

# Wie Kinder selbstständiger werden können

## ... und wie »modernistischer« Unterricht dies verhindert

Kindern gerecht werden – das heißt für den Unterricht auch: Kinder bei der »*Selbstaneignung der Welt*« unterstützen und dabei berücksichtigen, dass ihre Vorerfahrungen und ihre Leistungsmöglichkeiten unterschiedlich sind. Leicht wird dieser Zusammenhang verkürzt auf das Prinzip *Individualisierung* als alleiniges didaktisches Kernprinzip; und dies wiederum wird beim Transport auf die Unterrichtsebene ebenso leicht verkürzt auf *Vereinzelung im Lernen*.

Die Folgen sind in vielen Klassen zu besichtigen. Nur einige Beispiele: Da besteht Rechtschreibunterricht aus dem individuellen Abarbeiten von Karteikarten-Aufgaben; da werden Unterrichtsthemen auf einer Vielzahl von Arbeitsblättern abgehandelt, die Kinder nun mit Laufzetteln nacheinander abarbeiten; da wird Fördern auf das Durcharbeiten eines Förderheftes reduziert. Der dirigistische Frontalunterricht wird vom Dirigismus des Materials abgelöst, die Autorität der Lehrkraft von der Autorität der Kartei. Der Effekt ist aber derselbe: Die Kinder sollen den vorgegebenen Anweisungen und Aufgaben folgen, wenn auch in individuellem Tempo und in selbst gewählter Reihenfolge.

Bei dieser Art von Vereinzelungs-Unterricht geraten zwei ergänzende Kernprinzipien aus dem Blick: die Eigenständigkeit der Kinder und die anregende Gemeinsamkeit des Lernens.

- Zur *Eigenständigkeit*:

»Damit sich Bildung ereignen kann, muss die Schule den Kindern die Gelegenheit eröffnen, ihren eigenen Fragen zu dieser Welt möglichst selbstständig nachzugehen und sie möglichst selbstständig einer (vielleicht zunächst nur vorläufigen) Lösung zuzuführen.« Mit dem Prinzip »Selbstaneignung der Welt« ist diese Forderung an guten Unterricht überschrieben. Ein Essential dieser Aussage ist der Wortteil »Selbst«. Er fordert die Eigenaktivität der Kinder heraus, mit der einschränkenden Formulierung »möglichst«, was bedeutet: mit dem auch individuell unterschiedlichem Maß an Unterstützung durch die Lehrkraft.

- *Zur Gemeinsamkeit des Lernens:*  
»Selbst« heißt nun aber nicht »allein«. Denn: »Obwohl sich Bildung bei jedem Kind individuell vollzieht, ist sie doch immer angewiesen auf Prozesse von Austausch und Dialog, von wechselseitiger Beratung und Unterstützung in der Gruppe ... Viele Ziele können nur in Solidarität und gemeinsamer Anstrengung erreicht werden.«

(Alle Zitate aus »Neun Prinzipien zeitgemäßer Grundschularbeit« des Grundschulverbandes, in diesem Band siehe S. 202.)

Moderner Unterricht und die derzeit in Mode gekommene Redeweise von »guten Aufgaben« müssen dieses Zusammenspiel der Kernprinzipien beachten. Wer sie verkürzt, wähnt sich vielleicht modern, ist aber bestenfalls modernistisch und bringt die Kinder um wichtige Lernchancen.

## Wie »Selbstaneignung der Welt« verhindert wird: das Beispiel einer Märchen-Werkstatt

In einer dritten Klasse ging es um das Thema Märchen. An die zwanzig verschiedene Arbeitsblätter lagen aus. Die Kinder hatten einen Laufzettel, auf dem die Blätter vermerkt waren, und sie arbeiteten sie nun in frei gewählter Reihenfolge ab.

### *Kleine Zwischenreflexion:*

Märchen – Geschichten aus einer Zeit, als das Wünschen noch geholfen hat. Eintauchen in eine Fantasiewelt, in der sich Wundersames ereignet, in der Tiere sprechen, in der Dinge und Sprüche verzaubern und erlösen. Märchen, in denen man sich in ängstliche und in tapfere Menschen einfühlt, in denen man mit ihnen bangt, wenn Böses geschieht und einen zittern macht, wenn man mit ihnen hofft, dass dieses Böse überwunden oder bezwungen werden muss, weil nur das zum guten Ende führt, wenn man miterlebt, wie genau dies dann geschieht. Märchen, in denen eine Gegenwelt entsteht, in der einem auch Vertrautes begegnet: Angst und Freude, Hass und Liebe, Einsamkeit und Geselligkeit ... Märchen, in denen die Hoffnung gestärkt wird, dass auch Menschen, die weniger gelten als andere, sich tapfer und beherzt in der Welt behaupten können, wenn sie nur wollen.

Nun also in der dritten Klasse die Märchen-Werkstatt. Woran arbeiten die Kinder? Auf einem Arbeitsblatt geht es um Märchensprüche, die den Märchennamen zugeordnet werden müssen, auf drei Arbeitsblättern sind die Abschnitte von Märchen verwürfelt und müssen in der richtigen Reihenfolge nummeriert werden. Die meisten Arbeitsblätter aber haben gar nicht das Thema Märchen zum Inhalt, sondern verfolgen andere fachliche Ziele.

## Mathematik: Rechnen im Märchenwald




### Rechnen im Märchenwald



7




Wie spät ist es im Märchenland ?

1. Gib zwei Uhrzeiten an !



2. Zeichne die Uhrzeiger ein !

22.12 Uhr      7.47 Uhr      16.38 Uhr      11.11 Uhr



»Wie spät ist es im Märchenwald?«, heißt ein Arbeitsblatt. Hier geht es um das Ablesen von Uhrzeiten, am Ende sogar um genaue Zeitberechnung: »Trage die Zeitdauer ein!« Und dann folgen die Zeiten: von 12.12 Uhr bis 12.52 Uhr, von 21.01 Uhr bis 22.02 Uhr. Nie und nimmer spielen genaue Zeiten in Märchen eine Rolle, Zeiten sind immer ungefähr, Tages-

zeiten folgen der Sonne und dem Mond. Hier vom Märchenwald zu sprechen, nimmt Märchen nur als Vorwand für eine Rechenübung.

Auf einem anderen Blatt gibt es Textaufgaben. »Als die Geißmutter ihre sechs Jungen aus dem Bauch des Wolfes befreit hatte, ließ sie alle sieben Geißlein Steine suchen. Jedes Geißlein brachte zwei Steine. Jeder Stein wog 2 Pfund. Die Mutter legte noch einen Stein von 5 Pfund hinzu. Wie schwer waren alle Steine zusammen?«

Dies ist eine Kinderverdummungsaufgabe. Wenn die Kinder bei dieser Aufgabenstellung mitdenken, dann müssen sie davon ausgehen, dass die Steine gewogen wurden, bevor sie in den Bauch des Wolfes gelangten, und dass die Steine offenbar gezielt auf 2-Pfund-Schwere hin ausgesucht wurden. Solches Mitdenken wird Kindern aber durch solche Aufgaben abgewöhnt, denn es führt zu unsinnigen Zusammenhängen und ist für das Lösen der Aufgabe gänzlich nutzlos. Sachaufgaben im Mathematikunterricht haben aber die genau entgegengesetzte Aufgabe: Sie sollen Lebensweltzusammenhänge mit Hilfe der Mathematik klären helfen, die Aufgabenstellung ist also ernst zu nehmen und Sachverständnis ist für das Lösen der Aufgaben unentbehrlich.

## Grammatik: Schneewittchen deckt den Frühstückstisch



### Satzglieder

Auf einem Arbeitsblatt sollen die bestimmten Artikel zu Nomen wie Angst, Ärger, Durst, Lust, Streit usw. gesetzt werden. In der Aufgabe darauf sollen Sätze nach Mustern gebildet werden, in denen die Artikel dann gar keine Rolle spielen, zum Beispiel: »Bilde Sätze mit viel: Ich habe viel Freude.« Abgesehen von dem Sammelsurium der Aufgaben auf diesem Blatt, dürfte die

Verwendung des unbestimmten Zahlworts ohne Zusatz für Kinder nicht gebräuchlich sein. Sie freuen sich, aber viel Freude? Ja woran denn?

Aber um eigene Erfahrungen geht es in dieser Aufgabe auch gar nicht, obwohl die Sätze alle mit »ich« anfangen. Es ist eben verschult-formaler Sprachgebrauch. Märchen sind weit weg und Märchenlust kann da nicht aufkommen.

Noch verstärkt wird solch formale Spracharbeit auf anderen Arbeitsblättern dieser Märchenwerkstatt betrieben: Da wird der Satz: »Schneewittchen deckt jeden Morgen für die sieben Zwerge den Frühstückstisch« in die Satzglieder zerlegt und die Kinder sollen mit den Satzgliedern »so viele Sätze wie möglich« ins Heft schreiben. Gemeint sind hier allerdings nicht »viele Sätze«, sondern gemeint ist die Umstellung des einen Satzes. Es geht um Satzstellungen, nicht um Sätze. Ist der Lehrerin wohl bewusst, wie viele verschiedene Satzstellungen es gibt, wenn sie den Kindern aufträgt: »so viele Sätze wie möglich«? Den Kindern wird die Identifikation mit Schneewittchen bei derlei formaler Übung und Schreiarbeit in der Quantität und Qualität früherer Strafarbeiten sicher verloren gehen. Eine Einsicht in die Funktion der sprachlichen Probe: umstellen (oder verschieben), gar das Experimentieren mit der Sprache wird gar nicht in Erwägung gezogen.

Eine bittere Pointe an dem Beispiel aus einer dritten Klasse ist, dass Märchen weder intensiv mit Kindern gehört, gelesen, gespielt wurden noch dass angesichts von 70 % Kindern mit Migrationshintergrund Märchen aus anderen Ländern irgendwo vorkamen. Sie waren eben in dem gewählten Material nicht vorgesehen.

### Werkstatt ohne Werk

Man kann an dem Beispiel erkennen, was das didaktische Elend solcher Arbeitsblatt-Werkstätten ausmacht:

- Das Thema ist wohl auf einigen Blättern präsent. Dann aber gehen entweder die didaktischen Möglichkeiten aus, noch gehaltvolle Aufgaben für Papier-Stift-Aufgaben zum Thema zu finden. Oder aber es drängen sich andere Fachaspekte vor, die nun auf Teufel komm heraus an das Thema angehängt werden.
- Das Thema selbst ist zu weiten Teilen gar nicht Gegenstand der Betrachtung oder der Erarbeitung, sondern nur »Aufhänger«. Damit lernen die Kinder, dass Themen beliebig sind und die ernsthafte Auseinandersetzung damit schulisch nicht gefragt ist. Sie lernen, dass alles in der Schule letztlich auf Grammatik und Rechtschreiben, Lesefragen und Rechnen hinausläuft.
- Arbeitsblätter-Werkstätten schaffen einen Büro-Stil von Unterricht: gebeugt über diverse Arbeitsblätter arbeiten die Kinder nacheinander die Aufgaben ab, bis es klingelt.

- Soweit die Arbeitsblätter, wie im Märchenbeispiel oben, aus Kopiervorlagen gewonnen sind, oder auch wie in arbeitsintensiveren Varianten, von der Lehrerin in Heimarbeit erstellt werden, sind die Kinder nicht an ihrer Planung und Gestaltung, an Entscheidung über Sinn und Zweck ihrer Arbeit beteiligt. Bearbeitet wird, was in den Ablagekörben liegt.

Kurz: Hier feiert dirigistischer Unterricht 'fröhliche Urständ', nur ist die frontale Belehrung durch die Lehrkraft an die Arbeitsblätter delegiert, die zudem anders als die Lehrkraft nicht einmal mit den Kindern kommunizieren können.

Echter Werkstatt-Unterricht hat aber ein Werk zum Ziel. Ein Werk, das gemeinsam geplant, geschafft und begutachtet wird; ein Werk, das am Ende vorzeigbar ist. Ein solches Werk ist die Eigenleistung von Kindern, mit der sie sich einen Aspekt von Welt möglichst selbstständig und miteinander erarbeitet haben: »Selbstaneignung der Welt«, hier des besonderen Genres Märchen, ihrer Sicht auf Menschen und Situationen in einer Gegenwelt, die doch wiederum viel mit der realen zu tun hat, auf ihre Sprache und Erzählweisen ... Nichts davon ist hier realisiert. Deshalb sind solche Arbeitsblatt-Werkstätten auch ein Begriffsmissbrauch. So wie oft auch mit anderen, der »Selbstaneignung der Welt« förderlichen Konzepten Etikettenschwindel betrieben wird, etwa mit der Freien Arbeit oder mit der Behauptung: »Ich mache offenen Unterricht«, was häufig nur heißt: Bei mir arbeiten die Kinder Arbeitsblätter und Karteikarten ab.

Nun könnte man einwenden, ich hätte ein besonders krasses Fehlerbeispiel gewählt. Sicher, es gibt didaktisch Besseres auf dem Arbeitsblatt-Markt und es gibt natürlich didaktisch qualifizierten Werkstatt-Unterricht, der seinen Namen verdient. Aber der hier skizzierte Unterricht kann denn doch exemplarisch stehen für Vereinzelungs-Unterricht, der Kinder unselbstständig macht und ihnen die Selbstaneignung der Welt vorenthält.

## **Individuelle Lernentwicklungen: Werden Kinder unselbstständig gehalten oder werden sie selbstständiger?**

Dass Individualisierung ein unverzichtbares Prinzip moderner Schularbeit ist, gehört zu den pädagogischen Binsenweisheiten. Das Prinzip Individualisierung meint im modernen Unterricht aber nicht, dass Kinder lediglich Aufgaben erhalten, die ihrem individuellen Leistungsstand entsprechen und die sie dann mit ihren Möglichkeiten abarbeiten. Individualisierung meint, dass sie selbstständiger werden, ihr Lernen in die eigene Hand nehmen und dass sie an qualitätsvollen Aufgaben wachsen können. Individualisierung hat seine Begründung im Bild vom Kind als Subjekt seines Lernens. Die Realisie-

rung dieses hohen Anspruchs im täglichen Unterricht stellt eine besondere Herausforderung an die didaktische Kunst der Lehrerinnen und Lehrer dar.

In der Schulpraxis wird dem Gebot der Individualisierung oft durch eine Vielfalt von Arbeitsmaterialien zu entsprechen versucht. Das sind

- Arbeitsblätter, wie sie die Verlage haufenweise bieten oder wie sie von der Lehrerin selber hergestellt werden,
- Karteikarten, wie sie in den letzten Jahren vor allem für den Rechtschreibunterricht in Mode gekommen sind, aber auch für das Lesen oder den Grammatikunterricht angeboten werden,
- Arbeitshefte, Förderhefte für die Kinder,
- vielfältige Sorten von Übungsmaterialien aus Plastik oder Holz, wie sie die sog. Freiarbeitsverlage anbieten,
- testähnliches Material zur Lerndiagnose und dem direkten Angebot von Aufgaben zur Förderung.

Bei all diesen Materialien findet sich vielerlei didaktisch Fragwürdiges wie die oben zum Märchentema skizzierten Aufgaben.

Zum *Rechtschreiben* beispielsweise werden gern Aufgabentypen verwendet, die auf den Kopiervorlagen kurzweilig aussehen und mit dem Stift zu erledigen sind: Lückentexte, Purzelwörter, Geheimschriften – Aufgabentypen ohne weiteren didaktischen Wert. Denn mit ihnen lernen Kinder nicht das für die Rechtschreibentwicklung Entscheidende, nämlich Rechtschreibstrategien.

Für den *Mathematikunterricht* haben Müller und Wittmann schon vor Jahren gegen die »bunten Hunde« und »grauen Päckchen« polemisiert. Mit den bunten Hunden sind all die Ausmalbögen im Rechenunterricht gemeint, bei denen Ergebniszahlen in einem Feld farbig ausgemalt werden. Am Ende wird dann eben ein bunter Hund oder es werden Fische sichtbar als lustvolle Bestätigung, richtig gerechnet zu haben. Graue Päckchen sind die allseits bekannten Päckchen-Kolonnen, die ja nicht dadurch besser werden, dass sie anstatt im Schulbuch nun auf Arbeitsbögen eines Freiarbeitsverlages, garniert mit einer witzigen Figur, angeboten werden. Sie enthalten den Kinder das Eigentliche des Mathematikunterrichts vor, nämlich Strukturen und Gesetzmäßigkeiten in Zahlenbezügen selber zu entdecken.

Oder das beliebte, in fast allen Schulen anzutreffende *LÜK-System*, das schon vom Titel her ein didaktischer Schwindel ist: Lerne – Übe – Kontrolliere, abgekürzt LÜK. Es wird dabei weder etwas gelernt noch etwas geübt. Denn wer die falsche Lösung gewählt hat, erfährt dies zwar später, weil das grafische Muster nicht stimmt. Ein Übungshilfe bekommt er aber nicht. Es ist weder ein Lern-, noch ein Übungsmittel, es ist ein Kontrollmittel und steht durch das Auswahl-Antwort-Verfahren auch in der Gefahr, dass die Kinder verunsichert werden und das Ergebnis raten.

Sicher, mit solchen Materialien arbeiten die Kinder möglicherweise ganz zufrieden vor sich hin, aber sie lernen wenig. Ein dirigistisch abfragender



Unterricht kostümiert sich lediglich mit einem modernen Mediengewand. Selbstständiger können die Kinder damit nicht werden. Sie bleiben abhängig von den vorgelegten Materialien und ihren vorgegebenen Aufgaben.

Individualisierung über solchen Arbeitsblatt- oder Kartei-Unterricht zu regeln, ist didaktisch zu kurz gesprungen. Individualisierung erfordert, dass Kinder eigene Lernwege finden und gehen, dass sie Lernstrategien und Arbeitstechniken erwerben.

Im *Sachunterricht* lernen die Kinder, Tiere oder das Wachsen von Pflanzen genau zu beobachten, ihr Aussehen zu betrachten, sie erwerben Konzepte dafür, was hier »genau« heißt, und Methoden, wie man beobachtet oder betrachtet und wie man das Gesehene in einer Skizze, in einer Tabelle, in kleinen Texten festhält. Sie lernen, wie sie Beobachtetes, Erkanntes auch anderen Kindern erklären können, wie sie Themen, bei denen sie Experten sind, anderen nahe bringen (eigene Hobbys, persönliche Interessengebiete, ein zu Ende gelesenes Buch). Durch Erfahrung, Reflexion und Training erwerben sie Vortrags-Methoden, nämlich andere für ihr Thema zu interessieren, frei zu sprechen, zu visualisieren. Was sie z. B. am Thema Bohnen wachsen oder Schnecken oder Frühblüher an Arbeitsweisen und Lernmethoden erworben haben, können sie bei weiteren Themen anwenden und weiterentwickeln, auch bei Interesse gebundenen individuellen Themen, bei denen sie besondere Experten sind.

Zum *Lesen* wählen die Kinder ihren individuellen Lesestoff und reflektieren das Gelesene in ihrem Lesetagebuch. Hierzu werden wieder durch Erfahrung und Reflexion Möglichkeiten mit den Kindern entwickelt und probiert, wie ein Lesetagebuch als Dokument der individuellen Auseinandersetzung mit einem Buch gestaltet werden kann – Inhalt und Meinungen trennen, Briefe an eine Person im Buch schreiben, alternative Handlungsweisen skizzieren oder in einem eigenen Text ausarbeiten, Fragen an die Autorin überlegen und aufschreiben ...

Für das *Rechtschreiben* lernen Kinder Übungsweisen und Methoden, mit denen sie eigenständig Wörter üben, die für ihre eigenen Texte wichtig sind: methodisch klug abschreiben, verwandte Wörter finden, den Wortstamm identifizieren, Schreibweisen begründen (warum schreibt man Fahrrad mit ah, mit zwei r und am Ende mit d?). Dabei werden die eigenen Wörter auch zu Modellen (z. B. Fahrrad als Modell für Wörter, bei denen man am Ende d schreibt, aber t spricht).

Für sein *Portfolio* wählt das Kind eigene Arbeiten aus, begründet die Auswahl stellt das Portfolio anderen vor: besonders gelungene Arbeitsdokumente oder Arbeiten zu einem für das Kind wichtigen Thema oder Arbeiten, an denen es intensiv gearbeitet hat.

Immer also geht es um Aufgaben, die Kinder in ihrem Lernbewusstsein stärken und ihre Selbstständigkeit fördern. Das aber erfordert, dass Arbeitsmethoden, Strategien, die Kinder bereits besitzen, beobachtet werden, dass weitere vermittelt werden und dass die Kinder sie anwenden. Lehrer geleiteter und kindgeleiteter Unterricht spielen zusammen mit der ständigen Perspektive, die Lehrerleitung zurückzunehmen, die Kindleitung zu stärken.

Die Themen und die Lernmethoden sind mithin das Entscheidende, ihnen haben sich die Materialien immer unterzuordnen. Wenn sie dominieren, wie im Märchenbeispiel oben, dann läuft der Unterricht falsch, dann werden die Kinder um die Chance der Selbstständigkeits-Förderung gebracht.

## **Gemeinsamkeit des Lernens: Lernen Kinder nebeneinander her oder lernen sie miteinander und voneinander?**

Ein weiteres Missverständnis beim Prinzip der Individualisierung ist dies: Aus dem diagnostischen Befund der Verschiedenheit wird die didaktische Konsequenz gezogen, dass jedes Kind individuell und alleine lernt. Nach diesem Prinzip sind viele Materialien aufgebaut.

Eine weit verbreitete Rechtschreibkartei zum Beispiel folgt diesem Weg: Jedes Kind arbeitet die Aufgaben auf den Karteikarten in Alleinarbeit ab. Aber schon beim *Rechtschreiblernen* verkürzt die Vereinzelung die didaktischen Möglichkeiten und bringt die Kinder um notwendige Anregungen und Lernchancen. Lernmethoden können mit den Kindern gemeinsam ausprobiert werden: Wie merkt man sich ein Wort am besten? Ein Repertoire kann entstehen: ein Wort flüsternd lesen, in Silben lesen, blind mit dem Finger schreiben, schwierige Stellen ausmachen und markieren, Schreibweisen begründen. Nicht alles passt bei jedem Wort und nicht alles passt zu jedem Kind. Und was an einem Wort schwierig ist, kann individuell sehr unterschiedlich sein. Das kann miteinander besprochen werden. Es führt zu methodischem Bewusstsein und zu individuellen Präferenzen beim eigenen Üben.



Überhaupt: schwierige Stellen. Was ist denn bei Wörtern wie Fahrrad oder Schiedsrichter schwierig? Solche »schweren Brocken« können den Kindern diktiert werden, die Kinder vergleichen ihre Schreibweisen und suchen nach Begründungen. Wie steht das Wort im Wörterbuch? Warum soll es wohl so geschrieben werden? Rechtschreibgespräche wird dies in der modernen Didaktik genannt.

Individuelles Lernen ist auf gemeinsames Lernen angewiesen: Hier üben die Kinder, ihre Lernwege und ihre Lernerfahrungen mit den Stolperstellen und den Erfolgen zu versprachlichen und damit zu reflektieren, aus den Reaktionen anderer Kinder und aus deren Erfahrungen Gewinn zu ziehen.

Beim gemeinsamen Lernen wird möglich, Lernmethoden miteinander zu gewinnen, sie zu erproben, ein Repertoire zu entwickeln. Nur gemeinsam können das Leben und Lernen in der Klasse miteinander geplant, realisiert und bedacht werden.

Am Beispiel der Rechtschreibkartei oben wurde schon deutlich, wie gegen diesen Zusammenhang verstoßen wird. Im Zuge der besonderen Beachtung von *Lesekompetenz* sind Arbeitsblatt-Konvolute und Karteien entstanden, die auch hier individuelles Lernen ohne Kommunikation über Gelesenes realisieren lassen. Verstärkt wird diese Reduktion des Lesens auf Vereinzeln durch die bundesweiten Vergleichsarbeiten VERA und im Gefolge durch Materialien wie: »Fit für Vergleichsarbeiten« oder ähnlich, die häufig den schlichten Aufgabenmustern der Tests folgen. Dabei ist Lese-Kommunikation eine entscheidende Aufgabe aller Leseförderung und eine unverzichtbare Dimension der Lesekompetenz: sich über Lesemotive und über Gelesenes miteinander austauschen, unterschiedliche Sichtweisen miteinander abgleichen, Neugier auf und Toleranz über unterschiedliche Interpretationen entwickeln, mit Texten miteinander handelnd umgehen und darüber kommunizieren.

Auch die *Klassenräume* spiegeln Unterrichtskonzepte. Der perfekt eingerichtete Klassenraum, den die Kinder von Anfang an mit Materialien zur Differenzierung vorfinden, passt zu einem lehrergesteuerten Unterricht, auch wenn der Klassenblock des Frontalunterrichts zugunsten differenzierter Formen aufgehoben ist. Ein solcher Klassenraum bietet keine Chancen, ihn gemeinsam zu gestalten, ihn als wechselndes Spiegelbild gemeinsamer und differenzierter Arbeit wiederzuerkennen, ausgestattet mit Arbeitsmitteln, die zum Teil durch die Kinder und mit den Kindern entstanden sind. Gemeinsamkeit entpuppt sich oft als Nebeneinanderher-Lernen, soziales Lernen beschränkt sich auf Rücksichtnehmen und gelegentliches Helfen. Das vielfältige Anregungspotenzial der anderen Kinder liegt brach und Erfahrungen fehlen, dass eigene Anstrengungen zur gemeinsamen Arbeit beitragen.

Anders beim Blick in diese Klasse: Bei einem gemeinsamen *Unterrichtsthema* »Unsere Sinne« erarbeiteten die Kinder einen Sehtest, ein Riechmuse-

um, eine Tastkiste, eine Tastwand mit Fundstücken aus dem Wald und anderes mehr. Diese Arbeitsergebnisse wurden im Klassenraum und auf dem Flur ausgestellt, sie bildeten nun Stationen, an denen andere Kinder ihre Sinne erproben konnten. Bei jeder Station half ein Kind aus der Gruppe, die diese Station erarbeitet hatte, als Helfer oder Experte. Dieses Kind war zugleich Berichterstatter, weil es die Erfahrungen der anderen Kinder in die eigene Gruppenarbeit zurückbrachte und hier an der Station optimierend weiter gearbeitet werden konnte. Hier lernten die Kinder nicht nebeneinander, sondern miteinander und voneinander, um im Wortspiel zu bleiben: auch füreinander.

Zum *Schreiben* wurde das Konzept der Schreibkonferenzen entwickelt. Die Autorin oder der Autor eines Textes sucht sich zwei oder drei Beraterkinder. Sie lesen den Text oder bekommen ihn vorgelesen und sagen, was ihnen gefällt, was nicht. Sie geben Rat, was sie überarbeiten würden. Dieser schülergesteuerte Teil des Unterrichts ist aber nur der eine Strang. Er muss durch fachgerechte Erarbeitung von Kriterien ergänzt werden. Diese Arbeit erwächst aus den Schreibkonferenzen und wirkt wieder in sie zurück. Die Lehrerin beobachtet die Konferenzen, greift Überarbeitungspunkte heraus, die häufiger eine Rolle spielen, aber auch solche, die von den Kinder gar nicht entdeckt werden – Satzanfänge mit Umstellproben, sprachliche Mittel wie Adjektivlisten und Wortfelder, Schreibideen. Solche Aspekte werden in Gruppen oder mit der Klasse erarbeitet, mit Beispielen aus den Schreibkonferenzen und Texten der Kinder bestückt und in einem Schreibwerkstatt-Ordner gesammelt. Er ist Arbeitsgrundlage für die Beratung in Schreibkonferenzen und für Überarbeitungen.

Überhaupt wird ein Unterricht, der die Differenzierung in der Gemeinsamkeit pflegt, vielfältige Lernanregungen aus gemeinsamer Arbeit gewinnen und in sie wieder zurückführen können:

- Im täglichen Morgenkreis erzählen die Kinder frei und assoziativ, was sie bewegt. Aus solchen



Gesprächen können Aufgaben für Einzelne oder für die Gruppe erwachsen: Interessante Geschichten kommen ins Klassentagebuch. Die Nachricht eines Jungen, der am Tag vorher eine Judo-Prüfung bestanden hatte, führte zu Nachfragen. Hieraus erwuchs das Unterrichtsthema: Unsere Hobbys.

- Im Planungskreis wird das Unterrichtsthema geplant. Zum Thema Wetter sammelten die Kinder zum Beispiel Fragen, brachten Material mit, entwickelten Ideen für Wetterprotokolle und Wetterstationen.
- In der Versammlung werden Arbeitsergebnisse, selbst geschriebene Texte, interessante Textfunde vorgestellt.
- Im Klassenrat werden alle Probleme des Lernens und des Miteinanderlebens in der Klasse und Schule besprochen und nach Möglichkeit geregelt.
- Beim Lerngespräch sprechen die Kinder in der Klasse oder in der Gruppe über Lernentwicklungen und zukünftige Vorhaben.

## Unterrichtsthemen:

### Sind Themen beliebig oder müssen sie lebensbedeutsam sein?

In den letzten Jahrzehnten wurde im Grundschulbereich vor allem methodisch diskutiert: Neue Arbeitsformen und Organisationsmöglichkeiten des Lehrens und Lernens wurden unterrichtspraktisch entwickelt wie Wochenplanarbeit, Stationenbetrieb oder Freie Arbeit; kindgeleitete Lernwege stehen im Mittelpunkt des didaktischen Interesses, zum Beispiel beim besonders intensiv diskutierten Lesen- und Schreibenlernen; Methodenlernen à la Klippert und Co. haben Konjunktur. Der derzeitige schulpolitische Leitbegriff für Zielvorgaben: »Kompetenzen« ist weitgehend frei von Themenbezügen und Inhalten des Unterrichts.

Wichtig scheint nicht, *worüber* die Kinder schreiben, *was* sie lesen, *welche* Aspekte der Welt sie erkunden, sondern nur, *dass* sie schreiben, lesen und erkunden. Das politische Schlagwort von der drohenden Beliebigkeit dessen, was die Schule inhaltlich vermittelt, hat hierin auch ein Stück Berechtigung.

Ist es uns ernst mit dem »Lernen als Selbstaneignung der Welt«, dann geht es um Welterfahrung und darum, dass Kinder ihr Bild von der Welt konstruieren. Das aber bedeutet: Nicht die didaktische Wühlkiste mit beliebigem Inhalt und dem beliebigen Zugriff auf das eine oder andere Thema kann das Bild von der Welt konstruieren helfen. Vielmehr gibt es lebensbedeutsame Themen, die Kinder auch in der Grundschule bearbeiten müssen, weil es Themen ihrer Zeit und ihrer Welt heute sind. Unterricht hat neben der Verfahrensseite immer auch eine Inhaltsseite. Klafki hat unter dem Stichwort Schlüsselprobleme auf solche Themen aufmerksam gemacht:

- der Ausgleich von Benachteiligungen von Menschen, Gesellschaften und Völkern,
- der sorgsame Umgang mit den Ressourcen dieser Welt,
- die Sicherung des Lebens auf der Erde,
- Streit und Versöhnung, Krieg und Frieden  
und andere mehr.

Zu solchen überlebenswichtigen Themen treten bildungsbedeutsame Themen der kulturellen und der interkulturellen Tradition wie Abzählverse, Märchen, die um die Welt wandern, Gedichte, Schattenspiele, Kinderbuchklassiker wie Till Eulenspiegel und das Pendant aus einem anderen Kulturbereich, den Nasreddin Hodscha, anderes aus den Bereichen Musik, Kunst, Tanz ...

Themen sind nicht beliebig. Sie betreffen Erfahrungsbereiche der Kinder – bisherige Erfahrungen, aber auch neue Erfahrungen, für die sie aufgeschlossen werden müssen. Wenn die Schule Kindern helfen will, lebensfähig zu werden, dann muss sie auch lehren, lebenswichtige Fragen zu erkennen und zu stellen, ihnen nachzugehen und nach Antworten zu suchen. Wenn die Schule allen Kindern gerecht werden will, dann muss sie Kindern aus bildungsfernen Milieus inhaltlich bedeutsame Bereiche erschließen, zu denen sie sonst keinen Zugang hätten.

Da mag man fragen, ob dies angesichts bedrückender Probleme der individuellen wie der öffentlichen und globalen Lebenswelt, die heute offener und brutaler als je in Familien und in der Umwelt offeriert werden, den Kindern überhaupt schon zumutbar ist. Muss ein solcher Unterricht durch seine Problembelastung nicht Kinder noch mutloser machen, wird der Unterricht dadurch nicht freudlos, wo die Kinder gerade wegen der Probleme des Zuspruchs und der Geborgenheit dringend bedürfen?

Statt des Themas Krieg und Frieden also lieber Unverfänglicheres wie in der postmodernen pädagogischen Innerlichkeit (Traumreisen und Geschichten aus der Welt der Trolle oder der Aktivismus des Abarbeitens von Arbeitsblättern)? Oder Therapeutisches, das in vielerlei Varianten Heilslehren-Charakter annimmt (»Willkommen im Brain-Gym-Land!«)? Ohne Zweifel mögen viele Kinder auch solche Arbeiten und Übungen, zumal wenn die Lehrkraft enthusiastiert ist. Aber sie werden ihnen wenig für den Umgang mit wichtigen Lebensfragen helfen.

Drei Zugriffsweisen auf Aspekte der Lebenswelt können dazu beitragen, dass Kinder sich in ihrer Lebenswelt zurechtfinden, dass sie ihre Lebenswelt und das täglich Erfahrbare um lebensbedeutsame Bereiche erweitern und dass sie dabei sich als Mitakteure in der Lebenswelt erfahren: Erhellen – erweitern – mitgestalten, diese Formel soll die drei Zugriffsweisen kennzeichnen.

## Lebenswelt erhellen

Was Kinder täglich erleben, wird in der Schule aufgegriffen, geklärt und geordnet. Kinder werden durch das Fernsehen und andere Medien mit einer Vielfalt von Problemsituationen, von Lebensformen, Informationen und Meinungen konfrontiert. Sie brauchen Hilfe, um sich in dieser Überfülle orientieren zu können, um Strukturen und Motive zu erkennen, um für sie Bedeutsames von Unwichtigem zu unterscheiden. Wichtige Ausgangspunkte sind die offenen Gesprächskreise und Planungsgespräche, dazu Sammelstellen in der Klasse und in der Schule, in denen Fragen, Themen, Fotos und Materialien, die Kinder interessant finden, gesammelt und hin und wieder gemeinsam durchgesehen werden.

Dies alles fließt in die Planung von Unterricht ein, an der die Kinder beteiligt sind. Forscherarbeiten, Interviews, Lerngänge, Gespräche sind Beispiele für die aktive Erarbeitung. Dazu gehören auch Möglichkeiten und Chancen des Philosophierens mit Kindern, bei dem Kinder in offenen Gesprächen Sinnfragen nachgehen. Authentische Fragen von Kindern sind zum Beispiel: Wo komme ich her? Wo gehöre ich hin? Warum bin ich so, wie ich bin? Warum müssen Menschen sterben? Warum werden Babys ermordet, obwohl sie doch unschuldig sind? Was ist nach dem Tod? Gespräche, Forscherbücher, Klagentagebücher, Vorträge und Präsentationen sind Beispiele für die aktive Verarbeitung.

## Lebenswelt erweitern

Kinder werden zwar mit einer Vielfalt von Phänomenen und Situationen konfrontiert, auch mit räumlich und zeitlich weit entfernten. Dennoch bleibt ihr Erfahrungsfeld häufig begrenzt. Zum Beispiel sind unmittelbare Naturerfahrungen für viele Kinder selten, zugleich sind sie aber eine wichtige Voraussetzung, um ein sachlich fundiertes Engagement für die bedrohte Natur zu entwickeln. Also ist dies gerade in den Stein- und Betonwüsten von Großstadtschulen ein notwendiger inhaltlicher Arbeitsbereich.

Oder: Häusliche Milieus können die sozialen Erfahrungen reduzieren: Dies geschieht, wenn Kinder vernachlässigt aufwachsen, ebenso aber auch wenn sie beim Bildungshopping von Kurs zu Kurs gefahren und pädagogisch überbetreut werden. Dies geschieht Kindern, wenn sie nur eine Anordnungspädagogik kennen, ebenso aber auch wenn sie grenzenlos verwöhnt werden. Kinder brauchen aber breite soziale Erfahrungen in unterschiedlichen sozialen Feldern mit ihrer Konflikthaftigkeit und der Bewältigung von Konflikten, mit der Entwicklung von Regeln und Kontrakten. Das macht sie lebensfähig und es lässt sie zum Beispiel Frieden als individuelle und gemeinsame Aufgabe erfahren. Dies wiederum ist ein notwendiger Erfahrungshintergrund für den größeren Problemkreis: Frieden als globale Aufgabe. Deshalb sind soziale Situationen auch in ihrer Konflikthaftigkeit wich-

tige schulische Lerninhalte. Hierhin gehören informelle Situationen wie bei offenen Komm-Zeiten am Morgen, beim Frühstück, bei Unternehmungen ebenso wie die Vielfalt arrangierter sozialer Situationen im Schulalltag und institutionalisierter Formen wie Morgenkreis und Klassenrat.

Der didaktische Zugriff: *Lebenswelt erweitern* zielt also darauf ab, dass, ausgehend von bisherigen Lebenswelterfahrungen, durch neue Erfahrungen und deren Bearbeitung der Lebenswelthorizont der Kinder erweitert wird.

### Lebenswelt mitgestalten

Schon bei den bisherigen Beispielen wurde deutlich, dass Unterricht, der auf die Lebenswelt bezogen ist, nicht bei einer irgendwie gearteten »Kunde über ...« stehenbleiben darf, also bei Informationsvermittlung in einem stofforientierten Unterricht und wie er sich auch in verräterischen Begriffen wie »Stoffverteilungsplan« oder »ein Thema durchziehen« zum Ausdruck kommt.

Kinder müssen vielmehr von Anfang an aktiv mitarbeiten, wenn Phänomene und Zusammenhänge aufgeheilt oder ergänzt werden, und sie müssen die Chance erhalten, in ihrem eigenen Lebensbereich Einfluss zu nehmen. Sie realisieren dies insbesondere in kleinen und größeren Projekten:

- im Schul- und Klassenleben: bei der Mitgestaltung des Klassenraums, bei der Spielesammlung und -auswahl für die Pause, bei der Abfallsortierung an der Schule, der Aktion »Gesundes Frühstück« und der entsprechenden Frühstücksgestaltung in der Klasse, dem täglichen Begrüßungsritual in allen Sprachen, die an der Schule vertreten sind, dem interkulturellen Fest, der Patenschaft mit dem benachbarten Behindertenkindergarten ...
- bei Unterrichtsinhalten: beim Zusammenstellen des Namensbuches an den ersten Schultagen, bei der Herstellung eines Märchenbuches mit eigenen Märchen, bei der Präsentation eines Themas auf der Versammlung, bei der selbst erarbeiteten Stadtführung zu Spuren der Vergangenheit, beim Briefkontakt mit einer Schule in Südamerika, bei der Einrichtung und Pflege einer eigenen Homepage, bei der an erarbeiteten Kriterien orientierten Spielplatz-Bewertung für den Stadtrat ...

Natürlich sind die Möglichkeiten der Kinder begrenzt. Sie können beim Thema Krieg nichts an einem aktuellen Kriegsgeschehen ändern. Aber sie können z. B. mit einem Friedenstag, mit der Aussendung von Friedenstauben aus Papier, mit Briefen und Patenschaften Zeichen setzen. Sie können selber Friedensschritte in ihrem Alltag erproben und damit eine menschenwürdige Perspektive erschließen.

Hierbei wirken die Kinder in ihrer Lebenswelt, um etwas in ihr zu bewirken. Kinder erfahren dabei, dass eigenes aufgeklärtes und engagiertes, oft auch solidarisches Tun Situationen und Gegebenheiten ihrer Lebenswelt beeinflussen, verändern, weiterentwickeln kann. Dies stärkt ihr Selbstbewusstsein, ihre Handlungsmotivation und wirkt sinnstiftend auf den Unterricht zurück.

Nicht alles kann zum Thema werden.

Oder: von der Notwendigkeit besserer Ressourcen.

Boris' Eltern haben sich nach langem und quälenden Streit getrennt. Die Mutter arbeitet jetzt von 6.00 Uhr an in einer Bäckerei. Vermutlich sind dies lebenswichtige Fragen für Boris: Warum mussten sich die Eltern streiten und trennen? Wer liebt mich eigentlich und kümmert sich nun um mich? Warum haben es andere Kinder besser als ich? Natürlich ist das Beispiel Boris in seiner Klasse kein Unterrichtsthema. Es wäre wohl auch für Boris wenig hilfreich.

Streit zu Hause, Scheidung, Arbeitslosigkeit – solche unmittelbar in die Privatsphäre gehenden lebensbrisanen Themen sind immer pädagogisch besonders heikle Unterrichtsthemen. Sie müssen dennoch, wenn sie wichtige Problemfelder der Lebenswelt der Kinder darstellen, in den Unterricht geholt werden, in aller Regel an Stellvertreter-Texten. Auch dies würde Boris jedoch nur eingeschränkt weiterhelfen.

Pädagogisch wirksame Hilfe liegt auf einer anderen Ebene: Wenn Boris und andere Kinder ab 7.00 Uhr in die Schule kommen dürften, wenn sie hier frühstücken und durch freie Aktivitäten sich auf den Tag einschwingen dürften, wenn sie hier Gesprächspartner und Zuwendung fänden, wenn dann der Unterricht sinnstiftende Arbeit wäre, dann könnte die Schule eine Insel sein, auf der Boris und andere Kinder sich zu Hause fühlen würden. Schule wäre ein erfahrbares Beispiel von den gemeinsamen Bemühungen, den eigenen Alltag humaner zu gestalten.

Diese pädagogische Hilfe erfordert eine Schulgestaltung für Boris und für viele andere Kinder, die nichts mehr mit der traditionellen Stundenschule zu tun hat, sondern den Ganzttag erfordert mit flexibler Rhythmisierung des Tages fernab vom 45-Minuten-Gong, der Mitarbeit sozialpädagogischer Kräfte und anderes mehr. Das greift weit über das hinaus, was Lehrerinnen und Lehrer selber entwickeln können.

Inwieweit die Schule auch Boris gerecht werden kann, ist eben auch eine Ressourcenfrage.

## Fazit: Die Schule auf Entwicklungsweg

Die Grundschule ist vermutlich am weitesten in der Entwicklung neuer Lernformen, die selbstständiges Lernen begünstigen und fördern. Allerdings ist auch unverkennbar, dass die Wege nicht immer Entwicklungswege sind. Es gibt Irrwege:

- wenn die Schule schon zufrieden ist, dass die Kinder beschäftigt sind, und dazu Arbeitsblätter und Materialien herabregnen lässt, die von den Kindern abgearbeitet werden müssen. Aktivismus ist aber keine qualifizierende Lernarbeit.

- wenn im anderen Extrem die Lehrerinnen und Lehrer sich aus der Verantwortung ziehen. Lehrerseminare sprechen dann gerne von Lerngelegenheiten statt von Lehrzielen; Fortbildner von »professionellem Nichtstun«; Extrem-Reformer davon, dass Kinder die Verantwortung für ihre Bildung selbst übernehmen sollen. Viele Kinder werden dabei allein gelassen und ihnen wird letztlich die Schuld für »versäumte Lektionen« aufgebürdet. Lehrerinnen und Lehrer können ihre Verantwortung aber nicht ablegen.

Und es gibt Etikettenschwindel:

- wenn das Auslegen und Abarbeiten von vorgefertigten Materialien als Werkstatt bezeichnet wird oder wenn die Wahl der Reihenfolge in der Bearbeitung vorgegebener Aufgaben als freie Arbeit firmiert. Werkstatt und Freie Arbeit sind anspruchsvolle didaktische Konzepte mit Entwicklungsstufen und der steten Perspektive von selbstständigem Lernen der Kinder.

Ein Unterricht, der die »Selbst- und Welterfahrung der Kinder« erweitert, der zu ihrer »Selbstaneignung der Welt« beiträgt, zeichnet sich dadurch aus, dass auf die Leitfragen eine positive Antwort gegeben werden kann:

- Werden die Kinder selbstständiger?
- Wird individuelles Arbeiten in die Gemeinsamkeit des Lebens und Lernens eingebunden?
- Wird an subjektiv oder objektiv bildungsbedeutsamen Inhalten gearbeitet?

Schulen mit solchem Unterricht haben nichts zu tun mit Schmuseschule, nichts mit Schule der Beliebigkeit, nichts mit Arbeitsblattfetischismus oder Wühltisch-Didaktik. Es sind auch keine reinen Belehrungsschulen. Vielmehr sind es Schulen mit einem anspruchsvollen pädagogischen Programm für Kinder wie für Lehrerinnen, bei dem Kinder Schlüsselqualifikationen für Selbstständigkeit wie Lernkompetenz und Teamfähigkeit erwerben – jedes Kind mit seinen individuellen Möglichkeiten.

Insbesondere erfahren alle Kinder dabei, dass ihr Leben und Lernen in der Institution Schule für sie selbst belangvoll und stärkend ist. Dies wiederum ist die vermutlich wichtigste Erfahrung.

## Anmerkungen

Dieser Beitrag ist die überarbeitete und ergänzte Fassung des Aufsatzes: »Irrwege und Innovationen gegenwärtiger Schulpraxis« in: Grundschule aktuell H. 102 Mai 2008, S. 9ff.

Ausführungen und Literaturhinweise zu einer Schul- und Unterrichtsgestaltung, die der »Selbstaneignung der Welt« dient, finden sich in allen Kapiteln von Bartnitzky/Brügelmann/Hecker/Heinzel/Schönknecht/Speck-Hamdan (Hrsg.) (2009): Kursbuch Grundschule. Frankfurt/M.: Grundschulverband