

Bambach, Heide

Was kann Paula als nächstes lernen? Über die Eigenheiten von Kindern und wie die Schule darauf antworten kann

2023, 19 S.



Quellenangabe/ Reference:

Bambach, Heide: Was kann Paula als nächstes lernen? Über die Eigenheiten von Kindern und wie die Schule darauf antworten kann. 2023, 19 S. - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-277084 - DOI: 10.25656/01:27708

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-277084>

<https://doi.org/10.25656/01:27708>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Was kann Paula als nächstes lernen?

Über die Eigenheiten von Kindern und wie die Schule darauf antworten kann¹

Mehr als dreißig Jahre lang hatte ich das Glück, Lehrerin an einer Schule zu sein, in der es möglich war, die Eigenheiten von Kindern nicht nur zu erkennen sondern auch zu berücksichtigen. Heute ist dies für viele Lehrerinnen und Lehrer selbstverständlich, damals, in den Eröffnungsjahren der Schule in den 70er und 80er Jahren, war es das ganz und gar nicht. In den allermeisten Grundschulen herrschte streng gleichschrittiger Fachunterricht und – damit einhergehend – striktes Fachlehrersystem; die Kinder wurden im 45-Minuten-Takt des Stundenplans von einer Anforderung zur nächsten gehetzt. Wer nicht mithalten konnte, war verloren. Wer nicht mithalten wollte ebenso. Mancherorts wurden 25 % der Sechsjährigen vom Schulanfang zurückgestellt, Kinder die „nicht mitkamen“, blieben sitzen oder landeten auf einer Sonderschule für „Lernbehinderte“.

Eine Saida aus Kurdistan zum Beispiel, die sich während ihres letzten Kindergartenjahres „groß“ gefühlt und darauf gefreut hatte, bald ein Schulkind zu sein, erfuhr einige Monate vor Schulbeginn, dass sie nun doch keines sein darf, weil sie „nicht schulreif“ sei. Oder schlimmer noch: Sie begann das 1.Schuljahr zusammen mit ihren Freundinnen, als strahlende Besitzerin von Schulranzen und Schultüte, erwartungsfroh und voller Eifer, dort alles richtig machen zu wollen, und wurde nach sechs Wochen wieder ausgeschult – weil sie beim Leselehrgang „nicht mitkam“. Welch eine Beschädigung von Lernfreude, Leistungszuversicht und Selbstvertrauen! Und welch eine Missachtung von Saidas Leistung, zwischen zwei Sprachen und zwei Kulturen hin und her zu balancieren! Ein Philipp, der schon vor seinem Eintritt in die Schule Bücher liebte und sich lesend in ihnen bewegte, antwortete – wenn man ihn gegen Weihnachten nach der Schule befragte – gedehnt: „Och – wir haben jetzt das L – die anderen haben wir noch nicht.“ Was für eine Vergeudung von Lebenszeit und Lernfähigkeit!

Lehrerinnen und Lehrer wie Sie, die sich für einen Grundschultag zum Thema individuelles Lernen anmelden, haben wahrscheinlich Folgendes gemeinsam: sie wissen aus Erfahrung, welch immense Unterschiede es zwischen Kindern geben kann, die das gleiche

¹ 2023 überarbeitetes Ms. für einen Vortrag am 10.5.2008 am LISUM/ Kiel.

Lebensalter haben, und sie haben akzeptiert, dass dies so ist, geben sich also nicht (mehr) der Hoffnung hin, man könne durch Ausgrenzungen nach oben und unten einen homogenen Schülerjahrgang erzeugen. Eine solche Hoffnung wäre auch trügerisch: Denn selbst wenn man das hochbegabte Kind an die Hochbegabtschule befördern und die zwei bis drei lernschwächsten Kinder an die Lernbehindertenschulen aussortieren und noch ein, zwei andere sitzenlassen würde – in der verbleibenden Jahrgangsklasse wird es weiterhin Kinder geben, die bei einem Unterricht im Gleichschritt weit unter ihren Leistungsmöglichkeiten bleiben und solche, für die Anforderungen, die am fiktiven Durchschnittsschüler orientiert sind, außerhalb des Erreichbaren liegen. Das ist die Logik eines an Jahrgangsnormen orientierten Systems – es produziert Könner und Versager, und weder die Könner noch die Versager haben eine Chance, das ihnen Bestmögliche zu leisten.

Also: Homogenität der Fähigkeiten innerhalb eines Jahrgangs ist Fiktion – ich gehe davon aus, dass dies allen hier Anwesenden vor Augen ist.

Ich denke auch, dass Lehrerinnen und Lehrer, die wie Sie über individualisierende Formen des Unterrichts nachdenken, Eigenheiten von Kindern, ihre Unterschiede der Begabung, der Herkunft und des Geschlechts nicht nur gleichsam notgedrungen akzeptieren, sondern als Reichtum sehen und nutzen wollen, also nach Lernsituationen suchen, in denen dies am wirksamsten gelingen kann.

Und Sie haben vermutlich auch erfahren und erkannt, dass das, was Kinder voneinander lernen, mindestens ebenso viel und wichtig ist wie das, was wir Erwachsenen ihnen beibringen können. Die Skandinavier nennen diese Erfahrung: **Der erste Pädagoge sind die anderen Kinder.**

So gesehen ist die mancherorts beklagte Heterogenität unserer Grundschulklassen in Wirklichkeit ein Schatz, und die absichtsvolle Bereicherung vorhandener Heterogenität um die Dimension Lebensalter und Lebenserfahrung - also eine jahrgangsübergreifende Stammgruppe – könnte ein besonders wirkungsvoller Rahmen für das Lernen und Zusammenleben in der Schule sein. Nur – auch das muss gesagt sein: Altersmischung als Organisationsform ist noch keine Garantie dafür, dass Lehrerinnen die enorme Verschiedenheit gleichaltriger Kinder auch tatsächlich berücksichtigen. Wenn nämlich innerhalb einer jahrgangsübergreifenden Eingangsstufengruppe alle Kinder eines Jahrganges denselben Wochenplan bekommen und vor denselben Arbeitsblättern sitzen, sind Vielfalt und Reichtum möglicher Arbeitsbeziehungen und Interessenverknüpfungen radikal beschnitten; wenn alle Schulanfänger am Lesekurs teilnehmen müssen, egal ob Mäxchen und Lena privat

bereits Bücher lesen, egal ob für Ayse die Laute der deutschen Sprache noch ganz und gar fremd klingen, dann werden Kinder gelangweilt, überfordert oder entmutigt – nicht anders als in Jahrgangsklassen und ebenso wie dort ohne Not.

Bei einem meiner Schulbesuche habe ich in einer ersten Klasse neben einem Jungen gesessen, der mir als „sehr schwierig“ avisiert worden war. Es ging um den Zehnerübergang, vorgeführt an der Tafel mit Kreide : $8 + 9$ ist wie viel? Also, $8 + 2 = 10$ und wieviel kommt dann noch dazu? Der Knabe war mit allem Möglichen beschäftigt, nur nicht mit dem Blick auf die Tafel. Er kam aus Polen, war dort schon in der Schule gewesen und konnte – wie ich dann merkte – Aufgaben wie $268 + 17$ im Kopf rechnen. Eine Stunde später in derselben Klasse Deutschunterricht: alle sollen die Lese- und Malblätter der Tobi-Fibel bearbeiten. Das Mädchen, neben dem ich nun sitze, ist nicht schwierig für ihre Lehrerin, mit geduldigem Gleichmut kreuzt sie an, malt sie aus. Ich merke, dass sie die Mini-Sätze mit einem schnellen Blick erfasst, und anerkenne ihre Lesekünste. Ja, sagt sie gleichsam schicksalsergeben, zu Hause lese ich „Wunschpunsch“.

Dies sind Beobachtungen aus einer ersten Klasse, die nach der jahrgangsübergreifenden Eingangsstufe geradezu schreien. Aber man kann solches auch in jahrgangsübergreifenden Eingangsstufen erleben. Denn manche Schulen, die sich auf den Weg dahin gemacht haben, unterrichten „zur Sicherheit“ einen Teil der Deutsch- und Mathe-Stunden in sogenannten Kursen. Und - vielleicht wider besseres Wissen und eigentlich nur um skeptische Eltern zu beschwichtigen - werden dann für je drei Stunden Deutsch und Mathe pro Woche „die Erstklässler“ und „die Zweitklässler“ zusammengefasst, mit dem Ergebnis, dass erneut das entsteht, was man mit der Einführung von jahrgangsübergreifendem Unterricht zu vermeiden trachtete: manche Kinder sind unterfordert, manche überfordert und so richtig passen tut es nur für ganz wenige.

Es ist ganz einfach für alle Kinder wichtig - für die besonders begabten ebenso wie für die langsam oder verquer lernenden – dass wir aufhören, schulisches Lernen und schulische Leistungen entlang von Jahrgangsnormen oder anderen Durchschnittsanforderungen zu denken und zu beurteilen. (Das außerschulische Lernen richtet sich ja auch nicht danach.) Wenn wir allen Kindern gerecht werden wollen, dann brauchen wir die entschlossene Öffnung des Unterrichts für ihre je eigenen Stärken und Schwächen, Interessen, Bedürfnisse und Entwicklungen, egal ob im jahrgangsübergreifendem Unterricht oder in der Jahrgangsklasse. Wie man das macht? Indem man sich fragt: **Was kann dieses Kind? Was kann (oder will) es als nächstes lernen? Was kann ihm dabei helfen? Wie kann ich ihm**

dabei helfen? Dieses Vorgehen bedeutet eine konsequente Abkehr von der Vorstellung, jedes Kind habe in einem bestimmten Alter und zu einem bestimmten Zeitpunkt eines bestimmten Schuljahres bestimmte Dinge zu lernen, andernfalls könne es am folgenden Unterricht nicht teilnehmen, müsse also wieder ausgeschult werden oder sitzenbleiben oder eine Sonderschule besuchen. Erfahrungen in integrativ arbeitenden Schulen zeigen: Auch wer im zweiten Schuljahr nur mit dem Rechenrahmen über 10 hinaus addieren kann und auch im dritten Schuljahr noch überwiegend lautorientiert schreibt und zögerlich liest, kann dennoch gegen Ende des vierten Schuljahres hinreichend schriftlich multiplizieren und dividieren gelernt haben und überwiegend orthografisch richtig schreiben und vielleicht sogar das Bücherlesen lieb gewonnen haben. Voraussetzung dafür ist allerdings, dass ihm Zeit gegeben und Ruhe gelassen wurde, um in den grundlegenden Lernwegen so sicher zu werden, dass die darauf aufbauenden gelingen. Leistungs-Zuversicht gehört nämlich zu den entscheidenden Bedingungen für Leistungs-Fähigkeit. Und darum ist es besonders in den grundlegenden Schuljahren wichtig, die Aufgaben den Möglichkeiten des einzelnen Kindes anzupassen: Jedes muss die Erfahrung machen können, dass es mit Anforderungen gut zurechtkommt, wenn es bereit ist sich anzustrengen. Diese Weisheit hat schon 1985 in den Rahmenrichtlinien von Nordrhein-Westfalen gestanden. Dort hieß es sinngemäß: **Der Lehrer hat die Aufgabe, jedem Kind die Erfahrung zu ermöglichen, dass es etwas leisten kann.** Wort für Wort ernst genommen, steckt für mich in diesem Satz die gesamte Grundschulreform – die, die wir bereits geschafft haben, und die, die noch vor uns liegt.

Die Schulanfangsjahre – also die erste Begegnung des Kindes mit schulischen Formen des Zusammenlebens und des Lernens – gehören zu den entscheidendsten Bildungserlebnissen überhaupt. Denn Lernfreude, Leistungszuversicht und Lebensmut – Voraussetzungen für eine erfolgreiche Schullaufbahn – hängen davon ab, ob die erste schulische Phase im Leben eines Kindes glückt. Da kann der Kindergarten noch so förderlich gewesen sein – wer als Schulanfänger die Erfahrung machen muss, dass er – angeblich – nicht taugt für das, was die Schule von ihm erwartet, wird für alles weitere Lernen beschädigt. Wer gleich zu Anfang die Erfahrung macht, dass Schule überwiegend aus Dingen besteht, die nichts mit dem zu tun haben, was ihn bewegt, nicht zu seinen Fähigkeiten passen, an seinen Interessen vorbeizielern, der wird sich auf schulisches Lernen über kurz oder lang nur noch widerwillig einlassen.

Aus der Wissenschaft ist seit langem zu hören, dass zum Beispiel die Voraussetzungen für den Erwerb der Schriftsprache bei Schulanfängern drei bis vier (Entwicklungs-)Jahre auseinander liegen, Und wir Lehrerinnen wissen: Es sind ja nicht nur die Unterschiede in der

kognitiven Entwicklung, die Kinder mit in die Schule bringen: Wer morgens rechtzeitig geweckt und nach einem ruhig-gemütlichen Frühstück liebevoll mit einem „Tschüss bis nachher“ auf den Schul-Weg geschickt wird, hat zweifellos mehr Kraft für das Lernen als jemand, der nach unruhiger Nacht morgens unversorgt in den Schultag hineinstolpert und nach der Schule sich selbst und den Medien überlassen bleibt.

Als wir Anfang der 70er Jahre (vor mehr als 30 Jahren) die Laborschul-Eingangsstufe planten, war unsere Leitvorstellung: Wir wollen einen Schulanfang, der an dem anknüpft und auf das antwortet, was die einzelnen Kinder mitbringen. Keines darf durch unpassende Anforderungen entmutigt werden, und keines soll sich dauerhaft mangels Herausforderungen langweilen müssen. Darum wird es wichtig sein, dass wir Unterschiede machen – und es ist gerecht. Ein Gökhan, dem die Laute der deutschen Sprache noch fremd klingen, braucht auf seinem Weg zum Lesen und Schreiben besonders viel Zeit und besonders viel Unterstützung und besonders viele Gelegenheiten zum Reden und Zuhören; ein Anton hingegen, der schon vor seiner Einschulung Bücher liebte, braucht für das Lesen- und Schreibenkönnen nur noch ab und zu einen Schubs, geeignete Bücher und Zeit für eigene Texte; beide brauchen vielerlei Anregungen für ihren Kopf und ihr Gemüt und je passende Aufgaben, die ihre Kräfte herausfordern, an denen sie wachsen können. Also haben wir die Schule mit einer 3-jährigen jahrgansübergreifend konzipierten Eingangsstufe beginnen lassen, in der Fünfjährige, also Vorschulkinder, zusammen mit Kindern der Jahrgänge 1 und 2 lernen und ihren Schultag leben. Wir haben gemerkt und erfahren es bis heute alltäglich: Was Kinder voneinander und miteinander, aber auch aneinander und manchmal auch füreinander lernen, ist mindestens ebenso viel und wichtig wie das, was wir Erwachsenen ihnen beibringen können. Und auch: was Kinder durch die Selbständigkeit profitieren, die ein Schultag in einer heterogenen Gruppe zulässt und zumutet, geht weit über das hinaus, was gleichschrittiger Unterricht ihnen an Aufgaben und Herausforderungen hätte bieten können.

Da wir die Laborschul-Eingangsstufe vom Vorschuljahr her entwickelt haben, hatten wir es im Eröffnungsjahr nur mit Fünfjährigen zu tun, also mit Vor-Schulkindern, von denen wir nichts „Schulreifes“ erwarten durften und denen wir nichts „Schulisches“ abverlangen mussten. Uns war der Druck, aber auch die Entschuldigung genommen, ihre Leistungen in den gewohnten schulischen Kategorien sehen und nachweisen zu müssen. Das war für uns Lehrerinnen und Lehrer eine schwierige, weil ungewohnte Herausforderung; es war – rückwirkend betrachtet – eine unserer größten Chancen für die Entwicklung des Schulprofils:

Sie ermöglichte uns, die Bedürfnisse, die Interessen, die Eigenheiten, die Nöte und die Stärken von Schulanfängern herauszufinden und darauf zu antworten.

„Herausfinden und antworten“ bedeutete: ganz und gar offen sein für die Kinder, die wir vor uns hatten, also hinhören und hinsehen und verstehen, was sie können und was sie brauchen; Situationen erfinden, die anknüpfen und weiterführen. Das inzwischen viel zitierte Bild, man müsse die Kinder „abholen“, stammt aus jener Zeit; heute sagen die Hirnforscher, dass das Hirn ein Anknüpfungs-Organ sei, und sie können mit ihren bildgebenden Verfahren zeigen, dass Neues gelernt wird, indem es an die vorausgegangenen Erfahrungen anknüpft.

Wir erkannten: In der über drei Jahrgänge hinweg altersgemischten Stammgruppe steckt auch erzieherische Kraft, nämlich die gleichsam naturgegebene Chance zum Rollenwandel und Rollenwechsel innerhalb ein und derselben Bezugsgruppe. Anders als in der Familie – in der man sein Leben lang dazu verdammt oder erwählt ist, der Älteste oder Jüngste oder Einzige zu sein oder in einer Mittelposition gefangen – gewinnt man in der altersgemischten Gruppe an Gewicht und Bedeutung, ohne dass sich dies an Körpergröße oder Leistung misst. „Groß“ wird man durch die Dauer der Zugehörigkeit zur Gruppe, dieser Status wächst einem zu, um ihn muss man nicht kämpfen. Der Entwicklung von Selbstvertrauen und Lebenszuversicht tut dies gut. Der achtjährige Florian zum Beispiel, der die Menge fünf mit seinen Fingern (ab)zählen muss, um sie begreifen zu können, ist wichtig für den sechsjährigen Sascha, weil er weiß, wo die Frühstücksbrettchen sind, wie viel Futter das Meerschweinchen braucht, wo der Hausmeister zu finden ist und – am wichtigsten vielleicht – weil er keine Angst (mehr) hat, dorthin zu gehen. Für seine Stammgruppe ist Florian wichtig, weil er ihre Rituale und Traditionen kennt und „den Neuen“ zeigen kann, „wo’s langgeht“. Und der ungestüme Marco, dessen Fäuste bei den Altersgefährten gefürchtet sind, hat – gleichsam naturgegeben – Anlass und Chance, sich neuerlich um Freundlichkeit und Rücksicht zu bemühen, denn die zarte Anna schaut bewundernd zu ihm auf, weil er ihr vorlesen kann, und zählt ihn mit argloser Zuneigung.

In einer jahrgangsübergreifend gestalteten Eingangsstufe gelingt das leichter als in einer Jahrgangsklasse. Denn die beständige Gegenwart von „erreichbaren Vorbildern“ und die natürliche Gliederung der Gruppe legt es nahe. Und darum stellt es sich leichter ein – manches sogar (fast) von selbst. Wer als Fünf- oder Sechsjähriger in eine vorhandene Gruppe hineinwachsen und umgeben von erreichbaren Vorbildern aufwachsen kann, der gewinnt Sicherheit als Kraft zum Lernen. Die Selbstverständlichkeit und Unbefangenheit, mit der die Großen nach Papier und Bleistift und Büchern greifen, macht den Schulanfängern Mut und

Lust, es ebenfalls zu tun. Sie sehen die Großen lesen oder mit Zahlen im Tausender-Raum jonglieren, sie erleben sie als Fachleute für Schmetterlinge, Dinos, Segelschiffe und so weiter, sie erleben den Reiz solchen Könnens und wollen auch dahin kommen. In der altersgemischten Gruppe kann sich ein Kind – ohne Ansehensverlust bei den Altersgefährten und ohne Gefahr für sein Selbstbild – mit Jüngeren zusammentun und Vertrautes noch mal genießen, oder Künftiges mit Älteren schon mal proben. Die einen erleben die anderen - die Verschiedenheiten werden zum Reichtum. Das gilt übrigens in gleicher Weise auch für das jahrgangsübergreifende Lernen in höheren Jahrgängen, z.B. 3/4/5 in der Laborschule.

Selbstverständlich kann man auch die Kinder einer Jahrgangsklasse so „altersgemischt“ sehen und lernen lassen, wie sie es tatsächlich sind, also drei bis vier bis fünf Entwicklungs-Jahre voneinander verschieden; natürlich können wir dem Reichtum an Kräften und Talenten und Beziehungen, die innerhalb einer jeden Kindergruppe möglich sind, auch in den Jahrgangsklassen Raum geben: Auch altersgleiche Kinder können einander anregen und auf dem Wege des gemeinsamen Interesses an einer Sache voneinander lernen, auch in einer Jahrgangsklasse kann Hilfsbereitschaft zur selbstverständlichen Haltung werden, auch Gleichaltrige können einander durch Zuwendung und Zuneigung beim Heranwachsen helfen, wenn sie Zeit und Gelegenheiten bekommen, um sich zusammenzufinden und füreinander da zu sein. Nur – wie schon gesagt – jahrgangsbergreifend geht dies alles leichter und vieles fast von selbst.

Und - so oder so - es braucht einen Schultag, der so rhythmisiert ist, dass er den Kindern Zeit und Gelegenheiten gibt, füreinander wichtig zu sein und sich über das, was sie tun, auszutauschen - einen Schultag also, der ihnen neben Aufgaben und Anforderungen genügend Raum lässt, nach ihren Vorstellungen und auf ihren Wegen tätig zu sein und dabei Kräfte zu entdecken - die eigenen und auch die von anderen.

Mein Stichwort hierfür lautet „Tageslauf statt Stundenplan.“

Ich fasse zusammen:

- Der wichtigste Pädagoge sind die anderen Kinder, je verschiedener sie sind, umso reicher wird das Ganze.
- Die Lehrerin muss dafür sorgen, dass dieser Reichtum - „die Kraft der Gruppe“ - zum Tragen kommt – sie muss individuelles Lernen zulassen, ermöglichen, anregen...

- Sie muss die alte Lehrerpanik („Oh je, Max kommt im Lesekurs nicht mit ...“) überwinden und den Kindern Zeit geben und lassen. Denn es geht - besonders bei der Grundlegung schulischen Lernens - nicht darum, dass alle im Hinblick auf ein bestimmtes Pensum **mitkommen**, es geht darum, dass jedes **weiter** lernen möchte und kann. Dafür muss die Lehrerin sorgen - mit passenden Aufgaben und Herausforderungen – passend für je unterschiedliche Kinder und bisweilen auch passend für ein einzelnes Kind.

In meiner Schule hat sich bewährt, dass jeder Schultag nach der allmorgendlichen Erzählrunde mit einer Zeit beginnt, in der die Kinder überwiegend nach eigenen Vorstellungen arbeiten, an ihren Aufgaben und an ihren eigenen Vorhaben. Die Lehrerin ist dadurch frei für ihre Arbeit mit kleinen Gruppen oder einzelnen Kindern - am nächsten Lernschritt oder an der Klärung von Dingen, die noch gut genug verstanden sind.

Alle Kinder brauchen deshalb

- Hefte für die eigenen Vorhaben (erfundene Geschichten / frei gewählte Themen)
- Material, mit dem sie ohne Lehrerhilfe weiterlernen oder üben können.

Die Lehrerin braucht einen Vorrat von unterschiedlichen Lernmitteln, mit denen sie die „Passung“ gewährleisten kann, neben dem Üblichen vor allem

- Materialien für Kinder, die nur einen Anstoß zum Weiterlernen brauchen, also auch Herausforderungen, an denen sie sich die Zähne ausbeißen können.
- Materialien für Kinder, die mit dem Üblichen überfordert sind, also hinführende Aufgaben und zusätzliche Hilfsmittel brauchen – oder (vorerst) auch völlig andere Ziele.

Zudem sollte es auch Lernangebote „ohne Papier und Stift“ geben - zum Beispiel Tangram, Spiegelbuch, Schach, Experimentierbox, Zauberdreieck, Soma-Würfel, Vier-Gewinnt, Recorder, Mikroskop, Computer usw. Und natürlich – als „Fenster zur Welt“(Bettelheim) – Bücher, Bücher und nochmals Bücher. Und das alles in einem Raum, in dem es für Kinder und Erwachsene umstandslos zu finden und zu ordnen ist. Die Skandinavier wissen: **Der Raum ist der dritte Pädagoge.**

Liebe Kolleginnen und Kollegen, nun habe ich lange geredet. Merken müssen sie sich davon eigentlich nur jenen einen Satz aus den NRW-Grundschulrichtlinien von 1985: **Es ist**

Aufgabe des Lehrers, jedem Kind die Erfahrung zu ermöglichen, dass es etwas leisten kann. Alles Weitere ergibt sich daraus.

Ich will es Ihnen am Beispiel von **Paula** illustrieren²:

Für Flüchtlinge aus Kamerun gibt es in Deutschland kein Asyl, für die Fluchtgründe von Paulas Mutter erst recht nicht, aber durch den Beginn einer Krankenschwesterausbildung erreichte sie die Aufenthaltsgestattung bis zum Examen. Fasziniert von den grenzenlos erscheinenden medizinischen Möglichkeiten in Deutschland beschloss sie, ihre älteste Tochter zu sich zu holen, damit diese hier operiert werde. Denn Paula hat von einer frühkindlichen Lähmung ein versteiftes Bein zurückbehalten; sie braucht Gehstützen, um sich fortbewegen zu können. In Kamerun sind das jene von der einfachsten Art, die unter die Achseln geschoben werden; von daher hat Paula ihre immense Arm- und Oberkörpermuskulatur. Untergebracht wurde das Kind im Krankenschwesterschülerinnenzimmerchen ihrer Mutter, ohne rechtlichen Rahmen, ohne Krankenversicherung, ohne Sozialhilfeanspruch; die großen Knie- und Hüftoperationen waren Wohltaten der Klinikärzte. Wie eine afrikanische Frau es zu Wege bringt, sich aus ihrem Stamm und ihrer Ehe zu lösen, nach Deutschland zu gelangen, dort ohne Ausbildung und Lebensunterhalt Fuß zu fassen und dann sogar noch ihre behinderte Tochter nachzuholen, weiß ich nicht. Es entzieht sich meiner Vorstellung und ich hatte Scheu danach zu fragen. Aber von meinen Schulkindern habe ich oft erfahren, dass sie bereits einen schlichten Umzug von einem Stadtteil in den anderen oder gar in eine andere Stadt als einen ängstigenden Einbruch erleben. Um wie vieles mehr muss dies für Paula gegolten haben!

Als wir Paula nach ihrer ersten Operation – da war sie ein halbes Jahr in Deutschland – kurz nach Beginn der Sommerferien in den Jahrgang 3 unserer Schule aufnahmen, konnte sie zwei der Stammessprachen Kameruns und das Französisch der Missionsschule, in die sie eingeschult worden war. Sie beherrschte einige Blockbuchstaben, war aber offenbar durch ihre Übersiedlung und den langen Krankenhausaufenthalt aus ihrer Alphabetisierung herausgerissen, hatte den Prozess des Lesens noch nicht hinreichend verstanden, konnte Wörter nicht aus der Vorstellung schreiben. Ziffern als Repräsentanten für Mengen, Rechenzeichen als Symbole für mathematische Operationen waren ihr allem Anschein nach noch nicht begegnet.

² Die folgende Fallgeschichte habe ich – mit weiteren Kinderporträts – bereits veröffentlicht in meinem Beitrag „Fabian und Paula oder: Es ist gerecht, Unterschiede zu machen. Über die Schulleistungen von Grundschulkindern“ in: Behnken, I./ Zinnecker, J. (Hrsg.) (2001): Kinder. Kindheit. Lebensgeschichte. Ein Handbuch. Kallmeyer: Seelze-Velber.

Inzwischen war sie 9 Jahre alt - ein großes schwergewichtiges Mädchen mit sehr dunkler Haut, das mit ihren Gehstützen nur unter größten Anstrengungen einen Weg von höchstens zwanzig Metern zurücklegen konnte, ohne Kenntnisse der deutschen Sprache, mit abgebrochenem Lese- und Schreiblernprozess nach den Methoden französischer Missionsschulen, beschränkt auf denkbar engen Wohnraum, mit Sehnsucht nach Afrika, ihren Schwestern, ihrem Vater, erfüllt von unterdrückter Verzweiflung, unterdrückter Wut und von offenem Missmut darüber, dass dies alles so war, wie es war. Sie wirkte bis auf den Grund ihrer Empfindungen übellaunig, und so lange dies so war, war alles sehr, sehr schwierig – für sie und für uns mit ihr. Die freundlichen Bemühungen der anderen Kinder erlahmten hinter Paulas unwirsch ablehnendem Gebaren, und so lange sie sich für die deutsche Sprache nicht öffnen mochte, sah ich keinen Weg, ihr beim Lesen- und Schreibenlernen zu helfen. „Muttersprachliche Alphabetisierung“ kam nicht in Frage, da ihre beiden Stammsprachen keine Verschriftung kennen, eine Fortsetzung ihrer Alphabetisierung in Französisch erschien mir als Umweg und war mir nicht möglich, weil ich kein Französisch kann.

Nach den Winterferien des 3. Schuljahres begannen „die Violetten“ mit Akrobatik und Jonglage für eine Zirkusvorstellung. Paula übte verbissen – wie besessen von dem Wunsch, ihr gelähmtes Bein vergessen zu machen. Sie schaffte Kunststücke, die niemand bei ihr für machbar gehalten hatte. Bei der Vorführung geriet sie wie in einen Rausch, schien gar nicht mehr aufhören zu wollen, damit der Applaus nicht aufhöre.

Über dem Glück ihres Erfolgs beim Zirkus tat sie bald danach ihre ersten deutschsprachigen Äußerungen. Nun konnte sie beginnen, lautorientiert zu schreiben und zu lesen. Da stellte sich ein neues Hindernis quer: Paulas Mutter erfuhr als Schwesternschülerin auf der Berufsschule das Riesengewicht, das unsere Gesellschaft der Rechtschreibung beimisst, und in dem verständlichen Wunsch, ihrer Tochter schulisch zu helfen, korrigierte sie deren Schreibungen und verhinderte dadurch, dass Paula ihre Worte unbefangen auf Papier festhalten mochte. Trotzdem war Paula am Ende des dritten Schuljahres mit dem Rechnen und dem Schreiben und dem Lesen „auf dem Weg“ - ungefähr so weit, wie manche deutschsprachig aufgewachsenen Schulanfänger es nach dem ersten Schulhalbjahr sind.

Jahrgang 3

Liebe Paula,

es ist wunderbar, was du in diesem Jahr alles dazu gelernt hast!

Um Ostern herum, nach dem Zirkus, hast du zum ersten Mal in der

Morgenrunde etwas von dir erzählt, und danach ging es schnell voran mit der deutschen Sprache. Heute sprichst du mehr als manch andere in der Gruppe, und wäre da nicht dein hübscher französischer Akzent, man käme nicht auf die Idee, dass du die deutsche Sprache erst seit eigenen Monaten sprichst. Offenbar verstehst du alles, was um dich herum geredet wird, auch die Bücher, die ich in der Versammlung vorlese.

Ebenso wie deine Sprachkünste bewundern wir deine Bewegungskünste. Mit deinen Gehstützen bist du inzwischen flinker als ich auf meinen beiden Beinen; bald wirst du schwimmen können, und auf dem Bauernhof bist du sogar auf dem großen Pferd geritten, stolz und aufrecht und strahlend wie eine Königin. In der Sporthalle hast du dich getraut, vom hohen Kasten an das hohe Trapez zu springen. Beim Zirkus gehörten deine vielen Vorwärts- und Rückwärts-Purzelbäume auf der langen Matte und dein Spagat zu den Höhepunkten der Vorstellung.

Seit du dir die deutsche Sprache zutraust, geht es jetzt auch mit dem Lesen gut voran. Das Geschichtschreiben wird dir beim Lesenlernen helfen. Mach es so wie die anderen violetten Kinder: Schreib die Wörter so hin, wie sie in deinem Kopf klingen und verwende alle deine Gedanken und Kräfte auf das Erfinden und das Erzählen der Geschichte. Das Richtigschreiben der Wörter kommt dann als nächstes dran. Du hast sehr fleißig abgeschrieben und kannst von daher fast alle Buchstaben aus dem Kopf. Inzwischen weißt du auch von allen, wie sie in der deutschen Sprache klingen. Ich glaube, du wirst bald lesen können.

Zum Rechnen nimmst du am besten die Rechenmaschine oder Geld oder die Rechenstäbe. Du hast die Rechenwege verstanden. Wenn du täglich eine Seite vom „Kopfjogging 2“ schaffst, wird es bald nicht mehr so anstrengend sein. Das 1×2 und das 1×10 und das 1×5 kannst du jetzt und auch das Plus- und Minus-Rechnen über die Zehner. Bitte nimm dir das „Rechenttraining 2“ vor, wenn du aus der Reha zurück bist; vielleicht schaffst du bis zum neuen Schuljahr den ganzen Rest.

Ich freue mich auf das nächste Schuljahr mit dir und auf die Fortschritte, mit denen du uns dann überraschen wirst. Ob es bei unserer nächsten Autorenlesung eine Geschichte von dir geben wird?

Ich wünsche dir schöne Ferien und gute Erholung von der Operation.

Paulas Zeugnis lässt absichtsvoll unerwähnt, dass es im sachunterrichtlichen und künstlerischen Bereich keinerlei Arbeiten von ihr gibt - wann hätte sie auch noch dafür Kraft

und Zeit haben sollen? - und es beschreibt ihren Leistungs-„Stand“ entschlossen im Hinblick auf Zukunft – zuversichtlich also. Man könnte auch sagen: Es rechnet ihre bisherigen Fortschritte in die Zukunft hoch. Die Rechnung ging auf: Erst einmal in Gang gekommen, wuchs Paulas mündliche Ausdrucksfähigkeit ähnlich lawinenartig, wie dies bei Kleinkindern der Fall ist, die ihre Muttersprache erwerben. Das freilich war erst möglich, als sie sich für den Kontakt mit anderen Kindern geöffnet hatte, also Vertrauen gefasst und ihren Missmut abgelegt. Und auch das hätte vermutlich nicht gereicht, wäre da nicht der lange, an Sprache und Verständigung reiche Schultag der Kinder miteinander gewesen und Paulas Kontakte mit ihnen auch außerhalb der Schule. Nach langwierigen Verhandlungen war es uns nämlich gelungen, bei der zahlenden Behörde durchzusetzen, dass Paulas „Behinderten-Taxi“ sie nach der Schule auch in das Zuhause des Kindes transportieren durfte, mit dem sie für den Rest des Tages verabredet war. Zuvor hatte das Taxi sie strikt und grundsätzlich nur zu dem Krankenhaus bringen dürfen, unter dessen Adresse sie gemeldet war, also in die Einsamkeit des Zimmerchens ihrer vom Stationsdienst erschöpften und vom Prüfungsstress geplagten Mutter. Unterricht in DaZ hatte Paula nicht, sie lernte die deutsche Sprache, indem sie Zeit und Gelegenheiten und Anlässe hatte, sie zu sprechen. Kurzum – sie zeigte uns die Richtigkeit des Satzes: Sprechen lernt man nur durch Sprechen.

Ihre Schreib- und Lesefähigkeit entwickelte sich in der Weise, wie dies für das „Spracherfahrungslernen“ beschrieben und begründet ist (vgl. Brügelmann 1983/2014; Brügelmann/ Brinkmann 2023), den mündlichen Spracherwerb allmählich einholend. Am Ende des vierten Schuljahres konnte Paula mündliche Sprache lautorientiert in Schrift übersetzen; zwar gingen ihr manche Laute beim Weg aus dem Kopf über die Hand aufs Papier noch verloren, aber ich war zuversichtlich, dass sich diese „Reste von Skelett-Schreibung“ bei ihr ebenso verlieren würden, wie bei allen deutsch-sprachigen Kindern, die „auf dem Wege zur Schrift“ sind.

Beim Rechnen überwand Paula während der ersten Hälfte des vierten Schuljahres anhand von vielerlei Anschauungsmaterial ihre Schwierigkeit, sich hinter einer Zahl die dazugehörige Menge vorstellen zu können, und sie lernte Rechen-Operationen zu begreifen. Von da an konnte sie von ihrer Freundin auch durch schriftliche Rechnungen mit großen Zahlen geleitet und begleitet werden. Das Zeugnis am Ende des vierten Schuljahres deutet für die zukünftigen Lehrer im 5 Schuljahr an, dass sie solche Rechnungen vermutlich noch nicht allein kann.

Die Zugänge zur Abstraktion sind für Kinder, die vor ihrem Schuleintritt in nicht-industriellen Gesellschaftsformen aufwachsen, allem Anschein nach sehr fern. Auch bei Paula zeigte sich das – unter anderem an dem Intelligenz- und Schulberatungstest (CFT 20), den wir mit allen Kindern als „Knobelaufgaben“ durchgeführt haben. Obwohl der Test als „sprachfrei“ gilt, versagte Paula zunächst eklatant: Beim CFT 20, durchgeführt im Oktober des vierten Schuljahres, erreichte sie einen Prozentrang von 1. Statistisch gesehen bedeutete dies, dass die von ihr im Test erbrachten Leistungen schwächer sind als die von 99 % aller gleichaltrigen Kinder – zumindest Ende der siebziger Jahre, also zur Zeit der Testentwicklung und -eichung. Das Ergebnis kommt der „Diagnose“ einer schweren Lernbehinderung an der Grenze zur geistigen Behinderung gleich. Bei einem ähnlichen Test in der Fassung für Sonderschüler an Lernbehindertenschulen (CMM-LB), den wir mit Paula und einigen anderen besonders schulleistungsschwachen Kindern daraufhin zusätzlich durchgeführt haben, erreichte sie beim ersten Durchgang - in einer Gruppe von vier Kindern - ein Prozentrangband von 10 – 38. Laut Test besagt dies, dass von allen gleichaltrigen Sonderschülern an Lernbehindertenschulen mindestens 62 % bessere Leistungen zeigen als Paula. Nur zwei Wochen später aber – bei der Wiederholung als Einzeltest mit positiver Verstärkung jeder Lösung – erreichte sie ein Prozentrangband von 73 – 95. Nun also hätte sie laut Testdiagnose zum besten Drittel ihres Alters an Sonderschulen für Lernbehinderte gehört.

An eine Lernbehinderung habe ich trotz der Testergebnisse und trotz ihrer – auch noch im 4. Schuljahr – sehr schwachen Rechen-, Schreib- und Leseleistungen nicht glauben können, denn ich war überzeugt: Wer fähig ist, mehrsprachig zu leben und zwischen unterschiedlichen Lebenswelten zu balancieren, dem kann es schlichtweg nicht an einer für das schulische Lernen hinreichenden kognitiven Ausstattung mangeln. Tests, auch die angeblich sprach- und kulturfreien Intelligenztests, vermögen ja nur eines mit Sicherheit: Sie zeigen an den richtig gelösten Aufgaben, was das Kind kann. Diese Aussage ist unmissverständlich und zweifelsfrei. Nicht oder falsch gelöste Aufgaben hingegen geben keine Auskunft auf die entscheidende Frage, warum das Kind die Aufgabe nicht gelöst hat. Weil es einen Schnupfen hatte, also gesundheitlich unpässlich war? Weil es Bewährungsangst hat und von daher sehr viel Zeit brauchte, sich überhaupt erstmal einzulassen? Weil es vor den unvertrauten Aufgaben zurückschreckt ist? Weil es nach einer unruhigen Nacht müde war? Weil es sich vor Anstrengungen fürchtet und ihnen deshalb ausweicht? Weil es von einem Kummer bewegt ist und daher seine Gedanken nicht bei der Sache halten kann? Weil ihm emotional der Zugang zu dieser Art von Aufgaben fehlt? Oder weil es ihm tatsächlich an altersgemäß

entwickelter kognitiver Kompetenz mangelt? Paula zum Beispiel fehlte jegliche „Könnenserfahrung“ in solcherart Prüfungssituationen, also fehlte ihr eine Basis für Leistungszuversicht in solchen Situationen. Und es fehlte ihr an Erfahrungen mit Abstraktionsvorgängen. Wie also hätte sie bei solcherart Aufgaben vergleichbar mit ihren deutschen Altersgefährtinnen sein können?

Im Englisch-Frühbeginn jedoch, der im dritten Schuljahr für alle anderen Kinder der Stammgruppe ebenso neu war wie für Paula, zeigte sie von Anfang an gute Lern-Leistungen. Um ihr eine weitere „Könnenserfahrung“ zu ermöglichen, ließen wir sie im fünften Schuljahr am „Frühbeginn Französisch“ teilnehmen; angesichts ihrer damals noch extrem schwachen Leistungen im Lesen und Schreiben sowie ihrer Unsicherheiten im Rechnen schien dies manchem im Kollegium eine riskante Entscheidung zu sein, denn die Teilnahme am Wahlkurs Französisch bedeutete den „Verzicht“ auf Förderunterricht in den Kulturtechniken. Doch der Versuch, Paula auf diese Weise zu stärken, zahlte sich aus: Französisch konnte sie noch aus Afrika, und über dem Glück, endlich einmal diejenige zu sein, die etwas hervorragend gut kann, blühte sie auf und fand so mit der Zeit in den anderen Unterrichtsfächern den Anschluss an die Leistungen ihrer Freundinnen.

In ihrem Zeugnisbrief am Ende des 4.Schuljahres stand u.a.:

Jahrgang 4

Liebe Paula,

du hast in deinen zwei Laborschul-Jahren so gut deutsch sprechen gelernt, dass alle Besucher meinen, du lebst schon immer hier. Seit du dich mit der deutschen Sprache sicher fühlst, hast du dich an unseren Versammlungsgesprächen beteiligt und in der Morgenrunde von dir erzählt. Deutsch ist deine vierte Sprache und Englisch deine fünfte. Ab dem nächsten Schuljahr wird es leichter für dich: Dann kommt Französisch, und das kannst du schon.

Seit du Lust hat, Deutsch zu sprechen, ist es auch mit dem Lesen und Schreiben gut vorangegangen. Deine erste eigene Geschichte erzählt von Afrika, und du hast dafür von den vielen Zuhörern bei der Autorenlesung großen Beifall bekommen. Für das Lesen und das Richtigschreiben wird es dir helfen, wenn du von nun an viel „aus dem Kopf“ schreibst - so wie die Wörter klingen. Die allermeisten deutschen Wörter werden nämlich genau oder beinahe so geschrieben, wie sie klingen. Wenn du das erst mal kannst, dann ist der Schritt zu den Rechtschreibregeln nicht mehr ganz so schwer wie jetzt. Bisher fehlen deinen Wörtern manchmal noch Teile, die du hören

kannst, wenn du ganz genau darauf achtest. Üben kannst du das, wenn du dir die einzelnen Laute eines Wortes wie Perlen auf einer Schnur hintereinander vorstellst und danach genauso hintereinander aufschreibst. Es wäre gut, wenn du dies in den Ferien mit fünf Wörtern pro Tag übst. Das muss nicht mehr als fünf Minuten dauern, es ist keine Anstrengung und es wird dir sehr helfen.

Bei den Rechenaufgaben hast du riesig viel aufgeholt: Du kannst dir jetzt vorstellen, was die Zahlen bedeuten, und zusammen mit deiner Freundin Eva hast du alle Pflichtaufgaben, die im vierten Schuljahr vorgekommen sind, gut und schnell erledigt; ihr habt gesagt, dass du sie auch alleine kannst.

(...)

Mit deinen Bewegungen bist du atemberaubend flink und geschickt geworden. Keiner kann glauben, dass Paula, die beim Sponsorenlauf für Nicaragua mit ihren Gehhilfen fünf große Sportplatzrunden geschafft hat, dasselbe Mädchen ist, das zwei Jahre zuvor noch gequengelt hat, wenn es sich zwei Meter weit bewegen sollte, zum Beispiel sein Frühstücksbrot aus dem Fach holen oder die Buntstifte ins Regal zurücklegen. Du hast beim Jazztanz mitgemacht und bei allen Lauf- und Fangspielen; beim Sportspieltag bist du mutig auf und über die Hindernisse geklettert. Du bist Meisterin aller Klassen im Armdrücken – sogar den Danny hast du „geschafft“. Du gehörst in der violetten Gruppe zu denen, die ganz besonders schöne Perlenarmbänder gestickt haben und dabei ganz besonders geschickt waren. Du konntest es Kindern und Erwachsenen beibringen. Im nächsten Schuljahr werde ich dich für meine neuen Dreier bitten, es mir und ihnen zu erklären.

Große Anerkennung und den Dank der Gruppe verdienst du dafür, dass du nach Schulschluss oft für Ordnung auf der Fläche gesorgt hast, während du auf dein Taxi gewartet hast. Am nächsten Tag hast du dich dann zu Recht beschwert, dass andere ihre Pflichten nicht erfüllt haben. Mit der Zeit hast du für deine Beschwerden einen Ton gefunden, den andere gut annehmen können.

Liebe Paula, ich finde es fabelhaft, wie du dich in diesen zwei Jahren entwickelt hast: Du bist stark und mutig und fröhlich geworden. Es hat mir viel Freude gemacht, deine Lehrerin zu sein.

Als Leistungskurs im 9.und 10. Schuljahr wählte Paula „Kreatives Schreiben“– „weil ich dazu am meisten Lust habe“, sagte sie. Ihre Schulabschluss-Prognose am Ende des 9.Schuljahres

lautete auf „Fachoberschulreife“. Paula nahm sich vor, die „Qualifikation für den Besuch der gymnasialen Oberstufe“ zu schaffen, denn nun wollte sie in Deutschland studieren. Sie schaffte den Zugang zum Oberstufenkolleg, wählte als Leistungsfächer Deutsch und Sport und machte 3 Jahre später Abitur. Nun studiert sie Jura - eine fröhlich-kräftige junge Frau, mit sehr dunkler Haut, einem (trotz mehrerer Operationen) noch immer gelähmten Bein und einem festen Kreis von Freunden und Freundinnen um sie herum.

Die Kraft der Gruppe

Oder: Was Kinder füreinander leisten

Paulas Entwicklung scheint ein Wunder zu sein und ist doch keines, sondern eine Folge ihres Zusammenlebens mit den anderen Kindern ihrer Stammgruppe. Wir Lehrer können solche Entwicklungen nicht bewerkstelligen, aber wir können sie möglich machen. Denn was Kinder miteinander und manchmal auch füreinander lernen und leisten, wenn wir ihnen genügend Zeit und Raum dafür lassen und wertschätzen, was sie miteinander tun, ist weit mehr, als unser Unterricht sie zu lehren vermag. Diese „Kraft der Gruppe“ zu illustrieren, wäre eine eigene Veranstaltung wert, jetzt kann ich sie nur andeuten mit dem „Brief an die Gruppe“, den jedes Kind zusammen mit seinem Einzelbericht als Zeugnis erhält.

Jahrgang 4

Ihr lieben Violetten,

ihr seid eine besondere Gruppe; ich glaube, ihr habt das Zeug dazu, eine ganz besonders gute Gruppe zu werden.

Besonders bemerkenswert an euch ist zum Beispiel die Freude und Selbstverständlichkeit, mit der Jungen beim Jazzdance mitmachen und Mädchen beim Fußballspiel; besonders ist der Einfallsreichtum und das Geschick, mit dem ihr eure Vorhaben organisiert: zum Beispiel das fantastische Geburtstagsfestfrühstück für mich, zum Beispiel die Schulfaschingsparty und die Klassenfahrt-Disco. Besonders ist, dass ihr ohne Erwachsenenhilfe Jungen- und Mädchenkonferenzen veranstalten könnt. Für die Jungen, die – vielleicht wegen ihrer zahlenmäßigen Unterlegenheit – ohnehin wohltuend zusammenhalten und ihre Angelegenheiten freundschaftlich klären, sind solche Konferenzen natürlich leichter als für die Mädchen, die sehr viele verschiedene Temperamente und

Bestimmerinnen-Wünsche unter einen Hut bringen mussten und deshalb oft auch Streit zu bewältigen hatten.

Zu Beginn des dritten Schuljahres ist in eurer Gruppe eine große Zahl von außergewöhnlich leisen, zurückhaltenden, zögerlichen Kindern zusammengetroffen mit einigen außergewöhnlich heftigen, durchsetzungsfähigen und bestimmenden. Den Stillen hat dies gutgetan: Sie haben gelernt, ihre Stimme zu erheben und sich zu behaupten. Die heftigen Mädchen könnten noch besser lernen, einander Luft zu lassen und darauf zu achten, dass sie keine Macht gegen andere ausüben.

Ich habe euch in der Morgenrunde und in der Versammlung viel Zeit für Gespräche gegeben – mehr als irgendeiner meiner Gruppen zuvor. Ihr habt diese Zeit gut genutzt. Im Gespräch liegt eure Stärke: Ihr könnt ohne Erwachsenenhilfe und ohne Rednerliste das Wort unter euch weitergeben, könnt einander zuhören, aufeinander eingehen und euch aufeinander beziehen. Viele von euch wissen viel und genaues über die Beziehungen zwischen den Menschen um sie herum, und sie machen sich einführende Gedanken. Einige tun dies eher im Stillen oder im Gespräch mit nahen Freunden, andere tun dies gerne und ausdrücklich vor allen anderen.

Einige von euch wissen außergewöhnlich viel über Natur und Technik, die anderen haben aus solchen Gesprächen mehr gelernt, als man aus Schulbüchern lernen kann. Bei fast allen hat sich durch die vielen Geschichten und Bücher ein feines Sprachgefühl entwickelt; ihr habt in den Texten Feinheiten entdeckt, die viele Erwachsene überhören würden. Unsere Besucher haben über eure Gesprächsfähigkeit und über euer literarisches Gespür gestaunt.

Dazu gehört auch, dass ihr fast alle sehr gern und intensiv an eigenen Themen gearbeitet habt; den Themenheften sieht man dies auch an. Zur Arbeit an eigenen Themen gehörte es, auch außerhalb der Schule die Augen und Ohren für Informationen und Dokumentationsmaterial offenzuhalten; mich hat sehr gefreut, dass fast alle auch für andere mitgesammelt haben. Auf diese Weise wart ihr reich an Material und Wissen zu eurem Thema. Manche waren so reich, dass sie nur einen Bruchteil der Fülle aufs Papier gebracht haben. Aber auch schon durch das Sammeln, Suchen, Blättern, Austauschen, Diskutieren von Dingen, die interessieren, habt ihr viel gelernt. Auch diejenigen, für die das Lesen schwierig war, haben durch die Arbeit am eigenen Thema einen Zugang zu Büchern gefunden.

[...]

Für einige von euch ist das Lesenlernen eine so große Schwierigkeit gewesen, dass sie sich damit bis ins vierte Schuljahr hinein – in und

außerhalb der Schule – herumplagen mussten und auch im fünften Schuljahr noch Hilfe brauchen werden. Damit zusammen hängt die Rechtschreibung. Wie gut, dass ihr mehrere wart, die solche Schwierigkeiten aushalten mussten. Ihr habt euch gegenseitig beim Durchhalten helfen können, und als bei den ersten der Fortschritt sichtbar war, hat es den anderen Mut gemacht. Es ist ein gutes Zeichen für euch als Gruppe, dass höchstens mal im Streit ein abfälliges Wort über die Lernschwierigkeiten des einen oder des anderen zu hören war, und dass ihr in euren Zuneigungen und Wertschätzungen unabhängig davon seid, ob einer langsam oder schnell lernen kann.

Viele von euch haben Schweres zu verkraften. Ihr habt euch darüber ausgetauscht und durch Anteilnahme und Verstehen helfen können. In solchen Gesprächen habt ihr miteinander verstanden, wie es sich anfühlt, wenn einen die Augen oder die Beine oder der Kopf daran hindern, das zu tun oder zu können, was man gerne tun und können möchte. Und - ihr habt voneinander erfahren, dass es außer den körperlichen Behinderungen auch Belastungen anderer Art gibt, die im Leben und beim Lernen behindern, weil man Kraft braucht, um sie auszuhalten. Diese Einsichten meine ich auch, wenn ich sage: Ihr seid eine sehr besondere Gruppe.

[...]

Ihr lieben Violetten, ich bin gespannt, was in den nächsten Jahren weiter aus euch wird. Ich wünsche euch Ruhe und gute Laune.

Vergessen Sie nicht:

Heterogenität ist Reichtum.

Und:

Es ist gerecht, Unterschiede zu machen.

Literatur

Bambach, Heide (1989): Tageslauf statt Stundenplan. Fünfzehn Jahre Erfahrungen mit individualisierendem Unterricht in der Primarstufe der Bielefelder Laborschule, IMPULS 13 . Schriftenreihe der Universität Bielefeld-Laborschule des Landes NW.

Bambach, Heide (1989): Erfundene Geschichten erzählen es richtig. Lesen und Leben in der Schule. Libelle: CH-Lengwil (2. Aufl. 1993).

Bambach, Heide (1994): Ermutigungen. Nicht Zensuren. Ein Plädoyer in Beispielen. Libelle: CH-Lengwil.

Bambach, Heide (2001): Nur wer sich gut fühlt, kann sein Bestes geben. Über die Leistungen von Kindern, die Schwierigkeiten mit dem Lernen haben. In: Irene Demmer-Diekmann, Irene/ Struck, Bruno (Hrsg.), (2001): Gemeinsamkeit und Vielfalt, Pädagogik und Didaktik einer Schule ohne Aussonderung. Juventa: München.

Brügelmann, Hans (1983/ 2014): Kinder auf dem Weg zur Schrift. Libelle: Lengwil (9. Aufl.)

Brügelmann, Hans / Brinkmann, Erika (2023): Wie Kinder sprechen, lesen und schreiben lernen – Zur Didaktik und Methodik des Spracherfahrungsansatzes. Klett: Leipzig.