

# Grundschule von A bis Z

Dietlinde H. Heckt  
Uwe Sandfuchs (Hg.)

***westermann***

Das Titelbild gestaltete Angelika Schuberg.

1. Auflage Druck 5 4 3 2  
Herstellungsjahr 1997 1996 1995 1994

© Westermann Schulbuchverlag GmbH, Braunschweig 1993  
Lektorat: Gudrun Storm  
Herstellung: westermann druck GmbH, Braunschweig  
ISBN 3-14-16 2016-4

# Inhalt

	Seite		Seite
Aggression	7	Erziehender Unterricht	55
Alleinerziehende	8	Erziehung	56
Allgemeinbildung	9	Erziehungs- bzw. Führungsstile	57
Alternativschulen	10	Erziehungsziele	58
Anfangsunterricht	12	Ethikunterricht	59
Arbeitsblatt	14		
Arbeitskreis Grundschule	15	Fachlehrer/in – Klassenlehrer/in	60
Arbeitstechniken	16	Fachzeitschriften	62
Aufnahmeverfahren für Sonderschulen	17	Fächerübergreifender Unterricht	63
Ausgangsschriften	18	Familienerziehung	65
Ausländerkinder	19	Fehleranalyse: Rechnen	66
Aussiedlerkinder	20	Fehleranalyse: Rechtschreiben	66
		Fehlerprofil	68
Begabung	21	Fibel	68
Behinderte Kinder	22	Förderunterricht	69
Bewegungserziehung	24	Freiarbeit	70
		Freinet-Pädagogik	72
Chancengerechtigkeit	26	Fremdsprachenlernen in der Grundschule	73
Computer	27	Friedenserziehung	75
		Frontalunterricht	77
Darstellendes Spiel	28		
Deutschunterricht	30	Ganztagsschule	78
Diagnostik	31	Gesamtunterricht	79
Didaktik	32	Geschlechtsspezifische Erziehung	80
Differenzierung	34	Grammatik	81
Diktat	35	Grundlegende Bildung	82
Disziplin	36	Grundschuldauer	84
		Grundschule, historisch	84
Eigenfibel	38	Grundschulkind	86
Eingangsstufe	38	Grundschulkongreß	87
Einschulung	39	Grundschullehrer/in	88
Einzelkind	40	Grundschulpädagogik und Grundschuldidaktik	89
Elternarbeit	41	Grundschulreform	90
Elternrecht	43	Grundwortschatz	93
Entdeckendes Lernen	44	Gruppenarbeit	94
Entwicklungspsychologie	46		
Epochenunterricht	47		
Erfahrungslernen	48	Halbtagsgrundschule	95
Erlebnispädagogik	50	Handlungsorientierung	97
Erstunterricht: Lesen	51	Hausaufgaben	98
Erstunterricht: Rechnen	52	Heimatkunde	99
Erstunterricht: Schreiben	53		
Erzählen	54	Individualisierung	101

Integration	102	Lern(entwicklungs)kontrolle:	
Integrativer Deutschunterricht	103	Deutsch	159
Intelligenz	104	Lern(entwicklungs)kontrolle:	
Interkulturelle Erziehung	106	Mathematik	160
		Lernort – Lernorttheorie	161
Jahrgangsklasse	107	Lernschwierigkeiten	163
Jenaplan	108	Lernspiele	165
		Lernstrategien	165
Karteien	109	Lernvoraussetzungen	167
Kinderfilm	111	Lernwerkstätten	168
Kindergarten	112	Lernziele	169
Kinderhörspiel	115	Lernzirkel	170
Kinderkultur	116	Lesebuch	171
Kinderrecht	117	Lesecke	173
Kindertheater	119	Lese-Rechtschreib-Schwierigkeiten	173
Kinder- und Jugendliteratur	120	Lesewerkstatt	174
Kinderzeitschriften	122	Literarische Erziehung	175
Kindheit	123		
Kindorientierung	126	Märchen	176
Klassenarbeiten	126	Mathematikbuch	177
Klassenfahrt	127	Mathematikunterricht	179
Klassenfrequenz	128	Medienkindheit	181
Klassenrat	129	Montessori-Pädagogik	182
Klassenraumgestaltung	130	Morgenkreis	184
Koedukation	132	Motivation	184
Kompensatorische Erziehung	132	Museumspädagogik	185
Kontinuität	134	Musikunterricht	186
Konzentration	135	Musisch-ästhetische Erziehung	188
Kreatives Schreiben	136		
Kreativität	136	Nachhilfe	190
Kunsterziehung	138		
		Offener Unterricht	191
Lebensweltorientierung	140	Orientierungsstufe	193
Lehrer/innen-Ausbildung	141		
Lehrer/innen-Fortbildung	142	Pädagogische Freiheit und	
Lehrer/innen-Persönlichkeit	144	pädagogische Verantwortung	194
Lehrer-Schüler-Interaktion	145	Partnerarbeit	195
Lehrer-Schüler-Verhältnis	145	Pausengestaltung	196
Lehrgang	146	Phonologie	196
Lehrplan	147	Plowden Report	198
Lehr- und Lernmittel	148	Privatschulen	199
Lehr- und Unterrichtskonzepte	150	Problemorientiertes Lernen	
Leistungsbewertung	151	und Lehren	199
Leistungserziehung	152	Projektunterricht	200
Lernbehinderung	153		
Lernen	156	Rechtschreibreform	202
Lernen in der Realität	157	Rechtschreibunterricht	202

Reformpädagogik	203	Technikunterricht	251
Religionsunterricht, evangelisch	205	Test	252
Religionsunterricht, katholisch	206	Texte verfassen	254
Rollenspiel	207	Textilarbeit	256
Sachunterricht	207	Übergänge	257
Schlüsselqualifikationen	209	Übung	257
Schülerbeobachtung	211	Umwelterziehung	259
Schülerwettbewerbe	212	Unterrichtsforschung	262
Schulanfang	213	Unterrichtsgespräch	264
Schulangst	214	Unterrichtsmethoden	265
Schulaufsicht und Schulverwaltung	215	Unterrichtsorganisation	267
Schulbibliothek und		Unterrichtsplanung	268
Klassenbücherei	217	Unterrichtsprinzipien	270
Schulerfolg – Schulversagen	218	Unterrichtsstörungen	271
Schule und Gesellschaft	218	Unterstufe	272
Schulfähigkeit	220		
Schulfunk	221	Verkehrserziehung	273
Schulgarten	222	Vorschulerziehung	274
Schulgartenunterricht	223		
Schulkindergarten	224	Waldorf-Pädagogik	275
Schulkultur	225	Weiterführendes Lesen	277
Schullandheim	226	Werkunterricht	278
Schulleben	227	Wissenschaftsorientierung	280
Schulleitung	228	Wochenplan	282
Schulpflicht	229		
Schulprogramm – Schulprofil	230	Zensuren	283
Schulpsychologische Beratung	231	Zeugnis	284
Schulrecht	232		
Schulreform – Schulversuche	232		
Sekundarstufe	234	Sachwortverzeichnis	287
Selbsttätigkeit	235		
Sexualerziehung	236		
Sexueller Mißbrauch	238		
Sinnliches Lernen	239		
Sitzenbleiben	240		
Sonderschulen	241		
Soziales Lernen	241		
Soziokulturelle Bedingungen	242		
Spiel – Spielen	243		
Sport	244		
Sprachbuch	245		
Sprachstörungen	246		
Studentafel	247		
Tafelbild	248		
Team-Teaching	249		

und Hören, Vorbereitung auf das Lesen und Schreiben sowie religiöse Erziehung in Formen offenen Lernens kontinuierlich versucht werden, auf die Bedürfnisse und Besonderheiten jedes einzelnen Kindes einzugehen und dabei die Lebenswelten von Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft zu berücksichtigen. In dem umfassenden Ansatz kindzentrierter Förderung sollte auch das Spiel als die dem Kind gemäße grundlegende Form des Lernens einen entsprechenden Raum einnehmen. Nach diesen Richtlinien sind in den Schulkindergärten nur Kinder aufzunehmen, die erwarten lassen, daß sie innerhalb eines Jahres ihre Defizite kompensieren können. Kinder mit größeren Entwicklungsrückständen oder Störungen müssen in einem Sonderkindergarten gefördert werden.

Nach den vorliegenden Erhebungen ist davon auszugehen, daß ein vergleichsweise hoher Prozentsatz (7–12%) von schulpflichtigen Kindern die Schulfähigkeit nicht mitbringt. Die Aufgabe der Einschulung stellt deswegen ein erhebliches schulorganisatorisches Problem dar, insbesondere im Hinblick auf ausländische Kinder. Diese erfahren ihre Sozialisation bis zur Einschulung primär im Umfeld ihrer Familien, deren Erziehungsziele und -stile nicht immer denen des Aufnahmelandes entsprechen. Ein Hindernis für eine erfolgreiche Einschulung ist hier immer wieder die mangelnde Sprachkompetenz. Diese darf aber nicht allein der Grund für eine Zurückstellung sein. Auch hier müssen Lernfähigkeit, Ausdauer, Konzentrationsfähigkeit, Entwicklungsstand im bildnerischen Gestalten, soziales Verhalten und soziale Lernfähigkeit, zusammen mit Sprachkompetenz über Zurückstellung und Einweisung in den Schulkindergarten entscheiden. Kooperation mit den Eltern ist hier unverzichtbar.

**Karl Neumann**

**Literatur:** Faust-Siehl, G. u. a. (Hg.): Kinder heute – Herausforderung für die Schule. Frankfurt 1990 • Franke, U./Ulischberger, G. – Niedersächsisches Kulturministerium: Empfehlungen für die Arbeit im Schulkindergarten. Hannover 1990 • Willgeroth, M. (Hg.): Bildungsplan für Schulkindergärten. Verband Bildung und Erziehung. Hamm 1991

**Schulkultur:** Das Schulwesen hat nach traditionellem Verständnis die Aufgabe, Vermittlungsinstanz des überkommenen Kulturerbes zu sein (Roloff 1914). Als drei elementare Bereiche der Kulturtradition gelten in der neuzeitlich-westlichen Orientierung Theorie („das Wahre“), Moral („das Gute“) und Kunst („das Schöne“). Dieser Dreiteilung entsprechen die Lern- bzw. Lehrdimensionen Kognition (Verstand/Vernunft), Emotion (Gefühl/Gemüt) und Pragmatik (Wille/Handlung). Daseins-Erhellung, Daseins-Erfüllung und Daseins-Bewältigung sind die anthropologisch-kulturellen Ziele der entsprechenden Bildungsbemühungen (vgl. Curriculumtheorie nach Robinsohn 1967).

Die Schulen leisten einen wesentlichen Beitrag zum menschlichen Kulturschaffen, indem sie die heranwachsenden Generationen befähigen, ihr Leben im Einklang mit den universellen Lebensgesetzen zu führen. Der Unterrichts- und Erziehungsprozeß ist ein wesentliches Element im kulturellen Leben einer Gesellschaft. Das schulische Leben und Lernen selbst ist kulturschöpferisch. Alle individuellen wie auch sozialen Lern- und Lebensakte in der Schule sind Kulturträger. Deshalb ist ein Selbstverständnis von Schule im Sinne der institutionellen „Vorbereitung für das spätere Leben“ ein Mißverständnis gegenüber der tatsächlichen Funktion von Schule als Stätte der Kultur einer Gesellschaft. Schulen, einseitig verstanden als „Lehranstalten“ oder „im Dienste“ gesell-

schaftspolitischer Vorgaben, sind auf ihre tatsächlichen sozio-kulturellen Wirkungsdimensionen hin zu hinterfragen. Schöpferische Räume einer menschenwürdigen Kulturbegründung sind Schulen nur dann, wenn in ihnen genug Freiraum für die menschliche Selbstverwirklichung gewährleistet ist. Aus dieser Sicht haben Kulturkritik und Schulkritik die gemeinsame Aufgabe, die lebendige Offenheit der Beziehungen zwischen Mensch und Mensch(en), Menschen(en) und Wirklichkeit(en) anzustreben.

Wenig förderlich für die sinnvolle Fortentwicklung unserer gegenwärtigen Lebenskultur ist es, wenn den schulischen Institutionen jene Aufgaben bildungspolitisch aufoktroiert werden, die die Gesellschaftspolitik selbst nicht bewältigen kann (z.B. Umwelterziehung, Gesundheitserziehung, Sparsamkeitserziehung). Aufgabe der Bildungsplaner ist es, die Inhalte der Schulbildung mit den sich wandelnden Lebensbedingungen unserer zivilisatorischen Gesellschaft (global) neu zu bestimmen (Bäuml-Roßnagl 1990). Die wachsende Indifferenz gegenüber den tradierten Werten verursacht Leerräume, die durch neue Lebensordnungen mit Sinn gefüllt werden müssen. Entgegen einer konformen Massenkultur und einer schulischen Masseninformation ist auch durch schulische Bildungsbemühungen ein neues Lebensethos zu entwickeln, das im Vergleich mit kulturellen Traditionen die Lebensmöglichkeiten in unserer Zeit entfalten hilft.

Bildung und auch Schulbildung als Kultur-„gut“ sind kein vom Menschen isolierbares, objektives „Gut“, das wie eine „Ware“ transferiert werden könnte. Eine Kultur der Schule und die gegenwärtig allerorts intensiven Bemühungen um eine „neue Schulkultur“ sind ein lebendiges Geschehen zwischen Menschen und Gegenständen ihrer Lebenswelt.

Geteiltes und mitgeteiltes Leben schafft eine menschenwürdige Lebenskultur.

**Maria-Anna Bäuml-Roßnagl**

**Literatur:** *Bäuml-Roßnagl, M.-A.*: Leben mit Sinnen und Sinn in der heutigen Lebenswelt. Wege in eine zeitgerechte pädagogische Soziologie. Regensburg 1990 • *Bäuml-Roßnagl, M.-A.* (Hg.): Lebenswerte (in einer neuen) Schulkultur. Braunschweig 1993 • *Roloff, E.M.* (Hg.): Lexikon der Pädagogik. Freiburg 1914 • *Nostitz-Rieneck, R. v.*: Kultur und Schule • *Robinsohn, B.S.*: Bildungsreform als Revision des Curriculums. Neuwied/Berlin 1967

**Schullandheim:** Schullandheimaufenthalte sind ein- bis mehrwöchige schulische Veranstaltungen, bei denen der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule bewußt im Gegensatz zu sonst vorherrschenden Schulsituationen vorwiegend als offener Unterricht (Gruppenunterricht, Projektunterricht, Freiarbeit, Freizeitangebote) realisiert wird. Für die Grundschule wird das Programm Schwerpunkte in den Bereichen Heimatkunde und musisch-ästhetische Erziehung bieten, daneben stehen ökologische Aspekte und soziales Lernen im Mittelpunkt.

Als Schullandheim eignen sich z.B. in ländlicher Umgebung gelegene Jugendherbergen oder die z.T. selbstbewirtschafteten Häuser der mehr als 400 im Verband Deutscher Schullandheime organisierten Träger. Mindestvoraussetzung für ein effektives Arbeiten im Schullandheim sind Gemeinschafts- und Gruppenräume sowie ein entsprechendes Freigelände.

Schullandheime gehen auf die Reformpädagogik zurück, sind jedoch nicht zu verwechseln mit den ebenfalls in dieser Zeit entstandenen Landschulheimen (Reformschulen mit Ganztagsbetreuung bzw. Internat), denen sie gleichwohl manche Anregung verdanken. Die heutigen Schullandheim-Konzepte sind von

über sexuellen Mißbrauch ins Gespräch zu kommen und – unter Rückgriff auf auszubauende Netze der Beratung, Therapie und alternativer Wohnmöglichkeiten – Strategien für Schutz und Überleben zu entfalten.

**Hanna Kiper**

**Literatur:** Braecker, S./Wirtz-Weinrich, W.: Sexueller Mißbrauch von Mädchen und Jungen. Handbuch für Interventions- und Präventionsmöglichkeiten. Weinheim und Basel 1991 • Steinhage, R.: Sexueller Mißbrauch an Mädchen. Ein Handbuch für Beratung und Therapie. Reinbek 1989

**Sinnliches Lernen:** Daß „der Anfang allen Wissens vom Sinnlichen“ ist, wurde zwar vom ersten großen Didaktiker der abendländischen Schulgeschichte Comenius im 17. Jahrhundert erstmalig so formuliert, aber das sinnhafte Lernen selbst ist so alt wie die Kulturgeschichte der Menschheit. Höhlenzeichnungen, Rechenbretter, Landkartenreliefs, biologische Modelle und figürliche Darstellungen vielfältiger Art bezeugen die kulturhistorischen Wurzeln des „Lernens mit allen Sinnen“.

Anschauung mit dem optischen Sinn sowie Beobachtung und Untersuchung mit dem Tastsinn sind die originären Methoden der Umwelterforschung des Menschen – fortentwickelt mit technologischen Hilfsmitteln, bis heute. Die ursprünglichen Orientierungssinne des Gehörs und des Geruchs haben im Prozeß der Umweltaneignung weniger Bedeutung erlangt. Auch der Geschmackssinn hat primär subjektbezogene Funktionen erhalten und ist dem Lernen als Qualifikation für die Daseinsbewältigung kaum zugeordnet. Die unmittelbaren und vielfältigen Sinneseindrücke sind vor allem im Schulunterricht reduziert auf jene Sinneserfahrungen, die einer „Veranschaulichung“ abstrakter Kenntnisse die-

nen. Die sinnlichen Anschauungen als Fundament der Erkenntnis zu machen und nicht umgekehrt die abstrakten Lehrinhalte an sinnennahen Beispielen zu verdeutlichen, war für die schulischen Bildungsprozesse jahrhundertlang ein unlösbares Problem, auf das nahezu alle großen Pädagogen und Didaktiker verweisen.

Die Ergebnisse der modernen Kognitionspsychologie haben der Sinnestätigkeit beim kindlichen Lern- und Entwicklungsprozeß eine wichtige Funktion zugesprochen. Auch die viel diskutierte Wahrnehmungskrise unserer modernen Lebenswelt hat die Bedeutung der multisensorischen Eigentätigkeit für die individuelle Selbstverwirklichung wie auch für die soziokulturelle Umweltgestaltung aufgezeigt. Vollzieht sich das Lernen und Leben „im eigenen Leibe“ und „mit allen Sinnen“, könnte so mancher psychosomatisch belastende Konflikt zwischen Selbst- und Welterfahrung gelöst werden. Auch die von der Lebenswirklichkeit entfremdete sekundäre Weltvermittlung durch audiovisuelle Medien fordert zumindest eine engagierte sinnenhaft-anschauliche Unterrichtsmethodik, basierend auf den Alltagserfahrungen der Kinder und sensibilisierend für vertiefte sinnliche Erfahrungen mit den Lerngegenständen.

Zumindest seit den 80er Jahren ist in unserem (grundlegenden) Bildungswesen die Diskussion um eine von den Sinnen entfremdete und deshalb auch sinnarme Schule nicht mehr abgeebbt. Alle neueren Lehrpläne fordern mehr Anschaulichkeit, Selbsttätigkeit, Erfahrungsöffnung des Unterrichts und gezielte Sinnestätigkeit. Entsprechend ist auch die Einsicht gewachsen, daß die Lerngegenstände „vor Ort“ kennengelernt werden sollen. Der Unterrichtsgang und außerschulische Lebens- und Lernsituationen erhielten hohe Wertschät-

zung. Unterrichtsinhalte als „Phänomene der Lebenswelt“ zu verstehen, hat das Ernstnehmen der jeweiligen Umwelt zur Folge. Im Prozeß der Verinnerlichung von sinnlichen Erfahrungsqualitäten vollzieht sich auch die Sprachentwicklung. Das ist eine grundlegende Bildungsaufgabe, insbesondere in unserer Zeit, wo Begriffsgebrauch und Sprachfertigkeit oft von der „wirklichen Wirklichkeit“ abstrahiert sind. Der Wechsel zwischen Sinnlichkeit und Abstraktion ist ein kulturschaffender Faktor. Das „Lernen mit allen Sinnen“ ist in unserer entsinnlichten Zivilisation deshalb nicht nur ein schulmethodisches Vehikel zur sicheren Aneignung von Kenntnissen und Fertigkeiten, sondern ein soziokulturelles Bildungsziel.

**Maria-Anna Bäuml-Roßnagl**

**Literatur:** *Bäuml-Roßnagl, M.-A.:* Sachunterricht. Bildungsprinzipien in Geschichte und Gegenwart. Bad Heilbrunn <sup>2</sup>1990 • Grundschule 5/1991. Themenheft: Mit allen Sinnen lernen • *Zacharias, W.:* Plädoyer für sinnliche Erfahrung ... die fällige Tendenzwende pädagogischen Handelns als Chance einer neuen Kulturpädagogik. In: Kultur auf der Kippe. Hochschule der Künste. Berlin 1985

**Sitzenbleiben:** Sitzenbleiben ist der umgangssprachliche Begriff für die Wiederholung einer Jahrgangsstufe, die jeweils am Ende eines Schuljahres angeordnet wird, wenn ein Kind das im Lehrplan festgelegte Pensum nicht bewältigt hat. Wiederholungsanordnungen sind ein formales Mittel zur Homogenisierung der Leistungsstreuung in einer Jahrgangsstufe, orientiert am fiktiven zu erwartenden Leistungsdurchschnitt der jeweiligen Gleichaltrigen. Anfang der siebziger Jahre erreichte in der Bundesrepublik jedes 20. Grundschulkind am Ende der ersten Jahrgangsstufe nicht das Klassenziel, knapp drei

Viertel aller Wiederholungsanordnungen entfielen auf die ersten vier Schuljahre. Gegenwärtig ist eine gegenläufige Tendenz festzustellen. Die Sitzenbleiberquoten im Primarbereich haben in den letzten beiden Jahrzehnten konsequent abgenommen; dafür ist der Repetentenanteil in der Sekundarstufe I erheblich gestiegen.

Hinterfragt wird heute die Wirksamkeit von Wiederholungsanordnungen im Hinblick auf die individuelle Leistungs- und Lernbiographie und die Zuverlässigkeit vermeintlich objektiver Leistungsbewertung und Zensurengebung. So dürfte der überdurchschnittlich hohe Repetentenanteil unter den ausländischen Grundschulkindern durch den undifferenzierten Leistungsvergleich deutscher und ausländischer Bezugsgruppen mit unterschiedlichen sprachlichen und soziokulturellen Lernvoraussetzungen gefördert werden.

Pädagogische Argumente für eine Abschaffung oder Reduzierung des Sitzenbleibens stützen sich auf Forschungsergebnisse zur Selbstkonzept- und Leistungsentwicklung: Klassenwiederholungen beeinflussen das Selbstwertgefühl von Kindern und führen vielfach zu familiären Konflikten. Nicht belegt werden konnte bislang zudem der leistungssteigernde Effekt eines Wiederholungsjahrs. Vergleichende Untersuchungen von Sitzenbleibern und gleich leistungsstarken Vorrückern verweisen vielmehr auf geringe Differenzen der Leistungsentwicklung beider Gruppen. Klassenwiederholung ohne gezielte individuelle Förderung der Repetenten in ihren Problemfächern scheint sich zudem häufig als zeitliche und finanzielle Fehlinvestition mit fragwürdigen Folgen für die Lernmotivation in den Fächern zu erweisen, in denen das Klassenziel erreicht wurde.

**Edith Glumpler**