



Grundschule **aktuell**

Zeitschrift des Grundschulverbandes · Heft 120



Verhalten: auffällig?

»Was wir wollen. Wer wir sind. Was wir tun.«

Handliche Werbebroschüre erschienen

Was wir wollen. Wer wir sind. Was wir tun.



Allen Kindern gerecht werden



Grundschulverband

»Wir sehen uns!«

Wichtig ist, Kolleginnen und Kollegen deutlich zu machen, dass der Grundschulverband kein »anonymer Apparat« ist. In der Broschüre heißt es: »Der Grundschulverband unterstützt LehrerInnen in ihrem Bemühen, Kindern ein lernfreudiges Milieu in der Grundschule zu schaffen und ihnen eine optimale Förderung zuteilwerden zu lassen.

Ein Schwerpunkt der Arbeit in den Landesgruppen und im Bundesvorstand ist, GrundschulpädagogInnen ein breites Fortbildungsangebot zu bieten, in dem wissenschaftliche, bildungspolitische und schulpraktische Aspekte zu fachspezifischen Themen passend aufbereitet werden.

Im dialogischen Miteinander kommen Kolleginnen und Kollegen ins Gespräch und nehmen Ermutigung, Anregungen und Ideen für die praktische Arbeit mit nach Hause.«

Das A und O bei der Gewinnung neuer Mitglieder für unseren Verband ist die persönliche Ansprache, das persönliche Gespräch. Zur Unterstützung solcher Gespräche hat der Grundschulverband eine kompakte und grafisch ansprechende Broschüre herausgegeben. Die 16-seitige Broschüre im Format 14,8 x 14,8 cm kann kostenfrei bei unserer Geschäftsstelle angefordert werden. Sie eignet sich sowohl zur Übergabe bei einem persönlichen Gespräch als auch als Informationsangebot bei Veranstaltungen, Konferenzen und Seminaren.



»Sie finden uns!«

Sehr übersichtlich weist die kleine Broschüre auch auf unser in den letzten Jahren erheblich gewachsenes Informationsangebot im Internet hin. So bietet der Grundschulverband Internetseiten zu speziellen Themen an.

Oft aufgerufen wird auch unsere ständig aktualisierte Internetpräsenz www.grundschulverband.de mit aktuellen Pressemitteilungen und Stellungnahmen zu bildungspolitischen und pädagogischen Themen, Hinweisen auf Termine und Veröffentlichungen und einem umfangreichen Archiv zu den wichtigen grundschulpädagogischen Themen. Eine Suchfunktion erleichtert das Auffinden der gewünschten Dokumente.

Die ebenfalls online aufrufbaren Formulare für Bestellungen von Veröffentlichungen werden bereits rege genutzt.



Berichtigung: In unsere Ausgabe 119 vom September 2012 hat sich der Fehlerteufel eingeschlichen.

Richtig muss es im Kasten auf Seite 3 heißen: Die Buchveröffentlichung zum Hefthema »Naturwissen schaffen« wird im Frühjahr 2013 im KLINKHARDT-Verlag, Bad Heilbrunn erscheinen.

Tagebuch

- S. 2 Revolution oder was? (S. Peters)

Thema: Verhalten – auffällig?

- S. 3 Kinder, die Probleme machen
(U. Hecker / H. Kremers)
- S. 5 Vorschlag zur Selbstwahrnehmung
(R. Köhler / N. Müller)
- S. 6 Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen
(Th. Hennemann / C. Hillenbrand / D. Hövel)
- S. 25 Inklusion – ein Auftrag für alle (C. Hillenbrand)

Praxis: Verhalten – auffällig?

- S. 11 Effektives Classroom Management
(Th. Hennemann / C. Hillenbrand / D. Hövel)
- S. 16 Das KlasseKinderSpiel
(Th. Hennemann / C. Hillenbrand / D. Hövel)
- S. 20 Lubo aus dem All! (D. Hövel / Th. Hennemann)

Rundschau

- S. 26 Fördern ab Klasse 3 (H. Bartnitzky)
- S. 28 »Krakelschrift löst Schreibschrift ab« (U. Hecker)
- S. 30 Aus der Forschung: Jahrgangsmischung und frühe Einschulung (H. Brügelmann)
- S. 32 Inklusive Schule: Aktivitäten der Zivilgesellschaft
(U. Widmer-Rockstroh)
- S. 33 Ein besonderer Film: »Berg Fidel« (B. Schumann)
- S. 34 Ein Netzwerk für starke Grundschulen (U. Hecker)

Landesgruppen aktuell – u. a.:

- S. 39 Rheinland-Pfalz: Grundschultag 2012
- S. 40 Schleswig-Holstein: Neue Horizonte für Bildung
- S. 41 Thüringen: Jahrgangsmischung Eingangsphase

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 in Zusammenarbeit mit Dr. h. c. Horst Bartnitzky

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

Fotos: Autorinnen und Autoren soweit nicht anders vermerkt

Titel und Zeichnungen im Innenteil: Wilhelm Nüchter, Moers

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 Druckpartner, 69502 Hemsbach

ISSN 1860-8604 / **Bestellnummer: 6055**

Beilagen: »GrundschulEltern« als ständiger Einhefter

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."

Da sein. Vom Umgang mit den Struwwelkindern

Fotos veröffentlichen, die Kinder als »verhaltensauffällig« zeigen – das geht nicht. Wie also das Thema illustrieren? Wir greifen zurück auf Heinrich Hoffmanns »Struwwelpeter«¹⁾: Lässt sich dieser Klassiker heute nicht als ein Panoptikum der Verhaltensauffälligkeiten betrachten? Der Zappel-Philipp (Aufmerksamkeitsstörung mit Hyperaktivität), Hans Guck-in-die-Luft als sein verträumter Gegenpol (Aufmerksamkeitsstörung mit deutlich reduzierter Aufmerksamkeit), das pyromanische Paulinchen, der essgestörte Suppen-Kaspar, der Daumen lutschende Konrad, der durch kleinkindhaftes Benehmen aus dem Rahmen fällt. Und was sie davon haben, kann man drastisch sehen. Doch ein genauer Blick zeigt: »In all diesen Geschichten sind die Kinder ganz normal agierende, trotzig, sich selbst und ihre Widerstandskraft ausprobierende Kinder«, schreibt Elke Heidenreich²⁾, und sie fährt fort: »Die Fehlzünder sind die Erwachsenen, und vielleicht haben sich deshalb so viele Pädagogen immer wieder so erbittert gegen den Struwwelpeter gewandt.«

Wahrscheinlich auch, weil ihr Ideal vom »artigen Kind«, das nur mit Strenge zu erreichen ist, bei Hoffmann ordentlich ins Wanken gerät.

»Wenn die Kinder artig sind ...«, so beginnt das Buch. Artig sein! Das ist wohl das Wichtigste, was man Kindern abverlangt: den Erwachsenen nicht lästig sein, sich nach ihren Vorstellungen richten.

Vielleicht ist der Struwwelpeter bei Kindern noch immer so beliebt, weil sie früher wie heute wiedererkennen, wie sich Erwachsene ihnen gegenüber verhalten: Sie sind abwesend, sie ermahnen, sie ertragen hilflos Aggressionsausbrüche, sie verbieten und drohen, sie lamentieren, sie sind sprachlos und blicken stumm – kurz: Niemand spricht mit Kindern und keine/r sieht ihre Bedürfnisse.

Die Einsamkeit der Kinder in den Stuben und die Tatsache, dass Eltern im Struwwelpeter fast ausnahmslos durch Abwesenheit glänzen, passen gerade nicht ins Muster der dem Buch oft unterstellten puren Abschreckungsmoral. »Konrad, sprach die Frau Mama, ich geh aus und Du bleibst da«, auch Paulinchen »war allein zu Haus«. Im Zappel-Philipp, der einzigen Erzählung, in der die Familie zusammen ist, herrscht von Anfang an eine bedrückende Atmosphäre: Der Vater spricht »in ernstem Ton« und die Mutter? Sie »blickte stumm auf dem ganzen Tisch herum«.

Die Geschichten von den Struwwelkindern zeigen sämtlich Erwachsene, die nicht da sind, die abwesend sind oder sich hinter ihre gepanzerten Wahrheiten zurückziehen. »Bindung« ist das Schlüsselwort für den Umgang mit Kindern, deren Verhalten auffällig ist: Da sein. Echt sein. Kinder wirklich wahrnehmen. Versuchen, ihr Verhalten zu verstehen. Verbindlich sein.

Ulrich Hecker



(1) Die Struwwelkinder in diesem Heft hat Wilhelm Nüchter nach der Urfassung neu gezeichnet.

(2) Elke Heidenreich, in: Heinrich Hoffmann, Der Struwwelpeter.

Revolution oder was?



Susanne Peters

»Wir brauchen eine Bildungsrevolution!« Der Philosoph Richard David Precht hat dies kürzlich öffentlich gefordert mit dem Hinweis, dass Bildungspolitikern und Schulen nicht klar ist, was Kinder, die heute eingeschult werden, in ihrem Erwerbsleben bis zum Jahr 2070 erwartet. Welche Anforderungen werden sie überhaupt bewältigen müssen? Und wie kann Schule sie darauf vorbereiten?

Diejenigen, die über Bildungspläne und Curricula entscheiden, orientieren sich immer noch an dem, was in der Vergangenheit zum Bildungskanon gehörte. Hamburger Abiturienten des Jahrgangs 2014 beschäftigen sich mit Goethes Werther – genauso wie ich selbst bei der Abiturprüfung vor mehr als 30 Jahren. Das Wissen der Menschheit vervielfacht sich in atemberaubendem Tempo. Zwischen 1800 und 1900 hat es sich verdoppelt, in den darauffolgenden hundert Jahren von 1900 und 2000 bereits verzehnfacht. Schülerinnen und Schüler benötigen heute statt umfangreichem enzyklopädischen Weltwissen Strategien, mit denen sie sich neues Wissen aneignen können und Techniken, mit denen sie unterscheiden lernen zwischen dem, was für sie selbst und ihre Tätigkeit wichtig und was unwichtig ist. Entrümpelung ist also angesagt.

Doch sowie Ideen entstehen, an welchen Stellen man den Bildungskanon und die schulischen Lernprozesse entlasten kann, sind auch gleich die Mahner vor Ort, die das Abendland untergehen sehen. So hat sich auch eine Allianz von Kulturschützern zusammengetan, die dem Grundschulverband vorwirft, mit seinem Bemühen, den Schreiblernprozess für die Schülerinnen und Schüler einfacher und effektiver zu gestalten, das »Kulturgut Schrift« aufzugeben.

Für den Hirnforscher Gerald Hüther ist gute Schule davon geprägt, gleichzeitig Kreativität und Leistungsbereitschaft zu wecken. Möglich ist dies aus seiner Sicht mit für die Schülerinnen und Schüler bedeutsamen Lerninhalten, die einen Alltagsbezug aufweisen.

In der Grundschule haben wir im Vergleich zu den weiterführenden Schulen gute Voraussetzungen, um Schülerinnen und Schülern Lernprozesse zu ermöglichen, bei denen sie selbstorganisiert über für sie relevante Probleme nachdenken und in kreativen Denkprozessen gemeinsam mit anderen nach Lösungsmöglichkeiten suchen. Mit dem Klassenlehrerprinzip gibt es an Grundschulen die Möglichkeit, täglich ohne 45-Minuten-Taktung projektorientiert und fächerübergreifend zu arbeiten.

Precht fordert, die Schulen müssen ganz anders werden. Er fordert andere Lehrkräfte, andere Methoden und ein anderes Zusammenleben an den Schulen.

Ich behaupte:

Wir haben an Grundschulen bereits viele engagierte Lehrerinnen und Lehrer und viele genauso engagierte Erzieherinnen und Erzieher, die hinreichend mit Methoden vertraut sind, um Schülerinnen und Schülern dabei zu helfen, sich Lernstrategien anzueignen, kreativ zu sein und Teamarbeit mit kooperativen Lernformen zu trainieren. Es gibt bereits jetzt Schulen mit einer lernförderlichen Rhythmisierung, in denen Schülerinnen und Schüler selbstorganisiert ihre Lernprozesse gestalten.

Was wir brauchen, ist Mut, um die Freiräume, die den Schulen bereits jetzt von den Ministerien gegeben werden, auch zu nutzen und offensiv für pädagogische Ziele einzutreten, die das Kind in den Mittelpunkt rücken. Wir brauchen Mut, um ausgetretene Pfade zu verlassen und Neues auszuprobieren. Dies kostet Energie und bedarf der Kooperation mit anderen. Schülerinnen und Schüler sowie Eltern warten geradezu mit Ungeduld darauf, dass partizipative Prozesse Schule zu einem gemeinsamen Entwicklungsvorhaben machen.

Dazu brauchen wir die Unterstützung der Ministerien und Behörden, um ein solches Lernen in den Schulen systematisch zu verankern: mit Kooperationsstrukturen und Zeiten für Schulentwicklungsarbeit. Wir müssen deutlich machen, dass die Veränderung des Lernens nicht zum Nulltarif möglich ist.

Wir brauchen selbstbewusste Pädagoginnen und Pädagogen, die zeigen, dass die Grundschulen entschlossen sind, vorhandene Freiräume zu nutzen und gemeinsam mit den Eltern und Kindern Hindernisse und Grenzen zu überwinden.

Susanne Peters,
Schulinspektorin am Institut für Bildungsmonitoring
in Hamburg und Stellvertretende Vorsitzende des
Grundschulverbandes

Ulrich Hecker / Hildegard Kremers

Kinder, die Probleme machen, haben welche

Verhalten verstehen – Verhalten verändern

Unter dem Titel »Die Not ist riesengroß« resümierte »Die Zeit« schon im November 2010: »Psychisch auffällige Kinder stellen die schwierigste Herausforderung für ein gemeinsames Lernen mit anderen dar. Ihre Zahl wächst rapide.« Und Angela Ehlers, heute Projektleiterin Inklusive Beschulung der Hamburger Schulbehörde, wird mit den Worten zitiert: »Wenn es nicht gelingt, die Schulen im Umgang mit diesen Schülern besser zu unterstützen, fahren wir die Idee der Inklusion an die Wand« (»Die Zeit«, Nr. 45/2010).

Und tatsächlich sind derzeit gegenläufige Tendenzen im Bildungswesen zu beobachten: das große Projekt der Inklusion, des gemeinsamen Lernens aller Kinder, und der spürbare Druck, der von Kindern ausgeht, deren Verhalten das gemeinsame Lernen teilweise massiv behindert.

Vom Ausmaß der Probleme

Wie verbreitet sind eigentlich Verhaltensauffälligkeiten im Schulalter?

● Clemens Hillenbrand, Professor für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen in Oldenburg, verweist auf die seines Erachtens »beste aktuelle Untersuchung«, die KiGGS-Studie (siehe www.kiggs.de). Sie stellt eine Häufigkeit des Auftretens von psychischen Störungen im Kindes- und Jugendalter von 14,7 % fest.

● Eine umfangreiche Studie wurde in Sachsen an 68 Grundschulen mit 7970 Kindern der Klassen 1 bis 4 durchge-

führt. Ihr Ergebnis: Aggressives und hyperaktives Verhalten ist bei 14,2 % der Grundschulkinder zu beobachten.

Es ist wichtig festzuhalten, dass diese prozentualen Anteile nicht der Gruppe von Kindern und Jugendlichen mit festgestelltem sonderpädagogischem Förderbedarf entsprechen. Die Ergebnisse machen aber sehr deutlich, dass die Grenzen fließend sind. Prävention wird damit zum dringenden Auftrag der allgemeinen Schule. Der kompetente Umgang mit psychischen Belastungen gehört damit zum Schulalltag und Erziehungsauftrag in jeder Schulklasse.

Dabei stellen fehlende Aufmerksamkeit und motorische Unruhe, so die sächsische Studie, für Grundschullehrerinnen und -lehrer ein überaus belastendes Problem dar. Eine ganze Reihe weiterer Forschungsergebnisse bestätigen aggressive Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler als stärksten Belastungsfaktor für die Lehrergesundheit. Positivem Feedback durch Schü-

ler und Eltern und der Unterstützung durch Kollegium und Schulleitung kommt hingegen eine schützende Wirkung zu.¹⁾

Ursachen von Verhaltensauffälligkeiten

Um Verhaltensauffälligkeiten von Kindern nicht nur beklagen oder mit Sanktionen beantworten zu müssen, ist es nötig, der Frage nachzugehen, welche besonderen Lebensumstände, -erfahrungen und -probleme mit dem Verhalten des Kindes in Zusammenhang stehen können. Die folgenden Punkte skizzieren häufige Ursachen:

- Kinder mit besonderen Begabungen
- Unruhe und Konzentrationsschwierigkeiten bei Kindern (ADS, ADHS)
- Schuldistanz (Kinder entfernen sich zunehmend vom Unterricht oder bleiben dem Unterricht fern)
- Psychisch kranke und/oder suchtkranke Eltern
- Lernschwierigkeiten und Misserfolgserlebnisse
- Verwöhnung und Wohlstandsverwahrlosung
- Vernachlässigung in der Familie
- Häusliche Gewalt und Missbrauch
- Bindungsstörungen

Häufig hat die Entwicklung schulischer Verhaltensauffälligkeiten auch mehrere Ursachen.

Ein förderliches Lernumfeld

Sollen konstruktive Verhaltensmuster von Kindern gefördert werden, ist es notwendig, den Fokus der pädagogischen Bemühungen zu verschieben. Statt immer nur auf unangemessene Verhaltensweisen eines Kindes zu reagieren, sollte die Lehrerin versuchen zu agieren, und zwar so, dass sie dem Kind ermöglicht, sich anders (angemessen) zu verhalten.

Klassifikation von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Externalisierende Störungen	Aggression, Hyperaktivität, Aufmerksamkeitsstörung, Impulsivität;
Internalisierende Störungen	Angst, Minderwertigkeit, Trauer, Interessenlosigkeit, Schlafstörungen, somatische Störungen;
Sozial unreifes Verhalten	Konzentrationsschwäche, altersunangemessenes Verhalten, leicht ermüdbar, leistungsschwach, nicht belastbar;
Sozialisiert delinquentes Verhalten	Gewalttätigkeit, Reizbarkeit, Verantwortungslosigkeit, leichte Erregbarkeit und Frustration, Beziehungsstörungen, niedrige Hemmschwellen.

aus: Clemens Hillenbrand, Erfolgreich präventiv handeln, in: zeitnah. Zeitschrift des VBE Niedersachsen, Heft 8 – 9/2006, S. 13 – 10, hier: S. 4

Eine förderliche Lernumgebung dafür lässt sich durch effektive Klassenraum-Organisation (»Classroom Management«) bereitstellen.

Für den Umgang mit »störendem Verhalten« genügt nicht die Aneignung »allgemein wirksamer« Rezepte oder Lösungen, auch nicht das Üben von »Techniken des Lehrerverhaltens«. Auch und gerade im Umgang mit auffälligem Verhalten zeigt sich eine konkrete pädagogische Haltung. Erst aus einer solchen bewussten pädagogischen Haltung Kindern gegenüber heraus kann kompetent entschieden werden, welche Maßnahme wann und wie bei welchem Kind eingesetzt werden soll.

»Für alle Kinder stellt der Erwerb sozialer Fähigkeiten und emotionaler Kompetenzen eine wichtige Entwicklungsaufgabe dar«, schreibt Clemens Hillenbrand. »Durch kompetentes Sozialverhalten gelingt in positiver Weise der Kontakt zu Gleichaltrigen, die Lösung von Konfliktsituationen, die Beachtung sozialer Normen und Regeln sowie die sozial angemessene Durchsetzung eigener Interessen und Bedürfnisse. Umgekehrt führen fehlende soziale Fähigkeiten zur sozialen Ablehnung und im Extremfall bis zu belastenden Verhaltensauffälligkeiten.«²⁾

Kinder zeigen »emotionale Kompetenzen« wenn es ihnen gelingt, konstruktiv mit ihren Gefühlen umzugehen. Besonders bedeutsam ist die Herausbildung der Fähigkeit, positive und negative Gefühle angemessen bewältigen zu können. Die Entwicklung solcher Kompetenzen ist in allen Schulformen ein fundamentaler Erfolgsfaktor für das Lernen.

Von einer gezielten Förderung der emotionalen und sozialen Kompetenzen in Unterricht und Schulleben profitieren letztlich alle Kinder. Ziele einer solchen Förderung sind z. B.:

- die Steigerung von Selbstwert und Selbstvertrauen,
- die Verbesserung der Selbst- und Fremdwahrnehmung,
- die zunehmende Selbststeuerung im Umgang mit Impulsen und Gefühlen,
- die Steigerung der Frustrationstoleranz,
- der Ausbau des Repertoires an Konfliktlösungsstrategien,

- die Verbesserung der kommunikativen Kompetenz,
- die Erhöhung von Konzentration und Aufmerksamkeit.

»Emotionale Kompetenzen« zeigen sich, wenn es Kindern gelingt, mit ihren Gefühlen konstruktiv umzugehen, besonders in der Fähigkeit, negative wie positive Gefühle angemessen bewältigen zu können. Die Entwicklung solcher Kompetenzen sind in allen Schulformen fundamentale Erfolgsfaktoren für das Lernen.

Auch die Qualität von Fördermaßnahmen für Kinder mit Verhaltensauffälligkeiten können mit den drei Qualitätsmerkmalen des Grundschulverbands überprüft werden.

Fördern mit sozial-emotionalem Schwerpunkt ist ...

● kommunikativ und kooperativ

Gerade in der Grundschule ist die Person der Lehrerin für alle Kinder wichtig. Sie lernen auch für »ihre« Lehrerin. Ein Kind spürt, ob die Lehrperson ihm ein Beziehungsangebot macht, ob es wichtig für sie ist und ob es gesehen wird. Ein Kind spürt, ob es so angenommen und akzeptiert wird, wie es ist. Eine respektvolle Haltung der Lehrerin ist entscheidend für die Förderung der sozial-emotionalen Kompetenzen aller Schülerinnen und Schüler. Erst die Akzeptanz eines auch schwierigen Kindes als Person macht es möglich, mit ihm zusammen an nicht angemessenem Verhalten zu arbeiten.

»Das erste, was es aufzubauen gilt, wenn ich mich pädagogisch auf »schwierige Kinder« einlasse, sind Vertrauen, Beziehung, Bindung.« Bei »schwierigen Kindern« müssen wir davon ausgehen, dass der »Beziehungsauftrag« im Vordergrund steht.³⁾

● beziehungsreich und verstehensorientiert

Regeln, Rituale, Routinen und Konsequenzen müssen für die Kinder verständlich und transparent sein. Zahlreiche Bausteine des Lebens und Lernens in der Klasse können und sollen Schülerinnen und Schüler tätig und verantwortlich mitgestalten können. Isolierte Unterrichtssequenzen zum »sozialen

Lernen«, die nicht mit den anderen Komponenten des Unterrichts verknüpft sind, verpuffen wirkungslos.

● diagnosegeleitet und differenziert

Zur pädagogischen Diagnose muss das Verhalten des Kindes genau beobachtet und dokumentiert werden. Um Ursachen und Problemlagen zu verstehen, muss die Lehrerin Gespräche mit dem Kind und mit möglichst vielen an der Erziehung beteiligten Personen führen (Eltern, andere LehrerInnen, MitarbeiterInnen im Ganzttag, ...). Bei schwerwiegenden Verhaltensstörungen sollten weitere Fachpersonen (FörderschullehrerInnen, MitarbeiterInnen des Jugendamtes, Psychologen, Kinderärzte, ...) einbezogen werden. Die Lehrerkollegien sollten einfach zu handhabende, zielorientierte Förderplanungen entwickeln, die von den Stärken und Ressourcen der Kinder ausgehen.

Diagnose heißt nicht in jedem Fall, dass das Verhalten des Kindes einen Namen bekommt (»Alina hat ADHS«). Das kann zu starren Zuschreibungen und »sich selbst erfüllenden Prophezeiungen« führen. Produktiv ist es, das Verhalten zu beobachten und zumindest in Stichworten festzuhalten. Das ermöglicht das bessere Verständnis der Probleme des Kindes und eine gezielte Förderplanung.

Wenn »Inklusion« gefordert wird, dann muss es um die Bedürfnisse und Bildungsansprüche der Lernenden gehen. Förderung der sozial-emotionalen Entwicklung

- nützt allen Grundschulkindern,
- ermöglicht auch Kindern, die mit Risiken belastet sind, die Teilhabe an Unterricht und Schulleben und
- entlastet Lehrerinnen und Lehrer. ■

Anmerkungen

- (1) Clemens Hillenbrand: Vermittlung emotionaler und sozialer Kompetenz zum Schulbeginn. In: »Schule NRW«, Heft 06/12, Frechen 2012, S. 288
- (2) ebenda, S. 286
- (3) Wolfgang Oelsner: Möglichkeiten der Arbeit mit »schwierigen Kindern« in der offenen Ganztagschule, LWL-Landesjugendamt, Münster 2006, im Internet unter: www.lwl.org/lja-download/datei-download/LJA/jufoe/ogs/schwierig/offline_kopie/1157038889_1/A_Oelsner.pdf

Vorschlag zur Selbstwahrnehmung

Wir schlagen Ihnen vor, die nebenstehenden vier Sätze zu ergänzen. Nehmen Sie sich etwas Zeit und notieren Sie sich Ihre Gedanken. Am besten verwenden Sie für jeden Ihrer Gedanken einen kleinen Notizzettel.

Auf diese Weise können Sie Ihre eigenen Gelingensbedingungen Ihres Unterrichts bewusst herausarbeiten.

Im nächsten Schritt versuchen Sie, Ihre Ergebnisse den Unterpunkten der nebenstehenden Abbildung zuzuordnen. Dieses Vorgehen bietet sich ebenfalls an für Klassen- bzw. Lerngruppen-teams oder Kollegien.

Sie werden merken, dass Sie viele Elemente der drei Dimensionen in Ihrem Unterricht beachten. Diese Zuordnung visualisiert auch Bereiche, die Sie bisher ggf. weniger beachtet haben, und kann Ihnen dadurch helfen, sich bewusst zu machen, in welche Richtung Sie sich weiterentwickeln möchten. Die Dimension der Beziehungsebene spielt dabei eine bedeutende Rolle. Neurobiologisch gesehen kann es ohne gelingende Beziehungen keine Motivation geben. Der Kern menschlicher Motivation beruht auf zwischenmenschlicher Anerkennung und Zuwendung.

»Die stärkste und beste Droge für den Menschen ist der andere Mensch«, schreibt Joachim Bauer.¹⁾ 

- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn ich ...
- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn meine Schüler/innen ...
- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn die Lernumgebung ...
- Die Lerngruppe arbeitet besonders gut, wenn ...



Anmerkungen

● Gelingensbedingungen: Der Ansatz von »Appreciative Inquiry« wurde von David Cooperrider und Diana Whitney in den 80er Jahren in den USA entwickelt. »Appreciative Inquiry« bedeutet »wertschätzende Befragung« oder »wertschätzende Erkundung«. »Appreciative Inquiry« nimmt die Stärken in den Fokus: »potenzialorientierte Perspektive« statt »problemorientiertes Denken«. Literatur: Cooperrider, D./Whitney, D. (2005): Appreciative Inquiry – A Positive Revolution in Change, Mc Graw-Hill Professional, New York.

● Aspekte eines (fast) störungsfreien Unterrichts finden Sie ausführlich dargestellt in: Leitz, I./Jünger, W. (2009): Man nehme ... Rezepte gegen Unterrichtsstörungen. In: Die Grundschulzeitschrift H. 224, Seelze, S. 4–9. Lohmann, G. (2005): Mit Schülern klar- kommen, 3. überarbeitete Auflage, Berlin, Kapitel 4: Proaktive Strategien: Prävention und Unterstützung, S. 100–171. Nolting, H.-P. (2009): Störungen in der Schul- klasse, 8. unveränderte Auflage, Weinheim, Kapitel 2: Störungsprävention: Strategien für die alltägliche Klassenführung, S. 25–76.

● Raumanker: Wiederkehrende Aktivitäten werden »im Raum geankert«, z. B. gibt es einen Platz, an dem Sie stehen, wenn Sie etwas erklären, und einen anderen Platz, von dem aus Sie »ein ernstes Wort« an Ihre Klasse bzw. Lerngruppe richten. Es kann einen Platz im Raum geben für Stillarbeit, einen Platz für Streitschlichtung etc.

(1) s. Joachim Bauer (2008): Prinzip Menschlichkeit – Warum wir von Natur aus kooperieren. München, S. 130.

Thomas Hennemann / Clemens Hillenbrand / Dennis Hövel

Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Grundlagen der sozial-emotionalen Entwicklung im Kindesalter

Der Umgang mit Kindern und Jugendlichen mit einer Verhaltensstörung gehört für viele Pädagogen zu den größten beruflichen Herausforderungen in (vor-)schulischen und außerschulischen Institutionen.

Betrachtet man die aktuelle politische und fachwissenschaftliche Diskussion zur Inklusion insbesondere von Kindern und Jugendlichen unter erhöhten emotional-sozialen und kognitiven Risiken, so wird die Frage nach einer konkreten und effektiven Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen zur Vermeidung bzw. Verminderung von Verhaltensstörungen dringlicher gestellt denn je.

Forschungsüberblick: Gefühls- und Verhaltensstörungen

Nach internationalen und nationalen wissenschaftlichen Einschätzungen weisen 3,5 bis 19 % aller Grundschüler Verhaltensstörungen auf (vgl. Hölling et al. 2007). Umfangreiche internationale Untersuchungen gehen von 10 bis 20 % aller Kinder und Jugendlichen aus, bei denen Verhaltensstörungen vorliegen, die teilweise auch schon im Vorschulalter festgestellt werden (vgl. Beelmann/Raabe 2007). Auch konservative Schätzungen gehen davon aus, dass ca. 5 % aller Kinder und Jugendlichen aufgrund einer vorliegenden psy-

chischen Störung als dringend behandlungsbedürftig einzuschätzen sind (vgl. Ihle/Esser 2008). Längsschnittstudien zeigen weitgehend übereinstimmend, dass etwa 50 % dieser Störungen länger fortbestehen. Dabei weisen nach außen gerichtete Störungen (wie aggressiv-dissoziales Verhalten und ADHS), die bereits im Kindesalter beginnen, die ungünstigsten Verläufe auf (vgl. Ihle/Esser 2008).

Die Problematik wird dadurch verschärft, dass zu den Verhaltens- häufig auch weitere Störungen hinzukommen. So haben Klauer/Lauth (1997) festgestellt, dass bei bis zu 50 % der Kinder mit Verhaltensstörungen zusätzlich Lernstörungen auftreten. Darauf muss die (Sonder-)Pädagogik professionelle Antworten auch im Rahmen eines inklusiven Bildungssystems finden.

Auch vor diesem Hintergrund erhält ein frühzeitiges, unterstützendes Eingreifen und gezieltes Fördern eine immense Bedeutung: die gezielte frühzeitige, präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen ist alternativlos, wenn man nicht die individuell und gesellschaftspolitisch gleichermaßen gravierenden Konsequenzen sich verfestigender und kumulierender Risikokonstellationen in Kauf nehmen will.

Sowohl wissenschaftlich als auch politisch und ökonomisch nimmt daher die Forderung nach geeigneten Präventionsmaßnahmen, die sich an empirischen und zugleich theoretischen Qualitätskriterien orientieren, zu (vgl. Beelmann/Raabe 2007, Ihle/Esser 2008). Präventionsmaßnahmen nehmen schon zu einem frühen Zeitpunkt Einfluss auf die kindliche Entwicklung und verhindern somit komplexere Problemkonstellationen, wie sie häufig im Jugendalter bei dissozialem Verhalten

auftreten. Eine effektive, zielgruppen-spezifische Präventionsarbeit im Bereich der (vor-)schulischen Erziehungshilfe ist unabdingbar an theoretische und empirisch abgesicherte Erkenntnisse der Entwicklungspsychologie sowie an Ergebnisse der Resilienzforschung gebunden. Insgesamt ergibt sich daher für die Pädagogik im Allgemeinen und für die Sonderpädagogik im Speziellen ein wesentlicher präventiver Auftrag (vgl. Hillenbrand 2006). Dieser frühzeitige Präventionsauftrag für alle an der Entwicklung von Kindern und Jugendlichen Beteiligten wird auch durch die Kultusministerkonferenz dringend empfohlen: »Durch vorbeugende Maßnahmen können die Verfestigung sozial unangemessener Handlungsmuster frühzeitig verhindert, erwünschte angebahnt und dadurch die schulische Entwicklung positiv beeinflusst werden« (KMK 2000, S. 344).

Definition von Gefühls- und Verhaltensstörungen

Um eine wissenschaftliche Verortung des Themenfeldes »Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen« vorzunehmen, ist eine begriffliche Einordnung wesentlich. Der US-amerikanische Fachverband Council for Children with Behavior Disorders (CCBD) schlägt eine auch in Deutschland verbreitete Begriffsfassung vor (Opp 2003, S. 509 f.):

»Der Begriff Gefühls- und Verhaltensstörungen beschreibt eine Beeinträchtigung (disability), die in der Schule als emotionale Reaktion und Verhalten wahrgenommen werden und sich von altersangemessenen, kulturellen oder ethischen Normen so weit unterscheiden, dass sie auf die Bildungserfolge des Kindes oder Jugendlichen einen negativen Einfluss haben. Bildungserfolge umfassen schulische Leistungen, soziale, berufsqualifizierende



und persönliche Fähigkeiten. Eine solche Beeinträchtigung ist

- mehr als eine zeitlich begrenzte, erwartbare Reaktion auf Stresseinflüsse in der Lebensumgebung;
- tritt über einen längeren Zeitraum in zwei verschiedenen Verhaltensbereichen (settings) auf, wobei mindestens einer dieser Bereiche schulbezogen ist; und
- ist durch direkte Intervention im Rahmen allgemeiner Erziehungsmaßnahmen insofern nicht aufhebbar, als diese Interventionen bereits erfolglos waren oder erfolglos sein würden.

Gefühls- und Verhaltensstörungen können im Zusammenhang mit anderen Behinderungen auftreten und erfordern für ihre Beschreibung Informationen aus verschiedenen Quellen und Messverfahren« (Opp 2003, S. 509 f., zit. Forness/ Knitzer 1992).

Das sich von Anfang an gegenseitig verstärkende Zusammenspiel von Lern- und Verhaltensstörungen verursacht ein häufiges schulisches Scheitern der betroffenen Kinder und Jugendlichen. Sie werden von gesellschaftlichen Bildungsansprüchen abgehängt und haben später besondere Schwierigkeiten bei der Berufsfindung und im Arbeitsleben. Weil Gefühls- und Verhaltensstörungen im Kindesalter häufig, dauerhaft und schwerwiegend sind, kommt präventiven Förderansätzen, die schon frühzeitig im kindlichen Entwicklungsverlauf ansetzen und dabei protektive Faktoren (Schutzfaktoren) berücksichtigen, eine große Bedeutung zu.

Ergebnisse der Präventionsforschung im Überblick

Umfangreiche Metaanalysen bestätigen eine generelle Wirksamkeit von theoretisch gut fundierten und gleichzeitig entwicklungsorientierten Präventionsprogrammen mit einer zumindest kleinen Effektstärke. Dabei reduzieren wirksame Präventionsprogramme auch das Niveau externalisierender Störungen und zeigen ihre Wirkung also auch als Intervention.

- In der Meta-Analyse von Lösel/ Beelmann (2003) wurde die Wirksamkeit von 84 Präventions- und Interventionsprogrammen bei Verhaltensstörungen, die 135 unterschiedliche Maßnahmen umfassen, evaluiert.

- Wirksame präventive Förderung setzt nach den vorliegenden Untersuchungen insbesondere als kindorientierte Prävention ein, arbeitet intensiv und nutzt Verfahren, die kognitive und verhaltensorientierte Maßnahmen kombinieren.

- Eine Auswertung der Effektstärken nach problemorientierten Maßen und Maßen sozialer Kompetenz zeigte kleine Effektstärken bei dissozialem Verhalten, deutlich höhere Effektstärken im Bereich sozialer Kompetenzen.

- Eine Unterscheidung nach weiteren Erfolgskriterien ergab die höchsten Effekte bei sozial-kognitiven Erfolgskriterien (z.B. sozial angemessenes Problemlösen), gefolgt von Veränderungen im Bereich der Verhaltenskompetenzen und der sozialen Anpassung (Soziometrie, Einschätzungen zu Verhaltensproblemen).

- In der aktuellen Metaanalyse von Durlak et al. (2011) wurden insgesamt 213 schulbasierte universell-präventive Programme zur Förderung emotional-sozialer Kompetenzen (SEL) analysiert. Im Vergleich zur Kontrollgruppe zeigen sich neben einem generellen positiven Effekt auf die sozial-emotionalen Kompetenzbereiche auch wichtige signifikante Verbesserungen bei schulischen Lernerfolgen.

- Nach der Bewertung der vorliegenden Metaanalysen ist durch Präventionsprogramme eine Verbesserungsrate von 15 bis 25 % zu erwarten (Beelmann 2006).

Seit 2011 gibt die »Grüne Liste Prävention« einen aktuellen Überblick über die verschiedenen Förderprogramme www.gruene-liste-praeventio.de. Damit können die vorhandenen Programme und Maßnahmen recherchiert und in ihrer Wirksamkeit eingeschätzt werden.

Zwischen Risiko und Resilienz: Konsequenzen für die Prävention im Kindes- und Jugendalter

Die Resilienzforschung untersucht, welche Faktoren Kinder schützen, die unter belastenden Lebensumständen aufwachsen (»protektive Faktoren«). Die Ergebnisse der Resilienzforschung unterstreichen die Bedeutung eines »transaktionalen Entwicklungsverständnis-

Der Überblick zeigt internationale, wissenschaftlich fundierte Möglichkeiten der Entwicklungsförderung bei auffälligen Verhaltensweisen und in schwierigen Erziehungssituationen. Die Schule besitzt große Chancen, einen positiven Einfluss auf den Lebensweg von Kindern zu nehmen. Insbesondere durch die regionale und verlässliche Kooperation mit weiteren Hilfen, etwa durch Sonderpädagogik, Jugendhilfe, Psychologie oder Medizin, erweitern sich diese Handlungsmöglichkeiten mit professionell-spezifischen Unterstützungsangeboten. Für den Aufbau eines inklusiven Bildungssystems besitzt die erfolgreiche Kooperation der Professionen eine Schlüsselfunktion.

ses« (siehe Abb. und Kasten, S. 8). Auch der Bezug des »Modells der sozialkognitiven Informationsverarbeitung (SKI)« von Crick/Dodge (1994) zu vielen Präventionsprogrammen wird anschließend erörtert (siehe Abb., S. 9).

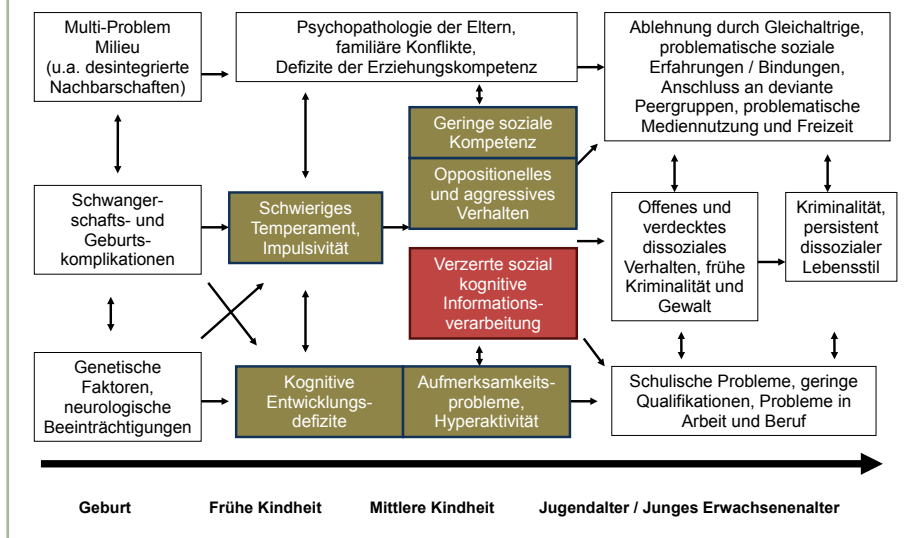
Konzept der Resilienz

Während bis in die 1980er Jahre hinweg die Fokussierung auf bestehende Risiken und Defizite von Kindern und Jugendlichen mit Gefühls- und Verhaltensstörungen eine starke Dominanz in der Fachdiskussion aufwies, begann durch die Ergebnisse der Resilienzforschung ein Paradigmenwechsel. Zahlreiche internationale und nationale Längsschnittstudien zur Resilienz, als einer der wichtigsten Zweige der Entwicklungspsychopathologie (vgl. Cichetti 2003), insbesondere die Kauai-Studie von Werner/Smith (1982, 1992) weisen dabei auf die protektive Wirkung von spezifischen biologischen, psychologischen und sozialen Faktoren hin (vgl. Rutter 1985; Bender/ Lösel 1997; Masten/ Powell 2003). Die identifizierten protektiven Faktoren lassen sich nach Laucht et al. (1997) in die zwei Bereiche personale Ressourcen des Kindes und soziale Ressourcen unterteilen.

- Für den pädagogischen Kontext als nutzbar zu betrachten sind auf der Ebene der personalen Ressourcen des Kindes insbesondere die schützende Wirkung eines positiven Selbstwertgefühls (hohe Selbstwirksamkeitserwartung), ein positives Sozialverhalten sowie ein hohes Maß an aktiver Stress-

Transaktionales Entwicklungsmodell

(nach Beelmann / Raabe 2007)



bewältigung. Theoretisch gut fundierte Präventionsprogramme beinhalten die konsequente Förderung der genannten protektiven Faktoren.

● Auch auf der Ebene der sozialen Ressourcen, die dem Kind zur Verfügung stehen, lassen sich konkrete Aspekte für die pädagogische Arbeit ableiten. So wirken ein Klima genereller sozialer Unterstützung, positive Freundschaften mit Gleichaltrigen, eine positiv wahrgenommene Schulerfahrung sowie der Lehrer als positives Modell als protektive Faktoren auf die kindliche Entwicklung (vgl. Laucht et al. 1997).

»Im Gegensatz zu Risikoschulen werden effektive Schulen als sichere Schulen mit gutem Klima und mit hohen Erwartungen an die Leistungen und das soziale Verhalten der Schüler skizziert« (Keogh 1999, S. 194).

Risikofaktoren

Als einflussreiche Risiken für kindliche Verhaltensprobleme konnten andererseits Faktoren auf biologischer, psychischer sowie sozial-ökologischer Ebene identifiziert werden (vgl. Brezinka 2003, S. 72):

1. biologische Risikofaktoren: etwa Geschlecht (bei Jungen 3- bis 4-mal so hoch wie bei Mädchen), pränatale Risiken (Nikotin, Drogen, Alkohol während der Schwangerschaft), genetische Ausstattung, hormonelle Besonderheiten (erhöhter Testosteron-, geringer Cortisolspiegel), strukturelle Besonderheiten des zentralen Nervensystems (Defizite

und Beeinträchtigungen in den Funktionen des Frontallhirnlappens) sowie Besonderheiten in den autonomen Funktionen (geringe Herzrate, geringer Hautleitwiderstand),

2. psychische Risikofaktoren: Aufmerksamkeits-, Hyperaktivitäts- und Impulsivitätsprobleme, unzureichende Impulskontrolle und Emotionsregulation, wodurch die Entwicklung angemessenen Sozialverhaltens behindert wird, verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung, überzogene Selbsteinschätzung und unzureichendes Einfühlungsvermögen,

3. sozial-ökologische Risikofaktoren: unsichere Bindungen an die Eltern im Kleinkindalter, restriktive, inkonsistente Erziehung, Mangel an emotionaler Wärme und Unterstützung für das Kind, soziale Ablehnung durch Gleichaltrige.

Die Stabilität psychischer Fehlentwicklungen erhöht sich, wenn die folgenden Bedingungen nach Loeber (1990; zit. n. Beelmann 2000, S. 30) gegeben sind:

● »Je mehr Risikofaktoren vorliegen und kumulieren,
● je früher ein Problemverhalten gezeigt wird,
● je häufiger ein Problemverhalten auftritt,
● je länger ein Problemverhalten bereits gezeigt wurde,
● je vielfältiger das Problemverhalten ist (z.B. Hyperaktivität, Impulsivität, oppositionelles und aggressives Verhalten, Delinquenz und Kriminalität) und

Transaktionales Entwicklungsmodell

Die neuere Forschung favorisiert ein theoretisches Modell, das die dynamischen Prozesse der kindlichen Entwicklung und insbesondere die vom Kind selbst mitgestalteten Interaktionen mit personellen und materiellen Bedingungen der Umgebung betont. Ein solches Verständnis beschreibt besser als frühere, eher eindimensionale Vorstellungen die komplexen Entwicklungsprozesse. Physische, psychische und soziale Faktoren spielen dabei eine interaktive Rolle, entscheidend bleibt (...) jedoch die Handlungsdimension des Kindes selbst:

Bei zunehmender Bedeutung selbst gesteuerter Entwicklungsprozesse relativiert sich der Einfluss sozial und biologisch gesteuerter Prozesse.

In diesem transaktionalen Entwicklungsverständnis lassen sich Entwicklungsfortschritte somit als Ergebnis komplexer Regulationsprozesse verstehen, die selbst wieder Anstoß für neue Entwicklungen bilden.

Auf der Basis des transaktionalen Entwicklungsmodells geben insbesondere die Ergebnisse der Resilienzforschung (...) Hinweise auf wichtige Bereiche der Prävention.

Das transaktionale Entwicklungsmodell fundiert hervorragend die Konzeptionierung präventiver Interventionen, trägt aber auch zu einem besseren Verständnis von gestörten Entwicklungsprozessen bei.

(Aus: Hillenbrand/Clemens (2006): Erfolgreich präventiv handeln! Grundlagen schulischer Prävention von Verhaltensstörungen. »Zeitschrift«, hrsgg. vom VBE Niedersachsen, Aug./Sept. 2006, S. 5)

● je verschiedener die Kontexte (Familie, Kindergarten, Schule usw.) sind, in denen das Problemverhalten auftritt.«

Mit Hilfe der Erkenntnisse der Resilienzforschung erhalten insbesondere Präventionsmaßnahmen eine starke und auch empirisch abgesicherte Legitimation. So werden die in zahlreichen Studien zur Resilienz ermittelten protektiven Faktoren einer angemessenen sozial-kognitiven Informationsverarbeitung (vgl. Crick/Dodge 1994), einer guten Impulskontrolle (vgl. Gottfredson/Hirschi 1990) sowie eines positiven Sozialverhaltens (vgl. Najaka et al. 2001) als operationalisierte Trainingsziele in wirksamen Präventionsprogrammen umgesetzt. Da

insbesondere Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen in hohem Maße Schwierigkeiten in diesen Bereichen aufweisen, stellt die gezielte, am Entwicklungsverlauf orientierte, präventive Förderung eine hervorragende Möglichkeit dar, sich entwickelnde Risiken abzumildern.

Transaktionales Entwicklungsverständnis

Die Erkenntnisse der Resilienzforschung über Risiko- und Schutzfaktoren unterstützen gleichzeitig auch ein transaktionales Entwicklungsverständnis, wie es etwa in dem »biopsychosozialen Entwicklungsmodell dissozialen Verhaltens« von Beelmann (2000) vorgeschlagen wird. Das Modell fasst prototypisch empirisch abgesicherte Risikofaktoren auf der biologischen, psychischen und sozialen Ebene in einem Entwicklungsverlauf von der Geburt über die frühe Kindheit bis zum jungen Erwachsenenalter zusammen (vgl. Beelmann/Raabe 2007).

Als ein wesentliches Bestimmungsmerkmal eines transaktionalen Verständnisses kann die Plastizität von Entwicklungsverläufen angesehen werden, die durch positive Entwicklungsanreize (etwa durch die Aufnahme in eine neue Klasse, die Betreuung durch einen neuen Klassenlehrer oder eben auch durch die gezielte Förderung emotional-sozialer Kompetenzen) genutzt werden kann. Gleichzeitig betonen transaktionale Entwicklungsmodelle, dass die relative Bedeutung der drei Einflüssebenen alters-

bezogenen Veränderungen unterliegt. Wesentliche Veränderungen ergeben sich durch den systematischen Anstieg selbstgesteuerter Entwicklungsregulationen im Laufe der Entwicklung, während in gleichem Maße sozial und biologisch gesteuerte Prozesse relativiert werden. Entwicklung wird damit zum Ergebnis komplexer Regulationsprozesse und ist selbst wieder Anstoß für neue Entwicklungen (vgl. Hillenbrand/Hennemann 2006). Mit Hilfe des Modells lassen sich gleichzeitig wichtige »Fenster der Gelegenheiten« für die präventive Förderung emotional-sozialer Kompetenzen öffnen.

Sozialkognitive Informationsverarbeitung

Als ein sehr gut und vielfach bestätigtes Modell, das zur Erklärung der Entwicklung und Verfestigung von externalisierenden und internalisierenden Gefühls- und Verhaltensstörungen genutzt wird, kann die sozial-kognitive Informationsverarbeitung nach Crick/Dodge (1994) angesehen werden. In einer Weiterentwicklung dieses Modells betonen Lemerise/Arsenio (2000) den Einfluss der Emotionen auf den 6 Phasen umfassenden Prozess der sozialkognitiven Informationsverarbeitung.

Beelmann/Raabe (2007) fassen die bisherigen Forschungsergebnisse einer unangemessenen sozial-kognitiven Informationsverarbeitung zusammen. Dabei wird deutlich, dass Kinder und Jugendliche mit Gefühls- und Verhaltensstörungen bei der Bewältigung

der einzelnen Phasen dieses Modells zum Teil erhebliche Probleme bei der angemessenen sozial-kognitiven Verarbeitung von eingehenden sozialen Hinweisreizen aufweisen. Von der Arbeitsgruppe um Kenneth Dodge wurde in zahlreichen Studien insbesondere bei Kindern mit aggressivem Verhalten sowie mit anderen dissozialen Verhaltensproblemen Defizite auf allen Verarbeitungsebenen im Rahmen der sozial-kognitiven Informationsverarbeitung nachgewiesen (vgl. Crick/Dodge 1994). Mittlerweile gilt eine verzerrte sozial-kognitive Informationsverarbeitung als »ein bedeutsamer proximaler Risikofaktor für die kindliche Entwicklung, Stabilisierung und Automatisierung speziell aggressiver Verhaltensproblemen« (Beelmann/Raabe 2007, S. 75).

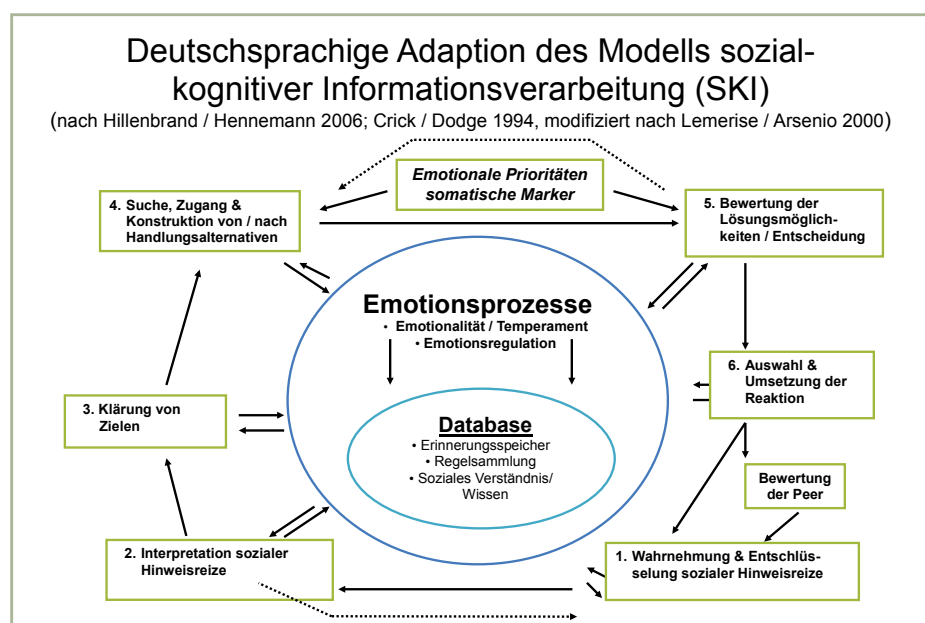
Umgekehrt kommt Beelmann (2006) zu dem Schluss, dass sich die Förderung der sozialkognitiven Informationsverarbeitung im Allgemeinen sowie der einzelnen Phasen und der beteiligten emotionalen Prozesse im Speziellen hervorragend als Grundlage für wirksame Präventionsprogramme anbietet. Zahlreiche internationale wie nationale Präventionsmaßnahmen basieren daher auf dem Modell der sozialkognitiven Informationsverarbeitung.

Entwicklungsaufgaben im Grundschulalter

Auf der Grundlage der Forschungsergebnisse zur Sozial-kognitiven Informationsverarbeitung ergibt sich für die Schule die Aufgabe, Maßnahmen zu erarbeiten, die die Phasen der »SKI« bearbeiten. Folgt man dem erweiterten Modell nach Lemerise/Arsenio (2000) Schritt für Schritt, ergeben sich folgende zentrale Förderschwerpunkte, die eine schulische Förderung bearbeiten muss:

- Differenzierung sozialer Wahrnehmung
- Emotionen bewusst machen und Umgang üben
- Erweiterung des Repertoires zur emotionalen Steuerung
- Ziele klären
- Handlungsalternativen lernen
- Handlungsmöglichkeiten bewerten
- Umsetzung einüben

Auf dieser Basis kann der Aufbau sozialer und emotionaler Kompetenzen systematisch erfolgen. □



Literatur

Beelmann, A. (2000): Prävention dissozialer Entwicklungen: Psychologische Grundlagen und Evaluation früher kind- und familienbezogener Interventionsmaßnahmen. Unveröffentlichte Habilitationsschrift: Universität Erlangen-Nürnberg.

Beelmann, A./Lösel, F. (2005): Entwicklung und Förderung der sozialen Informationsverarbeitung bei Vorschulkindern. Zusammenhang zu sozialen Problemen und die Prävention dissozialer Entwicklungsverläufe. In: T. Guldemann/B. Hauser (Hrsg.), *Bildung 4- bis 8-jähriger Kinder*. Münster: Waxmann, S. 209 – 230.

Beelmann, A. (2006): Wirksamkeit von Präventionsmaßnahmen bei Kindern und Jugendlichen: Ergebnisse und Implikationen der integrativen Erfolgsforschung. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35, S. 151 – 162.

Beelmann, A./Raabe, T. (2007): Dissoziales Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Göttingen: Hogrefe.

Bender, D./Lösel, F. (1997): Protective and risk effects of peer relations and social support on antisocial behavior in adolescents from multi-problem milieus. *Journal of Adolescence*, 20, S. 661 – 678.

Crick, N./Dodge, K.A. (1994): A review and reformulation of social-information-processing mechanisms in children's social adjustment. *Psychological Bulletin*, 115, S. 74 – 101.

Durlak, J.A./Weissberg, R.P./Dymnicki, A.B./Taylor, R.D./Schellinger, K.B. (2011): The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, Volume 82, Nr. 1, S. 405–432.

Gottfredson, M.R./Hirschi, T. (1990): *A general theory of crime*. Palo Alto, CA: Stanford University Press.

Hillenbrand, C. (2006³): Einführung in Pädagogik bei Verhaltensstörungen. München: Ernst Reinhardt.

Ihle, W./Esser, G./Schmidt, M.H./Blanz, B. (2000): Prävalenz, Komorbidität und Geschlechtsunterschiede psychischer Störungen vom Grundschul- bis ins frühe Erwachsenenalter. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 29, S. 263 – 275.

Ihle, W./Esser, G. (2008): Epidemiologie psychischer Störungen des Kindes- und Jugendalters. In: B. Gasteiger-Klicpera, H. Julius/C. Klicpera (Hrsg.), *Sonderpädagogik der sozialen und emotionalen Entwicklung*. Band 3 *Handbuch Sonderpädagogik*. Göttingen: Hogrefe, S. 49 – 62.

Keogh, B. (1999): Risiko und protektive Einflüsse in der Schule. In: G. Opp/M. Fingerle (Hrsg.), *Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz*. München: Ernst Reinhardt, S. 191 – 203.

Klauer, K.J./Lauth, G.W. (1997): Lernbehinderungen und Leistungsschwierigkeiten bei Schülern. In: F.E. Weinert (Hrsg.), *Psychologie des Unterrichts und der Schule*. Enzyklopädie der Psychologie D.1.3. Göttingen, S. 701 – 738.

Kultusministerkonferenz (2000): Empfehlungen zum Förderschwerpunkt emotionale und soziale Entwicklung. In: W. Drave, F. Rumpel/P. Wachtel (Hrsg.), *Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung*. Allgemeine Grundlagen und Förderschwerpunkte (KMK) mit Kommentaren. Würzburg, S. 343 – 365.

Laucht, M./Esser, G./Schmidt, M.H. (1997): Wovon schützen Schutzfaktoren? Anmerkungen zu einem populären Konzept der modernen Gesundheitsforschung. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 29, S. 260 – 270.

Lemerise, E./Arsenio, W.F. (2000): An integrated model of emotion processes and cognition in social information processing. *Child Development*, 71, S. 107 – 118.

Lösel, F./Beelmann, A. (2003): Effects of Child Skills Training in Preventing Antisocial Behavior: A Systematic Review of Randomized Evaluations. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 587, S. 84 – 109.

Masten, A./Powell, J.L. (2003): A resilience framework for research, policy, and practice. In: S.S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaption in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1 – 25.

Najaka, S.S./Gottfredson, D.C./Wilson, D.B. (2001): A meta-analytic inquiry into the relationship between selected risk factors and problem behavior. *Prevention Science*, 2, S. 257 – 271.

Opp, G. (2003): Symptomatik, Ätiologie und Diagnostik bei Gefühls- und Verhaltensstörungen. In: A. Leonhardt/F. Wember (Hrsg.), *Bildung, Erziehung, Behinderung. Grundlagen und Methoden der pädagogischen Rehabilitation*. Weinheim: Beltz, S. 504 – 517.

Ricking, H. (2005): Zum »Overlap« von Lern- und Verhaltensstörungen. *Sonderpädagogik*, 35, 4, S. 235 – 248.

Werner, E.E./Smith, R.S. (1982): *Vulnerable but invincible*. New York: McGraw-Hill.

Werner, E.E./Smith, R.S. (1992): *Overcoming the odds*. Ithaca/London: Cornell University Press.

Ulrich Hecker (links): Grundschulrektor in Moers, Redakteur »Grundschule aktuell«.

Hildegard Kremers (rechts): Grund- und Sonderschullehrerin, arbeitet an einer Förderschule für Emotionale und soziale Entwicklung in Neukirchen-Vluyn.



Ulrich Hecker

Grundschulrektor in Moers,
Redakteur »Grundschule aktuell«.

Hildegard Kremers

Grund- und Sonderschullehrerin,
arbeitet an einer Förderschule für
Emotionale und soziale Entwicklung in
Neukirchen-Vluyn.

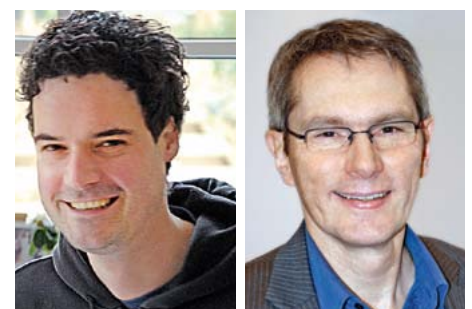


Rosemarie Köhler (links)

Grund-, Haupt- und Förderschul-
lehrerin. Zurzeit arbeitet sie als Fort-
bildungsbeauftragte am Kompetenzzentrum
Lehrerfortbildung an der
TU Braunschweig.

Natalie Müller (rechts)

Didaktische Leiterin der
Carl-Friedrich-Gauß Oberschule in
Groß-Schneen bei Göttingen.



Prof. Dr. Thomas Hennemann (links)

Sonderpädagoge, Inhaber des Lehr-
stuhls für Erziehungshilfe und sozial-
emotionale Entwicklungsförderung
am Department Heilpädagogik der
Universität zu Köln.

Prof. Dr. Clemens Hillenbrand (rechts)

seit 2009 Professor für Pädagogik und
Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen
am Institut für Sonderpädagogik der
Universität Oldenburg.

Die Autorinnen und Autoren
des Themen- und Praxisteils

Thomas Hennemann / Dennis Hövel

Effektives Classroom Management

Ein wirksames Konzept für die erfolgreiche Prävention

Es sind schon die kleinen Störungen – dazwischenrufen, mit anderen Schülern reden, die ständige Unruhe im Klassenzimmer –, die LehrerInnen das Leben schwer machen. Kindern und Eltern übrigens auch. Auch Schülerinnen und Schüler sehnen sich nach gelingenden Beziehungen, nicht nur die Lehrpersonen. Dazu braucht es ein geordnetes Klassenzimmer und Regeln für den Unterricht. Classroom Management ist darauf eine wirksame Antwort: ein international bewährtes Konzept für die Schule.

Zahlreiche nationale und internationale Studien belegen, dass Schüler in Klassen mit gelingendem Classroom Management in ihrem Lernen wie auch in ihrer sozial-emotionalen Entwicklung davon profitieren (Helmke, 2009) und Lehrkräfte unter einem geringeren Maß an Unterrichts- und Verhaltensstörungen leiden. Zudem steht ihnen erheblich mehr Zeit für den eigentlichen Unterricht zur Verfügung. Kein anderes Merkmal ist so eindeutig und konsistent mit dem Leistungsniveau und dem Lernfortschritt von Schulklassen verknüpft wie die Klassenführung. Die Klassenführung erweist sich zudem als eine der effektivsten Methoden zur Intervention bei externalisierenden Störungen von Schülerinnen und Schü-

lern. Maßnahmen auf der Basis effektiven Classroom Managements stellen in insgesamt 221 Studien die wirksamste schulbasierte Intervention bei aggressivem Verhalten dar.

Eine differenzierte und konkrete Übersicht, in welchen Dimensionen eine effektive Klassenführung abläuft, formulieren Evertson/Emmer (2009) sowie Helmke (2009) in elf Prinzipien und unterscheiden dabei proaktive und reaktive Kriterien:

1. Proaktive Kriterien: Maßnahmen wie den Klassenraum vorbereiten, Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten, Konsequenzen festlegen, Schaffen eines positiven (Lern-)Klimas im Klassenraum, Beaufsichtigen und Beobachten, Vorbereiten des Unterrichts, Verantwortlichkeit der Schüler, unterrichtliche Klarheit, kooperative Lernformen

2. Reaktive Kriterien: Unterbindung von unangemessenem Schülerverhalten, Strategien für potenzielle Probleme

Ein effektives Classroom Management – und dies belegen Unterrichtsanalysen sehr deutlich – entfaltet seine volle Effektivität nur im Zusammenwirken aller Faktoren, quasi als »Gesamtpaket«. Nach Helmke (2009) besteht eine enge Wechselwirkung zwischen einem positiven Klassenklima und einem lernförderlichen Milieu – eine gute Klassenatmosphäre unterstützt das Lernen. Um das Klima und das Zusammengehörigkeitsgefühl in einer Klasse zu fördern, finden schon zu Beginn eines Schuljahres gemeinsame Aktivitäten mit den Schülern statt. Während die genannten Aspekte für ein positives Lernklima im Klassenraum von vielen Lehrkräf-

ten bereits berücksichtigt werden und daher leicht systematisch ausgebaut werden können, muss besonders auf die Möglichkeiten einer konsequenten Förderung emotional-sozialer Kompetenzen der Schüler durch wirksame Präventionsmaßnahmen hingewiesen werden, die zugleich der Entstehung von Gefühls- und Verhaltensstörungen entgegenwirken. Da Schulen alle Kinder und Jugendlichen eines Jahrgangs erreichen, sind sie für die präventive Förderung geradezu prädestiniert. Besonders Kinder und Jugendliche unter Risikobedingungen sind in Schulen viel leichter zu erreichen als durch außerschulische Maßnahmen. Ziel sollte hier demnach sein, im schulischen Alltag präventiv emotional-soziale Kompetenzen zu fördern, um sich anbahnende Gefühls- und Verhaltensstörungen zu vermindern.

Eine langfristige Verankerung präventiver Maßnahmen im Schulalltag erfordert darüber hinaus eine enge Verzahnung mit den curricularen Lerninhalten von Schule. Eine Analyse der Lehrpläne bestätigt den prinzipiellen Auftrag der Schulen zur präventiven Förderung und zeigt curriculare, didaktische und methodische Möglichkeiten der schulischen Umsetzung für Präventionsprogramme auf (Hartke 2005; Hillenbrand/Hennemann 2006).

Elf Prinzipien einer effektiven Klassenführung konkret

Im Folgenden sollen die Elf Prinzipien der effektiven Klassenführung nach Evertson/Emmer (2009) sowie Helmke (2009) konkreter beleuchtet werden, um die entsprechenden Gründe und Ziele der einzelnen Kriterien besser zu verstehen und die konkrete Umsetzung anzuleiten. Die einzelnen Strukturen der unterschiedlichen Kriterien sind sehr eng miteinander verwoben, so dass vieles in mehreren Prinzipien zu finden ist und sich alles aufeinander bezieht und gegenseitig bedingt.



Dennis Christian Hövel (links)

Sonderschullehrer an einem Kompetenzzentrum sonderpädagogischer Förderung, leitet das Projekt zur Entwicklung und Evaluation von »Lubo aus dem All!«.

Tobias Hagen (rechts)

wissenschaftlicher Mitarbeiter am Lehrstuhl für Pädagogik und Didaktik im Förderschwerpunkt Lernen am Institut für Sonderpädagogik der Universität Oldenburg.

Der Erfolg der Einführung und Umsetzung eines effektiven Classroom Managements hängt von der intensiven Vernetzung der einzelnen Prinzipien untereinander ab.

1. Den Klassenraum vorbereiten und organisieren

Ein gut vorbereiteter Klassenraum bietet sowohl den Schülerinnen und Schülern als auch den Lehrkräften Orientierung und Sicherheit. Er trägt dazu bei, Staus und Störungen zu vermeiden. Er stellt Verhaltensklarheit für alle Bereiche und Situationen her. Auf dieser Basis ermöglicht er den Einsatz vielfältiger Methoden, vermeidet dabei aber eine Reizüberflutung und schafft so eine Wohlfühlatmosphäre.

Für die Umsetzung hat sich bewährt, darauf zu achten, dass ...

- »Verkehrslinien« (die Schülerinnen und Schüler nutzen um Material zu organisieren usw.) frei sind,
- Tische in Entsprechung zur Unterrichtsform gestellt werden,
- die Lehrkraft eine räumliche Nähe zu Schülerinnen und Schülern hat,
- die Anordnung von Plakaten in der Klasse übersichtlich ist,
- Materialien beschriftet sind,
- Klassenregeln an einem prominenten Ort für alle sichtbar hängen,
- es für spezielle Ecken des Raumes (z. B. PC) spezielle, ersichtliche Regeln gibt,
- der Raum insgesamt in Funktionsbereiche unterteilt ist.

(siehe Kopiervorlage: Vorbereitung des Klassenraums)

2. Regeln und Verfahrensweisen planen und unterrichten

Auch dies bietet den Kindern und Lehrkräften Sicherheit. Regeln und Abläufe tragen elementar dazu bei, Störungen zu reduzieren, und erhöhen somit deutlich den Anteil effektiver Lernzeit. Es liegt auf der Hand, dass sich hierdurch das Klassenklima verbessert.

Damit Regeln und Abläufe funktionieren können, sollte darauf geachtet werden, dass ...

- man Kinder nicht vor anderen Kindern bloßstellt,
- »Nein« auch wirklich »Nein« heißt,
- man auch auf Kleinigkeiten achtet, damit diese nicht groß werden
- Konsequenzen bei Regelverstößen Kindern bekannt sind und verlässlich angewandt werden.

Für die konkrete Aufstellung von Regeln ist es hilfreich, dass ...

- Schülerinnen und Schüler schon zu Beginn an der Regelerstellung beteiligt sind,
- ihnen die Regeln transparent sind,
- die Lehrpersonen eine klare Vorstellung davon haben, was für die Lerngruppe wichtig ist,
- festgelegt ist, welche Regeln wann und wo gelten,
- die Regeln mit allen beteiligten Kolleginnen und Kollegen abgesprochen sind,
- nicht mehr als fünf positiv formulierte Regeln für die Klasse aufgestellt sind.

Die Verfahrensweisen und Prozeduren müssen von Beginn an eingeführt und eingefordert werden:

Zum Beispiel ist vereinbart, dass Kinder, die Hilfe bei der Arbeit benötigen, sich in einer Hilfeliste an der Tafel eintragen oder einen Namenstecker an eine Liste hängen. In diesem Fall ist darauf zu achten, dass dieser Ablauf immer wieder geübt und eingefordert wird – die Lehrerin geht nur zu Kindern, die auf der Liste stehen bzw. stecken und weist darauf hin, dass man nur so Hilfe bekommt.

Um entsprechende Verfahren und Abläufe einzuschleifen, ist es sehr hilfreich, wenn Erwartungen deutlich benannt werden. Abläufe können, ggf. auch mit Zwischenschritten, visualisiert und den Kindern demonstriert werden.

Drücken Sie Zuversicht über das Erreichen aus, loben Sie und lassen Sie die Schülerinnen und Schüler Abläufe wiederholen.

Gespräch zwischen Grund- und Sonderpädagogik

Die Beiträge zum Thema dieses Heftes sind von Grund- und Sonderpädagoginnen und -pädagogen verfasst worden. Wir sehen das als Beispiel für das ebenso nützliche wie notwendige Gespräch zwischen Grund- und Sonderpädagogik. Die Professoren Thomas Hennemann (Köln) und Clemens Hillenbrand (Oldenburg) werden übrigens im zweiten Schubser »Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Fördern ab Klasse 3« ein Heft »Fördern mit sozial-emotionalem Schwerpunkt« veröffentlichen (vgl. auch S. 27).

Für einen nachhaltigen Erfolg bei der Gestaltung von Regeln und Abläufen ist ein Fokus auf das soziale Verhalten wichtig. Soziales Verhalten muss thematisiert werden, so dass die Kinder in der Lage sind, sich Vorsätze hierzu zu bilden, die Chance haben, diese umzusetzen und zu reflektieren.

3. Konsequenzen vereinbaren und festlegen

Im Allgemeinen ist es wichtig, dass alle festgelegten Konsequenzen eindeutig und durchsetzbar/durchführbar sind. Hierfür ist von großer Bedeutung, dass sie transparent für alle Beteiligten dargestellt und formuliert werden. Daraus folgt die Notwendigkeit, Konsequenzen im gesamten Kollegium abzusprechen und dies nicht nur in negativen Kontexten, sondern vor allem auch in positiven: Welche positiven Konsequenzen hat ein Kind zu erwarten, das sich regelkonform verhält usw.?

Bei der weiteren wirkungsvollen Auseinandersetzung mit Konsequenzen können die Stichworte im Kasten auf Seite 13 helfen.

Eine Möglichkeit, Konsequenzen transparent und positiv zu gestalten, ist die Nutzung von Verstärkersystemen. Auch hier müssen die Ziele den Schülerinnen und Schülern klar und von ihnen erreichbar sein. Sowohl die Regeln und Abläufe als auch die Rückmeldungen, die die Kinder sammeln (z. B. in Form von Punkten oder Sternen) müssen für alle sichtbar in der Klasse ausgehängt werden. Die Effektivität eines Verstärkersystems hängt elementar von einer kontinuierlichen und stringenten Umsetzung ab.

Eine praxisnahe Methode für das effektive Training von Regeln finden Sie im Beitrag »Das KlasseKinderSpiel«

Weiterführende methodisch-didaktische Strategien, um Sozialverhalten gezielt zu fördern, finden Sie im Bereich des »Kooperativen Lernens« und im konkreten Sozialtraining (z. B. Lubo aus dem All!, das in einem der weiteren Beiträge genauer vorgestellt wird).

4. Klassenklima und Beziehungen positiv gestalten

In einer wertschätzenden Atmosphäre lernt es sich erheblich besser und die Kinder haben mehr Freude an der Arbeit. Aber auch die Zusammenarbeit mit Eltern wird leichter, und insgesamt sind durch ein positives Klassenklima die weiteren Prinzipien der effektiven Klassenführung einfacher umzusetzen. Zur weiteren eigenständigen Auseinandersetzung finden Sie ebenfalls Leitideen im Kasten (»Grundsätzliche Möglichkeiten«).

Höflichkeit und Respekt sind wichtige Aspekte für ein gutes Klassenklima. Achten Sie darauf, dass ...

- Sie immer mit ruhiger Stimme sprechen,
- stets »bitte« und »danke« sagen und
- das Lächeln nicht vergessen.

In allen Bereichen, in denen Menschen miteinander agieren, gibt es immer auch Spannungen. Im Umgang mit diesen sind folgende Punkte hilfreich:

- Besonders auf die positiven Seiten der Kinder achten.
- Das eigene Verhalten kritisch reflektieren.
- Auf Kinder zugehen können.
- Und: Innere Distanz einnehmen (Unterschied Person – Verhalten).

5. Kinder beobachten – die Klasse im Blick

Wenn sich Schülerinnen und Schüler im positiven Sinne beaufsichtigt fühlen, kommt es sehr häufig erst gar nicht zu Konflikten. Das betrifft sowohl den Klassenraum als auch alle anderen schulischen Situationen. Auch hierzu gibt es einige Punkte, die man einfach beachten und umsetzen kann:

- Die Lehrkraft hat alle Schülerinnen und Schüler dadurch immer im Blick, dass sie ihren Arbeitsplatz so gewählt und organisiert hat, dass sie dort einerseits mit Kindern arbeiten kann und auf der anderen Seite aber alle gut im Blick hat.
- Die Schülerinnen und Schüler kontinuierlich beobachten und hierzu auch einmal in Kleingruppen gehen.
- Den Stundenbeginn und die Übergänge (zwischen den Unterrichtsphasen, Pause/Unterricht, Lehrerwechsel usw.) im Blick halten und die Aufsicht hierfür planen.

- Um Kindern sinnvolle Unterstützungs- und Förderangebote zu machen, ist es wichtig, dass Sie sie »diagnostisch beobachten«. Setzen Sie in regelmäßigen Abständen Verfahren sowohl zur Leistungsentwicklung als auch zur sozial-emotionalen Entwicklung ein, damit Sie wissen, was bei den Kindern als nächster Schritt ansteht.

6. Unterricht optimal vorbereiten

Hierdurch wird die Lernzeit besser genutzt, so dass keine Wartezeiten aufkommen und dadurch weniger Platz für Störungen bei den Übergängen bleibt. Neben einigen allgemeinen Anregungen zur optimalen Vorbereitung des Unterrichts, die im Folgenden wieder stichwortartig dargestellt werden, sind hierfür insbesondere sowohl die kooperativen Lernformen als auch Wochenaufgaben geeignet, die für eine breite Aktivierung der Schülerinnen und Schüler sorgen.

Für eine optimale Unterrichtsvorbereitung achten Sie darauf,

- möglichst viele Infos über Klassenzusammensetzung/Leistungsstand und mögliche Besonderheiten zusammenzutragen und bei der Planung zu berücksichtigen,
- ein anregendes Frageverhalten zu praktizieren,
- schweigendes Nachdenken einzufordern und vorzuleben (»Mut zur Pause«: Zeit zum Nachdenken),
- Positives zu kommentieren und zu loben.
- Erwartungen, Regeln, Abläufe zu erklären, zu besprechen und einzufordern,
- in den Beziehungsaufbau zu investieren.

Ganz besonders gut will der erste Schultag vorbereitet sein. Hier hat sich bewährt,

- die Sitzordnung vorzugeben,
- die Kinder einzeln und wenn möglich mit Namen zu begrüßen, und
- kurze, überschaubare, eindeutige Aufgaben sofort zu geben.

7. Kinder übernehmen Verantwortung

Die Festlegung von Schülerverantwortlichkeiten trägt zur Erhöhung der Selbstwirksamkeitserfahrung der Kinder in der Schule bei. Die gängigste Methode hierfür, die Übertragung

Leitideen

Einsatz negativer Konsequenzen

- nur als letzte Möglichkeit einsetzen,
- auf Verhalten und nicht auf die Person reagieren,
- positive Anteile des Schülerverhaltens verstärkt im Blick haben,
- die Grenze zwischen akzeptablem und inakzeptablem Verhalten genau ziehen,
- kleine Ziele setzen und genau begrenzen,
- die Möglichkeit bieten, mit positivem Verhalten drohende negative Konsequenzen abzuwehren.

Kontinuierliche Rückmeldung

- zu den Leistungen der Schülerinnen und Schüler sowohl in den Fächern als auch zum Lern-, Arbeits- und Sozialverhalten,
- in Noten- und Textform,
- Eltern stetig informieren,
- bei Rückmeldungen den Kindern immer auch den nächsten Schritt in Aussicht stellen,
- realistische Zielsetzung zu Beginn des Schuljahres,
- kontinuierliche Unterstützung bei der Umsetzung.

Grundsätzliche Möglichkeiten

- Suchen Sie die »Schokoladenseiten« insbesondere bei Kindern, die Ihnen eher unsympathisch sind.
- Nutzen Sie die Leidenschaften und Interessen von sich und den Kindern für den Unterricht.
- Zeigen Sie Interesse am Interesse der Schülerinnen und Schüler: Fragen Sie nach und greifen Sie die Aspekte im Unterricht auf.
- Loben Sie Kinder stetig für ihre Anstrengungen im Lern- und Sozialverhalten, bei Gelegenheit auch einmal die komplette Klasse.
- Gestalten Sie gemeinsame positive Erlebnisse, vor allem zu Schuljahresbeginn.
- Setzen Sie kooperative Lernformen ein.
- Führen Sie mit der gesamten Klasse präventive Sozialtrainings durch.

von Klassenämtern, ist weit verbreitet und viel genutzt. Verantwortlichkeiten seitens der Schülerinnen und Schüler können Sie aber auch gut auf Unterrichtssituationen ausweiten, indem Sie einzelnen Kindern Verantwortung in

besonderen Situationen und Unterrichtsphasen übertragen. Fangen Sie frühzeitig an, Schülerverantwortlichkeiten sukzessive zu steigern.

8. Unterricht klar strukturieren

Unterrichtliche Klarheit reduziert Missverständnisse, Misserfolge und Lernlust. Sie stellen unterrichtliche Klarheit her, indem Sie

- gut vorbereitetes Material einsetzen und zügig verteilen,
- klare Absprachen über Verhalten bei Phasenübergängen treffen,
- Leerlauf vermeiden,
- während des Unterrichts keine »Nebenschauplätze« aufmachen lassen oder selbst aufmachen,
- auf Tadeln verzichten und stattdessen gewünschtes Verhalten beharrlich und ruhig benennen.

9. Kooperativ lernen

Kooperatives Lernen meint strukturierte Lernformen, bei denen die Kinder für ihren Lernerfolg auf das Zusammenarbeiten angewiesen sind. Die Gruppe hat die gemeinsame Verantwortung für ein konkretes Lernergebnis. Die Verfahren des Kooperativen Lernens (z.B. Gruppenpuzzle, Think – Pair – Share) haben ihre Wirksamkeit gezeigt. Lern- und Arbeitsprozesse werden positiv beeinflusst, die Kinder fühlen sich wohler – das gilt auch für SchülerInnen mit sonderpädagogischem Förderbedarf.

Eine gute Übersicht über die Strukturen und Methoden des kooperativen Lernens finden Sie z.B. bei Magrit Weidner in ihrem Buch »Kooperatives Lernen im Unterricht: Das Arbeitsbuch« oder bei Normen und Kathy Green in ihrem Werk: »Erfolgreich unterrichten durch Kooperatives Lernen. Strategien zur Schüleraktivierung.«

10. Störungen beenden

Strategien für potenzielle Probleme schließen sich dann an, wenn die proaktiven Prinzipien der effektiven Klassenführung nicht genügen. Strategien für potenzielle Probleme müssen daher stringent aus den vorhergehenden Prinzipien abgeleitet sein.

Deeskalationsstrategien und Interventionen sind situationsabhängig

und müssen daher sehr reflektiert und überlegt eingesetzt werden – ein »Pauschalrezept« gibt es nicht. Jede Problemsituation muss mit pädagogischem Feingefühl angegangen werden. Grundsätzlich gilt hierbei, dass die Lehrkraft immer Vorbildfunktion haben sollte.

Im Folgenden finden Sie eine Reihe von Strategien, um in Konfliktsituationen zu agieren:

- eigene Emotionen frühzeitig erkennen
- Beruhigen ermöglichen
- einfache Beschäftigung zuweisen
- abwarten, verzögert reagieren
- Humor und Ruhe
- Blickkontakt: 20-Sekunden-Regel
- klare Körperhaltung
- Präsenz der Lehrkraft im Raum
- Feedbackgeleitet intervenieren: genau beobachten und korrigieren
- Konsequenzen aufzeigen und Verantwortung einfordern
- direkt Hilfe anbieten
- keine Predigt halten
- aus dem Weg gehen
- Ausweg anbieten
- Gespräch suchen
- nonverbale Signale
- an Hilfe appellieren
- nähern bis berühren
- umstrukturieren
- umgruppieren
- Privileg entziehen
- verbindliche Verhaltensverträge
- Time-Out als freiwillige Auszeit
- Auszeit mit klarem Rückkehrplan

11. Für Probleme planen

Soll Classroom Management erfolgreich sein, bedarf es eines wirksamen Gesamtplans. Schon bevor Störungen entstehen, bedenkt und praktiziert die Lehrperson die obengenannten effektiven Handlungsweisen, die – wann immer möglich – auch mit der Lerngruppe abgesprochen sind. Entscheidend für den Erfolg der Maßnahmen ist immer die Konsequenz in der Umsetzung.

Die Zusammenarbeit des Kollegiums auf der Basis eines gemeinsam vereinbarten Umgangs mit Störungen und unangemessenem Schülerverhalten unterstützt die Wirksamkeit des unterrichtlichen Handelns der einzelnen Lehrkraft.

Gutes Classroom Management ist ein wirksamer Beitrag zur Reduktion von Stress und zum Schutz der psychischen Gesundheit im Berufsalltag. □

Eltern aktiv einbeziehen

Machen Sie sich mit den Eltern Ihrer Schüler bekannt noch bevor Probleme entstehen. So können Sie per Brief noch vor dem ersten Schultag Kontakt aufnehmen.

Sprechen Sie die Eltern als Experten für ihr Kind an und fragen Sie, ob sie Ihnen wichtige Informationen geben können, damit sie das Kind angemessen fördern können.

Benennen und erklären Sie den Eltern die Regeln, die in der Schule zu beachten sind und fragen Sie sie, was ihnen an Regeln in Bezug auf ihr Kind wichtig ist.

Wie immer im Leben wird es auch in der Elternarbeit dazu kommen, dass Sie mit Konflikten umgehen müssen. Auch hierfür gibt es einige Ideen:

Konfliktgespräche seitens der Eltern

- Positive Absichten der Eltern suchen und Verhalten umdeuten.
- Beschwerdepunkte in Ruhe notieren und sachlich nachfragen.
- Professionell Stellung nehmen.

Konfliktgespräche seitens der Lehrkraft

- Ziel, sich mit den Eltern im Interesse des Kindes zu verbünden.
- Auf Fortschritte in die richtige Richtung hinweisen.
- Kurz das Problem benennen und dann auf zu erlernende Fähigkeit ableiten.
- Eltern als Experten im Umgang mit dem Kind ansprechen.

Elementar für eine gelingende Elternarbeit ist es, dass Sie das »Informationsmonopol« der Schülerinnen und Schüler bei ihren Eltern unterbrechen und insbesondere auch dann Kontakt aufnehmen, wenn es etwas Positives zu berichten gibt

Literatur

- Evertson, C. M. / Emmer, E. T. (2009): Classroom management for elementary teachers (8th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Eichhorn, Christoph (2008): classroom-management. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Helmke, A. (2009): Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts. Seelze-Velber: Kallmeyer.
- Hillenbrand, C. / Hennemann, T. (2006): Präventive Erziehungshilfe in der Grundschule. Zeitschrift für Heilpädagogik, 57, S. 42 – 51.

Vorbereitung des Klassenraums (*im Team*)

Gehen Sie zu zweit in einen (Klassen)raum und schauen Sie sich ihn unter den genannten Gesichtspunkten zunächst für sich an.

Tauschen Sie das Ergebnis mit dem Kollegen aus und überlegen Sie gemeinsam die Dinge, die Sie verändern möchten und wann Sie es tun.

Mögliche Fragen

- Wird mein Blick von anderen Dingen neben der Tafel abgelenkt, wenn ich als Schüler auf die Tafel gucken will?
- Kann ich als Schüler von jedem Platz aus erkennen, an welcher Stelle im Tagesablauf wir uns gerade befinden?
- Gibt es für einzelne Raumteile unterschiedliche Regeln?
Sind sie deutlich und achte ich auf Durchsetzung?
- Gibt es für alle Materialien in der Klasse feste Plätze?
- Achte ich darauf, dass die Schüler die Sachen wieder an ihren Platz legen?
Bin ich da Vorbild?
- Wird alles benötigt oder kann etwas weg?
- Möchte ich mit dem Erscheinungsbild des Raumes in Verbindung gebracht werden?

Priorität	Was kann und will ich ändern?	Wann ?

Dennis Hövel – Classroom Management

Tobias Hagen / Thomas Hennemann / Dennis Hövel

Das KlasseKinderSpiel

Ein Gruppenkontingenzverfahren zur Vermehrung aktiver Lernzeit

Jeder, der Gesellschaftsspiele spielt oder einen Mannschaftssport betreibt, ist mit Regeln vertraut. Das Einhalten dieser Regeln ist wichtig, um das Spiel zu gewinnen! Das ist allen bekannt, alle akzeptieren dies, und mehr sogar, die Regelerhaltung wird sogar aktiv von den Mitspielern eingefordert! Genau diesen Effekt transferiert die Methode des KlasseKinderSpiels in das Klassenzimmer.

Das Spiel wurde von einem Lehrer schon in den 1960er Jahren für seine Klasse entwickelt und erstmals 1969 durch Barrish, Saunders und Wolf evaluiert. Zahlreiche Untersuchungen belegen die positive Wirkung des Spiels auf das Sozialverhalten, die Lerneffektivität und die Verringerung von Drogenmissbrauch und Kriminalität. Es trifft auf große Akzeptanz bei Lehrkräften und Schülern. Darüber hinaus handelt es sich um eines der einfachsten und zugleich effektivsten Präventionsprogramme!

Die erste Adaption für den deutschsprachigen Raum, auf die sich dieser Beitrag stützt, stammt aus 2008 von Clemens Hillenbrand und Kathrin Pütz.

Einführung

In Deutschland wurde die Umsetzung des KlasseKinderSpiels bereits auf Gruppen- und Klassenebene in Kindergärten, Klassen der Primar- und Sekundarstufe sowie in sonderpädagogischen Einrichtungen erprobt. Die Einführung des Spiels erfordert ein bis zwei Unterrichtsstunden. Erweiterungen und Modifikationen sind in den darauffolgenden Wochen möglich.

Auf der Ebene der Schüler trägt das Spiel dazu bei, Störungen zu reduzieren, und steigert so die Aufmerksamkeit im Unterricht. Den Schülerinnen und Schülern steht dadurch mehr Lernzeit im Unterricht zur Verfügung. Sie verbessern ihre Selbstkontrolle, was sich positiv auf das Klassenklima auswirkt. Insgesamt profitieren die Schülerinnen und Schüler von besserer Gruppenkohäsion sowie höherer Motivation und Erfolgserleben bei adäquatem Verhalten – sie »erleben«, dass sich Regelkonformes Verhalten lohnt und das eigene Wohlbefinden sowie der eigene Erfolg gesteigert wird.

Selbstredend profitieren auch Lehrerinnen und Lehrer durch den Gewinn von Lernzeit und die Verbesserung des Sozial- und Lernklimas in der Klasse. Von besonderer Bedeutung für Lehrerinnen und Lehrer beim KlasseKinderSpiel ist jedoch, dass ihnen mit dieser Maßnahme sehr praxisnahe Strategien zur Steuerung des Schülerverhaltens zur Verfügung stehen, die mit geringem Aufwand im Unterrichtsalltag zu implementieren sind.

Prävention mit dem KlasseKinderSpiel ist in erster Linie universell, d.h. alle Kinder einer Klasse sind beteiligt.

Daneben ist es aber auch möglich, die Maßnahme selektiv einzusetzen, d.h. in Klassen, in denen Kinder mit erhöhter Risikobelastung unterrichtet werden.

Das KlasseKinderSpiel im Überblick

Das KlasseKinderSpiel ist eine Form der Verhaltenssteuerung durch die Belohnung von positivem Arbeitsverhalten von Schülern während der Arbeitsphasen, in denen gespielt wird. Die Klasse wird in unterschiedliche Teams geteilt. Für jede inadäquate Verhaltensweise (»Foul«) eines ihrer Mitglieder erhält das Team einen Punkt. Das Team mit dem besten Arbeitsverhalten und damit der geringsten Punktzahl am Ende der Spielzeit gewinnt eine Gruppenbelohnung. Wenn mehrere Teams ihre Punkte unter einem vorher festgelegten Niveau halten, erhält jede dieser Gruppen die Belohnung.

Im Folgenden wird der Prozess der Einführung dieses einfach aufgebauten Spiels beschrieben.

1. Schritt: Vorbereitung des Spiels

Die Lehrkraft entscheidet zunächst, in welchen Phasen eines Schultags das Spiel durchgeführt werden soll (gespielt wird jeweils 10 bis 15 Minuten). Geeignet sind für den Anfang insbesondere solche Unterrichtsphasen, in denen es den Schülern besonders leicht fällt, unterrichtsadäquates Verhalten zu zeigen (Freiarbeit, Einzelarbeit etc.).



2. Schritt: Erhebung der Ausgangslage (optional)

Um den Erfolg der Maßnahme belegen zu können, empfiehlt es sich, vor der Einführung des Spiels die Ausgangslage zu erheben. Hierzu kann die Anzahl der gezeigten Unterrichtsstörungen schriftlich festgehalten werden (dreimal am Tag eine Viertelstunde lang).

3. Schritt: Belohnungen auswählen

Die Lehrerin/der Lehrer sollte Belohnungen auswählen, die für die Schülerinnen und Schüler eine Motivation zur Teilnahme am Spiel auslösen. Zu Beginn empfiehlt sich der Einsatz materieller Verstärker, wie beispielsweise Siegerabzeichen, Bonbons oder Kaugummi. Einige Wochen nach der Einführung des Spiels *kann und sollte* eine Umstellung auf soziale Verstärker oder ein Tokensystem erfolgen, um die Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten.

4. Schritt: Einführung des Spiels in der Klasse

Nun wird das Spiel in der Klasse eingeführt. Dabei kann man das Ideal einer Klasse!-Schule präsentieren (Geschichte lesen, Bericht auf Kassette etc.) und in einer Gruppendiskussion das entgegengesetzte, störende Verhalten klären. Anschließend erklärt die Lehrkraft, dass die Klasse von jetzt an das Klasse-KinderSpiel spielt. Sie teilt auch die Zeiten mit, zu denen das Spiel stattfindet (ein bis zwei Spielphasen am Tag). Die Klasse wird von ihr in Teams (zu Beginn eigen sich größere Teams, sprich zwei oder drei in der Klasse) eingeteilt, am einfachsten nach der Sitzordnung (linke vs. rechte Hälfte o.ä.). Die verschiedenen Teams geben sich anschließend selbst einen Namen.

5. Schritt: Definition des inadäquaten Verhaltens

Gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern werden störende Verhaltensweisen, die als »Fouls« bezeichnet werden, definiert. Dies geschieht auf der Basis des Ideals der vorher entworfenen Klasse!-Schule. Welche Verhaltensweisen würde man an einer solchen Schule weniger erleben?

Immer wenn ein »Foul« während der Spielzeit auftritt, wird es gezählt. Folgende Verhaltensweisen treten besonders häufig auf:

- ohne Erlaubnis den Arbeitsplatz verlassen,
- dazwischen sprechen oder
- weitere Formen unterrichtsstörender Verhaltensweisen (z. B. spielen, auf den Tisch klopfen, Zettel verteilen etc.).

Die »Fouls« müssen eindeutig festgelegt werden, so dass sie sowohl von Lehrerinnen und Lehrern als auch von den Schülerinnen und Schülern erkannt werden.

Die Kinder werden darüber informiert, dass die gemeinsam festgelegten »Fouls« (max. 3) zu einer Punktwertung für das Team führen. Um die »Fouls« zu klären, können auch Beispiele dargestellt werden, dann aber gefolgt von Beispielen erwünschten Verhaltens (»Goals«). Die Schülerinnen und Schüler werden darüber informiert, dass das Team mit der geringsten Anzahl an »Fouls« gewinnt und eine Belohnung erhält. Dabei kann auch festgelegt werden, dass mehrere Teams gewinnen, wenn sie nicht mehr als eine bestimmte Anzahl an »Fouls« (häufig werden 5 als Grenze genannt) in der Spielzeit begehen. Ein zusätzlicher Gewinn am Ende der Woche für die Mannschaft mit der geringsten Punktzahl kann ebenfalls eingeführt werden.

6. Schritt: Durchführung des Spiels in der Klasse

Dann kann das Spiel beginnen. Die Lehrkraft führt ihren normalen Unterricht durch, mit dem einzigen Unterschied, dass sie während der Spielzeit »Fouls« verbal anzeigt (»Dies war ein Foul für Mannschaft ...«) und sichtbar für die Teams notiert. Die Anzeige von »Fouls« muss konsequent (!) durchgeführt werden. Es werden hierbei allerdings auf keinen Fall einzelne Kinder benannt, die »gefault« haben, sondern ausschließlich die Teams.

Das Siegerteam wird gelobt und für seine Anstrengungen noch am selben Tag (oder besser, direkt im Anschluss an die Spielzeit) belohnt. Wichtig bei der Umsetzung ist, dass der Spielstart und das Spielende klar erkennbar sind und im Idealfall die Spielzeit durch »Time-Timer«, Eieruhr oder andere Hilfsmittel transparent für alle angezeigt wird.

Nach einiger Zeit (ein bis zwei Monate) erfasst die Lehrkraft erneut die gezeigten Unterrichtsstörungen der Schülerinnen und Schüler unter möglichst vergleichbaren Bedingungen (wie unter Punkt 2 beschrieben), um den erwarteten Erfolg der Maßnahme zu dokumentieren.

Belohnungen

Passende Belohnungen für die jeweilige Lerngruppe zu finden, ist ein entscheidender Faktor für den Erfolg des Spiels. Nachfolgend finden Sie einige Anregungen zu diesem Thema:

- Eine Möglichkeit ist, die Schülerinnen und Schüler während der Pause gezielt zu beobachten, um so festzustellen, was ihnen aktuell Freude bereitet und als natürlicher Verstärker eingesetzt werden könnte (Welches Spiel spielen sie derzeit am liebsten? etc.).



Fotos (4): David Ausserhofer, © Archiv Körper-Stiftung

Vorbereitungsbogen KlasseKinderSpiel

Meine Ideen zur Umsetzung ...

1. Schritt: Vorbereitung des Spiels

In diesen Phasen meines Schultags erfolgt die Durchführung:

• Schritt: Definition des inadäquaten Verhaltens

„Fouls“ könnten sein:

1. _____
2. _____
3. _____

• Schritt: Belohnungen auswählen

• Schritt: Erhebung der Ausgangslage

Zeitpunkt: _____

• Schritt: Einführung des Spiels in der Klasse

Wann? _____

Ideen? _____

• Schritt: Durchführung des Spiels in der Klasse

Wann? Wie oft? In welcher Stunde?

Hagen, Hennemann, Hövel

- Die Kinder erstellen selbst eine Liste mit Vorschlägen für mögliche Belohnungen!
- »Geheime Preise«: Stellen Sie drei Schachteln mit Belohnungen zur Auswahl und lassen Sie die Gewinnergruppe eine auswählen. Der Inhalt der anderen bleibt geheim.
- Preise können Verhaltensweisen sein, die normalerweise im Unterricht verboten sind (Papierflugzeuge bauen und fliegen lassen, pfeifen, summen, mit Füßen trampeln ...).
- »Lehrer-Belohnungen« sind Angebote von Ihnen, etwas für die Schülerinnen und Schüler zu tun (z. B. einen Papierhut eine bestimmte Zeit während der Stunde zu tragen). Solche Preise eignen sich, wenn die ganze Klasse unterhalb einer bestimmten Anzahl von Fouls in der Stunde oder sogar in der Woche geblieben ist.
- Jedes Mitglied des Gewinnerteams darf in einer Situation am Tag die/der »Erste« sein (auf dem Weg zur Pause, beim Verlassen der Schule, beim Austeilen von Materialien ...).
- An die Tafel malen dürfen.
- Ein Spiel aussuchen.
- Für eine bestimmte Zeit ist kichern, flüstern oder Tiergeräusche nachahmen erlaubt.
- Grimassen schneiden.
- Witze erzählen dürfen.
- Seifenblasen machen.
- Eine Zeit lang falsch herum auf dem Stuhl sitzen.
- Materielle Verstärker (Bonbons, Kaugummis etc.).
- ...

Grundsätzlich gilt für die Belohnungen: Ihrer Fantasie sind keine Grenzen gesetzt! Die Tendenz der Belohnungen sollte allerdings nach einiger Zeit immer in die Richtung von sozialen Verstärkern gehen, bzw. dahin, dass man sich durch regelkonformes Verhalten Zeit für »schöne, angenehme Aktivitäten« erarbeitet.

Weiterführende Anregungen

Im Zuge der Spielvorbereitung oder auch während des Spielverlaufs kommen in der Regel einige Fragen auf. Im folgenden Abschnitt finden Sie zu den häufigsten Fragestellungen einige Anregungen:

Regeln

- Nicht mehr als drei.
- Müssen den Schülern zu jeder Zeit klar sein.
- Werden nach Beschluss nicht mehr diskutiert.
- Können durchaus positiv formuliert werden.
- Lehrkraft fungiert sozusagen als »Schiedsrichter«.
- Auf Spiel- bzw. Wettbewerbscharakter hinweisen.

Einsatz des Spiels

- Situationen, in denen gespielt wird, sollen variieren (Transfer).
- Zunächst sollte während Unterrichtssituationen gespielt werden, in denen es den Schülern leicht fällt, ruhig zu arbeiten.
- Bei Gruppen oder Partnerarbeit nochmals deutlich machen, was genau in dieser Phase störendes Verhalten ist (sprechen kann ggf. erlaubt sein, hier auf angemessene Lautstärke verweisen).

Häufigkeit

- Für das erste Schuljahr sind 10 Minuten am Tag angemessen.
- Eher länger spielen als häufiger, es ist möglich, auf bis zu 20 Minuten zu erhöhen.
- Wichtig: Immer die Spielzeit transparent machen!

Gruppenzusammenstellung

- Gruppen geben sich selbst Namen.
- Zusammenstellung sollte wechseln.

- Kleine Merkmale, die die Zugehörigkeit anzeigen, helfen den Überblick zu behalten.

Schwierige Schüler

- Niveau festlegen, bei dem alle Gruppen gewinnen können.
- Gruppenzusammensetzung variieren.
- Im äußersten Notfall: bildet ein Schüler/eine Schülerin seine/ihre eigene Gruppe.
- Positives Verhalten loben.
- Auf spielerischen Charakter hinweisen.

Spiel in neuer Situation einführen

- Neue Unterrichtssituation, in der gespielt werden soll, auswählen. Diese Situation an den vorherigen Tagen, bevor das Spiel in dieser Phase eingesetzt wird, genau beobachten, um Fouls dann besser zu erkennen. Entscheiden, ob eine Beschränkung auf nur eine Regel in dieser Zeit sinnvoll ist.
- Den Kindern vorher ankündigen, dass ab morgen das Spiel auch in einer anderen Phase des Unterrichts gespielt wird.
- Dabei durchaus höheren Schwierigkeitsgrad für die Schülerinnen und Schüler deutlich machen.
- Wenn nötig, Beschränkung auf nur eine Regel (z.B. im Morgenkreis nicht dazwischenrufen) erklären.
- Die Beachtung dieser einen Regel mit dem KlasseKinderSpiel trainieren bzw. einüben.
- Nach einiger Zeit zweite und dritte Regel hinzunehmen. ■



Foto: David Ausserhofer, © Archiv Körper-Stiftung

Literatur

Barrish, H. H. / Saunders, M. / Wolf, M. M. (1969): Good behavior game: Effects of individual contingencies for group consequences on disruptive behavior in a classroom.

Journal of Applied Behavior Analysis, 2, S. 119–124.

Hillenbrand, C. / Pütz, K. (2008): Klasse-KinderSpiel. Spielerisch Verhaltensregeln lernen. Hamburg: Edition Körper-Stiftung.

Dennis Hövel / Thomas Hennemann

»Lubo aus dem All!«

Prävention von Gefühls- und Verhaltensstörungen in der Schuleingangsphase

Die Förderung von sozialen und emotionalen Kompetenzen ist entscheidend für die wirksame Vorbeugung von Gefühls- und Verhaltensstörungen und für den Lernerfolg von Kindern. Daher ist es nicht weiter verwunderlich, dass diverse Lernpläne der Grundschule – z. B. für das Fach Deutsch aber auch Sachunterricht und Religion – die Förderung dieser Kompetenzen explizit fordern.

An dieser Stelle setzt das Trainingsprogramm »Lubo aus dem All!« ein, das unterrichtspraktisches Handwerkszeug zur Förderung emotionaler und sozialer Kompetenzen bereitstellt:

Lubo, ein kleiner grüner Außerirdischer mit knallroten Stiefeln, besucht die Erde. Er möchte hier Freunde finden. Bei dieser Suche stößt er immer wieder auf schwierige Rätsel – warum freuen sich die Kinder das eine Mal, wenn ich in die Klasse komme und fröhlich mit ihnen singe, und ein anderes Mal nicht? So wie in diesem Beispiel stößt Lubo bei seinen Ausflügen zur Erde immer wieder auf Probleme mit Gefühlen und im Umgang miteinander. Die Kinder helfen ihm dann dabei, diese schwierigen Rätsel zu lösen und unterstützen Lubo,

auf der Erde Freunde zu finden und gut mit den Menschen auszukommen.

Der Trainingsrahmen

Lubo kommt mit seinem Anliegen, dass die Kinder ihm helfen sollen, auf der Erde Freunde zu finden, 2-mal pro Woche über einen Zeitraum von 4 bis 6 Monaten in die Klasse. Insgesamt besteht das Training aus 30 curricularen Einheiten zu je 60 Minuten. Zusätzlich gibt es ab der 2. Auflage 23 weitere Trainingsstunden, die optional den einzelnen Schwerpunkten des Trainings zugeordnet sind, um die entsprechenden Inhalte bei Bedarf mit einzelnen Kindern oder der ganzen Gruppe zu vertiefen. In diesem Zusammenhang stellt das Training eine Möglichkeit dar, auf

die individuellen Entwicklungsanliegen der Schülerinnen und Schüler gezielt eingehen zu können. Das Training ist für den Unterricht in Grundschulen, besonders auch für den Gemeinsamen Unterricht, geeignet.

Die primäre Zielgruppe ist hierbei die Schuleingangsphase (1. und 2. Klasse). Wenn Lerngruppen eher homogen leistungsschwach zusammengestellt werden, wie es beispielsweise in Förderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen der Fall ist, dann kann das Training auch noch in der 3. und 4. Klasse eingesetzt werden. In den Eingangsstufen sollte in diesem Fall dann eher auf das Training, das für die Vorschule konzipiert wurde, zurückgegriffen werden. Wichtig für die Entscheidung, in welcher Jahrgangsstufe das Training zum Einsatz kommt, ist die Abwägung, wie gut sich die Klasse auf die Rahmenhandlung, verkörpert durch die Lubo-Handpuppe, einlässt. In 95 % aller Fälle ist das Lubo-Schultraining am besten für die Schuleingangsphase geeignet. In Einzelfällen,



»Lubo aus dem All!« (Hillenbrand, Hennemann, Hens, Hövel, 2. Auflage, im Druck) wird von den Schulkindern in speziellen Trainingsstunden 2-mal pro Woche mit einem Locklied als festem Ritual aus dem Weltraum in die Klasse gerufen

LUBO – Locklied

Alternativsong,
nicht auf der Lubo CD.

Refrain:

G I C I G I D (G)

[winken]

Hallo Lubo! - Jetzt bist du wieder da!

[winken]

Hallo Lubo! - Und alle schrei'n Hurra!

Strophen:

C I D I G (x2)

C I D I H

C I D

[Wellenbewegung mit der Hand]

Am liebsten fliegt er durch das All.

[stampfen]

Wenn er startet gibt es einen Knall.

[Daumen ausstrecken]

Er ist ein furchtbar netter Typ

[Umarmen / Wiegebewegung]

und alle haben Lubo lieb.

[Ausruf: Hallo!]

Wir sagen dir jetzt Hallo!

[erhobener Zeigefinger]

Bei uns da macht man es so:

[lächeln & winken]

Lächele und winke mit der Hand!

[gestisch: Weltkugel]

So findest du Freunde in jedem Land.

[2 Finger an den Kopf halten]

An deinem Kopf, da hast du 2 Antennen,

[Finger am Kopf bewegen]

Gefühle kannst du damit erkennen.

[Wellenbewegung mit der Hand]

Wenn du durch den Weltraum braust

[gestisch: Fernglas imitieren]

und du durch dein Fernglas schaust.

[Auf der Stelle gehen]

Wenn du über die Erde gehst,

[Finger an das Kinn legen]

siehst du Sachen, die du nicht verstehst.

[gestisch: Weltkugel]

Doch Lubo, bleib auf unserem Stern!

[Einen Kreis bilden]

Keine Angst, wir helfen gern!

[Hurra rufen]

Hurra!

wie beschrieben, kann dieser Zeitraum allerdings ausgeweitet werden.

Eingebettet in diese motivierende Rahmenhandlung bietet das Lubo-Training den Schülerinnen und Schülern durch wiederkehrende Rituale eine klare Struktur, an der sie sich gut orientieren können. Zu Beginn jeder Stunde singen die Kinder das »Lubo-Locklied«, damit der kleine Mann aus dem Weltall auch sicher den Weg in die Klasse findet.

Ist Lubo dann gut in der Klasse gelandet, begrüßt er die Kinder freundlich und es gibt einen Stimmungsscheck, bei dem alle ihre Gefühle auf einem im Training gebastelten Stimmungsherz einstellen. Anschließend erzählt Lubo den Kindern, was ihm wieder »Seltsames« passiert ist oder was er beobachtet hat, und bittet die Kinder, dass sie ihm helfen, es zu verstehen oder sein Problem zu lösen. Nach der Problemstellung in Form von Erzählungen, Bildern und/oder Fotos werden Übungen zu aufgerufenen Förderzielen gemacht, so dass die Kinder die Möglichkeit haben, die Lerninhalte auf unterschiedlichen Kanälen zu erarbeiten. Im Anschluss an diese Übungsphase werden die Inhalte dann nochmal in einer Stillarbeitsphase im Schülerarbeitsheft gesichert, indem alle aufgerufenen Aspekte kognitiv bearbeitet werden.

Exkurs Trainingsregeln und Verstärkersystem

Während aller Trainingsstunden gelten klare Regeln, die gemeinsam mit den Kindern in der ersten Einheit erarbeitet wurden. Ausgehend von der Frage: »Welche Regeln brauchen wir, damit wir Lubo gut helfen können und damit es uns in der Schule allen gut geht?«, wurden hier folgende Trainingsregeln formuliert: »Ich bin freundlich und fair!«, »Ich bin leise und höre gut zu!«, »Ich arbeite aufmerksam und sorgfältig mit!«

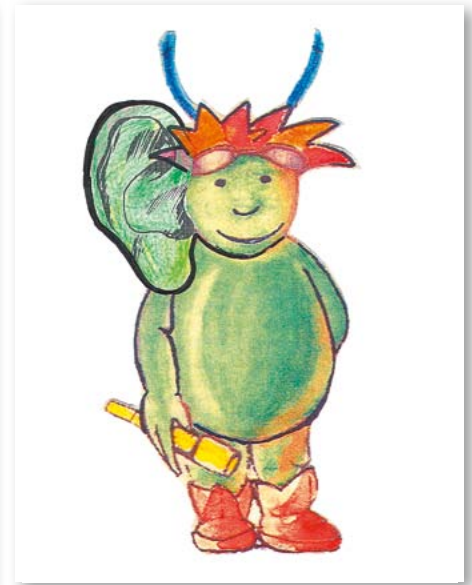
Da wir allen Schülerinnen und Schülern unterstellen, dass sie wollen, dass es ihnen gut geht, wird ein Regelverstoß nicht als vorsätzlich angesehen. Vielmehr muss es dann also so sein, dass das entsprechende Kind sich in der Situation nicht an die Regel erinnern kann. Daher erinnert die Lehrerin oder der Lehrer das Kind dann an die



Ich bin freundlich und fair!

Regeln. Die Regeln müssen hierfür für alle gut sichtbar in der Klasse ausgehängt werden. Zusätzlich bietet es sich an, dass die Lehrperson ein Kontingent an »Erinnerungskärtchen« bereithält, auf denen die einzelnen Regeln mit Bild und Text abgedruckt sind. Bei Bedarf können die Kärtchen dann den Schülerinnen und Schülern, denen es schwer fällt, sich an die Regeln zu erinnern, zur Unterstützung auf den Platz gelegt werden. Mit Hilfe der Erinnerungskärtchen können die Lehrpersonen auf Regelverstöße einzelner Kinder zügig und nonverbal reagieren.

Als Dankeschön für die Hilfe der Kinder bringt Lubo aus dem Weltraum Sternenstaub mit. Alle Schülerinnen und Schüler, die sich während der kompletten Trainingsstunde an die Regeln gehalten haben, bekommen am Ende einer Stunde ein Sternenstaubkörnchen in Form eines Sternes, das sie auf ein Plakat neben den Trainingsregeln aufkleben können. Diejenigen, die eine Erinnerung brauchten, erhalten ein halbes Sternenstaubkörnchen, und wer mehr als eine Erinnerung brauchte, bekommt in dieser Stunde leider keinen Sternenstaub. Die Erinnerungskärtchen dienen hier auch als Rückmeldungs-Unterstützung und helfen den Kindern, ihre Selbsteinschätzung zu verbessern. Bei Schülerinnen und Schülern, die mehr als eine Erinnerung in einer Stunde benötigen, hat es sich bewährt zu sagen, dass man mitbekommt, wenn es ihnen schwerfällt, sich an die gemeinsam vereinbarten Regeln zu halten, und dass



Ich bin leise und höre gut zu!

sie sich daher etwas mehr Zeit in einer ruhigen »Ecke« (dies kann im Nebenraum/Gruppenraum, auf dem Flur oder an einem anderen vereinbarten Ort sein) nehmen sollten, um sich an die Regeln zu erinnern.

Wie bei allen pädagogischen Maßnahmen ist es auch beim Regel- und Verstärkersystem innerhalb des Lubo-Programms so, dass diese nicht inflationär eingesetzt werden dürfen. Sind die Maßstäbe der Regeleinhaltung zu lapidar gesetzt oder inkonsistent gehandhabt, so haben die Regeln und das Verstärkersystem nicht die gewünschte Bedeutung. Dasselbe gilt für den Fall, dass die Anforderungen zur Einhaltung der Regeln für einzelne Kinder zu hoch sind. Hier bietet es sich dann an, wiederum gemeinsam mit der gesamten Klasse abzusprechen, wie diese einzelnen Schülerinnen und Schüler unterstützt werden können, damit auch sie es schaffen, Erfolge bei der Einhaltung der Regeln zu erzielen. Ideen hierzu könnten sein, dass der Bewertungszeitraum heruntergesetzt wird oder dass in die Bewertung nur 1 bis 2 Regeln aufgenommen werden. Auch ist es denkbar, dass diesen Kindern ein zusätzlicher Anreiz geschaffen wird, indem sie die Aussicht haben, Lubo nach der Stunde zu seinem Raumschiff zu begleiten, wenn sie sich an die Regeln halten konnten.

Schaffen Sie es, der Lerngruppe zu vermitteln, dass für alle im Bedarfsfall die Möglichkeit besteht, dass auch für sie besondere Vereinbarungen getroffen werden können, so haben die Schülerinnen

und Schüler keine Probleme damit, dass für »schwierige« Kinder andere Maßstäbe gelten, und mehr noch, sie fangen sogar an, diejenigen mit erhöhtem Bedarf zu ermutigen und zu unterstützen.

Die Verstärkervergabe erfolgt durch die Lehrerin oder den Lehrer, während die Kinder in ihrem Arbeitsheft arbeiten. In dieser Phase sind alle Schülerinnen und Schüler beschäftigt und man hat die Zeit, jedem einzeln eine Rückmeldung zu geben. Haben alle eine Rückmeldung bekommen, gibt es ein akustisches Signal und Lubo fasst noch einmal zusammen, was er heute von den Kindern gelernt hat.

Danach bedankt er sich bei ihnen und verabschiedet sich.

So erarbeiten sich die Kinder Stunde um Stunde immer weitere Aspekte der sozialen und emotionalen Entwicklung.

Der theoretische Bezug

Die Trainingsstunden sind in drei aufeinander aufbauende Bausteine untergliedert, deren Inhalte und Ziele aus dem zu Grunde liegenden Modell der Sozial-Kognitiven-Informationsverarbeitung nach Lemerise und Arsenio abgeleitet sind (vgl. Tabelle).

Da Inhalte und Förderziele der Trainingsstunden aufeinander aufbauen, ist es notwendig, die Stunden exakt in der angegebenen Reihenfolge durchzuführen. Das Training unterstützt die Kinder so, die benötigten Kompetenzen zur sozial erwünschten sozial-kognitiven Informationsverarbeitung aufzubauen. Den Start macht hierbei das Grundlagentraining, in dem die Basisemotionen erarbeitet werden. Hierdurch wird die Selbst- und Fremdwahrnehmung zur Entschlüsselung und Interpretation sozialer Hinweisreize geschult sowie die Kompetenz, somatische Marker zu iden-



Ich arbeite aufmerksam und sorgfältig mit!

Exemplarischer Stunden Ablauf (Stunde 7 – Wut)

Nach dem Lubo-Locklied, der Begrüßung und dem Stimmungsscheck erzählt Lubo den Kindern von seiner Begegnung mit dem tobenden Tobi: „Könnt ihr mir sagen, was mit Tobi los ist?!“

Problemstellung: Bildergeschichte „Tobi tobt“ –
Identifikation der Basisemotion Wut

Übungsphase: Gewitterorchester und Bewegungsspiel
„Was macht die Wut in unserem Körper“ –
Selbst-/Fremdwahrnehmung von Wut und Wahrnehmung
der somatischen Marker

Schülerarbeitsheft: Identifikationen von wütenden Kindern auf
Bildern, Wutausdruck bei Lubo, eigene Wutgeschichte in Bild
und Text – kognitive Festigung des Emotionswissens zur Wut

Zum Abschluss Sternstaubvergabe, Zusammenfassung
und Verabschiedung.

Die 3 Basisbausteine	Phasen SKI	Einheiten
1. Grundlagentraining (Basisemotionen)	1 bis 2	1 bis 12 + (5)
2. Emotionsregulationstraining	zentral	13 bis 17 + (8)
3. Das Problemlösetraining (Zielklärung, Handlungsalternativen)	3 bis 6	19 bis 30 + (10)

tifizieren. Im 2. Baustein werden dann Strategien erarbeitet, um in emotional aufwühlenden Situationen ruhig zu bleiben, so dass man überlegt handeln kann. Unter Verwendung der in Baustein 1 und 2 erworbenen Kompetenzen schließt sich dann der 3. Baustein an, in dem die Kinder zusammen mit Lubo üben, eigene Ziele zu formulieren und diese mit sozial erwünschten Handlungsalternativen auch in die Tat umzusetzen.

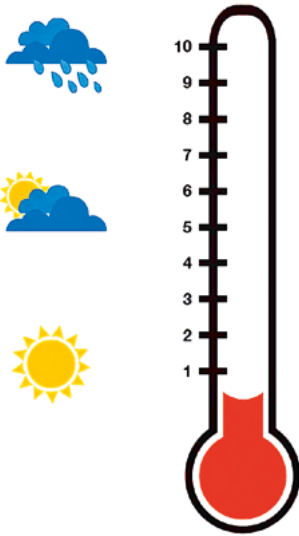
Das Grundlagentraining (Basisemotion)

Entscheidend für die Entschlüsselung sozialer Hinweisreize ist unser Wissen über unsere Gefühle! Starten wir in die Überlegungen zu diesem Baustein mit einem kleinen Selbstversuch. Stellen Sie sich bitte vor, jemand sagt zu Ihnen: »Das habe ich dir nicht zugetraut!« Wie ist der Satz gemeint? ...

Sie haben Recht: Ohne den Tonfall des Gegenübers, ohne seinen Gesichtsausdruck, seine Gestik, seine Mimik usw. können Sie die Bedeutung dieses Satzes nicht entschlüsseln. Sagt er Ihnen diesen Satz mit lauter, zorniger Stimme, wobei er die Augenbrauen nach unten verzieht, so wird er wahrscheinlich nicht einverstanden damit sein, was sie zuvor getan haben, und ist wütend auf Sie. Spricht er diesen Satz dagegen eher in normaler Lautstärke und strahlt Sie dabei mit großen Augen an, so ist er wahrscheinlich positiv überrascht darüber, was sie getan haben. Er könnte denselben Satz aber auch traurig, ängstlich, angewidert oder in vielen weiteren emotionalen Prioritäten zu ihnen sagen und die gleichen Worte hätten immer eine andere Bedeutung.

Auch Lubo entdeckt dank der Hilfe der Kinder, dass es Gefühle gibt und dass diese wichtig sind, um zu verstehen, wie die vielen Details in einer

sozialen Interaktion gemeint sind. Die Schülerinnen und Schüler erklären Lubo, wie sich Freude anfühlt und wie Freude aussieht. Auch unangenehme Emotionen wie Wut, Trauer und Angst bringen die Schülerinnen und Schüler Lubo näher, so dass er irgendwann in der Lage ist, diese in sozialen Situationen zu berücksichtigen und nicht mehr unangemessen in ein Konfliktklärungsgespräch reinplatzt und aus der Klasse fliegt.



Insbesondere für Kinder mit geringem emotionalen Wissen ist dieser Baustein wichtig, damit sie die Möglichkeit bekommen, somatische Marker bewusst beobachten zu können, ohne sie sofort bei sich selbst beschreiben zu müssen.

In diesem Baustein geht es noch nicht um die Sammlung und Bewertung von Handlungsalternativen. Der angemessene Umgang mit den eigenen Emotionen wird im 2. Baustein trainiert und der 3. Baustein erarbeitet dann verschiedene Handlungsmöglichkeiten und deren Bewertung.

Das Emotionsregulationstraining

Starten wir auch den 2. Baustein mit einem Selbstversuch. Stellen Sie sich bitte vor, sie fahren durch dichten Verkehr einer Innenstadt zur Schule, als plötzlich vor Ihnen jemand scharf auf Ihre Spur wechselt. Was tun Sie jetzt? ...

Wieder richtig! Auch das hängt entscheidend von Ihrer emotionalen Priorität ab und wie gut Sie Ihre Gefühle unter Kontrolle haben. Sind Sie ausgeschlafen, satt und haben noch genügend Zeit, bis Sie in der Schule sein

wollen/müssen, so werden Sie den Autofahrer vor Ihnen einfach gewähren lassen. Sind Sie jedoch nicht ausgeschlafen, haben nicht gefrühstückt und sind im Stress, weil Sie schon bald da sein müssen – wohlmöglich müssen Sie auch noch auf Toilette, dann wird die Hupe und vielleicht auch eine sozial nicht so erwünschte Handlungsalternative wie der Mittelfinger recht schnell zum Einsatz kommen ...

Gefühle leiten uns zum Handeln an. Und das ist auch gut so. Hätten wir keine Gefühle, wären wir antriebslos. Wut, Trauer, Angst und Freude sind genauso wie die vielen weiteren emotionalen Ausprägungen unser Motor, uns mit Dingen auseinanderzusetzen und zu handeln. Genau diesen Zusammenhang entdeckt Lubo zusammen mit den Kindern zu Beginn des 2. Bausteins auch. Schnell entdecken alle gemeinsam aber auch, dass manchmal die Gefühle so intensiv sind, dass man irgendetwas macht, womit andere nicht einverstanden sind – oder wodurch man andere oder sich selbst verletzt. Damit Lubo in emotional aufwühlenden Situationen nichts Unüberlegtes macht, stellen die Kinder zusammen mit ihm das »Gefühlsthermometer« ein: Ist das Thermometer auf der Stufe 5, ist es wichtig, dass man was tut, damit es einem besser geht, denn es ziehen schon Wolken auf, so dass man nicht mehr ganz klar denken kann, was richtig oder falsch ist. Ist der Thermometer allerdings auf 10 angekommen, funktioniert der Kopf nicht mehr und man reagiert unüberlegt, wodurch man sich selber und anderen häufig schadet. Die Kinder sammeln und üben gemeinsam mit Lubo nützliche Strategien, um in Situationen mit einer hohen emotionalen Priorität ruhig zu bleiben und überlegt handeln zu können.

Die Entwicklungspsychologie spricht in diesem Zusammenhang von sogenannten Emotionsregulationsstrategien, welche klar von Handlungsalternativen abzugrenzen sind. Emotionsregulationsstrategien haben die Funktion, starke Gefühle soweit zu regulieren, dass die Kognition »wieder« funktioniert und wir planvoll statt affektiv handeln können. Im Laufe unserer Entwicklung eignen wir uns verschiedene solcher Strategien an. Zu Beginn unseres Lebens wird die Emotionsregulation

durch eine Bezugsperson initiiert. Die Regulation erfolgt hier dann in der Regel körperlich – z. B. durch auf den Arm nehmen, an die Hand nehmen usw. In der weiteren Entwicklung erlernen wir Strategien, mit denen wir die Emotionsregulation selbst durch eine Bezugsperson initiieren können – z. B. durch das Suchen von Nähe zu einer Bezugsperson. Später erlernen wir dann Strategien zur selbst initiierten und intrapersonellen Emotionsregulation. Wir sind dann in der Lage, uns selbst zu regulieren auch ohne eine Bezugsperson. Zu unterscheiden sind bei diesen selbst initiierten, intrapersonellen Strategien zwei große Bereiche: Zum einen körperliche Strategien wie Bewegung, Ablenkung durch Musik usw. und vielen weiteren und zum anderen mentale Strategien, also Strategien, die ausschließlich in unserem Kopf ablaufen – wie das Denken an ein Ziel, das wir erreichen wollen, uns selbst Mut machen usw.

Bedenken wir dieses eben kurz angerissene Stufenmodell der Emotionsregulationsentwicklung für die Förderung von Kindern, so ist es wichtig, dass wir die Kinder unterstützen auf der Stufe, auf der sie sich befinden, Strategien zu entwickeln und zu trainieren. Nur hierdurch erhalten sie die Chance, auch weitere Strategien in »höheren« Stufen zu erlernen.

Für psychologisch Interessierte ist zur Vertiefung dieses Themas das Werk »Emotionen – Entwicklung und Regulation« von Manfred Holodynski aus dem Jahr 2005 empfehlenswert.

Das Problemlösetraining (Zielklärung, Handlungsalternativen)

Im dritten Baustein schmeißt Lubo dann alle guten Tipps der Kinder in einen »Weltraumformelberechner« und erhält die Problemlöseformel:

0. Stopp – wie bleibe ich ruhig, um überlegt zu handeln?

1. Was sehe ich, was höre ich, was fühle ich? Und der andere?

2. Was möchte ich?

3. Was kann ich tun, um mein Ziel zu erreichen?

4. Erreiche ich damit mein Ziel? Sind damit alle einverstanden?

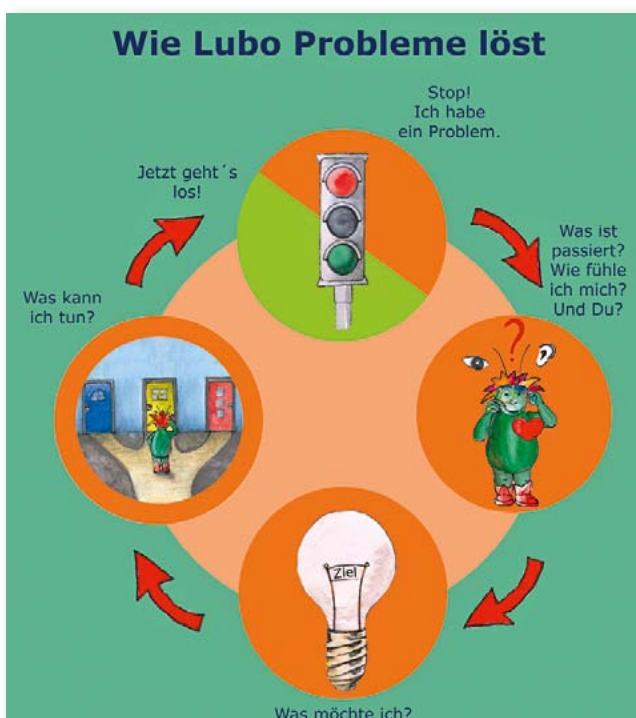


Mentale Strategien wie das Denken an ein Ziel, das wir erreichen wollen, uns selbst Mut machen usw. können gelernt werden

Die Kinder basteln sich zu Beginn dieses letzten Bausteins ihre eigene Problemlöseformel. Zusätzlich wird die Problemlöseformel als großes Plakat in der Klasse aufgehängt, so dass alle bei Konflikten darauf zurückgreifen können und es für alle einen sicheren Leitfaden gibt, wie Probleme gelöst werden. Auf der Grundlage der im 1. Baustein (Phase 1 der Problemlöseformel: Was sehe, höre, fühle ich und der andere?) und 2. Baustein (Phase 0 der Problemlöseformel: Wie bleibe ich ruhig, um überlegt zu handeln?) erworbenen Kompetenzen werden im 3. Baustein mit Hilfe der Problemlöse-

formel die Kompetenzen trainiert, um auch die Phasen 2 bis 4 der Problemlöseformel gut durchlaufen zu können. Die Schülerinnen und Schüler helfen Lubo dabei, seine Ziele benennen zu können. Sie überlegen gemeinsam, wie man die eigenen Ziele erreichen kann, und stellen fest, dass man die Konsequenzen von sozialen Handlungen vorhersehen kann, wie es z. B. auch bei anderen Abläufen der Fall ist: *Wenn* ich mit einer Nadel in einen Ballon steche, *dann* platzt er – *wenn* ich zu spät aus der Pause in den Unterricht komme, *dann* bekomme ich Ärger mit meiner Lehrerin.

Zu guter Letzt erarbeiten sich die Kinder die beiden Kriterien, die gute Lösungen ausmachen: Eine gute Lösung bringt mich zu meinem Ziel *und* mit einer guten Lösung sind möglichst alle einverstanden, so dass meine Lösung auch nachhaltig ist. Auf dieser Basis setzen die Kinder einen gemeinsamen »Freundlich und Fair«-Vertrag für ihre Klasse auf und müssen sich dann von Lubo verabschieden, der nun dank der Kinder auch selbst in der Lage ist, auf der Erde Freunde zu finden! ■



Anmerkungen

Text Alternatives Lubo Lied: Kölner Arbeitsgruppe »Förderung sozial-emotionaler Kompetenz i. d. Schule«: C. Hillenbrand, T. Hennemann, S. Hens; Text erarbeitet von P. Kostka und M. Hess. Alle Abbildungen bis auf S. 19 oben sind aus C. Hillenbrand, T. Hennemann, S. Hens, D. Hövel (im Druck²): Lubo aus dem All! – 1. und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Prädikat: Besonders zu empfehlen für den Einsatz in inklusiven Lerngruppen. Reinhardt: München.

Literatur

Hillenbrand, C./Hennemann, T./Hens, S./Hövel, D. (im Druck²): Lubo aus dem All! – 1. und 2. Klasse: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen. Prädikat: Besonders zu empfehlen für den Einsatz in inklusiven Lerngruppen. Reinhardt: München.
Hillenbrand, C./Hennemann, T./Heckler-Schell, A. (2008): Lubo aus dem All!: Programm zur Förderung sozial-emotionaler Kompetenzen im Vorschulalter. Reinhardt: München.
Hillenbrand, C./Hennemann, T. (2006): Präventive Erziehungshilfe in der Grundschulstufe. Zeitschrift für Heilpädagogik 2/2006, S. 42 – 51.
Holodynski, M. (2006): Emotionen – Entwicklung und Regulation. Springer: Heidelberg.
Lemerise, E./Arsenio, W.F. (2000): An Integrated Model of Emotion Processes and Cognition in Social Information Processing. Child Development 1, Vol. 71, S. 107 – 118.

Clemens Hillenbrand

Inklusion – ein Auftrag für alle!

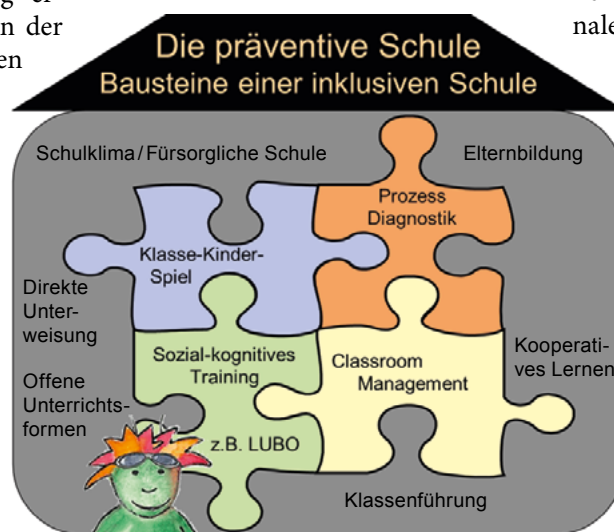
Seit der Unterschrift Deutschlands 2009 unter die UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (United Nations 2006) dient »Inklusion« als ein neuer politischer Leitbegriff – nicht nur der Bildungspolitik. Die Verwirklichung von wirksamer Teilhabe und Autonomie von Menschen mit Behinderung in unserer Gesellschaft ist damit ausdrücklich als Menschenrecht formuliert (Bielefeldt 2010).

Leider wird dieser umfassende Auftrag oft auf die Schule verengt – es geht jedoch um die gesamte soziale Wirklichkeit, die durch wirksame Vorkehrungen die Teilhabe von Menschen mit Behinderung ermöglichen muss. Nur im Rahmen der Entwicklung hin zu einer inklusiven Gesellschaft kann das Bildungssystem einen wirksamen Beitrag leisten. Wenn zudem die aktuelle Debatte oft nur die Ebene der Schulstruktur fokussiert, löst dies z. T. heftige Debatten und Befürchtungen aus. Inklusion meint jedoch mehr!

Inklusion ist ein bildungspolitischer Begriff, der seit der Salamanca-Erklärung von 1994 eine Leitfunktion eingenommen hat. Inklusion ist nach UNESCO »ein Prozess [...], bei dem auf die verschiedenen Bedürfnisse von allen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen eingegangen wird. Erreicht wird dies durch verstärkte Partizipation an Lernprozessen, Kultur und Gemeinwesen, sowie durch Reduzierung und Abschaffung von Exklusion in der Bildung« (Deutsche Unesco Kommission 2009, S. 9).

Alle Lernenden, aber insbesondere benachteiligte und behinderte Personen, haben das Recht auf eine ihren Bedürfnissen entsprechende, wirksame Bildung (United Nations 2006, Art. 24, 3), dem dienen Strukturen und Inhalte. Hier liegt die entscheidende Innovation: Die Berücksichtigung der Bedürfnisse aller Lernenden und die Implementation wirksamer pädagogischer Unterstützung im Bildungsprozess sind die großen Herausforderungen auf dem Weg zu einem inklusiven Bildungssystem! Organisationsformen besitzen eine sekundäre Bedeutung: »Der Anspruch der inklusiven

Bildung [...] ist nicht etwa gleichbedeutend mit der pauschalen Abschaffung des Förderschulwesens, und es wäre nachgerade absurd, den Begriff der Inklusion zum Vorwand für den Abbau



sonderpädagogischer Fachkompetenz zu nehmen. Eine Billiglösung inklusiver Bildung kann und darf es nicht geben« (Bielefeldt 2010, S. 67). Alle Organisationsformen der sonderpädagogischen Unterstützung dienen dabei dem Ziel einer bestmöglichen Partizipation aller Lernenden am Bildungsprozess im allgemeinen System, um so jedem Schüler nach seinen Bedürfnissen die bestmöglichen Lern- und Entwicklungschancen anbieten zu können. Das Bildungssystem Finnlands beispielsweise gilt als hoch inklusiv und bietet für ca. 30 % aller Schüler im Laufe eines Schuljahres eine besondere Unterstützung an (Schroeder 2010). Inklusion meint also wirksame Bildung, die in verschiedenen Formen organisiert werden kann.

Entscheidend für die wirksame Bildung aber sind die Schulkultur und die pädagogischen Maßnahmen, das konkrete Handeln der Lehrkräfte vor

Ort. Diejenigen Lernenden, die unter ungünstigen Bedingungen aufwachsen und lernen müssen, haben dabei das Recht auf intensivere Unterstützungsangebote. Wie lässt sich dieses Recht verwirklichen? In der Praxis der Lehrkräfte stellt sich die Frage, wie sie diesen besonderen Unterstützungsbedarf erfüllen und gleichzeitig den anderen Schülern gerecht werden können.

Die Antwort liegt primär im pädagogischen Können und Wissen der Lehrkräfte auf der Basis der internationalen Evaluationsforschung, weniger in strukturellen Änderungen (Lindsay 2007). Eine hohe Professionalität in allgemeinen Schulen, beispielsweise durch die Nutzung der hier vorgestellten Strategien und Vorgehensweisen, bildet eine Gelingensbedingung für inklusive Bildung, auf der dann sonderpädagogische Unterstützung aufbauen kann. Entsprechende Qualifizierungen auf allen Stufen der Lehrerbildung erweisen sich als wichtige Beiträge für ein inklusives Bildungssystem. Davon profitieren letztlich auch die Lehrkräfte: Der Einsatz effektiver Maßnahmen reduziert Stress und Burnout und erhöht die Berufszufriedenheit der pädagogischen Fachkräfte. ■

Literatur

- Bielefeldt, H. (2010): Menschenrecht auf inklusive Bildung. Der Anspruch der UN-Behindertenrechtskonvention. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79, S. 66 – 69.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn: Deutsche UNESCO-Kommission.
- Lindsay, G. (2007): Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. British Journal of Educational Psychology, 77, S. 1 – 24.
- Schroeder, J. (2010): Lernen von Finnland? Im Ernst? Probleme der Herstellung von Bildungsgerechtigkeit im Schulsystem. Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete, 79, S. 97 – 103.
- United Nations (2006): UN-Convention on the Rights of Persons with Disabilities. 2006 [www.un.org/disabilities/convention/conventionfull.shtml; 6. 1. 2011].

Individuell fördern – Kompetenzen stärken

Der Folgeband wird erarbeitet: Fördern ab Klasse 3

Im vergangenen Frühjahr erschien der Mitgliederband 134: vier Hefte in einem Schuber. Titel: *Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe (Kl. 1 und 2)*. Zurzeit wird der Folgeband erarbeitet: *Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Fördern ab Klasse 3*. Er soll im Frühsommer 2013 als Mitgliederband 135 herauskommen. Ich gebe hier einen kurzen Werkstattbericht.

Integrativ und präventiv

»Gezielte Förderung« – dies ist ein Schlüsselwort für ein Förderkonzept, das zuerst Lerndefizite feststellt und sie dann eben »gezielt« bearbeitet. Der klassische Förderunterricht folgt diesem Muster ebenso wie moderne online gesteuerte Therapie mit dem Dreischritt: Testen – Diagnose – Förderung. Zum Beispiel bietet ein Verlag für Zweitklässler einen 15-Minuten-Test an und zur gezielten Förderung bis zu zehn Arbeitsblätter samt Fördermappe. Und alles wird gut, mag da mancher denken. Wirklich? Die Erfahrung spricht dagegen. Leseförderung zum Beispiel geschieht nicht durch das Bearbeiten

von Arbeitsblättern, wenn Kinder nicht zuerst und vor allem die Erfahrung machen, dass Lesen etwas Interessantes, Bereicherndes, Unterhaltsames, kurz: Lohnendes ist. Dazu bedarf es einer entwickelten Lese-Schreib-Kultur; nötig sind Lesezeiten, Leseorte, Lesestoffe, die auch die unterschiedlichen Interessen der Kinder berücksichtigen.

Mit dieser Überzeugung und reichhaltigen Erfahrungen in der Grundschulpraxis erarbeiteten wir in den Jahren 2011 und 2012 ein Förderkonzept, das einem ermutigenden, Kinder aktivierenden Unterricht entspricht. Wir, das sind Maresi Lassek als Schulleiterin auch mit Fördererfahrungen beim Übergang von der Kita in die Grundschule, Ulrich Hecker als Schulleiter und Deutschdidaktiker, Dr. Ute Häsel-Weide und Prof. Dr. Nührenbörger als Wissenschaftler und Mathematikdidaktiker sowie der Autor dieses Berichts. Wir stellten uns diese Aufgabe:

Nicht gezielte, also auf Teilfähigkeiten abgesetzte Förderung, sondern beziehungsreiche, ganzheitliche Förderung; nicht Defizite als Ausgangspunkt,

sondern präventive Förderarbeit; nicht Vereinzelung der Kinder, sondern soziale und kommunikative Einbettung der Förderung.

Integrative und präventive Förderung – das sind die Leitideen für dieses Förderkonzept. Es bezieht die drei Dimensionen guten Unterrichts in die Überlegungen und Entscheidungen mit ein: den didaktischen Rahmen, den Lernprozess und seine kritischen Stellen sowie die Realisierung der Förderung mit Hilfe von Förderideen.

Fördern durch Teilhabe**1. Der didaktische Rahmen: Gestaltung der Lernumgebung**

Die Lernumgebung im weiteren Sinne umfasst das sozial-emotionale Klima, die eingeführten Regelungen, die Raum- und Zeitgestaltung, das pädagogische Handeln der Lehrkraft – kurz: alles, was Einfluss auf die Möglichkeiten zu Teilhabe, auf die Stärkung von Lernzuversicht und förderliche Unterstützung hat.

Im engeren Sinne gehört dazu das fachbezogene Anregungspotenzial, zum Beispiel die entfaltete Lese-Schreib-

Individuell fördern – Kompetenzen stärken in der Eingangsstufe

Der erste Band mit Heften zur Förderung der Basis-kompetenzen beim Übergang Kita – Schule und zur Förderung im Mathematik- sowie im Deutschunterricht der Eingangsstufe ist im Juni 2012 erschienen.

Höchst verschieden ist, was jeweils unter Förderung verstanden wird. Der aktuelle Band 134 liefert ein deutliches Gegenmodell zu einem mechanistischen Förderverständnis.

Der Schuber enthält vier Einzelhefte mit den Themen

- Fördern – warum, wer, wie, wann?
 - Basiskompetenzen fördern im Übergang Kindertagesstätte – Schuleingangsstufe
 - Fördern im Deutschunterricht
 - Fördern im Mathematikunterricht
- sowie eine CD mit Fachtexten und weiteren Materialien.

Frankfurt a. M. 2012, 19,50 € (für Mitglieder: 13 €)
ISBN 978-3-941649-05-7 | Bestell-Nr. 1092



Kultur für den Schriftsprachbereich, die substanziellen Aufgabenformate im Mathematikunterricht.

2. Der Förderfokus:

Kritische Stellen im Lernprozess

Kritische Stellen im Lernprozess haben diesen Doppelaspekt: Sie sind Lernchancen, weil Lernen auch Überwinden von Schwierigkeiten ist, und sie sind zugleich Lernrisiken. Kinder können sie bewältigen und sie können an ihnen scheitern. Deshalb gilt ihnen die besondere Beachtung in der präventiven Förderung. Welche Stellen in den Arbeits- und Lernprozessen sind für die Kinder, insbesondere für die lernschwächeren, kritische Stellen? Ihnen gelten die weiteren Überlegungen zu konkreten Unterstützungen der Kinder.

Solche kritischen Stellen können z. B. sein: im Lernbereich Mathematik Zahlvorstellungen haben, Beziehungen zwischen Zahlen herstellen können, Zehner- und Hunderter-Überschreitungen bewältigen; im Deutschunterricht orthografisches Bewusstsein entwickeln, Lesetexte selbst auswählen und gewinnbringend lesen; im überfachlichen Bereich ruhig und aufmerksam zuhören, einen Sachverhalt anderen verständlich vorstellen.

3. Die Realisierung:

Förderideen

Zu den kritischen Stellen werden Förderideen für die unterrichtliche Realisierung gefunden. Diese Förderideen müssen die wesentlichen Merkmale qualitativollen Unterrichts in sich haben.

Förderung ist ...

- ... *beziehungsreich und verstehensorientiert*. Nicht isolierte, klein portionierte Teilelemente werden in kleinsten Schritten gelernt, sondern in ihren Sinnzusammenhängen. Zum Beispiel werden Rechtschreibphänomene nicht ohne Bezug zu sinnstiftenden Schreibsituationen bearbeitet und Rechenaufgaben nicht, ohne die mathematischen Beziehungen in den Blick zu nehmen.
- ... *diagnosegeleitet und differenziert*. Nicht die Trennung von Lern- und Leistungssituationen steht hier an, sondern ihre Verbindung ist wichtig. Dabei kommt auch der Selbsteinschätzung über den individuellen Lernweg und Lernerfolg eine besondere Rolle zu (siehe

he das Material des Grundschulverbandes zum Thema: Pädagogische Leistungskultur).

- ... *kommunikativ und kooperativ*. Zwar ist der innere Lernprozess individuell, der äußere aber auf gemeinsame Reflexion, gegenseitige Unterstützung und Anregung angewiesen. Kinder verständigen sich im Mathematikunterricht über Erkenntnisse, Probleme und Zusammenhänge und lernen dabei individuell nach ihren Möglichkeiten. Sie teilen anderen ihr Wissen, ihre Vorstellungen, ihre Überlegungen mit. Dies gilt für alle Fächer. Mathe-Konferenzen sind deshalb wie Schriftgespräche, Schreibprojekte, metakommunikative Phasen Ausweise für modernen Grundschulunterricht.

In der Hauptsache geschieht die integrative und präventive Förderung im Unterricht der heterogenen Lerngruppe. Dazu können Förderschleifen sinnvoll sein, also zeitlich befristeter Förderunterricht. Seine Aufgaben erwachsen aus der gemeinsamen Arbeit und führen in die gemeinsame Arbeit wieder hinein, weil Kinder mehr Hilfen, mehr Zeit, eine kleinere Lerngruppe, einen anderen Zugang brauchen, was sich im gemeinsamen Unterricht nicht realisieren lässt. Nur ist die Förderschleife immer eine befristete Maßnahme und sie hat immer Bezug zur Arbeit in der Lerngruppe. Denn dies bleibt das Grundprinzip: Fördern heißt Teilhabe.

Förderkonzept: Fördern durch Teilhabe



Mit diesem Förderkonzept erarbeiten wir die Fördermaterialien für die Eingangsstufe, die im Frühjahr 2012 als Mitgliederband 134 erschienen. Nun leitet es auch die Erarbeitung der Fortsetzung, des Mitgliederbandes 136: »Individuell fördern – Kompetenzen stärken. Fördern ab Klasse 3«.

Der Band wird wieder vier Hefte haben, diesmal zu folgenden Bereichen:

Fördern mit sozial-emotionalem Schwerpunkt

(federführend Prof. Dr. Hennemann, Uni Köln)

Fördern im Deutschunterricht

(Ulrich Hecker, Angelika Gadow, Horst Bartnitzky)

Fördern im Mathematikunterricht

(Dr. Uta Häsel-Weide, Prof. Dr. Marcus Nührenböcker, Uni Dortmund)

Fördern der Bildungssprache

(federführend: Prof. Dr. Angelika Speck-Hamdan, Uni München)

Zu den Heften wird eine CD erarbeitet mit weiteren Fachtexten, mit Kopiervorlagen zu den Förderideen sowie Power-Point-Präsentationen für Konferenzen.

Dieser neue Band wird im September 2013 ausgeliefert.

Apropos inklusive Schule: Wie anders als integrativ und präventiv ist denn inklusiver Unterricht zu denken? □

Horst Bartnitzky,
Grundschulpädagoge
und Autor

Also doch! Krakelschrift löst Schreibschrift ab

Quelle: BILD-Zeitung, Ausgabe
Hamburg, v. 6. September 2012

Mit dieser Schlagzeile erschreckte BILD Anfang September seine Leserschaft: »Hamburgs Schulen schicken die Schreibschrift aufs Altenteil – und bringen den Kindern nur noch die neue krakelige »Grundschrift« bei. Mittlerweile unterrichten schon 59 von 192 Grundschulen in mindestens einem Jahrgang die umstrittene Eifachschrift.«

Und BILD weiter: »Schulexperte Walter Scheuerl (51, CDU-Fraktion), der die Zahlen mit einer Anfrage ans Licht brachte, ist empört: »Dieses Schreibchaos ist unverantwortlich. Den Schülern wird die Chance genommen, richtig schreiben zu lernen.«

Fehlinformationen, Falschaussagen, Diffamierungen

So etwas traut man einem Publikationsorgan wie BILD gemeinhin zu. Immerhin: Die Zahlen stimmen. Die Bildungsbehörde hatte die Schulen befragt und das Ergebnis akribisch aufgelistet: 59 von 192 Hamburger Grundschulen haben sich auf den Weg gemacht und arbeiten mit der Grundschrift. Keine gute Nachricht für »Schulexperten« wie Walter Scheuerl, der neben seinem Mandat in der Hamburger Bürgerschaft auch Sprecher der Initiative »Wir wollen lernen« ist. Das sind die, die im Sommer 2010 die Hamburger Primarschul-Pläne mit einem Volksentscheid gestoppt hatten. Nicht einmal im Rahmen einer parlamentarischen Anfrage schreckte Scheuerl vor persönlichen Angriffen zurück – diesmal gegen Horst Bartnitzky, den langjährigen Vorsitzenden des Grundschulverbands und Mitinitiator des Projekts »Grundschrift«.

Die Falschaussagen und Diffamierungen nahm die Hamburger Landesgruppe des Verbands zum Anlass für einen Offenen Brief an alle Hamburger Grundschulen, um die Fakten klarzu-

stellen und sich entschieden dagegen zu verwahren, in der Öffentlichkeit in Misskredit gebracht zu werden. Im Offenen Brief heißt es:

● »Der Grundschulverband e. V. ist ein gemeinnütziger Verein mit bundesweit mehr als 9.000 Mitgliedern. Hierzu gehören Einzelpersonen wie Lehrerinnen und Lehrer, Studierende, Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler genauso wie Schulen und andere Institutionen. (...) Etwa 40 Prozent der Hamburger Schulen sind Mitglied im Grundschulverband und nutzen unsere Weiterbildungsangebote.«

● »Der Grundschulverband setzt sich dafür ein, Schulen darin zu unterstützen, ihren Auftrag als selbstverantwortete Schule wahrzunehmen, und die Gestaltungsfreiräume, die sich zur Erfüllung dieses Auftrags haben, zu nutzen.«

● »Das Projekt Grundschrift zielt darauf ab, Schulen dabei zu unterstützen, Schülerinnen und Schüler individualisiert und kompetenzorientiert im Prozess des Schriftspracherwerbs zu fördern und damit die Vorgaben der Kultusministerkonferenz zu erfüllen, die im Hamburger Bildungsplan aufgegriffen werden und den Lehrkräften eine Wahlmöglichkeit lassen.«

Vornehmes Ambiente für gewagte Behauptungen

Fehlinformationen und Falschaussagen – das geht auch entschieden vornehmer als in den Spalten von BILD. Im Rahmen der »Bayerischen Akademie der Schönen Künste« (keine Hochschule, sondern eine Vereinigung von »namhaften Persönlichkeiten aus dem künstlerischen Leben«) fand im gediegenen Königsbau der Münchner Residenz unter der Frage »Verschwindet die Handschrift?« eine Veranstaltung statt, die ein »Plädoyer für ein bedrohtes Kulturgut« sein sollte – maßgeblich organisiert von Ute Andresen, »Schreiblehrerin« (taz), Autorin und Pädagogin. In der

Einladung hieß es: »Handgeschriebene Texte zu lesen, kostet Zeit und Anteilnahme. Mit beidem geizen wir. Darum soll allein die rasch zu überfliegende Digitalschrift noch zeitgemäß sein. Starke Interessengruppen wollen das durchsetzen. Sie verbünden sich mit Pädagogen, die schnelle Einübung in Druckschrift für ausreichend halten und Geduld für die Schreibschrift unnötig finden. (...) Was verlieren wir, wenn wir die Vernachlässigung und Entwürdigung des Handschreibens zulassen?«

Das wabert nur so im Ungefähren: Wer sind denn »wir«? Wer die »starken Interessengruppen« und wer die willfähigen »Pädagogen«? Man ahnt die Absicht und ist verstimmt.

Der »tageszeitung (taz)« war die Münchner Runde ebenfalls eine Ankündigung wert. Hier wird schon grober gebolzt: »Die These heißt: Mit dem Aussetzen des Lernprozesses (gemeint ist das Erlernen einer normierten Schulschrift, U.H.) geht der Mangel an Sprachlichkeit und letztlich an Intelligenz daher.« Steile Thesen, gewagte Behauptungen. Und keiner, keiner derer, die der Norm-Schulschrift nachtrauern und in diesem Zusammenhang über den »Verlust der Schriftlichkeit« schwadronieren, schreibt eine solche Schrift noch. Schon lange nicht mehr, je nach Alter schon Jahrzehnte nicht mehr.

Buchstabensalat

Krakelschrift, Schreibschrift, Eifachschrift, Handschrift – die Begriffe und Bezeichnungen schwirren wild durcheinander und verursachen Wirrnis in so manchen Köpfen. Auch bei solchen, die es besser wissen (müssten). Wenn die vehemente Grundschrift-Kritikerin Ute Andresen meint, dass es darum geht, »zu erkennen, warum es nötig ist, das geläufige Schreiben einer gut lesbaren Handschrift wieder entschieden zu

fördern«, dann wird ihr niemand widersprechen, der sich für das Konzept der Grundschrift engagiert. Denn mit der Grundschrift verbindet der Grundschulverband ein – gerade auch im Vergleich zur Ödnis landläufiger »Schreibschriftlehrgänge« – anspruchsvolles didaktisches Programm: Schreiberziehung von Anfang der Schulzeit an und über die Grundschulzeit hinaus.

Die Diskussion unter der Überschrift »Soll die Schreibschrift abgeschafft werden?« geht gründlich am Kern der Sache vorbei.

Selbstverständlich ist die Grundschrift eine »Schreibschrift«. Häufig wird der Begriff »Schreibschrift« als Schrift verstanden, in der alle Buchstaben in einem Wort miteinander verbunden werden. Das ist eine völlig falsche Auffassung. Schon bei der Vereinfachten Ausgangsschrift (VA) wurden nicht mehr alle Buchstaben im Wort miteinander verbunden. Bereits viele Drittklässler und die meisten Viertklässler, erst recht alle Erwachsenen tun dies bei ihrer eigenen Handschrift auch nicht mehr. Dennoch sind ihre Schriften natürlich Schreibschriften.

Die Grundschrift ist auch keine »neue« Schrift. Sie ist die Schrift, die Kinder täglich in ihrer Lebenswelt sehen und erleben – die Schrift mit Druckbuchstaben.

Mit der Grundschrift lernen Kinder das Lesen und das Schreiben in ein- und derselben Schrift, weil das Erschreiben von Wörtern auch die Lesefähigkeit und das Erlesen von Wörtern auch die Schreibfähigkeit schult.

Vor drei Jahrzehnten noch waren Lesen- und Schreibenlernen zwei getrennte Lehrgänge. In der Lesefibel Druckbuchstaben und für den Anfang der Schreiblernens wurden die normierten Schul-Ausgangs-Schriften erfunden.

Grundschrift: ein durchdachtes didaktisches Konzept

Seit den achtziger Jahren hat sich die Pädagogik des Lesen- und Schreibenlernens geändert: Viele Kinder schreiben schon vor ihrer Schulzeit Buchstaben, viele ihren Namen und auch schon einzelne Wörter. Diese Art selbstständiger Eroberung unserer Schrift, die Spracherfahrungen der Kinder, greift die Grundschule auf, regt sie bei allen Kindern an und entwickelt sie weiter.

Lesen- und Schreibenlernen sind damit nicht mehr getrennte Lehrgänge, sondern eine Einheit. Das Schreiben ist dabei an den Buchstabenformen der Leseschrift orientiert: die Kinder schreiben eine handgeschriebene Druckschrift. So ist es an den allermeisten Grundschulen bereits heute.

Genau daran setzt die Grundschrift sinnvoll an. Mit ihr können die Kinder ihre eigene, gut lesbare, flüssig geschriebene Handschrift im Laufe der Jahre entwickeln. Die Grundschrift ist die logische und überfällige Konsequenz aus den Veränderungen des Anfangsunterrichts in den letzten drei Jahrzehnten. Damit haben die normierten Schulschriften aus früherer Zeit ihre Funktion vollends verloren. Für sie bleibt das Schulmuseum – wie für Schiefertafel, Schwämmchen und Rohrstock.

Die Grundschrift ist eingebettet in ein didaktisches Konzept der Schreiberziehung. Mit intensiven Schreibübungen und Beratungen zur Schrift über alle vier Grundschuljahre hinweg werden die Kinder aktiv, selbstständig und verantwortlich in die Entwicklung ihrer persönlichen Handschrift einbezogen. Dabei werden Verbindungen von Buchstaben im Wort ausprobiert, geübt und verwendet und Texte werden mit Schrift gestaltet.

Durchgehend vom ersten Buchstaben bis zu den Texten der Viertklässler und darüber hinaus gelten die drei Qualitätskriterien für die Handschrift: *formklar* (alle Buchstaben müssen erkennbar sein) – *lesbar* – *gut zu schreiben* (»Schreiben mit Schwung«).

Weitere Informationen unter www.die-grundschrift.de.

Als Basis-Information und für Veranstaltungen ist beim Grundschulverband ein übersichtlicher Flyer kostenlos erhältlich.

»Es geht nicht mehr um die Imitation einer normierten verbundenen Schrift, sondern um die aktive Entwicklung einer anspruchsvollen eigenen Schrift als persönliche Leistung« (Horst Bartnitzky).

Dies entspricht im Übrigen den Vorgaben der Kultusminister, die in den deutschlandweit geltenden »Bildungsstandards Deutsch für die Primarstufe« fordern: *»Alle Kinder sollen eine gut lesbare Handschrift flüssig schreiben.«* Die Konsequenz daraus ist die Grundschrift: damit Kinder besser schreiben lernen.

Nachtrag

Susanne Peters und Stefan Kauder, Vorsitzende der Hamburger Landesgruppe, schließen ihren Offenen Brief mit der Aufforderung: *»Unterstützen Sie unseren Verband durch Ihre Mitgliedschaft und setzen Sie sich mit uns dafür ein, dass die Grundschulen ihren Bildungsauftrag erfüllen können, ohne durch eine ständige Einmischung sog. Bildungspolitikern darin beeinträchtigt zu werden. Werden Sie Mitglied eines starken Netzwerks!«* Dem ist nichts hinzuzufügen. □

Ulrich Hecker



Aus der Forschung

Jahrgangsmischung und frühere Einschulung – ein Flop?

Zur Aussagekraft einer Berliner Studie und ihrer Rezeption in der Presse

In einem Bericht des Berliner Tages spiegels vom 6.9.2012 schreibt C. Frank: »Die Schulreformen der SPD-geführten Berliner Bildungsverwaltung haben den Leistungsstand der Grundschulen weiter abgesenkt. Zu diesem ernüchternden Ergebnis kommt eine Studie der Freien Universität. Dabei wurden erstmals die Auswirkungen des vorgezogenen Einschulungsalters und das umstrittene Jahrgangsübergreifende Lernen (JüL) in den ersten beiden Klassen wissenschaftlich untersucht.«

In der Presseerklärung »Leistungsstand an Berliner Grundschulen zurückgegangen« vom 6.9.2012 der FU Berlin, an der die zugrundeliegenden Studien »BeLesen« und »GO« durchgeführt wurden, ist vorsichtiger von einem zeitlichen Zusammenhang die Rede – auch wenn die Formulierung eine Kausalität suggeriert: »Der Leistungsstand von Berliner Grundschulern in den Fächern Mathematik und Deutsch hat sich einer Analyse der Freien Universität Berlin zufolge seit der Absenkung des Einschulungsalters verschlechtert.«

Im Originalbericht wird diese Kritik im Fazit (S. 54) weiter eingegrenzt auf Teilgruppen von SchülerInnen: »Die größer gewordene Heterogenität in der Zusammensetzung der Schülerschaft und das jüngere Einschulungsalter haben offensichtlich dazu beigetragen, dass sich Benachteiligungen von Kindern bzw. Gruppen von Kindern systematisch stärker auswirken.«

Noch vorsichtiger schreibt der Autor, Prof. Hans Merckens, im Text (S. 31): »Das Einschulungsalter hat sich verändert. Daraus scheinen[!] für die Arbeit in den Schulen neue Herausforderungen entstanden zu sein, die zumindest[!] bei der Durchführung der Untersuchung im Projekt GO noch nicht gelöst waren. Lehrkräfte scheinen[!] Probleme damit zu haben, dass die Schüler jünger geworden sind.«

Damit stellt sich die Frage: Was eigentlich wird durch die Untersuchung nachgewiesen, ...

1. dass die Leistungen in Mathematik und Schriftsprache bedeutsam schlechter geworden sind?
2. dass dies auf die genannten Reformen zurückzuführen ist?
3. dass damit eine frühere Einschulung bzw. jahrgangsübergreifendes Lernen grundsätzlich abzulehnen sind?

Um die eingangs zitierten Aussagen und Urteile einschätzen zu können, muss man sich Design und Methoden, aber auch die Befunde der Untersuchung genauer anschauen.¹⁾ Die Daten, um deren Interpretation es hier geht, stammen aus zwei Längsschnittstudien, die an der FU Berlin von 2002 bis 2006 (»BeLesen«) bzw. von 2007 bis 2009 (»GO«) durchgeführt wurden – und zwar jeweils »unter anderen Fragestellungen«, wie Merckens selbst zu Recht betont (S. 6).

Ad 1: Leistungsverfall zwischen 2002 – 06 und 2007 – 09?

Es gibt mehrere Einschränkungen für einen Vergleich der Ergebnisse der beiden Studien und für Aussagen über Berlin insgesamt:

- Die Stichproben sind nicht für Berlin repräsentativ gezogen worden und der Indikator für die sozialen Einzugsbereiche der Schulen (S. 12) sagt nichts Verlässliches über die soziale Herkunft der einzelnen SchülerInnen aus.
- Beide Stichproben schrumpfen über die Jahre hinweg erheblich und zugleich verändert sich – nur teilweise nachvollziehbar – ihre Zusammensetzung (S. 7–8).
- Die Schülerschaft in den beiden Studien ist von den kognitiven Voraussetzungen der SchülerInnen her nicht vergleichbar (S. 12–13); genau dieser Faktor aber erweist sich in den Analysen als besonders einflussreich für die erreichten Leistungen (S. 31, 54).
- Die eingesetzten Instrumente sind nur teilweise identisch (S. 9–10), so dass z. B. nach ausdrücklichem Hinweis

des Autors (S. 14) in Mathematik weder ein Vergleich zwischen den beiden fraglichen Zeiträumen noch – innerhalb der einzelnen Studie – über die Jahre hinweg möglich ist (oder nur interpretativ mit Zusatzannahmen).

Bleibt also das Lesen. Problematisch ist schon das Hauptinstrument, die »Würzburger Leise Leseprobe« (WLLP): keine repräsentative Eichstichprobe; Normierung in den 1990er Jahren; sehr breite Fehlerintervalle, so dass Unterschiede auch zufallsbedingt sein können. Zudem ist zu bedenken: Zu den Zeitpunkten, an denen die Tests durchgeführt wurden, war die Stichprobe 2007–2009 erwartungsgemäß etwa sechs Monate jünger (S. 8), da ja früher eingeschult. Sie hat damit zu den Terminen zwar dieselbe Unterrichtsdauer hinter sich, hinkt aber in der kognitiven Entwicklung insgesamt ein halbes Jahr hinterher, wie sich im eingesetzten Intelligenztest zeigt (S. 10).

Die Unterschiede (2002 vs. 2007) der Kinder mit bzw. ohne Migrationshintergrund Ende 1., 2. bzw. 3. Klasse liegen in der WLLP um 10 Punkte (zwischen 1 und 20 Punkten schwankend). Der Zuwachs während eines Halbjahrs beträgt im Durchschnitt ebenfalls rund 10 Punkte (Tab. 3, S. 11). Von einem »alarmierenden« »Absenken« der Leistungen kann da nur reden, wer Lernen nach dem Nürnberger-Trichter-Modell unabhängig von den Lernvoraussetzungen und -möglichkeiten der Kinder sieht. Vorverlegung des Einschulungsalters kann nicht bedeuten, dass Kinder sozusagen »automatisch« zum selben (Unterrichts-)Termin dasselbe können. Das zeigen auch die Ergebnisse anderer Länder, die schon mit fünf Jahren einschulen, bei internationalen Leistungsvergleichen.

Soweit die Unterschiede dennoch kritisch gesehen werden, vor allem bei Kindern, die unter erschwerten Bedingungen lernen (S. 31, 54), bleibt die Frage:

Ad 2: Sind die Reformen Ursache der wahrgenommenen Verschlechterungen?

Beim Vergleich von »BeLesen« und »GO« werden Differenzen festgestellt. In demselben Zeitraum sind zwei Bedingungen der Grundschularbeit verändert worden: frühere Einschulung und jahrgangsübergreifendes Lernen. So plausibel es scheint: Kann man aus der Gleichzeitigkeit ohne weitere Belege bzw. Annahmen auf Ursache – Wirkung schließen? Eine Grundregel der Statistik sagt: Korrelation bedeutet nicht Kausalität. Dass Kinder, die sehr viel fernsehen, in der Regel auch schlechter lesen als diejenigen mit nur mäßigem TV-Konsum, bedeutet nicht, dass ein Fernsehverbot zu besseren Leseleistungen führt. So können beide die Folge eines Drittfaktors sein – wie etwa fehlende Anregung bzw. Unterstützung zu Hause.

In der Diskussion der Merkens-Studie ist zu bedenken:

- Sie selbst lässt offen (und muss dies vom methodischen Design her auch), zu welchem Anteil frühe Einschulung und/oder jahrgangsübergreifendes Lernen zu den beobachteten Leistungsveränderungen beigetragen haben könnten.
- Der Anteil der JüL-Kinder liegt in der GO-Studie zum ersten Messzeitpunkt unter 5 % (!) – inwiefern können dann Differenzen zur BeLesen-Studie dem JüL zugerechnet werden? Zudem verändert er sich über die Zeit erheblich (S. 8–9) und es wird nicht kenntlich gemacht, wie sich innerhalb von GO JüL-Gruppen von anderen Klassen unterscheiden.
- Die Untersuchung kann nicht ausschließen, dass weitere Veränderungen in derselben Zeitspanne den Unterricht und seine Ergebnisse beeinflusst haben: bundesweit etwa die Einführung von Bildungsstandards, von Vergleichsuntersuchungen (VerA) und von Ganztagsangeboten, speziell in Berlin Abschaffung der Ausländerförder- und der Lernbehindertenklassen, insgesamt vielleicht eine Ermüdung und Überforderung der Lehrerschaft durch immer neue Anforderungen.
- Die große Streuung innerhalb der GO-Stichprobe spricht dafür, dass solche Randbedingungen eine hoch bedeutsame Rolle spielen.

Um die Fülle möglicher Einflüsse genauer abzuschätzen, hätten zumindest auch die Lehrpersonen zu solchen Randbedingungen befragt und ihre Aussagen mit den Leistungsdaten in Zusammenhang gebracht werden müssen.

Ad 3: Sprechen die Befunde der Merkens-Studie grundsätzlich gegen eine frühere Einschulung bzw. die Einführung jahrgangsübergreifenden Lernens?

Schon die Fragestellung der Untersuchung spricht gegen eine solche Folgerung: »Ziel der folgenden Darstellung ist es, bei Grundschulen durch eine Verlaufsstudie mögliche Schwachstellen zu entdecken, die eine gezielte Personal- und Organisationsentwicklung erforderlich machen« (S. 6). Es geht also gar nicht um eine Evaluation des Einschulungsalters bzw. des jahrgangsübergreifenden Lernens. Dafür hätte der Autor zumindest auch die Berliner Studie von Kucharz/Wagener (2007) einbeziehen müssen, die ebenso wenig im Literaturverzeichnis auftaucht wie weitere Referenzen zur deutschen bzw. internationalen Forschung.

Und entsprechend heißt es im Fazit, »dass der Bedarf an Schulentwicklung und Personalentwicklung in den Grundschulen als groß angesehen werden muss, wenn die Grundschule die neuen Herausforderungen erfolgreich bewältigen soll, die gegenwärtig bestehen. Vor allem die Notwendigkeit, die Heterogenität der Schülerschaft besser zu bewältigen, hat sich bei den hier vorgestellten Analysen der Ergebnisse von zwei Studien deutlich gezeigt« (S. 83).

Diese Forderung kann man nur unterstützen, ist doch durch die Innovationsforschung seit über 40 Jahren immer wieder belegt worden, dass soziale Reformen keine Selbstläufer sind und nicht kurzfristig positive Wirkungen zeigen, sondern schrittweise eingeführt werden müssen und besondere Unterstützungsmaßnahmen erfordern.

Es ist sicher hilfreich, wenn diese Forderungen immer wieder ins Bewusstsein der Öffentlichkeit gerückt werden, aber es wäre gut, wenn Berichte in den Medien (und erst recht Presseerklärungen der WissenschaftlerInnen selbst) sich stärker an die Originalbefunde hielten – auch wenn die Ergebnisse

dann weniger sensationell klingen und so weniger Aufmerksamkeit erhalten.

Einsinnige Ursachenzuschreibungen jedenfalls gehen in der Bildungsforschung meist an den Kernfragen vorbei. Konkret heißt das für unser Thema: Warum gibt es jahrgangsgemischte Klassen, die sehr erfolgreich sind, und warum wenig erfolgreiche Jahrgangsklassen? Wie kommt es, dass es Problemklassen gibt, in denen Kinder mit 6 Jahren eingeschult wurden, aber auch solche, in denen sie mit 5;6 eingeschult waren? Warum haben nicht alle Kinder mit Migrationshintergrund oder aus sozial schwierigen Verhältnissen überall Probleme? Ich wünsche mir, dass mehr Bildungsforscher weniger Zeit mit Zahlenspielerien am Schreibtisch verbringen und stattdessen in Schulen gehen und genauer hingucken, was im Alltag den Unterschied ausmacht.

Mein Fazit: Es ist nicht verwunderlich, dass Kinder, die wegen der früheren Einschulung in der zweiten Studie im Durchschnitt ein halbes Jahr jünger waren, zum selben Unterrichtszeitpunkt schwächere Leistungen erbringen. Kinder lernen eben nicht nur in der Schule, und in der Schule lernen sie nicht einfach das, was gelehrt wird, sondern das, was sie entsprechend ihrem aktuellen Entwicklungsstand aufnehmen können. Sie sind keine leeren Gefäße, die man nach Belieben und zu jedem Zeitpunkt in gleichem Maße »füllen« könnte. Darauf muss sich ein jeder Unterricht einstellen – gleichgültig, wann die Kinder eingeschult werden und ob sie altersgleich oder jahrgangsgemischt unterrichtet werden. □

Hans Brügelmann,
Fachreferent für schulische Qualitätsentwicklung im Grundschulverband

Anmerkung

(1) Eine detaillierte forschungsmethodische Kritik des Instituts für Schulqualität (Berlin und Brandenburg) findet sich hier: www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/bildungspolitik/neuegrundschulauswertung_merkens_2012_09_stellungnahme_isq_2012_09_11.pdf

Aktivitäten der Zivilgesellschaft für die Entwicklung einer inklusiven Schule

Wenn man sich täglich in der Schule müht, in heterogenen Lerngruppen allen Kindern gerecht zu werden, dabei zwangsläufig ständig auftauchende Probleme zu bewältigen und Unzulänglichkeiten mancher Rahmenbedingungen zu verkraften hat, entsteht zum Teil das Gefühl, man sei bei der Umsetzung des hohen Anspruchs, eine inklusive Schule zu entwickeln, »allein gelassen«. Deshalb wollen wir in »Grundschule aktuell« laufend berichten, was alles für die Umsetzung der UN-Behindertenrechtskonvention (BRK) getan wird, welche ermunternden Beispiele Schulen geben, was sich in den Bundesländern entwickelt, welche bundesweiten politischen und zivilgesellschaftlichen Aktivitäten es gibt; aber natürlich auch, was wir kritisch sehen, anmahnen und einklagen müssen.

Ich will in diesem Beitrag über die Arbeit der **BRK-Allianz** informieren.

Mit der Ratifizierung der UN-Behindertenrechtskonvention 2009 hat diese für die Bundesrepublik Deutschland Geltung als Bundesrecht – verbindlich für Bund, Länder und Gemeinden. Die BRD hat sich damit auch verpflichtet, Rechenschaft über die Umsetzung der BRK abzulegen. Diese Rechenschaftslegung erfolgt vor dem UN-Fachausschuss für die Rechte von Menschen mit Behinderungen in Genf. Die Bundesregierung hat am 3. August 2011 einen Ersten Staatenbericht beschlossen, am 15. Juni 2011 einen Nationalen Aktionsplan vorgelegt. Diese werden voraussichtlich 2014 in Genf im Hinblick auf die Zielforderungen der BRK gewertet. Der Fachausschuss gibt nach der Prüfung seine Einschätzungen und Empfehlungen an den jeweiligen Staat zurück, als bedeutsame Hinweise für die weiteren Handlungen des Staates bzw. aller Staaten, die die jeweilige Konvention übernommen haben.

Die UN gehen davon aus, dass eine Staatenregierung natürlich im eigenen Interesse positiv berichtet. Sie sieht deshalb vor, dass auch die Zivilgesellschaft in Form von Nichtregierungs-Organis-



sationen (NGOs) wie auch Einzelpersonen einen »Parallelbericht« zum jeweiligen Staatenbericht erstellen und der Genfer Kommission vorlegen kann.

Im Januar 2012 hat sich in Deutschland eine »BRK-Allianz« gegründet, ein Bündnis von bisher über 70 Organisationen der Zivilgesellschaft. Es sind sowohl behindertenpolitisch arbeitende Verbände, Sozial- und Wohlfahrtsverbände als auch Berufs- und Fachverbände aus dem Bereich der allgemeinen Schule, Elternverbände und Gewerkschaften. Auch der Grundschulverband hat sich hier von Anfang an engagiert. www.brk-allianz.de

Inhaltliche Schwerpunkte des Parallelberichts

Orientiert an den §§ der BRK, befasst sich der Parallelbericht mit Bereichen wie: Gleichstellung und Antidiskriminierung, die Situation insbes. von Frauen, Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen, Bildung, der Anspruch an selbstbestimmtes Leben und die Teilhabe am politischen, öffentlichen und beruflichen Leben, Gesundheit und Pflege, Migration sowie rechtliche Aspekte.

In einer Plenumsversammlung im Januar 2013 wird die BRK-Allianz den erarbeiteten Bericht abstimmen und an den Genfer UN-Fachausschuss leiten.

● Aussagen zum Bereich Bildung – Schule

An diesem Berichtsteil hat der GSV aktiv mitgeschrieben. Wir konnten viele unse-

rer kritischen Positionen zum gegliederten, auslesenden deutschen Schulsystem einbringen. Die oft mangelhaften, zögerlichen und unkoordinierten Aktivitäten von Bund und Ländern bei der Entwicklung eines wirklich inklusiven Bildungswesens werden scharf kritisiert.

● Botschaften des Staatenberichts

Im Staatenbericht und Nationalen Aktionsplan wird dagegen oft der Eindruck vermittelt, dass die UN-BRK in vielen Lebensbereichen in Deutschland bereits realisiert sei, dass es keinen großen Umsetzungsbedarf gebe. Was das Bildungssystem angehe, würden durch das gegliederte Schulwesen und das ausgebaute Sonderschulsystem Kinder und Jugendliche mit und ohne Behinderung gut gefördert.

● »Universal Periodic Review«

Im Mai/Juni 2013 wird in Genf die Bundesregierung vor dem UN-Menschenrechtsrat im Universal Periodic Review (UPR) zur Umsetzung aller Menschenrechtsübereinkommen, also auch zur Umsetzung der BRK, berichten. Dieses Verfahren erfährt immer große politische und mediale Aufmerksamkeit. Die BRK-Allianz wird dazu ebenfalls einen kritischen Kurzbericht mit Auszügen aus dem großen Parallelbericht vorlegen. □

Ulla Widmer-Rockstroh,
Fachreferentin für Inklusion
im Grundschulverband

»Berg Fidel – Eine Schule für alle«

Ein besonderer Film über einen besonderen Ort

Drei Jahre lang hat die Regisseurin Hella Wenders vier Kinder der inklusiven Gemeinschaftsgrundschule Berg Fidel in Münster mit der Kamera einfühlsam begleitet. Das Ergebnis ist ein Dokumentarfilm, der uns zum Lachen und zum Weinen bringt, denn wir erleben den Alltag dieser Kinder in Schule, Familie und Stadtteil mit ihren Augen. Der gleichnamige Stadtteil gilt als sozialer Brennpunkt.

Für Anita, David, Jakob und Lucas ist diese Schule ein sicherer und verlässlicher Lern- und Lebensort. Dort lernen sie in altersgemischten Gruppen gemeinsam und für sich in der Begleitung ihrer Lehrerinnen und Lehrer. Sie üben, entdecken, erforschen, spielen, feiern und erleben dabei Freude, aber auch Ärger und Enttäuschungen. Sie verarbeiten dort Probleme, die im Schulalltag entstehen oder die sie aus ihren Lebenssituationen mitbringen. Berg Fidel ist Ort für Beziehung, Anerkennung und Unterstützung, für Herausforderung, Anstrengung und Erfahrung, für die ganzheitliche Entwicklung und Stärkung von Kindern.

Wir erleben die vier Kinder in wechselnden Situationen und Stimmungen und nie schiebt sich ein Kommentar vor das, was wir als Zuschauer sehen und hören. Die Regisseurin hat den Film durchgehend auf der Augenhöhe der Kinder gedreht. So sind sie immer Subjekte und nie Objekte für die Kamera. Ganz besonders kostbar und berührend sind die Momente, wenn die Kinder über sich selbst mit großer Ernsthaftigkeit sprechen und sich der Regisseurin anvertrauen.

David ist mit seinen vielfältigen Begabungen und seiner sozialen Kompetenz in Berg Fidel bestens aufgehoben. Das freie und selbstverantwortliche Lernen nutzt er, um phantasievolle Geschichten zu schreiben, komplizierte Rechenaufgaben zu lösen oder sich mit astronomischen Fragen zu beschäftigen. Selbstbewusst und locker geht er mit seinem eingeschränkten Seh- und Hörvermögen um und versteckt seine Behinderung nicht.

In Berg Fidel ist auch Jakob willkommen. Er ist Davids jüngerer Bruder und Träger des Down-Syndroms. In der Schule braucht David sich nicht um seinen Bruder zu kümmern. Das machen die MitschülerInnen. Sie nehmen großen Anteil an Jakob und seinen Lernfortschritten. Umgekehrt steckt er alle an mit seiner Lebensfreude und seiner großen Leidenschaft für Autos. Er kann gut trösten, sagen die Kinder über ihn. Aber er kann auch nerven, und das erlebt David zuweilen als ausgesprochen störend. In der Schule lernt Jakob Unterstützung anzunehmen, einzufordern, aber auch abzulehnen, wenn es ihm zu viel wird.

Lucas weiß alles über Automechanik und ist absoluter Experte für getunte Wagen. Er hält sich trotzdem für »doof«, weil er länger braucht, bis er die Aufgaben selbstständig lösen kann. Dass die Schule für die Kinder ein sozialer, persönlicher und kognitiver Entwicklungsraum ist, tut ihm gut.

Anita ist Roma und mit ihren Eltern und Geschwistern aus dem Kosovo nach Deutschland geflüchtet. Sie träumt davon, ein Topmodel zu werden. Zuhause muss sie sich um ihre Geschwister und den kleinen Bruder kümmern.

Als ihre Familie zusammen mit anderen Romafamilien des Stadtteils abgeschoben werden soll, gibt ihr die Schule rückhaltlose Unterstützung. Lehrer, Eltern und Kinder demonstrieren für das Bleiberecht.

Während die Abschiebung von Anita und ihrer Familie abgewendet werden kann, nähert sich für die vier das unabwendbare Schicksal aller Grundschulkinder in Deutschland. Anita, David, Jakob und Lucas werden gegen ihren Willen am Ende von Klasse 4 voneinander getrennt werden.

Anita hat mit dem Lernen Schwierigkeiten und muss sich auf den Besuch der Förderschule einstellen. Der Film begleitet sie bei ihrer ersten Begegnung mit ihrer zukünftigen Schule. Die Kamera fängt szenisch die ganze Absurdität dieser schulbürokratischen Maßnahme ein. Wir erleben in Anitas Gesicht den schmerzhaften Abschied von allem, was ihr bislang vertraut ist und sie gestärkt hat. Für Lucas steht dagegen die Realschule an, und David, der Ablehnungen von zwei Gymnasien erhalten hat, wird die Montessori-Gesamtschule besuchen. Nur Jakob darf noch ein Jahr lang in Berg Fidel bleiben.

Am Ende bleiben wir zurück mit der Frage, warum wir so mit unseren Kindern umgehen und ihnen die sinnlose Trennung antun. Die Kinder sagen uns, was das Richtige ist, und geben den Wunsch mit auf den Weg, dass Berg Fidel eine Modellschule von 1–13 wird. Im Nachspann erfahren wir, dass die Schule dafür ein Konzept entwickelt hat, und es nun an der Politik ist, dies zu ermöglichen.

Hella Wenders ist es mit ihrem ersten abendfüllenden Film nach ihrem Studium an der Deutschen Film- und Fernsehakademie in Berlin wunderbar gelungen, den sperrigen Begriff »Inklusion« in Bilder zu übersetzen. Sie lässt uns ahnen, welch eine Bereicherung es für unser Leben brächte, wenn wir das Miteinanderleben lernten wie in Berg Fidel. □

Dr. Brigitte Schumann,
Bildungsjournalistin,
ifenici@aol.com



Der Film startete im September 2012 bundesweit im Verleih von W-film.

Alle Kinotermine, inklusive Sonderveranstaltungen, werden laufend aktualisiert und sind zu finden unter:

www.kinotermine.bergfidel.wfilm.de

Lokale Unterstützung für den Film sowie Sonderveranstaltungen im Kino mit Expertendiskussion können mit dem Verleih abgesprochen werden.

Kontaktadresse: W-film, Senta Koske, T. 02 21 / 2 22 19 92, presse@wfilm.com

Grundschulverband zum IQB-Ländervergleich

Ländervergleich reduziert sich auf Länderranking

Maresi Lassek, die Vorsitzende des Grundschulverbands, zog in einer Pressemitteilung ein erstes Fazit aus den Diskussionen um den IQB-Ländervergleich: »Es kam, wie es kommen musste: der Ländervergleich wird in der Öffentlichkeit unzulässig verallgemeinert als Erfolgs- bzw. Misserfolgsmesser für die Grundschulen in den Bundesländern. Die Rede von ›Siegern‹ und ›Verlierern‹ macht die Runde.«

Die »Spitzengruppe« fühlt sich bestätigt und bezieht den Erfolg auf Bildungspolitik, Schulstruktur, didaktische Konzepte und die Bildungsfinanzierung in ihrem Bundesland. Die »Verlierergruppe« gerät in eine umfassende Rechtfertigungssituation mit dem Ohnmachtsbewusstsein, die Grundvoraussetzungen hinsichtlich sozioökonomischer und soziokultureller Voraussetzungen und damit letztendlich die Bildungsfinanzierung nicht ändern zu können.

»Ist der Ländervergleich«, fragt Lassek, »nicht schlicht ein Armuts- und Reichtumsbericht mit Bestandsaufnahme am Ende der Grundschulzeit? Eine Studie wie andere zuvor, welche die Unterfinanzierung des Elementar- und Primarbereichs genauso zeigt wie die negativen Folgen des Föderalismus im Bildungsbereich?«

Dass ihre Kinder sozusagen »untergeordnet« sind, was das verlangte Wissen und Können betrifft, wussten die Lehrer/innen in den sozialen Brennpunkten schon lange vor VERA: Sie sehen es Tag für Tag und leiden darunter. Ob es nun – um im Bild zu bleiben – 10,5 Kilo sind (oder 8,2 oder 6,7), ändert nichts an ihrem Problem. Sie wollen wissen, was helfen könnte. Und dann wollen sie diese Hilfe auch bekommen. Stattdessen hören sie nur, dass die Messungen verfeinert werden.

Immerhin kann dem Ländervergleich die Absicht zugutegehalten werden, die Benachteiligungsfaktoren für Schülerinnen und Schüler differenzierter zu erfassen. So zeigt sich bei

Beschränkte Sicht

Als Beispiel ein Zitat aus der Hannoverschen Allgemeinen Zeitung vom 6. 10. 2012: »Für die Studie (...) hat das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) im Auftrag der Kultusministerkonferenz mehr als 27.000 Viertklässler an insgesamt 1300 Grund- und Förderschulen in Mathematik, Lesen und Rechtschreibung getestet. In Niedersachsen waren 80 Schulen beteiligt, darunter vier Förderschulen. (...) Beim Lesen erzielt Niedersachsen 503 Punkte und ist damit etwas besser als der Länderdurchschnitt von 500 Punkten, das reicht für Platz 6. Bayern kommt auf 515 Punkte. Beim Rechnen liegt Niedersachsen kurz unter dem Durchschnitt und landet auf Rang 7.«

den Gegenpolen »Spitzenreiter« und »Verlierer«, dass z.B. Bayern genauso wenig erfolgreich mit Risikoschülern umgehen kann wie die Stadtstaaten am Ende der Skala. Nur sind die Anteile von Risikoschülern enorm unterschiedlich: In Bremen und Hamburg kommen fast fünfzig Prozent der Grundschüler aus Zuwandererfamilien und dies häufig gekoppelt mit Armutsbedingungen. Eine völlig andere Konstellation finden wir in den oberen Rängen, zumal sich auch die nationale Herkunft und damit das kulturelle Kapital der Migrantengruppen deutlich unterscheiden. Insofern sind deren Anteile auch rein quantitativ nicht vergleichbar.

Prof. Dr. Hans Brügelmann, Fachreferent beim Grundschulverband, resümiert aus der Sicht der Grundschulforschung: »Der Ländervergleich misst Fachwissen in Deutsch und Mathematik unter engen Zeitvorgaben innerhalb der Testsituation in einer Form, die in hohem Maße sprachabhängig ist. Für Kinder, die zweisprachig aufwachsen und in ihrer Fremdsprache Deutsch alphabetisiert wurden, bedeuten Textaufgaben damit auch am Ende der 4. Klasse noch eine erhebliche Zusatzanforderung.« Ihr Sprachkompetenzlernen entspricht in der Regel noch nicht so weit der Altersnorm, wie es z.B. schnelles Lesen oder die Interpretation komplexerer Sachverhalte unter engen Zeitvorgaben verlangen. Damit werden folglich nicht ihre tatsächlichen Kompetenzen erfasst, genauso wenig wie Kompetenzen für das Lernen, also Selbstverantwortung, Selbständigkeit, Teamfähigkeit u.a. Es geht hier ledig-

lich um Ausschnitte des fachlichen Wissens und Könnens.

Der Grundschulverband fordert, bei der Interpretation der Ergebnisse des Ländervergleichs auf eine differenzierte Auswertung zu achten und sorgsam geprüfte Schlüsse zu ziehen. Im Zentrum muss die Verbesserung und gerechtere Verteilung von Bildungsressourcen über Ländergrenzen hinweg stehen (Hemmschuh Föderalismus).

Am Umgang mit den Ergebnissen des Ländervergleichs wird sich die Solidarität der Kultusminister und deren Weitsicht messen lassen müssen. Es geht um das Bildungsrecht jedes einzelnen Kindes!

Die deutschen Grundschulen sind im internationalen Vergleich erfolgreich, obwohl sie – gemeinsam mit den Kitas – die höchst anspruchsvolle Aufgabe der Zweitsprachförderung zusätzlich zu bewältigen haben. Maresi Lassek: *»Leisten wir uns also gut ausgestattete Grundschulen und geben wir ihnen die notwendige Unterstützung.«* □

Sylvia Reinisch,
Geschäftsführerin des
Grundschulverbandes

P.S.: In der Frage der Unterrichts- und Schulentwicklung zeigt der Grundschulverband über das Netzwerk »Starke Grundschulen« ein System auf, Schulen miteinander in Kontakt zu bringen und sich gemeinsam auf den Weg zur Schulentwicklung zu machen: www.starke-grundschulen.de



Bayern

Vorsitzende: Dr. Gudrun Schönknecht, Pfirsichweg 37b, 86169 Augsburg
www.grundschulverband-bayern.de

Bayern hat einen neuen Vorstand gewählt

Am Freitag, 15. Juni 2012 fand eine Mitgliederversammlung der Landesgruppe Bayern des Grundschulverbandes an der Universität Augsburg statt.

Die bisherige Vorsitzende der Landesgruppe, Prof. Dr. Gudrun Schönknecht, stellte den Rechenschaftsbericht der vergangenen Wahlperiode vor, der im Anschluss von den teilnehmenden Mitgliedern diskutiert und gewürdigt wurde. Danach wählten die Anwesenden den neuen Vorstand der bayerischen Landesgruppe:

Gabriele Klenk (Vorsitzende), Bianca Ederer, Susann' Rathsam, Petra Hiebl (1. Delegierte), Martina Tobollik, Eva Sedelke, Jeannette Heißler (2. Delegierte)

Aus dem Vorstand schieden aus: Prof. Dr. Gudrun Schönknecht, Dr. Katharina Dübgen, Renate Eggert-Vockerodt, Dr. Christina Mahrhofer-Bernt, Fred Völker
Ihnen allen herzlichen Dank für die engagierte Arbeit für den Grundschulverband innerhalb der letzten Jahre.

Schwerpunkte unserer Arbeit bis 2016

In einer intensiven Konferenz im August wurden die inhaltlichen Schwerpunkte der Landesgruppenarbeit für die Jahre 2012 bis 2016 vereinbart, diese werden u. a. sein:

● Netzwerkarbeit

In Kooperation mit dem BLLV entwickelt die Landesgruppe einen gemeinsamen Standpunkt zum Thema »Heterogenität leben«, weitere gemeinsame Gespräche zu aktuellen bildungspolitischen Themen wie z. B.

Inklusion und Lehrerbildung sind geplant. Außerdem wird die Landesgruppe weiterhin das Netzwerk »Starke Schulen« in den Regierungsbezirken unterstützen, damit »starke« bayerische Grundschulen von diesem bundesweiten Netzwerk profitieren können (www.starke-grundschulen.de). Auch die *Vernetzung der einzelnen bayerischen Regionalgruppen* wird angestrebt, z. B. sollen die Regionalgruppenleiter zu den Landesgruppentreffen einmal jährlich mit eingeladen werden. Ein weiterer Schwerpunkt beinhaltet die bereits begonnene Kooperation mit dem Elternverband.

● Fachlichkeit stärken

Seit Jahren stärkt der Grundschulverband durch *regelmäßige Veranstaltungen* erfolgreich die bayerische Lehrerbildung, indem er Tagungen zu aktuellen Bildungsthemen anbietet. Die Herbstfachtagungen 2012 beinhalten die Themen »Lernwerkstätten« und »Kompetenzorientierung« (nähere Informationen unter www.grundschulverband-bayern.de). Die *Bildungsreisen* der Landesgruppe Bayern (Ostern 2012 nach Südtirol) finden weiterhin statt, um aktuelle pädagogische Entwicklungen, auch über die Landesgrenze hinweg, erleben und weiterentwickeln zu können. Dabei spielt der Austausch und bleibende Kontakt eine wichtige Rolle.

● Homepage und Öffentlichkeitsarbeit

Auf der Homepage des bayerischen GSVs werden diverse Standpunkte zu aktuellen Themen veröffentlicht. Sie finden dort ebenfalls die *Termine und Tagesordnungen der Landesgruppensitzungen*. Gerne können Sie sich



Der neue Vorstand der bayerischen Landesgruppe (v. l. n. r.): Gabriele Klenk (Vorsitzende), Bianca Ederer, Susann' Rathsam, Petra Hiebl (1. Delegierte), Martina Tobollik, Eva Sedelke, Jeannette Heißler (2. Delegierte)

mit Beiträgen einbringen, schreiben Sie hierzu einfach eine Mail an uns. Ein weiteres Bestreben für die Zukunft wird sein, Literaturhinweise auf interessante, bildungsrelevante Fachartikel zu geben.

● Aktuelles

Darüber hinaus ist es der Landesgruppe Bayern ein großes Anliegen, über ausgewählte bildungspolitische Entwicklungen und Zielsetzungen zu informieren. Dazu gehören beispielsweise die Maßnahmen zum Erhalt kleiner Grundschulen insbesondere im ländlichen Raum durch einen sogenannten Demografiezuschlag im Bereich der Lehrpersonalversorgung, die Berücksichtigung der Wünsche von Eltern und Sachaufwandsträgern im Zusammenhang mit der verstärkten Bildung jahrgangsgemischter Klassen bei einer Mindestgesamtzahl von 26 Schülerinnen und Schülern in zwei jahrgangskombinierten Klassen einer Grundschule.

In jahrgangstreuen Klassen sehen die Richtlinien zur Klassenbildung eine Mindest-

schülerzahl von 13 Schülerinnen und Schülern pro Klasse vor. Wenn dies nicht in jeder Jahrgangsstufe möglich ist, werden vom zuständigen Schulamt Kombinationsformen der Jahrgangsstufen 1/2, 2/3 und 3/4 standortspezifisch abgestimmt. Trotzdem müssen auf Grund der demografischen Entwicklungen kleine Schulhäuser geschlossen werden, wenn sie eine unselbstständige Außenstelle einer mehrhäusigen Grundschule sind und die Mindestschülerzahlen für ihren Standort nicht aufbringen können.

Es gibt viel zu tun! Unterstützen Sie den neuen Landesgruppen-Vorstand und schreiben Sie Wünsche und Anregungen an: gabriele.klenk@grundschulverband-bayern.de.

Für die Landesgruppe: Jeannette Heißler, Petra Hiebl, Susann' Rathsam, Martina Tobollik



Baden-Württemberg

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

Neu: Newsletter

Seit April verschickt Hans Brügelmann im Namen des Vorstands an alle Mitglieder in Baden-Württemberg einen monatlichen Newsletter mit aktuellen Nachrichten und weiterführenden Anlagen. Sollten Sie diese Rundmails bisher nicht erhalten haben, aber interessiert sein, schicken Sie bitte Ihre Mailadresse an hans.bruegelmann@gmx.de.

Zwischen Hoffnung und Ernüchterung

Nach einigen Anläufen und diversen Terminänderungen hatte die Landesgruppe im April die Möglichkeit zu einem Gespräch mit der Kultusministerin der grün-roten Landesregierung, Frau Gabriele Warminski-Leitheußer. In angenehmer Atmosphäre konnte die Landesgruppe Knackpunkte der Grundschule ansprechen.

Unsere Anliegen stießen dabei auf Interesse und Akzeptanz, so dass wir nach dem Gespräch sehr zuversichtlich waren. Jetzt allerdings scheint uns die Realität eines Besseren zu belehren. Die angekündigte Streichung von 10 500 Lehrerstellen in Baden-Württemberg in den nächsten Jahren, die schon deutlich spürbaren, teilweise empfindlichen Kürzungen im Ergänzungsbereich über alle

Schularten hinweg lassen die mit dem Regierungswechsel verknüpften Hoffnungen zusehends schwinden.

Die Landesgruppe wird im Gespräch mit der Politik bleiben und weiterhin versuchen, die Entwicklung der Grundschule voranzubringen. Wir werden weiter berichten.

Für die Landesgruppe:
Edgar Bohn



Berlin

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

Einschulen mit fünf oder sechs?

Jahrgangsmischung ade?

In den Berliner Medien geht es vordergründig um von Professor Hans Merckens (FU) neu ausgewertete Daten aus den Studien »BeLesen« und »GO« zum Leistungsstand von Grundschulern. Offensichtlich verlocken die in den Jahren nach PISA gewachsenen Datenfriedhöfe zu immer neuen Auswertungen unter neuen Gesichtspunkten. Ob dies immer den wissenschaftlichen Ansprüchen genügt, sei dahingestellt. In der Kritik ist aber gleichermaßen auch ein wesentliches Element der Grundschulreform von 2004/2005: *Jahrgangsübergreifendes Lernen und mehr Flexibilisierung in der Schulanfangsphase.*

Vergessen scheinen die Beweggründe, die zu einem früheren Einschulungsalter und zur flächendeckenden Einführung des jahrgangsübergreifenden Unterrichts führten. Nicht wenige, die sich in die Diskussion einschalten, gehen immer noch von der irrigen Annahme aus, man müsse nur warten und

dann seien alle Kinder gleichermaßen mit ihrem sechsten Geburtstag schulreif.

Mit der Einschulung der Fünfeinhalbjährigen war damals die Verantwortung für die Schulfähigkeit der Kinder zwischen den Kitas und den Schulen gesetzlich klar getrennt worden. Jahrgangsmischung, mehr Flexibilität beim Überspringen oder beim längeren Verweilen in einer Jahrgangsstufe – ohne das Stigma des Sitzenbleibens – waren die schulpädagogischen Konsequenzen. Die immer schon vorhandene große Heterogenität von Kindern, insbesondere auch unter dem Aspekt der Milieus, aus denen sie kommen, zwang uns zum Umzudenken. Wir alle wissen, kein leichtes Unterfangen in Zeiten der knappen Haushalte. In den Medien werden Fragen aufgeworfen: *Sind Kinder mit fünfeinhalb reif für die Schule? Lernen Kinder wegen der allzu heterogenen Lerngruppen in JÜL zu wenig? Früh eingeschult – seltener auf das Gymnasium?*

Die letztgenannte Überschrift einer Berliner Tageszeitung zeigt die Befindlichkeit der bildungsnahen Eltern.

Die Anzahl der Schulen wächst, die das jahrgangsübergreifende Lernen rückgängig machen wollen. Die Kritik an den Möglichkeiten der Schulen in der Stadt, mit der größer werdenden Heterogenität umgehen zu können, wächst. Auch die Anzahl der zurückgestellten Kinder steigt rapide an. Es sind in der Regel die Eltern, die ihren Kindern sowohl ein förderliches Zuhause als auch Plätze in gut ausgestatteten vorschulischen (Privat-) Einrichtungen bieten. Es sind auch diese bildungsnahen Eltern, die die zunehmend größer gewordenen Schlupflöcher in den gesetzlichen Bestimmungen zur Zurückstellung vom Schulbesuch finden und für ihre Sprösslinge nutzen. Benachteiligte Kinder aus schwierigen Lebensverhältnissen sind auf systematische Bildungsangebote in ausreichend gut aufgestellten öffentlichen Bildungseinrichtungen angewiesen. Ob nun

mit fünfeinhalb in einem Kita- oder einem Schulgebäude, darauf kommt es sicherlich nicht an. Wichtig ist aber, wie es in den Einrichtungen gelingt, ihren jeweiligen Bildungsauftrag erfolgreich umzusetzen. Da die Umsetzung der veränderten Schulanfangsphase nie wissenschaftlich (schulaufsuchend!!!) begleitet wurde, fehlt es der Schulverwaltung heute in Berlin an guten Argumenten für die auf den Weg gebrachte Reform. Es reicht eben nicht, die wissenschaftliche Qualität des Zahlenvergleichs von Hans Merckens anzuzweifeln. Die Berliner Bildungspolitik dürfen nicht länger die Augen davor verschließen, dass tief greifende Reformen nur erfolgreich umgesetzt werden, indem man sie kontinuierlich unterstützend begleitet. Eine gelungene Umsetzung der Grundschulreform von 2004/2005 hätte uns schon sehr viel weiter auf dem Weg zur inklusiven Schule gebracht.



Brandenburg

Vorsitzende: Denise Sommer, Weinbergweg 21, 15834 Rangsdorf
www.gsv-brandenburg.de

Brandenburger Grundschultag »Vielfalt fördern in einer Schule für alle«

Auf dem Weg zu einer Schule für alle wird auf verschiedenen Ebenen immer wieder von allen Beteiligten der Bedarf an Fortbildung und Unterstützung stark hervorgehoben und eingefordert. Einen wichtigen Beitrag dazu leistete der diesjährige Grundschultag zur Thematik »Vielfalt fördern in einer Schule für alle«, der am 24.09.2012 in Ludwigsfelde als Kooperationsveranstaltung von LISUM und Grundschulverband stattgefunden hat. Mehr als 150 Lehrkräfte folgten der Einladung und diskutierten, wie wichtig eine gemeinsame Grundhaltung gegenüber den Kindern und ein ineinander greifendes, abgestimmtes Vorgehen aller Beteiligten ist. Im Mittelpunkt stand dabei der gemeinsame Austausch zu den vielfältigen Aspekten der individuellen Förderung.

Prof. Dr. Hans Wocken griff in seinem authentischen Vortrag Grundfragen einer inklusiven Pädagogik auf und machte die Unterschiede zwischen Integration und Inklusion deutlich. An Beispielen aus der Schulpraxis wurden wichtige Fragen wie »Was zeichnet eine inklusive Schule aus? Was charakterisiert einen inklusiven Unterricht? Wie sieht eine inklusive Bildungslandschaft aus?« bearbeitet. Einig waren sich alle Teilnehmer darüber, dass notwendige Veränderungen nicht allein von den Grundschullehrerinnen zu bewältigen sind. In sieben Arbeitsgruppen wurden anschließend ermutigende Praxisbeispiele insbesondere aus Brandenburger Schulen vorgestellt und reflektiert. Lehrerinnen, Schulleiterinnen, Beraterin-



Mehr als 150 Lehrkräfte folgten der Einladung zum Grundschultag in Ludwigsfelde. Nach einem Vortrag von Prof. Dr. Hans Wocken beschäftigten sich sieben Arbeitsgruppen insbesondere mit Praxisbeispielen zur individuellen Förderung.

nen und Referentinnen gewährten in den Arbeitsgruppen Einblick in ihre Schatzkästchen der individuellen Förderung und eröffneten unterschiedlichste Sichtweisen auf Planung, praktikable Handwerkszeuge und abgestimmtes pädagogisches Handeln an der Schule. Keine der vorgestellten Schulen hatte beim Punkt »0« angefangen – viele Schritte brauchten auch diese Schulen. Umso wertvoller sind ihre Erfahrungen auf ihrem Weg dorthin. Als weitere, wichtige zu bearbeitenden Themen wurden Fragen der Unterrichtsgestaltung besonders in den Klassen 5 und 6 sowie die Leistungsbewertung in einer Schule für alle gewünscht. Für uns als Landesvorstand war es wichtig, zum Abschluss der Tagung vor dem Hintergrund der »Acht Forderungen zur Bildungsgeerechtigkeit – allen Kindern gerecht werden« den Brandenburger Weg zur Inklusion zu reflektieren. Zum einen konnte an die in den vielen Beispielen der Tagung deutlich gewordene

wertschätzende Haltung gegenüber den Schulen und Beteiligten angeknüpft werden. Zum anderen wurde aber auch deutlich, dass Grundschulen bereits vorhandene Freiräume noch zu wenig nutzen (können). Der Anspruch, allen Kindern gerecht zu werden, ist nach wie vor eine sehr große Herausforderung. Hier brauchen Brandenburger Schulen vor allem Rückenstärkung seitens der Bildungspolitik und eine breite Diskussion zum Leistungsbezug in der Gesellschaft. Eine der rückenstärkenden Botschaften, nicht nur für die 83 Pilotschulen, wäre die verbindlich geregelte Perspektive der Entwicklung einer notenfreien inklusiven Grundschule. Die hohe Resonanz und das überaus positive Feedback zu unserem diesjährigen Grundschultag zeigen den hohen Fortbildungsbedarf. Wenn der diesjährige Grundschultag, der im zwanzigsten Jahr des Bestehens der Brandenburger Landesgruppe stattfand, als »eine sehr gut organi-

sierte Tagung mit exzellenten Referenten und vielen praktischen Tipps« reflektiert wird, motiviert uns das sehr. Gern greifen wir die Anregungen auf, diese Fortbildung als eine Reihe mit den Themen Unterricht und Leistungsbewertung in einer Schule für alle fortzusetzen.

Für die Landesgruppe:
Marion Gutzmann,
Denise Sommer



Vorstandssitzung

Donnerstag,
29. November 2012
LISUM Ludwigsfelde,
16.30 Uhr



Hamburg

Vorsitzende: Susanne Peters, Güntherstraße 10, 22087 Hamburg,
susanne.peters@gsvhh.de; www.gsvhh.de

Senator stellt Bedeutung von Lernentwicklungsgesprächen in Frage

Zu Beginn seiner Amtszeit kündigte Schulsenator Ties Rabe an, die vielfältigen Aufgaben von Lehrerinnen und Lehrern einer »Aufgabenkritik« zu unterziehen und damit eine Grundlage für die Überprüfung zu schaffen, welche Aufgaben Aufwand und Nutzen eventuell nicht rechtfertigen. Das Ziel, den Arbeitsalltag durch den Abbau von Verwaltungsaufgaben zu erleichtern, wurde einhellig begrüßt. Die vorgelegten Veränderungsvorschläge bringen

speziell für den Bereich der Grundschule leider keine tatsächliche Entlastung und setzen teilweise sogar Zeichen in die falsche Richtung. Die Lehrkräfte nicht zu drei, sondern nur zwei Präsenztagen am Ende der Sommerferien zu verpflichten, bietet keine wirkliche Zeitersparnis. Die anfallenden Vorbereitungsarbeiten für das neue Schuljahr müssen dennoch erledigt werden. Dass das zweite verbindliche Lernentwicklungsgespräch ab dem kommenden Schuljahr nur noch optional sein soll, halten wir allerdings gerade-

zu für kontraproduktiv. Lernentwicklungsgespräche sind auch in der Grundschule ein wichtiges Instrument, um mit Kindern und Eltern gemeinsam über die Lernentwicklung in das Gespräch zu kommen und nächste Lernziele gemeinsam zu kommunizieren. Es wäre aus unserer Sicht noch effektiver, sie dreimal jährlich zu führen, weil für ein Grundschulkind schon ein halbes Jahr ein langer Zeitraum ist. Dem Ziel, Schule und Unterricht zu stärken und den Lehrerinnen und Lehrern mehr Möglichkeit zu geben, sich auf die wichtigen

Bildungs- und Erziehungsaufgaben zu konzentrieren, dienen diese Arbeitserleichterungen leider kaum.

Für die Landesgruppe:
Marion Lindner



Tagung:
»Ganztagsschule – ganz toll oder ganz blöd?«
April 2013



Mecklenburg-Vorpommern

Vorsitzender: Ralph Grote, Hasengang 3, 17309 Pasewalk;
ralphgrote@aol.com

Gesprächsrunde mit dem Bildungsminister

Am 6. September 2012 traf sich der Vorstand der Landesgruppe mit Minister Brodkorb nach dem Treffen im Januar zu einer zweiten Gesprächsrunde zu aktuellen schulpolitischen Fragen. Es zeichnet sich ab, dass nach Empfehlung der Expertenkommission die Grundschulen des Landes in die Lage versetzt werden sollen, Kinder mit Schwierigkeiten in den Bereichen Lernen, Sprache und soziale und emotionale Entwicklung aufzunehmen und erfolgreich zu unterrichten. Das ist an den Schulen unseres Landes bereits jetzt Realität. Jedoch passiert dies unter Bedingungen, die für ein erfolgreiches Lernen nicht förderlich sind. Schule braucht die Möglichkeit einer zeitnahen Diagnostik der Kinder, eine umfassendere Ressourcenzuweisung in Stunden und Personal, eine gute Begleitung der Lehrkräf-

te, um Überlastungssituationen zu vermeiden.

Die Realität sieht anders aus. So werden große Schulen durch die Stundenzuweisung benachteiligt. Unserer Auffassung nach muss der »Stundensockel« den Schülerzahlen mehr Rechnung tragen. Es zeigt sich auch, dass die zugewiesenen Stunden im Zusatzbedarf nicht für eine adäquate Förderung von Kindern genutzt werden. Beispielsweise erhält ein Schüler für die Förderung im Bereich der emotionalen und sozialen Entwicklung 0,3 Stunden. Dies macht bei drei Schülern 0,9 Stunden, die dann in der Zuweisung abgerundet werden, so dass null Stunden für diesen Bereich zugewiesen werden.

Im Gespräch mit dem Minister wiesen wir auf die Möglichkeit eines sozialraumbedingten Zuschlages für Schulen in Brennpunktgebieten hin. So könnte eine Schule mit besonderen

Bedarfen eine bessere Ressourcenzuweisung erhalten. Nach Aussage des Ministers sind diese Fragen Inhalt von Forschungsaufträgen der Universität Rostock. Um besondere Förderbedarfe der zukünftigen Erstklässler festzustellen, sollen die Grundschulen des Landes die Schulfähigkeit einheitlich mit dem Göppinger sprachfreien Schultest feststellen. Wir weisen darauf hin, dass dieser Test seine größte Aussagekraft acht Wochen vor Schulbeginn erreicht. Dann sind allerdings die meisten Planungen für das neue Schuljahr abgeschlossen. Aus unserer Sicht ist die Zusammenarbeit mit den Kindertagesstätten und den Eltern vor der Einschulung immens wichtig, um sich ein komplexes Bild vom Kind machen zu können. Hier steht wiederum die Frage der Stundenzuweisungen und der Entlastungen für die Lehrkräfte.

Weitere Gesprächsthemen waren der Umgang mit den Nachteilsausgleichen für Schüler an Grundschulen, die Arbeit mit den Ergebnissen der VERA-Vergleichsarbeiten und die weitere Entwicklung der Vollen Halbtagschule im Lande.

Für die Landesgruppe:
Ralph Grote



Zweiter Inklusionskongress

Samstag,
24. November 2012
Universität Rostock
Im Zentrum steht die Frage, ob das Plädoyer einer inklusiven »Schule für alle« nicht konsequenterweise auch eine Auflösung des gegliederten Schulsystems zur Folge haben müsste. Über diese Frage diskutieren u.a. der Schulpädagoge Prof. Dr. Ulf Preuss-Lausitz und der Begabtenforscher Prof. Dr. Kurt Heller. Weitere Referenten sind Prof. Dr. Bernd Ahrbeck sowie Prof. Dr. Ursula Stinkes.



Rheinland-Pfalz

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

Grundschultag 2012

Auf eine gute Resonanz stieß der am 18. September 2012 an der Universität Koblenz-Landau auf dem Campus in Koblenz veranstaltete Grundschultag der Landesgruppe. Die Veranstaltung stand unter dem Motto »Lehren und Lernen im Anfangsunterricht«. Nach der Eröffnung durch den Landesgruppenvorsitzenden Werner Lang, dem Grußwort des Vizepräsidenten der Universität Prof. Dr. Peter Ullrich und den Ausführungen von Staatssekretär Hans Beckmann aus dem Bildungsministerium folgte ein Grundsatzreferat von Horst Bartnitzky. Er sprach unter der Überschrift »Individualisierung – Ja! Aber!« über die Irrwege falsch verstandener Differenzierung und Individualisierung. Derartig eingestimmt verteilen sich die fast 300 TeilnehmerInnen auf 18 Workshops, die in 2 Runden angeboten wurden, um sich dort in vielfältiger Weise mit ausgewählten Aspekten des Lehrens und Lernens im Anfangsunterricht auseinanderzusetzen. In der Mittagspause hatten die TeilnehmerInnen nicht nur Gelegenheit, auf dem Campus das schöne Spätsommerwetter zu genießen, sondern sich auch mit Anregungen und Material an den Ständen der Institutionen und Verlage zu versorgen.

Mitgliederversammlung der Landesgruppe

Die im Anschluss an den Grundschultag im Rahmen einer Mitgliederversammlung durchgeführten Neuwahlen brachten



Workshop-Produkte aus dem Workshop James Rizzi



folgende Zusammensetzung des Landesgruppenvorstandes:
Landesgruppenvorsitzender: Werner Lang
Kassenführung: Uli Dittrich / Carmen Lang
Delegierte: Werner Lang / Carmen Lang
Weitere Mitglieder: Julia Treiber, Barbara Spross, Nina Lossau-Groß, Heike Neugebauer, Martina Lummel-Deutsche, Monika Bäumer-Spahl, Sabine Büchel, Marie-Luise Wieland Neckenich, Thomas Trabus

Musikpraxis in der GS

Am Samstag, den 15. September fand zum zweiten Mal eine ganztägige Fortbildung zur Musikpraxis in der Grundschule mit Thomas Martin Klein (Taunusstein) statt. Die Landesgruppe hatte zu diesem musikalischen Weiterbildungstag in die GS St. Julian eingeladen. Der Referent zeigte vielfältige Möglichkeiten musikalischen Handelns auf und probierte diese dann in der sehr praxisorientierten Veranstaltung auch mit den 36 TeilnehmerInnen aus.

Für die Landesgruppe:
Werner Lang



Saarland

Vorsitzende: Katrin Jungfleisch, Großherzog-Friedrich-Str 133, 66121 Saarbrücken

Auftakt-Veranstaltung »Grundschrift« und Neuwahlen im Saarland

Am 25. September wurde die Landesgruppe des Saarlandes gleich zweifach aktiv: Katrin Jungfleisch gab in einer Auftakt-Veranstaltung zum Thema »Grundschrift« als Multiplikator erstmals in ihrer Landesgruppe weiter, was es grundlegend zur Grundschrift zu wissen gibt, und weckte bei den Anwesenden Interesse nach Mehr. Nach diesem ersten Einblick sind auch weitere Veranstaltungen rund um das Thema geplant. Die Idee, »direkt in Kollegien zu gehen und vor Ort zu informieren«, wurde ebenso in die weitere Planung aufgenommen. Doch dieser Einstiegs-Vortrag war nicht alles an diesem Dienstag im September: Es standen auch Neuwahlen an. Lilo Groll wollte nun definitiv ihre federführende Rolle als langjährige 1. Vorsitzende des Saarlandes abgeben. So standen schon lange Gespräche darüber an, wie es mit der Landesgruppe weitergeht und wer konkret den neuen Vorstand bilden könnte. Denn niemand im Saarland kennt den Grundschulverband so lange und gut wie Lilo Groll. Am Ende

war eines klar: Frau Groll kann durch niemanden ersetzt werden, vielmehr muss eine neue Formation versuchen, aus der geleisteten Arbeit und dem geebneten Weg das Beste mit auf einen neuen Weg zu nehmen (siehe Foto).

Lilo Groll gab in einer abschließenden Rede einige Dinge mit auf den Weg, die sich die Landesgruppe auch in Zukunft zu Herzen nehmen soll. Aber auch aus den Reihen der anwesenden Mitglieder kamen sofort Anregungen, wie es mit dem Grundschulverband im Saarland weitergehen und wie die Zusammenarbeit mit den anderen Landesgruppen ausgebaut und gestärkt werden könnte. So wäre ein Anliegen, die Zusammenarbeit der Referenten der Bundesländer durch häufigere Treffen effizienter zu machen. Aber auch Themen wie die in diesem Jahr anlaufende Grundschullehrer-Ausbildung an der Universität des Saarlandes rückten sofort in den Fokus der ersten Gespräche. Und das alles im Hinblick darauf, »allen Kindern gerecht zu werden« ... Der neue Vorstand hat also viel vor – und viel vor sich.



Die bisherige Vorsitzende Lilo Groll (3. von re.) mit dem neuen Vorstand (v. l. n. r.): Marc Prediger (2. stellvertr. Vorsitzender), Jutta Leicher (Schriftführer), Saskia Schönhöfer, Katrin Jungfleisch (1. Vorsitzende), Julia Beer, Sandra Behrend (stellvertr. Vorsitzende), Carolin Eifler (Schatzmeister)



Niedersachsen

Kontakt: www.gsv-nds.de



»Bausteine auf dem Weg zu einer inklusiven Schule« Informations- und Diskussionsveranstaltung mit anschließender Mitgliederversammlung

Mittwoch,
28. November 2012

Hotel Königshof
am Funkturm, Hannover,
Friesenstr. 65, Nordausgang
Hauptbahnhof
Lageplan: www.koenigshof-hannover.de

14.45 Uhr Beginn mit einem Stehkafee
15.15 Uhr Referat
Prof. Dr. Andreas Hinz
16.00 Uhr Rückfragen
16.20 Uhr 2 Praxisberichte
Ende ca. 17.30 Uhr, danach Mitgliederversammlung
Die Umsetzung der Inklusion wird in den kommenden Jahren eine zentrale Herausforderung für alle Schulen in Niedersachsen darstellen. Damit Inklusion gelingen kann, muss an die vorhandenen Strukturen und Ressour-

cen angeknüpft und zugleich mit einigem Mut Neuland beschritten werden. In die Thematik einführen wird uns Prof. Dr. Andreas Hinz, der uns in einem kurzweiligen Referat seine Gedanken zum Thema Inklusion darstellt. Er lehrt und forscht seit vielen Jahren zu Inklusion und inklusiver Pädagogik an der Martin-Luther-Universität in Halle. Anschließend stellen Ihnen zwei erfahrene Grundschullehrkräfte zu den Themen

Binnendifferenzierung und veränderte LehrerInnenrolle ihre Erfahrungen aus der Praxis vor. Danach wird noch ausreichend Zeit sein, um Fragen hierzu, aber auch darüber hinaus, zu stellen und zu diskutieren. Wir freuen uns auf Ihr Kommen! Um vorherige Anmeldung per Mail wird gebeten. Kontakt: c.toeller-weingart@ewetel.net
Für die Landesgruppe:
Dr. Eva Gläser



Schleswig-Holstein

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

Neue Horizonte für Bildung – Bildung für neue Horizonte

Die Ministerin Prof. Waltraud »Wara« Wende lud unter dem oben genannten Motto am 8. September 2012 zu einer großen Bildungskonferenz nach Kiel ein. Der Tagungsort war die Toni-Jensen-Gemeinschaftsschule. Dort arbeiteten 120 geladene Gäste aus verschiedenen bildungsrelevanten Gruppierungen und Verbänden in vier Workshops, um am Ende des Tages Plakatwände mit zahlreichen Ideen zu Schwerpunkten der Bildungspolitik für die weitere Auswertung zu hinterlassen. Unsere Landesgruppe war durch Andrea Keyser vertreten. In ihrer Begrüßungsrede betonte die Ministerin, dass die Architektur des Bildungssystems auf den Prüfstand gehöre. Es werde in der nächsten Zeit jedoch keinen radikalen Umbau geben, das Schulgesetz solle vorerst nicht angetastet werden. Der Bezug auf Wilhelm von Humboldt, Bildung als individuelles Bildungsrecht zu sehen, klang verheißungsvoll. Andersartigkeit zu

akzeptieren, den Umgang mit individueller Förderung im Lehramtsstudium zu lernen und eine bessere Verknüpfung von Fachwissen und Praxisbezug herzustellen, werden Aufgaben für die zukünftige Lehrerbildung sein.

Die sinkenden Schülerzahlen haben die Grundschulen bereits getroffen. In diesem Schuljahr gibt es eine Vielzahl von KollegInnen, die an eine benachbarte Grundschule abgeordnet wurden und somit an zwei Dienstorten tätig sind.

Da klang die Aussage der Ministerin, Bildungspolitik nicht ausschließlich unter dem Aspekt der volkswirtschaftlichen Rendite zu sehen, ein weiteres Mal verheißungsvoll.

In der Einladung hieß es: »Das Ziel muss sein, den Lebensraum Schule so zu organisieren, dass alle Kinder – unabhängig von ihren Startbedingungen – eine faire Chance haben, ihre kognitiven, sozialen und kreativen Kompetenzen bestmöglich zu entfalten.« Dafür sollte die Konferenz der Auftakt sein, um alle an Bildung Beteilig-

ten in einen Dialog zu bringen.

Diese Dialoge fanden dann unter fachkundiger Moderation statt.

Die Vertreterin unserer Landesgruppe arbeitete in den Workshops mit den Themen: »Gute Basis und Schulen« und »Lehrkräfte der Zukunft«. Es hingen an den Mindmaps am Ende auch Karten mit den Schlagwörtern »Grundschule ohne Noten, Abschaffung der Schularempfehlungen, zeitgemäße Lern- und Leistungskultur, eine Schule für alle Kinder, Leitbild für Lehrkräfte, Fokus auf die Grundschulen, Fokus auf die Personalversorgung an den Grundschulen, multiprofessionelle Teams« und »längere gemeinsame Grundschulzeit«. Inwieweit die Ergebnisse zukunftsweisend bearbeitet werden, bleibt abzuwarten. Erfreulich war der offene Austausch in den Gruppen, die von MitarbeiterInnen des Bildungsministeriums sowie der Ministerin und den Staatssekretären als »zuhörendes Bildungsministerium« begleitet wurden. Es soll

weitere Einladungen zum gemeinsamen Austausch geben.

Sollte am Horizont tatsächlich ein Lichtschein eines neuen Stils in der Bildungspolitik Schleswig-Holsteins aufleuchten? Bringt Ministerin Wende anklingend an ihren Namen einen Richtungswechsel in Gang? Das wäre letztlich wieder als verheißungsvoll zu bezeichnen.

Der Name »Wara« wird tatsächlich als Namenszusatz so geführt, wie oben im ersten Satz geschrieben.

Für die Landesgruppe:
Sabine Jesumann,
Andrea Keyser



Eröffnung des neuen

Lehrerbildungsinstituts
an der Universität
in Flensburg, Donnerstag,
1. November 2012
Audimax, 19.00 Uhr,
mit Reinhard Kahl



Mitglieder-
versammlung,
Vortrag Grundschrift,
Donnerstag,
15. November 2012 im
Martinshaus in Rendsburg



Sachsen-Anhalt

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

Ende August 2012 hatte die Landesgruppe Sachsen-Anhalt der dgs (Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik) eingeladen, um einen Austausch der Schulformen zum aktuellen Papier des Kultusministeriums »Weiterentwicklung des gemeinsamen Unterrichts in Sachsen-Anhalt« anzuregen und über aktuelle Tendenzen zu beraten. Anwesend waren neben den Mitgliedern des Vorstandes der dgs und dem Grundschulverband eine Vertreterin des Sekundarschullehrerverbandes und ein Vertreter des vds (Verein der Sonderschullehrer). Frau Thielebein (dgs) stellte die Situation der sprachauf-

fälligen Kinder dar. Da unsere SonderschullehrerInnen nicht mehr die Kindergärten besuchen dürfen und von sprachauffälligen Kindern vor der Einschulung keine sonderpädagogische Diagnostik gewünscht ist, kommt auf uns alle ein großes Problem zu. Erst nach der Schulaufnahme können diese Kinder sonderpädagogisch betreut werden. Denn die Praxis zeigt, dass die Kitas nicht oder nur gelegentlich mit Delphin 4 arbeiten. Im neuen Kita-Fördergesetz sollen die Sprachtests dann auch ganz gestrichen werden. Kinder mit extremen Artikulationsproblemen können nur innerhalb der

Stunden der präventiven Grundversorgung (die noch nicht einmal eine Sprachlehrerin durchführen muss) gefördert werden. Genügt das, um so sprechen zu lernen, dass erfolgreiches Lesen und Schreiben möglich ist? Unter unseren derzeitigen Bedingungen können solche Kinder nicht angemessen gefördert werden. Es bleiben für Kinder aus bildungsfernen Familien nur die Vorsorgeuntersuchungen beim Kinderarzt (sofern sie besucht werden) bzw. die Einschulungsuntersuchung ca. 16 Monate vor Schulbeginn. Ob dann die Eltern die Angebote nutzen, bleibt offen. Strukturen im pädago-

gischen Bereich gibt es nicht mehr. In diesem Schuljahr wurden in die Sprachheilschulen mehrere Klassen eingeschult. Ab nächstem Schuljahr fällt das nach heutigem Stand weg. Alle Teilnehmenden sind übereingekommen, eine Fachtagung des vds am 20. Oktober in Halle (Saale) zu nutzen, um gemeinsam öffentlich aufzutreten und in einem Papier u. a. zu diesem Problem Stellung zu beziehen. Den Standpunkt unserer Landesgruppe zur inklusiven Bildung in Sachsen-Anhalt können Sie einsehen unter: www.gsv-lsa.de
Für den Vorstand der Landesgruppe: Petra Uhlig



Thüringen

Steffi Jünemann, Hauptstraße 7, 99734 Nordhausen

Thüringen – Jahrgangsmischung in der Schuleingangsphase bleibt freiwillig

Ein Entwicklungsschwerpunkt an den Thüringer Grundschulen ist seit 1993 die Gestaltung einer flexiblen Schuleingangsphase. Nach Vorläuferprojekten startete 1999 der Schulversuch »Veränderte Schuleingangsphase« mit wissenschaftlicher Begleitung an 15 Grundschulen. Das Folgeprojekt »Optimierte Schuleingangsphase« an 25 Grundschulen wurde seit 2005 mit viel Kraft in das Transferprojekt »BeSTe« (Begleitete Schuleingangsphase in Thüringen entwickeln) investiert. In allen Schulamtsbereichen arbeiten Tandems, die die Schulen bei einer systematischen Entwicklung ihrer Schuleingangsphase unterstützen. Zahlreiche Fortbildungen und Qualifizierungskurse werden von den Pädagoginnen und Pädagogen durch-

geführt. Auch die Landesgruppe Thüringen setzt in den traditionellen Symposien immer wieder den Schwerpunkt auf Individualisierung. Heute stellen wir fest, dass rund ein Drittel der Thüringer Grundschulen die altersgemischte Schuleingangsphase praktiziert und damit gute Erfahrungen macht.

Das langfristige Ziel bleibt: *»Alle Grundschulen haben eine flexible Schuleingangsphase mit klassenstufenübergreifendem und gemeinsamem Unterricht.«* Wir werden weiterhin immer wieder deutlich darauf aufmerksam machen.

Mit der Überarbeitung der Thüringer Schulordnung konkretisierte sich die individuelle Förderung ab dem Schuljahr 2011/12 als verbindliches Prinzip. Neu sind u. a.:

- Bemerkungen zur Lernentwicklung, die jeder Schüler ab Klasse 3 zweimal

im Jahr zusammen mit dem Zeugnis erhält und die Aussagen zum Leistungsstand, zu sozialen Kompetenzen und zur Persönlichkeit des Kindes ermöglichen

- Nachteilsausgleich für Kinder mit Beeinträchtigungen bspw. in Sprache, Motorik und Sinneswahrnehmung
- Verbale Einschätzung der erbrachten Leistungen in der Schuleingangsphase

Aber:

- Altersmischung in der Schuleingangsphase bleibt freiwillig.

Innovative Schulen, engagierte Berater und auch ein Teil der Eltern fordern die verbindliche Einführung. Die Ursachen für die konträren Diskussionen vor der Festbeschreibung in der Schulordnung waren vielschichtig. Nicht alle Pädagogen sind vom Prinzip der Jahrgangsmischung überzeugt. Mehraufwand, Personal-

mangel und teilweise fehlende Veränderungsbereitschaft der Kollegen sind Hemmnisse dafür, dass Jahrgangsmischung besser ist als das Lernen in homogenen Gruppen. Expertisen über erfolgreiches Lernen in der Jahrgangsmischung müssen den Lehrer zügiger erreichen.

Wir als Landesgruppe Thüringen sehen die Notwendigkeit, mit guten Beispielen zu überzeugen, Schulen, die auf dem Weg sind, zu unterstützen und innovative Gedanken zu stärken. Altersmischung in der Schuleingangsphase bietet gute Möglichkeiten der flexiblen Verweildauer und somit jedem Kind die Chance einer bestmöglichen Entwicklung. Daran werden wir festhalten!

Für die Landesgruppe:
Katrin Heckert

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

Versandadresse

Ein Netzwerk für starke Grundschulen

Mit einer E-Mail-Aktion an alle knapp 17.000 deutschen Grundschulen informierte der Grundschulverband über seine »Aktion starke Grundschulen«.

In der Mail wurde der bundesweite Versand des Faltblatts zur Aktion angekündigt. Damit und mit dem folgenden Postbrief wurden alle Grundschulen über unser Projekt informiert.

Wir hoffen, dass sich viele Grundschulen, die sich »auf den Weg gemacht« haben, angesprochen fühlen und sich auf unserer interaktiven Schullandkarte eintragen und vernetzen.

In jeder Region des Landes gibt es »starke Grundschulen«: Schulen, in denen PädagogInnen Unterricht und Schulleben im Sinne einer ermutigenden Pädagogik gestalten; Schulen, die die Weiterentwicklung der Schulqualität als eigenaktiven Prozess verstehen und denen die plakative Forderung nach Entwicklung von gutem Unterricht auf der Basis von Qualitätskontrollen und Vergleichsarbeiten nicht genügt.

»Seit mehr als 40 Jahren«, heißt es in der E-Mail, »unterstützt der Grundschulverband Schulen in ihrem Bestreben, ein für alle Kinder förderliches Lernklima zu schaffen und die Schulqualität weiterzuentwickeln.« Dem folgt die Einladung:



Die Aktion »Starke Grundschulen« nimmt allmählich Fahrt auf. Inzwischen haben sich fast 60 Schulen in der interaktiven Landkarte eingetragen. Da entwickelt sich langsam eine Fundgrube für Ideen der »Schulentwicklung von unten«.

- »Profitieren Sie von den Leistungen eines starken Fachverbandes und lassen Sie Eltern und KollegInnen wissen, dass Sie Mitglied einer Gemeinschaft sind, die sich dem Anspruch »Allen Kindern gerecht werden« verpflichtet fühlt.«
- »Vernetzen Sie sich als Mitglied im Grundschulverband mit anderen Kolleg-

Innen und markieren Sie mittels eines verlinkten Pins den Standort und das Profil Ihrer Schule auf der interaktiven Landkarte.«

- »Befördern Sie den pädagogischen Dialog, indem Sie KollegInnen, Auszubildenden und Eltern Elemente guter Grundschularbeit zeigen.«
- »Zeigen Sie mit dem Schulschild »starke Grundschulen gemeinsam unterwegs« (siehe Abb.), dass im dialogischen Miteinander schulische Qualitätsentwicklung gelingt.«

Das Aktionsmotiv erhalten Sie kostenlos über unsere Geschäftsstelle: als Aufkleber im Format 30 x 21 cm zum Anbringen z. B. an der Schultür oder im Eingangsbereich der Schule – oder als Druckvorlage, mit der Sie ein Schulschild in Metall oder Acryl bei einem örtlichen Schildermacher in Auftrag geben können.

Wir bitten alle Leserinnen und Leser, diese – sowohl für den Verband wie für die Grundschulen – wichtige Aktion aktiv zu unterstützen.

