



Schule gestalten

Das Lernen entdecken

Portfolio als Herausforderung und Chance

Seit Herbst 2004 sind wir mit der Umsetzung der Schulreform konfrontiert. Südtirolweit haben wir im heurigen Schuljahr noch Zeit, uns auf Neuerungen der Schulreform vorzubereiten und nach Möglichkeiten einer sinnvollen Umsetzung zu suchen. Wir Lehrerinnen an der Grundschule Aicha wollten die Chance nutzen, gemeinsam Portfolioarbeit an der Schule zu entwickeln. Wir wollten Wege finden, Lernziele transparent und für Kinder begreifbar machen, Lernerfolge und individuelle Lernfortschritte aufzeigen und das Lernen mit Kindern reflektieren.

Ich zeige, was ich alles kann

„Ins Portfolio kommen viele Zettel hinein!“ Diese und ähnliche Antworten erhielten wir von unseren Schülerinnen und Schülern der 1., 2. und 3. Klasse auf die Frage, was sie sich nach mittlerweile fast zwei Monaten Portfolioarbeit unter dem Begriff „Portfolio“ vorstellen.

Aufgrund dieser Unsicherheiten beschlossen wir, den Kindern das Verständnis für das Portfolio anhand eines konkreten, für sie leichter nachvollziehbaren Beispiels zu vermitteln.

Im Rahmen einer Unterrichtsstunde des Faches Bildnerisches Gestalten

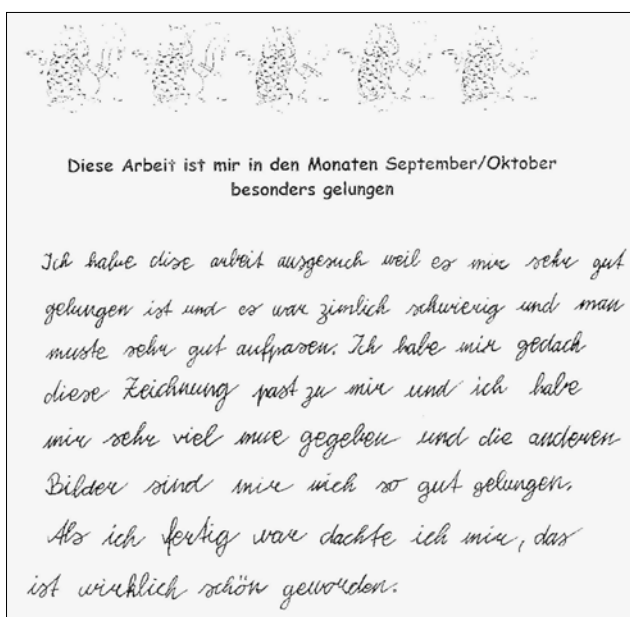
stellten wir den Kindern das Portfolio eines uns bekannten Künstlers vor. Wir entnahmen seiner Mappe ein Bild und stellten den Kindern die folgende Frage: „Was glaubt ihr, warum hat der Künstler gerade dieses Bild in seine Mappe aufgenommen?“ Die Antworten der Kinder fielen ganz unterschiedlich aus:

- Vielleicht, weil es so schön ist!
- Vielleicht wollte er es einfach aufbewahren!
- Vielleicht hat er es reingelegt, weil es ihm so gut gelungen ist!

Nach diesen Antworten war klar geworden, dass dies ein guter Weg war, den Kindern zu verdeutlichen, was in ein Portfolio gehört.

Den Kindern erzählten wir anschließend Genaueres über das Portfolio dieses Künstlers und erklärten ihnen, dass auch sie in ihrer Portfoliomappe eine Abteilung für Bildnerisches Gestalten haben, in der sie ihre besonderen Arbeiten aufbewahren können. Jedem der 17 Kinder wurden die Arbeiten, die beim Bildnerischen Gestalten von September bis Oktober 2004 angefertigt wurden, auf die Schulbank gelegt. Nun lag es an jedem Kind selbst, sich die gelungenste Arbeit auszusuchen und kurz aufzuschreiben, warum es genau diese oder jene Arbeit ausgewählt hatte.

Wir waren überrascht, wie kritisch die Schülerinnen und Schüler ihre Arbeiten begutachteten, nicht einfach die erstbeste ins Portfolio legten, sondern eine genaue Reflexion und Begründung hinschrieben. So manches Kind wählte eine ganz andere Arbeit aus als jene, die wir Lehrerinnen für seine gelungenste hielten. Obwohl dies anfänglich für uns etwas Neues war, erkannten wir, dass Kinder sehr wohl in der Lage sind, sich selbst einzuschätzen und Selbstkritik zu üben.



Lernziellandschaften

Für Kinder ist es nicht einfach, einen Überblick über die Lernziele eines Faches zu gewinnen und zu verstehen, wann ein Lernziel als erreicht gilt. Auf der Grundlage der jeweiligen Jahrespläne haben wir deshalb für mehrere Fächer Lernziellandschaften entworfen, in denen die Lernziele, die es im entsprechenden Fach zu erreichen gilt, übersichtlich in einem Landschaftsbild eingebettet sind. Das Landschaftsbild ist nicht vollständig ausgefüllt, sondern lässt noch Platz für individuelle und differenzierte Lernziele, die großteils zu Beginn des Schuljahres eingetragen, aber auch noch später ergänzt werden können. So erhält jedes Kind seine eigene Lernziellandschaft, die ihm helfen soll, Übersicht über die zu erreichenden Lernziele in einem Fach zu gewinnen. Nun gilt es, dieses Landschaftsbild zu gestalten, indem die Teile des Bildes ausgemalt werden, die bereits erreichte Lernziele enthalten. Bei regelmäßig durchgeführten Lernzielüberprüfungen, abgestimmt auf die im Landschaftsbild angegebenen Lernziele, zeigen die Kinder ihre Lernfortschritte auf. Die Ergebnisse werden mit den Kindern gemeinsam ausgewertet, besprochen und reflektiert. Die positive Leistung bei einer Lernzielüberprüfung gilt als Beweis dafür, dass ein Lernziel erreicht ist. Die Lernzielüberprüfung wird der Lernziellandschaft beigelegt. Die Lernziellandschaft und die dazugehörigen Belege sind Teile der Portfoliomappe und sollen den Lernstand des Kindes aufzeigen. Den Kindern wird durch diese Arbeit ihr Lernen bewusster. Sie sehen, wie ihre Landschaft nach und nach bunter und ausgefüllter wird und an welchen Lernzielen sie noch arbeiten werden.

Raum für eigene Interessen und individuelle Fähigkeiten

Jeden Morgen findet ein Kreisgespräch statt. Die Schülerinnen und Schüler bereiten Inhalte und Arbeiten vor, die sie gut können und die sie interessieren. Sie suchen Tätigkeiten frei aus, sammeln Material und organisieren selbstständig Arbeitsformen. Dann präsentieren sie ihre Ergebnisse der Klasse: Es werden Geschichten gelesen, Gedichte vorgelesen, eigene Texte verfasst und illustriert, Experimente gezeigt, Referate gehalten. Die Schülerinnen und Schüler stellen Fragen, nehmen Stellung und bringen neue Vorschläge ein. Konflikte werden angesprochen und Lösungen erarbeitet. Neue Arbeitsanregungen ergeben sich. Für die weitere Woche werden die neuen Aufgaben und Arbeiten geplant und organisiert.

Das eigene Handeln reflektieren

Folgendes Instrument soll den Schülerinnen und Schülern helfen, sich selbst und ihr eigenes Verhalten sichtbar zu machen, zu dokumentieren, zu überprüfen und wenn notwendig auch zu verändern, zum Beispiel beim Erledigen von Hausaufgaben und beim Mitbringen von Arbeitsmaterial, Büchern, Heften ...

Schuljahr 2004/ 2005

Name _____ Klasse: _____

**Ich erledige meine Hausaufgaben.
Ich habe die nötigen Arbeitsmaterialien und Unterlagen mit.**

immer									
fast immer bis 2 x etwas vergessen									
öfters bis 5x									
manchmal bis 8x									
selten * ab 9 x in welchem Fach hinsichtlich?									
	September	Oktober	November	Dezember	Januar	Februar	März	April	Mai Juni

Neue Beziehungen im schulischen Zusammenleben

Die Schülerinnen und Schüler reagieren positiv auf solche Angebote. Sie schätzen es, eigenständig, selbsttätig und kreativ zu sein und ihre Leistungen anderen zu zeigen. Sie sind stolz auf gelungene Beiträge, die sie im Portfolio sammeln. Ganz von selbst entstehen dabei im schulischen Zusammenhang andere Beziehungen, als sie im konventionellen Unterricht üblich sind: Lehrpersonen, Schülerinnen und Schüler werden Partner, die auf ein gemeinsames Ziel hinarbeiten. Die Funktion der Lehrperson besteht vermehrt in der helfenden, beratenden und koordinierenden Rolle. In den Beziehungen der Kinder untereinander wachsen Zusammenarbeit, gegenseitige Hilfe, Anerkennung und respektvoller Umgang. Die Haltung zum Lernen, die Haltung zum Lehren verändert sich.

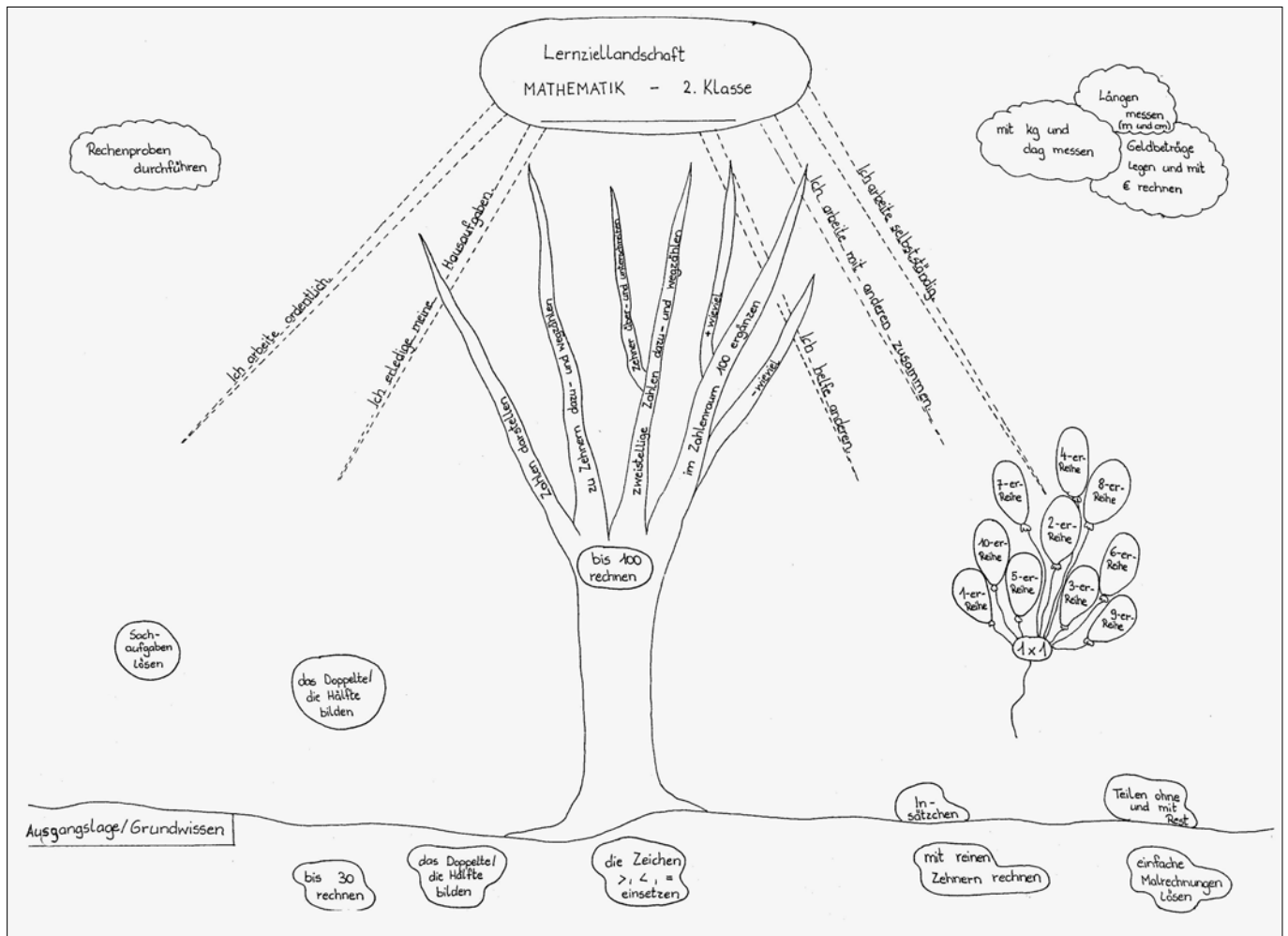
... und das Lernen wird anders

Wir haben bereits jetzt, nach wenigen Monaten erfahren, wie sehr sich unsere Arbeit mit Portfolio und die zahlreichen Gespräche über das Lernen positiv auf Lernbewusstsein und Lernmotivation der Kinder auswirken. Die Kinder entdecken ihr eigenes Lernen und werden sich der Vielzahl ihrer individuellen Stärken und Fähigkeiten bewusst. Sie werden fähig, eigenes Lernen zu reflektieren, zu dokumentieren und zu planen. Sie lernen, Schwächen anzunehmen und an ihnen zu arbeiten. Was wollen wir mehr? Wir Lehrerinnen sind uns einig, dass sich die investierte Zeit in jeder Hinsicht lohnt.

Bernadette Bachmann, Irmgard Grünfelder und Carmen Lerchegger

Lehrerinnen an der Grundschule Aicha

Lernziellandschaft 2. Klasse



Sprache fördern

Kinder schaffen sich mit der Sprache ihre Welt



Im Lehrgang „Entwicklung der Sprache und der Kommunikation – Sprachliche Förderung im Kindergarten“ setzen sich die Teilnehmerinnen theoretisch fundiert und praxisorientiert mit den wesentlichen Aspekten des kindlichen Spracherwerbs auseinander: Welches sind die neuen Erkenntnisse über die Sprachentwicklung des Kindes und wie kann diese eingeschätzt werden? Was beinhaltet eine ganzheitliche Sprachförderung? Welche Grundprinzipien und Förderungsbereiche der Sprache sind von Bedeutung?

Gisela Szagun, Professorin an der Universität Oldenburg, hat die ersten zwei Seminarblöcke des Lehrganges gestaltet. INFO führte ein Gespräch mit der renommierten Sprachforscherin.

INFO: Worum geht es in diesem Lehrgang für Kindergärtnerinnen?

Gisela Szagun: Es geht um die Entwicklung der Sprache beim kleinen Kind, um den natürlichen Erwerb der ersten Sprache oder der Muttersprache, also um Grundlagen. Wenn man Sprache fördern will, muss man zunächst wissen, wie der natürliche Prozess des Spracherwerbs bei Kindern vor sich geht. Die Themen der einzelnen Lehrgangsböcke sind: Sprachwahrnehmung im ersten Lebensjahr; Grammatikerwerb, der Erwerb von Wortschatz und Wortbedeutungen, der Einfluss der Erwachsenensprache, Lernmechanismen, neurobiologische Grundlagen des Spracherwerbs, Sprache und Denken. Dazu werden Ergebnisse der Grundlagenforschung erläutert.

INFO: Wie entwickelt sich Sprache bei einem Kind?

Gisela Szagun: Zunächst muss man zwischen sehr jungen Kindern, die eine erste Sprache lernen, und älteren Kindern, die Sprache zum Beispiel in der Schule lernen, unterscheiden. Bei kleinen Kindern im Alter von einem Jahr bis ungefähr vier Jahren wird Sprache sehr schnell und mühelos gelernt. Bis dahin haben Kinder die Grammatik ihrer Muttersprache erworben. Der Wortschatz erweitert sich ein Leben lang. Es wird vermutet, dass es eine erhöhte Sensibilität des jungen Menschen zum Erlernen von Sprache gibt, die ab der mittleren Kindheit, etwa ab 8 Jahren, allmählich nachlässt. Auf diesem neurobiologisch fundierten Hintergrund werden die allgemeinen Lernmechanismen wie Imitation und Analogiebildung auf Sprache angewandt. Da wir Menschen sehr viel reden, stellt die Umwelt ein reiches Angebot an Sprache zur Verfügung. Aus diesem erwerben kleine Kinder Sprache mühelos und ohne bewusstes Lernen.

INFO: Lernen alle Kinder die Sprache gleich schnell?

Gisela Szagun: Nein. Es gibt sehr große individuelle Unterschiede in der Schnelligkeit des Spracherwerbs. Es gibt Kinder, die mit zwei Jahren schon Mehrwortäußerungen tätigen, und andere, die mit zwei Jahren nur einzelne Wörter sprechen und Wörter noch nicht miteinander kombinieren. Das alles befindet sich im Rahmen einer „normalen“ oder „typischen“ Sprachentwicklung. Sie ist sehr differenziert und kann, ähnlich wie dies beim Körperwachstum der Fall ist, bei jedem Kind anders voranschreiten.

INFO: Werden lebenslange Sprachstrategien in der frühen Kindheit angelegt? Wenn ja, was bedeutet dies für das Erlernen der Muttersprache und weiterer Sprachen?

Gisela Szagun: Ich denke nicht, dass lebenslange Sprachstrategien in der frühen Kindheit angelegt werden. Der Mutterspracherwerb geschieht deutlich anders als der Erwerb weiterer Sprachen in einem späteren Alter. Es ist natürlich auch möglich, von Beginn an zwei Muttersprachen zu erwerben, das heißt bilingual aufzuwachsen. Die Grammatik unserer Muttersprache erwerben wir bis zum Alter von ungefähr zweieinhalb Jahren fast vollständig, ohne uns der Art und Weise, wie wir das tun, bewusst zu werden. Wenn wir später eine Zweitsprache lernen, geschieht das bewusst und sehr viel mühsamer. Möglicherweise sind die Regeln, die wir dann bewusst lernen, andere als die, die wir als kleines Kind angewandt haben.

INFO: Sprach- und Lernprozesse sind wie Sprache und Persönlichkeit untrennbar miteinander verbunden. Welchen Zusammenhang kann die Sprachforschung aufzeigen?

Gisela Szagun: Natürlich involviert der Erwerb der Sprache Lernprozesse, so wie das Erlernen anderer Verhaltensweisen auch. Diese sind aber ganz allgemeiner Art. Dazu gehört zum Beispiel die Imitation, aber diese allein reicht nicht aus. Kinder lernen Grammatik dadurch, dass sie Regelmäßigkeiten in der Sprache entdecken und diese dann auf neue Wörter anwenden, zum Beispiel, wenn der Plural von *Blume Blumen* ist, so bilden sie analog dazu den Plural von *Pflaume* mit *Pflaumen*. Manchmal wenden sie solche Regelmäßigkeiten auch dann an, wenn sie nicht gelten, indem sie analog zu *Blumen* den Plural *die Tieren* bilden. Solche Fehler sind es, die uns zeigen, dass Kinder Regelmäßigkeiten erkennen und neu anwenden. Das Erkennen von Ähnlichkeiten und die Anwendung von Regelmäßigkeiten auf neue Inhalte sind Prozesse, die unser Erkenntnisverhalten allgemein und auch das Erlernen von Sprache kennzeichnen.

Was die Persönlichkeit betrifft, so sehe ich den Zusammenhang zum Spracherwerb nicht unbedingt, er ist auch schwer messbar. Vielleicht meinen Sie so etwas wie sprachlicher Ausdruck und Persönlichkeit. Das ist ein interessantes Thema. Bei kleinen Kindern kann man manchmal beobachten, dass sie Lieblingswörter haben. So kommt es etwa vor, dass ein Kind das Wort *ab* mit allen möglichen anderen Wörtern kombiniert: *Katze ab, Mütze ab, ab soll*. Gleichzeitig ist seine Lieblingstätigkeit etwas „ab“ zu machen. Es kann sein, dass unterschiedliche Spracherwerbsstile mit der Persönlichkeit eines Kindes zu tun haben. So imitieren manche Kinder gerne längere Äußerungen, andere tun das nicht, sondern kombinieren Wörter neu.

INFO: Was sollte in der Sprachförderung von Kindern, die eine andere Sprache als die Erstsprache sprechen, berücksichtigt werden?

Gisela Szagun: Mit dieser Frage sprechen Sie vermutlich die besondere Situation in manchen Südtiroler Kindergärten an. Ich weiß über diese Situation zu wenig. Im Allgemeinen kann man sagen, dass man bei kleinen Kindern gar nicht viel beachten sondern ihnen nur ein reichhaltiges Sprachangebot in natürlichen und für sie interessanten Situationen anbieten muss. Dann lernen sie auch die zweite Sprache. Vom rein sprachlichen Gesichtspunkt aus müsste sie erlernbar sein, solange das Angebot interessant genug ist und dem Kind wichtig und nützlich erscheint. Die Einstellungen der Erwachsenen zu dieser zweiten Sprache können dabei einen entscheidenden Einfluss haben. Das ist eigentlich kein Problem des Erlernens von Sprache, sondern eher ein gesellschaftliches. Das Benutzen von Sprache geschieht in gesellschaftlichen Gruppen und deren Akzeptanz ist von entscheidender Bedeutung.

INFO: Gibt es noch einen Bereich, den Sie ansprechen möchten, der Ihnen besonders am Herzen liegt?

Gisela Szagun: Der Bereich der „sensiblen Phase“ für sprachliches Lernen liegt mir am Herzen. In den Neurowissenschaften ist es zurzeit modern, von eng begrenzten Zeitfenstern für Lernen, auch für sprachliches, zu sprechen. Vermutlich aufgrund falsch verstandener Aussagen finden sich in populärwissenschaftlichen Quellen Beispiele wie: „Kinder müssen bis zum Alter von drei Jahren die Grammatik ihrer Muttersprache erworben haben, dann schließt sich das Zeitfenster für Sprache“. Derartige Aussagen sind falsch. Es gibt zwar eine erhöhte Sensibilität des jungen Organismus für sprachliches Lernen, aber diese hört nicht plötzlich und nicht so früh auf, wie vielfach behauptet. Die Sensibilität lässt ab der mittleren Kindheit nach, und das ganz allmählich. Keinesfalls darf diese „sensible Phase“ als Panikmache für verpasste Chancen missbraucht werden.

Interview: **Ruth Oberrauch**, Mitarbeiterin des Pädagogischen Instituts



Valentin, 6 Jahre aus Barbian

Schulische Integration

Berner Studien- und Kongresswoche

Im Rahmen der Berner Studien- und Kongresswoche standen im Oktober 2004 das finnische, schweizerische und Südtiroler Integrationsmodell auf dem Prüfstand. Die Autorin hat dabei das Südtiroler Integrationssystem vorgestellt. Ein Rückblick:

Vom 12. bis 14. Oktober lud das Institut für Lehrerinnen- und Lehrerbildung der Universität Bern zur 2. Studien- und Kongresswoche. Teil des dreitägigen Tagungsprogramms war der Workshop „Umgang mit Differenz am Beispiel von Finnland und Südtirol“. Lehramtsstudierende, Universitätsdozenten sowie Experten aus dem Bildungsbereich erörterten die Gemeinsamkeiten und Unterschiede des finnischen und Südtiroler Integrationsmodells. Ziel war es, Lösungs- und Entwicklungsansätze für das eigene System zu erarbeiten.

Die Schweiz verfügt nämlich bis heute über kein einheitliches Integrationssystem. In den einzelnen Kantonen gibt es nach wie vor große Unterschiede. Vorreiter wie dem Tessin stehen Regionen mit konservativen Systemen gegenüber. Grundsätzlich werden immer noch separierende Lösungen bevorzugt. Eigene Leistungszüge und Sonderklassen für Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und -fähigkeiten werden in sehr vielen Schulen geführt. Auch gibt es weiterhin Sonderschulen.

Finnland setzt hingegen auf den Ausgleich von Lerndefiziten, die möglichst früh erkannt werden sollen. Die Frühförderung beginnt bereits im Kindergarten. In den Regelschulen gibt es Kleingruppen mit dem Ziel, spezifische Lernschwächen und -defizite auszugleichen. Das jeweilige Kind nimmt kurzzeitig an diesen Förderkursen teil, um seine Lernrückstände

aufzuholen. Ähnlich wie in Italien erhält das Kind in dieser Zeit einen eigenen Lehrplan, der gemeinsam mit ihm und seinen Eltern besprochen wird. Durch die kurzzeitige Teilnahme an den Aufholkursen soll der Anschluss an die Regelklassen gewährleistet werden. Nur in Einzelfällen besuchen Kinder eine der wenigen Sonderschulen.

Am Südtiroler bzw. italienischen Integrationssystem begeisterte die zahlreichen Workshop-Teilnehmerinnen und -Teilnehmer der Gedanke der durchgängigen Integration. Die Tatsache, dass es keine Sonderschulen mehr gibt und dass selbst Kinder mit Schwer- und Mehrfachbehinderungen in die Regelschule integriert werden, zeichnete das Südtiroler System als sehr fortschrittlich aus. Auch das pädagogische Prinzip der Fokussierung auf die Stärken der Schülerin und des Schülers und die Abkehr vom „Defizitdenken“ sahen die angehenden Schweizer Lehrerinnen und Lehrer in der Südtiroler Integration sehr gut verwirklicht. Fragen wurden besonders zur praktischen Umsetzung und zum Schulalltag gestellt.

Was die Chancen einer Einführung eines ganzheitlichen Integrationssystems in der Schweiz anlangt, wurde in der Diskussion klar, dass die Schulhoheit der Kantone zuweilen auch als bremsender Faktor wirken kann. In Italien und Finnland hat die gesamtstaatliche Zuständigkeit für Schulgesetzgebung und -administration die flächendeckende Einführung und eine rasche Umsetzung des Integrationsmodells ermöglicht.

Die inhaltliche Ausrichtung des dreitägigen Kongresses hat nun gezeigt, dass im Umgang mit „Gleichheit und Differenz“ auch unter den angehenden Schweizer Lehrerinnen und Lehrern Aufbruchstimmung herrscht.

Michaela Dorfmann, Koordinatorin für Integration im Schulsprengel Meran-Obermais



Sportliches Jahr 2004

Bewegungserziehung steht auch 2005 im Mittelpunkt

Das „Jahr der Erziehung durch Sport“ 2004, ausgerufen vom Rat der Europäischen Union und vom Europäischen Parlament, hat auch in Südtirol eine Vielzahl von Aktionen in den Schulen und im Vereinssport ausgelöst. Mit der Abschlussveranstaltung am 13. Dezember 2004 in Bozen ging das EJES-Projekt Südtirol zu Ende.

Die Initiative, an der sich Sportvereine, verschiedene Organisationen und Schulen beteiligten, wurde vom Land Südtirol und von Sponsoren unterstützt. Die Gesamtkoordination lag bei Heinz Gutweniger, Sportlehrer und Präsident des NOK (Nationalen Olympischen Komitees) Südtirol.

Die Bilanz fällt sehr positiv aus. Alle geplanten Veranstaltungen wurden durchgeführt, zirka 8000–9000 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aller Altersgruppen waren aktiv. Landesweit gab es durchwegs positive Rückmeldungen, die gesamte Organisation wurde ehrenamtlich durchgeführt, hielt Heinz Gutweniger fest. Bei der Abschlussveranstaltung mit allen Veranstaltern erhielten verschiedene Athletinnen und Athleten aus den Händen von Landeshauptmann Luis Durnwalder eine Auszeichnung des NOK.



Internationales Jahr des Sports und der Sporterziehung

Verschiedenste Projekte in den Schulen trugen zu einer Sensibilisierung im Sinne des Jahresthemas „Erziehung durch Sport“ bei. Die Veranstaltung „Erlebniswelt Sport“ wird auch in diesem Jahr wieder stattfinden.

Die wichtigsten Schulveranstaltungen im Rahmen des EJES Projekts waren:

- Spielfest in Innichen
- Schulfest in Altenburg
- Spiel und Sport in Reischach
- Kinderfest in Innichen
- Schulsporttag in Bruneck
- Sport und Spiel in Mals
- Miniolympiade in Sterzing
- Sporttag in Neumarkt
- „Die ganze Klasse läuft“ in Meran

Bewegungsmangel – die Erziehung muss Verantwortung übernehmen

Bei den „Brunecker Gesprächen“, zu denen Sportlehrer Gerd Crepez eingeladen hatte, diskutierten Schulamtsleiter Peter Höllrigl, Amtsdirektor Johann Parigger, NOK-Präsident Heinz Gutweniger, Direktorin Elisabeth Brugger, Direktor Haymo Pallua, Altschulamtsleiter David Kofler, Sportarzt Alexander Mitterhofer, Sportlehrerin Renate Schäfer u. a. über die Zukunft des Fachbereiches „Bewegung und Sport“.

Die Tagung „Erziehung durch Sport“ bot erstmals die Gelegenheit für Direktorinnen und Direktoren, sich gemeinsam mit Sportlehrerinnen und Sportlehrern über das Thema „Erziehung durch Sport“ auszutauschen. Die Vorsitzende der Interessengemeinschaft Südtiroler Leibeserzieher Monika Prossliner, Schulsportkoordinator Ingo Seyr, die Sportlehrer Heinz Gutweniger und Franz Chiusole hatten die Tagung angeregt und gemeinsam mit dem Schulamt organisiert.

Ganzheitliche Entwicklung durch Sport – die Werte des Sportunterrichts

Laut Stefan Grössing leistet Bewegungserziehung einen unverzichtbaren Beitrag zum Selbstverständnis, Weltverständnis und Werteverständnis der Heranwachsenden.

Der Sportunterricht ist ein wichtiges Lernfeld für Kinder und Jugendliche. Der Unterricht bietet den Jugendlichen Schutz- und Entwicklungsraum, um

Erfahrungen im Umgang mit ihrem Körper und ihren Gefühlen zu sammeln und zu lernen, mit diesen Erfahrungen konstruktiv umzugehen. Untersuchungen zeigen, dass unsere Kinder und Jugendlichen in Motorik, Koordination, Kraft und auch Ausdauer gravierende Defizite aufweisen. Hinzu kommen Auffälligkeiten im sozialen Verhalten. Vielen Kindern fehlt es an nötigem Raum, um ihren natürlichen Bewegungsdrang ausleben zu können. Bewegung muss ermöglicht und darf nicht verhindert werden, um damit die Entwicklung nachhaltig zu beeinflussen. Eine Gesellschaft des Wohlstandes, der Bewegungsarmut und der Sinnesverarmung benötigt eine Erziehung zur Leiblichkeit besonders dringend, und kein anderes Unterrichtsfach spricht die Leiblichkeit so an wie der Sportunterricht und der Schulsport.

Bewegung und Sport als Elemente der Bildung

Die positiven Wirkungen von Bewegung und Sportunterricht auf die Gesundheit, die Persönlichkeitsbildung, den sozialen Bereich und auch auf Lern- und Gedächtnisleistungen stellen gesicherte Erkenntnisse dar. In Zusammenarbeit mit den Dienststellen für Gesundheitserziehung und Schulsport erscheint es sinnvoll:

- Die gesetzlichen Möglichkeiten besonders in Hinsicht auf die Schulreform auszuschöpfen, um die Bedeutung der curricular festgelegten Bewegungsaktivitäten auszubauen. Auf die bewegungsfreundliche Gestaltung schulischer Abläufe (Pause, unterrichtsergänzende Tätigkeiten, Lernkreise, Wahlpflichtfach-Angebote, Ausflüge ...) soll geachtet werden.
- Den Schwerpunkt „Bewegung und Sport“ im Grundschulbereich (Primarschule) verstärkt zu berücksichtigen.
- Lehrkräfte im Grundschulbereich als besondere Zielgruppe zu qualifizieren. Im nächsten Unterrichtsjahr wird auf Initiative des Deutschen Schulamtes im Landesplan der Fortbildung 2005/2006 ein Lehrgang für Lehrerinnen und Lehrer der Grundschule ausgeschrieben, der eine Zusatzqualifikation in der altersgerechten methodischen Gestaltung des Unterrichts in „Bewegung und Sport“ vermitteln soll.
- Ein Angebot des Tutorings zu schaffen, in dem ausgebildete und erfahrene Lehrpersonen für Lehrkräfte der Grundschule eine Hilfestellung in der Planung und Durchführung des Sportunterrichtes anbieten.
- Projektansätze, die eine ganzheitliche Bewegungsförderung anstreben, so zum Beispiel das Konzept der „Bewegten Schule“, verstärkt zu fördern und sie als Schwerpunkt in der Schulentwicklung zu verankern.
- Bereits bestehende und erprobte Initiativen und Projekte als Beispiele nachahmenswerter Praxis hervorzuheben und bekannt zu machen, um anderen Schulen das Aufgreifen und die Anpassung derartiger Initiativen zu ermöglichen.
- Personelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, um sinnvolle Projektansätze wie die Bewegte Schule, Haltung und Bewegung ... in allen Schulstufen einzuführen.
- Einen Schwerpunkt in der Finanzierung von Projekten im Bereich der Bewegungsförderung zu setzen.

Bestehende Widersprüche und Stolpersteine gilt es zu beseitigen. Der Notwendigkeit von Bewegungsförderung im Pflichtschulbereich steht die Gefahr von Stundenkürzungen, der Forderung nach erweitertem Sportunterricht stehen Tendenzen der Auslagerung des Fachbereiches gegenüber. Es wird ganzheitliche Erziehung gefordert, trotzdem aber streng nach Fächern gedacht und nach Stunden getrennt. Die Schule wird allgemein als „kopflastig“ empfunden, Bewegungserziehung aber gering geschätzt. Die Aufgabe, das Bewegungsangebot allen Schülerinnen und Schülern zugänglich zu machen, lässt sich mit fakultativen Angeboten nicht lösen.

Internationales Jahr des Sports ... 2005

Die Vollversammlung der Vereinten Nationen eröffnete am 5. November 2004 das „Internationale Jahr des Sports und der Sporterziehung 2005“ und nahm die Resolution „Sport als Mittel zur Förderung von Bildung, Gesundheit, Entwicklung und Frieden“ (A/59/L. 9) an.

Vorrangige Ziele sind die Förderung von Bildung, Gesundheit, Entwicklung und Frieden durch Sport und Sporterziehung. Beim Sport kann kognitives, physisches und soziales Lernen gleichzeitig stattfinden. Es gilt, die Bildungsmöglichkeiten im Sport auszuschöpfen und gezielt zu nutzen. Auch aufgrund der bestehenden Tendenzen zum Abbau des Sports innerhalb und außerhalb der Schule sind die Verantwortlichen gefordert, das Potenzial der Bildung durch Bewegung und Sport zu nutzen.

Edi von Grebmer

Projektbegleiter für Leibeserziehung



Verstehen lernen

Martin Wagenschein und das exemplarische Lernen

Das Weltenwissen ist heute so groß geworden, dass es nicht mehr fassbar ist und nicht mehr wirklich ergründet werden kann. Wissen ist Macht ist kein Spruch mehr für den Menschen der Gegenwart. Im Gegenteil: Das Anliegen des Reformpädagogen Martin Wagenschein ist es, dafür zu sorgen, dass Schülerinnen und Schüler Macht über Wissen erlangen, indem sie Wissen nicht nur anhäufen, sondern mit dem Herzen erkennen.

„Es ist kein Geheimnis, dass fast niemand über die Dinge des Himmels etwas Rechtes weiß; es sei denn Gelerntes, und nicht Erfahrenes und Erlebtes.“ Martin Wagenschein bezieht sich in diesem Zitat auf den Himmel (Sterne, Planeten, Erscheinungen am Himmel ...), seine Kritik richtet sich jedoch an alle Fächer, im Besonderen an die Fächer Physik und Mathematik. Er kritisiert den Zugang der Schule zu diesen Fächern, der weder Erfahrung noch Erleben zulässt.

Zeit geben zum Verweilen und Vertiefen

Das Weltenwissen ist so groß, dass es nicht mehr fassbar ist, nicht mehr wirklich ergründet werden kann. Und täglich vergrößert es sich durch neue Forschungen und Erkenntnisse. Wie aber sollten wir alles Wissen erfahren können, mit unseren Händen, mit all unseren Sinnen? Wie soll dieses immense Wissen erleb- und erfahrbar sein? Dieser Forderung nachzukommen ist unmöglich, das ist einerseits der Tenor von Schule und Gesellschaft. Andererseits gibt es aber die von der Gesellschaft geprägte Aussage: „Wissen ist Macht!“ Wie aber spannt nun die Schule den Bogen zwischen Unmöglichkeit und Macht?

Die Fachdidaktik scheint den Schlüssel zur Lösung gefunden zu haben: den systematischen Lehrgang. Er führt vom Einfachen zum Komplizierten, innerhalb einer vorgegebenen Zeit, gut präsentiert. Doch der systematische Lehrgang richtet sich weder nach dem Erkenntnisstand der Kinder noch nach der Systematik des Denkens. Er orientiert sich an der Forderung nach Vollständigkeit des Wissens, ohne Anspruch auf Gründlichkeit, Erkenntniszuwachs und Begreifbarkeit. Diese Art des Lernens führt zwingend zu Zeitdruck, da sie sich am Lehrplan orientiert und nicht an den Schülerinnen und Schülern. Der Stoff wird zwar bewältigt, aber nur in groben Zügen. Es bleibt keine Zeit zum Verweilen und Vertiefen. Martin Wagenschein möchte uns vom linearen Denken wegführen, hin zu einem Denken in Beispielen.

Macht über Wissen erlangen

„Wissen ist Macht!“ Für Martin Wagenschein ist das kein Spruch mehr für den Menschen der Gegenwart, der so viel weiß und doch nichts als seine Ohnmacht erfahren muss. Er fordert für die Schülerinnen und Schüler, dass sie Macht über Wissen erlangen, dass sie Wissen nicht nur anhäufen,

sondern mit dem Herzen erkennen. Das ist auch der didaktische Ansatz Wagenscheins (1965): „Es ergreift einen, und deshalb ergreift man es. Man kniet nieder und hebt es auf. Man hat es selbst gesucht und gefunden. Deshalb vergisst man es nicht mehr.“ Wie aber kann Unterricht Ergriffenheit erzeugen? Wie kann der Ergriffenheit Raum gegeben werden, so dass dieser die Tiefe der Thematik zulässt? Um all diese Fragen herum entwickelte Wagenschein seine Vorstellung von Unterricht.

Das Prinzip des exemplarischen Lernens

Die Systematik des Stoffes tritt in den Hintergrund, das Verweilen am Beispiel erhält Bedeutung. Dabei ist zu beachten, dass ein Beispiel, das Seltsame, immer ein Teil eines größeren Ganzen ist und die Ergründung desselben auf das Ganze selbst verweisen muss. Das Einzelne, in das man sich vertieft, ist Spiegel des Ganzen. Getragen wird der exemplarische Unterricht von zwei Säulen: dem Sokratischen Prinzip und dem Genetischen Prinzip.



Das Sokratische Prinzip

Der Begriff geht auf Sokrates, einen griechischen Philosophen des Altertums, zurück. Sokrates war der Auffassung, dass alles Wissen im Menschen selbst angelegt ist und durch geschicktes Fragen, durch ein Anfachen des inneren Feuers herausgeholt werden kann. Übertragen auf den Unterricht bedeutet dies, dass die Lehrperson die Neugierde der Kinder wecken soll, indem sie Betroffenheit auslöst. Kinder, die sich auf diese Art und Weise mit Themen auseinander setzen dürfen, denen die Zeit zur Vertiefung, die Zeit für ihren individuellen Lernweg gegeben wird, werden vom Herzen geleitet. Sie sind vom Forscherdrang durchdrungen und können so zu einem tiefen Erkennen kommen. Das Thema wird zu ihrem Eigenen.

Die Aufgabe der Lehrerinnen und Lehrer liegt darin, die Kinder mit derselben Begeisterung zu begleiten, sie ernst zu nehmen beim Abstieg in die Tiefen der verborgenen Welten, und die Zeit in den Dienst der Forscherinnen und Forscher zu stellen.

Das Genetische Prinzip

Diese didaktische Idee beinhaltet den Gedanken der Evolution. Unser gesamtes Wissen ist durch Denk-, Forschungs- und Experimentierleistung



der Menschheit entstanden. Doch was bleibt uns von diesem Abenteuer, wenn wir nur mehr das Endprodukt, das Faktenwissen betrachten dürfen, den Weg des Abenteurers aber nicht mehr nachvollziehen können?

Es ist utopisch zu glauben, dem gesamten Weltenwissen in seiner Entstehungsgeschichte folgen zu können. Es ist jedoch möglich, einiges davon zu erforschen, damit Vorstellungen entwickelt werden, wie sich dieses Wissen konstruiert hat und noch immer weiter aufbaut. Martin Wagenschein (1999) ist überzeugt, dass ein streng exemplarisches Verfahren genetisch sein muss: „Kinder gehen durch das Sokratische Prinzip Wege und Irrwege der Wissensgenese.“

Ein gedanklicher Ausflug

Kehren wir zu den Dingen des Himmels zurück: Jeder von uns weiß, dass sich die Erde um sich selbst dreht, gleichzeitig um die Sonne kreist und selbst vom Mond umkreist wird. Wie sieht nun aber diese Bewegung aus, wenn man das ganze System von oben betrachtet? Ist es möglich, dass die Bahn des Mondes dann nur mehr aussieht wie eine elegante Schleife, rechts und links an der Erde vorbei? Eine kleine Veränderung des Blickwinkels kann unser systematisch angeeignetes Wissen bereits ins Wanken bringen. Sie kann aber auch Staunen auslösen, das Herz ergreifen und den Wunsch entfachen, den Dingen weiter auf den Grund zu gehen.

Martin Wagenschein (2000) selbst sagt dazu: „Um das astronomische Wissen glaubhaft zu machen, muss dem Denken möglichst lange das Geleit des Herzens gegeben werden. Muss das Denken dieses Geleit dann einmal hinter sich lassen, so bleibt es doch immer dessen eingedenk, dass die Frage nach dem Sinn am Ende wie am Anfang steht.“

Was der Reformpädagoge meinte, ist heute noch nach wie vor aktuell: Das Wissen, nach dem wir gesucht haben und das wir uns selbst erarbeitet haben, das uns eine Antwort gibt auf Fragen, die wir uns selbst gestellt haben oder welche zumindest unser Interesse wecken konnten, bevor wir die Antworten gleich mitgeliefert bekamen, dieses Wissen können wir unser Eigen nennen.

Martin Wagenschein

- 1896–1988
- Physiker und Mathematiker, erst später Pädagoge
- In den Zwanzigerjahren erhielt er entscheidende Anregungen in Paul Geheeb's Freier Schulgemeinde Odenwaldschule.
- Tätigkeit als Lehrer an staatlichen Gymnasien
- Nach 1945 Mitarbeit an Schulversuchen und Bildungsplänen
- Honorarprofessor an der Universität Tübingen über 20 Jahre lang
- Ehrendoktorwürde der Technischen Hochschule Darmstadt
- Begründer des Prinzips des Exemplarischen Unterrichts, den er zunächst nur für die beiden Fächer Physik und Mathematik entwickelte. Seine Methode kann aber in allen Fächern erfolgreich eingesetzt werden.

Angelika Perkmann, Grundschullehrerin in Brixen

Eva Franceschini, Grundschullehrerin in Latsch