



Verein Atelier Schule
Freinet-Pädagogik
Initiative
Oberösterreich



Art
der

Vielfalt

MARTI

**Liebe Kolleginnen und Kollegen,
Freinetikerinnen und Freinetiker,
bunte und weniger bunte Vögel in
der Schullandschaft, wo immer ihr
auch herumschwirrt!**

Zuerst möchte ich für eure Geduld danken. Ihr habt lange auf diese Zeitung warten müssen. Viele Umstände haben dazu geführt, dass eine große Verzögerung entstanden ist. Nun ist sie aber fertig und ich hoffe ihr findet genügend Ansprechendes.

Wenn wir uns diesmal mit der „BUNTHEIT“ und der „VIELFALT“ auseinandersetzen, so tun wir das vor allem unter dem Aspekt der sich ständig wandelnden Schullandschaft. Kaum ist was etabliert, schon kommen wieder neue, andere Erkenntnisse auf uns zu und wir scheinen der Entwicklung hinterher zu hinken.

Daher kann die Devise unserer Arbeit wieder mal nur lauten: Besinnen wir uns auf den KERN unserer Arbeit und auf das, was wir verwirklichen wollen: EINE PÄDAGOGIK FÜR ALLE KINDER!

Nur, die sind auch nicht mehr so brav, so angepasst und lenkbar, als dass wir ihnen nur das Gute, Wahre und Schöne zeigen müssen und schon ist alles paletti.

Das ist es eben nicht. Vielmehr sind wir aufgefordert den MENSCHEN im Kind zu sehen und zu akzeptieren. Ein Kind mit all seinen vielfältigen und bunten Lebensgeschichten, die uns manchmal verborgen, manchmal sehr vertraut und manchmal wieder völlig unverständlich erscheinen.

Bettina Wegener schreibt in einem ihrer Gedichte:

„Ich kann nicht mehr ich bin am Ende,
zu sehen wie alles rings zu Steinen wird.
Die Wärme ist uns schon Legende,
wir fassen nichts, wir haben uns verirrt....“
und endet mit folgendem Satz:
„... So ist am Ende doch geblieben, was zu
zerstören immer noch misslang,
ein Rest der Fähigkeit zu lieben
und Angst vor dem, was uns bis jetzt
verschlang.“

Ich denke, es ist unsere Pflicht sich mit der Unterschiedlichkeit der Kinder und ihrer Lebensgeschichten auseinander zu setzen. Davor sollten wir eben keine Angst haben und es für uns zulassen. Denn im Akzeptieren des „SO SEINS“ des Anderen akzeptieren wir auch ein Stück von uns selber.

Das gibt uns Kraft und lässt und hoffen, dass wir gemeinsam, im gemeinsamen Tun eine friedlichere, menschlichere und gerechtere Welt „erkämpfen“ können. Dazu, liebe Freundinnen und Freunde, müssen wir uns täglich aufraffen und den Blick auf das Wesentliche richten.

„Was ist wirklich wichtig?“ schrieb mir vor kurzem ein Freund. Die Antwort, die sich jeder Mensch darauf gibt, ist vielfältig und bunt.

Ich kann euch nur ermuntern, sich dieser Frage zu stellen und für euch eine Antwort zu finden.

Für die Schule hab ich für mich eine Antwort gefunden:

DIE SCHULE IST FÜR DIE KINDER DA!

Viel Erfolg beim Suchen.



Willi Prammer

Redaktionsadresse f.d.I.v.:

Willi Prammer,

Brunnwald 5, 4190 Bad Leonfelden

Tel: 07213 8782

Johanna Rendl,

Franz Hönigstr.7, 4550 Kremsmünster

07583/526611

Rückmeldungen und Fragen:

willi.prammer@cybertron.at

h.rendl@eduhi.at

wie wollt ihr wissen, dass der ball genau in der mitte des papiers liegt?

ballmathematik in der 1. klasse der freien schule prinzhöfte

von wolfgang
mützelfeldt

Wolfgang Mützelfeldt, Jahrgang
1949

Berufe: Fuger,
Fernmeldehandwerker, Lehrer,
Unternehmens- und
Projektberater,
Lernkulturdesigner,
systemische Beratung,
notorischer **Projektgründer**:
Verlag Spinnweben, Zentrum
PrinzHöfte, Kindergarten, Aqua
GmbH, Freie Schule PrinzHöfte
(Schulleiter)

Wir unterscheiden zwischen Mathematik und Rechnen. Beim Rechnen wird mit den Grundrechenarten hantiert. Einige Kinder wollen immer wieder Rechenaufgaben haben und haben aus mir unerfindlichen Gründen Lust, dieses dünnen Zahlen zu addieren oder zu subtrahieren. Einige Zeit waren auch Zweier-Rechenspiele und "Mathe- Mau-Mau" beliebt. Die Rechenbegeisterung flammt immer wieder auf und ebbt dann wieder ab.

Dem gegenüber ist Mathe inzwischen für einige Kinder kontinuierlicher Bestandteil ihres Lernens. Es hat sich eine Sprachregelung herausgebildet, die das Thema mit dem Begriff Mathematik verknüpft. So gab es "Fliesenmathe", "Pflanzenmathe" und im Moment "Ballmathematik".

"Immer hast du den großen Ball!"

So beginnt eine immer wiederkehrende Auseinandersetzung zwischen einigen Kinder. Wir haben neben verschiedenen hohen Stühlen auch unterschiedlich große



Bälle als Sitzmöbel. Einer dieser Bälle ist größer als alle anderen und eigentlich für Erwachsene gedacht. Er ist der Ball, um den ständig gerangelt wird, obwohl es ständig "Umfälle" damit gibt und ein Kind seitwärts oder rücklings abkippt und dabei unsanft auf dem Boden landet. Aber es macht offensichtlich Freude, auf diesem Ball sitzend Gleichgewicht zu halten.

Also wieder die Auseinandersetzung um den großen Ball und die Forderung, wir sollten für jedes Kind einen anschaffen. "Ob 14 dicke Bälle hier Platz haben?" Ich mache das Mathe-Angebot mit dem Titel: "Wie viel Platz nehmen 14 dicke Bälle ein?"

Daraus wird in der Abkürzung "Ballmathe", damit das Kind, das die Morgenversammlung leitet, ein passendes Stichwort für den Tagesplan hat, den es an die Tafel schreibt.

Zur Ballmathematik finden sich fünf Kinder ein.

"Wie viel Platz nehmen 14 dicke Bälle ein?"
"Wie kriegen wir das raus?"

"Wir müssen mit einem anfangen und messen wie hoch der ist", ist nach kurzem Überlegen Joshuas Idee. Aber wie die Höhe von einem Ball messen, wo der doch keine Kante hat?

Wieder ist es Joshua: "Ganz einfach, wir brauchen eine Latte oder sowas ähnliches und einen Zollstock und dann legen wir die Latte auf den Ball und messen die Höhe." "Wie soll das gehen?" - die anderen Kinder verstehen nur Bahnhof.

Schon hat Joshua einen Zollstock aus seinem Werkzeugkasten geholt. (Jedes Kind hat zur Einschulung einen Werkzeugkasten statt einer Schultasche bekommen, die teuer und für unsere Zwecke überflüssig ist.) Eine Leiste findet sich auch sofort und er demonstriert uns, wie er die Höhe messen will.

Er legt die Leiste auf den Ball und hält den aufgeklappten "Zollstock" senkrecht neben das Ende der Leiste, so dass das Zollstockende den Boden berührt. Eine sehr wackelige Angelegenheit! Um jetzt die Höhe wirklich messen zu können braucht er Hilfe. Ein Kind hält die Leiste oben auf dem Ball, ein anderes den Zollstock und jemand dritter versuchte die Zahl abzulesen.

"Die Leiste ist ja ganz schief und außerdem wackelt der Ball". Der Ball muss festgehalten werden und da Glens Wasserwaage in der Nähe liegt, nehme ich diese und ersetze die Leiste.

"Die Blase muss in der Mitte sein, dann ist es grade", weiß Max.

Nun messen wir zusammen die Höhe.

"58"

Andreas notiert die Zahl, damit wir sie nicht vergessen.

Wie zu Beginn die Frage wird jetzt das Ergebnis unserer Arbeit von den Kindern aufgeschrieben.

"Der Ball ist 58 hoch."

"Was bedeutet 58 hoch," werfe ich ein, "58 Liter? (Gelächter) 58 DM? (so'n Quatsch) Was denn dann?"

"Meter oder so!"

Also noch einmal den "Zollstock" ansehen, 58 von diesen kleinen Abschnitten, aber niemand wusste die Bezeichnung.

"Zentimeter", sage ich.

"Oh, so ein schwieriges Wort" stöhnt Joshua.

"Da gibt es eine Abkürzung, >cm<" werfe ich ein. Das findet Joshua gut; ob man nicht noch mehr abkürzen könne, will er wissen.

Ergebnis: 1 dicker B. = 58 cm hoch.

"Nun wissen wir wie hoch der Ball ist, aber wir wollten doch wissen, wie viel Platz er einnimmt?"

"Beim Ball ist das alles egal, Breite, Höhe, Dicke oder Länge. Das ist immer das Gleiche", hilft uns Max aus der Klemme. Ende der Ballmathe für heute.

Nächster Tag:

Wir erinnern uns an das, was wir gestern herausbekommen hatten und stehen wieder vor der Frage: "Wie viel Platz nehmen 14 Bälle ein?"

Andreas schlägt vor, 14mal die Dicke des Ball zu nehmen.

"Können wir das nicht abkürzen?", ist Joshuas erste Frage.

14 x 58 cm, aber wie macht man das?

Andreas holt ein aufrollbares Maßband aus seiner Werkzeugkiste und stellt es bei 58 cm fest.

Das müssen wir jetzt 14mal hintereinander haben.

Joshua der Werkzeugkrösus hat natürlich auch ein aufrollbares Maßband und stellt es ebenfalls bei 58 cm fest. Nun können wir zwei hintereinander legen.

Wie viel Platz nehmen zwei dicke Bälle ein?

Max schlägt vor weiter zu zählen: 59, 60, 61 usw.

Irgendwo zwischen 70 und 80 kommen sie durcheinander, wissen nicht wie viel sie dazu gezählt haben. Dann die Idee, den Zollstock aufzuklappen und 14mal die 58 cm daran langzulegen.

"2 B. = 116 cm lang", wird abgelesen.

"Wieso lang," frage ich, "gestern war der Ball noch 58 cm hoch jetzt ist er plötzlich lang?"

"Länge und Höhe sind doch gleich", erwidert Max.

"Aber ein Ball ist doch kein Bindfaden, der fast nur lang ist", werfe ich wieder ein.

"Aber wir wissen dann wie viel Platz die Bälle hintereinander einnehmen, wenn sie in einer Reihe hintereinander liegen," so Andreas.

Als sie die dritte 58 cm Strecke an den Zollstock anlegen wird ihnen klar, dass der für 14 x 58 cm nicht lang genug ist.

Max meint, das lange Maßband mit dem wir schon mal die Länge der Diele

gemessen hatten, könnte vielleicht reichen.

Ich schlage vor auf der Diele einen Streifen Zeitungspapier auszurollen und darauf die einzelnen 58 cm Abschnitte mit einem Strich zu markieren.

Nun beginnt die große Aktion und alle, die vorbeikommen, fragen: "Was macht ihr denn hier?"

"Ballmathematik" und sie erklären es einer Mutter und dem Koch, der gerade vorbeikommt und inzwischen neugierig gewordenen MitschülerInnen.

Die 14 Abschnitte sind eingezeichnet und wir stehen erst einmal etwas erstaunt vor der langen Strecke.

"Die passen niemals alle in unseren Raum".

Nun wird mit dem großen Rollenmaßband die Strecke gemessen und wir gehen zu unseren Schreibunterlagen und notieren das Ergebnis.

"Nehmen die Bälle den gleichen Platz ein wie das Papier?"

"Das gehe ich mal eben messen" sagt Joshua und ist schon verschwunden. Wir hinterher. "Was willst du messen?"

"Ob das Papier genauso breit ist wie die Bälle".

"Es ist 63 cm breit," und nach kurzem Überlegen setzt er hinzu, "5 cm müssen wir abschneiden."

Nachdem er uns sein Rechnung noch mal erklärt, schneiden wir einen 5 cm breiten Streifen ab.

Das ist der Platz, den 14 dicke Bälle einnehmen; mit dieser Überzeugung gehen wir zum Mittagessen, weil es gerade gegongt hat.



Am Tag darauf

das nächste Treffen der Ballmathematiker und diesmal kommen auch

zwei der Mädchen dazu. (Nicht dass die Mädchen grundsätzlich kein Interesse an Mathe hätten, bei Pflanzenmathe und Deckenbrettermathe waren überwiegend Mädchen in der Gruppe, es liegt wohl eher

daran, dass sie ihre Romane schreiben wollen, sie sollen 100 Seiten haben und da interessiert sie im Moment nichts anderes).

Die Jungen erklären, was wir bisher gemacht haben und dass wir heute noch die lange Papierbahn auseinander-schneiden wollen in die einzelnen 58 cm-Abschnitte, damit wir sie auch im Raum auslegen können; weil wir doch wissen wollen, ob die 14 Bälle in unserem Raum auch noch Platz haben.

Nun liegen die Abschnitte vor uns und Svenja meint, dass das nicht der Platz ist, den ein Ball einnimmt.

"Die Ecken sind zuviel!"

Joshua:" Ach du Schande, ich dachte wir hätten es jetzt raus!"

Die Kinder überzeugen sich noch einmal , ob die Ecken wirklich überstehen.

Sie legen den dicken Ball auf ein Papier und peilen von oben. Die Ecken sind eindeutig zuviel.

Nun wird wieder mit den aufrollbaren Maßbändern hantiert, während Nelle vorschlägt, doch den Ball auf das Papier zu legen und mit dem oberen Ende des Bleistifts an der Rundung des Balles langzufahren um so einen Strich aufs Papier zu bekommen. Leider ist der Bleistift zu kurz für den dicken Ball ...

Dieser Versuch die Ecken loszuwerden findet keine weitere Beachtung.

Das Hantieren mit den beiden Maßbänder hat dazu geführt, dass nun auf einem Papierabschnitt ein Kreuz liegt.

"Sieht aus wie ein Fenster", bemerkt Max. Irgendwie kommt das Gespräch darauf, dass die Maßbänder sich in der Mitte kreuzen und sich gegenseitig in zwei Hälften teilen.

"Wie viel cm sind es den von der Mitte bis zum Rand?"

"Die Hälfte!"

"Wovon die Hälfte?"

"Von 58 cm."

"Wie viel ist die Hälfte von 58 cm?"
Ratlosigkeit!?!?

Dann nimmt Andreas sein Maßband, das noch immer auf 58 cm festgestellt ist und biegt vorsichtig den Anfang um, so dass er auf der "58" liegt. Das Maßband bildet nun einen kleinen Bogen und Andreas peilt innen hinein. "Mitten in dem Bogen ist die Zahl ... 29."

Joshua probiert das Gleiche mit seinem Maßband und kommt zum gleichen Ergebnis.

Nun wissen wir, dass die Hälfte von 58 cm 29 cm ist. In unserer Kurzschreibweise:

$$58 \text{ cm} : 2 = 29 \text{ cm}$$

Aber wie wir die Ecken loswerden, wissen wir immer noch nicht.

Das Wochenende ist vergangen, wir rekonstruieren, was wir bisher gemacht haben.

"Wie finden wir heraus, wie wir die Ecken abschneiden müssen?"

Joshua scheint wieder den Durchbruch zu schaffen. Er braucht einen Faden und einen Nadel. Der Faden wird auf 58 cm abgeschnitten und soll jetzt um die Nadel gebunden werden und nun muss man einen Stift am anderen Ende festbinden und irgendwie einen Bogen zeichnen.

Aber der Faden ist doch jetzt gar nicht mehr 58 cm lang. Joshua ist verwirrt und weiß auch nicht mehr weiter.

Andreas schlägt statt des Fadens einen Gummi vor, weil man den auf die Länge ziehen kann, die man haben will. Aber niemand weiß so recht, was das soll. Svenja schlägt vor, den Faden um die dickste Stelle des Balles zu legen und dann den Faden auf dem Blatt zum Kreis zu formen, dann hätten wir doch genau den Platz, den der Ball einnimmt.

Die ersten Versuche gehen schief, weil es zu schwierig ist die dickste Stelle einzuhalten.

Bis der geniale Vorschlag kommt, den Faden genau auf einer Naht des Balles langzulegen. Aber der Faden verrutscht ständig.

Joshua hilft uns wieder aus der Klemme.

"Ich hol' eben Klebeband und dann kleben wir den Faden fest."

Großes Erstaunen als wir den Faden vom Ball abnehmen.

"So lang ist der?" Zweifel tauchen auf. Aber Andreas ist sich trotz seines Erstaunens über die Länge des Fadens sicher, dass wir keinen Fehler gemacht haben.

188 cm und ein bisschen ist er lang.

"Was haben wir denn jetzt gemessen", fragte ich die Kinder.

"Die Rundung."

Ich nehme den Ball noch einmal hoch und frage: "Welche Rundung?"

Die dickste Rundung.

Wir notieren das Ergebnis.

dRaB = 188 cm (dRaB gleich "dickste Rundung am Ball")

Allerdings geben wir den Versuch, den Faden so auf das Papier zu legen, dass er einen Kreis bildet bald auf. Es sind einfach zu viele Beulen und Dellen drin.

Svenja will ihren Vorschlag doch noch nicht aufgeben und schlägt vor, den Faden wieder um den Ball zu legen, zusammenzukleben und dann von oben auf das Papier fallen zu lassen.

Alle anderen sind der Meinung, der würde niemals als Kreis unten ankommen.

Daraufhin erneuert sie die Idee von Nelle mit dem langen Bleistift.

Das scheint wieder ein lohnender Vorschlag. Bleistift mit Klebeband an eine Leiste befestigt, Ball auf das Papier und nun wird versucht, an den Ecken einen Bogen zu ziehen.

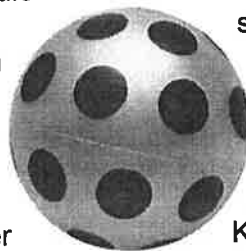
Andreas sieht diesen Versuchen skeptisch zu und mit einer einzigen Frage machte er deutlich, dass auch auf diesem Versuch die Ecken loszuwerden kein Segen ruhte.

"Wie wollt ihr eigentlich wissen, ob der Ball in der Mitte des Papiers liegt?"

Mit der Bemerkung: "Ballmathe ist wirklich nicht einfach" beenden wir für diesen Tag die Auseinandersetzung mit dem dicken Ball.

"Wir brauchen nur den Faden nach oben ziehen, dann wird es unten kürzer."

Nach fünf Tagen wieder "Ballmathe". Simon ist neu hinzugekommen. Er ist erst



vor ein paar Wochen eingeschult worden und befürchtet, dass er das noch nicht kann. Wir machen ihm Mut und erinnern uns: Wir wollten die Ecken wegbekommen. Aber wie?

Joshua hat eine Idee. Er habe am Wochenende darüber nachgedacht, sagt er und holt sein flexibles Maßband.

"Wir brauchen die Hälfte von der Dicke!"

Die hatten wir schon einmal herausbekommen, aber keines der Kinder weiß das Maß aus dem Kopf. Einmal das Maßband knicken, so wie Andreas es uns vor gut einer Woche gezeigt hatte. Während Joshua und Max versuchen, das Maß



herauszubekommen, schlägt Svenja wieder vor, den Ball auf das Papier zu legen und mit unserem "langen" Bleistift die Bögen zu schlagen.

Hartnäckig verfolgt sie ihre Idee aus der letzten Woche.

Doch Andreas wendet sofort wieder ein, dass wir den Ball nicht genau auf die Mitte unseres Papiers bekommen.

Svenja überlegt sich eine Konstruktion.

"Wir müssen einen Pin oder eine Nadel in der Mitte haben, dann kann der Ball nicht mehr verrutschen".

"Aber der wackelt doch trotzdem hin und her", entgegnet Simon.

"29 cm ist die Hälfte, und nun stelle ich das Maßband auf 29 und dann messen wir von der Mitte in verschiedene Richtungen," geht Joshua dazwischen, nimmt das Maßband und beginnt auf dem Papier herumzumessen.

Alle anderen gucken verständnislos.

Ich frage, ob sie verstanden haben, was Joshua vor hat.

Allgemeines Kopfschütteln.

Joshua erklärt es noch einmal, und demonstriert es dabei.

Er legt das Maßband mit der eingestellten Länge auf das Kreuz in der Mitte des Papiers und markiert das Ende mit einem kleinen Bleistiftstrich. "Das können wir jetzt immer wieder machen und dann können wir die Ecken abschneiden."

Alle sind begeistert von diesem Vorschlag und es gibt Beifall auf offener Szene für ihn.

"Wir haben die Lösung", schreiben wir in unsere Ballmatheunterlagen, dann wird die erste Ecke ausgemessen. Nachdem vier kleine Striche in etwa 7 cm Abstand markiert sind, frage ich, was wir mit diesen Strichen weiter machen sollen. "Mit einem Lineal verbinden," ist die Antwort.

"Rund ist das aber immer noch nicht," meint Max.

Nun kommt Svenja: "Wir brauchen so einen Pin in der Mitte und da binden wir einen Faden drum, und am anderen Ende kommt ein Bleistift dran. Dann wird es rund."

Der nächste Beifall für diese gute Lösung gilt Svenja.

"Wir haben hier noch den Faden vom letzten Mal, ich schneide mal 29 cm ab", sagt Andreas, nimmt die Schere und will losschneiden. "Halt ", ruft Svenja, "das geht so nicht, der wird zu kurz."

"Wieso?"

"Weil wir den Faden um den Pin und um den Bleistift binden müssen und dann ist der zu kurz." Das ist unmittelbar einleuchtend.

"Aber wie kriegen wir denn die richtige Länge?" fragt Max. "Ganz einfach", erwidert Svenja und holt eine Heftzwecke.

Der Faden wird jetzt länger als 29 cm abgeschnitten und an die Heftzwecke gebunden. Ein Frühstücksbrett wird unter das Papier gelegt und die Heftzwecke durch das Kreuz



gedrückt.

Nun erklärt Svenja wie einfach es ist, setzt die Bleistiftspitze auf eine der von Joshua angebrachten 29 cm Markierung und bittet Max, den Faden unten am Bleistift festzuknoten.

Nach dieser Aktion ist das Zeichengerät gebrauchsfertig und Svenja beginnt zu zeichnen.

Doch aus irgend einem Grund ist der Faden zwischen Heftzwecke und Bleistift etwa 2 cm länger als 29 cm, so dass wir die Heftzwecke herausziehen und den Faden noch einmal besser befestigen wollen.

Wieder stoppt uns Svenja: "Wir brauchen nur den Faden nach oben ziehen, dann wird es unten kürzer," nimmt den Bleistift

und schiebt die Bindung so lange in Richtung oberes Bleistiftende bis die Spitze wieder auf der 29cm-Markierung landet.

Genial !!!

Das ist Winkelfunktion, von Svenja erkannt und angewandt.

Ein Blick aus systemischer Sicht auf die "Ballmathe"

Als ich im Rahmen eines Seminars darüber berichtete, kam die erstaunte Frage, ob Kinder mich nicht nach einer schnellen Lösung gefragt hätten.

Mir war dieser Gedanke nicht gekommen und den Kindern auch nicht. Aus meiner Schulerfahrung mit Älteren erinnere ich, dass immer wieder die Bemerkung kam: "Das hätten sie ja gleich sagen können". Oder bei LehrerInnen-Fortbildungen, bei denen ich mit der "natürlichen Methode" an irgend einer Fragestellung gearbeitet habe und wir keine endgültige Lösung gefunden hatten, trat bei vielen das starke Bedürfnis auf, nun aber doch wissen zu wollen, wie es sich verhält.

Einen Prozess mit einer Frage zu beenden, erzeugte bei den meisten Unbehagen. Wissen wie die Welt außerhalb von mir wirklich aussieht bzw. funktioniert, das ist es, was wir gelernt haben zu fragen. Das ist die Art die Welt anzuschauen, die bei den meisten von uns vorherrscht und die wir für selbstverständlich halten.

Wir sind ergebnisorientiert und nicht prozessorientiert geprägt.

Deshalb fällt es so schwer längere Zeit mit ungelösten Fragen konfrontiert zu sein und es auszuhalten, keine Lösung zu haben.



Im Hintergrund steht eine Erkenntnistheorie auf die sich unsere feste Überzeugung stützt, dass wir wenigstens Teile der Wirklichkeit in uns abbilden.

Wenn wir also glauben, Wirklichkeit in uns abbilden zu können, so befinden wir uns auf der Suche nach der (einen) Wahrheit.

"Wie ist es denn nun wirklich?" ist eine immer wieder gestellte Frage in allen möglichen Lebenssituationen.

Aus systemischer Sicht ist es nicht möglich, die Wirklichkeit zu erkennen. So

erschütternd das für einige Menschen sein mag, es hat in erster Linie etwas Befreiendes.

Wir brauchen uns nicht mehr über die Wirklichkeit zu streiten oder in "Glaubenskriegen" die Köpfe einzuschlagen und uns so der (einen) Wahrheit zumindest nähern.

Wir können nur gemeinsam unsere Lebenswelt hervorbringen. Das heißt aber, es kommt nicht auf das Ergebnis an, sondern auf den Prozess, in dem wir ein für uns sinnvolles Ergebnis erzeugen.

Ich hätte den Kindern gleich einen Zirkel in die Hand geben können (wie eine Mutter vorschlug); doch damit wäre der Prozess zerstört, das gemeinsame Entdecken verhindert und die Lust am Suchen blockiert worden. So war es ihr Weg und dabei ist es völlig unerheblich, wie viele "Irrwege" sie aus meiner Sicht gegangen sind.

Die systemische Erkenntnisweise erleichtert mir diese Art der Zusammenarbeit mit den Kindern. Ich bin der festen Überzeugung, dass ich sie nichts lehren kann.

Ich kann nur ihren Weg begleiten und mit ihnen Möglichkeiten suchen, sich und damit uns die Welt erklärbar zu machen und dabei gibt es keine Wahrheiten zu finden.

Das ist gemeint, wenn im Konzept unserer Schule der Satz von Humberto Maturana steht:

"Wir haben nur die eine Welt, die wir gemeinsam hervorbringen, ob wir uns mögen oder nicht."

Das ist mit "Lernen im Prozess" gemeint und vielleicht kommen die Kinder nicht auf die Idee nach einem schnellen Ergebnis zu rufen, weil sie beteiligt sind. Nicht ich habe ihnen etwas beigebracht, sondern wir haben uns eine Situation geschaffen, bei der die Möglichkeit der Ankopplung bestand. Es ist ebenfalls ein Beispiel dafür, dass Lust und Spaß nicht das Gleiche sind und dass Mühe und Lust sich nicht ausschließen müssen, denn mühsam war der Prozess mit Sicherheit!



Erlebte Entwicklung und Veränderung der Grundschule

(Eva und Wilfried PRAMMER, Doris HOFER)

EINLEITENDE GEDANKEN

Die Schullandschaft hat sich dahingehend verändert, dass der Abschied von der Homogenität und die Berücksichtigung der Heterogenität in vielen Bereichen der Schule Fuß gefasst hat. Die Öffnung des Unterrichtes, das methodische Know-how dafür wurden erworben oder sind zumindest so weit im Bewusstsein verankert, dass im Moment eine grundsätzliche Diskussion über deren Sinnhaftigkeit kaum geführt werden muss.

Wenn wir uns eine Weiterentwicklung von Schule wünschen könnten, so würden wir diese Entwicklung an drei Grundpfeilern festmachen.

KOOPERATION

...bedeutet an einem gemeinsamen Ziel zu arbeiten, wobei alle an dieser Arbeit beteiligten Personen in Abwechslung Führung und Verantwortung übernehmen müssen als auch bereit sein müssen sich führen zu lassen und Verantwortung abzugeben

Notwendige Lehrerkompetenzen

- Hinterfragen der Lehrerrolle
- Kompetenzen in Gesprächsleitung
- Kompetenzen in Konfliktlösungsstrategien
- Kompetenzen in der Moderation von Prozessen
- Alternativen zur Notenbeurteilung
- Gewährleistung des gemeinsamen Lernens, Lebens und Arbeitens behinderter und nichtbehinderter Kinder

ENTWICKLUNGSLOGISCHE DIDAKTIK

...bedeutet in Abstimmung auf die Kompetenzen einzelner Schüler gemeinsame Lernangebote so zu strukturieren, dass eine Beteiligung und Weiterentwicklung aller Kompetenzen jedes einzelnen Schülers möglich ist



Notwendige Lehrerkompetenzen

- didaktisches Umdenken und Kompetenzen in der Planung und Organisation unterrichtlichen Geschehens
- Lernprozessbegleitung
- diagnostisches Know-how

SCHULISCHER ALLTAG ALS GEMEINSAMER LERNGEGENSTAND

...bedeutet die Aufbereitung des schulischen Alltags als Begegnungsraum der Kinder untereinander, der von ihnen gestaltet, mitbestimmt und von Leben erfüllt wird.

Notwendige Lehrerkompetenzen:

- Schaffen von Begegnungsräumen
- Arbeits- Lebensräume, die das „Miteinander“ behinderter und nicht behinderter Kinder unterstützt

KOOPERATION

Kooperation als gemeinsame Verantwortung von Lehrern und Schülern für die Gestaltung des Lernens, Arbeitens, eines gemeinsamen Lern- und Lebensbereich und das Arbeiten gerichtet auf gemeinsame Ziele erscheinen uns als weiterer Grundpfeiler von enormer Wichtigkeit. Wir sind uns dessen bewusst, dass gerade mit dieser Idee alte, liebgewonnene, hierarchische Strukturen von Schule in Frage gestellt werden. War doch bislang der Lehrer verantwortlich, Ziele für die Schüler festzumachen, ständig in der Führungsposition zu bleiben, zu wissen, was für die Schüler „gut oder schlecht“ ist, müsste unter dem Gesichtspunkt der Kooperation eine Veränderung dieser Haltung erfolgen. Der Lehrer wird zum Moderator des gemeinsamen Lernens, Lehrens und Arbeitens, wobei ihm nach wie vor die Verantwortung bleibt, geeignete methodische Wege anzubieten, Lernschritte zu begleiten, die Erreichung von Zielen zu überprüfen, die Regelung von Konflikten anzubieten und sich gleichzeitig von den Schü-

lernen, ihren Ideen, ihrer Gedankenwelt, ihren Möglichkeiten, Probleme zu lösen „führen“ zu lassen. Diesen Gedanken konsequent weitergedacht, hieße auch eine radikale Veränderung in der Lehreraus- und Weiterbildung zu initiieren. Kooperation verlangt viele Kompetenzen, in denen Lehrer noch nicht geschult sind. Selbstredend kann Leistungsbeurteilung nicht mehr die Ziffernbeurteilung als einziges Standbein ausweisen. Kooperation bedeutet immer, dass Lehrer und Schüler auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Bedeutet, dass alle Kooperationspartner ihre Leistungen zu evaluieren haben, sowohl am Ziel, als auch an ihren individuellen Anstrengungen, dieses Ziel zu erreichen. Es wird darauf ankommen, dass alle Beteiligten wissen, was von ihnen erwünscht ist, welche Kompetenzen dafür anzueignen sind, wie viel persönliche Kraft investiert werden muss. Es geht sowohl um die eigene Einschätzung der Leistung, als auch um eine Fremdeinschätzung. Ziffernbeurteilung ist dafür mit Sicherheit zu undifferenziert und gibt dem Macht, der sie verteilt - was für kooperative Prozesse extrem kontraproduktiv ist.

ENTWICKLUNGSLOGISCHE DIDAKTIK

Entwicklungslogische Didaktik entspricht einem Menschenbild, das Individuen persönliche Aneignungsstrategien zuspricht, die sowohl die Sache als gemeinsamen Lerngegenstand in seiner Struktur durchleuchtet und die das Lernen in der Aneignung einer Sache auf die Erweiterung möglichst vieler Kompetenzen eines Individuums ausrichtet. Sie stellt sich also die Frage, welche Inhalte in einem Lerngegenstand (Sachstruktur) enthalten sind und welche Tätigkeiten (Zielebene) individuell Schüler ausführen müssen, um sich diese Sache anzueignen (zu erlernen). Wenn wir jemals den Wechsel vom Unterricht für homogene Schülergruppen zum Unterricht mit heterogenen Schülergruppen vollziehen wollen, werden wir nicht umhin kommen, uns neue unterrichtliche Denkweisen und Strategien zulegen zu müssen. Die Schulung diagnostischer Kompetenzen und das Umsetzen diagnostischer Ergebnisse in Förderangebote ist dafür eine notwendige Grundvoraussetzung.

PRAXIS

Aus eigener Erfahrung mit der schulischen Arbeit in einer Integrationsklasse haben wir erlebt, dass die Frage des Miteinanders zwischen behinderten und nicht-behinderten Schülern, für den Lehrer zu einer Herausforderung wird, in der Schule Begegnungsräume zu schaffen, die ein Aufeinanderzugehen erst ermöglichen. Dies ist selbstverständlich eine methodisch-didaktische Frage. Aber nicht nur! Es bedeutet für uns Raum zu lassen, in denen es den Kindern erlaubt ist, nach ihren Kriterien ein Kennenlernen untereinander zu ermöglichen. Wir haben erlebt, dass uns das oft in die Rolle eines Beobachters verbannt hat. Und wir haben den Kindern mit Faszination zu geschaut. Denn unsere Ängste waren nicht ihre und unsere Ideen, Begegnung zu gestalten, gleichen nicht den ihren. Sie fanden Wege zueinander, Möglichkeiten einander zu verstehen, miteinander umzugehen, die unseren methodischen Konstruktionen weit überlegen waren.

Wir halten diese Frage allerdings auch für Grundschulklassen, die nicht von behinderten Kindern besucht werden, für relevant. Hartmuth von Hentigs Laborschule ist für uns dafür prägend und bedeutsam. Begegnungsräume sollten den Kindern Raum geben, als Kinder mit ihren Bedürfnissen nach Arbeit, Leistung, Geborgenheit gemeinsam zu arbeiten und zu leben. Erwachsene sind aufgerufen, diesen Prozess zu begleiten, aber keineswegs ihn für die Kinder zu gestalten.

Die Kinder müssen darin unsere Lehrmeister sein, denn sie bauen eine Welt auf, in der wir als Erwachsene noch nicht gelebt haben. Vielleicht würden dann die Klagen, dass die Kinder immer schwieriger werden und den Rahmen der Schule sprengen würden zugunsten eines gemeinsamen Gestaltens von Schule weichen!

Vielfalt als methodisch- didaktischer und organisatorischer Auftrag

Freiarbeit

Im Zuge der Wiederentdeckung von reformpädagogischen Ansätzen hat die „Freie Arbeit“ in vielen Volksschulklassen Einzug gehalten. Der Begriff stammt aus der Reformpädagogik, einer Pädagogik, die von den Bedürfnissen der Kinder ausging. Die Reformpädagogen setzten für das effektive Lernen auf die angeborenen vitalen Kräfte des Kindes. Übereinstimmend forderten sie, den Lernenden die Möglichkeit zu freiem Arbeiten zu geben.

So forderte Berthold Otto bereits 1887 einen „natürlichen“ Unterricht und plädiert 1907 für einen freien „geistigen Verkehr mit Schülern im Gesamtunterricht“, den er dann mit Erfolg an seiner Berliner „Hauslehrerschule“ praktizierte (OTTO, 1907) Treibende Kraft eines so verstandenen Unterrichts ist allein das kindliche Interesse, das mit großem Eifer neue Sachverhalte erschließt.

Gaudig verhilft der „freien geistigen Arbeit“ des Schülers dadurch zum Durchbruch, dass der Lehrer den Schülern zur Methode führt, „dass der Schüler die Arbeitstechnik gewinnt“ (GAUDIG, 1922) Auch Petersen ermöglicht das freie Arbeiten der Kinder dadurch, dass den Schülern in Einschulungskursen die grundlegenden Verfahrensweisen eines Faches, eines Stoffgebietes, die „Elementargrammatiken“ (PETERSEN, 1980) vermittelt werden. Freinet spricht ebenso von Techniken, die der Schüler beherrschen lernen muss, um in freier Arbeit selbständig arbeiten zu können.

In jedem Fall handelt es sich um Formen indirekter Erziehung, bei der der Lehrer zugunsten der Schüleraktivität zurücktritt, die Schüler jedoch nicht wahllos probieren lässt, sondern sie über das Bereitstellen und Schaffen einer anregenden Lernumgebung zu sicheren Lernerfolgen kommen lässt.

Die Rolle der Lehrkraft im lehrerzentrierten Unterricht und in der Freiarbeit

Lehrerzentrierter Unterricht	Freiarbeit
L. vermittelt die Unterrichtsziele	L. gestaltet die Lernumwelt, damit das Kind seinen inneren Bedürfnissen entsprechend zielvoll arbeiten kann.
L. motiviert und appelliert an die Aufmerksamkeit der Schüler	L. beobachtet und erkennt die Augenblicke hoher Konzentration, in denen das Kind zur Polarisierung der Aufmerksamkeit findet.
L. führt wortreich in neue Sachverhalte ein und veranschaulicht	Das Kind findet selbst neue Aufgaben. L. führt das Kind mit wenig Worten oder mit Handlungen in neue Arbeitsverfahren ein, wenn es Hilfe braucht.
L. verteilt das gleiche Arbeitsmaterial an alle Kinder der Klasse und sammelt es wieder ein	ermöglicht jedem einzelnen Kind, Arbeitsmaterial selbst auszuwählen, damit zu arbeiten, es wieder zu ordnen und an seinen Platz zurückzustellen.
L. wird aktiv und lässt sich für seine große Aktivität (von Kollegen, Studenten oder Eltern)loben	wird passiver, damit das Kind aktiv werden kann.
L. unterbindet vom Kind ausgehende Bewegungen, die nicht angeordnet waren	hilft dem Kind, in dessen Bewegungen Ordnung zu bringen.
L. steht im Mittelpunkt des Geschehens in der Klasse	tritt als Beobachter zurück, damit jedes Kind Mittelpunkt seiner eigenen Entwicklung werden kann.

Freie Arbeit ist also Unterricht, der den Schülern Möglichkeiten einräumt, unter Berücksichtigung äußerer Bedingungen selbstverantwortlich zu lernen, d.h. frei entscheiden über Art und Umfang der Arbeit, der Arbeitszeit, der Lernpartner und des Arbeitsplatzes.

Freiarbeit in einer lernanregenden Umgebung haben besonders Petersen mit methodisch-didaktischen aufbereiteten Arbeitsmitteln im Rahmen der „Pädagogischen Situation“ (PETERSEN, 1959), Freinet auf der Grundlage seiner Ateliers (FREINET 1979) und Montessori mit ihren Arbeitsmitteln praktiziert. (MONTESSORI, 1927)

Wenn im Sachunterricht Lernprozesse so zu organisieren sind, „dass Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Kenntnisse, Einsichten und Einstellungen grundgelegt werden“ und „der Schüler auch fachgemäße Arbeitsweisen erlernen sowie Lernformen erwerben“ soll, „die zur eigenständigen Auseinandersetzung mit der Lebenswirklichkeit und zu selbständigem Wissenserwerb führen“ (Lehrplan der Volksschule, S. 178) soll, müssen für die Lernprozesse der Schüler Freiräume ermöglicht werden. Sinnerschließende Vorgänge lassen sich nicht erzwingen. Sie sind nicht machbar, sondern müssen vom Lernenden selbst vollzogen werden und erfolgen unter günstigen Lernbedingungen.

In vielen Unterrichtssituationen werden den Schülern zu kleine Freiräume für sinnerschließende Lernprozesse gelassen. Deshalb gewinnen oft nur Schüler, die bereits über ein großes Vorwissen in bestimmten Teilbereichen verfügen, Einblicke in Zusammenhänge und „Sinnganzenheiten unter Ausnützung aller Wechselbeziehungen“ (vgl. Lehrplan der Volksschule, S. 43)

Das ist der Fall, wenn das Verhalten der Schüler durch eine Reihe von Fragen, Verstärkungen und Sanktionen des Lehrers gesteuert wird. Bei diesem Verfahren wird in vielen kleinen Schritten frontal vorgegangen und den Kindern sind jeweils nur die Teilziele bekannt.

Etwas größer ist der Freiraum, wenn die Schüler dem Lehrer bei seiner Arbeit

zusehen und Hilfsfunktionen übernehmen können. Schüler können dann bei Tätigkeiten, die sie nach öfterem Zusehen und Mithelfen selbständig bewältigen können, die Arbeit übernehmen. Der Lehrer überwacht dann nur mehr den Fortgang der Arbeit und greift helfend ein, wenn die Kinder überfordert sind.

Einen ausreichenden Freiraum für selbsttätiges Arbeiten erhalten die Schüler bei folgendem Verfahren:

Die Lehrer führt die Schüler an einen Ort, von dem aus bestimmte Sachverhalte erschlossen werden können, entlässt die Kinder aus seiner methodischen Führung und regt sie zum selbsttätigen Arbeiten an. Das Ergebnis dieser Arbeit wird dann in die Arbeit der gesamten Gruppe eingebracht.

Freiarbeit stellt für die Schule eine Idealform selbsttätiger Schülerarbeit dar. Die Lehrkraft ermöglicht individuelle Freiheit innerhalb eines Ordnungsrahmens, der an den kindlichen Bedürfnissen orientiert und vom Lehrer gestaltet ist. Es werden dabei folgende Bedingungen erfüllt:

Die Umgebung des Kindes ist geordnet, d.h. alle Gegenstände haben im Raum einen bestimmten Platz. Es sind keine überflüssigen Dinge vorhanden, die die Kinder ablenken könnten

Die Umgebung ist schön und ansprechend (Form, Farbe, Material...)

In seiner Umgebung findet das Kind alles, was es zu seiner Erziehung braucht. Insofern ist die Umgebung „natürlich“.

Es ist ausreichender Bewegungsraum vorhanden

(vgl. Petersen 1959, 20 und 56)

Klarheit und einfache Struktur

Aufgrund einer geordneten äußeren Umwelt findet das Kind zu einer inneren Ordnung und Ausgeglichenheit. Dabei führt die innere Ordnung zu innerer Orientierung. Klare Strukturen erleichtern die Orientierung und Übersicht.

Eine mit Gegenständen verschiedenster Art überfüllte Klasse erdrückt das Kind mit Reizen und erschwert ihm die Orientierung und Übersicht.

Freie Arbeit ist nur in einer geordneten Umgebung möglich. Eine mit Reizen überflutete Umgebung verursacht beim Kind

Unsicherheit. Es sollte daher besonders auf eine gut strukturierte Lernumgebung geachtet werden.

„Aufräumen, alles wieder an seinen alten Platz stellen, diese Worte weisen auf eine Hauptsache hin, durch die die Umwelt auch für das Kind seine Gestaltung gewinnt. In der Tat, wenn jegliches Ding an seinen alten Platz kommen soll, muss es schon vorher seinen bestimmten Platz gehabt haben.“ (Montessori: Mein Handbuch. Stuttgart 1928)



Begrenzte Freiräume

Weil unbegrenzte Freiräume von Kindern nicht strukturiert werden können, sind von der Lehrkraft Begrenzungen vorzugeben, die als Hilfen zu verstehen sind.

Die Größe des zu gewährenden Freiraumes hängt vom Grad der Selbständigkeit ab, zu der Kinder im jeweiligen Lebensbereich fähig sind.

Die begrenzten Freiräume sollen Anregungen für unterschiedlichste Bedürfnisse der Kinder enthalten.

Die Lehrkraft muss den Kindern zeigen, wie man sich in Freiräumen verhalten kann, wie man bestimmte Arbeitsmethoden und bereit gestelltes Material handhabt.

„Dem Kind seinen Willen lassen, das seinen Willen nicht entwickelt hat, heißt, den Sinn der Freiheit verraten“

M. MONTESSORI

Planung und Organisation

Selbstverständlich ist auch bei der freien Arbeit eine gründliche Planung durch den Lehrer notwendig. Ihre Vorbereitung liegt jedoch nicht in der Planung von Stundenabläufen, sondern in der klassen- und entwicklungsbezogenen Gestaltung von Lernsituationen. Es wird erwartet, dass der Lehrer die Entwicklung der Schülerleistung untersucht und dabei vor allem den persönlichen Lernzuwachs berücksichtigt. Voraussetzung dafür ist, dass der Lehrer jeden seiner Schüler genau kennt und einzuschätzen weiß.

Da er in der Freiarbeit Zeit und Gelegenheit erhält, ist er in der Lage, die Motiva-

tionsstruktur der einzelnen Schüler kennen zu lernen und sie notfalls positiv zu beeinflussen, in Fehlverhalten korrigierend einzugreifen, Lerndefizite zu erkennen und helfend zu beseitigen.

Neben dem was gelernt und geübt werden soll, stehen das wie und womit ein Lernstoff erarbeitet wird gleichberechtigt in der Planung des Lehrers. Ebenso sind in der Vorplanung die während der Freien Arbeit möglichen Schwierigkeiten zu bedenken und Maßnahmen zur Lösung dieser Probleme vorzubereiten.

Die enge Verknüpfung von Methode und Ziel veranlassen uns, an dieser Stelle näher auf die methodische Umsetzung des Zieles einzugehen.

Das angestrebte eigenverantwortliche Lernverhalten

- *als selbstgesteuertes Lernverhalten* bedeutet methodisch: freie Verfügung des Schülers unter Einschätzung der eigenen Fähigkeiten über

- die Auswahl des Materials,
- die mehrmalige Benutzung des gleichen Materials,
- die im Einzelnen aufzuwendende Arbeitszeit,
- die Wahl der Arbeitsform (Partner, Gruppen- oder Einzelarbeit,
- die Wahl des Arbeitsplatzes im Raum

als sachangemessenes Lernverhalten bedeutet methodisch: sachangemessene Bearbeitung des Materials durch

- Anwenden angebotener Arbeits- und Lerntechniken
- Ausprobieren individueller Lernstrategien
- Anwenden vorgegebener Formen der Selbstkontrolle

als soziales Lernverhalten bedeutet methodisch:

- Akzeptanz von Regelungen und Einhalten von Vereinbarungen,
- Einsicht in Regelungen und Einhalten von Regeln,
- Ausweichen auf anderes Material oder einen anderen Arbeitsplatz, wenn das gewünschte Material oder der gewünschte Arbeitsplatz belegt ist,

- Anerkennung der Leistung der Mitschüler,
- Bereitschaft zu Hilfestellungen und kooperativen Arbeitsformen. (vgl. BREUER, 1992, 28)

Formen der Freien Arbeit

Freie Arbeit als Erziehungsprozess zum selbstverantwortlichen Lernen ist unter anderem auch eine differenzierende Form des Übens. Daher kann bei entsprechendem Materialeinsatz ein Teil der Übungen mit differenzierten Aufgaben in Freier Arbeit in die Selbstverantwortung der Schüler übertragen werden.

Die Kinder entnehmen jeweils nach Beendigung ihres Aufgabensolls Material zur Freien Arbeit und üben eigenverantwortlich weiter. Der Lehrer kann dabei auch ein Übungssoll mit alternativer Materialauswahl festlegen.

Zweimal wöchentlich werden 20 – 30 Minuten als fachgebundene Übungsphasen mit Material zur Freien Arbeit eingeplant. Darüber hinaus können die Kinder nach Beendigung ihrer Unterrichtsarbeiten bis zu einer festgelegten Zeit benützen.

Freie Arbeit ist Teil des Tagesplanes

Freie Arbeit ist Teil des Wochenplanes

Freie Arbeit ist Teil eines Projektes oder projektorientierter Arbeit.

„Das Kind, dem man Aktivitäten anbietet, die seinen physischen und psychischen Bedürfnissen entsprechen, ist immer diszipliniert, d. h. es hat weder Regeln noch äußere Verpflichtungen nötig, um allein oder in Kooperation mit anderen auch einer anstrengenden Arbeit nachzugehen.

„Haben sie schon bemerkt, wie brav und leicht zu ertragen Ihre Kinder zu Hause oder in der Schule sind, wenn sie sich ganz mit einer Sache beschäftigen, die sie fesselt? Das Disziplinproblem stellt sich nicht mehr: es genügt, eine begeisterte Arbeit zu organisieren.“ (Freinet 1980, S. 46)

Wochenplan

Der Unterricht in der Grundschule soll dem Lernen der Schüler entsprechend binnendifferenziert sein. Individuelle Differenzierung und Individualisierung sind die didaktischen Stichworte dazu. Wochen-

planarbeit kann für jeden Lehrer ein flexibles und variantenreiches Hilfsmittel sein, um diesen Forderungen in der Praxis gerecht zu werden. Der Wochenplan ist ein Konzept der Unterrichtsorganisation. Das Konzept geht von der Erkenntnis aus, dass nicht alle Kinder zur gleichen Zeit die gleichen Aufgaben lösen und die gleichen Lernschritte gehen können.

Auch beim Wochenplan erhalten die Kinder eine Vorgabe, es werden verbindliche Anforderungen an sie gestellt.

Der schriftliche Plan, den jedes Kind zu Beginn eines bestimmten Zeitraumes erhält, hat im wesentlichen zwei Aufgaben:

Durch den Plan teilt der Lehrer den Schülern mit, welche Arbeitsleistungen er in einem größeren Zeitraum erwartet.

Gleichzeitig soll der Plan den Kindern helfen, diesen Auftrag weitgehend selbstständig zu bearbeiten.

ERINNERUNGEN ☺

Gebundener Unterricht

Es mag etwas seltsam anmuten, sich bei dem Thema Vielfalt als Herausforderung der Grundschule des gebundenen Unterrichts anzunehmen.

Der gebundene Unterricht wurde - gerade weil man die Vielfalt der Schüler als Faktum anerkannte - in das dunkle Eck der Pädagogik verbannt. Unserer Ansicht nach zu Unrecht. Vorausgesetzt man weiß wie und wann man gebundenen Unterricht einsetzt.

Es sei uns gestattet, den nächsten Rekurs sehr persönlich zu gestalten, da wir sowohl als Schüler als auch als Studierende mit diesem Modell groß geworden sind.

Als wir die Pädagogische Akademie vor ungefähr zwanzig Jahren absolvierten, erlebten wir die Pädagogik in einer Phase, als sie davon ausging alles sei machbar. Würde man nur den Schülern - gedacht als Summe nicht näher definierter Individuen - die richtigen Reize anbieten, so müsse deren Lernen im Sinne eines „Black-Box- Modells“ ganz von selber funktionieren und man müsse nur auf deren Output warten und verifizieren, ob man damit zufrieden sei oder ob eine Korrektur des Input notwendig sei, da der Out-

put nicht den erwarteten Ergebnissen entsprochen hatte. Folgerichtig wurden wir auf die Qualität des Inputs trainiert und darauf das Ergebnis des Lernens überprüfen zu können.

Damit lernten wir die Methoden dieser Unterrichtsform.

Wir lernten Impulse zu setzen.

Uns sind sehr wohl noch damaligen Überlegungen über die Form des Impulses - den Einstieg in ein Unterrichtsthema in nicht all zu guter Erinnerung. Ist ein verbaler Impuls einer Frage vorzuziehen, wäre als Einstieg in das verlangte Unterrichtsthema ein wildes Gestikulieren im Sinne des stummen Impulses vielleicht doch besser als das gesprochene Wort? Meist entschieden wir uns allerdings für den Sachimpuls. Diese Entscheidung hatte zur Folge, dass wir körbeweise Gegenstände in die Praxisschulen schleppten, sehr oft unter einem Tuch geheimnisvoll versteckten, was die Kombination von Sachimpulsen und stummem Impuls erlaubte. Waren nach dem Einstieg die Schüler bereit uns ihr ungeteiltes Interesse zu schenken, war die Hälfte des Lehrauftrittes bereits gewonnen.

Aber eben nur die Hälfte. Die nächste Falle wartete nämlich schon.

Wir lernten die Lernziele zu operationalisieren

Heute sehen wir darin eine konsequente Logik und der Begründungszusammenhang mit der behavioristischen Lerntheorie ist offensichtlich. Wir lernten Lernziele im Sinne von beobachtbaren oder zumindest teilweise beobachtbaren Veränderungen im Verhalten der Schüler hierarchisch aufzugliedern und unter strikter Führung von uns als Lehrpersonen im Sinne der Konditionierung der Schüler zu realisieren und zu kontrollieren.

Damals erlebten wir diesen Auftrag als pure Qual. Ist das Feinziel ein Feinziel oder doch eher ein gröberes Feinziel - nein, es ist wahrscheinlich ein feines Grobziel. Korrekt waren die Ziele nach der Beurteilung der Praxislehrer übrigens sowieso kaum.

Soweit wir uns noch erinnern können, wurde uns an der Pädagogischen Akademie auch gelehrt, unser Lehren nach

Struktur und Systematik von Wissensgebieten und Erkenntnisprozessen auszurichten. Als Erinnerung übrig geblieben sind allerdings nur die operationalisierten Lernziele, da die Überlegungen nach Systematik und Struktur von Wissensgebieten und Erkenntnisprozessen den damaligen Besuchschullehrern wahrscheinlich selber nicht ganz geheuer war.

Wir lernten eine Möglichkeit diese Form des Unterrichtes schriftlich zu verwalten, sprich: vorzubereiten

Diese eine Form der schriftlichen Vorbereitung war flächendeckend verbreitet und wurde als „4 Phasen- Modell nach Seel“ gehandelt. Heute gehen wir davon aus, dass das 4- Phasen-Modell ebenfalls das oben geschilderte Menschenbild der Machbarkeit menschlichen Lernens widerspiegelt. Wir hatten also die Aufgabe über die Problembegrenzung zur Lösung zur Durchführung und zur anschließenden Übung in nur fünfzig Minuten Unterrichtszeit durchzurattern, wobei wir nicht einmal das Ruder aus der Hand geben durften. Ganz im Gegenteil - wir mussten auch schon in der Vorbereitung wissen und niederschreiben, wie das Schülerverhalten in den einzelnen Phasen auszufallen hat. Selbstredend, dass die Tipps der damaligen Ausbildungslehrer - wir sollten doch um Himmels Willen nicht so an den Buchstaben unserer Vorbereitung kleben - noch einen geringeren Appellcharakter hatten, als es heute der Fall ist.

Konnten die Schüler damals - endlich in der letzten Phase angelangt - das ansprechend gestaltete Arbeitsblatt oder die Seite im Rechenbuch anstandslos lösen, war man als Student am Ziel seiner Träume angelangt. Allerdings mussten wir vorher noch einige Klippen umsegeln, denn

Wir lernten auch Möglichkeiten der Darbietung

Als eine sehr beliebte Form wurde der Lehrvortrag genannt und dementsprechend oft gewünscht. Es war schon schwierig, den Lehrvortrag - klar, strukturiert, nachvollziehbar und in einer vertretbaren Zeit - vorzubringen. Der Lehrstimme, der Lautstärke, der Intonation und der Deutlichkeit der Aussprache noch dazu das nötige Gewicht zu verleihen, erschwerte die Aufgabe nicht unwesentlich.

Das Beachten der eigenen Gestik und Mimik und des von Schüler zu Schüler pendelnden Blickes machte den Lehrvortrag oft zu einer schier unlösbaren Aufgabe.

Froh waren wir, wenn das Pendeln endlich aufhörte und wir ein Medium zur Veranschaulichung anwenden konnten. Froh waren wir allerdings nur, so lange wie wir die unterrichtliche Qualität der Überlappungsfolie (ich denke, Überlappungsfolien sprechen für sich selbst und haben keinen Erklärungsbedarf!) nicht kennen lernen mussten. Den Einsatz von Überlappungsfolien finde ich z. B. heute manchmal sehr beeindruckend - die Herstellung nach wie vor höchst langwierig.

Auf das Unterrichtsgespräch oder gar freiere Phasen innerhalb des Frontalunterrichts ließen wir uns damals übrigens so wenig wie möglich ein, waren doch die Schülerantworten in diesem Fall doch etwas zu spontan und schwer zu handhaben.

Soweit zu unseren persönlichen Erinnerungen, die noch immer sehr lebhaft und gegenwärtig sind.

In der Einleitung haben wir dem Frontalunterricht allerdings auch seine gute Seiten eingeräumt. Der Zynismus der obigen Ausführungen rührt nicht von einer absoluten Ablehnung des gebundenen Unterrichts. Er liegt vielmehr darin, dass man uns damals (sicherlich nach bestem Wissen und Gewissen) Glauben machen wollte, es handle sich um die einzige Möglichkeit, Unterricht zu gestalten. Und genau das sollte es nicht sein! Nach vielen Lehrerjahren, Perioden der absoluten Ablehnung des Frontalunterrichtes, Erproben freier Unterrichtsformen sehen wir heute in dieser Form des Unterrichtens durchaus Vorzüge, aber natürlich auch nach wie vor Gefahren.

Die Lehrerrolle im gebundenen Unterricht

Wenn wir die Ideen des gebundenen Unterrichts Ernst nehmen, so liegt die ganze Verantwortung für das Lernen der Schüler in der Hand des Lehrers. In seiner Hand liegt es, die Themen zu bestimmen, ein Arbeitsmittel zur Verfügung zu stellen, Impulse zu setzen, den zeitlichen Ablauf festzulegen, die Übungsform vorzugeben u.a. m. Dies

ist eine hohe und unrealistische Verantwortung, der man mit Sicherheit nicht Genüge leisten kann.

Lernen ist in diesem oben genannten Sinn nicht „machbar“. Lehren sollte vielmehr Lernen vorbereiten, begleiten und stützen, auf individuelle Vorlieben und Neigungen eingehen und trotzdem dem Schüler das WIE und das wie viel letztendlich wahrscheinlich sogar das was seines Lernens überlassen können. Wenn Unterricht ein dialogisches Angebot sein soll, muss die Verantwortung für das Lernen mit dem Schüler geteilt werden.

Aber auch in einem Unterricht, der im hohen Maß auf Schülerverantwortung und Kooperation aufgebaut ist, wird es Phasen geben, in denen Lehren bedeutet, Lehrvorträge zu halten, Arbeitsmittel einzuführen, soziale Prozesse zu steuern. Es wird dann notwendig sein in die Rolle des Initiators, Erläuternden und erklärenden zu schlüpfen und es wird notwendig sein, dies gut zu beherrschen.

Die Rolle des Schülers im Lehrvortrag

Hilbert Meyer (1987, Bd. 1) bezeichnet Frontalunterricht als eine mögliche („bloße“) Sozialform, die sich allerdings in sehr unterschiedlichen Handlungsmustern (vom Lehrervortrag bis zur Schülerdiskussion) realisiert und ganz bestimmte Unterrichtsschritte erforderlich macht. Diese Definition käme unseren Gedanken schon sehr nahe. Wenn der Frontalunterricht eine mögliche Sozialform ist, impliziert er erstens sozialen Austausch zwischen Schülern und Schülern und zwischen Lehrern und Schülern und betont zweitens, dass er nur eine mögliche Sozialform ist und somit viele andere Möglichkeiten daneben bestehen müssen.

Im Lehrvortrag wird „der Schüler“ als Summe aller sich in der Klasse befindlichen Schüler angesprochen. Es werden also alle Schüler „gleich“ angesprochen. Damit werden sie nicht per se gleichgemacht, sondern ihre Gleichheit beruht auf einer Form der Übereinstimmung zwischen Verschiedenen. Die Übereinstimmung zwischen den „Verschiedenen“ ist das gemeinsam behandelte Unterrichtsthema. Auch dies wird in bestimmten Phasen der gemeinsamen Arbeit notwendig sein. Es sei uns dazu noch ein kurzer Gedanke erlaubt, der uns wichtig ist

und den wir als Warnung zu bedenken geben.

Die anthropologische Grundannahme dieses didaktischen Modells macht aus dem Schüler in erster Linie einen „Reaktiven“. Seine Aufgabe ist es, sich mit einem vom Lehrer vorgebrachten Inhalt oder einem von ihm initiierten Prozess auseinander zu setzen, wobei die Wahl der Mittel der Auseinandersetzung ebenfalls stark vom Lehrer dominiert ist. Kann sich der Schüler in diesen Prozess nicht einlinken, wird sein Verhalten selbstverständlich als störend und unangebracht empfunden. Diesen Gedanken möchten wir als doppelt unterstrichen wissen. Wenn der Lehrvortrag als einzige Möglichkeit der Vermittlung gesehen und praktiziert wird, wird dem Schüler keine Chance gegeben, sein unangebrachtes Verhalten als Aufforderung zur Veränderung Kommunikationsverhaltens des Lehrers im weitesten Sinn zu sehen, sondern der Lehrer kann in der Aburteilung des Schülerverhaltens als „störend“ verhaften bleiben.

Außerdem wird von den Schülern soziale Kompetenzen erwartet, die es zulassen, dass sie sich als Teil eines Ganzen angesprochen fühlen und auch über die meist sehr hohen Kompetenzen sozialen Austausches (zuhören, Fragen beantworten, Meinungen austauschen) verfügen. Davon auszugehen, dass alle Schüler über diese Kompetenzen verfügen, wird in Grundschulklassen immer fraglicher und noch viel mehr in Integrationsklassen, in denen doch per Definitionen Schüler mit sehr unterschiedlichen Entwicklungen unterrichtet werden. Also die Gleichheit von Verschiedenen im Sinne der oben angeführten Definition ist nur dann gegeben, wenn die Gleichheit der Minimalkonsens zwischen allen Beteiligten ist und würde andernfalls unweigerlich zum sozialen Ausschluss führen.

Die Möglichkeiten der Darbietung

Ist die Steuerung durch die Lehrperson in bestimmten Unterrichtsphasen darbietend, zusammenwirkend, einfürend oder kontrollierend, so sind das sehr notwendige Lehrerkompetenzen.

Es ist im Sinne der Darbietung notwendig, etwas zu erzählen, etwas vorzuführen, etwas zu erklären. Geschichten spannend erzählen zu können, etwas so zu erklären,

dass es von den Kindern nachvollziehbar und einleuchtend ist, sind Fertigkeiten, an deren Perfektionierung wir wohl ein Berufsleben lang feilen müssen.

Als zusammenwirkend verstehen wir die Kompetenz, Arbeitsergebnisse zusammenzufassen, verschiedene von den Schülern gefundene Lösungsstrategien vorzustellen, Diskussionen zu leiten, Gespräche zu initiieren und zu moderieren. Eine in der Tat sehr schwierige Aufgabe, für die sehr viele von uns kaum ausgebildet sind und die um so komplizierter wird, je offener und freier die vorangegangenen Unterrichtsphasen von den Schülern gestaltet wurden.

Als einfürend sind Fähigkeiten zu benennen, die den Schülern ermöglichen, sich mit den Inhalten des gemeinsamen Themas, mit den Aufgaben, den Fragestellungen und den Arbeitstechniken für die folgenden freien Arbeitsphasen vertraut zu machen. Schüler über Gespräche, über gezielte Fragen oder durch das Setzen von Impulsen auf ein gemeinsames Unterrichtsthema hinzulenken, Arbeitstechniken zu erläutern ist schwierig und endet oft in der Erkenntnis, etwas Wichtiges bei den Erläuterungen vergessen zu haben und bereits arbeitende Schüler wieder zur gemeinsamen Aufmerksamkeit zurückrufen zu müssen. Gelobt sei dazu Felix Mattmüller, der sehr oft in seinen berufs begleitenden Seminare mit den Beteiligten das Initiieren von "Nahtstellen" geübt hat und damit genau die Fähigkeiten trainierte, die ein oben geschildertes Vergessen möglichst niedrig halten.

Selbstverständlich haben wir als Lehrer kontrollierende Pflichten. Es ist unsere Aufgabe, zielorientiert zu arbeiten und zu überprüfen, ob die Schüler die vorgegebene Zielebene erreicht haben. Was das Formulieren der Ziele angeht, können uns die Methodiker des Lehrvortrags gute Lehrmeister sein. Zu bezweifeln ist allerdings, ob alle Kinder in der selben relativ kurzen Zeit die selben Ziele erreichen müssen und ob es der Ganzheit des Menschen auch nur annähernd entspricht, dass die Ziele eindimensional - meist kognitiver Art - zu sein haben. Auch auf die Frage „was tun, wenn nicht alle Schüler das Ziel erreicht haben? bleiben die Methodiker Des Lehrvortrags ihre Antwort

schuldig. Denn spätestens dann müsste der Unterricht ungebunden werden, spezifische Angebote gesetzt, andere Sozialformen, andere Arbeitsmittel angeboten werden.

Impulsunterricht als eine wichtige Methode des Lehrvortrags ist sicherlich auch eine Überlegung wert. Auch hier gilt, was bei den anderen Punkten bereits ausgeführt ist: Es wird manchmal notwendig sein, Themen mit Impulsen einzuführen. In diesen Situationen ist sehr genau zu überlegen, welcher Impuls zu dem gewünschten Ziel (Hinführung zum Thema, Einleitung einer gemeinsamen Arbeit, Neugierde wecken, ...) hinführt. Würde der Unterricht allerdings nur auf Impulsen aufgebaut sein, so widerspräche er stark unserem Bild der Kooperation, des Tragens gemeinsamer Verantwortung.

Es sollte zum unterrichtlichen Alltag werden, dass Impulse zur gemeinsamen Arbeit – gerade im Sachunterricht – aus Fragen und Interessen einzelner Schüler kommen, womit sie selber die Aufgabe übernehmen und den Impuls setzen. Interessen aufzunehmen und als Lehrer für alle Kinder interessant einzuführen, ist sicherlich eine Ebene, die den Unterricht für alle Beteiligten spannender machen kann.

Zusammenfassend hieße dies, dass die Gegenüberstellung von offenem Unterricht und Frontalunterricht, wobei der eine als „gut“ und der andere als „schlecht“ beurteilt wird, keinen Sinn hat. Lehrerzentrierte unterrichtliche Fähigkeiten, die der Methodik des Lehrvortrags zuzuordnen sind, sind für gelungenen offenen Unterricht in keiner Weise wegzudenken.

Bedenklich ist Frontalunterricht nur dann, wenn er unreflektiert als einzig mögliche Art, Unterricht anzubieten, eingesetzt wird. Bedenklich ist es auch, wenn diese Unterrichtsform angeboten wird, ohne dass sich der Anbieter Gedanken macht, welches Menschenbild hinter seiner Art zu unterrichten steckt.

Verbannen wir also den Lehrvortrag nicht weiterhin ins Indiskutable, perfektionieren wir unsere Fähigkeiten, die notwendigen Methoden anwenden zu können. Und seien wir uns dessen gewahr; wann und wo im unterrichtlichen Geschehen diese Fähigkeiten passend und somit einzusetzen sind.

Kindlicher Erfahrungshintergrund - unterschiedliche Biografien

„Wirklichkeit ist dasjenige, was für jemanden bedeutsam ist, also Auswirkungen hat.“

(Skriptum: Jochen Hering; Workshop Linz 1999)

Unterricht wird nur soweit tatsächliche Erfahrungen vermitteln und damit gelingen, wie er sich in der Lerngeschichte und subjektiven Realität des Subjekts verwirklicht. Der Unterricht ist daran zu messen, was die Kinder übernehmen (im Sinne von „zu ihren Erfahrungen machen“), was sie kritisieren und ablehnen (wovon sie sich ernsthaft und bewusst abgrenzen), was sie weiterentwickeln und produktiv verarbeiten. Dieser Dialog kann nur gelingen, wenn die Kinder als Mitwirkende mit je eigenen Bedürfnissen und Erwartungen, Selbstkonzepten und Kompetenzen anerkannt werden.

Als Sonderschullehrer sind wir natürlich mit dem Lehrplan für schwer behinderte Schüler konfrontiert. In diesem Lehrplan wird nicht in erster Linie von Lernziele und Themen gesprochen, sondern von lebensbedeutsamen Handlungsfeldern und damit der Begriff der subjektiven Bedeutsamkeit in den Mittelpunkt gerückt.

Es ließe sich wahrscheinlich lange diskutieren, wie weit sich die Grundschule mit einem solchen Begriff identifizieren kann oder muss, wie weit die subjektive Bedeutsamkeit nicht das vermitteln einer Allgemeinbildung verhindern würde.

Ein annehmbarer Kompromiss bestünde vielleicht darin, dem „persönlichen Aspekt“ des Unterrichtes einmal die Bedeutung zuzugestehen, die ihm gebührt.

Die Theorie zu diesem Gedanken ist einfach erläutert: „Das Kind steht im Mittelpunkt“.

Eine Pädagogik, die sich dieses Bekenntnis auf die Fahnen heftet, hat auch schon sehr viel praktikable Möglichkeiten der Umsetzung gefunden. Neben differenzierenden Maßnahmen im Unterricht, Klassenrat, Klassenzeitung, Briefkästen, ... ist sicher auch die Form alternativer Leistungsrückmeldungen zu nennen. Dabei stehen nicht mehr nur kognitive Leistungen im Vordergrund, sondern auch spezifische Neigungen und Fähigkeiten in

Form von direkten Leistungsvorlagen, Rückmeldungen über das Wohlbefinden des betreffenden Schülers, über sein Leistungs- Sozial- und Arbeitsverhalten. Wenn es die Schulstufe schon zulässt, werden den verschiedenen Arten von Entwicklungsberichten auch persönliche Stellungnahmen der Schüler hinzugefügt.

Der „persönliche Aspekt“ des Unterrichtes sollte dem Kind die Chance einräumen, seine Fragen stellen zu dürfen, Hilfe bei der Beantwortung zu erwarten, seine Vorlieben berücksichtigt sehen, seine besonderen Fähigkeiten beachtet zu wissen, Interesse an seiner Meinung und an seiner Geschichte vorfinden zu dürfen.

a) Ein Kind hat eine Geschichte

Maria Montessori hat in ihrer kosmischen Erziehung eine sehr schöne Art, mit biografischen Daten der Kinder umzugehen, vorgeschlagen. Sie bittet dabei die Eltern für jedes Lebensjahr ihres Kindes einen wichtigen, prägnanten Satz oder eine kurze Geschichte festzuhalten. Die Geschichte des Kindes wird immer zu seinem Geburtstag vorgelesen, wobei das Kind in einem aufgelegten Jahreskreis aus lauter Kreissegmenten mit Monatsnamen von seinem Geburtsmonat für jedes Lebensjahr einen ganzen Kreis zurücklegt. Dieser Lebensstreifen wird jedes weitere Schuljahr durch einen Satz ergänzt und dem Kind als Abschiedsgeschenk am Ende dieses Schulabschnittes wieder mitgegeben.

Die Kinder hören „IHRE“ Geschichte sehr gerne und legen großen Wert darauf, dass diese vorgetragen wird. Kinder mögen dabei vielleicht den Gedanken, unauslöschliche Spuren hinterlassen zu haben, so viele Dinge mit ihnen wichtigen Menschen erlebt zu haben, die diese noch dazu für so bedeutend hielten, dass sie die Erlebnisse sogar in schriftlicher Form fest hielten.

b) Kinder haben Fragen

„Die Schule lehrt uns zu antworten. Aber sie soll uns lieber lehren zu fragen! Antworten schließen unsere Augen, unsere Ohren, unsere Welt. Fragen öffnen sie!“ (Ingrisch)

Schülerfragen sind wichtiger Bestandteil eines Projektunterrichtes und einer Schule, die die Kinderinteressen in den Mittelpunkt stellt. Darüber ist in dieser Hausarbeit berichtet worden und das Zitat von Ingrisch bedarf keiner weiteren Erläuterung.

Vielleicht nur noch das:

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Kinder neugierig sind.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sie Fragen stellen.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sie viel Mühe investieren, um Antworten zu finden.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass sie hochkonzentriert sind, wenn ihre Fragen beantwortet werden.

Wir haben die Erfahrung gemacht, dass Kinderfragen keineswegs den Lehrplan sprengen.

Und wir haben die Gewissheit, dass auch Lehrer im Sinne kooperativen Handelns Fragen stellen dürfen und erwarten können, dass in die Beantwortung genauso viel Mühe investiert wird wie es bei den Kinderfragen der Fall ist.

Wir wissen es zu schätzen, dass Schülerfragen Themen völlig neue Facetten geben kann. Wer denkt schon als Erwachsener daran, dass es von Interesse sein kann, ob die Häuser in der Steinzeit Türen hatten, wie es über den Wolken ausschauen könnte, ob Enten sich verletzen, wenn sie auf Glasscherben steigen?

Wir haben Vertrauen darin gefasst, dass Kinder etwas wissen wollen.

c) Kinder sind Geschichtenerzähler und haben eine Meinung

Geschichten regen dazu an, die eigene Sicht der Welt darzustellen, die eigene Geschichte zu erzählen. Geschichten machen Mut oder fordern zum Widerstand auf, machen uns eigene Konflikte und Schwierigkeiten bewusst, können trösten und Belastungen auflösen.

Ein 8-jähriges Mädchen schreibt:

Ich bin in einer neuen Klasse. Mir gefällt es gut. In die Klasse gehen auch behinderte Kinder. Wir müssen den Lehrerinnen folgen. Clara muss es nicht und Christoph auch nicht. Der kleine Thomas macht gar nichts. Wir müssen Arbeitsblätter schreiben.

Sie macht dem Leser in ihrer Geschichte völlig klar, was sie meint und sie gibt dem Zuhörer die Chance darauf zu antworten. Macht der kleine Thomas (behindertes Kind) wirklich nichts? Daraus entwickelte sich unter den Kindern eine Diskussion, der Wunsch einmal „genau zu schauen“, ob er wirklich nichts macht und das Bedürfnis selber einmal „kleiner Thomas“ sein zu dürfen.

Wie hätte man als Lehrer die Kinder besser motivieren können, sich mit dem Thema Behinderung auseinander zu setzen?

In einer Bearbeitung des Themas „Zeit“ stellten sich die Kinder die Frage, ob man Zeit verschenken könnte und was Zeit überhaupt sei. Sie wurden gebeten, ihre Gedanken dazu niederzuschreiben.

d) Kinder als Gesprächspartner

Eine andere Möglichkeit, die Individualität von Kindern zu genießen, sind die Zeiten, in denen nicht die gemeinsame Arbeit im Vordergrund steht, sondern die gemeinsame Zeit sich auszutauschen, einander zuzuhören, zu erzählen. Diese Zeiten sind deshalb so kostbar, da sie erstens rar sind und zweitens die Rollen gewechselt werden. Aus Lehrern werden Gesprächspartner, aus gemeinsamer Arbeit wird ein Thema, das für eine bestimmte Zeit von Interesse ist.

Kindliches Erleben der Welt

„Ihr sagt:
Der Umgang mit Kindern ermüdet uns.
Ihr habt recht.
Ihr sagt:
Denn wir müssen zu ihrer Begriffswelt
hinuntersteigen.
Hinuntersteigen, herabbeugen,
beugen, kleiner machen.
Ihr irrt euch.
Nicht das ermüdet uns.
Sondern, dass wir zu ihren Gefühlen
emporklimmen müssen.
Emporklimmen, uns ausstrecken, auf
Zehenspitzen stellen, hinlangen,
um nicht zu verletzen.“
J. Korczak

Was könnte das Abenteuer, Kinder verstehen zu lernen, die Welt aus ihrer

Perspektive zu sehen, schöner ausdrücken als dieses Gedicht von Korczak.

Wir stehen sehr oft vor kindlichen Meinungs- und/ oder Lebensäußerungen und haben keine Idee parat, warum dieses Kind einen Sachverhalt gerade so ausdrückt oder eine Sache so und nicht anders erledigt. Empfinden wir dies als störend, im Sinne nicht unseren Erwartungen entsprechend, beginnen wir nach Erklärungen zu suchen. Je kleiner das Repertoire ist in dem wir suchen können, desto schneller greifen wir auf unsere Sichtweise als Erwachsene, Lehrer zurück und definieren die Erklärung eines Kindes, sein Verhalten als falsch, deplaziert, unzureichend. Wir wissen, dass davor niemand gefeit ist - zu groß ist unser Bedürfnis nach Erklärungen. Wir wissen aber auch, wie wunderbar das Gefühl sein kann, kindliches Verhalten aus der Sichtweise des Kindes sehen und verstehen zu können. Wir haben dazu ein Bild: Uns erscheint dies wie das Bauen eines Puzzles. Der Fortgang der Arbeit ist vom Finden eines Puzzleteiles (als Bild für eine gefundene Erklärung, eine bestätigte Hypothese) abhängig. Wenn dieses endlich gefunden ist, kann die Arbeit ein schönes Stück weiter gedeihen.

Wir sprachen schon einleitend von dem Abenteuer, sich auf Kinder einzulassen. Es gibt viele Möglichkeiten, kindliches Handeln erklären zu können: seriöse, gerade modische, heilversprechende. Wir versuchen unser Glück in einem entwicklungspsychologischen Ansatz, wohlwissend, dass Stufenmodelle wie es der entwicklungspsychologische Ansatz nach Piaget darstellt, diskutierbar sind und nur geringe Teilbereiche einer Persönlichkeit erklären kann.

Dazu einige Erklärungen vorneweg:

Verdienst all jener Theorien (Stufenmodelle) war es zunächst, Abschied zu nehmen von der Idee einer stetig-linearen Entwicklung, die krisenhafte Umbrüche nicht fassen konnte. Eine weitere Stärke war die Stringenz der strukturell angelegten inneren Logik, mit der die einzelnen Stufen einander ablösen.

Eben diese Stärke wurde bei vielen der genannten Theorien gleichzeitig zum Anlass für Kritik. Die These der einpfadigen Entwicklung, von der Progressivität der

Entwicklung, die Metapher vom "Erklimmen" einer höheren Stufe, wonach auf überwundene Stadien herabgeblickt werden kann, bilden einen wichtigen Kristallisationspunkt für Kritik an Stufen-theorien. Auch wenn immer wieder betont, dass „untere“ Entwicklungsstufen (und das sind wohl die der Kinder und behinderter Menschen) nicht minderwertig, sondern *anders* als „höhere“ (die von Erwachsenen) seien, so vermittelt doch die Tatsache, dass Personen auf einer höheren Stufe die Argumente von solchen auf einer darunterliegenden Stufe verstehen können (nicht aber umgekehrt), den Eindruck deutlicher Überlegenheit.

Dem ist zuzustimmen und die Linearität einer Entwicklung ist in jedem Fall anzuzweifeln. Andererseits sollte im Denken in einem Stufenmodell keineswegs Überlegenheit impliziert sein, sondern der Wunsch nach Verstehen, nach Finden von Bedeutungen in jeweils verschiedenen Möglichkeiten gelebter Aneignung von Welt. Und das fällt im Regelfall den Inhabern „höherer“ Entwicklungsstufen nicht eben leicht, was die Frage - wie diese Menschen ihr höheres Aneignungsniveau anwenden - berechtigt erscheinen lässt. Bei Stufenmodellen sprechen wir immer von einem „sich entwickelnden Menschen“ und einem Menschen, der „Entwicklung“ initiiert. Dabei darf nie außer Acht gelassen werden, dass sich beide Individuen beeinflussen und gegenseitig Veränderungen bewirken und dieser Prozess immer in Bezug zu herrschenden kulturellen Systemen stattfindet, diese beeinflusst und von diesen beeinflusst wird.

Mit dieser Erklärung vorangestellt, wagen wir uns nun darüber, kindliches Weiterleben im weitesten Sinn mit Hilfe eines Stufenmodells erklären zu wollen.

Wie könnte ein Kind denken?

Folgen wir der Idee der Denkentwicklung nach Piaget, so haben wir es in der Grundschule mit Kindern zu tun, die die Nichtmaterialität des Denkens erst im Laufe ihrer Grundschuljahre entdecken müssen. Sie müssen erst lernen, dass das Denken nicht in den Dingen selber steckt, sondern dass Subjekte unabhängig von der Materie denken können. Piaget führte dazu eine Reihe von Untersuchungen durch, in denen er Kinder fragte, wo ihrer

Meinung das Denken stattfindet. Jüngere Kinder (Kindergartenalter, Schulbeginn) waren durchwegs der Meinung, dass das Denken und eine unsichtbare äußere Stimme eins seien. Denken wird also zu einer Materie, die außerhalb des Selbst stattfindet und von diesem durch verschiedene Körperteile (vorzugsweise den Mund, die Augen und Ohren) wahrgenommen wird. Im Laufe ihrer Entwicklung verlagern die Kinder das Denken in ihr Inneres (in den Kopf), können aber noch keine Unterscheidung zwischen dem Denken und den Dingen, an die sie denken, treffen. Das Denken wird von den Kindern sehr oft als Behälter oder eine Tafel geschildert, in dem/ auf der Erinnerungen, an die man dann denken kann, festgeschrieben sind. Nach Piaget können die Kinder erst gegen Ende der Volksschulzeit sich Denken als immaterielles Phänomen vorstellen, das unabhängig, ob man gerade an etwas denkt, existiert.

Wenn das Denken schon mit materiellen Dingen gleichgesetzt wird, wie sehr müssen erst Dinge, an die man denkt als Materie existent sein? Immaterielle Phänomene können somit noch nicht Gegenstand kindlichen Denkens sein. Die Erklärung von Welt muss in sichtbaren, erleb- baren Phänomenen zu finden sein.

Das kleine Kind hat als eines der wichtigsten Dinge in seiner Entwicklung gelernt, dass es ein „Bewirker“ ist. Wir wissen selbstverständlich, dass dies eine Fähigkeit ist, die das Kind in der Sensorik entdeckt und entwickelt, stellen allerdings fest, dass viele Handlungen von jungen Grundschulern zwar komplexer, aber nach ähnlichen Gesichtspunkten ablaufen.

Es kann Prozesse mit einer Materie, aber auch mit Personen in Gang setzen. Dieses Wissen scheint von immenser Bedeutung zu sein. Immer wieder versucht das Kind, Dinge in Gang zu setzen, kann diese aber nur mit seinen jeweils existenten Fähigkeiten kontrollieren und steuern. Im sozialen Bereich könnte folgendes Verhalten durchaus den oben geschilderten Kriterien des Denkens zugeordnet werden.

Wenn ein Kind, z.B. während eines Gesprächskreises, „Faxen“ macht, worüber



einige andere Kinder lachen müssen, erlebt es sich als „Bewirker“ einer neuen Situation. Seine Kontrolle ist dann allerdings nicht die des Gesprächsleiters. Es wird möglicherweise nicht die ruhige Aufmerksamkeit als Kontrollkriterium sehen, sondern wie weit seine „Aktion“ erfolgreich eine Veränderung der Situation mit sich gebracht hat.

Im Umgang mit Materie wendet das Kind diese Kompetenzen durchaus noch eine lange Zeit seiner Grundschulzeit an. Da das Kind von sich selber ausgehen muss und es sich als Bewirker von Veränderungen erlebt, überträgt es diese Schlüsse auch auf die materielle Umwelt. Es beginnt Phänomene um sich zu erklären, indem es z.B. Naturerscheinungen für lebendig und mit Bewusstsein ausgestattet hält (Animismus) oder davon ausgeht, dass diese von einem Schöpfer oder einem Menschen für die Menschen geschaffen wurden (Artifizismus).

In einer Klasse (1. Schulstufe) wurde mit den Kindern ein „Expertengespräch“ spielerisch durchgeführt, indem sie nach ihrer Meinung nach dem Entstehen von Tag und Nacht, des Windes und des Schnees befragt wurden. Die Schüler waren zwischen 6,5 und 7,5 Jahren alt.

Die Frage nach Tag und Nacht brachte noch die unterschiedlichste Sichtweise zu Tage. Mehrere Kinder entschieden sich dafür, dass das Phänomen Tag und Nacht mit der Drehung der Erdkugel in engem Zusammenhang stünde, während ein Kind - unbeeinflusst von der Meinung der anderen Kinder - darauf bestand, dass es Nacht wäre, damit die Kinder schlafen könnten.

Die Frage nach der Entstehung des Schnees ergab eher die Antwort, dass es jedes Jahr Winter würde und deshalb der Winter doch wissen müsste, wann es zu schneien beginnen sollte. Die Frage, ob die Schneeflocken etwas spüren würden, wenn sie auf die Erde fallen, wurde von allen empört verneint, während einige Kinder zu bedenken gaben, dass wohl die Straße entsetzlich zu frieren beginnen würde. Ein Kind erklärte den Schnee als gefrierenden Regen.

Das Entstehen des Windes war für alle Kinder davon abhängig, wie sehr sich die Bäume bewegten. Nur ein Kind war sich sicher, dass der Wind auf dem Kartoffel-

acker seiner Familie entstehen würde, da es dort immer windig sei und ein weit gereistes Kind brachte seine Erfahrungen vom windigen Urlaub in Holland ein und dass der Wind wohl von dort kommen müsse.

Im übrigen ist uns Erwachsenen dieses Denken alles andere als fremd. Nicht erklärbare oder verstandene Erscheinungen werden auch in Erwachsenenerklärungen ähnlich als in den geschilderten Kindererklärungen erläutert. Weniger, was die Funktionsweise einer komplizierten Materie (Computer, Fax,...) anbelangt - dabei wissen wir Erwachsene, dass diese Erklärung nur etwas sehr „Privates“ ist, aber im Bereich der Interaktion ziehen wir uns liebend gerne auf dieses Modell zurück. Du hast etwas angezettelt und deshalb bin ich gezwungen auf diese eine bestimmte Art und Weise zu reagieren. Kommunikation unterliegt - wenn wir z.B., Watzlawick zustimmen - stark diesem Bewirker-Reaktions-Schema.

Wir gehen davon aus, dass eine weitere Form spezifischen Denkens einen Großteil der Grundschulzeit das Handeln der Kinder prägt. Piaget bezeichnet dies mit den Worten Synkretismus (die Unfähigkeit verschiedene Aspekte einer Situation gleichzeitig zu berücksichtigen) und Parataxe (die Beziehungen zwischen den Teilen eines Ganzen nicht wahrnehmen zu können). Es fällt dem Kind schwer, Teile zugunsten des Ganzen zu vernachlässigen oder das Ganze zugunsten der Teile zu vernachlässigen. Das Kind zentriert seine Aufmerksamkeit auf einen Aspekt und vernachlässigt demnach die Beziehungsstruktur und die Verbindungen mehrerer Aspekte, die zu einem Ganzen führen können. Eine Fähigkeit, die man übrigens in der Didaktik der 70er Jahre durch vermehrten Einsatz von Mengenlehre schulen wollte. Das Konzept dürfte nicht ganz aufgegangen sein und daher still und heimlich wieder die Schullandschaft verlassen haben. Ein Grund dafür könnte sehr wohl darin gelegen sein, dass das junge Volksschulkind im konkreten Bereich der Mathematik (sprich auf der bearbeiteten Seite des Mathematikbuches) fähig war, Mengen zu bilden und zu unterscheiden, indem es seine Aufmerksamkeit auf mehrere Aspekte lenkte, diese Fähigkeit aber den

Transfer auf andere Denkleistungen keineswegs vollziehen konnte. Auch dies erscheint mir charakteristisch für die Denkleistung eines jungen Grundschulkindes zu sein. Es kann Denkleistungen in einem Kontext (räumlicher Kontext = Arbeitsblatt, sozialer Kontext = Arbeit mit bestimmten Personen, zeitlicher Kontext = in der Mathematikstunde) sehr wohl bringen, ist diese Denkleistung jedoch in einem anderen Zusammenhang gefordert, so scheitern die Kinder sehr oft.

Dazu einige Beispiele, die uns dafür charakteristisch erscheinen:

Das oben zitierte Kindergespräch wurde auf Band aufgenommen. Beim Abhören bemerkten wir, dass die Meinungen dieser beiden Kinder (Wind /Kartoffelacker, Wind/Holland) von vom Lehrer immer wieder zusammengefasst wurden und waren erstaunt, dass beide Kinder diese Zusammenfassung widerspruchlos zur Kenntnis nahmen. Es war offensichtlich keinem Kind wichtig, dass seine Windtheorie die Richtige ist, so wie wir überhaupt feststellen konnten, dass die Kinder verschiedene Theorien nebeneinander gelten lassen konnten und sich davon auch nicht beeinflussen ließen.

Ein Schuljahr später war die Beschäftigung mit der Thematik „Zeit“ angesagt. Angeregt durch das Interesse der Kinder wurde das Entstehen von Tag und Nacht, der Jahreszeiten, der Mondphasen erklärt. In den konkreten unterrichtlichen Darbietungen folgten die Kinder mit Interesse den Darbietungen und etliche von ihnen schmökerten in der Sachliteratur und stellten uns dazu Fragen. Als die Kinder in einem anderen unterrichtlichen Kontext zu diesem Inhalt befragt wurden, kehrten einige allerdings erstaunlich zielsicher wieder zu ihren alten Theorien (s. oben) zurück bzw. erklärten anderen das Entstehen von Tag und Nacht objektiv richtig und wichen z.B. beim Erklären der Mondphasen wieder in ihre subjektive Richtigkeit aus.



Schüler einer zweiten Klasse Volksschule äußerten in einem Klassenrat, den Wunsch, über Haustiere Bescheid wissen zu wollen.

Sie sammelten ihre Fragen, brachten Fachliteratur von zu Hause mit, bzw. liehen sich diese in der Bücherei aus.

Einige Kinder hatten zu diesem Thema Fernsehsendungen aufgenommen und steuerten diese zur Arbeit bei. Es wurden nur Haustiere gewählt, die in der Schulumnähe zu finden waren, sodass eine direkte Begegnung mit Tier und Tierbesitzer möglich war. Die Lehrer ordneten Fragen Schüler und die Kinder erhielten in Gruppen den Auftrag, Antworten entweder aus Büchern, Filmen oder von den Tierbesitzern zu suchen, diese zu notieren und den anderen Kindern vorzustellen. Während der Arbeit stellten die Lehrer in fast allen Arbeitsgruppen fest, dass für die Kinder eine Antwort, die sie sich aus einem Buch holten noch keineswegs Grund genug war, genau diese Frage auch wieder dem Tierbesitzer zu stellen. Sie notierten dessen Antwort und waren mit dem Ergebnis, zwei gleiche Antworten zu haben durchaus zufrieden. Auf die Feststellung der Lehrer, dass die Kinder nun 2 gleiche Antworten auf 2 gleiche Fragen hätten, reagierten die Kinder mit der Bestätigung „Stimmt!“. Nur ein Kind gab zu bedenken, dass es seine Buchantwort „an einer lebendigen Person“ auf ihrer Richtigkeit hin überprüfen wolle.

Beim Beobachten von Enten wollte eine Kindergruppe den Enten beim Fressen zusehen. In den Notizen stand, dass die Enten ihre Nahrung mit dem Schnabel zerdrücken. Die beobachtete Ente trank Wasser auf dem Eis, schwamm dabei und musste daher mit ziemlich lautem Geräusch einen Eiswürfel zerdrücken. Mitfühlend stellte ein Kind aus der Gruppe fest, wie schädlich dies doch für die Entenzähne sein müsse.

In seinem Denkmuster fällt es dem Kind noch schwer, das Ganze vom Teil zu unterscheiden, mehrere Aspekte einer Situation gleichzeitig zu berücksichtigen und wahrzunehmen, wodurch mehrere Dinge und Ereignisse tatsächlich verbunden sind. Es wird also in seinem präoperativen Denken bzw. konkret-operativen Denken einen Ausschnitt aus einer Ganzheit wahrnehmen und daraus Schlussfolgerungen ziehen.

Somit ist das Verhalten der Kinder nicht erstaunlich. Erstens sind ihre Kenntnisse tatsächlich noch kontextabhängig und zweitens ist es in ihrer Weltauffassung kein Widerspruch z. B. Tag und Nacht als Resultat der Erdumdrehung zu sehen und

die Mondphasen als Resultat sehr eigen-sinniger Wolken zu betrachten.

Was diese Form von Denken anbelangt, erscheint mir die Grundschule als gut vorbereitet. Diese Art zu denken wird zwar nicht hinterfragt, aber die Inhalte werden so angeboten, dass das Kind mit seinen Denkstrukturen zurechtkommt. Kann es mathematische Erkenntnisse nicht auf den Alltag übertragen, so wird dies von vielen Lehrern seufzend zur Kenntnis genommen, sind die kindlichen Antworten in einer Sachunterrichtüberprüfung korrekt, so wird die falsche Benennung eines Flusses bei dessen zufälliger Überquerung seufzend zur Kenntnis genommen. Beispiele dieser Art ließen sich wahrscheinlich endlos anführen.

Wir können also feststellen, dass das Kind „dort abgeholt wird wo es steht“ und stellen uns allerdings gleichzeitig die Frage, ob wir mit dieser Didaktik den nächsten Entwicklungsschritt des Kindes - die Fähigkeit, vernetzt zu denken - auch tatsächlich einleiten? Zynisch betrachtet, müsste man als Antwort auf diese Frage nur auf die große Anzahl von Erwachsenen hinweisen, die in ihrem Denken auch kaum in der Lage sind, Strukturen zu analysieren und Aspekte als Teil eines Ganzen zu interpretieren.

Wie könnte ein Kind seine Welt moralisch bewerten?

Piaget sieht - und das erscheint in dem Blickwinkel unter dem er Entwicklung sieht, nur selbstverständlich - einen engen Zusammenhang zwischen den kognitiven und bestimmten sozialen Fähigkeiten. „*In Verbindung mit der Periode der konkreten Operationen (7 bis 11-12 Jahre) zeigt sich () ein deutlicher Fortschritt im Sozialisationsprozess.: Das Kind wird fähig zur Kooperation, d. h. sein Denken ist nicht mehr ausschließlich selbstbezogen, sondern von der tatsächlichen oder möglichen Koordinierung verschiedener Sichtweisen abhängig.* (Piaget; 1980)

Was könnte die kindliche Art des Denkens für seine soziale Entwicklung bedeuten?

Die Zentralisierung auf einen wahrgenommenen Aspekt des Ganzen macht es für das Kind erstmals unmöglich z.B. beim Sprechen sowohl seinen Standpunkt als auch den seines Gegenübers mit zu be-

rücksichtigen. Daraus entstehen Erzählungen, die vom Zuhörer in jedem Fall verlangen, entweder die Verhältnisse der betreffenden Person sehr genau zu kennen oder bei dem Ereignis dabei gewesen zu sein.

Das Befolgen von Regeln konstituiert sich noch nicht von Anfang an aus der Notwendigkeit einer bestimmten Situation, sondern aus der Verbindung von Regeln mit einer Person, die für das Kind von Bedeutung ist. Während der Grundschulzeit „verselbstständigen“ sich die Regeln zu einem nicht zu hinterfragendem Dogma. Eine Regel, die verstanden wird, muss befolgt sein und erlaubt nicht die Anpassung an spezifische Situationen.

Folgen wir *Kohlberg* und *Colby* in der Beschreibung ihrer „Sechs moralischen Stadien“ so finden wir in den Sichtweisen von Grundschulern mindestens drei der von *Kohlberg/Colby* beschriebenen Stufen der moralischen Entwicklung, die wiederum eng mit der Entwicklung des Regelbewusstseins verknüpft ist.

Stufe 1 beschreiben die beiden *Heteronome Moralität*, wo der egozentrische Gesichtspunkt eines „Beurteilers“ im Vordergrund steht. Handlungen werden nach dem äußeren Erscheinungsbild beurteilt. „Oberster Richter“ sind Personen des Vertrauens, die mit dem Kind in einer engen Beziehung stehen und Regeln, die von diesen Personen vertreten und somit personalisiert werden.

Stufe 2, *Individualismus, Zielbewusstsein, Austausch*, meint die Fähigkeit, eigene und andere Interessen zu erkennen. Das Individuum hat Interesse seine Anliegen durchzusetzen, gesteht aber auch anderen dieses Recht zu. Die Frage nach Fairness und Gerechtigkeit erlangt eine große Bedeutung. „Oberster Richter“ können Regeln sein, die Gerechtigkeit gewährleisten, und Leitfäden sein, an denen sich die Individuen strikt orientieren können und wollen.

In Stufe 3, *wechselseitigen Erwartungen, Beziehungen und interpersonelle Konformität*, können sich Individuen Gefühle und Erwartungen anderer bewusst sein und gemeinsame Übereinkünfte treffen. Zuneigung, Freundschaft, Loyalität und Zusammenhalten wird gepflegt und aufrechterhalten. „Oberster Richter“ ist der Wunsch, in den Augen übergeordneter

Personen und vor sich selber anerkannt zu werden.

Wir nehmen Anleihe bei Piaget und schildern einige Beispiele, wie Piaget Moralität und soziale Interaktion von Kindern im Grundschulalter schildert: (Piaget/Inhelder; 1982)

Beim moralischen Urteil kann das Kind nicht gleichzeitig Schadensausmaß und Absicht berücksichtigen. Piaget beschreibt dies durch folgenden Versuch: Ein Kind beschließt der Mutter beim Decken des Tisches zu helfen. Dabei fallen ihm etliche Teller zu Boden und gehen dabei kaputt. Ein anderes Kind schleicht in die Speisekammer, um verbotenerweise zu naschen. Dabei fällt ihm ein Teller auf den Boden und zerbricht. Befragt man Kinder, die Absicht und Schadensausmaß noch nicht gleichzeitig berücksichtigen können nach dem Ausmaß der Schuld der Kinder, so wird für sie das erste Kind schuldiger sein, da es ja mehr Teller zerbrochen hatte.

Einem Kind werden zwei Becher hingestellt. In dem einen befindet sich ein Geldstück, in dem anderen sind zwei Geldstücke enthalten. Der Inhalt der Becher ist auf dem Boden des Bechers vermerkt. Das Kind wird angehalten, aus einem Becher ein Geldstück zu entfernen. Anschließend wird es gefragt, welchen Becher wohl eine Person, die von der Wegnahme nichts weiß, nehmen würde. Die Strategie der Kinder im Alter von 5 bis 9 Jahren ist die, dass die betreffende Person den Becher nehmen würde, auf dem die größere Anzahl der Münzen geschrieben stünde. Ältere Kinder (10 bis 11 Jahre) gehen davon aus, dass die Person die Absicht des Kindes in Kalkül zieht und daher seine erste Wahl ändert. Nur wenige Kinder kamen zu der Überzeugung, dass die Person die zweite Überlegung mitreflektiert und somit zu seiner ursprünglichen Wahl zurückkommt. Die Entwicklung ist gekennzeichnet durch den Übergang von einer objektzentrierten Strategie zu einer Strategie, welche die eigene Intention und deren Berücksichtigung durch den Partner mitreflektiert.

Fassen wir diese Punkte zusammen, so stellen wir fest:

In den ersten Jahren seiner Grundschulzeit bewertet ein Kind Situationen aus

seiner subjektiven Sichtweise und nicht aus der Sichtweise eines gemeinsam gesteckten Zieles.

Es wird in dieser Zeit eine vertraute Person brauchen, da die Richtlinien eng an eine Person gebunden sind. Diese Person - im Regelfall der Lehrer - wird das Vertrauen gewinnen, indem er dem Kind Verlässlichkeit vermittelt und Halt gibt. (Halt geben im wahrsten Sinn des Wortes: Ich weiche nicht zurück, du kannst dich an mich anlehnen, aber auch gegen mich auflehnen, ich bleibe dort, wo du mich suchst).

Es wird Regeln brauchen, auf die es sich verlassen kann. Die Verlässlichkeit von Regeln wird von Kindern sehr oft auch dadurch überprüft, dass sie dagegen verstoßen!

Es wird Gerechtigkeit einfordern und dabei den Satz „Du würdest auch nicht wollen, dass man das mit dir macht“ nicht verstehen. Dafür wäre ja ein Perspektivenwechsel in eine andere Person notwendig. Es wird - wenn es beginnt Gerechtigkeit einzufordern, Freundschaften aufzubauen und zu stabilisieren - sich über andere Kinder ärgern. Es wird diesen Ärger artikulieren wollen. Hinweise wie „Macht euch das untereinander aus!“ oder „Hör auf, ständig die anderen zu verpetzen“ werden ihm wenig Hilfe sein. Denn es möchte in seinem Ärger ernst genommen sein und es kann sich sehr wenig Konflikte noch selbst regeln. Dazu müsste es schon gemeinsam erstellte Wertesysteme anerkennen, denen es sich in seinen individuellen Bedürfnissen unterordnet.

Es wird mit Gruppenarbeit, die seinen persönlichen Arbeitsanteil nicht genau definiert, noch überfordert sein. Denn dazu müsste es kooperieren können, d.h. wiederum seine Arbeit einem gemeinsam gestellten Ziel unterordnen.

Wir können am Beginn der Volksschulzeit von hohen sozialen Kompetenzen ausgehen. Aufgabe der Grundschule ist es, auf diese aufzubauen damit Kinder ihre Sozialität weiterentwickeln können. Fähigkeiten, die es zu entwickeln gilt, könnten wie folgt definiert werden:

Nach Backe sprechen wir vom Entwickeln eines prosozialen Verhaltens (Backe. Beltz1992).

Prosoziales Verhalten definiert sich als entwickelnde Fähigkeit, die zunehmend

ermöglicht, die ich-gebundene Perspektive sowie den Egoismus zu überwinden, um die Interessen oder Leiden anderer mitbeachten zu können.

Schmidt-Denter (Lompscher. Fluchterhand 1997) beschreibt die Äußerung sozialer Kompetenzen durch folgenden Verhaltensweisen:

1. Kontakte initiieren und aufrechterhalten können
2. Aufmerksamkeit, Hilfe, Zuwendung von anderen erlangen können und diese den anderen geben können
3. Lösungen bei Auseinandersetzungen finden
4. mit anderen kooperieren können (seine eigenen Interessen für die gemeinsame Zielerreichung zurückstecken können, Führung annehmen, aber auch wieder abgeben können)
5. Bindungen und Freundschaften eingehen und unterhalten können

Vielfalt als sozialer Aspekt

Als Einleitung zu diesem Thema möchten wir zwei Zitate voranstellen:

„.....ist die Rede von einem dreifachen Curriculum, das sich konzentrisch um jedes Kind breitet. Sein Zentrum bleibt immer das Kind selbst in seiner vollen Lebenswirklichkeit. Aus diesem Zentrum erwächst die Harmonie, die alle Lebensprozesse durchdringt, zusammen mit dem Curriculum seiner persönlichen Interessen, seiner Entwicklungsstadien und seiner allmählichen Teilnahme an einer allgemeinen Kultur.“ (Wild; 1986)

„Geschichten (im Sinne subjektiver Lebensgeschichten; Anm. der Verfasser) greifen hinter die objektive Geschichte und zeigen ein Bild der sozialen Wirklichkeit, das von Abstraktion und Verallgemeinerung befreit ist.

Was wir soziale Wirklichkeit nennen, ist nur beschränkt aus eigener Erfahrung zugänglich. Die eigenen Erfahrung ist nur ein Teil dessen, was andere, die wir bilden oder erziehen sollen, erleben.“ (Egger, 1996)

Vielfalt, Öffnung des Unterrichtes, der Hinweis auf subjektive Interessen von Lehrern und Schülern, von geforderten und auszu-

bildenden sozialen Kompetenzen, von Lebensinteressen und der individuellen Biografie von Schülern und Lehrern rücken Inhalte in den Mittelpunkt des Unterrichtes, die traditionell in der Schule eine eher untergeordnete Rolle gespielt haben.

Individualität als Gegenpol zur Konformität mag als sich entwickelnde Zeitströmung interpretiert werden und möglicherweise ist das verstärkte Ansprechen des Schülers als Individuum Antwort auf diese Entwicklung. Das sich verändernde Aufgabenfeld von Schule – reine Wissensvermittlung wird oft als nicht mehr genügend und an den Bedürfnissen der Schüler vorbeigehend erlebt - trägt ebenso dazu bei, die Förderung sozialer Kompetenzen als wichtigen Arbeitsbereich zu definieren.

In all den Jahren unserer schulischen Erfahrungen, haben wir das unbestimmte Gefühl, dass die Wichtigkeit der Entwicklung sozialer Kompetenzen oft ein inhaltsloses Lippenbekenntnis von Lehrern und der Schulaufsichtsbehörde bleiben. Soziale Fähigkeiten kann man niemandem beibringen im Sinne von Angeboten setzen, diese üben und den Transfer auf neue Situationen übertragen lernen. Wir glauben vielmehr, dass das Anlegen bewährter schulischer Denkraster in diesem Bereich nie zielführend sein können, sondern dass vielmehr ein Umdenken vom Vermitteln von Inhalten zum gemeinsamen Gestalten schulischen Alltags erforderlich sein muss.

Etwas zu lehren, braucht Inhalte, die vermittelt werden können. Auch darin tut sich die Schule nicht leicht. Was meinen wir unter sozialen Kompetenzen? Meinen wir brav sein, willig sein, fleißig sein, unauffällig sein, manchmal ein bisschen vorlaut sein? Meint man Sinn für Gerechtigkeit, Demut, Kooperativität, Interesse, Neugierde, Verantwortungsgefühl, Bedürfnisse anderer erkennen können, ein ausgeprägtes Ichbewusstsein haben ?

Einigen wir uns auf Begrifflichkeiten, sind uns alte schulische Denkstrukturen im Weg. Welche Inhalte kann eine Unterrichtsstunde haben, in der Kooperationsbereitschaft gelehrt wird? Reichen uns Stunden mit sozial-emanzipatorischem Inhalt (dafür gäbe es ausreichend Literatur und gut aufbereitete Spielkarteen) oder

bleibt der schale Geschmack zurück, damit nicht den Kern der Sache getroffen zu haben?

Und noch ein Dilemma hat die traditionelle Schule mit den neuen Inhalten. Schule wurde und ist dazu aufgerufen, zu beurteilen.

Als vehemente Befürworter alternativer Leistungsbeurteilung kennen wir das Problem, Begriffe für soziale Kompetenzen zu finden und diese entwicklungslogisch nachvollziehbar aufzulisten. Wir wissen auch, dass dies zu beurteilen, schon so sehr einen dialogischen Charakter (den Charakter der Auseinandersetzung zwischen Individuen hat), dass die „objektive“ Sichtweise von außen nur zu kurz greifen kann.

Wir stimmen mit H. von Hentig darin überein, dass das ernst nehmen dieser schulischen Aufgaben einer Umorientierung der Schule bedarf. Sie muss sich neben dem Vermitteln von kognitiven Lerninhalten auf ein zweites Standbein stellen und sich dazu bekennen, dass Lehrer und Schüler in einer „Polis“ zusammenleben und die Organisation dieser Polis von jedem Beteiligten die gleich große Verantwortung verlangt.

Wir hoffen, dass wir verdeutlichen konnten, dass Veränderungen eine hohe Lehrerkompetenz in allen Bereichen des Lehrerdaseins erfordern. Auch hohe Fähigkeiten, ein großes Wissen und eine starke Flexibilität, was das Umsetzen idealer Vorstellungen in methodisch-didaktische Konstrukte anbelangt ist ein unbedingtes Muss. Selbstverständlich gehen wir davon aus, dass das Begleiten von Kindern in der Entwicklung ihres sozialen „Wissens“ ebenso eine methodisch-didaktische Frage ist.

Gib der nächsten Seite Buntheit ab

Bernd Badegruber

Seit der Villa Kunterbunt der Pipi Langstrumpf ist Buntheit in der Pädagogik Mode.

Kinder sollen bunt sein, zumindest in Büchern und in ihrer Kleidung. Schule soll bunt sein, zumindest mit ihren Farbstiften und ihren Hefteinbänden.

Gräuer Kinderalltag des vorigen Jahrhunderts soll dem bunten Treiben der Kinder des neuen Jahrtausends weichen, aber bitte nicht zu laut und treibt es bitte nicht zu bunt sonst wird es mir zu bunt.

Die Schule ist nicht mehr eintönig, auch nicht mehr Ton in Ton, sondern sie ist jenes grelle Gebäude am Ortsende, das mit den roten Säulen und dem Regenbogen über dem Eingang.

Dunkelgraue Lieder singt allenfalls Ludwig Hirsch, das Kinderliederrepertoire schillert in den Farben simsalasing.

Schwarzmalen tun nur Grufties, wir malen Herbstblätter wie alle anderen Klassen auch im Oktober. Im Februar malen wir aber auch wieder bunt.

Wer in der Schule schwarz sieht, soll das Licht aufdrehen oder mit dem Schattentheater aufhören.

Wir wissen inzwischen genau, dass die Schwarz-weiß-Malerei der so genannten kritischen Pädagogen nicht der lustigen Kinderseele entspricht.

Wem die Schule zu einfärbig ist, soll sie eben nicht einfärben, sondern zweifärben, zum Beispiel schwarz-blau koalieren statt zu kolorieren.

Ein buntes Spektrum soll es neuerdings geben? Hat es doch schon immer. Ein Spektrum war schon immer bunt. Wusstest du, dass man das Spektrum essen kann? Zumindest in Schüleraufsätzen von unlauterer Rechtschreibung. Das ist nicht lustig? Wird es dir zu bunt? Ein guter Tipp: Nimm einen Stift und kritzle kräftig diesen Text durch. Falls dir dieser Text aber zu wenig bunt ist, nimm mehrere verschiedene Farbstifte gleichzeitig in die Faust und bekritzle diese Seite so lange und so kräftig, bis die Seite Löcher bekommt. So bekommt auch die darunter liegende Seite etwas von der Buntheit ab. Die am besten bemalten Textseiten können an die Redaktion eingesendet werden und nehmen an der Schlussverlosung teil. Als Hauptpreis winkt ein toller Buntstift.

Die Schule der Falter

Bernd Badegruber

Es gab einen Falter.

Dieser Falter faltete alleine.

So wurde er Einzelfalter genannt.

Er faltete aber immer nur einmal.

So wurde er bald nur noch Einfalter genannt.

Dieser Einfalter war einfältig und einfältig und einfältig und einfältig.

Das war ein Reinformfall.

Damit er aber nun nicht Reinformfall genannt wurde,

hatte der Einfalter einen Reinformfall:

Er probierte es mit Risiko.

So wurde der Einfalter leider zum Uninformfall.

Er probierte es mit Glücksspiel.

So wurde der Uninformfall zum Zufalter.

Er probierte es mit Rizinusöl.

So wurde der Zufalter zum Durchfalter.

Er probierte es mit Schwierigkeiten.

So wurde der Durchfalter zum Problemfalter.

Er probierte es mit dem Kleeblatt.

So wurde der Problemfalter zum Glücksfalter.

Und er faltete und probierte und faltete so und faltete anders.

Er faltete oft und viel.

So wurde er schließlich Vielfalter genannt.

Dieser Vielfalter faltete und faltete und faltete und faltete und faltete und faltete.

Und weil er ein Vielfalter war, musste er immer weiter vielfalten, musste vielfalten, musste vielfalten, musste und falten und viel und viel und falten und musste.

Da wusste er, dass ein Falter allein nur ein Einfalter sein kann und nur viele Falter gemeinsam Vielfalter sein können.

Und er gründete die gemeinsame Schule der Einfalter, Reinformfall, Zufalter, Durchfalter, Problemfalter, Glücksfalter,...: die Schule der Vielfalter.

Tastendes Versuchen und natürliche Methode

Dank an **Bianca Rendl**, die diesen Beitrag aus dem Französischen übersetzt hat. DANKE BIANCA ☺

Woher aber kommt dieses Unbehagen, das ich empfinde, wenn tastendes Versuchen und natürliche Methode nebeneinander stehen? Ich habe das Gefühl, dass sie nicht in dieselbe Kategorie gehören. Es scheint mir, dass das tastende Versuchen zu einfach, zu begrenzt und nur in einem kleinen Bereich zu einem ganz bestimmten Zeitpunkt gültig ist. Wohingegen die natürliche Methode allgemeiner, globaler und komplexer ist.

Um etwas Klarheit zu schaffen, wollte ich im ersten Moment mit der natürlichen Methode beginnen. Davon bin ich dann allerdings abgekommen: Ich hätte mich in all den Windungen dieses Themas verloren und wäre schließlich in mefitischem Sand versunken. Ich habe nämlich etwas Erfahrung. Als ich meine Artikelreihe unter dem Titel „Anleitung zum Skilaufen“ (erschienen in „Der Erzieher“ 1977-78) verfasste, wollte ich zuerst die Umstände erörtern, die mich zum Erlernen des Langlaufens bewogen haben. Aber ich kam zu keinem Ende. Lange Zeit kämpfte ich gegen das an, was mich daran hinderte zum Wesentlichen zu kommen, bis zu dem Moment an dem ich begriff, dass das Wesentliche eben in dieser Komplexität liegt. Auf diese Erfahrung gestützt, entschloss ich mich daher auf soliderem und bereits erschlossenem Terrain – da Lémery und ich selbst dieses tastende Versuchen bereits etwas theoretisiert haben - mit meinen Ausführungen zu beginnen. Von diesem soliden Basislager ausgehend, werden wir dann versuchen, uns den Gipfeln zu nähern, die vielleicht hinter den Wolken emporragen.

Das tastende Versuchen kommt zu einem bestimmten Zeitpunkt zum Tragen: Wenn man etwas lernen will und man genau weiß, wonach man sucht. In meinem Fall war es zum Beispiel klar; ich hatte ein Ziel; ich wollte Langlaufen lernen, also gerade auf meinen Brettern stehen können und auch vorwärtskommen.

Paul Le Bohec

Dasselbe gilt, wenn man lernen will, wie man tapeziert, eine Mauer aufstellt, eine Apfeltorte bäckt oder einen Eintopf richtig macht; man würde tausende Beispiele im Alltag, im Sport, beim Kochen, in der Informatik etc. finden: Man hat ein Ziel, man zögert nicht mehr und macht sich entschlossen an die Arbeit.

Unsinnig darauf näher einzugehen.

Ich werde meine kleine Theorie nicht von Neuem aufrollen. Ich gebe mich damit zufrieden sie kurz zusammenzufassen, damit die Unterschiede zwischen tastendem Versuchen und natürlicher Methode klar werden.

Offt beginnt es folgendermaßen: Man hat sich bereits in verschiedenen Bereichen Wissen angeeignet und plötzlich offenbart sich ein Fehler im eigenen kleinen Denksystem: Was äußerst richtig und unantastbar erschien, ist unzureichend. Das „Wahrgenommene“ stellt sich über das „Erlernete“ oder schiebt sich sogar dazwischen. Oft sind es die Lebensumstände, die zum Erwachen führen: ein Nachbar, ein Kumpel, eine Fernsehsendung.... Manchmal ist es aber auch das Gefühl, in seiner eigenen Macht beschränkt zu sein: „Ach, wenn ich wüsste, wie man eine Sendung auf Videokassette aufnimmt, wie man einen Text am Computer schreibt, wie man diese hausgemachten Torten bäckt, für die ich so schwärme und die nur meiner Lebensbegleiterin allein gelingen, die aber nie die Zeit dafür hat.... ich müsste mich nicht in die Abhängigkeit anderer Menschen begeben.“

Das tastende Versuchen

Kommen wir zu unserem Langlaufbeispiel zurück.

Da bin ich nun auf der Piste. Es kann losgehen. Ich beginne mit einer Fülle an Hypothesen: „*Es geht vielleicht so, oder doch so, es sei denn.....*“ Ich muss es nun aber doch wagen, denn ärgerlicherweise kann niemand anderer für mich das Langlaufen lernen.

Und dann ergibt sich eine vielversprechende Hypothese: Es ist ganz einfach; Vorankommen heißt die Devise. Nun beginnt die Reihe der tastenden Versuche. Einmal mehr wird die Lösung irgendwo zwischen Übertreibung und Zurückhaltung zu finden sein. Wer aber wird mich darüber unterrichten? Niemand. Anfangs kann ich nur auf den Boden zählen. Er wird es sein, der mir nach jedem Sturz sagen wird: „Nein, das ist es noch nicht ganz.“

Die erste, unmittelbarste Kritik ist die Tatsachenkritik. Es ist die Kälte des Schnees, die Härte des Bodens und des Aufprallens, die mir die erste Niederlage einbringt. Jedesmal denke ich, dass ich es endlich kann: „*Bin ich also soweit? – Weit davon entfernt.*“

Und doch, ganz sicher gelange ich ans Ziel. Langsam, aus Wut über diese Reihe an Niederlagen, habe ich meinen Geist soweit mobilisiert, sodass es mir gelingt die Grenzen des *zu viel und zu wenig* abzuschätzen: Wenn ich mich zu weit vorbeuge, lande ich mit dem Gesicht im Schnee und meine Skier verkreuzen sich in einem zum Himmel horizontalen X. Wenn ich mich zu wenig vorbeuge, lande ich auf dem Hintern wieder die Skier zu einem X verkreuzt, diesmal vertikal zum Horizont.

Ganz stolz darauf, dass ich mich mehr als eine Minute aufrecht halten kann, beginne ich nun um mich zu sehen und kann von der Beispielkritik, die mir bisher unzugänglich gewesen war, da ich nicht genügend zur Verfügung hatte, profitieren.

Ich kann davon auf zwei Arten profitieren. Entweder durch eine *bewusste Analyse*:

„*Wie muss man es nun aber machen? – Aha! Ja, er beugt sich nach vorne und schiebt gleichzeitig mit den Stöcken an.*“

Oder durch eine *unbewusste Aneignung*: dadurch, dass man die Skiläufer immer

wieder an einem vorbeifahren sieht, eignet man sich unbewusst die Korrektur ihres Stils an.- Deshalb ist es besser mit Experten zu verkehren und gegen überlegene Gegner zu spielen.-

Nebenbei möchte ich bemerken, dass diese unbewusste Aneignung für das Erlernen der französischen Orthographie, die nicht auf Rationalität beruht, enorm wichtig ist. Die Kinder dürfen sozusagen nur von „richtiger“ Orthographie umgeben sein.

Und dann kommt der Moment, an dem es das Niveau, das man erlangt hat und die erworbene Klarheit erlauben, dass man zur Wortkritik übergeht.

„*Das ist gut, aber wenn du das machen würdest, wirst du sehen, dass es noch viel besser wäre. Nein, stärker, ja, jetzt ist es soweit, jetzt bist du soweit.*“

Das Dumme ist im Allgemeinen nur, dass derjenige, der weiß wie es geht zu bald eingreift und uns mit seinen guten Ratschlägen in den Ohren liegt, wobei einem aber die Realität noch gar nicht oft genug vor den Kopf gestoßen hat, sodass man davon profitieren könnte.

Wenn mir allerdings jemand zu einem bestimmten Zeitpunkt gesagt hätte: „*Würde man durch deinen Schwerpunkt eine Vertikale ziehen, so müsste deren Verlängerung zu deinen Zehen führen*“, wäre ich schneller vorangekommen und hätte denselben Fehler nicht mehr gemacht. – Aber ich bereue nichts, denn ich bin glücklich darüber, dass ich es ganz alleine herausgefunden habe.- Und dann kommt die Verstärkung des Gesetzes durch Wiederholung und die Aufnahme in die *Lebensregeln*. Wenn man es will, kann man einmal gelernte Dinge leicht wiederfinden; und sie sofort wieder anwenden.

Wenn der Erfahrungsschatz schließlich sehr groß ist, werden diese sogar zu *Lebenstechniken*: Man ist dermaßen Herr über die Bewegung, dass man nicht einmal mehr darüber nachdenken muss: - bevor der Ball bei mir landet, schaue ich schon an wen ich ihn passen werde; ich gebe nicht einmal Acht auf meine Beine, denn sie wissen selbst, was sie zu tun haben.

Ich nenne ein zweites sehr aktuelles Beispiel. Wenn es einen Bereich gibt, der sehr viele Menschen gleichermaßen interessiert, so ist dies bestimmt der Umgang mit dem Computer. Hier kann man nicht vor sich hin träumen.

Wenn man per Hand schreibt, kann man zumindest vorerst seine Gedanken schweifen lassen, es mit den Akzenten weniger genau nehmen, die Buchstaben mehr oder weniger schön formen oder sogar Wörter auslassen. Beim Computer wird allerdings nicht vor sich hin gedöst. Wenn du ein „m“ willst, musst du genau auf die Taste „M“ drücken und nicht irgendwo in dessen Umkreis, nicht einmal direkt auf die Taste daneben. Ein Computer ist dumm, man muss ihm immer die Punkte auf die „i“s setzen, damit er seine Arbeit anständig weitermacht.

Und er kritisiert einen ständig und unterstreicht die Fehler; er versteht nichts auf bloße Andeutung hin; er stellt nie selbst etwas richtig. Ich weiß sehr gut, dass ich technisch nicht besonders begabt bin. Allerdings bin ich bei weitem nicht der einzige, der diese Teufelsmaschine verflucht, die nie auf Anhieb richtig funktioniert. Auf der Ebene der Tatsachenkritik, „regnet es“ ohne Unterlass. Und man muss schon ein tiefes Bedürfnis haben, die Bestie zu zähmen, um nicht den Mut zu verlieren und den Apparat zum Fenster rauszuwerfen.

Auf der Ebene der Beispielkritik, konnte ich nur ein einziges Mal davon profitieren: Eine Nachbarin, deren Computer kaputtgegangen war, kam zu mir, um einen Text auf meinem Macintosh zu tippen. Das Erstaunliche daran: Kaum hatte sie drei Zeilen getippt, speicherte sie sie auch schon ab! Das half mir, weniger Texte zu verlieren.

Anfangs habe ich bei meinen ersten Versuchen ganz beachtlich von der Wortkritik profitiert. Dann waren allerdings diejenigen, die mir als Ansprechpartner dienen konnten, dermaßen überbeschäftigt, dass ich es mir wirklich nicht erlauben konnte, sie zu stören. Daher habe ich versucht und versucht. Hier stellte sich mir nicht nur „die“ Frage sondern eine Unmenge an Fragen. Ich war ganz offen für die Antworten und hätte sie auch sicher sofort umgesetzt, da ich in reichlicher Vorarbeit meine „Lauscher auf Empfang gestellt“ hatte. „Aber nichts als das Echo antwortet auf meine Stimme.“

Aber ich bereue nichts: Denn ich musste mir selbst zu helfen wissen und fuhr fort, mich an die Theorie des tastenden Versuchs heranzutasten; ich habe noch sehr viel darüber gelernt, da ich direkt und persönlich mit dessen Realität konfrontiert war und so, völlig darin eingetaucht, konnte ich auch in diesem Bereich Fortschritte machen.

Was aber geschieht danach, wenn man es geschafft hat? Wenn man auf blauen, roten und sogar auf schwarzen Pisten fahren kann? Wenn man sein einziges Ziel, den Zeitpunkt, den man sich in der Zukunft gesetzt hat, erreicht hat? Gibt man das dann z. B. bekannt?

Ach ja! Man *macht Schluss mit dem tastenden Versuchen.*

Man ist erst einmal von jeglichem Forschungsdrang befreit, offen für Neues und bereit zu allem. Alles steht einem offen und man kann zu neuen Taten schreiten. Man ist bereit, neue Ziele ins Auge zu fassen und neue Situationen zu meistern.

Aber jede Situation, jedes Ziel setzt sich aus einer Vielzahl von Elementen zusammen. Wenn man eines daraus auswählt, bemerkt man, dass es selbst wiederum aus vielen Teilen besteht. Das erinnert mich an einen Artikel, den ich über das Thema „Bedürfnis und Lernen“ verfasst habe. Zuerst hatte Tanguy eine Liste aller Elemente, aller Möglichkeiten gemacht, die einem eine 10 Zentimeter lange Rolle Klebeband bietet: einmal war es ein Ring, einmal ein Ohrring, ein Hut, ein Spielstein, ein Wurfgeschoss, ein Armband... Keine Rede von tastendem Versuchen... bis zu dem Zeitpunkt wo er entdeckt, dass ihn diese Rolle, die sich lächerlich wand, wenn sie zu Boden fiel, zum Lachen bringen konnte. Nun verspürte er das Bedürfnis, sich noch einmal so köstlich zu amüsieren. Und indem er diese Bewegung, die ihm diese Freude bereitete, sicher zu wiederholen versuchte, gelangte er wieder zum tastenden Versuchen.

Ein anderes Beispiel: In einem kleinen Supermarkt sah ich voll Erstaunen die kleine Tochter des Hauses mit einer kleinen 40cm hohen Trittleiter „spielen“. In Wahrheit arbeitete sie: sie setzte sich darauf; legte sich hin; sie schubste sie an; stieß sie weg; sie drehte sie mit ihren Händen; sie ließ sie, während sie selbst darauf saß, rückwärts wegrücken... kurz gesagt testete sie all dessen Elemente und Möglichkeiten aus. Dieses Mal aber,

überkam sie kein Verlangen irgendetwas zu beherrschen und widmete sich einer anderen Sache.

....“ Es ist wie die Atmung: man ist offen, bereit für alles und dann verspürt man das Verlangen zu lernen...“

Und der Prozess erklärt sich durch den Kreislauf aus Bereitschaft – Suche nach Beherrschung – Bereitschaft – Suche nach... Es ist wie die Atmung: man ist offen, bereit für alles und dann verspürt man das Verlangen zu lernen und konzentriert sich entschlossen darauf. Und dann wird man von Neuem bereit und ist offen für die Welt. Man betrachtet und genießt sie. Und dann überkommt uns neuerdings das Bedürfnis zu lernen und man beginnt von vorne Es ist eine Dialektik, eine Art Gesetz des Universums, das man wiederfindet in: Einatmung-Ausatmung, Systole-Diastole, Spannung-Entspannung, Fleiß-Ruhe, Überdruß-Ernüchterung etc.

Andere Beispiele für Elemente von bereits beherrschten Bewegungen, die manchmal zu einer neuen Ebene des Lernens führen: 1-*Das Gehen*: Es kann unter verschiedenen Gesichtspunkten betrachtet werden. Wenn man geht:

a) setzt man einen Fuß vor den anderen und beginnt dann von vorne: So macht man die Erfahrung der Wechselfolge L, R, L, R... die uns zur Studie der Zahlen führen kann (gerade, ungerade, gerade...) wie auch zu jener der doppelten Wechselfolge: L, L, R, R,... (Hüpfen der Kinder, das sich zu Gleiten entwickeln kann), der Pendelbewegungen oder der Philosophie (die Dialektik, Ying und Yang...) ...

b) man bewegt sich. Die einen Objekte bewegen sich im Vergleich zu den anderen ununterbrochen (Die Kirchtürme bei Proust, die Nautik (die Ausrichtungen), die anderen Triebkräfte, die Relativität...)

c) man macht Lärm (Rhythmus, Steppen, Zigeuner-Zapateado...)

d) man geht mehr oder weniger schnell (Beschleunigung, Rennen...)

e) man geht vorwärts (rückwärts, robbt...)

Das ist schon viel und dabei spreche ich noch gar nicht von der Präsenz der anderen, der Beziehung mit den bereits erworbenen Kenntnissen ... Aber ich höre schon

auf, denn ich werde nicht noch einmal eine „Anleitung zum Skilaufen“ schreiben.

2-*Das Langlaufen*: die Abfahrt (Ski alpin), die Länge der Strecke (Parcours), die Geschwindigkeit (Wettkampf)...

3-*Der Computer*: die Zeichnung, das Internet, die Webseiten, der Handel, die start-ups... die Viren... Es ist eigentlich unendlich...

DIE NATÜRLICHE METHODE

Es ist durchaus verständlich, dass das tastende Versuchen vor allem individuell vor sich geht. Wenn man sich nun aber in einer Gruppe befindet? Ja, genau hier kommt die natürliche Methode zum Tragen, da das Lernen hier im Kollektiv vor sich geht. Ohne Gruppe gibt es keine natürliche Methode. Wenn es nur vier oder fünf Personen (das ist keine Gruppe, sondern eine Aneinanderreihung von Individuen) oder auch dreißig sind (dieses Mal handelt sich nur um eine Ansammlung) kann es nicht funktionieren. Eine Gruppe, so scheint es, besteht aus zwischen fünf und zwanzig Personen.

Der Begriff „natürliche Methode“ entspricht sehr wohl einer Realität, da es für den Menschen natürlich ist, in einer Gesellschaft zu leben. Daher kommt es, dass man, wenn alle Voraussetzungen stimmen, in den Klassen die natürliche Methode praktizieren kann, da diese kleine Gesellschaften sind.

Beitrag der Gruppe zum individuellen Lernen

Ich ziehe normalerweise sechs Elemente in Betracht:

- 1- unerlässliche persönliche Übung
- 2- Gruppenphänomene
- 3- Bezugnahmen
- 4- physiologische Besonderheiten
- 5- psychologische Eigenheiten
- 6- Umstände

1. Praxis...

Wie kann die Gruppe das individuelle tastende Versuchen beeinflussen?

- durch Erweiterung der Forschung nach Elementen, die plötzlich ein Bedürfnis hervorrufen können
- durch ein Interesse, das durch das tastende Versuchen eines anderen oder durch den Erfolg seines Unterfangens entsteht
- oder durch die Erforschung eines eigenen Bereichs, der sich von dem der anderen abhebt etc.

2. Gruppenphänomene

Würdigung des Forschens – Zusammenarbeit – Hohn (daher stellen sich neue **Herausforderungen**) – Erwartungen-Leadership – Abwechslung: Projektleiter oder –mitarbeiter – das Gefühl der Zugehörigkeit zu einer Lerngruppe, die sich über jeden Beitrag freut und ihn in die bereits erworbenen Kenntnisse integriert...

3. Bezugnahme

Gewiss „*möchte man sein Wissen nur sich selbst zu verdanken haben*“, aber wenn man wirklich an sein Ziel gelangen will, darf man im Fall des Falles nicht zögern und sich auf andere – oder auf gut strukturierte Unterlagen stützen.

4. Physiologische Besonderheiten

Die anderen sind anders: Sie sehen anders, sie hören anders und handeln oder benehmen sich anders. Sie können daher eure Sicht der Welt verändern, euch neue Welten eröffnen, zu denen ihr euch nie Zugang zu verschaffen wusstet; sie verfügen über Fähigkeiten, die euch bei eurer Suche nützlich sind, bis ihr selbst diese Fähigkeiten erlangt haben. Und sie ermöglichen es euch, eure eigenen Besonderheiten zu erkennen.

5. Psychologische Eigenheiten

„*In einer Forschergruppe werden die Fehler zu Qualitäten.*“

Der Perfektionist fordert Unerbittlichkeit, der geborene Kritiker bringt den ergänzenden Aspekt ein; der Freundschaftliche

findet neue Ideen um seinen Kumpels aus der Patsche zu helfen; der Anarchist hindert die Gruppe daran, ihre Gesetze endgültig festzulegen; der Spaßvogel bringt die Gruppe zum Lachen, was es wiederum jedem ermöglicht seine notwendige intellektuelle Bereitschaft wiederzufinden; der „Poet“ sieht weitere Möglichkeiten in anderen Bereichen; der Friedensstifter versucht Grundlagen aufzubauen, bei denen jeder auf seine Rechnung kommt etc. ...

Jeder einzelne kann also, einer nach dem anderen, als individuelles Wesen, das seine persönlichen Ziele verfolgt, existieren und auch als soziales Wesen, das am Fortschritt der Gruppe teilhat.

6. Umstände

Es ist vor allem Aufgabe des Lehrers, sich Gedanken darüber zu machen, das heißt, seine eigene Lerntheorie auszuarbeiten. Es soll seine Aufgabe sein, ein begünstigendes materielles Umfeld zu schaffen, „

..... „

Zusammenfassung

1. Das tastende Versuchen (persönlich)

Es gibt den Auslöser des Lernverlangens, die Fülle an Hypothesen, die vielversprechende Hypothese, die Widerlegung durch die Realität, den Beitrag der Beispiele, die Kritik durch Worte, die Entdeckung der Lösung, die Aufnahme als Lebensregel und schließlich als Lebenstechnik.

2. Die natürliche Methode (Beitrag der Gruppe)

Nach dem Erfolg eines gelungenen tastenden Versuchs kommt die Bereitschaft für Neues, der Beitrag der anderen in der Studie der Bestandteile, das Erwachen eines neuen Verlangens, die Entdeckung der anderen, die Hilfe der anderen, das Akzeptieren der anderen und sogar das Forschen der anderen, die Selbstentdeckung innerhalb der Gruppe...

Und das schnellere Erlangen von Fähigkeiten.

T R E P P E N

GEDICHT

Hanni Rendl

Wie Tierkinder schlafen
 Wie schlafen Bärenkinder ?
 ohne Sorgen
 in Höhlen geborgen -
 So schlafen Bärenkinder.
 Wie schlafen Entenkinder ?
 Von Wellen gewiegt
 in Federn geschmiegt _
 So schlafen Entenkinder.
 Wie schlafen Kängurukinder ?
 Im Beutel versteckt
 bis die Mutter sie weckt -
 So schlafen Kängurukinder.
 Wie schlafen Affenkinder ?
 Hoch in Bäumen
 in süßen Träumen -
 So schlafen Affenkinder.
 Wie schlafen?

Unser Anliegen ist es, den Kindern vielfältige Begegnung und Auseinandersetzung mit Texten verschiedenster Art zu bieten, und wo immer es möglich ist zum Lesen zu verlocken. Eine wunderbares Leseangebot bietet das *Treppengedicht*, das einerseits die ungenutzten Flächen des Stufenantritts sinnvoll ziert, andererseits Lesen in Bewegung garantiert, Kommunikation fördert, den Stiegenaufgang belebt,...

Wir konnten unterschiedliche Möglichkeiten der selbständigen Auseinandersetzung mit dem in dieser Form präsentierten Gedicht beobachten: Da gab es neugierige Erstklassler, die bedächtig, mühsam zusammenlautend Stufe für Stufe erklimmen und zu ihrer Erleichterung entdeckten, dass sich Teile des Gedichtes wiederholen. Da gab es größere Kinder, die hüpfend begannen das Gedicht zu memorieren und freudig kundtaten, wenn sie es geschafft hatten.

Andere Kinder wiederum unterhielten sich über Schlafgewohnheiten und dichteten neue, meist sehr lustige Verse dazu, zeichneten Bilder oder machten ein kleines Büchlein draus. Manche Kinder lassen sich mehr darauf ein, manche weniger, aber Beachtung und Bewegung findet das *Treppengedicht* in jedem Fall bei allen Kindern.



Druck (e) erzeugen macht Sinn!

Elisabeth Deixler-Wimmer

Endlich gibt es auch für alle LehrerInnen die an reform-, alternativ- und integrationspädagogischen Unterrichtskonzepten interessiert sind eine aufsehenerregende Möglichkeit Druck auszuüben.

Egal mit welcher Färbung geliebäugelt wird - blau, schwarz, rot oder grün, das Endergebnis kann sich immer sehen lassen und macht zumeist allen Beteiligten Spaß.

Wer jetzt glaubt, ein falsches Blatt in den Händen zu halten, irrt.

Die Rede ist nämlich nicht, wie man jetzt meinen könnte, von einer Rückkehr zu stockkonservativen Unterrichtsmethoden und von Maßnahmen die momentane bildungspolitische Fehlritte in ein besseres Licht rücken möchten.

Vielmehr geht es um eine von vielen Möglichkeiten, Kindern das Wort in die Hand zu geben - Texte, Gedichte, Flugzettel - kurzum in Wörter gefasste Gedanken und Bilder - mittels Metallettern spiegel- und seitenverkehrt in Rahmen zu setzen, Druckerfarbe mit einer Walze auf die Lettern aufzubringen und diese mit Hilfe einer Klapppressendruckerei auf Papier abzudrucken und zu vervielfältigen.

Bekanntgemacht wurde diese Form des Druckens im Umfeld der Schule durch die Freinetpädagogik, und das schon vor über sechzig Jahren in Vence in Frankreich, als sich der Lehrer Celestin Freinet auf die Suche nach einer kindgemäßen und lernwirksamen Schule machte.

Wertvollen Einsatz findet sie noch heute, vielleicht aus genau denselben Bestrebungen wie damals.

Hinzugekommen sind seit damals noch einige wissenschaftliche und lerntheoretische Erkenntnisse, die den Einsatz der Schuldruckerei nicht mehr nur rechtfertigen sollen, sondern in vielerlei Hinsicht geradezu notwendig erscheinen lassen.

**Bello bellt den ganzen Tag,
weil er keine Fremden mag.
Hansi läßt viel Fremde ein,
und Bello beißt sie alle ins
Bein.**

Besser Vielfalt statt Einfalt!

Seit längerer Zeit schon arbeiten wir, eine Integrationsklasse in Wartberg, in und mit der Druckerei, und zwar aus vielfältigen Überlegungen:

In unserer Klasse gibt es unter vielen Kindern auch jene, die in bestimmten Bereichen besondere Bedürfnisse zeigen, denen wir als Lehrerinnen gerecht werden möchten.

So gibt es ein Kind, das durch Spastizität eine umfassende Bewegungsbeeinträchtigung an Beinen, Armen und Händen hat, was sich natürlich aufgrund seiner mangelnden Raumerfahrungen auch auf den Lese- und Schreiblernprozess auswirkt.

Andere Kinder zeigen enorme Reifeverzögerungen in ihrer Sprachentwicklung, ihrer Bewegungskoordination und in ihren feinmotorischen Fertigkeiten. Frühkindliche Hirnschädigungen in unterschiedlichen Ausprägungen werden als Ursache vermutet. Die serielle Abfolge von Handlungsabläufen, das Einhalten von Ordnungsrahmen, auch beim Schreiben, die Notwendigkeit den Leselernprozess auf motivierende Weise nachzuholen, das Vorhandensein von Leserechtschreibstörungen in verschiedensten Erscheinungsformen, Kinder die Deutsch als Zweitsprache lernen, ein Kind mit erhöhten Aufmerksamkeitsdefiziten, Kinder die Schwierigkeiten haben durchzuhalten,... und, und, und ... - Lernvoraussetzungen, die eine besondere Lernumwelt und besondere Lernmethoden notwendig machen.

So entstand die Idee, die Schuldruckerei gerade für diese Kinder mit besonderen Bedürfnissen einzusetzen, natürlich nicht

nur für diese, sondern für alle Kinder. Aber diesem Anforderungskriterium sollte sie im Besonderen standhalten können.

Kommt Vielfalt von Vervielfältigen?

Seit 10 Wochen arbeiten viele Kinder regelmäßig in der Druckerei, die in einem eigenen Raum, außerhalb des Klassenzimmers untergebracht ist. Vielfältige und erstaunliche Beobachtungen haben wir Lehrerinnen dabei gemacht, und es sind immer durchwegs positive:

Drucken macht Spaß und wirkt motivierend.

SchülerInnen schätzen die Befriedigung durch sinnvolle und ernsthafte Arbeit, sie wollen nicht einfach nur beschäftigt werden, egal ob die SchülerIn ein Handicap hat oder nicht.

Die affektive Komponente ist wesentlich am Lernerfolg beteiligt- alle Sinneswahrnehmungen werden mit Gefühlen verknüpft und mit Blick auf die Bedeutsamkeit für die eigene Person "gefiltert", bevor sie an andere Bezirke des Großhirns weitergegeben werden. Die Bedeutung geeigneter Emotionen durch ein Erfolgserlebnis beim Lernvorgang ist sehr hoch einzuschätzen (vgl. F. Vester). Die Arbeit mit der Druckerei sorgt für beides, sowohl für eine positive Lernatmosphäre, sowie für entsprechende Erfolgserlebnisse. Die Kinder sind mit wacher und gezielter Aufmerksamkeit bei der Arbeit, wenn sie ihre Texte mit den Lettern setzen. Häufig arbeiten sie dabei zu zweit, was für viele Kinder unserer Klasse angenehm ist, einfach weil es oft auch mehr Spaß macht.

Kinder begreifen.

Das Hantieren mit den Lettern beim Auf- und Abbauen der Worte führt über viele Sinneskanäle vom Begreifen der Buchstaben zum Begriff. Lettern werden gespürt, manchmal in den Mund genommen, auf die Haut abgedruckt,...

Beim Zusammensuchen der Lettern lernen Kinder Ordnungen kennen und gehen damit um (Kästchen als Abgrenzungen, große und kleine Lettern, ABC- Reihenfolge, richti-

ges Einordnen, eine Linie im Setzrahmen wird eingehalten, was beim eigenen Schreiben oft nicht möglich ist, Raumerfahrungen - oben, unten, spiegel- und seitenverkehrt, von links nach rechts, von rechts nach links,... werden initiiert auf natürliche Weise,...)

Die Abfolge von bestimmten Handlungen muss sich das Kind merken und einhalten können. Die Rückmeldung erfolgt sofort durch die Arbeit selbst. Vergisst ein Kind das Papler beim Drucken, findet es den Text auf der Innenseite der Presse wieder.

Drucken kommt dem Tätigkeits- und Bewegungsbedürfnis vieler Kinder dieser Altersstufe entgegen, oder regt Kinder dazu an.

Lern effektive Handlungsabläufe stehen für den Übungsaspekt.

Die stetige Wiederholung der Laute und Buchstaben unterstützt ständig den Schreib- und Leselernprozess, ohne "Trockentraining" zu sein- der Setzvorgang macht es notwendig.

Die SchülerIn arbeitet seinen/ ihren Text sehr oft durch und wendet Techniken an, die für das Rechtschreiben förderlich sind:

- die Konzentration auf das Wort beim Aneinanderreihen der Buchstaben;
- das visuelle Durchgliedern des Wortes; jeder Haltepunkt mit den Augen löst einen Handgriff aus.
- der Setzfortschritt wird mit Sprechen begleitet (V-a-t-e-r-);
- der Vergleich mit dem Manuskript, das Überblicken der Textstellen, um die Stelle zu finden, wo es mit dem Setzen weitergeht.
- die Kontrolle des Gesetzten mit dem Spiegel;
- das korrigierende Lesen des Satzes um zu einer fehlerfreien, druckfertigen Fassung zu kommen.
- das Korrigieren der letzten Fehler mit Hilfe eines Probedruckes.
- die handwerklich vollzogene Korrektur (Austauschen der Lettern);
- schließlich der Wortabbau beim Einordnen der Lettern nach dem Druckvorgang.

Dieser Prozess bezieht alle rechtschreibförderlichen Komponenten mit ein und gebraucht alle Sinneskanäle.

Die Individualität der SchülerInnen wird gefördert.

Kinder zeigen den Lehrpersonen in ihren freien Texten und beim Drucken, wo sie in ihrer Entwicklung stehen.

Kinder werden durch das Drucken ernstgenommen, ihre Person, ihre Geschichte wird qualitativ aufgewertet.

Texte und Geschichten können durch unterschiedliche Drucktechniken individuell gestaltet werden.

Drucken stärkt das Selbstbewusstsein. Schreiben wirkt oft befreiend, wenn ich über etwas schreibe, mache ich es zum Thema, nehme es wahr, setze mich damit auseinander.

Drucken teilt Verantwortung zu und fordert Leistung.

Kinder müssen während des Setz- und Druckvorgangs immer wieder eigenständige Entscheidungen treffen. Selbständigkeit und Eigenverantwortung sind gefragt.

Viele Arbeitsschritte müssen bewältigt werden, damit ein Druck entstehen kann. Durchhaltevermögen und sauberes Arbeiten werden geschult.

Kinder die sich gerne vor Verantwortung drücken und gelernt haben, sich durchzuschwindeln, werden eines Anderen belehrt, zum Beispiel zeigt der Probedruck gnadenlos, wenn ich Fehler zwar bemerkt habe, aber mir nicht die Mühe genommen habe, sie auszubessern. Das Produkt gibt Rückmeldung über die Arbeit.

Drucken wirkt gemeinschaftsfördernd.

Meistens arbeiten die Kinder miteinander als Partner. Drucken ist ein arbeitsteiliger Prozess und wirkt so Überforderungen des Einzelnen entgegen. Gemeinsames Arbeiten an einer Sache wirkt verbindend und macht sensibel dafür, was der Andere schaffen kann und was ich kann. Entscheidend ist aber, dass die Arbeit gemeinsam bewältigt wird.

Schreiben macht Sinn- Geschriebenes wird gelesen, ist ein Mittel für Kommunikation.

Der gedruckte Text wird sichtbar und öffentlich zugänglich gemacht, für MitschülerInnen, Eltern, LehrerInnen, für Klassen die bei der Kofferbücherei mitmachen, für Brieffreunde, Korrespondenzklassen,...

Schreiben bekommt auch in der Schule den Wert, den es tatsächlich hat. Schreiben bekommt Sinn.

Die Überlegung, "Drucken" als Förderkonzept einerseits, aber auch als motivierende und befriedigende Tätigkeit andererseits anzubieten, ist in unserer Klasse aufgegangen.

Im Lebensraum Schule wird das Lernumfeld zu einem Raum, in dem SchülerInnen Situationen vorfinden in denen sie auf natürliche Weise (nämlich von der Sache her gefordert und nicht von der Lehrerin her) lebensnahe Fähigkeiten und Fertigkeiten erwerben und eine Förderung ihrer Gesamtpersönlichkeit erfahren können.

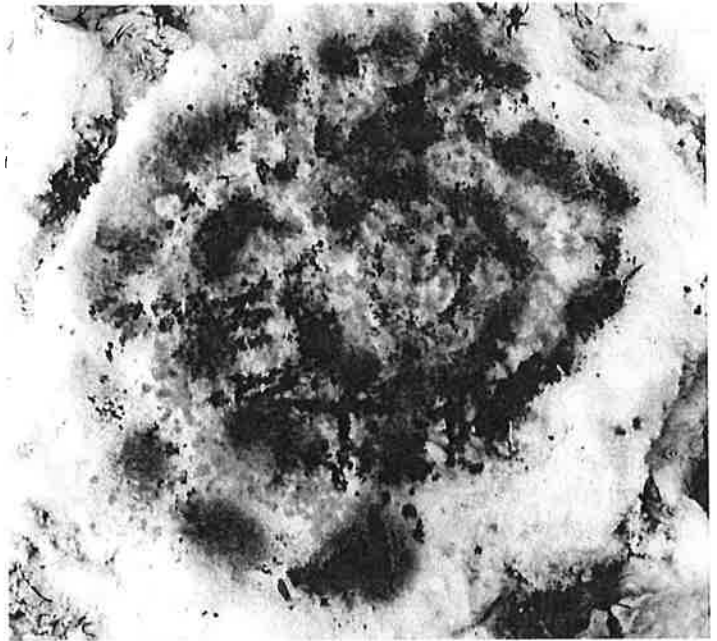
" Um sich zu bilden, genügt es nicht, dass das Kind jeden Stoff in sich hineinfrisst, den man ihm mehr oder weniger spannend serviert: es muss selbst handeln, selbst schöpferisch sein. Und es muss vor allem in einer angemessenen Umgebung leben können,... Leben, so intensiv wie möglich zu leben, liegt nicht darin letztlich das Ziel all unserer Anstrengungen? Und die Fähigkeit zum Leben so gut wie es nur irgend geht zu entwickeln, sollte das nicht die Aufgabe der Schule sein?" (C. Freinet)

Der Tintenfisch schwimmt im
Wasser und wird von
Minute zu Minute immer
nasser.

Kunst im Schnee

Wenn die Landschaft von einer weißen Schneedecke überzogen ist, so präsentiert sie sich in ihrer Ruhe und ganzen Weite. Eine Wiese wird zu einer stillen, leeren Fläche und jede Spur darin gibt ihr eine eigene Struktur: Eine Tierspur zieht sich über die weiße Fläche, manchmal zeichnet der Wind seine strukturierten Muster, ein paar Blätter entwickeln auf dem neutralen Untergrund völlig neue Erscheinungsbilder... .

Natürlich finden sich auch bald schöne oder weniger schöne Spuren menschlicher Art, die meist unbewusst hinterlassen, aber in ihrer Gestaltung Rückschlüsse auf verschiedene Geschehnisse geben.



Kinder nehmen dieses Medium der Gestaltung noch sehr intensiv wahr und in ihrer Gabe der intensiveren Beobachtung entdecken sie eine Vielfalt an Details aus denen sie sich ihre Geschichten machen.

Sie machen sich die vor ihnen ausgebreitete Fläche aber auch zu nutze um selbst kreativ zu gestalten und eigene Spuren, Strukturen, Muster und Bilder zu hinterlassen:

Sie zeichnen und schreiben mit dem Finger oder mit einem Stock im Schnee, rollen Schneekugeln und ziehen Wege in die leere Fläche, sie werfen sich in den Schnee und erzeugen menschliche Abdrücke, All das sind Erfahrungen, die wir alle aus unserer Kindheit noch in Erinnerung haben und die im Zusammenleben mit den Kindern wieder wachgerufen werden.

Einen besonderen Reiz des Gestaltens im Schnee und ein bewusstes Spiel mit Linien und Farben auf großer Fläche bietet das Zeichnen mit bunten Flüssigkeiten:

Das Material dazu ist lediglich Lebensmittelfarbe, die fein dosiert in Wasser aufgelöst wird (auch Seidenpapier kann in Wasser eingeweicht werden). Das bunte Wasser wird in Flaschen, Gießkannen, Sprühflaschen, ... gefüllt und die Malerei im Schnee geht los. Vielleicht wird die Malfläche vorher noch mit Trippelspuren abgegrenzt. So erhält das Bild gleich einen natürlichen Bilderrahmen. Mit der Gießkanne lassen sich nun Linien und Formen zeichnen, während mit Sprühflaschen Farbflächen in den Schnee gemalt werden.

23. November 1998

Wir haben im Schnee Mandalas gezeichnet. Es war sehr schön.
Wir haben in eine Sprühflasche Lebensmittelfarbe getan und in den Schnee gesprüht.

Maria, 7 Jahre, Sternschnuppenklasse



Atelier Schule Tipps zum Gestalten in und mit der Natur:

Martin Merz, **Kreativ mit Form und Farbe**, Veritas, 1998

Gerd Grüneisl, **Kunst & Krepel**, Ökotopia, 1997

Monika Harand-Krumbach, **Nur Natur**, Zebold, 1993

H.C. Rainer Büchner, **Kunstunterricht i. d. Grundschule**, Auer, 1997

Lehrerlesen - Schülerlesen

Karin Bruckner

Seit November 1999 findet bei uns an der Volksschule Kirchberg einmal in der Woche „Lehrerlesen“ statt.

Jeden Mittwoch von 10 bis ½ 11 Uhr stellen wir LehrerInnen zeitgemäße Kinderliteratur vor.

Wir lesen den Kindern die Bücher vor, erzählen Wissenswertes über den Autor und diskutieren mit den Schülern über den Inhalt des dargebotenen Lesestoffes.

Die Auswahl der Bücher

Etwa zwei Tage vor der Lesung dürfen sich die Kinder entscheiden, welches der 6 angebotenen Bücher sie gerne hören wollen. Die Titelseiten der Bücher werden kopiert und mit Namen des Lehrers und Ort der Lesung am Gang für die Schüler ersichtlich aufgehängt. Mittels einem kleinen Wäscheklupperl, das mit dem Namen versehen worden ist, tragen sich die Schüler bei einem Buch ein, d. h. sie stecken das Klupperl auf das Blatt. So wissen auch die Lehrer schon vorher, welche Kinder welcher Schulstufe ihnen zuhören werden. Etwa drei Wochen wird mit einem Buch gearbeitet, dann beginnt das Auswahlverfahren von vorne.



Die Ziele des Projektes:

Wir möchten den Kindern in diesen zwanzig bis dreißig Minuten pro Woche Einblicke in die vielfältige Kinderliteratur geben und sie dazu veranlassen, das präsentierte Buch oder auch Bücher vom selben Autor zur Hand zu nehmen. Durch die verschiedenen persönlichen Vorlieben der LehrerInnen entsteht eine große Auswahl an Gedichten, Geschichten, Romanen und Sachbüchern. Die Schüler können nach ihren persönlichen Interessen wählen, für welches Buch und welchen Autor sie sich entscheiden.

Dieses Lehrerlesen ist eine einfache und schöne Möglichkeit, klassenübergreifendes Arbeiten anzubieten, den Kindern während des Unterrichts Kontakt mit anderen Lehrern und Schülern zu ermöglichen und ihnen Freude am Bücherlesen zu vermitteln.

Im heurigen Schuljahr haben wir die Lesungen in die Hand der Kinder gelegt.

Jeden Mittwoch nach der großen Pause bekommen sie die Möglichkeit, 20 Minuten lang an verschiedenen ruhigen Plätzen interessierten Kindern aus allen Klassen vorzulesen, zu erzählen,....

Wir waren sehr neugierig, wie diese Kinderlesungen angenommen werden. In der Zwischenzeit wissen wir, dass die Kinder diese Möglichkeiten der Begegnung schätzen und lieben.

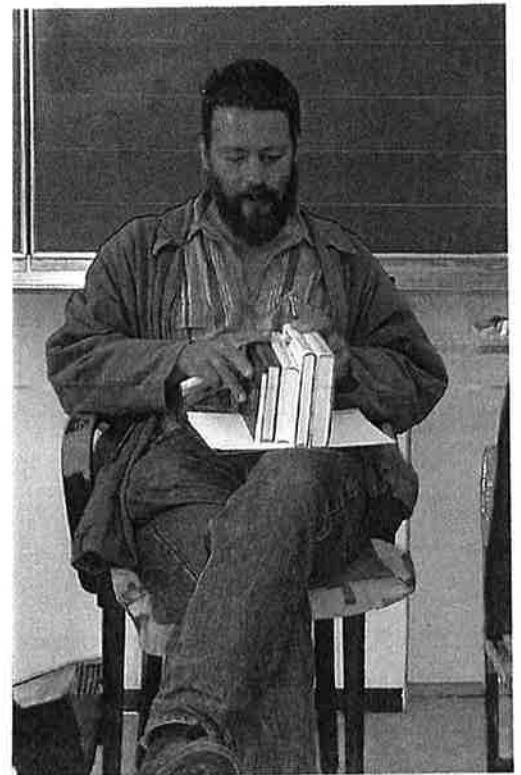
Autorengespräch und Lesung mit Andreas Renoldner

Am Dienstag, den 23. Mai 2000 ist Andreas Renoldner zu uns in die Schule gekommen. Andreas Renoldner lebt mit seiner Frau und seinen zwei Töchtern in Steinbach an der Steyr.

Wir haben ihm viele Fragen gestellt, und er hat auch auf fast alle Fragen eine Antwort gewusst. Andreas Renoldner war bis jetzt als Autor von Hörspielen und Romanen für Erwachsene bekannt.

Andreas Renoldner hat uns sein erstes Kinderbuch mit dem Titel „**Karoline und die Gespenster**“ vorgelesen. In diesem Buch geht es um Karoline und um die Wolfskatze, das Gespenst mit den roten Augen, das Fressungeheuer und um den Vogel Pickmichfest. Andreas Renoldner ist auf die Idee gekommen, ein Kinderbuch zu schreiben, als seine Tochter nicht einschlafen konnte. Sie träumte von einer Wolfskatze und so.

Das Autorengespräch und die Lesung haben uns sehr gefallen.



Wenn wir euch Lust gemacht haben, dann ruft Andreas Renoldner doch an: Tel: 07252/48450

von Evi & Jakob, Sternschnuppenklasse, VS Kirchberg

Über die bunte Vielfalt der Jaus`n ein Bekenntnis von Edith Keiblinger :-)

Selbstorganisation am Herbsttreffen.

25 Wünsche, 25 Vorstellungen..... Wir haben es geschafft und alle (wahrscheinlich fast alle) Ansprüche unter ein Wochenende gebracht.

Und nun, drängt es mich in den Speisesaal.

Welche Lust, welche Freude! Der, bzw. die, Tische biegen sich unter der Last.

Bedeutet diese Last nicht Lust?

Bunt Gemustertes lässt mich schneller schlucken. Meine Hände zucken, während sich die Augen einen Überblick zu schaffen versuchen. Schon landet ein Stück weicher Käse auf dem rasch herbeigeschafften Teller (-chen wäre wohl eher der bessere Ausdruck. Da passt doch niemals alles hinauf!) Dieser rote Aufstrich! Wie hübsch sich der Patzen zum Käse schmiegt!

Ein Duft dringt in meine Nase.

War es nicht genau diese Wurst, nach der es mich schon so lange verlangte? Zwei Blättchen? Aber nein, wer wird sich denn so bescheiden? Da wird nicht lange gezählt.

Oh, vielleicht wirke ich gerade ein bisschen gierig. Beschämt komme ich zu mir und stelle erleichtert fest, dass mich anscheinend niemand beobachtet. Also wieder hinein ins Vergnügen!

Der Teller ist doch noch halb leer.

Weintrauben, Tomaten, noch viel Käse, Forellenpastete. (Na, wie klingt denn das?)

So, Vorsicht! Du musst das alles ja noch zu deinem Platz balanzieren. Vom Brot nehme ich sowieso nur das Weiße. Vollgekörntes gibt es eh zu Hause. Das Weiße, das sich so schön zusammendrücken lässt!

Vorläufig, aber nur vorläufig muss ich Abschied nehmen von der Tafel der Wunderbarkeiten, um mich sittsam mit Messer und Gabel und meinen ganzen Erinnerungen an Essen in der Gemeinschaft über den nun überschwappenden Aufhäuf herzumachen.

-40-
ENDE