

Fischer, Ulrike; Scheuerer, Alexander

LERNINSEL - Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganzttag

*Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt.
Schwalbach, Taunus : Wochenschau Verl. 2012, S. 122-132. - (Jahrbuch Ganzttagsschule; 2012)*



Quellenangabe/ Reference:

Fischer, Ulrike; Scheuerer, Alexander: LERNINSEL - Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganzttag - In: Appel, Stefan [Hrsg.]; Rother, Ulrich [Hrsg.]: Schulatmosphäre - Lernlandschaft - Lebenswelt. Schwalbach, Taunus : Wochenschau Verl. 2012, S. 122-132 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-107201 - DOI: 10.25656/01:10720

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-107201>

<https://doi.org/10.25656/01:10720>

in Kooperation mit / in cooperation with:



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

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

Stefan Appel, Ulrich Rother (Hrsg.)

Jahrbuch Ganztagsschule 2012

Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt

Mit Beiträgen von

Ralf Augsburg, Herbert Boßhammer,
Jutta Boye, Gerhard Büttner, Torsten
Buncher, Kevin Dadaczynski, Peter
Daschner, Tilman Drope, Jessica
Dzengel, Yvonne Feick, Ulrike Fischer,
Uwe Gaul, Walter Herzog, Katrin
Höhmman, Viola C. Hofbauer, Ulrike
Hofmeister, Heinz Günter Holtappels,
Katharina Kunze, Julia Labede, Peter
Paulus, Angela Reimers, Rolf Richter,
Kerstin Rogger, Marion Scherzinger,
Alexander Scheuerer, Birgit Schröder,
Marianne Schüpbach, Gunild Schulz-
Gade, Herwig Schulz-Gade, Karsten
Speck, Wolfgang W. Weiß, Peer Zickgraf



WOCHENSCHAU VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

www.wochenschau-verlag.de

© by WOCHENSCHAU Verlag,
Schwalbach/Ts. 2012

Das Jahrbuch Ganztagschule wurde 2003 gegründet von Stefan Appel, Harald Ludwig, Ulrich Rother und Georg Rutz im Wochenschau Verlag.

Die Rubrik „Rezensionen“ wird betreut von Anna Schütz und Anne Breuer. Rezensionenangebote bitte an folgende Anschrift: Technische Universität Berlin, Institut für Erziehungswissenschaft, Franklinstr. 28/29, Sekr. FR 4-3, 10587 Berlin.

Alle Rechte vorbehalten. Kein Teil dieses Buches darf in irgendeiner Form (Druck, Fotokopie oder einem anderen Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung des Verlages reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet werden.

Titelabbildung mit freundlicher Genehmigung der Firma Wehrfritz.

Titelbilder: links: Dragan Trifunovic – Fotolia.com; Mitte: Noam – Fotolia.com; rechts: Jean-Michel POUGET – Fotolia.com

Gedruckt auf chlorfreiem Papier
Gesamtherstellung: Wochenschau Verlag
ISBN 978-3-89974717-1

Inhalt

Vorwort der Herausgeber	7
Leitthema: Schulatmosphäre – Lernlandschaft – Lebenswelt	
Katrin Höhmann	
Ganztagsschule als Lern-, Lebens-, Erfahrungs- und Kulturraum	11
Gunild Schulz-Gade, Herwig Schulz-Gade	
Rituale in der Ganztagsschule –	
Wege zur Orientierung und Gemeinschaftsidentifikation	19
Kerstin Rogger	
Ansprechende Lernatmosphäre im Schulbau schaffen:	
Raum, Farbe, Material, Licht, Akustik	33
Grundlagen	
Wolfgang W. Weiß	
Plädoyer für das Unerwartete.	
Kulturelle Bildung in der (Ganztags-)Schule	44
Karsten Speck	
Lehrerprofessionalität, Lehrerbildung und Ganztagsschule	56
Herbert Boßhammer, Birgit Schröder	
Von den Hausaufgaben zu Aufgaben in der Ganztagsschule	67
Wissenschaft und Forschung	
Heinz Günter Holtappels	
Entwicklung und Qualität von Ganztagsschulen.	
Bilanz des Ausbaus auf der Basis der Forschungsbefunde von StEG	84
Kevin Dadaczynski, Peter Paulus, Jutta Boye	
Mit psychischer Gesundheit zur guten Ganztagsschule	100

Praxis

Torsten Buncher

Von Hausaufgaben zu Lernzeiten – Südschule Lemgo 2005-2011 112

Ulrike Fischer, Alexander Scheuerer

LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeits-
entwicklung im Ganzttag 122

Positionen

Peter Daschner

Kann man Ganzttagsschule lernen?

Ein kritischer Blick auf Lehrerbildung, Schule und Unterstützungssystem ... 134

Berichte aus den Bundesländern

Uwe Gaul

Ganzttagsschulentwicklung in Hamburg 146

Gerhard Büttner

Ganzttagsschulentwicklung in Brandenburg 155

Angela Reimers

Ganzttagsschulentwicklung in Niedersachsen 163

Ausland

Marianne Schüpbach, Marion Scherzinger, Walter Herzog

Ganztägige Bildung und Betreuung in der Schweiz.

Ergebnisse der Nationalfondsstudie EduCare zur Qualität und

Wirksamkeit von Tagesschulen 180

Ulrike Hofmeister

Die Tätigkeit von Lehrkräften in der schulischen Tagesbetreuung

in Österreich 189

Nachrichten

Ralf Augsburg, Peer Zickgraf

„Lassen Sie sich irritieren!“ – Innovation und Lernkultur

als Kernthemen des 7. Ganzttagsschulkongresses 2010 200

Rolf Richter

Zukunftsaufgabe Ganzttagsschule – Impulse für die Weiterentwicklung.

Bundeskongress des Ganzttagsschulverbandes vom

17.-19. November 2010 in Hamburg 212

Rezensionen

Tilman Drope, Yvonne Feick

Ciwik, Gabriele/Metzger, Klaus (Hrsg.): Ganztagsschule – Chancen zur individuellen Förderung. Konzepte und Modelle. Ideen für die Praxis.

Cornelsen Scriptor 2010 232

Katharina Kunze

Kolbe, Fritz-Ulrich/Reh, Sabine/Idel, Till-Sebastian/Fritzsche, Bettina/Rabenstein, Kerstin (Hrsg.): Ganztagsschule als symbolische Konstruktion. Fallanalysen zu Legitimationsdiskursen in schultheoretischer Perspektive.

VS Verlag 2009 235

Jessica Dzengel, Julia Labede

Prüß, Franz/Kortas, Susanne/Schöpa, Matthias (Hrsg.): Die Ganztagsschule: von der Theorie zur Praxis. Anforderungen und Perspektiven für

Erziehungswissenschaft und Schulentwicklung. Juventa 2009 237

Viola C. Hofbauer

Lehmann-Wermser, Andreas C./Naacke, Susanne/Nonte, Sonja/Ritter, Brigitta: Musisch-kulturelle Bildung an Ganztagsschulen.

Empirische Befunde, Chancen und Perspektiven. Juventa 2010 239

Anhang

GGT-Adressen (Landesverbände, Bundesverband) 242

GGT-Beitrittsformular 250

Autorinnen und Autoren 251

Gesamtinhaltsverzeichnis aller bisher erschienenen Jahrbücher 258

Ulrike Fischer, Alexander Scheuerer

LERNINSEL – Raum für individuelles Lernen und Persönlichkeitsentwicklung im Ganzttag

1. Einführung

Der Blick auf Schule und Unterricht verändert sich. Lernen findet nicht nur im Klassenraum im 45-Minuten-Takt statt. Neue Unterrichtsformen und -räume werden in der Schule kreativ entwickelt und ausprobiert. Gerade den Ganztagschulen eröffnen sich hier viele Möglichkeiten, aber sie sind auch in besonderer Weise herausgefordert, neue Wege zu gehen, damit sie nicht einfach nur verlängerte Halbtagsschulen werden.

Dieter Wunder hat im ersten „Jahrbuch Ganztagschule“ (2004) darauf hingewiesen, dass es – pointiert formuliert – drei Richtpunkte gebe, auf die sich Ganztagschulen hin entwickeln.

- Die erste Form der Ganztagschule perfektioniert, was die Vormittagschule will – mehr vom selben, mit der Hoffnung, damit bessere Ergebnisse zu erzielen. Sie will eine verbesserte Schule sein.
- Die zweite Form der Ganztagschule ist sozialpädagogisch geprägt: Sie will Betreuung („von der Straße fernhalten“) durch verschiedene Angebote (Hausaufgaben-, Freizeitangebote). Das ist die betreuende Schule.
- Die dritte Form der Ganztagschule will etwas Neues. Neue Wege des Lernens und des Zusammenlebens in der Schule erproben, oft in Anlehnung an die Tradition der Reformpädagogik. Diese Ziele visiert eine alternative Schule an, von der Dieter Wunder sich erhofft, dass sie die herkömmliche Schule gefährdet.

Inzwischen kann man sagen – bei aller Skepsis und zum Teil auch berechtigter Kritik – die Ganztagschulbewegung entwickelt vielfältige Ideen, wie Schule zum Lebens- und Lernort für Schülerinnen und Schüler werden kann (vgl. dazu Appel 2009).

Ein Aspekt des neuen Lernens betrifft den Bereich der Lernumgebung. Die Idee: Neues Lernen braucht andere Räume und eine andere Raumnutzung. Unter dem Begriff Lernumgebung werden besondere Lehr-, Lernangebote oder auch Lernarrangements verstanden, die es Schülerinnen und Schülern ermöglichen sollen in unterschiedlichen Interaktionsformen und mit verschiedener Ausstattung zu lernen.

Lernumgebung meint nach Rothmeier und Mandl ein „planvoll hergestelltes (also gestaltetes) Lernarrangement aus Unterrichtsmethoden, -techniken, -materialien und -medien“ (vgl. Rothmeier/Mandl).

Die äußere Lernumgebung, also die bauliche Anlage und Ausgestaltung einer Schule ist wichtig für das Befinden aller am Schulleben beteiligten Personen. Der italienische Pädagoge Loris Malaguzzi hat dafür den Begriff des „dritten Pädagogen“ geprägt. Schulbauten und Räume sollten so gestaltet sein, dass sie neue pädagogische Methoden und Konzepte ermöglichen. Durch eine ansprechend gestaltete Umgebung wird das Miteinander und die Lust, Neues zu entdecken und sich konzentriert auf Unbekanntes einzulassen, gefördert.

Solche neuen Lernumgebungen sind in den letzten Jahren unter den unterschiedlichsten Bezeichnungen in der Ganztagschulbewegung aufgetaucht und beschrieben worden. Lernetelier, Selbstlernzentrum, Lerninsel oder Freie Lernorte (vgl. Verein Netzwerk Freie Lernorte, der sich 2008 gründete).

Die Lerninsel an der Joseph-von-Eichendorff-Schule hat ihre ganz eigene Geschichte, ihren ganz eigenen Ursprung. Jetzt ist die Lerninsel eine wesentliche Anlaufstelle, die im Schulalltag bei individueller und kompetenter Begleitung von morgens bis nachmittags das freie und kompetenzorientierte Lernen für einzelne Schüler/innen oder auch Schülergruppen, die Möglichkeit der Hausaufgabenbetreuung, Einzel- und Gruppennachhilfe in den Hauptfächern eröffnet.

2. Theoretischer Kontext

Gesellschaftlich veränderte Kindheit und Jugend fordert auch Schulen zu Veränderungen heraus. Gehäuft erleben wir in den Schulen die Auswirkungen von gesellschaftlich veränderten Lebens- und Mentalitätsbedingungen bei Kindern und Jugendlichen. Familiäre Veränderungen, wie steigende Zahl an Trennungen und Scheidungen, geringere Zahl an Eheschließungen, steigende Zahl an Teil-, Stief-, Patchwork-Familien sowie steigende Zahl an Erwerbstätigkeit beider Elternteile usw. fordern Kinder ebenso heraus wie der Umgang mit den vielfältigen Konsumangeboten und vor allem auch mit dem Überangebot an Medien. Kinder müssen sich auf wechselnde Lebensverhältnisse einstellen und oft erleben sie nicht die Beständigkeit, die sie für eine gute, stabile Persönlichkeitsentwicklung benötigen würden.

Diese Bindungsverluste verbunden mit dem Zurücktreten allgemeingültiger Regeln und Normen führen zunehmend dazu, dass Heranwachsende sich in ihre Eigenwelten zurückziehen. Die Populärkultur und die Lebensstile der Gleichaltrigen werden zur eigenen Leitkultur. Das macht sie weniger zugänglich für das, was in den Schulen als Bildungsangebot an sie herangetragen wird (vgl. Ziehe 2007).

Lehrkräfte erleben Schulkinder, die sich teils desinteressiert und gelangweilt oder überaktiv und unruhig zeigen, deren Konzentrations- und Aufmerksamkeitsspannen zu gering sind, die in ihrer Wahrnehmungsfähigkeit und motorischen Geschicklich-

keit Einschränkungen aufweisen. Oftmals ist ein Unterricht in der hergebrachten Form nicht mehr möglich. In den Klassenräumen herrscht Unruhe. Es scheint eine allgemeine Entwicklung zu sein, dass Schulkinder unkonzentriert sind und den Unterricht stören. Das Erlernen und Einhalten schulischer Regeln gerät zur täglichen Geduldübung. Da es im Normalfall wenig Zusatzangebote gibt, um diesen Problemen zu begegnen, nehmen die Frustration und die Überforderung der Lehrkräfte zu.

Folgt man den Erkenntnissen der modernen Hirnforschung, führt diese Entwicklung zu einem unglücklichen Kreislauf, denn „Verunsicherung, Angst und psychoemotionale Belastungen führen zu Defiziten der Hirnentwicklung, die sich als unzureichend ausgebildete Vernetzungen im Hirn und eingeschränkte Beziehungsfähigkeit, mangelnde Neugier und Lernfähigkeit auf der Verhaltensebene äußern. Aufgrund dieser Defizite sind solche Kinder im weiteren Entwicklungsverlauf besonders anfällig für die Ausbildung von Verhaltens- und Lernstörungen, von Störungen des Sozialverhaltens, (...). Wenn es nicht gelingt, die Bedingungen, unter denen Kinder in unsere Gesellschaft hineinwachsen, so zu verändern, dass sich diese Kinder stärker als bisher emotional geborgen, erwünscht und angenommen fühlen, wird der Anteil von Kindern und Jugendlichen mit Verhaltens- und Lernstörungen, mit sozialen und emotionalen Defiziten weiter ansteigen“ (Hüther 2008).

2.1 Das Projekt LERNINSEL – ein systemisches Angebot zu Veränderung

In der Joseph-von-Eichendorff-Schule in Kassel wurde im Schuljahr 2007/08 ein Projekt ins Leben gerufen, mit welchem auf derartige Herausforderungen reagiert werden sollte: die Lerninsel.

Verfolgt man einen systemischen Gedankenansatz und will gezeigtes Verhalten, Spielregeln in einem System, einen Problemkontext verändern, „dann muss ich etwas anders machen, als ich es bisher gemacht habe“, oder ich lerne, Verhalten anders und neu zu sehen und zu bewerten. Dabei ist wichtig zu verstehen: „Ich kann einen Menschen nicht zwingen, sich zu ändern, ich kann ihm nur helfen, sich selbst zu ändern“ (vgl. Palmowski 1995).

Die Einrichtung der Lerninsel eröffnete die Möglichkeit, im Sinne dieser systemischen Gedankenansätze zu arbeiten. Sie wirft einen speziellen Blick auf Schüler/innen und ist immer dann die Anlaufstelle, wenn es über den normalen Unterricht hinaus Raum braucht, wo diese eine besondere Arbeitsatmosphäre oder persönliche Zuwendung finden.

Ein wesentlicher Wirkungsfaktor dabei ist, dass schon durch das Wechseln des Raumes und die direkte persönliche Zuwendung gewohnte Muster durchbrochen werden.

2.1.1 Räumliche Gestaltung

Schon in der räumlichen Gestaltung sollte ein Unterschied sichtbar werden. Zwei miteinander verbundene Räume wurden zunächst von Grund auf in hellen, freundlichen Farben renoviert, mit neuen Möbeln ausgestattet und mit großen Pflanzen (Palmen) ergänzt. Mit Hilfe von Einzeltischen und kleinen Trennwänden wurden mehrere einzelne „Lerninseln“ hergerichtet, die den Schülerinnen/Schülern ermöglichen, „für sich selbst“ zu sein. Außerdem gibt es einige Gruppentische. Die Wände blieben bewusst leer, um eine möglichst ablenkungsfreie Arbeitsatmosphäre herzustellen.

2.1.2 Personelle Versorgung

Die Leitung der Lerninsel wurde einer Sozialpädagogin¹ übertragen, die während des gesamten Schultages die Öffnung der Lerninsel gewährleistet. Sie wird dabei von FSJ-Absolventen und Sozialwesen- und Lehramtsstudierenden unterstützt. Ihr obliegen zwei große Aufgabenbereiche. Zum einen ist sie die beständige Ansprechpartnerin für Lehrer/innen und Schüler/innen, die einen Gesprächs-, Beratungs-, Hilfebedarf haben. Zum anderen kümmert sie sich um die Organisation und Koordination notwendiger Hilfe und Unterstützung, z.B. Unterrichtsassistenz, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfe etc.

2.1.3 Rahmenbedingungen

Der Schwerpunkt der schulischen Zusammenarbeit ist eindeutig in den Jahrgängen fünf und sechs gesetzt. Damit wird das Ziel verfolgt, die Schüler/innen nach ihrem Start in der neuen Schule so schnell wie möglich mit den Unterstützungsangeboten vertraut zu machen und so früh wie möglich Veränderungsprozesse einzuleiten. Grundsätzlich stehen diese Angebote aber allen Schüler/innen zur Verfügung.

Die Basis in der Lerninsel ist Beziehungsarbeit. „Jeder will seinen Platz in der Gesellschaft haben. Jeder will anerkannt und geliebt werden. Jeder will wichtig sein und seine Leistungen sollen gebilligt werden. Wertschätzung ist ein kostenloses Medikament mit einer enormen Wirkung. Daraus entsteht Selbstbewusstsein, die wahrscheinlich wirkungsvollste Droge für Glück und Erfolg“ (Isaak, Fieber 2003, 81). Im Sinne von „helfen statt strafen“ und „bearbeiten statt absitzen“ setzen sich die Mitarbeiter/innen der Lerninsel bei Bedarf sowohl persönlich, aber zugleich auch professionell und reflektiert mit dem einzelnen Kind in Beziehung. Dadurch, dass seine Gedanken und Gefühle wahrgenommen und ernst genommen werden, erfährt es Anerkennung und Wertschätzung. Das eröffnet im Weiteren den Raum, das Kind zu Veränderungen von Situationen oder Verhalten zu motivieren. Dabei soll der Blick vorrangig auf dessen Fähigkeiten und Ressourcen gerichtet werden und Angebote möglichst passgenau auf es zugeschnitten werden, um so durch das Stärken der Stärken die Schwächen zu schwächen.

3. Die Praxis

Im Alltag haben sich dabei folgende Schwerpunkte der Arbeit herausgebildet.

Im Sinne von Fordern und Fördern kommen im Laufe des Schulalltags Schüler/innen in die Lerninsel, die eine „Extraportion“ an Zuwendung benötigen. Oftmals ist ein ruhiger Arbeitsplatz erforderlich, an dem sich ungestört einem Arbeitsauftrag oder einer besonders kniffligen Aufgabe gewidmet werden kann. Dabei fühlen sich die Schüler/innen von der Möglichkeit, eine persönlich zugewandte Unterstützung bekommen zu können, ermutigt und machen bei Bedarf auch gerne Gebrauch davon. Andere kommen direkt mit der Bitte um eine individuelle Hilfe: Aufgaben, die noch einmal genauer besprochen werden sollen, Hilfen bei Recherchen oder Vorbereitungen auf Prüfungen etc.

3.1 Raum zum Lernen

Gerade die Einzelarbeitsplätze haben sich aber auch als ausgezeichnete Möglichkeit erwiesen, Schüler/innen in einer akuten Unruhe- oder Belastungssituation (häufig mit einer ADHS-Symptomatik) zu entlasten. In dem Moment, wo deutlich wird, dass diese Kinder so überreizt sind, dass ein weiterer Unterricht weder für sie noch für den Rest der Klasse möglich ist, dürfen oder müssen sie mit ihren Arbeitsmaterialien den Unterricht verlassen und sich in die Lerninsel zurückziehen. Ein Phänomen, welches dort immer wieder zu erleben ist, kann am Beispiel von Jannis erläutert werden:

Jannis kommt mitten in der Stunde völlig aufgedreht in der Lerninsel an. In der Klasse war es ihm nicht mehr möglich, so weit zur Ruhe zu kommen, dass er an seinem Wochenplan arbeiten konnte. Nach einer kurzen Rücksprache mit der Sozialpädagogin nimmt er einen Einzelarbeitsplatz ein, packt seine Arbeitsmaterialien aus und fängt nach einem Moment der Besinnung, ruhig und konzentriert an zu arbeiten. Er gelingt ihm, mit einer kleinen Unterstützung, seine Aufgabe zu bearbeiten, und er ist schon vor Ende der Stunde fertig. Stolz und zufrieden kehrt er in die Klasse zurück, um der Lehrerin seine Ergebnisse zu präsentieren.

Ein vordergründiges Ziel ist damit sofort erreicht:

Jannis konnte einer Negativspirale entrinnen, die er oft genug erlebt hatte: Ich bin immer der, der stört, ich bin immer der, der seine Aufgaben nicht schafft, ich bin der, der Aufmerksamkeit nicht für gute Ergebnisse bekommt, also hole ich sie mir mit dem Quatsch, den ich veranstalte. Durch das Aufsuchen der Lerninsel wird eine solche Spirale sofort durchbrochen.

Jannis kann über sich erfahren, dass er durchaus in der Lage ist, sein Arbeitspensum zu schaffen, wenn er für ihn geeignete Arbeitsbedingungen findet. Die Mitschüler/innen und die Lehrerin sind entlastet und die Lehrerin kann Jannis am Ende der Stunde ohne Vorbehalte für das Ergebnis seiner Arbeit loben. Im besten Falle kann

das Verhalten von Jannis bei allen Beteiligten eine neue Bewertung finden: Das Quatsch-Machen ist nur eine Seite von Jannis – er kann aber auch „ganz anders“ sein.²

3.2 Raum für individuelle Förderung

Andere Schüler/innen kommen in die Lerninsel, weil sie eine direkte Unterstützung benötigen. Sie brauchen beispielsweise mehr Zeit oder Erklärungen zum Verstehen einer Aufgabe, haben sich manchmal schon damit arrangiert, dass sie etwas „sowieso nicht können“. In der Lerninsel gibt es die Möglichkeit, sich diesen Kindern intensiv zuzuwenden und mit ihnen zunächst über ihr Selbstbild zu sprechen, um sich dann gemeinsam an die Aufgaben zu wagen.

So kommt zum Beispiel Svea mit einem Mathe-Arbeitsblatt in die Lerninsel. Sie verhält sich ärgerlich und bockig und erklärt von vorneherein: „Ich kann das sowieso nicht.“ Mit dieser Haltung hat sie auch im Unterricht die Mitarbeit verweigert. Es dauert einen Moment, bis die Sozialpädagogin einen Zugang zu ihr findet und sich Svea auf ein Gespräch einlassen kann. Es zeigt sich, dass Svea häufiger auf solche Weise Arbeitsaufträge, mit denen sie sich überfordert fühlt, von sich fernhält. Gemeinsam mit der Sozialpädagogin überlegt sie sich Möglichkeiten, wie sie auch anders mit solchen Situationen umgehen kann. Schließlich kann sie sich mit Unterstützung auch auf ihren Arbeitsauftrag einlassen. Nachdem sie einige Aufgaben mit Begleitung gelöst hat, wird ihr klar, dass ihr zwar ein paar Schlüsselinformationen zum Lösen der Aufgaben gefehlt haben, sie aber grundsätzlich dazu in der Lage ist. Für Svea geht dieser Lerninselbesuch besonders gut aus. Gegen Ende der Stunde kommt ein Klassenkamerad in die Lerninsel. Auch er hat große Schwierigkeiten, die Aufgaben zu lösen. Spontan bietet sich Svea an, ihm zu helfen und gibt ihm umsichtig die Informationen, die er zum Lösen der Aufgaben benötigt.

In diesem Idealfall überwindet Svea nicht nur ihr negatives Selbstbild, sondern kann sich darüber hinaus noch selbst beweisen, dass sie „nicht so dumm ist, wie sie selber geglaubt hat“.

3.3 Raum für Entwicklungsgespräche und Sozialtraining

Die Lerninsel bietet ebenso die Gelegenheit, heftige Konflikte oder grobes Fehlverhalten umgehend zu bearbeiten, pädagogische Gespräche mit Schülern zu führen oder auch sozial-emotionale und kommunikative Kompetenzen zu schulen.

Nesrin wird am Ende einer Pause in die Lerninsel gebracht. Sie hatte in der Pause einen Konflikt mit einer Mitschülerin und hat diese mit heftigen Worten beleidigt. Alle Ermahnungen, sich bei der Mitschülerin zu entschuldigen, hat sie ignoriert. Daher wird sie zu einem Gespräch mit der Sozialpädagogin verpflichtet. Zunächst bekommt Nesrin in der Lerninsel einen Moment Zeit, sich zu besinnen. In dem anschließenden Gespräch muss sie sich intensiv mit ihrem Verhalten auseinandersetzen.

zen. Zunächst versucht sie noch, die Verantwortung auf andere abzuwälzen. Unter Anleitung wird sie herausgefordert, sich in die Rolle der Mitschülerin einzufühlen. Schließlich versteht Nesrin das eigentlich Problematische an ihrem Tun und kann anerkennen: Sie selber möchte so auch nicht behandelt werden. Sie macht von sich aus den Vorschlag, einen Entschuldigungsbrief zu schreiben und der Mitschülerin am nächsten Tag eine Süßigkeit als Wiedergutmachung mitzubringen.

Die Erfahrung hat gezeigt, dass eine solche Einsicht eher zu erzielen ist, wenn problematisches Verhalten zeitnah besprochen wird. Durch die Lerninsel gibt es hier in vielen Fällen Spielräume.

3.4 Raum für Lern- und Trainingsprogramme

Die Struktur der Lerninsel ermöglicht es ebenfalls, bestimmte computergestützte Lern- und Trainingsprogramme gezielt einzusetzen, wie z.B. das ELFE-Leseverständnistraining, das GUT-Rechtschreibprogramm und das Training für Teilleistungsschwächen (Sindelar). Hierfür wurden speziell für die Lerninsel acht Laptops angeschafft.

Gerade das TLS-Training³ hat sich als sehr wirkungsvoll erwiesen⁴ und wird von den betroffenen Schülerinnen/Schülern (und deren Eltern) gut angenommen. Dadurch, dass sowohl die Diagnosen als auch das Training während des Schultages durchgeführt werden, entstehen für die Schüler/innen weder Kosten noch zusätzliche Verpflichtungen in der Freizeit. Im Jahrgang fünf wird bei allen Schülerinnen/Schülern, die in irgendeiner Weise Lernprobleme aufweisen, eine TLS-Diagnose erstellt und sie bekommen bei entsprechenden Ergebnissen die Möglichkeit eröffnet, das TLS-Training in der Schule durchzuführen. Zeitgleich können max. 40 Kinder in das Training aufgenommen werden.

Teilleistungen stellen grundlegende kognitive Funktionen dar. Auditive und visuelle Wahrnehmungen (Figur-Grund, Differenzierung, Gedächtnis) sowie Intermodalität, Serialität und Raumorientierung dienen der Verarbeitung von Informationen im Gehirn. Gibt es in diesen Verarbeitungsprozessen bei einer oder gar mehreren Teilleistungen Unsicherheiten, so kann es zu zum Teil erheblichen Schwierigkeiten beim Lesen -, Schreiben -, Rechnenlernen aber auch im Verhalten kommen. Dabei ist diese Problematik den betroffenen Kindern nicht bewusst. „Teilleistungsschwächen können sich auf das Lernen, aber auch auf das Verhalten eines Kindes auswirken. Gerade die Auswirkungen von Teilleistungsschwächen auf das Verhalten eines Kindes werden sehr lange nicht bemerkt und führen in der Folge zu seelischen Schwierigkeiten des Kindes. Die üblichen Erziehungsmittel wie Lob, Belohnung, und Strafe bewirken vielleicht kurzfristig, aber niemals langfristig anhaltende Veränderungen“ (Sindelar 2008, 11).

Es ist wichtig zu betonen, dass die Teilleistungen nicht von der Intelligenz eines Menschen abhängig sind. Auch hohe oder normale Intelligenz ist kein Garant dafür,

dass keine Teilleistungsschwächen auftreten. Weil jedoch Teilleistungsschwächen häufig unerkannt bleiben oder unzureichend behandelt werden, wird bei schulischen Schwierigkeiten vielfach mangelnde Intelligenz unterstellt. Die Möglichkeit, Diagnose und Training in der Schule durchführen zu können, ermöglicht das Einhalten von Neutralität und führt zu einem hohen Maß an Gleichbehandlung.

3.5 Raum für vielgestaltige Nutzung

Weitere Nutzungsfelder der Lerninsel werden hier nur noch stichpunktartig angesprochen:

- Die Lerninsel hat auch in den Pausen geöffnet. Es gibt Schüler/innen, die in der Pause oder nach Unterrichtsende freiwillig in der Lerninsel vorbeikommen, um eine kurze Lese- oder Rechentrainingseinheit zu absolvieren.
- Kleine Arbeitsgruppen, die in Ruhe konzentriert und intensiv arbeiten wollen, ziehen sich bevorzugt in die Lerninsel zurück.
- Schüler/innen, die Unterstützung bei Recherchen benötigen, suchen gerne die Lerninsel auf.
- Ganz selbstverständlich ist auch die Hausaufgabenbetreuung in den Aufgabenbereich der Lerninsel integriert. Diese wird schwerpunktmäßig von Schüler/innen der Jahrgänge fünf und sechs genutzt. Das bedeutet für diese eine hohe Kontinuität und Verlässlichkeit, da ihnen sowohl die Räumlichkeiten als auch die Mitarbeiter/innen gut vertraut sind.
- Bedingt durch die Mitarbeit von FSJ-Absolventen und Studierenden eröffnet sich punktuell die Möglichkeit, in den Jahrgängen fünf und sechs in bestimmten Stunden für eine begrenzte Zeit eine Unterrichtsassistenz einzurichten.
- Auch kurzfristig werden Nachhilfestunden und Hilfen bei Vorbereitungen auf Referate, Präsentationen und Prüfungen etc. organisiert.

4. Emotionale Intelligenz und Resilienz

Erfahrungsgemäß werden Jannis, Svea und Nesrin noch häufiger in der Lerninsel erscheinen.

Jannis kann in regelmäßigen Gesprächen angeleitet werden, seine eigenen Gefühle, Stimmungen und Bedürfnisse wahrzunehmen. „Wie geht es mir jetzt gerade / heute? Was brauche ich jetzt gerade, um gut mitarbeiten / lernen zu können?“ Und er kann trainieren, diese rechtzeitig und an die Situation angepasst zum Ausdruck zu bringen, d.h. seine Emotionen und seine Entscheidungen mehr und mehr selbst zu steuern. Es werden z.B. Vereinbarungen mit Jannis und den Lehrkräften getroffen, dass Jannis frühzeitig ein Zeichen gibt, wenn er sich in die Lerninsel zurückziehen möchte.

Svea braucht Unterstützung, um zu erkennen, in welchen Momenten sie ihre Blockaden aufbaut. Es gilt, sie zu ermutigen, nach Strategien zu suchen, mit denen sie ihre Affekte so zu beeinflussen lernt, dass sie auch unbequeme Aufgaben bewältigen und gesteckte Ziele erreichen kann. Zunächst wird vereinbart, dass in den nächsten Mathestunden eine Unterrichtsassistenz eingesetzt wird, die für sie jederzeit ansprechbar ist. Darüber hinaus wird ein Stufenplan erarbeitet, wann, unter welchen Umständen und bei wem sie sich Unterstützung holt, die ihr bei Rückschlägen hilft, weiter dranzubleiben.

Nesrin wird es nur gelingen, ihre Ausbrüche zu kontrollieren, wenn sie lernt, sich in andere Menschen einzufühlen. Dazu muss sie auch ihre eigenen Gefühle und Bedürfnisse kennen lernen und sich darin üben, diese in angemessener Weise zu kommunizieren. In einem ersten Schritt wird ihr empfohlen, ihre Konflikte zukünftig mit Hilfe der Schüler-Streitschlichter oder der Lerninsel-Mitarbeiter/innen zu klären, um eine Eskalation zu vermeiden.

„Programme für emotionale Erziehung verbessern die *akademischen* Leistungsergebnisse und die schulischen Leistungen der Kinder. (...) In einer Zeit, in der allzu vielen Kindern die Fähigkeit fehlt, mit ihren Aufregungen fertig zu werden, zuzuhören oder sich zu konzentrieren, sich für ihre Arbeit verantwortlich zu fühlen oder sich für das Lernen zu interessieren, trägt alles, was diese Fähigkeiten stärkt, zu ihrer Erziehung bei. Insofern hilft emotionale Erziehung der Schule, ihren Lehrauftrag zu erfüllen“ (Goleman 2009, 356).

Nach Goleman sind Selbstwahrnehmung, Selbststeuerung, empathisches Mitempfinden, die Fähigkeit, sich selbst zu motivieren und soziale Kompetenz bzw. Kommunikationsfähigkeit die wesentlichen Fähigkeiten emotionaler Intelligenz. Diese ist ein wesentlicher Faktor, der eine resiliente Einstellung bei Kindern fördert. Wichtig ist dabei, die Kinder in der Erfahrung zu unterstützen, dass nicht die Situation selber ihre Gefühle bestimmt, sondern ihre persönliche Sichtweise auf die Situation. Das bedeutet, dass jeder für seine Gefühle und Reaktionen verantwortlich ist und die Verantwortung nicht einer anderen Instanz zuschieben kann. Und es bedeutet auch, dass jeder Einzelne Einfluss auf seine Gefühle und auf Situationen nehmen kann, indem er anders, nämlich besser als bisher reagiert.

„Eine resiliente Lebensorientierung zu haben heißt, Empathie (Einfühlungsvermögen) und Eigenverantwortlichkeit zu besitzen ebenso wie das Wissen um die Wirkung des eigenen Verhaltens auf andere und schließlich auch das Gefühl zu haben, wirkliche Erfolge erreichen zu können. (...) Resilienz sollte als unerlässliches Erziehungsziel angesehen werden, welches für alle Kinder anwendbar ist“ (Brooks, Goldstein 2009, 16).

Wo solche Unterstützungsprozesse gelingen, öffnet sich die Lerninsel nicht nur als Raum für individuelles Lernen, sondern auch als Raum für Persönlichkeitsentwicklungen.

5. Fazit

Die Joseph-von-Eichendorff Schule hat sich, schon bevor die Rufe nach Inklusion in der heutigen Intensität zu vernehmen waren, für die Annahme und die Wertschätzung der Vielfalt ihrer Schülerschaft entschieden und sich bemüht, dieser Vielfalt mit unterschiedlichen Maßnahmen und Unterstützungsangeboten Rechnung zu tragen. Im Allgemeinen „nutzen wir das Potenzial junger Menschen nicht ausreichend, wenn wir alle mit den gleichen Methoden fördern und außer Acht lassen, dass gewöhnliche Schüler außergewöhnliche Fähigkeiten haben, die es individuell zu finden und zu fördern gilt (Schleicher 2007, 4).

Die Lerninsel ist eine dieser Maßnahmen. Sie stellt keine Alternative, sondern sinnvolle Ergänzung zu den modernen Unterrichtsformen dar, die die Schüler/innen als Ganzes in den Mittelpunkt stellen und sie individuell fördern.

Die Lerninsel ist kein Allheilmittel und soll es auch nicht sein. Sie ist ein mögliches Förder- und Entlastungsangebot im Schulalltag. Im Sinne der Gleichbehandlung aller Schüler/innen wird sich bemüht, „Hilfe ohne Umwege“ zu schaffen, d.h. Unterstützungsangebote zu machen, die von allen genutzt werden können und die die Notwendigkeit, außerschulische Angebote in Anspruch nehmen zu müssen, verringert. „Es ist genial, dass die Lerninsel beides beinhaltet: ein ruhiger Ort zum Lernen, wohin der Schüler jederzeit freiwillig gehen darf und ein Ort, um Schüler bei geschulten Kräften zu wissen, die den aufgebracht Schüler (evtl. auch nach einem Streit) betreuen, mit ihm reden und er sich mit dieser Unterstützung abregieren kann“ (Statement einer Lehrerin).

Befürchtungen, dass Schüler/innen sich zum „Ausruhen“ gehäuft in die Lerninsel zurückziehen, können zerstreut werden. Die Erfahrungswerte zeigen, dass sie sich am allerliebsten im Klassenverband aufhalten und der Wechsel in die Lerninsel nur dann gewünscht oder akzeptiert wird, wenn ihnen die Gründe hierfür sinnvoll und logisch erscheinen. Oftmals ist auch das Gegenteil zu beobachten und der Aufenthalt in der Lerninsel wird zunächst mal als Strafe erlebt. Dann gehört es zur Herausforderung der Lerninsel-Mitarbeiter/innen, dieses Erleben für die Schüler/innen positiv umzudeuten und sie trotzdem zu einer Zusammenarbeit oder der Bewältigung eines Arbeitsauftrages zu ermutigen. Natürlich gibt es auch in der Lerninselarbeit den Unterschied zwischen Theorie und Praxis. Nicht immer lassen sich Schülerkontakte so positiv und erfolgreich gestalten, wie in den oben gewählten Beispielen. Das ist zum einen schon in den begrenzten zeitlichen wie personellen Ressourcen begründet. Zum anderen lassen sich Heranwachsende nicht „so ohne weiteres“ für Veränderungsprozesse gewinnen. Die Suche nach neuen Wegen und Bewertungen ist in den meisten Fällen ein längerer Prozess.

Insgesamt darf festgestellt werden, dass die Lerninsel zum Schulprogramm und Schulprofil der Joseph-von-Eichendorff-Schule gehört und ihren festen und akzeptierten Platz im Schulalltag gefunden hat.

Anmerkungen

- 1 Zusatzqualifikationen: Systemische Beratung und Therapie; Trainerin für Teilleistungsschwächen (Sindelar)
- 2 Dieses Beispiel greift nur einen kleinen Einzelaspekt der ADHS-Problematik auf und dient dazu, den Alltag in der Lerninsel zu veranschaulichen. Eine ausführliche Auseinandersetzung mit dieser Thematik würde den Rahmen des Artikels sprengen, findet im Alltag der Lerninsel aber selbstverständlich statt.
- 3 TLS = Teilleistungsschwächen
- 4 Das Sindelar TLS-Training wurde von Fr. Dr. Sindelar umfangreich evaluiert und seine Wirksamkeit konnte bewiesen werden. Eine umfassende Evaluation in der Joseph-von Eichendorff-Schule steht noch aus, die Voraussetzungen hierfür wurden gerade erst geschaffen.

Literatur

- Appel, Stefan/Rutz, Georg (2009): Handbuch Ganztagschule. Konzeption, Einrichtung und Organisation. Schwalbach/Ts.
- Brooks, Robert/Goldstein, Sam (2009): Das Resilienz-Buch. Stuttgart
- Goleman, Daniel (2009): Emotionale Intelligenz. München
- Hüther, Gerald (2008): Die Zukunft des Lernens. <http://www.auditorium-netzwerk.de/AutorInnen/G-H-I/Huether-Gerald/Huether-Gerald-Die-Zukunft-des-Lernens:2931.html>, aufgerufen am 24.01.2011
- Isaak, Karl/Fieber, Lieselotte (2003): Die Stärken der Schwachen. Klagenfurt
- Palmowski, Winfried (1995): Der Anstoß des Steines. Dortmund
- Rothmeier, G./Mandl, H. (2001): Unterrichten und Lernumgebung gestalten. In: A. Krapp/B. Weidenmann (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Weinheim, S. 601-646
- Schleicher, Andreas (2007): Individuelle Herausforderung. In: inform Nr.2; S. 3-10
- Sindelar, Brigitte (2008): Mein Kind ist doch nicht dumm. Wien
- Wunder, Dieter (2004): Erweiterte Lernangebote in einer pädagogisch gestalteten Ganztagschule. In: Jahrbuch Ganztagschule 2004, Schwalbach/Ts. 2003, S. 42-54
- Ziehe, Thomas (2007): Die Eigenwelten der Jugendlichen und die Anerkennungskrise der Schule. In: Horster, Detlev (Hrsg.): Moralentwicklung von Kindern und Jugendlichen. Wiesbaden, S. 103-122.