



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 126



Individuelles Lernen



Tagebuch

- S. 2 Darf's ein bisschen mehr sein? (E. Brinkmann)

Thema: Individuelles Lernen

- S. 3 Jede/r für sich und alle gemeinsam (U. Hecker)
 S. 5 Heterogenität – Problem oder Chance beim individuellen Lernen? (W. Grimm)
 S. 10 Kinder übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess (P. Hiebl / A. Pfrang)

Praxis: Individuelles Lernen

- S. 14 Wie kann eine Veränderung der Lern- und Schulkultur gelingen? (U. Eller / L. Greco)
 S. 17 Lern-Landkarten visualisieren Lernspuren (G. Gravelaar)
 S. 21 »Es war mir eine Ehre, mit euch zu schreiben« (B. Leßmann)

Rundschau

- S. 25 10 Jahre VerA: Das Ziel ist verfehlt (GSV, GEW, VBE, BLLV)
 S. 26 Wie wirkt jahrgangsübergreifendes Lernen? (U. Carle / H. Metzen)
 S. 28 Inklusive Schulentwicklung – ein Hürdenlauf (U. Widmer-Rockstroh)
 S. 30 Auf dem Weg zur eigenen Handschrift mit Hilfe verschiedener Hefte (A. Fruhen-Witzke)
 S. 32 Sprachbildung statt Sprachtraining (Resümee einer Fachtagung)
 S. 33 Erwin-Schwartz-Grundschulpreis an Jörg Ramseger
 S. 33 Zur Diskussion um »inklusive Diagnostik« (S. Jeuk)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 34 Hessen: Inklusion – ein »Megathema«
 S. 36 Bayern: Wie Leistungserhebung und -messung die Bayern »bewegt«
 S. 38 Hamburg: ... und Unterricht gibt es auch noch!
 S. 41 Schleswig-Holstein: Auf dem Weg zur notenfreien Grundschule?

Miteinander und voneinander lernen

»Werden die Chancen von Heterogenität genutzt, lernen die Kinder miteinander und nicht nebeneinander, wie es in manchem Unterricht praktiziert wird, der zwar modernistisch daherkommt, aber alles andere als innovativ ist«, schreibt Wendelin Grimm in seinem Beitrag zur viel diskutierten Frage, ob Heterogenität Problem oder Chance beim individuellen Lernen ist ▶ ab S. 5



Kinder übernehmen Verantwortung

... für ihr eigenes Lernen. Dieses Ziel muss eine moderne, kindergemäße Grundschule verfolgen. Die Bedürfnisse und die Erfahrungen der Kinder müssen einbezogen werden und: Die Eigenverantwortung der Kinder muss gefördert werden. Beides ist für ihren Lernerfolg von Bedeutung. Dazu schreiben Petra Hiebl und Agnes Pfrang ▶ ab S.10

Wie Kinder individuelle Lernwege gehen und wie Lern- und Schulkultur dadurch verändert werden, dazu die Beiträge von Ursula Eller, Luisa Greco, Gisela Gravelaar und Beate Leßmann im Praxisteil ▶ ab S. 14

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);
 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: Bert Butzke (Titel, S. 1, 3, 4); Luisa Greco (UII); fototeam dölzer (S. 13);
 Autorinnen und Autoren, soweit nicht anders vermerkt

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

Anzeigen: Verlagsgruppe Beltz, Tel. 0 62 01 / 6 00 73 86, c.klinger@beltz.de

Druck: Beltz, Bad Langensalza, 99974 Bad Langensalza

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6065**

Beilagen: Prospekt des Toussini – Circus mobile; Grundschule aktuell
 SPEZIAL »Wer mag noch Schulreformen« zur Verleihung des Erwin-Schwartz-Grundschulpreises 2014 an Jörg Ramseger

▶ 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.



Gewerkschaft
Erziehung und Wissenschaft



Grundschrift
verband

Verband Bildung und Erziehung

VBE

10 Jahre VerA: Ziel verfehlt

»Gemeinsam für Bildung« erarbeitete der Grundschriftverband mit der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, dem Verband Bildung und Erziehung und dem Bayerischen Lehrer- und Lehrerin-nenverband ein Manifest zu den Vergleichsarbeiten (VerA). Bemerkenswert: Das Manifest geht von einem gemeinsamen Verständnis aus: »Eine gute Schule ist Lern- und Lebensort. Wie die Menschen in ihr zusammen leben und lernen, bestimmt ihre Qualität. Schule lässt sich nicht auf messbare Fachleistungen reduzieren.« Das Manifest im Wortlaut: ▶ ab S. 25

Erwin-Schwartz-Grundschulpreis

Seinen Grundschulpreis vergibt der Grundschriftverband an Personen, die sich um die Grundschule und die Bildung ihrer Kinder besonders verdient gemacht haben. Am 9. Mai dieses Jahres – zeitgleich mit dem Erscheinen dieses Heftes – hat **Prof. Dr. Jörg Ramseger** diesen Preis erhalten. ▶ S. 33

Die Laudatio und die Rede von Jörg Ramseger finden Sie in einem SPEZIAL, das dieser Ausgabe beiliegt.



Rückenwind

Wieder einmal steht kinderfreundliche Pädagogik im Gegenwind: Eine angebliche Rechtschreibkatastrophe wurde zum Medienaufreger; Bundesländer tun sich schwer, die notwendigen Bedingungen für gelingende Inklusion zu schaffen; PISA-Ergebnisse werden in fruchtlosen Tabellenplatz-Debatten zerredet statt benachteiligten Kindern endlich zu helfen. Die wenigen Beispiele zeigen: Die Grundschule, ihre Kinder, Eltern und PädagogInnen brauchen einen starken Grundschriftverband als Bürger- und Bildungsinitiative. Dazu zwei Schlaglichter:



▶ **Erwin-Schwartz-Grundschulpreis:** Diese Auszeichnung vergibt der Grundschriftverband an Personen, die sich um die Grundschule und die Bildung ihrer Kinder besonders verdient gemacht haben. Im Mai dieses Jahres hat Prof. Dr. Jörg Ramseger den Preis erhalten. In seiner wissenschaftlichen Begleitforschung hat er stets mit den Lehrkräften Möglichkeiten gesucht, wie Kinder unterstützt werden können, ihre Potenziale zu entfalten. Dabei verbindet er kritische Analyse mit Wertschätzung für die Arbeit der PädagogInnen in der Praxis. Dieses Herangehen unterscheidet sich wohltuend von der zurzeit vorherrschenden Empirie. Solcherart kritisch-konstruktive Wissenschaft braucht die Grundschule auf ihrem Weg zur inklusiven Schule.

▶ **10 Jahre VerA:** Das war schon ein Politikum: »Gemeinsam für Bildung« erarbeitete der Grundschriftverband mit der GEW, dem VBE und dem BLLV ein Manifest zu den Vergleichsarbeiten (VerA). Das Manifest wurde zur »VerA-Zeit« im Mai der Kultusministerkonferenz übergeben. Gemeinsames Fazit der Verbände: »Das Ziel ist verfehlt – Schulen brauchen Unterstützung statt Testeritis!« Die VerA-Tests aber, so die Verbände übereinstimmend, »helfen weder den Schulen noch den Kindern«. Der Aufwand für VerA ist hoch, verschlingt viel Geld und bindet Lern- und Arbeitszeit – der Ertrag für Förderung ist aber sehr gering. Es ist sinnlos, immer neue Bestandsaufnahmen bekannter Schwächen vorzunehmen, wenn es an Mitteln zu deren Überwindung fehlt. Notwendig ist ein Repertoire nachhaltig wirkender Evaluationsinstrumente, das den Schulen zur Verfügung stehen muss. Dazu hat der Grundschriftverband mit seinen Projekten »Pädagogische Leistungskultur« und »Individuell fördern – Kompetenzen stärken« bereits umfangreiche Praxisideen und -vorschläge veröffentlicht.

Das Engagement des Grundschriftverbands bedeutet Rückenwind für alle, die weiter an der Reform der Grundschule, ihrer Entwicklung zu einem kinderfreundlichen Lern- und Lebensort arbeiten.

Ulrich Hecker

Darf's ein bisschen mehr sein?



Erika Brinkmann

Grundwortschatz heißt das neue Zauberwort für die Reform des Rechtschreibunterrichts. Bayern und Berlin/Brandenburg haben einen – Hamburg und Bremen wollen einen und auch in anderen Bundesländern wird darüber diskutiert. Das intensive Üben orthografisch korrekter Wörter soll helfen, die vom SPIEGEL vor einem Jahr ausgerufene »Rechtschraipkaterstrofe« zu beenden. Dabei gilt offenbar die Devise »je mehr, desto besser«.

Neu ist die Idee eines Grundwortschatzes allerdings nicht. In den 1980er Jahren galt er bereits einmal als Lösung für die schon damals beklagten Rechtschreibprobleme. Es gab verschiedene Varianten von mehreren hundert bis über tausend zu übenden Wörtern in den verschiedenen Bundesländern. Aber: Welche Wörter sollen es sein? Der Wortschatz der deutschen Standardsprache umfasst ca. 70.000 Wörter, viele Schulanfänger verstehen bereits ca. 20.000 Wörter und verfügen über 3.000 bis 5.000 Wörter in ihrem aktiven Wortschatz, die sie produktiv nutzen können. Die Gesamtgröße des deutschen Wortschatzes wird auf 300.000 bis 500.000 Wörter (Lexeme) geschätzt. Das sind schon am Schulanfang zu viele Wörter, als dass man sie alle als Übungswortschatz erwerben und bei Bedarf in der orthografisch korrekten Form aus dem Gedächtnis abrufen könnte. Glücklicherweise besteht unsere Schrift nicht aus Logogrammen wie die chinesische Schrift – wir müssen uns nicht die spezifische Schreibweise der einzelnen Wörter merken, um lesen und schreiben zu können. Das alphabetische System unserer Schrift ermöglicht es uns, mithilfe von nur 26 Zeichen alle Wörter aufschreiben und lesen zu können. Noch nicht gleich in der verabredeten Norm, die über Jahrhunderte hinweg unter Nutzung ganz unterschiedlicher Prinzipien gewachsen ist, aber doch so, dass man sich schriftlich verständigen kann. Neben diesem *alphabetischen Prinzip* brauchen wir für das orthografisch korrekte Schreiben noch viele andere Kenntnisse und Fertigkeiten, wie z.B. die bewusste Nutzung des *Stammprinzips*, um sich Um- und Auslaute erschließen zu können, aber auch um besondere Schreibungen für die Dehnung und Schärfung (h-Schreibung, Doppelvokale und Doppelkonsonanz) einzubeziehen und

selbstverständlich auch die Fähigkeit, im Zweifelsfalle in einem Wörterbuch *nachschlagen* zu können. Das bewusste *Üben* und *Sich-Merken* der spezifischen Schreibweise von einzelnen Wörtern im Sinne eines *Modellwortschatzes* trägt in diesem Zusammenhang auch dazu bei, beim Rechtschreiben immer kompetenter zu werden. Damit dies für die einzelnen Kinder besonders wirksam werden kann, sollten diese Übungswörter nach drei Kriterien ausgewählt werden:

1. *Ganz besonders häufige Wörter* – das sind in allen Texten in erster Linie die kleinen Funktionswörter wie »ich«, »ein«, »auch«: Die 50 häufigsten decken bereits fast 50 Prozent der laufenden Kindertexte ab, besonders im Anfangsunterricht ist es sinnvoll, diese mit den Kindern parallel zum lautgerechten Schreiben einzuüben.
2. *Wörter*, die z.B. im Rahmen eines Projektes oder besonderen Ereignisses im *Klassenverband* gerade eine *wichtige Rolle* spielen: Sie können als Modellwortschatz dienen und bedeutsame orthografische Elemente in die Aufmerksamkeit der Kinder rücken, und
3. *individuelle Wörter* der einzelnen Kinder, die sie häufig für ihre eigenen Geschichten brauchen oder die ihnen beim richtigen Schreiben besonders schwerfallen.

Um diese Wörter erfolgreich einüben zu können, müssen die Kinder ein geeignetes Verfahren kennen- und anwenden lernen – wie das »Abschreiben in vier Schritten« –, damit sie in der Lage sind, sich wichtige Wörter auch noch später in ihrem Leben bei Bedarf selbstständig anzueignen.

Nicht die Menge macht es – sondern das Prinzip: Im Rahmen eines breit angelegten Rechtschreibunterrichts, der den Kindern tragfähige Grundlagen zum richtigen Schreiben vermittelt, ist das selbstständige Einüben von Wörtern ein wesentliches Element.

E. Brinkmann

Dr. Erika Brinkmann
Professorin für deutsche Sprache, Literatur und ihre Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Schwäbisch Gmünd; Landesvorsitzende des Grundschulverbandes in Baden-Württemberg und Mitglied des Bundesvorstandes.

Ulrich Hecker

Jede/r für sich und alle gemeinsam

Lernprozesse und Lernwege der einzelnen Kinder sind stets individuell und damit sehr verschieden. Ihre Lerngeschwindigkeit unterscheidet sich ebenso stark. Fertigkeiten, Interessen, Vorerfahrungen der Kinder liegen oft weit auseinander.

In einer Lerngruppe oder Klasse arbeiten Kinder mit ganz unterschiedlichen Neigungen, Verhaltensweisen und unterschiedlichem Leistungsvermögen, die nicht im Gleichschritt zu gleichen Lernergebnissen kommen können. Diese Tatsache lässt Schule und LehrerInnen immer wieder an Grenzen stoßen. Pädagoginnen und Pädagogen stehen daher vor der anspruchsvollen Aufgabe, ihr Arbeitsumfeld (und das der Kinder) so zu gestalten, dass individuelles Lernen möglich, gefördert und unterstützt wird.

»7-G-Unterricht« – (k)eine Karikatur?

Im Widerspruch zu dieser Notwendigkeit lässt sich die Tradition des Lehrens und Lernens an deutschen Schulen eher als Prinzip des »7-G-Unterrichts« beschreiben. Ingvalde Scholz schreibt:

»Doch nur selten hat die Erkenntnis einer heterogenen Lerngruppe Konsequenzen für die Unterrichtsgestaltung. Stattdessen gehen viele Lehrer von einem fiktiven Mittelmaß aus und praktizieren das Lernen im Gleichschritt nach dem Prinzip des sogenannten 7-G-Unterrichts: Die gleichen Schüler lösen beim gleichen Lehrer im gleichen Raum zur gleichen Zeit im gleichen Tempo die gleichen Aufgaben mit dem gleichen Ergebnis.«

Dieses Bild dürfte inzwischen für die wohl meisten Schulen eine Karikatur darstellen, und doch entspricht es noch immer einer Praxis, die nach vielen Beobachtungen und Erfahrungen von Schülern, Eltern und Lehrerinnen keineswegs durchgängig überwunden ist. Bleibt die Unterschiedlichkeit in jeder Lerngruppe unberücksichtigt, entsteht nahezu zwangsläufig ein »Teufelskreis des Misslingens«: Fehlende individuelle Passung führt zu Über- oder Unterforderung, was Lernmotivation verringert, Lernverhalten beeinträchtigt und Lernerfolge behindert.

Nicht selten werden beim Lernen im Gleichschritt leistungsschwächere Schüler entmutigt und resignieren, während sich besonders begabte oder schnell Lernende längst langweilen. Statt der Orientierung an einem (vermeintlich) »mittleren Niveau« oder »dem Durchschnitt« gilt es also, sich der Heterogenität bewusst zu werden und sie so weit wie möglich produktiv zu machen.

Den Blick auf das Lernen der Kinder

Kinder sind verschieden. Sie haben unterschiedliche Lernvoraussetzungen, entwickeln sich unterschiedlich schnell, können und wissen unterschiedlich viel und lernen auf unterschiedliche Art und Weise.

Individuelles Lernen heißt, dass das einzelne Kind im Mittelpunkt steht und entsprechend seiner Voraussetzungen, Begabungen und Fähigkeiten gefördert wird.

Für den Unterricht bedeutet das, sich auf jedes Kind mit seinen individuellen Voraussetzungen einzustellen. Dabei gilt es, die Unterschiedlichkeit der Kinder nicht als Hindernis anzusehen, sondern als Bereicherung und Chance für gemeinsames Lernen.

Die »Individualisierungs-Falle«

Bei allem sichtbaren Bemühen um Individualisierung gibt es für Schule und ihre Pädagoginnen und Pädagogen eine gefährliche Falle: Eine einseitige »Individualisierungs-Didaktik«, in der das Lernen der Kinder vereinzelt wird. Am Schulanfang, so wissen wir, sind Kinder in ihrer Entwicklung um bis zu drei oder sogar vier Jahre auseinander. Sie sind also individuell unterschiedlich entwickelt und lernen individuell unterschiedlich. Ein Irrtum ist es aber, diese Erkenntnis unmittelbar didaktisch und methodisch umsetzen zu wollen. »Das ist didaktisch zu kurz

gesprungen«, schrieb Horst Bartnitzky. Von der Lehrerin vorgegebene Arbeitspläne, Lese-Übungshefte, Rechtschreibkurse, »Rechen-Joggings« und eine Unzahl von Arbeitsblättern können dazu führen, das Lernen der Kinder zu vereinzeln: Jedes Kind arbeitet verschiedene Materialien ab, die Lehrerin führt Strich- und Abhaklisten, ordnet den Kindern »gezielt« bestimmtes Fördermaterial zu.

Alltägliche Praxis werden sollte, dass Lernen immer auch gemeinsames Lernen ist: Jedes Kind ist auf Anregungen durch andere angewiesen, es braucht Rückmeldungen von anderen Kindern, seine Lernentwicklung ist auf Austausch und Auseinandersetzung mit anderen angewiesen.

Unterrichtspraktisch sollen zwei Prinzipien zusammenkommen: Die Beachtung der Individualität und die Einbettung des individuellen Lernens in das gemeinsame Lernen: Vielfalt in der Gemeinsamkeit.



Der *didaktische Schlüssel* dazu ist das gemeinsame Thema, das gemeinsame Projekt. Es muss so angelegt sein, dass Kinder auf unterschiedlichen Niveaus arbeiten können, jedes Kind mit seinen Möglichkeiten zur gemeinsamen Thematik beitragen kann und die Differenzierung im Thema stattfindet, nicht außerhalb, von den Kindern ausgeht und nicht »von oben herab«.

In solchen Arbeitsprozessen erlernen Kinder Arbeitsmethoden und -techniken, mit deren Hilfe sie zunehmend eigenständig und individuell weiter lernen und üben können.

Lernen braucht Wert-Schätzung

Lernen ist ein Verb, ein »Tätigkeits-Wort«: Lernen muss aktiv und produktiv sein, wenn es gelingen soll. Dazu brauchen Kinder mehr Raum und mehr Zeit. »Zeiten und Räume zum Bewegen – Spielen – Verweilen sind genauso wichtig wie Zeiten und Räume zum kognitiven Arbeiten im engeren Sinn. Die ersteren sind Voraussetzung für letztere« (Kersten Reich).

Alle Leistungen der Kinder wahrzunehmen, zu würdigen und zu dokumentieren ist eine zentrale Aufgabe. Kinder sollen Erlebtes, Erfahrenes, Gekanntes und Gelerntes zeigen – für andere und auch zur eigenen Selbstvergewisserung. Von Anfang an sollen sie ihre eigenen Lernwege beschreiben: In Lerntagebüchern oder Portfolios halten sie eigene Ideen und Ansichten, Lernwege, Entdeckungen und Erfindungen fest. Ihre Mühe bekommt dadurch sichtbaren Ausdruck und bleibenden Wert: Arbeitsergebnisse sind »gesamelte Lernspuren«. Der Prozess des Produzierens, Sammelns, Auswählens, Dokumentierens, Reflektierens und Präsentierens durchzieht wie ein roter Faden die Arbeit in der Klasse.

Zu einem Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler Gelegenheiten haben, ihren Lernprozess selbst zu steuern und zu verantworten, gehört, dass Kinder eigene Schwerpunkte setzen und im eigenen Lerntempo arbeiten können. Lernaufgaben sind dann »gut«, wenn sie neben individuell befriedigenden auch gemeinschaftliche Leistungen ermöglichen. In solchen differenzierten Arbeits- und Lernprozessen wächst zudem die Fähigkeit, sich selbst Rückmeldung über Lernvorgang und Lernergebnis geben zu können und Verantwortung für das eigene Lernen zu übernehmen.

Unterricht: Umgebungen für gelingendes Lernen

Gemeinsames und individuelles Lernen in heterogenen Lerngruppen gestalten – das ist die anspruchsvolle und spannende Aufgabe. Jedes Kind lernt anders, daher kommt es darauf an, Kinder individuell beim Lernen zu begleiten. Wenn Kinder selbstständig arbeiten, hat die Lehrerin mehr Zeit für das einzelne Kind. Mit veränderten Arbeits- und So-

zialformen wandelt sich auch die Rolle der Lehrerin. Immer mehr bewegt sie sich von der »Lenkerin und Führerin« hin zur Beraterin, Anregerin, Moderatorin und Organisatorin. Eine Hauptaufgabe ist es, produktive Lernsituationen zu initiieren.

Wenn Lehrerinnen Unterrichtsthemen oder Lerngegenstände so aufbereiten, dass Kinder mit ganz unterschiedlichen Voraussetzungen erfolgreich arbeiten können, dann erzielen sie nachweislich bessere Lernergebnisse.

Individuelles Lernen erfordert eine Unterrichtspraxis, die »sowohl die *fachdidaktischen Anforderungen* berücksichtigt als auch *die Lernerfolge bei jedem Einzelnen* in den Blick nimmt«, schreibt Reinhard Stähling: »In den nicht bearbeiteten stofflichen Hürden liegen die Ursachen dafür, dass ein Teil der Schülerinnen und Schüler die Basisfähigkeiten in der Schule nicht erlernen. Die Schule selbst aber hat die Pflicht, die »stofflichen Hürden«, die »kritischen Stellen« des Lerngegenstands gezielt und intensiv zu bearbeiten, so dass alle Schülerinnen und Schüler die Kernelemente der Mathematik und der Sprache, die Basisfähigkeiten, wirklich erwerben, um am gesellschaftlichen Leben erfolgreich teilhaben zu können.«

Individuelles Lernen und Inklusion

Individuelles Lernen führt bei *allen* Kindern zu besseren Lernergebnissen. Ohne Individualisierung des Lernens wäre für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf ein gemeinsamer Unterricht mit anderen Kindern nicht möglich. Dabei ist es inzwischen eine verbreitete Erfahrung, dass die Teilnahme behinderter Kinder die Lernatmosphäre positiv beeinflusst. Ein erfolgreiches »Gemeinsames Lernen« setzt aber auch eine angemessene personelle, sachliche und räumliche Ausstattung der Schulen und die Qualifikation der pädagogischen Mitarbeiter voraus. Jörg Ramseger definiert es so: »Inklusion heißt dann: Jedes Kind mit seinen persönlichen Eigenarten annehmen und die Selbstbildung der Individuen in der Gemeinschaft der Verschiedenen zu ermöglichen.«

Die Dialektik von individuellem Lernen und gemeinsamem Unterricht in einer förderlichen Lernumgebung ist eine anspruchsvolle Herausforderung.

Gerade im aktuellen Kontext von »Inklusion« und »inklusivem Unterricht« ist die Arbeit an einer »inklusive Didaktik« überaus bedeutsam. Sie beruht auf der Einsicht, dass Lerngruppen auf verschiedenen Ebenen heterogen sind. Diese Heterogenität fasst sie als Bereicherung auf. Akzentuiert wird dabei ein Menschenbild, das »eine individualisierende und kompetenzorientierte Sicht auf die vielfältigen Lernweisen aller Schülerinnen und Schüler« zur Grundlage hat (Simone Seitz). Im inklusiven Unterricht muss jedes Kind einen Sinn für sich selbst spüren und erleben können. Dabei geht es auch um die Vermittlung von Fertigkeiten, Fähigkeiten und Wissen, mehr aber noch um die Organisation von Lerngelegenheiten, die Kinder anregen und anstiften, berühren und beteiligen, neugierig und aktiv machen. Ertragreiches Arbeiten und lebendige Gemeinschaft machen Kinder stark. ■



Literatur

- Barnitzky, Horst: Selbstständigkeit fördern – Irrwege und Innovationen gegenwärtiger Schulpraxis. In: »Grundschule aktuell«, Heft 102 (Mai 2008), S. 9 ff.
 Erfolg braucht System. Lernen auch. Ergebnisse der 3. Fachkonferenz »Schulerfolg sichern« in Sachsen-Anhalt, www.schulerfolg-sichern.de/fileadmin/dateien/Veranstaltungsmaterial/Rueckblick/Dokumentation.pdf
 Reich, Kersten: Inklusive Didaktik. Weinheim und Basel 2014, S. 186.
 Scholz, Ingvalde: Es ist normal, verschieden zu sein – Unterrichten in heterogenen Klassen. www.pedocs.de/volltexte/2010/1450/pdf/Scholz_Spagat_Scholz_Normal_W_D_A.pdf
 Seitz, Simone: Zu einer inklusiven Didaktik des Sachunterrichts. In: Kaiser, A./Pech, D. (Hg.): Integrative Dimensionen für den Sachunterricht. Baltmannsweiler 2004, S. 175.
 Stähling, Reinhard: Stoffliche Hürden und Inklusion. In: »Grundschule aktuell«, Heft 122 (Mai 2013), S. 24 ff.

Wendelin Grimm

Heterogenität – Problem oder Chance beim individuellen Lernen?

Homogene Lerngruppen – eine Illusion

Uns Deutschen wird Ordnungsliebe nachgesagt. In der Tat: Die meisten von uns mögen Unordnung nicht. Sogar Vielfalt wirkt bedrohlich, wenn wir den Überblick verlieren. Sie muss deshalb geordnet werden: nach Kriterien, in Kategorien oder in Schubladen. Vielfalt wird damit in Segmente unterteilt, die in sich relativ homogen und überschaubar sind.

Dieses Denken herrscht natürlich auch im Schulbereich. Auch hier wird geordnet. Hatte man in kleinen Dorfschulen noch jahrgangsübergreifende Klassen, gelang es in den nachfolgenden größeren Schuleinheiten, die Altersheterogenität durch Jahrgangsklassen deutlich zu begrenzen. Homogen sind diese Klassen aber immer noch nicht, denn es zeigen sich Leistungsunterschiede bei den Kindern.

Wieder waltet der Ordnungssinn: Die Kinder werden grob gerechnet nach drei Leistungsgruppen hierarchisch geordnet. Bei dem oberen (!) Bereich ist die Rede von Leistungsstarken, von Spitzen, von sehr Guten und von Hochbegabten. Der mittlere Bereich ist gekennzeichnet von den Durchschnittlichen, den Mittelmäßigen oder den gerade noch Guten. Schwache und schlechte Schüler stehen am Ende im unteren Bereich. Interessanterweise werden für diese Einteilung immer noch Kategorien wie gut und schlecht verwendet, die Assoziationen zum Moralischen hin wecken.

Egalisierungsstrategie

Besonders der untere Leistungsbereich stört die Sehnsucht nach Homogenität. Oder schlägt vielmehr das soziale Gewissen bei dem Versuch, diese Kinder durch Fördermaßnahmen in den mittleren Leistungsbereich anzuheben? Zunächst werden aber erst mal alle Kinder undifferenziert unterrichtet. Die Folgen sind einkalkuliert und das pädagogische Reparaturset steht schon bereit: Defizite entstehen, Defizite werden »diagnostiziert« und dann »weggefördert« – mit Erfolg?

Die Scholastik-Studie (Weinert/Helmke 1997) stellte fest, dass es mit dieser Egalisierungsstrategie nicht gelingt, die Leistungsheterogenität nach unten zu beschneiden. Der untere Bereich kann nicht auf das Niveau des mittleren angehoben werden. Die Schere bleibt, obwohl der obere Leistungsbereich vernachlässigt wird. Die Egalisierungsstrategie wurde in den Sechziger- und Siebzigerjahren des vorigen Jahrhunderts in den alten Bundesländern favorisiert, unter anderem mit dem Ziel *kompensatorische Erziehung*.

Die Fehler der Egalisierungsstrategie liegen in der undifferenzierten Sicht des einzelnen Kindes. Zwar werden dessen Lernergebnisse festgestellt, es fehlt aber der Blick auf den eigentlichen Lernprozess, um Schwierigkeiten in dessen Verlauf zu erkennen, deren Gründe zu finden und Präventionsmaßnahmen zu treffen.

Erst wenn das Kind zwar noch nicht in den berühmten Brunnen gefallen ist, aber schon mit bereits nassen Füßen langsam den Mut verliert, wird es einem Förderkurs außerhalb des Klassenverbandes zugewiesen, beispielsweise weil es in Mathematik Defizite hat. Also wird dort zusammen mit anderen schwachen Mathematikern unspezifisch Mathematik geübt. Die Bedürfnisse des einzelnen Kindes, was es braucht, um den Lernprozess weiterführen zu können, interessieren wenig.

Allein schon diese Selektion für einen defizitorientierten Förderkurs außerhalb des Klassenverbandes bedeutet für das Kind eine Stigmatisierung, die das Vertrauen in seine eigenen Fähigkeiten untergräbt. Es lernt damit vor allem

eines: Hilflosigkeit. Dieser Effekt wird noch verstärkt durch einen Defizitblick, der Stärken des Kindes nicht erkennt. Damit wird die Chance vergeben, an den Stärken anzusetzen, denn mit einem gestärkten Selbstvertrauen lassen sich Schwierigkeiten doch viel leichter überwinden.

Eine längere Separation vom Klassenverband schmälert eine wichtige Voraussetzung für erfolgreiches Lernen: die Sicherheit dazugehören. Kinder wie Erwachsene haben das elementare Bedürfnis nach gelingenden sozialen Beziehungen. Wer sich ständig fragen muss, gehöre ich noch dazu oder nicht, büßt seine Motivation ein (Bauer 2008).

Elitestrategie

Wenn es auch mit beträchtlichem Aufwand von externen Förderstunden nicht gelingt, den unteren Leistungsbereich auf das Niveau des mittleren anzuheben, was dann? Sollen alle anderen warten, bis diese Gruppe gleichgezogen hat, um Homogenität herzustellen? Das könnte lange dauern, mit zweifelhaftem Erfolg.

Mit dem die Homogenität störenden unteren Leistungsbereich kann auch noch anders verfahren werden. Bei der Elitestrategie konzentriert man sich auf den oberen Leistungsbereich, allenfalls noch auf den mittleren und versucht, diese beiden möglichst weit anzuheben. Wer den Anschluss an das Lernpensum verliert, muss woanders gefördert werden.

Eine Affinität zu dieser Elitestrategie zeigt sich bei den Selektionsmechanismen unserer Schulsysteme, und zwar nicht erst in der Sekundarstufe. Bereits vor dem Eintritt in die Grundschule können Kinder vom Schulbesuch zurückgestellt oder gleich einer Förderschule zugewiesen werden. Während der Grundschulzeit gibt es Nichtversetzungen und, soweit keine Inklusion durch-

geführt wird, abermals die Möglichkeit der Einweisung in Förderschulen.

Nach dem vierten Schuljahr erfolgt beim Übergang in gegliederte Schulen erneut eine Selektion, um möglichst homogene Klassen herzustellen. In den folgenden Jahren sind Nichtversetzungen und Querversetzungen in eine andere Schulform möglich. Letztere bewegen sich fast ausschließlich in eine Richtung.

Diese selektiven Maßnahmen haben zum Ziel, für Schülerinnen und Schüler die passende Schulform mit der angemessenen Förderung zu finden bzw. bei Nichtversetzung die dem Lernstand angemessene Klassenstufe. Der Preis dafür ist hoch. Im Alter von 15 Jahren ist bei einem beträchtlichen Teil der Schülerinnen und Schüler eine Verzögerung hinsichtlich der erreichten Klassenstufe von einem Jahr festzustellen. Im Schuljahr 2011/2012 mussten rund 156 000 Schülerinnen und Schüler eine Jahrgangsstufe wiederholen (DESTATIS Statistisches Bundesamt 2014), eine Maßnahme deren Wert umstritten ist.

Trotz aller Selektionen sind die Klassenverbände des gegliederten Schulsystems alles andere als homogen. Darauf deutet schon der Anteil von rund 43 % an Gymnasialschülern eines Jahrgangs hin (DESTATIS Statistisches Bundesamt 2014). Die Förderung von Hochbegabten innerhalb dieser Klassenverbände übersteigt mancherorts den pädagogischen Horizont, weshalb mit einem Griff in

die Selektionskiste noch weiter differenziert wird: Hochbegabtenklassen oder gar Hochbegabtenschulen.

Der Übergang in die Sekundarstufe strahlt sehr weit in die Grundschule hinein. Spätestens im Jahrgang 3 gerät bei Eltern der Leistungsgedanke in den Fokus. Die Frage taucht auf, ob denn ihr Kind fit für das Gymnasium oder die Realschule sei. Von der Grundschule wird eine Vorbereitung für diese Übergänge erwartet, die Richtung Elitestrategie geht.

Um Missverständnissen vorzubeugen, muss hier klargestellt werden: Egalisierungsstrategie und Elitestrategie sind Modellvorstellungen, die in strikter Ausprägung in der Schulwirklichkeit nicht vorkommen. Aber es finden sich mehr oder weniger Elemente davon. Die politische Diskussion über den Umgang mit Heterogenität im Schulbereich kreist im Wesentlichen um diese beiden Strategien, in den alten Bundesländern schon seit den Siebzigerjahren. Sie manifestiert sich in Schlagworten wie *Gleichmacherei* und *Ausgleich herkunftsbedingter Benachteiligung*.

Optimalstrategie – individuelles Lernen

Neben Egalisierungs- und Elitestrategie taucht in der öffentlichen Diskussion der dritte Weg überhaupt nicht auf: die Optimalstrategie (vgl. Abb. 2, S. 6). Diese Bezeichnung klingt verheißungs-

voll und weckt hohe Erwartungen. Der Anspruch lautet ganz einfach: Jedes Kind entsprechend seiner Potenziale fördern! Heterogenität wird weder ignoriert noch reduziert. Sie wird akzeptiert, nicht als notwendiges Übel, sondern als Chance. Um diese zu nutzen, müssen wir einen genauen Blick auf die Heterogenität einer Klasse werfen und so versuchen, die eindimensionalen Vorstellungen der Egalisierungs- und Elitestrategie zu überwinden.

Am Beispiel Thorsten soll das deutlich werden. Er steht in der Leistungshierarchie seiner Klasse ganz unten, allerdings nur, wenn man von seinen Leistungen im Kopfrechnen ausgeht. Im Bereich Geometrie liegt er im oberen Mittelfeld und geht es um Bauen und Konstruieren nach Bildvorlagen oder Zeichnungen, liegt er sogar an der Leistungsspitze. Ist Thorsten ein schwacher Schüler?

Das Beispiel von Thorsten zeigt:

- Das Bezugskriterium Leistung ist nicht eindeutig. Es setzt sich aus einer Reihe von Parametern zusammen.
- Ein Leistungsranking ist abhängig von dem jeweils zugrunde liegenden Kriterium.
- Heterogenität kann man nicht mit einem allgemeinen Leistungsranking beschreiben.
- Heterogenität ist komplex.
- Jedes Kind hat Stärken und Schwächen (Eller / Grimm 2012).

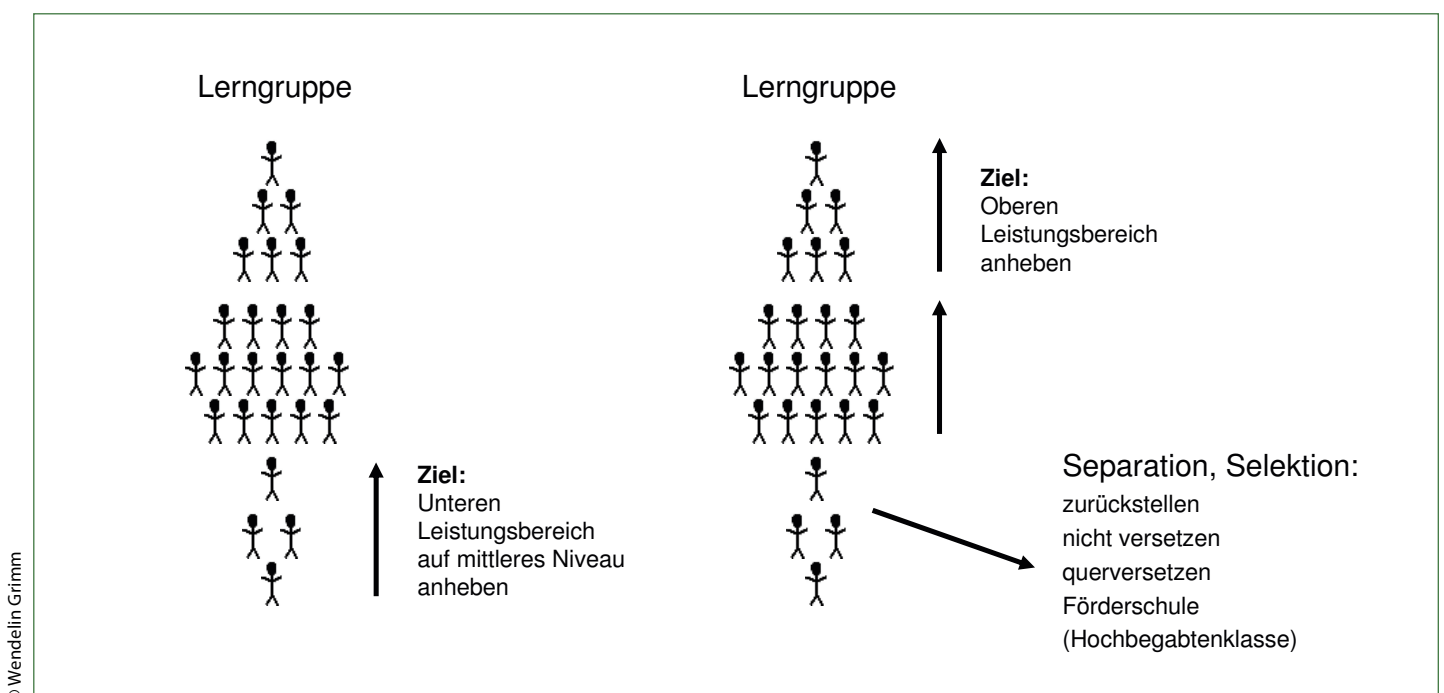


Abb. 1: Egalisierungsstrategie (links) und Elitestrategie (rechts)

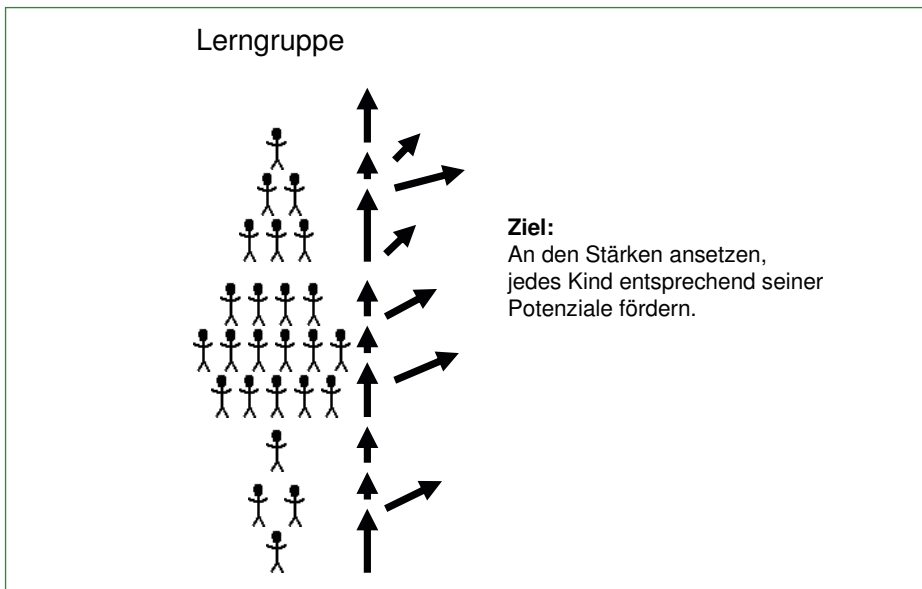


Abb. 2: Optimalstrategie

Dieses differenzierte Bild sowohl von Heterogenität als auch von jedem einzelnen Kind liegt der Optimalstrategie zugrunde. Damit jedes Kind entsprechend seiner Potenziale gefördert werden kann, bedarf es komplexer Lerneinheiten, die unterschiedliche Zielsetzungen erlauben. Es gibt dabei ein Fundament für alle und Erweiterungen, die individuell ergriffen werden können. Das Fundament lässt sich mit Grundkompetenzen beschreiben, die für das Kind bedeutsam und für weitere Lernprozesse essentiell sind (Bartnitzky 2006).

Individuelle Zielsetzungen sind bei eng umrissenen Lernvorhaben nicht möglich. So ergeben sich bei der im zweiten Schuljahr beliebten Lerneinheit »die Tulpe« sehr begrenzte Lernmöglichkeiten. Die komplexere Lerneinheit »Frühblüher« ermöglicht dagegen den Kindern individuelle Zielsetzungen über die Grundkompetenzen hinaus.

Eine anregende Lernumgebung und anspruchsvolle Lerngelegenheiten motivieren und führen zu einer aktiven Auseinandersetzung mit dem Lernvorhaben. Durch ihre individuellen Potenziale lernen die Kinder unterschiedlich viel. Die Schere wird ständig größer.

Das wirft Probleme auf. Kommt die Gemeinsamkeit der Klasse nicht zu kurz? Ist eine Leistungsmessung durch Ziffernnoten noch möglich? Man ist versucht, diesem Problem mit der Egalisierungsstrategie zu begegnen, gerät dann aber in ein unlösbares Dilemma zwischen zwei widerstrebenden Strategien. Es ist unmöglich, einerseits alle

Kinder entsprechend ihrer Potenziale fördern und andererseits sie wieder möglichst gleich zu machen. Es hilft nichts: Der Anspruch auf Gleichheit muss aufgegeben werden. Das ist keine Elitestrategie, denn auch Kinder mit Lernschwächen erwerben mindestens die Grundlagen.

Damit kein Kind verloren geht, wird es im Klassenverband prozessorientiert unterstützt. Nicht defizitäre Ergebnisse stehen im Fokus, sondern der Lernprozess selbst wird gefördert: »Das hast du schon gelernt. Das musst du noch lernen. Das kannst du so lernen.« Für Kind und Lehrkraft ist es erleichternd, wenn nicht bis zur Erschöpfung das Ziel Egalisierung im Vordergrund steht, sondern der Erwerb von Grundlagen. Meistens wird dann von selbst mehr daraus.

Förderkurse außerhalb des Klassenverbands sind nur sinnvoll mit genau umrissenen, möglichst individuellen Zielen, die nicht nur defizitorientiert sein sollten. Diese Förderung muss zudem zeitlich begrenzt sein. Fördern bedeutet bei der Optimalstrategie mehr als das Beseitigen von Defiziten. Es ist die primäre Aufgabe aller Lehrkräfte. Förderung brauchen alle Kinder, auch Hochbegabte.

Ressourcen für Fördermaßnahmen gehören primär in den Klassenverband, um eine Lernumgebung zu schaffen, in der jedes Kind seine Potenziale entfalten kann. Dort erzielen zusätzliche Stunden die höchste Effektivität. Die Optimalstrategie ist allerdings kein Biligmodell, schon gar nicht für Inklusion. Auch dort lernen die Kinder nicht von

selbst, sondern nur wenn die Bedingungen stimmen. Der Kosten-Nutzen-Effekt liegt dabei deutlich höher als bei Lernarrangements nach der Egalisierungs- oder Elitestrategie.

Miteinander und voneinander lernen

Werden die Chancen von Heterogenität genutzt, lernen die Kinder miteinander und nicht nebeneinander, wie es in manchem Unterricht praktiziert wird, der zwar modernistisch daherkommt, aber alles andere als innovativ ist (Bartnitzky 2010). Bereits bei der gemeinsamen Planung eines Lernvorhabens bringen die Kinder unterschiedliche Ideen, Anregungen, Vorwissensstände, Kompetenzen und Perspektiven ein. Das bereichert das Lernvorhaben und macht es für die Kinder zu ihrer Sache. Unterschiedlich sind auch Lernwege, Lernzeiten, Lösungen, Lernerträge und in Anspruch genommene Hilfen.

Individuelle Kompetenzen weisen Kinder als Experten auf bestimmten Gebieten aus, zum Beispiel:

- Mittelalter
- Rechenschritte planen
- große Zahlen
- Computer
- Technik, Fahrzeuge
- Bücher
- Geschichten schreiben
- Ernährung
- Bauen und Konstruieren (wie z. B. Thorsten)

Viele Kompetenzen sind außerschulisch erworben und den Lehrkräften meistens gar nicht bekannt. Die Experten übernehmen im Unterricht besondere Aufgaben, womit Lehrkräfte entlastet werden. Experten sind aber nicht nur Helfer, sie ergreifen auch besondere Herausforderungen, die aus dem Unterricht erwachsen. Ergebnisse, Verfahren und offene Fragen zu der Auseinandersetzung mit diesen Herausforderungen präsentieren sie der ganzen Klassengemeinschaft oder einer Gruppe und diskutieren darüber. So schließt sich der Kreis: Besondere Herausforderungen entwickeln sich aus dem Unterricht und fließen wieder in diesen ein (vgl. Abb. 3 auf S. 8).

Besondere Herausforderungen richten sich nicht nur an Hochbegabte oder sonstige sogenannte Leistungsspitzen, ►

Schritte zum individuellen Lernen

Wir interessieren uns für individuelles Lernen.

Was wollen wir damit erreichen?

Verschiedenheit bedeutet für uns ...

Unsere Strategie zum Umgang mit Heterogenität ...

Wir fördern Kinder, indem ...

Das wollen wir entwickeln ...

Das können wir bereits ...

Notwendige Maßnahmen sind ...

Das sind unsere nächsten Schritte ...

So können wir zusammen arbeiten ...

Diese Hilfen brauchen wir ...

Lerneinheit Zeit (Jahrgangsstufe 2)

Grundkompetenzen (Fundament):

- Tageszeiten benennen und eigene Aktivitäten zuordnen
- Von der Uhr die Zeit in vollen Stunden ablesen
- ...

Erweiterte Kompetenzen:

- Mit verschiedenen Verfahren die Zeit messen
- Rechenschritte finden und ordnen zur Lösung der Frage: Wie viele Sekunden hat ein Jahr?
- Die Zeit mit Zeitstrahlen darstellen
- Beispiele für sehr große und sehr kleine Zeiträume finden
- Erklären, warum die Zeit nicht überall gleich ist
- Nachdenken: Hat Zeit einen Anfang? Hat Zeit ein Ende?
- ...

sondern an alle, die sich daran erproben wollen. Besondere Stärken haben eben nicht nur besonders begabte Kinder. Herausforderungen, die sich aus einer Lerneinheit entwickeln, heben sich ab von vielen langweiligen Aufgabenstellungen, mit denen Kindern gezeigt wird, wie wenig man ihnen zutraut. Ob Thorsten das Kopfrechnen lernt, wenn man ihm Herausforderungen verweigert? »Zuerst lernst du mal richtig rechnen, dann kannst du auch ...«

Bei der Optimalstrategie erzielen alle Lernfortschritte. Diese sind aber unterschiedlich groß und sie gehen in die Breite, weil auch solche individuellen Zielsetzungen möglich sind, die weder in einem

Schulbuch stehen, noch von Lehrkräften geplant sind. Durch diese Effekte wird die Heterogenität einer Klasse größer und komplexer. Es entstehen Unterschiede, allerdings auf hohem Leistungsniveau. Dies gilt es gedanklich zu verarbeiten, zumal die Sehnsucht nach Homogenität, die aus verschiedenen Quellen gespeist wird, dem entgegensteht.

So fängt man an!

Individuelles Lernen beginnt in den Köpfen, nicht in denen der Kinder, sondern in denen der Lehrkräfte. Notwendig ist ein Paradigmenwechsel, der an der Reflexion des eigenen Menschen-

bildes ansetzt. Das kann mit folgenden Impulsen allein, in Gruppen oder im ganzen Kollegium geschehen:

- ▶ Alle sind gleich. – Alle sind Individuen.
- ▶ Verschiedenheit bedeutet für mich (uns) ...
- ▶ Jedes Kind ist anders.
- ▶ Jedes Kind will lernen.
- ▶ Jedes Kind lernt anders.
- ▶ Jedes Kind kann etwas.
- ▶ Ein Kind, das unsere Schule verlässt, soll ...
- ▶ Wir wollen jedes Kind entsprechend seiner Potenziale fördern, indem ...

Aus solchen Überlegungen resultieren Veränderungen zunächst bei jedem

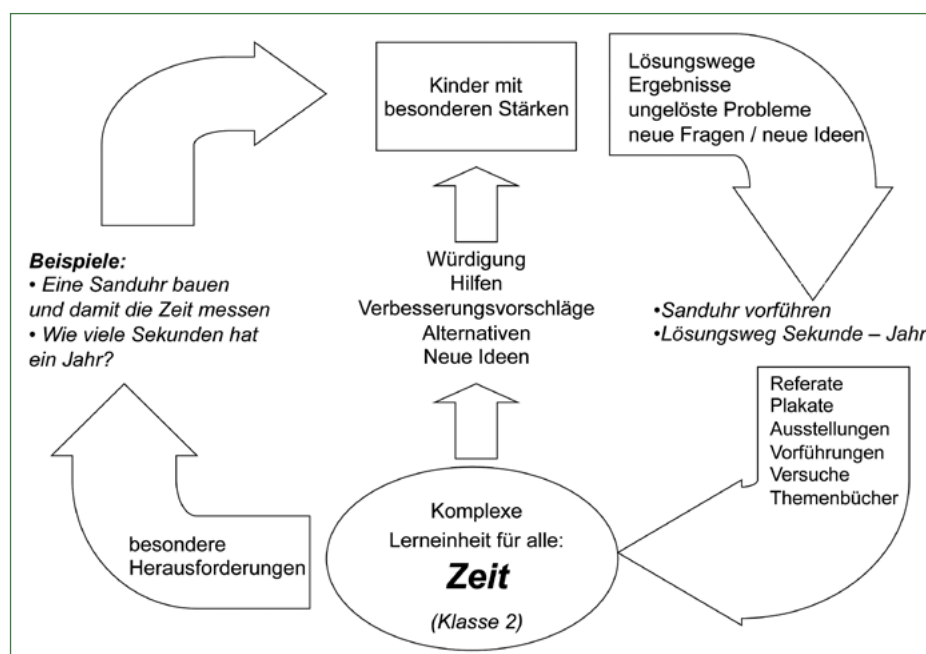


Abb. 3: Aus dem Unterricht erwachsen Herausforderungen und fließen wieder in diesen ein (Grafik aus Eller, U./ Greco, L./ Grimm, W., 2012)



Aufstellen der Sanduhr

selbst und dann auch in der Lernkultur. Das führt zu einem anderen Verständnis sowohl der eigenen Rolle als auch jener der Kinder. Sie sind es, die ihren Lernprozess aktiv gestalten. Nicht jedes Kind braucht einen individuellen Plan, nach dem es arbeiten soll. Damit wären Lehrkräfte ohnehin überfordert. Wir brauchen auch keine Arbeitsblätter auf drei oder noch mehr Schwierigkeitsniveaus, sondern eine anregende Lernumgebung, in der Kinder wissen, was gelernt werden muss und was gelernt werden kann.

Diese Differenzierung von unten, verbunden mit dem schülerorientierten Arbeiten, erlaubt es der Lehrkraft, sich ihren eigentlichen pädagogischen Aufgaben zuzuwenden: Kinder beim Lernen zu beraten und unterstützen. Die veränderte Lehrerrolle bedeutet nicht mehr arbeiten, sondern anders: effektiver und zufriedener.

Manche in der Schultradition gewachsenen Belastungen gehören hinterfragt, ob sie den Zielen noch dienlich sind. Die Themenfülle schuleigener Stoffverteilungspläne gehört entrümpelt. Frei machen kann man sich vom Diktat der Schulbücher und Arbeitshefte, die vielerorts noch als geheime Lehrpläne angesehen werden. Befreien kann man sich auch von vermeintlichen Bestimmungen zu Noten und Klassenarbeiten, denn oft ist das rechtliche Korsett gar nicht so eng geschnürt, wie manche denken.



Wendelin Grimm

war zunächst Ausbilder am Studienseminar, dann Leiter einer Grundschule in Rodgau, Kreis Offenbach. Dort begleitete er deren Entwicklung zum Ganztag und zum individuellen Lernen. Er veröffentlichte Artikel in Fachzeitschriften zur Ganztagschule und ist Mitautor von zwei Büchern zur Praxis des individuellen Lernens. Ein weiteres Buch über Lernzeiten anstatt Hausaufgaben ist in Vorbereitung. Heute leitet er Fortbildungskurse zur Entwicklung von Ganztagschulen und zur Individualisierung von Unterricht. Kontakt: grimm.juegesheim@arcor.de

Schulen, die sich auf den Weg zum individuellen Lernen begeben wollen, informieren sich über die Grundlagen des individuellen Lernens. Über dieses Fundament hinaus brauchen sie nicht jedes Detail zu regeln. Wenn durch einen Reflexionsprozess, wie oben beschrieben, Konsens zu den Grundsätzen für Erziehung und Bildung hergestellt ist und diese mit Zielvorstellungen konkretisiert werden, genügt ein Konferenzbeschluss: Individuelles Lernen – Jeder muss sich auf den Weg machen.

Diese Wege werden unterschiedlich sein, denn auch ein Kollegium ist heterogen, aber sie haben ein klares Ziel, das dem persönlichen Engagement eines jeden Sinn verleiht. Eine lernende Schule wird Erfahrungen über die beschrittenen Wege austauschen und die unterschiedlichen Kompetenzen ihrer Lehrkräfte nutzen. Auch das ist Optimalstrategie! □

Literatur

- Barnitzky, H. (2006):* Es geht nicht! Und doch: Es muss gehen! In: Grundschule aktuell, H. 95, S. 5 – 7.
- Barnitzky H. (2010):* Wie Kinder selbstständiger werden können – und wie »moder-nistischer« Unterricht dies verhindert. In: Barnitzky H./ Hecker U. (Hg.): Allen Kindern gerecht werden. Aufgaben und Wege. Grundschulverband e. V., Frankfurt am Main, S. 206 – 221.
- Bauer, J. (2008):* Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren. München: Heyne, S. 35 ff., S. 210 f.
- DESTATIS Statistisches Bundesamt*
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/BildungForschungKultur.html;jsessionid=EF D52531AEEB54DD792A87E32F745A21.cae1>
(Abruf 15.02.2014)
- DESTATIS Statistisches Bundesamt*
<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/AllgemeinBildendeBeruflicheSchulenSchulartenSchueler.html>
(Abruf 15.02.2014)
- Eller, U./Grimm, W. (2012):* Individuelle Lernpläne für Kinder – Grundlagen, Ideen und Verfahren für die Grundschule, 2. Auflage, Weinheim: Beltz, S. 9 f.
- Eller, U./Greco, L./Grimm, W. (2012):* Praxisbuch Individuelles Lernen – Von der Binnendifferenzierung zu individuellen Lernwegen, Weinheim: Beltz, S. 66.
- Weinert, F.E./Helmke, A. (1997) (Hg.):* Entwicklung im Grundschulalter. Weinheim: Psychologie Verlagsunion.



Sanduhr mit Minuteneinteilung eichen

Petra Hiebl / Agnes Pfrang

Kinder übernehmen Verantwortung für ihren Lernprozess

Ein Junge reflektiert seine Erfahrung mit Lernen in einer Impuls-Lernwerkstatt im Vergleich zum Lernen im Klassenzimmer:

»Also für mich persönlich ist es nicht so arg ähnlich, nur in der Lernwerkstatt hat man halt die Chance, das selbst herauszufinden und in der Schule, da steht die Lehrerin an der Tafel und rattert ihr Zeug runter und in der Lernwerkstatt kann man sich Bücher nehmen und sich das jetzt anschauen und dann schaut man wie weit ist denn das und so. Die Lehrerin gibt halt im Unterricht einem ziemlich viele Befehle. Aber hier in der Lernwerkstatt kann man sich, so könnte man sagen, SELBST die Befehle geben. Wenn man sich so seine Ergebnisse anschaut, man muss für sich selbst zufrieden sein. Also wenn man im Unterricht, da sagt ja die Lehrerin, ob es gut oder schlecht war. Also ich finde, das ist auch ein ziemlich schöner Grund, dass man sagen kann: Finde ich jetzt selbst, dass ich das schön gemacht habe, oder finde ich dass das jetzt nicht so gut geworden ...« (aus: Hiebl 2014)

In diesem Interviewausschnitt erläutert ein 10-jähriger Junge eindringlich, wie wichtig es ihm ist, Verantwortung für sein Lernen zu übernehmen. Er betont, wie bedeutend es für ihn ist, selbstbestimmt zu lernen. Er äußert zudem seine Zufriedenheit mit sich.

Bönsch definiert selbstverantwortliches Lernen als eigene Lernarbeit der Lernenden: »Da ein Entscheidungsspielraum mit Selbstverantwortung eng verbunden ist, lernen die SchülerInnen nicht nur, ihren Lernprozess mit steigender Sicherheit mitzubestimmen, sondern auch, die Verantwortung für ihr Lernen zu übernehmen und sich mit ihrem Lernen zu identifizieren. Sie können Erfolge ihren Kompetenzen und ihrer Anstrengung zuschreiben, haben andererseits die Chance, aus Misserfolgen lernförderliche Schlussfolgerungen für die Zukunft zu ziehen« (Bönsch et al. 2010).

Um den Begriff des selbstverantwortlichen Lernens im Kontext individuellen Lernens zu klären, wird zunächst auf die Selbstbestimmungstheorie von Deci und Ryan (1993) Bezug genommen. Darauf folgend wird ein bestimmter Lernbegriff (Lernen durch Erfahrung) skizziert, da dieser selbstverantwortliches Lernen zulässt. Die Kompetenzorientierung rundet die Begründung selbstverantwortlichen Lernens ab. Anschließend geht es darum, die Bedeu-

tung selbstverantwortlichen Lernens im Kontext einer demokratischen Schulkultur zu skizzieren. Letztlich wird erörtert, warum es wichtig ist, den Kindern »eine Stimme zu geben« (Heinzel 2012). Die Ausführungen des Jungen verweisen bereits darauf, dass Schulleben und Unterricht dahingehend reflektiert werden müssen, ob sie den Schülern überhaupt Möglichkeiten geben, ihren Lernprozess in Hinblick auf Organisation, Methode, Inhalt und Partizipation aktiv mitgestalten zu können.

Begründung selbstverantwortlichen Lernens

Viele unterrichtsbezogene Vorschläge zur Förderung von günstigen Emotionen, Motivation und Interesse lassen sich auf die **Selbstbestimmungstheorie** von Deci und Ryan (1993) beziehen. Diese proklamiert drei grundlegende psychologische Bedürfnisse: Empfinden von Selbstbestimmung, von Kompetenz und sozialer Eingebundenheit. Für den Aufbau intrinsischer Motivation und Interesses wie auch das Erleben positiver Lernmotivation muss diesen Grundbedürfnissen entsprochen werden. Inhaltlich bzw. methodisch geöffnete Unterrichtsformen werden hierbei als günstig für das Erleben und Empfinden von Selbstbestimmung beschrieben (vgl. Lohrmann / Hartinger 2011, S. 263). Weiteren Erkenntnissen zufolge geht

die intrinsische Motivation dann nahezu vollständig zurück, wenn sich die lernenden Personen nicht als selbstbestimmt empfinden (vgl. Fölling-Albers / Hartinger 2002, S. 41). Leistungsmotivation wird entwicklungspsychologisch vor allem aus der Möglichkeit zur Demonstration und Bewertung der eigenen Kompetenz vor sich und anderen generiert.

Um Selbstbestimmung und Eigenverantwortung zuzulassen, muss von einem bestimmten **Lernverständnis** ausgegangen werden: »Wir verstehen heute Lernen nicht mehr als passiven Prozess des Aufnehmens von Informationen, sondern als aktiven Prozess der Konstruktion von Erkenntnissen und Vorstellungen. Kinder verarbeiten die Erfahrungen, die sie mit ihrer Umwelt machen, auf der Basis ihrer psychologischen Möglichkeiten, auf der Basis ihres vorhandenen Wissens und auf ihre individuell eigene Art und Weise. Dabei modifizieren sie ihr Wissen und Können« (Speck-Hamdan 2009, S. 175).

Im Kontext von Unterricht und Schule muss **Lernen durch Erfahrung**, und damit intentionales unterrichtliches Lernen durch konkrete Erfahrung, in Betracht gezogen werden. Hierbei wird an Dewey, den Vordenker der demokratischen Schule, angeknüpft. Ausgehend von seinem Begriff »experience«, der den Dualismus zwischen erlebendem Subjekt und erlebtem Objekt zugunsten einer konstruktivistischen Sichtweise der wechselseitigen Ko-Konstruktion auflöst, stellt er fest, dass Demokratie nicht durch die abstrakte Vermittlung des Lerngegenstands, sondern nur durch konkretes Erleben gelernt werden kann (vgl. Dewey 1966). Der Mensch soll durch eigenes Handeln in einer demokratischen Lernkultur Lernen an sich selbst erfahren. Dies fordert eine grundsätzliche Demokratisierung der Methoden und Organisationsformen in der Schule.

Die Lehrpläne der Grundschule folgen der **Kompetenzorientierung** und inten-

dieren die Entwicklung der Schülerpersönlichkeit im Rahmen von (Selbst-) Bildungs-Prozessen sowie die Förderung von Selbst-, Sozial-, Methoden- und Fachkompetenz. Kompetenzen werden hierbei in Anforderungssituationen sichtbar. Dabei muss berücksichtigt werden, dass der Erwerb von Kompetenzen, der an individuelle Entwicklungs- und Lernprozesse anschließt, ein bestimmtes Verständnis von Lernen, wie oben geschildert, voraussetzt: Die Beteiligung der Lernenden an ihrem Lernprozess bzw. seiner Gestaltung und auch an der Auswahl der Lerngegenstände steht hierbei im Zentrum. Das bedeutet, dass SchülerInnen in der Lage sein müssen, ihre Kompetenzentwicklung bewusst zu reflektieren. Sie müssen dafür Maßstäbe und Kriterien des Erreichens der Kompetenzen und der Bewertung kennen. Der Lehrer gibt ihnen dabei Hilfestellung und kann durch Feedback steuern. Die SchülerInnen sind imstande, eine Diskrepanz zwischen Selbstbeurteilung und Fremdbeurteilung als Lernchance zu erkennen und damit konstruktiv zu arbeiten. Selbstbestimmung bedeutet, nach freiem Willen entscheiden zu können und führt somit zwingend auch zur Selbstverantwortung. Denn wer sich frei entscheiden

kann, was er tut oder nicht, ist für die Konsequenzen selbst verantwortlich.

Selbstverantwortliches Lernen in einer demokratischen Schulkultur

Die Bedeutung einer demokratischen Schulkultur wird in diesem Kontext herausgestellt, da Partizipation den Anspruch hat, SchülerInnen nicht als wissensaneignende Objekte zu betrachten. Vielmehr müssen sie in die Planung, Gestaltung und Reflexion von schulischen Prozessen einbezogen werden, die Lernen durch Erfahrungen ermöglichen und in denen Verantwortung gelebt wird (vgl. Wildfeuer 2009, S. 7).

Demokratielernen gehört zu einer umfassenden Lernförderung. Kinder lernen umso besser, je mehr das Lernen ihre Selbstständigkeit herausfordert, ihre Erfahrungen aufgreift, ihre Bedürfnisse ernst nimmt und ihren alltäglichen Erlebnissen und ihrer Neugier Raum gibt. Der Kern eines solchen Weges der Kompetenzbildung besteht darin, Lernen aus der Sicht der Kinder zu sehen (Hattie 2009), sie zu eigenem Handeln und zur Mitwirkung einzuladen und ihnen Rückmeldung über ihre Lernfortschritte zu geben. »Gute« Lernumgebungen ermöglichen hierbei

die Partizipation aller Kinder: »Erst auf einer didaktischen Grundierung, einer förderlichen Lernumgebung, können Aufgabenstellungen ihre Förderqualität entwickeln. (...) Die Lernumgebung im weiteren Sinne umfasst das sozial-emotionale Klima, das pädagogische Handeln der Lehrkraft, die eingeführten Regelungen, Rituale, Institutionen der Lerngruppe, die Raum- und Zeitgestaltung, die Materialien und Medien – kurz: alles, was Einfluss auf die Möglichkeiten zur Teilhabe, auf die Stärkung der Lernzuversicht und die förderliche Unterstützung haben. Im engeren Sinne gehört zur förderlichen Lernumgebung das fachbezogene Anregungspotenzial (...)« (Bartnitzky 2012, S. 30). Beispielsweise lernen Kinder im Unterricht gleichermaßen, individuell passende Aufgaben und Materialien auszuwählen, mit anderen gemeinsame Projekte zu planen, einander zu helfen oder ihr Lernen zu dokumentieren und einzuschätzen. Des Weiteren können sie z. B. im Klassenrat oder Schulparlament diskutieren bzw. Entscheidungen fällen und so Verantwortung übernehmen. Dies ermöglicht SchülerInnen, Demokratie als Selbstverständlichkeit bzw. als eine Lebensform zu erfahren, in der sie sich als Individuen in einer Gemeinschaft erleben.

Diese Überlegungen stellen das eigenverantwortlich lernende Kind in den Mittelpunkt der Grundschularbeit.

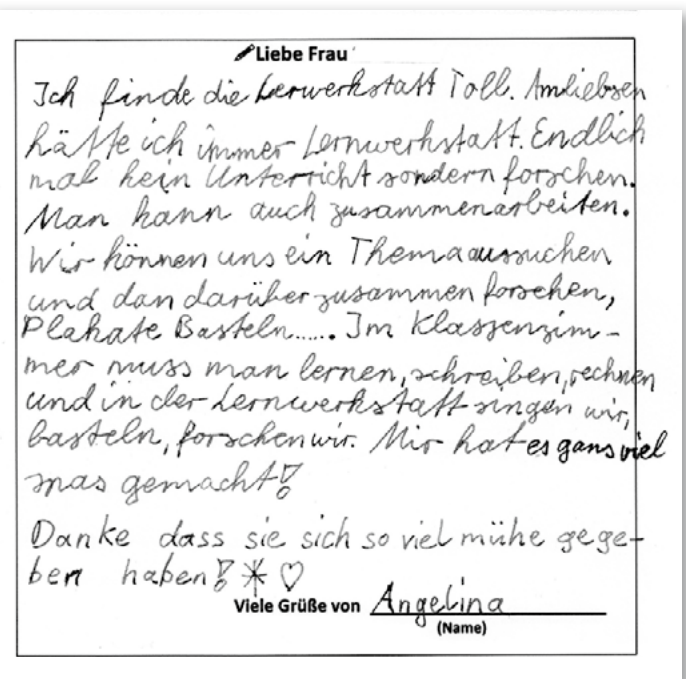
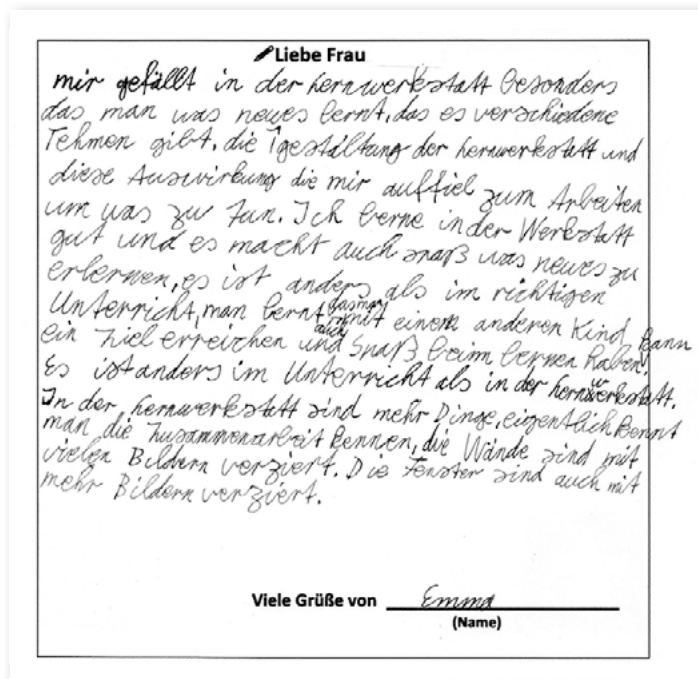
Mit Kindern ihre Grundschule gestalten

Institutionalisiertes Lernen muss somit den Lernenden die Möglichkeit geben, Lernen im genannten Verständnis zu erfahren. Diese schulischen Erfahrungsräume kann man bewusst pädagogisch-didaktisch gestalten, wenn man kindliche Erfahrungen mit Lernen gezielt erforscht, reflektiert und man sich bei der praktischen Umsetzung daran orientiert. Es ist also von Bedeutung, Kinder nach ihren Lernerfahrungen, nicht nur nach ihrem Kenntniszuwachs, zu fragen: »Die pädagogische Perspektive auf Lernen fokussiert meist das ›Was‹ des Lernens, statt sich der Frage nach dem Vollzug oder dem ›Wie‹ des Lernens zu stellen. Und obwohl weiterhin unklar bleibt, wie tatsächlich gelernt wird, beinhaltet jedes pädagogische Tun und



Wie entsteht Rost?

Die beiden Jungen beschäftigten sich in einer Lernwerkstatt »Wasser« nach Basisversuchen mit einem selbstgewählten Thema. Neben dem Zusammenhang von Wasser und Rost untersuchten sie auch weitere Bedingungen, unter denen Materialien rosten. Ihnen war bewusst, dass sie für ihren Lernweg und ihre Lernprodukte – ein Plakat und ein Referat – verantwortlich sind. Sie präsentieren hier ihr Lernergebnis den Mitschülern und veranschaulichen es durch Experimente. Anschließend lassen sie sich von ihren Mitschülern Feedback geben.



aus: Lernen in der Lernwerkstatt, S. 71

Denken eine implizite Vorstellung davon, was es mit dem Phänomen des Lernens auf sich haben könnte« (Mitgutsch 2008, S. 264f.).

Deswegen muss darüber nachgedacht werden, wie die Sichtweisen der Kinder erfahrbar werden und wie und in welchem Ausmaß sie einbezogen werden können, wenn es um die Gestaltung ihres Lernprozesses geht.

In diesem Zusammenhang reicht es nicht aus, die wahrgenommenen Interessen der SchülerInnen zu berücksichtigen bzw. aus reinen Beobachtungen der Kinder Schlüsse zu ziehen. Die Sicht der Erwachsenen auf bestimmte Umstände, Vorgänge und Dinge wird nämlich immer eine andere sein als die Sicht der Kinder. Weiterhin ist es einem Erwachsenen auch nicht möglich, »die Seiten zu wechseln« und die Perspektive der Kinder einzunehmen.

Die einseitige Sicht der Erwachsenen kann nur dann überwunden werden, wenn sich die Kinder selbst dazu äußern können, wie sie Schule, Unterricht oder ihre Lehrer erfahren. Dies kann den Lernerfolg der Kinder verbessern, weil dadurch besser auf die kindlichen Bedürfnisse und Interessen eingegangen werden kann. Gleichzeitig kann die Entwicklung von Kompetenzen fokussiert werden, die es den Kindern ermöglichen, ihre Lebenswirklichkeit aktiv mitzugestalten.

Die meisten Schüler wünschen sich beides: offene und gebundene Lernsituationen

In den Rückmeldungen durch die Briefe der Kinder wird deutlich, dass die Kinder die Lernsituation im Klassenzimmer und in der Lernwerkstatt sehr bewusst wahrnehmen und kritisch reflektieren können. Im Mittelpunkt steht hierbei ihr Wunsch nach Selbstbestimmtheit.

Lernumgebung

- »... man hat dort viele nützliche Materialien zur Verfügung ...«
- »... wir lernen durch Bücher und es macht Spaß, es herauszufinden und das richtige Buch zu finden ...«

Selbstbestimmtheit / Selbstständigkeit

- »... ich fand die Lernwerkstatt sehr schön, ... weil man ... keine Anweisungen bekommt ...«
- »... wir können uns ein Thema aussuchen ...«
- »... man kann selbst entscheiden, wann, wo, wie und was man lernt ...«
- »... man kriegt so richtig viel Freiraum für sein Gehirn ...«
- »... mir gefällt ..., dass wir alleine forschen können, nicht mit Vorschrift ...«

Individualität berücksichtigen und fördern

- »... mir gefällt besonders, dass man was Neues lernt, dass es verschiedene Themen gibt ...«

Reflexion über das eigene Lernen

- »... man lernt, dass man mit einem anderen Kind ein Ziel erreichen kann und Spaß beim Lernen haben kann ...«
- »... es ist auch super, seine Ergebnisse mit anderen zu teilen ...«
- »... mir gefällt, dass man im Team arbeiten kann ...«

Anmerkung:

Wir haben diese Schüler zusätzlich in Interviews mündlich befragt und wollten noch herausfinden, ob sie sich vorstellen können, dass jeder Unterricht als Lernwerkstatt-Unterricht abläuft. Das bezweifelten viele. Sie waren sich ziemlich einig, dass es zum Rechnen, Lesen, Schreiben lernen schon »Unterricht« braucht und dann noch die Lernwerkstatt zum »anderen Lernen«.

Für die Arbeit in der Schule bedeutet dies zweierlei:

1. Die Bedürfnisse und die Erfahrungen des Kindes müssen ausfindig gemacht und einbezogen werden, wenn es darum geht, sich Gedanken über Lerninhalte, -methoden oder -gegenstände zu machen.

Dies lässt sich z.B. durch Kreisgespräche, kleine Fragebögen oder »Institutionen« (wie z.B. den Klassenrat) erreichen. Inhalte dieser »Schülerbefragungen« können z.B. die Klassenzimmergestaltung, die Zeiteinteilung, Unterrichtsformen oder die Lehrer-Schüler-Beziehung sein (vgl. Pfrang/Hiebl/Schultheis 2013).

2. Die Berücksichtigung von Unterrichtselementen, welche die Eigenverantwortung in einer demokratischen Schulkultur befördern, ist für den Lernerfolg der Kinder relevant.

Folgende Unterrichtselemente unterstützen eigenverantwortliches Lernen in einer demokratischen Schulkultur:

- Kommunikationsformen (Morgenkreis, Klassenrat etc.), die von Schülern geleitet werden,
- Regeln, die mit den Schülern ausgehandelt werden,
- kooperative Lernformen, die eine Aushandlung von gemeinsamen Lernprozessen nötig machen,
- geöffnete Unterrichtssituationen (Wochenplanarbeit, Lernwerkstattarbeit etc.), bei der die Schüler Organisationsform, Methode und Inhalte mitbestimmen können,

- projektorientierter Unterricht, bei dem die Themen und Bearbeitungsschwerpunkte gemeinsam mit den Kindern festgelegt werden,

- Feedbacksysteme, die Lernprozesse bewusst machen und Kompetenzentwicklungen durch eigenverantwortliches, reflektiertes Lernen ermöglichen.

Forderung nach mehr Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung

Mitsprache, Mitbestimmung und Mitverantwortung sind entscheidende Aspekte einer Demokratiepädagogik. Die Leitidee besteht hierbei darin, Menschen an Entscheidungen, die für sie selbst von Bedeutung sind, teilhaben zu lassen und sie damit mitverantwortlich zu machen.

Um erfolgreich in der Schule lernen und leben zu können, ist es wichtig, eigene Wünsche, Absichten und Gefühle zu äußern und zu erklären. Vielen Kindern fehlt jedoch die Erfahrung, Aushandlungsprozesse gleichberechtigt mit anderen auszutragen. Das muss in der Schule intensiviert werden, denn Partizipation stärkt die Entwicklung der Kinder zu verantwortungsbewussten Persönlichkeiten: »In einer Demokratie ist das Recht auf Beteiligung keine Frage des Alters. Jedes Kind hat ein Recht darauf, seine Interessen zu äußern und in altersangemessener Weise mit diesen auch berücksichtigt zu werden. Partizi-



Petra Hiebl (links), Akad. Rätin a. Z.

Dr. Agnes Pfrang (rechts)

Wissenschaftliche Mitarbeiterinnen am Lehrstuhl für Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik an der Katholischen Universität Eichstätt-Ingolstadt

pation ist eine Frage der pädagogischen Haltung und Gestaltung« (StMAS/StMUK 2012, S. 31).

Für den schulischen Alltag heißt dies, dass geklärt werden muss, welche Fragen für partizipative Prozesse geöffnet werden können. Die Reflexion der Möglichkeiten von Partizipation muss an die strukturellen Bedingungen schulischer Arbeit und damit an die Grenzen dessen, was partizipativ zu gestalten ist, angebunden sein (vgl. Pfrang/Hiebl/Schultheis 2013, S. 102). Bei der Umsetzung von Partizipationsmöglichkeiten sollen Kinder an Entscheidungen beteiligt werden, von denen sie betroffen sind. □

Literatur

Bartnitzky, H. (2012): Fördern heißt Teilhabe. In: Bartnitzky, H./Hecker, U./Lassek, M. (Hg.): Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe. Heft 1: Fördern – warum, wer, wie, wann? Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 6 – 36.

Bönsch, M. et al. (2010): Kompetenzorientierter Unterricht. Selbstständiges Lernen in der Grundschule. Braunschweig: Westermann.

Dewey, J. (1966): Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education. New York.

Fölling-Albers, M./Hartinger, A. (2002): Schüler motivieren und interessieren in offenen Lernsituationen. In: Drews, U./Wallrabenstein, W.: Freiarbeit in der Grundschule. Offener Unterricht in Theorie, Forschung und Praxis. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 34 – 51.

Hattie, J. A. C. (2009): Visible Learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. London & New York.

Heinzel, F. (Hg.) (2012): Methoden der Kindheitsforschung: Ein Überblick über Forschungszugänge zur kindlichen Perspektive. 2. Aufl. Weinheim, München.

Hiebl, P. (2014): Lernwerkstätten an Grundschulen in Bayern. Bestandsaufnahme, Nutzungsanalysen, Implementierungsstrategien. Eine empirische Untersuchung unter Berücksichtigung der Perspektive von Schulleitern und Schülern. Noch unveröffentlichte Dissertation (voraussichtliche Veröffentlichung 2014).

Lohrmann, K./Hartinger, A. (2011): Lernemotionen, Lernmotivation und Interesse. In: W. Einsiedler, M. et al. (Hg.): Handbuch Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik. 3. vollständig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 261 – 265.

Mitgutsch, K. (2008): Lernen durch Erfahren. Über Bruchlinien im Vollzug des Lernens. In: Mitgutsch, K./Sattler, E./Westphal, K./Breinbauer, I. M. (Hg.): Dem Lernen

auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart: Klett, S. 263 – 277.

Pfrang, A./Hiebl, P./Schultheis, K. (2013): Mit Kindern ihre Grundschule gestalten. Berlin: Cornelsen.

Speck-Hamdan, A. (2009): Verschiedenheit nutzen. In: Bartnitzky et al. (Hg.): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband, S. 288 – 289.

Wildfeuer, W. (2009): Partizipation in der Ganztagschule – Bezüge, Anregungen, Beispiele. Berlin.

StMAS/StMUK: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen/Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultur (2012): Gemeinsam Verantwortung tragen. Bayerische Leitlinien für die Bildung und Erziehung von Kindern bis zum Ende der Grundschulzeit. München.

Ursula Eller / Luisa Greco

Individuelles Lernen

oder Wie kann eine Veränderung der Lern- und Schulkultur gelingen?

»Vergeude deine Zeit nicht mit der Suche nach Hindernissen, vielleicht gibt es keine« (Franz Kafka). Das Leben findet *heute* statt, Aufgaben zu verschieben oder sie erst gar nicht anzugehen, schränken ein.

Kinder, die *heute* in die Schule gehen, brauchen individualisierten Unterricht, der sie zur Eigenverantwortlichkeit heranbildet, keinen belehrenden oder fragend-entwickelnden Unterricht, der wenig Mündigkeit verlangt. Auf was sollten sie vorbereitet sein? Keiner weiß, was ein Kind braucht, wenn es in 10 bis 12 Jahren die Schule verlässt. Die Kultusministerkonferenz legte 2004 in den Bildungsstandards fest, dass Kinder Kompetenzen in allen Lebensbereichen erlangen müssen. Wie kann diesen Anforderungen entsprochen werden? Wie gelangt man zu einer Schul- und Lernkultur, die jedem Kind mit seinen individuellen Bedürfnissen gerecht wird?

In unserer Ganztagschule im Profil 2 (Hessisches Kultusministerium 2009), mit 290 Kindern und 21 Lehrkräften, haben die Kenntnisse über **die vier Pädagogen des Reformers Luis Malaguzzi Kinder – Lehrkraft – Raum – Zeit** für klare Strukturen in der Haltung zum Beruf gesorgt. Veränderungen waren möglich, weil sie Schritt für Schritt,

auf verschiedenen Ebenen und nachhaltig durchgeführt wurden.

Das Kind ist der 1. Pädagoge. Die Kinder kommen in die Schule und bringen vielfältige Begabungen und Kenntnisse mit. Die Schule sollte die »Kinderfähigkeit« besitzen, sie anzunehmen, wie sie sind, ihre Stärken erkennen, sie fördern und sie stabilisieren.

Kinder sind eigenständige Lerner. Sie übernehmen Verantwortung für sich, weil sie wissen, was sie lernen wollen. Mit ihren Fragen »Ist es mir gelungen, das zu lernen, was ich mir vorgenommen habe?« »Wie sicher beherrsche ich das neu erworbene Wissen und wie kann ich es anwenden?« »Wo habe ich Stärken und Schwächen?« lernen sie, sich selbst einzuschätzen und sich in den Bezug zu den Anforderungen zu setzen.

Kinder sind Lernpartner. Sie unterstützen sich gegenseitig und lernen sich besser kennen und schätzen. Sie profitieren voneinander, indem sie ihre Stärken zeigen und entwickeln soziale Kompetenzen.

Kinder sind Forscher, Beobachter und Gestalter. »Wissen kann nicht einfach vermittelt werden, die Entwicklung von Wissen ist ein individueller Prozess, in dem die Persönlichkeit und die Erfahrung jedes einzelnen Lernenden den natürlichen Ausgangspunkt für kontinuierliches Lernen bilden« (Norlin 2011). Das Verhalten, das Aussehen, der Duktus, die Lerntypen, die Wahrnehmung und die Sichtweise von Kindern sind heterogen. Diese Diversität verlangt in der Schule Akzeptanz und Chancen, um sich zu entwickeln.

Kinder sind zugleich Wissende und Fragende. »In einer heterogenen Gruppe wird erfolgreich gelernt, wenn die Lernangelegenheit komplex, gleich für alle und die Zielsetzung unterschiedlich ist« (Elsbeth Stern in Kahl 2014). Kinder kommen mit einem beträchtlichen Halbwissen in die Schule. Die Anordnung des vorhandenen Wissens in überschaubare Strukturen gelingt durch die gemeinsame Erstellung einer Mindmap. Sie erschließt durch die visuelle Darstellung ein Themengebiet und lässt die freie Entfaltung der Gedanken der Kinder zu. Die Schlüsselbegriffe und die Fragen sind grundlegende Bausteine für den sich daraus ergebenden Unterricht. Alle Fragen sind anzuerkennen, zu visualisieren und als Etappen des Unterrichts zu sehen. Die Fragen aus dem Plenum gehen an einzelne Kinder, je nach Interesse oder Leistungsvermögen, zur Beantwortung zurück. Sie beschäftigen sich intensiv und individuell mit dem Thema und stellen ihr Ergebnis in einer Präsentation vor. Informations- und Materialbeschaffung liegen je nach Jahrgangsstufe bei der Lehrkraft oder beim Kind.

Kinder sind Ideengeber, z.B. für Leitfäden oder Lernabläufe. Gemeinsam entwickelte Leitfäden erhalten eine Bedeutung für das Kind. Es lernt, sich zurechtzufinden, z.B. bei der Erarbeitung eines Textes oder zur Vorbereitung eines





Ursula Eller (links)

ist Leiterin einer Ganztagsgrundschule mit Flexiblen Schulanfang in Rodgau (Hessen) und leitet Fortbildungskurse zur Individualisierung des Unterrichts. Sie ist Mitautorin von Fachbüchern zum individualisierten Lernen.

Luisa Greco (rechts)

ist Grundschullehrerin in Rodgau (Hessen) und Fachberaterin für den Bereich Ganztagschule. Sie ist Mitautorin eines Fachbuches zum individualisierten Lernen und stetig in der Erprobung neuer Unterrichtsideen.

Hindernisse beim Schreiben von unbekannten Wörtern und lernen den Nutzen von Fehlern zu schätzen.

Die Lehrkraft stuft Loris Malaguzzi als 2. Pädagogen ein.

Strukturiertes Classroom-Management entlastet die Lehrkraft. Vertrauen in die Kinder und in sich selbst setzen, den Anforderungen gerecht werden, gibt ihr mehr Zeit für Kinder und deren Bedürfnisse. Gemeinsam erarbeitete Regeln, eingeübte Rituale, miteinander entwickelte Tages- oder Wochenpläne und ein den Anforderungen entsprechend passender Klassenraum fördern dieses Vertrauen.

Die Lehrkraft ist *Lernberater und Unterstützer*. Individuelle Lerngespräche, die während der eigenständigen Arbeitsphasen der Kinder geführt werden, machen einen wichtigen Teil der Arbeit mit Kindern aus. Sie sind Grundlage einer vertrauensvollen zielorientierten Arbeit in der Klasse. Grundlegende Kenntnisse über Lernverläufe der Kinder sind unumgänglich, um in den Lernbereichen zu beraten und zu unterstützen. Dazu zählt die Anwendung und Nutzung diagnostischer Grundlagen. Der Unterricht sollte so arrangiert sein, dass Freiräume für die individuelle Förderung oder Hilfen möglich sind. Hospitationen durch Kollegen, Beobachtungen von anderen, deren Ergebnisse in Fallbeispielen besprochen werden, sind eine große Unterstützung. Die Verzahnung und Nutzung der vorhandenen Bewertungen, Beobachtungen oder Dokumentationen vermitteln einen ganzheitlichen Eindruck von Kindern und sind unverzichtbar.

Die Lehrkraft ist *Wissensvermittler*. Die Kenntnisse über die verschiedenen Zugangsmöglichkeiten für Lernen sind Voraussetzungen für die Vermittlung von Wissen, aus dem sich die Anwendbarkeit des Gelernten in Kompetenzen erschließen sollte. Das Zusammenbringen von Ernsthaftigkeit und Freude dienen der Bildung und zeigen die Notwendigkeit des lebenslangen Lernens auf.

Die Lehrkraft ist *Mitplaner und Vorbereiter von Lernangelegenheiten*. Das Interesse der Kinder an Dingen, Vorgängen, Sachverhalten steht im Vordergrund und findet seine Belege in den Vorgaben der Bildungsstandards. Lehrkräfte und Kinder bereiten eine anregende Lernumgebung vor, entsprechend der Interessen der Kinder, unter Berücksichtigung der Lernkanäle, der pragmatischen Einsätze von Materialien und des Automatisierens von Arbeitstechniken.

Die Lehrkraft *legt Anforderungen fest*. Die Lehrkraft entscheidet auf Grundlage der schuleigenen Curricula oder der Bildungsstandards, welches grundlegende Niveau sie für ihren Unterricht erreichen will. Die Kultusministerkonferenz beschloss 1968 den Bewertungsmaßstab in der Festlegung von Anforderungen, die sich in der Notendefinition wiederfinden. Die Lehrkraft entscheidet für ihre Lerngruppe, welche Anforderungen grundlegend und bedeutsam sind, damit Kinder zu ihren jeweiligen angestrebten Kompetenzen gelangen.

Die Lehrkraft ist nur *mit anderen stark*. Regelmäßige, wöchentliche Koordinationen entwickeln eine Unterstützungskultur im Kollegium. Freiwillige Präsenzzeiten, gemeinsame Unterrichts-

Vortrages. Es geht einer Struktur nach und ist dadurch in der Lage, sich selbstständig zu organisieren. Eine Reflexion über das eigene Tun vermittelt den Kindern Orientierung und Sicherheit.

Kinder sind Strategen. Durch die tägliche Arbeit mit dem »Brocken des Tages« werden Strategien zum Umgang mit der Rechtschreibung erarbeitet (Erichson 2004). Kinder erarbeiten sich eigene bedeutsame Wörter und erweitern ihre Rechtschreibkenntnisse. Sie lernen einen positiven Umgang mit Fehlern, vollziehen Gedankengänge beim Schreiben nach, erkennen





vorbereitungen, gegenseitige Hospitationen, kollegiale Fallbeispiele oder die Einrichtung des Intranets führen vom Einzelkämpfer zum Team.

Der Raum als 3. Pädagoge spielt eine nicht zu unterschätzende Rolle auf dem Weg zum individualisierten Lernen. Beim Blick auf die Arbeiten eines Ursus Wehrli, dem Kunstaufklärer, und auf einen Klassenraum wird man unweigerlich feststellen, dass ein aufgeräumter Klassenraum viele Chancen zur Umgestaltung bietet. Flexible Lebensraumgestaltung, den Anforderungen des jeweiligen Unterrichts angepasst, öffnet vielfältige Möglichkeiten zu individueller Begleitung durch die Lehrkraft.

Ein runder Tisch (Ø 1,98 m) ist mitten in der Klasse Dreh- und Angelpunkt. Er lässt Zuwendung auf Augenhöhe zu, vermittelt Gemeinsamkeit, gibt Platz als Thementisch, bietet Möglichkeiten zum Austausch, schafft Vertrauen und erfüllt damit seine mannigfache Bedeutung.

Literatur

Bartnitzky, H. / Brügelmann, H. / Hecker, U. / Heinzel, F. / Schönknecht, G. / Speck-Hamdan, A. (Hg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Frankfurt am Main: Grundschulverband.
Bauer, J. (2006): Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneurone. Heyne
Burk, K.-H. (2006): Mehr Zeit in der Schule – der Rhythmus macht's. In: Höhmann, K. / Holtappels, H. G. (Hg.): Ganztagsschule gestalten. Konzeption. Praxis. Impulse. Seelze: Klett-Kallmeier, S. 92 – 104.
Eller, U. / Grimm, W. (2012): Individuelle Lernpläne für Kinder – Grundlagen, Ideen

und Verfahren für die Grundschule. 2. Auflage, Weinheim: Beltz.
Eller, U. / Greco, L. / Grimm, W. (2012): Praxisbuch Individuelles Lernen – Von der Binnendifferenzierung zu individuellen Lernwegen, Weinheim: Beltz, S. 15 ff.
Erichson, C. (2004): Der Brocken des Tages. In: Grundschule Deutsch, H 2/2004, S. 14 – 17.
Hessisches Kultusministerium, Hessisches Schulgesetz (2009): Gliederung und Organisation der Schule. Flexibler Schulanfang. §11a Hessisches Kultusministerium: Richtlinie für ganztätig arbeitende Schulen in Hessen nach §15 HSchG (2011). Qualitätsrahmen

Die Zeit ist der 4. Pädagoge. Lernen in größeren Zeitblöcken ist erforderlich. Die Schulglocke hat heute keine Berechtigung mehr.

Der zeitliche Rahmen des Schultages, die Taktung, gibt die Anfangs- und Pausenzeiten vor sowie Dauer und Abfolge von Unterrichtsblöcken. Die äußere Rhythmisierung gibt den Lehrkräften die Möglichkeit, ihre Unterrichtsblöcke situationsorientiert den Lehr- und Lernformen anzupassen. Jedes Kind kann innerhalb dieser zur Verfügung gestellten Zeit seine Lernprozesse steuern. Bei der inneren Rhythmisierung entscheidet

das Kind, was es arbeitet, wie es arbeitet, welche Hilfen es wahrnimmt, mit wem es Kontakt aufnimmt oder wann es sich konzentriert oder entspannt (Burk 2006). Die Ganztagschule im Profil 2 erhält zusätzliche Lehrerzuweisungen, damit eine ganztätig arbeitende Schule annähernd möglich ist. Der Zeitrahmen einer Ganztagschule stellt sich wie folgt dar: Alle Kinder haben Unterricht von 8:00 bis 13:30 Uhr, inklusive Pausen und Mittagessen. An- und Entspannung bestimmen den Alltag, Lernzeiten mit Lehrkräften kommen dem individuellen Lernen entgegen. Keine Hausaufgaben für die Kinder im Flexiblen Jahrgang (1./2. oder 3. Jg.) runden das Bild vom ganzheitlichen Ansatz ab.

Für Prozesse in der Lernentwicklung ist Zeit kostbar. Zeit geben, Zeit für Entwicklung zulassen, Zeit zum Nachdenken haben, auf seinem Lernweg in Ruhe gelassen werden, andere beobachten können sind grundlegende Bedürfnisse und bieten Chancen für jedes Kind. Reflexion zum eigenen Vorteil nutzen und seine Kompetenzen damit aufbauen können sind weitere Möglichkeiten. Lernschritte machen und an Lernständen verweilen lässt Kinder ihr Können wahrnehmen. Dazu zählt die Wertschätzung des Gelernten in Form von Präsentationen oder in einer Portfoliosammlung.

Jeder kann etwas, jeder auf seine Art und doch für die Gemeinschaft, individuell und gemeinsam. Die Lehrkraft zeigt in dieser Haltung die Akzeptanz der Heterogenität. Die vier Pädagogen sind Mutmacher zur Überwindung von Hindernissen auf dem langen Weg zu einer veränderten Lern- und Schulkultur. Egal mit welchem Schritt man beginnt, wichtig ist, dass man sich auf den Weg macht und das Kind dabei im Fokus behält. ■

für die Profile ganztätig arbeitender Schulen. Anlage RL 2011
Norlin, Sture (2011): Zukunft Bildung Schweiz. PowerPoint-Präsentation und Video der Podiumsdiskussion abrufbar unter www.akademien-schweiz.ch/index/Schwerpunktthemen/Wissenschaftlicher-Nachwuchs-und-Bildung/Bisherige-Veranstaltungen.html [Abruf am 01.04.2014]
Kahl, R. (2004): Treibhäuser der Zukunft – Wie in Deutschland Schulen gelingen. Beltz-Verlag: Weinheim. 3 DVDs mit Booklet.

Gisela Gravelaar

Lern-Landkarten visualisieren Lernspuren

Ein Instrument zum selbstbestimmten Lernen

Das Kollegium der Wartburg-Grundschule entwickelte von 2008 bis 2012 ein Instrument, mit dem Kinder ihre eigenen Lernwege lehrplanorientiert festlegen und visualisieren können. Mit den Lern-Landkarten wollen wir die Verantwortungsübernahme des Kindes für den eigenen Lernprozess erhöhen, es aktiv in den Lernverlauf schulischer Ziele einbinden und die Rolle des Pädagogen als Lernbegleiter und Lernbeobachter stärken und weiterentwickeln.

Lern-Landkarten visualisieren Lernwege: Lern-Landkarten ermöglichen in einem vorgegebenen Zeitfenster, den eigenen Lernverlauf selbstbestimmt zu strukturieren und zu visualisieren.

Gestaltung von Lern-Landkarten

Jedes Kind erhält ein leeres DIN-A3-Papier und lehrplangestützte Ziele. Während der Erprobungsphase haben wir uns aus Gründen der Übersicht-

lichkeit auf die Ziele des Lehrplans für Deutsch und Mathematik fokussiert.

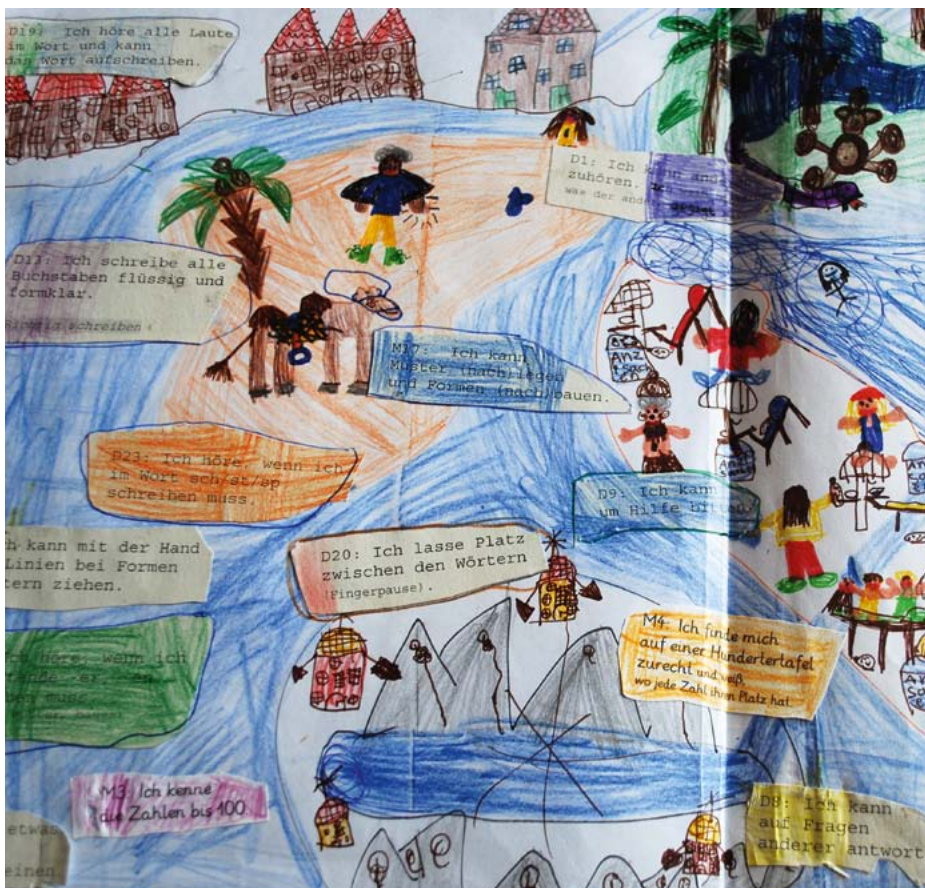
Die Kinder gestalten ihre Karten individuell. Es können Wege, Landschaften oder auch Kunstwelten entstehen. Die Kinder legen fest, wie sie bestimmte Ziele kennzeichnen, damit der Bearbeitungsstand abgelesen werden kann, z. B. grüne Einfärbung für bereits erreichte Ziele, Orange für Ziele, die in der Bearbeitung sind und Rot als Zeichen für neue, noch nicht bearbeitete Ziele. Selbstverständlich kann das Kind auch

persönliche Zielsetzungen mit in die Lern-Landkarte aufnehmen.

Mit der LernbegleiterIn trifft das Kind Vereinbarungen, die sichtbar machen, welche Ziele bereits nachweisbar erreicht wurden, z. B. anhand von mündlichen Abfragen, schriftlichen Dokumentationen oder durch Beobachtungen des Lernbegleiters, des Kindes und auch der MitschülerInnen.

Einbindung der Lern-Landkarten in den Unterricht

Eine optimale Lernumgebung stellen offene Unterrichtsformen dar (Wochenplanarbeit, strukturierte Freiarbeit usw.). Lern-Landkarten entfalten ihre volle Wirksamkeit nur, wenn sie kontinuierlich genutzt werden und in den Unterricht in-



Lernziele

- D1: Ich kann anderen zuhören. Ich weiß hinterher, was der andere gesagt hat.
- D3: Ich kann auf Fragen anderer antworten.
- D4: Ich kann um Hilfe bitten.
- D21: Ich beteilige mich an Gesprächen in der Klasse.
- D22: Ich halte unsere Gesprächsregeln ein (melden, einer spricht, ...)
- D23: Ich äußere mich zu den Gedanken der anderen.
- D24: Ich kann über meine Gefühle sprechen, z. B. meine Wut.
- D25: Ich spreche laut und genau so schnell, dass mich die anderen verstehen können.
- D26: Ich präsentiere der Klasse etwas, z. B. Gedicht, eigenen Text, Teekesselchen, Witz, ...

tegiert sind. Wichtig ist eine Kultur des Vertrauens in die Fähigkeiten der Kinder. Auch außerhalb der Lern-Landkartenarbeit sollten Reflexionsgespräche über das Lernen, über die Lernprozesse und die Lerninhalte selbstverständlich sein.

Die Lernziele überarbeiten wir regelmäßig mit den Kindern. Versteht ein Kind eine Zielformulierung nicht, so erklären wir das Ziel und befragen das Kind, welche Formulierungen es wählen würde. (Beispiel: Geldbeträge bestimmen können – In einem Portemonnaie Geld zählen können.)

Ziele der Lern-Landkarten

Für die Kinder dienen sie als Mittel der Selbsteinschätzung. Sie sind Gesprächsanlässe mit sich selbst, mit anderen Kindern und mit den Lernbegleitern, auch am Kindersprechtag. Lern-Landkarten machen den Prozess des Lernens transparent, sie dokumentieren, welche Ziele schon erfolgreich bearbeitet wurden und unterstützen den Lernenden bei der Auswertung eigener Lernbemühungen. Darüber hinaus betonen sie den förderlichen, nicht selektiven Aspekt der Leistungseinschätzung und fokussieren Kernfragen zur Förderdiagnostik: Welcher nächste Schritt verspricht Erfolge?

Lern-Landkarten verändern die Rolle der PädagogIn hin zu einer Lernbe-

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

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

Lern-Landkarten verändern den Unterricht und die Rolle der PädagogIn

Während der bisherige Wochenarbeitsplan durch die LernbegleiterIn im Gespräch mit dem Kind gestaltet wurde, eröffnet ein Lern-Landkartenplan dem Kind die Freiheit, die nächsten Ziele eigenständig auszuwählen und über die zielführenden Aufgaben und Sozialformen selbst zu entscheiden. Die LernberaterIn gestaltet die Lernumgebung so, dass das Kind die Chance hat, seinen eigenen Zielsetzungen folgen zu können. Die PädagogIn versteht sich so als LernbegleiterIn, die berät, Tipps gibt, die die individuelle Leistung eines Kin-

des wertschätzt, die beobachtet und die Umwege als Lernchance begreift.

Lern-Landkarten in der Praxis

Jede PädagogIn an der Wartburg-Grundschule arbeitet mittlerweile in ihrer Lerngruppe mit Lern-Landkarten. Die Lern-Landkarten sind zum festen Bestandteil des Schulkonzeptes geworden. Wir optimieren die Ziele der Lern-Landkarten durch Formulierungen der Kinder und erarbeiten Aufgabenkataloge zu verschiedenen Zielen der Lern-Landkarten als Unterstützungssystem für die Kinder. In jeder Lerngruppe werden die Lern-Landkarten den Bedürfnissen der Lerngruppe angepasst bzw. optimiert.

In einer Lerngruppe haben KollegInnen die Einführung in die Lern-Landkartenarbeit ergänzt. Lesende Kinder erhalten, manchmal schon sechs Monate nach der Einschulung, eine Starter-Lern-Landkarte. Sie unterscheidet sich von der großen Lern-Landkarte durch die Reduzierung der Ziele von ca. 70 Lernzielen auf 20. In der Auswahl der Lernziele befinden sich ebenso Kompetenzen, die ein Kind bereits erreicht hat, wie auch Lernziele, die noch erarbeitet werden müssen. Die Lern-Landkarte bietet die Möglichkeit, diese Ziele individuell zusammenzustellen. Mit dieser für die Kinder sehr übersichtlichen Lern-

Pädagogisches Leistungskonzept der Wartburg-Grundschule

Jedes Kind muss erfolgreich lernen dürfen. Es hat ein Recht auf individuelle Förderung. Unser pädagogisches Leistungsverständnis orientiert sich daher

- an dem individuellen Lern- und Entwicklungsprozess des Kindes.
- an den unterschiedlichen Lernwegen, die das gemeinschaftliche Handeln im Unterricht befruchten und daher immer wieder als Anregungen in den unterrichtlichen Fokus gestellt werden.
- an den sozialen Dimensionen des kooperierenden Lernens.
- an dem Grundsatz des individuellen Förderns: »Die Stärken stärken und damit die Schwächen schwächen«. Wir wollen Kinder nicht beschämen, sondern ermutigen.
- an einem kompetenzorientierten qualitativen »Fehler«-verständnis. Lehrende lassen sich auf die Wirklichkeitskonstruktionen der Kinder ein und haben den Anspruch, sie verstehen zu lernen.
- an Lernentwicklungsberichten (LEB) statt Zensuren. Im LEB skizziert die LehrerIn das Lernen der Kinder und legt auch Rechenschaft über ihre Arbeit mit den Schülern ab. Es ist deshalb für uns ein zentrales Anliegen, eine »Schule ohne Noten« zu sein.

Auf der Basis von Diagnose und Lernbegleitung setzen wir konsequent eine die Individualisierung betonende Didaktik um, die eine Kultur stetiger individueller Leistungsrückmeldung und Entwicklung einer Reflexionskompetenz erfordert. Die Umsetzung dieser Ziele erreichen wir durch:

- Lerntagebücher (ein den Lernprozess begleitendes individuelles Dialogbuch zwischen Kind und PädagogInnen)
- Kindersprechtage
- Reflexionsgespräche mit der gesamten Lerngruppe und individuellen Rückmeldungen mit einzelnen Kindern, die (Lern-) Verhalten spiegeln, Anregungen zur Veränderung bieten und Handlungsmuster wie Sprachlichkeiten vermitteln. Kinder wie Erwachsene beraten Kinder.
- regelmäßige Präsentationszeiten (in der Klasse, im Haus, in der Schule), in denen Kinder etwas vorstellen und sich Rückmeldungen ihrer Zuhörer/-schauer einholen.
- Entwicklung von Lern-Landkarten (LLK)
- Beobachtung
- Partizipation

Um die Selbstständigkeit weiter zu erhöhen, wurden zu jedem Lernziel auf einer Karteikarte zielführende Arbeitsmaterialien zusammengestellt und als Materialkartei (Goldene Kartei) für die Hand der Kinder zur Verfügung gestellt. Die Kinder erhalten so eine realistische

Eine weitere Entwicklung stellt die individuelle Lernzielkontrolle für jedes Ziel dar. Wenn ein Kind alleine und/

Hauptpreisträger

Das pädagogische Konzept der Schule findet seine Wurzeln in den Ideen der Reformpädagogen. Ansätze aus den verschiedenen Theorien haben das heutige Konzept wachsen lassen. Die Schulgemeinschaft zeichnet sich durch eine das Schulleben bereichernde Heterogenität aus (Aufwuchsbedingungen, Familientraditionen, Sprache, Nation, Religion, soziale Kultur). Wir sehen die Heterogenität als Lernchance und haben sie durch die Einrichtung jahrgangsübergreifender Klassen systemisch zusätzlich erhöht (1/2 bzw. 3/4). Wo »anders sein« normal ist, lernen Kinder besonders nachhaltig, sich in ihrer Vielfalt zu respektieren, voneinander zu lernen, sich zu helfen und helfen zu lassen, zusammenzuarbeiten usw.

M2: Ich kann Minusaufgaben bis 20 schnell im Kopf lösen.

Materialien und mögliche Aufgaben:

- Ich rechne mit der Subtraktionstabelle (grüner Rand) alle Minusaufgaben und schreibe meine 10 Lieblingsaufgaben ins Heft.
- Ich rechne im Zahlenbuch 1
S. 36, 37, 38, 39, 40, 41, 48, 49, 67
- Ich rechne im Zahlenbuch 2: S. 4, 5
+/-
- Ich übe Minusaufgaben mit Blitzrechnen am PC 1+1 ☺
- Ich übe mit der Blitzrechnen-Kartei und trage meine Prüfungen in die Liste ein.
- Ich stelle mir mit dem Little Professor 10 Minusaufgaben und schreibe sie in mein Rechenheft.
- Ich suche mir 2 Kinder und rechne die Aufgaben Super 8 - Rechnen 20 aus.

oder durch die Beratung der LernbegleiterIn zu der Annahme kommt, ein Ziel erreicht zu haben, überprüft es sein Wissen anhand einer Lernzielkontrolle. Diese können sehr unterschiedliche Formate aufweisen. Das Ziel »D2: Ich mache bei Gesprächen in der Klasse mit« kann mit einem Meldezettel über eine bestimmte Zeitspanne überprüft werden. Das Kind notiert jede Meldung ebenso wie jedes Aufgerufenwerden. Im anschließenden Reflexionsgespräch wird schnell sichtbar, ob das Ziel erreicht wurde oder noch Trainingsbedarf besteht.

Das Ziel »D7: Ich präsentiere der Klasse etwas, z.B. Gedicht, eigenen Text, Teekesselchen, Witz, ...« ist erreicht, wenn das Kind verschiedene



Gisela Gravelaar

leitet die Wartburg-Grundschule in Münster. Seit Dezember 2013 ist sie Mitglied in der Hauptjury des Deutschen Schulpreises der Robert-Bosch- und Heidehofstiftung.
www.Wartburg-Grundschule.de
www.deutscher-schulpreis.de (Schul-labor)

Präsentationen durchgeführt hat. Es holt sich von der Lerngruppe Rückmeldung »Was hat euch gut gefallen« bzw. Wo habt ihr noch Tipps für mich?«. In einem gemeinsamen Gespräch mit der LernbegleiterIn wird beurteilt, ob dieses Ziel als abgeschlossen angesehen werden kann, bzw. wo noch optimiert werden könnte.

Bei der Lernzielkontrolle steht dabei nicht der Vergleich zwischen Kindern im Fokus, sondern der individuelle Lernzuwachs und die individuelle Anstrengungsbereitschaft des einzelnen Kindes. Auch ist nicht entscheidend, zu welchem Zeitpunkt im Jahr das Kind einzelne Lernziele abschließt. Dabei haben wir schon im Blick, dass jedes Kind am Ende der Schuleingangsphase

– sicher auf unterschiedlichem Niveau – alle Kompetenzen der Schuleingangsphase erreicht hat. Hier wird deutlich, dass jedes Kind entsprechend seinem Lernvermögen erfolgreich sein kann.

Wochen- und Lern-Landkartenplan – ein vielfältiges Instrument zur Förderung von Kindern mit unterschiedlichen Begabungen

Schon am KiTa-Tag – also acht Wochen vor der Einschulung – erhalten die Kinder ihren ersten Wochenarbeitsplan, den sie nach der Einschulung weiter bearbeiten. Die Arbeitspläne haben, egal ob sie wochenplan- oder lern-landkartenmäßig gesteuert sind, von Anfang an einen identischen Aufbau. Auf diesem Weg erhalten die Kinder verlässliche Strukturen, die, einmal erlernt, durch die gesamte Schuleingangsphase nutzen können. In den ersten Wochen beobachten wir die Kinder auch unter den Aspekten der Selbstständigkeit, der Anstrengungsbereitschaft und der Vorerfahrungen in den Lernbereichen. Entsprechend unserer Beobachtungen und in Absprache mit dem Kind wird der Grad der selbstständigen Arbeit sukzessiv erweitert.

Der Einsatz kann sich wie folgt gestalten:

- eine enggeführte Strukturierung der Arbeitsaufgaben als Tagesplan mit festgelegter Arbeitsabfolge mit oder ohne tägliche Kontrolle,
- eine enggeführte Strukturierung der Arbeitsaufgaben als Tagesplan mit frei wählbarer Arbeitsabfolge mit oder ohne tägliche Kontrolle,
- eine enggeführte Strukturierung der Arbeitsaufgaben als Wochenplan mit festgelegter Arbeitsabfolge mit oder ohne tägliche Kontrolle,
- eine enggeführte Strukturierung der Arbeitsaufgaben als Wochenplan mit frei wählbarer Arbeitsabfolge mit oder ohne tägliche Kontrolle,
- eine enggeführte Strukturierung der Arbeitsaufgaben als Zwei-Wochen-Plan mit frei wählbarer Arbeitsabfolge mit oder ohne tägliche Kontrolle,
- ein kombinierter Wochenplan-LLK-Aufgabenplan mit vorgegebenen Übungen und selbst gewählten Lernzielen,
- eine reduzierte Lern-Landkarte, also mit weniger und individuell gewählten Lernzielen,

- freie Gestaltung der Arbeit mit der Lern-Landkarte,
- erweiterte Lern-Landkarte mit vertiefenden oder über die Eingangsstufe hinausgehenden Lernzielen.

Wichtig ist bei der Vielzahl der Differenzierungsmöglichkeiten, dass nicht allein die LernbegleiterIn den Differenzierungsgrad festlegt, sondern immer das Gespräch mit dem Kind und das Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes im Mittelpunkt stehen. Eine sehr eng geführte Strukturierung sollte immer mit Förderplänen abgesichert werden, damit die Kinder möglichst schnell Zugang zu den selbstständigen Arbeitsformen erhalten. Hier gilt das Prinzip, den Kindern Selbstständigkeit zuzutrauen und Partizipation zu ermöglichen.

Erfahrungen mit Lern-Landkarten

Nach vier Jahren sehen wir, dass der Einsatz von Lern-Landkarten ein Erfolg ist. Kinder gehen sehr kompetent mit dieser neuen Arbeitsweise um. Einige Kinder benötigen mehr Unterstützung als andere, aber alle Kinder übernehmen deutlich mehr Verantwortung für ihr Lernen und setzen sich intensiv mit ihrem Lernweg auseinander. Den LernbegleiterInnen eröffnet die Lern-Landkarte die Chance, Lernwege besser zu verstehen. Dass nicht alle Lernbereiche in der Lern-Landkarte erfasst sind, ist der Übersichtlichkeit für die Kinder geschuldet. In anderen Lernbereichen, die meistens im projektorientierten Unterricht zusammengefasst sind, werden die Ziele separat ausgewiesen. Durch die Arbeit mit Lern-Landkarten ist es für alle Kinder geläufig, über die Ich-Kompetenzen eine hohe Transparenz zum Unterrichtsinhalt zu haben und zielorientiert an die Arbeit zu gehen.

Die Lern-Landkarten an der Wartburg-Grundschule wurden in einem Schullabor der Robert-Bosch-Stiftung entwickelt. In diesem Schulnetzwerk setzten drei Grundschulen, ein Gymnasium und eine Gesamtschule auf unterschiedliche Weise Lern-Landkarten im Unterricht erfolgreich ein. ■

Literatur

Lernchancen: Heft 71, Jahrgang 12, Seelze 2010.

Beate Leßmann

»Es war mir eine Ehre, mit euch zu schreiben ...«

Schreiben eigener Texte als grundlegende Ressource für das Lernen des Einzelnen und der Gruppe

In einem Brief am Ende der Grundschulzeit verabschiedet sich Paul von seiner Klasse so: »Liebe Klasse 4! Ich habe den Text »Die drei ??? und die Seuche!« für die beste Klasse der Welt geschrieben, und das seid ihr! Ich bin sehr glücklich, dass ich die Ehre hatte, mit euch zu schreiben!«

Wie kommt es, dass Kinder am Ende des 4. Schuljahres so begeistert über ihr Schreiben berichten, dass sie Schreiben als »Lieblingsbeschäftigung« oder »Hobby« bezeichnen oder es kurzum als »sehr, sehr toll« empfinden (s. Zitate¹⁾)?

Die Kinder dieser Klasse haben regelmäßig eigene Texte geschrieben – einmal in der Woche in der »Schreibzeit«. Am liebsten hätten sie jeden Tag an ihren Texten gearbeitet. Ihnen wurde nicht vorgegeben, was sie zu schreiben hätten. Sie durften schreiben, was ihnen wichtig ist – und das ganz regelmäßig vier Jahre lang.²⁾

Jedes Kind dieser Klasse erhielt zu Beginn der Schulzeit ein fest gebundenes Buch mit lauter leeren Seiten – ein »Tagebuch«³⁾. Darin klebte eine »Einladung zum Schreiben«. Um dieser Einladung nachkommen zu können, wurde im Stundenplan eine Zeit zum Schreiben fest verankert, die »Schreibzeit« (Leßmann 2007/2013a).

Ein Tage- oder Schreibbuch kann in jedem Schuljahr jederzeit eingeführt werden. Ein Einladungsschreiben gibt dem Kind eine erste Orientierung. Jeder schreibt, was ihm wichtig ist.

Natürlich blieb es nicht nur beim Schreiben der Texte. Wenn Texte, die für das eigene Leben wichtig sind, geschrieben werden, dann gehört der Austausch über die Inhalte mit den Klassenkameraden dazu. Das geschah zunächst ganz von alleine mit einem Freund oder in einer kleinen Gruppe unmittelbar nach dem Schreiben. Nach einiger Zeit

wurde der Austausch über die Texte als wichtiger Bestandteil der Schreibzeit fest initialisiert. In der »Autorenrunde« (Leßmann 2007/2013a) zu Beginn der Schreibzeit erhielten die Kinder die Gelegenheit, sich mit ihren Texten in der ganzen Klasse zu präsentieren und sich auf fachlicher Ebene über Wirkung und Machart der Texte auszutauschen. Hier erhielten sie Tipps, die sie bei der Überarbeitung ihres Textes nutzen konnten. Damit war der Schreibkonferenz der Weg gebahnt. Sie wurde zu einem weiteren wichtigen Baustein der Schreibzeit.

Lieber Emer!

In dieses Tagebuch darfst

du so viel und so oft

schreiben, wie du möchtest.

Viel Freude beim Schreiben

wünscht dir

Zum Beginn bekam jedes Kind ein »Tagebuch« mit einer Einladung zum Schreiben

1.) Zeichne erst unten und schreibe dann in die Gedankenblasen oben!



Male: So sah ich zu Beginn der Schulzeit aus



So sehe ich jetzt aus

Schreibe in die Gedankenblase...

... links: Das dachte ich über das Schreiben, als ich noch gar nicht schreiben konnte

... rechts: Das denke ich heute über das Schreiben

Überarbeitete Texte durften – ordentlich und korrekt abgeschrieben und ansprechend gestaltet – schließlich auf einem besonderen Autorenthron im Rahmen einer Lesung der Klasse vorgestellt werden.

In diesem Setting also entwickelte sich die beschriebene Begeisterung für das Schreiben. Sie ist mehr als »Spaß« oder »Unterhaltung«. Sie entspringt den personalen, sozialen und fachlichen Kompetenzen, die sich in diesem Kontext ausgebildet haben und die Kinder stolz und glücklich machen.

Warum Kinder in diesem Schreibsetting gleichermaßen glücklich wie kompetent sind, möchte ich anhand von drei ursächlichen Aspekten dieses Unterrichts darstellen.

Personale Dimension – Schreiben als Ressource für den Einzelnen

Beim Schreiben greifen die Kinder auf das zurück, was ihnen im Leben wichtig ist. Sie schreiben, was sie erleben, was sie denken, was sie sich wünschen. Und genau darin sollten sie bestärkt werden. Die eigenen Sehnsüchte und Gedanken werden zum wertvollen Potenzial, das im Schreiben seinen Ausdruck findet.

Die meisten Kinder nehmen den neuen Schreibraum freudig an. Einige bereiten sich innerlich auf die Schreibzeit vor. Es kann auch eine Hausaufgabe sein, über eine mögliche Schreibidee bereits im Vorfeld nachzudenken. Wer nicht ins Schreiben kommt, benötigt Unterstützung: Oft reicht ein ermutigendes Wort oder die Bestätigung, dass der gefasste Gedanke des Schreibens wert ist. Wer will, kann die Ideenfindung durch Schreibimpulse wie Bilder oder durch Gegenstände aus einer »Schatzkiste« stützen.

Die nachhaltigste Inspiration zum Schreiben geht von dem regelmäßigen Austausch über die selbst verfassten Texte in der Gruppe im Rahmen der Autorenrunde aus.

Das Schreiben von erzählenden Texten ist besonders beliebt. Charlotte reflektiert dazu rückblickend: »... hier kann ich meine Gefühle in Geschichten einwickeln, und dem Mädchen kann ich all meine Gedanken in den Kopf setzen und schreiben was ich bei diesen Ge-

danken empfinde.« Charlotte schrieb fortlaufend Geschichten über »Marie«, eine von ihr erdachte Protagonistin. Paul dagegen griff gelegentlich auf literarische Vorbilder zurück (s.o.).

Andere Kinder nutzen das Schreiben eigener Texte, um die Klasse über eigene Interessen und Sachzusammenhänge – Wale, Angeln, Feuerwehr, Regenwald ... – zu informieren. Ihr individuelles Vorwissen und ihre Fragen sind Ausgangspunkt ihres Schreibens. Sie sammeln Informationen zu einem Thema, das ihnen am Herzen liegt, und verbinden dieses beim Schreiben mit ihrem Vorwissen.

Wieder andere nutzen das Schreiben, um wachzurütteln: »Stoppt den Mord an Fischen«, »Schützt das Klima!« sind Beispielüberschriften appellierender Texte.

Die Textmöglichkeiten sind unbegrenzt. Alles, was im Leben wichtig ist, findet hier seinen Raum.

Die Einladung zum Schreiben im Tagebuch richtet sich an alle. Kinder, die aus unterschiedlichen Kulturen kommen, die ihre ersten Schritte in der deutschen Sprache machen, Kinder mit besonderem Förderbedarf und solche mit Hochbegabung – sie alle erhalten hier den Raum, das zu verschriften, was ihnen wichtig ist, auf ihrem jeweils individuellen Niveau. Jeder ist hier wich-

tig, jeder hat etwas zu sagen. Und das spüren die Schreiber und Schreiberinnen.

Das Schreiben eigener Texte ist ein ganz elementarer, wenig aufwändiger Weg der Individualisierung und der Inklusion.

Soziale Dimension – Austausch über eigene Texte als Ressource für die Gruppe

Wer etwas geschrieben hat, möchte es mit anderen teilen – mit-teilen. Deshalb suchen sich Kinder unmittelbar nach dem Schreiben eines Textes oft einen oder zwei Zuhörer, um ihren Text vorzutragen.

Wer weiß, dass es eine verlässliche Zuhörerschaft gibt, schreibt seinen Text bereits mit der Perspektive, die Gruppe zu unterhalten oder etwa zu informieren. In der Autorenrunde, die immer zu Beginn der wöchentlichen Schreibzeit stattfindet, erhalten Kinder die Möglichkeit, ihren Text der Klasse vorzustellen. Mindestens ein Text wird jede Woche gehört und anschließend gemeinsam bedacht. Es ist eine besondere Wertschätzung des Einzelnen.

Hier wächst die Gruppe zur Autorengemeinschaft zusammen. Hier erfährt sie von dem jeweils individuell

Mein Tagebuch ist mir sehr wichtig hier kann ich meine Gefühle in Geschichten einwickeln, und dem Mädchen kann ich all meine Gedanken in den Kopf setzen und schreiben was ich bei diesem Gedanken empfinde.

Äußerungen von Marie (oben) und Paul (unten)

Was ist dir jetzt wichtig, wenn du Texte formulierst?

Das sie einen tiefen Sinn haben!

2.) Schreibe alles auf, was dir zur Autorenrunde einfällt:

Ich fand sehr witzig, dass man als erstes ganz doll aufgeregt war, aber wenn man die Rückmeldung von den anderen hört ist man stolz auf sich!



In der Autorenrunde

geprägten Leben der Einzelnen, hier lässt sie sich mitnehmen in die Welt der Phantasie, hier wird sie über individuell bedeutungsvolle Themen informiert. Hier gibt sie dem Autor oder der Autorin eine positive Rückmeldung, hier berät sie ihn oder sie in Bezug auf Inhalte und Formulierungen.

Von der Autorenrunde geht eine Dynamik aus, die das gemeinsame Leben der Klasse auf vielfältige Weise bereichert.

Es wachsen Toleranz und Akzeptanz für das Leben der Einzelnen. Zugleich entwickelt sich eine Gesprächskultur, in der Kinder lernen, aufeinander zu hören, Beiträge zurückzustellen und sich freundlich und wertschätzend zu artikulieren. Und schließlich geht von

den Texten und den Gesprächen über die Texte Inspiration aus. Kinder lassen sich durch die Texte ihrer Mitschüler zu eigenen Texten anregen und ermutigen.

Auch die Autorenrunde versteht sich als inklusives Setting. Jeder Text – egal von wem und unter welchen Bedingungen verfasst – bereichert die Autorengemeinschaft. Das Gespräch über Texte in der Gruppe wird zur Ressource für den Einzelnen. Der gemeinsame Austausch über die Themen der Kinder darf als »gemeinsamer Gegenstand« (Feuser 2013) oder »gemeinsamer Kern« (Seitz 2006) bezeichnet werden.

In Klassen, die regelmäßig Autorenrunden durchführen, wächst ein Wir-Gefühl, das Paul zu der Äußerung veranlasst, er habe seinen Text für »die beste Klasse der Welt geschrieben«.

Fachliche Dimension – Eigene Texte als Fundament für die Schreibkompetenzentwicklung

Ein Lernkontext, in dem das Handeln (hier das Schreiben) für den Einzelnen von Bedeutung ist und die Gruppe (hier die Autorengemeinschaft) als sicherer Ort empfunden wird, birgt beste Voraussetzungen für erfolgreiches fachliches Lernen (vgl. Gehirnphysiologie – z.B. Hühner, vgl. Motivationstheorie – z.B. Deci/Ryan).

Die Gespräche in der Autorenrunde sind der Schlüssel zur Entwicklung von Schreibkompetenz.

Für das Reflexionsgespräch, das dem Textvortrag folgt, liegen unterschiedliche Fahrpläne vor (vgl. www.beatelessmann.de). Das Gespräch setzt immer mit der Schilderung von »Positivem« ein: Was gefällt dir am Text? Wie wirkt der Text? Es führt zu der Beschreibung der Textwirkung: »spannend«, »lustig«, »Man lernt etwas«. Die Frage danach, wie es zu dieser Wirkung kam, führt das Gespräch in die Tiefe: Wie ist der Text gemacht, dass er dieser Wirkung erreicht? Spitta (1998) nennt die Ursache dieser Wirkung »Schreibgeheimnis«. Ein Begriff, der hilft, die besonderen Schätze eines Textes zu heben (Beispiele in Leßmann 2013a/b). Die Schreiber und Schreiberinnen entdecken so an den Texten, mit welchen Mitteln man die Zuhörer in Spannung versetzen kann, sie informieren oder etwa zu etwas bewegen (appellieren) kann. Mit jedem Gespräch über Texte

1.) Schreibe alles auf, was dir zum Schreiben im Tagebuch oder Schreibbuch einfällt (oder: zur Schreibzeit?):

Man kann seiner Fantasie freien Lauf lassen. Ich finde das Schreiben im Tagebuch super! Man kann einfach nur frei schreiben, das ist super.

1.) Schreibe alles auf, was dir zum Schreiben im Tagebuch oder Schreibbuch einfällt (oder: zur Schreibzeit?):

Mir fällt ein das dass Schreiben im Tagebuch sehr sehr toll war. Ich finde es super das man aussuchen darf was man schreibt zb. einen Brief oder ein Märchen oder einen Sachtext...

3.) Was kannst du jetzt, was du vorher nicht konntest? Erkläre es so genau wie möglich!

Jetzt kann ich viel logischere Geschichten schreiben.

Was weißt du jetzt, was du vorher nicht wusstest? Erkläre wieder so genau wie möglich!

Das man sich in die Rolle der Zuhörer hineinversetzen kann und so logischer schreibt.

Wodurch hast du das gelernt?

Wenn ein anderen vorliest und man es versteht dann ist es meistens logisch, aber wenn man es nicht versteht ist es meistens unlogisch.

Äußerungen von Emer (oben), Paul (rechts) und Emily (unten)

wächst die Textkompetenz der Kinder. Ganz unwillkürlich prägen diese Gespräche ihr Schreibverhalten. Die Vision eines Kindes »Ich will die Klasse auch mal zum Gruseln bringen, so wie Anton« führt zu der Frage, durch welche Schreibgeheimnisse Anton das geschafft hat. So werden Anton und die Gruppe zum Lehrmeister.

Ein weiterer Aspekt des Gesprächs dreht sich um die Textsorte. Was für eine Art von Text wurde geschrieben? Eine Vielfalt unterschiedlicher Textsorten wird in den Autorenrunden benannt. Oft sind es Kombinationen. Sowohl Schreibgeheimnisse als auch Textsorten werden auf Karten im Klassenraum dokumentiert. Später werden die Schreibgeheimnisse und Textsorten einander zugeordnet – und das Wissen systematisiert.

Wenn Emily schreibt, dass sie es »super findet, dass man aussuchen darf, was man schreibt, z. B. einen Brief, ein

Märchen oder einen Sachtext«, dann erfährt man ganz beiläufig, wie sich Kinder durch die Autorenrunden Wissen über Texte aneignen und auf das erworbene Textwissen bereits in der Planung zurückgreifen.

Paul bringt die Bedeutung der Gespräche über Texte in Autorenrunden und Schreibkonferenzen auf den Punkt. Er schreibt, er habe gelernt, »Geschichten logischer zu schreiben«. Ihm ist nun klar, »dass man sich in die Rolle der Zuhörer hineinversetzen kann und so logischer schreibt«. Er erläutert: »Wenn ein anderer vorliest und man es versteht, dann ist es meistens logisch, aber wenn man es nicht versteht, ist es meistens unlogisch.« Der von ihm beschriebene Perspektivenwechsel vom Schreiber zum Adressaten ist elementar für die Fähigkeit, einen verständlichen Text zu verfassen.

Schreiben setzt Ressourcen frei – im Einzelnen, in der Gruppe und in



Beate Leßmann

tätig als Studienleiterin am Institut für Qualitätsentwicklung in Schleswig-Holstein (IQSH) in der Aus- und Fortbildung im Fach Deutsch, Veröffentlichungen/Filme zur Individualisierung von Lernprozessen, insbesondere in den Bereichen »Schreiben« und »Rechtschreiben«

Bezug auf das Fach. Der Schlüssel für Erfolg liegt im Zusammenspiel der drei Dimensionen – »Es war mir eine Ehre ...«.

Liebe

In dieses Buch darfst du deine eigenen Gedanken, Ideen und Erlebnisse schreiben. Alles, was dir wichtig ist und alles, was dir gerade einfällt. Du darfst so viel und so oft schreiben, wie du möchtest – in der Schule und zuhause!!

Geschichten	Abenteuer, Detektiv-, Tier-, Liebesgeschichten ...
Berichte	über etwas aus dem Leben, der Geschichte ...
Listen, Übersichten	zu Themen, die dich interessieren
Gedankenkarten,	um Gedanken oder Wissen zu ordnen
Sachtexte	über Natur, Technik oder ...
Beschreibungen	von Menschen, Bildern, Gegenständen ...
Bildungsgeschichten	mit Bildern und Texten, Sprechblasen ...
Nacherzählungen	von Geschichten, Filmen, Hör-CDs ...
Ergründungstexte	Warum-Fragen mit Geschichten beantworten
Gespräche	zwischen Menschen, Tieren, Farben ...
Nachdenktexte	Gedanken, Fragen, Wünsche, Träume ...
Aufrufe	sich für etwas einsetzen, für etwas werben ...
Leseeindrücke	zu gelesenen Büchern
Witze, Rätsel, Sprüche,	um andere zu unterhalten
Gedichte	und Sprachspielereien aller Art ...
Lieder/Songs,	die dir wichtig sind ...

...

Natürlich darfst du auch zeichnen, Fotos, Bilder, Sprüche oder ... einkleben und etwas dazu schreiben.

Ich wünsche dir viel, viel Freude beim Schreiben!!!

Deine

www.beate-lessmann.de

Anmerkungen

- (1) Aus einer Befragung am Ende von Klasse 4.
- (2) Die hier erwähnte Klasse und ihre Lehrerin Silke Theurich können Sie live im Film »Klasse Texte!« (Track: »Schreibzeit in Klasse 4«) erleben (Leßmann 2013c).
- (3) In anderen Klassen wird das Tagebuch auch »Schreibbuch«, »Schatzbuch«, »Ich-und-die-Welt-Buch« u. a. genannt. Nicht zu empfehlen ist der Begriff »Geschichtenbuch«, da er das Schreiben der Kinder auf erzählende Textmuster begrenzen könnte.

Literatur

Feuser, G. (2013): Die »Kooperation am Gemeinsamen Gegenstand« – ein Entwicklung induzierendes Lernen. In: Feuser, G. / Kutscher, J. (Hg.): Entwicklung und Lernen. (Band 7 des Enzyklopädischen Handbuchs der Behindertenpädagogik.) Stuttgart: Kohlhammer, S. 282 – 293.

Leßmann, B. (2007/2013): Individuelle Lernwege im Schreiben und Rechtschreiben. Ein Handbuch für den Deutschunterricht.

Band I (2007): Klassen 1 und 2, Band IIA (2013a): Klassen 3 bis 6, Entwicklung von Schreibkompetenz auf der Grundlage individuell bedeutsamer Texte, Band IIB (2013b): Klassen 3 bis 6, Entwicklung von Rechtschreibkompetenz im Kontext des Schreibens.

Seitz, S. (2006): Inklusive Didaktik. Die Frage nach dem Kern der Sache. Zeitschrift für Inklusion 1, www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/184/184/15 (Zugriff: 20. 1. 2014)

Spitta, G. (1998): Freies Schreiben – eigene Wege gehen. Lengwil/Bodensee/CH: Libelle-Verlag.

Film

Leßmann, B. (2013c): Klasse Texte! Mit der Klasse an eigenen Texten Schreibkompetenzen entwickeln. Einblicke in individuelle und gemeinsame Lernwege im 4. und 6. Schuljahr. Dieck-Verlag: Heinsberg.

Material, Download, Einblicke in die Praxis

www.beate-lessmann.de



Gemeinsam für Bildung

10 Jahre VerA – das Ziel ist verfehlt. Schulen brauchen Unterstützung statt Testertitis.

Eine gute Schule ist Lern- und Lebensort.

Wie die Menschen in ihr zusammen leben und lernen, bestimmt ihre Qualität.

Schule lässt sich nicht reduzieren auf messbare Fachleistungen,

- sie ermöglicht Erfahrungen, die alle Kinder und Jugendlichen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung voranbringen;
- sie erhebt selbstbestimmtes Leben und Lernen zum Ziel und zum Gestaltungsprinzip des schulischen Alltags;
- sie stellt jeder Schülerin und jedem Schüler – bezogen auf ihr/sein jeweiliges Können – herausfordernde Aufgaben und fördert damit Leistung;
- sie beschämt nicht, sondern bietet jedem Kind die Unterstützung, die es für seine Entwicklung benötigt;
- sie fragt nicht, ob Kinder und Jugendliche zu ihr passen, sondern heißt jede und jeden willkommen.

So steht es in Richtlinien und Lehrplänen, so fordern es Eltern und PädagogInnen und so hat es die UN-Kinderrechtskonvention 1989 rechtsverbindlich zum Ausdruck gebracht.

Alle Schulen können sich in diesem Sinne entwickeln.

Sie brauchen dafür Impulse, sie brauchen konstruktive Kritik und alltagstaugliche Hilfen. Diese setzen ein stimmiges Verhältnis von Pädagogik und Evaluation voraus:

- Respekt für die Sichtweisen des Gegenübers und Bereitschaft zum Aushandeln unterschiedlicher Deutungen.
- Verantwortung aller Beteiligten und gegenseitiges Vertrauen.

Die VerA-Tests helfen weder den Schulen noch den Kindern.

Die Maßnahmen der Bundesländer reduzieren Qualitätssicherung auf standardisierte Leistungsmessung und Inspektion von oben.

Als belastend und wenig hilfreich erleben viele Schulen die jährlichen Vergleichsarbeiten (VerA), flächendeckend in allen dritten und achten Klassen:

- VerA beschränkt sich auf leicht messbare Ausschnitte in den Hauptfächern.
- Die Bewertungen nach falsch/richtig unterschlagen die Bedeutung von Zwischenschritten.
- Die Aufgabentypen prägen Unterricht und Lehrwerke einseitig.
- Die Ausrichtung an »Regelstandards« ist defizitorientiert, missachtet unterschiedliche Voraussetzungen der SchülerInnen und ist inklusionsfeindlich.
- VerA erfasst nur, was ist, und bringt kaum Hilfe, um Schule zu verbessern – vor allem fehlt es an Unterstützung für LehrerInnen in schwierigen Situationen.
- Der Aufwand für VerA ist hoch, verschlingt viel Geld und bindet Lern- und Arbeitszeit.
- Der Ertrag für Förderung ist gering, Ressourcen für pädagogische Vorhaben, Schul- und Unterrichtsentwicklung fehlen.
- Die unterschiedliche Umsetzung von VerA in den Bundesländern führt auch auf der Systemebene zu schiefen Vergleichen.

Schulen brauchen Unterstützung.

Schulen sind auf Anstöße von außen angewiesen. Der Fremdblick ist wichtig, um die Binnensicht zu ergänzen, er ist ihr nicht überlegen. Schulen sollen als

aktive Partner in die externe Evaluation einbezogen und in ihrer Evaluationskompetenz gestärkt werden. Dabei können Tests das persönliche Urteil ergänzen, nicht ersetzen. Wichtiger als die technische Perfektionierung von Messmethoden ist ihr Ertrag für Schulentwicklung und individuelle Förderung. Sinnlos sind immer neue Bestandsaufnahmen bekannter Schwächen, wenn es an Mitteln zu deren Überwindung fehlt.

Die Aus-, Fort- und Weiterbildung des pädagogischen und des Leitungspersonals muss als der Schlüssel für die Schul-, Unterrichts- und Qualitätsentwicklung anerkannt und entsprechend gefördert werden.

Wir fordern:

- die Evaluation aller Maßnahmen der Bundesländer zur Qualitätssicherung durch unabhängige ForscherInnen,
- die Beschränkung der Systemevaluation auf Stichproben und ihre Entzerrung auf einen drei- bis fünfjährigen Zyklus statt jährlich flächendeckender Erhebungen,
- ein Repertoire an nachhaltig wirkenden Evaluationsinstrumenten (z.B. alltagstaugliche, förderdiagnostische Instrumente, Aufgabenpools als Angebot, Supervisionsangebote), das den Schulen zur Verfügung stehen muss,
- praxisnahe Fortbildungen für LehrerInnen in Schul- und Unterrichtsevaluationsinstrumenten, Lernbeobachtung und differenzierter Förderung,
- Zeit und Mittel für Maßnahmen, damit Schulen Konsequenzen aus den Evaluationsergebnissen ziehen können.

Frankfurt a. M., im Mai 2014

Klaus Wenzel, Präsident
BLLV – Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband

Marlis Tepe, Bundesvorsitzende
GEW – Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft

Maresi Lassek, Vorsitzende
Grundschohverband

Udo Beckmann, Bundesvorsitzender
VBE – Verband Bildung und Erziehung

Aus der Forschung

Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? – Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes

Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL) hat Konjunktur, in Deutschland wie international. Immer mehr deutsche Bundesländer unterstützen Schulen bei ihrem Weg über die Jahrgangsmischung hin zum JüL. Die Zahl der Schulen und Klassen mit JüL wächst beständig. Einige von ihnen wurden bereits mit dem Deutschen Schulpreis ausgezeichnet. 2013 erhielt eine internationale JüL-Initiative für ländliche Schulen aus Kolumbien den sogenannten »Bildungs-Nobelpreis«. JüL kann also unbesehen empfohlen werden. Kann es das wirklich? Behaupten nicht testexperimentelle Wirkungsstudien, JüL sei unnütz? Vor allem in Deutschland finden diese Studien bei den JüL-SkeptikerInnen und in den öffentlichen Medien ein hohes Maß an Beachtung. Grund genug, diesem Widerspruch nachzugehen, fand der Grundschulverband und beauftragte die AutorInnen mit einer wissenschaftlichen Expertise.

Zentrale Ergebnisse

1. JüL-Entwicklung betrifft alle Ebenen der Schule

Bei der Sichtung der Literatur schälte sich als eines der ersten Probleme das Fehlen einer umfassenden und aktuellen Definition des JüL heraus. In Deutschland wird nicht einmal die relativ ausführliche Umschreibung des JüL aus den USA der 1990er Jahre angemessen rezipiert (Anderson/Pavan 1993; Miller 1999 zuerst 1989 *The Multigrade Classroom*, Book 1 – 7). JüL begann als ein globales reformpädagogisches Vorhaben zur Überwindung der Nachteile jahrgangshomogenen Lernens und zur Weiterentwicklung der unterrichtlichen und schulischen Potenziale gemeinschaftlichen Lernens. Was ist JüL?

- JüL ist ein Schul- und Unterrichtsentwicklungsprozess und keine Unterrichtsmethode.
- JüL zielt auf das Miteinander- und Voneinanderlernen von Kindern unterschiedlichen Alters und unterschiedlicher Kompetenzen.

- Das Prozessmodell der JüL-Entwicklung umfasst alle Ebenen vom Lernen der Kinder über die Unterrichtsgestaltung, die Schulstruktur und das Schulleben bis hin zum landesweiten Schulsystem.

- JüL-Entwicklung ist wie ein zartes Pflänzchen, das ausdauernde Pflege benötigt. Denn es erfordert eine Veränderung tief verwurzelter Überzeugungen: weg von homogenisierenden Vorstellungen hin zu Sichtweisen einer Pädagogik der Vielfalt.

- JüL-Entwicklung benötigt hinreichende Unterstützung, die auf die Ausgangslage der Schule und der einzelnen Lehrerinnen und Lehrer eingeht.

- JüL-Forschung muss der Komplexität und dem Wesen von JüL als Entwicklungsprozess gerecht werden, will sie die Frage »Wie wirkt JüL?« weiter klären helfen.

auch die erwünschten Bewegungsmuster der Schulentwicklung vor.

Dazu gehören auch Vorstellungen, wie Schule sich entwickeln kann und soll, welche Lernzeit ihr dafür zur Verfügung gestellt wird, welche Unterstützungssysteme für ihre Entwicklung bereitgestellt werden bzw. welche Ressourcen aufgrund langfristiger Prioritätensetzungen überhaupt verfügbar sind. Stabilität der politisch unterstützten Entwicklungsrichtung und genügend Entwicklungsressourcen spielen auch für die erfolgreiche Entwicklung jahrgangsübergreifenden Lernens eine wesentliche Rolle.

2. Nicht jeder Weg über Jahrgangsmischung führt zu Jahrgangsübergreifendem Lernen

Jeder Versuch, JüL an einer Schule einzuführen, beginnt auf Klassenebene mit organisatorischen Fragen. Für diese grundlegende Phase der organisatorischen Einrichtung jahrgangsgemischter Klassen existieren ausreichend dokumentierte Erfahrungen auf der Unterrichtsebene, der Schulebene und der Landesebene. Für jede Ebene sind die formulierten Anforderungen an Jahrgangsübergreifendes Lernen umfangreich.

Der Übergang vom Jahrgangsklassenunterricht zum JüL-Unterricht führt selten direkt zum Ziel. Fast immer werden Umwege über die Gestaltung separater Unterrichtssequenzen für »leistungshomogene« Gruppen bzw. für unterschiedliche Jahrgänge beschritten. Dieses Übergangsstadium von der Orientierung an Leistungsgruppen hin zur Orientierung am tatsächlichen Lernprozess jedes Kindes ist eine sehr wichtige Entwicklungsphase. Sie birgt aber die Gefahr, dass Einzelarbeit dominant wird. Deshalb muss für JüL gleichzeitig das kooperative Lernen aufgebaut und gepflegt werden. Im Hintergrund wirkt eine integrierte Lerngemeinschaft mit demokratischen Strukturen förderlich, die Möglichkeiten bietet, die Lernergebnisse zu präsentieren.

Im Wesentlichen nutzen Lehrpersonen im Unterricht selbst drei Strategien:



ISBN 978-3-941649-11-8, Best.-Nr. 2042 / 148 S. (24,50 €; für Mitglieder des GSV 16,- €); auch als ePub erhältlich

Schulen sind keine isolierten Gebilde, sondern Teil der Gesellschaft, deren Entwicklungsgrundlagen sie sichern. Zusätzlich zu wegweisenden Zukunftszielen, wie sie zum Beispiel in Schulentwicklungsprogrammen, in Standards oder Richtlinien für das Schulwesen formuliert sind, gibt die Gesellschaft

Übernahme von Lehrfunktionen durch Schülerinnen und Schüler in entsprechenden Settings, kooperatives Lernen in Gruppenarbeiten mit speziell dafür geeigneten Aufgaben und individuelles Arbeiten mit vorbereiteten Lernprogrammen. Erst allmählich entsteht eine neue Aufgabenkultur und eine neue Kultur des Lernens, in der gegenseitiges Helfen, kooperatives Lernen in heterogenen Gruppen und individualisiertes Arbeiten auch mit anspruchsvollen Aufgaben gelingt und in der das alles mit einer gewissen Leichtigkeit zusammenspielt. Etliche Schulreformvorhaben erreichen diese kompetente Leichtigkeit des JüL nicht und verharren stattdessen auf dem Niveau der rein organisatorischen Jahrgangsmischung.

3. Wirkung Jahrgangsübergreifenden Unterrichts

Die Beschreibung jahrgangsübergreifenden Unterrichts und seiner Wirkung auf Leistung, Sozialverhalten und Persönlichkeit der Schülerinnen und Schüler muss daher immer eine strukturelle und eine zeitliche Umsetzungsperspektive beinhalten. JüL ist eine Bewegung, seine schulische Verwirklichung ein langwieriger Entwicklungsprozess. Wer wissen will, wo eine JüL-Schulentwicklung steht, muss beide Dimensionen erfassen, die »Tiefe« der pädagogisch-didaktischen Entwicklung und die Dauer des schulischen Entwicklungsprozesses. Aus beiden Momenten ergibt sich noch ein dritter, entwicklungskritischer Faktor, die resultierende Dynamik beider Entwicklungsgrößen, also die institutionenhistorische »Geschwindigkeit« (Dynamik) der Schul-, Personal- und Unterrichtsentwicklung. Die im Auftrag des Grundschulverbandes erstellte Expertise bietet eine Übersicht über den aktuellen Stand des Jahrgangsübergreifenden Lernens in Unterrichts- und Schulentwicklung, in der pädagogischen Wirkungsforschung und in der pädagogischen Theorie.

Schlussfolgerungen

Jahrgangsübergreifendem Lernen kann aufgrund der positiven schulischen Erfahrungen ein großes pädagogisches und didaktisches Potenzial zugesprochen werden – gerade auch im Hinblick auf die anstehenden Inklusionsvorhaben. In einer rein organisatorischen Um-

strukturierung kommt dieses Vermögen allerdings nicht zur Geltung. Leider beschränken sich die offiziellen Schulreformen allzu oft auf organisatorische Fragen. Die diese evaluierenden, testexperimentellen Studien kommen deshalb auch selten zu positiven Befunden. Ganz anders sieht dies bei Schulbegleitstudien und Berichten der schulischen Praxis aus.

Deshalb lautet unsere Antwort auf die Frage, warum testexperimentelle Befunde die großen Leistungen des Jahrgangsübergreifenden Lernens nicht abbilden: Diese Art Untersuchungen lassen sich nur unzureichend auf die konkreten Aktivitäten und Bedingungen im pädagogischen Feld ein. Ihre unbefriedigenden Wirkungsaussagen zum JüL sind empirisch kaum nachvollziehbar. Nach dem anspruchsvollen forschungsmethodischen Entwurf von William McLoughlin aus den 1960er Jahren harrt dessen Einlösung noch immer der methodischen Anwendung.

Die an der Weiterentwicklung des JüL arbeitenden Bildungsverantwortlichen, Schulen, Pädagoginnen und Pädagogen sollten sich durch testexperimentelle Unwirksamkeitsbehauptungen nicht entmutigen lassen. Im Gegenteil! Nur wenn es der Wirkungsforschung gelingt, sich methodisch und inhaltlich der schulischen Realisierung und der theoretischen Fassung des JüL stärker anzunähern, kann ihr im Chor der JüL-Entwicklungsgemeinschaft eine ernstzunehmende, entwicklungskritische Stimme zugestanden werden. Bis dahin darf das positive Urteil der reformpädagogischen Praxis zum Jahrgangsübergreifenden Lernen als gegenstandsangemessener und zuverlässiger gelten. □

Ursula Carle, Heinz Metzen



Dr. Ursula Carle

ist Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Bremen und Fachreferentin für Grundschulforschung im Grundschulverband

Dr. Heinz Metzen

ist Arbeits- und Organisationspsychologe, Sozialforscher und arbeitet seit 2003 im Bereich der Schulentwicklungsforschung

Literatur

- Carle, U./Metzen, H. (2014): Wie wirkt Jahrgangsübergreifendes Lernen? Internationale Literaturübersicht zum Stand der Forschung, der praktischen Expertise und der pädagogischen Theorie. Eine wissenschaftliche Expertise des Grundschulverbandes. Frankfurt am Main: Grundschulverband (Wissenschaftliche Expertisen). www.grundschulverband.de/veroeffentlichungen/wissenschaftliche-expertisen/ (dort befindet sich eine Langfassung zum käuflichen Erwerb und eine kostenlose Kurzfassung zum Downloaden).
- Anderson, R. H./Pavan, B. N. (1993): Nongradedness. Helping it to happen. Lancaster, PA, USA: Technomic Publishing Company
- Miller, B. A. (1999 zuerst 1989): The Multi-grade Classroom: A Resource Handbook for Small, Rural Schools. Book 1 – 7. Portland, OR, USA: Northwest Regional Educational Laboratory, Education Northwest. Online verfügbar unter: <http://educationnorthwest.org/resource/1680>, zuletzt geprüft am 22.03.2013

Weitere Expertisen des Grundschulverbandes



Sind Noten nützlich und nötig?

(3., aktualisierte Auflage 2014) erstellt von der Arbeitsgruppe Primarstufe an der Universität Siegen, ISBN 978-3-941649-12-5, Best.-Nr. 2040 / 72 S. (18,- €); auch als ePub erhältlich

Inklusive Bildung in der Primarstufe

(2014) Best.-Nr. 2041 / 69 S. (24,50 €; für Mitglieder des GSV 16,- €); auch als ePub erhältlich

Inklusive Schulentwicklung – ein Hürdenlauf

Die Beschreibungen und Forderungen, was eine inklusive Schule braucht, sowie die fehlenden Bedingungen, die vielerorts unterschiedlich benannt und beklagt werden, sind zu einer riesigen Puzzlesammlung angewachsen.

Ich will in diesem Beitrag versuchen zu sammeln und aufzulisten, was dabei behindert, unser Schulwesen im Sinne einer inklusiven Schule umzubauen. Es sind manchmal ganz »kleine« Dinge, die uns im gewohnten Alltag vielleicht nicht mehr auffallen, die aber doch große Auswirkungen haben. Verantwortlich sind verschiedenste Akteure auf unterschiedlichsten Ebenen.

Die folgende Liste ist zweifellos unvollständig. Ergänzen Sie sie und nutzen Sie sie als Checkliste für Ihre tägliche Entwicklungsarbeit!

Was behindert inklusive Schulentwicklung?

Haltungen, die diskriminieren

- Integration und Inklusion führe zu Leistungsabfall oder Leistungsniervellierung, schnelle Lerner würden durch langsam lernende oder »beeinträchtigte« MitschülerInnen gebremst. *(Kinder mit Beeinträchtigungen oder Behinderungen wären also Schuld an mangelnden Leistungsmöglichkeiten »begabterer« MitschülerInnen im gemeinsamen Unterricht. Abgesehen davon, dass wissenschaftlich eher das Gegenteil nachgewiesen wurde, ist das ein unglaublicher Vorwurf!)*

- Sprachmuster wie: Das Kind ist nicht »integrationsfähig« oder gar »inklusionsfähig«.

- Ein Begriff von »Normalität«, der Anderssein als »belastend« oder »störend« beschreibt, der »Behinderung« auch mit »Krankheit« gleichsetzt, die wegtherapiert werden muss oder kann.

- Etikettierung von »Förderkindern« oder »Integrationskindern«.

- Pädagogen fühlen sich nur für bestimmte Schüler »zuständig« oder sollen sich nur für diese zuständig fühlen. *(Die Sonderpädagogin kommt zu dem behinderten Kind, um nur ihm zu helfen oder sie verlässt mit den behinderten Kindern die Klasse. Nicht situationsbedingt, sondern regelmäßig)*

- Unterrichtsarrangements, die nur von der Lehrkraft geplant und bestimmt werden, weil sie die SchülerInnen dafür für nicht fähig hält.

- Ein Umgang mit Eltern, der diesen ihre Erziehungsunfähigkeit vorwirft, in dem Eltern nur oder überwiegend Negatives über ihr Kind mitgeteilt wird.

- Eltern werden beraten, ihr Kind gehöre »woanders« hin, anstatt zu überlegen, wie die Schule im Einzelnen helfen könnte und müsste.

- Eltern werden nicht als Experten ihrer Kinder wahrgenommen. *(Sie sind es sicher nicht immer, aber sie sind es oft; und sie geben ihr Liebstes in andere Hände!)*

- Eltern, die etwa für ihr behindertes Kind kämpfen (z.B. für die Aufnahme in eine allgemeine Schule), werden als Bedrohung wahrgenommen.

- Pädagogen und Eltern sind »feindliche« Lager, man betrachtet sich gegenseitig von vorneherein misstrauisch und negativ-orientiert.

- Eltern setzen Lehrkräfte unter Druck, Auslese zu betreiben (z.B. den Zensurenspiegel für den Besuch des Gymnasiums zu verändern).

- ...

Pädagogisch-didaktische Maßnahmen, Regelungen und Vorschriften für den Unterricht, die auf Normierungen basieren, die in wertenden Vergleichen zu negativer Auslese führen, die den Kindern in ihrer Unterschiedlichkeit nicht gerecht werden

- Nichtversetzung – »Sitzenbleiben« ist nachweislich ineffektiv und sehr teuer.

- Schulzurückstellung – wenn sie als Maßnahme gegen den Wunsch des Kindes vermittelt wird.

- Ziffernzensuren und normierte Bewertungsformen. Die »Sternchen«-Note bei Kindern mit Beeinträchtigungen ist eine ebenfalls normorientierte Sonderbehandlung.

- Schullaufbahn-Prognosen oder -Empfehlungen am Ende der Grundschulzeit, i. A. auf Ziffernbasis, sortieren für ein gegliedertes Sekundarschulwesen.

- Einheitliche Lernmaterialien und Lehrbücher, die sich Schulen selbst verschreiben.

- Einheitliche Tests und Klassenarbeiten – innerhalb der Klasse oder im Jahrgang ... zum selben Zeitpunkt. *(Sie missachten, dass Kinder zu unterschiedlichen Zeitpunkten »reif« für einen Lern-erfolgsnachweis sind und spiegeln eine falsche Vorstellung von »Gerechtigkeit«.)*

- Undifferenzierter, (überwiegend) gleichschrittiger Unterricht.

- Festgelegte Leistungserwartungen zu bestimmten Zeitpunkten – z.B. wenn Eltern mitgeteilt wird, dass »das Klassenziel« nicht erreicht sei *(als gebe es eine klare Ziellinie für alle Lerninhalte etwa am Schuljahrsende)*.

- Überbordende Testforderungen und -maßnahmen, die Schulen z.T. auch selbst für sich festlegen *(weil dem Test oft zu hohe und scheinbar objektive Aussagekraft zugesprochen wird)*.

- Vergleichsarbeiten – auf EINEM sprachlichen und inhaltlichen Niveau – (und deren Ergebnisveröffentlichung!), die der Heterogenität einer Klasse/Lerngruppe und der Unterschiedlichkeit aller Lerngruppen nicht gerecht werden können und deshalb innerhalb der Schule und zwischen Schulen zu Konkurrenz, Druck, Ranking führen.

- Gruppenbildungen in der Schule, die etikettieren: »Förderkinder«, »Integrationskinder« und dies sogar fest im Stundenplan verankern.

- ...

Bürokratische Belastungen, die zunehmen bzw. unzumutbar sind

- Aufwändige Testmaßnahmen zur Feststellung sonderpädagogischen Förderbedarfs (als Basis für Mittelzuweisungen) zu Lasten insbesondere der SonderpädagogInnen. *(Die Zuwendung von »Grundausrüstungen« wird hier immerhin Entlastungen bringen können.)*

- Zunehmende Auflagen bei der Erstellung von Förderplänen.

- Antragsaufwand bei der Beschaffung von Unterstützungsmaßnahmen (wie akustischen Raumisolierungen, baulichen Veränderungen für Barriereabbau etc.).

- Unterstützungshilfen = »angemessene Vorkehrungen« werden in der Regel nur nach sozialhilferechtlichen Leistungsvoraussetzungen getroffen und oft nur restriktiv gewährt.

- Belastungen für Eltern durch unterschiedliche für ihre Kinder zuständige Behörden – Antragsbelastungen, zeitlicher Aufwand ...

Wem nützen diese Auflagen und Anforderungen tatsächlich? Befördern sie schnelle, notwendige Hilfe für Kinder und Eltern? Sorgen sie tatsächlich für qualitätsvolle Arbeit der PädagogInnen? Sollte hier manchmal nicht auch einfach NEIN gesagt werden?

Fragwürdige Entscheidungen und Maßnahmen von Bildungspolitik und Verwaltung, die im Widerspruch zum Inklusionsanspruch stehen

- Ein auslesendes, weil gegliedertes Sekundarschulwesen mit einem Gymnasium, das sich zieldifferent angelegten Curricula weitgehend verweigert.
- Behinderungsspezifische Sonderschulen¹⁾/ein teures Sonderschulwesen, das die Bündelung aller Ressourcen und pädagogischen Kompetenzen in der Allgemeinen Schule verhindert.
- Ein Elternwahlrecht bezgl. Allgemeiner oder Sonderschule. *(In Bundesländern, in denen bisher gegen den Willen von Eltern und Kindern diese auf Sonderschulen gewiesen werden konnten, ist das Elternwahlrecht ein Fortschritt; jedoch zementiert auf der anderen Seite das Elternwahlrecht das Doppelsystem von Allgemeiner und Sonderschule.)*
- (Fast) keine systemische Zusammenarbeit von Kita und Grundschule und damit oft fehlendes Anknüpfen an Frühförderung.
- (Jahrelange) Verzögerung von Schulgesetzänderungen im Hinblick auf die Forderungen der UN-BRK sowie von Konzepten und Maßnahmen für die Entwicklung eines inklusiven Schulsystems.
- Tradierte Arbeitsplatzbeschreibung für Lehrkräfte *(orientiert nur an der Zahl der Unterrichtsstunden statt an der Vielzahl der Aufgabenfelder, auch ohne Berücksichtigung von Schwerpunktsetzungen – individuell und bezogen auf multiprofessionelle Teams).*
- Fehlende unabhängige Bildungsberatung aus peergroups *(es ist oft kontraproduktiv, wenn Sondereinrichtungen, Ämter oder Kostenträger beraten!)*.
- Widersprüchliche Handlungsweisen von Kultusbehörde und bezirklichen Verwaltungen. »Delegieren« von Ver-

antwortungen. Widersprüchliche Entscheidungen oder Handlungen einzelner Entscheidungsträger.

● ...

Auf der einen Seite stehen die UN-BRK, zu der sich mit der Ratifizierung die BRD bekannt hat – auf der zweiten Seite stehen Lippenbekenntnisse von Politikern, Parteiprogramme etc. – auf der dritten Seite steht eine unendlich vielseitige, widersprüchliche, z.T. zerstrittene Wirklichkeit – auf der vierten Seite leben die Kinder und ihre Eltern, für die jede Nicht- oder Fehlentscheidung den Lebensweg entscheidend negativ verändern kann.

Ressourcen, die nicht ausreichen oder nicht koordiniert verteilt werden

- Fehlendes oder unzureichendes Fachpersonal *(Lehrkräfte allgemein, SonderpädagogInnen, SozialpädagogInnen, SchulpsychologInnen, Dolmetscher, div. Therapeuten – auch in den Schulen selbst –, SchulhelferInnen u. a. AssistentInnen).*
- Bei zunehmenden Aufgaben → Stellenabbau bei Schulsekretärinnen und Hausmeistern.
- Reduzierung von finanziellen Mitteln in Folge von Pauschalierungen bei (grundsätzlich vernünftigen!) Grundaussstattungen für inklusive Schulentwicklungen, Reduzierung bisheriger Mittel bereits integrativ arbeitender Schulen bei Ausweitung der Inklusion in die Fläche.
- Vorhandene Ressourcen werden z.T. nicht sinnvoll verteilt und koordiniert.
- Fehlende oder unzureichende bilinguale Angebote für zwei- und mehrsprachige Kinder, für Kinder mit Hörschädigung oder Taubheit.
- Fehlende oder völlig unzureichende Mittel für geforderte Schulentwicklungsarbeit ebenso wie für individuelle und schulbezogene Fortbildung *(Zeitfenster!)*.
- Schulleitungen werden additiv zu immer mehr Aufgaben bei Schul- und Unterrichtsentwicklung verpflichtet.
- ...

Schulbauten, die Inklusionsansprüche nicht mehr erfüllen können

- Musterraumprogramme sind vielerorts noch nicht auf die Ansprüche einer inklusiven Schule umgestellt.
- Bauvorschriften verzögern, erschweren, verhindern z.T. notwendige und

sinnvolle bauliche Veränderungen für die inklusive Schule.

- Neue Konjunkturprogramme berücksichtigen nur zum Teil oder gar nicht Inklusionsansprüche.
- »Barrierefreiheit« ist – auch baulich – noch nicht in seiner Vielfältigkeit erfasst. *(Barrierefreiheit ist nicht erfüllt, wenn eine Schule Eingangsrampen oder einen Aufzug hat oder bekommt.)*
- ...

Qualifizierung, die kontinuierlich und systematisch das gesamte Schulpersonal erfasst

- Fortbildung sowohl aller Lehrkräfte als auch allen Schulpersonals *(auch z. B. Sekretärinnen müssen ja den Paradigmenwechsel mitmachen und mitleben, den eine inklusive Schule verlangt!)* ist noch in keinem Bundesland konzeptionell ausgewiesen und wird nur partiell umgesetzt.
- Für diese Fort- und Weiterbildung bedarf es grundsätzlich ausgewiesener Zeitfenster (s. o. Ressourcen/Arbeitsplatzbeschreibungen).
- Die Bundesländer entwickeln und praktizieren unterschiedliche Fort- und Weiterbildungsmodelle und -angebote zu meist ohne diese (ökonomisch und inhaltlich) abzustimmen oder zu koordinieren.
- ...

Zur Überwindung der benannten Hindernisse bei der inklusiven Schulentwicklung sind viele Personen und Ebenen verpflichtet und verantwortlich. Niemand darf Verantwortung und Veränderungshandeln für sich ablehnen oder zurückstellen mit Hinweis auf andere Verantwortliche, auf zuerst notwendige Voraussetzungen oder sonstige widrige Umstände. Geld spielt dabei eine Rolle – und spielt auch keine Rolle! Beim Hürdenlauf im Sport wird trainiert, wie man Hindernisse überwindet und diese auf dem Weg zum Ziel hinter sich lässt, anstatt entsetzt oder jammernd vor ihnen zurückzuweichen. □

Ulla Widmer-Rockstroh

Anmerkung

(1) Ich spreche absichtlich von »Sonderschulen«; der neue, offizielle Begriff »Förderschulen« ist ein falsches Etikett, denn »fördern« soll jede Schule!

Auf dem Weg zur eigenen Handschrift mit Hilfe verschiedener Hefte

Dass Kinder in eigene Hefte schreiben sollten, um möglichst vielfältige Übungsgelegenheiten und Erfahrungen beim Schreiben zu sammeln, wurde schon mit der Veröffentlichung des Grundschriftkonzepts thematisiert (vgl. van der Donk/Kindler 2011 und Bode 2011). Nun ist es möglich, über den Online-Versand Sedulus.de, ein Verbund aus sechs sozialtherapeutischen Werkstätten, Hefte für die Arbeit mit der Grundschrift zu erwerben.

Der Grundschulverband hat in Zusammenarbeit mit dem Sedulus-Verbund vier verschiedene Hefte entwickelt: Schreibheft Blanko, Schreibheft mit Häuschen als Orientierung für Proportionen, Schreibheft mit Schreibräumen und Schreibheft mit Grundlinien mit breiterem Abstand. Die Hefte eignen sich ebenso als »Meine Schrift«-Hefte, in denen explizit die eigene Handschrift geübt und weiterentwickelt wird, wie als Schreibhefte für die Dokumentation von Schreibaufgaben. Sie können, je nach den Bedürfnissen der Kinder, im Schriftübungsprozess individuell eingesetzt werden.

Alle vier Hefte liegen im DIN-A5-Querformat vor, sodass die Größe der Hefte überschaubar ist und sie dennoch lange Zeilen zum Üben und Schreiben bieten. »Kleine Hefte für kleine Kinder«, aber mit der Zeilenlänge eines DIN-A4-Heftes bieten von Anfang an die Orientierung und Vorbereitung auch auf das Schreiben in »großen« Heften.

Nach dem ersten Schreiben in Blankohefte und der Erprobung verschiedener Lineaturen sollen die Kinder in die Entscheidung, welches Heft sie zum Üben nutzen wollen, mit einbezogen werden. Die Lehrerin steht ihnen als Beraterin zur Seite. Im Klassenraum sollten verschiedene Hefte zur Ansicht zur Verfügung stehen, sodass die Kinder ein Heft für die weitere Arbeit aussuchen können. Außerdem kann man verschiedene Hefte in einzelne Blätter zerlegen, um Kindern verschiedene Lineaturen zur Erprobung anzubieten. Die Kinder können auch auf einem Arbeitsblatt mit verschiedenen Lineaturen und Schreibräumen erproben, welche Linienart und Größe zu diesem Zeitpunkt am besten zu ihnen passt (s. Abb. 2).

Beispielhafte Einsatzmöglichkeiten der neuen Grundschrifthefte

Das **Blankoheft** lässt sich zum Erlernen der grundlegenden Buchstabenform und des schwungvollen Schreibens einsetzen. Die Kinder beginnen auf dem Weg ihrer Schriftentwicklung mit dem Üben der Schreibbewegungen in Blanko-Schreibheften. Dabei können die Kinder die Buchstaben in unterschiedlicher Größe schreiben und die Schreibbewegung schwungvoll einüben. Der Beginn mit Blankoheften bietet sich besonders an, wenn zum Erlernen der Grundschrift die Kartei des Grundschulverbandes genutzt wird, aber auch als Ergänzung zu erhältlichen Übungsheften. Als individuelle Hilfestellung

haben sich Linienblätter zum Einkleben oder Unterlegen bewährt, sodass die Kinder auch im Blankoheft verschiedene Lineaturen erproben können. Auch für die Übung von Verbindungen und das Schreiben mit Schwung (Einüben von Geläufigkeit) bieten Blankoseiten idealen Übungsraum. Das Heft kann auch beim Schreiben zu einem späteren Zeitpunkt noch zum Einsatz kommen, wenn Kinder ohne Linien schreiben können oder wollen oder z.B. ein besonderes Schriftprojekt den Einsatz eines Blankoheftes fordert (Abb. 3–5).

Das **Schreibheft mit Häuschen** kann beim Erlernen der Proportionen der Buchstaben helfen, indem am linken Seitenrand Häuschen abgedruckt sind und die Proportionsorientierungen als Zeilen grau angedeutet sind. Dazu kann man es – auch nur für einzelne Kinder – in der ersten Phase der Schrift-erarbeitung nutzen. Dieses Heft kann auch beim vertiefenden Üben und in der Phase der zunehmenden Geläufigkeit der Handschrift wieder eingesetzt werden, z.B. wenn Kinder in Klasse 3 die Proportionen noch nicht richtig anwenden und man Groß- und Kleinbuchstaben nur schwer unterscheiden kann (Abb. 6).

Das Schreiben in **Schreibräume** bietet sich sowohl in der Phase nach dem ersten Üben der Buchstaben an, wenn die Buchstabenproportionen vertieft werden sollen, als auch beim weiterführenden Schreiben bis in die Klasse 3 und 4. Die Schreibräume, die im Gegensatz



Abb. 1: Schreibhefte zur Grundschrift

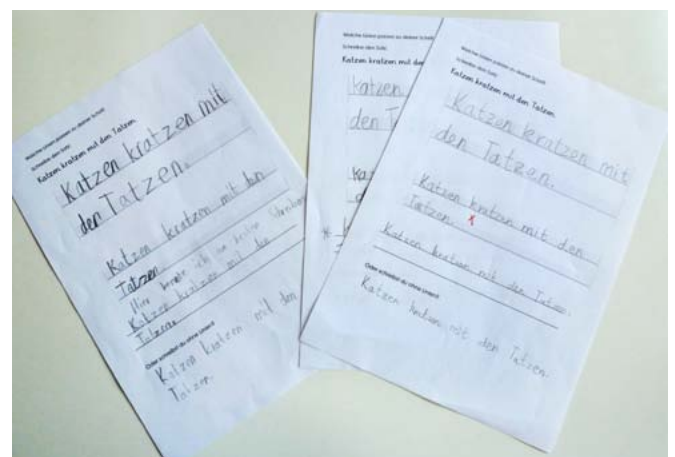


Abb. 2: Blatt mit verschiedenen Lineaturen ausgefüllt

zum klassischen Dreierband nach oben und unten offen sind und in der Mitte eine graue Orientierung als Mittelband haben, ermöglichen beim Schreiben eine Orientierung, bremsen aber den Schwung beim flüssigen Schreiben nicht aus, da keine Begrenzungslinien gegeben sind. Als Orientierung sind an den Zeilenenden Höhenmarkierungen gegeben (Abb. 7).

Das **Heft mit Grundlinien** bietet vielfältige Einsatzmöglichkeiten. Es kann von Anfang an als Schreibheft für Schreibaufgaben und dessen Dokumentation genutzt werden. Zum Schriftüben ist dieses Heft für Kinder sinnvoll, die schwungvoll aber auf einer Linie schreiben möchten und die Buchstabenproportionen schon gut einhalten. Darüber hinaus lässt sich natürlich ebenfalls die klassische Grundlinienlineatur nutzen, die als Lineatur für die Klasse vier bekannt ist.

In meiner Klasse gibt es eine »Hefte-Minibar« im Klassenschränk. Hier bewahre ich verschiedene Hefte auf, sodass ich gemeinsam mit dem jeweiligen Kind individuell ein Heft für die weitere Arbeit aussuchen kann. Das Schreibheft für Schreibaufgaben ist dabei nicht selten ein anderes als das Übungsheft »Meine Schrift«. So nutze ich für Schreibaufga-

ben häufig die Hefte mit Grundlinien und nur für einzelne Kinder Schreibräume oder auch die klassische Klasse-3-Lineatur. Als Heft »Meine Schrift« nutzen die Kinder unterschiedliche Hefte aus dem Grundschriftprogramm, je nach Förderanliegen bezogen auf die Schrift. So kann ich auf einfache Art einen Aspekt individueller Förderung zur Schriftentwicklung ermöglichen. □



Anna Fruhen-Witzke

ist Lehrerin einer dritten Klasse an einer Grundschule in Köln und arbeitet in der Arbeitsgruppe Grundschrift des Grundschulverbandes mit.

Literatur

Lothar Bode: Lasst die Kinder wieder mehr in Hefte schreiben. Mein Plädoyer für eine gute Schreibkultur an der Grundschule. In: Horst Bartnitzky, Ulrich Hecker, Christina Mahrhofer-Bernt (Hg.): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Frankfurt am Main. 2011

Barbara van der Donk/Linda Kindler: Das Heft meine Schrift und Schriftgespräche. Eigenaktive Entwicklung der individuellen Handschrift. In: Horst Bartnitzky, Ulrich Hecker, Christina Mahrhofer-Bernt (Hg.): Grundschrift. Damit Kinder besser schreiben lernen. Frankfurt am Main. 2011

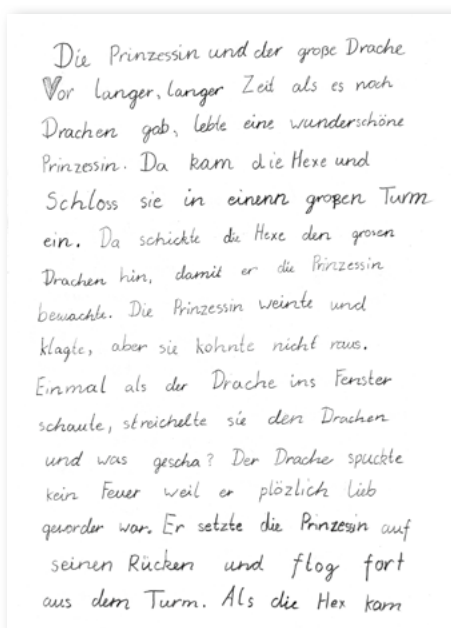


Abb. 4: Blankoheft zum Schreiben und Gestalten: Märchenheft

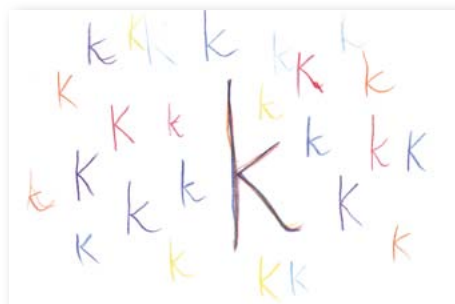


Abb. 3: Buchstabenübung

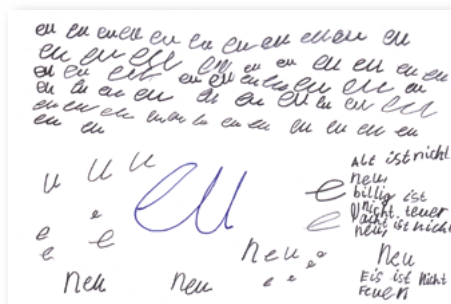


Abb. 5: Schreiben mit Schwung

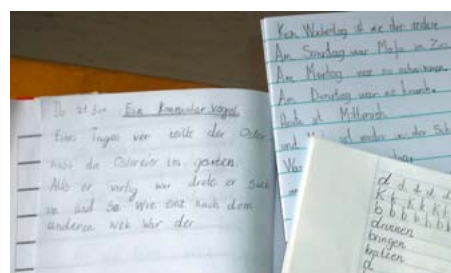


Abb. 8: Schreiben in der breiten Grundlinie



Abb. 6: Heft mit Häuschen



Abb. 7: Heft mit Schreibräumen

Resümee der Fachtagung »Sprachbildung« des Grundschulverbands in Kooperation mit dem Friedrich Verlag im Herbst 2013 in Seelze *

Sprachbildung statt Sprachtraining: Thesen zur Förderung in KITA und Schule

Der Spracherwerb von Kindern ist ein längerfristiger Lern- und Sozialisationsprozess: Kinder wachsen allmählich in die Sprachpraktiken ihrer Umwelt hinein, bedeutsame Spracherfahrungen entstehen sach- und handlungsbezogen – im Austausch mit anderen. Davon losgelöste Sprachtrainings und Regelvermittlung haben wenig Wirkung: Größeres (explizites) Sprachwissen bedeutet noch nicht besseres Sprachkönnen und umgekehrt entwickelt sich Sprachkönnen oft ohne (explizites) Sprachwissen.

Sprachbildung muss in Kontexte eingebettet sein, die für Kinder persönlich bedeutsam sind. Beim situativen Sprachgebrauch begegnen Kinder typischen Sprachmustern und -strukturen und greifen diese (beiläufig) auf. Für manche Kinder ist eine intensivere Förderung nötig – über Aktivitäten, die wichtige Sprachstrukturen implizit anbieten und ihren Gebrauch fordern, z. B. in handlungsbezogenen Spielen

oder Aufgaben. Damit bieten sie auch sinnvolle Anlässe für das Sichtbarmachen von Sprachmustern und für explizite Erklärungen. Dieses anspruchsvolle Konzept umzusetzen, erfordert eine besondere pädagogische Haltung: Interesse an den Erfahrungen und Fragen der Kinder zu haben und es zu zeigen. In sachbezogenen Interaktionen des Alltags lernt trachtige Aktivitäten zu entdecken, um sie für eine sinnvolle systematische Förderung nutzen, diese Muster sichtbar machen zu können und zu wissen, wo, wann und wie auch explizite Erklärungen hilfreich sind, erfordert zudem eine hohe fachliche und didaktisch-methodische Kompetenz.

Für die Aus- und Fortbildung bedeutet dies, Theorie problembezogen zu vermitteln, d. h. Beobachtungshilfen und Förderkonzepte von typischen »Stolperstellen« in der Sprachentwicklung der Kinder her zu entwickeln und die pädagogischen Fachkräfte für deren Wahrnehmung zu sensibilisieren – auch

von Schwierigkeiten, die spezifisch für Kinder mit anderen Erstsprachen sind. Dazu ist eine Auseinandersetzung mit den Lebensrealitäten der Kinder und ihrer Familien und deren Einbeziehung notwendig.

Methodisch ist eine **Qualifizierung der Fachkräfte** nur in Formen möglich, die **im Wechselspiel von Könnens- und Problemanalyse – Planung – Erprobung – Reflexion** organisiert sind und die dabei das Sprach- und Dialogverhalten der Fachkraft konkret in den Blick nehmen. Coaching-Ansätze und längerfristige fachliche Begleitung und Qualifizierung (z. B. berufsbegleitende Weiterbildungen, Fachberatung) sind hierzu besser geeignet als punktuelle Fortbildungen. Eine solche begleitende Fortbildung ist zudem erfolgreicher, wenn sie eingebettet ist in situationsbezogene Maßnahmen der Organisationsentwicklung von KITA oder Schule – unter aktiver Beteiligung aller Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter. □

* Für die Veranstalter:

Maresi Lassek (Grundschulverband) und Fritz Seydel (Friedrich Verlag); wir danken den ExpertInnen aus verschiedenen Bildungsbereichen und Fachdisziplinen für die intensiven und konstruktiven Diskussionen sowie Hans Brügelmann für die Zusammenfassung und redaktionelle Bearbeitung der vielen Anregungen und Kommentare zu dem Entwurf.

An den Diskussionen auf der Tagung und an der Erstellung der Erklärung mitgewirkt haben:

Dr. Tim Albers, Prof. für Inklusive Pädagogik an der Universität Paderborn
Dr. Susanne Helene Becker, Vertretungsprofessorin für Deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Universität Frankfurt
Dr. Erika Brinkmann, Professorin für deutsche Sprache und Literatur und ihre Didaktik
Dr. Hans Brügelmann, Prof. für Grundschulpädagogik und -didaktik, bis 2012 an der Universität Siegen
Dipl.-Päd'in Mechthild Dörfler, Leiterin des Projekts »wortstark – Sprachliche Bildung in

Frankfurter Kitas« beim Stadtschulamt der Stadt Frankfurt
Dr. Ira Gawlitzek, Akademische Oberrätin für Anglistische Linguistik an der Universität Mannheim
Marion Gutzmann, Mitglied des Bundesvorstands des Grundschulverbands
Dr. Stefan Jeuk, apl. Prof. am Institut für Sprachen, Abteilung Deutsch an der PH Ludwigsburg
Dr. Elsbeth Krieg, Professorin für Elementarpädagogik an der Hochschule Hannover
Susanne Kühn, Weiterbildnerin, Pädagogische Beratung und Projektbegleitung, Kaltenkirchen
Maresi Lassek, Schulleiterin und Bundesvorsitzende des Grundschulverbands
Dr. Daniela Merklinger, Professorin für Grundschulpädagogik an der Universität Koblenz-Landau
Dr. Sven Nickel, Professor für Sprach- und Literaturdidaktik im Elementar- und Primarbereich an der Universität Bremen
Hubertus Rollfing, Programmleiter für die Bereiche Kindergarten, Grundschule und Lernspiele im Friedrich Verlag

Lis Schüler, wissenschaftliche Mitarbeiterin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Hamburg
Fritz Seydel, Verlagsleiter Friedrich Verlag
Dr. Angelika Speck-Hamdan, Professorin für Grundschulpädagogik und -didaktik an der Universität München
Wiebke Stelling, Redakteurin der Zeitschrift »Die Grundschulzeitschrift« im Friedrich Verlag
Dr. Doris Tophinke, Professorin für allgemeine und germanistische Sprachwissenschaft an der Universität Paderborn
Dr. Karin Vach, Professorin für deutsche Sprache und Literatur an der PH Heidelberg
Herbert Vogt, Fortbildner und leitender Redakteur der Zeitschrift »TPS«
Karola Vos, Redakteurin der Zeitschrift »Grundschule Deutsch« im Friedrich Verlag
Dr. Anja Wildemann, Professorin für Grundschulpädagogik / Schwerpunkt Sprache an der Universität Koblenz-Landau
Dr. Claudia Wirts, Wissenschaftliche Referentin am Staatsinstitut für Frühpädagogik, München

Grundschulpreis an Jörg Ramseger

»Kinder sind intelligente Wesen«

Am 9. Mai wurde der »Erwin-Schwartz-Grundschulpreis« 2014 in Göttingen an **Prof. Dr. Jörg Ramseger** verliehen. Preise für *gute Schulen* gibt es mehrere. Der Grundschulverband vergibt seinen Grundschulpreis dagegen an *Personen*, die sich um die Grundschule und die Bildung ihrer Kinder in besonderer Weise verdient gemacht haben. In diesem Jahr vergibt der Grundschulverband seinen Preis an Prof. Dr. Jörg Ramseger von der Freien Universität Berlin.

In über 30 Jahren wissenschaftlicher Arbeit hat Jörg Ramseger an zahlreichen Grundschulen im In- und Ausland den Blick der Lehrkräfte dafür geschärft, dass Kinder intelligente, neugierige und hoch aktive Erforscher ihrer Lebenswelt sind. In seiner wissenschaftlichen Begleitforschung hat er mit den

Lehrkräften Möglichkeiten und Wege gesucht, wie Kinder dabei unterstützt werden, ihr Potenzial zu entwickeln.

Die Langzeitwirkung solcher Forschungsarbeit ist am Beispiel der Wartburg-Grundschule in Münster zu sehen: Von 1979 bis 1984 hatte Jörg Ramseger diese Schule (gemeinsam mit Prof. Dr. Dietrich Benner) wissenschaftlich begleitet. 2008 erhielt die Wartburg-Schule, die bis heute im Wesentlichen nach den damals entwickelten Prinzipien arbeitet, den renommierten Deutschen Schulpreis.

Prof. Ramseger ist auch als Lehrerbildner weit über die Grenzen seiner Hochschule hinaus bekannt. In mehr als 150 Publikationen und fast 200 akademischen Vorträgen hat er wichtige Beiträge zur Fortentwicklung der Grundschulpädagogik als genuin wis-



Jörg Ramseger
Professor für Schulpädagogik, Leiter der Arbeitsstelle Bildungsforschung Primarstufe an der Freien Universität Berlin. Zu seinen aktuellen Projekten: www.fu-berlin.de/abp

senschaftlicher Disziplin geliefert. Dabei zeichnet sich seine in der Sache meist kritische Analytik durch eine besondere Wertschätzung für die Arbeit der Pädagoginnen und Pädagogen in der Praxis aus.

Diese Art empirischer Pädagogik ist von ganz anderer Art, als die zurzeit besonders beachtete: Ihm geht es

- nicht primär nur um »Output«, sondern auch um Entwicklungen;
- nicht primär um »Wissensvermittlung«, sondern um wirkliches Verstehen;
- nicht primär um Testen und Vermessen, sondern vor allem um Wahrnehmen und Unterstützen. □

Zur Diskussion um »Inklusive Diagnostik«

Gefahr der Rückkehr zum »programmierten Unterricht«?

Mit Interesse las ich in »Grundschule aktuell 125« den Beitrag von Frau Prengel zur inklusiven Didaktik. Ich kann der Argumentation von Frau Prengel folgen und freue mich über klare und nachvollziehbare Aussagen! Bei dem Punkt »inklusive Diagnostik« stolpere ich jedoch. Frau Prengel schreibt: »Die didaktisch qualifizierten Lehrerinnen und Lehrer kennen die aufeinander aufbauenden Kompetenzstufen in den Lernbereichen, sodass sie im schulischen Alltag problemlos erkennen, auf welcher Stufe sich jedes Kind gerade befindet, was die Zone der nächsten Entwicklung ist und welches pädagogische Angebot zu diesem Zeitpunkt individuell passend ist. (...) Instrumente dieser didaktischen Diagnostik sind Kompetenzraster« (GSa 125, S. 5/6).

Diesen Punkt kann ich nicht nachvollziehen. Die Umsetzung erleben wir derzeit in Baden-Württemberg in den Kompetenzrastern und Lernwegelisten, die am Landesinstitut für Schulentwicklung konzipiert werden. Das Ergebnis sind

Handbücher mit 130 Seiten für das Fach Deutsch für die Klassen 5 und 6, die für jeden Schüler auszufüllen wären. Und es sind nicht einmal alle Kompetenzbereiche erfasst! Selbst wenn man das ganze didaktische und lernpsychologische Wissen dieser Welt zusammennehmen würde, müsste man feststellen, dass wir viel zu wenig über die kindliche Entwicklung wissen, um diese zu »rastern«. Zumal sich Kompetenzen (wie es alle mir bekannten Raster nahelegen) nicht isoliert entwickeln und sich auch nicht isoliert diagnostizieren lassen. Der Anspruch führt dazu, dass Praktiker in ihrer Not auf unbelegte Traditionen zurückgreifen.

Problematisch wird der Ansatz dadurch, dass Frau Prengel einerseits für die individuelle Entfaltung plädiert, andererseits in der inklusiven Diagnostik über Kompetenzraster vorgegeben werden soll, wie diese Entwicklung verlaufe! Dies ist ein Widerspruch in sich! Unklar ist zudem, wie man mit idiosynkratischen Ausprägungen umgehen soll. Aus den Konzeptionen zur Freien Arbeit und

zum Werkstattunterricht kennen wir den Ansatz, dass die Lehrkraft ein vielfältiges und differenziertes Angebot macht und Schülerinnen und Schüler in weiten Teilen selbst auswählen, was sie lernen können und wollen. Auch das ist hoch anspruchsvoll und erfordert vielfältige Kompetenzen von den Lehrkräften. In der »inklusive Diagnostik« wäre nun die Lehrkraft vor allem mit dem Ausfüllen von Kompetenzrastern befasst und mit dem Versuch, jedem einzelnen Kind individuell ein passendes Angebot zu machen. Selbst wenn das möglich wäre, was ich vehement bezweifle, würde es die Gefahr der Rückkehr zum »programmierten Unterricht« in sich bergen und den pädagogischen Freiraum der Lehrkraft enorm einschränken!

Ich vermute bzw. hoffe, dass Frau Prengel dies vielleicht nicht so meint, wie ich es verstanden habe, oder dass sie diesen Punkt vielleicht nicht vollständig durchdacht hat, denn ich schätze ihre Arbeit sehr. □

Apl. Prof. Dr. Stefan Jeuk,
PH Ludwigsburg, Abteilung Deutsch



Hessen

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

Inklusion – ein »Megathema«?

»Kinder brauchen unsere besondere Fürsorge, weil sie unsere Zukunft sind.« Mit diesem Satz von Peter Ustinov leitet Alexander Lorz, der neue hessische Kultusminister, seine erste Regierungserklärung ein. Und weil das so ist und Kinder unsere Zukunft sind, kündigt er die Bildungspolitik als einen erklärten Schwerpunkt der Arbeit dieser Landesregierung an. Folgende Beispiele für Entwicklungen, die bereits angestoßen wurden und weiter fortgeführt werden sollen, zählt er auf: das Ganztagschulprogramm, den Bildungs- und Erziehungsplan, die Tandembildung von Kindertagesstätten und Grundschulen, den flexiblen

Schulanfang, die Stärkung von Berufs- und Studienorientierung, die selbstständige Schule und »natürlich das Megathema Inklusion«. Wer nun allerdings glaubt, dass auf dieses »Megathema« näher eingegangen wird, sieht sich getäuscht. Ganze drei Sekunden der Erwähnung – in der Druckfassung der Regierungserklärung kommt es überhaupt nicht vor – werden ihm eingeräumt. Keine Rede ist davon, wie die Landesregierung Inklusion konsequent umsetzen will, wie die Bedingungen geschaffen werden sollen, die erforderlich sind, damit Inklusion gelingt. Wir erfahren nichts über den Ressourcenvorbehalt, nichts über Weiterbildung und Unterstützung der Lehrerinnen

und Lehrer, erst recht nichts über Konzepte. Aber genau daran wird sich der in der Regierungserklärung beschworene »neue Anfang« der hessischen Bildungspolitik messen lassen müssen. Wir erwarten von der neuen Landesregierung die gleiche »Begeisterung«, den gleichen »couragierten Einsatz«, den sich der Minister von allen Beteiligten wünscht, wenn sie sich dem »Megathema« Inklusion widmet und ihm wirklich die Bedeutung einräumt, die es verdient. Die Regierungserklärung dauerte übrigens 29 Minuten und 50 Sekunden und befasste sich unter anderem ausgiebig mit der neuen Ausflugsverordnung.
Für die Landesgruppe:
Ilse Marie Krauth

Die **Regionalgruppe Bergstraße / Odenwald** besteht seit März 2013. Sie unterstützt die Weiterentwicklung von Grundschulen in diesen beiden Landkreisen. Bei den bisherigen Treffen wurden folgende Themen behandelt: Inklusion, Förderkonzepte, Umgang mit schwierigen Kindern, Wie Kinder (besser) rechtschreiben lernen. Die Gruppe besteht mittlerweile aus 10 Personen. Sie ist offen für weitere an Entwicklung der Grundschule Interessierte und freut sich über Verstärkung.

 **Nächstes Treffen:**
 Dienstag,
17. Juni 2014
 Schwerpunktthemen:
 Lerngespräche führen,
 Durchführung einer Lernzeit

Sehr gute Akzeptanz

Die neuen Grundschrift-Schreibhefte von Sedulus

Die neu entwickelten und seit März dieses Jahres erhältlichen Grundschrift-Schreibhefte für die Groß- und Kleinschrift erfreuen sich einer rasch wachsenden Popularität. Als exklusive Bezugsquelle hat der gut sortierte Online-shop der Sedulus GmbH von allen Heftsorten bundesweit bereits zahlreiche Klassensätze ausgeliefert. Parallel dazu können jetzt auch die passenden Übungshefte ohne Umwege direkt bei sedulus.de mitbestellt werden. Die farbig illustrierten Exemplare sind in drei verschiedenen Versionen lieferbar: »Die Großbuchstaben«, »Alle Buchstaben« und »Schreiben mit Schwung«. Gefertigt werden die Schulhefte in Handarbeit von betreuten Mitarbeitern in sozialtherapeutischen Werkstätten. Ein fertiges Schulheft entsteht aus der Zusammenstellung von manuell gefalzten Innenseiten und Umschlägen.



Der abschließende Dreiseitenschnitt mit finaler Sichtkontrolle gewährleistet eine durchgehend hohe Qualität. Die handwerkliche Produktion bietet dabei gute Beschäftigungs- und Entwicklungsmöglichkeiten für die behinderten Menschen in der Fertigung, ein durchaus erwähnenswerter sozialer Aspekt. Über sedulus.de kann übrigens auch anderes pädagogisches Material, wie z. B. Buntstifte und Farben, bezogen werden. Ein Besuch im Onlineshop lohnt immer.



Baden-Württemberg

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

Zukunftstreffen

Der Landesvorstand hat Anfang März einige besonders engagierte und an einer aktiveren Mitarbeit interessierte Mitglieder zu einem »Zukunftstreffen« in Stuttgart eingeladen. In zwei Jahren steht ein Generationswechsel bevor, da mindestens die Hälfte der zehn Vorstandsmitglieder – vor allem aus Altersgründen – nicht mehr kandidieren wird. Im ersten Teil der Sitzung stellte der Vorstand die inhaltlichen Arbeitsschwerpunkte und Aktivitäten des Bundesverbands vor sowie die landespolitischen Aktivitäten der Landesgruppe, insbesondere deren Stellungnahmen zu den Themen Inklusion, Gemeinschaftsschule, Freigabe der Ziffernbenotung, Lehramt

Grundschule in der neuen Lehrerbildung, Schulbau, aber auch Aktivitäten wie den monatlichen Newsletter und die Zusammenarbeit mit Eltern(verbänden), z. B. die Beihefter »GrundschulEltern« zu »Grundschule aktuell« (2011 – 2014) und deren Zusammenfassung in einem »Ratgeber für Familie und Schule«. Im zweiten Teil des Austauschs wurden Themen für die zukünftige Arbeit gesammelt und diskutiert. Inhaltlich ging es um verschiedene Problembereiche in der Grundschule: Rahmenbedingungen für eine gelingende Inklusion, Pädagogische Leistungskultur statt Ziffernnoten, Gleichstellung des Grundschullehramts, mangelnde Unterrichtsversorgung und Ausstattung

der Grundschulen – auch im Vergleich mit den weiterführenden Schulen. Ein zweiter Schwerpunkt waren strategische Überlegungen, um die Situation in den Grundschulen zu verbessern: weitere Initiativen gegenüber dem Kultusministerium, Kooperation mit anderen Verbänden bei konkreten Initiativen, Sammlung und Veröffentlichung von Beispielen für Missstände in den Schulen, Entwicklung der Homepage zu einem interaktiven Forum, bildungspolitische Aktivierung der Eltern. Denjenigen, die sich für eine stärkere Mitarbeit im Landesverband interessieren, wird angeboten, sich in unterschiedlicher Weise zu engagieren:

- Sie können punktuell bei bestimmten Themen mit

dem Vorstand zusammenarbeiten.

- Sie können für die kommenden zwei Jahre als beratendes Mitglied im Vorstand kooptiert werden, um Erfahrung in der Vorstandsarbeit zu sammeln, und sich evtl. 2016 zur Wahl stellen.

- Sie können bereits 2014 oder 2015 für vakante Vorstandssitze kandidieren, wenn – nach Absprache – Vorstandsmitglieder früher zurücktreten, die 2016 nicht mehr antreten wollen. Durch einen solchen Wechsel »im Reißverschlussverfahren« könnte ein abrupter Generationswechsel verhindert und die Kontinuität der Verbandsarbeit gesichert werden.

*Für die Landesgruppe:
Hans Brügelmann*



Beim Zukunftstreffen der Landesgruppe in Stuttgart



Bayern

Vorsitzende: Gabriele Klenk

www.grundschulverband-bayern.de

Wie die Leistungserhebung und -messung die Bayern »bewegt«

Sehr zu begrüßen ist, dass im Entwurf LehrplanPLUS die Bedeutung einer pädagogischen Lern- und Leistungskultur ausdrücklich anerkannt wird. Die Formulierungen der Kompetenzen zeigen deutlich eine Pädagogik, die dem einzelnen Kind gerecht werden soll. Doch ein kompetenzorientierter Lehrplan fordert auch eine dementsprechende Leistungserhebung und -bewertung. Eine veränderte Sicht auf die Leistungserbringung kommt deutlich in den Operatoren der Kompetenzerwartungen zum Ausdruck (z.B. »fertigen ...«, beobachten ...«, bauen ...«, stellen her ...«). Im Ergänzungsordner zum LehrplanPLUS – »Lehren und Lernen in der bayerischen Grundschule« (Hrsg. Stückl / Wilhelm, Kultusministerium Bayern) heißt es dazu: »Eine umfassende, professionelle Leistungserhebung im Sinne der Kompetenzorientierung verlangt also weit mehr als Probearbeiten, bei denen Wissen reproduziert wird.« Es werden weiterhin Kriterien aufgelistet, die für die

Erstellung von Leistungsfeststellungen in einem kompetenzorientierten Unterricht unerlässlich sind: Erkennen von Problemen, Finden von Lösungswegen, Sachbezogenes Vorgehen, Kreatives Arbeiten, Selbstständiges Handeln, Kooperieren mit Partnern, Nutzen von Informationsquellen, Präsentieren von Ergebnissen, Anstrengungsbemühungen und Nutzen von Arbeitstechniken. Die Mehrzahl dieser Kriterien ist mit Probearbeiten alleine nicht zu ermitteln. Deshalb ist es gut und richtig, dass es daneben andere Formen der Leistungserhebungen gibt. Eine Leistungsrückmeldung in einer konsequent gedachten Kompetenzorientierung benötigt vor allem eine stärkere Gewichtung praktischer und mündlicher Leistungen sowie eine größere Vielfalt bei schriftlichen Leistungserhebungen. Dies müsste bereits im Lehrplan noch ausdrücklicher verankert sein. Grundsätzlich sind die rechtlichen Vorgaben dazu gegeben: Die Grundlage der Leistungserhebung und Leistungsmessung ist in Bayern durch den gesetzlichen Rahmen festgelegt

und passt zu den Anliegen eines kompetenzorientierten Lehrplans, da deutlich gemacht wird, dass die Leistungsfeststellung mündliche, schriftliche und praktische Leistungen beinhaltet, die Lehrkraft in pädagogischer Verantwortung dazu eine Zeugnisnote erstellt und ihr dabei die Empfehlungen der Vereinbarungen in der Lehrerkonferenz zu Beginn des Schuljahres eine Hilfe sein können. Durch eine tradierte Praxis sind diese Vorgaben jedoch oft zu einseitig zugunsten der schriftlichen Probearbeiten ausgeschöpft worden. Das muss wieder in das Bewusstsein von Schulleitern, Lehrern und schließlich den Eltern gebracht werden. Zudem scheint ein Überdenken des Begriffs »Probearbeiten«, der vor allem schriftliche Leistungsnachweise propagiert, unumgänglich. (in der 4. Klasse derzeit mindestens 22 vorgeschriebene »Probearbeiten«). Schließlich erleichtern Überlegungen zur konsequenten Umsetzung des »kompetenzorientierten Unterrichts« von der Planung über die Durchführung bis zur Leistungs-

erhebung und -beurteilung allen Beteiligten den Unterrichtsalltag. Hier müssen sich alle Beteiligten bewegen. Petra Maier konstatiert im Fazit ihres Aufsatzes »Leistungen im Sachunterricht« (GSV, Band 136, Sachunterricht in der Grundschule): »Eine variantenreiche Leistungsrückmeldung und -beurteilung braucht kreative und mutige Lehrkräfte, die sich trauen, bewährte, aber z. T. noch ungewohnte Methoden in ihren Unterricht zu integrieren und wenn nötig auch gegenüber Skeptikern zu verteidigen.« Dazu wünschen wir uns Eltern, die uns erlauben, einen individuellen Blick auf ihr Kind zu riskieren, ohne dass die soziale Bezugsnorm und der Blick auf das Grundschulabitur unausweichlich in den Vordergrund treten, damit wir Schüler noch besser auf eine zukunftsorientierte und im beruflichen Alltag wahrscheinlichere Leistungsbewertung vorbereiten können.

*Für die Landesgruppe:
Gabriele Klenk, Jeannette
Heißler und Petra Hiebl*



Bremen

Kontakt: www.grundschulverband-bremen.de

Jahresmitglieder-versammlung

Auf unserer gut besuchten Jahresmitgliederversammlung hatten wir auch dieses Jahr wieder einen Gastvortrag zu einem für Bremen inhaltlich aktuellen Schwerpunkt. Frau Heike Gruben von der Grundschule am Pfälzer Weg referierte zum Thema »Mit Kindern über das Lernen ins Gespräch

kommen – Lernlandkarten im Unterricht«. Frau Gruben illustrierte ihren Beitrag mit konkreten Beispielen aus dem Sachunterricht. Es entspann sich im Anschluss ein lebhafter, interessanter Austausch über Erfahrungen und Fragen zur Arbeit mit Lernlandkarten. In Bremen haben sich inzwischen eine ganze Reihe von Schulen im Rahmen von Unterrichts-

entwicklung auf den Weg begeben, mit Instrumenten zur Reflexion von Lernwegen und Lernentwicklung durch die Schülerinnen und Schüler selbst zu arbeiten. Nicht zuletzt ist dies in Bremen angestoßen worden durch die Etablierung des Entwicklungssterns von Fridolin Sickinger in den Kitas. Das Lernen zur eigenen Sache zu machen, zeigt diese innova-

tive Arbeit, gelingt bereits im frühen Alter. Der Vortrag und die Aussprache bestätigten, dass Lernlandkarten zudem eine gute Strukturierungshilfe für eine kompetenzorientierte Unterrichtsplanung bieten.

Wie immer wurde auf der Mitgliederversammlung beraten, was wichtige Themen und Arbeitsschwerpunkte für



Berlin

Kontakt: Inge Hirschmann, Babelsberger Straße 45, 10715 Berlin
info@gsv-berlin.de; www.gsv-berlin.de

Inklusive Schule: Im Schnecken tempo oder die Strecke in der angemessenen Zeit schaffen?

Der lange Weg zur inklusiven Schule – so war einer unserer Berichte vor einem Jahr überschrieben. Die Beiträge auf dem von der UNESCO veranstalteten Gipfel »Inklusion – die Zukunft der Bildung« in Bonn haben bestätigt: Deutschland ist auf dem Weg, die Länder sind unterschiedlich weit gekommen. Aber gemeinsam ist bedauerlicherweise nur: Das Tempo, in dem sich Deutschland auf ein inklusives Bildungssystem hin bewegt, ist viel zu langsam!

Für die Landesgruppe des GSV ist dies auch Anlass zu reflektieren, wie es um die Beschaffenheit des Berliner Wegs zur inklusiven Schule steht. Handelt es sich mehr um eine schmale Gasse, ist es schon eine gepflasterte Straße oder sogar eine gut ausgebaute Schnellstraße?

Ja, wir sind immer noch auf dem Weg

Mitglieder der Berliner Landesgruppe des GSV sind aktiv in Arbeitsgruppen und im »Beirat Inklusion« beteiligt. In den letzten Monaten sind Konzeptpapiere entstanden und werden im Beirat intensiv diskutiert. An vorderster Stelle sind hier die Papiere zu

den zukünftigen Beratungs- und Unterstützungszentren (BUZ) und das »Qualifizierungsprogramm zur Weiterentwicklung von Berliner Schulen auf dem Weg zur Inklusion« zu nennen. Jetzt müssen die erarbeiteten Ideen und Vorschläge gebündelt und mit den Akteuren der regionalen Fortbildung, dem LISUM und den Verwaltungen diskutiert werden. Auch müssen sie sowohl mit den Bedarfen der Kinder und Jugendlichen, deren Eltern als auch den der Pädagog(inn)en in den Berliner Schulen abgestimmt werden.

Na ja, wir sollten aufpassen, dass wir nicht das richtige Ziel aus den Augen verlieren

Berlin hat ein neues Lehrkräftebildungsgesetz und die Berliner Verwaltung arbeitet derzeit an den sich daraus ergebenden Verordnungen. Hier hat der Grundschulverband noch grundsätzliche Einwendungen: Es reicht nicht aus, dass Lehramtsstudierende oder Lehramtsanwärter(innen), die keine Fachausbildung mit sonderpädagogischer Fachrichtung absolvieren, nur »ein Angebot zur inklusiven Bildung« erhalten. Wir wünschen uns, dass die inklusive Bildung als ein durchgäng-

iges Prinzip und im Sinne einer Grundqualifikation in allen drei Ausbildungsphasen der Lehrkräfte verankert wird.

Nein, es fehlt noch an neuen Wegen und Straßen

Die Ausbildung von LehramtsanwärterInnen wird zukünftig wesentlich in den Berliner Schulen erfolgen. Ein hochbrisantes Thema! Noch gibt es zu viele Schulen, die sich bisher erfolgreich der Integration verschließen konnten und in ihrer Grundhaltung meilenweit von inklusiven Strukturen entfernt sind. Wie kann da eine zukunftsfähige Ausbildung stattfinden? Abhilfe kann hier aus der Sicht des GSV nur geschaffen werden, indem das Land Berlin Programme für Mentoren auflegt und dann auch diejenigen, die die Mentorentätigkeit übernehmen, von ihrer Unterrichtsverpflichtung entlastet. Um die Wirksamkeit von externer Beratung und Unterstützung, aber auch von Fortbildungsangeboten in den einzelnen Schulen zu erhöhen, brauchen die Kollegien vor Ort ein Verständnis für und mehr Wissen über ihre Schule als lernende Organisation. In der Einzelschule wird sich entscheiden, ob ein Kollegium in die Lage versetzt wird, die unterschiedlich vorhandenen Barrieren

aufzuspüren und sie dann auch Stück für Stück abzubauen. Schulen brauchen in der Schule kleine »BUZe«, um eine hochwertige inklusive Bildung im Unterricht und im Schulleben tagtäglich gemeinsam umzusetzen. Hier ist die Berliner Grundschule noch am Anfang des Wegs. Zu den externen, regionalen Unterstützungsangeboten benötigen insbesondere die Pädagog(inn)en in Grundschulen ausgewiesene Zeiten (Stundenpools!), um die Zusammenarbeit auf allen Ebenen – mit den Kolleg(inn)en im Team, in den zu professionalisierenden Fachkonferenzen und in einer erweiterten Schulleitung zu intensivieren. Eine Neudefinition der Arbeitszeit von Lehrkräften ist mehr als überfällig. Schulreformen, das haben unsere Erfahrungen in der Vergangenheit deutlich gezeigt, geraten schnell in eine Sackgasse, wenn Politik und Verwaltung sich nur auf die richtige Haltung und ein überdurchschnittliches Engagement der Akteure vor Ort verlassen. Schon besteht die große Gefahr, dass Inklusion schleichend bei manchem Berliner zum Unwort mutiert. Es kommt eben auf ein gutes Timing und gleichzeitig auf große Sorgfalt bei der Umsetzung an.

*Für die Landesgruppe:
Inge Hirschmann*

die Arbeit der Landesgruppe im kommenden Jahr sein können. Dazu gehören unter anderem selbstverständlich die weitere Erprobung der Grundschrift an Schulen im Lande Bremen, die Vertretung der pädagogischen und gesellschaftlichen Positionen des Grundschulverbandes in regelmäßigen Arbeitskontakten mit der Bildungsbehörde und den bildungspolitischen

Sprecherinnen und Sprechern der in der Bürgerschaft vertretenen Parteien, die inhaltliche Begleitung wichtiger, innovativer Projekte an Schulen wie Family Literacy (FLY) sowie die Initiative des Grundschulverbandes zur Vernetzung der Schulen im Internetverbund »Starke Grundschulen«. Dies wird wie immer ergänzt durch aktuelle, für die Grundschulen

wichtige Fragen, die im Laufe des Jahres hinzukommen.

Wir freuen uns aber besonders, Hans Brügelmann zu einem in Bremen gerade auch in der breiteren bremischen Medienöffentlichkeit intensiv diskutierten Thema für einen Vortrag gewonnen zu haben (siehe unten).

*Für die Landesgruppe:
Manuel Salzenberg*



Dienstag, 6. Mai 2014

Vortrag von Hans Brügelmann: »Rechtschraipkaterstrofe? Wie Kinder erfolgreich

(recht)schreiben lernen«
Grundschule am Pfälzer Weg
Beginn: voraussichtlich um 17 Uhr. Bitte achten Sie auch auf die aktuellen Hinweise auf der Homepage des GSV Bremen.



Hamburg

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

... und Unterricht gibt es auch noch!

Den Blick auf das Kerngeschäft richten!

so lautete der Titel der diesjährigen Hamburger Frühjahrstagung, die am 12. April 2014 von der Landesgruppe des Grundschulverbandes durchgeführt wurde. Sie richtete sich an PädagogInnen und SchulleiterInnen Hamburger Grundschulen sowie an ReferendarInnen und Lehramtsstudierende. »Und Unterricht gibt es auch noch! Den Blick auf das Kerngeschäft richten!« – war demgemäß auch das Thema des Eröffnungsreferates von Frau Prof. Dr. Ursula Carle, Universität Bremen. Nachdem in den Frühjahrstagungen der vergangenen Jahre die großen aktuellen bildungspolitischen Herausforderungen *Inklusion*, *Ganztagsschule*

sowie *Leistungsmessung und alternative Rückmeldeformate* thematisiert worden waren, erschien es dem Landesvorstand an der Zeit, Pädagoginnen und Pädagogen einzuladen, sich auch einmal wieder intensiv mit Fragen rund um guten Unterricht auseinanderzusetzen und »best-practice«-Beispiele aus der täglichen Arbeit kennenzulernen. Prof. Dr. Brigitte Lutz-Westphal setzte sich im zweiten Fachvortrag mit der Bedeutung des forschenden Lernens auseinander, bevor sich die Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf verschiedene Workshops verteilten. Der unterrichtswirksame Einsatz der Lehrersprache war dabei genauso Thema wie die Unterrichtsgestaltung mit dem neuen Medium »Smartboard«. »Wie können

kooperative Lernformen bereits in Klasse 1 den Unterrichtserfolg steigern?«, wurde in einem Workshop gefragt, in einem anderen wurden Wege aufgezeigt, skeptisch-konservative Eltern für individualisierte Unterrichtsformen zu begeistern und sie zu Verbündeten zu machen. Aber auch auf einzelne Unterrichtsfächer bezogene Beispiele zum handlungsorientierten Mathematikunterricht, zum Erwerb der Grundschrift als lesbare und formklare Handschrift, zur Sach- und Spracharbeit am Thema Bäume und zum Rechtschreibunterricht wurden in den verschiedenen Arbeitsgruppen vorgestellt und erörtert. In der abschließenden Podiumsdiskussion setzten sich die Fachreferentinnen, der Schulleiter einer Hamburger

Grundschule und ein Vertreter des Landesinstituts für Lehrerfortbildung unter der Moderation von Maik Becker, dem stellvertretenden Vorsitzenden der Landesgruppe, mit der Fragestellung auseinander, was guten Unterricht ausmacht und wie er gelingen kann. Vorträge, Workshoparbeit und teilweise kontroverse Diskussionen boten Anlass zu vielen anregenden Gesprächen. 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:
Marion Lindner



Nordrhein-Westfalen

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

Die Arbeit der Landesgruppe NRW spiegelt die Problemlage an den Grundschulen im Lande – immer mehr Aufgaben und immer weniger Zeit dafür! Da heißt es, Schwerpunkte zu setzen und zu ertragen, dass nicht alles sofort erledigt werden kann. Der Systemwechsel hin zu inklusiven Schulen kostet viel Kraft, weil einerseits die Akteure um die Finanzierung streiten und andererseits offensichtlich ist, dass das gegliederte Schulwesen in der Sekundarstufe ein wirklich inklusives System unmöglich macht.

Auf einer Personalversammlung in Köln erinnerte Horst Bartnitzky daran, dass solch ein Systemwechsel ohne einen Masterplan, der alle Faktoren berücksichtigt, nicht gelingen kann. Schließlich mangelt es nicht an Wissen, es fehlen der politische Wille und die politische Kraft, Inklusion wirklich möglich zu machen. So wurde auf einer Tagung in Münster, die die Landesgruppe in Kooperation mit dem Franz-Hitze-Haus durchgeführt hat, an vielen Beispielen deutlich, dass Inklusion in der Schule gelingen könnte, wenn jede Schule Raum, Zeit

und Gelegenheit hätte, ihre Teamstruktur zu pflegen, kollegiale Fallberatung als Instrument regelmäßig zu nutzen und die bereits vorhandenen vielen kommunalen Akteure sich im Interesse der Kinder vernetzen würden. In einem intensiven Gespräch des Landesgruppenvorstandes mit dem Grundschulreferenten des Ministeriums konnten wir deutlich machen, dass als wesentliche Gelingensbedingung von Inklusion die Attraktivität von Schulleitung erhöht und die Entlastungsmöglichkeiten für die Lehrerkonferenzen ausgeweitet werden müssen.

Die Schulleitung einer Grundschule ist die Schlüsselstelle für deren pädagogische Entwicklung. Deshalb ist es unerträglich, dass etwa 20 Prozent der Grundschulen in NRW keine oder keine vollständige Schulleitung haben. Das Land sieht sich dem Vorwurf ausgesetzt, mit den unbesetzten Stellen Haushaltsmittel einzusparen und mit dem Einsatz als kommissarischer Schulleitung die ohnehin belasteten Lehrkräfte an Grundschulen weiter auszubuten. Beides ist – das wollen wir glauben – keine Absicht des Ministeriums. Da helfen nur



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de

»Die Arbeit in der Ganztagschule« und Erlass »Klassenbildung und Lehrerstundenzuweisung« im Anhörungsverfahren

Die Landesgruppe des Grundschulverbands begrüßt die Absicht der Landesregierung, den Erlass »Die Arbeit in der Ganztagschule« neu zu fassen. Besonders positiv ist herauszuheben, dass jetzt auch wieder die gebundene oder teilgebundene Form fester integraler Bestandteil des Schulprogramms in den Grundschulen werden kann. So können Ganztagsangebote im Wechsel mit Unterricht fest in das Curriculum der Schule eingebunden werden. Die Grundschulen können auf die individuellen Bedürfnisse und Lernentwicklungen ihrer Schüler und Schülerinnen mehr Rücksicht nehmen. Wir begrüßen auch die Ausstattung der Grundschulen mit zusätzlichen Lehrerstunden für die Jahrgänge 1 und 2. Gerade Schüler und Schülerinnen dieser Alters-

gruppe benötigen eine auf die Bedürfnisse der Kinder dieser Altersgruppe zugeschnittene Weiterführung der Ganztagsversorgung nach ihrer Kindergartenzeit. Diese darf sich aber nicht auf eine »reine Betreuung« reduzieren. Pädagogische Mitarbeiter können den hohen Ansprüchen der Arbeit mit den Kindern nicht gerecht werden. Sie sind oftmals überfordert und scheitern schon an einer Gruppengröße von über 12 Kindern. Die Organisation, Verantwortung und Qualitätssicherung der Ganztagschule liegt bei der Schulleitung, ohne dass diese entlastet wird. Dies ist bei der ohnehin schon hohen Arbeitsbelastung dieser Berufsgruppe unverständlich, denn viele Grundschulleitungen müssen ohne Vertretung arbeiten und haben auch keine Ressourcen, um Arbeiten an Lehrkräfte zu delegieren. Wichtig für die Lehrkräfte ist, dass ihre außerunterrichtliche Tätigkeit, wie Beaufsich-

tigung, Pausen etc., und ihr Einsatz an Ganztagschulen geklärt ist. Dies gibt Rechtssicherheit für die Lehrkräfte und den Schulleitungen klare Einsatzmöglichkeiten. Mit dem neuen Erlass wird ein Einsatz von Lehrkräften auch am Nachmittag möglich sein. Jedoch ist der grundsätzliche Anteil zu gering, da der überwiegende Teil der Angebote weiterhin von pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeitern der Kooperationspartner übernommen werden muss. Dies stellt dann auch die Grundschulen vor ein Versorgungsproblem, wenn die Schulen einen Anteil von 60 Prozent Lehrerstunden im Ganztagsbetrieb nicht unterschreiten sollen. *Beispiel: Eine Gruppe von 20 Kindern würde beim Faktor 0,08 1,6 Unterrichtsstunden, eine Gruppe von 40 Kindern 3,2 Stunden Zuschlag erhalten.* Mit diesem Zuschlag sind Ganztagschulen nicht zu führen ohne eine großzügigere Kapitalisierung von

Lehrerstunden. Wir fordern deshalb eine Erhöhung des Faktors auf 0,2 Stunden pro Kind, damit der Anteil an Lehrerstunden ausreicht, um die Ganztagschule zu versorgen.

Auch im Ganztagsbetrieb gilt die Doppelzählung von Schülerinnen und Schülern mit festgestelltem Bedarf an sonderpädagogischer Unterstützung. Er sollte sich aber auch auf die Gruppengröße beziehen. Denn Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischer Unterstützung in dieser Altersstufe sind am Nachmittag mit großen Gruppen über 12 Kinder emotional überfordert.

Für die Landesgruppe:
Christiane Töller-Weingart



Donnerstag, 9. oder 16. Oktober 2014

»Gemeinsam besser unterrichten: Teamteaching im inklusiven Klassenzimmer«
Veranstaltung mit GSV und vds, im Niedersachsenhof Verden

reative Lösungen, die das ungenutzte Geld im System lassen, sei es durch zeitweilige Beschäftigung von Aushilfen zur Entlastung, sei es durch vorübergehende Stellenzuschläge. Es führt aber letztlich kein Weg daran vorbei, Leitungsämter an Grundschulen wirklich attraktiv zu machen und die Entlastungstöpfe so gut zu füllen, wie es an den Schulen der Sekundarstufe schon seit Langem Brauch ist.

Für die Landesgruppe:
Baldur Bertling



Ludger Schulte-Roling (Pädagogischer Leiter des Franz-Hitze-Hauses), Christiane Mika (Vorsitzende der Landesgruppe NRW) und Werner Kropp (Inklusionsberater der Bez.-Reg. Münster) beraten die Ergebnisse der Tagung »Kinder aus der Spur«. – Foto: B. Bertling



Rheinland-Pfalz

Anschrift: Werner Lang, Am Wingertsberg 8, 67756 Hinzweiler
www.wl-lang.de

Grundschultag 2014 in Landau

»Allen Kindern gerecht werden« – unter diesem Motto stand der Grundschultag 2014, durchgeführt von der Landesgruppe mit Unterstützung der Abteilung Grundschulpädagogik der Universität Koblenz-Landau. Tagungsort war der Campus in Landau am 18. März, mehr als 400 Lehrkräfte, Referendare und Studierende aus Rheinland-Pfalz nahmen teil. Das vielfältige Angebot (2 Grundsatzreferate zum sprachlichen Lernen und zur Inklusion im Sachunterricht sowie 2 Workshop-Runden mit jeweils 15 Workshops) fand so großen Zuspruch, dass nicht alle an der landesweit größten Fortbildungsveranstaltung Interessierte teilnehmen konnten. Den Eröffnungsvortrag von Prof. Anja Wildemann, »Die schreckliche deutsche Sprache ... oder Warum sprachliches Lernen Aufgabe aller (Fächer) ist«, finden Sie auf der Homepage der Landesgruppe unter www.wl-lang.de/GRUNDSCHULVERBAND.



HTM in der Rubrik »Grundschultage«. Am Ende seiner Eröffnungsrede informierte der Landesgruppenvorsitzende Werner Lang, dass er nach 25 Jahren Mitarbeit in der Vorstandschaft – davon 14 Jahre als Vorsitzender – und der Organisation von 10 Grundschultagen in der zweiten Jahreshälfte sein Amt aufgeben und danach »nur noch in der zweiten Reihe für die Landesgruppe aktiv sein wird. Die Einladung zur Mitgliederversammlung mit Neuwah-

len erfolgt in der nächsten Ausgabe. Sie wird wahrscheinlich im Anschluss an eine Nachmittagsfortbildung zur Grundschrift stattfinden.

Fortbildungsangebot für Schulen in RLP

Die Landesgruppe bietet 2014 drei Fortbildungen an, die als regionale oder schulinterne Veranstaltung halbtägig oder ganztägig »gebucht« werden können. Falls Sie Interesse haben, setzen Sie sich bitte mit den jeweiligen Fortbildnern in Verbindung.

- Die Grundschrift | Nina-Lossau-Groß: nina.lossau@googlemail.com / 06133 – 3791
 - Kompetenzorientierte Leistungsnachweise in Mathematik | Werner Lang: lang-hinzweiler@web.de / 06304 – 7036
 - Lebendiger und aktiver Musikunterricht | Thomas Trabus: gs-trier-feyen@gmx.de / 0651 – 32841
- Für die Landesgruppe:
Werner Lang

Anzeige

Schulschriften

für Windows und Mac

VA - LA - SAS - Druckschriften - Grundschrift

Lineaturen

Umriss

Punktschrift

A
 N
 L

Silbenbögen

Pfeile

~

llll

1 + 9 =

www.will-software.com

Will Software Finkenweg 36a 35647 Waldsolms Tel. 06085/981190



Sachsen-Anhalt

Kontakt: Petra Uhlig, Richard-Wagner-Str. 29, 06114 Halle
petra.katrin.uhlig@googlemail.com; www.gsv-lsa.de

Die Herausforderungen für Lehrerinnen und Lehrer an Sachsen-Anhalts Grundschulen wachsen. Aktuell werden von Bildungspolitikern aller Parteien geplante Schulschließungen sogenannter »Zwergschulen« hitzig diskutiert. Weiter ist man hingegen bei der Neuausrichtung der Lehrerfort- und -weiterbildung. Schulen sollen sich zu professionellen Lerngemeinschaften entwickeln und neben dem individuellen und kollegialen Lernen der Lehrkräfte die systembezogene Fortbildung auf Schulebene in den Mittelpunkt stellen. Der Vorstand der Landesgruppe traf sich zu Jahresbeginn in Halle/Saale, um sich über diese und andere Veränderungen im Land kritisch auszutauschen. Die

grundsätzliche Ausrichtung des Fortbildungssystems auf die spezifischen Interessen der Schulen und die individuellen Bedürfnisse aller Beteiligten werden positiv aufgenommen. Daneben sehen die Vorstandsmitglieder den aktuellen Stand der Umsetzung jedoch mit Besorgnis. So mussten in einigen Fächern die Stellen für fachbezogene Fortbildner nachausgeschrieben werden, da es bis heute keine Bewerber gibt. Bereits seit längerem ist das Angebot an fachbezogenen Fortbildungsangeboten in einigen Regionen Sachsen-Anhalts sehr begrenzt oder qualitativ unpassend. Vor dem Hintergrund der aktuellen Herausforderungen (Stichworte: Inklusion, Individualisierung, Überbelastung, ...) sind funktionierende Unterstützungssysteme aber zwingend

notwendig, um die Bedingungen an den Schulen, die fachliche Weiterentwicklung der Lehrkräfte und somit letztendlich die Qualität des Schulsystems nicht zu gefährden. Hier besteht dringender Handlungsbedarf seitens der Verantwortlichen. Die Landesgruppe hat dieses Thema auf die Agenda für das kommende Jahr gesetzt und hofft auf Möglichkeiten, die Verantwortlichen bei der Umsetzung kritisch-konstruktiv zu begleiten. Weitere Tagesordnungspunkte und geplante Arbeitsschwerpunkte für 2014 sind die Entwicklung zeitgemäßer Perspektiven für die Lehrerbildung in Zusammenarbeit mit der Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg und anderen Verbänden sowie die Planung des Grund-

schultages im kommenden Jahr. Zum wiederholten Mal nahmen dabei an der geöffneten Vorstandssitzung auch weitere Mitglieder der Landesgruppe teil, was zu einem konstruktiven Gedankenaustausch führte und auch in Zukunft beibehalten werden soll.

*Für die Landesgruppe:
Ralph Thielbeer*



Schleswig-Holstein

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

Auf dem Weg zu einer notenfreien Grundschule ?

Seit Januar dieses Jahres gibt es ein neues Schulgesetz in Schleswig-Holstein. Der vorrangige Arbeitsschwerpunkt der Landesregierung war die Sekundarstufe, sodass hauptsächlich Gesetzesänderungen in diesem Bereich erfolgten. Es gibt zukünftig in unserem Bundesland Gemeinschaftsschulen mit und ohne Oberstufe, es gibt Förderzentren mit und ohne Schülerinnen und Schüler, und es gibt Gymnasien mit achtjähriger Schulzeit bis zur Hochschulreife. Die sogenannten GY-Modelle (in acht oder neun Jahren zum Abitur) sowie die neunjährige Schulzeit bis zum Abitur laufen aus. Damit ist das Land einen Schritt voran zum länge-

ren gemeinsamen Lernen gegangen. An Gemeinschaftsschulen gibt es die Möglichkeit, bis Klasse 8 ohne Zensuren zu beurteilen. Da ist es nur schlüssig, wenn den Grundschulen gleiche Möglichkeiten eröffnet werden. Nun gibt es das Vorhaben, den Grundschulen die Möglichkeit zu geben, zensurenfrei zu werden. Als die Öffentlichkeit über dieses Vorhaben der Ministerin Wara Wende durch Zeitungen und Radio informiert wurde, gab es Proteste auf Stammtisch-niveau. Die Landesgruppe hat sich bemüht, durch Leserbriefe und Kommentare in Chatrooms diesen Plan des Ministeriums zu unterstützen. Es eröffnet sich eine historische Chance, sich dem Standpunkt des Grund-

schulverbandes zu nähern und durch den Verzicht auf Benotung den Schulen eine wertschätzende, individuelle Leistungsbeurteilung zu ermöglichen. In den nächsten Wochen wird sich die Landesgruppe einem Aktionsbündnis anschließen, um z. B. durch eine Podiumsdiskussion am 7. Mai in Kiel in der Sparkassenakademie den Befürwortern von Zensuren den letzten Wind aus den Segeln zu nehmen. Wir hoffen, denjenigen Mitgliedsschulen Unterstützung und Argumentationshilfen geben zu können, die auf ihren Schulkonferenzen über Anträge abstimmen müssen. Noch ist nicht klar, ob die neue Verordnung oder der neue Erlass zur Zensurenfreiheit verpflichtet oder die Schulkonferenz im Sinne

der Autonomie von Schulen entscheidet und somit nur eine Möglichkeit für einige Schulen eröffnet wird. Wir fordern alle Schulen, die möglicherweise Unterstützung brauchen, auf, sich an die Landesgruppe zu wenden. Wir werden helfen, wo wir können, damit zum Wohle unserer Kinder das museale und altertümliche Messinstrument der Notengebung ein Ende nimmt.

*Für die Landesgruppe:
Andrea Keyser*

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

Versandadresse

Herbsttagung des Grundschulverbandes

14./ 15. November 2014 | Pädagogische Leistungskultur

Kinder an schulische Leistungsanforderungen und den produktiven Umgang mit der eigenen Leistungsfähigkeit heranzuführen, ist eine wesentliche Aufgabe der Grundschule. Dabei ist sie einem pädagogischen Leistungsverständnis verpflichtet, das Leistungsanforderungen mit individueller Förderung verbindet. Für den Unterricht bedeutet dies, Leistungen nicht nur zu fordern, sondern sie auch zu ermöglichen, wahrzunehmen und umfassend zu fördern. Im Sinne einer pädagogischen Leistungskultur dient Leistungsfeststellung insbesondere dazu, Lernentwicklungen und -ergebnisse der Kinder zu dokumentieren, um die Grundlagen für eine individuelle Förderung zu schaffen und um Kinder bei der

(Mit-)Planung und (Mit-)Steuerung des eigenen Lernprozesses zu unterstützen.

Thema und Ziel der Tagung

Praxiserprobte Vorstellungen unterschiedlicher Modelle alternativer Formen der Lernbegleitung und Leistungsfeststellung in Form von Arbeitsgruppen und Schulpräsentationen. Hier steht der Tagungsort Laborschule Bielefeld gleichermaßen für Thema und Programm. Die Laborschule, als Mitveranstalter der Fortbildungstagung, bietet vor der Tagung einer begrenzten Personenzahl die Möglichkeit zur Hospitation und während der Tagung die Teilnahme an einer Schulführung.

Tagungsverlauf

Freitag, 14. 11. 2014, ab 15.00 Uhr

Zwei Impulsreferate:

- Die Not mit den Noten
- Alternative Formen der Leistungsbewertung

Markt der Möglichkeiten

- Zehn Schulen stellen sich vor und laden zum Gespräch ein

After Work

Nach dem Abendessen offener Tagesausklang bei Musik und Getränken

Samstag, 15. 11. 2014, 9.00 bis 14.00 Uhr

Zehn Arbeitsgruppen zu den Themenschwerpunkten:

Leistungsfeststellung, Lernlandkarten, Portfolio, Logbuch, Indikatoren gestützte Zeugnisse ...

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

Tagungsabschluss

Resümee / Resolution und Verabschiedung
Gemeinsamer Imbiss oder Lunchpaket

ReferentInnen

Impulsreferate: Prof. Dr. Hans Brügelmann, Ulrich Hecker

Arbeitsgruppen: Multiplikatoren/-innen aus den vorgestellten zehn Schulen

Ort

Laborschule Bielefeld

Universitätsstr. 21, 33615 Bielefeld, www.laborschule.de

Zielgruppe

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

Tagungsbeitrag

Für Mitglieder des Grundschulverbandes: 95 Euro

Für Nichtmitglieder: 120 Euro

Stornogebühren bei Absage nach 1. 10. 2014: 50 Euro

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 1. 9. 2014.

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