



Sabine Brandt

Basiswissen
Grundschule

Band 42

Kindorientierter Deutschunterricht in der Grundschule

Staunen und Forschen





Basiswissen Grundschule

Band 42

Kindorientierter Deutschunterricht in der Grundschule

Staunen und Forschen

von

Sabine Brandt



Schneider Verlag Hohengehren GmbH

Basiswissen Grundschule

Herausgegeben von:

Band 1 bis 18: Jürgen Bennack

Ab Band 19: Astrid Kaiser

Die Reihe „Basiswissen Grundschule“ ist einem schüler- und handlungsorientierten, offenen Unterricht verpflichtet, der auf die Stärkung einer selbstständigen, sozial verantwortlichen Schülerpersönlichkeit zielt.

Cover: Verlag

Coverbilder:

© MH – adobe-stock.com

© ramsah – adobe-stock.com

Portraitfoto: Anette Hammer – Freistil Fotografie

Gedruckt auf umweltfreundlichem Papier (chlor- und säurefrei hergestellt).

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

ISBN: 978-3-8340-1995-0

Schneider Verlag Hohengehren, Wilhelmstr. 13, D-73666 Baltmannsweiler

Homepage: www.paedagogik.de

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages. Hinweis zu § 52 a UrhG: Weder das Werk noch seine Teile dürfen ohne vorherige schriftliche Einwilligung des Verlages öffentlich zugänglich gemacht werden. Dies gilt auch bei einer entsprechenden Nutzung für Unterrichtszwecke!

© Schneider Verlag Hohengehren, 73666 Baltmannsweiler 2020

Printed in Germany – WolfMediaPress, D-71404 Korb

Inhaltsverzeichnis

Astrid Kaiser

Vorwort der Reihenherausgeberin	VII
1. Einleitende Überlegungen	1
2. Schriftspracherwerb – Lernen, Leisten, Wachsen	5
3. Lale und die Wortgrenzen – Spurensuche einer Schreibanfängerin	33
4. Die eigene Handschrift – Ein Anlass zum Nachdenken über Lernansprüche, Lernprozesse und Lernergebnisse	44
5. Am Anfang war der Plural – Eine zweijährige Reise zu den Wortarten	68
6. Lesestrategien für 7 Sekunden – Der erste Kontakt mit dem Arbeitsblatt	119
7. 100 Gedanken für 45 Minuten – Eine Vertretungsstunde in einem dritten Schuljahr	140
8. Dem Doppel auf der Spur – Der lange forschende Weg zum kurzen betonten Vokal	155
9. Abschließende Worte	182

Vorwort der Reihenherausgeberin

Sabine Brandt ist eine begnadete Lehrerin, sie weiß, wie ihre Kinder denken und hat die Ziele ihres Deutschunterrichts klar im Blick.

Sie beschreibt wirklich ihre Praxis und ihre Reflexionen als Lehrerin beim Entwickeln der Praxis. Dabei entfaltet sie nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Lesenden entdeckendes Lernen.

Sie füllt den Begriff „situiertes Lernen“, der in der Fachliteratur viel zitiert wird, mit Inhalt. Die im Rahmen eines Elternabends beschriftete Tafel ist für sie Anlass, die Kinder entziffern zu lassen, was es darauf für Zeichen zu entdecken und zu decodieren gibt.

Alle ihre Beispiele werden lebendig beschrieben und grafisch so gut dokumentiert, dass es leichtfällt, sie in die Praxis umzusetzen. Diese Praxis beschreibt sie korrekt mit fachlichen Termini, unter anderem aus den Teilgebieten der Linguistik wie beispielsweise „Schwa-Laut“, „Morphem“, „Plural-Allomorph“ ..., sodass dieses Buch gerade für die schriftlichen Vorbereitungen von Unterrichtsplanungen in den Praxisphasen der Bildung von Lehrerinnen und Lehrern sehr nützlich ist. Gleichzeitig nehmen die eingefügten Arbeitsergebnisse der Kinder auch den linguistisch-fachlich nicht versierten Lesenden die Scheu, es ist und bleibt sehr verständlich und anregend.

Sie schafft es intuitiv, auf die jeweils geeigneten lernpsychologischen Strategien zurückzugreifen, so wählt sie die Irritation als Auslöser, um die Kinder zum aktiven Denken anzuregen. An anderer Stelle wählt sie Varianten zum Scaffolding als Strategie, um die möglichen Formen der Großschreibung in verschiedenen Sprachen zu thematisieren.

Ein besonderer Schatz ist dabei ihr Ansatz, sprachvergleichend andere Sprachen hinzuzuziehen. Dies gilt besonders für die Herkunftssprachen der Kinder ihrer Klasse (türkisch, russisch, spanisch, chinesisches ...), die anhand von kindgemäßen Texten oder den Vorerfahrungen der Kinder in die Sprachreflexion einbezogen werden. Das ist Inklusion im besten Sinne des Wortes.

Auch wenn ihre Gedanken sehr komplex sind und viele Bedingungen einbeziehen, ist ihr Buch gut nachvollziehbar und sehr gut lesbar. Sie nimmt die Lesenden mit auf eine Reise der schrittweisen Entwicklung von Unterricht. So entfaltet sich aus einer simplen und auf den ersten Blick drögen Anforderung, Pluralbildung im zweiten Schuljahr zu vermitteln, ein inhaltsreicher Lernprozess zur Sprachreflexion.

Die Autorin ist kindorientiert, fördernd und direkt an der Praxis orientiert.
Das macht eine gute Lehrerin aus. Und es macht Freude, dieses Buch zu lesen.

Oldenburg im Sommer 2019

Astrid Kaiser

1. Einleitende Überlegungen

„Es gibt drei Zeitpunkte, einen richtigen, einen verpaßten und einen verfrühten“,

denkt der Seefahrer John Franklin in Sten Nadolnys „Entdeckung der Langsamkeit“ und will sich dies als Lebensregel notieren (vgl. Kapitel 5). Im hier vorliegenden Buch geht es um kompetenz- und kindorientierten Unterricht mit Grundschulkindern – also eigentlich um das Gleiche: Wann ist der „richtige“ Zeitpunkt für eine herausfordernde Lernaufgabe? Und wie gelingt es auch bei der Moderation von Lerngesprächen, die Balance zu halten zwischen Zeiten zur Instruktion und denen zur Konstruktion?

Die Struktur dieses Buches unterscheidet sich von anderen: Weder ist es ein reiner Erfahrungsbericht noch eine Handreichung zu allen wichtigen Themen der Deutschdidaktik. Dennoch sind beide vertreten – Praxis und Theorie.

In sieben Kapiteln gebe ich Einblick in unsere Arbeit zu allen Bereichen und zu ausgewählten Schwerpunkten im Lehrplan für das Fach Deutsch. Es ist in der Tat „unsere“ Arbeit, denn sie folgt nicht einfach einer gegebenen Sachsystematik, sondern den Lernwegen der Kinder. Ausgangspunkte dieser Wege waren aktuelle Lernprobleme und -wünsche der Kinder, Arbeitsziele der Klassenlehrerin oder meine eigenen Lehr- und Lerninteressen. Alle Vorhaben lassen sich auch in den Richtlinien verorten. Wo Kompetenzerwartungen explizit zitiert werden, beziehe ich mich auf die Fassungen für NRW von 2008. Meine konkreten Planungsüberlegungen und die genaue Beschreibung der Lernprozesse und -produkte finden Sie immer direkt verknüpft mit fachwissenschaftlichen und didaktisch relevanten Aspekten. Eingesetzte Medien entstanden prozessbezogen, oft durch die Kinder selbst und immer nach der Devise: Funktion ohne Ästhetik ist schal – Ästhetik ohne Funktion ist schädlich, wobei mein Schwerpunkt eher auf der Funktion lag. Das Gerüst für alle Beiträge bilden die anonymisierten, in einer anderen Schriftart gesetzten Aussagen meiner Schülerinnen und Schüler – die schriftlichen Beiträge wurden mit Anführungszeichen versehen. Während und nach jeder Stunde hatte ich Notizen für Erinnerungsprotokolle angefertigt – darin bin ich aufgrund meiner Ausbilderinnentätigkeit geübt. Auch Mitschriften meiner Kollegin flossen ein, denn in vielen Stunden war sie anwesend.

Zur Ratgeberliteratur zählt das Buch dennoch nicht, das würde meiner Vorstellung von Lernen widersprechen. Denn meine pädagogische Grundhaltung ist mit dem Begriff der Ko-Konstruktion (vgl. explizit in Kapitel 2) beschreibbar: Wissenserwerb unterliegt einem Konstruktionsprozess, der stattfindet in Beziehungen – zu sich selbst, zur Sache und zum Gegenüber. Prozesse und Erkenntnisgewinne sind

abhängig von der Beantwortung der Frage: Wer ist dabei? Hanno Rauterberg schreibt in DIE ZEIT (26/2018) über eine Installation Gerhart Richters. Sie erinnert an ein Foucaultsches Pendel mit zusätzlich an den Seitenwänden der leeren Kirche angebrachten spiegelnden Glasplatten: „Ständig wechselt das Bild, Menschen drängen hinein und verändern es allein durch ihre Anwesenheit“. Konstruktionsprozesse sind wie dieses Bild. Sie können nur situativ und individuell geschehen.

In der Denkschule des Konstruktivismus ist Lernen nicht gleichzusetzen mit der Anhäufung von Faktenwissen. Eher treffen die Kinder in ihrer Arbeit auf Probleme, stellen sich Fragen zur Lösung, handeln miteinander Bedeutungen aus, bilden Hypothesen und prüfen sie. Hier begegnet uns die Reggio-Pädagogik (vgl. explizit in Kapitel 3), in der es heißt: „Das Auge schläft, bis es der Geist durch eine Frage weckt“. In unserer Arbeit ging es geistvoll zu, denn Fragen hatten wir zuhauf: Ja, wenn ein Problem weg ist, steht schon das nächste da! Nämlich dann, wenn sich unsere Antworten im Kontext der weiteren Arbeit nicht bewährten und die Kinder ihre Erfahrungswelt als nicht kohärent wahrnahmen. Die gefundenen Antworten erwiesen sich in diesem Fall leider als vorläufige und mussten, nach in weiteren Handlungssituationen gewonnenen Erkenntnissen, präzisiert, verändert oder verworfen werden. Der Medizinsoziologe Aaron Antonovsky sieht im Kohärenzgefühl Grundbedürfnisse des Menschen vereint, der das zuversichtliche Gefühl braucht: Ich blicke durch, ich kann es packen und – vor allem – es lohnt sich (vgl. explizit in Kapitel 7) oder, wie ein Kind schrieb: „Wir hatten oft Zweifel, das macht dann ganz unruhig, aber das war total spannend!“

Spannend für mich als ihre Lehrerin war zu erleben, wie Kinder einer herausfordernden Fragestellung begegnen, welche sie überhaupt als Problem ansehen, wie sie es kennenlernen und immer: wie tief sie denken! Welche Gedanken, Emotionen und Handlungen begleiten und leiten ihre Lernprozesse? Welche Fragen stellen sie sich? Was ist für sie lohnenswert? Woran erinnern sie sich? Welche Verknüpfungen leisten sie? Welche Strategien nutzen sie (vgl. explizit in Kapitel 6)? Selbstreguliert Lernende fragen sich: Wie können Ziele erreicht werden? Dabei wenden sie kognitive und metakognitive Strategien an, letztere zur Planung, Überwachung und Steuerung ihrer Handlungen. Entscheidungen treffen alle Kinder. Selbst wenn sie nichts tun, haben sie sich dazu „entschieden“. Aber Strategien – planvolles, zielgerichtetes Handeln – wenden noch nicht alle an. Diese in für Kinder als sinnvoll erlebten Zusammenhängen zu entwickeln, ist eine wesentliche Aufgabe der Schule. Dafür muss ich nah an den Kindern „dran“ sein. Um mich an ihre Lernstände und -potentiale anpassen zu können und den „richtigen“ Zeitpunkt zu treffen, ist noch anderes wichtig: Beobachten und Zuhören. Maturana erläutert in einem Interview verschiedene Arten des Zuhörens:

„[...] Zum einen kann man sich, wenn einem etwas gesagt wird, stets fragen, ob man mit den jeweiligen Aussagen einverstanden ist. [...] Wer jedoch auf diese Weise zuhört, der hört den anderen eigentlich gar nicht, sondern nur sich selbst. Die andere Art des Zuhörens dreht sich

um die Frage, unter welchen Bedingungen das Gesagte gültig ist. In welchem Realitätsbereich stimmt es? [...]“ (vgl. Kapitel 3).

Auch die Kinder reagieren auf meine Interventionen, wir sind im Kontakt. Das geschieht im adaptiven Unterricht. Man kann dies auch mit dem Phänomen der Resonanz beschreiben (vgl. Rosa in Kapitel 3), zu dem letztlich die Ergebnisoffenheit und damit die Unverfügbarkeit von Prozessen und Ergebnissen gehört. Das führt dazu, dass ich zu Beginn einer Stunde nicht bereits genau weiß, welche Richtung der Lernweg einschlagen wird. Ein ausschließlich output-orientierter Unterricht ist deshalb genauso wenig möglich wie das blinde Kopieren hier beschriebener Handlungssituationen. Aber: Sich anstecken lassen von der Lebendigkeit des Denkens, dem Humor in vielen Szenen und den erstaunlichen Erkenntnissen der Kinder, die schrieben: „Wir wollen auch ohne Grund [sic] richtig schreiben wollen!“ – das ist möglich! Der Erwerb von Faktenwissen ließ sich also nicht verhindern.

Die ersten fünf Kapitel dokumentieren chronologisch das Lernen in einer Klasse, von der ersten Schulwoche bis zum Übergang auf die weiterführenden Schulen. Hier war ich kontinuierlich mit 1–2 Wochenstunden im Deutschunterricht eingesetzt. Die Kinder stürzten sich in das Abenteuer „Schriftspracherwerb“ und übten sich im argumentativen Sprechen und Schreiben. Sie erkundeten Wortgrenzen, entwickelten eine eigene Handschrift und betrieben intensive Selbsterkundung bei der Anwendung von Lesestrategien. Begleitet wurde diese Zeit von einer fast zweijährigen Arbeit zu den Wortarten: hochspannend! Mein weiterer Einsatz an der Schule hängt mit meinen anderen dienstlichen Verpflichtungen zusammen, denn hauptsächlich bin ich in einem Zentrum für schulpraktische Lehrerbildung (ZfsL) für den Bereich Grundschule tätig. Es war mir aber immer möglich, auch mit Kindern anderer Klassen und Jahrgangsstufen zu arbeiten: Das sechste Kapitel „100 Gedanken für 45 Minuten“ zeigt eine Vertretungsstunde in einem dritten Schuljahr, in der ich ein Rechtschreibgespräch mit den Kindern führte. Den Abschluss bildet die Darstellung einer mehrwöchigen Arbeit zur Doppelkonsonanz in einem weiteren vierten Schuljahr.

Als Lesende haben Sie die Wahl: Sind Sie daran interessiert, die Progression bei der Kompetenzentwicklung in ausgewählten wichtigen Schwerpunkten des Faches Deutsch und insbesondere der Diskursfähigkeit der Kinder zu erleben? Dann bietet es sich an, der Chronologie der Kapitel zu folgen. Genauso gut möglich ist aber auch die Lektüre entsprechend Ihrem spontanen inhaltlichen Interesse.

Das vorliegende Buch richtet sich an Studierende, Lehramtsanwärterinnen und -anwärter, Lehrkräfte im Schuldienst und an alle, die es interessiert zu erfahren, wie Grundschul Kinder zu ihrer eigenen Definition des Begriffes „forschen“ kamen:

ein Ziel setzen,
suchen, nachschauen, sammeln,
Ideen haben, vermuten,
finden, ordnen, herausfinden, entdecken,
untersuchen, überprüfen, beweisen,
scheitern,
etwas entwerfen, darstellen,
Regeln beachten, Regeln anwenden, Regeln ändern,
genauer werden,
einen Schluss ziehen.

Sabine Brandt im Sommer 2019

2. Schriftspracherwerb – Lernen, Leisten, Wachsen

Eines Morgens, die erste Schulstunde beginnt. Ich klappe die Tafel auf, finde sie beschrieben vor, will sie reinigen und stutze: Namen, Strichlisten und Zahlen. Meine eigentliche Planung für die Arbeit mit meinen Erstklässlern werfe ich über Bord, denn: Das hier ist ein perfekter Anlass, um über die Funktion von Schrift zu sprechen. „Oh, hier gibt's einiges zu entdecken“ – das Interesse der Kinder ist geweckt.

Da sind Striche, das da ist 11.

„Woran hast du das erkannt?“

- Da steht ja auch „11“ und das steht daneben, dann ist das ja wohl auch „11“.
- 17 ist mehr als 11, weil das da [die Länge der Strichliste] ja auch länger ist.
- Das da kann ich lesen!

„Prima, lies mal!“

Das ist meine Mama!

Die Freude und der Stolz sind dem Kind anzumerken. Wir sprechen über den hier dokumentierten Prozess und das Ergebnis der gestrigen ersten Elternpflegschaftssitzung des ersten Schuljahres. Die Kinder sind beeindruckt! Den eigenen (Nach-)Namen an der Tafel zu sehen, macht sie stolz. Er ist ihnen wichtig – es sind „wichtige Wörter“. Und es gab Menschen, die bei diesen Wörtern, den Namen ihrer Eltern, mit „ja“ gestimmt haben. Beide Erkenntnisse legen den Grundstein für die folgenden zwei Vorhaben, die unsere Arbeit im ersten Schuljahr begleiten werden. Sie waren so nicht geplant, sie haben sich im Tun ergeben.

Wir werden

- durch die forschende und reflexive Arbeit zu gesammelten „wichtigen Wörtern“ dem frühen Stadium des Schriftspracherwerbs Anlässe geben („Wörterkisten“) und
- die kleinen Wörter „ja“ und „nein“ als sprachliche Träger für Identitätsentwicklung, Welterkundung und demokratisches Lernen nutzen („Ja/Nein – Fragen und Antworten“).

Beide Arbeitsstränge sollen den „Aufgaben des Anfangsunterrichts“ Raum geben. Tassilo Knauf, Mitbegründer und Ehrenvorsitzender von Reggio Deutschland, beschreibt sie so (Knauf²2009, S. 28–34; vgl. auch zur Reggio-Pädagogik: Kapitel „Lale und die Wortgrenzen“):

- Stärkung der Ich-Kompetenz,
- Entwicklung sozial-emotionaler Kompetenz,
- Förderung der kommunikativen Kompetenz,

- Stärkung der Planungs- und Handlungskompetenz sowie
- Stimulieren von Sachkompetenz.

„Wörterkisten“

Noch während der Stunde habe ich die Idee, weitere „wichtige Wörter“ mit den Kindern zu sammeln – und es werden viele: Vornamen, eigene und die von Familienmitgliedern und Freunden, aber auch Wörter wie „Rakete“, „Katze“ und sogar „bitte“. Dann müssen wir auch „danke“ schreiben! Meine Frage, was ihre Wahl begründet, führt uns zu Gesprächen über den Wert des Individuums (Grundgesetz, Artikel 1) und die Gestaltung des Miteinanderlebens und -lernens.

Die Kinder erhalten A6-Karten, beschriften sie mit ihrem wichtigen Wort und malen auf der Rückseite das Bezeichnete so gut es geht, denn die Karten sollen Lesestoff für alle werden – und lesen kann fast keiner von ihnen. Laura und Miriam haben lange blonde Haare? Da muss man schon einmal genauer hinschauen, was die eine von der anderen in den gemalten Porträts unterscheidet:

Sonst kann ich das nicht lesen! Und: Wie soll ich denn überhaupt „bitte“ malen?

Wenn es schon bei der Illustration von Konkreta hapert, wie soll die Aufgabe dann erst bei diesem Wort bewältigt werden? Zur Klärung entstand das Bild einer kleinen Übergabe-Szene, versehen mit einer Sprechblase, die das Wort enthielt. So sehen die Kinder, dass mit wenigen Worten und zeichnerischen Mitteln bereits dialogisches Schreiben und damit die Notation eines Textzusammenhangs möglich wird. Zuhause ergänze ich die Karten der Kinder mit den orthographisch korrekt geschriebenen Wörtern, kaufe farbige Kästen, gleich mehrere, die werden wir sicher brauchen, und lege die „wichtigen Wörter“ in eine rote Kiste. In der zweiten Woche ist sie stummer Impuls für ein kurzes Erinnerungsgespräch zum Stundenbeginn, dann lege ich sie auf ein bestimmtes Regal. Dort wird dieses Medium künftig verwahrt.

„Wie können wir mit dieser Wörterkiste lesen und schreiben lernen?“

Wir sammeln gemeinsam Handlungssituationen und Lernchancen: Wörter lesen, abschreiben und prüfen. Nachdem bereits das Wortmaterial für den Schriftspracherwerb von den Kindern gestiftet wurde, sind sie jetzt an der Sammlung von zielführenden Lernaktivitäten beteiligt. Dies bildet konstruktives Lernen ab – und Partizipation gehört dazu. Aber, was sich als Arbeitsidee so leicht sagt, fordert von den Kindern Methodenkompetenz und Lernstrategien. Was heißt „abschreiben“, was heißt „prüfen“ und: Wie geht das? Ich rücke einen Tisch und Stühle an die Tafel und bitte zwei Kinder, uns zu zeigen, wie sie die Lernaufgabe bewältigen. Alle anderen beobachten das Geschehen. Beide Kinder sitzen mit Blick zur Klasse – und warten.

„Was habt ihr jetzt vor?“

Wir wollen unsere Wörter aus der Kiste abschreiben!

„Gut, dann los!“

Wir haben aber nichts zum Schreiben.

Was für Erfahrene offensichtlich ist, fehlt den Erstklässlern an Routine. Es gilt, den eigenen Arbeitsplatz herzurichten: benötigtes Material holen und Ordnung auf dem Tisch schaffen. Bald steht alles bereit und es klingt banal, ist aber wichtiges Detail für das sogenannte Classroom-Management (Hennemann, Hövel 2012): Wie gehe ich mit Material um? Denn die Kiste lässt sich nicht öffnen, der Deckel sitzt fest. Wir bewundern die Geduld der beiden und die Vorsicht des Vorgehens. Sie hätten auch anders reagieren können, ärgerlich und laut. Hindernisse im Arbeits- und Lernprozess sind so vorweggenommen und Möglichkeiten zur Bewältigung geklärt. War es zunächst der schwergängige Kistendeckel, sind es nun Einigungsprozesse in der Partnerarbeit:

- Wer wählt wann welche Wortkarte?
- Wo wird sie auf dem Tisch abgelegt?
- Wo liegt das eigene Heft und das des Sitznachbarn?

Auch die Tücken des Schriftspracherwerbs warten: Was mache ich, wenn ich ein Wort nicht lesen kann und auch das Bild nicht hilft? Bewegte Schule im Kleinen: Dann steht der Fragende mit der Wortkarte in der Hand auf und sucht auf den Namenstischkarten der Kinder das geschriebene Ebenbild. Hat er Glück, bezeichnet das Wort tatsächlich den Namen eines Kindes aus der Klasse:

Steht da Yunus? Bist du das?

Endet die Lesereise erfolglos, wird im Plenum das Autorenkind der Wortkarte ermittelt und erhält Raum zur Präsentation. Dabei werden dann nicht nur Aussageabsichten der Schreibenden geklärt, sondern auch motorische Teilprozesse des Schreibens in den Blick genommen:

Der [Buchstabe] sieht hier aber anders aus!

Die Arbeit an der Formklarheit erleben die Kinder so als funktional.

Und dann: Wie geht „abschreiben“? Eines der beiden Kinder ist bereit, es zu demonstrieren und sich zum Objekt der Beobachtung aller zu machen: „Schaut auf ihre Augen! Schaut auf ihre Hände!“ Und die Kinder beobachten gut:

- Die Augen klappen immer hoch und runter!
- Sie schreibt ein bisschen.
- Sie nimmt den Radiergummi.

Ich befrage die Akteurin und so gewinnen wir Einsichten in die handlungsleitenden Gedanken. Sie geben den Blick frei auf die Selbsteinschätzung des eigenen Könnens und Leistungsanspruchs. Dies ist für mich als Lehrende diagnostisch wertvoll,

für die Kinder ist es Modelllernen und Prüfstein für künftiges eigenes Handeln: „Was tust du, wenn der Deckel bei dir auch klemmt? Prüfe einmal, wie dein Blick zwischen Vorlage und Schreibheft wechselt.“ Wenn wir zum „Abschreiben in vier Schritten“ genauer arbeiten, werden wir uns an diese Situation erinnern. Die Kinder haben einen Prozess präsentiert und dieses „Präsentieren erweist sich als eine komplexe, informationsvermittelnde Handlung im Spannungsfeld von Mündlichkeit und Schriftlichkeit unter Einschluss von (neuen) Medien“ (Becker-Mrotzek 2010, S. 91 und Speck-Hamdan 2010). Heute haben wir einen wichtigen Einblick in diese Handlung erhalten. Die beiden Schulstunden zeigen aber noch Grundlegenderes:

Lernen: Wie geht das?

Leitlinien meiner pädagogischen Arbeit finden sich in der Überzeugung, dass Wissenserwerb einem Konstruktionsprozess unterliegt, der individuell und selbstständig erfolgt, aus respektvoll und wertschätzender Beziehung hervorgeht und der stattfindet in Intra- und Inter-Aktion, im Diskurs. Diese Sicht fußt auf theoretischen Ansätzen aus der Kognitionspsychologie, der Neurobiologie, der Systemtheorie und Kommunikationswissenschaft und mündet im folgenden Zitat:

„Ko-Konstruktion als pädagogischer Ansatz heißt, dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fachkräften und Kindern gemeinsam ko-konstruiert wird. Der Schlüssel dieses Ansatzes ist die soziale Interaktion. Die Ko-Konstruktion hat sich aus dem philosophischen Ansatz des Konstruktivismus herausgebildet, nach dem man die Welt interpretieren muss, um sie zu verstehen“ (Fthenakis ³2009, S.8).

Ko-Konstruktion ist für mich der Schlüsselbegriff meiner Arbeit. Konstruktion (Erfinden unserer Wirklichkeit) findet dort statt, wo beziehungsreich an Inhalten gearbeitet wird: beobachtend, hypothesenbildend, erprobend, experimentierend, prüfend. Wichtig ist dabei das Bewusstsein von Subjektivität und Verantwortung: Was bedeutet das Erlebte, Gelernte für mich und für uns? Welche Konsequenzen haben meine Deutungen für meinen Erkenntnisprozess und welche Konsequenzen ziehe ich für mein Handeln? Verstehen setzt, laut Zitat, Deutung dessen voraus, was wir vorfinden – in der äußeren Wirklichkeit oder in unseren eigenen bisherigen kognitiven Konzepten. Sie ist insofern auch Rekonstruktionsleistung eines Fragenden, der auf schon Vorhandenes blickt (Entdecken unserer Wirklichkeit). Neben der „Konstruktion“ und der „Rekonstruktion“ zählt auch die „Dekonstruktion“ zu den Grundaufgaben einer konstruktivistischen Didaktik (Reich ⁶2010, S. 118–145). Wenn Lernende kritisch sind und etwas in *Zwei*-fel ziehen (Enttarnen unserer Wirklichkeit), verfügen sie zumindest über *zwei* Optionen für Deutung oder Handlung und nehmen verschiedene Perspektiven ein. Mit meiner Arbeit möchte ich den Kindern Lernaufgaben anbieten, in denen sie sich als Subjekte ihres Lernens erleben. Ziel ist es, mit Selbstvertrauen und Mut Verantwortung zu übernehmen, Lernen und Beziehungen zu gestalten und ggf. aktiv zu verändern. Die in diesem Buch genann-

ten Lernanlässe sind Probleme, die sich uns im Prozess stellten (zum problemorientierten Unterricht vgl. Reusser 2005). Ob ich bei jedem Kind genau die „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotskij ³2017, S. 326ff) treffe und mit den Lernangeboten immer die aktuellen Möglichkeiten der Kinder (Vygotskij ³2017, S. 253) anspreche, möchte ich aber bezweifeln, denn die Probleme sind komplex und können den Kindern zunächst auch als überfordernd erscheinen. Die beschriebene Arbeit mit der von den Kindern bestückten Wörterkiste zeigt, was ich meine: Die Bedeutsamkeit der eigenen, „wichtigen“ Wörter ist den Kindern Motor für den Schriftspracherwerb, sie wollen lesen und schreiben lernen, haben also ein Ziel und erste situationsbezogen erstellte Medien. Gemeinsam entwickeln sie durch „learning by doing“ in einem Probehandeln nötige Schritte, stoßen dabei auf Probleme, die es zu lösen gilt. Hierbei wird eine Lernunterstützung nicht von mir (allein) gegeben. Beim Scaffolding, wie es das Lehr-Lernkonzept „Cognitive Apprenticeship“ für die Gestaltung eines Ausbildungsverhältnisses beschreibt (vgl. Reusser 2005, S. 169f), wäre dies meine Aufgabe, bei der ich „als personales Lerngerüst Hilfestellung geben [...]“ würde. Ich aber gebe den Kindern nicht bereits vorab eine Orientierung über mögliche Schwierigkeiten. Eher bin ich gespannt darauf, welche ihnen begegnen und wie sie mit ihnen umgehen werden – übrigens habe auch ich bei allen weiteren Lernaufgaben so manche Schwierigkeit nicht vorausgesehen. Was ich ihnen jedoch gab, war Ziel- und Rollentransparenz: Die beiden Akteure erproben für uns etwas, was später Aufgabe aller sein wird. Die 27 anderen Kinder erhalten einen Beobachtungsauftrag: „Schaut genau, was passiert. Wer macht was?“ Meine Lehrerin-Rolle wäre folgende: Ich beobachte beide Kinder und würde dann, wenn mir eine Situation ergiebig scheint („hier riecht es nach Lernfutter“), möglicherweise zwischendurch „stören“. Indem ich meine Wahrnehmung beschreibe, Fragen stelle, zur Reflexion anrege und ggf. Unterstützungshilfen gebe, will ich ein adaptives Lernumfeld schaffen, in dem Lernchancen auf der Sach-, Prozess- und Beziehungsebene genutzt werden können. Dafür sollen intern ablaufende Überlegungen externalisiert und begleitende Emotionen benannt werden. War es hier zunächst das noch gar nicht vorhandene Arbeitsmaterial, traten dann Probleme bei dessen Organisation auf und auch Absprachen zur Kooperation wurden nötig. Mit Formulierungen wie „mir ist aufgefallen ...“, „ich habe den Eindruck“, „kann es sein, dass ...“ und „was habt ihr gedacht, als ...“ rege ich Metakognition und damit die Ausbildung von Lernstrategien an. Auch die Interaktionskompetenz wird gefordert, denn die 27 anderen Kinder werden nun ins Gespräch eingebunden. Es wird nicht lange dauern und ich werde bemerken, dass mein (Sprach-) Vorbild von einigen Kindern aufgegriffen wird. Der Diskurs hilft dabei, „[...] dass Lernen durch Zusammenarbeit stattfindet, also von Fachkräften und Kindern gemeinsam ko-konstruiert wird“ (s. o.). Immer gilt es, in der weiteren Arbeit die Eignung der „Lösungen“ zu überprüfen und die Landkarte der eigenen inneren Wissenskonzepte fortlaufend detaillierter zu zeichnen. Einen Lerngewinn haben die Kinder dann in erweiterten kom-

munikativen Möglichkeiten genauso wie in der Entwicklung und Stärkung ihrer Persönlichkeit und der Fähigkeit, aus dem „Noch-nicht-Können“ ein „Schon-besser-Können“ zu machen. Dies sind auch wesentliche Schritte beim projektorientierten Lernen (Tulodziecki, Herzig, Blömeke 2004, S. 218–221). Immer wenn sich die Kinder einer herausfordernden Aufgabe stellen, können sie auf zweierlei bauen: Sie ist es wert, geklärt zu werden und ich handle in der Überzeugung, den Kindern und mir selbst den Lern- und Arbeitsweg nicht nur zumuten, sondern auch zutrauen zu können (vgl. „Es lohnt sich“ und „Ich pack’s“ im Kapitel „100 Gedanken für 45 Minuten“). Dass sich bei diesen Konstruktionsprozessen der Erwerb von Faktenwissen nicht verhindern lässt, werden – so denke ich – alle im Buch geschilderten Situationen zeigen.

Zurück zur Szene: Nun starten alle. Ich verteile die Wort-Bildkarten der Wörterkiste, die Kinder richten ihren Arbeitsplatz her – und ich bemerke schon bei einigen planvolles Handeln. Die Kinder beginnen zu schreiben, welches bei fast allen noch ein Abmalen der Buchstaben ist. Fand das erste Reflexionsgespräch im Rahmen von Probehandeln statt, ist es ab jetzt häufiges Ritual nach Arbeitsphasen und wird ergänzt durch Rückmeldungen zur Zufriedenheit mit der eigenen Leistung: „Ich bin mit meiner Arbeit zufrieden/unzufrieden, weil sie mir leicht-/schwerfiel.“ Abbildungen erleichtern die Kommunikation.



Da nicht 29 Erstklässler zugleich mit einer Wörterkiste arbeiten können, wird diese künftig ein Angebot neben weiteren sein. Zum Abschluss der Stunden können Kinder ihre Arbeit präsentieren, zunächst durch mündliche Beschreibung. Wir Zuhörer merken, dass Erstklässler manches Schreibprodukt nur bedingt ausschließlich verbal vertreten können, so werden Folien für den Tageslichtprojektor heiß begehrte Ware. Schon während der Schreibphase sichte ich die Prozesse und Ergebnisse, halte Ausschau nach Lernchancen für alle. Auch können die Kinder, die mir überzeugend erklären, warum ihr Prozess und ihr Ergebnis für sie und/oder das Lernen aller wichtig erscheint, Folienstreifen und -schreiber zur Dokumentation erhalten. Die Folien bieten eine Zeile, die in einzelne (Buchstaben-) Segmente eingeteilt ist, sodass besser über die Wortlänge und Buchstabenanzahl gesprochen werden kann und – so hoffte ich – die Lesbarkeit erhöht würde.

Lale zeigt ihr geschriebenes Wort „Johanna“ und Besagte lächelt bereits:

Ich habe das geschrieben, ich wollte deinen Namen schreiben können!

Welche Freude für Johanna! Mike zeigt das Wort „Rakete“:

Ich finde Raketen so spannend!

Moran zeigt das zum gemalten Bild von mir notierte Wort „Hausmeister“:

Ich finde lange Wörter toll!

Mike zeigt „Mika“:

Zuerst dachte ich, das ist mein Name, aber da war etwas anders.

Die Motive der Kinder, „ihre“ Wörter zu präsentieren, zeigen, wie Beziehungsdidaktik konkret aussehen kann (vgl. Kapitel „100 Gedanken für 45 Minuten“, S. 143 und Kapitel „Am Anfang war der Plural“, S. 91), wie wichtig persönliche Bedeutung für das eigene Lernen ist und dass der analytische Blick auf die Struktur unserer Schrift nicht erst im dritten Schuljahr beginnt. Im Laufe der Zeit lassen sich manche von der Wörtersammlung anstecken und gehen selbst auf Suche: Tom war von Morans präsentierten „langen Wörtern“ so fasziniert, dass er ein eigenes vorstellen wollte.

Er erhielt eine Folie und präsentierte uns dann dies:

B	E	T		D	E	K	E
---	---	---	--	---	---	---	---

Nachdem die anderen das Wort erlasen:

- Wieso hast du da nichts geschrieben? Da fehlt was!
- Nee, das hab' ich extra so gemacht. Das ist ein langes Wort, aber das sind eigentlich zwei. Das soll man sehen, dass das eigentlich zwei Wörter sind.

Wir klären die Kraft zur Kompositabildung in der deutschen Sprache, vergleichen Toms Wort mit Morans „Hausmeister“ und finden weitere. Aber Tom will noch etwas sagen:

Das Doofe war, dass da so wenig Platz war, die Mitte ist extra frei. Aber da muss noch ein <t> hin, bei „Bett“, aber da sollten beide Wörter da sein!

Tom befand sich also in einem durch das Medium „Zeilengestaltung der Folie“ entstandenen Dilemma: Doppelkonsonanz oder Kompositum? Was sollte er uns präsentieren?

Die Rückmeldungen zum eigenen Lernprozess und -ergebnis sind unterschiedlich und eröffnen wichtige Gelegenheiten zur Leistungserziehung: Sind einige zufrieden mit ihrer Arbeit, weil sie ihnen leichtfiel, ist genau dies der Grund für Unzufriedenheit beim Tischnachbarn. Achselzuckend stehen Kinder vorne, werfen mir – so interpretiere ich es – triumphierende und auffordernde Blicke zu und mir wird unbehaglich. Haben diese Kinder gelernt, dass es anerkannt wird, wenn sie etwas als „zu leicht“ empfinden? Wir leben in einer Gesellschaft, in der jedes Zeichen von Wachstum, körperlich wie geistig, staunend honoriert wird. Wollen sie von mir „gefüttert“ werden? Andere beklagen sich, es sei zu schwer gewesen. „Und, was hast du gemacht, als du das gemerkt hast?“ Die Kinder haben wenige Ideen: aufhören und

nichts tun oder zu mir gehen und eine andere Arbeit fordern. Ich sage den Kindern, dass es mir schon wichtig sei, adäquate Lernangebote zu machen, ich aber nicht die alleinige Verantwortung für die Lernfreude und den Lernerfolg haben wolle. „Was kannst du selbst tun, wenn dir eine Arbeit nicht gefällt, weil sie dir zu leicht oder zu schwer ist?“ Diese Frage steht im engen Zusammenhang mit der Einstiegsfrage: „Wie können wir mit dieser Wörterkiste lesen und schreiben lernen?“ Beide gründen auf dem Konzept der Selbstwirksamkeit nach Bandura (Fuchs 2004, S. 17 ff). Für das Gelingen eines Vorhabens sind nicht allein äußere Faktoren (materielle und personelle Bedingungen) entscheidend, zumal unser Einfluss auf sie gering sein kann. Selbst die eigene Intelligenz, das eigene Wissen oder Können mögen notwendig sein, sind aber nicht hinreichend. Vielmehr ist es die Überzeugung, eine herausfordernde Situation aus eigener Kraft bewältigen zu können. Antonovskys Glaubenssatz „Ich pack's“ zielt in die gleiche Richtung wie auch Grawes Konzept von den Grundbedürfnissen, zu denen das Bedürfnis nach Kontrolle zählt (vgl. Kapitel „100 Gedanken für 45 Minuten“). Ich möchte den Kindern Raum geben, autonome Lerner zu sein, die über ihren gesamten Lernweg bewusst wachen und wichtige Entscheidungen selbst treffen, indem sie sich eigene Ziele setzen und auch Medien, Methoden, Strategien sowie die Sozialform zunehmend selbst wählen. Schließlich gehören – nicht erst am Ende eines Lernweges – Reflexionen dazu. Und damit diese langfristigen Ziele zur Unterstützung der Persönlichkeitsbildung schon kurzfristig Spuren hinterlassen, fange ich früh an, Verantwortung abzugeben und sage den Kindern auch, warum ich dies tue.

Es dauerte eine Weile, aber wir hatten schließlich – auch unter Rückgriff auf die ersten Präsentationen am TLP – doch einige Alternativen zur Wahl für die Arbeit mit der roten Wörterkiste:

- Wörter lesen, merken, schreiben und prüfen,
- besonders lange Wörter zum Schreiben aussuchen,
- ähnliche Wörter heraussuchen und schreiben,
- neue Wörter aufschreiben.

Diese Alternativen können die Kinder nicht selbstständig nutzen. Sie müssen als Arbeitsmethode, als Lernstrategie thematisiert werden! Das wird Thema der folgenden Stunden.

Wörter lesen, merken, schreiben und prüfen:

„Wie funktioniert ‘merken’?“

Ganz unterschiedlich, wie folgende Antworten zeigen:

- Ich gucke mir das an, dann geht das in meinen Kopf rein und dann geht das aus der Hand wieder raus.

- Ich lese das Wort und dann weiß ich das.
- Ich schreibe erst einen Buchstaben und dann noch einen.

Besonders lange Wörter zum Schreiben aussuchen:

„Wann ist ein Wort lang?“

- Wenn ich das nicht lesen kann.
- Wenn das mindestens 10 Buchstaben hat.

Die Freude an der Wortlänge ist nicht vom Lernstand der Kinder abhängig. Auch die, welche noch Schwierigkeiten im Umgang mit der Lauttabelle haben, schreiben sie begeistert ab: Soooo lang!

Ähnliche Wörter herausuchen und schreiben:

„Was muss sein, damit du sagst, das Wort ist ähnlich?“

Wir finden Minimalpaare als Kriterium ebenso wie Reimwörter und Wörter mit gleichlautenden Prä- und Suffixen. Viele Kinder nehmen sich die eigenen Namen vor: Yuva und Yunus, Mike und Mika. Die Kinder nennen diese – auch unabhängig von Morphemen – gleichlautenden Buchstabenfolgen „Zweier, Dreier ...“. Wer einen „Fünfer“ entdeckt hat (Mutter – Futter), wird jubelnd beklatscht. Dass ähnliche Wörter das Lesen erleichtern, haben sie auch schon bemerkt.

Neue Wörter aufschreiben:

„Woher kriegst du die?“

Die Kinder wollen andere um deren Namen bitten oder für sie interessant gewordene Begriffe (Rakete) von ihnen abschreiben. Auch die Kinderbücher erscheinen als aussichtsreiche Wortquelle. Ich zeige allen, in welchem Regal die Grundschulwörterbücher stehen, hole mir eines, blättere kurz darin und erläutere in Kurzfassung den Aufbau. Zehn Minuten später werden drei Kinder mit hochrotem Gesicht in diesen Büchern blättern und begeistert nach den allerlängsten Wörtern Ausschau halten oder einfach bei einer schönen Illustration verweilen und das dazugehörige Wort notieren. „Die Bücher könnt ihr nicht wegräumen, weil das Regalbord zu hoch ist? – Tja, ich wusste nicht, dass wir die jetzt schon brauchen. Dann werde ich sie für euch ein Bord tiefer einsortieren.“ Auch gut, dass ich mehrere Kisten gekauft hatte: Die gesammelten „langen Wörter“ legen wir in die grüne, die „kurzen“ in die blaue Kiste. Für die „ähnlichen“ Wörter halte ich die gelbe Kiste bereit. Eine Legende auf einem Plakat zeigt die Zuordnung.

„Ja – Nein“ – Fragen und Antworten

Zeitgleich zur Sammlung der „wichtigen Wörter“ begann die Arbeit mit den beiden Wörtern „ja“ und „nein“. Diese kleinen Wörter und deren Funktion wurden den Kindern im Gespräch zur Wahl der Elternvertreter deutlich. Sie werden in diesem ersten Schuljahr als sprachliche Träger für Identitätsentwicklung, Welterkundung und für demokratisches und soziales Lernen genutzt.

Jedes Kind erhält eine „Ja – Karte“ und eine „Nein – Karte“, versieht beide mit dem eigenen Namen, damit Besitzverhältnisse geklärt sind, denn diese Karten werden uns lange begleiten. Erste Leseergebnisse werden überprüft:

- Da steht „ja“, weil da ein <a> drin ist.
- Das „nein“ ist länger.
- Das kann ich eh schon lesen.

Einführung des lehrergesteuerten Frage-Rituals

Die Rollen sind klar geregelt: Ich stelle eine Frage, die Kinder antworten, indem sie die ihnen gültig erscheinende Karte hochhalten. Hier geht es ausschließlich um Entscheidungsfragen, die zur Antwort mit „ja“ oder „nein“ auffordern und deshalb ohne Interrogativpronomen auskommen. Sie fordern die Spitzenstellung des Verbs bzw. die Verbklammer: „Magst du Pizza? Bist du 6 Jahre alt? Hast du blaue Socken an?“ Ich möchte das Denken der Kinder kennenlernen, was ich nicht nur aus diagnostischen Absichten spannend finde. Und ich möchte die Erstklässler anregen, Mut zu haben, Position zu beziehen.

„Bist du im Zoo?“

- **Nein**, aber letzte Woche war ich da!
- **Ja**, so kommt es mir heute in der Klasse vor!

Die Frage „Gehst du in den Kindergarten?“ wird begeistert und voller Stolz auf die gerade erworbene Schulkind-Rolle negiert. Ich sichte das Antwort- Meer, zähle mit, schreibe die Wörter „ja“ und „nein“ noch einmal an die Tafel. Im letzten Moment entscheiden sich zwei Kinder um, wählen die „Ja-Karte“ aus, ein weiteres nimmt zur gewählten „Nein-Karte“ die „Ja-Karte“ hinzu. „Was ist passiert?“, frage ich. Die Antworten zeigen, dass die Kinder ihre jüngeren Geschwister mit den Eltern abholen oder ehemalige Weggefährten im Kindergarten besuchen. Die Kinder relativieren, bilden Hypotaxen und nutzen dafür Konjunktionen: weil, aber. Andere formulieren Konditionalsätze:

Eigentlich gehe ich nicht mehr in den Kindergarten. Aber wenn (...).

Diese Satzstrukturen werden einigen – und nicht nur den zweisprachig aufwachsenden – Kindern der Klasse in den nächsten Wochen als Vorbild dienen und zur Förderung argumentativen Sprechens und Schreibens beitragen. Ich ergänze die

Tafelanschrift „Ja, weil ...“ und „Nein, weil ...“. Die nächste Stunde festigt den Ablauf: Ich stelle Fragen, die Kinder antworten. Ich bitte einzelne um Begründungen. Immer sind die Phrasen auch schriftlich präsent.

Einführung des kindgesteuerten Frage-Rituals

Dann gebe ich meine Rolle als Fragende an die Kinder ab. Ich habe vier Fragezeichenkarten erstellt, die zum Stundenbeginn an vier Kinder verteilt werden. Die Festlegung der Anzahl bietet eine zeitliche und personelle Orientierung.



Die Kinder überlegen, welche Frage sie an die Klassengemeinschaft richten wollen. Die Kinder:

- kommen nach vorn,
- klären die Reihenfolge der Sprecher selbstständig und stellen sich entsprechend auf,
- stellen ihre Frage laut, deutlich und mit Blickkontakt zur Lerngruppe,
- legen ihre Fragekarte auf dem Pult ab, wenn sie die hochgehaltenen Antwortkarten sehen,
- setzen sich wieder und werden selbst zum Antwortenden.

Diese Abfolge bleibt fortan gleich. Die Fragen variieren. Mal überwiegen die, welche eine einhellige Antwort erwarten lassen:

- Hast du heute Sport? Regnet es heute?

Andere regen zur Selbstbeobachtung an:

- Hast du gelbe Socken an?

Und immer wieder die nach dem Kindergartenbesuch. Dann werden Fragen zur Freizeitgestaltung wichtig:

- Gehst du heute in die Eisdielen? Gehst du heute schwimmen? Reitest du heute?

Die einen ernten Lacher, die anderen Verabredungen:

- Du gehst schwimmen? Echt? Kann ich mitkommen?

Schon bald wird deutlich, dass die Fragenden bewusst Gelächter hervorrufen wollen oder echtes Interesse aneinander erkennen lassen. Wie auch ich zuvor, darf ab der nächsten Stunde jedes fragende Kind bei drei Kindern nachfragen oder auch um Begründungen bitten:

- Wir haben doch heute gar keinen Sport und du hast „ja“ gesagt!
- Stimmt, aber ich gehe heute zum Turnen in den Verein!

Und:

- Wieso hältst du beide Karten hoch?
- Ich gehe gerne zur Schule, wenn wir Sport haben und „nein“, wenn ich Bauchweh habe.

Dass das Lesen der Antworten Voraussetzung für den Dialog ist, muss nicht erwähnt werden. Die Notwendigkeit des Lesens ergibt sich aus der für Kinder bedeutsamen Lernsituation, an der sie aktiv teilhaben wollen. Manche Frage ruft Stirnrunzeln hervor:

- Magst du Pizza lieber oder Spaghetti?

Die Antworten spiegeln die Möglichkeiten der Kinder:

- Häh?
- Das geht nicht!
- Die Regel ist anders. Wenn ich „ja“ sage, weißt du doch dann nichts. Da musst du so fragen, dass ich „ja“ oder „nein“ sagen kann.

Wir merken, dass es gar nicht so leicht ist, gegebene Sprachmuster zu bedienen.

In der folgenden Woche weite ich die Anzahl der direkt involvierten Kinder aus: Bevor sie nach vorn kommen, flüstern die Fragekarten-Inhaber ihre Frage dem Sitznachbarn zu, klären das Verständnis ab – und haben nun einen „Eingeweihten“, dessen Reaktion von den anderen genau beobachtet wird: Ein weiteres Kind weiß schon, was mich gleich erwartet! Die innere Spannung der Kinder zeigt sich in äußerer Stille. Diese Klassengespräche stimulieren dialogisches Sprechen und regen Kooperation an. Mit solchen Angeboten legen wir Lehrkräfte die Saat für die weitere Arbeit. Die Arbeit mit diesen Kindern in den folgenden Schuljahren wird mir zeigen, dass die „Ernte“ ergiebig sein wird. Bei der Arbeit im Plenum können die erforderlichen Kompetenzen angelegt oder aufgegriffen und gefördert werden. Die Arbeit in den späteren Kleingruppen gelingt nur, wenn die Basis vorhanden ist. Und zur Basis des kooperativen Lernens gehören laut Johnson (Johnson 2008, S. 16–18) fünf Elemente: die positive gegenseitige Abhängigkeit (hier hinsichtlich des gemeinsamen Ziels und der Mittel), die persönliche Verantwortung (die Qualität des eigenen Arbeitsbeitrages beeinflusst das Gelingen des Frage-Antwort-Spiels), gegenseitige Unterstützung, der angemessene Einsatz sozialer Kompetenzen und die Reflexion der Prozesse (interessegeleitete Rückfragen stellen, Missverständnisse klären, Sachkonflikte sozialverträglich klären, sich aufeinander beziehen, Absprachen bezüglich des Fragemodus treffen). Die Kinder stellen ihre Fragen und lesen die Antworten, teilen einander ihre Wahrnehmung, ihr Verständnis und ihre Hypothese mit. Sie werden sich ihrer selbst bewusst: Was mag ich? Wie sehe ich aus? Was mache ich heute? Was habe ich getan? Anlässe zur Identitätsentwicklung und Selbstreflexion finden sich unangestrengt und für die Kinder in bedeutsamen