

Speck-Hamdan, Angelika Was Kinder alles leisten

Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Speck-Hamdan, Angelika [Hrsg.]: Leistungen der Kinder wahrnehmen, würdigen, fördern. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2004, S. 56-65. - (Beiträge zur Reform der Grundschule; 118)



Quellenangabe/ Reference:

Speck-Hamdan, Angelika: Was Kinder alles leisten - In: Bartnitzky, Horst [Hrsg.]; Speck-Hamdan, Angelika [Hrsg.]: Leistungen der Kinder wahrnehmen, würdigen, fördern. Frankfurt am Main : Grundschulverband - Arbeitskreis Grundschule e.V. 2004, S. 56-65 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-175785 - DOI: 10.25656/01:17578

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-175785>

<https://doi.org/10.25656/01:17578>

in Kooperation mit / in cooperation with:



www.grundschulverband.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

Was Kinder alles leisten

Ein einjähriges Kind, das Bauklötze zu einem Turm aufeinander setzt, ein dreijähriges Kind, das einen Kopffüßler malt, ein fünfjähriges Kind, das sich an die Regeln eines Gesellschaftsspiels hält, ein neunjähriges Kind, das sich durch eine Kinder-Suchmaschine im Internet klickt – Kinder vollbringen im Alltag ständig Leistungen, die von Erwachsenen üblicherweise mit Wohlwollen und Anerkennung wahrgenommen werden. Kinder erfahren so, dass das eigene Können auf Reaktion trifft, dass über die Anerkennung des Könnens die eigene Person wertgeschätzt wird. Sie bauen so ihr Leistungsselbstbild auf. Sie lernen dabei auch, sich über die eigene Leistung zu definieren. »Ich kann gut Fußball spielen. Ich bin ein guter Fußballer.« »Ich kann gut malen. Ich bin eine gute Malerin.« »Ich kann meine Sachen gut in Ordnung halten. Ich bin ordentlich.« Können bzw. Nicht-Können ist Teil der Selbstdefinition. Was gekonnt werden soll oder will, wird teils vom Kind selbst, teils von der Umgebung als Anforderung gesetzt. Dass man um das Alter von drei Jahren herum selbst Mantel und Mütze anzieht, wird erwartet. Dass man um das Alter von sechs Jahren herum links und rechts unterscheiden kann, ebenfalls. Dass ein Kind im Alter von fünf Jahren sämtliche Automarken an den Emblemen erkennt, ist keine von außen gesetzte Erwartung, sondern eine Anforderung, die das Auto-interessierte Kind an sich selbst stellt und von sich aus setzt. In vielen Fällen ergänzen sich von außen gesetzte, der Alters- oder kulturellen Norm entsprechende Erwartungen auch mit den vom Kind selbst gesetzten; dies ist Ergebnis des Sozialisationsprozesses.

Schulische Anforderungen sind ein gutes Beispiel für das Zusammenspiel von individuellen und sozialen Erwartungen. Generell wird in unserer Kultur erwartet, dass Kinder mit etwa sechs Jahren sich auf »Lesen, Schreiben, Rechnen« einstellen, dass sie in der Lage sind, Lernangebote in der Form von Grundschulunterricht zu nutzen. Weil diese Erwartung – die ja durchaus kulturell geformt ist – als Selbstverständlichkeit des Aufwachsens von Kindern verstanden wird, übernehmen sie auch die Kinder für sich. Sie wollen in die Schule gehen, um lesen, schreiben und rechnen zu lernen. So weit, so gut. Werden nun die schulischen Anforderungen jedoch präziser definiert und vor allem ins Verhältnis gesetzt zu dem, was Kinder im Einzelnen zu leisten im Stande und willens sind,

entsteht in vielen Fällen – manchmal früher, manchmal später – eine Kluft. Die Schule setzt klare Leistungsanforderungen im Sinne der vereinbarten Standards und bewertet die erbrachten Leistungen nach einem vereinbarten Maßstab. Um Leistungen zu erreichen, regt sie bei den Schülerinnen und Schülern gezielt Lernprozesse an und begleitet sie. Nun aber lassen sich nicht alle Kinder auf die ihnen angebotenen Lerngelegenheiten ein, entweder weil sie aus unterschiedlichen Gründen dazu nicht in der Lage sind oder weil sie sich ihnen bewusst verweigern. Die Leistungserwartungen der Schule und die der Schülerinnen und Schüler stimmen nicht immer überein. Nicht alles, was Kinder können, wird von der Schule als Leistung anerkannt. Nicht alles, was die Schule als Leistung definiert, wird von den Kindern als könnensrelevant eingeschätzt. Eine besonders starke Einengung des Blicks auf die Leistungen der Kinder erfolgt in der Bewertungspraxis der Schule. Eine Skala von Eins bis Sechs sagt wenig darüber aus, was ein Kind wirklich kann. Gleichzeitig aber wird den Noten sowohl von den Eltern als auch von der Schule große Bedeutung beigemessen, was nicht folgenlos bleiben kann für das Leistungsselbstbild eines Kindes.

Der Bildungsauftrag der Schule und die Leistungen der Kinder

Der Bildungsauftrag der Schule bezieht sich nicht nur auf den Erwerb von Wissen und Verstehen, er umfasst ebenfalls emotional-motivationale Aufgeschlossenheit für die Lerngegenstände und die Grundlegung von Wertorientierungen (vgl. EINSIEDLER 2000). Die Grundschule versteht die Aufgabe der grundlegenden Bildung umfassend; das schließt die Unterstützung und Stärkung der kindlichen Persönlichkeit ein. Kinder sollen – auch in der Schule – bedeutsame Erfahrungen des Wachsens machen können, des Wachsens im eigenen Wissen und im eigenen Handeln. Dazu stellt die Grundschule vielfältige Lerngelegenheiten bereit. In diesem Sinn lässt sich der Unterricht als komplexe Lerngelegenheit fassen, der Lernprozesse der unterschiedlichsten Art ermöglicht. Nicht alle Lernprozesse sind in gleichem Maße von Lehrerinnen und Lehrern intendiert. Wissenserwerbsprozesse nehmen mit Sicherheit eine herausragende Stellung ein; doch sind Grundschullehrer/innen in der Regel auch bedacht darauf, die sozialen und emotionalen Lernprozesse mit zu berücksichtigen.

Sie wissen, dass situative und soziale Kontexte das Lernen mit beeinflussen und dass jede Lernsituation mehrere Lernmöglichkeiten erschließt. So eignen sich Kinder beispielsweise im Mathematikunterricht der zweiten Klasse bei der Einführung der Multiplikation nicht nur das

Prinzip dieser Operation an, sie erwerben gleichzeitig eine neue Wortbedeutung für »mal« sowie möglicherweise eine grundlegende Einstellung zu mathematischen Problemstellungen. Außerdem machen sie in jeder Unterrichtssituation auch soziale Erfahrungen, beispielsweise zum Lösen von Gruppenkonflikten während einer Gruppenarbeitsphase. Nicht zu vergessen ist die Selbsterfahrung beim Lernen: Lernende erfahren sich als erfolgreich oder als nicht erfolgreich. Die Überwindung von Hindernissen beim Lernen hinterlässt ihre Spuren; sie wird als Erfolg verbucht oder als Hilflosigkeit, je nachdem, wie sie sich gestaltete. Diese Erfahrungen wirken sich auf das weitere Lernen aus. Die Lerngelegenheit Unterricht ist die Basis für diese vielfältigen Lernprozesse. Kinder erbringen dabei laufend Leistungen. Es stellt sich jedoch die Frage, ob alle Leistungen in gleicher Weise gewürdigt werden. Wird die Überwindung der Scheu vor dem Vortragen eines Kurzreferats in gleicher Weise anerkannt wie dessen inhaltliche Ausgestaltung? Möglicherweise ist eine solche Überwindung für die personale Entwicklung des Kindes von größerer Bedeutung als die gelungene Zusammenfassung zu einem Themengebiet. Auch wenn die Lehrerin dies weiß, wird sie im Falle einer Leistungsbewertung das Hauptaugenmerk auf die fachlich-inhaltliche und die sprachliche Leistung legen, weil dies der Kern der geforderten Leistung ist und dafür ein verbindlicher Maßstab vorgegeben ist. Die Anerkennung für den Sieg über die eigene Schüchternheit wird sie mög-





licherweise mit einer freundlichen Bemerkung aussprechen, vielleicht aber auch nicht. Trotz der übereinstimmend geteilten Überzeugung eines umfassenden Bildungsauftrags der Schule schlägt sich in der Leistungsbewertung eine Einengung in der Wahrnehmung nieder.

Dies hängt mit den sich zum Teil widersprechenden Funktionen der Leistungsbewertung zusammen. So sollen Leistungsbewertungen in der Schule einerseits den Schülerinnen und Schülern Rückmeldung über ihr Können geben, auch die Eltern über den Leistungsstand informieren, andererseits Grundlage für Schullaufbahn- und weitere Ausbildungsentscheidungen sein. Für die letztgenannte Funktion sind relativ vergleichbare Kriterien unerlässlich. Leistungen in der Schule sind immer Setzungen, und Leistungsbewertungen drücken aus, inwieweit Schülerinnen und Schüler ihnen entsprechen (vgl. SACHER 2001, 1). Um dies möglichst transparent zu gestalten, müssen Vereinbarungen über Anforderungen getroffen werden, die für alle verbindlich sind, zumal Berechtigungen an das System der Leistungsbewertung gekoppelt sind. Damit verbunden ist die o. g. Einengung auf das, was im Sinne einer Vergleichbarkeit der Vereinbarung über individuelle Voraussetzungen hinweg entspricht.

Eine Unterscheidung in schulisch wichtige und schulisch weniger wichtige Leistungen kann in der Folge zu einer Abwertung dessen führen,

was in der Schule nicht direkt »bewertbar« und damit »verwertbar« ist. Dabei können aber solche Leistungen für das Zurechtfinden in der Lebenswelt durchaus höhere Bedeutung besitzen. Werden sie jedoch missachtet, so kann daraus ein Gefühl des Nicht-Könnens erwachsen, welches Leistungsfreude und Leistungsmotivation in allen Bereichen beeinträchtigt. Erwachsene tun also gut daran, die Leistungen der Kinder genau wahrzunehmen und den Blick nicht in erster Linie auf das Fehlende, sondern vielmehr auf das Erreichte zu richten. In den kaum wahrgenommenen Fähigkeiten können auch Ansatzpunkte für erst in Gang zu setzende Entwicklungen liegen. Dazu ist es erforderlich, die Potenziale üblicher schulischer Arrangements zu erschließen.

Vielfältige Lernchancen im Unterricht

Unterricht wird pädagogisch und didaktisch so arrangiert, dass größtmögliche Lernchancen für alle Kinder gegeben sind. Dabei wird jedoch in erster Linie auf die Bereiche des Lernens geachtet, die vereinbarte Ziele betreffen. Die Einrichtung einer Schreibecke im Klassenzimmer dient in erster Linie der Kompetenzerweiterung im Schreiben. Nun liegen aber in der konkreten Ausgestaltung und der Nutzung dieser Lerngelegenheit eine ganze Fülle weiterer Lernchancen. So verhält es sich mit allen didaktischen Arrangements, die Lehrerinnen und Lehrer gestalten. Auch der Frontalunterricht bietet mehr als die Chance, das Zuhören zu lernen. Am Beispiel dreier typischer Situationen soll im Folgenden aufgezeigt werden, was Kinder in der Schule alles leisten, unabhängig davon, ob es curricular gefordert oder bewertet wird.

Beispiel A: Wochenplanarbeit

Eine Stunde am Tag arbeitet jedes Kind nach einem individuellen Wochenplan, den es zusammen mit der Lehrerin erstellt und besprochen hat. Im Wochenplan sind Übungen angegeben, teils den gemeinsamen Inhalt der Klasse betreffend, teils auf die speziellen Bedürfnisse des einzelnen Kindes abgestimmt, so dass es mögliche Schwächen ausgleichen oder besondere Stärken weiter entfalten kann. Jedes Kind hat dazu einen eigenen Hängeordner, in dem die Wochenpläne und die aktuellen Wochenplanarbeiten gesammelt werden. Mindestens am Ende der Woche wird jeder Ordner von der Lehrerin durchgesehen. Sie gibt dann schriftliche Rückmeldungen. Die geleistete Arbeit ist Grundlage für die Erstellung des neuen Wochenplans. Da die Regeln für die Wochenplanarbeit gründlich eingeführt wurden, kann jedes Kind selbstständig seine



Arbeit planen, einteilen und durchführen. Auch ein Hilfesystem ist in der Klasse eingerichtet worden; jedes Kind, das mit seiner Aufgabe nicht weiter kommt, kann sich an ein dafür bestimmtes Helferkind und dann auch an die Lehrerin wenden. Am Ende der Woche ist ein Kreisgespräch angesetzt, in dem die Kinder über ihre Arbeit berichten. Die Wochenpläne sind so gestaltet, dass jedes Kind für sich Erfolge verbuchen und auf seine Leistung stolz sein kann. In der gemeinsamen Runde erfahren die Kinder, dass Leistungen vielfältig und verschieden sind. Sie verfolgen anhand der

Lernberichte unterschiedliche Lernwege und reflektieren vor allem ihren eigenen Weg noch einmal, um daraus Konsequenzen für das weitere Lernen und vergleichbare Lernsituationen zu ziehen.

Die Wochenplanarbeit ist nicht nur geeignet, um individuelle Lernvoraussetzungen besser zu berücksichtigen, sie gibt vor allem eine Stütze zur Entwicklung der eigenen Lernkompetenz. Die Kinder lernen ihr eigenes Lernen zu beobachten, Lernstrategien zu entdecken und sie gezielt anzuwenden. Durch das sichere Netz der vereinbarten Regeln und des Hilfesystems werden ängstliche oder unsichere Kinder nicht überfordert. Durch bewusst geschaffene Freiräume in den Plänen werden eigenständige oder mutige Kinder nicht unnötig gebremst, sondern gefordert. Jedes Kind erhält die Chance, seine Fähigkeiten individuell zu entwickeln.

Beispiel B: Gruppenarbeit

Die Klasse war mit ihrer Lehrerin zu Besuch bei der örtlichen Feuerwehr. Schon vorher hatten sich die Kinder in Gruppen überlegt, was sie alles noch erfahren wollten, nachdem sie sich in Sachbüchern und auf Websites informiert hatten. Jede Gruppe hatte sich einen Themenbereich ausgewählt. Nun geht es darum, die Ergebnisse der verschiedenen Recherchen der ganzen Klasse zu präsentieren. Jede Gruppe kann die Form der Präsentation selbst wählen. Die Gruppe, die sich mit Fragen der Brandverhütung befasst hat, hat sich dafür entschieden, ein Poster zu gestalten, auf dem gefährliche Situationen zeichnerisch dargestellt sind, jeweils mit einem guten Ratschlag versehen, in der Art von »Mache im Wald kein Feuer!« oder »Achte darauf, ob die Herdplatten abgeschaltet sind, wenn du das Haus verlässt«. Die Gruppe, die sich mit der Ausrüstung der Feuerwehrleute beschäftigt hat, hat viele Bilder mit der digitalen Kamera vor Ort aufgenommen, dazu weitere Abbildungen gefunden. Sie entscheidet sich für eine Präsentation mit dem Computer, in die sie die Fotos und eingescannte Abbildungen integriert. Eine andere Gruppe hat sich mit dem Alltag der Feuerwehrleute auseinander gesetzt. Was tun sie, wenn sie nicht im Einsatz sind? Wie schnell sind sie am Einsatzort? Gibt es die berühmte Stange, an der sie im Ernstfall besonders schnell bei den Fahrzeugen sind? Wie rutscht man da hinunter? Ist so ein Feuerwehrhelm schwer? Haben Feuerwehrleute auch Angst? Die Kinder haben viele Fragen gesammelt und die Antworten mit einem Kassettenrekorder aufgenommen. Sie wollen einen gemeinsamen Vortrag halten und dabei die Originalantworten der Feuerwehrleute vorspielen. Wieder eine andere Gruppe hat sich mit den verschiedenen Aufgaben der Feuerwehr auseinander gesetzt: Außer dem Löschen von Bränden rettet sie Tiere, entfernt Wespennester, pumpt Keller aus usw. Das haben die Kinder in mehreren Büchern und auch auf Websites gefunden. Sie haben außerdem die Feuerwehrleute dazu gefragt. Diese Gruppe entscheidet sich dafür, ein Geschichtenbuch zusammenzustellen, in der in jeder Geschichte die Feuerwehr eine andere Aufgabe zu lösen hat.

Schon dieser kleine Ausschnitt an Aufgaben macht deutlich, wie vielfältig die Kinder in dieser Gruppenarbeit gefordert sind. Sie haben sich zunächst für einen Themenausschnitt entschieden, sich also festgelegt. Danach haben sie ihre Fragen formuliert und sich informiert. Bei der Auswertung müssen sie wieder eine Entscheidung treffen: Wie soll präsentiert werden? Sie müssen sich abstimmen: Wie können die unterschiedlichen Fähigkeiten der Gruppenmitglieder eingebracht werden? Wie können sie miteinander koordiniert werden, so dass ein gutes Ergebnis zu erwarten ist? Abgesehen vom Wissenserwerb erweitern sie

ihre sozialen Kompetenzen, entdecken möglicherweise auch neue Fähigkeiten, z. B. den geschickten Umgang mit der Kamera. Das stärkt ihr Selbstbewusstsein. Sie sind durch die Präsentationsaufgabe auch gefordert, sich kreativ zu betätigen. Das Poster erfordert ebenso Gestaltung wie die Präsentation, der Vortrag und das Buch. Auf das gemeinsame Werk wollen alle Gruppenmitglieder stolz sein; daher werden sie sich dafür auch besonders einsetzen. Die Aufgabe fördert ihr Engagement. Und schließlich verlangt die Präsentationsaufgabe – möglicherweise auch vor einem größeren Publikum als der eigenen Klasse – Fähigkeiten der Darstellung. Jede der in dieser Situation ausgeführten Tätigkeiten ist eine wichtige und anzuerkennende Leistung.

Beispiel C: Klassenrat

Zu einem festgelegten Termin findet regelmäßig der Klassenrat statt. Dabei können alle Themen vorgebracht werden, die die ganze Klasse betreffen. Sie müssen vorher schriftlich eingereicht werden. Der Ablauf ist durch Absprachen geregelt. Abwechselnd übernimmt ein gewähltes Kind die Leitung. Vereinbarungen werden mit Mehrheit getroffen und in einem Buch festgehalten. Jede/r in der Klasse hat eine Stimme, auch die Lehrerin. Beispielweise soll das Problem der Ordnung in der Klassenbücherei besprochen werden, weil einige Kinder die entliehenen Bücher nicht an den vorgesehenen Platz zurückstellen und so die Übersicht über den Bestand nicht ohne weiteres gegeben ist. Der Gesprächsleiter / die Gesprächsleiterin achtet nun darauf, dass das Problem klar formuliert wird, dass keine ungerechtfertigten Anschuldigungen oder gar Beschimpfungen vorgebracht werden, sondern dass nach konstruktiven Lösungsvorschlägen gesucht wird. Möglicherweise liegen zwei oder drei konkurrierende Vorschläge auf dem Tisch. Diese müssen nun gegeneinander abgewogen und sachlich diskutiert werden. Am Ende muss über die Vorschläge abgestimmt werden. Mehrheitsbeschlüsse sind bindend. Oft werden für den Fall der Übertretung von vereinbarten Regeln auch Sanktionen verabredet.

Der Klassenrat fordert von den Kindern soziale und sprachliche Kompetenzen und trägt so zu ihrer Entwicklung bei. Sie müssen einander zuhören, sich in die Rolle von anderen versetzen, sich als Gemeinschaft verstehen und auf dieser Basis zu tragfähigen Regeln kommen, Regeln formulieren, auf ihre Einhaltung achten, Anliegen sachlich und verständlich formulieren, Argumente finden und gegen andere Argumente verteidigen, sich schließlich verständigen und oft Kompromisse schließen und vieles mehr. Darüber hinaus lernen sie die Grundregeln eines demokratischen Miteinander kennen, – eine unverzichtbare Aufgabe auch in

der Grundschule. Sie erbringen im Klassenrat Leistungen, deren Nutzen sich schon auf kürzere Sicht im Schulalltag und nachhaltig auf längere Sicht in einer demokratischen Haltung zeigt.

Die drei geschilderten Beispielsituationen verdeutlichen, dass Grundschulunterricht von Kindern mehr Leistungen verlangt, als auf den ersten Blick angenommen. Kinder erwerben in der Schule vielfältige Kompetenzen: sprachliche, mathematische, naturwissenschaftliche, ..., aber eben auch soziale Kompetenzen, Lernkompetenz, Medienkompetenz und andere mehr. Für viele dieser Kompetenzen bietet die Schule ausgezeichnete Lernchancen, etwa hinsichtlich von Gruppenfähigkeiten oder auch metakognitiven Fähigkeiten. Unterricht ist eine reichhaltige Lerngelegenheit. Es kommt darauf an, ihn auch so zu sehen und damit die Leistungen der Kinder in ihrer Fülle wahrzunehmen. Auf diese Weise rücken unter Umständen auch andere Kinder ins Rampenlicht: nicht nur die, die durch schnelles Kopfrechnen, fehlerfreie Texte oder scharfsinnige Schlussfolgerungen auffallen, sondern auch solche, die geschickt mit einer Suchmaschine umgehen können, die ein trauriges Kind trösten können, die konstruktive Vorschläge zur Konfliktlösung machen können, die eine Versammlung leiten können, die Mitgefühl mit der Natur empfinden und ausdrücken können, die vor Publikum zur Hochform auflaufen usw.

Und wie kann dies alles gewürdigt werden?

Allerdings schlägt sich in den üblichen Leistungsbeurteilungen der Schule diese Fülle der Leistungen nicht nieder. Die aufmerksame Wahrnehmung durch die Lehrer/innen ist mit Sicherheit eine Unterstützung. Sie kann und sollte allerdings verstärkt werden durch andere Formen der Würdigung von kindlichen Leistungen. Das Portfolio beispielsweise bietet die Gelegenheit, Leistungsdokumentationen aus verschiedenen Bereichen zu sammeln. Auf diese Weise entsteht ein sehr viel facettenreicheres Bild der individuellen Leistung eines Kindes. Wenn dieses Portfolio, so wie es in manchen Fällen vorgesehen ist, mit einem Gespräch bzw. einer Präsentation verbunden wird, kann das Kind zu den einzelnen Dokumenten Erklärungen und Erläuterungen geben. Die Eltern oder Lehrer – wer auch immer die Adressaten sind – erhalten Einblick in die Vielfalt des Könnens sowie in das Selbstbild des Kindes. Schülerinnen und Schüler, die so ihre Leistungen präsentieren können, erfahren Anerkennung und Wertschätzung – auch für Leistungen, die in einem üblichen Zensurenzeugnis untergehen. Lerntagebücher bieten

ebenfalls mehr Möglichkeiten, die Vielfalt der Leistungen abzubilden, sofern sie Freiraum für die verschiedensten Arten des Lernens und Leistens lassen. Voraussetzung dafür ist eine nicht verengte Wahrnehmung der Leistungen. Die Lehrerin als Modell muss sie vorleben, durch eine aufmerksame Zuwendung allen Leistungen gegenüber. So ist es manchen Kindern überhaupt erst möglich, sich als fähig zu erkennen. Mit dem Lerntagebuch verbundene Lerngespräche eröffnen die Chance an emotional positiv besetzten Punkten anzuknüpfen und so auf einer Erfolgsmotivation aufzubauen.

Zur Praxis einer neuen Lernkultur gehört auch eine neue Kultur der Würdigung von Leistungen (vgl. SPECK-HAMDAN 2004). Sie muss der Vielfalt der Leistungen gerecht werden und flexibel unterschiedlichen Lernaufgaben angepasst werden können. Dialogische Formen, in denen die Reflexion der Lernenden in den Prozess der Leistungsbewertung mit einbezogen wird, stärken zudem die Verantwortung der Kinder für ihr eigenes Lernen.

Literatur

- EINSIEDLER, WOLFGANG (2000) Bildung grundlegen und Leisten lernen in der Grundschule. In: KAHLERT, JOACHIM / INCKEMANN, ELKE / SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (Hrsg.) Grundschule: Sich Lernen leisten. Theorie und Praxis. Neuwied: Luchterhand, S. 37–49
- SACHER, WERNER (2001) Leistungen entwickeln, überprüfen und beurteilen. Grundlagen, Hilfen und Denkanstöße für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. 3. überarbeitete und erweiterte Auflage
- SPECK-HAMDAN, ANGELIKA (2004) Leistungen und neue Lernkultur. In: Grundschulverband aktuell, Heft Nr. 85, Februar, S. 3–7