

Nele Schubert

PÄDAGOGIK

Partizipative Pädagogik

Selbstwirksamkeit fördern
in der Grundschule



E-Book inside +
Online-Material

BELTZ

Nele Schubert ist Klassenlehrerin, Fachkraft für Begabungs- und Begabtenförderung und für das Philosophieren mit Kindern an einer Grundschule in Hamburg. Sie begleitet seit vielen Jahren Schüler:innen beim Forschenden Lernen. Als Mitglied der Lenkungsgruppe an einer Schwerpunkt-schule für Inklusion gestaltet sie die partizipative Schulentwicklung mit. Sie war wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Grundschulpädagogik der Universität Hamburg und hat langjährige Erfahrung in der Lehrer:innenfortbildung und als Autorin für pädagogische Fachzeitschriften.

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen
und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronische Systeme.
Die Verlagsgruppe Beltz behält sich die Nutzung ihrer Inhalte für Text und
Data Mining im Sinne von § 44b UrhG ausdrücklich vor.



Dieses Buch ist erhältlich als:
ISBN 978-3-407-63319-4 Print
ISBN 978-3-407-63326-2 E-Book (PDF)

1. Auflage 2025

© 2025 Verlagsgruppe Beltz
Werderstraße 10, 69469 Weinheim
service@beltz.de
Alle Rechte vorbehalten

Lektorat: Miriam Frank
Umschlaggestaltung: Michael Matl
Umschlagabbildung: © gettyimages/Liudmila Evsegneeva

Satz und Herstellung: Michael Matl
Druck und Bindung: Beltz Grafische Betriebe, Bad Langensalza
Beltz Grafische Betriebe ist ein Unternehmen mit finanziellem Klimabeitrag (ID 15985-2104-1001).
Printed in Germany

Weitere Informationen zu unseren Autor:innen und Titeln finden Sie unter: www.beltz.de

Inhalt

Einleitung	9
-------------------------	---

I Theoretische Überlegungen

1. Pädagogisches Konzept	15
1.1 Partizipation als Basis	15
1.2 Beziehung als Rahmen	17
1.3 Selbstwirksamkeit als Antrieb	18
1.4 Selbststeuerung als Kompetenz	21
1.5 Wachstum als Ziel	24
2. Partizipation als Rahmen inklusiver und digitaler Bildung	27
2.1 Partizipation und Inklusion	27
2.2 Partizipation und Digitalität	29

II Praxis

3. Partizipative Gespräche	35
3.1 Selbst und miteinander sprechen – Gesprächskreise	35
3.2 Das partizipative Unterrichtsgespräch	38
3.3 Selbst und miteinander nachdenken – Nachdenkgespräche	42
3.3.1 Nachdenkgespräche zu Lebensfragen – Philosophieren mit Kindern	42
3.3.2 Nachdenkgespräche im Fachunterricht	44
4. Deeper Learning	51
4.1 Was ist unter »Deeper Learning« zu verstehen?	51
4.2 Das »Deeper-Learning-Phasenmodell«	52

5. Forschendes Lernen	55
6. Kooperatives Lernen	61
6.1 Kooperative Lernformen	63
7. Selbstbestimmtes Arbeiten – Wochen- und Arbeitsplanarbeit	69
8. Das Arbeiten reflektieren – Selbstreflexion und individuelle Lernziele	75
8.1 Das Selbstkonzept – Resultat der Selbsteinschätzung und Einflussfaktor schulischer Leistungen	76
8.2 Selbsteinschätzung nach Arbeitsphasen	77
8.2.1 Daumenfeedback mit Begründung	77
8.2.2 Selbsteinschätzungen mit alternativen Methoden (Skala, Kreis)	78
8.3 Selbsteinschätzung am Ende der Schulwoche	78
8.3.1 Die Selbsteinschätzung am Ende der Arbeitsplanzeit	78
8.3.2 Die Selbsteinschätzung von Wochenzielen	79
8.3.3 Das Lerntagebuch	82
8.3.4 Das Logbuch	82
8.4 Fremdeinschätzung durch Schüler:innen und Lehrkräfte	83
8.4.1 Rückmeldungen von Mitschüler:innen nach Gruppenarbeiten und Präsentationen	83
8.4.2 Rückmeldungen von Schüler:innen als »Warme Dusche«	83
8.4.3 Wertschätzende Rückmeldungen an und durch die Lehrkraft	85
9. Die Lernentwicklung im Jahresverlauf reflektieren – das Lernentwicklungsgespräch	87
10. Das Klassenleben miteinander regeln und feiern	89
10.1 Kinder lösen Streitsituationen mit der Methode »SÄM«	89
10.2 Kinder besprechen und regeln ihr Klassenleben im Klassenrat	90
10.3 Kinder feiern ihr Klassenleben – das Jahreszeitenfrühstück	93
11. Das Schulleben miteinander gestalten – Verantwortung teilen	95
11.1 Streitschlichter:innen	95

11.2	Kinderkonferenz und Grundschulvollversammlung	96
11.2.1	Die Kinderkonferenz	96
11.2.2	Die Grundschulvollversammlung	97
11.3	Patenschaften	97
11.4	Raumgestaltung und Architektur	99
12.	Partizipativ pädagogisch handeln, wenn's schwierig wird	101
12.1	Ermutigendes pädagogisches Handeln bei schwierigem Verhalten ..	101
12.2	Das Beratungsgespräch zwischen Schüler:in und Lehrer:in	104
12.2.1	Der Ablauf eines Beratungsgesprächs	105
13.	Partizipation bei Kindern mit individuellem Förderbedarf	107
13.1	Kinder mit AD(H)S	107
13.2	Kinder mit Asperger-Autismus bzw. im Autismus-Spektrum	108
13.3	Kinder mit traumatischen Erfahrungen	110
13.4	Kinder mit speziellem sonderpädagogischem Förderbedarf	111
13.5	Kinder mit besonders hohem kognitiven Potenzial (besondere oder Hochbegabung)	112
13.5.1	»Digitale Drehtür«	113
14.	Partizipation als Teil von Schutzkonzepten – (insbesondere) bei Formen von sexualisierter Gewalt	115
15.	Partizipation in der Elternarbeit und unter Kolleg:innen	119
15.1	Erziehungspartnerschaft gestalten und nutzen	119
15.2	Partizipation stärken durch kollegiale Fallberatung	121
	Literatur	124
	Anhang (M1-38) – Download-Materialien	127

Einleitung

»Lass mich – kann ich alleine!«

(Feline, 3 Jahre)

Kleinkinder können ihren elementaren Wunsch nach selbstgesteuertem Gestalten und Könnenserfahrung mitunter deutlich zum Ausdruck bringen. Sie benötigen und suchen sich, unbewusst, viele Anlässe, um das beglückende Gefühl von *Selbst*-Wirksamkeit und individuellem Können direkt zu erleben. Wenn Kinder in die Schule kommen, ist dieser Wunsch nicht mehr unbedingt bei allen wahrzunehmen. Das tiefe Bedürfnis aber bleibt. Das Selbst-Können und -Bewirken ist neben dem Wunsch nach sozialer Anerkennung und Sicherheit ein Grundbedürfnis von Kindern!

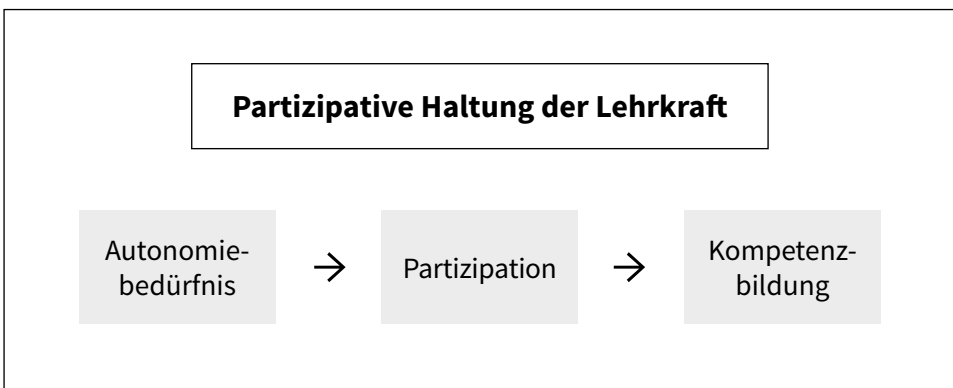
Wenn Kinder in ihrer Grundschulklasse angekommen sind und spüren können, dass ihr Mitwirken und Mitdenken von Interesse ist, kann ihr elementares Autonomiestreben sich neu entfalten. Die meisten Schüler:innen nehmen begeistert jedes Amt an, welches die Lehrkraft anbietet, und entwickeln spontan Freude am selbstgesteuerten Arbeiten. Wer hat noch nicht das sofortige Drängen mehrerer Kinder in einer Grundschulklasse erlebt, wenn es darum geht eine Patenschaft für jüngere Kinder zu gestalten, ein Fest vorzubereiten oder auch entdeckend und selbstständig zu arbeiten?

Die »Partizipative Pädagogik« als Konzept und Praxis gründet in diesem elementaren, entwicklungspsychologisch relevanten Bedürfnis von Kindern nach Autonomie, Selbstwirksamkeits- und Könnenserfahrung. Sie fokussiert gleichzeitig auf die Entwicklung wesentlicher Selbst- und Sozialkompetenzen, die in der sich rasant wandelnden Gesellschaft immer wichtiger werden. Sinn und Ziel ist es, Kinder mit ihren elementaren Bedürfnissen ernst zu nehmen und für ihre kaum vorhersagbare Zukunft zu stärken. Wenn Kinder nur eine Kompetenz für ihre Zukunftsfähigkeit entwickeln könnten, welche könnte das sein? Ein Bildungswissenschaftler, der diese Frage vor einigen Jahren stellte, beantwortete sie mit »Entrepreneurship«, einem Unternehmergeist mit den dazu gehörenden Kompetenzen. Aktuell ist in der Pädagogik entsprechend die Rede von den »21st Century Skills« (»4 K«: Kooperation, Kreativität, Kommunikation und Kritisches Denken). Schüler:innen durch verschiedenartige Formen von Partizipation in Klassenleben und Unterricht die regelmäßige Erfahrung von Selbststeuerung und -wirksamkeit und somit auch die Erfahrung möglicher Einflussnahme (und nicht nur von Beteiligung) zu gewähren, ist in der Grundschule unverzichtbar.

Kinder, die sich mit ihren Gedanken und ihrem Potenzial als Menschen gesehen wissen, werden darauf mit Motivation und Lernentwicklung reagieren.

Abgesehen von der stärkenden Wirkung gelungener Partizipation ist auch der Aspekt des demokratischen und inklusiven Lernens in der Grundschule zu bedenken: Die aktive Teilhabe, Selbst- und Mitwirkung aller Kinder am sozialen Leben kann und muss in der Grundschule als »Gesellschaft im Kleinen« (John Dewey) gelernt und erlebt werden können. Auch aus Sicht der Demokratiepädagogik ist es insofern von grundlegender Bedeutung, allen Kindern in der Schule vielfältige Erfahrungen demokratischen Lernens zu ermöglichen. Das bezieht sich auf formale demokratische Strukturen wie den Klassenrat und die Kinderkonferenz, darüber hinaus aber auch auf viele Ebenen der Schulkultur: auf Gespräche, die offen sind für unterschiedliche Perspektiven und gemeinsames Nachdenken, auf kooperative Arbeitsweisen, auf forschendes Lernen und selbstverantwortetes Handeln.

Was Maria Montessori bereits vor über 100 Jahren als Bedürfnis von Kindern erkannt und benannt hat, »Hilf mir, es selbst zu tun«, gilt auch heute noch. Es bedeutet für das pädagogische Personal, mit einer Haltung von »Entwicklungsbegleitung« oder auch Potenzialentfaltung für die Kinder da zu sein. Kinder reagieren kooperativ darauf, gehört zu werden, mitwirken und auch mitentscheiden zu dürfen! Als Lehrkraft dafür die »Bedingung für die Möglichkeit« zu schaffen, mag herausfordernd sein. Es ist aber auch besonders beglückend und mit Blick auf die Kinder ein Postulat der Schule für die Gegenwart und Zukunft im digitalen Zeitalter des 21. Jahrhunderts.



Begründungen Partizipativer Pädagogik

Viele konkrete Anregungen für die Praxis der Partizipativen Pädagogik zu geben, ist Anliegen und Inhalt dieses Buches. Zunächst wird dazu der »Rahmen des Gelingens« theoretisch knapp erläutert. Als Basis, um die motivationale Wirkung von Partizipativer Pädagogik zu verstehen, wird der Zusammenhang von Partizipati-

on, motivierender Selbstwirksamkeitserfahrung und pädagogischer Beziehung näher beschrieben. Daran anschließend werden zwei große Themen der Schulentwicklung, Inklusion und Digitalisierung, hinsichtlich ihrer partizipativen Dimension in den Blick genommen. Im umfangreichen Praxisteil geht es dann um die verschiedenen Möglichkeiten partizipativ motivierenden Handelns auf der Ebene des Lernens und Lebens in der Grundschule. Als Rahmen des Gelingens gehören dazu auch die Beratungsgespräche, Schutzkonzepte für Kinder, die aktive konstruktive Teilhabe von Eltern sowie die kollegiale Fallberatung: Nicht nur die Reflexion der eigenen Haltung, sondern auch die Tatsache, dass Partizipation weniger kurz-, sondern vielmehr mittel- und langfristig wirkt, kann phasenweise die kollegiale Unterstützung wünschenswert, anregend und besonders hilfreich sein lassen.

In einer Fortbildung würde der abschließende Satz lauten: Probieren Sie es aus und bleiben Sie dran! Dabei wünsche ich viel Freude!

Entwicklung und Lebenskraft – Kinder kommen zu Wort

Die Kinder einer dritten Klasse haben sich länger mit Insekten und insbesondere mit Schmetterlingen beschäftigt. Sie hatten auch Raupen – die haben sich verpuppt und dann zu Schmetterlingen entwickelt. Das hat gedauert. Am Ende liest ihre Lehrerin ihnen folgende Geschichte vor.

Die Schmetterlingsflügel

Ein Meister schickt seinen Schüler in den Wald, um Schmetterlinge beim Schlüpfen aus ihrer Puppe zu beobachten. Der Schüler wartet und beobachtet. Als der Schmetterling so weit ist, aus dem Kokon herauszukommen, sieht der Schüler, wie die Flügel heftig gegen den Kokon schlagen und drücken. Der Schmetterling arbeitet schwer, und der Schüler wartet und beobachtet ihn weiter.

Schließlich wird der Schüler ungeduldig und beschließt, dem Schmetterling zu helfen und seinen Anstrengungen, aus seinem Gefängnis zu entkommen, ein Ende zu setzen. Sehr vorsichtig und sanft öffnet der Schüler, was von der Puppe übrig ist, und befreit den Schmetterling aus seinem beengenden Gehäuse. Der Schmetterling erhebt sich in die Luft, aber schon nach wenigen Metern fällt er zu Boden und stirbt.

Der Schüler kehrt enttäuscht und unglücklich zu seinem Meister zurück und fragt, was er falsch gemacht habe. »In deinem Bemühen, dem Schmetterling die Arbeit zu erleichtern, hast du ihn der Möglichkeit beraubt, seine Flügel bei diesem Prozess zu stärken. Deshalb war er zu schwach zum Fliegen.« (Dinkmeyer/Zgonc 2002)

Es ist für eine Weile still im Klassenraum. Der arme Schmetterling. Der Schüler hat doch nur helfen wollen. Schließlich beginnt Jasper zu sprechen.

Jasper: *Man muss ja selbst lernen. Sonst hat man keine Kraft. Wenn man nicht genug Kraft hat, lernt man das Fliegen nicht.*

Anna: *So, wie bei uns auch. Wir gehen ja lang zur Schule.*

Emilia: *Und da muss man sich auch anstrengen und Sachen selbst machen.*

Tom: *Zu Hause auch. Erst muss man Laufen lernen, dann lernen, Sachen wegzulegen, dann sich allein anzuziehen, und dann kommt das Lesen und Rechnen.*

Anna: *So, wie Fliegen beim Schmetterling.*

Marcel: *Ich hoffe, wir werden nicht zu schwach.*

(Kinder einer 3. Klasse)



Theoretische Überlegungen

1. Pädagogisches Konzept

1.1 Partizipation als Basis

Wenn über »Partizipation« im schulischen Kontext gesprochen wird, ist das allgemeine Begriffsverständnis vielfältig: Teilnahme, Teilhabe, Beteiligung, Mitwirkung, Mitsprache, Einflussnahme. Diese Auffassungen von Partizipation differieren hinsichtlich der Art, des Umfangs und der Wirkung partizipativer Möglichkeiten. Doris Lewalter (2020) weist darauf hin, dass Partizipation grundlegend für kindliche Motivation und Entwicklung ist, aber angemessen sein sollte. So individuell, wie die Kinder sind, so unterschiedlich der Grad an Partizipation, der von ihnen sinnvoll umgesetzt werden kann. Roger Hart (1992) und Wolfgang Gernert (1993) haben ein Modell entwickelt, welches Stufen von Beteiligung abbildet und damit hinsichtlich der unterschiedlichen Dimensionen von Partizipation Orientierung vermitteln kann.

Bei der Partizipation werden mehrere Stufen der Beteiligung unterschieden:



Stufen der Beteiligung (nach Hart 1992 und Gernert 1993)

Von der »Teilhabe« bis hin zur »Mitbestimmung« ist Partizipation schon vielfach pädagogische Praxis. Aber Partizipation kann auch »Selbstbestimmung« als Selbststeuerung und -entscheidung bedeuten. Für wen in der Klasse ist was möglich? Formen der »Alibi-Teilhabe, Dekoration und Fremdbestimmung« haben im eigentlichen Sinne nichts mit Autonomieförderung zu tun und sind so gesehen nicht als partizipativ zu deuten.

Partizipative Pädagogik ist ein Konzept, in dessen Zentrum das Ernstnehmen aller Kinder mit ihrem elementaren Bedürfnis nach Beteiligung, Mitsprache und Mitentscheidung steht. Dabei kann die Partizipation sowohl auf der Ebene des Sprechens und Denkens als auch auf der Ebene des weiteren Entdeckens und Handelns realisiert werden. Partizipative Pädagogik traut und mutet jedem Kind – angemessene – Selbstverantwortung und aktive Teilhabe am Gemeinschaftsleben und bezüglich der Lernentwicklung zu. Was selbstverständlich klingen mag, ist nicht unbedingt selbstverständlich, denn die Wirksamkeit Partizipativer Pädagogik steht in deutlichem Zusammenhang mit einer entsprechend partizipatorischen Haltung der Lehrkraft. Die zu entwickeln braucht Zeit, Reflexion und Geduld!

Es ist nicht leicht, Kindern Verantwortung zu geben, wenn zunächst keine Sicherheit besteht, dass sie damit umgehen können. Unruhe und Störungen des Unterrichts und Klassenlebens sind belastend, wenn Schüler:innen mehr Freiheit zur Selbststeuerung und Mitwirkung erhalten. Sie müssen zunächst durch reflektierte Praxiserfahrung verstehen lernen, dass Partizipation und Autonomie nicht unbegrenzte Selbstverwirklichung bedeuten. Deswegen braucht partizipatives Handeln neben der entscheidenden Haltung auch wenige Regeln und Rituale, die Orientierung und ggf. auch Grenzen vermitteln. Entscheidend für gelingende Partizipation der Kinder ist die partizipative Haltung der Lehrkraft, ein Rahmen aus wenigen klaren Regeln und Ritualen sowie viel Konsequenz und Geduld in der Durchführung.

Wenn die Voraussetzungen beachtet werden, zeigt sich in aller Regel, dass Partizipative Pädagogik psychologisch stärkend und beglückend sein kann: Kinder, die im Rahmen ihrer Lerngemeinschaft und Schule mitgestalten und Verantwortung übernehmen dürfen, werden darauf mit Motivation, Kooperation und mehr Selbstdisziplin reagieren. Was in der Praxis so zu erleben ist, kann auch theoretisch begründet werden (vgl. Kapitel 1.3).

Unter den vielfältigen Begründungen von Partizipation als Prinzip pädagogischer Arbeit in der Schule ist neben der pädagogisch-psychologischen Perspektive selbstverständlich angesichts der gesellschaftlichen und medialen Entwicklungen auch die demokratische Perspektive von besonderer Relevanz. Demokratie kann nur durch demokratische Strukturen im Privat- und Schulleben gelernt werden. Abgesehen von individuellen Regelungen in den Schulgesetzen der Bundesländer ist das Recht auf partizipatives Denken und Wirken von Kindern und Jugendlichen auch auf nationaler und internationaler Ebene verankert.

Im Grundgesetz finden sich, wenn auch nicht direkt für Kinder und Jugendliche formuliert, Grundlagen für Partizipation: »Jeder hat das Recht auf die freie Entfaltung seiner Persönlichkeit« (Artikel 2 GG). Die »Unantastbarkeit der Würde« (Artikel 1 GG) und das Postulat der Gleichheit aller Menschen (Artikel 3 GG) vermögen die Begründung für eine Partizipative Pädagogik in der inklusiven Schule zu stärken. Insbesondere die UN-Kinderrechtskonvention von 1989 berücksichtigt das Recht der Kinder und Jugendlichen auf Partizipation direkt und insofern, dass Kinder und Jugendliche bei den Angelegenheiten, die sie betreffen, gehört und beteiligt werden müssen. Artikel 12 (1) der UN-Kinderrechtskonvention ist somit von besonderer Bedeutung: »Die Vertragsstaaten sichern dem Kind, das fähig ist, sich eine eigene Meinung zu bilden, das Recht zu, diese Meinung in allen das Kind berührenden Angelegenheiten frei zu äußern, und berücksichtigen die Meinung des Kindes angemessen und entsprechend seinem Alter und seiner Reife.«

Das Recht auf die Entfaltung der Persönlichkeit, auf freie Meinungsbildung und -äußerung ist das Recht jedes Kindes in der Schule für alle. Die Aufgabe, diesem Recht in der Grundschule Raum zu verschaffen und den Kindern Partizipation zu gewähren, obliegt den pädagogischen Fachkräften, insbesondere den Klassenleitungen. Auf deren Haltung kommt es an. Das Konzept Partizipativer Pädagogik beinhaltet, gleichsam als Rahmen des Autonomielernens, pädagogische Beziehungen, die von Interesse, Respekt, Dialog und Sicherheit geprägt sind. Kurz: Partizipation als Basis pädagogischer Konzepte braucht die interessierte pädagogische Beziehung als Rahmen des Gelingens.

1.2 Beziehung als Rahmen

Gelingendes Lernen bedeutet, mit den Menschen, mit denen man lernt, und dem Lerninhalt selbst in eine interessierte Beziehung zu treten, wechselseitig wirkend und berührend. »Gelingendes Lehren und Lernen brauchen einen Resonanzraum«, so der Soziologe Hartmut Rosa (2015). Jedes Kind braucht neben den Mitschüler:innen die sichere pädagogische Beziehung zu bedeutsamen Lehrkräften, innerhalb derer sich solche Resonanz entwickeln kann.

Wenn Lehrkräfte ihren Schüler:innen mit Interesse an ihrer Gesamtperson, an ihren Fragen und Vorstellungen begegnen und wenn es ihnen gelingt, die Aufmerksamkeit ihrer Schüler:innen zu »fesseln«, dann vermögen sie, für gelingendes Lernen eine sinn- und wirkungsvolle Basis zu legen. Kinder brauchen solches Interesse ihrer Lehrkräfte, gerade dann, wenn sie Selbst- und Mitbestimmung lernen. Auch die »knisternde« Vermittlung des Unterrichtsstoffs ist von signifikanter Bedeutung für Lernbereitschaft und -wirksamkeit (Rosa: Resonanzpädagogik 2015).

Es macht einen Unterschied, ob Lehrkräfte ihren Schüler:innen Unterrichtsstoff beibringen wollen oder ob sie sich überlegen, was an dem zu vermittelnden Unterrichtsstoff für sie selbst und für die Schüler:innen interessant, kritisch, begeisternd sein könnte. Und ob sie dann erst, von da aus, überlegen, auf welche Weise die Schüler:innen mit dem Stoff besonders in Verbindung kommen könnten. Es macht ebenso einen großen Unterschied, ob ein Unterrichtsgespräch aus regelmäßigen Frage-Antwort-Interaktionen besteht oder ob die Lehrkraft solche Fragen an ihre Schüler:innen hat, die diese zum tieferen Nachdenken und möglicherweise selbst zu neuen Fragen oder Erkenntnissen bringen. Wechselseitig interessierte Gespräche bewirken Resonanz und vermögen anregende, motivierende pädagogische Beziehungen zu prägen.

»Die beste Motivationsdroge für den Menschen ist der Mensch.« Der Arzt, Neurowissenschaftler und Psychotherapeut Joachim Bauer (2008) bringt auf den Punkt, was im pädagogischen Alltag deutlich zu spüren und durch die Resonanzpädagogik (Rosa 2015) belegt ist: Menschliche Beziehungen bilden den Rahmen, in dem sich die Bereitschaft zur (Lern-)Entwicklung, Motivation entwickelt. »Der Funke muss überspringen« – wer würde das nicht bejahen?

1.3 Selbstwirksamkeit als Antrieb

»Kann ich das machen? Jetzt trau ich mich ...«

(Caspar, 8 Jahre, 2. Klasse)

Caspar ist ein Junge, der sich zurückhält in der Gemeinschaft seiner Klasse – mit Redebeiträgen ebenso wie mit Taten. Nicht, weil er nicht möchte, sondern weil er befürchtet, es nicht gut genug zu können. Er könnte sich blamieren ...

Caspar hat ein hohes kognitives Potenzial und ausgeprägte selbstreflexive Kompetenzen. Mit seiner Neigung zu kritischer (Selbst-)Reflexion und bevorzugter Orientierung an moralischen Vorstellungen Erwachsener hat er ein eher negatives Selbstkonzept entwickelt. So verhält er sich – skeptisch bezüglich seiner eigenen Fähigkeiten und Möglichkeiten – in seiner Klasse vorwiegend beobachtend und zögerlich.

Im Selbsttun und bezüglich der Selbststeuerung hat Caspar relativ wenig Erfahrung. Sicherheit geben ihm die Handlungsanweisungen und Ratschläge seiner Mutter und der Lehrkräfte. So fehlt es Caspar nicht unerheblich an der Erfahrung, selbst entscheiden und etwas selbst bewirken zu können. Er hat es bisher noch nicht ausreichend gelernt, sein Potenzial durch Herausforderungen zu prüfen und zu entfalten und dabei die eigene Wirksamkeit stärkend wahrzunehmen.

Was Caspar in der vorschulischen Zeit weitgehend fehlte, war die Erfahrung von Autonomie und Partizipation. Und damit die Erfahrung von ermutigender Selbstwirksamkeit.

Zu Beginn der ersten Klasse hat Caspar daraufhin viele Gelegenheiten erhalten, selbst zu gestalten, selbst etwas zu zeigen und zu bewirken. In seiner und für seine Klassen-

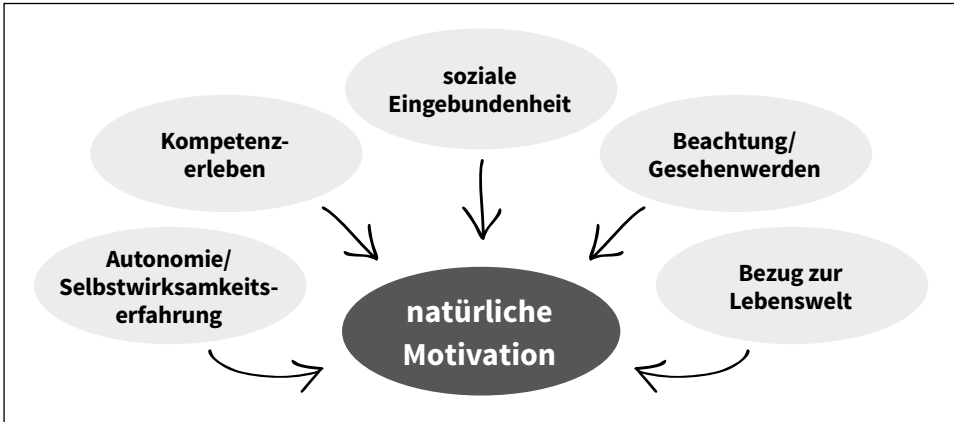
gemeinschaft. So konnte er zunehmend spüren, mit seinem Potenzial gesehen und herausgefordert zu werden. Das war phasenweise sehr anstrengend für ihn und auch für die begleitende Klassenlehrerin, oft fehlte ihm das Selbstvertrauen. Entscheidend war es, dranzubleiben und Caspar immer wieder – angemessen – Selbsttätigkeit, Selbstverantwortung und Mitbestimmung zuzutrauen, aber auch zuzumuten. Und ihm durch wertschätzende kommunikative Begleitung zu ermöglichen, seine Entwicklung auch selbst wahr- und ernst nehmen zu können. So hat er sein Selbstvertrauen inzwischen signifikant weiterentwickelt und ist, nach eineinhalb Schuljahren, motiviert, selbst zu fragen: »Kann ich das machen?«

Bauer bringt auf den Punkt, was Caspar erfahren hat: »Kinder und Jugendliche müssen merken, dass es auf sie ankommt (...) und dass sie sich von daher anstrengen müssen!« (Bauer 2008). Kinder brauchen die Erfahrung, selbst etwas bewirken zu können. Sinnvoll für sich selbst und für die Gemeinschaft. Kinder möchten sich in ihrer Klasse bzw. Lerngemeinschaft sicher zugehörig fühlen, und dafür sind sie natürlicherweise motiviert, ihr Verhalten einzusetzen.

Selbstwirksamkeitserfahrung motiviert zu weiterem Wirksamsein. Aus neurobiologischer Perspektive formuliert: Es liegt nicht an den Genen selbst, welches (Lern-)Verhalten ein Kind zeigt, sondern es kommt darauf an, ob die Gene des Kindes »eingeschaltet« werden (vgl. Bauer 2008). Was die Gene einzuschalten vermag, ist innerhalb bedeutsamer (pädagogischer) Beziehungen die Erfahrung, beachtet zu werden, selbst wirksam sein und etwas Sinnvolles beitragen zu können – durch Selbststeuerung im Rahmen von Partizipation (vgl. Bauer 2008). Bauer, der von einer »Neurobiologie der Schule« spricht, erläutert den ursächlichen Zusammenhang: Wenn ein Kind sich gesehen und in bedeutsamen, sicheren Beziehungen beachtet fühlt, bewirkt dieses im Gehirn die Ausschüttung eines »Motivationscocktails«. Dieser besteht aus den Botenstoffen Dopamin (Leistung), körpereigenen Opioiden (Wohlfühlen) und Oxytocin (Freundschaft/gute Beziehung). Im Zusammenhang mit dem bedeutsamen Gefühl, etwas selbst steuern und bewirken zu können, ereigne sich somit Motivation von innen her, natürliche bzw. intrinsische Motivation (Bauer 2008).

Bereits 1993 haben Deci und Ryan im Rahmen psychologischer Forschung in ihrer »Selbstbestimmungstheorie der Motivation« ebenfalls dokumentiert, dass aufgrund menschlicher Grundbedürfnisse folgende Basiserfahrungen für intrinsische (natürliche) Motivation relevant sind: Autonomie, individuelles Kompetenzerleben und das Gefühl sozialer Eingebundenheit (Deci/Ryan 1993). Autonomie als Möglichkeit, selbst tätig sein und (mit-)entscheiden zu können, Kompetenz als Erfahrung der eigenen Wirksamkeit und individuellen Könnens und die soziale Eingebundenheit als »Rahmen« des Gelingens. Aktuellere Forschungsergebnisse zu natürlicher Motivation bestätigen die Signifikanz von (angemessener) Selbstbestimmung: »Selbstbestimmung und Autonomieerleben fördern Motivation ganz

wesentlich« (Lewalter 2020). Lewalter weist konkret hin auf die Relevanz von Mitbestimmung der Kinder bei der Art und Weise des Lernens sowie bei Lerninhalten. Sie ergänzt die Relevanz des Anknüpfens an kindliche Interessen und Lebenswelten. Außerdem fokussiert sie auf die motivierende Wirkung transparenter Ziele und der regelmäßigen Lernreflexion.



Selbstbestimmungstheorie der Motivation

Es ist insofern recht deutlich, worauf es im Sinne der Förderung intrinsischer Motivation in Schulleben und Unterricht zu achten lohnt:

- Selbsttätigkeit und Autonomieerleben,
- Selbstwirksamkeitserfahrung und (individuelles) Kompetenzerleben,
- Bezug zur Lebenswelt der Kinder und
- das Gefühl, gesehen zu werden, sicherer Zugehörigkeit und sozialer Akzeptanz in der Klassengemeinschaft.

Motivation ist ein wesentlicher »Motor« der Lern- und Leistungsentwicklung (vgl. z. B. Heller: Münchner (Hoch-)Begabungsmodell). Motivation kann natürlich (intrinsisch) oder durch Lob oder andere Belohnungen (extrinsisch) hervorgerufen werden. Wenn Kinder selbst tätig sein und somit die Erfahrung von Selbstwirksamkeit spüren können, erleben sie – gleichsam automatisch – intrinsische Motivation als selbstbestimmte und interessenbasierte Motivation. Diese Motivation ist es, die besonders erstrebenswert, weil direkt im Lernprozess verankert ist (Lewalter 2020). Intrinsische Motivation ist insofern ein besonders lernwirksamer Faktor und begünstigt höhere Aufmerksamkeit, Beharrlichkeit und vertiefte Lernprozesse (Tiefenorientierung). Extrinsische Motivation kann vorübergehend durchaus auch lernwirksam sein, sie ist allerdings von immer neuer Stimulation »von außen« abhängig und nicht natürlich wirksam. Extrinsische Motivation kann sich idealerweise in intrinsische Motivation wandeln. Oft allerdings wirkt sich zu

viel extrinsische Motivation hemmend auf die natürliche, intrinsische Motivation aus. Kinder, die daran gewöhnt sind, für ihr Lernverhalten und ihre Leistungen durch andere bewertet und ggf. belohnt zu werden, werden sich mit ihrem Lernverhalten an der Fremdeinschätzung und externen Bewertung orientieren. So können sie das natürlich motivierende Gefühl von Autonomie verlieren. Erfolgt die externe Bewertung sparsam und bewusst oder entfällt sie, können sich die Neugierde von Kindern und ihre Freude an Autonomie frei und damit natürlich motivierend entfalten.

Motivierende Erfahrungen von ermutigender Selbstwirksamkeit sind nicht selbstverständlich voraussetzbar, dafür brauchen Kinder das Interesse, die Erwartung und das beständige Zutrauen und Zutrauen ihrer Lehrkräfte. Und viele konkrete Möglichkeiten autonomen und partizipativen Handelns und Denkens in Unterricht und Klassenleben. So, wie Caspar es erlebt und stärkend erfahren hat.

Weil Erwachsene nicht alles machen dürfen, Kinder sollen auch was machen! Kinder sollen sagen was sie machen wollen. Erwachsene sagen immer Kinder können das noch nicht du bist zu klein stimmt. Aber nicht die müssen die Kinder ausprobieren lassen sie wissen sie nicht was die Kinder können bevor sie es nicht gesehen haben Erwachsene sollen zu jedem Kind sagen sie sollen es erst ausprobieren.

Text eines Schülers

1.4 Selbststeuerung als Kompetenz

»Liebe Meriem,

du arbeitest gern in einer Kleingruppe, das konnten wir während der letzten Wochen sehen. Ich freue mich mit dir, dass du bei dieser Gruppenarbeit schnell und sinnvoll entschieden hast, mit wem du zusammenarbeiten wolltest. Die Präsentation der Ergebnisse ist euch gut gelungen.

Achte bei der nächsten Gruppenarbeit bitte stärker selbst darauf, dich an der Planung der gemeinsamen Arbeit aktiver zu beteiligen und ausdauernder mitzuarbeiten. Das ist anstrengend, ich weiß. Ich traue es dir aber zu, weil ich schon oft gesehen habe, dass du es kannst.

Ich begleite dich gern dabei, die Methoden der Arbeitsplanung besser zu lernen und konzentrierter mitzuarbeiten.«

Meriem, Schülerin einer dritten Klasse, hat am Ende einer längeren Gruppenarbeit die Rückmeldung zu ihrem Arbeitsverhalten erhalten, die eine Perspektive für einen herausfordernden nächsten Entwicklungsschritt enthält. Meriem mag Gruppenarbeit eigentlich sehr, insbesondere wegen der freien Partner:innenwahl und weil die Kinder viel Freiheit bei der Themenwahl haben.

Meriems Herausforderung besteht darin, das eigene Arbeitsverhalten während selbstständiger Kleingruppenarbeit zu steuern – mitzudenken, mitzuplanen, ausdauernd und zielorientiert zu arbeiten, Entscheidungen zu treffen und die eigenen Gefühle zu regulieren, wenn etwas nicht klappt. Im Elternhaus macht die Schülerin kaum die Erfahrung von Autonomie und Selbstverantwortung. Die Beziehung zwischen Kind und Lehrkraft ist gut entwickelt und somit für Meriem bedeutsam geworden. So ist sie bereit, sich an ihrer Lehrerin zu orientieren. Zwischen beiden konnte sich Resonanz entwickeln. Die Lehrerin glaubt an die Möglichkeit der Schülerin, ihr Arbeitsverhalten weiterentwickeln und Selbststeuerungskompetenzen entwickeln zu können. Sie vermittelt es ihr

- indem sie eine konkrete, wertschätzende Rückmeldung gibt,
- indem sie dem Kind zumutet, sich für die Übung des Planens und Selbststeuerns anzustrengen, und
- indem sie ihre unterstützende Begleitung im Vermitteln und Üben von Planungs- und Steuerungskompetenzen zusagt.

Von Selbst- und Fremdrelexion zur Selbststeuerung

Kinder, denen regelmäßig und regelorientiert angemessene Autonomie und damit Partizipation zugetraut wird, bedürfen gleichzeitig der professionellen pädagogisch-kommunikativen Begleitung durch ihre Lehrkräfte. Durch die Freiheit der Möglichkeiten einerseits und eine angemessene reflexive Begleitung andererseits, können Kinder lernen, mit Autonomie planvoll umzugehen, und Selbststeuerungskompetenzen zu entwickeln. Schon John Dewey, amerikanischer Philosoph und »Urvater« des projektorientierten Lernens, hat darauf hingewiesen: Nicht das Handeln und Erleben allein, sondern das Erleben und die darauf bezogene Reflexion bilden lernwirksame Erfahrung (vgl. auch Kapitel 8). So können Kinder lernen, ihre Entwicklung einzuschätzen und mit- bzw. selbst zu steuern. »Unter Selbststeuerung versteht man in der Psychologie die Fähigkeit eines Menschen, das eigene Verhalten zu beobachten, zu bewerten, gezielt zu verstärken und an eigenen Zielen flexibel auszurichten« (Online Lexikon für Psychologie und Pädagogik).

Aus der Perspektive der Hirnforschung wird von »Exekutiven Funktionen« gesprochen. »Zu den Exekutiven Funktionen zählen das Arbeitsgedächtnis, die Inhibition und die kognitive Flexibilität« (Kubesch 2023; 15). Während die Inhibition dafür sorgt, Impulse regulieren und Aufmerksamkeit lenken zu können, sorgt kognitive Flexibilität dafür, sich umstellen und verschiedene Perspektiven einnehmen zu können. Im Zusammenwirken können solche exekutiven Funktionen Selbststeuerung bewirken. »Sie (Exekutive Funktionen, S. N.) unterstützen uns (...)

dabei, Entscheidungen zu treffen, planvoll, aber auch flexibel und zielgerichtet vorzugehen, das eigene Handeln zu reflektieren und es gegebenenfalls zu korrigieren« (Kubesch 2023; 15).

Sowohl die Selbstreflexion als auch das Erlernen von konkreten Planungshilfen und Selbststeuerungskompetenzen brauchen regelmäßige Übung.

»Use it or lose it: Diese berühmt gewordene neurobiologische Grundregel bedeutet, dass neuronale Systeme und die von ihnen gesteuerten Funktionen verkümmern, wenn sie keinem Gebrauch unterliegen.« (Bauer 2018; 22)

Selbststeuerung sollte entsprechend regelmäßig in Unterricht und Klassenleben ermöglicht und somit geübt und durch die ritualisierte Selbst- und Fremdrelexion im Laufe der Schuljahre erlernt werden können. Partizipative Pädagogik bietet dafür viele Möglichkeiten und ist gleichzeitig auf das regelmäßige bewusste Vermitteln von Selbststeuerungskompetenzen angewiesen. Eine Vielzahl an Möglichkeiten der Selbst- und Fremdrelexion sowie der Angebote planenden Handelns finden sich in diesem Buch. An dieser Stelle mögen ein paar Merksätze in Kürze eine Anregung geben, wie Lernprozesse von Selbststeuerungskompetenz im Rahmen der Partizipativen Pädagogik ermöglicht werden können:

Zehn Punkte zur Unterstützung von Kindern, um Selbststeuerung zu lernen

1. Partizipative Pädagogik mit dem »Kern der Autonomie« braucht verlässliche, hilfreich kommunikativ begleitende Lehrkräfte.
2. Der Prozess der Spiegelung von Kindern an bedeutsamen Bezugspersonen kann sinnvoll genutzt werden, indem Lehrer:innen selbst darauf achten, planvoll vorzugehen, wenn sie Schüler:innen etwas vermitteln, aber auch, wenn es Schwierigkeiten durch Störungen oder Rückschläge gibt. Daran können Kinder sich orientieren.
3. Selbststeuerung muss aktiv ausgebildet werden: Kinder brauchen regelmäßig »Räume« im Unterricht und Klassenleben, in denen sie nachdenken, selbst planen, steuern und entscheiden können – allein oder zusammen mit anderen.
4. Erfolge können pädagogisch-kommunikativ durch die Anleitung zur Selbstreflexion begleitet werden: Was ist dir gut gelungen? Was denkst du, warum? Was hat dir geholfen?
5. Rückschläge können pädagogisch-kommunikativ durch die Anleitung zur Selbstreflexion begleitet werden: Was genau findest du nicht so gelungen? Hast du eine Idee, wie du es nächstes Mal anders/besser machen könntest? Was könnte dir helfen?

6. Hilfen und Strategien zur konkreten Planung und Strukturierung anbieten, üben und regelmäßig reflektieren lassen – bei Gruppenarbeit und Forschungsarbeiten, aber auch beim Klassenrat und Festen.
7. Das Prinzip »Schritt für Schritt« vermitteln und üben.
8. Das Prinzip »Große Aufgaben in kleine Päckchen packen« vermitteln und üben.
9. Helfen, alle Arten von Ablenkungen zu entdecken und selbstständig zu entfernen, bevor die Arbeit beginnt.
10. Vermitteln und Üben: Vor Arbeitsphasen erst einen Überblick verschaffen, ggf. Prioritäten setzen, dann zügig beginnen. Am Ende die Ergebnisse selbst kontrollieren und einschätzen, wie es geklappt hat. Entspannen.

1.5 Wachstum als Ziel

Wenn Grundschul Kinder in bedeutsamer Beziehung zu ihren Lehrer:innen, zumal zu den Klassenlehrer:innen sind, werden sie sich an ihnen und ihrer Haltung »spiegeln« bzw. orientieren: einerseits an den allgemeinen Wertvorstellungen und der Haltung der Lehrkraft, andererseits daran, welche Vorstellung die Lehrkraft von ihnen und ihren Entwicklungsmöglichkeiten haben könnte. Gerade bei Kindern, die den Anschein machen, sich nicht anstrengen zu wollen, ist es von besonderer Bedeutung, dass sie immer wieder eine Rückmeldung erhalten, die eine Vision ihrer Entwicklungsmöglichkeiten beinhaltet. Wer als Kind das Vertrauen von Eltern und Lehrkräften in die eigene Entwicklungs- bzw. Wachstumsfähigkeit erlebt, kann sich daran spiegeln und dadurch selbst vertrauensvoller werden. Es gibt – das lassen Kinder in partizipativen Lernkontexten erkennen und ist auch für Ältere, Studierende aktuell durch Forschung belegt – einen direkten Zusammenhang zwischen dem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen, dem Interesse am Lernstoff und dem Lernerfolg (vgl. Studie der Leibnizgesellschaft für Bildungsforschung 2023). Insofern lohnt es sich, die eigene Haltung als Lehrkraft im schulischen Alltag im Hinblick auf Resonanz, Vertrauen, Zutrauen und Partizipation regelmäßig zu reflektieren:

- In welcher Beziehung stehe ich zur Klasse und zu jedem einzelnen Kind?
- Mit welcher Einstellung gehe ich in die Klasse? Was erwarte ich?
- Habe ich Freude und Interesse am Austausch mit den Schüler:innen?
- Höre ich aufmerksam zu, wenn Kinder mir etwas erzählen möchten?
- Nehme ich Anregungen der Schüler:innen auf?
- Wie gehe ich mit kritischen Einwänden der Kinder um?
- Greife ich Aussagen oder Fragen der Kinder auf und nehme sie als Anlass für Gespräche?
- Was kann mich enttäuschen, verärgern oder verzweifeln lassen?

- Wie ist mein Blick und Verständnis für einzelne Kinder, die sich auffallend verhalten?
- Können alle Kinder mein Zutrauen in ihre Entwicklung spüren?
- Habe ich Vertrauen in die individuelle Entwicklung aller Kinder?
- Habe ich selbst Vertrauen in mein Wirken?

Der Schulalltag mit täglich zahlreichen Begegnungen und Herausforderungen lässt eine Haltung, die allen Kindern zugewandt und zuversichtlich ist, nicht immer möglich sein. Das ist auch nicht erforderlich – »Good enough is good enough« (D. W. Winnicott). Auch das mag eine ermutigende Haltung sein, an der Kinder lernen können, dass nicht immer alles perfekt sein muss, weder bei Lehrkräften noch bei Schüler:innen. Auf das konsequente Zutrauen in die Fähigkeit, zu wachsen und sich entwickeln zu können, kommt es an. »Growth Mindset«, so wird die Haltung konzeptionell beschrieben: Schüler:innen lernen durch die partizipative Haltung ihrer Lehrkräfte, dass sie sich weiterentwickeln und diesen Prozess mitgestalten und – mehr oder weniger – selbst steuern können. Dies kann zu stetiger Selbstwirksamkeitserfahrung und somit zu wachsender Selbstwirksamkeitserwartung führen. So können Kinder wachsen.