

# Fördern und Fordern in der Kinderschule Bremen

## **Inklusive Schule – Wege entstehen beim Gehen**

Eine inklusive Schule werden – das bedeutet, in einen zeitlich unbegrenzten Prozess eintreten, in dem Rahmenbedingungen immer wieder neu geschaffen/optimiert und Widerstände beseitigt werden müssen.

Schon immer haben Kinder mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen die Kinderschule besucht. Eine hohe Anzahl von QuereinsteigerInnen, die erst wieder langsam Vertrauen in das eigene Lernen entwickeln mussten, Kinder mit deutlichen Schwierigkeiten im Bereich des Lernens oder der sozial-emotionalen Entwicklung, aber ebenso Kinder mit besonderen Begabungen. Die Erweiterung des Konzepts zu einer Schule mit inklusiver Pädagogik stellte also keine grundlegende Veränderung des Konzeptes dar, sondern war eine konsequente Weiterentwicklung der bisherigen Arbeit. In der Vergangenheit hat das Team individuell entschieden, ob Kinder mit Behinderungen in der Kinderschule angemessen betreut und angeregt werden können. Im Sommer 2006 entwickelte sich aufgrund des Aufnahmeantrages eines sehr kranken und körperbehinderten Kindes eine intensive Diskussion um die grundsätzliche Integration von behinderten Kindern in unsere Schule. Das Team hielt es nur dann für sinnvoll, der Aufnahme dieses Kindes zuzustimmen, wenn wir grundsätzlich der Möglichkeit einer Integration auch für mehrere Kinder zustimmen und ein entsprechendes Konzept dafür erarbeiten.

So sollte eine Sonderstellung einzelner Kinder möglichst vermieden werden. Mit der Entscheidung, diesen Weg zu gehen und uns in Zukunft gezielt fortzubilden, folgte eine intensive Zeit der Zusammenarbeit mit LerntherapeutInnen, ModeratorInnen und dem Institut für Entwicklungsbegleitung (ehemals Döhring-Institut). Die wesentliche Grundlage für diesen Prozess, bildete die Arbeit mit dem Index für Inklusion (Boban, Ines & Hinz, Andreas (Hrsg.) (2003) Index für Inklusion Halle (Saale) Martin-Luther-Universität) und eine Auseinandersetzung mit inneren Bildern, Vorstellungen -auch Ängsten und Befürchtungen- in Bezug auf die Vielfalt und zu erwartende größere Heterogenität in unseren Lerngruppen.

Im Rahmen der Entwicklung der Schulen im Reformprozess wurde im Schuljahr 2009 einem gemeinsamen Lernen von nicht behinderten und behinderten Kindern (ohne Schwerpunktbildung und eine Festlegung auf Förderbereiche) an der Kinderschule zugestimmt und durch die Bildungsbehörde der Auftrag zur Umsetzung erteilt. So konnte zum Schuljahr 2009/2010 eine Sonderpädagogin eingestellt werden. Sie steht zur gezielten Förderung der SchülerInnen, der fachlichen Begleitung von Lehrkräften, Eltern und Kindern zur Verfügung, berät bei Fragen zur entwicklungsgerechten Unterstützung, bei der Umsetzung notwendiger Fördermaßnahmen, entsprechendem Arbeitsmaterial, erstellt Gutachten und moderiert die Förderplanung im Team. Ziel ist es, die

sonderpädagogische Förderung nach dem bedarfsorientierten Prinzip des Throughput-Systems (vgl. Gutachten zum Stand der Perspektiven der sonderpädagogischen Förderung in den Schulen der Stadtgemeinde Bremen- Klemm/Lausitz) flexibel einzusetzen und uns vom festschreibenden Input-System, das an die Feststellungs-Diagnostik gebunden ist und damit zur Stigmatisierung führt, zu lösen. Die Sonderpädagogik wird (zunehmend) durch eine Allgemeine Pädagogik abgelöst, in der die Kompetenzen aller MitarbeiterInnen, allen Kindern zur Verfügung gestellt werden, unabhängig davon, ob und was sie behindert. Auf Basis des Index für Inklusion begleitet eine Arbeitsgruppe, bestehend aus Eltern, Lehrkräften und pädagogischen MitarbeiterInnen, Fragestellungen der Schulentwicklung und stellt damit ein wichtiges Element der Umsetzung von Partizipation in inklusiven Bildungsprozessen dar. So entstand aus dieser Arbeitsgruppe das Konzept der „Weiterentwicklung der Kinderschule zu einer Schule mit inklusiver Pädagogik“.

Die Kinderschule ist ein eigenständiges Zentrum für unterstützende Pädagogik (ZuP). Die Sonderpädagogin hat die Leitung des ZuP übernommen und ist Mitglied der Schulleitung.

### **Zum Begriff der inklusiven Pädagogik:**

*Inklusion bedeutet: Alle sind gleich und alle sind verschieden, keiner wird ausgeschlossen.*

*Ines Boban/Andreas Hinz (2004)*

Die inklusive Pädagogik geht von der Gleichberechtigung aller SchülerInnen aus. Dementsprechend ist es Aufgabe der Schule, alle Kinder nach ihren individuellen Möglichkeiten zu unterrichten. Der weitgehende Anspruch der inklusiven Pädagogik besteht darin, allen Kindern eine individuell optimale Bildung und Erziehung in einer *grundsätzlich heterogenen* Gruppe von SchülerInnen zu vermitteln (vergl. A.Sander, Von der integrativen zur inklusiven Bildung, 2002).

Eine inklusive Schule ist also eine Schule,

- in der eine natürliche Heterogenität der Gruppe selbstverständlich ist,
- die Unterschiede zwischen den Schülerinnen und Schülern als Chance für das gemeinsame Lernen begreift,
- die Leben und Lernen für alle Kinder in einem umfassenden System ermöglicht,
- die darum bemüht ist, Barrieren für Lernen und Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler abzubauen,
- die alle Ressourcen (auch personale) für alle Kinder nutzt,
- die nach einer Pädagogik der Vielfalt strebt und damit gemeinsames und individuelles Lernen, Teilhabe an Kultur, Unterrichtsgegenständen und Gemeinschaft für alle möglich macht,

- in der das Arbeiten und Problemlösen aller im Team selbstverständlich und zwingend notwendig ist,
- in der die Entwicklung von Werten, der Aufbau von Gemeinschaft und die Fortschreibung von Entwicklung betont werden. (nach Hinz/Boban, Index für Inklusion)

Letztlich handelt es sich bei den bestehenden Konzepten zur inklusiven Pädagogik i.d.R. um Zielformulierungen. Es wird darauf hingewiesen, dass es grundlegender Veränderungen in der LehrerInnen-Ausbildung und der finanziellen und personellen Ausstattung der Schulen bedarf. Weiterhin erfordert es – bezogen auf die Primarstufe – eine Einbindung in ein schulpolitisches Gesamtkonzept, um eine Fortführung der entwickelten pädagogischen Konzeptionen zu gewährleisten.

### **Der inklusive Ansatz der Kinderschule Bremen:**

Das Team der Kinderschule Bremen hat sich auf den Weg gemacht, eine inklusive Schule zu werden. Wir gehen von einer stufenweisen Entwicklung aus, deren Aufbau nach dem Index für Inklusion erfolgt und die durch eine regelmäßige Evaluation begleitet wird. Auch wir als Team befinden uns auf dem Weg, einen Unterricht zu gestalten, der den hohen Anforderungen einer solch heterogenen SchülerInnenschaft gerecht wird. Neben all der vorhandenen fachlichen Kompetenz, dem hohen Engagement aller KollegInnen und ihrer besonderen Kreativität, benötigen wir Raum zum ‚tastenden Versuchen‘. Wir verstehen uns als lernende Gemeinschaft und lernen eben auch aus unseren Fehlern.

In der Kinderschule Bremen werden Kinder mit und ohne Behinderungen, mit und ohne Migrationshintergrund, Begabte und Hochbegabte, schwarze und weiße Mädchen und Jungen aus unterschiedlichen Familien- und Lebensmodellen im Rahmen des reformpädagogisch orientierten Konzeptes von weißen und schwarzen, homo- und heterosexuellen Männern und Frauen mit und ohne Behinderung, mit unterschiedlichen Familien- und Lebensmodellen und verschiedenen Ausbildungen bzw. Kompetenzen gefordert und gefördert.

Der Anteil der Kinder mit diagnostiziertem sonderpädagogischen Förderbedarf beträgt etwa 10%. Dabei gehen wir davon aus, dass alle Kinder unsere Schule besuchen können und sollen, unabhängig von dem, was sie behindert. Die Kinderschule ist jedoch nicht barrierefrei, so dass die Aufnahme von Kindern, die dauerhaft auf einen Rollstuhl angewiesen sind, bisher mit deutlichen Schwierigkeiten verbunden ist. Der Einbau eines Fahrstuhles wurde aber nun begonnen und wird zum Ende des Schuljahres 2013/2014 abgeschlossen sein.

Die Kinderschule Bremen hat langjährige Erfahrungen mit einem hohen Anteil an Quereinsteigern mit unterschiedlichsten Lernschwierigkeiten sowie negativen Schulerfahrungen und der damit verbundenen Haltung zu Lernprozessen (geringes Selbstwertgefühl, Vermeidungs- und Verweigerungsstrategien).

Eltern, die einen Regelschulbesuch ihres Kindes für problematisch halten wählen, die Kinderschule als „sanften“ Einstieg in das Schulleben. Die Kinderschule wird auch von Kindertageseinrichtungen bzw. dem schulärztlichen Dienst für Kinder, vor allem mit Schwierigkeiten in ihrer sozialen und emotionalen Entwicklung, empfohlen. An dieser Grenze zum sonderpädagogischen Förderbedarf arbeitet die Kinderschule mit Hilfe des die Gesamtpersönlichkeit fördernden reformpädagogischen Konzeptes. Die emotionale und soziale Entwicklung ist ein wesentlicher Bestandteil für die Notwendigkeit, Verantwortung für das eigene Handeln und für eigene Lernprozesse zu übernehmen. Auf viele Kinder wirkt der wertschätzende und auf Eigentätigkeit und Selbstverantwortung beruhende Ansatz motivierend. Soziale und emotionale Barrieren können schrittweise abgebaut und ein neues Vertrauen in die eigenen Kompetenzen entwickelt werden. Einige Kinder, gerade solche, die umfassende und tiefgreifende Schwierigkeiten im sozialen und emotionalen Bereich entwickelt haben, scheinen manchmal von den offenen Strukturen der Kinderschule überfordert. Hier verläuft die Entwicklung meist nur dann erfolgreich, wenn ein engmaschiges Netz an Hilfe und Unterstützung, aber vor allem eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern möglich ist. Eltern begreifen wir als kompetente PartnerInnen in der Lernentwicklungsbegleitung ihrer Kinder. Sie sind Experten für ihre Kinder. Durch ihre Unterstützung wird das Lernen und die Teilhabe, gerade für Kinder, die Schwierigkeiten in der Entwicklung zeigen, deutlich erleichtert. Zwei KollegInnen haben die Weiterbildung zum Elterncoach begonnen, bzw. abgeschlossen und können durch ihre gewonnenen Kompetenzen bei Fragen oder Erziehungskrisen beraten, ohne die Erziehungskompetenz in Frage zu stellen.

Aus der Frage, wie ein Kind sein muss, damit es unsere Schule besuchen kann, hat sich die Frage entwickelt, wie wir die Schule gestalten müssen, damit sich „Alle willkommen fühlen“. Die entsprechende grundlegende Gelingensbedingung dafür ist das gemeinsame Wollen, die gemeinsam getragene Philosophie, die davon ausgeht, dass die Vielfalt der Kinder, die Vielfalt des Unterrichts, die Vielfalt der PädagogInnen und die Vielfalt der Eltern das Fundament und die Säulen der Schule bilden. Die Vielfalt der Kinder ist dabei die *„fundierende Dimension....Es muss eine Passung hergestellt werden,*

- *zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und den pädagogischen Angeboten der Schule (didaktische Passung)*
- *zwischen den Lernbedürfnissen der Kinder und der Kompetenzen der PädagogInnen (Professionelle Passung)“(Hans Wocken, 2012)*

## Fordern und Fördern

### Lernen im gemeinsamen Unterricht

*"Der Mensch wird am Du zum Ich." Martin Buber*

Ebenso unterschiedlich und vielfältig wie unsere SchülerInnen sind, versuchen wir, den Unterricht zu gestalten. Dabei folgen wir der Idee einer allgemeinen Pädagogik/entwicklungslogischen Didaktik (vgl. Feuser z.B. in: Schriftenreihe Behindertenpädagogik und Integration 2003). Die didaktische Vielfalt der allgemeinen Pädagogik ermöglicht "allen alles" zu lernen und schließt die zieldifferent zu fördernden SchülerInnen im gemeinsamen Unterricht ebenso mit ein wie SchülerInnen, die als hochbegabt gelten. Ausgehend vom universellen Anspruch, die Lernentwicklung für alle Kinder als „*reale Möglichkeit eigener Weltgestaltung*“ (Andrea Platte 2007) didaktisch-methodisch zu inszenieren, arbeiten wir in Anlehnung an die kritische Didaktik (Klafki 1964, 1991) die Ebenen des Elementaren, des Gemeinsamen und der Verschiedenheiten als didaktische Orientierungskategorien einer inklusiven Didaktik heraus. Eine vorbereitete Umgebung, den Grundsätzen Montessoris folgend, bietet dafür eine gute Möglichkeit. Das wesentliche Kriterium der Materialien dieser vorbereiteten Umgebung ist, dass sie die Selbstbildung und Selbsterziehung des Kindes herausfordern. Die Kinder wählen die Materialien, mit denen sie arbeiten -ihrem aktuellen Entwicklungsstand entsprechend- nach ihrem Interesse aus und werden dabei durch die PädagogInnen begleitet und herausgefordert. (Vergl. Kapitel Arbeitsschwerpunkte- C 1.4 im Konzept der Kinderschule Bremen).

Aufgabe einer inklusiven Didaktik ist es, für die jeweilige Lerngruppe ein angemessenes Verhältnis von individualisierten Zugängen und Gemeinsamkeiten – sowohl in Sozialformen als auch in der Bearbeitung des fachdidaktischen Gegenstands – zu finden. Der Unterricht an der Kinderschule ist deutlich strukturiert, ritualisiert und entsprechend in Phasen der Freiarbeit (Herzzeit), der Pflichtarbeit (Eulenzzeit) und der Angebote aufgeteilt und orientiert sich an den Bildungsstandards für die Primarstufe. Die Bildungsstandards sollen fachwissenschaftliche, fachdidaktische und schulpraktische Erfahrungen gleichermaßen berücksichtigen (vgl. KMK 2005b, 3).

*„Standards werden allerdings für diejenigen Menschen, die sie auch bei optimaler Förderung u. U. niemals erfüllen können, immer potentiell selektiv, ausgrenzend und stigmatisierend wirken. Aufgabe einer ‚inkluisiven Didaktik‘ ist es, das Spannungsfeld von qualitätssichernder Standardisierung und Individualisierung auch fachlich so auszugestalten, dass die verkürzte Unterteilung in ‚Regelkinder‘ und ‚Sonderkinder‘ überwunden werden kann* (Michael Ritter, Johannes Hennies, Zeitschrift für Inklusion, Nr. 1 (2013).

Während wir für das Fach Deutsch bereits konkrete Versuche einer Konturierung des veränderten Verständnisses in Form des Sprachbildungskonzepts entwickelt haben, arbeiten wir im Fach Mathematik noch an einem schulinternen Curriculum. Die Arbeit in altersgemischten Lerngruppen, das Frühe Lernen im sicheren Rahmen der Eingangsguppe (5-Jährige) und die angebotsorientierte Struktur der freien Anwahl nach

Neigungen bilden die Grundlage des Konzeptes: Individualisierung des Leistungsbegriffes und ganzheitliche Förderung der Persönlichkeit.

Das Haus des inklusiven Lebens und Lernens von Bintiger/Wilhelm (Gitta Binting, Marianne Wilhelm 2001) entspricht dem pädagogischen Ansatz der Kinderschule Bremen: Methodenvielfalt und handlungsorientiertes Lernen als Basis einer dynamischen Lern- und Entwicklungsbegleitung. Es ergibt sich jedoch die Notwendigkeit weiterer alltagsdidaktischer Überlegungen, die zugleich Ziel- und Schlüsselkategorien des gemeinsamen Unterrichts sind und uns immer wieder vor neue Herausforderungen stellen:

- wie sind individuelle Lern- und Entwicklungsfortschritte zu ermöglichen und zu fördern?
- Wie können diese dokumentiert werden und dabei unterstützend für das einzelne Kind sein und zwar die Vielfalt der SchülerInnen verdeutlichen, aber nicht die Verschiedenheit und Differenz der Kinder manifestieren??
- wie sind gemeinsame Erfahrungen zu ermöglichen und zu fördern?

Hier geht es um die Entwicklung einer pädagogischen Kultur der Lernförderung und Lernbegleitung, die momentan einen Schwerpunkt unserer schulinternen Fortbildung bildet. Die Grundlagen des gemeinsamen Unterrichts an der Kinderschule bilden also, neben Individualisierung und ganzheitlicher Förderung Arbeitsformen, die allen Kindern Teilhabe und Herausforderung ermöglichen, sie ihre Lernentwicklung dokumentieren, bzw. sie eine individualisierte Rückmeldung/Zielvereinbarung durch die Lehrkräfte erhalten. Feuser (in JANTZEN 2000, 47) sieht für den Gemeinsamen Unterricht vier unabdingbare didaktische Momente:

- eine Individualisierung, die sich logisch aus dem Entwicklungsstand und der Biographie des einzelnen Schülers und der einzelnen Schülerin ergibt,
- eine sich daraus ergebende "Innere Differenzierung",
- kooperative Tätigkeiten zur Schaffung von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung,
- die Tätigkeit am gemeinsamen Gegenstand. Damit ist nicht unbedingt ein dinglich sichtbarer Gegenstand gemeint, sondern ein gemeinsamer Zusammenhang, der dem Lernprozess der Schüler und Schülerinnen zugrunde liegt.

Und Annedore Prengel ergänzt:

- die professionelle Ebene der gemeinsamen Verantwortung in multiprofessionellen Teams.

*„Es geht also nicht darum, dass ein schwächerer Schüler das kleine Einmaleins und ein leistungsstärkerer das große Einmaleins und noch bessere Bruchrechnen und die*

*besten z.B. das Exponentialrechnen erlernen, sondern es geht darum - und das würde die Didaktik vom Kopf auf die Beine stellen - wie ein Kind unter seinen individuellen Bedingungen auf seinem Entwicklungsniveau die ihm z.B. im Unterricht dargebotene »Welt« wahrnimmt und repräsentiert.*“ (Feuser: Allgemeine integrative Pädagogik und entwicklungslogische Didaktik 1898)

Oder ein Beispiel aus der Planung für den Mathematikunterricht der Lerngruppen 3/4 an der Kinderschule:

Der Aufgabenbereich ‚Zahlenraumerweiterung 1000 oder 100000‘ wandelt sich zum Aufgabenbereich ‚Umgang mit großen Zahlen‘. So kann die Anforderung für einige Kinder darin liegen, sich den Zahlbereich ‚Millionen‘ zu erschließen oder noch größere Zahlenräume zu entdecken bzw. sich mit dem -auch mathematisch/philosophischen- Begriff der Unendlichkeit auseinanderzusetzen und Rechenverfahren mit großen Zahlen zu lernen und zu trainieren, für andere Kinder bedeutet es, eine Menge von 20 zu erfassen und so schon mit großen Zahlen umzugehen. Alle Kinder finden Lernangebote mit handelndem Material vor und durchlaufen Stationen mit ähnlichen Aufgabentypen. Mengen schätzen, sie überprüfen, in Stellenwertsysteme übertragen, mit ihnen rechnen, mit ihnen forschen. Gearbeitet wird allein, mit einem Partner oder in Gruppen. Es gibt Helfersysteme und Aufgaben, damit Lernfortschritte im sozial/emotionalen Bereich gelingen, wesentlich ist es, Gelerntes zu besprechen, vorzustellen und sich am gemeinsamen Gegenstand herauszufordern.

Hier geht es auch immer um den Prozess des tastenden Versuchens, welche Herausforderung oder Lerninhalte die nächsten Entwicklungsschritte anregen. Oft genug erfolgen diese durch die gemeinsame Arbeit und Anregung mit anderen Kindern oder der intensiven Beschäftigung mit Material (z.B. Handlungsmaterial nach Maria Montessori, beim Werken, im Atelier, in der Band, beim Theater spielen, während der Naturerfahrung oder beim Kochen).

### **Neue Autorität und professionelle Präsenz**

Der Umgang mit Gewalt, mit Verhaltensproblemen oder Regelverletzungen von SchülerInnen ist immer eine öffentliche und gemeinschaftliche Angelegenheit, keine Privatsache einzelner LehrerInnen und SchülerInnen. Die Schule als Ganzes ist gefordert, wenn es zu Schwierigkeiten kommt. Wir haben uns als Team auf den Weg gemacht, einen Umgang mit Dominanzbestreben und destruktivem Verhalten einzelner Kinder zu finden und in diesem Ansatz eine adäquate und passende Haltung gefunden. Neue Autorität ist ein systemischer Ansatz, der Personen mit Führungsverantwortung (Eltern, LehrerInnen, Sozialpädagogen, Führungskräfte, Gemeindepolitiker, usw.) stärkt und ihnen Mittel zur Durchsetzung ihrer Aufgaben an die Hand gibt.

Früher war Autorität gleichbedeutend mit Kontrolle, Dominanz und dem Ziel der Autoritätsperson, das Kind zum Gehorsam zu erziehen oder aus einem Mitarbeiter ein kritikloses funktionierendes "Werkzeug" zu machen. Die Beziehung basierte in den allermeisten Fällen auf Distanz und war begleitet von Furcht und Angst vor Strafen oder Ausgrenzung.

In der Kindererziehung erleben Eltern, LehrerInnen und SozialpädagogInnen oft große Unsicherheit in der Ausübung ihrer Rolle und haben manchmal das Gefühl, keine brauchbaren Mittel bzw. Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit destruktiven Kindern und Jugendlichen zu haben. Genau hier setzt das Modell der Neuen Autorität von Prof. Haim Omer (Universität Tel Aviv) und seinem Team an. Durch persönliche Präsenz (Selbstverankerung) und die Wachsame Sorge (Ankerfunktion) der Erwachsenen wird ein Rahmen bereitgestellt, in dem erfolgreiche Entwicklungsprozesse und ein respektvolles, konstruktives Miteinander möglich werden, zur Erreichung der gewünschten Ziele.

Als wichtigste Ressource wird die Fähigkeit zur konstruktiven Beziehungsgestaltung durch eine wertschätzende Grundhaltung gegenüber jeder einzelnen Person in den Vordergrund gestellt. Die Verantwortlichen widerstehen der Gefahr, sich in Machtkämpfe hineinziehen zu lassen und handeln so eskalationsvorbeugend. Problematischem Verhalten wird nicht mit Vergeltungsmaßnahmen und Strafen sondern durch Protest und beharrlichen gewaltlosen Widerstand begegnet, um so Veränderungsprozesse und Lösungsschritte in Gang zu setzen.

Das verfügbare Netzwerk wird einbezogen und als Unterstützungsgruppe genutzt. So entstehen Bündnisse für das Erreichen von gemeinsamen Zielen, was wiederum zur Verbesserung des Miteinanders führt, ob zu Hause in der Familie, in der Schule oder in anderen Kontexten wie Unternehmen, wo Erwachsene mit Führungsaufgaben und Verantwortung betraut sind.

Das Konzept der Neuen Autorität und persönlichen Präsenz nützt die sozialpolitischen Ideen und die Praxis des gewaltlosen Widerstandes Mahatma Gandhis. Sich nicht in Machtkämpfe hineinziehen zu lassen, das Prinzip der Zeitverzögerung zu nutzen und beharrlich zu intervenieren, immer mit Bedacht auf eine gute Beziehung, einen respektvollen Umgang, sind dabei die wesentlichen Aspekte.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die "Neue Autorität" zuallererst bei der Entwicklung und Wiederherstellung der persönlichen und professionellen Präsenz der handelnden Personen ansetzt. Sie zu befähigen, in ihrem Lebens- und Arbeitsalltag respektvoll, achtsam, mit Begeisterung und gewaltfrei präsent zu sein und ihre Aufgaben verantwortungsvoll, in Wachsender Sorge, wenn notwendig mit Interventionen des Gewaltlosen Widerstandes wahrzunehmen, sind die Hauptzielsetzungen dieses Ansatzes.



Das Konzept der Neuen Autorität lässt sich sehr anschaulich anhand der von uns beschriebenen sieben Säulen darstellen. Im Folgenden finden sie eine Kurzbeschreibung der einzelnen Säulen:

1. Präsenz und Wachsame Sorge: Die Entscheidung, anwesend zu sein, im guten Kontakt mit mir selber, respektvoll, wertschätzend und gewaltfrei der anderen Person gegenüber, das bedeutet im Sinne der Neuen Autorität wirklich präsent zu sein und dabei als Erwachsener die Verantwortung für die Beziehungsqualität zu übernehmen und für die Einhaltung unserer Werte & Regeln des Zusammenlebens einzustehen. Die „Wachsame Sorge“ ermöglicht uns, aufmerksam und wachsam zu sein und bei Alarmsignalen die notwendigen Schritte einzuleiten, damit es gut weitergehen kann.

2. Selbstkontrolle und Eskalationsvorbeugung: Wichtig ist in diesem Zusammenhang, uns klar zu werden, dass wir über eine andere Person keine Kontrolle haben können, nicht einmal über unsere Kinder. Die gute Nachricht ist jedoch, dass wir das auch nicht brauchen. Wir können Kontrolle über uns, unsere Gedanken, Gefühle und Verhaltensweisen haben. Und wir können entscheiden, wann wir auf eine Provokation, einen Konflikt reagieren (Prinzip Aufschub – „Schmiede das Eisen, wenn es kalt ist“). Ein weiterer wesentlicher Aspekt ist, dass uns klar wird, wenn wir in Auseinandersetzungen gewinnen wollen, Recht haben wollen, wir oft dazu beitragen, dass die Situation eskaliert. Unser Leitsatz ist hier: Nicht besiegen, sondern beharren! (Prinzip Beharrlichkeit). Ein weiterer Aspekt: Wir machen auch Fehler und das ist in Ordnung. In den meisten Fällen können wir diese auch korrigieren und uns entschuldigen (Prinzip Positive Fehlerkultur).

3. Unterstützungsnetzwerke und Bündnisse: Wir sind nicht allein! Auch wenn wir uns manchmal sehr isoliert fühlen. Unterstützung nützen und Netzwerke aufbauen als ein zentraler Aspekt der Neuen Autorität. „Es braucht ein ganzes Dorf, um ein Kind zu erziehen“, so heißt es in einem afrikanischen Sprichwort. Menschen und Teams dabei zu begleiten, sich gegenseitig zu unterstützen, jede/jeder nach seinen Möglichkeiten und, wenn notwendig, weitere UnterstützerInnen einzubinden (zum Bspeispiel bei Interventionen des Gewaltlosen Widerstandes) führt oft zu einer großen Entlastung und Verbesserung der Lebenssituation.

4. Protest und gewaltloser Widerstand: Wir haben viel mehr Gewicht/Stärke, als wir glauben, vor allem, wenn wir mehrere sind, die entschlossen handeln. Bei den Handlungsmöglichkeiten des Gewaltlosen Widerstands geht es vor allem um das Deutlich- & Sichtbarmachen unserer Entschlossenheit und Verbundenheit (untereinander und auch mit dem Adressaten, der Adressatin). Wir sprechen nicht nur von Widerstand bei destruktivem Verhalten, wir SIND der Widerstand. Dies hat eine enorme Wirkung auf das Gegenüber, vor allem bei längeren Aktionen wie einem Sit-In zum Beispiel, bei dem sich Eltern bis zu 2 Stunden zum Kind ins Zimmer setzen, um deutlich zu machen: „Wir können dein gewalttätiges Verhalten nicht mehr akzeptieren und wir sind jetzt hier bei dir, weil du uns wichtig bist und wir an einer Lösung/Veränderung interessiert sind“.

5. Versöhnung und Beziehung: Beziehung ist die wichtigste Ressource! Darauf baut jegliche Intervention der Neuen Autorität auf. Wir ermutigen dazu, beziehungsstiftende Gesten, wertschätzende Rückmeldungen und vor allem immer parallel bei Maßnahmen des Widerstandes Gesten der Versöhnung zu setzen, um deutlich zu machen: Wir sind interessiert

an Dir, an einer guten Beziehung, auch wenn es Schwierigkeiten gibt, wenn das Kind, der Schüler, die Mitarbeiterin problematische Verhaltensweisen zeigt.

6. Transparenz: Von großer Wichtigkeit ist auch der Aspekt der Transparenz. Partielle oder gänzliche Transparenz kann folgendes bewirken: Sie mobilisiert Unterstützung, bewegt Dritte oder auch feindselig gestimmte Personen/Gruppen eine klare gewaltfrei Position einzunehmen, sich der „guten Sache“ anzuschließen und sie stärkt unser Zusammengehörigkeitsgefühl, vorausgesetzt unsere Haltungen und Handlungsweisen werden als ethisch-moralisch in Ordnung und notwendig erachtet.

7. Wiedergutmachungen: DIE Alternative zu Strafen und Sanktionen! Die Erfahrung zeigt, dass Strafen und Sanktionen bei Konflikten aller Art in vielen Fällen nicht zu den gewünschten Lerneffekten führen. Aus unserer Einschätzung kann es gerade durch begleitete Wiedergutmachungsprozesse gelingen, bei den betreffenden Personen die Einsicht in das begangene Unrecht zu ermöglichen und sie durch eine Handlung der Wiedergutmachung gleichsam zum guten, konstruktiven Verhalten anzuregen. So kann die Person aktiv einen Beitrag leisten und so wieder vollwertiges Mitglied der Gruppe (z. Bsp. in der Schule) werden und Geschädigte werden tatsächlich ernst genommen. Erwachsene, die solche Wiedergutmachungsprozesse begleiten werden dadurch an Respekt gewinnen, weil die Konfliktlösungskompetenz sichtbar wird. (aus: <http://www.neueautoritaet.at/index.php?id=129>)

## **Kleingruppen/temporäre Lerngruppen**

Für Kinder, die anhaltende Schwierigkeiten bei der Entwicklung des Schriftspracherwerbs oder im mathematischen Bereich zeigen und bei denen die Förderung innerhalb des Unterrichts in der Stammgruppe nicht auszureichen scheint, haben wir ergänzend temporäre Kleingruppen eingerichtet, in denen gezielt an der Überwindung bestimmter Schwierigkeiten gearbeitet wird. Hier ist es möglich, Inhalte zu wiederholen, Lernstrategien zu trainieren, im geschützten Rahmen wieder Zutrauen in die eigene Lernentwicklung zu gewinnen, um dann die Erfahrung machen zu können, auch ohne besondere zusätzliche Unterstützung auszukommen. Die Kleingruppenförderung findet außerhalb der Stammgruppenzeit statt.

## **Fordern und Fördern während der Angebote**

*„Eine Lernkultur der Potenzialentfaltung gelingt dort, wo Kinder nicht mehr belehrt, sondern als selbstbestimmte Gestalter ihres Lernweges und als kreative Entdecker ihrer vielseitigen Fähigkeiten und Potenziale ernst genommen werden.“ (Gerald Hüther).*

Die Inhalte der Fächer/Lernbereiche Sachunterricht, Kunst, Musik, Sport, Werken und Ethik werden in Form von Angeboten organisiert. Die Lehrkräfte machen den Kindern Angebote. Die Kinder suchen sich die Angeboten nach ihren Interessen aus und werden in ihrer Wahl dabei hinsichtlich der Vielfalt und Herausforderungsbereiche

beraten. Die Angebotsstruktur ist ein wichtiges Herzstück der Arbeit an der Kinderschule und für uns ein wesentliches Instrument zum Fordern und Fördern. Die Kinder lernen hier interessengerecht -Selbststeuerung und Entscheidungsfreiheit begreifen wir als eine Grundvoraussetzung für ein erfolgreiches Lernen. Wir wissen, dass Kinder von sich aus motiviert sind zu lernen, wenn sie die Möglichkeit haben, ihre Interessen zu verfolgen, herausgefordert werden und eigenständig arbeiten können. Sie treffen Entscheidungen, sind einbezogen in der Gruppe und erfahren Wertschätzung durch sie und das, ganz egal, von welchem Entwicklungsstand aus sie starten. Kinder sollen die Lust am eigenen Lernen, am eigenen Entdecken und Gestalten nicht verlieren. Wir haben deshalb ganz gezielt eine Kultur des miteinander Lernens und des miteinander Gestaltens entwickelt und wir trauen allen Kindern dabei sehr viel zu.

In den Angeboten gibt es viele unterschiedliche Möglichkeiten und Gelegenheiten, sich selbst zu begegnen, um sich mit den eigenen Fähigkeiten zu verbinden. Wesentlich dafür sind bewertungsfreie Räume, in denen sich jeder ausprobieren und die eigenen Möglichkeiten und Grenzen austesten kann. Wichtig hierbei ist, dass Fehler erlaubt sind! Scheitern, ausprobieren und experimentieren zu dürfen ohne für Ergebnisse beurteilt zu werden, sind Grundvoraussetzungen für Prozesse rund um das Entdecken der eigenen Potenziale. Im Rahmen der Angebotsstruktur wird es möglich, nicht nur Fachwissen und inhaltliche Kompetenzen zu vermitteln, fast nebenbei gelingt es uns Kinder beim Bewusstwerdungsprozess ihres Selbst - ihrer Stärken und auch ihrer Schwächen - zu unterstützen und sie können Gelingens- und Kompetenzerfahrungen machen, die ihre gesamte Lernentwicklung unterstützt.

Da gelingt es einem Mädchen, dass im Unterricht größte Schwierigkeiten hat, die Aufmerksamkeit zu bündeln und sich über einen längeren Zeitraum zu konzentrieren, auf der Bühne problemlos nicht nur im eigenen Stück zu glänzen und alle Einsätze zu beachten, es kann auch einen gesamten Vormittag unter höchster Konzentration proben.

In Angeboten und Projekten arbeiten die Kinder gruppenübergreifend, über alle Alterstufen gemischt, mit ihren unterschiedlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten gemeinsam an einem Thema. Das Lernen erfolgt also handelnd und am gemeinsamen Gegenstand. Die SchülerInnen finden sich immer wieder in unterschiedlichen Rollen wieder, einmal als Lernende, einmal als Lehrende. Sie müssen sich aufeinander einstellen und jede/r steuert das bei, was er oder sie kann. So durchleben die Kinder verschiedene soziale Stellungen - mal müssen sie sich anpassen, mal nehmen sie Führungsrollen ein. So werden auch soziale Fähigkeiten wie Rücksichtnahme, Toleranz, Hilfsbereitschaft und Verantwortung gelernt und eingeübt. Die Kinder erleben, dass sie mehr oder auch weniger können als andere, dass alle unterschiedliche Fähigkeiten haben und diese Fähigkeiten und Fertigkeiten nicht unbedingt allein altersabhängig sind. Die Konkurrenz untereinander wird somit entschärft, Unterschiede werden eher zur Normalität und Vielfalt zur Ressource.

Die Angebotsstruktur bietet vielfältige Fördermöglichkeiten, auch die, der basalen Förderung. Unter „basaler Förderung“ verstehen wir die Förderung grundlegender Fähigkeiten und Fertigkeiten bzgl. Sensorischer/sensomotorischer Wahrnehmung, Körper- und Raumerfahrungen, von Bewegungsabläufen, (fein)-motorischer Koordination, Kontaktaufnahme, Kommunikation/Sprache und der intellektuellen Fähigkeiten (z.B. Gedächtnis oder reflexive Fähigkeiten). Sie bilden die Fundamente, auf denen komplexere kognitive Leistungen aufbauen können. Hier können Kinder fehlende Erfahrungen nachholen, Entwicklungsdefizite ausgleichen und neue Erfahrungen integrieren. Alle Angebote decken in unterschiedlicher Gewichtung sensomotorische, sprachliche und sozial-emotionale Herausforderungen, immer im gemeinsamen Handeln mit Anderen, ab. Es findet darüber hinaus eine psychomotorische Förderung, die dem Prinzip der Entwicklungsbegleitung folgt (Vgl. W.+ W. Doehring: Entwicklungsbegleitung Theorie und Praxis einer Haltung edition doering), für alle Kinder der Eingangsrunde, der 4. KlässlerInnen und darüberhinaus bedarfsorientiert statt.

## **Begleitung**

Damit alle Kinder die Möglichkeit haben auch „alles“ zu lernen, begleiten die pädagogischen MitarbeiterInnen (Assistenzprogramm) im Unterricht, während der Angebote sowie in den Pausen und unterstützen beim Abbau von Barrieren. Hier gilt das Prinzip: so viel wie nötig und so wenig wie möglich Unterstützung, um die Selbstständigkeit zu fördern und negative Zuschreibungen zu verhindern. Wir haben aus den letzten Jahren gelernt, dass die Zuweisung einer Assistenzkraft als ständige Begleitung eines Kindes Nachteile mit sich bringt und oftmals die Entwicklung eher behindert als fördert. Die MitarbeiterInnen des Martinsclubs werden deshalb als zusätzliche Ressource im Schulalltag für alle Kinder eingesetzt. Die Lehrkräfte übernehmen im Gegenzug auch begleitende, pflegerische und unterstützende Maßnahmen im Schulalltag und bilden sich entsprechend fort. Dieses Konzept lässt sich allerdings nur umsetzen, wenn ausreichend Assistenzstunden für die Kinder bewilligt werden. Diese Assistenzstunden müssen jährlich neu beantragt werden. Wir wünschen uns eine Sicherung dieser Ressource, um die hohe Qualität in der Arbeit der MitarbeiterInnen langfristig sichern, mit ihr planen und auf sie aufbauen zu können.

## **Kooperation und Teamarbeit**

Kooperation und Teamarbeit bilden die Grundpfeiler des Konzepts der Kinderschule. Wir begreifen diese als Voraussetzung und Entwicklungsaufgabe zugleich. Die Arbeit und unser Verständnis als Team, ist Grundlage, tief verwurzelt in der Organisationsstruktur der Kinderschule und wesentlich für das Gelingen der Individualisierung, ganzheitlichen Förderung und Lernbegleitung. Im gemeinsamen Unterricht treffen Fachleute mit unterschiedlichen Qualifikationen, beruflichen und persönlichen Erfahrungen und aus unterschiedlichen Lebenswelten und –situationen

aufeinander. Wir versuchen diese Kompetenzen möglichst effektiv für die Förderung aller SchülerInnen einzusetzen und, so bekommen wir es regelmäßig bei Hospitationen rückgemeldet, ist es für Außenstehende kaum noch erkennbar, wer im Unterricht welche Rolle inne hat oder übernimmt. Die Gestaltung der Kooperation und Teamarbeit beruht auf der Grundlage wechselseitiger Toleranz, Akzeptanz und Empathie füreinander. Die Fähigkeit zur Selbsteinschätzung, Selbstkritik und zur angemessenen Konfliktbewältigung fördern die Zusammenarbeit, können aber ebenso Krisen auslösen, die neue Wege eröffnen. Unser Verständnis als Team dient so auch als gelebtes Modell für die SchülerInnen der Kinderschule. Sich als Teil einer Gruppe zu verstehen, Verantwortung zu übernehmen, mit anderen Kindern zusammen zu arbeiten oder Einzelne zu unterstützen, ist für viele Kinder daher selbstverständlich und hat großen Anteil an der wertschätzenden Atmosphäre in der Schule. Um den Anforderungen der deutlicher werdenden Heterogenität gerecht zu werden ist es ein erklärtes Entwicklungsziel, Arbeitsformen und Unterstützungssysteme zu etablieren.

- So wurden Unterstützersysteme entwickelt (Peer-System, helfende Hände, Paten)
- werden mehr Gruppen- und Teamaufgaben gelöst,
- zunehmend kooperative Arbeitsformen erprobt.

## **Diagnostik**

Die Schärfung und Ausbildung eines diagnostischen Blicks auf die Kinder ist für eine inklusive Didaktik wesentlich. Hier beginnen wir bereits vor Schulbeginn bei, durch den schulärztlichen Dienst als förderbedürftig gemeldeten Kindern, mit Besuchen im Kindergarten und intensiven Gesprächen mit ErzieherInnen, TherapeutInnen und Eltern, um bereits bei der Einschulung den speziellen Förderbedürfnissen der Kinder gerecht werden zu können. In den ersten Schulwochen durchlaufen alle Kinder im Rahmen des Unterrichts der Eingangsgruppe/Lerngruppe eine gezielte prozessbegleitende Schuleingangsdiagnostik (IleA, Mirola) und Beobachtung aller Kinder statt. Zeigt ein Kind im Unterricht oder während der Angebote Auffälligkeiten bzgl. des Lernens, des Verhaltens, der Wahrnehmungsbereiche oder der Sprache und lassen diese Auffälligkeiten vermuten, dass ohne eine zusätzliche Unterstützung die Lernentwicklung nicht erfolgreich verlaufen kann, können Beratungstermine mit der Sonderpädagogin vereinbart werden. Sie hospitiert bei Bedarf in der Gruppe, stellt informelle oder formelle Überprüfungsmaterialien oder entsprechendes Fördermaterial zur Verfügung und vermittelt Kontakte zu außerschulischen Unterstützungssystemen und TherapeutInnen. Darüber hinaus nehmen wir uns in der wöchentlichen Teamsitzung die Zeit über einzelne Kinder zu sprechen, um Beobachtungen auszutauschen, ermittelte Daten weiterzugeben und gezielte Fördermaßnahmen zu besprechen, oder eine Förderplanung im Team durchzuführen und Förderziele zu dokumentieren.

Gerade weil unser Unterricht stark individualisiert ist, scheint es nötig die Lernentwicklung der einzelnen Kinder, aber ebenso unsere Lernangebote regelmäßig zu überprüfen.

- Mit welchen Aufgabentypen beschäftigt sich ein Kind?
- Vermeidet es bestimmte Aufgaben oder hat es Schwierigkeiten?
- Fehlen Anreize, um den nächsten Entwicklungsschritt zu machen?

Hier haben sich folgende Diagnoseinstrumente bewährt/bzw. arbeiten wir daran sie als festen Bestandteil in den Unterricht zu etablieren:

- Sichtungsverfahren der Bildungsbehörde am Ende der Klasse 1 und 2
- ILeA 1/2/3/4: Hier können die Lernvoraussetzungen für den Erwerb grundlegender Basiskompetenzen in den Fächern Deutsch (Lesen/Rechtschreibung) und Mathematik ermittelt werden. Deren Analyse bietet die Grundlage für passgenaue Angebote für Schülerinnen und Schüler. Die nächsten Lernziele werden in den individuellen Lernplänen festgehalten. Ergänzend soll die Beobachtung der psychosozialen Gesamtsituation dazu beitragen, dass essentielle Voraussetzungen für das kognitive Lernen gesichert sind.
- Ergebnisse und Beobachtungen bei den Vergleichsarbeiten VERA (Klasse 3)

Zur Feststellung des sonderpädagogischen Förderbedarfs ist hingegen ein klar umschriebenes Verfahren, das nach wie vor dem formalen Weg der in der „Verordnung für unterstützende Pädagogik“ beschriebenen Diagnostik genügen muss, notwendig.

## **Lernentwicklungsbegleitung**

Die Motivation für Kinder ist ihr Sachinteresse an Lerngegenständen und der Spaß am Erlernen neuer Fertigkeiten. (...) An die Stelle der Beurteilung tritt das Ernstnehmen ihrer Produkte. (...) die Dokumentation der Arbeit durch Präsentationen, Ausstellungen, Vorführungen."

Wichtige Elemente einer Beurteilung der Lernentwicklung sind:

- Inhaltliche Leistungen der Kinder: Mathematische Kenntnisse, Lese- und Schreibfertigkeiten
- Gestaltung der Lern- und Arbeitsorganisation
- Der soziale Rahmen des Lernens, soziale Kompetenzen

- Problemlösendes Denken; d.h. die Fähigkeit Strukturen zu erkennen und Lösungswege entwickeln zu können
- Eigenständiges Lernen und verantwortungsbewusstes Handeln

Auf dieser Basis hat die Kinderschule einen Ansatz einer begleitenden Leistungseinschätzung entwickelt, der im Folgenden ausgeführt werden soll.

In der Eingangsgruppe und den jahrgangsübergreifenden Lerngruppen 1/2 werden die Lernentwicklungsberichte (LEB) in mündlicher Form an die Eltern der Kinder weitergegeben. In ausführlichen Elterngesprächen, die mindestens zweimal jährlich stattfinden, werden die inhaltlichen und persönlichen Entwicklungen der Kinder besprochen und die Planung der individuellen Lernziele deutlich gemacht. Grundlage hierzu sind die von den Kindern bearbeiteten Materialien, Aufgaben sowie ein Lerntagebuch, das Inhalte und Fortschritte der Kinder dokumentiert.

Begleitende Rückmeldungen sind Abschluss-Mappen zu einzelnen Projekten, Präsentationen/Produkte oder Vorführungen der Arbeitsergebnisse.

Zum Übergang in die obere Jahrgangsstufe (3.-4. Klasse) findet zusätzlich eine ausführliche Konferenz zur Lernentwicklung den einzelnen Kindern statt.

Die zentrale Form der Rückmeldung zur Lernentwicklung ist das Kindergespräch, das mindestens halbjährlich durchgeführt wird. Ergänzend und begleitend dazu bearbeiten die Kinder Selbsteinschätzungs-, die Bezugspersonen Beobachtungsbögen. Diese bilden die Grundlage für die Gespräche, in denen mit den Kindern anhand eines vorgegebenen Fragenkataloges ihre aktuelle Schulsituation und ihr jeweiliger Lernstand erörtert werden.

Diese - mit der Einschätzung der Lehrerinnen abgeglichene - Selbsteinschätzung der Kinder bewirkt einen reflektierten Umgang sowie eine realistische Einordnung des gegenwärtigen Leistungsstands .

Analog dazu findet ein Elterngespräch statt, in dem die Eltern über den Lern- und Entwicklungsstand der Kinder informiert werden. Neben den Fragen zur persönlichen Entwicklung werden die Lernleistungen, mögliche Probleme, die Rolle der Eltern bei diesem Prozess und die Einschätzung der Lehrerinnen thematisiert.

Zu Beginn des letzten Halbjahres werden die Beratungsgespräche zum Übergang in weiterführende Schulen in der vorgegebenen differenzierten Form geführt. Zum Abschluss erhält jedes Kind ein Fotoalbum (40-50 Fotos), in dem die einzelnen Phasen der Lernentwicklung dokumentiert und beschrieben sind und einen umfassenden Lernentwicklungsbericht.

## **Kindergespräche und Symbolarbeit**

Die Kindergespräche an der Kinderschule werden durch die Arbeit mit Symbolen unterstützt. Vielen, gerade kleineren Kindern, fällt es noch schwer, reflexiv über ihr

Lernen oder ihre sozial/emotionale Situation zu sprechen. In der Symbolarbeit bietet sich eine Möglichkeit, durch die Auswahl von Bildern und Gegenständen bei Kindern spontane, mit Gefühlen verbundene Bilder und Gedanken hervorzurufen, die in der Wortsprache häufig so nicht zugänglich sind. Fromm beschreibt die Symbolsprache als eine Sprache, „die eine andere Logik hat als unsere Alltagssprache, die wir tagsüber sprechen, eine Logik, in der nicht Zeit und Raum die dominierenden Kategorien sind, sondern Intensität und Assoziation.“

Die Symbolsammlung besteht aus vielen Bildern/Karten die Emotionen aus der Erfahrungswelt der Kinder representieren und nach folgenden Kriterien zusammengestellt werden:

- Menschliche Grunderfahrungen (Freude, Traurigkeit, Angst, Wut, Mut, Stärke, Glück, usw.)
- Menschen verschiedener Altersstufen mit unterschiedlichen Charaktereigenschaften.
- Menschliche Themen wie Macht, Ohnmacht, Aggression, Schuld.

Das Einzelgespräch findet in einem geschützten und positiv besetzten Raum statt. Das Kind wählt sich bis zu 6 Karten zu gezielter Fragestellung/Themen bezogen auf seine Lernentwicklung aus und legt sie vor sich hin. Die BeileiterIn lädt das Kind ein zum Erzählen. Das Kind äußert sich zunächst spontan dazu und erzählt. Ein aktives und empathisches Zuhören der BegleiterIn trägt sehr zu einer vertrauensvollen Atmosphäre bei. Der/die Begleiter/in stellt anschließend Fragen. Die Fragen erfolgen nach bestimmten Kriterien und entsprechend zugeordneten und fokussierenden Fragen:



*Anfangssymbol:* Wie geht es dem Löwen? Was denkt der L. über das Lernen? Was würde der Löwe sagen, wenn er sprechen könnte? Was würdest du dem Löwen am liebsten sagen?

- Verbindung der Symbole: Was verbindet den Löwen mit dem Jungen?
- Größe der Symbole: Klein, groß, überragend
- Position der Symbole im Raum und zueinander: Liegen die Karten gut so, oder möchtest du die Karten anders hinlegen? Liegt ein Symbol allein? Braucht es eine Unterstützung? Gibt es hier schon eine Karte, die unterstützen könnte? Dann lege sie daneben. Oder möchtest du ein neues Symbol aus der Sammlung dafür auswählen?
- Symbole, bei denen das Kind starke Gefühle zeigt: Was gefällt dem/der... besonders gut in der Schule? (Welches Angebot /Projekt...?) Was bereitet dem/der..... besonders viel Schwierigkeiten?
- Farben der Symbole: gemeinsame, korrespondierende, Mangel an Farben, In welcher Karte steckt für dich die meiste Energie?
- Symbole als Representanten/Unterstützer: Was würde dem/derjenigen helfen? Was würde er/sie sich wünschen? Was könnte er/sie tun, damit es ihm/ihr besser geht? Gibt



es eine Karte, die ihn/sie **stärken** könnte? Wie geht es dem/der ... mit den Erwachsenen in der Schule?

Das Kind baut die Karten nach Intensität ihrer persönlichen Bedeutung ab. Am Ende liegt die bedeutendste Karte noch auf dem Tisch. Diese Karte steht als Repräsentant für die nächste Entwicklung, und ist wesentlich für den Transfer in den Schulalltag.

- Was ist aufregend? Wohin geht der Weg weiter? Sollen wir die Karte für unser nächstes Gespräch aufheben?
- Möchte das Kind als Symbole der Stärkung für den nächsten Schritt mitnehmen?

Die Symbolarbeit ist ergebnisoffen, die Haltung der Begleiter/innen ist wertfrei, sie beobachten mit disziplinierter Naivität, Gelassenheit und Vertrauen ihrer Intuition.

Wichtig dabei ist das phänomenologische Arbeiten. Es ist die Konzentration auf das, was unmittelbar erlebt wird, in dem wir das Offensichtliche wahrnehmen und beschreiben. Es geht darum, selbst schon häufig Gehörtes und Gesehenes neu zu entdecken und sich davon beeindruckt zu lassen. Dabei ist es wichtig, eigene Überzeugungen, Interpretationen, Werte, früher Gelerntes und Theorien bei sich wahrzunehmen, auszuklammern und in den Hintergrund zu stellen. Das bedeutet, eigene Interpretationen und Zuschreibungen durch Nachfragen immer wieder auf ihre Richtigkeit hin zu überprüfen.

Eine Schildkröte mit einem Paket auf dem Rücken kann sehr unterschiedliche Assoziationen u. Bedeutungen hervorrufen: Sie kann sowohl das Bild auslösen, dass die Schildkröte beladen/belastet ist und sich überfordert fühlt als auch, dass sie ihre (wichtigsten) Sachen packt und in die Welt hinauszieht, um Abenteuer zu erleben, also tendenziell eher ein gegensätzliches Empfinden zum ersten Bild.

So kann die Neugierde für die Einzigartigkeit des Anderen und für sich selbst im Vordergrund sein.

Die Symbolarbeit ist somit eine Entdeckungsreise, in dem wir im Dialog etwas über ein von uns unentdecktes Land, die Andere/den Anderen, erfahren können und für den Prozess der Lernentwicklungsbegleitung und Unterstützung, für das Fördern und Fordern an unserer Schule sehr bedeutend.

Philine Schubert (ZuP-Leitung)