

# Lehren & Lernen

Zeitschrift für Schule und Innovation  
aus Baden-Württemberg

## Schulportrait

### Die Grundschule Pattonville

- | Gemeinsam Schule gestalten – Demokratie leben  
Eine Schule, in der wenig gelehrt  
und viel gelernt wird
- | Der Umgang mit Schülerleistungen
- | Die Atelierarbeit an zwei Beispielen
- | Projekt Zeitreise in Klasse 3 und 4
- | „Der Weg zum Beschluss“  
Ein Bericht über die Arbeit des Kinderrats
- | Den Einzelnen gerecht werden –  
Tagung des reformpädagogischen Schulverbunds  
„Blick über den Zaun“
- | Wo SELBSTentwicklung Schule macht ...  
„Leichtigkeit und Gleichgewicht“

## Impressum

### Herausgeber:

Neckar-Verlag GmbH, Villingen-Schwenningen

### Redaktionsleitung

Prof. Dr. Helmut Frommer

### Redaktionsbeirat

Hans-Peter Buggemann

Walter Enzer

Prof. Dr. Helmut Frommer

Prof. Dr. Ulrich Herrmann

Dr. Helmut Landwehr

Dr. Bernd Lehmann

Dr. Gisela Lohbeck

Prof. Dr. Wolfgang Mack

Monika Neumann

Prof. Dr. Volker Reinhardt

Dr. Margret Ruep

Dr. Helmut Wehr

Prof. Dr. Karl G. Zenke

### Zuständig für dieses Heft:

Dr. Margret Ruep, Prof. Dr. Helmut Frommer

### für Abenteuer Lesen

#### (Heft 5 und 11 eines Jahrgangs):

Herausgeber:

Landesinstitut für Schulentwicklung

Dr. Ulrike Philipps

Manuskripte an den Verlag erbeten.

Über die Aufnahme entscheidet die Redaktion.

Rücksendung unverlangt eingesandter Manuskripte,

Bücher und Arbeitsmittel erfolgt nicht. Für unver-

langt eingesandte Manuskripte wird keine Haftung

übernommen.

### Verlag

Neckar-Verlag GmbH,

Klosterring 1, 78050 Villingen-Schwenningen,

Postfach 1820, 78008 Villingen-Schwenningen

Tel: 07721/8987-0, Fax: 07721/8987-50

E-Mail: [info@neckar-verlag.de](mailto:info@neckar-verlag.de)

<http://www.neckar-verlag.de>

### Anzeigen:

Aline Denking, Tel: 07721/8987-73

Uwe Stockburger, Tel: 07721/8987-71

[anzeigen@neckar-verlag.de](mailto:anzeigen@neckar-verlag.de)

Es gilt die Anzeigenpreisliste Nr. 3 vom 1.1.2002

### Marketing:

Christine Schmidtman, Tel: 07721/8987-44

[werbung@neckar-verlag.de](mailto:werbung@neckar-verlag.de)

### Druck

gulde druck, Hechinger Str. 264, 72072 Tübingen

Lehren & Lernen erscheint monatlich.

Einzelheft: 4,50 EUR

Doppelheft: 9,00 EUR

Jahresabonnement: 39,90 EUR

jeweils zzgl. Versandkosten

Eine Kündigung ist jederzeit möglich. Zu viel bezahlte Beträge für noch nicht erschienene Ausgaben werden zurückerstattet. Vervielfältigung des Satzbildes und Nachdruck nur mit Genehmigung des Verlages.

© 2010 Neckar-Verlag GmbH

## INHALT

### Schulportrait Grundschule Pattonville

#### Steckbrief Grundschule Pattonville

3

Barbara Frösch, Ulrike Schiller

Gemeinsam Schule gestalten – Demokratie leben

Eine Schule, in der wenig gelehrt und viel gelernt wird

4

Barbara Frösch, Ulrike Schiller

Der Umgang mit Schülerleistungen

10

Martina Anuschek, Sabine Meixner

Die Atelierarbeit an zwei Beispielen

14

Marianne März

Projekt Zeitreise in Klasse 3 und 4

15

Hermann Braun

„Der Weg zum Beschluss“

Ein Bericht über die Arbeit des Kinderrats

17

Schulverbund „Blick über den Zaun“

Den Einzelnen gerecht werden –

Tagung des reformpädagogischen Schulverbunds „Blick über den Zaun“

19

Martin Busch, Ulrike Schiller

Wo SELBSTentwicklung Schule macht ...

„Leichtigkeit und Gleichgewicht“

21

### Panorama

Albrecht Wacker, Wolfgang Siebenrock, Manfred Aberle

Welche Wege gehen Hauptschüler?

Eine Untersuchung realisierter Anschlussoptionen

von vier Hauptschulklassen in Baden-Württemberg

31

### Für Sie gelesen

Volker Reinhardt, Marcia Hermann zu:

Silvia-Iris Beutel, Wolfgang Beutel:

Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik

36

### Zwischenruf

Veronika Wehr-Schwander, Helmut Wehr

Verlässliche Grundschule – „ein bildungspolitisches Vorzeige-Modell“

oder „Spar-Politik trifft auf Schul-Realität“

39

### Themen der nächsten Hefte:

■ Soziales Lernen im multikulturellen Umfeld

■ Evaluierung und Schulentwicklung

■ Fremdsprachenkonzept BW – Bilingualität

■ Abenteuer Lesen

# Steckbrief

## Grundschule Pattonville

John – F. – Kennedy Allee 43  
 71686 Remseck  
 Tel.: 07141 / 28 11 11  
 Fax: 07141 / 28 11 13  
 Email: [poststelle@gs-pattonville.schule.bwl.de](mailto:poststelle@gs-pattonville.schule.bwl.de)  
 Homepage: [www.pattonville.lb.schule-bw.de](http://www.pattonville.lb.schule-bw.de)



**Schulform:** Staatliche Grundschule Klasse 1 bis 4 wurde vor 13 Jahren gegründet mit einer besonderen Konzeption, die auf der Freinet – Pädagogik basiert

**Leitung:** Ulrike Schiller (Rektorin),  
 Hermann Braun (Konrektor)  
 Schulleitungsteam: Martina Anuschek, Barbara Frösch, Marianne März, Sabine Meixner

**Schülerzahl:** 370, 24 Kollegen

### Konzeption:

Die Konzeption, die an der Grundschule Pattonville umgesetzt und weiterentwickelt wird, entstand 1996, als sechs Lehrerinnen – die Arbeitsgruppe „Schule verändern“ – ihre Vorstellung einer Schule „in der wenig gelehrt und viel gelernt wird“ entwickelten.

Zeitgleich wurde in Pattonville/Remseck, Kreis Ludwigsburg die Grundschule Pattonville neu eröffnet. Der Stadtteil Pattonville war bis zum Abzug der US-amerikanischen Armee ein Wohngebiet für Soldaten und deren Angehörige. Es wurde nach und nach saniert und besiedelt. Die Schulverwaltung und die Pädagogische Hochschule Ludwigsburg begleiteten interessiert die Schulentwicklung mit unserem besonderen pädagogischen Konzept.



## Gemeinsam Schule gestalten – Demokratie leben Eine Schule, in der wenig gelehrt und viel gelernt wird

### Grundgedanken

Der Mensch ist als selbstständiges Individuum und soziales Wesen auf die Begegnung und Auseinandersetzung mit anderen angewiesen. Damit sehen wir den Einzelnen als zur Selbstverantwortung und zur Mündigkeit fähiges Wesen, das seine Persönlichkeit ganzheitlich entfalten und entwickeln kann, das aktiv seine Umwelt mitgestaltet und Verantwortung für die Zukunft und für sich selbst übernimmt. Insbesondere die Auseinandersetzung mit der sich ständig wandelnden Welt soll als lebenslange Aufgabe verstanden werden, in der jeder Mensch in Verantwortung gegenüber sich selbst, den Mitmenschen, der Gesellschaft und den „natürlichen Lebensgrundlagen“ seine Entscheidungen treffen kann.

Das Kind wird nicht als halbfertiger Erwachsener, sondern als gleichwertiges Individuum mit eigenen Wünschen, Bedürfnissen, Interessen und Fähigkeiten gesehen, das ein Recht auf ein erfülltes Leben in der Gegenwart hat. Gleichwohl bleibt ein Spannungsverhältnis zwischen Gegenwartsbezug und Zukunftsorientierung, das immer wieder austariert werden muss. Die Schule will die Kinder dabei unterstützen, ihr Leben und Lernen zunehmend selbst in die Hand zu nehmen.

### Lernen

#### Lernbereitschaft fördern

Der frühen Grundlegung positiver Einstellungen zum Lernen kommt eine hohe Bedeutung zu. Es gilt, ein fruchtbares Spannungsverhältnis zwischen Vorerfahrungen der Kinder und ihren Entwicklungsbedürfnissen, den Lerngelegenheiten im schulischen und außerschulischen Leben und den Inhalten des Bildungsplans herzustellen. Dies gelingt, wenn die Kinder ihrem Lernen in einem zukunfts-offenen Hier und Jetzt Sinn geben können und wenn dadurch die Lernerfahrungen für den eigenen Lebenszusammenhang bedeutsam werden. Zu diesem Prozess tragen eine entspannte Lernatmosphäre und eine anregende Lernumgebung, in der die Neugier der Kinder aufgenommen und geweckt wird, bei. Dazu gehört auch, dass Lehrer in der Sache, um die es beim Lernen jeweils geht, als neugierige und mitlernende Personen wahrgenommen werden.

### Wo SELBSTentwicklung Schule macht...

Eine immer größer werdende Zahl von Kindern

- kann weder auf einem Bein stehen noch gar hüpfen,
- wird mehr oder weniger regelmäßig mit Medikamenten, hauptsächlich Schmerzmitteln und Psychopharmaka behandelt,
- wird mit der Diagnose „Aufmerksamkeitsdefizit-Hyperaktivitätsstörung (ADS/ADSH) belegt.

Diese Beispiele machen deutlich, dass es höchste Zeit wird, das Verständnis von Lernen im umfassenden Sinn „vom Kopf auf die Füße“ zu stellen. Alles, vom aufrechten Gang bis hin zur Sprache, was Kinder in den ersten drei Lebensjahren entdecken und lernen, hängt direkt oder indirekt mit Bewegung zusammen. Und doch erlaubt sich unsere Gesellschaft den fatalen Trugschluss, Kinder könnten sitzen bleibend all das lernen, was es braucht, um mit beiden Beinen fest im Leben zu stehen und dabei auch noch voranzukommen.

„Leichtigkeit & Gleichgewicht“ heißt das neue Schulfach an der Grundschule Pattonville, das Dipl.-Psych. *Martin Busch* zusammen mit uns entwickelt hat und in dem wir Bewegungslernen, diese unverzichtbare »Nahrung fürs Gehirn« (Jean Ayres), so in den Mittelpunkt allen Lernens rücken, dass seine fundamentale Bedeutung für die Entwicklung des kindlichen Nervensystems wieder zum Tragen kommt. Mit dem konsequenten Schritt über die Polarität von Lehren und Lernen hinaus zur Entwicklung des Selbst werden die Schüler gleichzeitig sich selbst erforschendes Subjekt und Objekt des eigenen Entwicklungsprozesses. Das beinhaltet auch den Schritt vom (sich) Verhalten lernenden Erziehungs-Objekt zum handlungsfähigen Entwicklungs-Subjekt.

### Leistung als Herausforderung

Die Grundschule Pattonville lässt sich von einem pädagogischen Leistungsverständnis leiten, in dem der Förderungsaspekt in den Vordergrund rückt und Leistung als Herausforderung verstanden wird. Die für die Entwicklung wichtigen Erfolgserlebnisse und Könnenserfahrungen werden nicht nur im traditionell kognitiven Bereich, sondern in besonderer Weise im ästhetischen, emotionalen und psychomotorischen Bereich und in sozialen Feldern gemacht. Neben dem Ergebnis wird auch der Prozess ge-

würdigt, der dazu geführt hat. Kooperativ erbrachte Leistungen spielen eine wichtige Rolle; daneben gibt es aber auch Gelegenheiten, in denen Kinder ihr Können untereinander vergleichen können. Das darf nicht dazu führen, dass die Sache in den Hintergrund rückt oder Niederlagen zu bestimmenden Erfahrungen werden. Eine solche Vielfalt von Leistungsmöglichkeiten trägt dazu bei, dass die Kinder ein realistisches Selbstbild entwickeln.

### Formen der Leistungsbewertung:

Als staatliche Schule sind wir an die vorgeschriebene Notengebung gebunden. Wir arbeiten mit differenzierten Tests. Dazu ergänzend hat bei uns die Selbsteinschätzung der Kinder eine große Bedeutung. Regelmäßig füllen die Kinder einen Selbsteinschätzungsbogen aus, der eine wichtige Gesprächsgrundlage ist. Außerdem sammelt jedes Kind persönlich bedeutsame Leistungen in einer Schatzkiste, die es am Ende des Schuljahres vorstellen kann. Die Präsentation der Arbeitsergebnisse spielt eine wichtige Rolle, z. B. im Vorstellungskreis, im Schulfernsehen, in der Kulturpause, bei Atelieraufführungen, in der Schulzeitung Pattschuna, bei Ausstellungen und Festen.

### Altersgemischte Eingangsstufe 1/2

Seit dem Schuljahr 2005/2006 gibt es an der Grundschule in Pattonville acht gemischte Eingangsklassen – die so genannten „farbigen“ Klassen, da jede Klasse einen Farbnamen hat. Die Klassen sind je ca. zur Hälfte aus Erst- und Zweitklasskindern zusammengesetzt; die Einschulung zum Halbjahr ist möglich und wurde in den vergangenen Jahren jeweils von etwa zwei Familien genutzt.

Die Schultage sind abgesehen von täglichen Ritualen wie Vorlesen, Vorstellungskreis, Englisch, Singen und regelmäßig stattfindenden Versammlungen wie Klassenrat und Schulfernsehen von zwei Arbeitsformen bestimmt: individueller Lernzeit und gemeinsamen Themen.

In der täglichen Lernzeit arbeiten die Kinder selbstbestimmt, aber angeregt durch eine strukturierte Umgebung und unterstützt durch die Lehrer und gehen alleine, mit Partner oder in Kleingruppen ganz unterschiedlichen Lerntätigkeiten nach. Außerdem gibt es gemeinsame Themen und Projekte, bei denen alle – groß und klein – sich mit denselben Fragestellungen auf unterschiedliche Weise differenziert und mit unterschiedlicher Herangehensweise auseinandersetzen, sich austauschen und gegenseitig anregen.

### Ateliers

In den Ateliers arbeiten Kinder des 2. bis 4. Schuljahrs in altersgemischten Gruppen. Für einen Zeitraum von ca. sechs Wochen entscheiden sie sich für die Arbeit in einem Atelier. Jeweils nach den Ferien beginnt eine neue Atelierphase; die Kinder wählen ein neues Atelier. So entstehen jeweils neue klassen- und jahrgangsübergreifende

Gruppen. Für einige Ateliers gibt es speziell ausgestattete Räume. Jedes Atelier wird von einer Lehrkraft geleitet. Sie ist hier Expertin, kann ihre persönlichen Fähigkeiten einbringen und an alle Kinder der Schule weitergeben. Im Laufe der Zeit lernen sich alle Kinder und Lehrer beim Arbeiten kennen. Dies trägt dazu bei, die Schule als gemeinsamen Lebensraum gestalten zu können.

Die Lehrer haben im Atelier eine doppelte Aufgabe. Zum einen müssen sie Ideen der Kinder aufgreifen und durch geeignete Impulse weiterentwickeln. Zum anderen brauchen viele Kinder anfangs konkrete vorstrukturierte Angebote und Anstöße, bis sie anfangen, eigene Ideen zu entwickeln und umzusetzen. Es geht dabei auch darum, Ausdauer und Konzentration zu zeigen, selbstständig zu arbeiten und sich gegenseitig zu helfen sowie voneinander und miteinander zu lernen.

Die Ergebnisse der Atelierarbeit werden in der Schulversammlung, in Ausstellungen oder anderen Präsentationsformen öffentlich gemacht. Die oben beschriebene Vielfalt der Arbeitsformen verlangt Absprachen und Regeln, die z. B. im Klassenrat und in der Schulversammlung besprochen und vereinbart werden. Innerhalb der einzelnen Arbeitsformen kommt dem Kreisgespräch als Austauschform über Ziele, Inhalte, Lernprozesse und ihre Ergebnisse besondere Bedeutung zu. Gegenwärtig sind folgende Ateliers eingerichtet:

- *Musizieren und Aufführen:* Musikatelier, Rhythmatelier
- *Bewegen und Aufführen:* Zirkusatelier, Akrobatikatelier
- *Herstellen:* Holzwerkstatt, Stoff und Faden, Malatelier, Knoten und Knüpfen, Schriften
- *Forschen:* Reise durch die Welt, Indianeratelier, Insekten und Spinnen
- *Forschen und Pflegen:* Ziegenatelier, Naturatelier

## Gemeinsam Schule gestalten – Demokratie leben

### Gemeinsam in der Schule leben

Die Schule hat die Aufgabe, die Kinder in einer für sie sinnhaften Lernumgebung zur Auseinandersetzung mit der Welt anzuregen. Sie wird als Lebensort verstanden, der gemeinsam von Erwachsenen und Kindern gestaltet wird und in dem soziale Begegnungen stattfinden. Unterschiedliche Formen des Zusammenlebens werden gepflegt. Hier können sich die Einzelnen in ihrer Vielfältigkeit und Unterschiedlichkeit einbringen.

Durch das Zusammenleben in der Schule erfahren die Schüler auch, dass sie für ihr Handeln in einer ihrem Alter angemessenen Weise Verantwortung tragen, in Lebensvorgängen eingreifen und die Welt verändern. Das an der Schule gelebte Demokratieverständnis zeigt sich sowohl



Bilderbogen: In den Ateliers

in den institutionalisierten Formen (z. B. Klassenrat, Kinderrat, Schulversammlung) als auch im Führungsstil der Lehrer, den Umgangsformen aller Beteiligten im Schulalltag und der offenen Anlage der Lernarrangements.

### Selbsttätigkeit, Selbstständigkeit, Eigenverantwortlichkeit

Die Förderung von Selbstverantwortlichkeit ist ein zentrales pädagogisches Anliegen der Grundschule Pattonville. Die Entwicklung der Selbstverantwortlichkeit sehen wir als ein wichtiges Element im Prozess der Persönlichkeitsentwicklung und als eine zentrale Voraussetzung für das Handeln in einer demokratischen Gesellschaft. In der Auseinandersetzung mit der reformpädagogischen Tradition stellen wir Selbstverantwortlichkeit in den Zusammenhang von Selbsttätigkeit und Selbstständigkeit. Deshalb müssen immer wieder pädagogische Situationen geschaffen werden, die selbstständiges Handeln herausfordern. Im Gespräch ergeben sich vielfältige Möglichkeiten, dieses Handeln zu thematisieren, zu reflektieren und Wertmaßstäbe zu entwickeln.

Es ist eine pädagogische Aufgabe der Lehrkräfte, einen Rahmen bereitzustellen, der einerseits genügend Spielräume für selbstständiges Handeln eröffnet und andererseits das notwendige Maß an Sicherheit und Verbindlichkeit für alle ermöglicht.

### Mitbestimmungsfähigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit, Solidaritätsfähigkeit

Wir sehen Mitbestimmungsfähigkeit, Selbstbestimmungsfähigkeit und Solidaritätsfähigkeit im Wechselspiel mit Lernen als individuellem und sozialem Prozess. Diese Fähigkeiten werden in vielfältigen kleinen Schritten herausgefordert und gefördert. Im Schulalltag zeigt sich das beispielsweise darin, dass Kinder Regeln aus der Situation heraus entwickeln und einhalten. Im Umgang miteinander lernen die Kinder einander zuzuhören, sich in den anderen hineinzuversetzen, die Grenzen des anderen zu respektieren und seine Person zu achten, eine soziale Sprache zu entwickeln und andere Meinungen zu verstehen und auszuhalten.

### Demokratische Gremien auf Kinderebene

Am Klassenrat nehmen alle Kinder der Klasse und deren Lehrer/-in teil. Es können aber auch andere Kinder der Schule oder Gäste eingeladen werden. In jeder Klasse befindet sich eine Wandzeitung, auf der die Kinder während der Woche Besprechungspunkte sammeln. Im Klassenrat gelten für Lehrer und Schüler dieselben Gesprächsregeln. Die Gesprächsleitung wird von einem Kind übernommen. Häufige Besprechungspunkte sind Planungsaufgaben, Vorstellung und Würdigung von Arbeitsergebnissen, die Regelung von Verantwortlichkeiten und die Bearbeitung von Konflikten. Der Klassenrat kann sich mit Vorschlägen und Anliegen an den Kinderrat oder auch direkt an die Schulversammlung wenden.

Im Kinderrat sind alle von den Klassen gewählten Präsidenten der Klassen 1 – 4 vertreten. Der Kinderrat wird von einem Lehrer betreut. Zu den Sitzungen können auch Gäste oder Experten eingeladen werden. Dies sind z. B. Kinder verschiedener Klassen, Polizisten oder der Hausmeister. Eine weitere Aufgabe des Kinderrates ist es, für die Schule Informationen zu aktuellen Fragestellungen einzuholen. Der Kinderrat trifft sich am Tag vor der Schulversammlung für etwa 40 Minuten. Während dieser Zeit sind die Präsidenten vom Unterricht freigestellt. Die besondere Bedeutung des Kinderrates liegt in seiner Funktion, die Verbindung zwischen Klassenrat und Schulversammlung herzustellen. Aufgabe des Kinderrates ist es deshalb, Inhalte für die Schulversammlung aufzubereiten (z. B. einen kleinen Film zum

### Wochenstruktur am Beispiel einer 3. Klasse

			7.15 Uhr Schulleitungs- team	7.30 Uhr Kinderrat (Präsidenten)		
<b>Zeit</b>	<b>min</b>	<b>Mo</b>	<b>Di</b>	<b>Mi</b>	<b>Do</b>	<b>Fr</b>
8.00 – 8.45	45		Klassenrat	Klassenrat	Schulfern- sehen (alle)	Religion Plenum
8.45 – 10.00	75	Wochen- planung Lernzeit	Lernzeit	Lernzeit	Buch- vorstellung Lernzeit	Leichtigkeit und Gleichgewicht Lernzeit
10.00 – 10.30	30	Pause	Pause Pausencontainer	Pause Kuchenverkauf (3. Klassen für Schullandheim)	Pause Kulturgarten	Pause Spieleturn
10.30 – 11.45	75	Thema/ Projekt/ Forschen	Thema/ Projekt/ Forschen	Thema/ Projekt/ Forschen	Sport	Thema/ Projekt/ Forschen Wochenab- schluss
11.45 – 11.55	10	Pause	Pause	Pause	Pause	Pause
11.55 – 12,45	50	Lesezeit/ Fördern	Ateliers (Klasse 2,3,4)	Ateliers (Klassen 2,3,4)	Ateliers (Klassen 2,3,4)	Religion Klasse
			Vorbereitung Religion (konfessionell-koo- perativ) (14.00 – 16.00)	AGs	im Wechsel: Päd. Austausch (14.00 – 17.00 ) bzw. Vorbereitung Stufe	



Thema zu drehen oder Anschauungsmaterial mitzubringen) und daraus eine Tagesordnung zu erstellen.

Von einem zunächst auf Konfliktbereinigung ausgerichteten Gremium hat sich die Schulversammlung zu einer bedeutsamen Einrichtung für Austausch und Planung für die ganze Schule entwickelt. An der Schulversammlung nehmen alle Lehrer und Kinder teil. Sie findet einmal in der Woche statt. Dort werden Regelungen vereinbart, die die ganze Schule betreffen (z. B. Schneeballwerfen in der Pause, Namensfindung für die Schulzeitung, Tragen von Hausschuhen). In der Schulversammlung können die Kinder ihre Vorhaben und entstandenen Arbeiten aus den Klassen oder Ateliers vorstellen (z. B. Gedichtvorträge, Sketche, selbstgebaute Puppenwagen). Die ganze Schule betreffende Veranstaltungen werden hier vorbeprochen und die Vorbereitungen koordiniert (z. B. Materialbeschaffung und Termine für ein schulübergreifendes Zirkusprojekt). Die Leitung der Schulversammlung übernehmen meist die Präsidenten der vierten Klassen. In der Regel gibt es diese Tagesordnungspunkte:

- ! Verlesen des Protokolls zur letzten Schulversammlung und Rückfragen zur Einhaltung der Beschlüsse
- ! Berichte und Nachrichten aus den verschiedenen Klassen und Ateliers
- ! Behandlung eines vom Kinderrat vorbereiteten Hauptthemas
- ! Diskussion und Entscheidung über Vorlagen des Kinderrats



### Schulunternehmer

In unserer Schule haben manche Kinder sehr viel Energie und Unternehmergeist, die im Schulalltag so nicht abgerufen werden. Bevor dies in Störungen umschlägt, gibt es an unserer Schule für diese Kinder „Aufgaben für Schulunternehmer“. Aufträge werden dort erledigt, die für die Schulgemeinschaft wichtig sind. Meist stammen die Aufträge aus dem Kinderrat mit dem Ziel, einen Missstand abzuschaffen oder neue Ideen für die Große Pause umzusetzen. Mit dem Lehrer, der den Kinderrat leitet, arbeiten die „Schulunternehmer“ für die Schule. Oft helfen andere Kinder mit. So entstehen neue Beziehungen, die den „Schulunternehmern“ im Schulalltag weiterhelfen.

Hier 2 Beispiele:

Ist der Weg zum Pausenhof bei Regen unpassierbar, verlegen „Schulunternehmer“ Platten.



Passen Blechdosen nicht in den Wertstoffcontainer, werden die Dosen von „Schulunternehmern“ platt geklopft.



### Demokratische Gremien auf Kollegiumsebene:

Am Pädagogischen Austausch nehmen alle Kollegen regelmäßig einmal wöchentlich donnerstagnachmittags teil. Im Wechsel treffen sich das gesamte Kollegium oder Kleingruppen (z. B. Klassenstufen). Dies ermöglicht eine enge professionelle Zusammenarbeit über erzieherische und inhaltliche Fragen sowie über die Entwicklung der Schule. In diesem Zusammenhang stellt es sich als Vorteil heraus, dass alle Lehrer fast alle Schüler kennen (Ateliers). Das Kollegium stellt Probleme und unterschiedliche Vorstellungen offen zur



Diskussion und versucht einen weitgehenden Konsens für deren Lösung zu finden. Das gesamte Kollegium trägt auf diese Weise Mitverantwortung bei allen für die Schule bedeutsamen Entscheidungen.

Das Schulleitungsteam trifft sich zu sechst einmal in der Woche morgens bzw. nach Bedarf. Etwa alle sechs Wochen trifft es sich abends, um in Ruhe längerfristige Themen anzugehen. Soweit möglich, teilen sich die sechs Kolleg/-innen Schulleitungsaufgaben auf, besprechen aber auch Vieles, um gemeinsam zu entscheiden. Das Schulleitungsteam stellt zusammen, welche Themen das ganze Kollegium betreffen und bereitet diese für den pädagogischen Austausch vor.

## Eltern

Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist für das Schulleben von zentraler Bedeutung. Alle Eltern können und sollen ihre Fähigkeiten in verschiedenen Bereichen einbringen. Sie übernehmen Verantwortung in bestimmten Teilbereichen. So kommen sie als Experten und Expertinnen in den Unterricht, richten die Schulcomputer ein, pflegen den Schulgarten und die Tiere während der Ferien, organisieren Medien und Materialien für den Unterricht (z. B. Holz für die Holzwerkstatt, Requisiten für das Theateratelier, Fahrräder für die Verkehrserziehung) oder beteiligen sich an Umbaumaßnahmen in der Schule (z. B. Umgestaltung der Turnhalle, Bau des Ziegenstalls, Außenarbeiten im Jugendgelände). Die Schule weist immer wieder auf die Bereiche hin, in denen ein besonderer Kooperationsbedarf besteht. Die Eltern entwickeln Vorschläge, und einige Eltern stellen sich dann als besondere Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen zur Lösung einzelner Probleme zur Verfügung. Außerdem sind die Eltern in den Klassenpflegschaften vertreten.

## Evaluation

Die Lehrer in Pattonville verstehen sich als lernende Gemeinschaft. Wichtige Belange der Schule werden im Kollegium in der Form diskutiert, dass nach Möglichkeit ein Konsens erreicht wird. Durch diesen Prozess nähern sich die einzelnen Kollegen in ihrem Schul- und Berufsverständnis einander an und entwickeln so das Profil der Schule. Hierbei werden Gestaltungsfreiräume geschaffen, die aber auch verantwortet werden müssen.

Deshalb müssen alle Lehrer die Bereitschaft mitbringen, dazulernen und ihre Arbeit kritisch zu reflektieren. Auf dieser Grundlage werden für die Schule passende Formen der Evaluation entwickelt, deren Ergebnisse dann wiederum in den Reflexionsprozess einfließen. Evaluation erfordert die Bereitschaft, die eigene Arbeit offen zu legen, sich der Stärken und Schwächen zu vergewissern und gegebenenfalls Veränderungen anzustreben. Eine weitere wichtige Aufgabe besteht darin,

den Eltern die besonderen Profilelemente der Schule zu erläutern und sich offenzuhalten für den Austausch mit allen an der Schule Interessierten.

Ein wesentlicher Bestandteil unserer Evaluation ist die Arbeit in unseren zwei Schulnetzwerken:

### Freinet – Netzwerk

Im März 2002 haben sich aufgrund persönlicher Kontakte und auf der gemeinsamen Grundlage der Freinet-Pädagogik fünf Schulen zusammengeschlossen mit dem Ziel, sich regelmäßig auszutauschen, sich gegenseitig in der Schulentwicklung zu begleiten und sich wechselseitig kritisch-konstruktiv Rückmeldung zu geben. Inzwischen sind es noch vier Schulen: Französische Schule in Tübingen (Grundschule), Freie Schule Prinzhöfte in Bassum (Grundschule und Sekundarstufe), (freie) Kinderschule Oberhavel in Eden/Oranienburg (Klasse 1 bis 6) und eben unsere Grundschule Pattonville. Zweimal im Jahr treffen wir uns an einer der vier Schulen. Ein gemeinsamer Schulvormittag ist die Grundlage für Austausch, Gespräche und Rückmeldung. Im November 2002, im November 2004 und im April 2007 waren unsere Partnerschulen bei uns. Jedes Mal haben wir wertvolle Impulse bekommen. Aber auch wenn wir unterwegs sind, kommen wir jedes Mal nachdenklich und inspiriert zurück.

### Netzwerk Blick über den Zaun

Der „Blick über den Zaun“ ist ein Zusammenschluss reformpädagogisch orientierter Schulen in ganz Deutschland, die sich gegenseitig darin unterstützen, sich weiterzuentwickeln. Der Austausch findet statt in Form von gegenseitigen Schulbesuchen unter „kritischen Freunden“ mit dem Ziel einer qualifizierten Rückmeldung. Die Besuche finden regelmäßig zweimal im Jahr immer im Wechsel statt. Bewusst mischen sich dabei ganz unterschiedliche Schulformen: Freie und staatliche, Grund- und weiterführende Schulen, Schulen aus ganz Deutschland. Am 27.4. 2008 hat sich der Arbeitskreis 8 in Mainz gegründet, zu dem wir gehören. Mehr Infos unter [www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de)

### Woran wir noch arbeiten

Wir haben einen Schulversuch „Integrative Förderung von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf“ beantragt. In unserem Kollegium sind wir dabei, uns über unsere Visionen für Schulentwicklung in den nächsten Jahren auszutauschen und dann an deren Umsetzung zu gehen.

Dipl.-Päd. Barbara Frösch  
[barbarafroesch@web.de](mailto:barbarafroesch@web.de)

Dipl.-Päd. Ulrike Schiller  
[schinderschiller@gmx.de](mailto:schinderschiller@gmx.de)

Grundschule Pattonville

## Der Umgang mit Schülerleistungen

### Vorstellkreis

Regelmäßig (einmal pro Woche mindestens) gibt es in den Klassen für jeden die Gelegenheit, etwas vorzustellen. Zum Beispiel:

- ! Tim stellt eine selbst geschriebene Geschichte vor
- ! Felix stellt ein Stück von einem Haifischzahn vor, den er von einem Museumsbesuch mitgebracht hat
- ! Katrin stellt ein Buch vor, das sie gelesen hat und weiterempfehlen will
- ! Niklas stellt ein Rechenblatt vor, das er sich für die anderen ausgedacht hat, und fragt, wer es bearbeiten will
- ! David präsentiert seine Forscherarbeit aus dem Indianeratelier

### Präsentationen der Ateliers – Atelieraufführungen und Ausstellungen

Am Ende einer Atelierzeit, d. h. in der letzten Woche vor jeden Ferien, können die Kinder in Ausstellungen oder bei Aufführungen zeigen, was sie gemacht bzw. gelernt haben. Die Eltern der Kinder sind zu all diesen Präsentationen herzlich eingeladen. Donnerstags in der großen Pause können im Rahmen der „Kulturpause“ Werkstücke aus dem Malatelier, Stoff- und Faden-Atelier, Knoten- und Knüpfen-Atelier ausgestellt werden. In den Ateliers, in denen geforscht wird, (z. B. Naturatelier, Ziegenatelier, Reise um die Welt oder Indianeratelier) werden am Ende kleine Präsentationen von verschiedenen Kleingruppen oder einzelnen Kindern gehalten und z. B. Plakate im Schulhaus ausgestellt. Ebenso gibt es die Möglichkeit, Ergebnisse in der Pattschuna zu veröffentlichen. Z. B. findet sich dort eine Seite: „Neues aus dem Ziegenatelier“. Manches wird auch mit einer Videokamera aufgenommen und Donnerstag morgens im Schulfernsehen allen Klassen gezeigt. So gibt es z. B. manchmal eine neue Folge aus der Serie „Das verrückte Lehrerzimmer“ gespielt von Kindern aus dem Theateratelier, es wird gezeigt, wie Werkstücke im Holzatelier hergestellt werden oder man kann Fotos von Ergebnissen aus dem Malatelier sehen. Dann gibt es noch an jedem Donnerstag vor den Ferien während der Atelierzeit in der Turnhalle Aufführungen des Rhythmusateliers, des Zirkusateliers und des Akrobatikateliers. Manchmal sind auch Beiträge aus dem Musikatelier, Theateratelier, von der Capoeira- Gruppe oder Bläserklasse dabei.

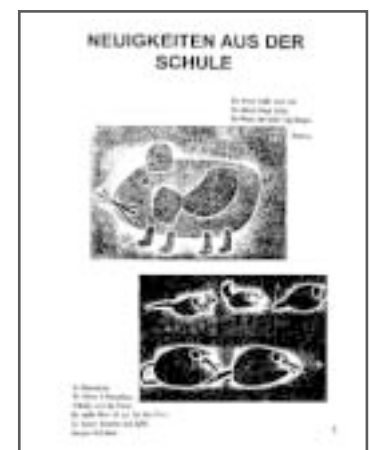
### Schulnachrichten, Pattschuna

Die erste Ausgabe unserer Schulzeitung erschien am 20. Mai 1999. Sie entstand in den ersten zwei Jahren im Druckatelier. Die Atelierkinder schrieben Artikel und druckten oder zeichneten auch die Bilder dazu. Um einen Namen für unsere Schulzeitung zu finden, wurde ein Ideenwettbewerb ausgeschrieben. Bei der Schulversammlung wurde darüber abgestimmt und der Name Pattschuna, der eine Abkürzung von **Pattonviller Schulnachrichten** ist, hat die meisten Stimmen erhalten. Hier sieht man das Titelblatt der 1. Ausgabe:



Auf der 1. Seite dieses ersten Hefts kann man sehen, dass es damals 1999 auch schon Tiere bei uns gab: Das Meer-schweinchen Maudi und fünf Rennmäuse

Inzwischen gibt es schon lange kein Druckatelier mehr, sondern die Kinder schreiben die Artikel in den Klassen. Immer vor den Ferien erscheint ein neues Heft, das jeder bekommt. Man kann darin viel Interessantes über die Klassen und die Schule lesen. Wir sind inzwischen bei Heft 54 angelangt! Wer mit einem Förderbeitrag von 20 Euro jährlich Mitglied in unserem Förderverein wird, kann die Pattschuna auch abonnieren!



### Kinder überlegen, was sie können: Selbsteinschätzungsbögen

Angeregt durch die Französische Schule in Tübingen füllt bei uns seit Jahren jedes Kind mindestens einmal pro Jahr einen Selbsteinschätzungsbogen aus. Wir ha-

**So sehe ich mich selbst**

Name: \_\_\_\_\_ Klasse: 1 \_\_\_\_\_ Datum: Juli 2008

**1. Ich und andere Kinder:**

- Ich helfe gern.
- Ich streite  viel  wenig  nie
- Ich kann Streit mit Worten klären.
- Ich mache Lösungsvorschläge im Klassenrat.

**2. Im Kreis:**

- Ich kann gut zuhören.
- Ich erzähle  viel  wenig
- Ich halte mich an die Regeln.
- Ich mache gerne Gesprächsleitung.

**3. In der Pause:**

- Ich bin gerne draußen.
- Draußen mache ich gern \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- Ich bin gerne drinnen.
- Ich bin drinnen ruhig.
- Drinnen mache ich gern \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**4. Verantwortlich sein:**

- Ich weiß, was mein Dienst ist: \_\_\_\_\_
- Ich mache gerne meinen Dienst.
- Ich denke an meinen Dienst.

**5. Meine Sachen:**

- Ich habe immer alles dabei.
- Mein Platz ist aufgeräumt.
- Mein Schranzen ist aufgeräumt.
- Mein Fach ist aufgeräumt.
- Ich verliere oft etwas.

**6. Arbeiten / Lernzeit:**

- Ich finde schnell eine Arbeit.
- Ich weiß nicht, was ich tun soll.
- Ich lasse mich ablenken.
- Ich mache angefangene Sachen fertig.
- Ich arbeite gern mit anderen zusammen.
- Ich arbeite gern allein.
- Ich arbeite leise.
- Ich lasse mir gern helfen von \_\_\_\_\_
- In der Lernzeit mache ich am liebsten \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**7. Das kann ich schon schreiben:**

- Wörter  Briefe
- kleine Geschichten  lange Geschichten

**8. Lesen:**

- Ich kenne alle Buchstaben.
- Ich kann Wörter lesen.
- Ich kann Sätze lesen.
- Ich kann Geschichten lesen und davon erzählen.
- Ich lese anderen gern vor.
- Am liebsten lese ich \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_

**9. Rechnen:**

- Ich kann bis \_\_\_\_\_ zählen.
- Plusaufgaben kann ich  gut  nicht so gut
- Minusaufgaben kann ich  gut  nicht so gut
- Ich kenne Rechenricks.
- Ich rechne  langsam  schnell
- Fehler mache ich  fast nie  oft
- Ich löse gerne schwierige Aufgaben.
- Ich kann gut im Kaufladen rechnen.
- Ich kann gut Geometrie.

**10. Schreibschrift:**

- Schreibschrift finde ich noch schwierig.
- Ich habe eine schöne Schreibschrift.

**11. Forschen:**

- Ich forsche gern.
- Ich kenne mich gut aus bei:  Bäumen
- Kalender  Experimenten
- Tieren  Blumen
- unseren Sinnen  \_\_\_\_\_

**12. Englisch**

- Ich mache gerne Englisch.
- Ich verstehe viel.
- Ich traue mich, zu sprechen.

**13. Das hat mir in diesem Jahr besonders gut gefallen:**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Dieses Blatt habe ich ausgefüllt  alleine  mit \_\_\_\_\_

ben uns als Schule darüber verständigt, dass das für alle gilt; wie die Bögen im einzelnen aussehen, hängt natürlich dann davon ab, was in der jeweiligen Klasse gearbeitet wurde und welchen Schwerpunkt die Lehrkraft setzt. Der Bogen dient als Gesprächsgrundlage für ein Gespräch zwischen Kind und Lehrkraft und kann, wenn das Kind einverstanden ist, auch eine gute Grundlage für ein Gespräch mit den Eltern sein. In diesen Fällen können wir Lehrer/-innen oft sagen: „Ich hätte eigentlich gar keinen Schulbericht schreiben müssen“.

Von der ersten Klasse an nehmen die Kinder diese Aufgabe sehr ernst. Sie schätzen sich in der Regel realistisch ein und viele Kinder stehen auch vor ihren Eltern zu ihrer Einschätzung. Auch wo die Einschätzung der Kinder von derjenigen der Lehrkraft abweicht, entstehen gute Gespräche. Das hilft uns, noch mal genauer hinzuschauen und eigene Einschätzungen eventuell zu korrigieren. Der Selbsteinschätzungsbogen wird dem jeweiligen Kind ins Zeugnisheft geheftet, vor das von der Lehrkraft geschriebenes Zeugnis – wieder mit dem Hinweis ans Kind, wer seinen nicht drin haben möchte, soll Bescheid sagen bzw. ihn wieder herausnehmen. Das gibt dem Bogen nochmals Bedeutung.

### Kinder sammeln „ihre“ Arbeitsergebnisse: Schatzkiste

Angeregt durch die Portfoliodiskussion haben wir verschiedene Möglichkeiten in Richtung „Arbeitsergebnisse sammeln“ ausprobiert. Unsere Idee war von Anfang an, dass Kinder Arbeitsergebnisse, an denen sie hängen, sammeln: in einer „goldenen Mappe“ oder in einer Schatzkiste. Im Moment favorisieren wir eine A4-Pappschachtel (Höhe ca. 5 cm) aus Graupappe. Immer am Anfang des Schuljahres werden diese Kisten gestaltet.

Sie bekommen einen gut zugänglichen Platz im Klassenzimmer. Im Laufe des Jahres sammeln die Kinder alles in der Kiste, was ihnen wertvoll ist, was gut gelungen ist, was sie viel Anstrengung gekostet hat, was sie aufheben wollen. Am Anfang der ersten Klasse wandert fast alles in die Schatzkiste (warum auch nicht!?), im Laufe der Zeit entwickeln die Kinder differenziertere Vorstellungen und am Inhalt der Kiste kann man auch die Schwerpunkte der einzelnen Kinder ablesen. Wir Lehrer/-innen unterstützen die Kinder natürlich auch: „Das wäre doch was für die Schatzkiste?!“ Produkte, wie sie zum Beispiel in den Ateliers entstehen, die nicht in die Schatzkiste passen – oder nicht in der Kiste „verschwinden“ sollen – werden durch einen Platzhalter („goldenes Blatt“) ersetzt.

Auch volle Hefte, in denen viel Arbeit steckt, wie zum Beispiel das Geschichtenheft oder das Forscherheft, finden ihren Platz in der Schatzkiste. Vor den Sommerferien präsentieren die Kinder dann ihren Eltern den Inhalt

ihrer Schatzkiste. Das haben wir zum Teil im Rahmen eines Eltern-Kind-Gesprächs gemacht, wobei eigentlich die Anwesenheit der Lehrkräfte nicht unbedingt nötig und zum Teil sogar eher störend gewesen sein könnte. Man kann das mit einer Erklärung am Elternabend wohl auch in die Familie verlagern.

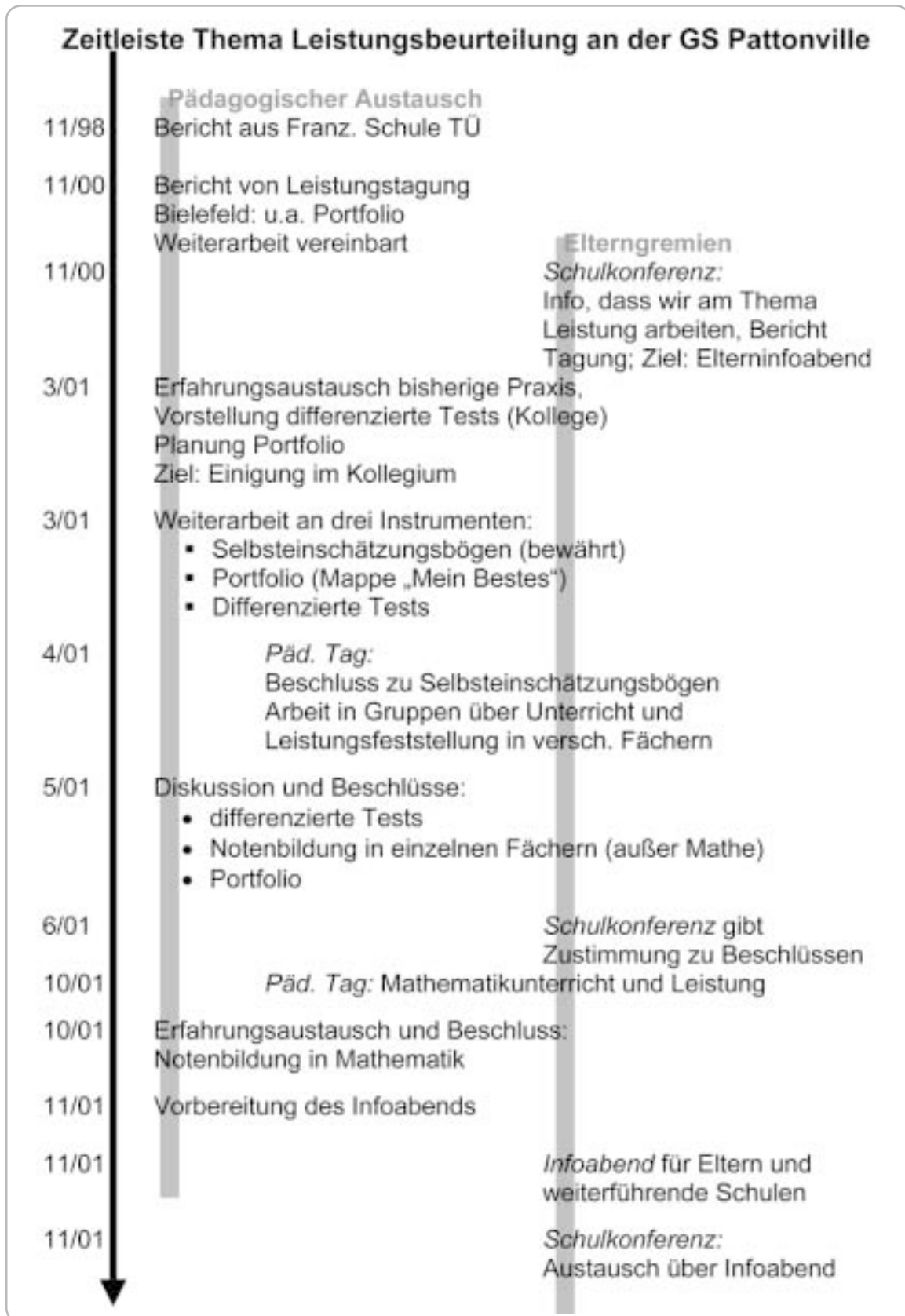
Dahinter steckt auch die Idee, dass am Ende des Schuljahres alles Bedeutsame in der Kiste ist, und alle anderen Sachen getrost ins Altpapier wandern können, so dass am Ende der Grundschulzeit vier schöne Schatzkisten übrig bleiben.

### Auch wir müssen Tests schreiben: Differenzierte Tests

In Klasse 1 und 2 schreiben wir keine „klassischen“ Prüfungen oder Klassenarbeiten. Es gibt sogenannte „Pässe“ zu den verschiedenen Kompetenzbereichen. Die Kinder können, wenn sie sich in der „eigenen Lernzeit“ eine Fähigkeit (wie z. B. Umgang mit der Uhr und mit Zeit) angeeignet haben und sich darin sicher fühlen, den entsprechenden Pass machen. Jedes Kind macht ihn zu einer anderen Zeit.

In Klasse 3 und 4 sind wir nach dem Schulgesetz verpflichtet, schriftliche Prüfungen zu schreiben. Diese Tests sind differenziert in drei Niveaus: Grundwissen, Anwendungswissen und Übertragungswissen. Wenn jemand das Grundwissen noch nicht erreicht hat, bedeutet das „Alarm!“. Daraus folgt, dass das Kind sich mit dem Thema nochmals intensiv beschäftigen sollte – mit Hilfe der Lehrer/-in oder anderen. Zu jeder Prüfung wird zeitlich versetzt nach ungefähr drei Wochen eine Nachprüfung zum gleichen Inhalt geschrieben. Das heißt, jedes Kind hat die Möglichkeit, sich zu verbessern bzw. kann beweisen, dass es die Sache wirklich verstanden hat. Die Prüfungen werden teilweise zusammen mit den Kindern entwickelt. Im Anschluss an ein Thema gibt es eine Übersicht, welche Aspekte im Unterricht untersucht, erforscht und gelernt wurden. Die Kinder bearbeiten diese Übersicht unter den Gesichtspunkten „Das kann ich“, „Das kann ich noch nicht“ und „Das wünsche ich mir in der Prüfung“. Dieser Prozess ist bereits eine Auseinandersetzung mit den Inhalten der Prüfung und der Prüfungssituation, denn es wird deutlich, dass Prüfungen von jemandem gemacht werden. In diesem Prozess werden Kriterien diskutiert, die eine sinnvolle Prüfung ausmachen. Gemeinsam entscheidet die Klasse, welche Aufgaben für die Prüfung relevant sein werden und wie die Prüfung aufgebaut sein muss, damit jedes Kind zeigen kann, was es gelernt hat. Jedes Kind entwirft Beispielaufgaben auf unterschiedlichen Niveaus, aus denen sowohl Übungsmaterial als auch Prüfungsaufgaben zusammengestellt werden.

Leistung als Schulentwicklungsthema: Zeitleiste



## Die Atelierarbeit an zwei Beispielen

### Das Naturatelier

Im Naturatelier können die Kinder zu allen Themen, die die Natur betreffen, forschen. Hierzu stehen ihnen viele Materialien wie Bücher, Filme, Modelle und kosmisches Material nach Montessori, Blankohefte oder vorstrukturierte Bücher zur Verfügung.

Zu Beginn der neuen Atelierrunde stellt die Lehrerin in der Regel alle Materialien vor und in einer gemeinsamen Besprechung werden die einzelnen Themen der Kinder gefunden und festgelegt. Manche nehmen sich eher vorstrukturiertes Material, andere haben schon eigene, genaue Vorstellungen und arbeiten mit Blankoheften oder an Plakaten.

Ein Nebenraum, der durch eine Tür abgetrennt ist, wurde als Tierzimmer ausgebaut. Die vier Kaninchen und sechs Meerschweinchen können sich im ganzen Raum frei bewegen. Die Kinder lernen so eine artgerechte Haltung kennen und haben die Möglichkeit, das natürliche Verhalten der Tiere zu beobachten. Oft wird auch dies zu einem Forscherthema einer Kindergruppe.

Damit alle Kinder die Möglichkeit bekommen, Erfahrungen in der Tierpflege zu machen, kümmern sich immer drei Kinder für eine Woche um die Tiere. Sie kommen täglich eine halbe Stunde vor Unterrichtsbeginn und füttern die Tiere. Während des Ateliers reinigen sie 1 x pro Woche das Tierzimmer. In der folgenden Woche sind sie dann die Experten, die dem nächsten Tierdienst das Ausmisten erklären. Kinder, die so gelernt haben, die Tiere verantwortungsbewusst zu pflegen und artgerecht mit ihnen umzugehen, erhalten einen Tierpflege-Ausweis. Während der Pausen oder der Besuchszeiten dürfen diese Kinder die Tiere auch herausnehmen und streicheln. In den Ferienzeiten und an den Wochenenden übernehmen Eltern mit ihren Kindern den Tierdienst.



Die entstandenen, vielfältigen Arbeitsergebnisse der verschiedenen Forschergruppen können gegen Ende des Atelierdurchgangs im Atelier oder in der eigenen Klasse vorgestellt werden. Da dies ein recht hoher Anspruch ist, trauen sich dies eher die älteren Schüler zu. Sie haben die Möglichkeit, ihre Präsentation vorab mit der Lehrerin oder einer anderen von ihnen ausgewählten Person zu üben, bekommen Tipps und dadurch Sicherheit.

### Das Zirkusatelier

Es kommt mit seinen verschiedenen Angeboten dem Bewegungsbedürfnis der Kinder entgegen. Gleichzeitig wird ihnen aber auch einiges abverlangt. Denn nur mit ausdauerndem Üben kann man Fertigkeiten wie:

- ▮ Pedalo, Einrad oder Giraffe fahren
- ▮ auf der Tonne oder Kugel balancieren
- ▮ mit Tüchern oder Bällen jonglieren
- ▮ Teller drehen oder Tricks mit dem Diabolo lernen

Die Kinder erleben am eigenen Leib, wie befriedigend es sein kann, wenn sich nach einer längeren Phase des Übens der Erfolg einstellt. Ganz wichtig ist den Kindern dann, dies allen zu zeigen und sich selbst zu beweisen.



Für die Aufführungen finden sich Gruppen zusammen, die gemeinsam Nummern überlegen. Hier setzen sich die Kinder neue Ziele und verfeinern ihr Können noch. Auch dabei wird ganz selbstverständlich immer wieder geübt und geprobt – bis alles „sitzt“. Manche Gruppen brauchen eher Anregungen der Lehrerin, andere haben viele eigene Ideen und sind auch in der Lage, sich abzusprechen und zu einem Ergebnis zu kommen. Am Ende wählen die Kinder nach Vorschlägen der Lehrerin

eine passende Musik aus und es werden die Kostüme zusammengesucht.

Dann wird dem Höhepunkt – der großen Aufführung zusammen mit dem Rhythmus-, Musik- und Akrobatikatelier – entgegengefiebert. Immer am letzten Schultag vor allen Ferien werden alle Schüler der Schule und die Eltern der aufführenden Atelierkinder in die Turnhalle eingeladen. Lampenfieber macht sich breit, damit gilt es umzugehen: Manche wachsen über sich hinaus, es darf aber auch einmal etwas schief gehen. Der Applaus ist immer gewiss. Alle sind erleichtert und stolz, es geschafft zu haben. Jede Aufführung hat zur Folge, dass die zuschauenden Kinder durch das Gesehene motiviert werden und sich oft schon mit genauen Vorstellungen, was sie lernen wollen, für den nächsten Durchgang im Zirkusatelier anmelden.

Die letzten beiden Atelierrunden im Schuljahr dienen der Vorbereitung des großen Sommerfestes. Die Kinder, die im Laufe des Schuljahres einen speziellen Schwerpunkt in einem der aufführenden Ateliers entwickelt haben, melden sich als „Profis“ in diesen Ateliers an. Die Nummern sind anspruchsvoller und werden vor einem sehr großen Publikum präsentiert. Es gibt ein gemeinsames Motto für alle aufführenden Ateliers und drei verschiedene Aufführungsorte. Das Publikum wandert und die Kinder führen 3 x hintereinander die gleiche Nummer auf. Am Ende sind die Kinder geschafft, aber sehr zufrieden.

Martina Anuschek  
Sabine Meixner  
poststelle@gs-pattonville.schule.bwl.de  
Grundschule Pattonville

## Marianne März

### Projekt Zeitreise in Klasse 3 und 4

#### Zielsetzung

Wir begaben uns auf historische Spurensuche mit unserer Zeitreise durch vier Zeitalter. An ausgewählten Orten ging es darum, das prägende Element für die jeweilige Epoche zu begreifen. Über diese Erfahrungen schien es uns am besten möglich zu sein, dass Kinder die geschichtliche Dimension des Daseins in ihrer näheren Umgebung erahnen und spüren können.

Beispielhaft zeigt das Heft „Pattonville – Wie kam unser Wohnort zu seinem Namen?“ (vgl. [www.service.neckar-verlag.de/lehren-und-lernen/Pattonville.pdf](http://www.service.neckar-verlag.de/lehren-und-lernen/Pattonville.pdf)), wie intensiv und vielfältig sich Kinder mit General Patton und der Entstehung von Pattonville am Ende des 3. Schuljahres auseinandergesetzt haben. Auch die Bilder der Höhlenübernachtung zeigen die Freude und die Herausforderung dieser Unternehmung.



#### Fahrplan

Zeit	Orte	Prägendes Element	Aktivitäten/Erfahrungen
Steinzeit	Höhlen auf der Schwäbischen Alb Naturkundemuseum Heilbronn	Höhle Stein Feuer Witterung	Selbsterfahrung durch Übernachtung in einer Höhle Essenszubereitung Funde, Menschheitsgeschichte, Lederarmband mit Stein schneiden

Zeit	Orte	Prägendes Element	Aktivitäten/Erfahrungen
<b>Kelten</b>	Fürstengrab	Metall	Rekonstruktion
	Museum in Eberdingen/Hochdorf	Grabfunde Bestattungsriten	Gestaltung einer Grabbeigabe aus Metallfolie Nachempfinden der Formensprache
<b>Mittelalter</b>	Burg Lichtenberg Oberstenfeld	Bauwerk: Verteidigung Schutz Ritter als Beruf	Rekonstruktion des Lebens auf der Burg Gruppenarbeit und Präsentationen auf der Burg Klasse gestaltet eigene Führung

Zeit	Orte	Prägendes Element	Aktivitäten/Erfahrungen
<b>Absolutismus</b>	Barockschloss Ludwigsburg	Architektur	Führung durch das Schloss
		Barockgarten Höfisches Leben als Repräsentationen eines Lebensstils	Zeichnung des Barockgartens Feiern eines barocken Festes vor Ort mit Aufführungen
<b>Zeit nach dem 2. Weltkrieg bis heute</b>	Pattonville – unser Wohnort	Stadtteil und Schule: Relikte aus der amerikanischen Besatzungszeit	Recherche in Gruppenarbeit: Befragung von Zeitzeugen, Bewohnern Pattonvilles, Heimatbühner und Internet auswerten
		General Patton – ein Held?	Erstellung der Broschüre: Wie kam unser Wohnort zu seinem Namen?

## Ergebnis



Bemerkung:  
Die ganze Broschüre kann unter [www.service.neckar-verlag.de/lehren-und-lernen/Pattonville.pdf](http://www.service.neckar-verlag.de/lehren-und-lernen/Pattonville.pdf) nachgelesen werden

Marianne März  
[poststelle@gs-pattonville.schule.bwl.de](mailto:poststelle@gs-pattonville.schule.bwl.de)  
Grundschule Pattonville



## „Der Weg zum Beschluss“ Ein Bericht über die Arbeit des Kinderrats

In den 13 Jahren, seit die Schule besteht, setzt sich wöchentlich der Kinderrat unserer Schule zusammen, um die Schulversammlung vorzubereiten. Von Anfang an begleitete und betreute ich die Gruppe. An sechs Beispielen möchte ich zeigen, wie der Kinderrat mit den Aufgaben wuchs, die an ihn gestellt wurden.

### Beschluss

*Die Schule veranstaltet jährlich einen Schlittschuhtag, an dem alle Klassen gemeinsam teilnehmen.*

### Der Weg zum Beschluss

In einer Schulversammlung schlug völlig überraschend aus einer Eingangsklasse eine „Präsidentin“ (entspricht einer Klassensprecherin) vor, ob nicht die gesamte Schule einen Tag Schlittschuh fahren wolle, sie kenne eine Schlittschuhbahn. Eine überwältigende Mehrheit der Kinder stimmte dafür. Die Abstimmung wurde von mir unterbrochen. Die Präsidentin erfuhr zu ihrem großen Erstaunen, dass so die Beschlüsse an unserer Schule nicht zustande kommen. Ihr origineller Vorschlag wurde im nächsten Kinderrat besprochen und fand auch dort begeisterte Anhänger. Vor einer endgültigen Entscheidung musste der Kinderrat jedoch entscheidende Fragen lösen: Welches Angebot der beiden ortsnahen Eishallen kommt für die Schule in Frage? Hat die Eishalle genügend Schlittschuhe zum Ausleihen in den gewünschten Größen? Wie viele Kinder brauchen Hilfe? Welche Betreuung durch Lehrkräfte und Eltern ist notwendig und kann auch organisiert werden? Wie können An- und Abfahrt geregelt werden? Sind Zuschüsse vom Förderverein oder der Elternkasse nötig und möglich? Als in Telefonaten und persönlichen Anfragen alle Details abgeklärt waren, durfte dieselbe Präsidentin, diesmal im Auftrag des Kinderrats die Abstimmung in der Schulversammlung durchführen. Ihr Vorschlag wurde selbstverständlich angenommen.

### Bedeutung für den Kinderrat

Die erfolgreiche Arbeit des Kinderrats wird zum einen von Kindern bestimmt, die mutige und originelle Vorschläge einbringen, aber genauso auch von Kindern, die Vorschläge so vorbereiten, damit diese zur Abstimmung gebracht werden können.

### Beschluss

*Die Schule erlaubt das Schneeballwerfen in einem vorgegebenen Bereich im Schulhof. Nur bei Eisbildung signalisiert die Schule ein Schneeballverbot.*

### Der Weg zum Beschluss

Jährlich wurde das Schneeballwerfen in der Großen Pause nach dem ersten großen Schneefall zum Problem. Stets trugen Kinder Beschwerden in den Klassen vor. So bemühten sich die Kinder im Kinderrat um eine Lösung. Unbeteiligte Kinder sollten vor Schneebällen geschützt werden, andererseits wollten viele Kinder den Schnee zum Schneeballwerfen nützen. Der Kinderrat schlug vor, im Schulhof einen geeigneten Bereich als Schneeballplatz auszuweisen. Nach der Zustimmung von Schulleitung und Kollegium wurde diese Regelung eingeführt. Unsere Regelung wurde über unsere Schule hinaus bekannt und so kam Widerspruch von der Leitung des Staatlichen Schulamts. Die Rechtslage bei Verletzungen durch Schneeballwerfen sei unklar. Der Kinderrat telefonierte gemeinsam, möglich durch die Freisprechanlage, mit der zuständigen Versicherung. Nach einer langen Kette von Telefonaten bestätigte schließlich der zuständige Sachbearbeiter den Beschluss des Kinderrats: Eine Schule darf sehr wohl über das Schneeballwerfen entscheiden, denn unabhängig, ob verboten oder nicht verboten, besteht während der Großen Pause bei Verletzungen durch Schneebälle ein Versicherungsschutz.

Jahre später mussten wir nach einem Eisregen eine Zusatzregelung beschließen. Durch den Regen wurden beim Schneeballformen aus den Schneebällen Eiskugeln. Beteiligte Kinder wurden verletzt. In der anschließenden Schulversammlung bat der Kinderrat die betroffenen Kinder, Werfer und Opfer, um Stellungnahmen. Für die ganze Schule wurde ersichtlich, dass aus harmlosem Spiel blutiger Ernst wurde. Vor allem die Aussagen der Werfer, die ungewollt und unbedacht andere Kinder verletzten, waren beeindruckend. Die Erlaubnis, Schneebälle zu werfen, wurde nicht aufgehoben, sondern eingeschränkt.

### Bedeutung für den Kinderrat

Für die Arbeit des Kinderrats ist hier beispielhaft, dass auf Anfragen konstruktiv reagiert wird. Kritik an Ent-

scheidungen nehmen die Kinder ernst und sind auch bereit, sie wenn notwendig zu ändern.

## Beschluss

*Die Schule setzt eine Änderung des amtlichen Schulwegplanes durch.*

### Der Weg zum Beschluss

Anlässlich des Baubeginns des Bürgerzentrums direkt vor der Schule wurden der Schule neue Schulwegpläne zugesandt. Der Kinderrat ging den geplanten Weg ab, befragte betroffene Kinder und schlug statt einem ca. 500m langen Umweg um die Baustelle eine 70m lange alternative Wegführung vor. Bei diesem Vorschlag wurden der Pausenhof und der Hintereingang der Schule als Schulweg ausgewiesen. Vertreter der Gemeinde und der Polizei kamen in den Kinderrat und stellten ihre Vorschläge und Bedenken gegen unsere Idee vor. Da die Sicherheit der Kinder auf dem Weg zur Schule als gemeinsame Gesprächgrundlage akzeptiert wurde, fanden ernsthafte Gespräche statt. Die Kinder wiesen darauf hin, dass der überlange Umweg nie eingehalten werden würde und bestanden darauf, dass sie für das Verhalten ihrer Mitschüler/-innen die besseren Experten sind. Gegenargumente der Verwaltung und der Polizei wurden vom Kinderrat überprüft. Letztendlich wurde der Vorschlag des Kinderrats angenommen.

### Bedeutung für den Kinderrat

Der Kinderrat geht offen, aber auch gut vorbereitet, in Gesprächen gegen Entscheidungen vor, die den Schulalltag der Kinder erschweren.

## Beschluss

*Die Schule verkauft gemeinsam mit dem Förderverein Gläser u. ä. zum „Wohle der Schule“. Die Entwürfe werden gemeinsam von Kindern der Schule gestaltet*

### Der Weg zum Beschluss

Meist kam der Anstoß zu einer solchen Aktion aus der Elternschaft oder aus dem Kollegium. Bei der Planung von originellen Schulgläsern, Schulschwenkkulis oder Weihnachtsschmuck wurde der Kinderrat angefragt. In der Schulversammlung wurde dann das jeweilige Projekt vorgestellt. Jedes Kind durfte und konnte sich an der Gestaltung beteiligen. Von den Vorentwürfen bis zur Produktionsreife wirkte der Kinderrat mit und forderte auch gezielt Kinder als Zeichner oder Ideengeber auf.

### Bedeutung für den Kinderrat

Gemeinschaftsprodukte sind an der Schule klassenübergreifend möglich. Vom Planen bis zum fertigen Produkt

kann jedes Kind der Schule den Ablauf mitgestalten oder mitverfolgen.

## Beschluss

*Die Schule stellt bei gemeinsamen Schulprojekten Alternativen vor und lässt Mehrheitsentscheidungen durch die ganze Schülerschaft zu.*

### Der Weg zum Beschluss

Bei der Durchführung von Schulprojekten, wie dem „Pinguinntag“, dem „Feldermaustag“ oder dem „Europatag“, gab es oft unterschiedliche Möglichkeiten der Gestaltung. Welche Art von sportlichen Aktionen, Vorträgen oder Theateraufführungen werden dazu gewünscht? Kinder vom Kinderrat stellten die Möglichkeiten vor und organisierten die Abstimmungen in der Schulversammlung. Beim Pinguinntag vergab jede Klasse zusammen eine Stimme für das favorisierte Modell. Beim Fledermaustag bestimmten die Klassenstufen 3 und 4, weil sie an dem Tag als Helfer gebraucht wurden, die Gestaltung. Auch die sportlichen Aktionen, wie Fußballturniere oder ein Geländelauf übernahm der Kinderrat. Die Mannschaftszusammensetzung und den Ausscheidungsmodus diskutierte und entschied der Kinderrat. So lehnte er ein reines KO-System bei einem Fußballturnier ab, weil dadurch schlechtere Mannschaften kaum Spielmöglichkeiten hatten. Originelle Bestimmungen, wie eine Mindestzahl von nicht in Vereinen organisierten Spielern bzw. Spielerinnen in der Fußballmannschaft wurden bei Turnieren umgesetzt. Gemeinschaftsveranstaltungen wurden so transparent über einen längeren Zeitraum vorbereitet. Änderungen und Zusatzbestimmungen waren dabei jederzeit möglich. Nach Abschluss der Veranstaltungen wurde die Resonanz in den Klassen abgefragt und Verbesserungsvorschläge gesammelt.

### Bedeutung für den Kinderrat

Die Kinder lernen als Mitglieder des Kinderrats, im Auftrag der eigenen Klasse Entscheidungen zu treffen.

## Beschluss

*Die Schule würdigt durch eine Auszeichnung Leistungen, die für die ganze Schule erbracht werden.*

### Der Weg zum Beschluss

Eine einfache Plexiglasschutzscheibe für DVDs wurde als Dank für eine einmalige Hilfe Kindern spaßeshalber als „Kristallscheibe“ überreicht. Daraus wurde eine ernsthafte, begehrte Auszeichnung! Sie wurde einer Klasse verliehen, die für alle Kinder der Schule ein Spiel herstellte oder den Kindern einer Klasse, die sich

für die Herstellung von Geldscheinen der schuleigenen Währung beim Sommerfest besonders einsetzten. Zivilcourage zum Schutz von anderen Kindern wurde ebenso ausgezeichnet wie mutiges Eintreten beim Schutz unseres Schulgartens gegen Vandalismus. Dabei wurden jeweils der Grund und der Empfänger der Auszeichnung auf die Scheibe geschrieben.

### Bedeutung für den Kinderrat

Kinder können über den Kinderrat gemeinschaftsförderndes Engagement in der Schule öffentlich machen. Dies ist ebenso wichtig wie das Aufdecken und Beseitigen von Missständen. Das Vorschlagsrecht für die „Kristallscheibe“ besitzt jedes Mitglied des Kinderrats.

Hermann Braun

poststelle@gs-pattonville.schule.bwl.de  
Grundschule Pattonville

## Schulverbund „Blick über den Zaun“

### Den Einzelnen gerecht werden – Tagung des reformpädagogischen Schulverbunds „Blick über den Zaun“

Zum Thema „Den Einzelnen gerecht werden“ trafen sich 200 Pädagogen aus den reformpädagogisch orientierten Schulen des Verbunds „Blick über den Zaun“ in Bensberg. Organisiert wurde die Tagung von der reformpädagogischen Arbeitsstelle an der Universität Siegen. Die zentrale Botschaft der Vorträge und Arbeitssitzungen: Individualisierung ist notwendig, um den unterschiedlichen Voraussetzungen der Schüler gerecht zu werden; aber: sie ist mehr als eine bloße Methode. Schulen müssen Kinder und Jugendliche als eigenständige Persönlichkeiten wahrnehmen und respektieren. „Das Kind gehört nur sich selbst“, betonte der Schweizer Kinderarzt Professor Remo Largo. Diesen Anspruch haben die Teilnehmer in ihrer „Bensberger Erklärung“ in konkrete Vorschläge für ihren Unterricht, aber auch in Forderungen an die Bildungspolitik übersetzt ([www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de)).

Die Auseinandersetzung mit sexueller Gewalt in Schulen war das zweite Kernthema der Tagung, zu dem die Teilnehmer ebenfalls klar Stellung bezogen haben. Eindringlich machten sie aber auch darauf aufmerksam, dass viele Schüler tagtäglich in der Schule psychische Gewalt erleben: Aussonderung durch den Auslesezwang im Schulsystem, aber auch Bloßstellungen und Demütigungen durch einzelne Lehrer dürfen nicht einfach hingenommen werden, wie der Sprecher des Verbunds, Professor *Hans Brügelmann* forderte.

Die Grundschule Pattonville ist seit 2008 Mitglied des Verbunds. Wechselseitige Besuche der Schulen untereinander helfen uns, die Einhaltung der gemeinsamen Standards zu überprüfen und durch den Austausch von Erfahrungen bei ihrer Umsetzung voneinander zu lernen.

### Erklärung zu sexueller Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen

Vom 2. bis 4. Mai 2010 haben sich Vertreter und Vertreterinnen aus den über hundert Reformschulen des ‚Blick über den Zaun‘ in Bensberg bei ihrer Verbundtagung versammelt. Thema des Austauschs war die zentrale Leitidee des Verbunds: „Den Einzelnen gerecht werden“. In den letzten Wochen waren massive Vorwürfe von sexueller Gewalt gegenüber Kindern bzw. Jugendlichen bekannt geworden. Wir sind erschüttert und beschämt darüber, dass Kindern und Jugendlichen sexuelle Gewalt auch in Schulen widerfahren ist, die sich auf unsere pädagogischen Prinzipien verpflichtet haben.

Die Anwesenden haben dazu auf der Tagung die folgende Erklärung beschlossen:

1.

Die Achtung körperlicher und seelischer Unversehrtheit von Kindern und Jugendlichen ist Voraussetzung jeder pädagogischen Tätigkeit.

Wir verurteilen alle Formen von psychischer und physischer Gewalt an Kindern und Jugendlichen, insbesondere sexuelle Übergriffe durch Blicke, Worte oder Taten.

2.

Sexuelle Gewalt gegenüber Kindern und Jugendlichen fügt den Opfern tiefgreifende Traumatisierungen zu, die die Persönlichkeitsentwicklung und das weitere Leben massiv beeinträchtigen.

Wir stehen an der Seite der Opfer und setzen uns für die vorbehaltlose Aufklärung ein.

3.

Wir verpflichten uns, unsere pädagogischen Prinzipien immer wieder in den Schulen zu thematisieren und im Alltag zu verankern. Wir werden mit vermehrter Aufmerksamkeit auf mögliche Verletzungen achten, Kinder und Jugendliche stärken sowie die Vorgehensweisen verbessern, die Übergriffen vorbeugen und sexuelle Gewalt aufklären. Falsch verstandene Kollegialität darf und wird uns daran nicht hindern.

Schulverbund „Blick über den Zaun“ ([www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de))

## Bensberger Erklärung

Im Anschluss an unsere Tagung „Den Einzelnen gerecht werden: Leistung herausfordern – begleiten – würdigen“, die 100 Reformschulen als Mitglieder des Schulverbunds „Blick über den Zaun“ vom 2. bis 4. Mai in Bensberg zusammengeführt hat, wenden wir uns an die Öffentlichkeit.

Mit den folgenden Thesen fordern wir Bildungspolitiker, Bildungsverwaltung, Schulpraktiker, Eltern und Wähler auf, sich für eine demokratische und leistungsstarke Schule zu engagieren.

**Alle Kinder und Jugendlichen sollen sich im Lebensraum Schule in Ruhe entwickeln, mit Freude lernen und zu bestmöglichen Leistungen gelangen können.**

**- Wir wissen -**

Kinder und Jugendliche brauchen Ermutigung, Bestätigung, Anerkennung und ihre je eigene Zeit. Druck und Angst zerstören die Motivation.

Sie brauchen verlässliche Erwachsene und eine lebendige Gemeinschaft. Sie brauchen sinnhafte und herausfordernde Lernerfahrungen.

Schulen brauchen den Mut, Kinder als Experten ihres Lernens anzuerkennen. Lehrerinnen und Lehrer brauchen den Mut, Kinder zum Lernen anzuregen und nicht nur Fächer zu unterrichten.

**- Wir behaupten -**

Das bisherige Schulsystem fördert eine solche Lernkultur nicht. Immer noch werden Kinder ausgesondert und durch die Folgen struktureller und psychischer Gewalt im Schulalltag gedemütigt und beschämt, wird Potenzial nicht genügend genutzt.

Die derzeitigen staatlichen Kontrollmechanismen tragen ihren Teil dazu bei.

**- Wir fordern -**

Einen veränderten Umgang mit Schülerleistungen. Wir brauchen differenziertere Instrumente als Zensuren.

Verbesserte und unterstützende Formen der staatlichen Evaluation von Unterricht. Wir brauchen differenziertere Instrumente als standardisierte Tests und Prüfungen.

Einen neuen Diskurs über Bildung als „Aneignung von Welt“. Trotz besserer Erkenntnisse wird die Entwicklung von Kindern zunehmend durch ein verengtes Verwertungsdenken bestimmt. Wir brauchen eine Lernkultur des Vertrauens und der geduldigen Begleitung, in Respekt vor der Einzigartigkeit jedes Kindes: „Kinder gehören nur sich selbst“ (Remo Largo)

**- Wir bieten -**

Beispiele für eine veränderte Schul- und Lernkultur, mit einer konsequenten Individualisierung und Freiräumen, in denen Kinder und Jugendliche, eingebunden in eine verlässliche Gemeinschaft, Verantwortung für ihr Lernen und ihre persönliche Entwicklung übernehmen.

Beispiele von Schulen, die zeigen, wie Kinder ohne Noten und ohne Selektion gemeinsam lernen und dadurch individuell bestmögliche Leistungen erreichen können.

Beispiele für einen veränderten Umgang mit Leistungen, für eine prozessorientierte und transparente Leistungsrückmeldung.

**Der ‚Blick über den Zaun‘ fordert eine Umkehr in der Bildungspolitik und eine Reform der Schulen von innen und von unten!**

Schulverbund ‚Blick über den Zaun‘ ([www.blickueberdenzaun.de](http://www.blickueberdenzaun.de))

## Martin Busch, Ulrike Schiller

### Wo SELBSTentwicklung Schule macht ... „Leichtigkeit und Gleichgewicht“

#### Vorbemerkung

Während die von uns bis hierher vorgestellte Arbeit mehr oder weniger zu den bekannten und auch andernorts mit viel Engagement umgesetzten pädagogischen Konzepten gehört, betreten wir mit diesem Projekt pädagogisches Neuland.

Zwar haben z. T. parallel zu uns Lehrer anderer Schularten (Haupt-, Real-, Berufsschule und Gymnasien) in allen Altersstufen die selben Unterrichtsmaterialien ausprobiert, entworfen und systematisch begleitet wurden

sie von *Martin Busch* jedoch im ständigen Austausch mit *Ulrike Schiller* und der dritten Klasse, die wir für dieses Projekt ausgewählt hatten.

Vorweg lässt sich zusammenfassend sagen:

- die Unterrichtseinheiten sind für das gesamte Spektrum zwischen siebenjährigen Grundschulern und zwanzigjährigen Abiturienten gleichermaßen gut nutzbar.
- Die positiven Auswirkungen für das motorische Gleichgewicht, wie sie schon in unserem bereits be-

kannten Pilotprojekt dokumentiert werden konnten, zeigen sich in allen Altersgruppen, völlig unabhängig davon, in welchem Unterrichtszusammenhang (als Pausenaktivität, Sportunterricht, eigenes Unterrichtsfach ...) sie eingesetzt wurden.

- I Wenn auch nicht überall „mit objektivierten Methoden gemessen“, hat sich nach Einschätzung aller beteiligten Lehrer im Zusammenhang mit diesem Unterricht sowohl das Lernverhalten, als auch das Leistungsniveau nahezu aller Schüler verbessert.
- I Am gravierendsten waren die Auswirkungen jedoch im Bereich Aufmerksamkeit und soziales Verhalten. Dies zeigte sich vor allem in der Grundschule Pattonville, wo wir auch diesen Aspekt systematisch untersucht hatten.

Den Projektverlauf sowie einige notwendige theoretisch begründende Passagen entnehmen wir wie das obige Zitat mit freundlicher Erlaubnis des Herausgebers weitgehend wörtlich dem unter dem selben Titel im Oktober 2009 veröffentlichten Projektbericht (www.ibshop.eu). Um den Lesefluss nicht zu stören, sind wir übereingekommen Umstellungen, Kürzungen sowie die geringfügigen zusammenfassenden oder überleitenden Änderungen entgegen den wissenschaftlichen Gepflogenheiten nicht einzeln zu kennzeichnen.

## Die Ausgangslage

### Das Gesundheitswesen

»Ich habe einen Körper« – diese schlichte Formulierung kennzeichnet die tiefe Spaltung des Menschen in „den Körper“ und „das Ich“, das als rein geistige Funktion nicht nur über dem Körper zu stehen scheint, sondern ihn sogar zu besitzen beansprucht. Gleichzeitig, und damit im völligen Widerspruch dazu, dominiert in unserer Medizin die Auffassung, dass die Somatik die Grundlage von Gesundheit und die Psyche nur gelegentlich und als Störfaktor im Rahmen einer sehr reduzierten Auffassung von Psycho-Somatik zu berücksichtigen sei. Auf beiden Seiten geht die Spaltung aber noch viel weiter, wie die Aufsplitterung in die jeweiligen Teildisziplinen eindrücklich belegt.

Entsprechend sehen die „Ergebnisse“ aus: Flexibilität und Anpassungsfähigkeit des Gesamtorganismus werden immer mehr eingeschränkt, Spannungen, die man auflösen wollte, eskalieren. Am Ende dieser Kette steht schließlich ein zum Patienten mutierter Mensch, dessen gestörtes Gesamt-Gleichgewicht mit genau den Mitteln „in Ordnung“ gebracht werden soll, die sie verursacht haben.

Dabei lässt sich an den unterschiedlichsten Beispielen zeigen, wie die Rückbesinnung auf den fundamentalen Unterschied zwischen lebendigen Organismen und Maschinen zu einer hoch effizienten Nutzung menschlicher

SELBSTentwicklungs-Möglichkeiten beitragen kann. Dieser Weg führt nicht nur zu deutlich höherer Lebensqualität des Einzelnen, sondern auch zu – in jeder Hinsicht wesentlich (kosten-) günstigeren – Lösungen für die Gesellschaft.

## Gesundheit und Entwicklung

Ein erschreckend großer Anteil von Schülern wird mehr oder weniger regelmäßig mit Medikamenten, hauptsächlich Schmerzmittel und Psychopharmaka behandelt. Diese Entwicklung kann man inzwischen am krassesten am Ausufer der Diagnose „Aufmerksamkeitsdefizit- und Hyperaktivitätsstörung (ADS/ADHS) in den letzten Jahren ablesen – noch vor 30 Jahren suchte man diese Begriffe in den Psychologischen Standardwerken vergeblich.

Während ADHS im Kindesalter eine der meisttherapierten psychischen Krankheiten ist, gibt es kein Medikament, das in Deutschland für Erwachsene zugelassen ist. Empfohlene Arzneien wie Ritalin oder Medikinet fallen unter das Betäubungsmittelgesetz und können vom 18. Lebensjahr an nur off label verschrieben werden: außerhalb des offiziellen Anwendungsbereichs und auf Kosten des Patienten.

## SELBSTentwicklung durch Bewegung

So wichtig die Diskussion über Medienkonsum ist und so notwendig es ist, sie zu führen, wir beabsichtigen hier nicht, uns daran zu beteiligen. Was heißt das für uns? Wir fragen uns stattdessen, was wir dazu beitragen können, Bewegungslernen, diese unverzichtbare »Nahrung fürs Gehirn« (Jean Ayres) so in den Mittelpunkt allen Lernens zu rücken, dass seine fundamentale Bedeutung für die Entwicklung des kindlichen Nervensystems wieder zum Tragen kommt. Bei der ganzen Debatte wird immer wieder übersehen, dass Kinder in den ersten drei Lebensjahren durch Selbst-Erforschung ihres eigenen Körpers und ihrer Möglichkeiten, ihn zu gebrauchen, erst die strukturellen neuronalen Voraussetzungen für all das schaffen, was es später noch zu lernen gilt: Der Körper ist die „Grundlage“, auf der die „höheren“ Funktionen erst möglich werden. Oder anders ausgedrückt: Die motorische Entwicklung ist die Grundlage nicht nur der Intelligenzentwicklung, sondern auch unverzichtbare Voraussetzung für die Entwicklung emotionaler und sozialer Kompetenz.

Alles, vom aufrechten Gang bis hin zur Sprache, was Kinder in den ersten drei Jahren lernen, – im Sinne von Erforschen und entdecken – hängt direkt oder indirekt mit Bewegung zusammen. Und wenn sie dann so weit sind und selbst herausgefunden haben, wie man der Schwerkraft „stand“hält und wie man Lautäußerungen zur Verständigung benutzen kann, werden sie in Kindergärten gesteckt, damit sie dort „Stillsitzen“ lernen, was wiederum die Erwachsenenwelt als notwendige Voraussetzung dafür erachtet, nachher in der Schule sitzen

bleibend „fürs Leben lernen“ zu können. Da wir nicht damit rechnen können, dass sich diese Entwicklung wieder umdrehen lassen könnte, wird es höchste Zeit, wenigstens das Verständnis von Lernen im umfassenden Sinn wieder „vom Kopf auf die Füße“ zu stellen.

Natürlich darf in der heutigen Welt der Computer wie alle anderen elektronischen „Spiel- und Lernmittel“ nicht fehlen. Aber um mit ihm überhaupt umgehen zu können, braucht es als Voraussetzung das, was die Entwicklung von Bewegungs- und Beziehungsfähigkeit im werdenden Menschen strukturell geschaffen haben: das zentrale Nervensystem.

## Stress

Stress ist Ursache und Wirkung zugleich:

- I einerseits eine Reaktion des Organismus auf äußere Bedingungen/Einwirkungen und insofern Wirkung,
- I andererseits beschreibt der Begriff auch die individuelle/subjektive Umgangsweise des jeweiligen Organismus mit solchen Bedingungen.

Vor kurzem wurde entdeckt (Universitätsklinik Aachen), dass bestimmte Hirnareale schon vom 19. Lebensjahr an schrumpfen. Bei genauerer Untersuchung der Gehirne gesunder Männer zwischen 18 und 51 Jahren fanden die Forscher heraus, dass vor allem Teile von Kleinhirn, Thalamus und der sensorischen und motorischen Hirnrinde betroffen waren. Die fraglichen Bereiche gehören zu Schaltkreisen, die für die Steuerung von Bewegungen zuständig sind.

Wenn wir diese Informationen zusammenfügen, heißt das:

- I Während die Anforderungen des Alltags zunehmend nach „körperlosen“, vom bewussten Verstand geleiteten Reaktionen verlangen, werden immer mehr die alten biologischen „Problemlösungsmuster“ aktiviert, die letztlich alle auf Bewegung hinauslaufen.
- I Gleichzeitig schrumpft das Repertoire an differenzierteren körperlichen Reaktionsweisen im Gehirn.

Die Folge: Der durch die Umstände biologisch höchst aktivierte und gleichzeitig durch soziale Verhaltensregeln gehemmte Organismus wird krank im weitesten Sinn des Wortes – ein Teufelskreis, der u. a. in der extremen Zunahme von »Burn-out« (bei Erwachsenen) und »ADHS« (bei Kindern) seinen Ausdruck findet. Jede Strategie, die auf Gesundheitsförderung abzielt, muss diese sozio-biologischen/biosozialen Grundlagen berücksichtigen.

## Bewegung und Lernen

Einer immer größer werdenden Zahl von Kindern fällt es immer schwerer, ihr körperliches Gleichgewicht so zu organisieren, dass sie zum Beispiel auf einem Bein

stehen oder gar hüpfen können. Dieses Dilemma wird von vielen beklagt, und inzwischen sind verschiedene Initiativen, unter anderem auch von Krankenkassen, ergriffen worden, die sich dieser Sache annehmen. Während die einen mehr oder weniger allgemein damit argumentieren, dass mehr Bewegung auch diese Probleme lösen helfen müsste, glauben andere, dass mit konzentriertem Üben von „Gleichgewichtsaufgaben“ entscheidende Fortschritte erzielt werden könnten.

Beide Ansätze übersehen jedoch die fundamentale Bedeutung der Schwerkraft für die Entwicklung unseres Nervensystems und seiner Organisation. Jeder Säugling schafft schon in früher Kindheit selbst die Voraussetzungen für eine gute Balancefähigkeit und zwar durch die spielerische und rein von seiner Neugier geleitete Erforschung der Beziehungen der Körperteile zueinander und der Lage des Körpers im Raum und damit seines Verhältnisses zur Schwerkraft.

Nicht von ungefähr sind die unterschiedlichsten Fachleute bei der Beschäftigung mit der Entwicklung des menschlichen Zentralnervensystems zu der Auffassung gelangt, diese spezifische kindliche Form der Beschäftigung mit Bewegung sei die wichtigste „Nahrung für das Gehirn“. Oder anders ausgedrückt: Diese von Neugier getriebene forschende Art sich mit Bewegung zu beschäftigen, fördert das Wachstum des Gehirns und schafft damit auch die strukturelle Basis für das, was wir Intelligenz nennen.

## Die Rolle des Gleichgewichts

Das »Vestibularsystem«, der Teil im Innenrohr, der dafür zuständig ist, dem Gehirn mitzuteilen, in welcher Lage im Raum sich der Kopf befindet, scheint als einziges Wahrnehmungsorgan mit allen Bereichen des Gehirns gleichermaßen verbunden zu sein. Auch wenn es nicht, wie irrtümlich angenommen, unser „Gleichgewichtsorgan“ ist – dieser Titel gebührt allein dem Gehirn, das alle fürs Gleichgewicht relevanten Informationen zusammenführt, interpretiert und in motorische Steuerungsimpulse übersetzt – sondern „nur“ das Organ, das dem Hirn die wesentlichen Informationen über die Lage des Kopfs im Raum mitteilt, so spielt es doch gerade dadurch eine außergewöhnliche Rolle.

Eine unserer zentralen Ausgangshypothesen für unser Schulprojekt lautet deshalb: Ein verbessertes motorisches Gleichgewicht schafft auch die notwendigen Voraussetzungen für ein besseres psychisches und mentales Gleichgewicht und durch die damit verbundene Hirnentwicklung auch die Voraussetzungen für eine schnellere, präzisere und zugleich umfangreichere Auffassungsgabe.

## Erforschen & Ausprobieren statt Üben & Trainieren

Die Begriffe Forschen und Ausprobieren beschreiben am besten das, was wir alle schon als Neugeborene, ge-

trieben von Neugier und dem Drang nach Bewegung in jeder wachen Minute gemacht haben.

Untersuchungen zeigen: Wenn man Säuglingen in kurzen Abständen das selbe Bild anbietet, sind sie

- I beim ersten Mal ganz aufgeregt durch das Neue
- I beim zweiten Mal hochofren, weil sie es wiedererkennen
- I beim dritten Mal nur kurz interessiert, wenden sich aber ab, sobald sie bemerken, dass es sich ja um Bekanntes handelt
- I beim vierten Mal wenden sie sich gelangweilt ab

Der Begriff Üben wird, wie auch Trainieren, heute in der Regel im Sinne von mehr oder weniger „mechanischem Wiederholen“, „Einüben“ von Inhalten benutzt, die von „Experten“ als angeblich richtig vorgegeben werden und so lange möglichst exakt nachgemacht werden müssen, bis sie „eingeschliffen“ oder „eingebraunt“ sind.

Diese offensichtlich von Erwachsenen „ausgedachte“ mechanistische, inhalts- und sinnentleerte Vorgehensweise ist für Kinder eine der ungeeignetsten Lernstrategien, die man sich vorstellen kann – garniert mit der Aufforderung sich dabei „anzustrengen“ und zu „konzentrieren“ gar eine Beleidigung kindlicher Neugier und Kreativität ersten Ranges.

### Leichtigkeit und Gleichgewicht statt Anstrengung und Konzentration

Es gibt genügend Situationen, in denen das Leben uns die Bündelung unserer ganzen Energie, die Entfaltung aller unserer Kräfte abverlangt – Energieverschwendung durch unnütze Anspannung können wir uns dabei nicht leisten. Für alles Lernen gilt deshalb: Leichtigkeit, Achtsamkeit, Aufmerksamkeit, sowie interessegeleitete Vertiefung in eine Sache sind die Qualitäten, die den kindlichen Lernprozess in erster Linie auszeichnen. Dies ablösen und ersetzen zu wollen durch Anstrengung und Konzentration, Zusammenreißen und was Erwachsenen sonst noch so alles einfällt, ist wenig zielführend.

Wer unter den, z. B. im „Duden“ angebotenen Synonymen auch die Varianten gefunden hat, die er selbst „eigentlich meint“, wenn er hier infrage gestellte Begriffe benutzt, kann sich selbst die/der Frage stellen: Möchtest du lieber gleich so präzise wie möglich das ausdrücken, was du meinst, oder bist du zufrieden damit, wenn das, was du ausdrücken möchtest als eine von verschiedenen Möglichkeiten auch verstanden werden könnte, vorausgesetzt, der andere kann sich denken, was du meinst, bzw. er meint ohnehin selbst, was du „eigentlich“ gedacht hattest?

Alle, die in verantwortlicher Position anderen Menschen, vor allem Kindern gegenüber sind, ob Erzieher, Lehrer, Ärzte, Therapeuten ..., sind gefordert sich klar

zu machen, welche feine aber auch risikoreiche Instrumente unsere Sprache ist.: „Die Wunden, die die Zunge schlägt, sind schlimmer als die durch das Schwert“ – dieses arabische Sprichwort gilt nicht nur für groben Missbrauch von Worten. Es gilt immer auch dann, wenn wir durch unbedachten Sprachgebrauch unerschwellig Anderes transportieren, als wir eigentlich ausdrücken wollen.

### Unsere Erfahrungen bei der Umsetzung in Unterrichtspraxis

Für unsere Arbeit in der Schule ging es uns schon immer um die Frage, welche Bedingungen, Räume und Beziehungen brauchen Kinder um selbsttätig, und möglichst ungestört von äußeren Belehrungen und institutionellen Zwängen, lernen zu können. Unser Unterrichtsprojekt „Leichtigkeit und Gleichgewicht“ zeigte uns deutlich, dass es ein wesentlicher qualitativer Schritt ist, wenn wir für unsere Arbeit an der Schule SELBSTentwicklung ins Zentrum stellen.

### Das Unterrichtsprojekt „Leichtigkeit und Gleichgewicht“

Wir begannen mit einem Pilotprojekt im Schuljahr 2007/2008. Dabei interessierten uns die Fragen: Wie schnell kann das körperliche Gleichgewicht verbessert werden und wie wirkt sich die körperliche Balance auf andere Gleichgewichtsprozesse aus? Unabhängig von den Testergebnissen, die zeigen, dass jedes Kind sein körperliches Gleichgewichtsvermögen verbessert hat, egal von welchem Ausgangswert aus, sind die Freientexte von V. und N., die sie nach den Einheiten schrieben, bemerkenswert:

*„Bei diesen Übungen habe ich mich entspannen können. Ich habe gemerkt, wie mein Gehirn alles programmiert hat, es hat gelernt. Bei diesen Übungen habe ich mich ganz von selbst konzentriert. Ich habe gespürt, wie mein Körper etwas entdeckt hat, wie er sich an etwas erinnert hat. Er hat etwas entdeckt, etwas, das er vergessen hatte. Er verstand etwas. Doch was, weiß ich nicht, das muss ich erst herausfinden.“*  
V. 10.06.08 (10 Jahre)

*„Beim zweiten Mal bei den Übungen fiel es mir leichter, als beim ersten Mal. Nach den Übungen auf einem Bein zu stehen, fand ich das viel Spaß gemacht. Die anderen Übungen machen auch sehr viel Spaß. Danach nach allen Übungen, wo wir laufen mussten, fühlte ich mich federleicht und müde, aber dann haben wir ja noch ein Rennspiel gemacht.“*  
N. 15.06.08 (10 Jahre)



Im folgenden Schuljahr 2008/2009 starteten wir dann mit unserem Unterrichtsprojekt, das in einer unserer dritten Klassen durchgeführt wurde. Wir stellten dieses Schuljahr unter das Motto „Wir forschen“

## Forschen

Ausgehend von der Überlegung, dass der Kern unseres Selbst das Körper-Selbst ist und das soziale Selbst die – mit der zunehmenden Abgrenzung des Ich vom Nicht-Ich immer bedeutsamer werdende – Vermittlungs-Instanz zwischen Körper-Selbst und Außenwelt, lag es nahe, den Körper zum Ausgangspunkt des individuellen Forschungsprozesses zu machen, dessen Ergebnisse im sprachlichen Diskurs zum Träger des sozialen Lernprozesses werden.

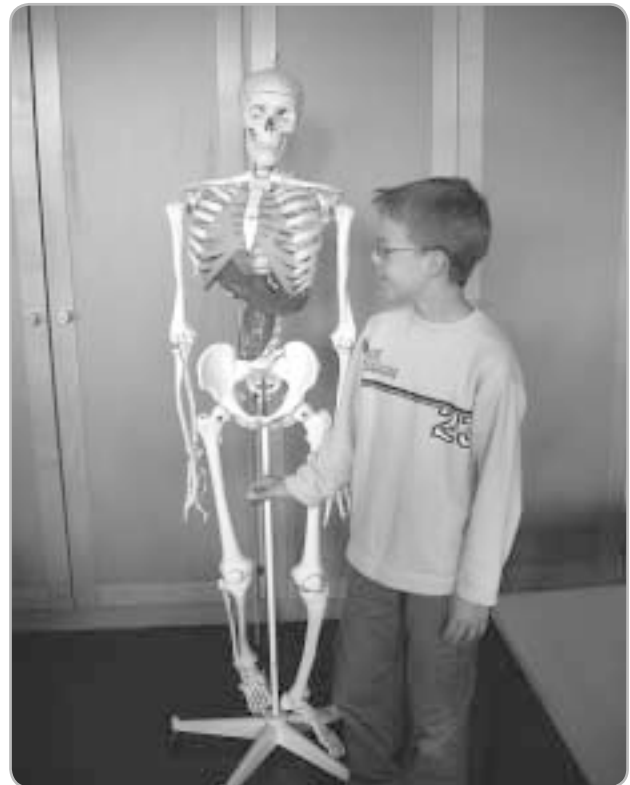
Im Zentrum des Forschungsprozesses stand deshalb das SELBST und seine Entwicklung. Also ging es im Unterricht um

- das Erforschen des eigenen Körpers sowie der Bezüge der Körperteile zueinander und zum Raum
- den sprachlichen Austausch als Gelegenheit, die im persönlichen SELBST-erForschungs-Prozess gewonnenen Erfahrungen und Einsichten in Sprache zu fassen und dabei zu verallgemeinern
- das Verhältnis von innerer und äußerer Wahrnehmung, und damit auch der Gleich-Berechtigung von Innensicht und Außensicht als einer der Grundvoraussetzungen für die Entwicklung der Fähigkeit nicht nur zur gewaltfreien Kommunikation, sondern zum wirklich herrschaftsfreien Diskurs

Eine wichtige, wenn nicht gar die Haupt-Rolle für das Abstrahieren der individuellen Körpererfahrung im Diskurs spielte „Fridolin“, unser Skelett. Wir konnten die im Forschungsprozess wichtig gewordenen Körperteile an ihm konkret benennen und zeigen. Dabei entwickelte sich u. a. das Bedürfnis, Fridolin ein bewegliches Zwerchfell – aus einer Plastiktüte und Hosengummizügen – einzubauen, um auch ihm Atmung zu ermöglichen und an seinem Beispiel besser erkennen zu können, was im eigenen Körper passiert. Aus diesem Prozess heraus entstand eine lebhaft und inzwischen permanent gewordene Auseinandersetzung mit Fragen zum Verhältnis zwischen innerer und äußerer Wahrnehmung.

Fridolins Anwesenheit im Klassenzimmer war auf vielfältige Weise von Bedeutung für die Klasse:

- Mal wurde er durch das Ziehen an der Schnur, die sein Zwerchfell betätigt, beatmet und dieser Vorgang genauestens beobachtet.
- Mal schlossen die Kinder im Mathematikunterricht Wetten ab, in welchem Körperteil er wie viel Knochen hat – so fanden sie z. B. heraus, dass die meisten Knochen in den Füßen und Händen sind.



- Bei Kreisgesprächen hielten immer wieder Kinder nebenher eine Hand von ihm und bewegten sie in ihrer eigenen Hand hin und her, er musste mit aufs Klassenfoto und wurde nur ungern an andere Klassen für deren Forschungszwecke ausgeliehen.

Spannend war auch, dass innerhalb unseres Projektes die Auswirkungen der Einheiten auf Zahnstellung und Gebiss durch eine Zahnärztin erforscht wurden. Sie machte vor Beginn der Einheiten (Oktober 08) und am Schuljahresende Kieferabdrücke. Die Abnahme der Abdrücke im Rahmen des Projekts war so interessant und auch mit soviel Spaß verbunden, dass selbst die Kinder, deren Eltern von größten Problemen beim Zahnarzt berichtet hatten (Würgen, Verweigerung...) aktiv und engagiert dabei waren. Als sie am Ende des Schuljahres ihre Abdrücke vom Oktober bekamen, verglichen sie diese sofort mit den neuen. Für uns war es erstaunlich, wie konkret sie dabei körperliche Veränderungen und Entwicklung wahrnehmen konnten.

## Stundenplan

Dass wir das Forschen selbst in den Mittelpunkt des Interesses gerückt hatten, ermöglichte es uns, das Projekt umfassend in den Unterricht und das Lernen einzubeziehen. Dafür war es auch wichtig, dass die Durchführung der Einheiten einen festen Platz im Stundenplan bekam. Die Benennung eines neuen Unterrichtsfachs „Leichtigkeit und Gleichgewicht“, was auch im Stundenplan so ausgewiesen wurde, weckte allein schon Neugier und Interesse, eine wichtige Bedingung für erfolgreiches Forschen.

Durch die ersten Erfahrungen mit dem Pilotprojekt waren wir uns sicher, dass es günstig ist, die Einheiten an den Beginn eines Schulvormittags zu legen. Die Beschäftigung mit dem eigenen Körper und seinen Möglichkeiten ist ein guter Start in einen Schultag und das Arbeiten danach verlief stets in einer ruhigen Atmosphäre. Die Kinder waren zufrieden und ausgeglichen und konnten dann auch im direkt folgenden Bereich Mathematik ihre Arbeit mit Leichtigkeit fortsetzen.

## Raum

Als Ort entschieden wir uns für das Klassenzimmer, nachdem wir Überlegungen bezüglich Turnhalle und Musikraum wieder verworfen hatten. Zwar mussten wir Tische und Stühle beiseite räumen, jedoch überwog für uns der Vorteil, die Einheiten in dem Raum zu machen, in dem der tägliche Unterricht stattfindet und die Klasse sich zuhause fühlt.



Weil wir Erwachsene mit eher unorganisierten Abläufen gerechnet hatten, probierten wir zu Beginn unterschiedliche Strategien für das Wegräumen der Tische und Stühle aus. Nachdem jeder verstanden hatte um was es geht, stellte sich heraus, dass solche Festlegungen und Rituale schon nach wenigen Wochen nicht mehr nötig waren. Immer kamen ein paar Kinder früher und ganz selbstverständlich begannen sie, ohne Aufforderung oder spezielle Dienste, den Raum vorzubereiten. Das Wegräumen und Wiederherstellen des „normalen“ Unterrichtsraums ging so selbstverständlich Hand in Hand, dass es keiner Vorgaben brauchte. An solchen Details konnten wir auch spüren, wie wichtig den Kindern „Leichtigkeit und Gleichgewicht“ war.

## „Lage-Plan“

Als wichtig stellte sich jedoch heraus, einen „Lageplan“ zu überlegen. Dieser Plan hing im Klassenzimmer aus und jedes Kind hatte seinen festen Platz. Die Überlegungen wurden unter dem Gesichtspunkt, einen ruhigen

störungsfreien Platz für jedes Kind zu finden, gemacht. Dank der guten Vorbereitung musste dieser Plan im Laufe des Schuljahres nur noch geringfügig verändert werden.



## Grund-Ausstattung

Wir schafften spezielle, abwaschbare, dünne Matten an, die die Kinder leicht zusammenrollen konnten und kleine Kissen. Beides wurde im Klassenzimmer in einem Regal deponiert und war so jederzeit schnell verfügbar.

Inzwischen haben wir gemeinsam mit einem Hersteller eine spezifische Lösung für unsere Zwecke entwickelt, die wir seit Beginn dieses Schuljahres einsetzen. Auf einer entsprechend vorbereiteten Matte kann jeder Schüler mit zwei Handgriffen seine eigene Auflage befestigen. Damit sind nicht nur Handhabbarkeit und Hygiene gleichermaßen gewährleistet – mit Hilfe einer fahrbaren Aufbewahrungsmöglichkeit für Matten und Kissen kann jetzt ein Set leicht auch für mehrere Klassen benutzt werden, was sich finanziell günstig bemerkbar macht.





## Elternarbeit

Den Eltern wurde das Projekt an einem Elternabend vorgestellt. Es war uns wichtig, dass die Eltern die Zielsetzungen und die Bedeutung des Projekts verstehen. Um sie direkt zu beteiligen ermöglichten wir ihnen – während der ersten konzentrierten Phase (8 Wochen) wöchentlich, ab dem 2. Schulhalbjahr vierzehntägig – abends im Klassenzimmer ihrer Kinder die jeweils letzten beiden Unterrichtseinheiten, die wir mit ihren Kindern durchgeführt hatten, „am eigenen Leib“ zu erfahren. So hatten sie zum ersten Mal ein Schuljahr vor sich, in dem sie auf die selbe Weise die selben Inhalte lernen durften wie ihre Kinder. An diesem ersten Elternabend gaben uns alle Eltern auch ihr Einverständnis für die Tests im ersten Schulhalbjahr und die Durchführung der Kieferabdrücke für die kieferorthopädischen Fragestellungen.

An einem zweiten Elternabend tauschten wir mit den Eltern Erfahrungen und Beobachtungen aus. Wir bekamen wichtige Rückmeldungen, wie unser Projekt ins Elternhaus, auf Gespräche und familiäre Begegnungen und Beziehungen ausstrahlt. Auch bei vielen Elterngesprächen im Laufe des Schuljahres waren das Projekt und die Einheiten Thema für Rückmeldungen und Fragen der Eltern. Viele Eltern erkannten schon bald die Bedeutung des Projektes und konnten es nicht nur auf verschiedenen Ebenen mit der Entwicklung ihrer Kinder, sondern auch mit Veränderungen bei sich selbst und in ihrem Umgang mit ihren Kindern in Verbindung bringen. So wurden die Gespräche an den gemeinsamen Abenden zunehmend auch für sehr persönliche, pädagogische und andere „Lebens“-Fragen genutzt.

## Entwicklungsprozesse

Wenn Entwicklung der „rote Faden“ ist, bedeutet dies ein grundsätzliches Umdenken in der Schule: Weg von der Sichtweise, dass Lehrer verschiedene Inhalte im Curriculum unterbringen müssen, weg von den Klagen über die zu große „Stofffülle“, hin zu der Auffassung, dass Kinder die Möglichkeit bekommen, ihre grundlegenden Fähigkeiten zu verbessern und weiterzuentwickeln, statt immer mehr einzelne Fertigkeiten (oft mühsam) zu erwerben. Für die Entwicklung unserer schulischen Arbeit war diese Einsicht und ihre Umsetzung durch das Projekt wesentlich.

## Adler steigen keine Treppen

Dieser Text von Freinet war für mein Verständnis von Lernprozessen schon lange grundlegend gewesen. Deutlicher als in unserem Schulprojekt hätte ich nicht erleben können, was es bedeutet, wenn „die Adler tatsächlich mit den Flügeln schlagen und keine Treppenstufen gehen“, und wie irritierend es sein kann, wenn Erwartung und Wirklichkeit nicht übereinstimmen.

### Adler steigen keine Treppen<sup>1</sup>

Der Pädagoge hatte seine Methode aufs genaueste ausgearbeitet; er hatte – so sagte er – ganz wissenschaftlich die Treppe gebaut, die zu den verschiedenen Etagen des Wissens führt; mit vielen Versuchen hatte er die Höhe der Stufen ermittelt, um sie der normalen Leistungsfähigkeit kindlicher Beine anzupassen; da und dort hatte er einen Treppenabsatz zum Atemholen eingebaut und an einem bequemen Geländer konnten die Anfänger sich festhalten.

Und wie er fluchte, dieser Pädagoge! Nicht etwa auf die Treppe, die ja offensichtlich mit Klugheit ersonnen und erbaut worden war, sondern auf die Kinder, die kein Gefühl für seine Fürsorge zu haben schienen.

Er fluchte aus folgendem Grund: solange er dabei stand, um die methodische Nutzung dieser Treppe zu beobachten, wie Stufe um Stufe emporgeschritten wurde, an den Absätzen ausgeruht und sich an dem Geländer festgehalten wurde, da lief alles ganz normal ab. Aber kaum war er für einen Augenblick nicht da: sofort herrschten Chaos und Katastrophe! Nur diejenigen, die von der Schule schon genügend autoritär geprägt waren, stiegen methodisch Stufe um Stufe, sich am Geländer festhaltend, auf dem Absatz verschnaufend, weiter die Treppe hoch – wie Schäferhunde, die ihr Leben lang darauf dressiert wurden, passiv ihrem Herrn zu gehorchen, und die es aufgegeben haben, ihrem Hunderhythmus zu folgen, der durch Dickichte bricht und Pfade überschreitet.

Die Kinderhorde besann sich auf ihre Instinkte und fand ihre Bedürfnisse wieder: eines bezwang die Treppe genial auf allen Vieren; ein anderes nahm mit Schwung zwei Stufen auf einmal und ließ die Absätze aus; es gab sogar welche, die versuchten, rückwärts die Treppe hinaufzusteigen und die es darin wirklich zu einer gewissen Meisterschaft brachten.

Die meisten aber fanden – und das ist ein nicht zu fassendes Paradoxon – dass die Treppe ihnen zu wenig Abenteuer und Reize bot. Sie rasten um das Haus, kletterten die Regenrinne hoch, stiegen über Balustraden und erreichten das Dach in einer Rekordzeit, besser und schneller als über die sogenannte methodische Treppe; einmal oben angelangt, rutschten sie das Treppengeländer runter ... um den abenteuerlichen Aufstieg noch einmal zu wagen. Der Pädagoge macht Jagd auf die Personen, die sich weigern, die von ihm für normal gehaltenen Wege zu benutzen. Hat er sich wohl einmal gefragt, ob nicht zufällig seine Wissenschaft von der Treppe eine falsche Wissenschaft sein könnte, und ob es nicht schnellere und zuträglichere Wege gäbe, auf denen auch gehüpft und gesprungen werden könnte; ob es nicht, nach dem Bild Victor Hugos, eine Pädagogik für Adler geben könnte, die keine Treppen steigen, um nach oben zu kommen?

### Richtig – Falsch

...  
*und wie immer können meine Fragen dich wieder begleiten auf diesem Weg – niemand wird dir dabei etwas vorgeben, niemand wird dich bei deiner Beschäftigung mit dir und deinen Möglichkeiten stören*  
 ...“

So lautet einer der „Kernsätze“ aus der Einleitung zu jeder der Bewegungs-Einheiten. Die Kinder fanden es zunächst ungewohnt, dass sie sich in „ihrem Raum“ ungestört mit sich beschäftigen durften, entweder den Angeboten nachgehen konnten oder auch etwas anderes tun. Die Kategorien richtig und falsch, wie sie so oft in der Schule das Lernen einengen und begrenzen, gab es bei der Beschäftigung mit den Bewegungsvorschlägen nicht. Deshalb werden die Kinder auch nie „korrigiert“ – stattdessen erforscht jedes Einzelne seine jeweils aktuellen Möglichkeiten mit den Bewegungsvorschlägen umzugehen.

Indem sie Begriffe wie Üben, Trainieren oder Anstrengung an Stelle von Neugier, Forschen und Ausprobieren setzt, Polaritäten wie Richtig oder Falsch einführt, projiziert die Erwachsenenwelt – bei weitem nicht nur die Schule – eine Vorstellung von Versagen auf der Seite der Kinder, die letztlich nicht mehr ist, als ein Spiegelbild ihres eigenen beschränkten Vorstellungsvermögens und ihrer Ignoranz gegenüber der fast grenzenlosen Lernfä-

higkeit und Lernbereitschaft von Kindern. Wer jemals diese schiere Neugier, den unstillbaren Wissensdurst und den fast nicht zu bremsenden Tatendrang von Kindern beobachtet hat, muss sich fragen, warum soviel Aufwand betrieben wird, genau diese Eigenschaften so lange zu „kultivieren“, bis sie fast nicht mehr zu erkennen sind.

### SELBSTachtung ...

Wenn wir von SELBSTachtung reden, dann in einem doppelten Sinn: Achtsamkeit im Umgang mit sich selbst, wie es im Laufe der Bewegungseinheiten immer selbstverständlicher wird – und die Entwicklung von Achtung im Sinne von Respekt sich und dem eigenen SELBST gegenüber. Wer sich und seine Ich-Grenzen kennt, kann sich klar in Bezug zu seiner Umwelt setzen und ist damit auch in der Lage, seine eigenen Fähigkeiten und seine eigene Situation realistisch und angemessen einzuschätzen.

Bei einem Mädchen in unserer Klasse konnten wir beispielsweise eine solche Entwicklung beobachten. Vom Arzt hat sie die Diagnose ADHS. Zu Beginn ihrer Schulzeit bei uns war es für sie schwierig, eine Aufgabe zu beginnen und sich mit den Anforderungen zu beschäftigen. Es war schwer für sie, sich einzulassen. Anfangs zeigte sie Vermeidungsverhalten und äußerte Ängste, die sich allgemein auf den Schulbesuch bezogen. Es fiel ihr auch schwer, Beziehungen zu anderen Kindern aufzunehmen.

Inzwischen kann sie ihre eigene Entwicklung als Prozess beschreiben. In diesem Prozess konnte sie tragfähige Beziehungen knüpfen und sie ist nun sogar in der Lage, eine Prüfung fertig zu schreiben, sich mit den darin gestellten Anforderungen zu beschäftigen und Lösungen zu finden. Auch bei Anforderungen, die sie gefühlsmäßig stark beanspruchen und noch immer Ängste auslösen, nimmt sie Kontakt mit uns auf, sucht Beratung und Unterstützung bei der Suche nach Lösungen, die sie dann selbst für sich findet.

### ... und die Achtung des Anderen:

Die Entwicklung von Achtsamkeit & Respekt für sich und den eigenen Organismus ist unverzichtbare Voraussetzung für Achtung und Respekt dem anderen, ja jedem lebenden Wesen gegenüber. Nach unseren bisherigen Erfahrungen können wir davon ausgehen, dass auf diese Weise, im Laufe dieser Art von SELBST-erforschungs-Prozess, tatsächlich auch all das erworben werden kann, was notwendig ist, um ausreichende SELBSTachtung als Basis für SELBST-Respekt und die Achtung anderen Lebens zu entwickeln.

Dies gilt für pädagogische und/oder (psycho-)therapeutische Ansätze und Strategien, inner- oder außerhalb von Schule und Unterricht, wie schon oben angesprochen gleichermaßen. Für die durch unsere Vorgehensweise initiierten Prozesse sind sie mehr als nur „flankierende

Maßnahmen“, die ihr eigenes Potenzial erst durch die Hinzunahme des Körpers entfalten können – sie tragen ihrerseits dazu bei, das, was auf grundlegender Ebene durch diese Form von SELBSTentwicklung mit einem Fundament versehen wird, zu einem tragfähigen Gebäude zu machen.

In diesem Sinne sind wir überzeugt, dass unsere Denk- und Arbeitsweise einen wichtigen Beitrag zur Entwicklung und Stärkung klarer und belastbarer Persönlichkeiten leisten kann, und damit für viele Kinder und Jugendliche zur wesentlichen Hilfe für das Gelingen des oft so schwierigen Balance-Akts auf dem schmalen Grat zwischen Gesundheit und Krankheit in dem weiten Raum zwischen Selbstbeschädigung und der Beschädigung anderer werden.

### Die Wirkung der Sprache

Auf der sprachlichen Ebene waren für die Kinder die wiederkehrenden, vertrauten Formulierungen für das Lernen und Verstehen wesentlich. Viele Fachleute können sich nicht vorstellen, dass diese sorgfältige Sprache, die ebenso anspruchsvolle wie „besondere“ Wörter und Formulierungen enthält, für manche Kinder überhaupt verständlich sein kann. Dennoch zeigte sich schon bald, dass sie für sich eine Idee bekamen, was gemeint sein könnte.

Natürlich war es wichtig, ihnen die Möglichkeit zu geben, Bedeutungen zu erfragen und gemeinsam zu analysieren. Dank der Vielfalt an Begriffen, die sie handelnd umsetzen konnten, erweiterten sie ihre sprachlichen Fähigkeiten immens. Inzwischen können sie schon kleinste sprachliche Veränderungen wahrnehmen, reagieren darauf und freuen sich darüber. Schöner kann sich nicht zeigen, dass Sprache symbolische Interaktion, Kommunikation über konkretes Handeln ist, und dass Bewusstheit auf der Handlungsebene und Sprachkompetenz untrennbar miteinander verbunden sind.

Auffallend war die sprachliche Entwicklung auch bei Gesprächen im Klassenrat. Die Kinder können ihre Bedürfnisse, Gefühle und Gedanken inzwischen sehr präzise ausdrücken. Sie sprechen Konflikte konstruktiv, direkt und offen an, ohne dabei das andere Kind zu verletzen. Sie erkennen verschiedene Sichtweisen an, ohne gleich in den Kategorien „richtig-falsch“ zu urteilen. Stillen und unsicheren Kinder gelingt es vor der Gruppe mit klarer, fester Stimme zu sprechen, sich Gehör zu verschaffen und Inhalte zu präsentieren.

### Mathematik

Zwar können wir in diesem Rahmen nicht alle Bereiche einzeln aufzählen, wollen aber doch zeigen, dass sich unsere Ausgangshypothese selbst in einem Fach wie Mathematik bestätigen ließ.

Indem die Kinder eine innere Vorstellung von ihrem Körper entwickeln können, entwickelt sich offensichtlich auch ihr räumliches Vorstellungsvermögen. Der Wechsel zwischen verschiedenen Bewegungen in derselben Lage sowie derselben Bewegung in unterschiedlichen Lagen, hilft ihnen, verschiedene Beziehungen zum Raum zu entdecken und zu erfahren.

Die Entwicklung von Invarianz, gleichzeitige Wahrnehmung des Verhältnisses der Körperteile zueinander zum Raum und zur Schwerkraft, ordnet Strukturen und schafft Sicherheit. Der Vorschlag, sich Bewegungsrichtung und Lage im Raum bildhaft anhand eines Zifferblatts vorzustellen und damit zu experimentieren, schafft eine innere Vorstellung von der Uhr, die ihnen die Orientierung im Alltag erleichtert, eine Fertigkeit vorbereitet und ihnen gleichzeitig eine ganz neue zeitliche Dimension eröffnet, die in Bezug zum Raum steht. Auch hier steht die Entwicklung grundlegender Fähigkeiten im Vordergrund und nicht, wie so oft in Mathematik, die Rechenfertigkeit, die häufig als ausschließlicher Lerninhalt „beigebracht“ wird und manche Kinder überfordert, weil die zugrundeliegende Erfahrung fehlt.

In Prozessen zu denken, statt Ergebnisse erreichen zu wollen, war die entscheidende Veränderung. Dazu gehört auch die Fähigkeit, den Prozess zu beobachten, Entwicklung und Zusammenhänge überhaupt zu sehen, zu beobachten ohne zu bewerten, zu lernen sich von den Kategorien richtig oder falsch zu verabschieden und statt dessen Entwicklungsverläufe zu sehen. So wird Schule zu einem Ort an dem alle Beteiligten aus der Vielfalt der Lernmöglichkeiten jeweils diejenigen nutzen können, die für die eigene Entwicklung momentan vorrangig sind.

### Das SELBSTentwicklungs-Angebot für die Eltern

Die Entscheidung, den Eltern die selben Unterrichtsinhalte im Klassenzimmer ihrer Kinder anzubieten, erwies sich als einer der besten Schritte des Projekts. Zunächst stand das körperliche und persönliche Wohlbefinden im Vordergrund. Die Gelegenheit, sich einen ganzen Abend durch die Beschäftigung mit Bewegung nur mit sich selbst zu befassen, war offensichtlich interessant, erholsam und wohltuend. Das Nachlassen der Grundspannung im eigenen Körper – manchmal auch die Entdeckung, wie viel muskuläre Anspannung sich aufgebaut hatte –, die Weiterentwicklung der Selbstwahrnehmung, mehr Beweglichkeit und innere Ruhe wurde von allen Teilnehmerinnen berichtet.

Da von Anfang an immer wieder erklärt wurde, wie diese Arbeitsweise funktioniert und wie manche unterschiedlichen körperlichen und mentalen Auswirkungen zu verstehen sind – das es z. B. nicht nur in Ordnung, sondern sehr hilfreich sein kann, wenn man „mit den Gedanken ganz

woanders war und gar nicht mehr bewusst mitgekriegt“ hat ..., genauso wie es gut sein kann, sich die ganze Zeit sehr aufmerksam mit Bewegung zu beschäftigen, weil beides zeigt, wie sehr sich der Mensch im Moment auf seine Entwicklung einlässt – beteiligten sich alle lebhaft am Austausch über die eigenen Erfahrungen.

Neben körperbezogenen Fragestellungen konnte sich das z. B. auf Themen wie Lernen, Üben, Hausaufgaben, etc. beziehen oder auf Fragen des grundsätzlichen sozialen Umgangs mit sich und in der Familie.

Dabei zeigte sich, wie bedeutsam die unmittelbare körperliche Erfahrung ist, um weiterreichende Entwicklungsthemen, die auf die eine oder andere Weise mit ihr in Zusammenhang stehen, anzugehen.

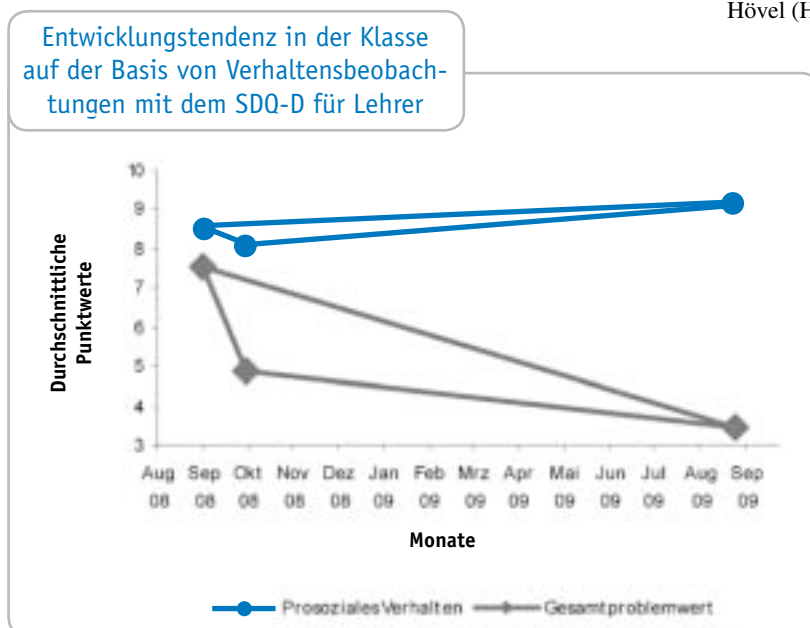
Das Vertrauen, das sich in diesem Prozess entwickelte, übertrug sich auch auf den grundsätzlichen Umgang mit Schule und den beteiligten Lehrern. Diese Entwicklung ist so hilfreich, dass wir das Angebot auch über die Projektphase hinaus aufrechterhalten und auf alle Eltern ausdehnen wollen.

## Ein paar statistisch erfassbare Ergebnisse

### Entwicklung des Sozialverhaltens

Im Gesamtüberblick zeigt sich folgende Entwicklungstendenz::

- Der Durchschnittswert in der Klasse für „Prosoziales Verhalten“ liegt nah am Maximum der Fragebogenskala und nimmt weiter zu.
- Der durchschnittliche „Gesamtproblemwert“ liegt im unteren Normalbereich und nimmt weiter ab.



Grafik: Werte für prosoziales Verhalten steigen, Problemwerte sinken

Die Verhaltensbeobachtungen zeigen eine sehr klare Tendenz zur Abnahme von Schwierigkeiten und Weiterentwicklung des Sozialverhaltens. Der durchschnittliche Wert für „Prosoziales Verhalten“ ist von 8,6 auf 9,3 Punkte um 0,7 Punkte (8,1%) gestiegen, der durchschnittliche „GPW“ ist um 4,04 Punkte (>53,7%) gesunken. Am Ende des dritten Schuljahres wird bei allen Kindern ein gut entwickeltes „Prosoziales Verhalten“ beobachtet. 68% aller Kinder wird sogar die Höchstpunktzahl 10 gegeben.

### Abnahme der Verhaltensschwierigkeiten:

Der „Gesamtproblemwert“ (GPW) ist zu allen Befragungszeitpunkten niedriger als der für „Prosoziales Verhalten“. Die Durchschnittswerte sinken von 7,25 (Ende Klasse 2) bzw. 4,88 (Beginn Klasse 3) auf 3,48 am Schuljahresende der dritten Klasse.

### Bedeutung der sog. Hyperaktivität

Am Ende des 2. Schuljahres wurden nach den Beobachtungen der abgebenden Lehrerinnen 5 Jungen und 1 Mädchen (24%) als hyperaktiv eingestuft – 2 davon seien im Grenzbereich zur Hyperaktivität. Nach den Beobachtungen zu Schuljahresbeginn wurden von diesen 6 Kindern noch ein Junge und ein Mädchen so eingeordnet. Zum Ende des 3. Schuljahres schätzte die derzeitige Lehrerin noch 1 Kind M. als im Grenzbereich zur Hyperaktivität angesiedelt ein, wobei die Entwicklung im Laufe des Schuljahres und des Projekts sehr bemerkenswert und bedeutsam positiv ist.

### Anmerkung

<sup>1</sup> Aus: Celestin Freinet: Die Sprüche des Mathieu (les dits de Mathieu), 1967; Nachgedruckt in: Jochen Hering und Walter Hövel (Hrsg): Immer noch der Zeit voraus. Kindheit, Schule und Gesellschaft aus dem Blickwinkel der Freinet-Pädagogik. Pädagogik – Kooperative e. V. (jetzt Freinet-Kooperative e. V.). Bremen, 2. Auflage 1999.

Dipl.-Psych. Martin Busch  
 mb@b-b-b.ws  
 Dipl.-Päd. Ulrike Schiller  
 schinderschiller@gmx.de  
 Grundschule Pattonville

## Welche Wege gehen Hauptschüler? Eine Untersuchung realisierter Anschlussoptionen von vier Hauptschulklassen in Baden-Württemberg

### Diskussion Hauptschule

In den vergangenen Jahren, besonders aber unter dem Einfluss der Befunde aus internationalen Vergleichsstudien, wurde die Schulform Hauptschule beständig diskutiert. Die neueren Ergebnisse konnten viel dazu beitragen, die Stärken und Schwächen des mehrgliedrigen Schulsystems zu analysieren (vgl. Trautwein/Baumert/Maaz 2007, 9) und die wissenschaftliche Diskussion, welche jahrzehntelang vor allem von kritischen Analysen geprägt war (vgl. Bohl u. a. 2003, 8), zu bereichern. Die seither wiederbelebte öffentliche Debatte wird ebenso von politischen Argumenten durchzogen, die teilweise der wissenschaftlichen Diskussion auf-ruhen, teilweise ihr entgegenstehen. So verwundert es nicht, dass Argumente zu Schulart und Bildungsgang „Hauptschule“ in den verschiedenen Diskurskontexten zahlreich vorliegen und zuweilen auch undifferenziert über die höchst unterschiedlichen Ausprägungen in den Bundesländern hinweg postuliert werden. Die Hauptschule oszilliert dabei im Spannungsfeld zwischen ernst zu nehmender Schulform im gegliederten Schulwesen, welche die Selbstwirksamkeitsüberzeugungen und die Interessenentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler positiv zu beeinflussen vermag (Trautwein/Baumert/Maaz 2007, 7) und einer „Restschule“, die schon vorab mit einem Nachruf bedacht wird (Rösner 2007, 22). In dieser spannungsgeladenen Diskussion ist auffallend, dass Befunde zum Verbleib der Schülerinnen und Schüler, die Aussagen über deren schulische Anschlussoptionen ermöglichen und damit Schlüsse auf ihre gesellschaftliche Partizipation erlauben, kaum aufzufinden sind. Über die realisierten Wege der Schülerinnen und Schüler, die schulische und berufliche Anteile changierend enthalten können, liegt kaum Wissen vor. Sie stellen jedoch deshalb ein großes Desiderat dar, weil die in ihnen enthaltenen Ergebnisse postulierte Auffassungen der Debatte zu fundieren vermögen, beispielsweise diese, dass 56 Prozent der Hauptschülerinnen und Hauptschüler am Ende der Schulzeit nicht über hinreichende Lesekompetenz verfügen und hinsichtlich gesellschaftlicher und beruflicher Integration stark risikobehaftet sind (Tillmann 2003, 19). Auch die häufig aufzufindende prozentuale Quote von etwa 10 Prozent nicht erreichter Abschlüsse an den Hauptschulen (z. B.

Leschinsky 2008, 397) stellt eine Verallgemeinerung dar, die für einzelne Bundesländer gesondert betrachtet werden muss. Befunde über den Verbleib der Schüler und ihre realisierten beruflichen und schulischen Wege, ermöglichen es, die Diskussion um die Hauptschule aus der Perspektive ihrer Wirksamkeit hinsichtlich möglicher Wege zu führen. Wie ist es also um den Verbleib dieser Hauptschülerinnen und Hauptschülern bestellt?

Der Artikel berichtet von einer Untersuchung realisierter Anschlussoptionen der Schülerinnen und Schüler mit besonderer Akzentuierung ihrer gewählten schulischen und beruflichen Wege an der Hauptschule. Er entstammt den gemeinsamen Bemühungen der Schulleitung einer ländlichen zweizügigen Hauptschule und des kommunalen Jugendreferats, das eng mit der Schule kooperiert und auch Patenschaftsprogramme im Bereich der Berufswahl initiiert unter beigezogener wissenschaftlicher Begleitung. Die kleine Arbeit fragt im Kern nach dem Verbleib und den realisierten Wegen der Hauptschülerinnen und Hauptschüler aus den Abschlussjahrgängen 2001 und 2003. Im Folgenden werden hierzu die möglichen Anschlussoptionen an die Schule und sich daraus ergebende Fragen kurz skizziert, anschließend folgt die knappe Schilderung der kleinen Studie und ihrer Datenerhebung. Die Ergebnisse bilden sodann den Hauptteil des Artikels, ein Fazit schließt ihn ab.

### Vertikale Anschlussoptionen

Ein strukturbestimmendes Merkmal des dreigliedrigen baden-württembergischen Schulsystems stellen ausgebaute vertikale Anschlussoptionen im Anschluss an die gegliederte Sekundarstufe I dar. Den Schülerinnen und Schülern stehen nach der 9. Jahrgangsstufe der Hauptschule, die von ca. 25 bis 30 Prozent eines Jahrgangs besucht wird, sowohl berufliche als auch schulische Wege offen. Über 400 definierte Ausbildungsberufe bieten zumindest die theoretische Möglichkeit, sich für eine Ausbildung im Dualen System zu bewerben. Faktisch herrscht für Absolventen eine eingeschränkte Auswahl, die auch geschlechtsspezifisch differiert, vor. Hier bleibt zuerst zu fragen, welche Ausbildungsberufe Schülerinnen und Schüler tatsächlich nach der Schule

zu ergreifen vermögen. Viele Schüler streben jedoch den Mittleren Bildungsabschluss zur Verbesserung ihrer Chancen an. Im Bundesland BW wird zunehmend die Entkopplung von Schulart und Abschluss forciert, deshalb können die Schülerinnen und Schüler den Mittleren Abschluss über drei verschiedene Wege anvisieren: Der Besuch der einjährigen Werkrealschule („9+1“), der an bestimmte Voraussetzungen gebunden ist, ermöglicht es, die Mittlere Reife in einem Jahr – als 10. Schuljahr an einer Hauptschule – zu absolvieren. Die zweijährigen Berufsfachschulen („9+2“) dagegen ermöglichen den Mittleren Bildungsabschluss gekoppelt mit relevanten Kenntnissen in Berufsfeldern in zwei Jahren im beruflichen Schulwesen zu absolvieren. Schließlich gibt es auch die Möglichkeit, den Mittleren Bildungsabschluss über gute Leistungen in einer Ausbildung des Dualen Systems zu erwerben und darauf aufzubauen („9+3“). Daraus resultieren die Fragen, in welchen Optionen und mit welcher quantitativen Ausprägung eines Jahrgangs die Schülerinnen und Schüler den Mittleren Bildungsabschluss erwerben. Weiterhin sind die gewählten Wege in ihrem Aufbau von schulischen und beruflichen Abschnitten von Interesse.

## Untersuchungsdesign

Die Untersuchung wurde an einer zweizügigen Hauptschule im ländlich geprägten Gebiet Baden-Württembergs durchgeführt. Ihr Ziel war wie erwähnt, Daten von realisierten Wegen der Absolventen zu gewinnen, die sowohl erste Befunde beinhalten sollten als auch für eine standardisierte Befragung mit größerer Stichprobe als Ausgangspunkt für die weitere Arbeit dienen konnten. Im Mittelpunkt standen Entlassschüler des Jahrgangs 2001 und 2003. Beide Jahrgänge umfassen zusammen 71 Abgänger, wobei 33 Abgänger auf den Abschlussjahrgang 2001 und 38 Abgänger auf den Abschlussjahrgang 2003 entfallen. Die Wahl dieser Jahrgänge erfolgte mit dem doppelten Ziel, einerseits noch vorhandene Kontakte zu den Schülerinnen und Schülern von Schule und Jugendreferat aufgrund des verhältnismäßig nahen Zeitabstands zur Schulentlassung (6 bzw. 8 Jahre) zu nutzen, gleichzeitig aber einen solchen Abstand zu wählen, der die Kennzeichnung optionaler Wege, besonders auch in ihrem Aufbau, ermöglicht. Die Untersuchung beruht auf Gesprächen, die von den Unterzeichnenden mit den Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel geführt wurden, Informationen zu deren Verbleib zu gewinnen. Über den Zweck der informellen Fragen wurden die Schüler in Kennt-

nis gesetzt. Informationen interviewter Schüler über beschrittene Wege, Schulen und Tätigkeiten ihrer Mitschüler, die nicht mehr erreichbar waren, wurden geprüft und flossen, sofern sie glaubhaft waren, in die Daten ein. Zum Verbleib einiger weniger Schüler konnten keine Informationen gewonnen werden; diese sind in den Ergebnissen gekennzeichnet. Die räumliche Lage, aus der die Schüler kommen, ermöglicht es ihnen, mit öffentlichen Verkehrsmitteln infrastrukturstarke Gebiete mit großen und mittelständischen Betrieben wie z. B. den mittleren Neckarraum ebenso zu erreichen wie die potenziellen schulischen Anschlussoptionen in den naheliegenden Regionalzentren.

## Befunde und Ergebnisse

Zu den Befunden: Vorab war die Frage von Bedeutung, wie viele Abgänger aus beiden Jahrgängen den Hauptschulabschluss nicht erwerben konnten. Die Schulstatistik weist hier drei Abgänger aus, die in den Abschlussjahrgängen 2001 und 2003 das Abschlussziel nicht erreichten. Ein Blick über die Schulstatistik der Jahre 2000 bis 2008 kann ergänzend aufweisen, dass von insgesamt 352 Schülern lediglich sieben das Abschlussziel nicht erreichen konnten, dies entspricht einer Quote von unter zwei Prozent.

Weiterhin war zu fragen, in welchen Bereichen die Abgänger der Schule – hier undifferenziert für beide Jahrgänge – derzeit tätig sind. Die Tabelle stellt den Verbleib der Schülerinnen und Schüler zum Zeitpunkt der Befragung dar:

Von den 71 Schülern insgesamt war vor dem Hintergrund der verfügbaren Informationen der Großteil mit 49 Schülern in einem beruflichen Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis anzutreffen, vier Schüler waren als Wehrdienstleistende oder als Soldat auf Zeit bei der Bundeswehr, weitere vier Schüler besuchten weiterführende Schulen, zwei von diesen studierten an Fachhochschulen in Baden-Württemberg. Vier Schüler gehen keiner Beschäftigung oder einem Schulbesuch nach; die Gründe hierfür können nicht angeführt wer-

**Tabelle 1: Verbleib der 71 Schülerinnen und Schüler 6 bzw. 8 Jahre nach Schulentlassung**

Berufliches Ausbildungs- oder Beschäftigungsverhältnis	49	<b>71</b>
Wehrdienstleistend oder Soldat auf Zeit	4	
Studium oder weiterführende Schule	4	
Keine Beschäftigung / kein Schulbesuch	4	
Nicht zu ermitteln, da nicht aufzufinden oder verzogen	10	
<b>Insgesamt</b>		



den. Von den restlichen Schülern gingen vier keiner Tätigkeit nach oder nahmen keine schulische Weiterbildung wahr. 10 der 71 Schüler waren in ihren gewählten optionalen Anschlusswegen nicht zu ermitteln.

Bezüglich der großen Gruppe von Schülern, die in einem Beschäftigungsverhältnis standen, war nachfolgend präzisierend zu fragen, in welchen Branchen sich diese Beschäftigungsverhältnisse gestalten. Die hier vorliegende Unterscheidung wurde eigens getroffen und ist nicht gängigen Differenzierungen, wie sie beispielsweise von den Arbeitsagenturen vorliegen, verpflichtet:

Die größte Gruppe der Schüler ist in der Industrie, vorwiegend in gewerblich-technischen Berufen anzutreffen (16 Schüler). Ebenfalls eine größere Gruppe, wenngleich in absoluten Zahlen geringer, ist in kaufmännischen Berufen oder an Büroarbeitsplätzen tätig bzw. dort in Ausbildung (11 Schüler). Im Einzelhandel sind sieben Schüler anzutreffen. Sechs Schüler sind im Handwerk arbeitend, ebenso viele im Feld „Soziale Berufe, Pflege und Gesundheit“; ein Schüler ist als Selbstständiger tä-

tig. Insgesamt verweisen die Befunde auf eine gewisse Variationsbreite der ergriffenen Berufe, deren Qualität in Nachfolgeuntersuchungen im Vergleich der 400 definierten mit den tatsächlich ergriffenen Ausbildungsberufen noch zu prüfen ist.

Von weiterer Bedeutung war, wie viele Schüler nach der Hauptschule den Realschulabschluss erwerben wollen und auf welchen Wegen sie diese Option realisieren. Die drei in Baden-Württemberg möglichen Wege wurden eingangs knapp skizziert. In der Tabelle sind die Ergebnisse ersichtlich:

Nur ein Schüler der beiden Jahrgänge besuchte die Werkrealschule („9+1“). Hier liegen landesweite Statistiken vor, die besagen, dass 15 Prozent eines Jahrgangs derzeit in Baden-Württemberg auf die Werkrealschulen überwechseln. Die weitaus größte Gruppe der befragten Schüler realisiert die mittlere Reife über die zweijährigen Berufsfachschulen. Hier kommt vor allem mit einem Anteil von 18 Schülern die kaufmännische Berufsfachschule in den Blick, die als „Wirtschaftschule“

einen traditionellen Aufbau auf dem Hauptschulabschluss darstellt. Vier Schüler besuchen die gewerblich-technische Berufsfachschule. Schwierig war es, Angaben über realisierte Mittlere Bildungsabschlüsse zu gewinnen, die im Rahmen der Berufsausbildung gewonnen werden konnten. Hier liegen in drei Einzelfällen Informationen vor, der tatsächliche Anteil dürfte aber darüber liegen.

Insgesamt ergibt sich aus den Daten der Befund, dass knapp zwei Fünftel einen Mittleren Bildungsabschluss über die drei skizzierten vertikalen Anschlussoptionen anstrebten. Unterstellt man, dass aufgrund fehlender Daten für den

Mittleren Abschluss aus Ausbildungen mehr Realschulabschlüsse erworben wurden als die Zahlen aufweisen, kann die Vermutung gewagt werden, dass gut die Hälfte der Hauptschüler in den drei verschiedenen Wegen einen Mittleren Bildungsabschluss realisierte. Darauf aufbauend haben zwei Schüler die Fachhochschulreife erworben und studieren, ein Schüler besitzt die formale Studiemöglichkeit über den Erwerb des beruflichen Meistertitels. Bezüglich der Qualität dieser Mittleren Bildungsabschlüsse

**Tabelle 2: In welcher Branche sind die Schüler nach 6 bzw. 8 Jahren nach Abgang tätig:**

Branche/Bereich	Anzahl	Summe
Industrie (blue collar jobs)	16	49 (von 71)
Kaufmännische Berufe (white collar jobs)	11	
Einzelhandel	7	
Handwerk, darunter auch Frisör	6	
Soziale Berufe, Pflege und Gesundheit	6	
IT-Berufe	2	
Selbstständigkeit	1	
<b>Insgesamt</b>		

**Tabelle 3: Wege, auf denen Schüler den Realschulabschluss erworben haben und Anzahl**

Modell	Schulbezeichnung	Anzahl	Summe
„9+1“	Werkrealschule	1	1
„9+2“	Zweijährige Berufsfachschulen		23
	– Kaufmännische Berufsfachschule	18	
	– Gewerblich technische Berufsfachschule	4	
	– Sonstige Berufsfachschulen	1	
„9+3“	Mittlere Reife über Ausbildung	3*	4
<b>Insgesamt</b>			<b>27 (von 71)</b>

\* Diese Daten sind schwer zu ermitteln und liegen insgesamt in drei Fällen glaubhaft vor.

können nur Vermutungen gewagt werden; sie erweisen sich vor allem über ihre weitere Verwertbarkeit. Berufliche und schulische Anschlussoptionen an die gewerblich-technische Berufsfachschule, die weitaus seltener besucht wird, scheinen in hohem Maße gegeben – kein Schüler bleibt hier ohne Anschlussoption. Die Befunde sprechen für einen recht gelingenden Übergang, vor allem in technische Ausbildungen. Für die kaufmännische Berufsfachschule fällt dieses Ergebnis verhaltener aus: Hier sind sechs Schüler auszumachen, die nach dem Besuch der sogenannten Wirtschaftsschule eine Option wahrnehmen, welche den Besuch der zweijährigen Berufsfachschule nicht voraussetzen würde (mehrheitlich Berufe im Einzelhandel, aber auch Kinderpflegerin, Frisör oder technischer Ausbildungsberuf über EQJ-Praktikum). Hier berichten die Schüler häufiger von Klassenwiederholungen. Die Mehrheit der Absolventen dieser vertikalen Anschlussoption scheint schließlich dennoch in kaufmännischen Berufen als Ziel unterzukommen: Einige Schüler wechseln – dies häufig nach sehr vielen Bewerbungen – in das kaufmännische Berufsfeld und schließen eine Ausbildung an, anderen bleibt dieser Weg versperrt und sie orientieren sich oft nach längeren Schleifen in anderen Feldern oder schließen notgedrungen schulische Weiterqualifikationen an.

Wenn man lediglich die 33 Schüler des Abschlussjahrgangs 2001 heranzieht, deren achtjähriger Abstand zur Schulentlassung genügend Zeit bot, um diverse aufeinander aufbauende Optionen zu realisieren, überraschen die vielfältigen Wege in ihrem Aufbau, die sich kaum in generalisierter Form in einer Tabelle verdeutlichen lassen. Häufig anzutreffen ist der Übergang von beruflicher Ausbildung zu andauernder beruflicher Tätigkeit (11 Angaben). Alle weiteren Verlaufsmuster, die auf einer Ausbildung als erster Option nach der Schulentlassung aufbauen, sind individuell geprägt und benennen als weitere zweite Station sowohl eine Zweitausbildung wie den Besuch des Berufskollegs zur Erlangung der Fachhochschulreife. Als dritte Station werden das Studium oder eine weiterführende Schule, berufliche Tätigkeit oder Arbeitslosigkeit genannt. Verlaufsmuster, die mit einem schulischen Aufbau beginnen, vorwiegend mit dem Ziel den Mittleren Abschluss zu erreichen, schließen zumeist eine Ausbildung an. Hier zeigt sich, dass zwischen dem höher qualifizierendem Schulabschluss und dem Beginn einer Ausbildung vor allem beim Besuch der kaufmännischen Berufsfachschule oft notgedrungen Leerlaufzeiten eingeschoben werden. Auffallend an diesen Daten ist die geringe Zahl der Schüler, die im Handwerk eine Ausbildung absolviert. Hier scheint in der Betrachtung der Wege erwähnenswert, dass spätere Tätigkeiten in der Industrie, die nicht direkt auf der Ausbildung aufbauen, häufiger gewählt werden. Die hohe Affinität der Hauptschule zum Handwerk, wie sie zuweilen in der Diskussion aufscheint, ist

aus den vorliegenden Befunden nicht auszumachen. Im Überblick enthalten die vielen individuellen Wege zuweilen viele Stationen (vier in acht Jahren), die von den Schülerinnen und Schülern mit dem Ziel gesellschaftlicher Arrivierung beschriftet werden müssen.

## Fazit

Die Quote jener Schüler, die an der vorliegenden Hauptschule den Abschluss als erste Qualifikationshürde für den beruflichen Einstieg nicht erreicht hat, ist mit unter zwei Prozent niedriger als andere Richtgrößen, die oft in der Debatte und generalisierend über Bundesländer hinweg genannt werden. Korrespondierend hierzu ist herauszuheben, dass ein großer Teil der Schülerinnen und Schüler nach sechs oder acht Jahren und zum Teil über schulische Weiterqualifizierungen in beruflichen Tätigkeiten angekommen ist. Es ergibt sich das Bild, dass von 61 zu ermittelnden Schülerinnen und Schülern dieser zufällig ausgewählten Jahrgänge nur vier von gesellschaftlicher Partizipation in Form von beruflicher Tätigkeit oder schulischer Weiterbildung ausgeschlossen sind. Stellt man in Rechnung, dass die zehn nicht mehr erreichbaren Schüler ebenfalls zum Teil einer Tätigkeit in Ausbildung oder Beruf nachgehen (hierfür sprechen viele Indizien), beeindruckt der große Anteil derer, die am Beschäftigungssystem teilhaben und damit zumindest das wichtigste Merkmal gesellschaftlicher Partizipation aufweisen. Vieles spricht dafür, dass die nicht unerhebliche Zahl von industriellen Beschäftigungsverhältnissen auf das Angebot zurückzuführen ist, das die hervorragende Anbindung der Region an wirtschaftliche Zentren mit größeren Konzernen, mittelständischen und kleineren Betrieben aufweist. Vermutlich ist dagegen die kleinere Anzahl von Beschäftigungsverhältnissen im Handwerk auch über die wirtschaftliche Lage dort mitbegründet.

Insgesamt widersprechen die Zahlen, wenngleich nur im sehr schmalen Rahmen dieses Einzelbeispiels, Postulaten und Mutmaßungen der Hauptschuldiskussion. So ergibt sich für diese Schüler keineswegs das Bild, das *Rösner* insgesamt zeichnet und welches besagt, dass nur die Minderheit der Hauptschulabsolventen einen Ausbildungsplatz findet. Demgegenüber ist zu erkennen, dass viele Schüler im Anschluss an die Hauptschule die Mittlere Reife erwerben und hierzu alle drei Formen vertikaler Öffnung des baden-württembergischen Schulsystems in Anspruch nehmen. Wenngleich in der Diskussion um die Entkopplung von Abschlüssen und Schulformen deren Gleichwertigkeit im Vordergrund steht, zeigt sich aus der rückwärtigen Betrachtung realisierter Wege diese Entkopplung als wichtiges konstitutives Merkmal des meritokratischen Bildungssystems um Aufwärtsmobilität zu ermöglichen. Die Ergebnisse legen nahe, den in Ausbildungen des Dualen Systems erreichten Mittleren Abschlüssen und den darauf auf-

bauenden Möglichkeiten künftig verstärkt Interesse entgegenzubringen. Auch die langen Wege schulischer und beruflicher Aufwärtsmobilität, die von den Absolventen des Bildungsgangs besritten werden, sind hinsichtlich ihrer Anschlussoptionen und der Beratung von Schülerinnen verstärkt in den Blick zu nehmen.

Abschließend bleibt darauf hinzuweisen, dass die wenigen Daten aus einer einzelnen Schule Badens-Württembergs, die zudem wie im vorliegenden Beispiel noch lückenhaft sind, selbstverständlich nicht einmal in Ansätzen repräsentative Schlussfolgerungen ermöglichen. Zudem wurden andere, stark risikobehaftete Lebensläufe, wie sie ebenfalls in der Minderzahl aufzufinden waren, nicht explizit herausgestellt, weil sie ohnehin die Diskussion stark prägen. Die Befunde können aber für das Einzelbeispiel darauf verweisen, dass generelle Debatten und holzschnittartige Verallgemeinerungen niemandem helfen: Schulform und Bildungsgang „Hauptschule“ sollten in der Diskussion weniger von voreiligen Mutmaßungen der Wissenschaft und politischen, weil zuvörderst der Meinungsbildung verpflichteten, Argumenten bestimmt werden als von Befunden ihrer Wirksamkeit hinsichtlich gesellschaftlicher Teilhabe der Absolventinnen und Absolventen. Hier sind weitere Forschungen erforderlich.

## Literatur

- Bohl, T.; Grunder, H.-U.; Kansteiner-Schänzlin, K.; Kleinknecht, M.; Pangh, C.; Wacker, A.; Weingardt, M. (Hrsg.): Lernende in der Hauptschule. Ein Blick auf die Hauptschule nach PISA. Hohengehren 2003.
- Leschinsky, A.: Die Hauptschule – von der Be- zur Entthauptung. In: Cortina, K. S.; Baumert, J.; Mayer, K. U.; Trommer, L. (Hrsg.): Das Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland. Reinbek bei Hamburg 2008, 377-406.
- Trautwein, U.; Baumert, J.; Maaz, K.: Hauptschulen = Problem-schulen? In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Nr. 28, 2007, 3-9.
- Rösner, E.: Hauptschule am Ende: Ein Nachruf. Münster 2007.
- Tillmann, K. J.: Die Ergebnisse der PISA-Studie in der bildungspolitischen Diskussion. In: Duncker, L. (Hrsg.): Konzepte für die Hauptschule. Ein Bildungsgang zwischen Konstruktion und Kritik. Bad Heilbrunn 2003, 119-122.

### Dr. Albrecht Wacker

Institut für Erziehungswissenschaft der  
Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg  
albrecht.wacker@ife.uni-tuebingen.de

### Wolfgang Siebenrock

Schulleiter der Grund- und Hauptschule  
mit Werkrealschule Jettingen

### Manfred Aberle

Jugendreferent am Gemeindejugendreferat  
der Gemeinde Jettingen

**evtl. Anzeige**

Volker Reinhardt, Marcia Hermann zu:

Silvia-Iris Beutel, Wolfgang Beutel (Hrsg.):

## Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung und Demokratiepädagogik

Silvia-Iris Beutel, Wolfgang Beutel (Hrsg.)  
2010:  
*Beteiligt oder bewertet? Leistungsbeurteilung  
und Demokratiepädagogik*  
Wochenschau Verlag, Schwalbach/Ts.  
ISBN: 978-3-89974-584-9  
368 Seiten

So stark in der Schule verwurzelt und so selbstverständlich wie die Frage der Leistungsbewertung ist, so fragil und bildungspolitisch wie pädagogisch kontrovers wird sie diskutiert. Die Herausgeber *Silvia-Iris Beutel* und *Wolfgang Beutel* nehmen das Spannungsfeld der Leistungsbeurteilung ins Zentrum ihres Buches und stellen es den Erkenntnissen der Demokratiepädagogik gegenüber. Sie führen in ihrem Einleitungskapitel in die Problematik der Notengebung und der Ziffernzeugnisse und in die damit verbundenen pädagogisch-kontroversen Diskussionen ein. Die Herausgeber zeigen die Errungenschaften der Moderne und die damit verbundene Leistungsbewertung als Teil der Demokratie auf. Im Diskurs werden Probleme der sozialen Diskriminierung durch Leistungsbewertung und Notengebung angeschnitten, die die Schule als zutiefst undemokratische Institution entlarven. Andererseits liegt das Potenzial der Leistungsbewertung in der Möglichkeit des Vergleichs, der in der sozialen Gruppe stattfindet, besonders aufgrund der vorherrschenden Konkurrenzsituation. Es gilt zu beachten, dass für Kinder und Jugendliche die mit Zeugnissen und Zensuren verbundenen Erfahrungen, der dabei oftmals fehlenden Übereinstimmung mit ihren Erwartungen Einfluss auf die Bildung der eigenen Kriterien der Gerechtigkeit haben. Im letzten Teil der Einführung stellen die Herausgeber die verschiedenen Beiträge des Bandes kurz vor.

Das Buch ist in drei Teile gegliedert und beleuchtet im ersten die Grundlagen und Grundfragen des Themas „beteiligt oder bewertet“. Der zweite Teil beinhaltet sechs unterschiedliche Praxisbeispiele aus der Erfahrungswelt Schule, die aus allen Schulstufen und -formen von der Vor- und Grundschule bis zur gymnasialen Oberstufe berichten. Im dritten und letzten Teil widmen

sich die Autoren den besonderen Aspekten von Schule und Schulentwicklung, speziell im Hinblick auf Leistungsbewertung und Demokratiepädagogik.

Im ersten Teil, zeigt *Kurt Edler* auf, welche Probleme der Schule aufgrund der Leistungsbewertung und Notenvergabe und der damit verbundenen psychischen Belastung der Lehrer entstehen. Durch die Standardisierung, im Speziellen durch Demokratiestandards, kann diese Belastung gemindert werden. Gleichzeitig legen die Standards fest, welche Kompetenzen verlangt werden. Das Dilemma der Lehrperson bleibt; sie ist zugleich dem Wohl des Kindes und dessen Selektion verpflichtet. *Edler* weist mehrfach auf die ökonomische und demokratische Bedeutung der Leistungsbewertung und -beurteilung hin: Bildung hat einen Zweck, der mit Zensuren ökonomisch gemessen wird. Die demokratische Komponente der Noten kann in der Notenvergabe liegen. Die Schüler sollen an ihrer Leistungsbewertung teilhaben. Lehrpersonen müssen dafür Vertrauen in den Gerechtigkeitssinn der Schüler haben und die Schüler das Recht auf eine kritische Bewertung der Lehrperson. Als Lösungsansatz schlägt *Edler* einen Schulvertrag mit den Lernenden vor.

Im folgenden Artikel stellt die Mitherausgeberin *Silvia-Iris Beutel* die bildungspolitische und schulpädagogische Brisanz der Leistungsbeurteilung ins Zentrum. Die Autorin zeigt die Aufgaben einer demokratischen Schule auf, bei der in die Leistungsbeurteilung die individuellen Stärken und Schwächen, die Chancengerechtigkeit, Anerkennung (Inklusion) einbezogen werden und nicht Exklusion oder Ausschluss im Vordergrund stehen. Dazu wird im Artikel die Verbalbeurteilung als Alternativmöglichkeit zur Ziffernbenotung und -bewertung vorgestellt. Diese hat den Vorteil, dass sie die Leistungen mehrdimensional und adäquater erfassen und so differenziertere Diagnosen liefern kann. Die Verbalbeurteilungen sind das Ergebnis einer prozessorientierten Beschreibung des Lernens und der Partizipation der Schüler. Trotz allem sind Verbalbeurteilungen nicht per se und ohne Probleme die Lösung. Sie müssen sich an professionell handelnden Lehrpersonen, Standards in der Leistungsbeurteilung und an einem prozessorientierten Lernweg orientieren. Alles in allem wird bei diesem Artikel ein kritischer Blick auf die Möglich-

keiten, den Nutzen und das Entwicklungspotenzial der Verbalbeurteilung geworfen.

*Peter Fauser* nimmt in seinem Beitrag „Leistungsprinzip und demokratisches Leistungsethos“ die Leistung aus dem Blickwinkel der Gesellschaft und Demokratie in den Fokus. Denn erst durch Leistung können sich diese entfalten. Die Schule ist ein Teil davon und muss sich diesen Herausforderungen stellen, ohne den Zugang zu Chancengleichheit zu verschließen. Auch *Fauser* spricht den Konflikt der Schule an und formuliert ihn als Kontroverse zwischen Förderung und Auslese. Um aufzuzeigen, was zu einem pädagogisch angemessenen Umgang mit Leistung gehört, werden Beispiele guter Praxis, die im Rahmen des Deutschen Schulpreises entstanden sind, vorgestellt. Danach widmet der Artikel sich dem Leistungsethos und dessen Ausgestaltung. Der Autor fordert einen Paradigmenwechsel vom Lehren zum Lernen, bei dem die zentralen Begriffe Individualität, Mündigkeit und Emanzipation genauer erläutert werden. Danach werden verschiedene Herausforderungen aufgeführt: Globale Konkurrenz, Qualität der Teilbereiche, verschiedene Ausgestaltung von Schulen mit Gemeinsamkeiten auf der Ebene der Prinzipien und Qualität. *Fauser* setzt sich für eine Form eines zeitgemässen, pädagogischen Leistungsethos ein. Er kommt zum Schluss, dass Lernen und Leisten die gemeinsame Anstrengung und Aufgabe mit wirklicher Bedeutung für Jung und Alt und dass deren Ausgang durchaus offen sei.

*Renate Hinz* beschäftigt sich in ihrem Beitrag mit der Leistungsbeurteilung als neuem Gegenstandsbereich der Allgemeinen Didaktik. Am Anfang steht die Klärung oder der Versuch einer Definition des Leistungsbegriffs unter verschiedenen pädagogischen Blickwinkeln. Auf die Frage, was die Inhalte und Ziele der Bildung seien, antwortet sie: Emanzipation und Mündigkeit. Die beiden Begriffe werden in verschiedenen Theorieansätzen wie beispielsweise jenen von Klafki und Heimann weiter ausgeführt. *Hinz* bemängelt die in den Ansätzen fehlenden Bestandteile von demokratischen Ansprüchen an die Leistungsbewertung. Zum Schluss schlägt sie Möglichkeiten vor, wie demokratische Lebensformen und Teilhabe der Schüler an der Planung und Durchführung ihres Lernprozesses stattfinden könnten.

*Thomas Goll* leistet einen Beitrag zur Leistungsbeurteilung im Fachbereich Politischer Bildung und damit zu den fachlichen Aspekten und Beteiligungsmöglichkeiten. Zunächst klärt er die Ziele bzw. Bildungsstandards des Faches Politische Bildung in der Schule und stellt fest, dass diese zugleich die Grenzen der Leistungsmessung aufzeigen. *Goll* spricht die Anforderungen und verschiedenen Formen der Lernerfolgskontrollen an. Daraus ergeben sich Mindeststandards an die Leistungsbewertung. Der Autor beendet seinen Beitrag mit einigen Reformüberlegungen und weist dabei auch auf den noch bestehenden Forschungsbedarf hin.

Der erste Teil des Buches schliesst mit dem Artikel von *Wolfgang Schönig* über die unterschiedlichen Formen der Demokratie. Demokratie bedeutet nicht nur, dass sie gesetzlich in der Schulverfassung verankert ist, sondern sie sollte auch Lebensform in der Schulpraxis und im Unterricht sein und den Schülern die Möglichkeit zur eigenen Erfahrung mit Demokratie erlauben. Konkret zeigt *Schönig* den Reformbedarf der Leistungsbewertung und -beurteilung auf der Ebene der Sozialisation der Schüler und in den Strukturen des Schulsystems auf; besonders kritisch steht er dem dreigliedrigen Schulsystem gegenüber. Der Autor schließt mit dem Fazit, dass auf individueller wie auch auf kollektiver Ebene, d. h. im Lehrerkollegium, neue Leistungsbeurteilungen erarbeitet und implementiert werden müssen.

Im zweiten Teil werden sechs Beispiele aus der schulischen Praxis vorgestellt, die allesamt aus den Schulentwicklungswettbewerben „Förderprogramm Demokratisch Handeln“ und „Deutscher Schulpreis“ stammen. Die spannenden Beiträge berichten über verschiedene Projekte und Gestaltungsmöglichkeiten im Bereich der Leistungsbeurteilung unter dem Aspekt der demokratischen Erfahrung und Erziehung. Dabei stellen die Herausgeber des Buches keinen Anspruch auf ein repräsentatives oder systematisches Abbild des Bildungswesens; dennoch werden darin einige Schulformen sowie private und öffentliche Institutionen vorgestellt. Exemplarisch für den zweiten Teil des Bandes wird der Beitrag über die „Schule Schloss Salem“ genauer betrachtet. Diese Schule stellt insofern eine Besonderheit dar, als Salem eine „Einheit von Leben und Lernen“ sein möchte. Das Internat Schloss Salem wurde 1920 durch den Pädagogen Kurt Hahn gegründet und ist bis heute von seiner Reformpädagogik geprägt. Ab der 10. Klasse leisten alle Schüler Dienst ausserhalb des Internats, um Verantwortung am und für das Gemeinwohl der Gesellschaft zu übernehmen. Im Internat selbst wird von den Schülern erwartet, dass sie in der Gemeinschaft Ämter übernehmen, beispielsweise als Klassensprecher oder im Nachhilfeunterricht. Die Struktur der Schule ermöglicht eine demokratische Mitbestimmung in verschiedenen Gremien, in denen jeweils Vertreter der Schüler- und Lehrerschaft sitzen. Der Leistungsbegriff wird in Salem erstens auf die „Gemeinschaft der Lernenden und Lehrenden“ bezogen, zweitens wird Leistung als umfassende Entwicklung der eigenen Talente verstanden und drittens wird Leistung mit Verantwortung verknüpft. Zum Abschluss ihrer Schullaufbahn erhalten die Schüler des Internats ein Profilzeugnis, in welchem das Engagement der letzten zwei Jahre und gegebenenfalls auch Auszeichnungen dokumentiert werden. Dabei ist jeder Schüler selbst dafür verantwortlich, dass alle Aktivitäten bekannt und bewertet werden in den Bereichen Dienste, Sport, Kultur, Polis und Studium. Mit dem Profilzeugnis ist die Bewertung der Schüler multiperspektivisch, teilstan-

dardisiert, durch die Lernenden gesteuert und auf die jeweiligen Stärken konzentriert.

Der dritte und letzte Teil des Buches wird mit dem Artikel „Die Not mit den Noten – Zur Dokumentation und Beurteilung von Lernen und Handeln in demokratiepädagogischen Projekten“ von *Wolfgang Beutel* eröffnet und zeigt anhand von Praxisbeispielen den Konflikt in der Projektarbeit bezüglich Lernen und Leisten auf. *Beutel* arbeitet mit einer Fragebogenuntersuchung der „Best-Practice-Projekte 2007“ im Rahmen des „Förderprogramms Demokratisch Handeln“. Projekte dieses Programms und der „Lernstatt Demokratie 2008 Münster“ wurden zum Thema Leistungsbeurteilung und Projektarbeit untersucht. Das Ergebnis war, dass bei 82% der untersuchten Projekte die Lernenden die Möglichkeit hatten, an der Beurteilung mitzuwirken. Des Weiteren wurden die Transparenz der Beurteilungskriterien sowie inhaltliche und methodische Kategorien im Hinblick auf demokratierelevante Kompetenzen untersucht, und man versuchte herauszufinden, in welchen Fächern das Projekt am häufigsten einen Einfluss auf die Fachnote hatte. Die Bilanz von *Wolfgang Beutel* zeigt, dass es ein breites Spektrum an Leistungsbeschreibung und -bewertung braucht, um der Projektdidaktik und der Demokratiepädagogik gerecht zu werden.

*Thomas Häcker* und *Felix Winter* zeigen in ihrem Beitrag die Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit Portfolios im Vergleich zu traditionellen Formen der Leistungsbeurteilung auf. Sie arbeiteten heraus, dass die selbstverantwortete und individuelle Portfolioarbeit zur Demokratisierung der Leistungsbewertung und Lernkultur beitragen kann. *Häcker* und *Winter* attestieren zudem, dass die Portfolioarbeit eine besondere Praxis ermöglicht, „die für den Erwerb demokratierelevanter Kompetenzen von Bedeutung ist“. Allerdings macht der Artikel deutlich: Nicht jede Arbeit mit Portfolios im Unterricht führt auch zu demokratischer und partizipativer Leistungsbeurteilung; sie kann lediglich die Bedingungen dafür schaffen.

Anhand des Beispiels der Jenaplanschule (Gesamt- und Integrationsschule) zeigt *Helmut Frommer*, wie Bewertungs- und Leistungsverfahren weiterentwickelt und verbessert werden können. In der Jenaplanschule wird die starke Orientierung an individuellen Bezugsnormen und die daraus entstehenden Kriterien der Gerechtigkeit von Lehrern, Schülern und Eltern getragen. Der Artikel schildert die Bewertung und Leistungsbeurteilung für jede Schulstufe mit anschaulichen Darstellungen aus der Praxis der Jenaplanschule. In Form von Verbalbeurteilung und -zeugnissen können Ziele wie Selbsteinschätzung, Demokratieerziehung und Angemessenheit erreicht werden, wenn sie bestimmten Qualitätsansprüchen genügen. *Frommers* Beitrag endet mit der treffenden Bemerkung: „Die intensive Beschäftigung mit der angemessenen Form von Beratung und Beurteilung

wird so unversehens zu einem bedeutsamen Schritt einer effektiven Schulentwicklung.“

Zielgruppen des Buches sind Lehrerinnen und Lehrer aller Fächer sowie Studierende und Dozierende der Fächer Erziehungswissenschaft, Demokratiepädagogik und Politische Bildung, aber auch all diejenigen aus weiteren Fachbereichen, die an demokratiepädagogischer Leistungsbewertung und -beurteilung interessiert sind. Das Buch bringt in insgesamt 20 Beiträgen zu Grundfragen, Praxisbeispielen und zur Verbindung relevanter Kontexte nachhaltigen Nutzen für die praktische Anwendung, für die Weiterbildung und für die persönliche Auseinandersetzung mit dem Thema. Für Interessierte an einer Schul- und Unterrichtsentwicklung, welche die Lern-, Leistungs- und Partizipationskultur voranbringen möchten, ist dieses Buch sehr zu empfehlen.

**Marcia Hermann B.A.**  
Universität Bern

**Prof. Dr. Volker Reinhardt**  
PH Luzern  
[volker.reinhardt@phz.ch](mailto:volker.reinhardt@phz.ch)

Veronika Wehr-Schwander, Helmut Wehr

## Zwischenruf: Verlässliche Grundschule

„ein bildungspolitisches Vorzeige-Modell“ oder „Spar-Politik trifft auf Schul-Realität“

Die Verlässliche Grundschule ist sicher nicht mehr weg zu denken, stellt sie doch für berufstätige Mütter und Väter eine sichere Planungsstation dar. Ja, sie stellt für viele Eltern sicher, dass sie einer Berufstätigkeit nachkommen können, ohne sich Sorgen um den Nachwuchs machen zu müssen, ohne Stress wegen des pünktlichen Abholens.

So weit so gut. Alle können sich in der Sonne dieser einzigartigen und kosten-„neutralen“ bildungspolitischen Errungenschaft baden. Bildungspolitiker haben den berufstätigen Eltern Aufbewahrungs-Sicherheit verschafft, der Schulleitung die Möglichkeit gegeben, sich mit einer zusätzlichen Serviceleistung zu profilieren. Doch allzu schnell holt die Realität die hehren bildungspolitischen Ideale ein. Kolleg/-innen werden krank, schwanger, bilden sich fort oder gehen auf ein Schullandheim.

Die Lösung scheint so einfach. Jeder Beamter / jede Beamtin ist zu drei Überstunden verpflichtet. Aber das ist ja gar nicht immer nötig. „Mitversehung“ heißt das Zauberwort. Fehlen an einer Schule drei Kolleg/-innen, so werden deren drei Klassen mitversehen. Es haben ja sicher drei Kolleg/-innen eine (fürsorglich/vorsorglich eingeplane)te Hohlstunde, denn „neben“ der Hohlstunde lässt sich ja die eine Klasse noch beaufsichtigen. Und da lässt sich auch noch „MAU“ sparen! Oder, wenn die Personaldecke knapper ist, dann findet sich ja auf dem selben Gang, eventuell auch darüber, eine Kollegin / ein Kollege, der gut zu Fuß ist und neben seiner eigenen Klassen die unversehene Klasse mitversorgt.

Auch die Pseudolösung, die die freundliche Schulaufsicht als guten Rat mit auf den steinigen Schulpfad mitgibt, doch pensionierte Kollegen/Kolleginnen zu reaktivieren, erweist sich schnell bei Nachfragen als von diesen so nicht mittragbar. So bleibt die „Mitversehung“ auf das Kollegium beschränkt.

Was heißt bei Krankheit, Fortbildung, usw. „mitversehen“? Vormittagsweise von einer Klasse in die andere Klasse hetzen, schnell wieder den Lernfaden da aufnehmen, wo er gerade hinuntergepurzelt ist, Schülerinnen wieder an den Stoff heranführen, da einen Konflikt glätten, bevor man schnell einem anderen den Lernweg erläutert, und da noch schnell für die Besseren eine Zusatzaufgabe stellen und dort eine Gruppe mit einer

Zusatzinformation versorgen. Danach wieder schnell in die eigenen Klasse, dort ist der Lerneifer schon etwas erlahmt und andere freizeitorientierte Inhalte sind stärker ins Bewusstsein gerückt. Also den didaktischen Strukturplan wieder reanimieren, Gedanken fokussieren, Lerninhalte und Lernprozesse korrigieren. „Geschafft, nun schnell zurück ins andere Klassenzimmer! Schon auf dem Gang wird eine Unruhe spürbar, die sich im eigenen Bauch als unangenehmes Ziehen bemerkbar macht. Alles beginnt wieder von vorne. Disziplinieren, motivieren, animieren.

So ein Schul-Vormittag „schlaucht“, geht an die pädagogische, mentale und körperliche Belastungsgrenze. Wo ist hier die Fürsorgepflicht des Dienstherren? Kann es sein, dass Bildungspolitik nur noch mit dem Rotstift gemacht wird? Ist es nachhaltig, Bildungspolitik auf dem Rücken der Lehrerinnen und Lehrer auszutragen, statt mit den Lehrerinnen und Lehrern pädagogisch zu verwirklichen? Hat die Verlässliche Grundschule die Lehrer/-innen verlassen?

Veronika Wehr-Schwander  
 VProf. Dr. Helmut Wehr  
 Pädagogische Hochschule Ludwigsburg  
[Leopaed@web.de](mailto:Leopaed@web.de)

# Anzeigen