S. 7 – 22.

Schorch, G. (2007): Studienbuch Grundschulpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Spanhel, D. (2014): Medienerziehung. In: Einsiedler, W. / Götz, M. / Hartinger, A. u. a. (Hg.) (2014): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 585 – 590.

Spitzer, M. (2012): Digitale Demenz. Wie wir uns und unsere Kinder um den Verstand bringen. München: Droemer.

Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 8. März 2012.

Streitz, N. / Kameas, A. / Mavrommati, I. (Hg.) (2007): The Disappearing Computer. Interaction Design, System Infrastructures and Applications for Smart Environments. Heidelberg, Berlin: Springer.

Tillmann, A. / Hugger, K.-U. (2014): Mediatisierte Kindheit – Aufwachsen in mediatisierten Lebenswelten. In: Tillmann, A. / Fleischer, S. / Hugger, K.-U. (Hg.) (2014): Handbuch Kinder und Medien. Wiesbaden: Springer VS, S. 31 – 45.

Tulodziecki, G. / Herzig, B. / Grafe, S. (2010): Medienbildung in Schule und Unterricht. Grundlagen und Beispiele. Bad Heilbrunn/Stuttgart: Klinkhardt/UTB.

Weiser, M. (1991): The Computer for the TwentyFirst Century. Scientific American, 9.

Markus Peschel

Medien im Sachunterricht

Unterricht gestalten – Lernkulturen entwickeln

Für den Sachunterricht wurde 2013 der Perspektivrahmen Sachunterricht (GDSU 2013) neu entwickelt und vorgestellt. Hier finden sich Überlegungen, was Kinder in der Grundschule können sollen, und es werden perspektivenübergreifende bzw. perspektivenbezogene Denk-, Arbeits- und Handlungsweisen formuliert. Weiterhin werden perspektivenvernetzende Themenbereiche benannt, die fachübergreifend und exemplarisch die Bedeutsamkeit bestimmter Themen (nicht nur) für den Sachunterricht aufzeigen sollen.

Ein Themenbereich ist die Arbeit mit und über Medien. Er zeigt die Bedeutsamkeit der Medienarbeit speziell im Sachunterricht auf, was nicht zuletzt durch die immer schneller erscheinende Entwicklung auf technischer und gesellschaftlicher Ebene erforderlich ist.

Die zu entwickelnden medialen Kompetenzen, wie sie im Perspektivrahmen der GDSU (2013) beschrieben werden, sind: Funktion, Machart und Wirkungen von Medien kennen und Medien gezielt und reflektiert nutzen können. Auch im »perspektivenvernetzenden Themenbereich Medien« (ebd.: 83 – 86) wird dieses Zusammenspiel von Medium als Lerngegenstand und Medium als Lehr-Lernmittel in den in der Tradition von Baake (1997) und Tulodziecki (1997) stehenden Kompetenzformulierungen deutlich:

- »Medien und ihre Wirkungen kennen- und erfahren(lernen)
- Medien zielgerichtet und zweckbezogen handhaben und nutzen
- Medien (ihren Gebrauch, ihren Konsum und ihre Wirkungen) reflektieren« (GDSU 2013, S. 84).

Medien und besonders Neue Medien sind immer wieder in der Diskussion, wenn es um die Zielgruppe Kinder und Schule geht. Dabei werden diese Diskussionen teils konträr geführt, sie sind zeitweise polemisch und manchmal unwissend bzw. unwissenschaftlich geführt. Es gibt verschiedene Forderungen unterschiedlicher Experten, was zeigt, dass es sehr unterschiedliche Ansätze des Verständnisses über Medien in der Schule gibt. In Bezug auf die Grundschule existiert dabei eine besondere Sensibilität im Bezug zum Themenbereich Medien, was einerseits als »Bewahrungspädagogik« (Mitzlaff 2010) bezeichnet wird, andererseits die Frage nach den möglichen Medienkompetenzen von Grundschülern beinhaltet, die sehr unterschiedlich interpretiert werden.

Die dabei geführten pädagogischen, didaktischen und teilweise neuropsychologischen Diskurse werden allerdings meist über das Lernen (aber auch: Spielen, Verwenden, Verkümmern) *mit* Medien geführt. Dabei wird vergessen, dass Schule und besonders Sachunterricht auch immer den Auftrag hat, *über* Themen bzw. speziell *über* Medien zu informieren und diese zu bearbeiten und zu reflektieren. Mediennutzung und Medienkonsum, mediale Vermittlung und mediale Quellen sollen (nicht nur) im Sachunterricht reflektiert werden, um einen sinnvollen Einsatz zu vermitteln. Viele Fächer arbeiten dabei auf der Nutzungsseite und beziehen den Computer als Schreibmaschine oder für die Bearbeitung von Lernsoftware ein. Der Sachunterricht hat hingegen eine weit größere Notwendigkeit, Neue Medien im Sinne der Recherche oder Präsentation zu nutzen und damit im Sinne des Begriffs »*Medium*« zu verstehen, mit dem man etwas macht; eben präsentieren oder recherchieren u. a. m. Der Sachunterricht ist dabei das Fach, das die Neuen Medien samt den neuen Diensten, Chancen und Möglichkeit des Internets *als Thema* im Unterricht behandelt und somit ein Lernen *über* Medien bzw. mediale Einsatzmöglichkeiten, Chancen, Grenzen und Gefahren anstrebt.

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

Für den Sachunterricht lässt sich konstatieren: Medien sind Teil der Lebenswelt der Kinder und werden damit zum Thema im Sachunterricht, denn der Sachunterricht hat »die anspruchsvolle Aufgabe, Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, Phänomene und Zusammenhänge der Lebenswelt wahrzunehmen und zu verstehen« (GDSU 2013, S. 9). Dies ist eine wichtige medienpädagogische Aufgabe für die Grundschule (z. B. Baake 1997, Neuß 2012). Weiterhin gilt, dass Medien insbesondere im Sachunterricht seit jeher helfen, komplizierte oder schwer erkennbare Vorgänge oder Phänomene anschaulich zu machen, über Modellierungen einen Einblick in Prozesse und Zusammenhänge zu ermöglichen und mittels aktueller Neuer Medien sich vertieft mit der Umwelt auseinanderzusetzen. Es gehört also mehr dazu, als Medien einzusetzen; es sollen auch die Chancen und Grenzen des Einsatzes vermittelt werden. Es geht – insbesondere im Sachunterricht – um die Entwicklung von bzw. Erziehung zu einer Medienkompetenz, die in Einklang mit den neuen Möglichkeiten der Mitgestaltung im Internet steht und die neuen technischen Chancen nutzt, um zu einer reflektierten Mediennutzung zu gelangen.

So wie die mediale Technikentwicklung in den letzten Jahrzehnten immer wieder Einfluss auf den Alltag – sei es die Fahrplansuche, die Kontenführung, Schulessenab-/anmeldungen oder

die Nutzung von kinderleicht zu bedienenden Tablets – hatte, zeigen sich die Einflüsse der veränderten Medienwelt ebenfalls im Schulalltag und im Sachunterricht (man denke nur an die Einführung von Karten, Schulbüchern, Tafeln, dem Overheadprojektor / Polilux oder das Sprach- bzw. Computerlabor). Sie erweitern die Handlungsoptionen der Schüler und Lehrkräfte und erlauben neue didaktische Möglichkeiten. Stets gilt es, Medien und Materialien so auszuwählen, dass Kinder bezogen auf die Sache zum Staunen, Tun, Fragen und Denken angeregt werden. Die Einsatzformen von »dem Internet«, der Umgang mit Realobjekten, Modellen und Symboliken sind dabei an die Inhalte, Aufgaben und Arbeitsmöglichkeiten sowie die Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten abzustimmen; nicht das Medium oder der Lernort ist entscheidend, sondern die Frage nach Lernzielen bzw. den zu entwickelnden Kompetenzen. Nicht die Auswahl und der Zweck von »traditionellen« oder »neuen« Medien ist entscheidend, sondern Inhalt, didaktischer Kontext und das professionelle und didaktisch-pädagogische Verständnis der Lehrperson.

Diese medialen Kompetenzen *können* im Unterricht genutzt und entwickelt werden, die veränderten Gewohnheiten und die Handhabung von Medien seitens der Schüler hingegen *müssen* im Unterricht thematisiert werden.

Übersicht Medienlernen

Die Grafik macht die Zusammenhänge zwischen den vielfältigen Benennungen rund um den Bereich von Medien und Lernen in der Grundschule deutlich. Letztlich geht es um die Entwicklung einer Medienkompetenz, die aber in einem institutionalisierten Rahmen, angeleitet und mit einer doppelten Zielperspektive (lernen *mit* Medien, Lernen *über* Medien) entwickelt werden soll.

Dies geschieht an/in didaktisch ausgerichteten Lernorten wie Schule, Kindergarten u. a. Dabei werden Medien jeglicher Art in Hinblick auf Einsatzzweck, Lernziel und zu entwickelnden Kompetenzen geplant und das Ziel, kompetent mit Medien in unterschiedlichen Situationen adäquat umzugehen, vermittelt. Im Sachunterricht ist dabei das übergeordnete Ziel, die Kinder bei der Erschlie-

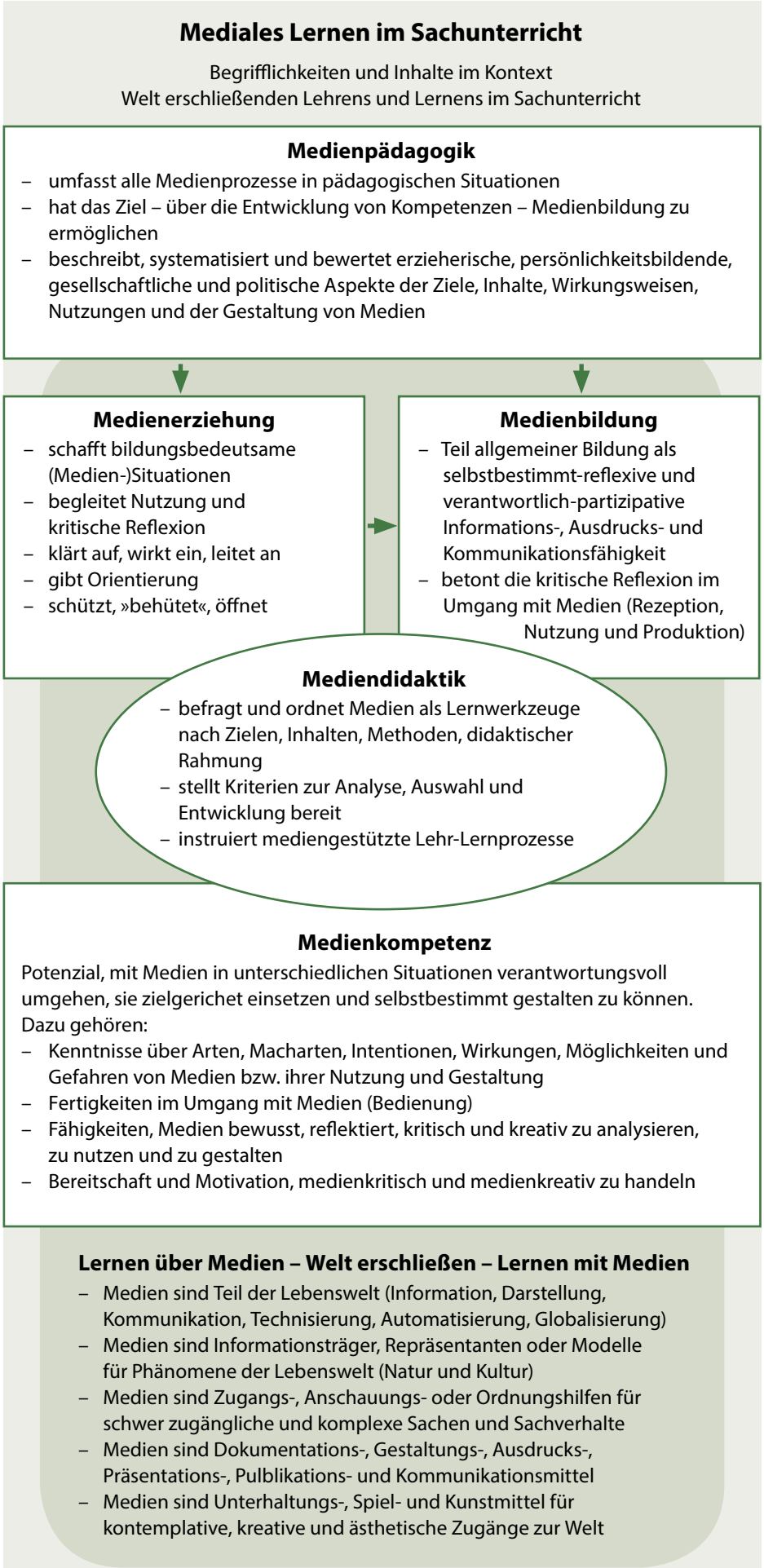


Abb. 1: Mediales Lernen im Sachunterricht (Gervé/Peschel 2013, Peschel 2015)

ßung von Welt zu unterstützen, Dies berücksichtigt einerseits, dass die Medien (immer schon) Teil der Lebenswirklichkeit der Kinder sind, was sich in der aktuellen Umwelt der Kinder zunehmend durch digitale Medien abbildet. Anderseits werden Medien genutzt, um Phänomene der Umwelt zu erschließen, sich zu informieren und die Lernergebnisse aufzuarbeiten und zu präsentieren. Dies geschieht zunehmend ebenfalls in digitaler Form auf Online-Plattformen, wie z. B. www.kidipedia.de.

Chancen

Im Sachunterricht sind verschiedenste Medien wie Bücher, Plakate, Karten, Modelle, Präparate, Präsentationsgeräte, Bilder, Fotoapparate und diverse Realobjekte Bestandteil der unterrichtlichen Arbeit, und es werden immer Medienkombination darunter zu finden sein, die mittels eines Mediums ein anderes präsentieren. So wird ein Buch für den Sachunterricht verschiedene Medien wie Buch, Zeitung, Tablet, Smart-/Mobiltelefon usw. didaktisch aufbereiten und die Vorteile und Grenzen thematisieren. Eine Recherche über einen Windpark in der Nordsee wird Webseiten nutzen, die Bilder enthalten oder verschiedene Kartendarstellungen.

Die Kombination verschiedener Medien, hier Bilder, Zeichnungen und Texte, war die große Leistung des Orbis sensualium pictus von Comenius (1658), in dem Bilder und Zeichnungen eingesetzt wurden, um Sachverhalte anschaulich zu machen, um Phänomene zu erschließen und Symboliken in Bezug auf die reale Darstellung zu vermitteln (Jung 2003). Medien wurden seither benutzt, um schwer Wahrnehmbares zugänglich zu machen, um bestimmte Aspekte zu fokussieren oder zu veranschaulichen, z. B. über Vergrößerungen oder Schematisierungen. Zeitlupen oder Zeitrafferaufnahmen eröffnen Kindern Wege in unerkennbare Abfolgen, wie dem Wachsen von Pflanzen oder der Verformung eines Tennisballs beim Aufprall.

Diese medialen Vermittlungsformen werden nun um die neuen Möglichkeiten der Neuen Medien (vgl. Peschel 2015 i. D.) erweitert und in diesem erweiterten Rahmen sind neue didaktische Möglichkeiten nutzbar. Neue Möglichkeiten entstehen z. B. durch die Einbeziehung von GPS-Geräten, Tablets und Karten in Papierform bei einer Analyse des schulischen Umfeldes, bei dem die unterschiedlichen Darstellungen, Zusatzinformationen und Positionsgenauigkeiten eine Erweiterung und gleichzeitig kritische Einschätzung bisheriger Nutzungen ermöglichen (vgl. Gryl 2015 i. D.). Auch die Einbeziehung von Wikis (www.kidipedia.de u. a.) oder Filmzugängen (Youtube u. a.) in die Lernauseinandersetzung sorgt für weitere Möglichkeiten der Darstellungsformen mit gleichzeitiger Beteiligungsmöglichkeit. Diese Angebote auszuwählen und sorgsam in den Sachunterricht einzubinden ist die Aufgabe der Sachunterrichtslehrkraft, die alle Medien unter dem Aspekt der Vermittlung und des Angebots mehrerer Zugänge auswählt und einsetzt.[1]

Medien sind für Kinder z. B. Quellen für Recherche und Wissenserwerb und können als didaktisch angepasste Informationsträger dabei unterstützen, gefundene Informationen aufzuarbeiten und darzustellen. Mediale Werkzeuge (PC, Tablet) und bestimmte Software (Text, Bild, Grafikprogramme) erlauben es, Bild, Text und ggf. Ton zu kombinieren und helfen Kindern dabei, ihre individuellen Wahrnehmungen auszudrücken, mitzuteilen und zu diskutieren. Eine zu Grunde liegende Problemorientierung und eine strukturierte Dokumentation der erarbeiteten Lernergebnisse kann dazu führen, dass das Medium als solches eine substituierende Funktion erhält. »Diese Kernfunktionen wahrnehmen / informieren – gestalten – kommunizieren (Gervé 2008, S. 35) weisen den Medien im Sachunterricht eine dienende Rolle zu. Im Verständnis einer konstruktivistischen Didaktik (Klein / Oettinger 2000; Möller 2001) sind sie Bausteine und Werkzeuge für die individuelle und soziale Konstruktion von (Welt-)Wissen als Basis für kompetentes Handeln« (Gervé / Peschel 2013).

Dabei geht es u. a. darum, dass Kinder lernen, Medien passend dem Zweck auszuwählen. Sie benötigen Unterstützung beim Wahrnehmen, Informieren, Erarbeiten, Dokumentieren, Gestalten, Präsentieren, Kommunizieren und Üben (Gervé 2008, S. 35). Sie sollen individuell den eigenaktiven und sozialen Konstruktionsprozess bzw. Verstehensprozess weiterentwickeln und *über das Lernen mit Medien zu einem Lernen über Medien* gelangen. Diese Polarität der Beschäftigung mit Medien geht somit in einem handlungsorientierten Unterricht auf und die Kinder erleben beide Funktionen und Zielrichtungen der Arbeit mit Medien.

Lernkulturen

Für die Individualisierung des medialen Lehr-Lernprozesses gilt es, Lernumgebungen zu gestalten, die einen konstruktiven Charakter haben und den Kindern Zugänge schaffen, sich Sachverhalte z. B. über individuelles Arbeiten in einer Werkstatt und die Ausbildung eigener Lernwege zu erschließen. Sie sollen Kenntnisse bzw. Fertigkeiten erwerben bzw. erweitern, die es ihnen einerseits ermöglichen, sich die Welt zu erschließen, und andererseits gleichsam die Welterschließung mittels Medien zu erweitern und gleichzeitig eine mediale Kompetenz zu erwerben. Dafür ist ein vielfältiges und differenzierendes Angebot an traditionellen wie digitalen Materialien notwendig, die gut strukturiert und aufeinander abgestimmt sind. Sie sollten offen genug angelegt sein, um konstruktives, reflektiertes und flexibles Denken anzuregen. Dies erfordert, wenig vorgefertigte, einseitige oder eindeutige Lösungen, wohl aber Leitfragen und klare Lernwege gezielt anzubieten. Das individualisierte Arbeiten muss gleichsam durch Leitfragen und Zielorientierung sowie antizipierte Lernwege unterstützt werden, ohne dass den Kindern diese Angebote zu früh und zu offensiv aufgenötigt werden. Kommunikative Austauschformen und gemeinschaftliche Lernsequenzen erhöhen die Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand und sichern ein (ggf. vorläufiges) Lernergebnis ab (Peschel 2014). Diese Lernformen und die Erweiterung durch einen adäquaten Einsatz und einen didaktischen Mehrwert erlauben die Entwicklung einer neuen Lernkultur, die sich nicht in erster Linie durch den Einsatz bzw. die Definition von Neuen Medien auszeichnet, sondern die neuen Möglichkeiten der neuen Medien in den Blick nimmt und daraus dauerhaft Unterricht im Sinne einer Lernkultur etabliert.

Dabei gilt: je offener und individueller die Lernphasen angeboten werden (z. B. Offenes Experimentieren mit Alltagsmaterialien), desto eher sollten strukturierende Elemente und geplante Medien bzw. mediale Einsatzzwecke im Verständigungs- und Austauschprozess eingesetzt werden. Je verbindlicher, strukturierter und inhaltlich begrenzter die Lerninhalte sind, desto offener sollte in einer kommunikativen Form die gemeinschaftliche Arbeit angegangen werden und kognitive Konflikte provoziert werden, die ein Denken über den konkreten Gegenstand hinaus erlauben.

Medien können unterschiedlich besetzt werden. Sie dienen der Anschauung, sie motivieren oder beinhalten kognitive Aktivierungen. Sie können zu unterschiedlichen Zeiten und auf unterschiedliche Weise eingesetzt werden und z. B. die gemeinsame Einführung eines Themas unterstützen (Zeitungsausschnitt, Film, Realobjekte wie Pflanzen o. Ä.), sie ermöglichen verschiedene Zugänge zu einem Thema (handlungsorientiert, rezeptiv u. a.) oder lassen ein problemorientiertes Vorgehen mittels verschiedener strukturierter Hilfen zu (E-Mail-Korrespondenz, Telefon, Brief usw.). Auch ein (wohl geplanter!) Lehrervortrag mit einer informierenden Präsentation schafft vielperspektivische Einsichten in ein Thema und bietet sowohl Orientierung als auch Handlungsfelder an.

Kommunikative Austauschphasen sind dabei umso wichtiger, um die Lernwege und Themengebiete abzustimmen, zu beraten, Widersprüche aufzuzeigen und innovative Lösungsideen gemeinschaftlich zu besprechen. Individuelle Lernergebnisse können im Gespräch, ggf. medial unterstützt, zu weiteren Ideen und neuen Lösungswegen anregen und z. B. in einer Stuhlkreisrunde gemeinschaftlich geprüft, diskutiert und über veränderte bzw. abgestimmte Vorgehensweisen weiter verfolgt werden. In diesen Runden können Kinder mittels verschiedener Medien wie Plakate oder Powerpoint-Präsentationen den bisherigen Lernweg und Lernstand darstellen und gemeinschaftlich gesicherte Erkenntnisse können medial fixiert werden. Dies geschieht bisweilen schon zumeist in Form von Heftarbeit oder Wandplakat, kann aber durch netzbasierte Formen (z. B. www.kidipedia.de; Peschel 2010) ausgeweitet und dauerhaft als neue Form der unidirektionalen Kommunikation (Wiki) als neues Element eingesetzt werden, was zu einer neuen Austausch-Community führt und damit zunächst klassenweit gesichertes Wissen in einen größeren Kontext stellt.

Medien sind somit auf der einen Seite (schon immer!) Werkzeuge zur Welterschließung im Sachunterricht, denn es gilt, »Schülerinnen und Schüler dabei zu unterstützen, selbstständig, methodisch reflektiert neue Erkenntnisse aufzubauen« (GDSU 2013, S. 9). Besonderes Augenmerk liegt hierbei immer auf den jeweiligen »neuen Medien«. Sie müssen sich für schulische, pädagogische, fachdidaktische und fachliche Kompetenzen bewähren, neue Möglichkeiten eröffnen und entsprechende Beispiele für den Einsatz im Unterricht anbieten. Sofern dieser Auswahl- und Ausleseprozess positiv erfolgt ist, bereichern die Medien den Unterricht in Hinblick auf die Entwicklung einer neuen Lernkultur, die nicht nur durch neue Medien an sich, sondern durch einen neuen Umgang und neue didaktische Möglichkeiten mittels Medieneinsatz bedingt ist.

Das Primat der Lehr-Lernprozesse mit und über Medien legt den Fokus auf die Lernziele, den Lerngegenstand, die Repräsentationsformen (Objekt, Modell, Film, Bild, Tonaufnahme, Sprache/Text, Symbole oder multiple Kombinationen), die Auswahl des Mediums (Buch, Diaprojektor, Fernseher, Computer, Interactive Whiteboard usw.) und weist den Medien eine dienende Rolle im Lehr-Lernprozess zu.

In diesem Sinne »lösen sich die Polaritäten zwischen originaler und vermittelter Erfahrung ebenso auf« (Gervé, Peschel 2013) wie »zwischen realer und virtueller Welt und zwischen Lerngegenstand und Lehr-Lernmittel« (ebd.); Kinder erschließen sich die medial vermittelte und real begegnete Welt mit Medien und über die Arbeit mit Medien im Sinne eines genetischen Lernens.

Hier rücken ferner mediendidaktische Betrachtungen in den Fokus des Sachunterrichts, denn die Sachunterrichtsdidaktik ist ein »Bereich der Didaktik, in dem alle Überlegungen zusammengefasst sind, bei denen es im Wesentlichen um die Frage geht, wie Medien bzw. Medienangebote oder Medienbeiträge zur Erreichung pädagogisch gerechtfertigter Ziele gestaltet und verwendet werden können oder sollen« (Tulodziecki 1997, S. 45).

Gefahren und Kompetenzentwicklung

Mit den neuen mobilen Möglichkeiten gehen neue Nutzungsformen u. a. durch Social Medias (Facebook, WhatsApp u. a.) einher, was durchaus neue Gefahren birgt, da ein neuer Umgang mit den Möglichkeiten des Web 2.0, also das Internet, in dem man sich nicht nur informieren, sondern das man mitgestalten kann, neu ausgebildet werden muss. Ein Beispiel der veränderten Meinungsbildungsprozesse sind die (meist anonymen) Foren, in denen Meinungsbekundungen (»Likes« oder Kommentare) missbräuchlich genutzt werden. Cyber-Mobbing in Form von »Shitstorms« (Wort des Jahres 2012 in der Schweiz, »Anglizismus 2011« in Deutschland und in die neue Auflage des Duden aufgenommen!) betrifft teilweise schon Grundschüler.

Dabei ergibt sich vor dem Hintergrund der jeweiligen verschiedenen Klassensituationen, der räumlichen Bedingungen und Ausstattung sowie der sozialen Situation die Frage nach Auswahl und Nutzung verschiedener Medien und Materialien[2]. Ziel einer jeglichen Auswahl ist es, Kinder bei ihrer Kompetenzentwicklung zu unterstützen.

Dies muss auf die Altersgruppe bzw. Klassenstufe abgestimmt werden, denn die Mediennutzung für Präsentationen oder zur Kommunikation unterscheiden sich auch aufgrund der bisherigen privaten Kompetenz, die die Kinder erworben haben. Auch geschlechterspezifische Zugangs- und Umgangsweisen der Kinder sollten bei der Einbeziehung verschiedener Medien und deren Nutzung sowie der Auswahl der Inhalte berücksichtigt werden (vgl. Neuß 2012). Weniger die Alterszuordnung ist ausschlagebend für einen adäquaten Einsatz und Umgang, sondern vielmehr die bislang erworbenen Kompetenzen; dies macht angesichts der großen Heterogenität eine individualisierte Beobachtung des Mediennutzungsverhaltens erforderlich. Kochan betonte die unterschiedlichen Anforderungen schon 1996, indem sie die Bedeutung der Medien für kultursoziologische Aspek-

te der Integration aufwarf. Ihr »Ansatz knüpft daran an, dass mit dem Computer schulischen Benachteiligungen auf Grund von Herkunft und Geschlecht entgegengewirkt werden kann, wenn sich die Grundschule diesem Medium öffnet und ihre Nutzung nicht nur den Kindern aus entsprechend ›höheren‹ kulturellen Milieus überlassen will« (Aufenanger 2000, S. 11).

Es ist also bei einer Entwicklung von Kompetenzen in Bezug auf Medien auch im Sinne der Erweiterung der Kompetenzen erforderlich, die Einsatzform, den Einsatzzweck und die angestrebten Kompetenzentwicklungen zu planen. Insofern ist es hilfreich, bei einer Diskussion über die neuen Medien im Sachunterricht genau zu spezifizieren, ob nun das Gerät, der Inhalt, die Nutzung oder die Nutzergruppe gemeint ist. Viele Aussagen, die zu den neuen Medien getroffen werden, unterscheiden nicht, ob das Klassenprojekt zum Thema Bach um einen historischen Abriss aus dem Internet, mit Informationstafeln über die Lebewesen im Bach oder einem Chat über die (Re-)Naturierung erweitert wird, da dieses sorgsam geplante didaktische Setting gemeinsam mit der Frage nach Cybermobbing und ausufernden Videospielen in einen Topf geworfen wird. Die daraus resultierende bewahrpädagogische Haltung (Mitzlaff 2010) kann nicht das Ziel einer der Aufklärung und Bildung geschuldeten schulischen Medienerziehung sein.

Fazit

Zu allen alten, neueren, neuen und zukünftigen Medien musste Schule schon immer eine Position entwickeln und wird dies weiterhin tun müssen, um Kinder zu einem reflektierten Umgang mit dem Ziel einer reflektierten Medienerziehung zu führen.

Die Veränderungen scheinen aktuell wieder gewaltig, da durch die veränderten Gewohnheiten in der Lebenswelt der Eltern und Kinder ein massiver Anspruch an die Schule herangetragen wird. Es gibt neue Techniken, schnelle Übertragungen, neue Geräte und neue Geräteklassen sowie neue Dienste und Apps, die eine unmittelbare und ortsungebundene (und damit zunehmend unkontrollierbare) Beteiligung an den neuen Möglichkeiten des Internets erlauben. Dies erhöht die Notwendigkeit, dass sich Schulen mit den Chancen auseinandersetzen und ein mediales Schulcurriculum entwickeln, andererseits müssen diese Möglichkeiten kritisch und reflektiert thematisiert werden, damit die Chancen und Dienste, die die Neuen Medien bieten, nicht missbräuchlich genutzt werden.

In Hinblick auf den Einsatz neuer Medien im Sachunterricht ergibt sich daraus die doppelte Aufgabe, bei der Arbeit mit Medien gleichsam Kompetenzen über Medien auszubilden.

Medien in der Schule, die Vermittlung notwendiger Kompetenzen und damit die Frage nach der Behandlung im Unterricht und speziell im Sachunterricht sind damit so aktuell wie selten zuvor. □

Anmerkungen

(1) Beispiele zum erfolgreichen Einsatz neuer Medien in handlungsorientierten Unterrichtskontexten finden sich u. a. bei Sander (2007). Zwölf Lernvorhaben in sechs Projekten aus dem Bereich historisch-politischen Lernens zeigen Kinder, die mit Hilfe von Text- und Bildverarbeitungsprogrammen Seiten für ein eigenes Buch gestalten; zu einem nicht direkt zugänglichen Thema gezielt im Internet recherchieren; sich Zusammenhänge über eine Lernsoftware erarbeiten (mit in Spielszenen multimedial repräsentierten Informationen und interaktiven Aufgaben) oder Werbeplakate und Werbespots (Video) erstellen und diese vergleichen. Die Skizzierung solcher Beispiele soll verdeutlichen, dass neue Medien (wie traditionelle) sinnvoll eingesetzt werden können, dass sich dieser Sinn jedoch über den didaktischen Kontext ergibt und nicht über das Medium an sich.

(2) Während der Medienbegriff im Alltagsgebrauch zuweilen eher den rezeptiven Aspekt beschreibt, weitet der Begriff der Materialien den Blick ganz bewusst auf das Gestalten und damit den Werkzeugcharakter von Medien (Gervé 2009; Scholz 1995).

Literatur

Aufenanger, S. (2000): Endbericht Computer in der Grundschule. http://www.pzm-luzern.ch/FDMA/Downloads/pdf_Dateien/ComputerinderGrundschuleAufenanger.pdf (ges. 14.01.2011).

Baake, D. (1997): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer.

GDSU (2013): Perspektivrahmen Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Gervé, F. (2008): Lernen mit Medien – Lernen vor Ort. In: Burk, K. / Rauterberg, M. / Schönknecht, G. (Hg.): Schule außerhalb der Schule. Lehren und Lernen an außerschulischen Orten. Frankfurt a. M.: Grundschulverband; S. 112 – 124.

Gervé, F. / Peschel, M. (2013): Medien. In: Gläser, E. / Schönknecht, G.: Sachunterricht in der Grundschule. Frankfurt a. M.: Grundschulverband.

Gryl, I. (2015): Von der Orientierung im Raum zur Raumproduktion. In: Peschel, M. (2015): Mediales Lernen – Praxisbeispiele für eine Inklusive Mediendidaktik. i. D. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Jung, J. (2003): Anschauung und Symbolisierung. Anmerkungen zu den Grenzen der Handlungsorientierung. In: Cech, D. / Schwier, H.-J. (Hg.): Lernwege und Aneignungsformen im Sachunterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 187 – 198.

Klein, K./Oettinger, U. (2000): Konstruktivismus. Die neue Perspektive im (Sach-) Unterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

KMK (2012): Medienbildung. www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2012/2012_03_08_Medienbildung.pdf (ges. 13.6.13).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2012): KIM Studie 2012. www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf12/KIM_2012.pdf (ges. 13.6.13).

Mitzlaff , H. (2010): »ICT in der Grundschule und im Sachunterricht – Gestern – heute – morgen – Ein Blick zurück nach vorne«. In: Peschel, M. (Hg.): Neue Medien im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 7 – 30.

Möller, K. (2001): Konstruktivistische Sichtweisen für das Lernen in der Grundschule? In: Roßbach, H. G. / Nölle, K. / Czerwenka, K. (Hg.): Forschungen zu Lehr- und Lernkonzepten für die Grundschule. Jahrbuch Grundschulforschung 4. Opladen, Leske + Budrich 2001, S. 16 – 31.

Neuß, N. (2012): Kinder & Medien. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze: Kallmeyer/Klett-Verlag.

Peschel, M. (Hg.) (2010): Neue Medien im Sachunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Peschel, M. (2014): Medienerziehung. In: Hartinger, A. / Lange, K.: Sachunterricht – Didaktik für die Grundschule. Berlin: Cornelsen Scriptor, S. 158 – 169.

Peschel, M. (2015): Mediales Lernen – Praxisbeispiele für eine Inklusive Mediendidaktik. i. D. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.

Sander, W. (2007): Digitale Medien in der Grundschule. Ein Forschungsprojekt zum Sachunterricht. Schwalbach: Wochenschau Verlag.

Tulodziecki, G. (1997): Medien in Erziehung und Bildung. Grundlagen und Beispiele einer handlungs- und entwicklungsorientierten Medienpädagogik. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Michael Kirch

Die vorbereitete Umgebung – digital

Medien im Klassenraum der Grundschule

Die Bedeutung einer gut vorbereiteten und strukturierten Lernumgebung wird schon in der Reformpädagogik etwa bei Maria Montessori hervorgehoben (vgl. Holtstiege,1986, S.128ff). Sie umfasst das gesamte Schulgelände, das Gebäude, den Klassenraum, dessen Ausstattung und die verwendeten Materialien.

Auch heute gilt ein lernförderliches Klassenklima als Qualitätsmerkmal für guten Unterricht. Darunter versteht Meyer gegenseitigen Respekt, verlässlich eingehaltene Regeln, gemeinsam geteilte Verantwortung, Gerechtigkeit und Fürsorge (vgl. Meyer 2004, S. 49ff.)

Der Raum und seine Gestaltung haben Einfluss auf das Wohlbefinden der Lehrkräfte und Schüler und damit auf das Klassenklima. Dazu gehören neben Fragen der Raumluft die Akustik, die farbliche Gestaltung des Raums, die Beleuchtung und dessen Ausstattung (vgl. Kahlert et al. 2013).

Medien beeinflussen als Teil dieser Ausstattung bzw. Lernumgebung die »klimatischen« Bedingungen eines Raumes. Neben herkömmlichen Materialien sollen zunehmend auch digitale Medien Teil dieser schulischen Umgebung sein, um zu gewährleisten, dass Unterricht auch medienpädagogischen Ansprüchen gerecht wird (vgl. Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012).

In traditionellen Computerräumen wird die Raumwirkung durch die mediale Ausstattung bestimmt. Häufig wirken diese Räume vollgestellt. Die Hintergrundgeräusche der Geräte verschlechtern eine lernförderliche Raumakustik. Der geforderte Einbezug von Digitaltechnologien im Unterricht erfordert daher neue Technologiekonzepte, soll das Raumkonzept nicht von Computern dominiert werden, sondern auf das Lernen der Kinder und das Unterrichten der Lehrkräfte ausgerichtet werden.

Aktuelle räumliche Integration digitaler Medien in Grundschulen

Neuere Studien zur Nutzung digitaler Medien in Schule und Unterricht stellen fest, dass digitale Medien in der Grundschule in erster Linie in Form von Computerräumen zugänglich gemacht werden (Deutsche Telekom Stiftung & IFD Allensbach 2013, S. 17).

Eine weitere Nutzungsmöglichkeit in Klassenzimmern von Grundschulen ist die Gestaltung von Arbeitsplätzen durch Insellösungen bzw. Computerecken. Dieser erste Eindruck aus Unterrichtshospitationen wird unterstützt, wenn man Bilder sichtet, die nach einer Googlesuche mit den Begriffen »Computer und Grundschule« angezeigt werden.

Computer in Computerräumen sind bislang zumeist kabelgebunden und voluminös und erschweren dadurch eine flexible Nutzung des Raumes. Sie lassen keinen spontanen, bedarfsorientierten Medieneinsatz zu, wie er sich flexibel aus dem Unterricht heraus entwickeln sollte. Die Nutzung dieser Räume impliziert, dass der Medieneinsatz vorausgeplant und der Unterricht unterbrochen werden muss. Digitaltechnologien können daher nicht flexibel bei der Bearbeitung eines Themas eingesetzt werden, etwa wenn es darum geht, schnell einen Filmausschnitt zur Veranschaulichung zu betrachten oder ein Foto in eine Schülerpräsentation einzubinden.

In Computerräumen sitzen die Schülerinnen und Schüler vor bzw. hinter großen Bildschirmen. Dies erschwert die Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen den Kindern. Die Bildschirme dominieren somit häufig das Lernen und verhindern die Verwendung flexibler Sozial- und Arbeitsformen. Die Methodenvielfalt wird da-

Dr. Michael Kirch
ist seit 2009 Akademischer Rat am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und -didaktik der Ludwig-Maximilians-Universität, München.

Abb. 1: Computerraum

durch reduziert. Gerade grundschulgerechte Arbeitsformen leiden unter diesem Diktat traditioneller Computer.

Computerecken und Computerinseln im Klassenzimmer ermöglichen zwar einen spontanen Einsatz der Medien, jedoch beanspruchen sie zusätzlichen Platz. Auch hier ist der Einsatz der Medien unflexibel und ortsgebunden.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass existierende mediale Raumkonzepte das Klassenzimmer bzw. den Raum in seiner Gesamtheit beeinflussen. Sie haben damit Auswirkungen auf die Gestaltungsmöglichkeiten im Unterricht allgemein wie auch auf die Nutzung der Medien im Speziellen. Bestehende Raumkonzepte in Form von Computerräumen oder Computerinseln beschränken die sozialen und methodischen Entfaltungsmöglichkeiten im Unterricht.

Mediendidaktische Anforderungen an die Integration digitaler Medien in der Grundschule

Aktuelle Lehrpläne fordern, dass Medien »aller Art in einer sinnvollen, didaktisch und pädagogisch reflektierten Art und Weise« eingesetzt werden sollen (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, S. 357).

Mit Bezug auf den Einsatz digitaler Medien im Unterricht fordert der LehrplanPlus, der hier exemplarisch genannt werden soll, dass »… ihr vielfältiges didaktisch-methodisches Potenzial, das Anschaulichkeit, inhaltliche Attraktivität und formale Qualität ebenso einschließt wie die Möglichkeit, eigene mediale Produkte kreativ zu gestalten, als Motor und Motivator für das Lehren und Lernen …« (ebd., S. 359).

Damit werden hohe Anforderungen an die Nutzung digitaler Medien gestellt.

Räumliche Anforderungen an die Integration digitaler Medien in der Grundschule

Die vorbereitete Umgebung eines Klassenzimmers wird insbesondere durch den gestalteten Raum bestimmt. Kahlert und Nitsche versuchen mit Triple AAA Qualitätskriterien für die Raumgestaltung zu definieren. Triple AAA steht dabei für anregend, anforderungsgerecht und adaptiv (vgl. Kahlert / Nitsche 2015).

Lernumgebungen sollten *anregend* sein. Sie sollten sowohl ästhetischen als auch praktischen Gestaltungskriterien entsprechen. Anregend ist eine Lernumgebung dann, wenn sie zum Lernen motiviert, Lust auf die Auseinandersetzung mit den Inhalten, den Dingen und Menschen macht (vgl. ebd. 2015, S. 41).

Als *anforderungsgerecht* werden Lernumgebungen definiert, wenn diese den pädagogischen Anforderungen der Schulform, der Jahrgangsstufe, der Klasse oder dem Lerner entsprechen (vgl. ebd. 2015, S. 41).

Lernumgebungen sollten zusätzlich *adaptiv* sein, um sich gemäß den jeweiligen Anforderungen ohne größeren Aufwand anzupassen. Diese Forderung begründet das Bemühen vieler Schulmöbelhersteller um mehr Flexibilität und Multifunktionalität ihrer Produkte (vgl. ebd. 2015, S. 41f).

Tablets als Lösungsansatz zur Integration digitaler Medien in der Grundschule

Da die derzeit realisierten medialen Raumlösungen weder den räumlichen Gestaltungskriterien noch den mediendidaktischen Anforderungen gerecht werden, soll nachfolgend geprüft werden, inwieweit Tablets als Bestandteil einer digital vorbereiteten Umgebung diesen Forderungen entsprechen.

Tablets und raumspezifische Anforderungen

- **Triple AAA – anregend**

Tablets »belasten« den Raum weniger und ermöglichen dadurch die Gestaltung attraktiver Räume mit einem höheren Anregungspotenzial.

Dieses wird zusätzlich durch die hohe Attraktivität des Mediums selbst unterstützt, das auch außerhalb der Schule umfangreich genutzt wird (Balanskat, A. u. a. 2006, S. 29f).

Darüber hinaus ist davon auszugehen, dass auch die in Tablets enthaltenen Medien und Inhalte wie zum Beispiel Internet, Film und Musik zur Attraktivität beitragen (Feierabend et al. 2015, S. 8).

- **Triple AAA – anforderungsgerecht**

Bedingt durch ihre Mobilität bzw. Flexibilität widerspricht die Integration von Tablets nicht dem raumspezifischen Kriterium der Anforderungsgerechtigkeit.

So lassen sich Tablets sowohl in Halbtages- als auch Ganztagsschulen integrieren. Dabei werden sie den Ansprüchen beider Schulformen gerecht.

Auch in Bezug auf die Anforderungen, die sich durch die Inklusion ergeben, ermöglichen Tablets eine Raumgestaltung, die eine inklusive Beschulung eher ermöglicht.

Dazu trägt sowohl das Kriterium der Kabellosigkeit als auch der Flexibilität bei.

Abb.2: Arbeit eines Schülers am eigenen Platz mit Heft und Tablet

Gerade in Bezug auf eine inklusive Beschulung scheinen Tablets großes Potenzial zu haben (vgl. Hallbauer / Kitzinger 2015).

● **Triple AAA – adaptiv**

Die Adaptivität eines Klassenzimmers wird durch die Integration von Tablets nicht reduziert. Tablets stellen geringe Ansprüche an den Raum und lassen sich daher in jede Unterrichtsform integrieren.

Vorausgesetzt, dass die multimedialen Inhalte lernergerecht gestaltet sind und die Lernenden die erforderlichen Kompetenzen zur Nutzung mitbringen (Weidenmann 2006), können Tablets die Passung zwischen Lerner und Inhalt erleichtern.

Schwache Leser können so auf den Tablets die Schriftgröße oder den Zeilenabstand verändern, um das Lesen zu unterstützen.

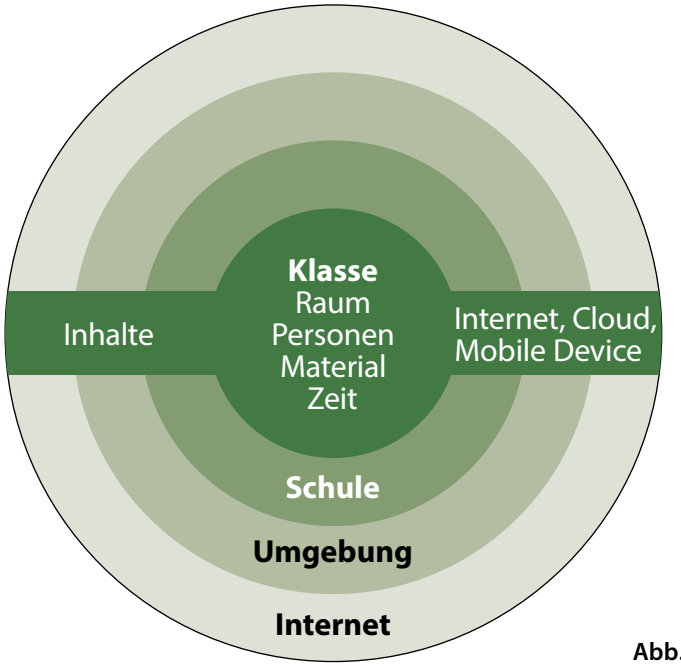


Abb.3: Lernumgebungen der Grundschule

Tablets und mediendidaktische Anforderungen

Als »In-Hand-Media« (vgl. www.kirchlearning.com/tablets.html) stehen mit Tablets Lehrkräften und Schülern »Medien aller Art« in jedem Fach zur Verfügung (Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus 2012, S. 357).

Sie ermöglichen ein gleichwertiges Nebeneinander analoger und digitaler Medien, wie dies etwa im LehrplanPlus für Bayern gefordert wird.

»Die Erziehung zu einem sinnvollen, effizienten, verantwortungsvollen und kompetenten Umgang mit Medien – traditionellen und neuen, gedruckten und audiovisuellen, analogen und digitalen – ist ein grundlegendes pädagogisches Erfordernis in allen Schulen« (ebd. 2012, S. 357).

Der LehrplanPlus legt weiterhin fest, dass die didaktischen Potenziale digitaler Medien zum Beispiel im Zusammenhang mit der Umsetzung wichtiger Unterrichtsprinzipien wie Veranschaulichung, Motivierung oder Handlungsorientierung genutzt werden sollen (vgl. ebd. 2012, S. 359).

Dabei wird erwartet, dass sich Lehren und Lernen nicht nur auf den Klassenraum beschränkt, sondern die unterschiedlichen Lernumgebungen miteinander vernetzt werden sollen (ebd. 2012, S. 359). Dabei ist neben dem Klassenzimmer die Lernumgebung und die unmittelbare Umgebung der Schule zu berücksichtigen.

Bindeglied aller Lernumgebungen sollte dabei der Inhalt sein. Technisch lassen sich diese Lernumgebungen über das Internet, Cloud-Technologien und Mobile Devices vernetzen.

Wie kommen Tablets zu den Schülerinnen und Schülern? Organisatorische Formen der Tabletdistribution

Um Tablets im Unterricht zu integrieren, existieren unterschiedliche Organisationsformen, die alle Auswirkungen auf die räumliche Situation haben (vgl. www.kirchlearning.com/tablets.html).

OCD – One Class Device – Es exististert nur ein einzelnes Klassentablet. Dieses Klassentablet wird von der Lehrkraft wie auch den Schülern genutzt. Es gehört der Klasse und wird von der Schule bzw. der Lehrkraft betreut. Das Klassentablet sollte Zugang zu WLAN / Internet haben. Ist das Klassentablet ein iPad, kann über Apple TV auf den Beamer oder die interaktive Tafel zugegriffen werden (vgl. Kirch 2015).

Die räumlichen Anforderungen, die sich durch die mediale Konzeption ergeben, sind hier sehr gering.

POCE – Part of Classroom Equipment – beschreibt eine Konzeption, die sich am Modell der vorbereiteten Umgebung orientiert. Auch hier gehören die Tablets nicht einzelnen Schülern. Sie werden von der Lehrkraft bzw. der Schule betreut und kontrolliert. Räumlich erfordert es dieses Konzept, dass die Tablets im Klassenzimmer stehen und dort geladen und synchronisiert werden.

PUOSE – Private Use of School Equipment schafft eine 1 : 1-Ausstattung. Schülerinnen und Schüler leihen Geräte für die Zeit, die sie an einer Schule sind. Bei diesem Modell werden die Tablets von der Schule betreut. Man schafft damit eine homogene Ausstattung, die technische und pädagogische Vorteile enthält. Wie auch bei der oben beschriebenen Konzeption des POCE wird für PUOSE im Klassenzimmer eine Möglichkeit zum Laden und Synchronisieren benötigt.

BYAD – Bring Your Adviced Device. Hier werden die von der Schule empfohlenen Tablets von den Eltern bzw. Lernern angeschafft und von diesen betreut. Die räumlichen Voraussetzungen entsprechen dem PUOSE-Konzept. Die homogene Ausstattung erleichtert das Bereitstellen einer Lade- und Synchronisationsstation.

BYOD – Bring Your Own Device – ist die individuellste Form der Tabletnutzung. Hier liegen Finanzierung, Ownership, Betreuung und Kontrolle beim Lerner selbst bzw. dessen Eltern. Der resultierende Bedarf im Klassenraum beschränkt sich auf ausreichend Möglichkeiten für das Laden der mobilen Geräte.

Abb. 4: UNI-Klasse, Grundschule an der Haimhauserstraße, München

Medien in den UNI-Klassen – Ein Beispiel für die Integration digitaler Medien im Grundschulklassenzimmer

Seit fünf Jahren verfügt die Ludwig-Maximilians-Universität über sogenannte UNI-Klassen. Dies sind Klassenzimmer an Münchner Schulen, die mit ferngesteuerten Videokameras ausgestattet sind, um Unterricht live aufzuzeichnen (vgl. www.edu.lmu.de/uni-klassen/). UNI-Klassen werden von den Lehrkräften der jeweiligen Schule im Rahmen des regulären Unterrichts verwendet und stehen der Universität für die Durchführung von Seminaren zur Verfügung.

Bei der Ausstattung der UNI-Klassen wurde versucht, einige der oben genannten räumlichen und medialen Kriterien zu berücksichtigen.

Da UNI-Klassen von Klassen unterschiedlicher Jahrgangsstufen besucht und jeder nur denkbare Unterricht möglich gemacht werden soll, sind Mobiliar und Medien sehr flexibel, ohne dadurch das Qualitätskriterium der Struktur zu vernachlässigen.

Sie sind jeweils mit 12 iPads ausgestattet, die in einem abschließbaren Schrank untergebracht sind. Dieser Schrank ermöglicht das Laden und Synchronisieren der Tablets. Damit wird in den UNI-Klassen die Konzeption POCE (Part of Classroom Equipment) realisiert. Tablets sind damit Teil der vorbereiteten Umgebung. Sie gehören nicht einzelnen Schülern.

UNI-Klassen verfügen über ein WLAN. Dadurch wird ein »kabelloses« Klassenzimmer realisiert, das eine ortsungebunde und flexible Mediennutzung ermöglicht.

Da Tablets sehr viele Medien integrieren (z. B. Computer, CD/DVD-Player, TV, Fotoapparat, Filmkamera …), die für die Grundschule als pädagogisch sinnvoll erachtet werden können, ist keine weitere Hardware für den Unterricht erforderlich.

In Bezug auf die räumliche Medienintegration wird in den UNI-Klassen der Grundsatz »Weniger ist mehr« verfolgt. Dabei soll das »Wenige« medial möglichst alles ermöglichen.

Es wird versucht, dass Medien wenig Platz beanspruchen und im Raum ihren Platz haben.

So bietet der »ALLinONE«-Schrank Platz für alles – die Schultaschen, für Schubfächer der einzelnen Schüler und ihre individuellen Sachen, für zwei Regalfächer für Lernmaterialien und ganz oben für die Materialien und Unterlagen der Lehrkraft. Zusätzlich bleibt Präsentationsfläche erhalten, da flexible Tafeln auf zwei Höhen vor dem Schrank eingehängt werden können.

Auch das Laptop der Lehrkraft ist in den Schrank integriert (s. Abb. 6). In Zukunft werden auch die Tablets in ein Schrankelement zu integrieren sein.

Es wurde versucht aufzuzeigen, dass sich »Triple AAA« als »Qualitätssiegel« auch auf die Gestaltung einer für die Nutzung digitaler Medien vorbereiteten Umgebung adaptieren lässt und Lehrkräfte damit einen Orientierungsrahmen für die mediale Gestaltung des eigenen Klassenzimmers erhalten. □

Literatur

Akademie für Lehrerfortbildung (Hg.) (1998): Freiarbeit und Computer in der Grundschule, Dillingen.

Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus (Hg.) (2012): Medienbildung. Medienerziehung und informationstechnische Bildung in der Schule, Download unter: https://www.lehrplanplus.bayern.de/sixcms/media.php/71/KMBek_Medienbildung_2012.pdf, aufgerufen am 12.4.2015.

Balanskat, A. / Blamire, R. / Kefala S. (2006): The ICT Impact Report – A review of studies of ICT impact on schools in Europe, Down-

Abb. 5: Verwaltung von iPads mit dem Ergotron-Tablet-Management-Desktop 16, mit ISI

Abb. 7: Klasseneinrichtung gemäß der UNI-Klasse mit All-in-one-Schrank

Abb. 6: Laptopfach im All-in-one-Schrank

Abb. 8: All-in-one-Schrank von Eromes Marko

load unter: www.aef-europe.be/documents/RAPP_doc254_en.pdf, abgerufen am: 23.4.2015.
Deutsche Telekom Stiftung, IFD Allensbach (2013): Digitale Medien im Unterricht – Möglichkeiten und Grenzen, Download unter: www.ifd-allensbach.de/uploads/tx_studies/Digitale_Medien_2013.pdf, aufgerufen am: 21.4.2015
Feierabend S. / Plankenhorn T. / Rathgeb T. (2015): KIM Studie 2014, Download unter: www.mpfs.de/fileadmin/KIM-pdf14/KIM14.pdf, aufgerufen am: 21.4.2105.
Hallbauer, A. /Kitzinger, A. (Eds.). (2014): Unterstützt kommunizieren und lernen mit dem iPad. Karlsruhe: Loeper.
Holtstiege, H. (1986): Modell Montessori – Grundsätze und aktuelle Geltung der Montessori Pädagogik. Herder, 4. Auflage.
Kahlert, J. / Nitsche, K. / Zierer, K. (Hg.) (2013): Räume zum Lernen und Lehren. Klinkhardt Verlag.
Kirch, M. (2015): Eines ist besser als keines: das Klassen-iPad, In: »M« wie Medien – Medienkompetenz lehren und lernen. Domino Verlag, München, S.47 – 52.
Meyer, H. (2004): Was ist guter Unterricht, Berlin.
Nitsche, K. / Kahlert, J. (2014): Triple A: anregend, anforderungsgerecht, adaptiv. In: SchulVerwaltung, 2.2015, 8. Jg. SCHVwBY.
Weidenmann, B. (2006): Lernen mit Medien. In: Krapp, A. / Weidenmann, B. (Hg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. Weinheim: Beltz PVU, S. 423 – 476.

Grundschul verband

Grundschulkinder bei der Mediennutzung begleiten – Innovative Lernpotenziale in der Grundschule nutzen

Standpunkt Medienbildung

Zur Lage

Kinder erschließen sich die Welt zu großen Teilen mit und durch Medien. Die kindliche Mediennutzung hat sich seit der Einführung des Fernsehens und dessen Entwicklung zum Massenmedium ab 1950 massiv verändert. Durch die Verbreitung von Personal Computern und die zunehmende Nutzung von Internet und Multimedia seit Mitte der 1990er Jahre haben sich weitere, für das Aufwachsen von Kindern relevante, Veränderungen ergeben. Durch die Miniaturisierung von Computertechnologien und die Allgegenwärtigkeit des Internets verändert sich die Mediennutzung von Kindern noch einmal erheblich. Die Grundschule steht nun vor der Aufgabe, die Chancen dieser Entwicklungen aufzugreifen und den Risiken entgegenzuwirken, indem sie Kinder bei der Entwicklung ihrer Medienkompetenz unterstützt.

Heute nutzen Kinder im Grundschulalter digitale Medien regelmäßig zur Unterhaltung, zum Spielen und Lernen. Sie kommunizieren digital und bewegen sich in »sozialen« Netzwerken. Medien bieten darüber hinaus für Kinder besondere Möglichkeiten zur Entwicklung und Pflege vielfältiger Interessen und zur Erweiterung des eigenen Horizonts. Durch ihre Allgegenwärtigkeit ist die multimediale, interaktive Welt eine bedeutsame Sozialisationsinstanz geworden. Sie eröffnet den Kindern neue Interessensbereiche und Entfaltungsmöglichkeiten und wird somit bedeutsam für Persönlichkeitsentwicklung und Identitätsbildung. Zugleich lässt sie sich als auch fachlich interessante Lernumgebung nutzen.

Die Vielfalt an nicht-kommerziellen und kommerziellen Medienangeboten und die Möglichkeit zur Produktion und Verbreitung von Medien bieten für Kinder besondere Potenziale, stellen die Schule allerdings auch vor große Herausforderungen. Dabei bezieht sich Medienbildung sowohl auf das Lernen über Medien als auch auf das Lernen mit ihnen. Beide Bereiche sind im Unterricht zu berücksichtigen. Medienbildung muss sich auch mit Fragen des Medienschutzes im Grundschulalter beschäftigen. Die Förderung der für Bildungsprozesse essenziellen Medienkompetenzen kann jedoch nicht durch eine Vermeidungshaltung gelingen, sondern muss durch gezielte Fördermaßnahmen in institutionellen Lerninstanzen (Kindergarten, Schule) realisiert werden. Die Förderung technischer Kompetenzen etwa zur Bedienung von digitalen Medien ist eine wichtige Basis. Für eine kompetente Nutzung sind aber vor allem auch solche Fähigkeiten bedeutsam, die Kindern einen kritisch-reflektierten und zugleich kreativ-produktiven und sozial-wertschätzenden Umgang mit digitalen Medien ermöglichen.

In einer Grundschule, die das schulische und außerschulische Lernen aufeinander bezieht, spielen auch digitale Technologien eine wesentliche Rolle. Schlecht bedienbare Geräte oder Medienausstattungen und -konzepte, die einen hohen Wartungsaufwand erfordern, behindern deren sinnvolle Nutzung. Die Potenziale digitaler Medien im Unterricht lassen sich wegen ihrer Transportabilität und Benutzerfreundlichkeit am besten durch den Einsatz mobiler Geräte (z. B. Tablets, Handys) nutzen. Sie erweitern die Arbeitsmöglichkeiten etwa durch die Dokumentation von Projekten mit Foto-, Filmoder Audioaufnahmen oder durch ihre Nutzung für kreative Gestaltungsaufgaben: Kinder erleben mit mobilen Geräten die Schule als zeitgemäßen Lern-, Lebens- und Arbeitsraum. So sind Tablets etwa zur Vorbereitung und Durchführung von Schülerpräsentationen, zur Realisierung individualisierter Unterrichtsszenarien im offenen Unterricht oder zur Dokumentation von Experimenten oder Lerngängen auch außerhalb des Klassenzimmers nutzbar.

Die Grundschule steht angesichts der hohen Relevanz digitaler Medien für die kindliche Lebenswelt und ihrer fachdidaktischen Möglichkeiten für den Unterricht vor der Aufgabe, Konzepte zu entwickeln und wissenschaftlich zu überprüfen, die die Zukunftsfähigkeit der Primarstufe auch in diesem Bereich gewährleisten.

Dabei ist die Grundfrage nicht: Wozu lassen sich digitale Medien nutzen – sondern: Welche pädagogischen und didaktischen Aufgaben/ Probleme stellen sich in der Schule und welche Methoden und Medien können konkret zu ihrer Lösung beitragen?

Der Standpunkt wurde auf der Delegiertenkonferenz im Mai 2015 beschlossen.

Der Grundschulverband fordert:

1. Einführung von verbindlichen Standards für Medienkompetenz

Medienkompetenz meint die Fähigkeit, mit Medien sachgerecht und verantwortungsvoll umzugehen und sie produktiv und kreativ (für eigene Ziele) zu nutzen. Das bedeutet:

- Die Grundschule muss alle Kinder und deren Eltern bei der Orientierung in einer sich ständig wandelnden Medienwelt unterstützen.
- Bei der Begleitung von Kindern und Eltern in Fragen der Medienerziehung müssen sowohl die Förderung kindlicher Medienkompetenzen als auch wirksame Maßnahmen des Kindermedienschutzes Berücksichtigung finden. Bei Maßnahmen des Medienschutzes ist zur Förderung eigenständiger Entscheidungsprozesse schon von Beginn an die Beteiligung der Kinder anzustreben.
- Die Förderung von Kompetenzen zum Umgang mit digitalen Medien in der Grundschule ist in Form verbindlicher Bildungsstandards und der Überprüfung deren Umsetzung festzuschreiben.

2. Nutzung digitaler Medien zur Förderung und Entwicklung von Lernkulturen

Pädagogisch gestaltete Lernkulturen definieren sich durch die Prinzipien Selbstständigkeit, Kommunikation und Kooperation. Digitale Medien bieten in Kombination mit Realerfahrungen und traditionellen Medien vielfältige und neue Möglichkeiten für die Etablierung von Lernkulturen. Ihr Einsatz ist vor allem dann sinnvoll, wenn er sich an diesen drei Prinzipien orientiert:

- **Selbstständigkeit fördern:** Durch reichhaltige mediale Angebote, geeignete Werkzeuge und individualisierte Rückmeldungen mittels digitaler Systeme können Kinder dabei unterstützt werden, Verantwortung für ihr eigenes Lernen zu übernehmen.
- **Kommunikation erleichtern:** Digitale Medien ermöglichen einerseits die Kontaktaufnahme und -pflege zu Personen außerhalb des Klassenzimmers (Klassenpartnerschaften, außerschulische Experten, Öffentlichkeit …) und andererseits die Unterstützung der Kommunikation innerhalb der Klassengemeinschaft (Präsentationen, Kontaktpflege außerhalb des Unterrichts …). Der Aufbau reflexiver Kompetenzen ist dabei zentral für eine solche Nutzung.
- **Kooperation anregen:** Digitale Medien eröffnen neue Kooperationsformen. So können beispielsweise Tablets bei gemeinsamen Arbeiten nicht nur zur Recherche eingesetzt werden, sondern auch zur kooperativen Aufbereitung von Informationen für andere Kinder oder Eltern.

3. Ausstattung von Grundschulen

- Jedes Kind im Grundschulalter muss in der Grundschule Zugang zu unterschiedlichen Medien erhalten: dazu gehören in der heutigen Zeit Realobjekte, gedruckte, elektronische und digitale Medien. Bei der Ausstattung der Grundschulen ist darauf zu achten, dass sowohl bei analogen als auch bei digitalen Medien international übliche Mindeststandards eingehalten werden.
- Bei der Ausstattung von Grundschulen mit Medien sind insbesondere folgende Anforderungen zu erfüllen:
  - **Unterstützung von Lernkulturen:** Bei der Wahl von Medienausstattungen ist zu prüfen, ob diese geeignet sind, die pädagogische Gestaltung von Lernkulturen zu fördern (siehe oben 2.).
  - **Entwicklung von Medienkompetenzen:** Bei der Wahl von Medienausstattungen ist zudem zu berücksichtigen, dass diese nicht nur zur Förderung technischer Medienkompetenz, sondern auch zu einer gestalterischen, reflektierenden Medienkompetenz beitragen. Die gewählten Medienausstattungen müssen aus diesem Grund auch Möglichkeiten zur Gestaltung oder Umgestaltung von Medienprodukten eröffnen.
  - **Ökonomie:** Neben den pädagogischen Erträgen sind auch die Kosten für die Anschaffung der Medien und der Aufwand für ihren Unterhalt zu beachten.
  - **Zuverlässigkeit:** Lehrkräfte und Schüler_innen müssen sich auf die Funktionsfähigkeit der Medien verlassen können.
  - **Bedienbarkeit:** Geräte und Software müssen benutzerfreundlich sein.
  - **Integrierbarkeit:** Sie müssen sich sinnvoll in die pädagogisch und fachdidaktisch begründeten Unterrichtskonzepte einfügen.
  - **Gestaltbarkeit/Editierbarkeit:** Von besonderer Bedeutung ist die Editierbarkeit von digitalen Lehr-Lernmaterialien, um differenzierte Angebote für Lernende in heterogenen Lerngruppen zu entwickeln bzw. zu adaptieren.
  - **Gesundheitliche Verträglichkeit:** Geräte und Nutzungskonzepte haben grundlegende gesundheitliche und ergonomische Standards zu erfüllen.
  - **Datenschutz:** Sie müssen ebenso den geltenden Anforderungen des Datenschutzes gerecht werden.

4. Kompetenzen des pädagogischen Personals

- Der Aus-, Fort- und Weiterbildung von Lehrpersonen für einen kompetenten unterrichtlichen Einsatz digitaler Medien kommt besondere Bedeutung zu. Lehrkräfte sind in technischen und medialen Fragestellungen zu beraten und bei der Aneignung entsprechender Kompetenzen zu unterstützen. Im Zentrum von Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen sollte jedoch die Entwicklung medienpädagogischer und mediendidaktischer Kompetenzen stehen. Eine Vernetzung der in diesem Bereich aktiven PädagogInnen ist anzustreben.
- Im Unterrichtsalltag sollten Schulen auf externes Personal mit hoher Expertise im Bereich der Medienbildung, aber auch mit technischer Kompetenz zurückgreifen können. Beispielsweise ist zu prüfen, wie sie durch Medienprojekte in der Lehrerbildung bei der Umsetzung medienpädagogischer Maßnahmen unterstützt werden können.
- Medienbildung ist eine Herausforderung, die von der Grundschule nicht allein bewältigt werden kann. Bildungseinrichtungen und ihr pädagogisches Personal müssen im Feld der Medienerziehung mit Eltern kooperieren. Es ist auch zu berücksichtigen, dass andere gesellschaftliche Institutionen und Einrichtungen die Grundschule bei der Förderung der Kinder hin zu einer selbstbestimmten und reflektierten Mediennutzung unterstützen können. ☐

Claudia Vorst

Intertextuelle Verwandtschaften in Bild-Text-Symbiosen

Medienbildung und literarisches Lernen mit Hilfe von Tiergeschichten

Jedes Kind im Grundschulalter, so der Standpunkt Medienbildung des Grundschulverbandes vom Mai 2015, sollte Zugang zu Realobjekten, elektronischen und digitalen, aber auch zu gedruckten Medien erhalten. Die Schule muss ihm bei der Entwicklung einer gestalterischen wie auch reflektierenden Medienkompetenz unterstützend zur Seite stehen. Der folgende Beitrag nutzt hierfür Bilderbücher. Um die literarische Rezeptionskompetenz und die Bildliteralität zu entwickeln, sollen Tiergeschichten mit ähnlichen Hauptfiguren verglichen und für eigene produktive Gestaltungen genutzt werden.

Bilder muss man in unserer an visuell vermittelten Informationen überreichen Kultur und Gesellschaft genauso lesen lernen wie Texte. Dies zu akzeptieren fällt der traditionell schriftverhafteten Schule schwer, ist jedoch dringend notwendig (Duncker/Lieber 2014). Mit der Neubewertung des Bildes wird eine Erweiterung des methodischen Repertoires nötig: auch beim Umgang mit Bild-Text-Kombinationen.

Die Bedeutung von Bilderbüchern für Medienbildung und Bildliteralität

Bilderbücher sind »Bild-Text-Symbiosen mit großem ästhetischem und nicht minder großem didaktischem Potenzial.« (Abraham/Knopf 2014, Bd. 1, S. 4) Sie erzählen multimodal in Text und Bild bzw. in deren vielfältigen Kombinationsmöglichkeiten (vgl. Staiger 2014). Dabei nutzen moderne Werke auch Elemente filmischen Erzählens wie Einstellungsgrößen (Zoom, Totale u. a.) oder Perspektiven, fotografieren beispielsweise ausgeleuchtete Settings von gebauten Innenräumen oder Landschaften, die am PC weiterbearbeitet werden. Sie verwenden Collage- und Montagetechniken oder Farbtonalitäten, um mehrere Wirklichkeitsebenen zu unterscheiden. Wie beim Film oder Comic werden Szenen pluriszenisch aufgespalten oder in umrahmenden Panels dargestellt.

Im Vergleich zur Analyse von bewegten Bildern hat die Beschäftigung mit Bilderbüchern diverse Vorteile. So braucht man kein Wiedergabemedium. Seine Bilder sind langsamer als Filmbilder; Kinder sind auch eher bereit, sich damit analytisch auseinanderzusetzen als bei der Betrachtung von Schnitt und Montage im Film, da hier der narrative Zusammenhang durch Vor- und Zurückblättern schnell rekonstruiert werden werden kann, auch beim gleichzeitigen Betrachten von pluriszenisch angeordneten Einzelbildern. Zudem ist beim Umgang mit dem unbewegten Medium Bilderbuch die als gleichberechtigt anzusehende *produktive* Auseinandersetzung (neben der Analyse von Bildern und deren Rolle sowie deren aktiver Verwendung zur »Gestaltung und Beeinflussung der Wirklichkeit«, vgl. Duncker/Lieber 2014, S. 24ff.) mit Hilfe malerischer, zeichnerischer oder collagierender Verfahren unmittelbar umzusetzen.

Nachfolgend sollen vor allem ästhetisch innovative Bilderbücher vorgestellt werden; im Unterricht lohnt jedoch durchaus ein Vergleich mit weniger subtilen Werken, beispielsweise dem Disney-Bilderbuch nach dem Animationsfilm *Die drei kleinen Schweinchen*.

Das Schwein im Bilderbuch (siehe etwa Helme Heines dicken Waldemar) ist nicht nur rosiges Glücksschwein oder aber ein faules oder Dreckschwein. Die drei Schweinchen aus dem englischen

aus: Schärer, Kathrin (2009): Johanna im Zug. Zürich: Atlantis

Märchen und Olivia aus dem gleichnamigen Bilderbuch (Falconer 2001) sind pfiffig, energisch oder verträumt. Dabei ist Olivia am wenigsten Schwein, eher das Alter Ego eines Vorschulkindes, aus dessen Grundzufriedenheit bisweilen ein Mangel aufblitzt, wenn sie gerne anmutig tanzen möchte wie die Tänzerin von Degas (siehe S. 24). Wiesners drei Schweine (vgl. Wiesner 2013/2002) hingegen reißen aus ihrer Originalgeschichte aus, und Johanna (vgl. Schärer 2009) kommandiert ihre eigene Zeichnerin herum.

Die beiden letzten Beispiele nutzen ähnliche Gestaltungsmittel wie die postmoderne Literatur für Erwachsene (vgl. Rabus 2002, S. 63). In unserem Zusammenhang sind dies v.a. die Intertextualität, das Anspielen auf andere Texte, und die Metafiktionalität (Tabbert 2010), die offensiv gesetzt sind und zum Rätseln einladen.

Johanna im Zug spielt intertextuell auf Märchen und andere Kinderbücher an. So sucht das noch namenlose Schweinemädchen nach dem eigenen Vornamen, wie bei Rumpelstilzchen dreimal mit »Heißt du etwa …?« eingeleitet. Dass die Frage »Heißt du etwa … Olivia?« auf Ian Falconers Bilderbuch *Olivia* anspielt, können Kinder selbst herausfinden, sobald ihnen beide Bücher vorliegen. Auf einer Seite neckt die Zeichnerin ihre Figur, die sich Gesellschaft wünscht, durch das Hinzuzeichnen eines bösen Wolfs, dann eines grünen Monsters, endlich betritt das Schwein Jonathan ihr Abteil. Auf einem Bahnsteig wimmeln diverse Reisende, die beim zweiten Hinsehen anderen Märchen und Geschichten entsprungen scheinen. Der gestiefelte Kater diskutiert mit einem Hund, ein Flusspferd umarmt innig eine Tigerdame, ein kleiner Eisbär steigt unbemerkt von seinen Eltern in einen Zug ein und fährt weg.

Diese Beispiele erläutern das Phänomen der Metafiktionalität: Ein Text verliert seine klar umrissenen Grenzen und spiegelt sein eigenes Verfasst-Sein. Figuren wissen wie Johanna, dass sie erfundene Produkte eines Verfassers sind, oder wandern von einem Text in einen ganz anderen (vgl. auch Cornelia Funkes *Tintenwelt*-Trilogie oder Nikolaus Heidelbachs *Ein Buch für Bruno*). Kinder sind für solche postmodernen Darstellungsweisen sehr offen und reagieren motiviert auf den »spielerischen Aspekt«, der damit verbunden ist, oft viel offener als Erwachsene, sodass es legitim erscheint, ihnen »postmoderne Bücher anzubieten, die aufgrund ihrer anspruchsvollen Thematik als schwierig erscheinen« (Tabbert 2010, S. 122).

aus: Wiesner, David/ Birkenstädt, Sophie (Übers.) (2013): Die drei Schweine. Hamburg: Aladin (engl. OA 2001)

Es gibt jedoch Hinweise darauf, dass sich beispielsweise »[d]as typisch postmoderne offene Ende« in vielen Bilderbüchern »als Impuls zur Eigentätigkeit« der Kinder erweist (Tabbert 2010, S. 123); dies bestätigen auch eigene Erfahrungen aus mehreren Jahren in Grundschul-Bilderbuchwerkstätten. Solche Werke sind weniger schwierig zu rezipieren, als Erwachsene oft vermuten, da Kinder aus Medien ähnliche Bildsprachen erinnern. Monochromes Grau, evtl. zittrig bewegt, steht im Animationsfilm z.B. für Erinnerung, Rückblende, Erzählermonolog. Ähnlich bei Schärer, wenn die Hände der Zeichnerin ausschließlich als Bleistiftzeichnung wiedergegeben sind, die tierische Hauptfigur jedoch in Buntstift. Die verschiedenen Wirklichkeitsebenen werden außerdem durch abgegrenzte Textfelder oder durch unterschiedliche Papierformate gekennzeichnet (volle Doppelseiten enthalten Binnen- *und* Rahmenhandlung, während halb so breite, heftchenähnlich gebundene Seiten nur die Geschichte des kleinen Schweins erzählen).

Auch David Wiesner nutzt in *Die drei Schweine* metafiktionale Elemente auf witzige Weise. Grundlage ist die Originalversion des englischen Märchens ▷

aus: Falconer, Ian / Osberghaus, M. (Übers.) (2001): Olivia. Hamburg: Oetinger 2001)

Die drei kleinen Schweine, in der jedes Schweinchen, das kein stabiles Haus baut, vom Wolf gefressen wird, anders als in vielen entschärften Fassungen bei Disney oder SimsalaGrimm, wo die beiden Schweinchen, deren Häuser zerstört wurden, zum dritten Schweinchen flüchten können. Trotzdem wirkt Wiesners Adaption nicht beängstigend, denn Text und Bild duplizieren einander nicht. Der Wolf, der im Text das Schweinchen frisst, kann dies auf der Bildebene nicht, da er beim Umpusten des Stroh- oder Holzhauses auch das Schweinchen aus der Geschichte gepustet hat. Als alle drei Schweinchen beisammen sind, die beiden hinausgepusteten und das pfiffige Steinhaus-Schweinchen, falten sie sich eine Papierschwalbe aus dem betreten dreinblickenden Wolf und fliegen auf seinem Rücken davon – in andere Geschichten und Kinderreime, wo andere Figuren gerettet werden müssen.

Aus jedem Text nehmen sie jemanden mit, wollen aber schließlich in ihre eigene Geschichte zurück, die sie aus den zerknitterten Papierschwalben rekonstruieren: wenn da nur nicht der böse Wolf wäre … Ein Drache, den sie vor dem Drachentöter gerettet haben, hilft ihnen, den Feind endgültig zu vertreiben.

Sowohl die bildnerische Darstellung als auch die Schriftgestaltung verdeutlichen, wo die metafiktionalen Grenzen zwischen den Geschichten verlaufen und wo sie durchlässig werden. Altbekannte und kaum noch wahrgenommene Figuren werden im zitierten Märchen oder Kinderreim eher plakativ dargestellt, werden aber coloriert und erhalten individuelle Details, wenn sie in die Haupthandlung, die Schweinchengeschichte, eintreten; die Schweine nehmen umgekehrt in den ›fremden‹ Geschichten deren Bildsprache an, kehren aber beim Verlassen wieder zu ihrer Ausgangsgestalt zurück. Bei der analytischen Betrachtung und Reflexion über die Funktion solcher Bilddetails, Bildstile und Medienzitate wie auch bei der produktiven Gestaltung von Einzelszenen und Anschlussgeschichten wird die Bildliteralität der Kinder gefördert. Sie entwickeln aber auch prototypische Vorstellungen von literarischen Gattungen (Märchen, Bilderbuch …); sie erkennen Erzählstrukturen wie Binnen- und Rahmenhandlung sowie Intertextualität und Metafiktionalität als Merkmale postmodernen Erzählens und werden überdies dazu motiviert, die Ursprungstexte und -medien (Märchen, Kinderliteratur, aber auch Animationsfilme wie Disneys *Die drei kleinen Schweinchen*) erneut zu rezipieren und somit ihr literarisches Wissen zu erweitern. Beim Vergleich der anthropomorphen Eigenschaften weiterer Tiere lernen sie kulturelle Konnotationen kennen (unbeholfene Kuh, tapfere kleine Maus, sozial intelligentes Erdmännchen, verrücktes Huhn usw.).

Methodische Anregungen

Nach der Erstbegegnung sind viele sprechende, schreibende und handlungsorientierte Zugänge denkbar und sinnvoll. Hier werden nur diejenigen aufgeführt, die *im Anschluss* gezielt für Intertextualität und Metafiktionalität sensibilisieren sollen, dies unter enger Bezugnahme auf die oft vernachlässigten Bilder. Regelmäßige Wahrnehmungsübungen helfen, die Figuren und die Bildsprache zu vergleichen (»Ich seh was, was du nicht siehst …«). Als Bestandteile einer anregenden Lernumgebung dienen ein Büchertisch mit Bilderbüchern und Kuscheltieren zu einem Tierthema, mit Medien(verbünden), eine Ausstellung gemalter Tierporträts zu den Hauptfiguren, kleine Materialien wie vorbereitete Lesezeichen (zum Spiel von Figuren in anderen Büchern) u. v. m.

Das Kind an der Staffelei malt das Schweinchen Olivia
(nach dem gleichnamigen Bilderbuch, siehe Literaturliste: Falconer / Osberghaus)

Wer offen weiterarbeiten möchte, kann im Anschluss andere Tiergeschichten untersuchen – von den Kindern mitgebrachte oder aber aus der Bibliothek entliehene. Dabei sind mit Blick auf Bildliteralität und literarisches Lernen vor allem solche ergiebig, die nicht ausschließlich als niedlich gelten, sondern auch komische Brechungen ermöglichen (siehe die oben genannten Beispiele Kuh, Erdmännchen, Maus).

Dr. Claudia Vorst
Professorin für deutsche Literatur und ihre Didaktik (mit Schwerpunkt Grundschule) an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd. Arbeitsschwerpunkte: Kinder- und Jugendliteratur, ihre Medien und ihre Didaktik; Ästhetisches und erfahrungsbezogenes Lernen und Lehren; Aufbau des Bilderbuchzentrums BUFO an der PH Gmünd

Gesprächsimpulse und Arbeitsaufträge

Vergleicht Kopien oder Zeichnungen der verschiedenen Schweine miteinander. Woran merkt man, dass es kein echtes Tier, sondern eine erfundene Figur ist? (*Hinweise: menschliche Mimik, ›Gesichter‹ als Kindchen-Schema, Gestik, aufrechter Gang, evtl. zusätzliche Gliedmaßen, Bekleidung, Sprache, Verhalten …*)

Erstellt Steckbriefe zu den Schweinchen in den Bilderbüchern. Was ist bei vielen gleich, was ist unterschiedlich?

Welche anderen Schweine kennt ihr aus dem Fernsehen oder aus Büchern?

Johanna sagt, dass sie nicht Olivia heißen möchte. Betrachtet das Bilderbuch Olivia und sammelt Gründe, ob die beiden Schweinedamen Freundinnen werden könnten.

Sammle Tiere, die zur Hauptfigur in einer Geschichte werden könnten. Welche Tiere würdest du nicht wählen? Warum nicht?

In *Die drei Schweine* wird ein gefährliches Monster, der Drache, zu einem netten Mitbewohner der Schweinchen. Welche anderen Figuren kennst du aus Büchern oder Filmen, die man sympathisch verwandeln könnte? Wie müsste man sie malen/zeichnen/…?

Bei *Johanna im Zug* stehen Tiere auf dem Bahnsteig, die aus anderen Texten kommen. Welche sind das? Aus welchen Büchern oder Texten kommen sie?

Du kannst beim Buch *Die drei Schweine* auf den Bildern genau erkennen, ob jemand aus einer Geschichte aussteigt. Wie hat David Wiesner das gezeichnet?

Was passiert, wenn die Schweine irgendwo einsteigen? Wen nehmen sie mit und was erleben sie zusammen?

Welches Tier würdest du gern in ein fremdes Buch umziehen lassen?

Was könnten der Grüffelo, das Sams und Herr Bello bei Johanna /Olivia erleben?

Male deine Lieblingsfigur und klebe sie auf ein Lesezeichen. Nun geh mit ihr in ein anderes Bilderbuch. Spiel und sprich mit den Figuren, die du dort triffst.

Rette eine Figur aus einem Märchen!

Gründe eine Forschergruppe zu einem anderen Tieren/Tiergruppen und bearbeite ähnliche Aufgaben. Welche Tierfigur ist besonders gut geeignet? ☐

Literatur

Abraham, U. / Knopf, J. (Hg.): BilderBücher. 2 Bde. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Duncker, L. / Lieber, G. (2013): Bildliteralität im Vor- und Grundschulalter. Zur Begründung einer neuen Schlüsselkompetenz im Medienzeitalter. In: Duncker / Lieber (Hg.): Bildliteralität und Ästhetische Alphabetisierung. Konzepte und Beispiele für das Lernen im Vor- und Grundschulalter. München: kopaed, S. 13 – 35.

Falconer, I. / Osberghaus, M. (Übers.): Olivia. Hamburg: Oetinger 2001.

Rabus, S. (2002): Das vielseitige Spiel mit der Assoziation … oder die Gleichzeitigkeit der ganzen Welt. Das Bilderbuch in der Medienwelt. In: ide – Informationen zur Deutschdidaktik, 26. Jg., H. 2, S. 52 – 63.

Schärer, K. (2009): Johanna im Zug. Zürich: Atlantis.

Staiger, M. (2014): Erzählen mit Bild-Text-Kombinationen. Ein fünfdimensionales Modell der Bilderbuchanalyse. In: Abraham, U. / Knopf, J. (Hg.): (2014): BilderBücher. Band 1: Theorie. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 12 – 23.

Tabbert, R. (2010): Postmoderne Bilderbücher. In: Grenz. D. (Hg.): Kinder- und Jugendliteratur. Theorie, Geschichte, Didaktik. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, S. 105 – 126.

Wiesner, D. / Birkenstädt, S. (Übers.) (2013): Die drei Schweine. Hamburg: Aladin (engl. OA 2001).

Silke Ladel

Zum Einzug digitaler Medien in den Mathematikunterricht

Digitale Medien am Beispiel geometrischer Inhalte

Der Einzug digitaler Medien in den Mathematikunterricht der Primarstufe wurde und wird sowohl von Lehrkräften als auch von Wissenschaftlern kontrovers diskutiert. Einer der Gründe hierfür liegt in der mangelhaften Qualität vieler Software und der immer noch dominierenden Anzahl an reinen drill&practise-Programmen. Bei diesen wird Mathematik häufig auf die Grundrechenarten reduziert. Auch wenn eine Automatisierung der Rechenoperationen (zu einem gewissen Zeitpunkt) notwendig ist, so bleibt die Förderung prozessbezogener Kompetenzen wie Problemlösen, Kommunizieren, Argumentieren, Darstellen oder Modellieren (vgl. KMK 2005) meist außen vor. So muss man festhalten, dass »bis heute [sind] ca. 95 % des Marktangebots didaktisch so fragwürdig [sind], dass es um ca. 30 Jahre dem Erkenntnisstand zum Mathematiklernen hinterher hinkt« (Krauthausen 2014, S. 12).

Mit dem Mangel an qualitativ hochwertiger Software einher geht das Defizit an guten Unterrichtskonzepten. Gute Software benötigt gutes Begleitmaterial im Sinne von ›guten‹ Aufgaben, Anregungen und didaktischen Hinweisen dazu, wie das digitale Medium im Unterricht eingesetzt und genutzt werden kann. Insbesondere bei virtuellen Arbeitsmaterialien muss aufgezeigt werden, wie deren Einsatz mathematische Lehr- und Lernprozesse unterstützen kann.

Neben mathematikdidaktischen Defiziten von Lernsoftware hielt und hält jedoch insbesondere das digitale Medium Computer mit dem Eingabegerät Maus Hürden für das Mathematiklernen junger Kinder bereit. So ist die Feinmotorik bei jüngeren Kindern noch nicht fertig ausgebildet, sodass insbesondere die Handhabung der Maus immer wieder zu Schwierigkeiten führt. Auch die Hand-Auge-Koordination sorgt noch für Probleme. So kommt es, dass durch die Entwicklung der Multi-Touch-Technologie, mit Hilfe derer die Kinder nun direkt mit ihren Fingern auf der Bildschirmoberfläche handeln können, die Computer – obwohl sie nie richtig im Mathematikunterricht der Grundschule angekommen sind – verdrängt werden und Tablets verstärkt Einzug finden. Im Vordergrund steht jedoch nicht die Technologie, sondern die Unterstützung mathematischer Lernprozesse.

Dr. Silke Ladel
ist Professorin für Fachdidaktik Mathematik Primarstufe an der Universität des Saarlandes. Ihr Arbeitsschwerpunkt liegt im Bereich des sinnvollen Einsatzes digitaler Medien zur Unterstützung mathematischer Lehr-/Lernprozesse.

Zur Förderung räumlichen Vorstellungsvermögens

Die Geometrie ist ein auch heute noch häufig stiefmütterlich behandeltes Gebiet des Mathematikunterrichts an Grundschulen. Ein Grund hierfür liegt im hohen organisatorischen sowie finanziellen Aufwand. So stehen oft nicht genügend Materialien für die Hand jedes Kindes zur Verfügung, sodass sehr schnell dazu übergegangen wird, rein mental mit Formen und Körpern zu operieren. Dabei werden Kinder, deren räumliches Vorstellungsvermögen noch nicht vollständig entwickelt ist, zurückgelassen. Digitale Medien halten große Potenziale für das Lehren und Lernen von geometrischen Inhalten bereit, insbesondere durch ihre *Flexibilität* und *Beweglichkeit*, eine einfache *Handhabung* sowie eine *Fülle an Materialien*. Neben diesen Potenzialen spielt das Design der Anwendung und deren Benutzerfreundlichkeit (Usability) eine große Rolle. Zwei Positivbeispiele seien im Folgenden kurz erläutert.

Die **App ›Geoboard‹** (s. Abb. 1) – eine virtuelle Version des Geobretts – weist ein gutes Design auf und überzeugt insbesondere durch ihre *Flexibilität* und *Beweglichkeit* sowie durch die *einfache Handhabung*. Es stehen ›Gummis‹ in acht verschiedenen Farben zur Verfügung. Außer dass unendlich viele Gummis vorhanden sind (und diese auch nicht wie die physischen Pendants verloren gehen können), haben sie immer die richtige Länge. Sie sind also nicht zu lang oder reißen und die Finger fangen auch nach längerem Spannen nicht an zu schmerzen.

Im Sinne des Spiralcurriculums stehen drei verschiedene Varianten des Geobretts zur Verfügung: ein 5 × 5-Brett, ein 15 × 10-Brett sowie ein kreisförmiges Brett mit 12 Nägeln analog zur Uhr. Das ist insbesondere vor dem Hintergrund der Anschlussfähigkeit didaktischen Materials von Bedeutung. So kann hier der Zahlenraum schnell und einfach erweitert und die Darstellungsform (Rechteck oder Kreis) geändert werden. Des Weiteren können Gitterlinien ein- oder ausgeblendet werden. Dadurch werden Einheitsquadrate zur Bestimmung des Flächeninhalts besser sichtbar. Der Flächeninhalt wird zudem verdeutlicht, indem die innerhalb des ›Gummis‹ liegende Fläche

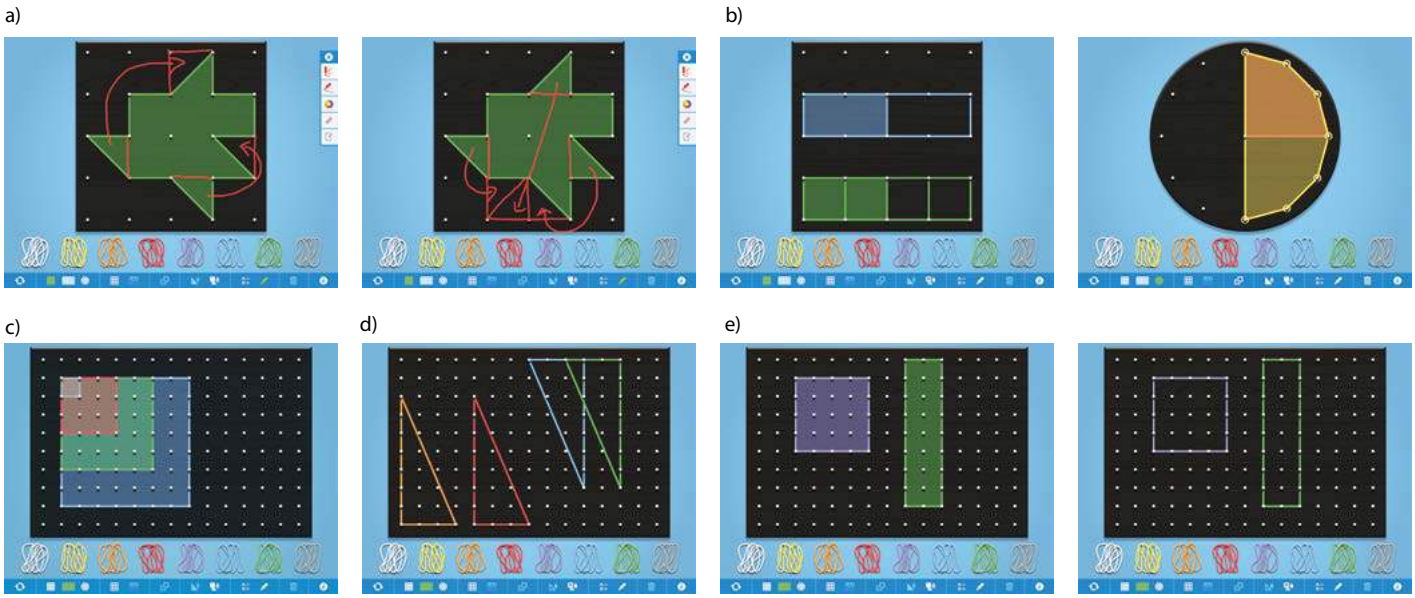


Abb. 1: Aufgaben am ›Geoboard‹

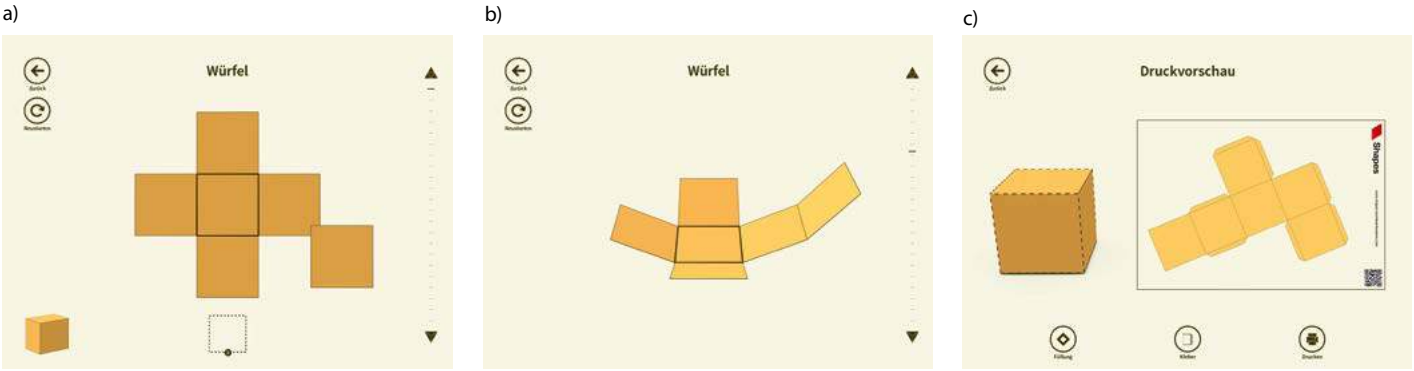


Abb. 2: Würfelnetze

gefärbt werden kann. So kann der Unterschied zwischen Flächeninhalt und Umfang schnell visualisiert und Zusammenhänge hergestellt werden.

Das ›Geoboard‹ an sich ist jedoch zunächst einmal lediglich das Arbeitsmittel. Damit die Potenziale der App auch genutzt werden und das virtuelle Geobrett sinnvoll eingesetzt wird, bedarf es der Auswahl geeigneter Aufgaben.

Beispiele

a) Bestimmung des Flächeninhalts mit Hilfe von Einheitsquadraten (EQ) durch geschicktes Umlegen
b) Veranschaulichung zur Gleichheit von Brüchen (hier: ¾ = ½)
c) Darstellung ähnlicher Quadrate
d) Ermittlung der Anzahl aller möglicher ›spannbarer‹ Dreiecke mit den Seitenlängen 7 und 3 und einem eingeschlossenen rechten Winkel
e) Darstellung des Zusammenhangs zwischen Flächeninhalt und Umfang (hier: gleicher Flächeninhalt mit A = 16 EQ, aber unterschiedlicher Umfang)

Bei der Aufgabe a) zur Bestimmung des Flächeninhalts durch geschicktes Umlegen können die Kinder mit Hilfe der Stiftfunktion das Umlegen direkt in der Form einzeichnen.

Mit der App ›Geoboard‹ können damit verschiedene Lösungswege veranschaulicht und anschließend gemeinsam mit allen Kinder am interaktiven Whiteboard, Beamer oder Display gesammelt und verglichen werden. Für alle sichtbar können die Lösungsansätze zur Förderung der Argumentation und der Kommunikation genutzt werden.

Die **App ›Shapes‹** ist eine Anwendung, welche die Kinder in der Entwicklung ihres räumlichen Vorstellungsvermögens fördert. So bietet sie vielfältige Möglichkeiten, *Beziehungen zwischen zwei- und dreidimensionalen Objekten* herzustellen. So können beispielsweise Quadratsechslinge selbst erstellt und mit Hilfe eines Schiebereglers kann überprüft werden, ob es sich bei dem Quadratsechsling um ein Würfelnetz handelt (Abb. 2). Netze können jedoch nicht nur selbst erstellt werden, es besteht auch die Möglichkeit, zwischen verschiedenen vorgegebenen Netzen auszuwählen und sich den Faltvorgang mit Hilfe des Schiebereglers anzusehen. Alle Netze können ebenso ausgedruckt und physisch gefaltet werden. Virtuelle und physische Materialien können so in Kombination miteinander genutzt werden.

Beispiele

a) Aufgabe: Erstelle ein Würfelnetz! Wie viele Würfelnetze gibt es? Wie kannst du sicher sein, dass du alle gefunden hast?
b) Überprüfe mit Hilfe des Schiebereglers, ob es sich bei deinem Quadratsechsling tatsächlich um ein Würfelnetz handelt!
c) Nutze die Druckvorschau für das Falten eines Objektes mit Papier.

Des Weiteren besteht die Option, Farben zu ändern. So kann die Aufgabe ge-

stellt werden, jeweils gegenüberliegende Flächen in der gleichen Farbe zu färben und die Lösung zu überprüfen (Abb. 3a) und b) Flächen transparent). Liegt der Fokus nicht auf den Flächen, sondern auf den Kanten oder Eckpunkten, so können diese ebenso hervorgehoben und unterschiedlich gefärbt werden (Abb. 3c) und d)).

Die beiden exemplarischen Apps geben einen kleinen Einblick in die Möglichkeiten, mit digitalen Medien im Mathematikunterricht zu arbeiten, zeigen eindrucksvoll deren Mehrwert auf und wie dieser insbesondere zum Lehren und Lernen von geometrischen Inhalten genutzt werden kann.

Abb. 4: Förderung prozessbezogener Kompetenzen am Multi-Touch-Tisch

Förderung prozessbezogener Kompetenzen

Das Argument der sozialen Isolierung wurde lange Zeit als Gegenargument für den Einsatz digitaler Medien herangezogen. Dies war insbesondere hinsichtlich des Computers der Fall, vor dem im Normalfall eine Person allein sitzt. Durch die Multi-Touch-Technologie ergeben sich jedoch Möglichkeiten, gerade die Kommunikation und das gemeinschaftliche Arbeiten (collaborative learning) am digitalen Medium zu fördern. So besteht der Multi-Touch-Tisch beispielsweise aus einem großen Bildschirm, der in Form eines Tisches verarbeitet wurde und an dem mehrere Kinder gleichzeitig und gemeinsam an einem Gegenstand arbeiten können (siehe Foto).

Die Technologie allein reicht jedoch nicht aus. Eine echte Gruppenarbeit verlangt Aufgaben, die so gestellt sind, dass zu deren Bearbeitung und Lösung auch tatsächlich die Mitarbeit mehrerer Personen notwendig ist. Des Weiteren gilt, dass die Lehrkraft nicht durch das digitale Medium ersetzt werden kann oder soll. Im Gegenteil, die mathematik- und mediendidaktische Kompetenz der Lehrkraft ist beim Einsatz digitaler Medien besonders gefragt. So muss diese auch am Multi-Touch-Tisch immer wieder durch gezielt eingesetzte Impulse zur Kommunikation und zur Argumentation anregen.

Das Potenzial digitaler Medien zur Unterstützung mathematischer Lehr- und Lernprozesse ist sehr groß. Es verlangt jedoch noch viel Arbeit, damit dieses auch genutzt wird. Hierbei ist insbesondere die Zusammenarbeit verschiedener Bezugsdisziplinen wie z. B. der Mediendidaktik, der Mathematikdidaktik und der Informatik gefragt. Auch wenn der Großteil aktueller Anwendungen didaktisch sehr fragwürdig ist, so lassen sich durch lange, intensive Suche und Analyse bestehender Anwendungen doch einige Positivbeispiele finden. Diese gilt es zu nutzen, um den Einzug der digitalen Medien in den Mathematikunterricht der Primarstufe sinnvoll und gut zu gestalten. □

Literatur

KMK (Kultusministerkonferenz) (2005): Bildungsstandards Mathematik für den Primarbereich. Beschluss vom 15. 10. 2004. München: Luchterhand.

Krauthausen, G. (2014): Digitale Medien im Mathematikunterricht der Grundschule – Innovation auf dem Tablet serviert? In: Ladel, S. / Schreiber, C. (Hg.): Von Audiopodcast bis Zahlensinn. Lernen, Lehren und Forschen mit digitalen Medien in der Primarstufe. Bd. 2, S. 7 – 29. Münster

a) b) c) d)

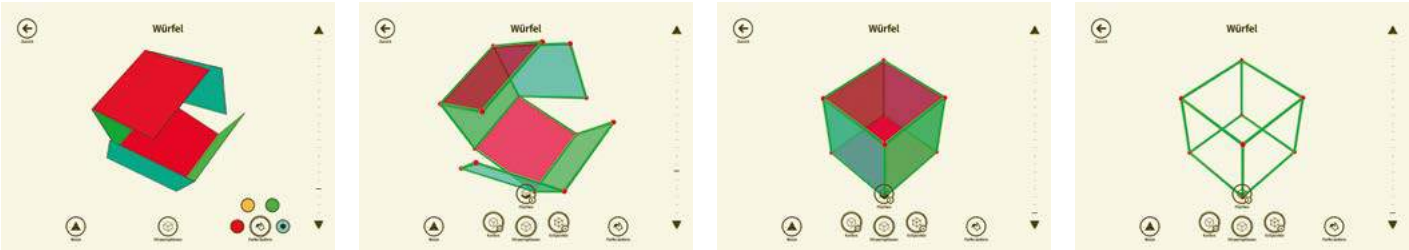


Abb. 3: Hervorhebung von Flächen, Kanten, Ecken mit unterschiedlicher Färbung

Jennifer Schatz

Internetnutzung in der Grundschule

Chancen und Möglichkeiten des World Wide Webs für die Unterrichtsgestaltung

Das Internet ist heutzutage aus unserem Alltag nicht mehr wegzudenken. Es hat unter anderem viele Vorgänge erleichtert und zahlreiche neue Möglichkeiten geschaffen: Einkäufe können mit wenigen Klicks erledigt werden, Informationen können recherchiert werden und auch der aufwendige Weg zur Bank wird durch eine einfache Online-Überweisung ersetzt.

Doch nicht nur wir Erwachsene profitieren von der weltweiten Vernetzung, sondern ebenfalls die Kinder. So übt das Medium Internet, neben den traditionellen Interessen wie Freunde treffen oder Sport treiben, auch auf diese Generation einen großen Reiz aus und erweitert ihre Welt. 98 Prozent der Kinder haben laut der aktuellen KIM-Studie die Möglichkeit, zu Hause das Internet zu nutzen (vgl. MPFS 2015). Mit der Entwicklung neuer Endgeräte wie Tablets oder Smartphones wurde diese Zugangsmöglichkeit noch erweitert, denn so ist das Internet durch die kinderleichte Bedienung mit dem Finger, im Vergleich zu Maus und Tastatur, auch zunehmend für die jüngeren Kinder interessant (vgl. ebd.). Während für diese aufgrund der fehlenden Schreib- und Lesekompetenz meist der unterhaltende und spielerische Aspekt – beispielsweise in Form von Onlinegames oder Filmen auf Videoportalen wie Youtube – im Mittelpunkt steht, wird für die älteren Kinder ab etwa sieben Jahren das Internet auch als Recherche-, Informations- und Kommunikationsmedium interessant (vgl. Feil 2012, S. 6). In beiden Fällen ist dabei häufig feststellbar, dass Kinder, im Gegensatz zu manchen von uns Erwachsenen, ganz unvoreingenommen, neugierig und intuitiv mit den medialen Angeboten umgehen und diese zumeist unbewusst verarbeiten (vgl. Neuß 2012, S. 21).

Jennifer Schatz
ist ausgebildete Mediengestalterin für Digital- und Printmedien und studierte Kultur- und Medienbildnerin (B. A.) mit den Schwerpunkten ›Digitale Medien‹ und ›Literatur‹. Seit 2010 arbeitet sie als freiberufliche Medienpädagogin und -gestalterin im Kita- und Grundschulbereich. Parallel zu ihrer Berufstätigkeit absolviert sie derzeit einen Fernmaster für »Medien und Bildung« (Fachrichtung ›E-Learning‹). Weitere Informationen unter www.medienleitfaden.com.

Internet im Grundschulalter: Zuhause hui – In der Schule pfui?

Trotz des Eindrucks der Vertrautheit und des natürlichen Geschicks der Kinder in der Internetnutzung darf nicht vorausgesetzt werden, dass der kompetente und verantwortungsbewusste Umgang mit den neuen Medien automatisch von jedem Kind selbstständig erlernt wird (vgl. Irion 2008). Stattdessen müssen neben den einfachen Bedienkenntnissen auch kognitive, affektive und konative Fähigkeiten, die für eine bewusste Mediennutzung von herausragender Bedeutung sind, erworben werden, um die medialen Inhalte nicht nur hinterfragen, sondern sie auch bewerten, selbstbestimmt und souverän nutzen, ebenso wie eigene mediale Produkte im Internet gestalten zu können (vgl. Groeben 2002; vgl. Baacke 2007, S. 98). Die Digitalen Medien, darunter auch das Internet, bilden eine neue »Schlüsselqualifikation« zur Befähigung der selbstbestimmten, aktiven und demokratischen Teilhabe in unserer Gesellschaft und stehen somit als vierte Kulturtechnik neben dem Erwerb von Lesen, Schreiben und Rechnen (vgl. KMK 2012). Wie bereits deutlich wurde, ist es daher von großer Relevanz, die Kinder Schritt für Schritt mit dem Internet vertraut zu machen. Bislang findet eine dauerhafte und integrative Medienbildung aufgrund fehlender Finanzen, curricularer Verbindlichkeiten, Ausstattung und Lehrer-Fortbildungen an deutschen Grundschulen jedoch nur kaum oder noch nicht statt (vgl. auch Standpunkt Medienbildung des Grundschulverbands).

Empfehlungen für die Internetnutzung in der Grundschule

Grundschulunterricht wird heutzutage zunehmend anwendungs- und problemorientiert, aktiv entdeckend, kreativ und projektorientiert gestaltet. Gerade in diesen Arbeitsformen lässt sich das Internet spielerisch und fächerübergreifend in den schulischen Alltag einbinden. Hierzu können Lehrkräfte beispielsweise die Unterstützung der bundeslandspezifischen Medienzentren (frühere Landesbildstellen) mit den jeweiligen Beratungsstellen und den meist kostenfreien Technikverleihen in Anspruch nehmen (Überblick der Medienzentren: www. www.bildungsserver.de/Landesbildstellen-Medienzentren-525.html (Stand 05/2015).

Doch auch im Internet selbst werden vielfältige pädagogisch wertvolle Materialien angeboten, die häufig nur heruntergeladen werden müssen und im Anschluss auch ohne aufwendige Technik – vielfach reicht ein einzelner Lehrer-Computer mit Internetanschluss – im Unterricht eingesetzt werden können. Bevor ein genauerer Blick auf eine Auswahl geworfen wird, soll jedoch ein

Überblick über einzelne Medienkompasse / Medienpässe

Baden-Württemberg: https://matrix.lmz-bw.de | www.unterrichtsmodule-bw.de

Bayern: www.medienfuehrerschein.bayern.de

Mecklenburg-Vorpommern: www.medienkompetenz-in-mv.de/medienkompass

Nordrhein-Westfalen: www.medienpass.nrw.de

Rheinland-Pfalz: www.medienkompass.bildung-rp.de

grundsätzlicher Gedanke vorangestellt werden: Als Lehrkraft sollte man sich von der Annahme lösen, dass die Kinder besser mit Medien umgehen können als die Lehrkraft selbst. Zwar bedienen viele SchülerInnen, wie bereits dargestellt, Computer und Tablets durchaus intuitiv und versiert, doch fehlt ihnen häufig die kritische Reflexion ebenso wie die Fähigkeit, die einzelnen Inhalte bewerten zu können (vgl. Feil et al. 2009, S. 55). Gerade für die Jüngeren ist die Struktur des Internets unter anderem durch die mangelnde Transparenz der Angebote, die komplexe Hypertextstruktur und die englischen Fachbegriffe noch schwer durchschaubar und führt oft zu Überforderung und Orientierungslosigkeit (vgl. Theunert 2005, S. 276). Es ist also wichtig, *gemeinsam* auf Entdeckungsreise zu gehen und bei der Erkundung der Weiten des Internets die Kompetenzen von Kindern und Lehrkräften weiter zu entwickeln und gegenseitig voneinander zu profitieren. Die letztendliche Verantwortung und Orientierungskompetenz muss aber bei der Lehrkraft bleiben.

Einstieg in die Arbeit mit dem Internet

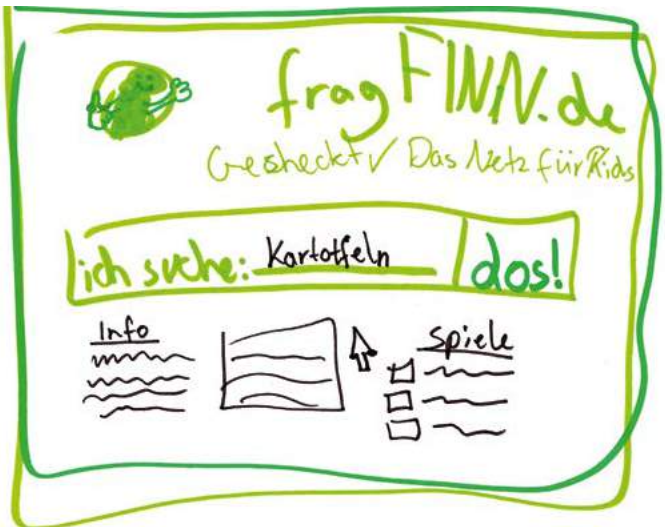
Es ist wichtig, kleinschrittig in die Internetwelt einzusteigen und sich zu Beginn mit den Interessen und den bereits vorhandenen Kenntnissen der SchülerInnen vertraut zu machen. Dies gelingt über einfache Gespräche im Stuhlkreis oder aber auch auf spielerischem Weg. Beispielsweise kann das bekannte Spiel »Obstsalat« in eine Einstiegsmethode umfunktioniert werden: So steht ein Kind in der Mitte und überlegt sich einen Satz, der mit Computer oder Internet zu tun hat – zum Beispiel »Alle, die schon einmal am Computer waren!« oder »Alle, die schon einmal auf Spielaffe.de waren!«. Alle SchülerInnen, auf die das zutrifft, müssen nun den Platz tauschen, und auch das Kind aus der Mitte versucht, einen Stuhl zu finden. Auf diese Weise erhält die Lehrkraft unkompliziert und spielerisch Einblick in die Mediennutzung der Kinder.

Orientierung für Lehrkräfte: Unterrichtsmodule und Medien(kom)pässe

In zahlreichen Bundesländern existieren mittlerweile sogenannte »Medien (kom)pässe«. Diese sollen Lehrkräfte bei der Vermittlung von Medienkompetenzen unterstützen. Natürlich spielt dort auch die Förderung der schulischen Internetnutzung eine wichtige Rolle. Obwohl sich die einzelnen Angebote von Bundesland zu Bundesland unterscheiden, haben sie doch einige Gemeinsamkeiten: Alle bieten sie medienpädagogische Materialien mit einem konkreten Bezug zum jeweiligen Lehrplan an. Gleichzeitig können Lehrkräfte darin vorbereitete und einsatzbereite Arbeitsblätter, strukturierte Vorschläge für einen konkreten Unterrichtsablauf ebenso wie weiterführende Links und Literatur vorfinden. Die Themenspannbreite wiederum reicht von den Grundlagen der Onlinerecherche über die Bedienungs- und Nutzungskenntnis von Computer und Internet bis hin zur kreativen Entwicklung eines eigenen Produkts.

Kindersuchmaschinen statt Google verwenden

Bei Recherchen im Internet ist es nicht immer einfach, gute von schlechten Internetseiten zu unterscheiden, Werbeanzeigen zu erkennen und problematischen Inhalten kompetent zu begegnen. Gerade bei der Suche mit Google, die laut KIM-Studie mit 94 Prozent die bekannteste Suchplattform der sechs- bis 13-Jährigen ist, können ungenügende Filtereinstellungen oder ein einfacher Tippfehler die Anzeige von gewaltverherrlichenden, pornografischen oder sonstigen gefährdenden Inhalten zur Folge haben (vgl. MPFS 2015). Um ihnen folglich beim Einstieg in das Online-Recherchieren eine sichere



Kindgerechte Webseiten im Internet

Startrampen ins Internet

Meine Startseite: desktop.meine-startseite.de
Mit dem Angebot des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend können sich Kinder in Begleitung eines Erwachsenen eine eigene kindgerechte Internet-Startseite bauen.

Klicksafe für Kinder: www.klicksafe.de/fuer-kinder/
Klicksafe für Kinder bietet eine bunte Seite voll mit wertvollen Informationen, Link-Tipps, Hilfestellungen in Sicherheitsfragen und Spielen für abenteuerlustige Internetforscher.

Klicktipps: www.klick-tipps.net
Klicktipps gibt einen guten Überblick über kindgerechte Seiten in unterschiedlichen Kateogrien (Spiele, Nachrichten, Sicher im Netz, Suchen, Wissen & Lernen …)

Internetkurse und Führerscheine für Kinder

Internet-ABC: www.internet-abc.de
Das Internet-ABC bietet eine spielerische, kindgerechte Möglichkeit, sich mit allen relevanten Internet-Themen auseinanderzusetzen. Ebenso kann dort ein Internet-Surfschein absolviert und ausgedruckt werden (www.internet-abc.de/kinder/surfschein.php, vgl. Abb. auf S. 32)).

Internauten: www.internauten.de
Das Internauten-Projekt wurde zwar eingestellt, dennoch kann auf die vielfältigen Missionen zum Erwerb von Internetkompetenzen weiterhin zugegriffen werden.

Kindersuchmaschinen und Nachschlagewerke

fragFinn: www.fragfinn.de
(für die Schule: www.schule.fragfinn.de)
fragFinn ist eine kindgerechte Suchmaschine, bei der alle angezeigten Ergebnisse zuvor von einer Redaktion geprüft worden sind. Für die Schule bietet fragFinn eine eigene Oberfläche an (siehe Link oben).

Blinde Kuh: www.blinde-kuh.de
Die Blinde Kuh bietet eine Suchmaschine für Kinder ebenso wie jede Menge Surftipps, Spiele und das alles auch auf Türkisch.

Klexikon: klexikon.zum.de
Klexikon ist ein Online-Nachschlagewerk in einfacher Sprache (kindgerechtes Pendant zu Wikipedia). Noch ist die Seite im Aufbau, bietet aber jetzt schon vielversprechende Artikel.

Unterrichtsmaterialien

Internet-ABC: www.internet-abc.de/eltern/unterrichtsmaterialien-internet-schule.php
Das Internet-ABC ist nicht nur für Kinder, sondern unterstützt auch Lehrkräfte bei der Vorbereitung und Umsetzung von Unterrichtsstunden. Neben Infos und Link-Tipps kann passend eine kostenlose Broschüre mit Arbeitsmaterial (inkl. CD-ROM) bestellt oder heruntergeladen werden.

Klicksafe: www.klicksafe.de
Klicksafe ist die EU-Initiative für mehr Sicherheit im Netz und bietet eine Fülle an Unterrichtsmaterialien zum direkten Einsatz in Form von downloadbaren Broschüren an. Ebenfalls können auf der Seite Lehrvideos, Studien, Empfehlungen etc. gefunden werden.

Internauten: www.internauten.de/Medienkoffer
Die Internauten eignen sich nicht nur für Kinder, sondern bieten ebenfalls einen kostenlosen (downloadbaren) Medienkoffer für Lehrkräfte an, um ihnen mit vollständig ausgearbeiteten Unterrichtsmodulen den schulischen Einstieg in die Welt des Internets zu erleichtern.

Tipps für Eltern/Lehrkräfte

Surfen ohne Risiko: www.surfen-ohne-risiko.net
Surfen ohne Risiko ist ein Angebot des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend und gibt grundlegende Hinweise zu »Surfen«, »Chatten« und »Spiele« in der Familie. Gemeinsam können hier auch Netzregeln aufgestellt oder ein Familienquiz gespielt werden.

fragFinn: www.fragfinn.de/kinderliste/eltern.html
fragFinn ist nicht nur eine tolle Kindersuchmaschine, sondern bietet auch einen Bereich für PädagogInnen, der angefüllt ist mit hilfreichen Linktipps, Hintergrundinformationen zur Funktionsweise und vielfältigen Materialvorschlägen.

Auf www.internet-abc.de können Kinder nicht nur auf spielerische Art den Umgang mit dem Internet lernen, sondern auch einen ›Internet-Surfschein‹ erwerben (www.internet-abc.de/kinder/surfschein.php)

Ausgangsbasis zum Experimentieren zu gewährleisten, wurden entsprechende Kindersuchmaschinen wie fragFinn (www.fragfinn.de, s. Abb. auf S. 31) oder die Blinde Kuh (www.blinde-kuh.de) entwickelt. Durch das sogenannte »Whitelist«-Prinzip werden bei den Kindersuchmaschinen ausschließlich Ergebnisse angezeigt, die zuvor von einer Redaktion auf kindgerechte Inhalte geprüft wurden.

Richtig und sicher suchen lernen

Um nun eine Kindersuchmaschine kompetent und zielgerichtet im Unterricht nutzen zu können, müssen die SchülerInnen auch die notwendigen Grundlagen erwerben. »Wo gebe ich den Suchbegriff ein?«, »Schreibe ich bei meiner Suche einen ganzen Satz in das Suchfenster?« und »Wie sehen die Suchergebnisse aus?« sind nur eine Auswahl an Fragen, die es dabei zu beantworten gilt. Um die Lehrkräfte bei dieser Aufgabe zu unterstützen, existieren (neben den bereits genannten Medien(kom)pässen) sehr hilfreiche, kostenfreie Materialien inklusive Arbeitsblättern auf der Seite »Internet-ABC« (www.internet-abc.de) und bei den »Internauten« (www.internauten.de). Ebenfalls bieten sie Empfehlungen für Unterrichtsabläufe, wichtige Hintergrundinfos und auch die Möglichkeit eines Internetführerscheins (Internet-ABC) an. Die Themenspannbreite umfasst dabei ziemlich alle relevanten Bereiche des Internets, darunter die ersten Schritte im Internet, Gefahren, Online-Kommunikation oder auch »Sicher surfen«.

Internet in der Grundschule: Vom Spezialthema zum Unterrichtsalltag?

Wie bereits das Thema »Verkehrserziehung« zum schulischen Alltag gehört, wird in den nächsten Jahren sicherlich auch die Relevanz der »Internetkompetenzförderung« im Unterricht steigen. So bedarf es zwar noch maßgeblicher Verbesserungen der Rahmenbedingungen, wie der Weiterbildung der Lehrkräfte oder auch der finanziellen und technischen Ausstattung an Schulen, doch deuten einige Zeichen bereits auf eine nahende Veränderung hin. So werden in einigen Bundesländern derzeit die Lehr- und Bildungspläne weiterentwickelt, bei denen medienpädagogische Verbindlichkeiten festgehalten werden. Diese sollen langfristig gewährleisten, dass die Neuen Medien (inklusive Internetnutzung), die Grundbestandteil unseres Alltags sind, auch in den Schulen zur Normalität werden und somit den Status des »Spezialthemas« endlich ablegen können. □

Literatur

Baacke, Dieter (2007): Medienpädagogik (Reprint der 1. Auflage von 1997). Tübingen.
Feil, Christine (2012): Das Internet bietet unendliche Möglichkeiten. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg): Ein Netz für Kinder. Surfen ohne Risiko? Ein praktischer Leitfaden für Eltern, Pädagoginnen und Pädagogen. Berlin, S. 6 – 7.
Feil, Christine / Christoph Gieger / Holger Quellenberg (2009): Lernen mit dem Internet. Beobachtungen und Befragungen in der Grundschule. Wiesbaden.
Groeben, Norbert (2002): Dimensionen der Medienkompetenz: Deskriptive und normative Aspekte. In: Groeben, Norbert / Bettina, Würfel (Hg.): Medienkompetenz. Voraussetzungen, Dimensionen, Funktionen. Weinheim, S. 160 – 197.
Irion, Thomas (2008): Lesen im Internet. Hypermediarecherchekompetenzen im Grundschulalter. In: merz Wissenschaft. Medien + Erziehung. Zeitschrift für Medienpädagogik, 06/2008, S. 64 – 75.
Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2015): KIM-Studie 2014. Kinder + Medien, Computer + Internet. Basisuntersuchung zum Medienumgang 6- bis 13-Jähriger. Stuttgart.
Neuß, Norbert (2012): Medien in Kindheit und Familie. In: Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (Hg.): Anregung statt Aufregung. Neue Wege zur Förderung von Medienkompetenz in Familien. Köln, S. 12 – 30.
Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2012): Medienbildung in der Schule. Beschluss der KMK vom 08. 03. 2012, Berlin.
Theunert, Helga (2005): Medien als Orte informellen Lernens im Prozess des Heranwachsens. In: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hg.): Band 3. Kompetenzerwerb von Kindern und Jugendlichen im Schulalter. München, S. 175 – 300.

Karin Ernst und Miriam Asmus, LIFE e. V. Berlin

Entdeckendes e-Lernen

eLearning und Lernwerkstatt im eXplorarium

Das »eXplorarium« ist ein Projekt der Berliner Bildungsorganisation LIFE Bildung, Umwelt, Chancengleichheit e. V., das eLearning als Teil des alltäglichen Unterrichts entwickelt und Lehrkräfte bei der Anwendung vor Ort unterstützt. Es hat Ende 2005 als Leitprojekt für den eEducation Berlin Masterplan seine Arbeit aufgenommen und wurde bis Anfang 2012 vom Europäischen Sozialfonds und der Senatsverwaltung für Bildung gefördert.

Eine weitere kurze Förderphase aus Landesmitteln schloss sich an. Derzeit unterstützt das eXplorarium eine Reihe von Schulen im Bonusprogramm des Bildungssenats. Seit Anfang 2006 wurde mit mehr als 30 Schulen in sozialen Brennpunkten, Tausenden von Schülerinnen und Schülern und mehr als 300 Lehrkräften in annähernd 1000 eLearning-Kursen zusammengearbeitet.

Die eXplorarium-Lernwerkstätten, von denen die erste 2011 an der Hans-Fallada-Schule in Berlin-Neukölln eröffnet wurde und von denen es inzwischen sieben gibt, haben sich dabei als eigenständiger Schwerpunkt herausgebildet. Sofern die entsprechende Ausstattung bereits vorhanden ist, verbinden sie Entdeckendes Lernen und die Nutzung digitaler Medien sinnvoll und systematisch. Auch hier hat in den ersten Jahren eine großzügige EU- und Bundesförderung das Projekt an zwei Schulen auf den Weg gebracht. Sechs der sieben eXplorarium-Lernwerkstätten werden seit 2014 im Bonusprogramm gefördert.

Besonders erfolgreich ist das eXplorarium durch folgende Merkmale:

- Expertinnen von LIFE e. V. unterstützen die Lehrkräfte im Unterricht vor Ort und führen sie in die Praxis von eLearning und Entdeckendem Lernen ein.
- Die Unterrichtsangebote werden gemeinsam von der LIFE-Expertin und den Lehrkräften entwickelt, ein Qualitätsausschuss des Projekts hat hierfür Maßstäbe gesetzt.
- Es wird u. a. mit einem reichen Schatz an Anregungen aus der internationalen Forschung und Diskussion um Inquiry Based Education und der seit Langem bestehenden Lernwerkstatt-Tradition gearbeitet, sodass attraktive und innovative Lernideen entstehen.

Die Konzeption

eLearning wird in der Schule überwiegend als Nutzung einer weiteren Materialquelle neben den vorhandenen Schulbüchern angesehen. Websites und Videos, vielleicht auch interaktive Lernspiele, kommen zu Schulbüchern und Arbeitsbögen hinzu, Aufgabenlösungen können digital eingereicht und gespeichert werden. Auch Lernplattformen werden häufig so genutzt, obwohl sie doch eigentlich ein viel größeres Spektrum an Möglichkeiten bieten.

Das eXplorarium ist einen anderen Weg gegangen. Die Lernplattform »Moodle« mit ihrem Anspruch, konstruktives Lernen zu fördern und aktive Erkenntnisprozesse zu unterstützen, bot sich als Arbeitsgrundlage an. Moodle-Kurse im eXplorarium schlagen einen Roten Faden für Lernprozesse vor, in denen Erkenntnisse aktiv und miteinander gewonnen, diskutiert und präsentiert werden. Persönliches Feedback zu Fragen, Entdeckungen und Gedanken verbindet die Lernenden untereinander und die Lernenden mit den Lehrenden. Die Kurse können leicht auf die jeweilige Lerngruppe abgestimmt werden, indem Elemente sichtbar oder unsichtbar gemacht werden. Und sie werden immer auch an die konkrete Arbeit mit der Lerngruppe angepasst, weil deren Lernprozesse den Kurs mit Leben füllen.

eLearning-Werkzeuge

Folgende Moodle-Werkzeuge sind für unsere Lernangebote besonders wichtig:

- Durch **Aufgaben** werden Arbeitsaufträge gegeben, die meist den Charakter einer Herausforderung haben.
- **Arbeitsmaterialien** in Form von Links auf Websites, eigenen Texten, Internet-Videos usw. geben Anregungen oder entstehen als gemeinsames Ergebnis der Klasse.
- **Moodle-Datenbanken** sind ein Werkzeug, um Arbeitsergebnisse in einem geordneten Rahmen zu sammeln, zu präsentieren und miteinander zu vergleichen.
- In **Online-Büchern**, in denen die Kinder individuell oder als Kleingruppe ▷

Dr. Karin Ernst
Erziehungswissenschaftlerin, langjährige Tätigkeit in der Lehrerausbildung und -fortbildung. Bei LIFE e. V. Berlin Expertin für entdeckendes Lernen und die Konzeption und Entwicklung von eLearning mit und ohne Lernwerkstätten. Leiterin der »eXplorarium«-Projekte.
ernst@life-online.de

Miriam Asmus
Dipl.-Sozialarbeiterin, Web- und Grafikdesignerin; Beratung, Begleitung und Fortbildung von Lehrkräften und ErzieherInnen zu Entdeckendem e-Lernen in der Grundschule.
asmus@life-online.de

Schreibrechte haben, werden Beobachtungen und Ergebnisse dokumentiert.

- In **Diskussionsforen** werden Vermutungen gesammelt und diskutiert, Fragen gestellt und Vorgänge kommentiert.

Die Verwendung von digitalen Fotos, eingescannten Zeichnungen und eigenen Videos wird besonders geschätzt und schafft auf einfache Weise attraktive und persönliche Dokumentationen, die die Kinder untereinander und mit ihren Familien teilen können.

Es hängt vom Alter der Kinder ab, welches Werkzeug wie genutzt wird. Diskussionsforen sind in der 1. Klasse beispielsweise ziemlich unsinnig, weil das Lesen und Schreiben für die Kinder noch viel zu lange dauert. Wenn die Kinder älter werden, schätzen sie es jedoch sehr, die Meinung aller Kinder zu einem bestimmten Thema zu erfahren. Spätestens ab der 3. Klasse ist für die meisten Kinder die Nutzung der Lernplattform kein Problem mehr – umso weniger, je mehr sie auch ihren Unterrichtsalltag begleitet.

Die Art der Lernangebote

In eXplorarium-Lernwerkstätten sind bisher vor allem zwei Organisationsformen erprobt worden:

- In der **Werkstatt-Woche** arbeiten die Kinder über fünf Tage täglich bis zu fünf Stunden in der Lernwerkstatt und durchlaufen dabei einen Prozess, der von ersten Fragen und Vermutungen über eigene Untersuchungen und Erfindungen bis hin zur Präsentation von Ergebnissen führt. Mehr und mehr dieser Wochenkurse werden anschließend im Unterricht noch fortgeführt.
- In **wöchentlichen Angeboten**, die jeweils mindestens drei Stunden dauern sollten, gehen die Kinder längerfristigen gemeinsamen Fragestellungen nach oder verfolgen eigene Forschungsfragen.

Manche Kursinhalte eignen sich eher für eine Durchführung über mehrere Wochen, z. B. die Untersuchungen zum Lebenszyklus von Insekten, brauchen aber pro Woche nur einen begrenzten Zeitraum, um weiterzukommen. Andere Aktivitäten sind besser für eine Reihe aufeinander folgender Tage geeignet, so die Konstruktion von Brücken, Kugelbahnen oder Kreiseln.

Da es inhaltlich in den Kursen um grundlegende Konzepte und exemplarische Fragen geht, sind die Lernangebote für viele Klassenstufen geeignet. Und da in ihnen Probleme gelöst werden, sind immer viele Fächer beteiligt – vom Sachunterricht über Deutsch und Mathematik bis hin zur Kunst.

»Muster und Parkettierungen« – eine Lernwoche mit Mustersteinen und Notebooks

Obwohl die meisten Kinder ein Muster spontan erkennen, ist die Frage, was ein Muster ausmacht, für sie gar nicht leicht zu beantworten. »Welche Merkmale hat ein Muster?« Mit dieser Frage befassen sich SchülerInnen von der ersten bis zur vierten Klasse eine Woche lang in der Lernwerkstatt, begleitet von einem Online-Kurs.

Die erste Aufgabe im Online-Kurs fordert dazu auf, in kleinen Gruppen oder allein die Mustersteine (Pattern Blocks) auszuprobieren und irgend etwas mit ihnen zu legen. Die Kinder legen Muster unterschiedlicher Komplexität, aber auch bildliche Darstellungen. Die Ergebnisse werden gemeinsam betrachtet und besprochen. Erste Unterschiede und Merkmale fallen den SchülerInnen auf und sie diskutieren, ob Muster bunt sein müssen, Lücken haben dürfen und ob eine Figur auch ein Muster ist.

Klassen mit SchülerInnen, die schon gut schreiben können, notieren anschließend in einem Diskussionsforum, woran sie ein Muster erkennen würden. Durch das Forum können alle die Ideen der anderen lesen, darüber diskutieren und so gegenseitig vom Wissen profitieren. Mit den JÜL-Klassen wird diese Frage meist im Gesprächskreis diskutiert.

Vermutungen zu Muster-Merkmalen werden auch kontinuierlich auf einem Flipchart gesammelt. Hier sind ihre Überlegungen stets präsent und sie werden im Laufe des Kurses immer wieder überprüft, korrigiert und ergänzt.

Die nächste Aufgabe im Online-Kurs lautet, selbst ein Muster mit den Mustersteinen zu legen und dazu einen Eintrag in die entsprechende Datenbank zu machen.

Die SchülerInnen legen nun etwas, was ihrer Meinung nach ein Muster ist. Wieder erklären alle bei einem Rundgang von Tisch zu Tisch ihre Ergebnisse. Die Lernbegleitung regt zum genauen Betrachten und Vergleichen an und es entwickeln sich angeregte Gespräche und daraus wesentliche Erkenntnisse. So sind alle nach der Diskussion sicher, dass man ein Muster immer weiterbauen kann und dass es regelmäßig sein muss. Die Frage nach der Einfarbigkeit von Mustern ist noch offen und Melisa gibt zu bedenken: *»Ich habe mal einen Fußboden aus Holz gesehen, der hatte nur eine Farbe, aber verschiedene Formen. Das war auch ein Muster.«* Andere erinnern sich jetzt auch an einfarbige Muster und die Überzeugung, dass Muster immer bunt sind, gerät ins Wanken. Auch über die Frage, ob Muster Lücken haben dürfen, gibt es noch keine einheitliche Meinung. *»Wenn Muster gleichmäßig sein müssen und man macht die Lücken gleichmäßig, ist es dann auch ein Muster?«*, fragt sich Orkan.

Die Muster werden fotografiert und in die Datenbank hochgeladen. Zu ihren Fotos schreiben die SchülerInnen kurze Texte, in denen sie erklären, warum sie sicher sind, dass ihr Muster ein Muster ist. So bleiben ihre Ergebnisse erhalten, auch wenn sie am Ende des Tages weggeräumt werden müssen. Die Kinder freuen sich darüber, weil ihre Arbeit auf diese Weise sichtbar bleibt. Sie können sie ihren Eltern zeigen und schauen sie sich im Laufe des Kurses immer wieder an. Oft werden Erkenntnisse später noch ergänzt, wenn sie ein weiteres Merkmal an ihrem Muster erkannt haben.

»Kannst du eine Din-A3-Fläche mit zwei Formen der Pattern Blocks parkettieren?« ist die nächste Frage im Online-Kurs. Über eine Abstimmung im Kurs entscheiden die Kinder sich, welche Steine sie nehmen wollen. Sie arbeiten zu zweit und es entstehen intensive Diskussionen über das Vorgehen und die Art des Musters. Und Orkan lässt der Gedanke an die Lücken nicht los.

Wieder werden bei einem Rundgang alle Ergebnisse betrachtet und besprochen. Beeindruckt sind alle von Orkans Lücken-Parkett. Jetzt sind sie sich sicher, dass ein Muster auch Lücken haben darf, wenn sie regelmäßig sind, aber ein Parkett nicht. *»Bei einem Fußboden sind Lücken doof, da bleibt man drin hängen und stolpert«*, stellt Teresa klar. Auch diese Ergebnisse dokumentieren alle wieder in der Datenbank mit Foto und Text – stets aufruf- und veränder-

Reale Handlungen in die Welt der Symbole übersetzen – und zurück

bar. Wie das Vorgehen dabei ist, wissen die meisten jetzt schon.

Mittlerweile sind alle ExpertInnen für Muster. Auf dem Weg zu einer Moschee entdecken sie sie überall. In der Moschee selbst sind sie begeistert von deren Vielfalt. Sie wählen ein Muster, das ihnen besonders gefällt, zeichnen es ab und machen ein Foto davon. Beides wird anschließend in der Datenbank mit Foto und Erklärung präsentiert und am Smartboard gemeinsam angeschaut. Sehr beeindruckend ist immer wieder die dadurch mögliche direkte Gegenüberstellung von Zeichnung und Foto.

Ein Muster ohne Mustersteine zu legen, ist die letzte Aufgabe des Kurses. Woraus kann man noch ein Muster legen? Alles Material ist möglich – nur keine Pattern Blocks. Die SchülerInnen wenden ihr erarbeitetes Wissen an, übertragen es in neue Zusammenhänge und präsentieren ihre Ergebnisse – real und in einer Fotogalerie. Zum Schluss werden alle auf dem Flipchart gesammelten Muster-Erkenntnisse in den Online-Kurs übertragen und dabei noch einmal gemeinsam überprüft.

Dieser Kurs ermöglicht es SchülerInnen, durch eigenes Handeln zu Erfahrungen und Erkenntnissen zu kommen, die sie nachvollziehen und verstehen können. Sie entwickeln ein tieferes Verständnis für Muster, Parkettierungen, Regelmäßigkeiten, Wiederholungen und erweitern ihre visuelle Wahrnehmung und ihr geometrisches Vorstellungsvermögen. Und sie erleben dadurch eine erste intensive Begegnung mit dem Thema Symmetrie.

Grenzen der Umsetzung

Das »E« im Entdeckenden eLernen stößt leider schnell an Grenzen, wenn die technischen Voraussetzungen nicht gegeben sind. Zwei verstaubte Computer aus Elternspenden hinten in der Ecke der Klasse reichen leider dafür nicht aus. Notebook-Pools und 1 : 1-Computernutzung für jedes Kind in den aktiven Phasen, W-LAN, aktuelle Betriebssysteme und eine Auswahl aktuell gehaltener Software sollten schon vorhanden sein, ebenso wie Lehrkräfte und ErzieherInnen, die damit einigermaßen souverän umgehen können.

Etwas anderes ist aber genauso wichtig: Beim Entdeckenden eLernen müssen die Lehrkräfte bereit sein, den Kindern in vielfältiger Hinsicht Kontrolle über ihren Lernprozess zu ermöglichen. Sie dürfen angesichts von Fehlern, Irrwegen und Missverständnissen, die sie nun vermehrt wahrnehmen, nicht in Panik geraten. Oft müssen Lehrkräfte überhaupt erst ein Verständnis dafür entwickeln, dass die aktive Erarbeitung von grundlegenden Erkenntnissen über die Welt zwar länger dauert, aber auch länger hält als die Vermittlung fertig aufbereiteten Wissens. In den eXplorarium-Lernwerkstätten haben sie dabei fachkundige Unterstützung.

Vorteile und Erfolge

Aufgrund unserer inzwischen sehr vielfältigen Erfahrungen mit »Entdeckenden eLernen« sehen wir in diesem Ansatz vor allem die Vorteile und Erfolge: Die Erkenntnisprozesse der Kinder können nachvollziehbar wachsen und begleitet werden und lassen sich unaufwendig, aber komplex dokumentieren. Sie können leicht mit anderen, z. B. der Familie, geteilt und langfristig aufbewahrt werden, ohne dabei Schaden zu nehmen. Die Kinder fühlen sich dadurch in ihrer Arbeit gewürdigt und entwickeln ein Interesse an ihrem eigenen Lernprozess. Gleichzeitig wird das Lernen aller Kinder in viel größerem Maße sichtbar und nachvollziehbar als im herkömmlichen Unterricht. Die Kinder schätzen es, auf diese Weise mehr voneinander zu erfahren und sich direkt aufeinander zu beziehen.

Die Lernplattform verlangt nach dem »Übersetzen« von realen Handlungen in die Welt der Symbole. Es muss viel gelesen und geschrieben werden, aber gleichzeitig ist der Umgang mit Illustrationen, Tabellen, Grafiken, Video und Audio vergleichsweise einfach. Die Kinder lieben diese Arbeitsweise sehr. Wenn sie sonst nicht gerne schreiben – mit dem Computer tun es die allermeisten.

Das aktive und kommunikative Untersuchen, Herausfinden und Begreifen macht die Kinder in der Regel auch kritisch gegenüber der Informationsfülle, die aus der digitalen Welt über sie hereinbricht. Aber das war auch schon so, als sie beim Entdeckenden Lernen noch Bücher gelesen haben … ▢

Grundschrift-Illustrationen für den eigenen PC

8 Möglichkeiten, die Lautbilder zur Grundschrift zu nutzen

Ich hätte gern die Anlautbilder zur Grundschrift auf meinem Rechner!« Hinter solchen Wünschen steht die Absicht, die Bilder für eigene Arbeitsblätter nutzen zu können. Nun ist das möglich – zum Herunterladen und dann verfügbar im eigenen Schriftenmenu (▶ siehe Anzeige auf S. 49). Natürlich dienen die Lautbilder in der Schreibtabelle in erster Linie als Werkzeug zum Schreiben eigener Texte. Dennoch können sie auch zusätzliche Dienste leisten, indem sie

- das Lesen der Lautbilder üben,
- das Erkennen der Laute und die Laut-Buchstaben-Beziehungen festigen,
- zum Rechtschreiben auf der elementaren Laut-Buchstaben-Ebene beitragen,
- Wörter oder Sätze verrätseln,
- den individuellen Entwicklungsstand der Kinder feststellen helfen.

Aus der »didaktischen Schatzkiste« nenne ich acht Möglichkeiten, wie die Lautbilder im Anfangsunterricht verwendet werden können. Aus dem Programm genutzt habe ich neben den Lautbildern einen Leerrahmen. Wer will, kann für Schreibaufgaben auch die Schreibraum-Häuschen ergänzen. Bei den Abbildungen hier ist nur die Grundlinie eingetragen.

Namen der Kinder

Die Kinder erhalten ein Arbeitsblatt mit ihrem Namen, verrätselt mit den Lautbildern. Sie schreiben ihren Namen Buchstaben für Buchstaben darunter und festigen die Laut-Buchstaben-Beziehung, bezogen auf ihr persönlich wichtigstes Wort.

Weitere Möglichkeiten: Die Namen aller vier oder sechs Kinder am Gruppentisch werden in der Lautbilder-Fassung der Lerngruppe zur gemeinsamen Lösung gegeben oder Namen auf Folie werden mit der Klasse in Buchstabenschrift übersetzt. Um das Antizipieren zu üben, können die Bilder zu einem Namen sukzessive freigegeben werden. Welcher Name kann es sein?

Natürlich kann so auch mit anderen für die Kinder interessanten Wörtern gearbeitet werden.

Buchstabenblatt

Auf einem leeren Blatt wird in der Mitte ein Lautbild eingefügt. Die Kinder schreiben zum Lautbild den Buchstaben, in verschiedenen Farben und Größen, auch Wörter mit dem Buchstaben, wobei der Lautbild-Buchstabe farbig markiert wird, ebenso aus Printmedien ausgeschnittene Buchstabenformen und Wörter.

Wörterbuch

Eine Weiterführung des Buchstabenblattes ist das Wörterbuch: Vorgabe sind links die Lautbilder von A bis Z, rechts daneben jeweils Grundlinien, auf die das Kind Wörter schreibt, in denen der entsprechende Buchstabe vorkommt. Das Wörterbuch füllt sich im Laufe des Schuljahres. Man kann dazu auf DIN-A5-Blättern arbeiten, die geklammert werden, oder auf Karteikarten. Dies hat gegenüber einem Heft den Vorteil, dass Blätter oder Karten nicht sofort von A bis Z komplett vorliegen müssen. Vielmehr kann das Wörterbuch wachsen und sortiert werden (siehe Abb. 1).

Laut-Buchstaben-Zuordnung

Je nach Entwicklungsstand werden einige Buchstaben mit den Lautbildern verbunden: erste Reihe z. B. fünf Lautbilder, zweite Reihe drei Buchstaben. Durch Strichverbindungen werden Lautbilder den zugehörigen Buchstaben zugeordnet. Bei den Lautbildern sind in diesem Fall zwei Kuckuckseier (siehe Abb. 2).

Anstelle der Strichverbindung können die Lautbilder (mit Kuckuckseiern) auch zum Ausschneiden am rechten Rand untereinander angeordnet werden. Sie werden dann zum Buchstaben dazu geklebt.

Ich ergänze zwei Varianten:
Ausgangspunkt ist ein Wort. In der ersten Reihe stehen dazu die Lautbilder, aber in verwürfelter Reihenfolge, in der zweiten das Wort in der korrekten

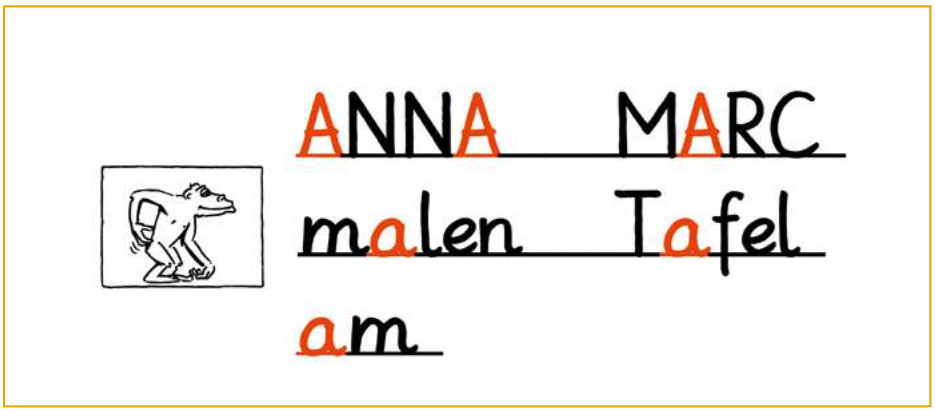


Abb. 1: A-Blatt zum Wörterbuch

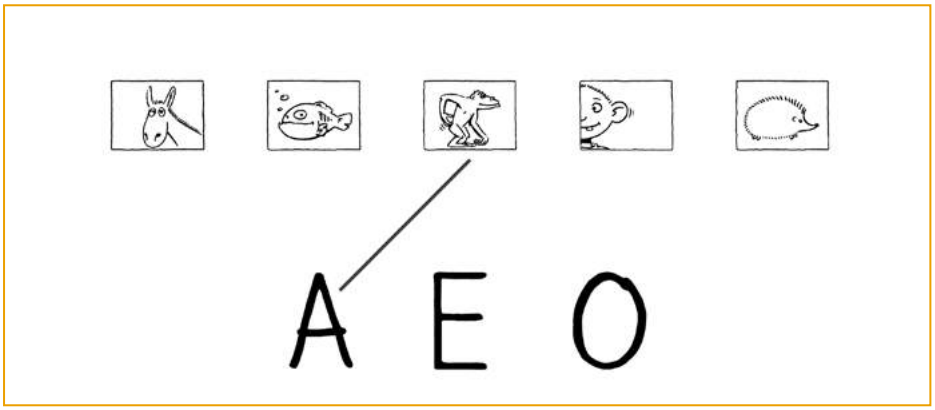


Abb. 2: L-B-Zuordnung: Welcher Buchstaben passt?

Reihenfolge. Durch Strichverbindungen ordnen die Kinder Lautbilder und Buchstaben zu (siehe Abb. 3).

Bei einer anderen Variante schreiben die Kinder die Buchstaben zu den Lautbildern. Eine Weiterführung sind die Schreiblese-Rätsel weiter unten (siehe Abb. 4, Abb. 7).

Fehlendes Lautbild

Der Vorzug dieses Formats gegenüber den vorigen ist, dass die Kinder das Wort erlesen müssen: Ein Wort wird durch Lautbilder präsentiert. Dabei wird ein Lautbild ausgelassen, dort steht stattdessen ein leerer Rahmen. Die Buchstaben werden auf Grundlinie geschrieben. Beim leeren Rahmen muss überlegt werden, welcher Laut hier wohl fehlt. Die Kinder zeichnen das fehlende Lautbild ein und ergänzen den entsprechenden Buchstaben (Abb. 5).

Buchstaben-Laut-Zuordnung (Binnenlaute)

In der Mitte steht markant ein Buchstabe. Um den Buchstaben herum sind verschiedene Lautbilder gruppiert, von denen der größere Teil den Laut zum Buchstaben als Binnenlaut hat. Wo dies zutrifft, markieren es die Kinder durch eine Strichverbindung (siehe Abb. 6).

Schreiblese-Rätsel (Wortebene)

Ein Wort wird durch Lautbilder in der ersten Reihe präsentiert. In der zweiten Reihe befindet sich eine Grundlinie, auf der die Buchstaben zu den Lautbildern geschrieben werden. Auf einer weiteren Grundlinie wird das ganze Wort in Grundschrift geschrieben. Rechts davon oder darunter ist Platz gelassen: Hier wird das Wort vom Kind in ein Bild umgesetzt. Das erfordert natürlich, dass das gewählte Wort für Kinder zeichenbar ist (siehe Abb. 7).

Malbild (Satzebene)

Wenn die Lehrkraft über ein zumindest mäßiges Zeichentalent verfügt, dann kann sie dies hier für ein Malbild anwenden: Zum Beispiel malt sie einen Hausumriss, dazu in Lautbildern den Hinweis: Male vier Fenster, eine Tür. Oder einen Dinosaurier, dazu in Lautbildern den Hinweis: Male den Dino grün und gelb. Oder ein Tisch: Stelle eine Lampe (Vase, Blume) auf den Tisch … □

Horst Bartnitzky

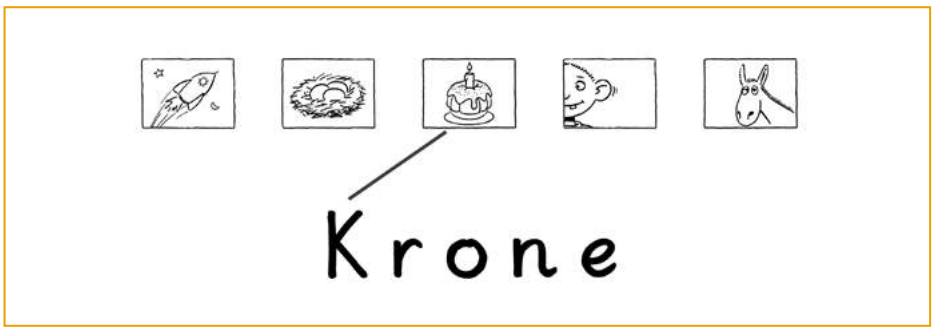


Abb. 3: L-B-Zuordnung: Welches Lautbild passt?

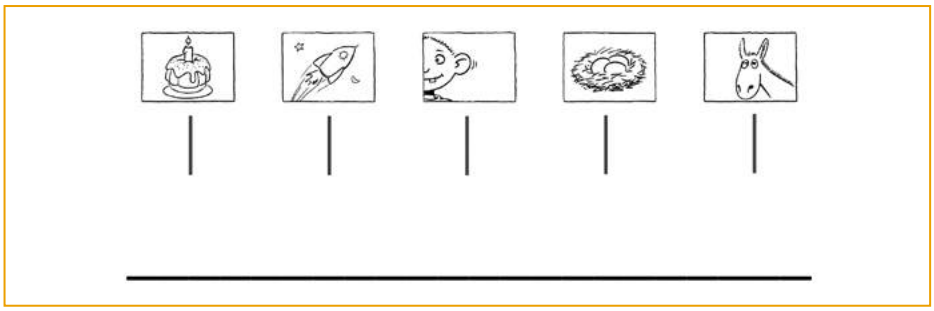


Abb. 4: L-B-Zuordnung: Welches Wort ist das?

Abb. 5: Fehlendes Lautbild: Welcher Laut fehlt beim Wort?

Abb. 6: B-L-Zuordnung: In welchen Wörtern höre ich das?

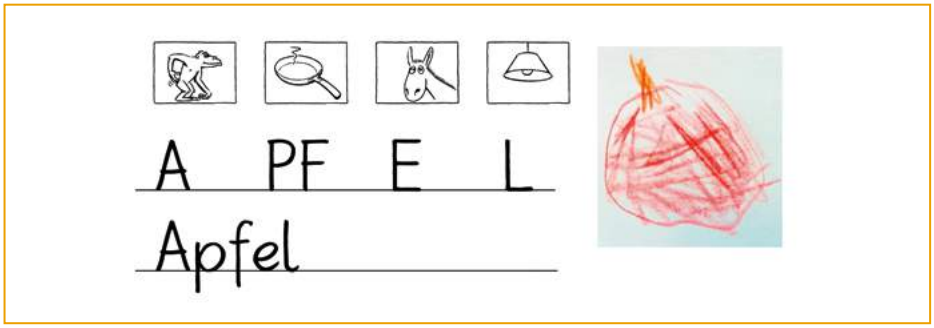


Abb. 7: Schreiblese-Rätsel: schreibe – lies und male

Gravierende Herausforderung

Kinder auf der Flucht – Kinder in Not

Die Schulen in Deutschland sind zunehmend mit einer neuen Sorge und Herausforderung konfrontiert: Kinder flüchten mit ihren Familien – und manchmal sogar alleine – aus Kriegs- und Krisengebieten der Welt nach Europa und kommen, natürlich, in unsere Schulen. Wir müssen und wollen uns im Grundschulverband darum kümmern, wie wir in den Grundschulen auch diesen Kindern gerecht werden können und wie wir die PädagogInnen dabei unterstützen könnten. Vorstand und Landesgruppendelegierte haben sich deshalb in ihrer Mai-Versammlung damit beschäftigt – und vorerst diesen Aufruf und ein folgendes Themenheft zum Problemfeld in ›Grundschule aktuell‹ verabredet.

Zur Ausgangslage

Viele Grundschulen haben ja bereits geflüchtete Kinder aufgenommen, einzeln in Klassen oder in besonderen, vorübergehend angelegten Kleinklassen als »Willkommensklassen«. In den Bundesländern und Kommunen wird völlig unterschiedlich verfahren. Es gibt – oder auch nicht – zusätzliche Lehrkräfte, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, schulpsychologische Beratung, Fortbildungen oder Begleitung; aber nichts ist verlässlich oder koordiniert und schon gar nicht ausreichend (was wäre »ausreichend«?!) finanziell abgesichert. Vorbereitet ist niemand auf diese besonderen Aufgaben: Traumatisierte Kinder und ihre Eltern nach Kriegs-, Flucht-, schrecklichen Armutserlebnissen und Verlustängsten verstehen, Kinder und Eltern aufnehmen, die bei uns in eine ihnen völlig fremde Welt geraten – mit unterschiedlichsten Kultur- und Sozialisationsbezügen, mit ganz anderen bzw. keinen oder nur bruchstückhaften Schulerfahrungen, ohne Kenntnisse der deutschen Sprache und damit einer wesentlichen Kommunikationsmöglichkeit.

Es gibt Leitfäden für die schulische Integration (neu) zugewanderter Kinder und Jugendlicher sowie Sprachlern- und Sprachförderkonzepte, Inklusions-Guides, diesbezügliche punktuelle Fortbildungsangebote; alles entstanden in den letzten Jahrzehnten im Zusammenhang der »Einwanderung« von Menschen aus nicht deutschsprachigen Ländern und der erforderlichen Inklusionsentwicklung in unserem Bildungswesen. Aber nichts – soweit ich sehe – gibt es bisher für die ganz neue und besondere Herausforderung durch die Kinder Geflüchteter.

Und vor allem fehlt die politische Zielsetzung im Umgang mit dem »Flüchtlingsproblem«.

Bemerkenswert sind unglaublich viele zivilgesellschaftliche Initiativen und ehrenamtliche Hilfen für die Geflüchteten, auch für die Kinder innerhalb und außerhalb der (Grund-)Schulen. Auf der Suche nach Unterstützungsmöglichkeiten und –angeboten bin ich unterschiedlichsten Hilfe-Gruppen, Netzwerken, Einzelinitiativen begegnet. Das ist toll. Die wird es auch weiterhin brauchen.

Was können wir im GSV für Kinder und PädagogInnen tun?

Wir gehen davon aus, dass durch die Erfahrung im Umgang mit unseren heterogenen Klassen- und Lerngruppen sowohl in den Regelklassen als auch in besonderen »Willkommensklassen« Ideen für kleine »Willkommensprojekte« entstanden sind, ebenso für besondere Kommunikationsformen beim Aufbau von sozialen Beziehungen und bei der Entwicklung der sprachlichen Kommunikation im Umgang mit den ebenfalls zu integrierenden Eltern und Familienangehörigen. Mit diesen könnten wir uns untereinander helfen. □

Ulla Widmer-Rockstroh

Aufruf

an LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen und SchulpsychologInnen:

Schickt uns (auch »kleine«) Praxisbeispiele und -berichte: Über einzelne Schritte beim Empfang der Kinder, Kommunikationsideen für die soziale Integration dieser Kinder und ihrer Familien, hilfreiche Materialhinweise. Teilen Sie uns mit, wie die anderen Kinder der Klasse auf diese neuen MitschülerInnen vorbereiten wurden, wie vielleicht über den bildlichen und allmählich auch sprachlichen Weg im Austausch über die verschiedenen Heimatländer, Ess-Kulturen, Gewohnheiten gegenseitiges Verständnis und Wertschätzung entwickelt werden konnte. Aber teilen Sie auch mit, welche Probleme auftauchen und aufgetaucht sind, an denen man sich die Zähne ausbeißt.

Wir erwarten keine ausformulierten Texte. Wir wissen, dass dazu oft keine Zeit ist. Vielleicht schicken Sie uns per Mail Stichworte und den Hinweis, wen wir per Mail oder Telefon ansprechen und ggf. befragen können, um dies für eine Veröffentlichung aufzuarbeiten.

Bei der Inklusionsforschertagung in Halle im Februar 2015 wurde ein erstes Netzwerk zum Bereich »Geflüchtete« gebildet, um über Erfahrungen und Entwicklungen im Problemfeld auszutauschen. Auch hier wären praktische Schulbeispiele wichtige Inhalte für den Austausch.

Sammelstelle für alle Rückmeldungen:

Ulla Widmer-Rockstroh, widmer-rockstroh@gmx.net, Tel.: 030 / 821 64 32

(jederzeit anrufbar! Wenn der AB läuft, bitte eine Rückrufmöglichkeit aufsprechen.)

UN-Fachausschuss* überprüfte Inklusionsentwicklung

Dringender Handlungsbedarf

Der UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen hat Ende März 2015 in Genf den Nationalen Aktionsplan und Staatenbericht Deutschlands zur Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) beraten und dazu am 13. April 2015 seine ›Abschließenden Bemerkungen‹ verabschiedet. Über die vorbereitenden Fragen des Fachausschusses, die Antworten der Bundesregierung und Äußerungen der zivilgesellschaftlichen BRK-Allianz habe ich im Mai-Heft von ›Grundschule aktuell‹ berichtet. Inzwischen liegen die deutschen Übersetzungen der ›Abschließenden Bemerkungen‹ des Fachausschusses vor. Sowohl die BRK-Allianz als auch die Monitoring-Stelle des Deutschen Instituts für Menschenrechte in Zusammenarbeit mit der Behindertenbeauftragten der Bundesregierung, Verena Bentele, haben sich in zwei Tagungen im Juni mit der Auswertung dieser Empfehlungen des UN-Ausschusses befasst.

Bei der intensiven Beratung des Fachausschusses waren eine große Delegation der Bundesregierung – federführend hier das zuständige Ministerium für Arbeit und Soziales (BMAS) – sowie eine Delegation der BRK-Allianz der Nichtregierungsorganisationen (NGO) beteiligt. Die ›Abschließenden Bemerkungen‹ des UN-Fachausschusses sind keine zwingenden Vorschriften für das weitere Handeln des überprüften Staates, aber sie haben doch erhebliche Bedeutung und sind richtungweisend.

Der Fachausschuss überprüfte 62 Maßnahmen, die Deutschland für die Umsetzung der UN-BRK in seinem Staatenbericht beschreibt. 29 Punkte daraus hat er »mit Besorgnis« kommentiert und 29 zum Teil weitreichende Handlungsempfehlungen dazu ausgesprochen. Deutschland steht damit im internationalen Vergleich sozusagen »in der Mitte«, d.h. schneidet nicht besonders schlecht, aber auch nicht besonders gut ab. Die Behindertenbeauftragte Verena Bentele spricht von »dringendem Handlungsbedarf« in Deutschland bei der Realisierung der Inklusion auf allen Ebenen. Dr. Valentin Aichele, Leiter der Monitoring-Stelle, kritisiert scharf eine politische Doppelstrategie in Deutschland: Es wird von Inklusion geredet, Segregation aber weiterhin praktisch verfolgt; statt bestehende Sondersysteme rückzubauen, sollen sie grundsätzlich aufrechterhalten werden. In der Bildungspolitik fehle die Vision, aus zwei Systemen eins zu machen – ein wirklich inklusives System brauche kein Sonderschulwesen.

»Inklusion ist eine Vision, an die man glauben muss, um sie zu realisieren!«
(Theresia Degener, Vertreterin Deutschlands im UN-Fachausschuss)

* Glossar

UN-BRK
→ Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen der Vereinten Nationen (verkürzt auch ›Behindertenrechtskonvention‹); umfasst alle gesellschaftlichen Bereiche; 2008 völkerrechtlich in Kraft getreten; ratifiziert von der Mehrheit aller Staaten der Welt;
2007 von der deutschen Bundesregierung unterzeichnet, 2008 vom Bundestag ratifiziert (Zustimmung aller Bundesländer im Bundesrat), trat als Bundesgesetz 2009 in Kraft.

Nationaler Aktionsplan und Staatenbericht
→ jeder Vertragsstaat ist verpflichtet, einen Aktionsplan / Aktionspläne für die Umsetzung der UN-BRK auszuarbeiten und dem CRPD-Ausschuss (s.u.) einen Staatenbericht über die Umsetzungsmaßnahmen und Entwicklungsschritte vorzulegen;
1. Nationaler Aktionsplan der BRD beschlossen am 15.06.2011, 1. Staatenbericht v. 03.08.2011; die Überprüfung erfolgt auf der Basis vorbereitender Fragen zum Stand der Umsetzung der UN-BRK und ihrer Beantwortung durch den jeweiligen Staat.

MSt: Monitoring-Stelle am Deutschen Institut für Menschenrechte (DIMR), Berlin
→ wurde im Mai 2009 als unabhängige Stelle am DIMR eingerichtet, um die Umsetzung der UN-BRK zu begleiten, zu fördern und zu überwachen; berät PolitikerInnen und Regierungsbehörden, betreibt angewandte Forschung und organisiert Veranstaltungen; wird gefördert vom Bundesministerium für Arbeit und Soziales (BMAS); erstellte einen kritischen Parallelbericht zum Staatenbericht der Bundesregierung Deutschland; Leiter: Dr. Valentin Aichele.

CRPD-Ausschuss: UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen, Genf
→ international zusammengesetzt; Mitglied aus Deutschland: Prof. Dr. Theresia Degener; überprüft die Umsetzung der UN-BRK in den Vertragsstaaten im Rhythmus von etwa 5 Jahren, fasst seine Beratungsergebnisse in Empfehlungen zusammen → »Abschließende Bemerkungen«.

BRK-Allianz
→ freiwilliger Zusammenschluss von 76 Nichtregierungsorganisationen (NGO) zur kritischen Überprüfung der Umsetzung der UN-BRK in Deutschland; Gründung 2012; überwiegend Behindertenvertretungen, aus dem Nichtbehindertenbereich u.a. Ver.di, GEW, DGB, GSV, Bundeselternrat. Ziel: Erstellung eines kritischen Parallelberichts zur Vorlage bei der Staatenprüfung Deutschlands in Genf beim CRPD-Ausschuss; Sprecherin u.a. Dr. Sigrid Arnade.

Empfehlungen des UN-Fachausschusses für den Bereich Bildung (§ 24 UN-BRK)

- Die verschiedenen in den Bundesländern entwickelten Aktionspläne werden als unausgewogen und nicht ausreichend den menschenrechtsbasierten Ansatz verfolgend kritisiert, insbesondere was die Umsetzung in Rechtsvorschriften betrifft.
- Maßnahmen zur Verhütung und Bekämpfung einer Mehrfachdiskrimi- ▷

nierung von Frauen und Mädchen mit Behinderungen, insbesondere von Migrantinnen und weiblichen Flüchtlingen, sind ungenügend.

- Das segregierende Sonderschulwesen verhindert die Transformation in ein wirklich inklusives Bildungswesen und muss zurückgebaut werden. Kinder mit Behinderungen sollen »mit sofortiger Wirkung« in den Regelschulen aufgenommen werden, ihrem Willen entsprechend. Das »Wahlrecht« wird nicht als Wahl zwischen Regel- oder Sonderschule verhandelt, sondern als Zugangsrecht zur Regelschule.
- Es bedarf eines innerhalb der Bundesländer und über die Ländergrenzen hinausgehenden koordinierten, systematischen Transformationsprozesses im Bildungswesen mit verbindlichen Zielvorgaben, Zeitplänen, Umsetzungsstrategien und der Bereitstellung der dafür erforderlichen Finanzmittel und Personalausstattung. (Ressourcenvorbehalte widersprechen der UN-BRK.)
- Eine Schulung aller Lehrkräfte für Inklusion ist erforderlich.
- Die notwendige erhöhte Barrierefreiheit auf allen Ebenen des schulischen Umfelds gilt auch für Schulmaterialien, Lehrpläne und die Bereitstellung von Gebärdensprache.
- Der Ausschuss bittet Deutschland, die ›Abschließenden Bemerkungen‹ in der Landessprache und in Minderheitensprachen – einschließlich Gebärdensprache – weit zu verbreiten und sie auch auf der Website der Regierung zu Menschenrechtsfragen verfügbar zu machen.

Bis April 2016 soll dem UN-Fachausschuss eine erste Mitteilung über geplante bzw. eingeleitete Zwischenschritte vorgelegt werden; spätestens zum 24. März 2019 wird von Deutschland ein Bericht über die weitere Umsetzung der UN-BRK erwartet. □

Ulla Widmer-Rockstroh

Grundschulverband

Fachreferenten für Medienbildung und Lernkulturen

Die Delegiertenversammlung des Grundschulverbandes, die zwei Mal im Jahr in Göttingen tagt, wählte in ihrer Mai-Sitzung zwei neue Fachreferenten: Prof. Dr. Thomas Irion und Prof. Dr. Markus Peschel

Thomas Irion ist Fachreferent für Medienbildung. Im April 2013 wechselte er von der Universität Leipzig an die Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd. Dort arbeitet er als Professor für Grundschulpädagogik. In Forschung und Lehre beschäftigt sich Thomas Irion schwerpunktmäßig mit Fragen der Medienbildung in der Grundschule. Derzeit evaluiert er den Einsatz von Tablets im individualisierten Lernen.

Als Fachreferent für Medienbildung hat Thomas Irion gemeinsam mit Markus Peschel den vom Grundschulverband verabschiedeten »Standpunkt Medienbildung« maßgeblich mit vorbereitet (siehe S. 20 in diesem Heft).

»Die einseitig ablehnenden Statements neuer Medien etwa von Manfred Spitzer oder jüngst von Lembke / Leipner (2015) führen in die Irre, da ja weder angedacht ist, den Grundschulunterricht komplett zu virtualisieren, noch berücksichtigt wird, dass in schulpädagogischen Fragestellungen häufig nicht das ›Was‹, sondern das ›Wie‹ entscheidend ist. Die Versäumnisse bei der Entwicklung kluger Unterrichtskonzepte mit Digitaltechnologien den Medien selbst anzulasten greift zu kurz. Immer mehr kommt es darauf an, Medien innovativ einzubringen und ihren Einsatz weiter zu entwickeln.«

Im Rahmen seines Fachreferates will er Grundschulen bei der kritisch-kreativen Integration von (digitalen) Medien in den Unterricht unterstützen.

Markus Peschel ist Fachreferent für Lernkulturen. Das Thema, wie Kinder am besten lernen, zieht sich spätestens seit Beginn seines Studiums durch seinen Lebenslauf. Immer klarer wurde, dass Lernen und Schule sowie Leistung und Lernen in einem Spannungsverhältnis stehen, in dessen Mitte sich die Lehrperson mit ihrer fachlichen, didaktischen, methodischen und pädagogischen Kompetenz verortet. Die Aushandlung von Lehr-Lern-Situationen verweist dabei auf eine – schon aus reformpädagogischen Bestrebungen – wiederkehrende Vorstellung, dass Lernen nicht direkt induziert, sondern nur indirekt und häufig medial angeregt werden kann.

Markus Peschel ist seit April 2013 Professor für Didaktik der Primarstufe mit dem Schwerpunkt Sachunterricht an der Universität des Saarlandes: »Aktuell betreiben wir Forschungen über gute Praxisbeispiele und die Evaluation von verschiedenen Lernprozessen – im Grundschullabor für Offenes Experimentieren (www.GOFEX.info), insbesondere über eine Öffnung des Sachunterrichts.«

Das Referat Lernkulturen greift dieses Verständnis der Aushandlungsprozesse auf individueller und institutioneller Ebene auf und fördert die Diskussion über die besten Wege, Lernen gemeinsam und anregungsreich zu gestalten.

Markus Peschel: »Lernen ist eine individuelle Leistung, das Schaffen der Voraussetzungen über ein ideales Umfeld eine gesamt-gesellschaftliche Aufgabe.« □

He.

Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk
www.grundschulverband-bayern.de

Grundschultag an der Grundschule Stein ein voller Erfolg

Grundschultag in Stein: der Landesvorstand (v. l.): Susann Rathsam, Eva Sengenberger, Martina Tobolik, Bianca Ederer, Jeanette Heißler, Dr. Petra Hiebl und Gabriele Klenk

Am Samstag, den 21. März 2015, fand an der Grundschule Stein der Grundschultag 2015 statt, der von der Landesgruppe Bayern des Grundschulverbands organisiert wurde.
An der Fortbildungsveranstaltung nahmen insgesamt 260 Grundschullehrkräfte, StudentInnen, LehramtsanwärterInnen, Schulleitungen und KollegInnen aus der Aus-, Fort- und Weiterbildung aus ganz Bayern teil. Im Mittelpunkt standen aktuelle Themen zur pädagogischen Lern- und Leistungskultur und die Unterstützung der Implementierung des neuen Lehrplans (LehrplanPlus) an den bayerischen Grundschulen. Dieser Lehrplan verfolgt konsequent eine Kompetenzorientierung und stellt daher die individuellen Entwicklungspotenziale aller SchülerInnen in den Mittelpunkt. Dieser Maxime folgt auch der Grundschulverband in seinen Statuten.
Die Rektorin und Vorsitzende der Landesgruppe Bayern des Grundschulverbands, Gabriele Klenk, bedankte sich für das große Interesse an der Veranstaltung und führte dieses auch auf die Aktualität der angebotenen Inhalte zurück. Sowohl der Hauptvortrag als auch die Workshops zeigten großen Praxisbezug und beantworteten aktuelle Fragestellungen der Grundschulpraxis.
Mit Schulamtsdirektorin Gabriele Bräutigam war auch die stellvertretende Leiterin des Staatlichen Schulamtes in der Stadt Nürnberg anwesend, wodurch die Bedeutung der Veranstaltung unterstützt wurde.
Herr Wolfram Kriegelstein, Schulamtsdirektor der Regierung von Mittelfranken, sprach ebenso ein Grußwort und betonte dabei, dass sich der Grundschulverband mit dem Hauptvortrag dem grundlegenden und viel diskutierten Thema Rechtschreiben widmet. Zudem lobte er die Fortbildungsbereitschaft der LehrerInnen an einem sonnigen Wochenendtag.
Das Hauptreferat mit dem Titel *»Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben«* hielt Beate Leßmann (Studienleiterin am Institut für Qualitätsentwicklung in Schleswig-Holstein). Dabei betonte sie die Bedeutsamkeit der individuell verfassten Texte der Kinder und stellte verschiedene Möglichkeiten der Weiterarbeit vor. Des Weiteren erläuterte sie die Rechtschreibkompetenz als integrativer Teil der Schreibkompetenz. So konnten die Besucher gewinnbringende Impulse für kompetenzorientiertes Lernen erhalten und belohnten die Referentin mit großem Beifall.
In den einzelnen Workshops wurden aktuelle pädagogische Themen wie »Lerngespräche statt Zwischenzeugnis«, »Lernen durch Lehren als Methode« u. v. m. angeboten.
Eine reichhaltige Ausstellung von Schulbuchverlagen lud darüber hinaus zum Austausch und Schmökern ein.
Der Elternbeirat der Grundschule Stein machte die Veranstaltung auch zu einem kulinarischen Ereignis.
Das überaus positive Feedback der TeilnehmerInnen bestärkt den Vorstand der Landesgruppe Bayern des Grundschulverbands solche Veranstaltungen beizubehalten und in regelmäßigen Abständen anzubieten.

Für die Landesgruppe: Susann Rathsam, Martina Tobollik, Petra Hiebl

Baden-Württemberg

Vorsitzende: Erika Brinkmann, erika.brinkmann@ph-gmuend.de;
www.gsv-bw.de

Die Landesgruppe im Gespräch …

… mit Jürgen Langer (Mitglied im LEB Bereich Grundschulen, Delegierter im Bundeselternrat) und Marion Krämer (Mitglied im LEB Bereich Grundschulen):
Die beiden Vertreter des Landeselternbeirats nahmen die Gelegenheit zum Gedankenaustausch in einer Vorstandssitzung der Landesgruppe wahr. Im lebendigen Austausch wurden die Themen Lehrerversorgung, Ganztagsschule, notenfreie GS sowie Medienbildung in der GS besprochen.
Bei aller Übereinstimmung wurde deutlich, dass gerade im Bereich der notenfreien Grundschule die Eltern gespalten sind. Ein Grund für die Landesgruppe, den begonnenen Dialog weiterzuführen.

… mit Frau Ruppel, Grundschulreferentin im Kultusministerium: Auch sie nahm an einer Vorstandsitzung der Landesgruppe teil. Im intensiven Erfahrungsaustausch konnten wir zentrale Anliegen des Grundschulverbands zur Sprache bringen. Wesentliche Themen waren: Beratung der GS im Übergangsverfahren, Bildungsplan 2016, Modell Bildungshaus, Bedeutung der GS-Förderklassen aus Sicht des GSV. Dieses Gespräch wurde von beiden Seiten als so fruchtbar wahrgenommen, dass ein regelmäßiger Austausch vereinbart wurde.

… mit Schulen aus Baden-Württemberg, die die Grundschrift erproben: Deren Erfahrungen sind der Landesgruppe wichtig. Sie hat deshalb Kolleg/inn/en aus diesen Schulen im Juli zu einem Meinungsaustausch eingeladen. Die Ergebnisse werden auch für die Stellungnahme der GSV-Landesgruppe zum Bildungsplan 2016 bedeutsam sein.

Grundschultag und Mitgliederversammlung

Samstag, 17. Oktober, in der Grundschule Pattonville / Remseck.
Wer sich schon vorweg über das Profil dieser Schule informieren will, findet einen Steckbrief in Grundschule aktuell 129, S. 27, als Teil eines Beitrags zu den vom Kollegium entwickelten Formen der Lernbeobachtung und Leistungsrückmeldung.
Wie bei der letztjährigen Veranstaltung in der Paul-Hindemith-Grundschule (Freiburg) wollen wir in kleinen Arbeitsgruppen die Arbeit der Schule kennenlernen und ganz praxisnah Erfahrungen austauschen.
Aktuell sind folgende Themen vorgesehen:

- Demokratische Strukturen (Klassenrat, Kinderrat, Schulfernsehen | Schulversammlung)
- Altersmischung 1/2 und 3/4
- Atelierarbeit
- Inklusion in einer Kooperationsklasse.

Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn

Hamburg

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

»Heterogenität an sich ist noch kein Wert, aber eine Chance«
so lautete der Titel der diesjährigen Hamburger Frühjahrstagung, zu der die Landesgruppe am 18. April PädagogInnen und SchulleiterInnen Hamburger Grundschulen sowie ReferendarInnen und Lehramtsstudierende eingeladen hatte.
Erfreut konnte vermerkt werden, dass das Thema auch Interesse am Landesinstitut für Lehrerfortbildung und in der Schulbehörde weckte, die ebenfalls mit Vertretern daran teilnahmen.
Im Eröffnungsvortrag zeigte Prof. Dr. Eiko Jürgens, Universität Bielefeld, im Rahmen eines historischen Rückblicks auf, wann der Begriff der Heterogenität ins Bildungswesen Einzug hielt, und auch wie er dafür benutzt wurde, erkennbare Missstände von Bildungsungerechtigkeit und mangelnder Leistungsfähigkeit des Schulsystems zu erklären. Dabei sei der Begriff überladen und keinesfalls geklärt. Er umfasse, je nach Interessenlage des Benutzers, in immer neuen Zusammensetzungen Unterschiedlichkeiten, die in Gruppen gegeben sein können. Sehr anschaulich stellte Prof. Dr. Eiko Jürgens dar, welche Aufgaben daraus für Lehrende erwachsen beziehungsweise ihnen zugeschrieben werden, um dem gesellschaftlichen Problem der Bildungsungerechtigkeit Herr zu werden. Kritisch stellte er fest, dass in vielen Fällen nicht klar sei, ob das jeweilige Problemfeld überhaupt eines ist oder auf der Unterrichtsebene lösbar sei. Prof. Dr. Eiko Jürgens fasst zusammen, dass in der Schulpädagogik dann von Heterogenität gesprochen wird, wenn zum Erreichen gleicher Ziele unterschiedliche pädagogische Maßnahmen von Nöten sind. Im Austausch am Ende des Vortrages spricht er sich vor diesem Hintergrund für konsequente Differenzierung und Individualisierung sowie das Schaffen einer anregenden Lernumgebung aus.
Im zweiten Teil seines Vortrages setzte sich Prof. Dr. Eiko Jürgens mit dem Begriff der Optimalklassen auseinander und den unterschiedlichen Möglichkeiten, Bildung als gerecht zu verstehen. Lehrende haben hier die Aufgabe, Vielfalt und Verschiedenartigkeit als gemeinsame Chance für mehr Unterrichtsqualität zu nutzen, ohne einzelne Schülergruppen zu benachteiligen.
Die Workshops in der zweiten Phase der Tagung schlugen die Brücke zur praktischen Arbeit mit den Schülerinnen und Schülern. Diskutiert wurde zum Thema Geschlechtergerechtigkeit, unter anderem mit dem Fazit, dass auch durch die alltägliche Thematisierung des Geschlechts im Unterrichtsgeschehen Rollen festgeschrieben werden und oft ein geringerer Anteil geschlechtsspezifischer Aussagen zur Geschlechtergerechtigkeit beitragen könnte.
In einem weiteren Workshop wurden unterschiedliche gemeinschaftsbildende Spiele zur Perspektivübernahme erprobt.
Vortrag und Workshoparbeit bildeten ein ausgewogenes Angebot von Theorie und praktischen Anregungen, die unmittelbar im Schulalltag umgesetzt werden können.
Der nahezu professionell zubereitete und dargebotene Mittagsimbiss, das Cateringangebot der Schülerfirma einer Förderschule, trug ebenfalls mit dazu bei, dass die Teilnehmerinnen und Teilnehmer es nicht bedauerten, auf einen freien Samstag verzichtet zu haben.
Für die Landesgruppe:
Martina Reider

Berlin

Kontakt: Lydia Sebold, c/o Barbarossaplatz-Grundschule, Barbarossaplatz 5, 10781 Berlin, vorstand@gsv-berlin.de
www.gsv-berlin.de

Inklusion – Geht es vorwärts oder stockt die Entwicklung?
Berlin hat bereits eine große Anzahl von Kindern und Jugendlichen mit sonderpädagogischem Förderbedarf im gemeinsamen Unterricht und im Schulleben integriert. Einige gesetzliche Weichen auf dem Weg zur inklusiven Schule sind gestellt, insbesondere die Pädagog/innen in den Berliner Grundschulen verfügen über viel Erfahrung mit heterogenen Lerngruppen.

Lehrerbildungsgesetz
Es gibt ein klares Bekenntnis zur veränderten Lehrerbildung an den Berliner Universitäten. Herzstück dieser gesetzlichen Grundlage ist die Gleichwertigkeit der Abschlüsse Lehrer an Grundschulen, an Sekundarschulen und es gibt den Studienrat mit der Aussicht, an einer ISS (Integrierte Sekundarschule) oder am Gymnasium zu unterrichten. Sonderpädagogik kann als Wahlfach in Kombination mit anderen Fächern studiert werden, berechtigt aber nicht mehr zu Privilegien, z. B. keine Extras, was die Besoldungsgruppe angeht.

Rahmenlehrpläne
Neue Rahmenlehrpläne wurden geschrieben. Durchgängige Sprachbildung, Medienbildung, aber auch Inklusion sollten zum durchgängigen Prinzip werden, also Grundlage des unterrichtlichen Handelns sein. Dazu wurden zu den Standards in allen Fächern passende Niveaustufen entwickelt. Für das kompetenzorientierte Lernen in heterogenen Lerngruppen schienen sie eine hilfreiche Basis. Aber wie so oft: Die Tücke steckt im Detail. Experten mit stark fachdidaktisch orientiertem Denken versuchten nun Niveaustufen für ihr Fach zu formulieren. Kritiker klagen, dass die Niveaustufen nur aus einem Gemisch aus traditionellen Anforderungen an die Jahrgangstufen und den klassischen Abschlüssen bestehen. Sie sind oft nicht logisch und nachvollziehbar aufeinander abgestimmt, für die Planung von fächerübergreifendem Unterricht oder gar dem projektorientierten Lernen sind sie zu wenig hilfreich.
Erstmalig wurden die Entwürfe der Rahmenlehrpläne frühzeitig veröffentlicht. Kollegien und Verbände konnten – wenn auch unter Zeitdruck – Stellung nehmen. Die unerwartet hohe Anzahl von sehr kritischen Einwendungen führte nun dazu, dass die geplante Einführung der Rahmenlehrpläne um ein weiteres Jahr verschoben werden musste.
Der Grundschulverband reibt sich ganz besonders an einem sehr grundsätzlichen Schwachpunkt:

Leistungsdokumentation
Es gibt in Berlin keinerlei Anstrengung, die Leistungsbewertung – sprich die Notengebung und die gängige Praxis der Ziffernzeugnisse – grundsätzlich zu reformieren. Aber aus unserer Sicht geht Inklusion nur, wenn weitgehend auf die Notengebung in der bisherigen Form verzichtet wird.

Beratung und Unterstützung für Schulen
Um den notwenigen Paradigmenwechsel von der integrativen zur inklusiven Schule zu bewältigen, wollte Berlin neben den vorhandenen Schulpsychologischen Beratungszentren noch Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) gründen. Sonderpädagog/innen – noch immer leidvoll mit der defizitorientierten Feststellung von Förderbedarfen beschäftigt – sollten in neue eher inklusionspädagogisch ausgerichtete Beratungsaufgaben hineinwachsen. Viele der Sonderpädagog/innen mit Diagnostik- oder Beratungsauftrag haben »nur« Unterrichtserfahrung an Förderzentren. Fast gleichzeitig wurde in vielen Berliner Bezirken mit der Integration der Sonderpädagog/innen in die schulpsychologischen Beratungszentren begonnen. SiBUZe sollen so in den 12 Bezirken entstehen.
SiBUZ steht für schulpsychologisches und inklusionspädagogisches Beratungs- und Unterstützungszentrum. Erfahrene Lehrer/innen mit integrativer Erfahrung an Regelschulen sind deutlich in den neuen SiBUZen unterrepräsentiert.
Für die Landesgruppe:
Inge Hirschmann

Rheinland-Pfalz

Kontakt: Nina Lossau-Groß / Heike Neugebauer, info@grundschulverband-rlp.de
www.grundschulverband-rlp.de

Grundschrift-Vorträge erfreuen sich großer Beliebtheit
Immer wieder wurden wir von Lehrerinnen und Lehrern auf die Grundschrift angesprochen. Daher entschied die Landesgruppe, Informationsveranstaltungen an verschiedenen Standorten anzubieten. Dreimal fanden solche Vorträge zum Konzept der Grundschrift »Damit Kinder besser schreiben lernen« statt. Mehr als 80 Lehrerinnen und Lehrer folgten der Einladung der Landesgruppe nach Nierstein, Speyer oder Enkenbach-Alsenborn.
Die beiden Vorsitzenden Nina Lossau-Groß und Heike Neugebauer erläuterten in ihren Vorträgen eindringlich, dass die Grundhaltung und das pädagogische Konzept wesentliche Bausteine bei der Einführung der Grundschrift sind. Die Entscheidung für oder gegen die Grundschrift muss wohlüberlegt getroffen werden. Es gibt gute Gründe für unterschiedliche Vorgehensweisen. Grundschrift bedeutet nicht, auf eine verbundene Schrift zu verzichten oder Schülerinnen und Schüler bei Verbindungen allein zu lassen. Schon seit Jahren ist es in allen Bundesländern üblich, den Lese- und Schreiblehrgang mit der Druckschrift zu gestalten. Die Grundschrift ist nur eine Variante der Druckschrift, aber eine, die die Verbindungen der Buchstaben erleichtert.
Die Vorträge waren an allen drei Standorten ein voller Erfolg, und so plant der Vorstand für das kommende Schuljahr weitere Informationsveranstaltungen an Grundschulen in Rheinland-Pfalz. Diese werden zu Beginn des Schuljahres 2015/16 auf der landeseigenen Homepage veröffentlicht (www.grundschulverband-rlp.de). Schauen Sie doch bei Interesse mal rein!

Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Glückwunsch zum Deutschen Schulpreis
Als erstes einen ganz herzlichen Glückwunsch des Landesverbands an die Grundschule am Buntentorsteinweg, schon die fünfte Bremer Grundschule, die beim Deutschen Schulpreis ausgezeichnet oder für ihn nominiert wurde. Das Profil der Schule findet man auch auf der GSV-Landkarte starker Grundschulen www.starke-grundschulen.de/school_map.cgi, auf der sich alle Schulen eintragen können, die sich unter einem oder mehreren der genannten Kriterien auf den Weg gemacht haben.

Der Landesvorstand Anfang Juni im Gespräch mit der Grundschulreferentin der Senatorin (auf dem Foto von rechts: Anne Pietsch, Eva Röder-Bruns, Albrecht Bohnenkamp im Gespräch mit Nikola Schroth von der Behörde)

Intensive Gespräche
Der Landesvorstand hat sich am 2. Juni im Landesinstitut mit der Grundschulreferentin der Senatorin getroffen und wie in den Vorjahren über eine Reihe aktueller Themen intensiv ausgetauscht:

- Bremen plant die Einführung eines Grundwortschatzes mit Handreichung für den Rechtschreibunterricht. Er soll neben einer verbindlichen Auswahl sehr häufiger Wörter einen Modellwortschatz für Rechtschreibbesonderheiten enthalten, in dem die Beispielwörter – wie vom Grundschulverband gefordert – auf Schulebene ausgetauscht werden können.
- Die Reform der Leistungsrückmeldung im Rahmen von KOMPOLEI stockt. Behörde und Personalrat haben sich bisher noch nicht über die Einführung der kompetenz- und entwicklungsorientierten Rasterzeugnisse verständigen können; sie werden aber ab 2016 auf jeden Fall – mindestens als Angebot – für die Schulen nutzbar sein.
- Die Erprobung der Grundschrift wird im kommenden Schuljahr ausgewertet. Die Analyse der erhobenen Daten soll von Dr. Venn-Brinkmann mit Unterstützung der Behörde im kommenden Schuljahr abgeschlossen werden.

Nach diesem fruchtbaren Austausch steht als nächstes ein Treffen mit den – nach der Wahl evtl. zum Teil neuen – bildungspolitischen SprecherInnen der in der Bürgerschaft vertretenen Parteien an. Zur Vorbereitung erbitten wir von Ihnen Fragen und Anliegen aus dem Schulalltag, am besten per Mail an nina.bode-kirchhoff@gmx.de

Erinnern wollen wir auch noch einmal an die jährliche **Mitgliederversammlung** am **Dienstag, 10. November** ab 17 h, voraussichtlich im LiS am Weidedamm, zu der wir wieder einen Fachvortrag einwerben werden, voraussichtlich zur Lernbegleitung im Mathematikunterricht.

Achtung:
Wer im Februar, April, Juni, August die zweimonatliche Rundmail mit dem Bundes- und Bremen-Newsletter nicht erhalten hat, schicke bitte seine Mailadresse mit dem Betreff »GSV-Newsletter Bremen« an hans.bruegelmann@grundschulverband.de

Für die Landesgruppe:
Nina Bode-Kirchhoff,
Hans Brügelmann

Schleswig-Holstein

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

Neuland
Kaum eine Schule im Lande ist nicht betroffen von der neuen Herausforderung im Umgang mit Kindern aus Flüchtlingsfamilien. Eine große Bandbreite von Problemen tut sich auf: Sprache, analphabetische Familien, traumatisierte Kinder … Ob in der Stadt oder im ländlichen Raum, für viele Schulen ist diese Problematik Neuland und sie sind gefordert Wege zu finden. Der Vorstand der Landesgruppe S-H plant für das Jahr 2016 zwei Veranstaltungen zu diesem Thema. Eine erste verbunden mit einer Mitgliederversammlung und Vorstandswahlen wird voraussichtlich Ende Februar stattfinden, eine zweite, auf der Schulen exemplarisch ihren Weg vorstellen, ist für den Herbst geplant.

Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann

Nordrhein-Westfalen

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

Abschluss der Gespräche des Landesvorstandes mit den Fraktionenn

Die im Frühjahr bereits mit Vertretern von drei Fraktionen geführten Gespräche wurden nun mit einem Treffen mit Gesprächspartnern der CDU fortgesetzt. Auch hier konnten vom Vorstand der Landesgruppe die wesentlichen aktuellen bildungspolitischen Fragen und Inhalte (u. a. Inklusion, offener Ganztag) im Bereich der Grundschule in einer sachlich konstruktiven Gesprächsatmosphäre eingebracht werden und stießen auf Interesse und Bereitschaft, sich mit den Anliegen zu befassen. Es wurde deutlich, dass die Expertise des Grundschulverbandes gefragt ist und der Stellenwert der Grundschule für das Bildungssystem gesehen und gewürdigt wird. Unterschiedliche Ansichten zeigten sich bei den Themen Grundschrift und Besetzung offener Schulleitungsstellen. Im Gegensatz zur CDU sieht der Grundschulverband in der Leitung von zwei oder noch mehr Grundschulen kein adäquates Mittel, um das Amt ›Grundschulleitung‹ aufzuwerten – im Gegenteil wird darin eine Qualitätsminderung schulischer Arbeit gesehen. Eine wirkliche Wertschätzung des Amtes ist für den Grundschulverband mit umfassenderen Maßnahmen wie einer gerechteren Besoldung und mehr Leitungszeit untrennbar verbunden.
Das Thema Grundschrift wurde auch bei einer Anhörung der CDU im Landtag thematisiert.

Anhörungen zur Grundschrift und zur offenen Ganztagsschule im Landtag

Bei den beiden Anhörungen waren Vorstandsmitglieder der Landesgruppe als Experten eingeladen und brachten die jeweilige Sicht des Grundschulverbandes in die Diskussion ein.
Bei beiden Themen wurde deutlich, dass jeweils auch übergeordnete und grundsätzliche Prinzipien einer reformorientierten, allen Kindern gerecht werdenden Grundschule mitgedacht und diskutiert werden müssen.
Am Beispiel der Grundschrift zeigten Linda Kindler und Maxi Brautmeier-Ulrich in ihrer Stellungnahme auf, dass das Ziel einer flüssigen, gut lesbaren Handschrift nicht mit einem gesonderten, nach dem Erlernen der Druckschrift einsetzenden Schreiblehrgang erreicht wird. Maßgebend ist vielmehr ein umfassenderes didaktisches Verständnis, das das Erlernen einer eigenen Handschrift sinnvoll in den Erwerb der Schriftsprache insgesamt integriert und so das grundlegende Prinzip des ›Lernens auf eigenen Wegen‹ auch in diesem Bereich erfolgreich umsetzt.
Auch die Stellungnahme des GSV bei der Anhörung zur Qualitätsentwicklung im offenen Ganztag verwies darauf, dass alle Überlegungen an dem Ziel einer ganztägigen Bildung für alle Kinder als Beitrag für mehr Chancengerechtigkeit ausgerichtet sein müssen – eine Zielvorgabe, die aufgrund der derzeitigen finanzpolitischen Vorgaben nur in kleinen Schritten angestrebt werden kann. Um auch hier wichtige Prinzipien einer umfassenden, an den individuellen Lernprozessen und -bedürfnissen der Kinder ausgerichteten Bildung wirksam werden zu lassen, ist insbesondere eine Veränderung der Trennung zwischen ›Unterricht am Vormittag‹ und ›Betreuung am Nachmittag‹ ein erster Schritt zu einer kindgemäßen Gestaltung und Rhythmisierung schulischen Lernens: ›Mehr Nachmittag in den Vormittag‹ lautet daher die Forderung des GSV an die Politik für die zukünftigen Entwicklungsprozesse in der (offenen) Ganztagsschule.

Mitgliederversammlung 2015: Auftanken durch Austausch

Anmeldungen für die Mitgliederversammlung am **Samstag, 31. Oktober 2015** in der Libellenschule in Dortmund sind noch möglich! Hinweise und Informationen finden sich auf der Homepage: www.grundschulverband-nrw.de

Für die Landesgruppe:
Beate Schweitzer

Rechtschreiben in der Diskussion

ist Titel der neuesten Publikation des Grundschulverbandes mit
- Kurzdarstellungen wichtiger **fachdidaktischer Positionen** zu zehn grundlegenden Fragen des Unterrichts,
- aktuellen Überblicken über die **Forschung** zur Rechtschreibung, ihrer Aneignung und Vermittlung sowie
- **Praxisberichten** zur methodischen Umsetzung der KMK-Bildungsstandards, z. B. zum Umgang mit Anlauttabellen, zum Verfassen und Überarbeiten von Texten, zur Arbeit mit einem Grundwortschatz, zu Rechtschreibgesprächen und Nachschlagübungen.

Das Ziel: Statt leerer Versprechen zur Wirksamkeit von Materialien und Unterrichtsrezepten bietet dieser Band Anregungen für die fachdidaktische Diskussion, zur Erweiterung des methodischen Repertoires und zur begründeten Auswahl von Materialien.

Bd. 140, 320 Seiten, 19,50 €, ISBN 978-3-941649-18-7, Best.-Nr. 1103, der Band wird voraussichtlich Ende September erscheinen.

Hessen

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

Kein Schulfrieden in Hessen

Es hatte sich abgezeichnet. Auch künftig wird es in Hessen keinen Schulfrieden geben. Dieses anspruchsvolle Ziel wurde sowohl in der Koalitionsvereinbarung zwischen CDU und Bündnis 90/Die Grünen als auch für den Bildungsgipfel formuliert. Kultusminister Alexander Lorz erklärt es inzwischen für »zu hochtrabend«. Er habe nicht damit gerechnet, es zu erreichen. Das wirft die Fragen danach auf, wie ernst die Regierungsparteien in Hessen ihre eigenen Ziele nehmen und in welchem Maße der größere den kleineren Koalitionspartner respektiert.

Der Bildungsgipfel wurde nicht erreicht. Das Gipfelkreuz ist in weiter Ferne, die einzelnen Gruppen befinden sich in verschiedenen Biwaks auf verschiedenen Höhen des Berges. Das Unternehmen, das Leitlinien für die nächsten zehn Jahre erarbeiten und damit bei Schülerinnen und Schülern, Eltern und Schulen für Planungssicherheit und Verlässlichkeit sorgen sollte, ist in nahezu allen Bereichen grandios gescheitert. Dennoch stellt der Kultusminister in seiner Presseerklärung vom 22. Juni fest: »… der Bildungsgipfel ist schon heute ein Erfolg!« Bekräftigt wird diese Aussage dann in einem zusammenfassenden Gesamtpapier, das – nach Aussage des Ministers – die Ergebnisse der Diskussionen in den fünf Arbeitsgruppen enthält.

»Erfolg« sieht demnach unter anderem so aus:

- Vorherrschend ist die Feststellung von Dissensen in fast allen entscheidenden Fragen.
- In den nächsten zehn Jahren sollen die Schulformen Gymnasium, Realschule, Integrierte Gesamtschule (IGS) und Kooperative Gesamtschule (KGS) nicht in Frage gestellt werden.
- Hauptschulen und verbundene Haupt- und Realschulen können sich zu einer »Sekundarschule« – einer weiteren Form einer Gesamtschule – weiterentwickeln.
- Das Ganztagsangebot soll ausgebaut werden, wobei der Besuch einer Ganztagsschule nicht verpflichtend werden soll.
- Ein Gelingen der Inklusion ist vor allem von der Haltung der Lehrkräfte und der Ausrichtung der Schule geprägt. Die mit Inklusion dringend notwendige Ressourcenfrage ist nirgends geklärt.

Immerhin gibt es die Erkenntnis: »Der Bildungsgipfel stellt fest, dass Inklusion kein Sparprogramm sein darf, sondern genügend Ressourcen zur Verfügung zu stellen sind.«

Erfolg aus unserer Sicht hätte bedeutet:
Alle Beteiligten des Bildungsgipfels hätten sich auf ein Konzept geeinigt, das das hessische Schulsystem dahingehend verändert, dass

- man die Schülerinnen und Schüler nicht bereits nach Klasse 4 trennt, sondern ihnen die Chance des längeren gemeinsamen Lernens bietet.
- die soziale Herkunft keine Rolle mehr spielen darf im Hinblick auf Schullaufbahn und Schulerfolg.
- das Angebot an rhythmisierten Ganztagsschulen ausgebaut wird bzw. entsteht.
- inklusive Schulen aufgebaut werden, bei denen von den Lehrkräften nicht nur »Haltung« eingefordert wird, sondern bei denen sie mit all ihrer »Haltung« nicht alleine gelassen werden. Qualifizierte Fortbildung, Unterstützung in multiprofessionellen Teams, Koordinationsstunden, Supervision … sollten Standard werden.

Erfolg ist nicht gleich Erfolg!

Für die Landesgruppe:
Ilse Marie Krauth

Wir wünschen einen guten Start!

Schule ist ein Ort der Begegnung: zwischen Kindern mit unterschiedlicher Lerngeschichte, zwischen Kindern und ihren LehrerInnen – und von LehrerInnen und Eltern.

Der Grundschulverband bietet für Eltern und BerufseinsteigerInnen je eine sachgerechte und praxiserprobte Begleitung:

Broschüre GrundschulEltern – Ein Ratgeber für Familie und Schule,
48 Seiten, Best. Nr. 6064, zum Sonderpreis von 5,00 €
und
Broschüre Berufseinstieg in der Grundschule,
69 Seiten, Best. Nr. 6058, zum Sonderpreis von 10,00 €

Weiterführende Informationen zu Inhalt, Herausgabe und Bestellung auf der Homepage unter Veröffentlichungen/Extras: www.grundschulverband.de

Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

Neuer Vorstand der Landesgruppe

Christiane Töller-Weingart als Vorsitzende verabschiedet

Am 29. April in Verden fand im Anschluss an die Fachvorträge von Prof. Hans Brügelmann und Stefan Kauder eine Mitgliederversammlung statt. Dort wurde der neue Vorstand der Landesgruppe Niedersachsen gewählt.

In der ersten Vorstandssitzung am 6. Juni 2015 wurde dann mit Eva-Maria Osterhues-Bruns die neue Vorsitzende und Delegierte gewählt, Marthe Blanck bleibt die zweite Vorsitzende. Daneben bilden weiterhin Susanne Grahn und Sigrid Rakow den erweiterten Vorstand, Christian Blanke wurde als neues Mitglied in den Vorstand gewählt.

Aus dem Vorstand verabschiedeten sich Christiane Töller-Weingart, die der Landesgruppe Niedersachsen sieben Jahre vorstand, sowie Prof. Eva-Maria Gläser. Auch an dieser Stelle sei den beiden Kolleginnen für ihre langjährige Arbeit gedankt.

Bei Fragen oder Anregungen finden Sie auf der Homepage der Landesgruppe Niedersachsen (www.gsv-nds.de) Kontaktdaten. Wir freuen uns auf Ihre Ideen.

Die neue Vorsitzende Eva-Maria Osterhues-Bruns bedankt sich bei Christiane Töller-Weingart für ihre langjährige Arbeit.

Der neue Vorstand: Christin Blanke, Eva-Maria Osterhues-Bruns, Marthe Blanck und Susanne Grahn. Es fehlt: Sigrid Rakow

Fachtagung in Verden

Ende April fand im Niedersachsenhof in Verden eine Fachtagung zum Thema »Pädagogische Leistungskultur – wie eine notenfreie Schule das Klima an der inklusiven Grundschule verändern kann« statt.

Laut Koalitionsvereinbarung der rotgrünen Landesregierung Niedersachsens soll den Grundschulen zukünftig auch in den dritten und vierten Schuljahrgängen freigestellt werden, ob die Zeugnisse als Ziffern- oder Berichtszeugnis formuliert werden. Gerade auch im Zuge der Inklusion muss sich die Grundschule verändern, um den wachsenden Herausforderungen gerecht zu werden. Ca. 30 interessierte Zuhörerinnen und Zuhörer waren gekommen, um Prof. Hans Brügelmann bei seinem unterhaltsamen und informativen Vortrag zuzuhören und sich über die doch gar nicht so große Eindeutigkeit der scheinbar objektiven Ziffernnoten kundig zu machen. Prof. Brügelmann informierte weiterhin sachkundig über Alternativen zu den Zensuren in der Leistungsbewertung.

Im Anschluss an diesen Vortrag berichtete Stefan Kauder über die Arbeit mit Kompetenzrastern. Stefan Kauder ist Schulleiter an der Appelhoffschule in Hamburg, einer gebundenen Ganztagsgrundschule mit Vorschulklassen. Diese Schule ist Mitglied der »Alles-Könner-Schulen«. Das sind Schulen, deren Aufgabe es ist, unter wissenschaftlicher Begleitung lernförderliche Unterrichtsangebote zu entwickeln, die jedem Kind gerecht werden. Er stellte das Modell eines Kompetenzrasters dar, anhand dessen Lernfortschritte sichtbar werden, ohne Noten zu nutzen.

An den sich an die Vorträge anschließenden zahlreichen Fragen zeigte sich, dass viele Lehrkräfte die »Not mit den Noten« erkennen und nach sinnvollen Alternativen zur traditionellen Leistungsbewertung suchen. Sowohl Prof. Hans Brügelmann als auch Stefan Kauder stellten zudem die Wichtigkeit des Dialoges mit dem Kind und seinen Eltern heraus.

Wir danken Prof. Brügelmann sowie Stefan Kauder für ihre interessanten Vorträge.

Die Präsentation von Prof. Brügelmann ist für Interessierte im Internet unter www.gsv-nds.de einsehbar.

Sachsen

Kontakt: c.troebitz@gmx.de

Reaktivierung der Landesgruppe Sachsen und neuer Vorstand

Im April 2015 hat sich die sächsische Landesgruppe des Grundschulverbandes neu formiert. Interessierte und Mitglieder des Grundschulverbandes trafen sich dazu am Evangelischen Schulzentrum Muldental und erhielten in einem Rundgang Einblicke in die offene und reformpädagogische Arbeit der Schule. Im Anschluss daran wurde in einer Mitgliederversammlung die Neuwahl des Vorstandes durchgeführt. Für den Bundesvorstand begrüßte Ulrich Hecker (auf dem Foto 3. v. l.) die Mitglieder und wünschte dem neuen Vorstand gutes Gelingen. Das wichtigste Anliegen ist, gegenseitigen Austausch zu pflegen, neue Mitglieder zu gewinnen und die Vernetzung aller interessierten Mitglieder zu gestalten. Dazu soll unter anderem ein **erster Thementag am Wochenende vom 2. bis 3. Oktober 2015** stattfinden. Wir freuen uns, wenn weitere (Neu-)Mitglieder die Arbeit im Landesverband bereichern wollen. Herzlich willkommen!

Für die Landesgruppe: Stefanie Schröter

Für die kommenden vier Jahre gehören dem Vorstand an (von links nach rechts): Claudia Leipold, Franziska Milke, Ute Schmerbauch, Claudia Tröbitz, Ines Wilde, Antje Braunreuther (8. von links) und Stefanie Schröter (9. von links)

Sachsen-Anhalt

Kontakt: Thekla Mayerhofer, Röpziger Str. 17, 06110 Halle/Saale, thekla.mayerhofer@paedagogik.uni-halle.de; www.gsv-lsa.de

Grundschultag am 30. Mai 2015: Bildungsgut – G/gut für alle

Grundlegende Bildung ist wichtig, aber was ist das eigentlich im Zeitalter von Vergleichsstudien und Kompetenzorientierung? Ist es der klassische Goethe, der zur Persönlichkeitsentwicklung unabdingbar ist, oder brauchen Kinder heute nicht eher bildschirmbezogene Leseverstehenskompetenzen? Und welche Rolle spielen dabei die sozialen Bedingungen des Lernens und die Vielfalt der Lerngruppe? Solche Fragen waren der Ausgangspunkt für den diesjährigen Grundschultag, zu dem der Grundschulverband Sachsen-Anhalt gemeinsam mit der GEW, dem vds, der Martin-Luther-Universität und dem Staatlichen Seminar für Lehrämter Halle in die Franckeschen Stiftungen in Halle eingeladen hatte.

Am Anfang stand ein Vortrag von Prof. Dr. em. Annedore Prengel (Universität Potsdam), die in das schwer vermittelbare Spannungsfeld von Standardisierung und Individualisierung als Kernproblem der aktuellen Unterrichtsentwicklung einführte. Sie favorisierte ein Zwei-Säulen-Modell der Didaktik mit obligatorischen und ergänzenden Themeninhalten für eine prinzipiell unausgelesene und untrennbare Lerngruppe. Ihre Thesen markierten dann den Ausgangspunkt für eine Diskussion mit Thomas Redlich vom Landesschulamt, die von Wolfgang Grohmann (Lehrer an der Grundschule Braunsbedra, Fachleiter Mathematik am SSL und Mitglied des Landesgruppen-Vorstands) moderiert wurde. Danach luden 24 Arbeitsgruppen und viele Anregungen auf den Fluren zu Austausch und Fortbildung ein. Circa 150 KollegInnen sind der Einladung gefolgt. Gerade im Resümee wurde deutlich, wie intensiv viele Diskussionen geführt wurden. Die Vielfalt der Angebote zeigt abschließend, wie vielschichtig auch die Ausgangsfrage zu beantworten ist. Als Gegenstrom zur Verkürzung eines umfassenden Bildungsbegriffs konnte der Grundschultag damit wieder einmal ein Zeichen setzen für eine anspruchsvolle Schule im Primarbereich. Herzlichen Dank allen, die den Tag mitgestaltet haben.

Thekla Mayerhofer neue Vorsitzende unserer Landesgruppe

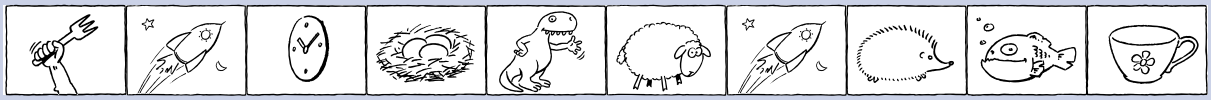
Nach 23 Jahren als Vorsitzende hat Petra Uhlig nun auf eigenen Wunsch den Vorsitz unserer Landesgruppe abgegeben. Wir danken ihr für das lange und ausdauernde Engagement seit Gründung der Landesgruppe 1992. Frau Uhlig bleibt weiterhin Vorstandsmitglied der Landesgruppe. Als neue Vorsitzende wurde auf der offenen Vorstandssitzung am 17. Juni Thekla Mayerhofer gewählt. Frau Mayerhofer ist Grundschullehrerin an der Grundschule »Ulrich v. Hutten« in Halle / Saale und Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Weiterhin in den Vorstand kooptiert wurde Nadine Rönicke, ebenfalls Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der MLU. Wir freuen uns über den Zuwachs und die Aussicht auf produktive Zusammenarbeit.

Für die Landesgruppe: Michael Ritter

Thekla Mayerhofer, die neue Landesvorsitzende

Jetzt erhältlich

Die Lautbilder zur Grundschrift als Schrift für den eigenen PC

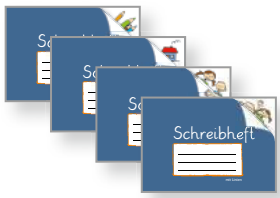


»Ich hätte gern die Anlautbilder zur Grundschrift auf meinem Rechner!«
Dieser Wunsch ist sehr oft an den Grundschulverband herangetragen worden. Dahinter steht die Absicht, die Illustrationen für eigene Arbeitsblätter nutzen zu können. Nun ist das möglich – zum einfachen Herunterladen und dann sofort verwendbar wie eine ganz normale Computerschrift.

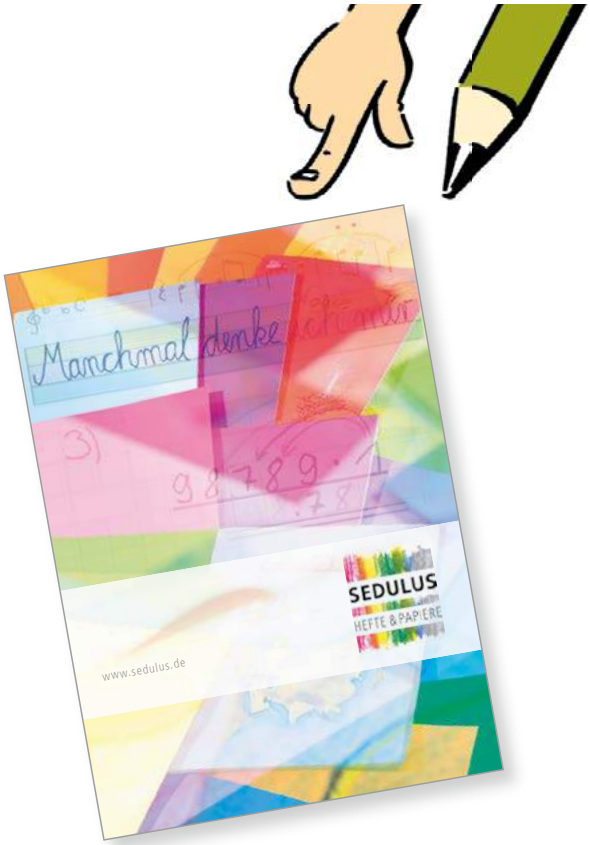
Die »Bilderschrift« kostet 15 Euro (Einzelplatzlizenz) bzw. 30 Euro (Mehrplatzlizenz) und ist erhältlich über den Webshop der Grundschrift-Homepage:

www. **www.die-grundschrift.de/downloads/webshop/**

Kleeblatt-Hefte zum
Lernen, Üben und Gestalten



Grundschrift-Schreibhefte



SEDULUS
HEFTE & PAPIERE

FORDERN SIE UNSEREN NEUEN KATALOG AN!

0202/27053-36 oder info@sedulus.de

Sedulus Vertriebs GmbH • Zum Alten Zollhaus 2 • 42281 Wuppertal • info@sedulus.de • www.sedulus.de

Grundschule aktuell

Postvertriebsstück · Entgelt bezahlt DP AG
D 9607 F · ISSN 1860-8604

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

Versandadresse

Herbsttagung des Grundschulverbandes

13. / 14. November 2015 | Lernkulturen

Es geht um das Lernen … und die Ausbildung einer Lernkultur

Thema und Ziel der Tagung

Neben der aktuellen Diskussion um Leistung und das Erreichen von bestimmten Zielen geht es zunehmend um das »Wie« der zu erbringenden Leistung: Also um das Lernen bzw. das Ausbilden einer Lernkultur.
Der Begriff der Lernkultur steht einer Leistungskultur nicht entgegen, ergänzt die Zieldimension aber um die Diskussion des besten Weges. Diskussionen über zu erreichende Ziele sind immer mit einem bestimmten Lernverständnis verbunden.
Hamburg ist dabei, einen neuen Umgang mit Kindern an pädagogischen Einrichtungen zu entwickeln. Dieser berücksichtigt nicht nur fachliche Lernziele, sondern vor allem überfachliche Lernziele im Sinne einer pädagogischen Kultur.
Einblicke in die verschiedenen Lernkulturen können Sie bei den **Hospitationen am Freitagvormittag** erleben und mit den Gastgebern die jeweiligen Schwerpunkte des pädagogischen Lernkonzepts diskutieren. Die Hospitationen werden an fünf Hamburger Schulen zu folgenden Themenschwerpunkten angeboten: Englisch-immersiver Unterricht, Lernräume / Leistungsrückmeldung, Jahrgangsübergreifendes Lernen, Philosophieren mit Kindern, Partizipation. Am Samstag haben Sie die Möglichkeit, an zwei AGs zum Tagungsthema teilzunehmen.

Tagungsverlauf

Freitag, 13. 11. 2015, 15.00 bis 19.00 Uhr

Zwei Impulsreferate:
– »Forschendes Lernen«, Prof. Dr. Markus Peschel, Professur für Didaktik des Sachunterrichts, Universität des Saarlandes
– »Schulräume = Lernräume«, Adrian Krawczyk, Architekt, Hamburger Schulbehörde

Podiumsdiskussion »Räume zum Leben und zum Lernen«
– Diskussion mit Vertretern des Hamburger Senats, der Landeselternvertretung Hamburg, aus Schule und Schülerschaft und Adrian Krawczyk

Abendessen

Samstag, 14. 11. 2015, 9.30 bis 15.00 Uhr

Zehn Arbeitsgruppen zu den Themenbereichen:
Lernräume, Leistungsrückmeldungen; Partizipation – Lernen mitgestalten; Forschendes Lernen; Englisch-immersiver Unterricht; Jahrgangsübergreifendes Lernen; Eingangsphase präventiv / kreativ gestalten.; Medienbildung in der Grundschule; Lernen durch Fotografieren; Übergänge gemeinsam gestalten

Nach einer Pause folgt eine zweite inhaltsgleiche AG-Runde, sodass jede/r Teilnehmer/-in an zwei AGs teilnehmen kann.

Tagungsabschluss
Resümee und Verabschiedung
Gemeinsamer Imbiss oder Lunchpaket

Ort

Winterhuder Reformschule
Meerweinstr. 26 – 28; 22303 Hamburg; www.sts-winterhude.de

Zielgruppe
Grundschullehrer/-innen, Erzieher/-innen, Schulleiter/-innen, Elternvertreter/-innen, Fortbildner/-innen

Tagungsbeitrag
Für Mitglieder des Grundschulverbandes: 99 Euro
Für Nichtmitglieder: 125 Euro
Stornogebühren bei Absage nach 15. 10. 2015: 50 Euro
Bei kurzfristigem Rücktritt (14 Tage vor dem Veranstaltungstermin) wird die gesamte Teilnahmegebühr erhoben. Eine Vertretung des angemeldeten Teilnehmers ist selbstverständlich möglich.

Im Preis enthalten sind die Tagungsgebühren und die Verpflegung während der Veranstaltung.

Unterkunft
Bitte rechtzeitig selbst organisieren, Vorschläge dazu finden Sie unter: www.grundschulverband.de

Anmeldung
Die Teilnehmerzahl ist begrenzt. Anmeldungen werden in der Reihenfolge des Eingangs bearbeitet.
Anmeldeschluss ist der 15. 10. 2015.
Die Tagungsgebühr wird mit der Anmeldung fällig.
Bankverbindung: Postbank Frankfurt;
IBAN: DE26 5001 0060 0195 6716 05, BIC: PBNKDEFF

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